

Profesní andragogika a její role ve vzdělávání dospělých

Libor Neveselý

Bakalářská práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Libor Neveselý**
Osobní číslo: **H11114**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů
v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Profesní andragogika a její role ve vzdělávání
dospělých**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení teoretických východisek z oblasti profesní andragogiky a specifík vzdělávání dospělých.

Příprava metodiky výzkumné části.

Použití kvantitativní metody formou dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Vyvození závěrů na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTÁK, Jan. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-34-1.

KALNICKÝ, Juraj. Systémová andragogika. Ostrava: Ostravská univerzita, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.

MUŽÍK, Jaroslav. Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav. Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. Základy andragogiky. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.

MERRIAM, Sharan B. and Rosemary S. CAFFARELLA & Lisa M. BAUMGARTNER. Learning in Adulthood. New York, John WILEY & Sons, Inc. ISBN-10: 0-7879-7588-5.

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

9. ledna 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2015

Ve Zlíně dne 9. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

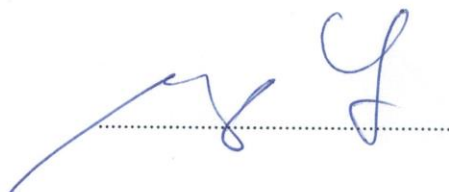
- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

M. J. 2015



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

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

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o problematice profesního vzdělávání dospělých. Teoretická část vymezuje pojmy a teoretická východiska se zaměřením na zařazení profesního vzdělávání do systému andragogiky, významu vzdělávání dospělých ve společnosti a popis metod a forem vzdělávání dospělých s následným využitím v praxi. Cílem praktické části je pomocí výzkumu provedeného formou dotazníkového šetření zjistit, zda zaměstnanci společnosti K+B elektro znají systém vzdělávání pomocí e-learningu jako způsob organizace výukového procesu a zda vidí e-learning jako účelné a účinné využití ve vzdělávání pro svou práci. Veškerá zjištění jsou porovnávána s teoretickými poznatky z první části a na základě toho je navrženo doporučení pro zefektivnění systému profesního vzdělávání ve společnosti K+B elektro.

Klíčová slova:

Andragogika, vzdělávání dospělých, profesní vzdělávání, celoživotní vzdělávání, e-learning.

ABSTRACT

Abstrakt ve světovém jazyce

The thesis deals with the issue of vocational adult education. The theoretical part defines the concepts and theoretical background, focusing on the inclusion of vocational education in the system of adult education, the importance of adult education in society and description of the methods and forms of adult education and their subsequent use in practice. The practical part is by means of research conducted through a questionnaire survey to determine whether employees the company K + B electro familiar system of education using e-learning as a way of organizing the learning process and whether they see e-learning as efficient and effective use in education for their work. All findings are compared with theoretical knowledge from the first part and on the basis of the proposed recommendations for improving the system of professional education in the company K + B electro.

Keywords:

Andragogy, adult education, professional education, lifelong learning, e-learning.

Motto:

„Vzdělanost má trpké kořínky, ale sladké plody.“

Aristoteles

Poděkování:

Děkuji panu docentu PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za jeho odborné vedení práce, lidskou podporu, cenné podněty a rady, vstřícnost a ochotu při psaní této bakalářské práce.

