

UNIVERZITA KARLOVA
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Barbora Derflová

Neformální mimopracovní vzdělávání dospělých v České republice

Non-Formal Non-Vocational Adult Education in the Czech Republic

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2020

Vedoucí práce:

PhDr. Michal Šerák, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Barbora Derflová

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých, které probíhá především ve volném čase jedinců. Cílem práce je analýza současné podoby neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých v ČR. Práce je zaměřena na míru účasti dospělé populace na neformálním mimopracovním vzdělávání a na zjištění nabídky vzdělávacích aktivit. Nejprve je pozornost věnována definici, významu, funkcím a prožívání volného času dospělými jedinci a také vymezení neformálního vzdělávání dospělých. Dále se zabývá zájmovým a občanským vzděláváním dospělých, především jejich cíli, náplní a formami. Pozornost je věnována také účasti dospělé populace na neformálním mimopracovním vzdělávání, na nabídku a instituce, které tuto oblast vzdělávání poskytují. Empirické šetření diplomové práce se zabývá neformálním mimopracovním vzděláváním zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v České republice. Hlavním cílem empirického šetření je analyzovat participaci českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dílčím cílem je vzájemná komparace administrativních pracovníků státní a soukromé sféry.

Klíčová slova: volný čas, neformální vzdělávání, zájmové vzdělávání dospělých, účast dospělých na vzdělávání, občanské vzdělávání dospělých, nabídka volnočasových vzdělávacích aktivit

Abstract

The present master's thesis deals with the issue of non-formal non-vocational adult education occurring in particular during leisure time of individuals. The objective of the present study is the analysis of the current outlook of the informal education of adults outside working activities in the Czech Republic. The study has focused on the level of participation of the adults in the non-formal non-vocational education as well as the provision of the offer of educational activities. First of all, the thesis has focused on definition, functions as well as the utilisation of leisure time by the adults as well as determination of the non-formal education. Furthermore, the focus has been laid to adult leisure education and adult citizenship education, in particular their goals, the content and forms as well as the participation of adults in the non-formal non-vocational education, the offer and institutions that provide this education. Empirical investigation of the master's thesis has focused on the non-formal non-vocational education of employees working at various administrative positions in the Czech Republic. The main target of this survey is to analyze the participation of Czech employees working at various administrative positions in the non-formal non-vocational adult education. The partial target is the mutual comparison of administrative employees in the state and private sector.

Key words: leisure time, non-formal education, adult leisure education, participation of adults in education, adult citizenship education, offer of leisure-time education activities

Obsah

Seznam použitých zkratk.....	7
0 Úvod	8
1 Volný čas dospělých	11
1.1 Definice volného času	11
1.2 Funkce a význam volného času dospělých.....	15
1.3 Prožívání volného času dospělých.....	18
2 Neformální vzdělávání dospělých	23
2.1 Charakteristika neformálního vzdělávání dospělých.....	23
2.2 Pracovně orientované neformální vzdělávání dospělých	29
2.3 Neformální mimopracovně orientované vzdělávání.....	33
3 Zájmové a občanské vzdělávání dospělých.....	36
3.1 Charakteristika zájmového a občanského vzdělávání dospělých	36
3.1.1 Charakteristika zájmového vzdělávání dospělých	36
3.1.2 Charakteristika občanského vzdělávání dospělých	39
3.2 Cíle zájmového a občanského vzdělávání dospělých.....	42
3.2.1 Cíle zájmového vzdělávání dospělých	42
3.2.2 Cíle občanského vzdělávání dospělých.....	43
3.3 Obsah a formy zájmového a občanského vzdělávání dospělých.....	45
3.3.1 Obsah a formy zájmového vzdělávání dospělých	45
3.3.2 Obsah a formy občanského vzdělávání dospělých.....	47
4 Účast dospělých na neformálním mimopracovním vzdělávání	50
4.1 Nabídka neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých a příklady institucí poskytujících tento typ vzdělávání	50
4.1.1 Příklady poskytovatelů zájmového vzdělávání dospělých v České republice ...	51
4.1.2 Příklady poskytovatelů občanského vzdělávání dospělých v České republice..	53
4.2 Účast dospělé populace na mimopracovním vzdělávání v zahraničí	55

4.3	Účast dospělé populace na mimopracovním vzdělávání v České republice	58
5	Empirické šetření: Neformální mimopracovní vzdělávání zaměstnanců v České republice.....	63
5.1	Vymezení cíle a hypotéz empirického šetření	63
5.2	Metodika empirického šetření	64
5.3	Výsledky empirického šetření a jejich interpretace.....	67
5.4	Testování hypotéz.....	85
5.5	Diskuze	89
6	Závěr	94
7	Soupis bibliografických citací	97
8	Přílohy	111

Seznam použitých zkratek

AV	Akademie věd
AES	Adult Education Survey
Cedefop	Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání
COV	Centrum občanského vzdělávání
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
EU	Evropská unie
Eurostat	Statistický úřad evropských společenství
MMR	Ministerstvo pro místní rozvoj ČR
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
SOÚ AV ČR	Sociologický ústav AV ČR
UK	United Kingdom
UNESCO	Odborná organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

0 Úvod

Neformální mimopracovní vzdělávání dospělých, jako jedna z částí koncepce celoživotního učení a vzdělávání, přináší do života jeho účastníků mnoho pozitiv. Značný vliv má ale také na ekonomiku státu, pracovní trh apod. Nicméně i přesto je většina pozornosti ze strany státních politik i odborníků věnována spíše pracovně orientovanému vzdělávání dospělých a mimopracovní vzdělávání dospělých je oproti němu upozadřováno. A právě skutečnost, že je tato oblast ve všech ohledech málo doceňovaná, se stala důvodem pro zpracování tohoto tématu v rámci diplomové práce.

Cílem diplomové práce je analýza současné podoby neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých v České republice. Je zaměřena také na míru účasti dospělé populace na neformálním mimopracovním vzdělávání a na zjištění nabídky vzdělávacích aktivit a preference účastníků. Celé téma je zasazeno do kontextu, jehož znalost je pro pochopení problematiky nezbytná. Vycházeno bylo především z adekvátních zahraničních dokumentů EU, UNESCO a OECD, které se danou problematikou zabývají a které často slouží i jako východiska a zdroje pro jednotlivé vzdělávací politiky států atp. Dále bylo čerpáno z odborných publikací jednotlivých odborníků z oboru zájmového a občanského vzdělávání, kteří téma zpracovali podrobněji a s konkrétním zaměřením na Českou republiku. Značnou měrou byly využívány i výsledky různých výzkumů, jež se v určité míře neformálnímu mimopracovnímu vzdělávání dospělých věnovaly.

Součástí diplomové práce je také empirické šetření, které má za cíl analyzovat participaci českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dílčím cílem šetření je vzájemná komparace administrativních pracovníků státní a soukromé sféry. Pro toto šetření byla využita kvantitativní metoda online dotazníku. Z důvodu rozsáhlosti a rozmanitosti vzorku byli v rámci šetření dotazováni pouze zaměstnanci pracující na administrativních pozicích ve státní i soukromé sféře, jejichž odpovědi byly rovněž vzájemně porovnávány.

První kapitola diplomové práce se zabývá celkovým pojetím volného času, neboť neformální mimopracovní vzdělávání dospělých nejčastěji probíhá právě ve volném čase jedinců. Začátek kapitoly je věnován definici pojmu, krátkému historickému exkurzu a také tomu, jak volný čas vnímají jednotlivé společenské vědy a vědní obory. Další část kapitoly je zaměřena na jednotlivé funkce a význam volného času pro dospělé jedince a na problematiku prožívání

volného času dospělými. Zde jsou uvedeny také různé možnosti trávení volného času dospělými a faktory, které na jeho prožívání mohou mít vliv.

Druhá kapitola práce charakterizuje neformální vzdělávání dospělých z hlediska různých nadnárodních i českých dokumentů a zabývá se jeho financováním a poskytovateli. Druhá část kapitoly je věnována pracovně a mimopracovně orientovanému neformálnímu vzdělávání dospělých, jejich charakteristikách, rozdílnostem a specifikům. V části o pracovně orientovaném vzdělávání je poté věnována pozornost účasti dospělých na tomto typu vzdělávání a také důvodům, proč sami účastníci více vyhledávají právě tento typ vzdělávání.

Třetí kapitola definuje samotné neformální mimopracovní vzdělávání dospělých a zaměřuje se na zájmové a občanské vzdělávání dospělých. Oba typy vzdělávání jsou charakterizovány na základě dostupných dokumentů. Jsou zde vymezeny jejich hlavní cíle a funkce, které definují jejich přínosy pro samotné jednotlivce i společnost a v neposlední řadě i samotný obsah a formy zájmového a občanského vzdělávání dospělých, z nichž je patrné, co lze do tohoto typu vzdělávání zařadit.

Čtvrtá kapitola práce se zabývá účastí dospělých na neformálním mimopracovním vzdělávání. Úvod kapitoly je věnován nabídce tohoto typu vzdělávání ze strany společnosti a také tomu, jaké subjekty toto vzdělávání mohou poskytovat s konkrétními příklady poskytovatelů zájmového a občanského vzdělávání dospělých v České republice. Další část kapitoly se zabývá účastí dospělých na neformálním mimopracovním vzdělávání v Evropě. To slouží jako základní východisko pro porovnání s účastí v České republice, kterému je věnován prostor hned poté. Sama účast je posuzována z mnoha různých hledisek a je zde poukázáno i na faktory, které na účast (či neúčast) mohou mít vliv.

Pátou kapitolu práce tvoří zmiňované empirické šetření, které je zaměřeno na analýzu participace českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Osloveni byli respondenti ze státní i soukromé sféry z různých velkých podniků a institucí, jež se nacházejí na území hlavního města Prahy, Středočeského a Ústeckého kraje. Pro zpracování dotazníkového šetření a hypotéz byly využity poznatky z komparace uváděných výzkumů v první části práce. Čerpáno bylo především z výsledků výzkumů „*Adult Education Survey*“ z let 2011 a 2016, z dokumentu ČSÚ (2018), z publikace Knotové (2006) a Hlouškové a Pola (2008). Následně jsou prezentovány výsledky výzkumu a je představena jejich interpretace. Diskuze je věnována stručnému vymezení výzkumného problému a následně komparaci výsledků s jednotlivými hypotézami a dosavadními poznatky

uvedenými v první části práce. Jsou zde uvedeny také limity tohoto výzkumného šetření a doporučení pro případné další zkoumání. Závěr diplomové práce je věnován stručnému shrnutí poznatků, které byly pro tuto diplomovou práci zásadní.

1 Volný čas dospělých

Úvodní kapitola o volném čase dospělých je velmi důležitou komponentou diplomové práce, neboť neformální mimopracovní vzdělávání dospělých probíhá nejčastěji právě v rámci tohoto času. Proto je nezbytné zaměřit se nejprve na základní charakteristiku této problematiky, která bude sloužit jako východisko pro zbytek práce.

Úvodem do tohoto tématu lze říci, že téměř každý člověk disponuje větším či menším množstvím volného času, který může využívat dle svých potřeb a zájmu. Volný čas zastává v životě člověka velmi důležitou roli, a to nejen ve smyslu jeho samotného vnímání jedincem, ale také z hlediska výběru volnočasových aktivit. V následujících podkapitolách budou proto přiblíženy jednotlivé definice a pojetí volného času, dále jeho funkce a význam pro dospělé jedince a následně jeho konkrétní prožívání a náplň.

1.1 Definice volného času

Dnešní podoba volného času se vyvíjela stovky let. Nicméně Šerák (2009a, s. 35) uvádí, že do popředí se tento fenomén dostává v období průmyslové revoluce a podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2003, s. 3) se celkové vnímání volného času společností, jeho množství, náplň i postavení v životě člověka proměnilo až zhruba od 20. století, které s sebou přineslo řadu společenských, technologických a dalších změn. Šerák (2009a, s. 35–36) k tomu dále dodává, že i v moderní historii se vnímání volného času proměňovalo s vlivem velkých společenských krizí, jako byly obě světové války či hospodářská secese ve 30. letech. Podle něj se situace ustálila až v průběhu 50. let díky postupnému zvyšování blahobytu ve vyspělých zemích, ale také díky velké volnočasové mobilitě a různým fenoménům moderní doby (krize rodiny, zvyšování egoismu západu, odstranění některých tabuizovaných témat apod.). Podle Kapláňka (2006, s. 45) se na přelomu 20. století objevila také tendence nevnímat volný čas jen jako prostor pro odpočinek po pracovní zátěži, ale objevuje se také samotná hodnota tohoto času. Hodnota, která zasahuje nejen samotné jedince, ale i celou společnost a nabízí nepřeborné množství možností využití volného času.

Samotná definice volného času však záleží na úhlu pohledu, který je při nazírání tohoto pojmu využíván. V dokumentu OECD (2009, s. 20) s názvem „*Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries*“ je pro účely měření volného času v různých zemích uvedena definice, ve které lze na volný čas nahlížet ze tří různých perspektiv – z hlediska času, činností a stavu mysli. Jedná se tedy o „... *takový čas, který je tráven bez závazků či nutnosti*“ a který odráží přání

jedince. Zároveň je charakterizován specifickými „neuspěchanými“ činnostmi založenými na tom, co lidé považují za volnočasové aktivity (sledování televize, účast na sportu, čtení apod.). A je to také stav mysli, kdy se jedinci cítí příjemně nebo dělají příjemné aktivity (tamtéž).

Jedním z předních a nejvýznamnějších teoretiků volného času, na jehož myšlenky odkazuje řada českých i zahraničních autorů (Smale, Duffková, Urban, Dubský a další), byl Joffre Dumazedier. Smale (2010, s. 17) přebírá jeho definici volného času a popisuje ho jako aktivity oproštěné od pracovních, rodinných a společenských závazků, kterými se člověk zabývá ze své vlastní vůle a které slouží k odpočinku, pobavení či ke zdokonalování tvůrčí aktivity. Také při nahlédnutí do „*Velkého sociologického slovníku*“ lze nalézt obdobnou obecnou definici volného času. Volný čas je zde vymezen jako „čas, v němž člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků plynoucích ze společenské dělby práce nebo z nutnosti zachování svého biofyziologického či rodinného systému“ (Petrušek, Maříková, Vodáková, 1996, s. 156).

Podle Blackshawa a Crawforda (2009, s. 132) je volný čas interdisciplinární fenomén, který je možné chápat z mnoha různých úhlů pohledu a vědních disciplín, jako je například sociologie, psychologie, geografie, ekonomie či politologie. Vzhledem k této interdisciplinaritě je tedy potřebné přiblížit si pojem volného času z různých hledisek. Kupříkladu z pohledu ekonomie je volný čas vnímán jako množství investic a vynaložených prostředků společnosti do jednotlivých zařízení pro volný čas a jejich návratnost (Pávková, 2002, s. 15). S tímto pohledem také přímo souvisí pojem **průmyslu volného času**. Ten představuje souhrn služeb, které umožňují lidem aktivně či pasivně participovat na nejrůznějších aktivitách volného času a v širším pojetí přináší společností značné finanční zdroje a zisky. Průmysl volného času totiž umožňuje širokým vrstvám společnosti podílet se na organizovaných aktivitách, jež zahrnují např. systém výuky a odborné přípravy na volnočasové aktivity, ale zároveň i prodej různých pomůcek či předmětů. Jedná se tedy o propojení nejrůznějších oblastí zájmu s marketingem, reklamou, cestovním ruchem, ale třeba také s filmovou a televizní tvorbou (Linhart, Klener, Vodáková, 1996, s. 874).

Sociologie podle Pávkové (2002, s. 15) naopak sleduje spíše utváření mezilidských vztahů, jejich kultivaci, socializaci jedince a vytváření formálních a neformálních skupin. Pedagogické hledisko se zaměřuje především na věk, individuální odlišnosti, psychologické i biologické potřeby jedince a na to, jak tyto skutečnosti ovlivňují trávení volného času. Týká se hlavně dětí a mládeže, u kterých se snaží podporovat tvořivost, seberealizaci a tvorbu sociálního kontaktu (Pávková, 2002, s. 17). Na tyto myšlenky navazuje také andragogické hledisko, které je pro

tuto práci stěžejní. Z tohoto hlediska hrají ve volném čase dospělých hlavní roli kulturně-osvětové činnosti, jejichž cílem je kromě podpory seberozvoje a zájmů také získání kulturních hodnot, dotváření osobnosti a hodnotové orientace a celková kultivace osobnosti (Kryštoň, 2011a, s. 48). A nakonec hledisko psychologické, které podle Kratochvílové (2004, s. 95) odráží subjektivní prožívání volného času s charakteristickými postoji „chci a můžu“ na rozdíl od dané povinnosti.

Je tedy zjevné, že volný čas zasahuje téměř do všech oblastí společnosti a vytváří tak významný fenomén dnešní moderní doby, který tvoří součást našeho života. Volný čas umožňuje věnovat se takovým aktivitám, jež jsou pro daného účastníka významné, dokáží uspokojit jeho tělesné i duševní potřeby a zároveň z nich má potěšení (Žumárová, 2006, s. 21). Janiš a Skopalová (2016, s. 7) navíc ve své publikaci tvrdí, že „*volný čas existuje pouze tehdy, když si jej uvědomujeme a dokážeme jej tak odlišit od časů jiných.*“ Chomová (2007a, s. 223) dodává, že ve volném čase člověk nevykonává dané činnosti pod tlakem závazků vyplývajících z pracovní činnosti, či z nutnosti zachování svého bio-psycho-sociálního systému. Volný čas charakterizuje jako čas individualizovaný, protože každý člověk ho využívá relativně dobrovolně. Zároveň ho ale považuje za všeobecný, neboť je přístupný většině členů společnosti. Představuje podle ní také jakousi protiváhu k pracovní činnosti, kdy se člověk může věnovat odpočinku, zábavě či rozvíjejícím činnostem. V neposlední řadě pokládá volný čas za atribut dobrovolnosti a výběrovosti, jelikož volnočasové aktivity nejsou pro člověka existenčně nevyhnutelné (tamtéž).

Z výše uvedeného je tedy možné usuzovat, že volný čas lze chápat jako mimopracovní dobu, s níž může každý jedinec dobrovolně disponovat podle svého zájmu. Ovšem ne všechen mimopracovní čas, který je člověku k dispozici, je zároveň i časem volným. Duffková, Urban a Dubský (2008, s. 144) například vycházejí z původní Dumazedierovy myšlenky a rozdělují *čas volný a vázaný*. Zatímco čas vázaný představuje každodenní činnosti vyplývající ze starostí a péče o sebe sama, jako jsou hygiena, jídlo, odpočinek či povinnosti jako např. starost o chod domácnosti, čas volný je vnímán spíše jako jeho opozice. Dumazedier (1960, s. 526) k tomuto rozdělení přidává navíc i kategorii tzv. *polovolného času*, který charakterizuje činnosti, jež jsou na pomezí mezi časem vázaným a volným. K těmto činnostem mohou patřit ty, které ačkoli jsou dobrovolné a přinášejí člověku radost a uspokojení, mohou být zároveň i spojované se společenskými a rodinnými povinnostmi. Jedná se kupř. o činnosti spojené s ručními pracemi, péčí o děti či vzděláváním za účelem zvýšení kvalifikace.

Vzhledem k poměrně rozsáhlé literatuře a počtu různých autorů, kteří se zabývají prožíváním volného času, tak vznikla i celá řada přístupů a pohledů na to, jak volný čas charakterizovat. Autoři Bull, Hoose a Weed (2003, s. 32) proto tyto přístupy systematizovali a rozdělili je na přístupy založené na čase, aktivitách, postoji a kvalitě:

- **Přístupy založené na čase** jsou podle nich založeny na vymezování volného času vůči práci a pracovním činnostem a vzhledem k možnosti vytvářet srovnávací analýzy se využívají nejčastěji v sociologických výzkumech. Upozorňují však na to, že tento přístup je problematický, protože pramení v industriální době, ve které byla práce a volný čas jasně ohraničeny. Nezapočítává tak např. práce spojené s péčí o domácnost či aktivity, které nelze jednoznačně začlenit do žádné kategorie – dobrovolná práce přesčas, hraní s dětmi a podobně (tamtéž, s. 32–34).
- **Přístupy založené na aktivitách** jsou charakteristické tím, že volný čas vyčleňují na základě povahy vykonávaných činností, které jsou prováděny z vlastní vůle a leží mimo pracovní a jiné povinnosti. Na základě toho pak vznikají seznamy všech možných aktivit, které lze do volného času započítávat. I tato pojetí však mají své limity. Často podle autorů uznávají pouze institucionalizované a společností uznávané aktivity a brání tak svobodě volby a subjektivnímu vnímání kvality jednotlivcem.
- **Přístup založený na postoji** naopak nechává vyniknout vlastní motivy účastníka, který sám rozhoduje o tom, jaká činnost má pro něho význam. Volný čas v tomto smyslu tedy představuje to, co samotný jedinec subjektivně v daný moment vnímá a považuje za svoje volnočasové aktivity.
- **Přístupy založené na kvalitě** jsou pak spojeny s jednotlivými vlastnostmi prožívání volného času, s pojmy svoboda či rekreace. Podle autorů se v něm však odrážejí všechny 3 předešlé kategorie (tamtéž s. 34–38).

S detailní analýzou volného času přichází i Stebbins (2008, s. 4), který poukazuje na potřebu rozlišovat mezi pojmy volná chvíle (*freetime*) a volný čas (*leisure*). Ve volné chvíli se podle něho může člověk i nudit či se z různých příčin cítit znechuceně, což neodpovídá pravé podstatě volného času. V něm se totiž člověk věnuje pouze takovým aktivitám, které vykonávat chce a využívá své možnosti a schopnosti tak, aby v nich uspěl.

Z výše uvedených definic charakterizujících pojem volného času vyplývá, že se jedná o velmi významný fenomén, kterému je věnováno stále více pozornosti odborníků. Ačkoli se dá

kategorizovat nejrůznějšími způsoby, je nutné upozornit, že téměř ve všech definicích se vyskytují společné prvky, které jsou neměnné. Lze zde zmínit například dobrovolnost, individualizaci, svobodu volby, mimopracovní čas, rekreaci atp. Je možné ho také nahlížet z mnoha různých perspektiv, platí však, že v dnešní době má jeho význam a funkce pro veřejnost stále vzrůstající tendenci. Proto bude následující část věnována právě tomu, jaké funkce a význam volný čas má.

1.2 Funkce a význam volného času dospělých

Z předchozí podkapitoly lze vypožorovat, že lidé mohou svůj volný čas využívat podle vlastní vůle a individuálního rozhodnutí. Je nesporné, že tvoří důležitou součást našeho života, avšak vzhledem k individualizaci je možné, že každý z nás mu přikládá jiný význam či hodnotu. V obecném měřítku jsou však množství a kvalita volného času velmi důležitými aspekty, které ovlivňují životní spokojenost a fyzické a psychické zdraví. Kvalitně využitý volný čas zároveň zvyšuje well-being osob a podporuje tvorbu sociálního kapitálu (OECD, 2009, s. 20).

Podle Kratochvílové (2010, s. 86) se hodnota volného času pro jednotlivce či společnost nejčastěji spojuje právě s charakteristikou jeho funkcí, jejichž identifikace je pro pochopení celé problematiky volného času a jeho podstaty nezbytná. Tyto funkce volného času jsou v odborné literatuře rozpracovány poměrně široce a často se objevují různé klasifikace a struktury. Mnoho z nich však navazuje na dnes již klasické vymezení tří základních funkcí (odpočinek, zábava, rozvoj osobnosti), které v 60. letech představil zmiňovaný J. Dumazedier (1966, s. 444–445). Tyto jednotlivé funkce dále rozpracovává např. Knotová (2011, s. 33):

- **odpočinek:** odpočinkem je v tomto případě míněna určitá kompenzace pracovní únavy,
- **zábava:** slouží naopak k narušení monotónnosti každodenního života a uspokojování osobních potřeb,
- **rozvoj člověka:** představuje vzhledem ke společnosti nejdůležitější jádro, které zabraňuje jednostrannosti vycházející z dělby práce. Ideálním stavem je potom vzájemná provázanost a rovnováha mezi všemi třemi oblastmi.

Někteří autoři se ale s takto jednoduchým schématem neztotožňují a přidávají k němu některé další roviny. Opaschowski (1976, s. 119–121), jeden z uznávaných německých teoretiků volného času, vymezil sedm hlavních funkcí volného času, které dále rozpracoval také Krystoň (2011a, s. 32–33):

- **rekreace** – ve smyslu oddychu, uvolnění a odpočinku (např. činnosti pro utužování zdraví),
- **kompensace** – zábava a rozptýlení, kompenzace nedostatků či nenaplněných potřeb a ambicí, hledání uplatnění,
- **edukace** – další vzdělávání, sociální učení, celoživotní vzdělávání,
- **kontemplace** – ve smyslu sebeobjevování, hledání smyslu života, rozjímaní atp.,
- **enkulturace** – kulturní růst a kreativita, zahrnuje podílení se na kulturním životě, sportu, umělecké činnosti a další,
- **komunikace** – potřeba navazování partnerských a jiných vztahů a dorozumívání se,
- **participace** – sociální angažovanost, společná zkušenost.

Vážanský (2001, s. 32–34) k tomuto schématu dodává, že všechny vyčleněné oblasti jsou provázané, přičemž funkce rekreační, kompenzační, edukační a kontemplační zastávají spíše osobní rovinu účastníka a ostatní jmenované funkce jsou zaměřeny spíše všeobecně.

Šerák (2009a, s. 30) následně rozpracovává myšlenku, že v dnešní společnosti převažuje tendence nadhodnocovat především funkci kompenzační, která by měla sloužit hlavně k rozptýlení a vyrovnání se s nedostatky vykonávané pracovní činnosti. Z tohoto hlediska by mělo platit pravidlo, že *„náplň volného času je primárně determinována pracovní náplní jedince – např. intelektuálně pracující člověk se ve svém volnu zabývá nějakou mechanickou činností“* (tamtéž, s. 30). K tomuto jevu může přispívat také rychlý rozvoj nových technologií, který vyžaduje stále větší jednotvárnost činností, organizaci práce a řízení se přesnými normami. To rovněž podněcuje člověka k vyhledávání takových mimopracovních aktivit, které jsou pestré a odlišné od jeho pracovní rutiny. Avšak často se vyskytují i opačné tendence, kdy lidé vyhledávají takové činnosti, jež jsou svojí náplní oblasti pracovního zaměření podobné. V tomto případě hraje rozhodující vliv zvyk, příliš úzká pracovní specializace či fyzická a psychická náročnost práce. Tyto aspekty následně mohou vést k tomu, že jedinec má pouze omezený přehled o možnostech využití volného času, nebo mu nezbyvá dostatek sil pro náročnější volnočasové aktivity (tamtéž, s. 30).

Kratochvílová (2004, s. 87–88) se naopak zamýšlí nad tím, že smysl a význam volného času nelze vnímat pouze na individuální rovině, neboť je velmi podstatný i pro rozvoj společnosti. Proto nastínila schéma pěti funkcí, které neodrážejí pouze rovinu osobnosti, ale odrážejí i potřeby společnosti:

- **Zdravotně-hygienická funkce:** z psychohygienického pojetí je velmi důležitá samotná existence volného času, která slouží ke kompenzaci pracovního zatížení. Jeho nedostatek by mohl mít škodlivý vliv na duševní a fyzické zdraví člověka.
- **Seberealizační funkce:** vyjadřuje aktivní přistupování k uspokojování vlastních potřeb a k jejich rozvoji. Zahrnuje činnosti na základě vlastní volby, individuálních předpokladů a zájmů.
- **Formativně výchovná funkce:** představuje vliv volnočasových aktivit na formování osobnosti, na rozvíjení její motivace a kreativity a na rozvoj vhodného hodnotového systému.
- **Socializační (společenská) funkce:** vytváření podmínek pro navazování sociálních kontaktů a vztahů, sociální učení v přirozených podmínkách a občanská participace
- **Preventivní funkce:** dbá na hodnotné prožívání volného času a vykonávání takových zájmových a jiných činností, které chrání společnost před negativními vlivy a předchází sociálně patologickým jevům. Klade důraz na komplexní primární prevenci ve volném čase jedinců (tamtéž).

Jakési shrnutí toho, jak lze nahlížet na jednotlivé funkce volného času, uvádí Kaplánek (2011, s. 21–22) v práci *Nauka o volném čase*, která má sloužit jako studijní materiál pro pedagogy volného času. Uvádí zde tři druhy a funkce, které se odlišují na základě vztahu dané osoby k práci a zbytkovému času v mimopracovní době:

- **Regenerace sil pro další práci:** převládá u lidí s pracovně orientovaným životním stylem, kteří volný čas chápou negativně jako odpočinek a regeneraci sil, jež následně využijí opět pro práci. Takto podle něho vnímá volný čas většina právních norem jako např. zákon č. 262/2006 Sb., *Zákon zákoník práce* (Česko, 2020c, nestránkováno).
- **Naplnění potřeb, které nejsou naplněny v práci** (kompenzační funkce): vychází z předpokladu, že lidé nejsou dostatečně identifikováni s jejich prací, která je nenaplnuje, a proto hledají volnočasové aktivity, které je uspokojí a mohou se v nich seberealizovat. Podle Kapláneka zastával tento názor např. Habermas, či představitelé frankfurtské školy jako Adorno, Horkheimer a další.
- **Volný čas jako integrální součást života:** zde je zahrnuto zmiňované schéma Opaschowského, které odráží svobodu jednotlivce v manipulaci s volným časem, samostatností, spontánností a rozvojem (Kaplánek, 2011, s. 21–22).

Jak souhrnně uvádí Obdržálek a Horváthová (2004, s. 381), alespoň malé množství volného času mají lidé v každém věku svého života a **slouží především k oddychu, regeneraci, uvolnění, zábavě, k udržování společenských kontaktů či seberealizaci v zájmových činnostech**. Jedná se o důležitý fenomén, jež značně ovlivňuje nejen jednotlivce samotné, ale také celou společnost. Vzájemně se propojují, ovlivňují a vytvářejí tak komplexní celek. Díky rozvojové funkci má vliv na formování osobnosti jedince, jeho motivů, schopností a vztahů s okolím. Vnímání volného času jedincem může ovlivňovat také jeho pracovní život či život a utváření komunit, což se následně promítá do obrazu celé společnosti. Proto je nesmírně důležité dbát na to, aby lidé svůj volný čas prožívali kvalitně a měli dostatečné povědomí o tom, jaké možnosti se jim nabízí. I z toho důvodu je podstatné, aby i v této diplomové práci byla věnována pozornost právě problematice prožívání volného času, které nám více přiblíží to, jak lidé vnímají svůj volný čas a jak s ním ve skutečnosti nakládají.

1.3 Prožívání volného času dospělých

Prožívání volného času dospělých se v průběhu dějin proměňovalo kontinuálně s tím, jak se měnily podmínky života v jednotlivých společnostech. Kupříkladu již Aristoteles se v *Etice Níkomachově* (1996, s. 262–263) zabíral myšlenkou, že volný čas je nejvyšším blahem a měl by sloužit především k bezcílnému rozjímání, které má hodnotu samo o sobě a k rozvoji ducha i těla. Gershuny (2000, s. 52) uvádí, že v preindustriální době bylo prožívání volného času spojeno především s přírodou a náboženstvím, protože lidé byli vzhledem ke své pracovní, zemědělské a jiné činnosti odkázáni na roční období a podnebné podmínky a zároveň svůj čas přizpůsobovali náboženským slavnostem, rituálům atp.

Šerák (2009a, s. 35) k tomuto tématu dodává, že k jasnějšímu vymezení mezi pracovní dobou a volným časem došlo až díky industrializaci, postupné transformaci výrobních vztahů, oddělování místa bydliště a pracoviště a rozvoji technologií, které vedli ke změně dosavadního stylu života. Poválečná léta pak podle něho byla charakteristická rekreačními aktivitami a činnostmi pro obnovení sil a 70. léta, spojovaná se vzrůstajícím blahobytem, dále přinesla lidem široký výběr činností pro život ve volném čase (tamtéž, s. 36). Biggard (1994, s. 678–682) či Hofbauer (2004, s. 26–28) s tímto postupným vývojem souhlasí a dokazují to na příkladu délky pracovní doby, která se od poloviny 19. století neustále zkracovala. Podobného názoru je také Toffler (2005, s. 4–5), který navíc uvádí, že k razantní změně ve vnímání času, tedy i času volného, nedocházelo pouze v rámci přechodu k industriální společnosti, ale také v rámci třetí vlny změn, která odráží současnou technologickou civilizaci.

Samotný výběr volnočasových aktivit podléhá mnoha faktorům, jako jsou např. věk, pohlaví, vzdělání, zdravotní stav, rodinný stav, finanční situace, množství volného času a další. Šerák (2009a, s. 37) souborně rozděluje tyto faktory na sociální, ekonomické, politické, demografické a kulturní a zdůrazňuje také vliv typu osobnosti, výchovy, společenského prostředí, tradic atp. Vliv nejrozličnějších faktorů na výběr volnočasových aktivit však zdůrazňuje také OECD (2009, s. 30–31) a obdobné členění faktorů lze nalézt také v několika publikacích, jež se zabývají sociologií volného času – např. „*Freedom to Be: A New Sociology of Leisure*“ (Kelly, 2019, nestránkováno) či v publikaci „*Introduction to Recreation and Leisure*“ (Human Kinetics, 2013, s. 61–64), v níž je mimo jiné zdůrazňován také vliv etnika a náboženského vyznání. Pro důkaz vlivu těchto faktorů na prožívání volného času lze uvést např. výzkum s názvem „*Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015*“ (SOÚ AV ČR, 2016, s. 5–6) zabývající se kvalitou života v českých rodinách, z něhož vyplývá, že ženy mají obecně méně volného času než muži, obzvláště poté o víkendu. Podle této studie musejí ženy věnovat více času domácím pracím, dětem atd. a v celkovém měřítku tak mají v pracovní den o 40 minut méně volného času. O víkendu tento rozdíl činí až 1 hodinu a 10 minut. Podobné výsledky genderové nevyváženosti uvádí i Eurostat (2019b, nestránkováno) ve výzkumu „*How do women and men use their time*“, který komparuje členské státy EU a v němž se pouze liší jednotlivé délky práce v domácnosti napříč zkoumanými zeměmi.

Oproti tomu výzkum „*Archive: Quality of life in Europe – facts and views – leisure and social relations*“ (Eurostat, 2017, nestránkováno) poukazuje také na vliv finanční situace, která ovlivňuje účast jak na kulturních, tak ale i na sportovních aktivitách. Ve všech hodnocených státech se na těchto aktivitách více podílejí lidé s vyššími příjmy, zatímco lidé s příjmy nižšími to uvádějí jako jeden z hlavních důvodů neúčasti. Finanční situace a nutnost starat se o domácnost se odrážejí i ve vlivu věku na spokojenost s množstvím a využitím volného času. Zatímco mladší (16–24 let) a starší (65+) věkové kategorie, které nejsou vázány prací, závislými dětmi atp., vykazují nejvyšší průměrnou spokojenost, populace v produktivním věku byla ve spokojenosti podprůměrná (tamtéž).

Svůj vliv má ale i sociální skupina (především rodina), které je jedinec součástí. Své členy determinuje k výběru dané volnočasové aktivity a odděluje také aktivity žádoucí a hodnotné od nežádoucích (Šerák, 2009a, s. 38). Z demografických faktorů lze poté uvést např. místo bydliště, neboť nabídka volnočasových aktivit se může napříč různými regiony lišit (tamtéž, s. 39). Značný vliv má však i hodnotový systém jedince. Hodnoty neovlivňují pouze konkrétní výběr činností ve volném čase, ale zasahují i do celkového životního stylu jedince a do toho,

jaký význam a prostor bude volný čas v jeho životě zastávat. Vystihující klasifikaci jednotlivých životních stylů, které jsou vázány na prožívání volného času, podala např. Žumárová (2001, s. 154–155):

- **Pracovně orientovaný životní styl:** hlavní smysl života představuje především pracovní činnost a volný čas představuje pouze zbývající část dne využívanou ke spánku a odpočinku.
- **Hedonistický životní styl:** je charakteristický naopak přesunem hlavního životního zájmu do oblasti volného času a práce je brána jako nutnost k tomu, aby si člověk mohl dále užívat ve svém volném čase.
- **Celistvý životní styl:** snaží se o oboustrannou jednotu a omezování rozdílu mezi prací a volným časem.

Ačkoli má na výběr volnočasových aktivit vliv mnoho faktorů, dalo by se říci, že vyvážené a uspokojivé využití času přispívá k celkové životní spokojenosti jednotlivce. A to především tím, že se může zapojit do mnoha rekreačních a kulturních aktivit a trávit tak svůj volný čas podle vlastního zájmu (Eurostat, 2017, nestránkováno). Z hlediska náplně volného času udává Kratochvílová (1996, s. 448–454) obecně uplatňované principy, které tvoří základní důvody účasti na volnočasových aktivitách. Jedná se o princip dobrovolnosti, zájmového zaměření činnosti, princip aktivity, samostatnosti a tvořivosti, princip seberealizace a princip jednoty a specifčnosti. Hambálek (2005, s. 74–78) poté rozděluje jednotlivé činnosti, prováděné ve volném čase na nestrukturované, které představují spontánní aktivity lidí využívající dostupné zdroje (např. zahrady, chaty, masmédiá, sportoviště, zábavní centra apod.) a činnosti strukturované, jež zajišťují různé organizace a instituce prostřednictvím řízené či zprostředkované formy.

Dnešní společnost a trh nabízí samozřejmě hned celou řadu nejrůznějších možností, jak volný čas plnohodnotně využít. Lidé se tak mohou účastnit nespočtu aktivit podle svého zájmu. Například v dokumentu „*Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries*“ (OECD, 2009, s. 34) je vyčleněno pět různých kategorií volnočasových aktivit:

- **multimediální zábava:** sledování televize či poslouchání rádia v prostředí domova,
- **návštěva přátel a společné aktivity,**
- **návštěva či pořádání kulturních akcí:** kino, muzeum, divadlo atp.,
- **sport:** individuální či skupinová pravidelná fyzická aktivita,

- **další volnočasové aktivity:** koníčky, internet a další.

Duffková, Urban a Dubský (2008, s. 156–161) pak podávají o něco konkrétnější a přehlednější typologii volnočasových aktivit, které rozdělili do níže uvedených kategorií:

- **kulturní aktivity:** představují aktivity receptivní, při nichž člověk přejímá určité kulturní hodnoty a aktivity perceptivní, které představují vlastní tvorbu těchto hodnot,
- **sportovní aktivity:** obsahují všechny druhy pohybové činnosti,
- **sociální aktivity:** spjaté s udržováním sociálního kontaktu (přátelé, rodina apod.),
- **vzdělávací činnosti:** zahrnují různé vzdělávací aktivity, od sebevzdělávání po vzdělávací kurzy,
- **veřejné aktivity:** zahrnují zapojování se do veřejných záležitostí, např. lokální problémy komunity či otázky celospolečenské,
- **cestovatelské aktivity:** cestování za účelem poznávání či odpočinku,
- **rekreační aktivity:** slouží především k obnově sil, ačkoli proti pasivnímu odpočinku mají aktivní charakter,
- **hobby (koníčky):** jsou spojeny se zájmy jedince, většinou mají charakter manuální činnosti.

Z již zmiňovaného výzkumu „*Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015*“ (SOÚ AV ČR, 2016, s. 14) lze vyčíst, že nejvíce volného času mají mladí lidé do 24 let (přes 7 hodin denně), mezi 35. a 45. rokem života pak objem volného času klesá k 5 hodinám denně a s rostoucím věkem se zase následně zvyšuje až do důchodového věku. Nejčastější aktivitou, kterou dospělí tráví svůj volný čas, je podle tohoto výzkumu sledování televize, jež jim průměrně zabírá zhruba 2 hodiny volného času. Více než polovina Čechů se také zhruba hodinu oddává odpočinku a necelou hodinu tráví se svojí rodinou a přáteli. K dalším často uváděným činnostem patří četba a poslech hudby a zhruba půl hodinu času věnují lidé sportu a cvičení. Téměř 40 % dospělých také každý den zasedá za počítač či jiné elektronické zařízení, kterému věnují zhruba půl hodinu pro brouzdání na internetu a 20 minut pro hraní her. Kulturní akce a návštěva kina naopak nepatří k příliš zastoupeným aktivitám, každodenně se jim věnuje méně než desetina Čechů. A pouze 4–5 osob ze 100 se věnuje dobrovolnické nebo náboženské činnosti (tamtéž, s. 15).

Ve srovnání s výsledky výzkumu „*Volný čas*“ z roku 2010 (SOÚ AV ČR, 2010, nestránkováno), který se zabýval výzkumem veřejného mínění, v těchto oblastech nedošlo k

výrazným změnám. Čím více se však sledování volnočasových aktivit zaměří do minulosti, tím větší změny jsou patrné. Např. k největší proměně od roku 2004 došlo u domácích prací, kde zastoupení kleslo o celých 10 % (tamtéž). Podle Saka (2007, s. 20–23) je viditelná také značná dynamika vývoje technologií, s čímž souvisí i postupně se zvyšující čas trávený u počítače a na internetu. Zároveň lze podle něho vyzorovat i vznik nových podob využití volného času, které s využitím nových technologií a počítače přímo souvisejí (četba na internetu, fotografování, poslech hudby atd.). Také podle Eriksena (2005, s. 128) má zvyšující se počet technologií a informací přímý vliv na snižující se množství volného času a díky rychlým změnám a zvyšující se flexibilitě dochází ke stírání rozdílu mezi prací a volným časem. Vzhledem k těmto výrokům lze předpokládat, že neustále se zrychlující vývoj nových technologií bude ovlivňovat využívání volného času i nadále a čím dál více. Je nutné nezapomínat také na vzrůstající vliv médií, které v dnešním sociálním světě hrají velkou roli.

Na základě výše uvedených faktů lze tvrdit, že volný čas je velmi významný fenomén dnešní doby, který nelze přehlížet. Je pravděpodobné, že se jeho podoba bude i nadále měnit společně s vývojem společnosti, rozvojem technologií i celkovým vnímáním života člověka. Na tuto situaci začínají reagovat nejen firmy, které začínají měnit pracovní dobu, ale i celý trh a zábavní průmysl, který je v rozkvětu. Lidé svůj volný čas ale netráví pouze zábavou, ale velmi často ho využívají k osobnostnímu rozvoji a rozvoji svých schopností, znalostí a dovedností. Proto bude následující kapitola věnována právě neformálnímu vzdělávání dospělých.

2 Neformální vzdělávání dospělých

Oblast neformálního vzdělávání dospělých je v mnoha ohledech diskutované téma, které se neřeší pouze v rámci politik jednotlivých států, ale značná pozornost je mu věnována i na úrovni Evropské unie a dalších nadnárodních organizací. Podle „*Memoranda o celoživotním učení*“ (Evropská komise, 2001, s. 3–4) je to především z toho důvodu, že díky neformálnímu vzdělávání je možné podporovat prosperitu státu či aktivní občanství. Z individuálního hlediska poté lidem pomáhá v dosahování nových kompetencí a jejich rozvoji a slouží také k osobnostnímu růstu a seberealizaci. Z toho důvodu, a také vzhledem k vytyčenému cíli této diplomové práce, bude druhá kapitola zaměřena právě na jednu z těchto oblastí – na neformální vzdělávání dospělých. První část bude věnována charakteristice pojmu, která je nezbytná pro zbytek práce a následně se kapitola zaměří na definici a přiblížení pojmů pracovně a mimopracovně orientovaného vzdělávání dospělých.

2.1 Charakteristika neformálního vzdělávání dospělých

Neformální vzdělávání dospělých bezpochyby pomáhá lidem v jejich rozvoji, a to jak v osobní, tak i v pracovní sféře. Současně ale hraje důležitou roli i v rámci státu, který díky němu může poskytnout svým občanům širokou škálu možností, jak získat a zvýšit kompetence, které následně přinášejí hodnotu na trhu. Jako důkaz tohoto tvrzení lze považovat kupříkladu rostoucí objem finančních prostředků, které jsou cílené na podporu nabídky vzdělávacích aktivit či „... aktualizaci tradičních didaktických přístupů, jakož i postupnou diverzifikací institucionální základny. Tato podpora se navíc neodehrává pouze na úrovni jednotlivých států, ale i v prostředí nadnárodních institucí jako jsou EU, OSN či OECD“ (Šerák, 2013, s. 122).

Neformální vzdělávání dospělých je nedílnou součástí **celoživotního vzdělávání a učení**, jednou z jeho tří dimenzí. V „*Memorandu o celoživotním učení*“ (Evropská komise, 2001, s. 6) je uvedeno, že „*vědomosti, dovednosti a porozumění, kterým se učíme jako děti a mladí lidé v rodině, ve škole, v profesní přípravě nebo na vysoké škole, pro celý život nevystačí.*“ Je proto důležité zahrnout do svých životů právě celoživotní učení, které je chápáno jako nepřerušovaná kontinuita v učení tzv. „od kolébky do hrobu.“ Jeho hlavním účelem je dopomoci společnosti ke schopnosti pružně reagovat na rychle stárnoucí populaci, kdy si pracovní trh v rámci dovedností a znalostí již nevystačí pouze s nově příchozími. Pomáhá reagovat na rychlé tempo technologických změn a umožňuje tak i přesun k digitální ekonomice. V rámci této koncepce vznikl mimo jiné také termín „*všeživotní učení (lifewide learning)*“, který rozšiřuje koncepci

celoživotního učení na takové učení, které se odehrává v jakémkoli stádiu života např. v rodině, ve volném čase, v životě v obci či v životě pracovním (tamtéž s. 6–7).

V dokumentu OECD (2001, s. 2) názvem „*Lifelong learning for all policy directions*“ je dále uvedeno, že koncept celoživotního vzdělávání se v rámci Evropy stal aktuální již v 70. letech. V té době byl totiž vydán stěžejní dokument Edgara Faureho (1972) s názvem „*Learning to be: The world of education today and tomorrow*“, ve kterém se objevily snahy překonat dřívější pojetí zaměřené především na formální vzdělávací systém. Také podle Šeráka (2009a, s. 14) patřil počátek 70. let rozvoji celoživotního vzdělávání, nicméně ve druhé polovině tohoto století došlo k hospodářské recesi, kvůli které se jeho realizace opět upozadila. Teprve od 90. let se podle něho objevily další snahy o obnovení tohoto konceptu, nyní však v podobě celoživotního učení (tamtéž, s. 15). Konkrétně lze uvést rok 1996, kdy OECD do celé koncepce vnesla komplexnější pohled, který odráží všechny účelné vzdělávací činnosti, jejichž cílem je zlepšení znalostí a kompetencí pro všechny jedince, kteří se chtějí účastnit vzdělávacích aktivit (OECD, 2001, s. 2). Zásadní byla také zpráva Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO (1996, s. 20) s názvem „*Learning: the treasure within*“, kde je zmíněno, že celoživotní učení představuje jeden z hlavních klíčů pro 21. století, protože nepomáhá pouze společností reagovat na rychle se měnící svět, ale také jedincům vypořádat se se změnami v pracovním i osobním životě. Oproti předcházejícím dokumentům tak dává důraz hlavně na proces individuálního učení jako vlastní aktivitu jedince a na to, že vzdělávání by mělo odrážet všechny aspekty lidské existence (Šerák, 2009a, s. 15).

Celoživotní učení zahrnuje **formální, neformální a informální vzdělávání**, které se často vzájemně prolínají. Podle „*Strategie celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007, s. 8–9) se formální vzdělávání realizuje zpravidla ve školách a vede k získání určitého stupně vzdělání. Neformální vzdělání je oproti tomu poskytováno v různých typech organizací a vede k získání nových znalostí, dovedností apod., jež účastník může využít v různých směrech života. Informální učení je poté chápáno jako získávání znalostí a kompetencí z každodenního života. Veteška (2011, s. 51) k tomu dodává, že formální vzdělávání představuje takový typ vzdělávání, který je uskutečňován v institucích školského typu. Vede k získání legislativně uznávané certifikace a je často regulováno ze strany státu. Neformální vzdělávání je podle něj naopak tvořeno nejrůznějšími typy kurzů, workshopů atp., které se uskutečňují v soukromých institucích, v institucích zaměstnavatelů, ale i např. ve školách. Toto vzdělávání vede k získání znalostí a kompetencí, jež pomáhají účastníkům zlepšit jejich společenské či pracovní

postavení. Informální vzdělávání je poté chápáno jako bezděčné učení z každodenního života, které není oproti předcházejícím typům nijak koordinované ani ukotvené (tamtéž, s. 51–52).

Evropská komise (2001, s. 6–7) pak obecně definuje neformální vzdělávání jako učení, které „... *probíhá vedle hlavních vzdělávacích systémů a nevede obvykle k získání formalizovaného osvědčení. Neformální učení může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v mládežnických organizacích, v odborových svazech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny, aby doplňovaly formální systémy.*“

Právě tato definice neformálního učení společně s výše uvedeným konceptem celoživotního učení vytváří základní východiska pro celkové pojetí neformálního vzdělávání dospělých. Například UNESCO (2011, s. 8–9) definuje neformální vzdělávání totiž jako doplněk či alternativu k formálnímu vzdělávání v procesu celoživotního učení jedinců. Je institucionalizované, úmyslné a plánované určitým poskytovatelem a zajišťuje vzdělávání napříč všemi věkovými kategoriemi. Toto vzdělávání může mít různou délku i intenzitu a zahrnuje programy, které přispívají ke gramotnosti účastníků či k získání nebo rozvoji životních, pracovních, sociálních a kulturních dovedností.

Ve „*Strategii celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007, s. 8–9) lze potom nalézt obdobnou definici, která pod neformálním vzděláváním dospělých spatřuje takové vzdělávání, které „... *je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, a které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění.*“ V dalších dokumentech, které vznikají na úrovni státu a dotýkají se problematiky neformálního vzdělávání, je však patné, že se zaměřují zpravidla na děti a mládež a neformální vzdělávání dospělých je upozaďováno. Lze zde uvést například § 111 v zákoně č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon* (Česko, 2019a, nestránkováno) či *Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží* (MŠMT, 2011, nestránkováno), kde sice zmínka o neformálním vzdělávání je, nicméně je zaměřena především na děti a mládež.

Pracovní definici, která slouží jako výchozí stanovisko pro výzkum účasti dospělých občanů České republiky v neformálním vzdělávání, lze nalézt i u ČSÚ (2014, s. 11). Zde je neformální vzdělávání dospělých popisováno jako „*Nejčastěji absolvovaná uspořádaná forma dalšího vzdělávání dospělých. Spočívá v organizovaném získávání vědomostí a dovedností za účasti učitele, odborného lektora či jiné vzdělávací autority, které může či nemusí být zakončeno*

výstupním certifikátem.“ Oproti vzdělávání formálnímu není zakončeno určitým stupněm vzdělání a je více organizačně decentralizované, obsahově i procesně pružnější s kratším trváním. Představuje účinný nástroj k vyrovnávání se s potřebami trhu práce, zaměstnáním i s osobním životem a může se jednat o různé zájmové a profesně orientované kurzy, které probíhají buď ve volném, nebo pracovním čase účastníků (tamtéž).

Poskytovateli neformálního vzdělávání dospělých mohou být rozličné subjekty. V „*Memorandu o celoživotním vzdělávání*“ (Evropská komise, 2001, s. 6–7) lze dohledat, že „*neformální vzdělávání může být poskytováno na pracovišti a prostřednictvím činností organizací a skupin občanské společnosti (např. v mládežnických organizacích, v odborových svazech a v politických stranách). Může být poskytováno také prostřednictvím organizací nebo služeb, které byly ustaveny, aby doplňovaly formální systémy.*“ Ze „*Strategie celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007, s. 8–9) lze následně odvodit, že neformální vzdělávání dospělých může být absolvováno v institucích zaměstnavatelů či v soukromých vzdělávacích a nestátních neziskových organizacích. Lze sem zařadit neformální organizované volnočasové aktivity, kurzy zaměřené na cizí jazyky či výpočetní techniku, různé rekvalifikační kurzy a další.

V České republice odráží neformální vzdělávání dospělých koncepci celoživotního a všeživotního učení a je zaměřeno na získávání a rozvíjení klíčových kompetencí jedinců v průběhu celého života (Veteška, 2011, s. 48). Podle „*Strategie celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007, s. 7–9) lze rozlišit dvě základní etapy celoživotního učení:

- **Počáteční vzdělávání:** základní, střední a terciální vzdělávání.
- **Další vzdělávání:** probíhá po dosažení určitého stupně vzdělání a „...*může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě*“ (tamtéž). Zahrnuje další profesní vzdělávání, občanské a zájmové vzdělávání (tamtéž, s. 44–45).

S tím souhlasí i Veteška (2011, s. 48), který dodává, že v oblasti dalšího vzdělávání se jedná o neformální vzdělávání dospělých společně se vzděláváním firemním a rekvalifikačním či o univerzity třetího věku apod. Také Knotová (2006, s. 67–68) s tímto vymezením souhlasí a doplňuje, že z pohledu účastníků je neformální vzdělávání dospělých otevřené a flexibilní s předem stanovenými cíli. Vychová (2008, s. 24) dále uvádí, že jeho hlavním cílem je zdokonalování a osvojování nových kompetencí, které pro jednotlivce mohou mít celou řadu efektů. Tvrdí také, že dospělí raději preferují právě neformální vzdělávání, a to především z toho důvodu, že není tak časově a finančně náročné jako vzdělávání formální. (tamtéž, s. 23).

Toto tvrzení potvrzuje i řada výzkumů jako například „*Adult Education Survey*“ (AES), jehož výsledky shrnuje Eurostat (2020, nestránkováno).

Z hlediska legislativního ukotvení neformálního vzdělávání dospělých nebyl v České republice doposud vytvořen žádný samostatný zákon, který by komplexně zastřešoval oblast dalšího vzdělávání, a tedy ani oblast neformálního vzdělávání dospělých (Veteška, Salivarová, 2013, s. 49). Existují zde pouze jednotlivé legislativní předpisy jako např. zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (Česko, 2019b). Oblast dalšího vzdělávání, a tedy ani oblast neformálního vzdělávání dospělých, zde však podle nich nemá jasně stanovené odpovědnosti v podobě institutu zastřešujícího celou tuto oblast. Chybí také další jednotlivé subjekty včetně vymezení pravidel vzájemné koordinace jejich činností (Veteška, Salivarová, 2013, s. 49). Jako další právní normy, které se neformálního vzdělávání dospělých týkají alespoň okrajově, lze uvést například zákon č. 262/2006 Sb., *Zákon zákoník práce* (Česko, 2020c) či zákon č. 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti* (Česko, 2020b).

Nicméně i přes značnou neukotvenost problematiky ze strany státu je nepopiratelné, že neformální vzdělávání dospělých může být účinným nástrojem pro hospodářský růst, prosperitu státu, jeho celkovou ekonomickou výkonnost a pro zvyšování produktivity celkové pracovní síly a životní úrovně (OECD, 2005, s. 1). Vychová (2008, s. 21) k tomu dodává, že neformální vzdělávání dospělých může mít také celou řadu sociálních přínosů, které mají pozitivní vliv na společnost jako celek. Může se jednat např. o změny sociálního chování, které vedou k plošným změnám – snižování kriminality, zlepšení přístupu k rodičovství atp. Proto se ho celá řada evropských zemí snaží na základě zákonů regulovat. Příkladem dobré a fungující praxe může být uvedeno např. Dánsko, které podle Eurostatu (2020, nestránkováno) patří z hlediska účasti dospělých na tomto typu vzdělávání do první poloviny. Podle Rasmussena (2014, s. 331) je to především z toho důvodu, že vzdělávání zde má silnou tradici a značnou roli v podpoře této oblasti hraje i stát. Obdobný přístup ke vzdělávání dospělých a také řadu legislativních opatření má dále například Finsko, Velká Británie, Rakousko, Slovinsko a další (OECD, 2010, s. 6–10).

Značnou roli v oblasti neformálního vzdělávání dospělých hraje také jeho financování. Této problematice se věnuje např. dokument „*Education Today 2013: The OECD Perspective*“ (OECD, 2012, s. 78), v němž je uvedeno, že vzhledem k pozitivnímu vlivu neformálního vzdělávání dospělých na samotné účastníky, ale i na zaměstnavatele a společnost jako takovou, je základním principem spolufinancování. V rámci Evropy existují různé systémy půjček, příspěvky od veřejných a nevládních organizací, granty či různé systémy daní. Vychová (2008,

s. 45) v této otázce uvádí příklad speciální daně z příjmů zaměstnance, které jsou typické pro státy severní Evropy. V dokumentu „*Non-formal Non-Vocational Adult Education*“ (Evropská komise, 2007, s. 18–19) je k tomuto tématu dále uvedeno, že v rámci Evropy se uplatňuje také princip vícezdrojového financování. Podle Šeráka (2013, s. 124) je tento princip uplatňován i v České republice, přičemž zásadní roli v něm zastává politika Evropské unie a její finanční toky, díky kterým zde dochází k dynamickému rozvoji edukačních aktivit. Vliv však podle něho mají i stát, kraje, obce, profesní a zájmové organizace, zaměstnavatelé a samotní účastníci (Šerák, 2009a, s. 20).

Neméně důležitou součástí této problematiky mimo legislativního ukotvení a financování je ale také sledování účasti dospělé populace na tomto typu vzdělávání, která je ovlivněna celou řadou vnějších i vnitřních faktorů. V dokumentu „*Education Indicators in Focus*“ (OECD, 2014, s. 3) je např. uvedeno, že účast na neformálním vzdělávání dospělých silně souvisí s úrovní gramotnosti, s úrovní dosaženého vzdělání a také s postavením na trhu práce či věkem. V obecném měřítku se do neformálního vzdělávání dospělých zapojují spíše jedinci v mladším a středním věku oproti jedincům starším 55 let a také spíše zaměstnanci nežli lidé nezaměstnaní (OECD, 2012, s. 73–74). Podle Eurostatu (2020, nestránkováno), v návaznosti na výzkum „*Adult Education Survey*“ (AES) z roku 2016, zaznamenávají poté největší účast státy severní Evropy, ale také Švýcarsko, Rakousko a Nizozemsko, kde se účast na tomto typu vzdělávání pohybuje kolem 60 %. V porovnání s těmito zeměmi se Česká republika pohybuje těsně pod evropským průměrem (42,1 %), zde se účast na neformální vzdělávání dospělých pohybuje kolem necelých 40 %.

Kromě externích vlivů mají na účast značný vliv i jednotlivé individuální důvody, které motivují jedince účastnit se tohoto typu vzdělávání. Například ze statistiky Eurostatu (2010, nestránkováno), která vychází z výzkumu AES z roku 2007, vyplývá, že mezi nejčastěji uváděné důvody patří především:

- získání znalostí a dovedností v oblasti zájmu,
- získání znalostí a dovedností využitelných v běžném životě,
- zvyšování zaměstnatelnosti na trhu práce či zvýšení pravděpodobnosti získání jiné/ lepší práce,
- pro zábavu či z důvodu získání nových sociálních kontaktů,
- z důvodu zvýšení kvalifikace,
- z donucení.

V české odborné literatuře se tomuto tématu věnovala např. Bočková (2009, s. 479) či Vychová (2008, s. 20), které uvádějí podobný výčet důvodů účasti na vzdělávání dospělých celkově. Podle nich se jedná především o:

- profesní růst, nižší riziko nezaměstnanosti či lepší možnosti využití na trhu práce,
- navýšení příjmů díky získání vyšší úrovně vzdělání,
- společenský prospěch, získání společenských kontaktů a kvalitnější prožití života,
- očekávání společnosti, lepší orientaci v informační společnosti,
- únik či stimulace,
- poznávací potřeby,
- zájmy.

Rabušicová a Rabušic (2008, s. 123) k tomu dodávají, že u specifické kategorie zaměstnanců, kteří se tohoto typu vzdělávání zúčastňují nejvíce, se v motivech účasti na vzdělávání nejčastěji vyskytují potřeby prohlubování znalostí a dovedností či získávání nových zkušeností.

S účastí na neformálním vzdělávání dospělých ale souvisí také bariéry, které zapříčiňují neúčast na tomto typu vzdělávání. Podle OECD (2012, s. 75) nejsou hlavním důvodem neúčasti nedostatečné příležitosti či nedostatečná nabídka vzdělávacích aktivit, ale jedná se spíše o překážky související s nedostatkem času ve spojitosti s rodinou či prací, nedostatkem finančních prostředků či subjektivním vnímáním nenávratnosti investic a nedoceňováním jeho přínosu. Značný vliv má také nedostatečná motivace jedinců a různé strukturální překážky (OECD, 2005, s. 2). Podrobněji je problematika neúčasti dospělých na neformálním vzdělání rozpracována ve čtvrté kapitole diplomové práce.

Jak lze vypožorovat z výše uvedeného, neformální vzdělávání dospělých, ale i vzdělávání celkově, může mít vliv nejen na život jednotlivců, ale díky své rozmanitosti a mnohým přínosům má značnou hodnotu i v rámci působení na pracovní trh a ekonomiku obecně. Stává se jedním z hlavních klíčů pro 21. století a účinným nástrojem pro úspěšné působení ve světě plném technologických a dalších změn. Z hlediska budoucího vývoje je tedy potřebné se na tuto oblast zaměřit a činit takové kroky, které povedou k jejímu rozmachu.

2.2 Pracovně orientované neformální vzdělávání dospělých

Z podkapitoly o neformálním vzdělávání dospělých je patrné, že jeho účastníci jsou v celé řadě případů motivováni k tomuto typu vzdělávání ve víře, že jim pomůže s jejich uplatněním na

trhu práce, se získáním práce nové či k celkovému pracovnímu růstu. Právě k tomuto účelu slouží pracovně orientované vzdělávání, které je na tuto oblast zaměřeno. Podle Cedefopu (2015, s. 1) je pracovně orientované vzdělávání definováno jako vzdělávání, které pomáhá reagovat na změny trhu práce a pomáhá zaměstnaným i nezaměstnaným rozvíjet jejich dovednosti v oblasti jejich pracovního života, což následně vede k udržení práce či k pracovnímu postupu. Pojem pracovně orientovaného vzdělávání se však objevuje již v dokumentu „*Terminology of adult education*“ (UNESCO, 1979, s. 50), kde je pracovně orientované vzdělávání popisováno jako vzdělávání, které klade důraz především na ty znalosti a dovednosti, jež jsou spojené s pracovním výkonem a jsou celkově využitelné pro pracovní život.

V celkovém důsledku však toto vzdělávání neovlivňuje pouze samotné účastníky, ale má vliv také na zaměstnavatele a společnost nebo ekonomiku jako takovou (Novotný, 2008, s. 113). Proto se téma pracovně orientovaného neformálního vzdělávání objevuje nejen na úrovni jednotlivých států, ale je součástí i dokumentů o celoživotním učení a vzdělávání na nadnárodní úrovni.

Například v „*Memorandu o celoživotním učení*“ (Evropská komise, 2001, s. 4–5) je uvedeno, že jeden z hlavních cílů moderní Evropy je podpora zaměstnatelnosti, kde vzdělávání hraje zásadní roli. Právě díky vzdělávání zaměřenému na pracovní a profesní oblast má totiž dojít ke zlepšení konkurenceschopnosti, prosperity, sociální integrace a také k dosažení rovných příležitostí pro všechny. V Memorandu je také zmíněn fakt, že cílová znalostní společnost potřebuje motivované občany, kteří se sami zajímají o svůj profesní rozvoj (tamtéž, s. 15).

Z těchto definic je také odvozováno celkové pojetí pracovně orientovaného neformálního vzdělávání, které z obecného hlediska obsahuje vzdělávací aktivity zaměřené na pracovní život, které probíhají na pracovišti či mimo něj, které je prováděno v rámci či mimo pracovní dobu, a které může být hrazeno zaměstnavatelem (European Communities, 2006, s. 23). Eurostat (2019a, s. 4) následně uvádí podrobnější definici, která je využívána pro výzkum „*Adult Education Survey*“, který se zabývá účastí na vzdělávání dospělých. Zde je pracovně orientované neformální vzdělávání popisováno jako vzdělávání, do kterého se účastníci zapojují „*s cílem získat znalosti či naučit se nové dovednosti potřebné pro současné nebo budoucí zaměstnání, z důvodu zvýšení výdělku, zlepšení pracovního života či kariérních příležitostí v současné či jiné práci, nebo z důvodu obecného zlepšení příležitostí pro povýšení.*“

Podle Cedefopu (2015, s. 13) je dále nutné se ve spojitosti s pracovním orientovaným vzděláváním zaměřit právě na neformální vzdělávací aktivity, které jsou napříč všemi sledovanými zeměmi vyhledávány o mnoho více než aktivity formální. A to i přes to, že tyto neformální aktivity většinou nevedou ke zvyšování kvalifikací, jako je tomu u formálního vzdělávání. To potvrzují také výsledky šetření „*Adult Education Survey*“ (Eurostat, 2020, nestránkováno), z nichž je patrné, že v roce 2016 se pracovním orientovaného neformálního vzdělávání zúčastnily přes dvě pětiny (42,7 %) evropské dospělé populace v produktivním věku, což je téměř sedminásobek oproti vzdělávání formálnímu. Navíc při pohledu na složení neformálních vzdělávacích aktivit je patrné, že skoro čtyři pětiny (79,4 %) tvoří právě pracovním orientované vzdělání oproti vzdělávání mimopracovnímu (tamtéž).

Z dokumentu Desjardine (2015, s. 5) „*Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries, background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015*“, který vznikl pod záštitou UNESCO, je patrné, že mezi země, které mají nejvyšší míru účasti na pracovním orientovaném neformálním vzdělávání spadají především státy severní Evropy (Dánsko, Švédsko, Finsko, Norsko), ale také např. Nizozemsko či Spojené státy. Vysoká účast v těchto zemích je však často spjata s tím, že velká část populace se zde účastní vzdělávání dotovaného zaměstnavatelem (Cedefop, 2015, s. 59). V praxi to znamená, že zaměstnavatel zcela či částečně zaplatí veškeré náklady, které jsou s tímto typem vzdělávání spojené. Navíc se toto vzdělávání často odehrává v rámci pracovní doby, což je dalším výrazným benefitem (tamtéž, s. 103).

Podle ČSÚ (2018, s. 36) však na obdobném principu funguje pracovním orientované vzdělávání také v České republice, neboť téměř veškeré vzdělávání, které se odehrává z pracovním orientovaných důvodů je podporováno a mnohdy i iniciováno právě ze strany zaměstnavatele. A to dokonce v takové míře, že pouhé 2 % dotazovaných se tohoto vzdělávání účastnilo mimo pracovní dobu a pouhé 1 % bez nějaké finanční podpory zaměstnavatele. To potvrzují také výsledky dotazníkového šetření realizovaného v rámci projektu Kooperace („*Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti*“), jež bylo realizováno v letech 2013–2015 a bylo zaměřeno na další a pracovním orientované vzdělávání dospělých. Zpracování výsledků se zabíral Kolomazník (2015, s. 31–34), který došel k závěru, že značnou roli hraje také velikost společnosti a to, zda se jedná o soukromý či státní sektor. Více pozornosti je oblasti vzdělávání zaměstnanců totiž věnováno spíše ve větších firmách nad 50 zaměstnanců, a především potom ve státním sektoru. Z výsledků je také patrné, že zaměstnanci státního sektoru se tohoto typu vzdělávání zúčastňují o něco více než zaměstnanci v soukromém

sektoru, což může být způsobeno i tím, že státní sektor zpravidla toto vzdělávání financuje v celé výši (tamtéž, s. 34–36).

Jedním z dalších faktorů, které také ovlivňují účast na pracovně orientovaném neformálním vzdělávání, je věk a pohlaví. Podle Eurostatu (2020, nestránkováno), jež vychází z výstupů AES 2016, se největší procento evropských účastníků na tomto vzdělávání nachází ve věkové skupině 35–54 let (cca 80 %) a naopak nejméně se pracovně orientovaného neformálního vzdělávání účastní lidé ve věku 55–64 let. Tento pokles v účasti starších osob je zapříčiněn především postupným odchodem z pracovního trhu. Dále uvádí, že viditelný rozdíl v účasti je také při porovnání mužů a žen. Z celosvětových výsledků je patrné, že pracovně orientovaného neformálního vzdělávání se více zúčastňují muži, kteří se zapojují v 75 %, zatímco účast dospělých žen se pohybuje pouze okolo 60 %. Tato skutečnost je však spojována s faktem, že ženy mají oproti mužům obecně nižší míru zaměstnanosti (tamtéž).

V České republice je pracovně orientované neformální vzdělávání často spojováno s pojmem **další profesní vzdělávání**. Právě tento pojem totiž podle Novotného (2008, s. 114–115) odráží širší kontext celé této problematiky, který není striktně svázaný pouze s formálními vzdělávacími aktivitami, ale obsahuje právě i neformální vzdělávání. Podle něho je možné se s ním v praxi setkat v rámci **podnikového vzdělávání, rekvalifikačního vzdělávání a odborně zaměřeného studia při zaměstnání** (tamtéž). Šerák (2009a, s. 20) k tomu dodává, že ho lze rozdělit na vzdělávání **kvalifikační, rekvalifikační a normativní**. Co se týče legislativního ukotvení, existuje zde několik zákonů a dokumentů, které profesní vzdělávání dospělých částečně ukotvují. Jedná se např. o zákon č. 179/2006 Sb., *o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (Česko, 2019b, nestránkováno), zákon č. 435/2004 Sb., *o zaměstnanosti* (Česko, 2020b) či „*Národní rozvojové priority*“ pro období 2014–2020 (MMR, 2020).

V porovnání s dalšími evropskými zeměmi se v České republice účast na pracovně orientovaném neformálním vzdělávání pohybuje těsně nad evropským průměrem (cca 33 %), neboť míra účasti v ČR dosahuje k 37 %. Nejvíce se ho zúčastňují ekonomicky aktivní osoby, které jsou zaměstnány na plný či poloviční úvazek (48 %) a v porovnání mezi pohlavími se ho častěji zúčastňují muži. Z celkového měřítka se v České republice vzdělává každý druhý zaměstnanec, u podnikatelů pak procento klesá na každého třetího (ČSÚ, 2018, s. 31). Mezi důvody Čechů, proč se tohoto typu vzdělávání zúčastňují, patří např. vyhlídka lepšího výkonu svého zaměstnání a zmírnění pravděpodobnosti jeho ztráty, prohloubení znalostí v oblasti

zájmu či přizpůsobení se organizačním a technologickým změnám, získání certifikátu, nebo také to, že účast byla požadována zaměstnavatelem (tamtéž, s. 36–37).

Závěrem lze říci, že pracovní orientované neformální vzdělávání dospělých tvoří velmi důležitou součást celkové náplně neformálního vzdělávání dospělých, která neovlivňuje pouze samotné účastníky, ale má značný vliv i na dění na pracovním trhu. V rámci neformálního vzdělávání je totiž nejvyhledávanější formou, která několikanásobně převyšuje účast oproti mimopracovnímu vzdělávání. I z toho důvodu tedy bylo nezbytné zapojit tuto podkapitolu do diplomové práce, aby dopomohla dokreslit celou problematiku v komplexním měřítku.

2.3 Neformální mimopracovní orientované vzdělávání

Podle dokumentu „*Adult Education in Europe 2017–A Civil Society View*“ (Evropská komise, 2017, s. 8) je celkový pohled na vzdělávání dospělých v mnoha zemích současné Evropy stále omezený a zaměřuje se buď pouze na výuku základních dovedností, nebo právě na pracovní orientované vzdělávání, které bylo nastíněno v předchozí podkapitole. A to i přesto, že v „*Memorandu o celoživotním učení*“ (Evropská komise, 2001, s. 4) bylo nastíněno, že stejně důležitým cílem, jako je podpora zaměstnatelnosti, je také podpora mimopracovní zaměřeného vzdělávání, především pak aktivního občanství.

Dokument „*Learning: the treasure within*“ (UNESCO, 1996, s. 11–12) dále vychází z myšlenky, že v rámci celoživotního vzdělávání není důležité zaobírat se pouze ekonomickými faktory, ale že by mělo celkově postihnout a ovlivňovat veškeré stránky lidské osobnosti, tedy i psychické a komunikační dovednosti či způsob uvažování a estetického cítění. S tím souhlasí např. i „*Strategie celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007, s. 47), v níž je uvedeno, že celoživotní vzdělávání má sloužit mimo jiné ke „*zdokonalování klíčových kompetencí potřebných pro uplatnění v pracovním, občanském i osobním životě.*“

V nadnárodních i českých dokumentech je mimopracovní orientované neformální vzdělávání dospělých často spojováno s pojmy **neprofesní vzdělávání dospělých**, **volnočasové vzdělávání dospělých** či např. **socio-kulturní vzdělávání dospělých**. Kupříkladu v dokumentu „*Terminology of Adult Education*“ (UNESCO, 1979, s. 51) je možné dohledat pojem volnočasové vzdělávání („*leisure education & leisure-time education*“), které je představováno vzdělávacími aktivitami nabízenými buď ve volném čase, nebo těmi, které vedou ke kvalitnějšímu prožití volného času. Tyto aktivity jsou neprofesní a zahrnují rekreační a kulturní činnosti. V témže dokumentu lze najít také definici socio-kulturního vzdělávání

(„*socio-cultural education*“), které nabízí vzdělávací činnosti, jež mají vliv na organizaci a strukturu běžného života (tamtéž, s. 62).