Mé poděkování patří rovněž vedení společnosti K+B elektro, které mi umožnilo provést dotazníkové šetření, a všem respondentům za jejich ochotu a čas.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9	
I	TEORETICKÁ ČÁST	11
1	K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM.....	12
1.1	O LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ.....	13
1.2	VZTAH TÉMATU K ANDRAGOGICE, ZEJMÉNA K ANDRAGOGICE PROFESNÍ.....	16
1.3	K ZÁKLADNÍM POJMŮM PROFESNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	18
2	VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOLEČNOSTI A JEHO VÝZNAM	24
2.1	CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.2	FORMY CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
2.3	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ JAKO RÁMEC ROZVOJE LIDSKÝCH ZDROJŮ.....	29
3	FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	33
3.1	DEFINICE A DĚLENÍ FOREM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	33
3.2	DEFINICE A DĚLENÍ METOD VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	39
3.3	E-LEARNING JAKO NOVÁ METODA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A JEHO APLIKACE DO FIREMNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
II	PRAKTICKÁ ČÁST	55
4	METODOLOGIE.....	56
4.1	CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE	56
4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	56
4.3	METODA A REALIZACE VÝZKUMU	57
5	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM.....	59
5.1	MĚŘENÍ.....	59
5.2	VYHODNOCENÍ, POPIS A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ.....	80
6	ZÁVĚRY, SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	86
7	DISKUSE	87
	ZÁVĚR	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	90
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	93
	SEZNAM OBRÁZKŮ	94
	SEZNAM TABULEK.....	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Problematika profesního vzdělávání, která stojí v centru pozornosti předložené bakalářské práce, je jednou z důležitých a nezastupitelných oblastí andragogiky. Představuje důležitou oblast společenského a zejména ekonomického života. Současná doba se vyznačuje svou nestálostí a rychlostí změn. Rychlost, jakou se hýbou technologie, je obrovská. A to, co je novinka dnes, může být už zítra zastaralé. Tyto změny ovlivňují nejen běžný život nás všech, ale také všechny obory lidského poznání, andragogiku nevyjímaje. Již si nevystačíme s poznatky získanými ze školních let a vzděláváme se v průběhu celého života, aniž bychom si to vůbec uvědomovali. Profesní vzdělávání dospělých umožňuje dospělému člověku zcela přirozenou cestou získat, obohacovat, zdokonalovat a prohlubovat jeho znalosti, dovednosti, technické a profesní kvalifikace, postoje a chování s cílem zvýšit perspektivu jeho osobního rozvoje, pro jeho lepší uplatnění na trhu práce, získání ekonomické samostatnosti a možnosti seberealizace. V současné době je také v zájmu zaměstnavatelů disponovat vzdělanými a vysoce kvalifikovanými pracovníky, kteří jsou nejcennějším zdrojem pro podnik, neboť disponuje-li zároveň potřebnými kompetencemi, které mu usnadňují orientaci v současném světě, získává tím nespornou konkurenční výhodu. Proto se profesní vzdělávání dospělých v posledních letech stalo jedním z nástrojů, jak uspět v neklidném sociálním a ekonomickém prostředí.

Bakalářská práce je členěna na teoretickou část (první – třetí kapitola) a empirickou část (čtvrtá – pátá kapitola).

Cílem teoretické části bakalářské práce je poukázat na důležitost a význam profesního vzdělávání dospělých. První kapitola teoretické části je zaměřena na rozbor odborné literatury, zařazení problematiky profesního vzdělávání do systému andragogiky a objasnění hlavních pojmů, které s problematikou profesního vzdělávání souvisí, abychom byli schopni porozumět teoretickým východiskům, se kterými v bakalářské práci pracujeme. Druhá kapitola popisuje vzdělání ve společnosti. Třetí kapitola se soustředí na vysvětlení forem a metod vzdělávání dospělých. Součástí této části bude i ukázka e-learningu, jako nové formy vzdělávání dospělých.

Cílem empirické části bakalářské práce je zjistit, jak moc je jedna z forem vzdělávání dospělých, e-learning, známý ve společnosti K+B elektro, zda se již zaměstnanci s e-learningem setkali, jaké mají počítačové dovednosti a jaká by byla využitelnost této formy

vzdělávání pro jejich práci. Ke splnění cíle empirické části bylo z metodologického hlediska použito kvantitativní průzkumné šetření dotazníkovou metodou. Důležitými body na závěr je analýza provedeného výzkumu, která je orientována na vyhodnocení praktické části s následným doporučením pro praxi.

Téma své bakalářské práce jsem si vybral proto, že je mi tato problematika blízká a zajímá mě. Zabývám se vzděláváním zaměstnanců a rozvojem lidí v rámci své profese a získané znalosti a zkušenosti mohu využít i ve své práci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM

Cílem bakalářské práce je analýza systému profesní andragogiky v kontextu vzdělávání a především vzdělávání dospělých, které je vnímáno jako nutnost dnešní doby. Doby, kdy, člověk po celou dobu svého života vystačil v podstatě s tím, co se naučil během mládí a přípravy na povolání, dávno pominula. Aby člověk obstál v dnešní moderní společnosti, v životě společenském, soukromém i profesním, musí své znalosti a dovednosti neustále prohlubovat a rozšiřovat.