Konkrétní a výstižnou definici neformálního neprofesního vzdělávání dospělých lze poté nalézt v dokumentu „*Non-vocational adult education in Europe*“ (Evropská komise, 2007, s. 7). Zde je toto vzdělávání popisováno jako „*sociální hnutí a sociálně-vzdělávací aktivity bez přímé vazby na trh práce, které pro účast na tomto vzdělávání obvykle nevyžadují zvláštní kvalifikaci a účastník se do něj zapojuje za účelem osobního, sociálního, občanského či kulturního přínosu.*“ Uskutečňuje se mimo formální vzdělávací systémy v různých vzdělávacích institucích a obvykle nevede k získání certifikátu. Jedná se o velmi heterogenní oblast, která obsahuje širokou škálu vzdělávacích aktivit pro dospělé. Také z toho důvodu je zde možné najít nejrozličnější spektrum vzdělávacích struktur, organizačních forem či metod a liší se také doba jeho trvání či výsledky vzdělávání (tamtéž).

V rámci české legislativy se o neformálním mimopracovně orientovaném vzdělávání dospělých píše v dokumentu s názvem „*Národní program vzdělávání v České republice*“ (MŠMT, 2001, s. 79), kde jsou vymezeny tři hlavní oblasti vzdělávání dospělých. Mezi ně spadá formální vzdělávání dospělých vedoucí k dosažení určitého stupně vzdělání, následně výše zmiňované další profesní vzdělávání a třetí oblast tvoří ostatní součásti vzdělávání dospělých. A právě do této oblasti lze zahrnout např. zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání atp., tedy všechny oblasti, které nemají spojitost s prací. Většina českých teoretiků (Šerák, Veteška, Knotová) však toto vzdělávání celkově zařazuje do oblasti dalšího vzdělávání, které se mimo dalšího profesního vzdělávání dále dělí na vzdělávání **zájmové a občanské**, které budou podrobněji zpracovány v dalších kapitolách diplomové práce. Mezi další dokumenty, které se touto problematikou zabývají alespoň okrajově lze zařadit i „*Strategii celoživotního učení ČR*“ (MŠMT, 2007) či „*Strategii rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku*“ (MPSV, 2003).

S celkovým vymezením neformálního mimopracovně orientovaného vzdělávání dospělých se pojí ale i řada limitů. Jedním z nich může být např. fakt, že v kontextu nadnárodních i místních vzdělávacích politik jsou reálně podporovány a privilegovány především profesně orientované vzdělávací aktivity, které přinášejí ekonomické hodnoty (Evropská komise, 2007, s. 8). Dalším limitem, především při mezinárodních výzkumech, je také to, že celkově oblast neformálního vzdělávání dospělých není nijak legislativně sjednocena a každý stát ho aplikuje do svého vzdělávacího systému podle potřeb, tudíž výsledky účasti na tomto typu vzdělávání mohou být v rámci různých států často zkresleny (tamtéž). Osborne a Sankey (2009, s. 271) k tomu

dodávají, že definice neprofesního vzdělávání dospělých také nejsou často jasně vymezené, nebo při výzkumech nejsou dostatečně reflektovány individuální záměry účastníků, a tím může docházet ke vzájemnému překrývání se vzděláváním profesním.

Avšak podle Knotové (2006, s. 69) je vzájemné prolínání neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých a pracovního trhu a jeho proměn nezbytné. A to především z toho důvodu, že nabídka neformálně vzdělávacích aktivit ve volném čase značně determinuje podmínky na trhu práce, a to hlavně v oblasti pracovní doby a rozsahu pracovních aktivit podle socioprofesionálního zařazení.

Jak je patrné z výše uvedených definic, vymezení pojmu neformálního mimopracovního orientovaného vzdělávání není zcela jednoznačné a může se lišit v rámci jednotlivých států a kultur. Je však zřejmé, že se jedná o aktivity, které nejsou spojeny s prací a z větší části probíhají ve volném čase účastníků. V českých poměrech spadá toto vzdělávání do oblasti dalšího vzdělávání dospělých a jedná se především o vzdělávání zájmové a občanské. Proto budou následující kapitoly diplomové práce zaměřeny právě na tyto dvě specifické oblasti.

3 Zájmové a občanské vzdělávání dospělých

Jak již bylo nastíněno výše, zájmové a občanské vzdělávání dospělých spadá do kategorie dalšího vzdělávání a společně s pracovně orientovanými vzdělávacími aktivitami tak dotváří celý jeho obraz. Z předcházejících kapitol je také zřejmé, že ačkoli nemá tak hojnou účast jako profesní vzdělávání, je velmi důležitou komponentou, která lidem dopomáhá ke kvalitnímu prožívání volného času. Následující kapitola se proto zaměří na základní charakteristiky zájmového a občanského vzdělávání, které i přesto, že mohou mít některé společné znaky, se mohou svým obsahem a cíli značně lišit.

3.1 Charakteristika zájmového a občanského vzdělávání dospělých

Šerák (2009a, s. 9) uvádí, že k tomu, aby se mohla osobnost člověka rozvíjet, je potřeba soustředit se na všechny jeho rozumové, charakterové i emoční vlastnosti. Přesto ale dnešní společnost upřednostňuje spíše technokratické stránky kultury a tržní systém namísto tradičního vzdělávání. Proto je ze strany společnosti podporováno hlavně profesní vzdělávání a jiné oblasti edukace jsou podhodnocovány a formálně nejsou nijak podporovány. Dnes je na zájmové i občanské vzdělávání pohlíženo „jako na individuální aktivitu jedince, která by měla být oproštěna od všech vnějších zásahů a ponechána volným samoregulačním procesům založených na principu nabídky a poptávky“ (tamtéž, s. 9). A to i přesto, že zájmové a občanské vzdělávání mají oproti vzdělávání profesnímu mnohem delší historii a tradici, která sahá až do antiky. Naplňuje totiž prapůvodní poslání vzdělávání, které mělo lidem pomoci oprostit se od každodennosti a od pracovních povinností (tamtéž, s. 45).

3.1.1 Charakteristika zájmového vzdělávání dospělých

Samotné vymezení pojmu „zájmové vzdělávání dospělých“ je z důvodu nedostatečné regulace ze strany států a jejich vzdělávacích politik velmi komplikované. Konkrétně pojem „zájmové vzdělávání“ nelze kupříkladu ve srovnání se zahraniční literaturou pod tímto názvem dohledat. V konceptech EU ho lze nalézt nejčastěji pod názvy „*Non-vocational Adult Education*“ či „*Socio-cultural Education*“, avšak z hlediska jejich obsahu odrážejí tyto pojmy spíše účast a zapojení do občanských a společensky prospěšných aktivit, které v České republice tvoří samostatnou vzdělávací oblast v podobě občanského vzdělávání dospělých.

V rámci EU navíc není oblast zájmového vzdělávání nijak samostatně upravována a podporována. Za jediný ucelený dokument v rámci Evropské unie, ve kterém lze najít zmínku

o zájmovém vzdělávání, lze považovat dokument „*Non-Vocational Adult Education in Europe*.“ Zde lze nalézt definici neprofesního vzdělávání, které, jak již bylo zmíněno v kapitole o neformálním mimopracovním vzdělávání, zahrnuje především vzdělávací aktivity, jež nemají přímou vazbu na pracovní trh, nevyžadují speciální kvalifikaci a účastníci se do nich zapojují na základě osobního, sociálního, občanského či kulturního zájmu (Evropská komise, 2007, s. 7). Z této definice je však patrné, že neodráží samotné zájmové vzdělávání, ale je provázána i s definicí občanského vzdělávání dospělých.

Důležitým českým strategickým dokumentem, ve kterém je možné nalézt charakteristiku zájmového vzdělávání dospělých se stal „*Národní program vzdělávání v České republice. Bílá kniha*.“ Ačkoli se tento dokument ve větší míře věnuje zájmovému vzdělávání dětí a mládeže, je možné zde dohledat i část o zájmovém vzdělávání dospělých. Z obecného hlediska je zde zájmové vzdělávání popisováno jako „*souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku*“ (MŠMT, 2001, s. 54). Ohledně zájmového vzdělávání dospělých je zde následně uvedeno, že se jedná o vzdělávací aktivity, jež jsou iniciované ze strany samotného účastníka a vedou k rozvíjení jeho zálib či individuálně motivovaných znalostí (tamtéž, s. 83).

Také v dalších dokumentech je v oblasti zájmového vzdělávání kladen důraz především na děti a mládež viz. zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – školský zákon* (Česko, 2019a) či vyhláška č. 74/2005 Sb., *o zájmovém vzdělávání* (MŠMT, 2018). Konkrétně zájmové vzdělávání dospělých bylo v České republice doposud nejobsáhleji rozpracováno v rámci „*III. Implementačního plánu Strategie celoživotního učení*“ (MŠMT, 2008), avšak platnost tohoto dokumentu skončila již roce 2015 a v nové strategii do roku 2020 již není obsaženo. Ani z hlediska legislativního ukotvení není zatím v České republice žádný platný zákon, který by zájmové vzdělávání dospělých upravoval.

Podrobnější zpracování problematiky zájmového vzdělávání dospělých lze tak následně najít v českých a slovenských odborných publikacích, které se mimo jiné tímto tématem zabývají. Např. Šerák (2009a, s. 50) popisuje zájmové vzdělávání jako soubor krátkodobých, ale také dlouhodobých edukačních, tvůrčích, organizačních či volnočasových aktivit, jež u účastníků vedou k naplnění jejich zájmu. V této oblasti se však předpokládá určité množství nabytých

vědomostí a dovedností, přičemž podněty, se kterými se účastník setkává, ho motivují k další účasti. Podle Kupcové (2014, s. 26) se potom jedná o „*dobrovolnou participaci dospělé populace na zájmových aktivitách edukačního charakteru ve volném čase.*“

Knotová (2006, s. 71) k tomu dodává, že zájmové vzdělávání je svobodně zvolenou aktivitou ve volném čase účastníka, která respektuje jeho autonomii, individuální motivaci a zaměřenost a umožňuje navíc naplnění těch potřeb, které nejsou obsaženy v žádném jiném typu vzdělávání. Dále tvrdí, že obsahuje množství organizovaných činností, ale také sebeřízené učení a sebevzdělávání. Z toho důvodu je základním prvkem autonomie účastníka, osobní motivace a zaměřenost (Knotová, 2008, s. 173). Mundy (1998, s. 5–6) o zájmovém vzdělávání navíc píše jako o procesu, který vede k osobnímu rozvoji, spokojenosti a k pochopení vlivu volného času na společnost i na samotné účastníky v rámci výběru jejich volnočasových činností.

Mezi základní charakteristické znaky zájmového vzdělávání dospělých patří podle Šeráka (2009b, s. 504) především saturace individuálních zájmů účastníka a dále:

- „zájem“
- „volný čas“
- „dobrovolnost“
- „svoboda výběru“
- „místní příslušnost“
- „uspokojení potřeb“
- „pestrost obsahu“
- „neutilitárnost“
- „otevřenost“
- „aktivita“ (tamtéž).

S těmito charakteristickými znaky souhlasí také Průcha (2012, s. 280). Podle Chomové (2007b, s. 134) a Krystoně (2011b, s. 134) je však zmiňovaná dobrovolnost značně diskutabilní. Podle nich totiž existuje řada případů, kdy účastníci nemají možnost účastnit se těch vzdělávacích aktivit, které by nejvíce chtěli a jsou tak nuceni se spokojit s jinou vzdělávací aktivitou, která jim tuto činnost kompenzuje.

3.1.2 Charakteristika občanského vzdělávání dospělých

Ačkoli oblasti zájmového vzdělávání dospělých není ze strany vzdělávacích politik věnováno mnoho pozornosti, u občanského vzdělávání se lze potkat s větším zájmem, neboť je samo o sobě obsaženo hned v několika dokumentech. Podle UNESCO (2015, s. 15) je občanské vzdělávání obecně definováno jako takové vzdělávání, které má za cíl budovat znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje, díky kterým budou účastníci schopni přispět k inkluzivnějšímu a spravedlivému světu míru. Celkově má být transformativní a usilovat o dosažení společných cílů. Kopecký (2011, s. 2) následně podává souhrnnou definici občanského vzdělávání, které v celkovém měřítku vytváří podmínky pro kultivaci jedince v oblasti občanství. Pomáhá lidem reagovat na sociální a politické změny, zrychluje a zdokonaluje proces socializace a hodnotové orientace občana.

Obecně je občanské vzdělávání dospělých spojováno hned s několika perspektivami. Mezi nejčastěji skloňované patří například aktivní občanství, demokratické občanství či globální občanské vzdělávání. Právě tyto oblasti se na evropské úrovni stávají v otázce občanského vzdělávání dospělých klíčové a jsou vnímány také jako jedny z jeho primárních cílů. Například ve výše zmiňovaném dokumentu Evropské komise (2001, s. 4) s názvem *„Memorandum o celoživotním učení“* je aktivní občanství vymezeno jako jeden ze dvou hlavních cílů moderní Evropy, kterého lze dosáhnout právě díky vzdělávání. Pod pojmem aktivní občanství je zde myšleno především to, *„zda a jak se lidé podílí na všech sférách společenského a hospodářského života, na šance a rizika, s kterými se při tom střetávají, na míru sounáležitosti, kterou pociťují ke společnosti, v níž žijí, a váhu vlastního slova, které v ní mají“* (tamtéž).

V dalším dokumentu Evropské komise (2009, s. 7–10) s názvem *„The characterization of Active Citizenship in Europe,“* který se zabývá výsledky výzkumu účasti na občanském životě, je aktivní občanství chápáno jako široká škála participativních aktivit, jejichž součástí je např. účast na politických akcích nebo podpora nějaké občanské společnosti či komunity. Jedná se o naplňování demokratických hodnot, vzájemného respektu a lidských práv, které mohou vést ke zvýšení sociální soudržnosti a snížení demokratického deficitu.

Také UNESCO (2015, s. 14–15) se věnuje problematice občanského vzdělávání, které však rozšiřuje na mezinárodní – globální – úroveň. Tvrdí, že toto globální občanské vzdělávání obsahuje tři základní dimenze (znaky):

- **kognitivní:** slouží především k nabytí znalostí, ke schopnosti kritického myšlení a k porozumění jak globálním, tak i národním otázkám v oblasti vzájemné soudržnosti a závislosti jednotlivých zemí
- **socio-emoční:** dopomáhá k pocitu sounáležitosti s obyčejným lidstvem, vede ke sdílení hodnot, k odpovědnosti, empatii, solidaritě a respektování rozdílností
- **behaviorální:** vede k aktivnímu a odpovědnému jednání a účasti na globální i regionální úrovni

Rada Evropy se v mezinárodním glosáři, který se zabývá definicí termínů v oblasti vzdělávání a demokratického občanství, věnuje definici pojmu vzdělávání pro demokratické občanství. Jedná se o vzájemný vztah mezi jednotlivcem a jeho okolím, o vytváření osobních a kolektivních identit a o vytváření podmínek pro společné soužití, které se zaměřují na všechny věkové kategorie bez ohledu na postavení. Pomáhá všem osobám podílet se aktivně a odpovědně na rozhodovacích procesech svých komunit a zaměřuje se na celoživotní příležitosti k získávání, aplikaci a šíření nabytých znalostí, hodnot a dovedností v rámci mnoha formálních i neformálních institucí (O'Shea, 2003, s. 10–11).

„Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům“ následně popisuje výchovu k demokratickému občanství jako *„vzdělávání, školení, šíření povědomí, informování, praktiky a aktivity, jež studujícími poskytují znalosti, dovednosti a porozumění a rozvíjejí jejich postoje a chování tak, aby byli schopni uplatňovat a hájit svá demokratická práva a povinnosti ve společnosti, ctít rozmanitost a sehrávat aktivní úlohu v demokratickém životě, s ohledem na prosazování a ochranu demokracie a právního státu“* (Rada Evropy, 2012, s. 7).

Z pohledu českých strategických dokumentů týkajících se občanského vzdělávání dospělých neexistuje podle COV (2010, s. 9) jednotná koncepce jeho podoby. Obecnou zmínku o občanském vzdělávání dospělých lze najít např. v *„Národním programu vzdělávání v České republice. Bílá kniha,“* kde je uvedeno, že *„občanské vzdělávání zlepšuje informovanost, obecný rozhled a hodnoty občanů týkající se specifických společenských, politických a dalších otázek“* (MŠMT, 2001, s. 84). Také ve *„Strategii celoživotního učení ČR“* (MŠMT, 2007, s. 47) je vyzdvihováno mimo jiné uplatnění v občanském životě a vytyčována nutnost podporovat sociální sounáležitost a aktivní občanství. Rovněž v nové *„Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“* je uvedeno, že cílem a smyslem vzdělávání by mělo být rozvíjení

aktivního občanství, které vytváří „*předpoklady pro solidární společnost, udržitelný rozvoj a demokratické vládnutí*“ (MŠMT, 2014, s. 8).

Mezi další dokumenty, které se občanským vzděláváním dospělých alespoň rámcově zabývají lze uvést např. „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*“, ve kterém je v rámci vzdělávání pro udržitelný rozvoj vytyčen cíl rozvíjet kompetence „*pro demokratické a svobodné rozhodování v osobním i veřejném zájmu*“ (MŠMT, 2015, s. 65). Dále již mnohokrát zmiňované „*Memorandum o celoživotním učení*“ (Evropská komise, 2001) či prozatím odložený návrh koncepce občanského vzdělávání v ČR (Drozdová, 2019, nestránkováno).

Hloušková a Pol (2008, s. 190) dále tvrdí, že se jedná o činnosti, které podporují občanské jednání. Pod samotným pojmem občanství si pak podle nich lze představit specifickou identitu dané osoby, která je základním kamenem pro nabytí práv a umožňuje mu být součástí společnosti. Celkově se občanské vzdělávání pojí právě s dospělými a nejčastěji se uskutečňuje za pomoci neformálního vzdělávání (tamtéž). Čáp (2012, s. nestránkováno) k tomu dodává, že občanské vzdělávání je založeno na výchovně-vzdělávacích činnostech, jež učí občany aktivní, odpovědné a informované účasti na demokratické společnosti a celkovému spravování věcí veřejných. Podle Kopeckého (2011, s. 2) by mělo být občanské vzdělávání, na rozdíl od vzdělávání zájmového, navíc součástí vzdělávacích politik státu a mělo by být státem podporováno (tamtéž).

Z výše uvedených definic zájmového i občanského vzdělávání je patrné, že jak zájmové, tak i občanské vzdělávání mají velký vliv na prožívání volného času jejich účastníků. Zároveň ale dokáží ovlivňovat i jejich hodnotový systém a celkovou kvalitu jejich života. V nemalé míře mohou přispět také k celkovému zapojení se do společenských aktivit, což v konečném důsledku vede k utužování společenských vztahů a v případě občanského vzdělávání také k aktivní participaci na občanském životě. Již ze základních charakteristik obou typů vzdělávání je ale patrné, že mají navzájem odlišné cíle a liší se také jejich formy a obsahy. Z toho důvodu budou následující podkapitoly věnovány právě této problematice, což povede k vytvoření celkového obrazu a pochopení problematiky.

3.2 Cíle zájmového a občanského vzdělávání dospělých

3.2.1 Cíle zájmového vzdělávání dospělých

Čornaničová (2010, s. 30) uvádí, že zatímco občanské vzdělávání dospělých je zaměřeno spíše na aktivní život v občanské společnosti, zájmové vzdělávání dospělých je oproti němu zaměřeno více na osobnost daného účastníka. V mnoha ohledech se však podle ní často prolínají.

Pro vymezení hlavních cílů zájmového vzdělávání dospělých je nutné využít především odborné publikace českých a slovenských autorů. Například Šerák (2009a, s. 54) považuje za jeden z cílů zájmového vzdělávání kvalitní využití volného času účastníka, které na základě tvůrčích činností vede k jeho osobnímu rozvoji. Krystoň (2011a, s. 106) k tomu dodává, že jeho cílem je hlavně „*individuální a sociální kultivace osobnosti člověka prostřednictvím uspokojování jeho specifických edukačních potřeb a zájmů.*“ Jedná se podle něj o vzájemné propojení heteronomních cílů, které představují potřeby společnosti a cílů autonomních, které jsou výsledkem osobního zájmu. I přesto, že pro zájmové vzdělávání jsou typické především zájmy autonomní, nemohou být tyto dva cíle od sebe izolované (tamtéž). S tímto vymezením souhlasí také Knotová (2008, s. 173), která uvádí, že cílem zájmového vzdělávání je především seberealizace ve volném čase a „*kultivace osobnosti na základě jejich zájmů.*“ Díky tomu dopomáhá k uspokojování vzdělávacích potřeb účastníků a dotváří jejich osobnost.

Vymazal (1990, s. 23–25) vytyčil specifické cíle u konkrétních vzdělávacích aktivit. Například v oblasti umění se jedná o rozvíjení chápání, vnímání a emočního prožívání a jeho celkovým cílem se tak stává uspokojování estetických potřeb. Cílem pohybových vzdělávacích aktivit je naopak rozvoj fyzických sil a dalších přidružených schopností jako spolupráce, kázeň apod. Zdravotní výchova má za cíl formovat adekvátní vztah ke zdraví a cílem technické výchovy je podpora tvořivosti a technického myšlení (tamtéž, s. 22). Podle Prusákové (2000, s. 61–62) je navíc důležité, aby vymezené cíle byly co nejvíce konkrétní a jednoznačné, přiměřené vzhledem k dovednostem a možnostem jednotlivců, kontrolovatelné v podobě dosažených výsledků a konzistentní. Vyzdvihuje také vzájemné propojení vytyčených cílů, které se mohou prolínat v rámci různých vzdělávacích aktivit.

V rámci vymezení cílů zájmového vzdělávání dospělých lze uvažovat také jeho funkce, které odrážejí aplikaci jednotlivých cílů do praktického života. Komplexní výčet funkcí zájmového vzdělávání dospělých uvádí např. Šerák (2009a, s. 55):

- **světonázorová:** role jedince ve světě
- **všeobecně vzdělávací:** získávání poznatků
- **sociálně adaptační, integrační a kontrolní:** ovládání sociálních rolí, tvorba hodnot, integrace do společnosti
- **kompenzační:** kompenzace jednostrannosti osobního či pracovního života
- **popularizační a propagandistická:** postoj k problémům, šíření poznatků
- **kvalifikační a ekonomická:** zvládání pracovních rolí
- **konzervační:** zachovávání hodnot
- **aktualizační, inovační:** inovace starších poznatků
- **relaxační a regenerační**
- **profylaktická:** překonávání každodennosti a stereotypů
- **seberealizační**
- **komunikativní, afiliační:** kontakt s lidmi a rozšiřování známostí
- **expresivní:** umělecké aktivity, charita, záliby.

Díky těmto cílům a funkcím má zájmové vzdělávání dospělých dopad nejen na jednotlivce, ale také na společnost jako celek. V rámci jednotlivce lze jmenovat například naplňování vzdělávacích zájmů, aktivní využívání volného času, seberealizace a rozvoj tvořivosti, zlepšení kvality života, podporu sociální komunikace či rozšiřování okruhu přátel a podobně. Naopak v rámci společnosti lze poté uvést například zvyšování vzdělanosti úrovně občanů, rozvoj kultury, aktivizace jednotlivců a komunit, společenská angažovanost atd. (Kupcová, 2014, s. 25). Především tyto společenské dopady zájmového vzdělávání dospělých jsou velmi provázané také s cíli občanského vzdělání dospělých, které jsou rozpracovány níže.

3.2.2 Cíle občanského vzdělávání dospělých

Jak již bylo naznačeno výše, v rámci celospolečenských a globálních cílů Evropské unie se hovoří o aktivním občanství, které má díky vzdělávání dopomoci ke vzniku nové znalostní a demokratické společnosti. V rámci širšího kontextu je tedy důležité vytyčit si hlavní cíle občanského vzdělávání dospělých, které je nástrojem k jejímu dosažení.

V dokumentu s názvem „*Reference Framework of competences for democratic culture*“ (Rada Evropy, 2018, s. 5), jež se zabývá vytyčením hlavních kompetencí potřebných k vytvoření občanské a demokratické společnosti, je občanské vzdělávání považováno za klíčové v rámci udržení kultury demokracie a jeho cílem je, aby především mladí lidé získali znalosti,

schopnosti a hodnoty, které jim dopomůžou k zodpovědnosti v oblasti občanské společnosti. UNESCO (2015, s. 15) se dále věnuje cílům globálního občanského vzdělávání, které díky budování znalostí, dovedností a vhodných hodnot a postojů účastníků dovede společnost k transformaci a k vytvoření spravedlivého světa míru. Celkově však uvádí následující cíle a funkce občanského vzdělávání dospělých:

- dosažení schopnosti porozumět globálním strukturám, právům a odpovědnosti,
- získání schopnosti rozpoznávat a oceňovat kulturní diverzitu, což společnost učí žít ve stále rozmanitějším světě,
- rozvíjení kritických dovedností pro občanskou gramotnost (kritické myšlení, rozhodování, řešení problému, vyjednávání atp.),
- rozvoj schopnosti vnímat sociální spravedlnost a občanskou angažovanost,
- rozvíjení hodnoty sociální spravedlnosti a dovednosti správně analyzovat situace nerovného zacházení,
- možnost účastnit se a přispívat k současným globálním problémům na všech úrovních.

Výše zmiňovaný glosář Rady Evropy s názvem „*A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*“ (O’Shea, 2003, s. 11) dále vytyčuje základní cíle vzdělávání pro demokratické občanství v podobě podpory lidských práv, podpory demokracie a kultury jako takové. Pomáhá a umožňuje všem účastníkům rozvíjet a budovat kolektivní a sociální soudržnost či různé komunity, což následně vede k budování vzájemné solidarity a porozumění. Podle tohoto dokumentu patří mezi jeho základní cíle především:

- aktivní účast a přístup jednotlivců k občanskému vzdělávání
- vzájemné partnerství jednotlivých subjektů
- sociální soudržnost
- sociální spravedlnost a sociální odpovědnost
- solidarita

Celkově má občanské vzdělávání vést k posílení demokratické kultury, která je založena na odpovědnosti vůči jejím základním hodnotám, kterými jsou lidská práva, svoboda, uznávání rozdílnosti a dodržování vládních zákonů (tamtéž). Podle „*Charty Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům*“ je navíc dalším z cílů udržování mezikulturního dialogu a chápání rozdílností či rovnosti včetně rovnosti pohlaví a docílit toho, aby účastníci

„...byli připraveni k aktivnímu jednání ve společnosti ve smyslu obrany a prosazování lidských práv, demokracie a právního státu“ (Rada Evropy, 2012, s. 11).

Podle Kopeckého (2011, s. 13) je hlavním cílem občanského vzdělávání poté aktivní život jedince ve společnosti druhých lidí a dále také rozvoj občanských kompetencí, které vedou k získání schopnosti reagovat a rozumět sociálním a politickým záležitostem. Tvrdí také, že v některých zemích EU může mít za cíl upozorňovat na specifická témata, podporovat kritické myšlení či participaci na politice (tamtéž, s. 17). Hloušková a Pol (2008, s. 190–191) dodávají, že cílem občanského vzdělávání dospělých je podpora aktivního a odpovědného občanství společně s vytvořením společnosti kompetentních občanů.

Z výčtu výše uvedených cílů a funkcí občanského vzdělávání dospělých lze vyzorovat, že téměř všichni autoři a všechny dokumenty se shodují v tom, že občanské vzdělávání dospělých má sloužit především k získání určitých kompetencí vedoucích k aktivní a smysluplné účasti na občanském životě. Člověk by si díky němu měl budovat schopnosti kritického myšlení či rozhodování, ale také schopnost vnímat to, co se ve světě děje a umění správně na tento vývoj reagovat. Jak již bylo nastíněno výše, podle Kupcové (2014, s. 25) se navíc cíle občanského a zájmového vzdělávání dospělých často prolínají, což je možné vyzorovat především na rovině jejich společenských dopadů. Oba tyto typy neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých mohou vést ke zvyšování vzdělanostní úrovně občanů, ke zvyšování hodnoty vzdělávání, ke zvýšení zájmu o společenské dění či společenské angažovanosti. I z tohoto důvodu je tedy možné konstatovat, že se jedná o vzájemně propojené oblasti.

3.3 Obsah a formy zájmového a občanského vzdělávání dospělých

3.3.1 Obsah a formy zájmového vzdělávání dospělých

Kupcová (2014, s. 56) uvádí, že obsah zájmového vzdělávání dospělých je jednou z nejméně dynamických částí vzdělávacího procesu a má velmi pestrou nabídku aktivit, které vyplývají ze zájmů účastníků. Tato výrazná variabilita je podle Kupcové (tamtéž, s. 57) a Karikové (2011, s. 58–62) dána tím, že jednotlivé zájmy se u lidí rozvíjejí již od dětství na základě vlivu výchovy a následně jsou formovány díky nabídkám a aktuálním potřebám společnosti.

Podle Čornaničové, Chomové, Strelkové a Tazberíka (2005, s. 69) lze rozdělit obsah zájmového vzdělávání dospělých na dvě oblasti. Jednu z nich tvoří stabilní vzdělávací činnosti, kam spadá např. jazykové vzdělávání, praktické činnosti v domácnosti (šití, vaření, opravy apod.), zdravotní výchova (zdravý životní styl) a dále rodinné, pohybové a environmentální

vzdělávací aktivity, či získávání počítačových dovedností a seznamování se s alternativní medicínou. Druhá oblast je tvořena těmi činnostmi, jež jsou ovlivňovány potřebami společnosti a různými trendy. Sem spadají nejrůznější vzdělávací aktivity v oblasti životního stylu, cvičení, stravování, ale také třeba psychologicky zaměřené vzdělávání zaměřené na zvládání stresu atd.

Krystoň (2011a, s. 12) k tomu dodává, že vzhledem k rozsáhlosti možných zájmových vzdělávacích aktivit dospělých nelze jeho obsah přesně vymezit a ve většině typologií se tak jedná spíše o teoretické konstrukty či zobecnění. S tímto tvrzením souhlasí i Šerák (2009a, s. 137), avšak i přesto podává obsáhlou typologii zájmových vzdělávacích aktivit dospělých, které v celkovém měřítku tvoří základ obsahu zájmového vzdělávání dospělých:

- **kulturní a estetická výchova:** celkový zájem o umění, zájem o umělecká díla a jejich autory, výtvarné umění (architektura, sochařství, fotografie, malby), múzické umění (tanec, hudba), sdružená umění (divadlo, film), muzea a galerie
- **pohybová a sportovní výchova:** sport a pohybová rekreace
- **cestování a turistika:** vnitrostátní či mezinárodní, organizované či neorganizované cestování; turistika pěší, vysokohorská, lyžařská, vodní, cyklo a mototuristika
- **zdravotní výchova:** psychické (odolnost vůči stresu), společenské (interakce s prostředím), osobní (smysl a náplň života) a fyzické zdraví (tamtéž, s. 161)
- **environmentální výchova:** vzdělávání o životním prostředí (primární vědomosti a porozumění), vzdělávání pro životní prostředí (zapojení a zájem), vzdělávání v životním prostředí (zkušenost)
- **vědeckotechnické vzdělávání:** široká škála aktivit včetně kutilství, chataření a chalupaření
- **jazykové vzdělávání:** vzhledem k rozsáhlé využitelnosti cizích jazyků je zde častý přesah i do profesního vzdělávání
- **náboženská a duchovní výchova:** zapojení do církve a jejích vzdělávacích a výchovných aktivit (tamtéž, s. 138–177).

Strelková a Slušná (2007, s. 86) uvádějí velmi podobný výčet, přidávají však ještě oblast vzdělávání k prosociálnímu a vzdělávání v oblasti tradičních řemesel.

Čornaničová (2011, s. 26–27) dále uvádí, že zájmové vzdělávání dětí a dospělých probíhá v rámci tradičních vzdělávacích aktivit ve formě různých kurzů, zájmových kroužků, klubů, přednášek a seminářů, sympozií a ucelených vzdělávacích programů (např. univerzity třetího

věku, akademie apod.). Šerák (2009a, s. 70–71) v tomto ohledu dodává, že nejvíce využívaná je u dospělých jedinců jednorázová přednáška a dlouhodobější přednáškové cykly. Méně časté ale také využívané jsou podle něho besedy a řízené diskuze. Dále lze uvést například exkurzi, animaci, hru a v rámci uměleckého vzdělávání také výchovný koncert. Krystoň (2011a, s. 113–114) následně vytyčuje další formy zájmového vzdělávání dospělých podle jednotlivých kritérií a uhlů pohledu:

- krátkodobé a dlouhodobé
- individuální, skupinové či hromadné
- pravidelné či příležitostné
- kooperativní, participativní či individualizované

Může se jednat o různé kontaktní formy, kde dochází k přímému předávání informací mezi více osobami (kurzy, kroužky, tréninkové skupiny,...), dále bezkontaktní formy, které představují samovzdělávání a samostudium (literatura, internet), a které mohou vést k tvořivé činnosti a v neposlední řadě také formy kombinované, které prolínají formy předchozí (tamtéž, s. 114–115) Šerák (2009a, s. 77) uvádí podobné členění, navíc však přidává formu frontální, která představuje hromadnou výuku s jedním přednášejícím.

3.3.2 Obsah a formy občanského vzdělávání dospělých

UNESCO (2015, s. 15) udává, že globální občanské vzdělávání dospělých má mnohostranný přístup a využívá nejrůznější koncepty a metody. Jeho obsahem jsou především vzdělávání občanů v oblasti lidských práv, vzdělávání pro udržitelný rozvoj, mírové vzdělávání či mezikulturní porozumění. O něco konkrétněji se poté věnuje obsahu globálního občanského vzdělávání dospělých v dokumentu „*Measurement of Global Citizenship Education*“ (Skirbekk, Potančoková, Stonawski, 2013, s. 4), kde lze nalézt jeho rozčlenění do třech dimenzí:

- předávání znalostí globálních trendů a sdílení univerzálních hodnot (mír, lidská práva, spravedlnost atp.)
- podpora těch dovedností, které jsou potřebné pro uplatňování občanských a politických práv
- internalizace humanistických hodnot a postojů (vzájemná tolerance, respektování lidské důstojnosti)

V „*Analýze občanského vzdělávání*“ (COV, 2010, s. 22) je dále uvedeno, že jako u jiných typů vzdělávání upřednostňují dospělí v občanském vzdělávání především neformální činnosti a zážitkové učení. Obsahem a náplní občanského vzdělávání dospělých tak musí být rozvoj tzv. indikátorů (předpokladů), které pomáhají vytvořit společnost aktivních občanů a které vytvářejí podmínky pro to, aby se občan vůbec mohl aktivním stát (tamtéž, s. 20). Tyto indikátory obohacují model, který byl vytyčen ve výzkumu občanských kompetencí pro Evropskou komisi z roku 2012 (Hoskins, Villalba, Saisana, 2012, s. 21) a jsou rozděleny do čtyř oblastí:

- **transfer znalostí**

- *funkční vědomosti*: základ politické aktivity; znalost možností, jak dosáhnout cíle
- *faktické znalosti*: znalost hlavních aktérů v politické sféře, politických stran a jejich programů, významných institucí apod.
- *znalost pozadí*: orientace v politickém dění a historických událostech; pomáhá porozumět ideologiím a současné situaci ve státě

- **transfer postojů**

- *politická účinnost*: přesvědčení, že daná osoba je schopna ovlivnit politická rozhodnutí atp.; víra ve vlastní politické schopnosti či v otevřenost politického systému vůči změnám
- *politický zájem*: odráží čtení či debatování o politických záležitostech
- *důvěra v politiku*: odráží přesvědčení osoby ohledně důvěryhodnosti politických stran, jejich představitelů či médií

- **transfer hodnot**

- tolerance
- nenásilí
- respekt vůči lidským právům a právním normám

- **transfer dovedností**

- kritické myšlení a naslouchání
- psaní
- empatie a schopnost debatovat
- sociální dovednosti (COV, 2010, s. 22–23).

Podle COV (2010, s. 8) je v České republice nejvíce podporována především oblast faktických a funkčních znalostí a sociální dovednosti. Ostatní části jsou podhodnocovány a nejsou tedy ani dostatečně rozvíjeny.

Kopecký (2011, s. 13) je toho názoru, že není dostačující vztahovat občanské vzdělávání dospělých pouze k oblasti politiky (účast v politické straně, volby), neboť se toto vzdělávání odehrává všude, kde lze nalézt politický život a problémy s ním spjaté, či všude tam, kde dochází k aktivizaci občanů. Součástí občanského vzdělávání dospělých je podle něho tedy hned několik oblastí. Jedná se především o „*etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální problematiku*“ (tamtéž, s. 2). V ohledu na možné formy občanského vzdělávání dospělých Kopecký uvádí, že v každém státě je tato oblast koncipována jiným způsobem. Někde se může jednat o docházení na přednášky v rámci vysokých lidových škol, jinde se může jednat o politické vzdělávání na úrovni státu či o organizované vzdělávání ze strany nevládních organizací, což bude blíže rozpracováno v následující kapitole (tamtéž, s. 15–20).

Ačkoli se na první pohled může zdát, že zájmové a občanské vzdělávání dospělých jsou poměrně odlišné oblasti, v rámci své náplně a cílů jsou si však velmi blízké a jsou vzájemně provázané. Oba tyto typy neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých tvoří nedílnou součást poslání celoživotního učení a vzdělávání a dopomáhají dospělým k rozvoji a celistvosti jejich osobnosti. Značný vliv však mají i na společnost jako takovou, neboť pomáhají ke zlepšování vztahu ke vzdělávání a zvyšují mimo jiné celkovou úroveň vzdělanosti.

4 Účast dospělých na neformálním mimopracovním vzdělávání

4.1 Nabídka neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých a příklady institucí poskytujících tento typ vzdělávání

V dokumentu Evropská komise (2007, s. 28) s názvem „*Non-Vocational Adult Education in Europe*“ je uvedeno, že neformální mimopracovní vzdělávání dospělých má širokou základnu institucí, do níž spadají nejen formální vzdělávací instituce, ale také široká oblast nestátních neziskových organizací a organizace občanské společnosti. Lze sem zařadit nejen vzdělávací instituce, jako jsou veřejné školy a univerzity, lidové vysoké školy a vzdělávací asociace, ale také nejrůznější náboženské spolky, odbory, sportovní organizace, komerční vzdělávací organizace, veřejná a soukromá muzea, knihovny, média ve virtuálním prostoru či různá kulturní centra a centra volného času a další.

Podle Vychové (2008, s. 49–50) lze potom všechny poskytovatele neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých rozřadit do těchto kategorií s tím, že jejich zastoupení v rámci daného státu se může značně lišit:

- veřejné instituce: zajišťují především primární vzdělávání, ale lze zde najít i různé vzdělávací kurzy, které jsou zaměřeny na potřeby dospělých v mimoprávní oblasti,
- soukromé organizace,
- neziskové organizace,
- dobrovolnická a zájmová sdružení, církve, knihovny.

Čornaničová (2007, s. 43) k tomu dodává, že současná podoba těchto institucí je ovlivněna dvěma základními faktory. Tvrdí, že na současnou podobu institucionálního zastřešení neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých má vliv historický vývoj, který odráží socio-kulturní dědictví. Současně ho ale ovlivňuje i soudobý politický, ekonomický a socio-kulturní systém. S tvrzením, že nabídka neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých je ovlivněna kulturou dané země a jejími tradicemi, souhlasí také výše zmiňovaný dokument Evropské komise (2007, s. 28.). Podle Sallinga Olesena (2006, s. 243) se přístupy k tomuto typu vzdělávání navíc nevyvíjely zcela samostatně, ale v rámci vlivu i jiných kultur ze sousedních zemí, jako je tomu např. ve Skandinávii. A podle Kopeckého (2011, s. 13) je toto jedna z hlavních příčin, proč je velmi těžké, obzvláště v případě občanského vzdělávání

dospělých, dospět k ucelenému výčtu nabídky a konkrétních vzdělávacích aktivit a institucí, které toto vzdělávání poskytují.

Kupříkladu v Dánsku jsou zdrojem občanského a zájmového vzdělávání dospělých především vysoké lidové školy, které poskytují neformální vzdělávání pro všechny věkové kategorie. Je zaštiťováno v hlavní míře „od spodu“, tzn. ze strany obcí a regionů, které je nutné vnímat jako vysokou občanskou kulturu a dále pak občanskými a sportovními organizacemi (Kopecký, 2011, s. 15). Obdobu vysokých lidových škol lze však nalézt také v Belgii, Maďarsku, Nizozemsku a v německy mluvících zemích. Na jihu Evropy pak podobnou funkci plní populární univerzity a ve střední Evropě poté sociální aktéři a občanské společnosti (Evropská komise 2007, s. 28).

Podobně je tomu i u ostatních typů organizací, které se neformálnímu mimopracovnímu vzdělávání věnují a které se nevyskytují pouze izolovaně v rámci jednoho státu. Z dalších vzdělávacích institucí pro dospělé lze vyjmenovat například vzdělávací centra pro dospělé (Belgie, Španělsko, Řecko, Kypr, Finsko atd.) a vzdělávací asociace (Finsko, Švédsko), studijní kroužky (Skandinávie, Polsko, Slovinsko), univerzity třetího věku (většina zemí), komory (Německo, Řecko), komunitní centra (UK, Litva, Nizozemsko), dále jazyková centra a školy (ČR, Irsko, Litva atd.), organizace komunit a občanská sdružení, kulturní centra a komerční sektor, které se vyskytují téměř ve všech zemích Evropy (Evropská komise, 2007, s. 78).

Některé organizace jsou však charakteristické pro konkrétní země. Kupříkladu v Polsku se lze setkat s centry dalšího vzdělávání a centry praktického vzdělávání, v Řecku se školami rodičovského poradenství a prefekturními výbory dalšího vzdělávání. Naopak pro Španělsko jsou charakteristická sdružení sousedství a populární školy pro dospělé a pro Českou republiku jsou to potom základní umělecké školy (tamtéž).

4.1.1 Příklady poskytovatelů zájmového vzdělávání dospělých v České republice

Institucí a organizací, které se v České republice věnují vzdělávání dospělých, je poměrně mnoho. Podle Šeráka (2009a, s. 96) je však tato oblast velmi institucionálně roztržštěná a jednotlivé orgány mezi sebou nespolupracují a fungují spíše jako izolované jednotky. COV (2010, s. 32) uvádí, že existuje zhruba 200 vzdělávacích institucí zaměřených na neformální mimopracovní vzdělávání dospělých, ačkoli značná část je provázána také s nabídkou kurzů pro profesní vzdělávání. To je však pochopitelné, protože mezi zájmovým a profesním

vzděláváním je často tenká hranice. Jasný příklad tohoto faktu může být například vzdělávání v oblasti výpočetní techniky, které sice může být pro účastníka pouze zájmem, ale v praxi jsou tyto znalosti často využívány také ve sféře pracovního života.

Šerák (2009a, s. 96) dále uvádí, že vzhledem k širokému záběru možných zájmových vzdělávacích aktivit pro dospělé je téměř nemožné vytyčit přesnou kategorizaci institucí, které se mu věnují. Lze je však rozdělit do tří segmentů například podle šíře jejich nabídky:

- **Instituce s primárním zaměřením na vzdělávání:** z většiny případů zaměřeny na konkrétní činnost jako je jazyk, historie apod.
- **Instituce se sekundárním zaměřením na vzdělávání:** lze uvést např. knihovny, muzea, zoologické zahrady atd.
- **Instituce, které se společně se vzděláváním věnují i jiným činnostem:** kulturní domy, kroužky apod.

Jedním z ukázkových příkladů instituce, která v sobě sdružuje hned několik zájmových vzdělávacích oblastí pro dospělé může být Akademie řemesel Praha (2020, nestránkováno), která na svých webových stránkách nabízí poměrně obsáhlou nabídku vzdělávacích a sportovních aktivit a workshopů. Jedná se například o počítačové kurzy, kurz jógy či ping pongu, workshop drobné řemeslné opravy, barmanský kurz, kurz paličkování či šikovných rukou, ale nabízí také výuku cizích jazyků.

Dalším příkladem může být organizace Inspiro – středisko volného času Tišnov (2020, nestránkováno), které nabízí kurzy pro všechny věkové skupiny. Z nabídky pro dospělé zde lze najít různé kurzy cvičení, kurzy fotografování, kurzy kaligrafie, španělštiny a keramiky, kurzy šití a malování, ale také hru na hudební nástroje či kurz se zaměřením na divadelní improvizaci. Dále je možné uvést například vzdělávací centrum ACZ spol. s r.o. (2007–2019, nestránkováno), které ve své nabídce zahrnuje mimo jiné kurzy etikety, oblékání a rétoriky či kurzy pěstování bylinek a zdravého životního stylu.

Výše je také uvedeno, že typickými institucemi, které nabízejí neformální mimopracovní vzdělávání dospělých v České republice jsou základní umělecké školy. Toto tvrzení lze potvrdit, neboť pouze v okolí Prahy je jich značné množství. Jedná se například o Základní uměleckou školu Řevnice či Základní uměleckou školu Šimáčkovu atd.

Podle Šeráka (2009a, s. 97) jsou tradičními institucemi, které poskytují zájmové vzdělávání dospělých, také knihovny. Jedná se podle něj o historicky nejstarší instituce v České republice,

kteře tento typ vzdělávání poskytovaly, neboť již v roce 1775 vznikla Univerzitní knihovna v Olomouci. Činnost knihoven je regulována zákonem č. 257/2001 Sb., *o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb - knihovní zákon* (Česko, 2020a, nestránkováno), který vymezuje jejich povinně nabízené služby a činnosti, jež mají být neomezeně přístupné a zdarma. Knihovny ale mnohdy neslouží pouze k výpůjčce knih, ale často jsou organizátory i společenských událostí, jako jsou např. besedy s umělci atp. (Šerák, 2009a, s. 101).

Je tedy patrné, že institucí, které nabízejí zájmové vzdělávání dospělých je v České republice celá řada, je ale možné vypořadovat, že většina nabídky se nachází v centru či okolí velkých měst. Menší města jsou poté odkázána na omezenější nabídku místních spolků, nebo právě výše zmiňovaných knihoven či jiných organizací, které se snaží zaktivovat svoje občany.

4.1.2 Příklady poskytovatelů občanského vzdělávání dospělých v České republice

Výčet organizací, které by měly za hlavní cíl občanské vzdělávání dospělých, je v České republice mizivý. Za jedinou vzdělávací instituci, která se občanskému vzdělávání dospělých věnuje z hlediska výzkumu a podpory, lze považovat Centrum občanského vzdělávání, které vzniklo v roce 2009 při Masarykově univerzitě a v roce 2014 se přesunulo pod záštitu Fakulty humanitních studií na Univerzitě Karlově. Podle webových stránek této organizace je jejím hlavním posláním především „*podporovat občany všech věkových kategorií, aby se lépe orientovali ve veřejném prostoru a účinněji se zapojovali do občanského života*“ (COV, 2020, nestránkováno).

Pro podrobnější výčet institucí, které se zabývají občanským vzděláváním, je nutné sáhnout i tam, kde občanské vzdělávání není jejich primárním cílem, ale i přesto je to její součástí a mají do něho určitý přesah. V tomto případě lze podle COV (2010, s. 34–35) do této kategorie zahrnout také:

- komunitní organizace a dobrovolnické činnosti,
- vzdělávací instituce a organizace,
- zážitkové kurzy, jež se zabývají rozvojem osobnosti,
- akce spojené s osvětou,
- různé vzdělávací kurzy pro samosprávy krajů a obcí.

Do oblasti komunitních organizací lze zařadit např. Centrum pro komunitní práci (2011, nestránkováno), které má svoje pracoviště téměř po celé České republice. Jedná se o neziskovou

organizaci, která se snaží podporovat a podněcovat občany k aktivnímu rozhodování v jejich obci. Za zástupce dobrovolnictví lze pak považovat Hnutí Brontosaurus, jež se snaží vést své členy k pozitivnímu vztahu ke společnosti a k jejímu přírodnímu a kulturnímu bohatství (COV, s. 38).

Příkladem vzdělávacích organizací může být AISIS, o. s., jejímž posláním je především přinášet nový a netradiční přístup k učivu ve školách. Nicméně jednou z jejích činností je také vzdělávání ve volnočasových a neziskových organizacích a ve státní správě. Dále lze jmenovat Poradnu pro občanství, občanská a lidská práva nebo organizaci Requal. Co se týče zážitkových kurzů pro dospělé je možné uvést sdružení Velký vůz, z.s. (2020, nestránkováno), které je neziskovou organizací „*usilující o všestranný harmonický rozvoj osobnosti člověka*“ formou kurzů a akcí, jež jsou otevřeny široké veřejnosti. Za použití nejrůznějších technik z mnoha oborů se snaží svým účastníkům pomoci k vymanění se z tradičního nazírání na svět ve všech ohledech.

Mezi osvětové organizace patří například celosvětově uznávané hnutí Amnesty International (2020, nestránkováno), které bojuje za dodržování lidských práv formou petic, kampaní či veřejných akcí. Navíc se snaží prosazovat systémové změny na mezinárodní úrovni i na úrovni jednotlivých států. Česká republika je od roku 1991 jednou ze 150 členských států a zaměřuje se především na podporu lidských práv. Do této kategorie je možné zařadit ale také organizaci Člověk v tísni, o.p.s., sdružení Arnika či společnost NaZemi.

Občanské vzdělávání dospělých však není ovlivňováno pouze reálnými institucemi, ale značný vliv mají v dnešní době i nové technologie, média a internet. Rheingold (2000, s. 276–279), autor známý pro svoje vyjadřování v oblasti implementace sociálních sítí a internetu do kultury a politiky, již v roce 1993 napsal, že díky novým technologiím vzniká nová éra politického života, která bude díky internetu založena na aktivním občanství. Také v dokumentu Evropské komise (2008, s. 9) s názvem „*e-Democracy: who dares?*“ je napsáno, že využití moderních technologií, konkrétně e-demokracie, je přínosné. Může totiž velmi přispět ke zvýšení účasti na politické praxi a „*k dosažení větší transparentnosti, odpovědnosti a schopnosti reagovat na demokratické instituce, k lepší dostupnosti demokracie a k usnadnění přístupu k ní*“ (tamtéž).

Také z celkového pohledu se dá říci, že i v jiných oblastech občanského (ale i zájmového) vzdělávání dospělých dochází k postupnému zapojování nových technologií a internetu. Z praktického života lze jmenovat např. zmiňované knihovny, které stále častěji poskytují online knihy a dokumenty. Na internetu je možné najít také online verzi zákonů a jiných

vládních předpisů. Je tedy možné, že se s rozvojem nových technologií a s postupnou digitalizací bude značná část tohoto typu vzdělávání přesouvat právě do online prostředí.

4.2 Účast dospělé populace na mimopracovním vzdělávání v zahraničí

Podle Evropské komise (2007, s. 25) v mnoha zemích EU dochází ze strany veřejných orgánů k propagaci neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých v zájmu podpory a udržování demokratických hodnot. Těmito hodnotami jsou chápány obzvláště schopnosti kulturního a sociálního vyjádření, zvyšování sociálního začlenění či propagace aktivního občanství, ke kterým se snaží díky vzdělávání přivést i „těžko dostupnou“ skupinu dospělých. Podle Evropské komise je tedy cílová skupina tohoto vzdělávání ve všech zemích téměř jakákoli věková kategorie lidí (tamtéž).

Pro lepší přehlednost je z hlediska účasti důležité nejprve shrnout obecné informace, které jsou charakteristické pro celou oblast neformálního vzdělávání. Výzkumu této oblasti se věnuje statistické šetření „*Adult Education Survey*“ (Eurostat, 2019b, s. 1), které v rámci svého průzkumu zahrnuje účast dospělých na vzdělávání a odborné přípravě (formální, neformální i informální vzdělávání) a je jedním z hlavních zdrojů údajů pro statistiku celoživotního učení v EU. Zapojují se do něho všechny členské státy EU a provádí se každých pět let. Prozatím byly provedeny tři šetření v roce 2007, 2011 a 2016. Do výzkumu jsou zahrnuti respondenti ve věku 25–64 let, kteří jsou dotazováni na účast v tomto typu vzdělávání za posledních 12 měsíců.

Na základě tohoto výzkumu z roku 2016 je patrné, že celkově se jakéhokoli typu vzdělávání dospělých věnují více mladší věkové kategorie nežli lidé starší 65 let. To platí i v případě neformálního vzdělávání, kterého se v celkovém evropském měřítku zúčastnilo 65 % osob do 24 let, zatímco u věkové skupiny nad 65 let to dělalo zhruba 22 %. Se zvyšujícím se věkem má tedy účast na neformálním vzdělávání dospělých klesající tendenci (Eurostat, 2020, nestránkováno). Platí také, že neformálního vzdělávání dospělých se lidé zúčastňují častěji (42 %) než vzdělávání formálního, kde se procento účasti pohybovalo pouze okolo 10 %. Z hlediska ekonomického postavení je evropským standardem fakt, že neformálního vzdělávání dospělých se zúčastňují nejvíce zaměstnané osoby na plný úvazek (57 %), než osoby zaměstnané na úvazek zkrácený (51 %) či osoby nezaměstnané (24 %). Je však zajímavé, že z hlediska genderu se výrazné rozdíly v účasti neukazují (tamtéž).

Podle Eurostatu (2020, nestránkováno) se dále v roce 2016 zúčastnilo samostatně neformálních mimopracovních vzdělávacích aktivit v Evropě 19,4 % dospělých. Více se tohoto typu

vzdělávání zúčastňovaly ženy (23,6 %), u mužů se hodnota pohybovala okolo 15 %. Z jednotlivých věkových kategorií pak byli neaktivnější dospělí ve věku 55–64 let (cca 29 %), což je v porovnání s Českou republikou, kde se neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých zúčastňují nejvíce spíše mladší věkové kategorie (viz níže), poměrně zajímavý fakt. Následovali dospělí ve věku 25–34 let (cca 22 %) a nejméně se do tohoto vzdělávání zapojila věková skupina 35–54 let, kde účast byla menší než 20 % (tamtéž).

Mezi země, ve kterých je účast na tomto typu vzdělávání nejvyšší, patří Rumunsko (28,2 %), Kypr (27,5 %), Bosna a Hercegovina (25,9 %), Francie (25,4 %), Švýcarsko (25 %), Itálie (24,6 %), Lucembursko (22,7 %) a Maďarsko (20,5 %). Naopak mezi země, kde je mimopracovní vzdělávání dospělých zastoupeno nejméně spadá Bulharsko (2,5 %), Litva (5,5 %), Norsko (5,7 %), Slovensko (8,3 %) a Portugalsko (11,3 %). Česká republika se v tomto výčtu nachází až ve druhé polovině (Eurostat, 2020, nestránkováno). Je také faktem, že ve všech zemích je neformální mimopracovní vzdělávání dospělých vyhledáváno méně než pracovně orientované vzdělávání.

V porovnání s předchozími lety je vidět, že také v roce 2011 je účast na neformálním vzdělávání dospělých (36,8 %) ve všech sledovaných zemích mnohonásobně vyšší než na vzdělávání formálním (6,2 %). Nejvíce dospělých se v roce 2011 zúčastňovalo tohoto typu vzdělávání ve skandinávských zemích a v Lucembursku, kde se účast pohybovala nad 50 % a v Lucembursku a ve Švédsku dokonce nad 65 %. Nicméně i zde platilo, že většina neformálních vzdělávacích aktivit dospělých byla připisována především pracovně orientovanému vzdělávání. Neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých se v evropském průměru zúčastňovalo pouze cca 16 % respondentů. Mnoho respondentů se však zúčastňuje obou typů vzdělávání. Samostatně se neformálnímu mimopracovnímu vzdělávání věnovali z Evropských zemí nejvíce v Lucembursku (zhruba 15 %) a Rakousku (cca 11 %). Poměrně vysokou hodnotu účasti bylo možné nalézt i ve Švédsku, Estonsku, Itálii a Slovinsku (cca 9–10 %). Naopak nejméně se neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých zúčastňovalo Rumunsko, Bulharsko, Polsko a Řecko, kde se účast pohybovala okolo 1–3 % (Cedefop, 2015, s. 58).

Z výsledků je tedy patrné, že úroveň účasti Evropanů na neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých má vzrůstající tendenci. Také z hlediska jednotlivých sledovaných zemí došlo u všech z nich k nárůstu. Největší vzrůst zaznamenalo Rumunsko, ale také Lucembursko a Itálie. Podle Desjardinse (2015, s. 5) však ovlivňuje účast napříč zeměmi mnoho faktorů, především věk, socio-demografické charakteristiky, výše dosaženého vzdělání, úroveň

gramotnosti a socio-ekonomický status. Kalenda (2015, s. 1083) k tomu dodává, že vliv může mít také státní politika, která by měla reagovat na sociálně-ekonomickou situaci.

Zároveň ale také existuje vysoké procento Evropanů (téměř 48 %), kteří se nezúčastňují na žádném z uvedených typů vzdělávání dospělých a nemají o to ani zájem do budoucna. Nejčastěji zmiňovanými důvody neúčasti byly především nedostatek času kvůli rodinným a pracovním povinnostem (20 %), příliš vysoké náklady na vzdělávání a cenová nedostupnost (13,2 %), dále nedostatečná nabídka, příliš vysoký věk či neodpovídající fyzický stav (8 %) a v neposlední řadě také příliš velká vzdálenost (6,1 %) a nedostatek předpokladů pro účast na vzdělávání (Cedefop, 2015, s. 116). V některých zemích (Kypr, Řecko, Estonsko, Itálie) se ale také objevilo poměrně velké procento (12 %) dospělých, kteří se sice vzdělávání nezúčastnili, ale v průzkumu vyjádřili přání se tohoto vzdělávání v budoucnu účastnit (tamtéž, s. 114).

Co se týče konkrétních příkladů v otázce evropské účasti na zájmovém a občanském vzdělávání dospělých je velmi problematické dohledat výzkumy, které by se této otázce věnovaly. V oblasti zájmového vzdělávání dospělých je to především z důvodů, které jsou uvedeny v předešlé kapitole, ale ani účast na občanském vzdělávání dospělých není příliš dobře monitorována. Jako možný a dohledatelný příklad lze však uvést například Německo, kde je pozornost zaměřena především na politické vzdělávání. Podle Doležalové (2017, s. 16) zde dochází postupně k míšení tohoto typu vzdělávání s více využívaným pracovním vzděláváním, a je proto velmi těžké určit, kolik lidí se ho zpravidla zúčastňuje. Nicméně Detjen (2013, s. 175) odhadl výši participace Němců na občanském vzdělávání dospělých zhruba na 2 %, tedy 1,5 milionů občanů za rok.

Závěrem lze říci, že ačkoli má účast na neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých v Evropě stále vzrůstající tendenci, je tu stále viditelný velký nepoměr oproti pracovním orientovanému vzdělávání, které celkově tvoří největší část účasti na neformálním vzdělávání dospělých. Existují také velké výkyvy napříč jednotlivými zeměmi, což je dáno podmínkami a situací dané země, nicméně i přesto by mohlo být užitečné, aby se země s nejmenší mírou účasti inspirovaly dobrou praxí angažovanějších zemí. Jak již bylo totiž zmíněno v předešlých kapitolách, i neformální mimopracovní vzdělávání dospělých má mnoho významných funkcí nejen pro účastníky jako takové, ale i pro samotný stát.

4.3 Účast dospělé populace na mimopracovním vzdělávání v České republice

Míra účasti českých dospělých na neformálním mimopracovním vzdělávání vychází především z výše uváděného výzkumu „*Adult Education Survey*“, který se opakuje v pravidelném intervalu po pěti letech. V této diplomové práci bude proto odkazováno především na zprávy ČSÚ vycházejících z výzkumů AES v letech 2011 a 2016, které jsou nejaktuálnější a velmi důkladně zpracované pro potřeby ČR.

V oblasti neformálního vzdělávání dospělých došlo v České republice k poměrně značnému nárůstu účasti na tomto typu vzdělávání. Oproti rokům 2007 a 2011, kdy se účast pohybovala okolo 35 %, se v roce 2016 vyšplhalo procento účasti dospělých jedinců k číslu 45 %, což je v porovnání s ostatními zeměmi Evropy již průměrná hodnota a Česká republika se tak nachází ve výčtu zemí zhruba v polovině. Přesto to ale znamená, že více než polovina sledovaných českých občanů ve věku 18 až 69 let se do neformálního vzdělávání vůbec nezapojuje (ČSÚ, 2018, s. 25).

Z hlediska množství vzdělávacích aktivit se většina populace zúčastnila pouze jedné vzdělávací aktivity (63 %), 24 % se zúčastnilo dvou vzdělávacích aktivit a pouze 11 % účastníků se věnovalo třem a více vzdělávacím aktivitám. V ohledu na počet hodin strávených při neformálních vzdělávacích aktivitách se poté Česká republika pohybuje na velmi podprůměrných hodnotách kolem necelých 40 hodin ročně (tamtéž, s. 26).

Při bližším pohledu lze zjistit, že většina českých dospělých účastníků neformálního vzdělávání si vybírá především pracovní orientované vzdělávací aktivity a tento jev se vyskytuje napříč všemi věkovými kategoriemi. Nicméně je zde i část obyvatel (cca 9 %), kteří se vzdělávají i z důvodů mimopracovních. Nejvíce se do tohoto typu vzdělávání zapojili v roce 2016 mladí Češi ve věku 18–24 let (zhruba 18 %) a dále věkové kategorie 25–34 a 35–44 let, u kterých se míra účasti pohybuje okolo 12 %. Nejméně se do tohoto typu vzdělávání zapojují lidé ve středním věku 55–69 let, kteří se zúčastňují v pouhých cca 6 % (tamtéž, s. 28). Ačkoli tato číslo nejsou nijak vysoká, dobrou zprávou může být, že při porovnání s výsledky výzkumu z roku 2011 došlo ke zvýšení míry účasti téměř o 2 % (ČSÚ, 2013, s. 75 a ČSÚ, 2018, s. 38).

Co se týče genderového zastoupení v neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých, častěji se tomuto typu vzdělávání věnují ženy (13 %) a to více než dvojnásobně. U mužů se míra účasti na neformálním mimopracovním vzdělávání pohybuje pouze okolo 6 % (ČSÚ,

2018, s. 38). Tento výrazný rozdíl v genderovém zastoupení s převahou žen je zajímavým fenoménem, který se objevuje právě v neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých. S tím souhlasí také Šerák (2009a, s. 131), který uvádí, že v zájmovém vzdělávání dospělých je značná převaha žen jakýmsi trendem. V porovnání s jinými oblastmi vzdělávání, jako např. obecně neformální vzdělávání dospělých, pracovně orientované vzdělávání dospělých či formální vzdělávání dospělých, se totiž častěji zúčastňují spíše muži (ČSÚ, 2018, s. 29), nebo je procentuální zastoupení obou pohlaví poměrně vyrovnané (ČSÚ, 2018, s. 17).

Nejvíce se mimopracovně orientovaným vzdělávacím aktivitám věnují mladé ženy ve věku 18–24 let, kde se míra účasti v roce 2016 pohybovala téměř okolo 23 %. Také muži byli v tomto věku nejaktivnější a pohybovali se okolo 14 %. Následně lze však u obou pohlaví vysledovat rapidní propad, a to téměř o polovinu. Ve věku 25–34 let totiž míra účasti žen vykazovala už jen 15 % a u mužů okolo 8 %. Nejméně se ženy i muži zúčastňují těchto vzdělávacích aktivit v letech 45–64 let (ženy 9 %, muži 4,5 %) a následně opět dochází k mírnému nárůstu (ČSÚ, 2018, s. 38). Při porovnání let 2011 (ČSÚ, 2013, s. 75) a výše zmiňovaného roku 2016 lze konstatovat, že největší nárůst téměř o 3 % zaznamenaly ženy ve věku 18–34 let, zatímco u mužů došlo k mírnému poklesu u nejmladší a také u nejstarší sledované věkové skupiny.

Z obou výzkumů je také patrné, že nejčastěji se vzdělávají lidé, jejichž nejvyšší úroveň dosaženého vzdělání dosahuje vyšší odborné či vysokoškolské úrovně (cca 17 %), naopak nejméně se v této oblasti vzdělávají osoby se středním vzděláním bez maturity (cca 4 %). Značný vliv má ale také ekonomické postavení na trhu práce. Největší procento zastoupení mají studenti (cca 27 %), následují osoby na rodičovské dovolené či osoby v domácnosti (11 %), pracující se v této oblasti vzdělávají v 8 % a nezaměstnaní o jedno procento méně. Nejméně se neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých zúčastňují důchodci a lidé v invalidním důchodu (okolo 4 %). Lze vysledovat také vliv výše příjmů domácnosti, neboť účast se zvyšuje přímo úměrně s růstem finančního kapitálu a rozdíl v účasti mezi nejnižším a nejvyšším ekvivalizovaným příjmem domácnosti je téměř jednou tak velký. Roli hraje však i oblast, ve které jedinec žije, neboť míra účasti roste s mírou urbanizace (ČSÚ, 2013, s. 75–76).

Z hlediska nejčastěji vyhledávaných neformálních mimopracovních vzdělávacích aktivit jednoznačně převažuje výuka cizích jazyků, které se věnuje téměř 42 % účastníků tohoto typu vzdělávání. Vysoké zastoupení mají také humanitní vědy, umění a služby, kde se míra účasti pohybuje od 16–22 %. Zastoupení zdravotnictví a sociální péče se pohybuje okolo 6 % a výuka výpočetní techniky a počítačů je zastoupena zhruba 5,5 %. Kolem 2–3 % účasti se dále pohybuji

obchod a právo, technické vzdělávání, zemědělství a veterinářství, osobní dovednosti a společenské vědy. Okolo 1 % procenta potom přírodní věda a matematika, pedagogika, bezpečnostní služby, architektura a stavebnictví, ochrana životního prostředí a další, jež nelze zařadit do žádné výše uvedené kategorie (ČSÚ, 2018, s. 39).

V počtu strávených hodin je na prvním místě opět jazykové vzdělávání, kterému se Češi věnují zhruba 65 hodin ročně. Zhruba 41 hodin ročně poté věnují humanitním vědám, umění a službám a zhruba 32 hodin počítačovému vzdělávání a vzdělávání v oblasti zdravotnictví a sociální péče. V největší míře se lidé vzdělávali formou kurzů (60 %), dále pomocí workshopů a seminářů (cca 14 %) a ve 26 % formou soukromých lekcí. A téměř všichni účastníci neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých využívali výhradně čas mimo pracovní dobu (ČSÚ, 2013, s. 76–77).

Výzkumem zaměřeným přímo na zájmové vzdělávání dospělých se zabývala Knotová (2006, s. 6). Tento výzkum měl podobu dotazníkového šetření a nesl název „*Zájmové vzdělávání – 2006.*“ Zúčastnilo se ho 229 brněnských respondentů, kteří se vzdělávali na kurzech zájmového vzdělávání v centrech volného času nebo ve vzdělávacích a kulturních zařízeních a dále potom 1 349 respondentů, kteří se tímto způsobem nevzdělávají. Na základě výsledků tohoto šetření je patné, že zájmových vzdělávacích aktivit se zúčastňuje pouze 4,9 % dospělých a pouze 6,4 % respondentů by se jich rádo zúčastnilo v budoucnu. Tento pouze nepatrný rozdíl je podle Knotové dán tím, že lidé v České republice příliš mnoho o zájmovém vzdělávání neuvažují. Také v tomto výzkumu je výsledkem velká převaha žen (64 %), přičemž jedním z možných důvodů tohoto jevu je podle ní tendence žen se sociálně sdružovat a možná větší nabídka vzdělávacích aktivit pro ženy. Také v souvislosti s věkem se zde objevily podobné tendence, jako ve výzkumu výše. Největší zastoupení bylo zaznamenáno v nejmladší věkové kategorii do 29 let, což je odůvodněno tím, že mladí lidé mají díky absenci rodinných a dalších povinností více volného času. Zajímavé však může být, že druhou skupinou byli muži ve věku 40–49 let a až následně ženy ve věku 30–39 let. To je podle Knotové dáno tím, že muži jsou v tomto věku již finančně zajištěni, mívají ustálenou rodinnou situaci a jsou na vrcholu pracovního života. Nejméně se poté do zájmového vzdělávání dospělých zapojují senioři (tamtéž, s. 7).

Také z hlediska vzdělání se objevují shody, neboť zájmové vzdělávání dospělých vyhledávají především vzdělanější jedinci alespoň se středoškolským vzděláním s maturitou. Z hlediska socioekonomického postavení jsou nejvíce zastoupeni zaměstnanci na plný úvazek a studenti. Naopak v menšině jsou ženy a muži na mateřské dovolené a nezaměstnaní. Zajímavým faktem

také může být, že rodinný stav nehraje zásadní roli a zastoupení svobodných či ženatých/vdaných je obdobný (tamtéž, s 8).

Ohledně míry účasti dospělých na občanském vzdělávání vycházejí Hloušková a Pol (2008, s. 189) z reprezentativního dotazníkového šetření „*Vzdělávání dospělých – 2005*.“ Podle výsledků tohoto šetření, kterého se celkově zúčastnilo 1418 respondentů, se do občanského vzdělávání dospělých zapojilo pouze 3,5 % respondentů s tím, že nejčastěji se jednalo pouze o jednu vzdělávací aktivitu během roku. Z výsledků je také patrné, že zájem respondentů o budoucí zapojení není o nic vyšší než reálná účast. To podle Hlouškové a Pola znamená, že Češi nemají potřebu se v oblasti aktivního občanství více vzdělávat a chybí jim i motivace. Nejčastějším uváděným důvodem účasti byl pak osobní rozvoj (42 %), z 20 % podnět z okolí a ze 17 % zlepšení pracovního uplatnění (tamtéž, s. 192–193).

Z hlediska důvodů, které Čechy motivují k účasti na neformálním mimopracovním vzdělávání je nejvýraznější prohlubování znalostí a dovedností v oblasti, která jedince zajímá. Takto odpovědělo zhruba 65 % dotazovaných. 46 % také uvedlo, že se tohoto typu vzdělávání účastnili za účelem získání znalostí a dovedností, které jsou využitelné pro každodenní život. Dalšími motivátory jsou například zvýšení výkonnosti a zlepšení kariérní vyhlídky, setkávání nových lidí, získání certifikátu, snížení pravděpodobnosti ztráty zaměstnání, začátek vlastního podnikání, ale také nucená účast (ČSÚ, 2013, s. 80). Jak je však patrné, některé důvody jsou velmi spjaté také pracovním vzděláváním, a proto je hranice mezi těmito dvěma kategoriemi mnohdy úzká.

Shrnutím lze říci, že v posledních letech procento účasti Čechů na neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých vzrůstá. Nejvíce se u nás tohoto typu vzdělávání zúčastňují mladé ženy ve věku 18–24 let, nicméně i v dalších věkových kategoriích muže svým zastoupením převyšují. Nejčastěji vyhledávanou vzdělávací aktivitou je v tomto ohledu jazykové vzdělávání a dále humanitní vědy, umění a služby. Na účast má vliv však celá řada faktorů jako je věk a pohlaví, ale také výše dosaženého vzdělání, výše příjmu domácnosti či oblast, ve které jedinec žije. Co se týče míry účasti na zájmovém vzdělávání dospělých, nachází se Česká republika pod evropským průměrem. I zde však platí, že ženy svojí účastí převyšují muže. Občanské vzdělávání dospělých si v České republice stojí ještě o něco hůře a je zde patrný poměrně velký nezájem občanů se v této oblasti vůbec vzdělávat. Je tedy možné říci, že v České republice existuje hned několik možností k rozvoji. A to nejen v zájmovém či

občanském vzdělávání dospělých, ale také v rámci celého neformálního vzdělávání zaměřeného na dospělé.

5 Empirické šetření: Neformální mimopracovní vzdělávání zaměstnanců v České republice

V rámci empirického šetření této diplomové práce bude věnována pozornost neformálnímu mimopracovnímu vzdělávání zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v České republice. Důvodem výběru tohoto zaměření je především nedostatečné vědecké prozkoumání této oblasti. Z první části práce je totiž patrné, že většina dospělých se zabývá především pracovním orientovaným vzděláváním, a proto je mu také věnováno mnoho výzkumů a publikací. A přestože zájmové a občanské vzdělání dospělých hraje v životě člověka také velmi důležitou roli, jsou oproti pracovním orientovanému vzdělávání upozaďovány. Proto bude předmětem šetření právě tato oblast vzdělávání. Vzhledem k výše uvedenému faktu, že se tohoto typu vzdělávání zúčastňují především zaměstnané osoby (OECD, 2012, s. 73–74), bude i toto empirické šetření diplomové práce zaměřeno na zaměstnance státní a soukromé sféry.

5.1 Vymezení cíle a hypotéz empirického šetření

Hlavním cílem empirického šetření je analyzovat participaci českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dílčím cílem je vzájemná komparace administrativních pracovníků státní a soukromé sféry.

V rámci šetření diplomové práce byly proto vymezeny následující hypotézy:

Hypotéza 1: Míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v zájmovém vzdělávání dospělých než míra jejich účasti na občanském vzdělávání dospělých.

Hypotéza 1 byla stanovena na základě komparace výsledků výzkumů „*Zájmové vzdělávání – 2006*“ (Knotová, 2006, s. 6–7) a „*Vzdělávání dospělých – 2005*“ (Hloušková a Pol, 2008, s. 192–193), ze kterých je patrné, že občanského vzdělávání dospělých se zúčastňuje pouze 3,5 % dospělých a ani z hlediska budoucí angažovanosti se procento účasti na tomto typu vzdělávání nemění. Oproti tomu míra účasti v zájmovém vzdělávání dospělých je o něco vyšší (okolo 5 %) a v otázce budoucí plánované angažovanosti se zde procento pohybuje kolem 6,5 %, což je v tomto pohledu téměř dvojnásobný nárůst míry účasti.