Pojem *vzdělávání dospělých* označuje celkový souhrn organizovaných vzdělávacích procesů různé úrovně, obsahu a metody, které systematicky zprostředkovávají, upevňují a prodlužují prvotní vzdělávání dospělých, kteří po ukončení školního vzdělání, a po přípravě na povolání vstoupili na trh práce. Vzděláváním si dospělí obohacují své znalosti a dovednosti, rozvíjejí již získanou způsobilost, zdokonalují své technické a profesní kvalifikace, případně mění své postoje a chování s cílem zvýšit perspektivu svého osobního rozvoje. (Pavlík, Kohout a Chaloupka, 1997, s. 16)

Vzdělávání dospělých se nevyskytuje ve vakuu. To, co se člověk potřebuje dozvědět o učení, jaké možnosti jsou k dispozici, způsob, jakým se člověk učí - to vše je do značné míry určováno společností, v níž člověk žije. (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007, s. 25)¹

Pojem *další profesní vzdělávání* bývá také označován jako *profesní andragogika*. Teorie profesní andragogiky se komplexně věnuje edukačním vlivům pracovního prostředí a tvorbou metodiky profesního poradenství pro dospělé, které jim pomáhá při řešení problémů profesního života a v profesním životě. (Prusáková, 2010, s. 6) Profesní vzdělávání je jednou z významných složek andragogiky. Andragogika je *věda o výchově a vzdělávání dospělých*. (Palán, 2002, s. 7)

Dle Prusákové patří profesní andragogika mezi aplikované andragogické disciplíny. Jako aplikovaná věda má významné napojení na praxi, je orientovaná na rozvíjení postojů, zna-

¹ *Adult learning does not occur in a vacuum. What one needs of wants to learn, what opportunities are available, the manner in which one learns - all are to a large extent determined by the society in which one lives.* (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007, s. 25)

lostí a schopností, vyžadovaných v profesním životě a ekonomické činnosti. (Prusáková, 2005, s. 16)

Současná vzdělávací politika profesního vzdělávání České republiky (dále jen ČR) i Evropy vychází z konceptu *celoživotního vzdělávání* jako součást životního stylu člověka, který představuje rozšíření počátečního školního vzdělávání k vzdělávání se a rozvoji člověka po celý život. (Mužík, 2012, s. 9)

V této kapitole se budeme zabývat teoretickou částí našeho zvoleného tématu bakalářské práce. Seznámíme se s literaturou, která se nejvíce zabývá námi zvoleným tématem, ujasníme si vztah tématu profesního vzdělávání k andragogice a vymezíme si hlavní pojmy, které se v oblasti profesního vzdělávání používají.

1.1 O literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Profesní andragogika je velmi široký pojem, a proto je téměř nemožné shrnout jej do několika málo vět nebo vyslovit jednu jedinou definici. Dokonce ani v dnešní době není chápání profesní andragogiky zcela jednoznačné. Z toho vyplývá, že se tímto oborem zabývá i velké množství autorů, kteří mají na pojetí profesní andragogiky různé názory. V této kapitole si vyjmenujeme některé publikace, které se profesní andragogikou zabývají.

Hlavní východiska, pojmy a příčinné souvislosti k našemu tématu lze nalézt především v odborné literatuře řady našich i zahraničních autorů. Při tvorbě naší bakalářské práce jsme čerpali především z domácích titulů: *Profesní vzdělávání dospělých*, *Základy andragogiky*, *E-learning ve vzdělávání dospělých*, *Androdidaktika* či *Systémová andragogika*. Naším pomocníkem byla také zahraniční literatura a zejména publikace: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Z cizojazyčné literatury uvádíme: *Learning in Adulthood*.

Domácí literatura

Z domácí literatury jsou využity zejména knihy z oblasti vzdělávání dospělých a publikace z oblasti e-learningu. Tyto vybrané práce uvedeme v dalším přehledu.