Hypotéza 2: Míra účasti zaměstnaných žen pracujících na administrativních pozicích je v zájmovém vzdělávání dospělých vyšší než míra účasti zaměstnaných mužů v téže oblasti.

Druhá hypotéza byla stanovena na základě výsledků šetření „*Adult Education Survey*“, jehož vyhodnocení se věnovaly Eurostat (2020, nestránkováno), ČSÚ (2013, s. 75) a ČSÚ (2018, s. 38). Výsledky vykazují, že neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých se celosvětově ale i v České republice věnují více ženy než muži. To je zajímavý fenomén, neboť podle ČSÚ (2018, s. 17 a 29) se v celkovém měřítku zúčastňuje neformálního vzdělávání dospělých, ale i formálního vzdělávání dospělých spíše více mužů, nebo je genderové zastoupení téměř totožné.

Hypotéza 3: Míra účasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v rámci jazykového vzdělávání a vzdělávání v oblasti kultury a umění oproti jiným vzdělávacím aktivitám neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých.

Třetí hypotéza vychází také z výzkumu „*Adult Education Survey*“ z roku 2016, jehož výsledky pro Českou republiku zpracovalo ČSÚ (2018, s. 39). Z těchto výsledků je patné, že nejčastěji vyhledávanou neformální mimopracovní vzdělávací aktivitou bylo právě jazykové vzdělávání a vzdělávání v oblasti kultury a umění.

Hypotéza 4: Míra účasti zaměstnanců státní sféry pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání je vyšší než míra účasti administrativních pracovníků zaměstnaných ve sféře soukromé.

Poslední hypotéza byla vytvořena na základě výsledků šetření „*Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti*“, jehož výsledky zpracoval Kolomazník (2015, s. 31–34). Podle těchto výsledků je patrné, že se dalšího vzdělávání dospělých zúčastňují spíše zaměstnanci státní sféry než zaměstnanci ve sféře soukromé. Významnou roli zde podle výsledků hraje fakt, že státní sféra často hradí toto vzdělávání oproti sféře veřejné v plné výši. Podle dokumentu „*Non-formal Non-Vocational Adult Education*“ (Evropská komise, 2007, s. 18–19) a podle Šeráka (2009a, s. 120) je v rámci neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých a zájmového vzdělávání dospělých uplatňován princip vícezdrojového financování, kde právě financování zaměstnavatelem hraje také jednu z klíčových rolí.

5.2 Metodika empirického šetření

Empirické šetření bylo realizováno pomocí kvantitativní výzkumné metody dotazníku. Podle Vojtíška (2012, s. 27) „*dotazník v jeho základní podobě nahrazuje strukturovaný rozhovor a je předložený v písemné podobě.*“ Giddens (2013, s. 63) k tomu dodává, že dotazník, ačkoli není

většinou příliš hloubkový, vyniká svojí možností poměrně široké aplikace a umožňuje měřit a následně analyzovat různé sociální jevy.

V rámci této diplomové práce byl použit standardizovaný dotazník, který byl sestaven za účelem analýzy participace českých zaměstnanců státní a soukromé sféry pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dotazník byl anonymní a z důvodu praktičnosti a nejlepší možné distribuce byl poskytnut respondentům v online verzi. K sestavení dotazníku byl využit webový portál *Survio.com*, který současně umožňuje elektronickou distribuci dotazníků na základě vygenerovaného odkazu. Tento vygenerovaný odkaz na dotazník byl následně přeposílán respondentům skrze e-mailovou komunikaci. E-mailová komunikace byla vybrána z důvodu dostupnosti e-mailových adres na oficiálních stránkách vybraných společností a také z důvodu snadné distribuce mezi další zaměstnance těchto společností. Pro sběr a uchování dat byl opět využit portál *Survio.com*, který umožňuje přístup k odpovědím pouze autorovi dotazníku.

Celý dotazník sestával ze 17 uzavřených otázek, z nichž prvních 5 bylo identifikačních. Další otázky byly rozděleny do dvou částí, z nichž první byla zaměřena na zájmové vzdělání dospělých a druhá poté na občanské vzdělávání dospělých. Respondenti byli dotazováni na jejich účast na neformálním mimopracovním vzdělávání za posledních 12 měsíců. Uzavřené otázky byly zvoleny především z důvodu praktičnosti, dobré přehlednosti a časové nenáročnosti pro zúčastněné respondenty, což následně mělo vést k větší návratnosti dotazníků. Okruhy otázek byly stanoveny na základě komparace výsledků výzkumů z první (odborné) části práce. Součástí dotazníku bylo také úvodní slovo, kde byly vysvětleny jeho účely, zaměření a také pokyny pro vyplnění, jež měly eliminovat nesprávné uchopení tématu. Sama distribuce dotazníků mezi respondenty poté proběhla skrze e-mailovou komunikaci se zástupci HR oddělení ve vybraných firmách a útvarech. Tato metoda se během komparace možných řešení ukázala jako nejvíce funkční, neboť HR pracovník má nejlepší přehled o zaměstnancích v daném podniku a je schopný tyto pracovníky hromadně oslovit.

Základním výzkumným souborem empirického šetření se staly různě velké firmy soukromého sektoru nacházející se v Praze, Středočeském a Ústeckém kraji a dále dvě ministerstva a Policie České republiky, jež zastupovaly sektor státní. Důvodem výběru těchto společností a jejich lokace byl dobrý přístup k respondentům a zároveň velká koncentrace pracovníků na administrativních pozicích.

Samotné požadavky pro výběr daných společností byly stanoveny na základě předpokladu, že se v těchto společnostech nachází vysoké procento administrativních pracovníků, kteří splňují níže popisované požadavky. Vybrány tedy byly takové organizace, které mají více než 100 zaměstnanců, a které v rámci své organizační struktury mají např. rozvinuté oddělení reklamací, fakturace a HR, či které zaměstnávají recepční nebo řadu asistentů/asistentek. Většina oslovených společností byla vybrána také na základě osobní známosti, díky které bylo snazší dotazníky distribuovat. Zbylé společnosti byly osloveny na základě zaslání e-mailu na HR oddělení. Za soukromý sektor byly osloveny firmy různých velikostí, jmenovitě lze uvést Centropol Energy a.s., ManpowerGroup s.r.o., Accenture, Zalando, ČEZ a.s., Albert Česká republika, s.r.o. a Kühne-Nagel. Za státní sektor pak bylo osloveno Ministerstvo průmyslu a obchodu, Ministerstvo práce a sociálních věcí a dále pak Policie ČR v okrese Litoměřice a Ústí nad Labem. Jednalo se tedy o poměrně heterogenní soubor, který zastřešoval oblast logistiky, služeb, poradenství, energetiky a bezpečnosti.

Samotní respondenti byli oslovováni napřímo či prostřednictvím HR oddělení pomocí e-mailu s vygenerovaným odkazem na dotazník. Šetření trvalo zhruba 30 dní a zúčastnit se ho mohli zaměstnanci státní a soukromé sféry, kteří byli starší 18 let a jejich pracovní náplň odpovídala administrativě. Definicí administrativy lze nalézt v „*Národní soustavě povolání*“ (MPSV, 2017), v níž je administrativa charakterizována jako „*souhrn organizačních, provozních kancelářských a pomocných činností, které mají zabezpečit chod určitého týmu, oddělení, útvaru, organizace nebo společnosti.*“ Do výzkumu tedy mohli být zahrnuti všichni zaměstnanci na asistentských pozicích, recepční, office manageri či asistenti, administrativní pracovníci, pracovníci na oddělení fakturace a pohledávek, účetní či náboráři a také pracovníci HR mimo vedoucích zaměstnanců, kteří již nesplňují kritéria vyplývající z definice administrativy.

Časová dotace na vyplnění dotazníku nebyla stanovena, nicméně průměrná doba vyplnění činila 8–12 minut. Návratnost dotazníku ze státní sféry byla poměrně vysoká, avšak v soukromé sféře byla viditelná značná neochota jak ze strany personalistů, tak z řad zaměstnanců. To je také hlavní důvod nepoměru v počtu zúčastněných mezi státní a soukromou sférou, který mohl způsobit určité zkreslení výsledků. Ačkoli byl obsah dotazníkového šetření konzultován s odborníkem na zájmové vzdělávání dospělých a jednotlivé otázky dotazníku byly sestavovány na základě výzkumných kategorií zkoumaných ve výše zmiňovaných šetřeních, nízký počet zapojených respondentů a nepoměr mezi zúčastněnými ze státní a soukromé sféry mohl mít vliv na reliabilitu a následně také na validitu výzkumu. Validitu výzkumu by bylo možné zvýšit

například vyšším počtem respondentů, menším nepoměrem mezi respondenty ze státní a soukromé sféry a obdobným početním zastoupením v jednotlivých věkových kategoriích. Výsledky tohoto šetření tedy nelze považovat za 100 % validní a přenositelné na všechny zaměstnance pracující na administrativních pozicích, nicméně i přesto přinášejí zajímavý pohled na tuto oblast a mohou sloužit jako základ a výchozí bod pro další výzkumy.

5.3 Výsledky empirického šetření a jejich interpretace

Výzkumu se celkově zúčastnilo 203 respondentů, z toho 146 osob (71,9 %) ze státní sféry a 57 osob (28,1 %) ze sféry soukromé. Z celkového měřítka se výzkumu zúčastnilo více žen (63,1 %) než mužů (36,9 %). To však může být způsobeno tím, že administrativní pozice vykonávají spíše ženy. Nejvíce zastoupenou věkovou kategorií pak byly osoby ve věku 35–44 let (27,6 %), dále 45–54 let (24,6 %) a osoby ve věku 25–34 let (23,2 %). Již méně se do výzkumu zapojila věková kategorie 55–64 let (16,7 %), dále osoby nad 65 let (5,4 %) a nejméně zastoupenou věkovou kategorií byly osoby ve věku 18–24 let (2,5 %). Většina respondentů (93,6 %) uvedla, že jsou zaměstnaní na plný úvazek, 4,9 % respondentů pracovalo na úvazek částečný a pouze 1,5 % respondentů uvedlo, že pracují na dohodu o pracovní činnosti či na dohodu o provedení práce. Z pohledu nejvyššího dosaženého vzdělání bylo ve výzkumu nejvíce zastoupeno vysokoškolské magisterské vzdělání (54,2 %) a úplné střední vzdělání s maturitou (22,2 %). Kolem 9 a 10 % pak bylo zastoupeno vysokoškolské bakalářské a doktorské vzdělávání. Žádný z respondentů neměl nižší vzdělání než střední odborné vzdělání bez maturity či výučního listu.

Tabulka 1: Početní zastoupení zaměstnaných žen na administrativních pozicích dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání.

	ŽENY						Celkový počet
	18–24 let	25–34 let	35–44 let	45–54 let	55–64 let	65 let a více	
Základní vzdělání	0	0	0	0	0	0	0
Střední odborné vzdělání bez maturity	0	0	1	0	1	0	2
Úplné střední vzdělání s maturitou	0	3	12	16	5	0	36
Vyšší odborné vzdělání	1	0	2	1	0	0	4
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	3	4	2	4	0	0	13
Vysokoškolské magisterské vzdělání	0	25	22	8	9	0	64
Vysokoškolské doktorské vzdělání	0	0	1	4	2	2	9
Celkový počet	4	32	40	33	17	2	

Zdroj: vlastní zpracování

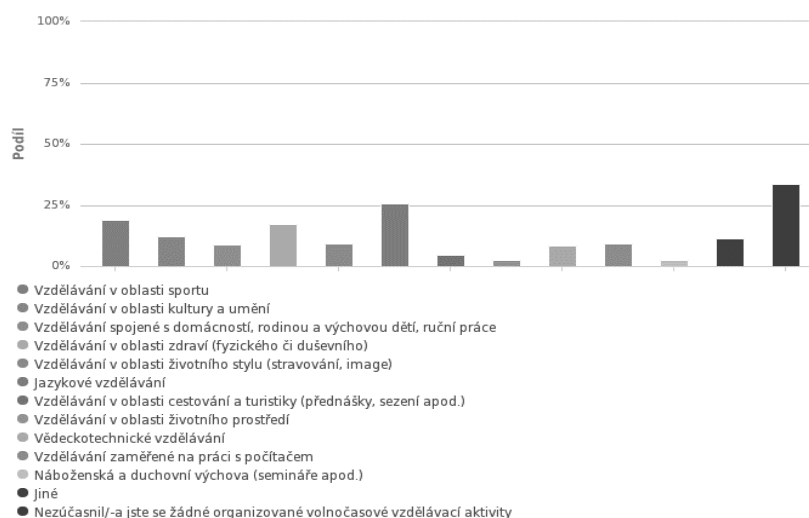
Tabulka 2: Početní zastoupení zaměstnaných mužů na administrativních pozicích dle věku a nejvyššího dosaženého vzdělání.

	MUŽI						Celkový počet
	18–24 let	25–34 let	35–44 let	45–54 let	55–64 let	65 let a více	
Základní vzdělání	0	0	0	0	0	0	0
Střední odborné vzdělání bez maturity	0	1	0	0	0	0	1
Úplné střední vzdělání s maturitou	0	3	3	2	0	1	9
Vyšší odborné vzdělání	1	1	1	0	1	0	4
Vysokoškolské bakalářské vzdělání	0	2	1	0	1	0	4
Vysokoškolské magisterské vzdělání	0	6	7	14	13	6	47
Vysokoškolské doktorské vzdělání	0	1	4	2	2	2	11
Celkový počet	1	14	16	18	17	9	

Zdroj: vlastní zpracování

Při bližším pohledu na jednotlivé zastoupení respondentů lze z tabulek č. 1 a 2 vypožorovat, že nejvíce byly ve výzkumném šetření zapojeny zaměstnané ženy pracující na administrativních pozicích s vysokoškolským magisterským vzděláním. Z hlediska věku byly nejpočetnější skupinou zaměstnané ženy ve věku 35–44 let. Také u zaměstnaných mužů pracujících na administrativních pozicích se nejvíce zúčastňovali ti s vysokoškolským magisterským vzděláním. Zastoupení jednotlivých věkových kategorií je u mužů ale více vyrovnané než u žen, nicméně nejvíce byla u zaměstnaných mužů zastoupena věková kategorie 45–54 let. Při porovnání obou pohlaví je ale patrné, že zúčastnění muži měli převážně vysokoškolské vzdělání, zatímco značná část zúčastněných žen uvedla také nižší vzdělání než vysokoškolské.

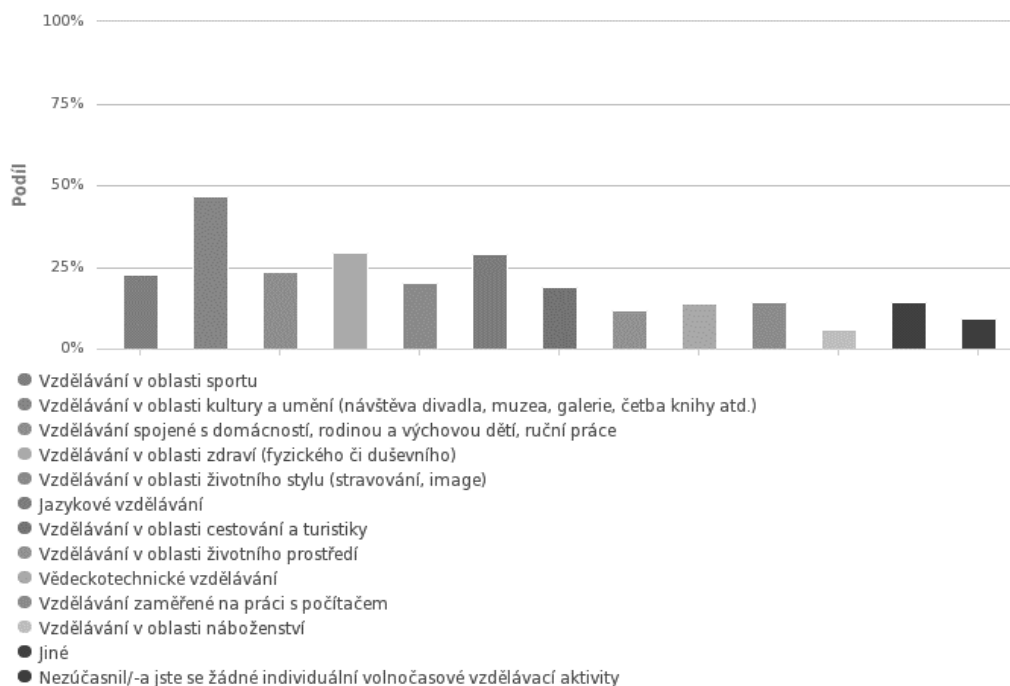
Graf 1: Míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na různých organizovaných zájmových vzdělávacích aktivitách.



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 1 lze vyčíst, že organizované zájmové vzdělávání nebylo zaměstnanci na administrativních pozicích příliš vyhledáváno, protože míra jejich neúčasti zde dosahuje 33,5 %. Jedinou organizovanou vzdělávací aktivitou, která přesáhla 20 % bylo jazykové vzdělávání (25,6 %) a kolem 18 % se pohybovalo také organizované vzdělávání v oblasti sportu a zdraví (psychického i fyzického). Ostatní organizované zájmové vzdělávací aktivity byly navštěvovány méně než 10 % respondentů a nejmenší účast zaznamenalo vzdělávání v oblasti životního prostředí (2,5 %) a náboženského a duchovního vzdělávání (2,5 %). Průměrně se organizovaného zájmového vzdělávání zúčastnilo 10,9 % zaměstnanců na administrativních pozicích.

Graf 2: Míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na různých individuálních zájmových vzdělávacích aktivitách.

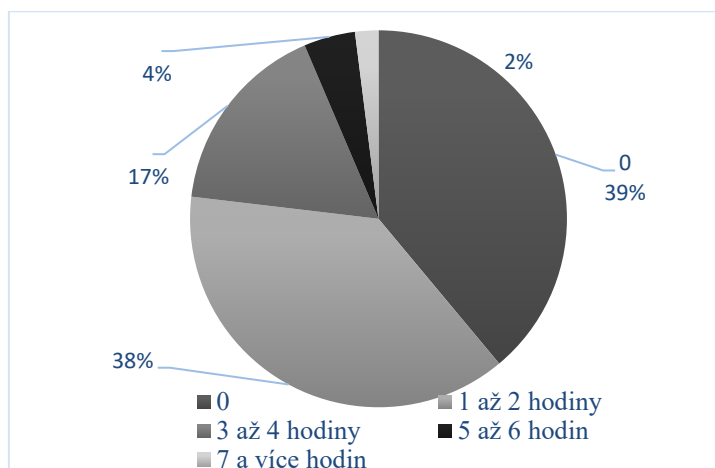


Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 2 je patrné, že zaměstnanci pracující na administrativních pozicích se oproti organizovanému zájmovému vzdělávání více zúčastňují individuálních zájmových vzdělávacích aktivit. Nejvíce účastníků (46,8 %) uvedlo, že se v posledních 12 měsících věnovalo vzdělávání v oblasti kultury a umění. Toto vzdělávání obsahuje např. návštěvu divadla, galerie, muzea či četbu knihy. Druhou nejčastěji zastoupenou individuální vzdělávací aktivitou bylo vzdělávání v oblasti zdraví a jazykové vzdělávání, kterých se zúčastnilo zhruba 29 % těchto respondentů. Přes 20 % účast se také vyšplhalo vzdělávání v oblasti sportu (22,7

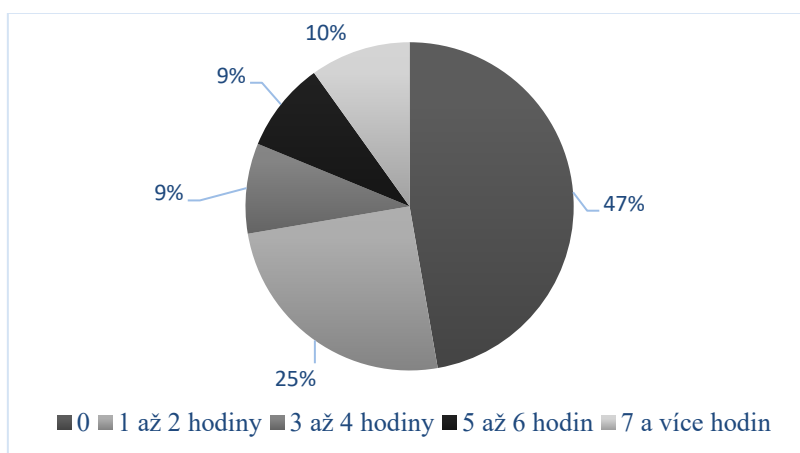
%), vzdělávání spojené s domácností, rodinou, výchovou dětí a ruční práce (23,6 %) a také vzdělávání v oblasti životního stylu (20,2 %). Naopak nejméně se zaměstnanci pracující na administrativních pozicích vzdělávali v oblasti náboženství (5,9 %). Průměrně se individuálního zájmového vzdělávání dospělých zúčastnilo 20,9 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích. Naopak vůbec se těchto vzdělávacích aktivit nezúčastnilo pouze 9,4 % dotazovaných.

Graf 3: Počet hodin, které zaměstnanci státní a soukromé sféry na administrativních pozicích týdně stráví organizovanými zájmovými vzdělávacími aktivitami.



Zdroj: vlastní zpracování

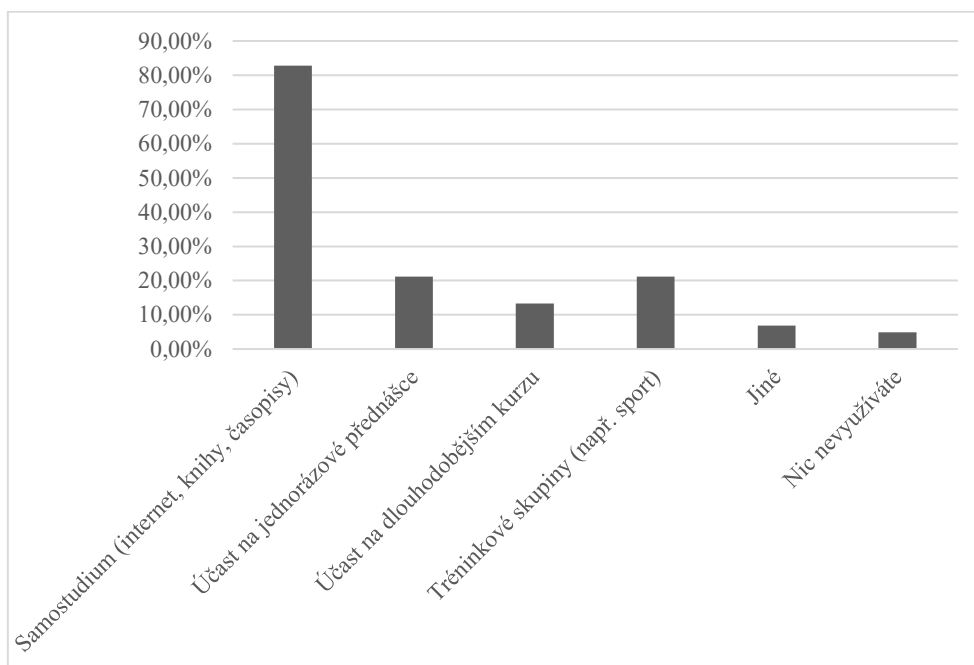
Graf 4: Počet hodin, které zaměstnanci státní a soukromé sféry na administrativních pozicích týdně stráví individuálními zájmovými vzdělávacími aktivitami.



Zdroj: vlastní zpracování

Také z grafů 3 a 4 lze vyčíst, že individuálním zájmovým vzdělávacím aktivitám se zaměstnanci pracující na administrativních pozicích věnují více a déle než těm organizovaným. Zatímco u organizovaných zájmových vzdělávacích aktivit převládá téměř z 40 % nulová angažovanost, u individuálních zájmových vzdělávacích aktivit lze vypočítat, že téměř 50 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích se jim věnuje 1–2 hodiny týdně. 25 % dotazovaných dále uvedlo 3–4 hodiny týdně a kolem 9 % poté více než 4 hodiny. Organizovaným zájmovým vzdělávacím aktivitám se poté 1–2 hodiny týdně věnovalo zhruba 37 % respondentů a více než 2 hodiny týdně se jim věnuje méně než 4,4 % z nich.

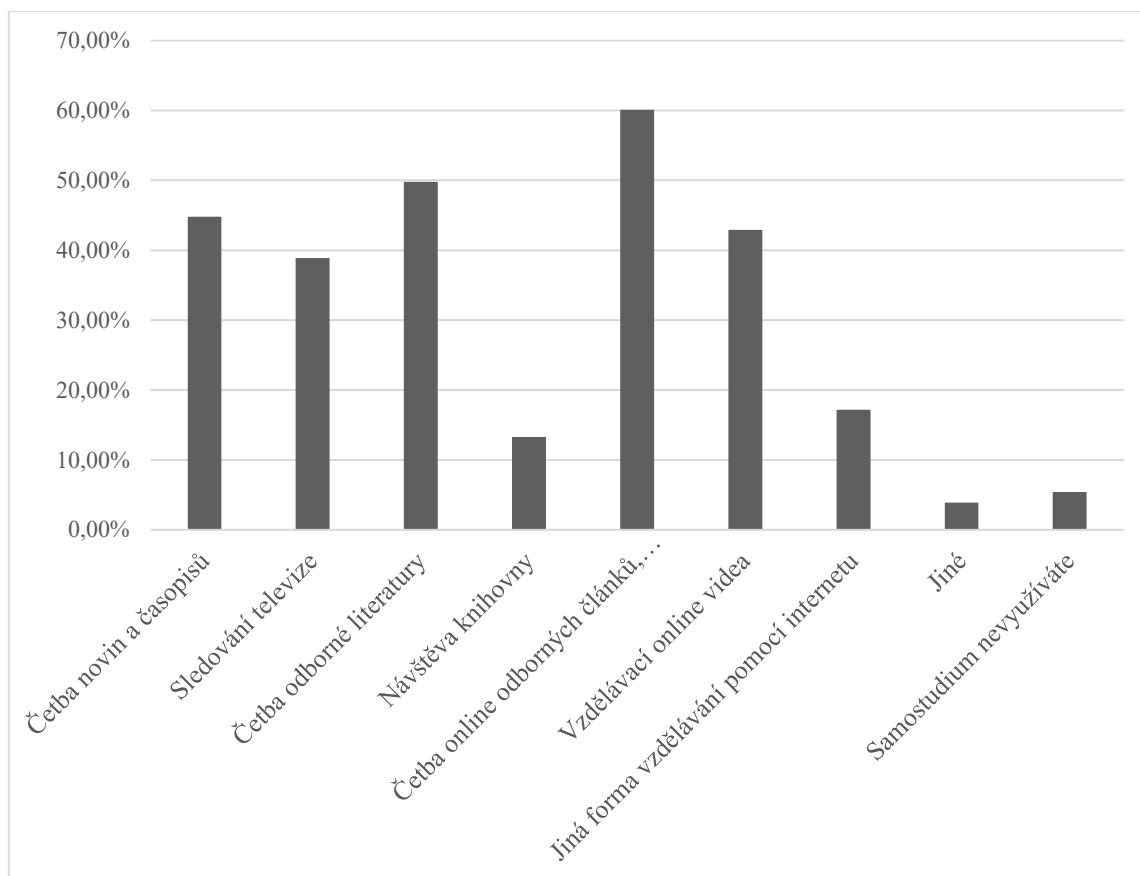
Graf 5: Míra využití různých forem zájmového vzdělávání zaměstnanci na administrativních pozicích.



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu je vidět, že v rámci využití různých vzdělávacích forem v oblasti zájmového vzdělávání je nejvyhledávanější samostudium (82,8 %). 21,2 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích dále uvedlo, že se vzdělávají za pomoci tréninkové skupiny či účasti na jednorázové přednášce. Nejméně vyhledávanou formou je potom účast na dlouhodobějším kurzu (13,3 %).

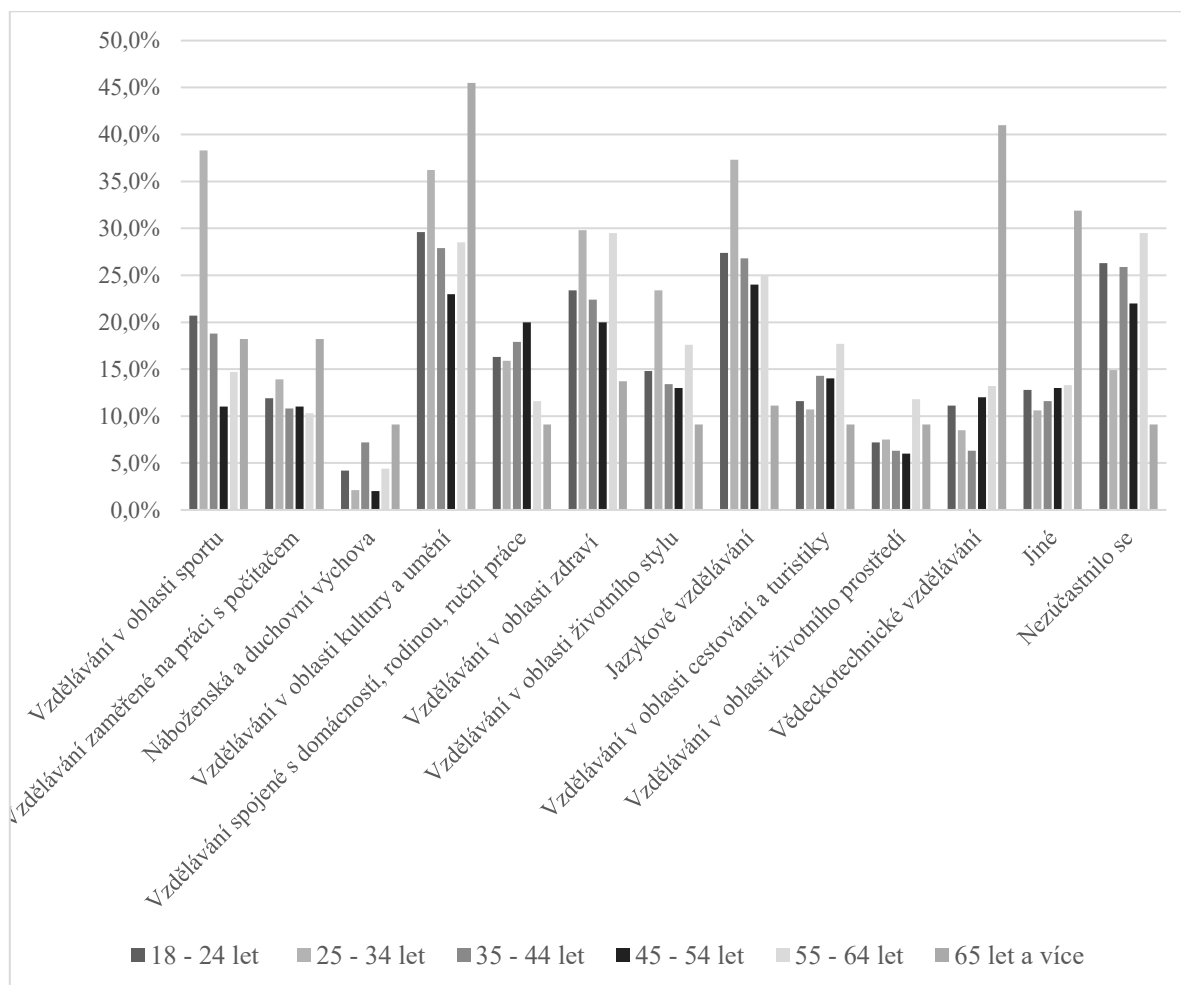
Graf 6: Nejčastěji využívaná forma samostudia mezi zaměstnanci na administrativních pozicích.



Zdroj: vlastní zpracování

Z předcházejícího grafu vyplynulo, že nejčastěji využívanou formou zájmového vzdělávání je samostudium. Graf č. 6 je poté zaměřen na jeho jednotlivé a nejpoužívanější formy. Lze vyčíst, že v součtu je nejvyhledávanější formou online vzdělávání. Nejvíce zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích (60,1 %) totiž uvedlo vzdělávání za pomoci četby online odborných článků, specializovaných serverů a webových stránek či vzdělávání díky online videím (42,9 %). 49,8 % těchto zaměstnanců se dále vzdělává čtením odborné literatury a kolem 40 % dotazovaných uvedlo četbu novin a časopisů či sledování televize. Nejméně vyhledávanou formou se stala návštěva knihovny (13,3 %).

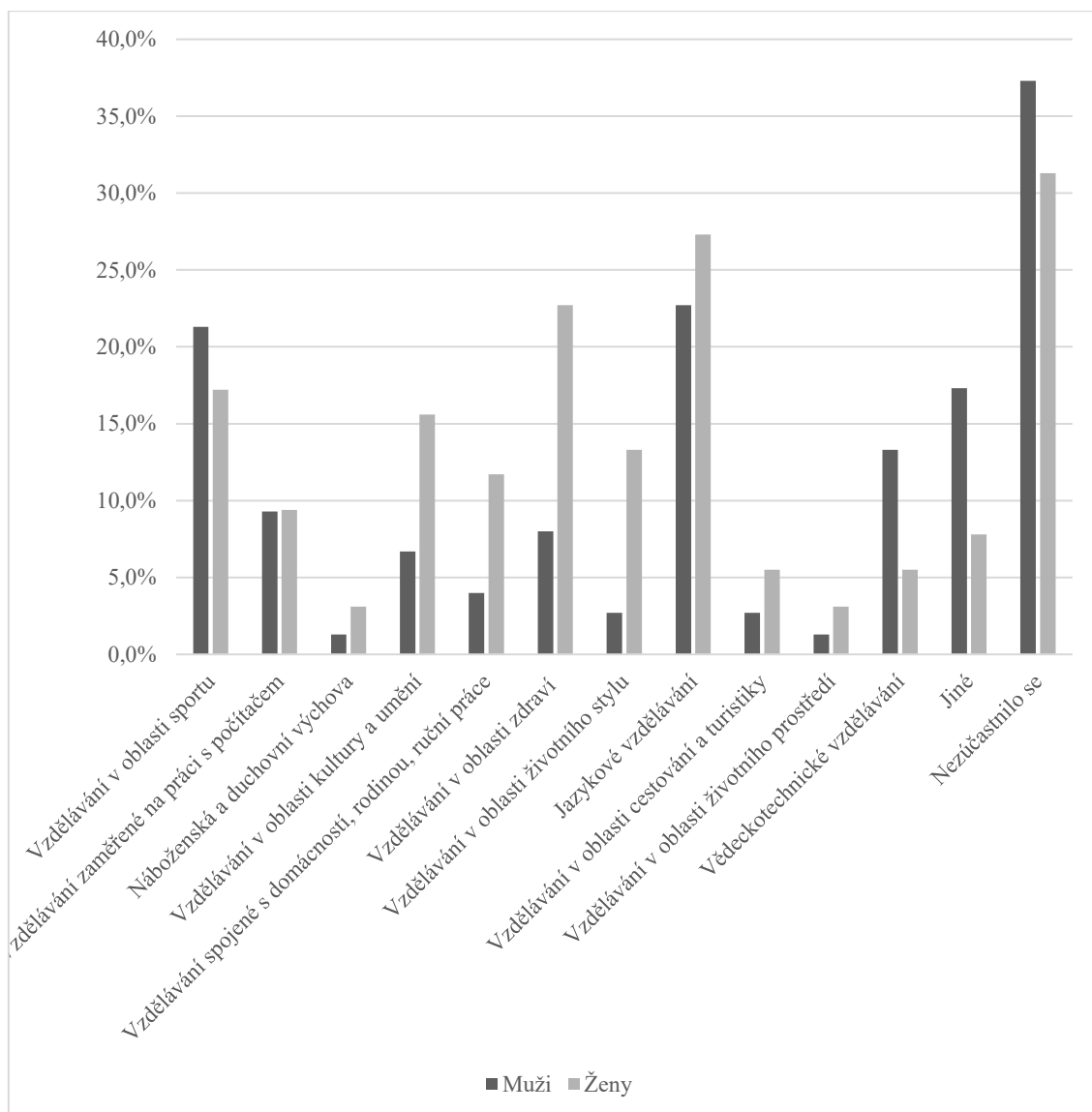
Graf 7: Míra účasti administrativních pracovníků státní a soukromé sféry na různých typech zájmových vzdělávacích aktivit dle věku.



Zdroj: vlastní zpracování

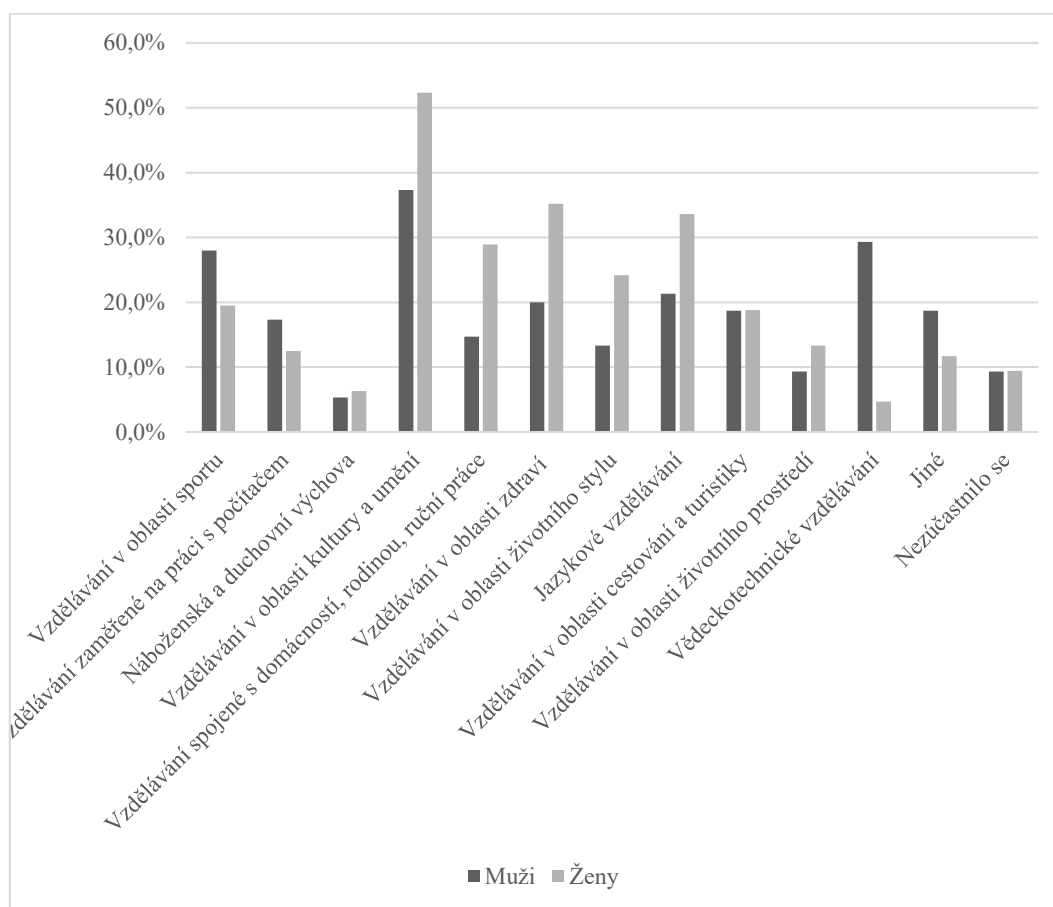
Z grafu č. 7 je možné vyčíst, že v rámci skupiny zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích se v celkovém měřítku zájmovému vzdělávání dospělých nejvíce věnuje věková kategorie 25–34 let (19,2 %). Druhou nejaktivnější skupinou jsou osoby ve věku 65+ (18 %) a 55–64 let (17,5 %). Mladí zaměstnanci do 24 let se zúčastnili v 16,7 % a věková skupina 35–44 let v 16,1 %. Nejméně zastoupenou věkovou kategorií byla skupina 45–54 let (14,7 %). Průměrně se mladší věkové kategorie do 34 let zúčastňovaly zájmového vzdělávání dospělých více (17,3 %) než starší věkové kategorie (16,7 %). Ve všech věkových kategoriích bylo nejčastěji vyhledáváno vzdělávání v oblasti kultury a následovalo jazykové vzdělávání a vzdělávání v oblasti zdraví. Nejméně vyhledávanou oblastí se u všech věkových kategorií zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích stalo náboženské vzdělávání a duchovní výchova a také vzdělávání v oblasti životního prostředí.

Graf 8: Míra účasti administrativních pracovníků státní a soukromé sféry na různých typech organizovaných zájmových vzdělávacích aktivit dle pohlaví.



Zdroj: vlastní zpracování

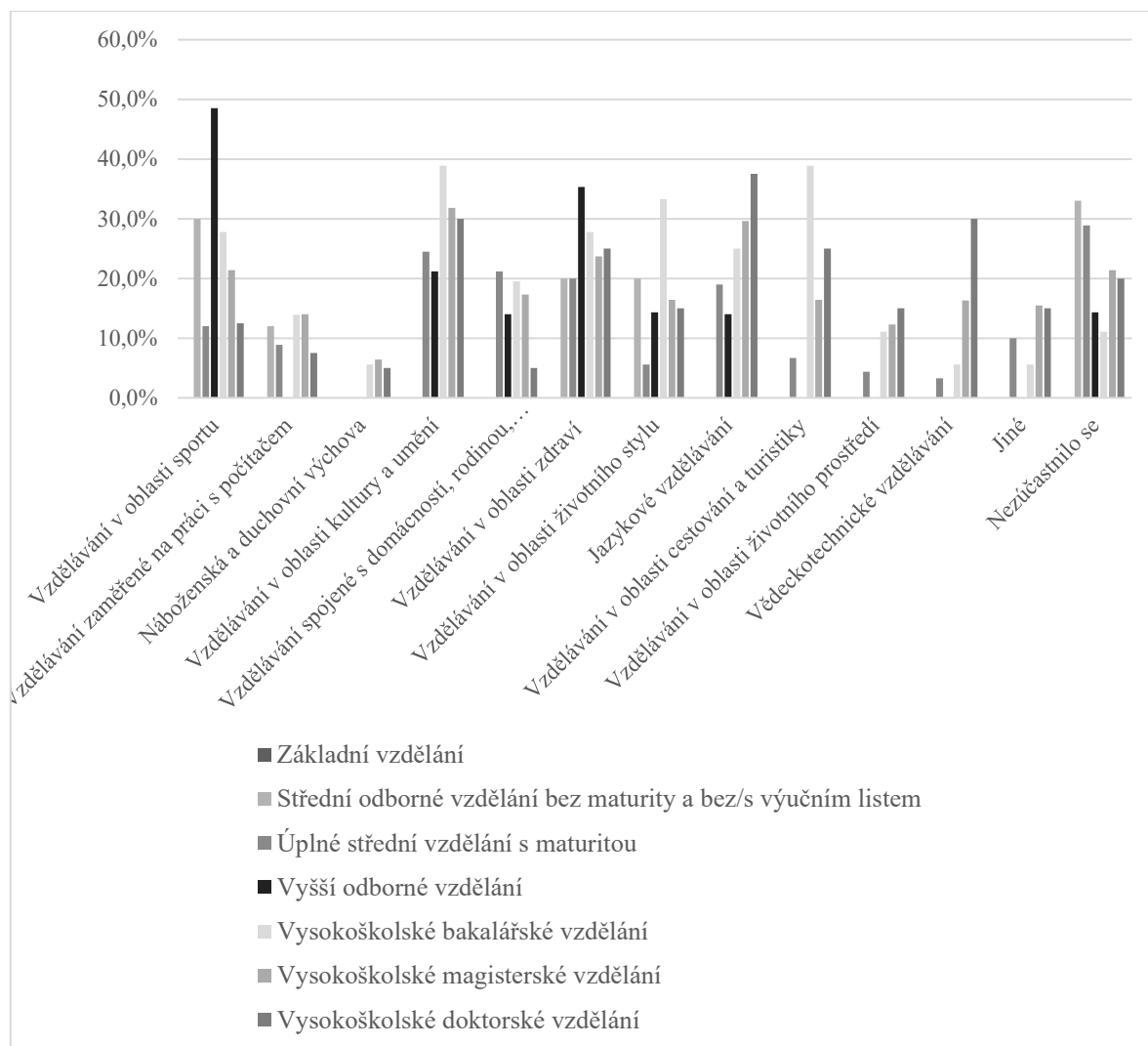
Graf 9: Míra účasti administrativních pracovníků státní a soukromé sféry na různých typech individuálních zájmových vzdělávacích aktivit dle pohlaví.



Zdroj: vlastní zpracování

Grafy č. 8 a 9 jsou zaměřeny na míru účasti administrativně pracujících zaměstnaných mužů a žen na jednotlivých typech zájmového vzdělávání. Z těchto grafů vyplývá, že se organizovaných i individuálních vzdělávacích aktivit tohoto typu z větší míry zúčastňují zaměstnané ženy (16,9 %) oproti zaměstnaným mužům (14,3 %). Konkrétněji lze uvést, že organizovaných aktivit se zúčastňuje téměř 12 % žen oproti 9 % u mužů a individuálních zájmových vzdělávacích aktivit se zúčastňuje 21,8 % zaměstnaných žen a 19,4 % zaměstnaných mužů. Z hlediska statistického posouzení dat však není tento rozdíl významný. Lze však říci, že zaměstnané ženy nejvíce vyhledávají jazykové vzdělávání, vzdělávání v oblasti kultury a umění a také vzdělávání v oblasti zdraví. U zaměstnaných mužů naopak převládá vzdělávání v oblasti sportu, kultury a vědeckotechnické vzdělávání. Vzdělávání v oblasti sportu, počítačů a vědeckotechnické vzdělávání jsou také jediné oblasti, kde míra zúčastněných mužů převyšuje míru žen.

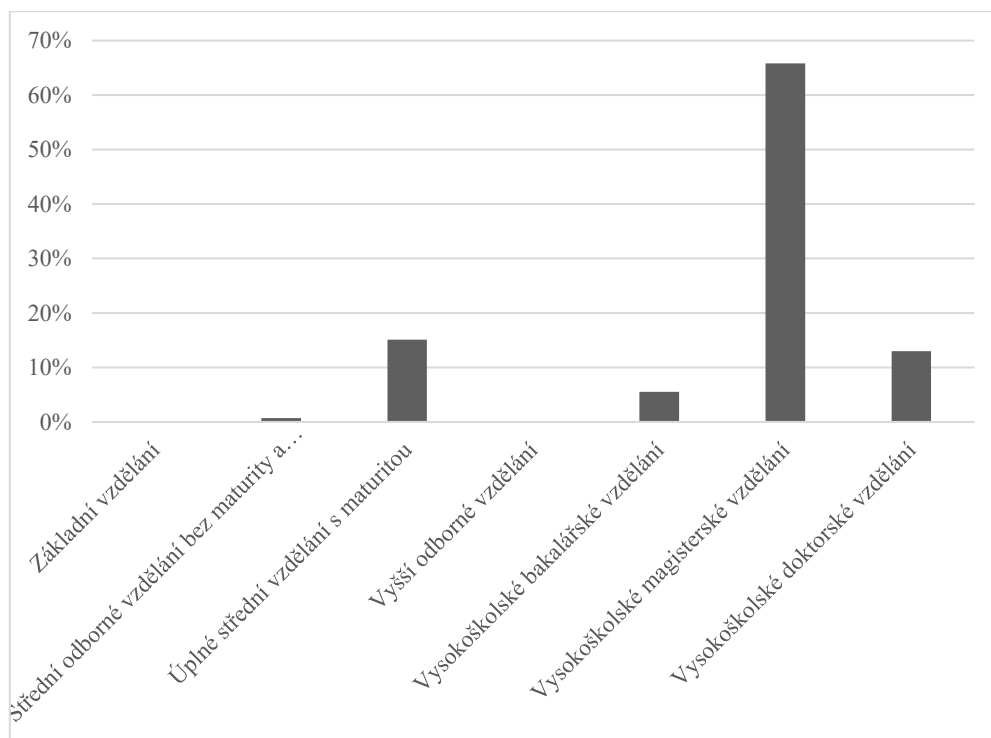
Graf 10: Míra účasti administrativních pracovníků státní a soukromé sféry na různých typech zájmových vzdělávacích aktivit dle úrovně nejvyššího dosaženého vzdělání.



Zdroj: vlastní zpracování

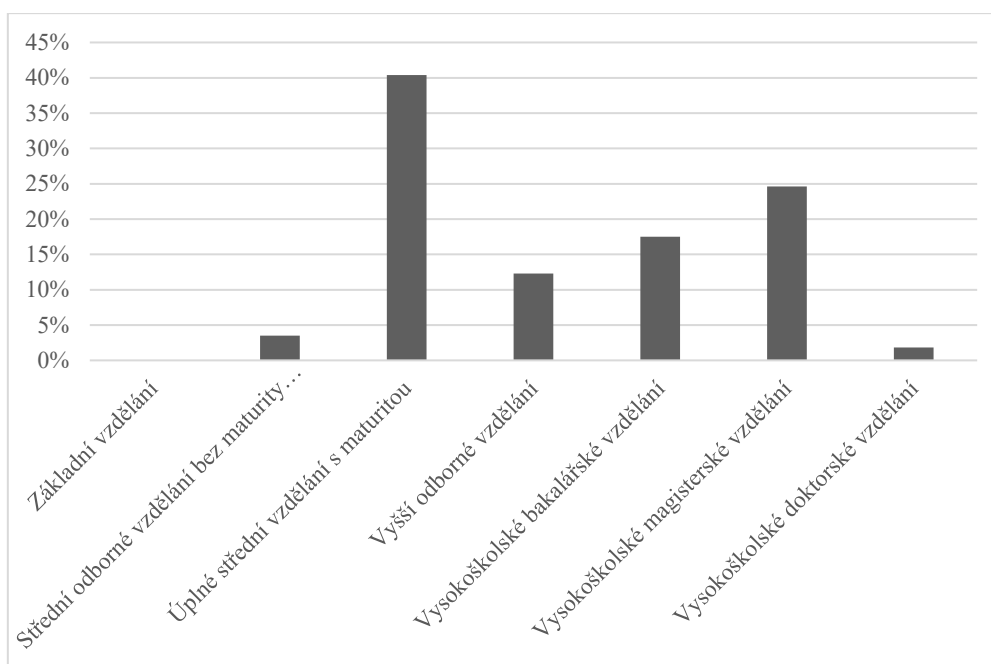
Z grafu č. 10 je možné vyzorovat, že nejvíce se zájmových vzdělávacích aktivit zúčastňovali vysokoškolsky vzdělaní zaměstnanci pracující na administrativních pozicích. Z nich se potom nejčastěji zapojovali respondenti s bakalářským vzděláním (20,2 %), následovali magistři a zaměstnanci s doktorským vzděláním (18,5 %). O poznání méně se mu poté věnovali respondenti s úplným středním vzděláním s maturitou (12 %) a následně zaměstnanci s vyšším odborným vzděláním (11,5 %). Účast zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích s nižším vzděláním, než středoškolským s maturitou se pak pohybovala kolem 5 %.

Graf 11: Nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání zaměstnanců na administrativních pozicích ve státní sféře.



Zdroj: vlastní zpracování

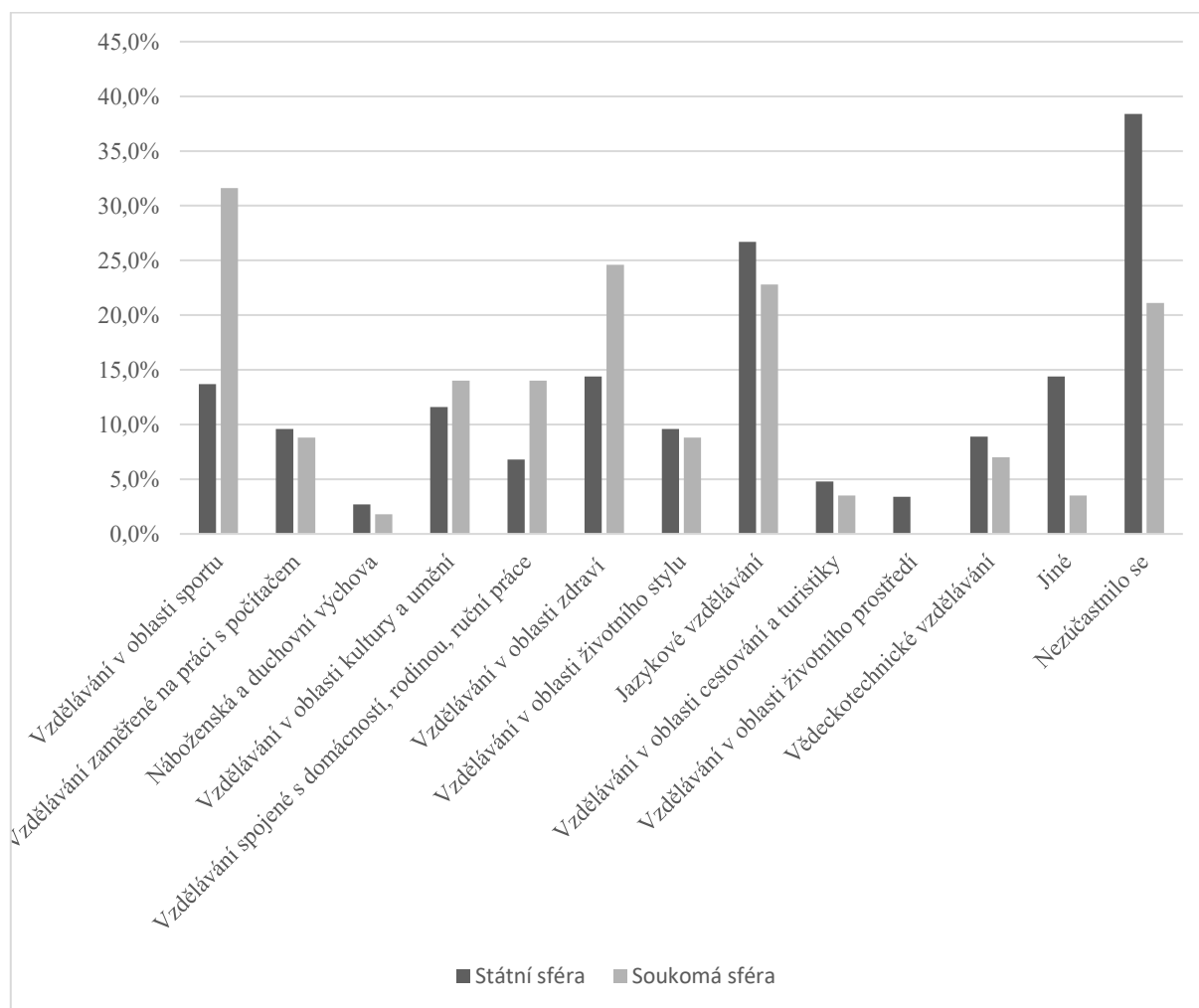
Graf 12: Nejvyšší stupeň dosaženého vzdělání zaměstnanců na administrativních pozicích v soukromé sféře.



Zdroj: vlastní zpracování

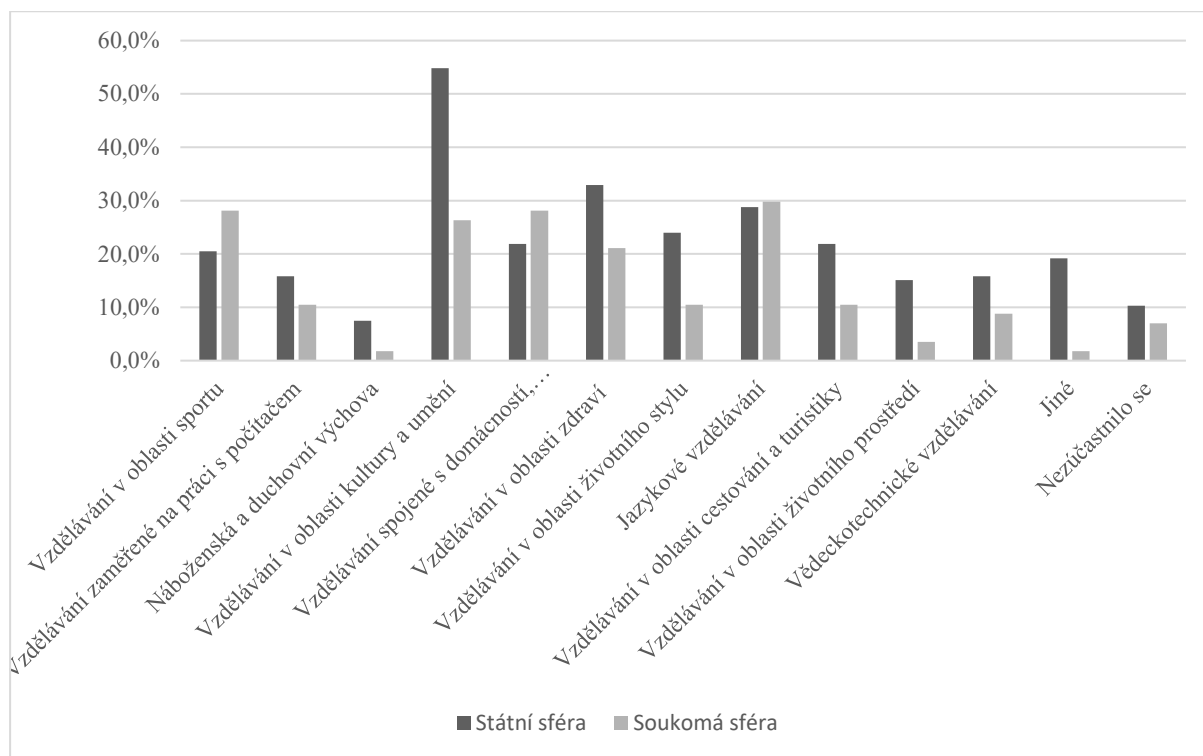
Graf č. 11 a 12 ukazuje, že v celkovém měřítku pracují ve státní sféře na administrativních pozicích zaměstnanci s vyšším dosaženým vzděláním než ve sféře soukromé. Ve státní sféře totiž převažují z 65,8 % osoby s magisterským vzděláním a lze zde najít i poměrně vysoké procento doktorandů (13 %). Celkově je ve státní sféře na administrativních pozicích zaměstnáno méně než 22 % zaměstnanců, kteří by měli nižší vzdělání než vysokoškolské. Oproti tomu v soukromé sféře je nejvíce zastoupeno úplné střední vzdělání s maturitou (40,4 %) a podíl všech vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců na administrativních pozicích je zhruba 43 %.

Graf 13: Účast státních a nestátních zaměstnanců na administrativních pozicích na různých typech neformálního organizovaného zájmového vzdělávání.



Zdroj: vlastní zpracování

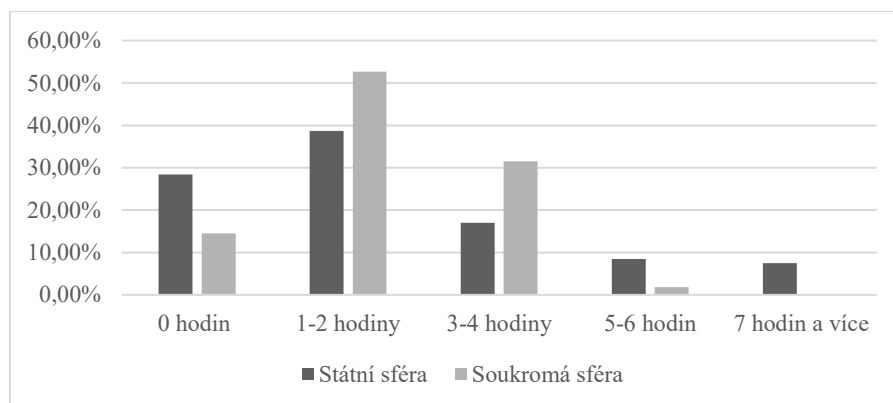
Graf 14: Účast státních a nestátních zaměstnanců na administrativních pozicích na různých typech neformálního individuálního zájmového vzdělávání.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 13 a 14 ukazuje, že organizované zájmové vzdělávání dospělých vyhledávají státní zaměstnanci a zaměstnanci soukromé sféry na administrativních pozicích v obdobné míře a rozdíl mezi těmito skupiny činí pouze 0,5 % ve prospěch soukromé sféry. Při pohledu na individuální zájmové vzdělávání je však patrné, že zde jsou již rozdíly větší a ve větší míře se tohoto typu vzdělávání zúčastňují zaměstnanci státní sféry (23,2 %), kteří nejvíce vyhledávají oblast kultury a umění (54,8 %). Oproti tomu míra účasti zaměstnanců soukromé sféry na individuálních zájmových vzdělávacích aktivitách je pouze 15,1 % a nejvíce je u nich vyhledáváno jazykové vzdělávání (29,8 %) a také vzdělávání v oblasti sportu (28,1 %) a zdraví (21,1 %). Míra neúčasti je u obou skupin zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích vyšší u organizovaných zájmových vzdělávacích aktivit. Vyšší míru neúčasti však vykazuje státní sektor. Rozdíl zde činí přes 17 %. U individuálních zájmových vzdělávacích aktivit je potom míra neúčasti u obou skupin podobná a průměrně se pohybuje okolo 9 %.

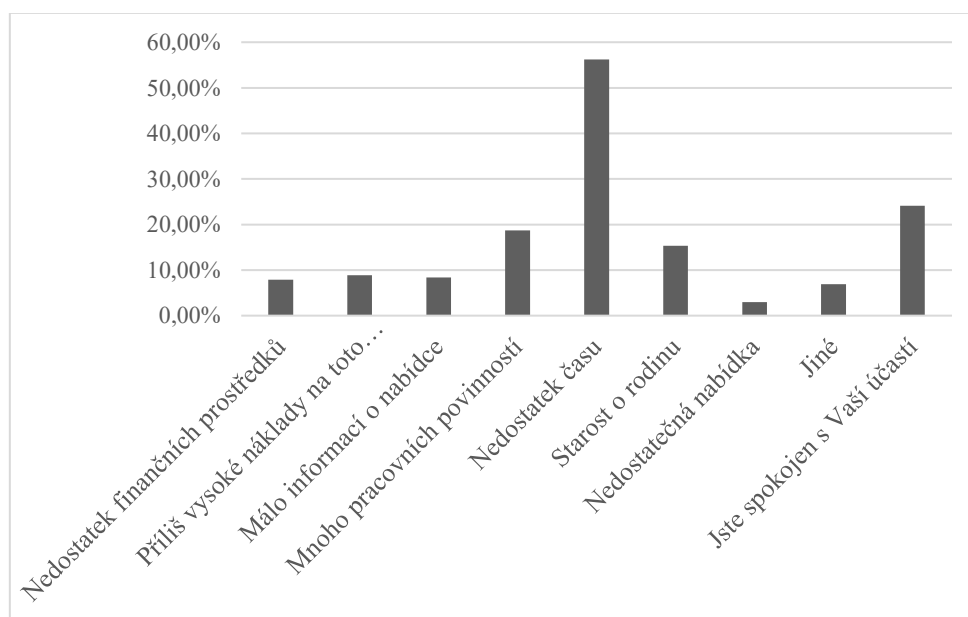
Graf 15: Počet hodin strávených na zájmových vzdělávacích aktivitách zaměstnanci na administrativních pozicích státní a soukromé sféry.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 15 ukazuje, že zaměstnanci státní sféry pracující na administrativních pozicích se v průměru zájmovému vzdělávání věnují týdně delší dobu než téže zaměstnanci sféry soukromé. Nejvíce dotazovaných ze soukromé sféry (52,6 %) se zájmovým vzdělávacím aktivitám věnuje v průměru 1–2 hodiny týdně a 31,5 % jim věnuje 3–4 hodiny. Zaměstnanci státní sféry mají pak v porovnání se sférou soukromou větší zastoupení respondentů (16 %), kteří se tomuto vzdělávání věnují týdně více než 4 hodiny.

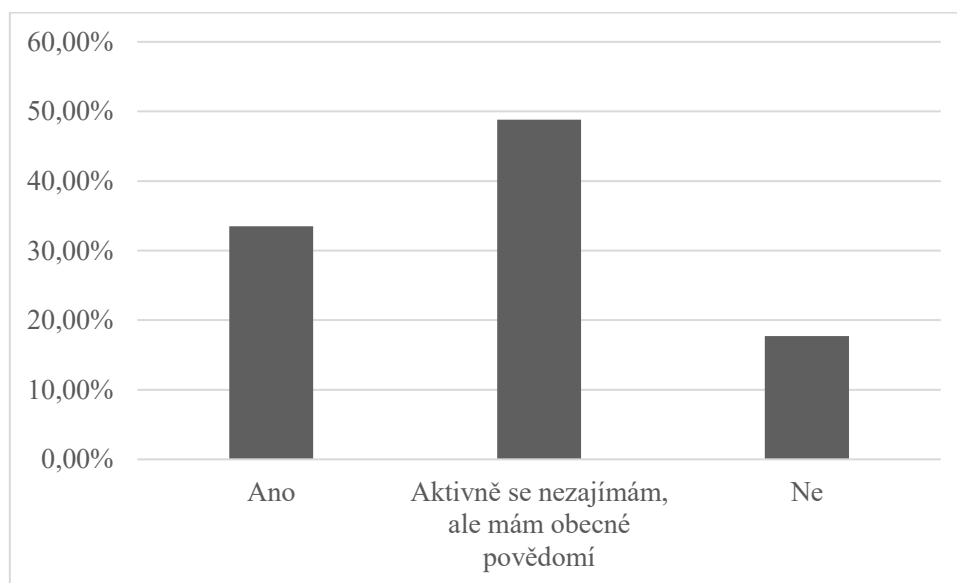
Graf 16: Nejčastější důvody neúčasti zaměstnanců na administrativních pozicích na zájmových vzdělávacích aktivitách.



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 16 je patrné, že nejčastějším důvodem neúčasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na zájmovém vzdělávání dospělých je nedostatek času (56,2 %). Druhým nejuváděnějším důvodem bylo poté mnoho pracovních povinností (18,7 %) a starost o rodinu (15,3 %), které také přímo souvisejí s množstvím volného času. Pro 8,4 % dotazovaných byl poté důvodem neúčasti nedostatek financí či příliš vysoké náklady na tento typ vzdělávání. Naopak nejméně uváděnou položkou byla nedostatečná nabídka (3 %). Je zde však poměrně vysoké procento těch zaměstnanců, kteří jsou se svojí mírou angažovanosti na tomto typu vzdělání spokojeni, a to zhruba 24 %. Se svojí mírou angažovanosti však byli častěji spokojenější zaměstnaní muži (30,7 %) než zaměstnané ženy (20,3), kterým v účasti více bránila starost o rodinu. Z hlediska věkových skupin, úrovně dosaženého vzdělání či typu zaměstnavatele nebyly patrné žádné větší rozdíly v oblasti důvodů neúčasti na tomto vzdělávání.

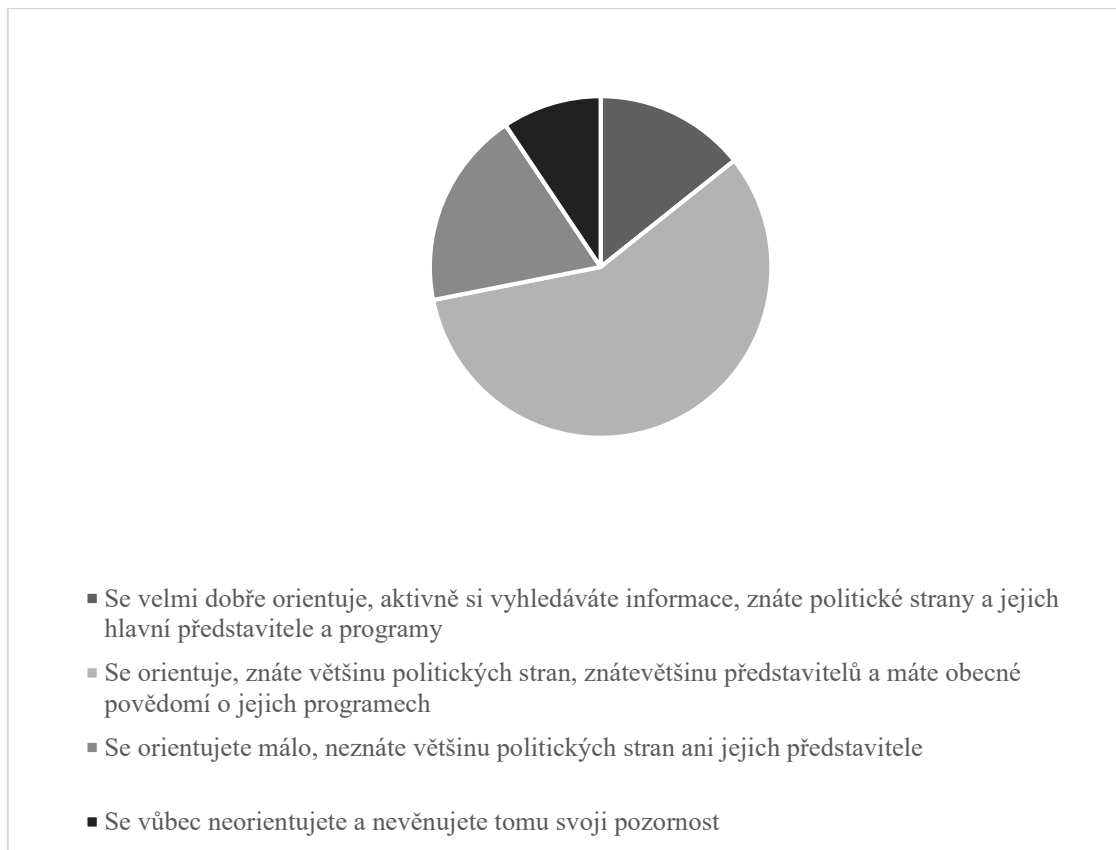
Graf 17: Aktivní zájem zaměstnanců na administrativních pozicích o české politické a občanské dění či spravedlnost a etiku.



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 17 je patrné, že většina zaměstnanců na administrativních pozicích (48,8 %) se aktivně o české politické a občanské dění či spravedlnost a etiku nezajímá, ale má obecné povědomí. Naopak 33,5 % zaměstnanců na administrativních pozicích uvedlo, že se o tuto oblast aktivně zajímá a na druhou stranu je zde i poměrně vysoké procento těch, kteří se o tuto oblast vůbec nezajímají (17,7 %).

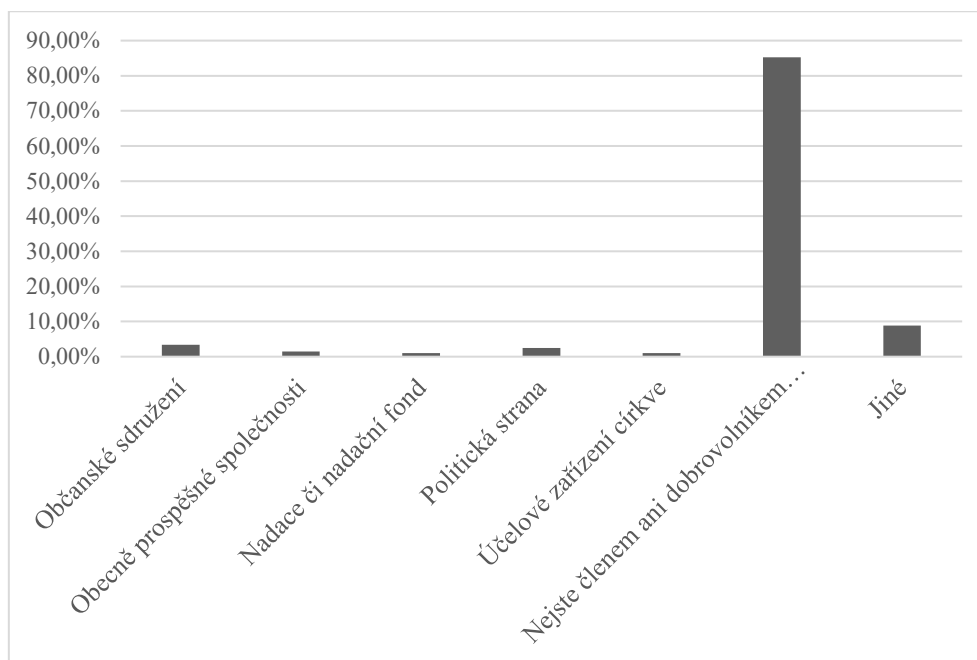
Graf 18: Orientace zaměstnanců na administrativních pozicích v oblasti českého politického dění.



Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu č. 18 lze vyčíst, že 57,6 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích má alespoň obecné povědomí o českém politickém dění a celkově se v něm orientuje. Celkově je zde ale 28,1 % zaměstnanců, kteří se v něm orientují málo nebo dokonce vůbec. O úmyslném a aktivním občanském vzdělávání lze však hovořit pouze u 14,3 % dotazovaných, kteří uvedli, že se v českém politickém dění orientují velmi dobře a aktivně si o něm vyhledávají informace.