Profesní vzdělávání dospělých (Mužík, 2012)

Tato publikace vychází z bohatých zkušeností v odborné praxi autora. Harmonizuje zajímavé a aktuální téma, které je zasazeno do širších psychosociálních, filozofických, ekonomických a edukačních souvislostí. Poukazuje na problematiku systému dalšího profesního

vzdělávání, kterou autor zasazuje do celosvětového kontextu, a na řadě příkladů ukazuje, jak nesnadné je pro jedince i firmy obstat v konkurenci a zajistit si tak očekávaný úspěch a ekonomický profit. Autor se snaží čtenářům srozumitelně představit koncept celoživotního vzdělávání a strategie rozvoje lidského potenciálu, možnosti a trendy učení a vzdělávání jedinců i společnosti.

Základy andragogiky (Prusáková, Viera, 2005)

Předkládaná kniha se systematicky orientuje na propojení teoretických východisek základů andragogiky s andragogickou praxí. Andragogiku chápe jako vědu o edukaci dospělých. Předmět zkoumání nabízí jako výchovu dospělých, vzdělávání dospělých a poradenství pro dospělé. Publikace ujasňuje a popisuje termín andragog – obvykle používají všichni, kteří se zabývají vzdělávacími aktivitami dospělých.

Základy andragogiky (Palán, Langer, 2008)

Jedná se o koncepčně a obsahově novou monografii, která si klade za cíl, poskytnout čtenářům základní nezbytné informace k tomu, aby pronikli do disciplíny donedávna ještě zcela neznámé – andragogiky.

E-learning ve vzdělávání dospělých (Barešová, 2011)

Autorka ve své publikaci představuje komplexnější pohled na vzdělávací proces tzv. e-learning, který je zařazen do širšího kontextu celoživotního vzdělávání. Popisuje vývoj e-learningu od 60. let 20. století až do dnešní doby ve Spojených státech amerických i u nás v České republice. Pojednává o proměnách a trendech v e-learningu, které se díky rozvoji informačních technologií objevily a zároveň ovlivňují pojetí a přístup k e-learningu. Stejně jako mince, má dvě strany i e-learning. Výhody i nevýhody, složité a jednoduché, plusy a mínusy, to vše zahrnuje e-learning. A o tom všem se čtenáři v této publikaci dozví.

Androdidaktika (Mužík, 2004)

Publikace, zpracovaná primárně pro potřebu lektorů, manažerů, metodiků i účastníků procesů vzdělávání dospělých. Navazuje na poválečné období vývoje vyučovacího procesu didaktiky dospělých. Seznamuje čtenáře se specifikami vyučování a učení dospělých, s charakteristikou didaktického procesu a s hlavními didaktickými metodami a prostředky pro práci s účastníky vzdělávacích kurzů. Kniha je doplněna o návrhy určitých postupů při vyhodnocování efektivity výuky s využitím standardních poznatků ekonomické teorie.

Systemová andragogika (Kalnický, 2007)

Autor podává informace o vývoji andragogiky jako samostatného vědního oboru, u kterého především z důvodu metodologického je nutné poukázat na systémový přístup ke všem aktuálním otázkám z předmětné sféry, ale také z důvodu potřeby přiblížení metodologických východisek a způsobu řešení těchto otázek v kontextu celoživotního vzdělávání. Kniha pojednává o aktuálnosti filozofie celoživotního vzdělávání, systému andragogiky, účinnosti forem a metod z pohledu androdidaktiky a dalších determinantech profesionality a efektivnosti výchovně vzdělávací činnosti dospělých.

Zahraniční literatura

Klíčové kompetence a jejich rozvíjení (Belz, Siegrist, 2001)

Stěžejním pojmem, o němž se tato kniha opírá, jsou klíčové kompetence, které zahrnují soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové znalosti a umožňují jejich efektivní využití. Autoři se shodli, že je pravděpodobné, že jedinec, který jimi vládne, bude i v budoucnosti dobře nacházet uplatnění na trhu práce. Umožňují totiž člověku, aby oborově specifické dovednosti i znalosti správně a přiměřeně situaci využíval a dále rozšiřoval. Tato publikace je určena zejména učitelům středních a základních škol, lektorům podnikového vzdělávání a rekvalifikačních kurzů pro nezaměstnané.