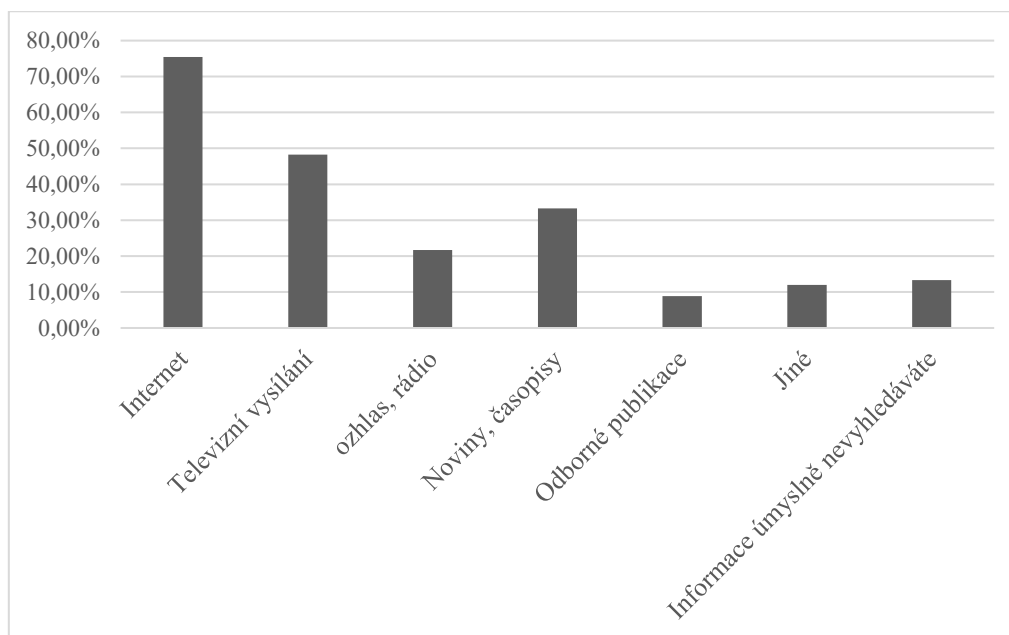
Graf 19: Míra účasti, aktivního členství a dobrovolnictví zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v různých typech organizací změřených na občanskou společnost.



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 19 je patrné, že přes 85 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích není členem ani dobrovolníkem v žádné organizaci, která by nějakým způsobem přispívala k občanskému životu. Nicméně 3,4 % dotazovaných uvedlo, že jsou členové či dobrovolníci v občanském sdružení, 2,5 % v politické straně, 1,5 % procenta v obecně prospěšné společnosti, 1 % v nadaci, nadačním fondu či účelovém zařízení církve a 8,9 % uvedlo kategorii jiné, kam lze případně zařadit např. různé organizace na podporu životního prostředí či lidských práv. Průměrně se tady aktivně zapojilo do alespoň jedné aktivity v rámci výše zmíněných organizací 3 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích. Dle pohlaví lze říci, že se v průměru více zapojují zaměstnaní muži (3,8 %) oproti zaměstnaným ženám, které se zapojují ve 2,6 % (Příloha A). Ve srovnání státní a soukromé sféry lze pak z výsledků vypožorovat, že se více zapojují zaměstnanci státní sféry (3,6 %) oproti zaměstnancům sféry soukromé, kteří se zapojují v 1,8 % (Příloha B). Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání lze podle výsledků konstatovat, že aktivními členy či dobrovolníky ve výše zmiňovaných organizacích jsou pouze vysokoškolsky vzdělaní zaměstnanci pracující na administrativních pozicích, nejvíce poté magistři (Příloha C). Z hlediska věku se nejvíce zapojuje věková kategorie 55–64 let (4,9 %) a 35–44 let (2,9 %). Mladší věkové kategorie mají míru účasti nižší než 2,5 % (Příloha D).

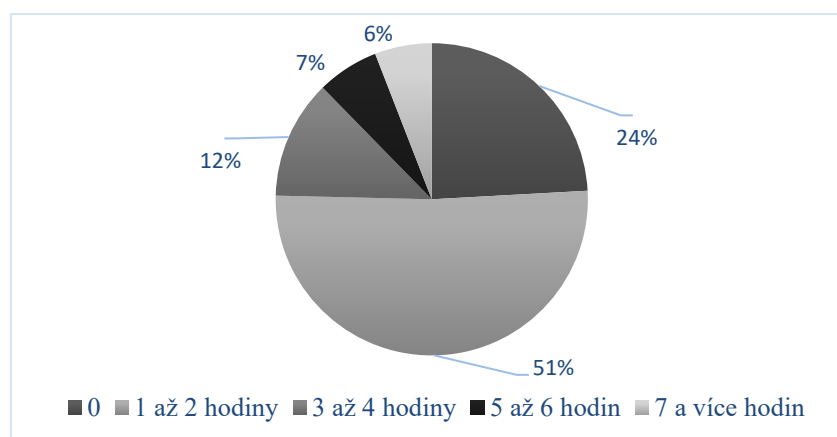
Graf 21: Nejčastěji využívaný zdroj pro získávání informací o politické situaci českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích.



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 20 lze vyčíst, že nejvíce zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích využívá k získávání informací o politickém dění internet (75,4 %) a televizní vysílání (48,3 %). 33,3 % dotazovaných uvedlo také noviny a časopisy a 21,7 % rozhlas. Nejméně využívanou formou jsou odborné publikace (8,9 %). 13,3 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích také uvedlo, že informace o politickém dění úmyslně nevyhledává.

Graf 21: Počet hodin, které zaměstnanci na administrativních pozicích týdně věnují aktivnímu vyhledávání informací o politickém dění.



Zdroj: vlastní zpracování

Podle grafu č. 21 se aktivnímu vyhledávání informací o politickém dění věnuje 51,2 % zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích 1–2 hodiny týdně. 12,3 % poté uvádí 3–4 hodiny týdně a zhruba 12 % se mu věnuje více než 5 hodin týdně. 24,1 % dotazovaných však uvedlo, že se aktivnímu vyhledávání informací o politickém dění vůbec nevěnuje.

5.4 Testování hypotéz

Pro testování stanovených hypotéz bylo využito několik statistických metod vyhodnocování dat. Pro první hypotézu zjišťující míru účasti na zájmovém a občanském vzdělávání dospělých bylo nutné sečíst kódování několika otázek najednou, přičemž bylo třeba využít neparametrické testy. Využit byl proto Wilcoxonův párový test. Pro porovnání účasti mužů a žen a také zaměstnanců státní a soukromé sféry na tomto typu vzdělávání byl následně využit Mann-Whitneyho test. Porovnání podílu zaměstnanců na jednotlivých vzdělávacích aktivitách bylo provedeno pomocí Cochranova Q-testu a následně dle McNemarova testu. Pro všechny výpočty byl využit program Statistica En 13 a hladina významnosti statistických testů činila 5 %.

Hypotéza 1: Míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v zájmovém vzdělávání dospělých než míra jejich účasti na občanském vzdělávání dospělých.

Tabulka 3: Wilcoxonův párový test: p-hodnota a popisná statistika

Vzdělávání	Počet	Průměr	Sm. odch.	p-hodnota
Zájmové	200	2,52	1,60	0,000
Občanské	200	1,20	2,12	

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrné skóre v zájmovém vzdělávání dospělých činilo 2,52 při směrodatné odchylce 1,60. Průměrné skóre v občanském vzdělávání bylo 1,20 a směrodatná odchylka se rovnala číslu 2,12. P-hodnota Wilcoxonova párového testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tedy nižší než 0,05. Rozdíl mezi skóre v zájmovém a občanském vzdělávání byl tedy na hladině významnosti 0,05 statisticky významný, neboť skóre v oblasti občanského vzdělávání bylo statisticky významně nižší než skóre v oblasti zájmového vzdělávání. Rozdíl činil v průměru 1,32 bodu.

Hypotéza 2: Míra účasti zaměstnaných žen pracujících na administrativních pozicích je v zájmovém vzdělávání dospělých vyšší než míra účasti zaměstnaných mužů v téže oblasti.

Pro zjištění míry účasti zaměstnaných žen a mužů na zájmovém a občanském vzdělávání bylo použito stejné skóre jako u hypotézy č. 1. Pro výpočet celkového skóre obou oblastí byl následně využit jejich součet.

Tabulka 4: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisná statistika

Vzdělávání	Žena (N=128)		Muž (N=75)		M-W test
	průměr	Směr.O.	průměr	Směr.O.	p-hodnota
Zájmové vzdělávání	2,63	1,62	2,33	1,55	0,199
Občanské vzdělávání	0,88	2,00	1,76	2,20	0,008
Zájmové+občanské vz.	3,51	2,81	4,09	2,93	0,126

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrné skóre v zájmovém vzdělávání činilo u žen 2,63 při směrodatné odchylce 1,62 a u mužů 2,33 při směrodatné odchylce 1,55. Rozdíl mezi nimi tedy činil v průměru 0,3 ve prospěch žen. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,199 > 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž nebyl nalezen v oblasti zájmového vzdělávání statisticky významný rozdíl ve skóre mezi muži a ženami.

Průměrné skóre v občanském vzdělávání činilo u žen 0,88 při směrodatné odchylce 2,00 a u mužů 1,76 při směrodatné odchylce 2,20. Rozdíl mezi nimi tedy činil v průměru 0,88 ve prospěch mužů. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,008 < 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž byl nalezen v oblasti občanského vzdělávání statisticky významný rozdíl ve skóre mezi muži a ženami, neboť skóre v oblasti občanského vzdělávání bylo u mužů statisticky významně vyšší než u žen.

Průměrné skóre v neformálním mimopracovním vzdělávání (zájmovém i občanském) činilo u žen 3,51 při směrodatné odchylce 2,81 a u mužů 4,09 při směrodatné odchylce 2,93. Rozdíl tedy činil v průměru 0,58 ve prospěch mužů. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,126 > 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž nebyl nalezen v neformálním mimopracovním vzdělávání statisticky významný rozdíl ve skóre mezi muži a ženami.

Hypotéza 3: Míra účasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v rámci jazykového vzdělávání a vzdělávání v oblasti kultury a umění oproti jiným vzdělávacím aktivitám neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých.

Porovnání preference jednotlivých typů vzdělávacích aktivit bylo testováno pomocí Cochranova Q testu, jehož výsledky jsou spolu s relativními četnostmi jednotlivých typů vzdělávacích aktivit uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 5: Tabulka relativních četností a Cochranův Q-test

Oblast vzdělávání	Účast		Pořadí
	n	%	
Sport	59	29,1	4.
Kultura	97	47,8	1.
Domácnost, rodina, výchova	53	26,1	5.
Zdraví	76	37,4	2-3.
Životní styl	51	25,1	6.
Jazyk	76	37,4	2-3.
Cestování a turistika	41	20,2	7.
Životní prostředí	25	12,3	10.
Věda a technika	32	15,8	9.
Práce s počítačem	38	18,7	8.
Náboženství a duchovno	13	6,4	11.
Cochranův Q-test		p-hodnota: 0,000	

Zdroj: vlastní zpracování

P-hodnota Cochranova Q-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,000 < 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 bylo tedy prokázáno, že preference jednotlivých vzdělávacích aktivit nejsou stejné. Dle relativních četností je možné interpretovat, že nejčastěji volenou zájmovou vzdělávací aktivitou bylo vzdělávání v oblasti kultury (47,8 % respondentů), následně zdraví a jazykové vzdělávání (37,4 % respondentů). Naopak nejméně vyhledávanou zájmovou vzdělávací oblastí bylo náboženství a duchovní výchova.

Jednotlivé dvojice oblastí byly následně porovnávány na základě McNemarova testu. Podle tohoto testu bylo vzdělávání v oblasti kultury statisticky významně více preferované než vzdělávání v oblasti zdraví ($p = 0,021 < 0,05$), ale také více než jazykové vzdělávání ($p = 0,040 < 0,05$) a než všechny ostatní oblasti vzdělávání ($p < 0,05$). Při porovnání vzdělávání v oblasti zdraví a jazykového vzdělávání však nebyl nalezen statisticky významný rozdíl ($p = 0,909 > 0,05$). Tyto oblasti zároveň nebyly preferovány statisticky významně častěji než vzdělávání v oblasti sportu ($p = 0,083$, resp. $p = 0,086$, oboje vyšší než 0,05), ale svým zastoupením byly poté statisticky významně častěji preferované než ostatní oblasti zájmových vzdělávacích aktivit ($p < 0,05$).

Hypotéza 4: Míra účasti zaměstnanců státní sféry pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání je vyšší než míra účasti administrativních pracovníků zaměstnaných ve sféře soukromé.

Pro míru účasti v zájmovém a občanském vzdělávání bylo stanoveno skóre součtem několika otázek. Pro celkovou míru účasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání byl poté použit součet skóre obou typů vzdělávání. Výsledky Mann-Whitneyho testu a popisná statistika jsou uvedeny v tabulce č. 6.

Tabulka 6: Mann-Whitneyho test: p-hodnota a popisná statistika

Vzdělávání	Státní (N=146)		Soukromá (N=57)		M-W test
	průměr	SmO.	průměr	SmO.	p-hodnota
Zájmové	2,56	1,73	2,42	1,21	0,969
Občanské	3,43	1,79	1,87	1,63	0,000
Zájmové+občanské	5,99	2,75	4,29	2,11	0,000

Zdroj: vlastní zpracování

Průměrné skóre v zájmovém vzdělávání činilo u státní sféry 2,56 při směrodatné odchylce 1,73 a u soukromé sféry 2,42 při směrodatné odchylce 1,21. Rozdíl tedy činil v průměru 0,14 ve prospěch státní sféry. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,969 > 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž nebyl nalezen v oblasti zájmového vzdělávání statisticky významný rozdíl ve skóre mezi státní a soukromou sférou.

Průměrné skóre v občanském vzdělávání činilo u státní sféry 3,43 při směrodatné odchylce 1,79 a u soukromé sféry 1,87 při směrodatné odchylce 1,63. Rozdíl činil v průměru 1,56 ve prospěch státní sféry. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,000 < 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž byl nalezen v oblasti občanského vzdělávání statisticky významný rozdíl ve skóre mezi státní a soukromou sférou. Skóre v oblasti občanského vzdělávání bylo u státní sféry statisticky významně vyšší než u soukromé sféry.

Průměrné skóre v neformálním mimopracovním vzdělávání (zájmovém i občanském) činilo u státní sféry 5,99 při směrodatné odchylce 2,75 a u soukromé sféry 4,29 při směrodatné odchylce 2,11. Rozdíl činil v průměru 1,7 ve prospěch státní sféry. P-hodnota Mann-Whitneyho testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa $0,000 < 0,05$. Na hladině významnosti 0,05 tudíž byl nalezen v oblasti neformálního mimopracovního vzdělávání statisticky významný rozdíl ve

skóre mezi státní a soukromou sférou, protože skóre bylo u státní sféry statisticky významně vyšší než u soukromé sféry.

5.5 Diskuze

Cílem empirického šetření byla analýza participace českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dílčím cílem byla vzájemná komparace administrativních pracovníků státní a soukromé sféry. Proto byly v rámci tohoto šetření stanoveny tyto hypotézy:

Hypotéza 1: Míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v zájmovém vzdělávání dospělých než míra jejich účasti na občanském vzdělávání dospělých.

Hypotéza 2: Míra účasti zaměstnaných žen pracujících na administrativních pozicích je v zájmovém vzdělávání dospělých vyšší než míra účasti zaměstnaných mužů v téže oblasti.

Hypotéza 3: Míra účasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích je vyšší v rámci jazykového vzdělávání a vzdělávání v oblasti kultury a umění oproti jiným vzdělávacím aktivitám neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých.

Hypotéza 4: Míra účasti zaměstnanců státní sféry pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání je vyšší než míra účasti administrativních pracovníků zaměstnaných ve sféře soukromé.

První hypotéza, která předpokládala, že čeští zaměstnanci pracující na administrativních pozicích se budou více angažovat v zájmovém vzdělávání dospělých než v občanském vzdělávání dospělých, se podle Wilcoxonova párového testu potvrdila. P-hodnota vyšla 0,000, tedy nižší než 0,05 a rozdíl mezi oběma typy vzdělávání činil 1,32 bodu ve prospěch zájmového vzdělávání. Z empirického šetření diplomové práce také vyplývá, že průměrně se zájmového a občanského vzdělání dospělých zúčastnilo 12,3 % respondentů, což je v porovnání s výzkumy z minulých let (AES 2007, AES 2011, AES 2016) poměrně vysoké číslo. Nicméně z uváděných výzkumů je také patrný postupný růst míry účasti na tomto typu vzdělávání zhruba o 2 % s každým novým obdobím, tudíž toto číslo nemusí být příliš překvapivé. Důvodem tohoto rozdílu však může být také to, že celkově se tohoto empirického šetření zúčastnilo nejvíce respondentů s vysokoškolským vzděláním, kteří obecně mají vyšší míru účasti než osoby s nižším dosaženým vzděláním.

Při srovnání výsledku účasti zaměstnanců na administrativních pozicích a výzkumů AES z roku 2016 (ČSÚ, 2018, s. 25) a výzkumu Hlouškové a Pola (2008, s. 192–193) lze také konstatovat, že výsledky šetření jsou s těmito výzkumy konzistentní, protože i v těchto uváděných výzkumech bylo více vyhledáváno právě zájmové vzdělávání dospělých.

V rámci druhé hypotézy bylo zjišťováno, zda se zaměstnané ženy na administrativních pozicích zúčastňují neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých více než muži zaměstnaní ve stejné oblasti. Avšak podle Mann-Whitneyho testu, ve kterém vyšla p -hodnota $0,126 > 0,05$, se tato hypotéza v celkovém měřítku nepotvrdila, neboť zde nebyl nalezen statisticky významný rozdíl v zapojení žen a mužů do tohoto typu vzdělávání. Ani při bližším pohledu na samotné zájmové vzdělávání dospělých nelze tuto hypotézu potvrdit a u občanského vzdělávání se dokonce objevila opačná tendence, protože v rámci tohoto vzdělávání byla naopak zaznamenána vyšší účast zaměstnaných mužů. Tento výsledek je proto v rozporu s uváděným výzkumem AES z roku 2016 (ČSÚ, 2018, s. 38) a také v rozporu s Šerákem (2009a, s. 131). Může to být způsobeno tím, že v empirickém šetření byli zastoupeni především muži s vysokoškolským vzděláním, zatímco u žen byl i značný počet těch, které měly pouze střední vzdělání s maturitou. Z první části práce je totiž patrné, že výše dosaženého vzdělání hraje v rámci účasti na neformálním mimopracovním vzdělávání důležitou roli, neboť se více zúčastňují jedinci s vyšším dosaženým vzděláním (ČSÚ, 2013, s. 75–76).

Třetí hypotéza předpokládala, že míra účasti zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích bude nejvyšší v rámci jazykového vzdělávání a vzdělávání v oblasti kultury a umění. Tato hypotéza se na základě Cochranova Q-testu potvrdila s tím, že nejpreferovanější oblastí zájmového vzdělávání dospělých se stalo vzdělávání v oblasti kultury a umění (47,8 % respondentů) a následně jazykové vzdělávání (37,4 % respondentů). Zajímavé ale je, že stejné hodnoty (37,4 % respondentů) dosahovalo také vzdělávání v oblasti zdraví, což je oproti uváděným výzkumům AES 2011 a AES 2016 rozdílné. Je však nutné dodat, že tento výsledek může být zkreslený, neboť v období provádění empirického šetření byla celosvětová zdravotnická krize z důvodu pandemie Covid-19. Z toho důvodu se předpokládá, že právě v tomto období lidé věnovali největší pozornost právě svému zdraví.

Značně vyhledávanou vzdělávací aktivitou bylo také vzdělávání v oblasti sportu (29,1 % respondentů), zatímco nejméně vyhledávanou vzdělávací aktivitou bylo vzdělávání v oblasti náboženství a duchovní výchovy. Z výsledků empirického šetření je patrný také značný rozdíl v míře účasti na organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivitách. Individuální

vzdělávací aktivity byly totiž vyhledávány v mnohem větší míře než organizované vzdělávací aktivity, a to ve všech věkových kategoriích i z hlediska genderu.

Poslední hypotéza byla zaměřena na srovnání zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích ve státní a soukromé sféře. K těmto účelům byl využit Mann-Whitneyho test, jehož p-hodnota pro účast obou zkoumaných skupin na neformálním mimopracovním vzdělávání vyšla $0,000 < 0,05$ ve prospěch státní sféry, čímž se hypotéza potvrdila. Při zaměření na jednotlivé typy neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých se však ukázalo, že se výrazný rozdíl mezi účastí zaměstnanců státní a soukromé sféry objevil pouze u občanského vzdělávání dospělých. U zájmového vzdělávání dospělých byly dle statistiky obě skupiny zastoupeny stejnou měrou. Důvodem vyšší účasti zaměstnanců státní sféry pracujících na administrativních pozicích na občanském vzdělávání dospělých může být fakt, že zaměstnanci státní sféry, kteří byli zapojeni do empirického šetření, měli v celkovém součtu vyšší dosažené vzdělání, protože zde bylo zastoupeno více vysokoškolsky vzdělaných respondentů než ve sféře soukromé, kde bylo naopak více respondentů se středoškolským vzděláním. Dalo by se tedy říci, že i tento výsledek je konzistentní s výsledky šetření „*Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti*“, jehož výsledky zpracoval Kolomazník (2015, s. 31–34).

Z empirického šetření však vyvstala i řada dalších zajímavých zjištění, které nebyly zkoumány v rámci hypotéz. Jedním z nich může být například to, že z pohledu věkových skupin byla neaktivnější věková kategorie 25–34 let, a naopak nejméně aktivní byla věková skupina 45–54 let. Celkově se v průměru zapojovali více mladší zaměstnanci na administrativních pozicích do 34 let (17,3 %) oproti starším věkovým kategoriím (16,7 %). Nicméně poměrně aktivní věkovou kategorií byly také osoby starší 55 let, což je v rozporu s výsledky, které uvedlo ČSÚ v roce 2013 (s. 75) a v roce 2018 (s. 38). To však může být způsobeno tím, že osobám v tomto věku již často odpadají povinnosti spjaté s výchovou dětí atp. a mají tak více volného času, který mohou využít právě pro vzdělávání v této oblasti. Podobné vysvětlení bylo uvedeno i v rámci výzkumu „*Zájmové vzdělávání – 2006*“ (Knotová, 2006, s. 6–7), kde se rovněž objevilo vysoké zastoupení mužů ve středních letech.

Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání se více zúčastňovali respondenti s vyšším dosaženým vzděláním, což je v souladu s výše uváděnými výsledky ČSÚ (2018, s. 75–76) a Knotové (2006, s. 6–7). Při bližším pohledu se však nejvíce zapojovali bakaláři (20,2 %) a teprve poté následovali magistři a respondenti s doktorským vzděláním (18,5 %), což může být

dáno časovou a pracovní vyčerpáním těchto osob, či početním nepoměrem ve zkoumaném vzorku respondentů.

Zajímavé mohou být také výsledky nejčastěji uváděných důvodů neúčasti na neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých. Nejčastěji uváděným důvodem byl nedostatek času (56,2 %) a dále pracovní (18,7 %) a rodinné (15,3 %) povinnosti, které s množstvím volného času přímo úměrně souvisejí. 8,4 % respondentů dále uvedlo nedostatek financí a příliš vysoké náklady na tento typ vzdělávání. Tyto výsledky jsou rovněž v souladu s uváděnými výsledky Cedefopu (2015, s. 116). Překvapivé však může být poměrně vysoké procento respondentů, kteří jsou se svojí mírou účasti na neformálním mimopracovním vzdělávání spokojeni. Spokojenější jsou v tomto ohledu více zaměstnaní muži (30,7 %) oproti zaměstnaným ženám (20,3 %).

Při porovnávání dalších specifik zaměstnanců státní a soukromé sféry pracujících na administrativních pozicích lze dále uvést, že zaměstnanci státní sféry věnují zájmovým vzdělávacím aktivitám v průměru více času než zaměstnanci soukromé sféry. Při pohledu na jednotlivé zájmové vzdělávací aktivity je největší rozdíl patrný u vzdělávání v oblasti kultury a umění, kterému se více věnují zaměstnanci státní sféry. Naopak vzdělávání v oblasti sportu více vyhledávají zaměstnanci ze sféry soukromé.

Zajímavý je také pohled na nejpreferovanější formu zájmového vzdělávání, ve které jednoznačně převládá samostudium. V rámci něho pak zaměstnanci na administrativních pozicích vyhledávají nejčastěji vzdělávání skrze internet (online naučná videa, odborné weby a články atp.). Je ale pravděpodobné, že tento výsledek pouze odráží rozvoj technologií a digitalizace. Stejně je tomu i u občanského vzdělávání, kde respondenti také nejčastěji uvedli internet. Hojně zastoupené zde bylo také televizní vysílání, kde je k těmto informacím velmi snadná dostupnost. V rámci občanského vzdělávání dospělých může být zajímavým výsledkem také fakt, že ačkoli je míra účasti českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích poměrně nízká, z hlediska obecného politického povědomí uvedlo téměř 80 % respondentů, že se v oblasti politického dění dobře orientují. A pouze 17 % dotazovaných se o politické dění a etiku vůbec nezajímá.

Z výše uvedeného je patrné, že účast zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání dospělých je ovlivněna celou řadou faktorů. Mezi ně lze zařadit věk či výši nejvyššího dosaženého vzdělání, ale také množství volného času, finance a výši nákladů na daný typ vzdělávací aktivity, které se staly nejčastějšími důvody neúčasti.

Ačkoli je z první části práce patrné, že na míru účasti na tomto typu vzdělávání má vliv také pohlaví, v rámci tohoto empirického šetření se tento předpoklad neprokázal, což může být považováno za specifikum zkoumané skupiny zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích. Za další specifikum může být považována také procentuálně vyšší účast na tomto typu vzdělávání, než je tomu obvyklé z výsledků výše zmiňovaných výzkumů, které započítávají širší vrstvy obyvatelstva.

V rámci empirického šetření této diplomové práce existuje řada limitů, které mohly výsledky ovlivnit či zkreslit. Jedním z nich může být samotný vzorek respondentů, který byl tvořen 203 zaměstnanci pouze na administrativních pozicích. Z toho důvodu není možné výsledky šetření aplikovat na všechny zaměstnance. S tím souvisí také fakt, že se šetření zúčastnilo velké množství osob, které měly vysokoškolské vzdělání, což mohlo být důvodem vyšší míry účasti respondentů na zájmovém i občanském vzdělávání dospělých, než tomu bylo ve výsledcích výše uváděných výzkumů. Limitem také mohla být nerovnováha mezi množstvím respondentů ze státní a soukromé sféry.

Nicméně tyto limity poskytují i prostor pro další zkoumání. Pro další výzkumy prováděné v rámci této oblasti by bylo kupříkladu zajímavé zaměřit se více a podrobněji na skupinu zaměstnanců v celé své šíři a porovnávat mezi sebou jednotlivé obory, ale také třeba pracovní postavení. Bylo by možné také více zkoumat to, jakým způsobem ovlivňuje úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání míru účasti zaměstnanců na neformálním mimopracovním vzdělávání s možným zaměřením na vysokoškolsky zaměřené jedince.

6 Závěr

Neformální mimopracovní vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení a vzdělávání představuje důležitý zdroj informací, který ovlivňuje nejen jeho účastníky, ale i společnost jako takovou. Přestože je často upřednostňováno především pracovní orientované vzdělávání, existuje i řada mezinárodně uznávaných dokumentů, které neformální mimopracovní vzdělávání dospělých považují za klíčové, především potom oblast aktivního občanství.

Tento typ vzdělávání spadá do oblasti neformálního vzdělávání dospělých, které je u dospělých jedinců nejvyhledávanější formou vzdělávání. Přesto, že neformální mimopracovní vzdělávání dospělých často není zakončeno uznávaným certifikátem, může velmi ovlivňovat životy jeho účastníků, ale i pracovní trh a ekonomiku. Probíhá zpravidla ve volném čase účastníků, který sám o sobě hraje v životě člověka důležitou roli. Právě v tomto čase je člověku totiž umožněno odpočívat, užít si zábavu ale také se nějakým způsobem rozvíjet. A právě do oblasti rozvoje ve volném čase zasahuje neformální mimopracovní vzdělávání dospělých, které pomáhá lidem k dotváření jejich osobnosti téměř ve všech směrech. Umožňuje účastníkům získávat kompetence potřebné jak v pracovním, tak i společenském a osobním životě. Díky rozmanitosti, kterou účastníkům poskytuje, je tento typ vzdělávání vhodný pro všechny dospělé nehledě na věk, společenské postavení, pohlaví atd. I přesto, že je ale neformální mimopracovní vzdělávání dospělých poměrně dobře přístupné, je účast na tomto typu vzdělávání stále o mnoho nižší než na vzdělávání s pracovní orientací. Je zde však patrná tendence zvyšování míry účasti téměř o 2 % každých 5 let.

V České republice spadá do neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých zájmové a občanské vzdělávání, které je nutno brát jako dvě oddělené vzdělávací oblasti, jež jsou ale svým obsahem, funkcemi a cíli značně provázané. Navzdory podpoře aktivního občanství z pohledu nadnárodních organizací je v České republice z hlediska účasti více vyhledáváno zájmové vzdělávání dospělých, které svým účastníkům nabízí rozmanitou nabídku vzdělávacích aktivit. Občanské vzdělávání dospělých stojí oproti němu z hlediska účasti v pozadí, i přesto jsou však jeho přínosy pro společnost nepostradatelné.

Cílem diplomové práce se proto stala analýza současné podoby neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých v České republice se zaměřením na míru účasti dospělé populace na neformálním mimopracovním vzdělávání, na zjištění nabídky vzdělávacích aktivit a v neposlední řadě na preference účastníků. Tohoto cíle bylo dosaženo na základě porovnání

poznatků odborníků z oboru a vzájemnou komparací výsledků různých výzkumů prováděných na úrovni EU i České republiky. Součástí diplomové práce bylo také empirické šetření, jehož hlavním cílem byla analýza participace českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání. Dílčím cílem byla vzájemná komparace administrativních pracovníků státní a soukromé sféry.

Z výsledků empirického šetření práce je možné shrnout, že účast českých zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích se pohybuje okolo 12,3 % s tím, že zájmové vzdělávání (15,9 %) je těmito zaměstnanci vyhledáváno více než vzdělávání občanské (8,7 %). Z hlediska věku byli nejaktivnější účastníci ve věkové kategorii do 34 let, nicméně poměrně vysoká účast byla zaznamenána i u osob nad 55 let. Nejpreferovanějším typem vzdělávání v této oblasti byly individuální vzdělávací aktivity, především vzdělávání v oblasti kultury a umění, jazykové vzdělávání a vzdělávání v oblasti zdraví. Z výsledků šetření bylo také patné, že neformálních mimopracovních vzdělávacích aktivit se oproti zaměstnancům ze soukromé sféry více zúčastňují zaměstnanci ze sféry státní.

Mezi aspekty, které ovlivňují účast zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích na neformálním mimopracovním vzdělávání lze zahrnout věk a výši dosaženého vzdělání, ale také množství volného času a finance, které se staly nejčastěji zmiňovaným důvodem neúčasti na tomto typu vzdělávání. Z hlediska nabídky neformálních mimopracovních vzdělávacích aktivit pro dospělé je v České republice značné množství organizací, které toto vzdělávání poskytují a je zde patrná také jejich značná rozmanitost. To potvrdily i výsledky empirického šetření, neboť důvod nedostatečné vzdělávací nabídky ze strany společnosti se stal jedním z nejméně uváděných důvodů neúčasti na tomto typu vzdělávání.

Celé téma neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých je z hlediska zájmu českých i zahraničních odborníků málo akcentované. Z toho důvodu je každá nová práce na toto téma přínosem a poskytuje na tuto problematiku nový pohled. Proto i tuto diplomovou práci považuji z tohoto hlediska za přínosnou. Je však nutné říci, že z důvodu omezeného vzorku respondentů a z důvodu zaměření výzkumu pouze na administrativní zaměstnance nelze brát výsledky šetření jako zcela platné a aplikovatelné na všechny zaměstnance. Je zde tedy prostor pro další výzkumy, které se této problematice mohou věnovat podrobněji a hlouběji. Určitým limitem práce může být také velikost zkoumaného vzorku, který obsahoval pouze 203 respondentů s převahou státních zaměstnanců a osob s vysokoškolským vzděláním. I zde je tedy prostor pro nové poznatky, které by více reflektovaly například výši dosaženého vzdělání.

Z celé diplomové práce je dále patrné, že oblast neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých je důležitou součástí vývoje osobnosti i společnosti samotné. Je možné, že v průběhu let se mu dostane větší pozornosti ze strany státních vzdělávacích politik a vzdělávání v této oblasti se stane rovněž uznávané a oficiálně uplatnitelné i v rámci pracovního života. Z tohoto pohledu zde ale zatím existují značné rezervy, na které by bylo vhodné zaměřit pozornost.

7 Soupis bibliografických citací

ACZ spol. s.r.o. [online]. Praha: ACZ vzdělávací centrum, ©2007–2019 [vid. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.acz-kurzy.cz/>.

Akademie řemesel Praha [online]. Praha: Akademie řemesel Praha–Střední škola technická, ©2020 [vid. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.zelenypruh.cz/nabidka-novych-kurzu-pro-dospELE>.

Amnesty International [online]. Amnesty International Česká republika, ©2020 [vid. 2020-06-13]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/hnuti>.

ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Petr Rezek, 1996. ISBN 80-901-7967-3.

BIGGARD, Nicole W. Labor and Leisure [online]. In: SMELSER, Neil a Richard SWEDBERG, eds. *The Handbook of Economic Sociology*. Princeton: Princeton University Press, 1994, s. 672–690 [vid. 2020-05-10]. ISBN 978-00-8043-076-8. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/259079055_The_Sociology_of_Leisure.

BLACKSHAW, Tony a Garry CRAWFORD. *The SAGE Dictionary of Leisure Studies*. India: SAGE Publications, 2009. ISBN 978-1-4129-1996-8.

BOČKOVÁ, Věra. Vzdělávání dospělých. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 478–482. ISBN 978-80-7367-546-2.

BULL, Chris, Jayne HOOSE a Mike WEED. *An Introduction to Leisure Studies*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2003. ISBN 978-0-582-32503-6.

CEDEFOP. *Job-related adult learning and continuing vocational training in Europe* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015 [vid. 2020-04-19]. ISBN 978-92-896-1930-1. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/5548_en.pdf.

Centrum pro komunitní práci [online]. CpKP, ©2011 [vid. 2020-06-13]. Dostupné z: <http://www.cpkp.cz/index.php/o-nas>.

COV. *Analýza občanského vzdělávání dospělých* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [vid. 2020-04-23]. ISBN 978-80-210-6185-9. Dostupné z: https://issuu.com/mucov/docs/cov2010-analyza_ovd__r_final.

COV [online]. Praha: COV, ©2020 [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas>.

ČÁP, Petr. *Veřejné knihovny: tradiční místa občanského vzdělávání* [online]. Masarykova univerzita: Centrum občanského vzdělávání, 2012 [vid. 2020-04-29]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://www.sdruk.cz/data/xinha/sdruk/ks2012/2012_KKS_Cap.pdf.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: MŠMT, 2019a. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

ČESKO. *Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)* [online]. Praha: MŠMT, 2019b. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-overovani-a-uznavani-vysledku-dalsiho-vzdelavani>.

ČESKO. *Zákon č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb – knihovní zákon* [online]. In: *IPK*. Národní knihovna ČR, 2020a. Dostupné z: https://ipk.nkp.cz/legislativa/01_LegPod/knihovni-zakon-257-2001-sb.-a-navazne-provadeci-prepisy/Zakon257.htm.

ČESKO. *Zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti* [online]. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, s.r.o., ©2020b. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-435>.

ČESKO. *Zákon č. 262/2006 Sb., Zákon zákoník práce* [online]. In: *Zákony pro lidi*. AION CS, s.r.o., ©2020c. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>.

ČORNANIČOVÁ, Rozália, Svetlana CHOMOVÁ, Jarmila STRELKOVÁ a Ján TAZBERÍK. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava: NOC, 2005. ISBN 80-7121-255-5.

ČORNANIČOVÁ, Rozálie. *Inštitucionálne prostredie kultúry*. In: *Vademékum pracovníka v kultúre*. Bratislava: NOC, 2007, s. 43–82. ISBN 80-7121-274-1.

ČORNANIČOVÁ, Rozálie. *Potreba vytvorenia moderného výkladového a termino-logického slovníka*. *Národná osveta*. Bratislava: Národné osvetové centrum a Združenie osvetových pracovníkov, 2010, 5(6), s. 26–30. ISSN 1335-4515.

ČORNANIČOVÁ, Rozália. *Zájmové vzdelávanie – didaktické aspekty* [online]. In: CHOMOVÁ, Svetlana a Miroslav KRYSTOŇ, eds. *Zájmové vzdelávanie teória, metodika, prax*. Bratislava: NOC, 2011, s. 21–30. [vid. 2020-05-01]. ISBN 978-80-7121-336-9. Dostupné z: <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/04/Z%c3%a1ujmo%c3%a9v-vzdel%c3%a1vanie.pdf>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey* [online]. Praha: ČSÚ, 2013 [vid. 2020-06-17]. ISBN 978-80-250-2354-9. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-specificke-vystupy-z-setreni-adult-education-survey-n-8d6jxtzxhj>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice v evropském kontextu* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [vid. 2020-03-17]. ISBN 978-80-250-2548. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20561197/23004114.pdf/2defbde6-c04e-4355-93b9-78acdf7b0b4d?version=1.0>.

ČSÚ. *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [vid. 2020-03-20]. ISBN 978-80-250-2836-0. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>.

DESJARDINS, Richard. *Participation in adult education opportunities: Evidence from PIAAC and policy trends in selected countries, background paper for the Education for All Global Monitoring Report 2015* [online]. UNESCO, 2015 [vid. 2020-04-20]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232396>.

DETJEN, Joachim. *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. Mnichov: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH, 2013. ISBN 978-3-486-72511-7.

DOLEŽALOVÁ, Anežka. *Občanské vzdělávání dospělých v Německu. Případová studie: Saská zemská centrála pro občanské vzdělávání*. Praha, 2017. Diplomová práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Fakulta mezinárodních vztahů. Vedoucí práce: Karel MÜLLER.

DROZDOVÁ, Sára. *Dočkáme se koncepce občanského vzdělávání?* [online]. EPALÉ, 2019 [vid. 2020-07-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/dockame-se-koncepce-obcanskeho-vzdelavani>.

DUFFKOVÁ, Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-807-3801-236.

DUMAZEDIER, Joffre. Current problems of the sociology of leisure [online]. *International Social Science Journal*. 1960, 12(4), p. 522–531 [vid. 2019-08-10]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000016833>.

DUMAZEDIER, Joffre. Volný čas [online]. *Sociologický časopis*. 1966, 2(3), s. 443–447 [vid. 2020-04-10]. ISSN neuvedeno. Dostupné z: <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/1966/03/08.pdf>.

ERIKSEN, Thomas H. *Tyranie okamžiku: [rychlý a pomalý čas v informačním věku]*. Brno: Doplněk, 2005. ISBN 80-7239-185-2.

EUROPEAN COMMUNITIES. *Classification of learning activities-Manual* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006 [vid. 2020-04-19]. ISBN 92-79-01806. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5896961/KS-BF-06-002-EN.PDF/387706bc-ee7a-454e-98b6-744c4b8a7c64?version=1.0>.

EUROSTAT. *Reasons for participation in non-formal education and training* [online]. Eurostat, 2010 [vid. 2020-04-15]. Dostupné z: [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Reasons_for_participation_in_non-formal_education_and_training,_2007_\(1\)_\(%25\).png&oldid=70902](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Reasons_for_participation_in_non-formal_education_and_training,_2007_(1)_(%25).png&oldid=70902).

EUROSTAT. *Archive:Quality of life in Europe - facts and views - leisure and social relations* [online]. Eurostat, 2017 [vid. 2020-03-02]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Archive:Quality_of_life_in_Europe_-_facts_and_views_-_leisure_and_social_relations&oldid=349424.

EUROSTAT. *Adult Education Survey (AES) methodology* [online]. Eurostat, 2019a [vid. 2020-04-20]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/44915.pdf>.

EUROSTAT. *How do women and men use their time - statistics* [online]. Eurostat, 2019b [vid. 2020-03-02]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=How_do_women_and_men_use_their_time_-_statistics#Average_time_spent_in_employment_is_6_h_30_min_to_8_hours_per_day.

EUROSTAT. *Adult learning statistics - characteristics of education and training* [online]. Eurostat, 2020 [vid. 2020-06-018]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics_-

[_characteristics_of_education_and_training&oldid=431931#Focus_on_non-formal_adult_education_and_training](#).

EVROPSKÁ KOMISE. *Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál Evropské komise* [online]. Zpravodaj, 2001 [vid. 2020-03-18]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>.

EVROPSKÁ KOMISE. *Non-vocational adult education in Europe* [online]. Brussels: Eurydice, 2007 [vid. 2020-06-06]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/e463e6fa-a6cc-4d09-9cac-a375cf9e9d16>.

EVROPSKÁ KOMISE. *e-Democracy: who dares?* [online]. Madrid: Council of Europe Publishing, 2008 [vid. 2020-07-06]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dgap/forum-democracy/Activities/Forum%20sessions/2008/Proceedings_FFD08_EN.pdf.

EVROPSKÁ KOMISE. *The characterization of Active Citizenship in Europe* [online]. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009 [vid. 2020-04-27]. ISBN 978-92-79-13439-5. Dostupné z: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC54065/reqno_jrc54065_the_characterization_of_active_citizenship_in_europe%5B1%5D.pdf.

EVROPSKÁ KOMISE. *Adult Education in Europe 2017 – A Civil Society View* [online]. Brussels: EAEA, 2017 [vid. 2020-04-18]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/11/Country_Reports_2017_final.pdf.

FAURE, Edgar. *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972. ISBN 978-92-3-101017-0.

GERSHUNY, Jonathan. *Changing times: work and leisure in postindustrial society*. Oxford: Oxford University Press, 2000. ISBN 978-01-9828-787-2.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 728-80-257-0807-1.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-729-0128-1.

HAMBÁLEK, Vladimír. *Úvod do voľnočasových aktivít s klientskými skupinami sociálnej práce*. Bratislava: Občianke združenie Sociálna práca, 2005. ISBN 80-89185-11-8.

HLOUŠKOVÁ Lenka a Milan POL. Občanské vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 189–203 [vid. 2020-04-30]. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné z: https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HOSKINS, Bryony, Cynthia H. M. VILLALBA a Michaela SAISANA. *The 2011 Civic Competence Composite Indicator (CCCI-2)* [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012 [vid. 2020-04-30]. ISBN 978-92-79-22800-1. Dostupné z: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC68398/lbna25182enn.pdf>.

HUMAN KINETICS, ed. *Introduction to Recreation and Leisure* [online]. Human Kinetics, 2013 [vid. 2020-05-13]. ISBN 978-1-4504-2417-2. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=9AdhuHFvqjwC&pg=PA419&lpg=PA419&dq=21+st+century+leisure:+current+issues+pdf&source=bl&ots=z3eNdvagiD&sig=ACfU3U22mXoDZ6NrAyNAeV3AyrMtTAvzqg&hl=cs&sa=X&ved=2ahUKEwjBir3yt7HpAhUZBGMBHVdPCdQ6AEwD3oECAoQAQ#v=onepage&q=61&f=false>.

CHOMOVÁ, Svetlana. *Animátor kultúry: Učebnica dištančného vzdelávania*. Prešov: Národné osvetové centrum, 2007a. ISBN 978-80-7121-278-2.

CHOMOVÁ, Svetlana. Realizácia kultúrnych aktivít. In: *Vademékum pracovníka v kultúre*. Bratislava: NOC, 2007b, s 131-155. ISBN 80-7121-274-1.

Inspiro – Středisko volného času [online]. Tišnov: Inspiro – Středisko volného času, © 2020 [vid. 2020-06-14]. Dostupné z: <https://www.svcinspiro.cz/nabizime/krouzky-kurzy/dospeli/>.

JANIŠ, Kamil a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing a.s., 2016. ISBN 978-80-271-9541-1.

KALENDA, Jan. The Issue of Non-formal Adult Education in the Czech Republic [online]. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, 174(3), s. 1077–1084 [vid. 2020-06-20]. ISSN 1877-0428. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/277651290_The_Issue_of_Non-formal_Adult_Education_in_the_Czech_Republic.

KAPLÁNEK, Michal. Specifické přístupy a metody pedagogiky volného času. In: *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase: České Budějovice, Jihočeská univerzita, Teologická fakulta 2. – 3. června 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006, s. 45–47. ISBN 80-7040-849-9.

KAPLÁNEK, Michal. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času* [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011 [vid. 2020-01-20]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2011/S285/um/npvc-skriptum.pdf>.

KARIKOVÁ, Soňa. Rozvoj zájmů v kontexte psychologie dospělých. In: *Záujmové vzdelávanie. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011, s. 54–65. ISBN 978-80-557-0211-7.

KELLY, John R. *Freedom to Be: A New Sociology of Leisure* [online]. Routledge, 2019 [vid. 2020-05-10]. ISBN 978-04-295-1559-0. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=yyCVDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT16&dq=sociology+of+leisure&ots=f7toJfM5na&sig=wFOt5pc9hTVizMSHeHuFM7mGTCl&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

KNOTOVÁ, Dana. Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. In: *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 67–77 [vid. 2020-03-25]. ISSN 1211-6971. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/427/583>.

KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 169–187 [vid. 2020-07-15]. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné z: https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf.

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN: 978-80-7315-223-9.

KOLOMAZNÍK, Tomáš. *Zaměstnanci a další profesní vzdělávání: postoje, zkušenosti, bariéry. Výstupní analytická zpráva projektu Kooperace* [online]. Praha: Fond dalšího vzdělávání, 2015 [vid. 2020-07-15]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://koopolis.cz/sekce/knihovna/457-vystupni-analyticka-zprava-o-systemu-dpv-v-cr>.

KOPECKÝ, Martin. *Občanské vzdělávání dospělých v Evropě. Povaha, funkce a vybrané národní příklady* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [vid. 2020-04-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/obcanske-vzdelavani-dospelych>.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. Pedagogika voľného času. In: *Pedagogická revue*. 1996, č. 9–10, s. 446–457. ISSN 1335-1982.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-223-1930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Veda, 2010. ISBN 978-80-8082-330-6.

KRYSTOŇ, Miroslav. *Andragogické aspekty využívania voľného času*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici, 2011a. ISBN 978-80-557-0240-7.

KRYSTOŇ, Miroslav. Obsahové a procesuálne aspekty záujmového vzdelávania [online]. In: CHOMOVÁ, Svetlana a Miroslav KRYSTOŇ, eds. *Záujmové vzdelávanie teória, metodika, prax*. Bratislava: NOC, 2011b, s. 6–20 [vid. 2020-05-01]. ISBN 978-80-7121-336-9. Dostupné z: <https://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/04/Z%c3%a1ujmo%c3%a9v-vzdel%c3%a1vanie.pdf>.

KUPCOVÁ, Veronika. *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality* [online]. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta, 2014 [vid. 2020-04-21]. ISBN 978-80-557-0744-0. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:INhDPnlmVSMJ:https://www.pdf.u mb.sk/cms/saveDataFilePublic.php%3Fuid%3Dvekupcova%26path%3Du2w1ikkFX1KHld__EzBX3wQMSE2uQl6ughtaSCrIy6ctD1wJLyyXjOrKtK8-uYKm7m-vnpdyvvnI_mIJymB078kRLfyQXvZejslATq_n0vn85JYlqDxDtQ9KXWDgGZ149saTfflQW yQeIvY6835HFABT-8tfU5iCTzXWKdgz80s,+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.

MMR. *Národní rozvojové priority*. Praha: MMR, ©2020 [vid. 2020-07-02]. Dostupné z: [https://www.dotaceu.cz/cs/ostatni/dulezite/slovník-pojmu/n/narodni-rozvojovy-plan-\(nrp\)](https://www.dotaceu.cz/cs/ostatni/dulezite/slovník-pojmu/n/narodni-rozvojovy-plan-(nrp)).

MPSV. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku* [online]. Praha: MPSV, 2003 [vid. 2020-07-02]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/resource-centre/content/strategie-rozvoje-lidskych-zdroju>.

MPSV. *Národní soustava povolání* [online]. Praha: MPSV, 2017 [vid. 2020-05-12]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://nsp.cz/odborny-smer/ekonomika-administrativa-personalistika>.

MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* [online]. Praha: MŠMT, 2001 [vid. 2020-04-21]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

MŠMT. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [vid. 2020-03-17]. ISBN 978-80-254-218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *III. Implementační plán Strategie celoživotního učení* [online]. Praha: MŠMT, 2008 [vid. 2020-07-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>.

MŠMT. *Memorandum o podpoře uznávání výsledků neformálního vzdělávání při práci s dětmi a mládeží* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [vid. 2020-05-17]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://userfiles.nidv.cz/file/memorandum-unv-final.pdf>.

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT, 2014 [vid. 2020-07-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf.

MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [vid. 2020-07-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>.

MŠMT. *Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [vid. 2020-05-17]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/08/msmt-vyhlaska-c-742005-sb-o-zajmovem.html>.

MUNDY, Jean. *Leisure education theory and practice*. The United States: Sagamore Publishing, 1998. ISBN 978-15-716-7035-9.

NOVOTNÝ, Petr. Profesní vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–141 [vid. 2020-05-17]. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné z: https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf.

OBDRŽÁLEK, Zdeněk a Kinga HORVÁTHOVÁ. *Organizácia a manažment školství*. Bratislava: SPN, 2004. ISBN 80-10-00022-1.

OECD. *Lifelong learning for all policy directions* [online]. OECD, 2001 [vid. 2020-04-10]. ISBN: neuvedeno. Dostupné z: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD\(2000\)12/PART1/REV2&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=DEELSA/ED/CERI/CD(2000)12/PART1/REV2&docLanguage=En).

OECD. *Promoting Adult Learning* [online]. OECD, 2005 [vid. 2020-04-14]. ISBN 92-64-01092-0. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/35268366.pdf>.

OECD. *Special Focus: Measuring Leisure in OECD Countries* [online]. OECD: Society at a Glance, 2009 [vid. 2020-03-20]. ISBN 978-92-64-04938-3. Dostupné z: <https://www.oecd.org/berlin/42675407.pdf>.

OECD. *Recognition of Non-formal and Informal Learning: Country Practices* [online]. OECD, 2010 [vid. 2020-04-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408.pdf>.

OECD. *Education Today 2013: The OECD Perspective* [online]. OECD, 2012 [vid. 2020-04-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/edu_today-2013-en.pdf?expires=1586888014&id=id&accname=guest&checksum=70E255187C3DF0F60599B1EB7B4392C1.

OECD. *Education Indicators in Focus* [online]. OECD, 2014 [vid. 2020-04-14]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/33879_1_1/download/.

OECD. *Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home* [online]. OECD, 2019 [vid. 2020-03-17]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>.

OPASCHOWSKI, Horst W. *Pädagogik der Freizeit. Grundlegung für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 1976. ISBN: 3-7815-0278-3.

OSBORNE, Michael a Kate SANKEY. Non-Vocational Adult Education and its Professionals in the United Kingdom [online]. *European Journal of Education*. 2009, 44(2), p. 271–289 [vid. 2020-04-22]. ISSN 01418211. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/27743170?seq=1>.

O'SHEA, Karen. *A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship* [online]. Strasbourg: Council of Europe, 2003 [vid. 2020-04-28]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_EN.pdf.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ, eds. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

LINHART, Jiří, Pavel KLENER a Alena VODÁKOVÁ, eds. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRUSÁKOVÁ, Viera. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000. ISBN 80-968308-2-1.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, eds. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 113–141 [vid. 2020-07-10]. ISBN 978-80-210-4779-2. Dostupné z: https://www.press.muni.cz/media/24086/ucime_text.pdf.

RADA EVROPY. *Charta Rady Evropy o výchově k demokratickému občanství a lidským právům* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [vid. 2020-04-28]. ISBN 978-80-210-5827-9. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/5622ff74c528421dcaa4a039b311d82c133485a8_uploaded_cov2012-charta.pdf.

RADA EVROPY. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* [online]. Council of Europe: Council of Europe Publishing, 2018 [vid. 2020-04-28]. ISBN 978-92-871-8573-0. Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>.

RASMUSSEN, Palle. Lifelong learning policy in two national contexts. *International Journal of Lifelong Education*. Denmark: Aalborg University, 2014, 33(3), p. 326–342. ISSN 02601370.

RHEINGOLD, Howard. *The Virtual Community. Homesteading on the Electronic Frontier*. London: The MIT Press, 2000. ISBN 978-02-6268-121-6.

SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerovaném světě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.

SALLING OLESEN, Henning. Beyond the abstraction! Adult education research from idealism to critical social science. *International Journal of Lifelong Education*, 2006, 25(3), s. 241–256. ISSN 0260-1370.

SKIRBEKK, Vegard, Michaela POTANČOKOVÁ a Marcin STONAWSKI. *Measurement of global citizenship education. Background Paper on Global Citizenship Education* [online]. UNESCO, 2013 [vid. 2020-05-28]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229287>.

SMALE, Bryan et al. *Leisure and Culture: A Report of the Canadian Index of Wellbeing* [online]. University of Waterloo, 2010 [vid. 2019-11-28]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/leisureandculturefullreport.pdf>.

SOÚ AV ČR. *Volný čas* [online]. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2010 [vid. 2019-09-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: https://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a496/f9/100994s_OZ100114.pdf.

SOÚ AV ČR. *Jak Češi tráví čas? Výsledky 1. ročníku výzkumu proměny české společnosti 2015* [online]. AV ČR, 2016 [vid. 2019-09-03]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: http://www.promenyceskespolecnosti.cz/aktuality/aktualita22/Jak_Cesi_travi_cas_TK_20-06-2016.pdf.

STEBBINS, Robert A. *Serious Leisure. A perspective for Our Time*. New Brunswick: Transaction Publisher, 2008. ISBN 978-0-76-58-0363-4.

STRELKOVÁ, Jarmila a Zuzana SLUŠNÁ. Animácia kultúrnych činností. In: ČORNANIČOVÁ, Rozália, Svetlana CHOMOVÁ, Jarmila STRELKOVÁ, Miroslav TUMA a Zuzana SLUŠNÁ. *Animátor kultury – učebnica dištančného vzdelávania*. Bratislava: NOC, 2007, s. ISBN 978-80-7121-278-2.

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

ŠERÁK, Michal. Zájmové vzdelávání mládeže a dospělých. In: PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009b, s. 503–507. ISBN 978-80-7367-546-2.

ŠERÁK, Michal. Paradoxní role institucí v rámci realizace konceptu celoživotního učení. In: MATULČÍK, Július, ed. *Acta Andragogika 3* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2013, s. 121–127 [vid. 2020-03-15]. ISBN 978-80-223-3369-6. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kand/ACTA3.pdf.

TOFFLER, Alvin. *Třetí vlna. Vybrané kapitoly z knihy* [online]. Přešov: Obzor, 2005 [vid. 2020-05-10]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://obzor.euweb.cz/Treti-vlna-Toffler.pdf>.

UNESCO. *Terminology of adult education* [online]. France: UNESCO, 1979 [vid. 2020-04-10]. ISBN 92-3-001-683-7. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032265>.

UNESCO. *Learning: the treasure within* [online]. France: UNESCO, 1996 [vid. 2020-04-11]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>.

UNESCO. *Revision of the International Standard Classification of Education (ISCDE)* [online]. France: ISCED, 2011 [vid. 2020-03-17]. ISBN neuvedeno. Dostupné z: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-iscde-2011-en.pdf>.

UNESCO. *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives* [online]. France: UNESCO, 2015 [vid. 2020-04-28]. ISBN 978-92-3-100102-4. Dostupné z: <http://www.skoly-unesco.cz/wp-content/uploads/Global-Citizenship-Education-Topics-and-Learning-Objectives.pdf>.

VÁŽANSKÝ, Mojmir. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

Velký vůz, z.s. [online]. Velký vůz, z.s., ©2020 [cit. 2020-06-13]. Dostupné z: <http://www.velkyvuz.cz/web/o-nas/>.

VETEŠKA, Jaroslav. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav a Jarmila SALIVAROVÁ. Analýza rozvoje andragogiky a praxe vzdělávání dospělých v České republice. In: MATULČÍK, Július, ed. *Acta Andragogika 3* [online]. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2013, s. 39–56 [vid. 2020-02-20]. ISBN 978-80-223-3369-6. Dostupné z: https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kand/ACTA3.pdf.

VOJTÍŠEK, Petr. *Výzkumné metody. Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol* [online]. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012 [vid. 2020-06-26]. ISBN 978-80-905109–3-7. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf.

VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU* [online]. Praha: VÚPSV, 2008 [vid. 2020-03-13]. ISBN 978-80-7416-017-2. Dostupné z: http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_281.pdf.

VYMAZAL, Jiří. *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČR*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-104-6.

ŽUMÁROVÁ, Monika. Životní styl a jeho utváření. In: KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – Prostředí – Výchova*. Brno: Paido, 2001, s. 199. ISBN 80-7315-004-2.

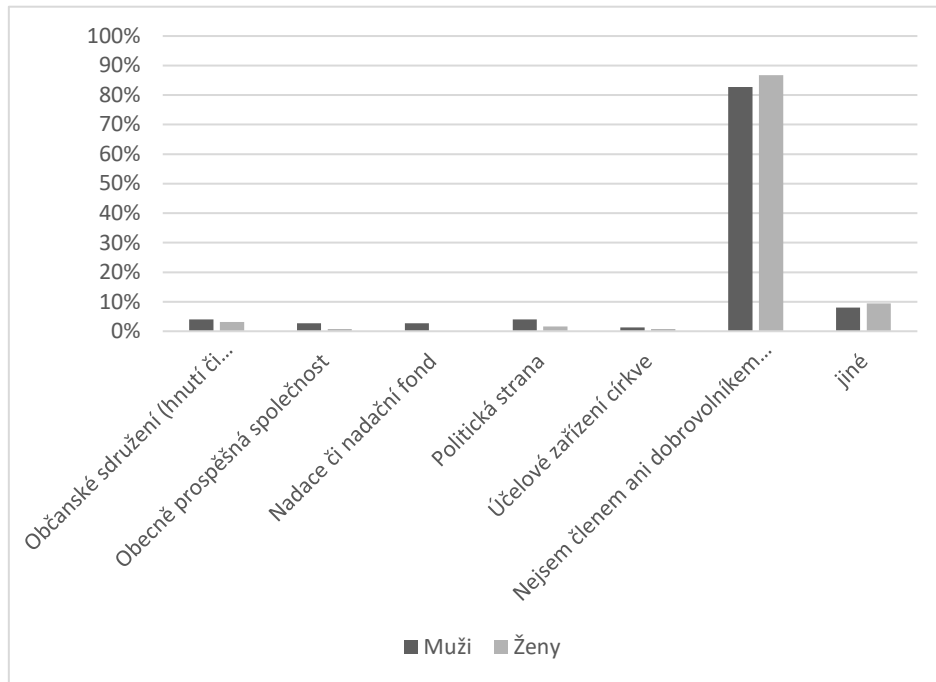
ŽUMÁROVÁ, Monika. Prolínání školního a volného času. In: *Výchova a volný čas: sborník příspěvků 1. mezinárodní konference o výchově a volném čase: České Budějovice, Jihočeská univerzita, Teologická fakulta 2. – 3. června 2005*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2006, s. 21–23. ISBN 80-7040-849-9.

8 Přílohy

Příloha A: Graf č. 22	111
Příloha B: Graf č. 23	112
Příloha C: Graf č. 24	113
Příloha D: Graf č. 25	114
Příloha E: Znění elektronického dotazníků	115

Příloha A:

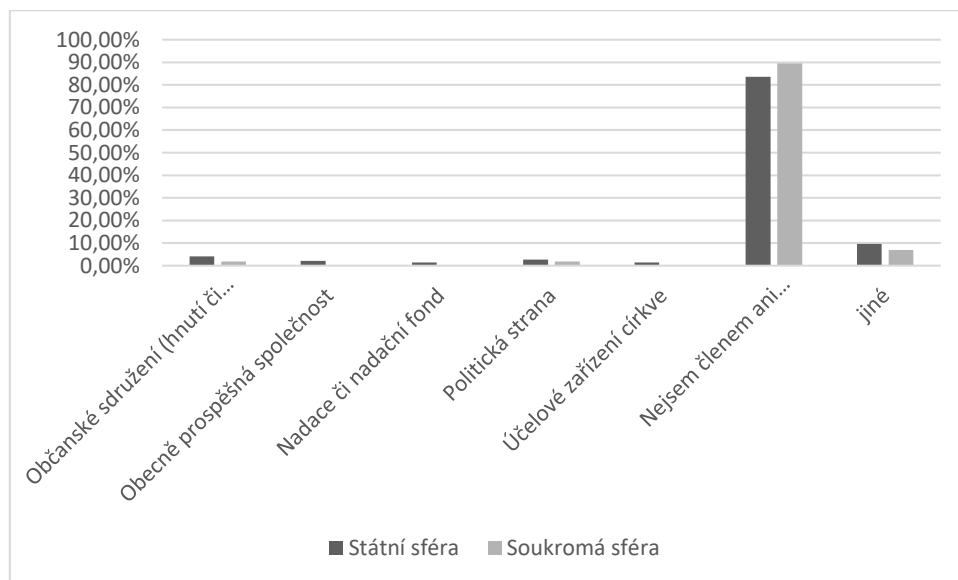
Graf č. 22 - Míra účasti, aktivního členství a dobrovolnictví zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v různých typech organizací změřených na občanskou společnost dle pohlaví.



Zdroj: vlastní zpracování

Příloha B:

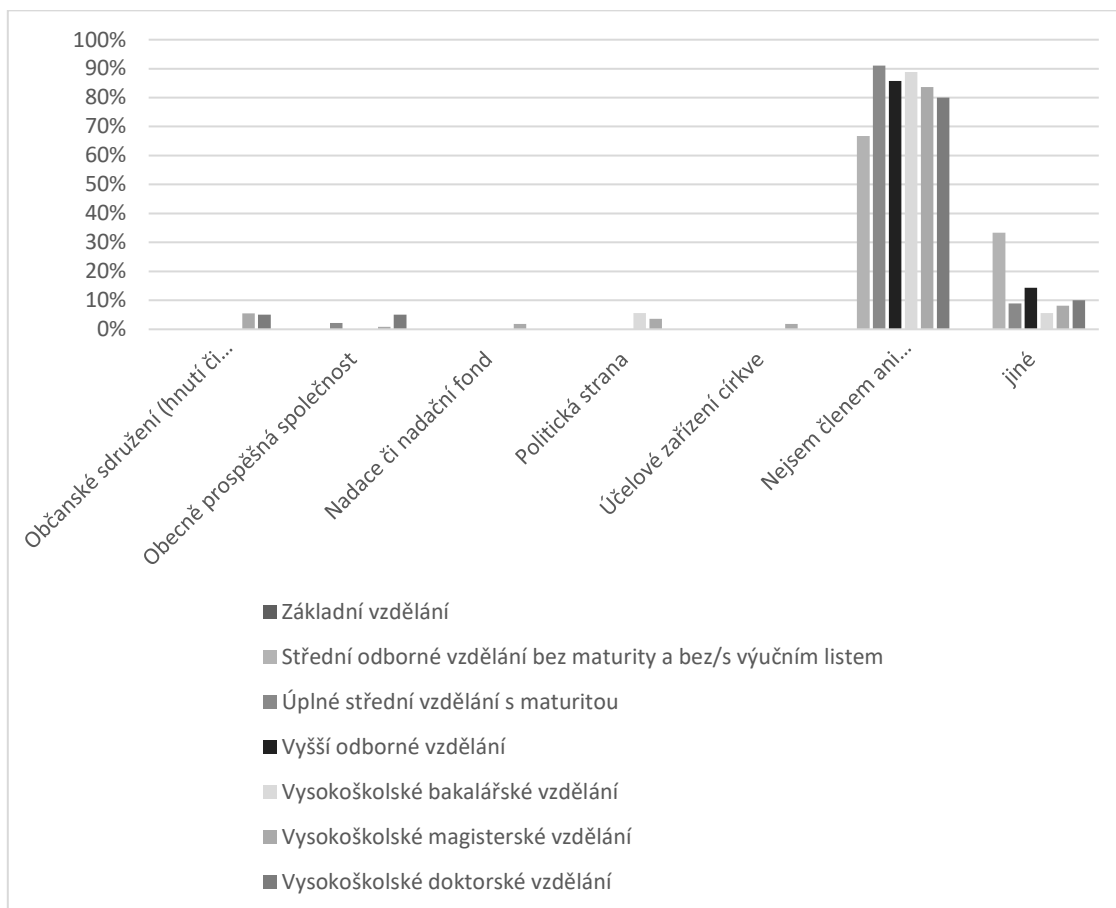
Graf č. 23 - Míra účasti, aktivního členství a dobrovolnictví zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v různých typech organizací změřených na občanskou společnost dle typu zaměstnavatele.



Zdroj: vlastní zpracování

Příloha C:

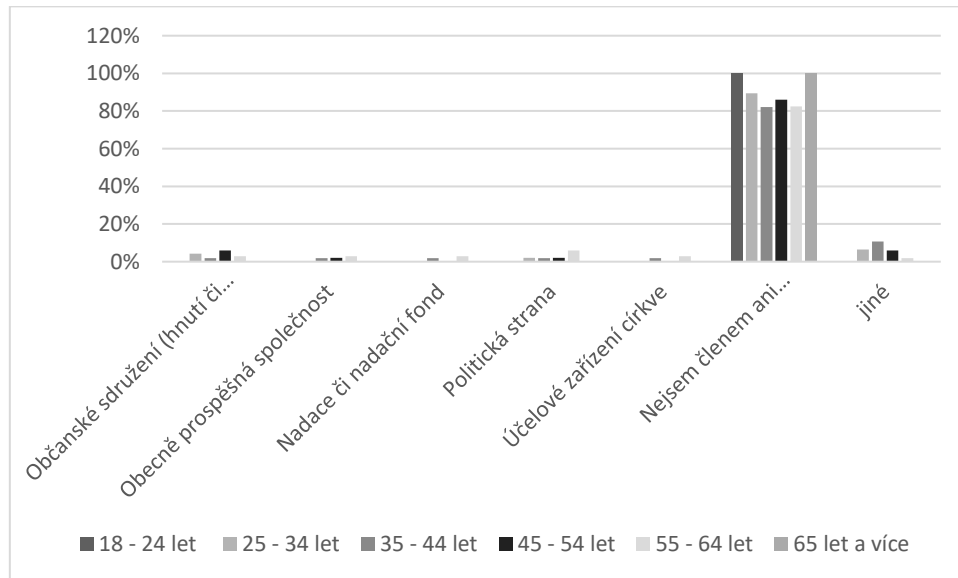
Graf č. 24: Míra účasti, aktivního členství a dobrovolnictví zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v různých typech organizací změřených na občanskou společnost dle nejvyššího dosaženého vzdělání.



Zdroj: vlastní zpracování

Příloha D:

Graf č. 25: Míra účasti, aktivního členství a dobrovolnictví zaměstnanců pracujících na administrativních pozicích v různých typech organizací změřených na občanskou společnost dle věkových kategorií.



Zdroj: vlastní zpracování

Příloha E: Znění elektronického dotazníků

Dobrý den,

jsem ráda, že jste se rozhodl/-a věnovat čas vyplnění následujícího dotazníku, který je zaměřen na výzkum účasti v oblasti neformálního mimopracovního vzdělávání dospělých v České republice. Dotazník je anonymní a získaná data budou použita výhradně pro účely diplomové práce s názvem Neformální mimopracovní vzdělávání dospělých v České republice a obhajované na Katedře andragogiky a personálního řízení FF UK.

Dotazník je určen pro osoby starší 18ti let, kteří jsou aktivní na pracovním trhu a jejich pracovní pozice je administrativní povahy (recepční, asistent, administrativní pracovník, office manager, účetní, fakturant, recruiter apod.).

V rámci dotazníku zvažujte, prosím, pouze takové vzdělávací aktivity, které se žádným způsobem netýkají výkonu Vašeho zaměstnání, a které neslouží ke zvýšení kvalifikace. Zaměřte se na vzdělávací aktivity v oblasti Vašeho zájmu či občanské angažovanosti (např. vzdělávání ve sportu, kultuře, politice, o životním stylu, cestování, péči o rodinu apod.).

Předem Vám děkuji za vyplnění.

Otázky:

1. Jste zaměstnán/-a v:

- Státní sféře
- Soukromé sféře

2. Pracujete na:

- Plný úvazek
- Částečný úvazek
- Dohodu o pracovní činnosti/dohodu o provedení práce
- Jiné

3. Pohlaví:

- Žena
- Muž

4. Nejvyšší stupeň Vašeho dosaženého vzdělání:

- Základní vzdělání
- Střední odborné vzdělání bez maturity bez/s výučním listem
- Úplné střední vzdělání s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské bakalářské vzdělání
- Vysokoškolské magisterské vzdělání
- Vysokoškolské doktorské vzdělání

5. Řadíte se do této věkové kategorie:

- 18-24 let
- 25-34 let
- 35-44 let
- 45-54 let
- 55-64 let
- 65 let a výše

6. Během uplynulých 12 měsíců, jste se zúčastnil/-a těchto organizovaných vzdělávacích aktivit (přednášky, kurzy apod.), které nebyly spojeny s výkonem Vašeho zaměstnání (zaškrtněte 1 či více možností):

- Vzdělávání v oblasti sportu
- Vzdělávání v oblasti kultury a umění
- Vzdělávání spojené s domácností, rodinou a výchovou dětí, ruční práce
- Vzdělávání v oblasti zdraví (fyzického či duševního)
- Vzdělávání v oblasti životního stylu (stravování, image)
- Jazykové vzdělávání
- Vzdělávání v oblasti cestování a turistiky (přednášky, sezení apod.)
- Vzdělávání v oblasti životního prostředí
- Vědeckotechnické vzdělávání
- Vzdělávání zaměřené na práci s počítačem
- Náboženská a duchovní výchova (semináře apod.)
- Jiné

7. Počet hodin, které týdně věnujete výše uvedeným organizovaným vzdělávacím aktivitám:

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7 a více hodin

8. Během uplynulých 12 měsíců, jste se zúčastnil/-a těchto individuálních vzdělávacích aktivit (samostudium, četba odborných knih a článků, vzdělávání skrze internet – články, knihy, přednášky apod.), které nebyly spojeny s výkonem Vašeho zaměstnání (zaškrtněte 1 či více možností):

- Vzdělávání v oblasti sportu
- Vzdělávání v oblasti kultury a umění (návštěva divadla, muzea, galerie, četba knihy atd.)
- Vzdělávání spojené s domácností, rodinou a výchovou dětí, rukodělné činnosti
- Vzdělávání v oblasti zdraví (fyzického či duševního)
- Vzdělávání v oblasti životního stylu (stravování, image)
- Jazykové vzdělávání
- Vzdělávání v oblasti cestování a turistiky
- Vzdělávání v oblasti životního prostředí
- Vědeckotechnické vzdělávání
- Vzdělávání zaměřené na práci s počítačem
- Vzdělávání v oblasti náboženství
- Jiné

9. Počet hodin, které týdně věnujete výše uvedeným individuálním vzdělávacím aktivitám:

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7 a více hodin

10. Pro vzdělávání, které se netýká Vašeho zaměstnání, nejvíce využíváte:

- Samostudium (internet, knihy, časopisy)
- Účast na jednorázové přednášce
- Účast na dlouhodobějším kurzu
- Tréninkové skupiny (pravidelné a dlouhodobé docházení, např. sport)
- Jiné

11. Pokudliže využíváte při volnočasovém vzdělávání samostudium, jakou formou nejčastěji probíhá:

- Četba novin a časopisů
- Sledování televize
- Četba odborné literatury
- Návštěva knihovny
- Četba online odborných článků, specializovaných serverů či webových stránek
- Vzdělávací online videa
- Internet obecně

12. Pokud se výše zmiňovaných vzdělávacích aktivit nezúčastňujete, nebo se jich zúčastňujete méně, než byste chtěli, uveďte důvody, proč tomu tak je:

- Nedostatek finančních prostředků
- Náklady na tento typ vzdělávání jsou příliš vysoké
- Málo informací o nabídce
- Mnoho pracovních povinností
- Nedostatek času
- Starost o rodinu
- Nedostatečná nabídka
- Jiné

13. Zajímáte se aktivně o české politické a občanské dění či spravedlnost a etiku:

- Ano
- Aktivně se nezajímám, ale mám obecné povědomí
- Ne

14. V oblasti politického dění v ČR:

- Se velmi dobře orientujete, aktivně si vyhledáváte informace, znáte politické strany a jejich hlavní představitele a programy
- Se orientujete, znáte většinu politických stran, znáte většinu představitelů a máte obecné povědomí o jejich programech
- Se orientujete málo, neznáte většinu politických stran ani jejich představitele
- Se vůbec neorientujete a nevěnujete tomu svoji pozornost

15. Jste členem či dobrovolníkem:

- Občanského sdružení (hnutí či organizace pro lidská práva, spravedlnost atp.)
- Obecně prospěšné společnosti
- Nadace či nadačního fondu
- Politické strany
- Účelového zařízení církve
- Nejsem členem ani dobrovolníkem ve výše zmiňovaných institucích
- Jiné

16. Pro získávání informací o politické situaci nejčastěji využíváte:

- Internet
- Televizní vysílání
- Rádiové vysílání
- Noviny, časopisy (tištěné či elektronické)
- Odborné publikace
- Jiné

17. Počet hodin, které týdně věnujete aktivnímu vyhledávání informací o občanském a politickém dění:

- 0
- 1-2
- 3-4
- 5-6
- 7 a více hodin