Cizojazyčná literatura

Learning in Adulthood (Merriam, Caffarella, Baumgartner, 2007)

Autoři v této knize poskytují ucelený přehled o všem, co je známé o vzdělávání dospělých. Podařilo se jim shromáždit nejaktuálnější myšlení o vzdělávání dospělých, které pokrývá širokou škálu témat a snaží se vysvětlit a odpovědět na mnohdy vyslovené otázky na dané téma... Kdo je dospělý student, jak se dospělý učí a jakým způsobem stárnutí ovlivňuje schopnost učit se, proč jsou dospělí zapojeni do vzdělávacích aktivit, jaký sociální kontext utváří učení a proč je podstatné vědět o problematice vzdělávání dospělých. Kniha vyniká shrnutím různých vzdělávacích teorií, je určena zejména pro vzdělavatele dospělých, ale zároveň nabízí nové, zajímavé poznatky a informace i pro nezasvěcené čtenáře.

1.2 Vztah tématu k andragogice, zejména k andragogice profesní

Předmětem zkoumání profesní andragogiky je odborné vzdělávání zaměřené na profesní dráhu. Ukončené počáteční vzdělávání, které zahrnuje vzdělání zajišťované systémem škol a školských zařízení na úrovni primárního až terciárního vzdělávání, ještě neznamena konec vzdělávání, právě naopak, je počátkem další etapy celoživotního vzdělávání – tzv. dalšího profesního vzdělávání, jehož posláním je připravit budoucí pracovníky pro práci v daném oboru. Začátek profesní dráhy se stanovuje po prvním vstupu jedince na trh práce a další vzdělávání poskytuje možnost pro lepší uplatnění na trhu práce a profesní zařazení dospělého v získaném zaměstnání, což ve většině případů vede ke kariérnímu růstu a přispívá ke zlepšení ekonomické situace. Předmětem profesní andragogiky je především kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání a periodická školení. (Barták, 2007, s. 9)

Andragogika jako věda o výchově a vzdělávání dospělého člověka, která je především vědou praktickou, třídí poznatky o vzdělávání dospělých v oblasti zájmů, o rozvíjení a udržování jejich profesní kvalifikace. (Palán, 2002, s. 21)

Vzdělávání dospělých se v některých ohledech liší od vzdělávání dětí a mládeže. Je to dáno zejména rozdílnou motivací dospělých ke studiu, jejich odlišnými požadavky na vzdělávací proces a v neposlední řadě jejich odlišnými očekáváními ohledně přínosů vzdělávání. Zmíněnými, ale i dalšími specifiky vzdělávání dospělých se *andragogika* zabývá, která se na přelomu 19. a 20. století jako samostatný vědní obor oddělila od *pedagogiky* – vědy, zabývající se výchovou a vzděláním dětí a mládeže. (Barešová, 2011, s. 22)

Andragogika a vzdělávání dospělých jsou tedy dva odlišné pojmy – andragogika je obecně věda o vzdělávání dospělých, zatímco vzdělávání dospělých je vzdělávací proces, souhrnný pojem pro všechny vzdělávací aktivity. (Barešová, 2011, s. 22)

Ačkoliv je andragogika mladou disciplínou a prochází stále svým vývojem, i za poměrně krátké období své existence již doznala změn v mnoha oblastech. Andragogika nepůsobí jako jednolitá věda, ale má různé disciplíny. Jednou z nich je právě profesní vzdělávání. Andragogický vztah k tematice profesního vzdělávání je obsažen v samotném pojetí předmětu zkoumání andragogiky.

Andragogika se komplexně zabývá intencionální socializací dospělého člověka. Podílí se na formování, třibení a celkové kultivaci jedince, včetně rozvíjení zdravé komunikace v mezilidských vztazích. Pomáhá dospělým díky andragogickým prostředkům při řešení

svízelných situací ve všech oblastech jejich života. Předmět zkoumání andragogiky tvoří vzdělávání, výchova a poradenství dospělých. Díky tomuto širokému záběru se andragogika jako věda vnitřně diferencuje a rozděluje. Základem andragogických disciplín je *systematická andragogika*, která se věnuje předmětu andragogiky a formuluje zásady, cíle a všeobecnou charakteristiku a strukturu vědy. Andragogiku dále dělíme na další speciální andragogické disciplíny, mezi které patří *teoretické disciplíny*: historie výchovy a vzdělávání dospělých a andragogického myšlení; teorie vzdělávání dospělých, respektive androdidaktika; teorie výchovy dospělých; komparativní andragogika a *aplikované disciplíny*: *profesní andragogika*, zabývající se péčí o lidské zdroje a jejich rozvoj v procesu socializace a její podstatnou složkou – vzděláváním, jako důležitého nástroje ve vytváření vztahů člověk – podnik, člověk – práce, člověk – kolektiv, ale i člověk – člověk; *sociální andragogika*, jejímž cílem a úkolem je oblast sociální práce a sociální starostlivosti; *kulturní andragogika*, zajišťující kultivaci osobnosti prostřednictvím volnočasových aktivit, kulturně-výchovné činnosti, zájmového a občanského vzdělávání. (Prusáková, 2005, s. 7 – 18)

Podle Průchy a Vetešky všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému označujeme jako *další profesní vzdělávání*. (Průcha, Veteška, 2012, s. 65) Vyznačuje se rozvíjením znalostí, schopností, zkušeností, kompetencí a dovedností, jež jsou vyžadovány pro výkon daného povolání a mají přímou vazbu na ekonomickou aktivitu a na profesní uplatnění dospělého jedince. (Palán, 2002, s. 22)

Podle Vetešky se vymezení dalšího profesního vzdělávání částečně překrývá s vymezením počátečního vzdělávání, protože zahrnuje i formální vzdělávání získané dospělými ve školském systému. (Veteška, 2009, s. 18)

Dalším profesním vzděláváním se rozumí široké spektrum vzdělávacích aktivit, které navazují na všeobecné a odborné vzdělávání, probíhající na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání.

Podle Mužíka, je *proces profesního vzdělávání* součástí dalšího vzdělávání dospělých, který je realizován různými subjekty, mezi které patří podniky a další zaměstnavatelé, úřady, ministerstva, vzdělávací instituce, nadace a soukromé osoby. Zaměřuje se na profesi, resp. pracovní pozici a role dospělého, a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Podstatou profesního vzdělávání je vytváření a udržování optimálního souladu mezi kvalifikací ob-

jektivní (nároky na výkon konkrétní profese či pozice) a kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace pracovníka kvalifikovanosti práce tzv. *kvalifikační vzdělávání*. Do této oblasti spadá i *rekvalifikační vzdělávání* (změna původní kvalifikace člověka v průběhu jeho pracovního života). (Mužík, 2012, s. 24 – 26)

1.3 K základním pojmům profesního vzdělávání

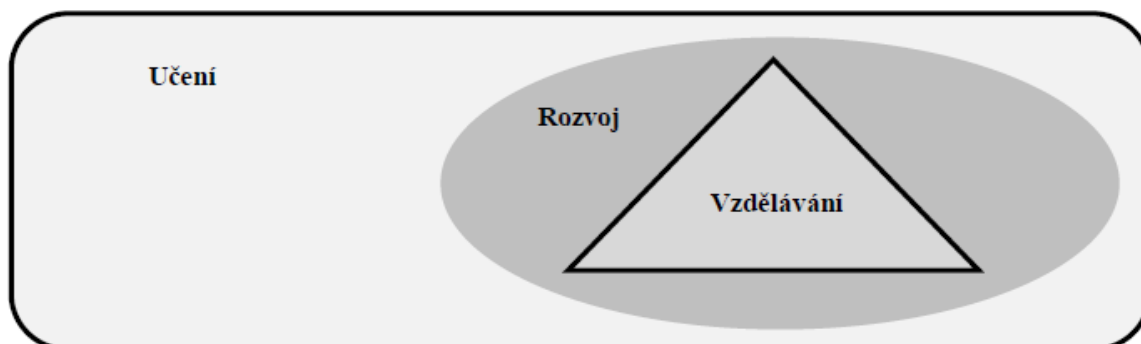
Každá disciplína má své základní pojmy, které musí mít nejen jednotný význam, ale musí být zcela jednoznačně chápány, protože jsou základem dalších teorií, vědních konstrukcí a myšlenkových pochodů. Základním pojmem profesního vzdělávání je vzdělávání dospělých. Ještě než však k tomuto pojmu přistoupíme, je nutné vysvětlit pojmy, které se v souvislosti s profesním vzděláváním často užívají. Jsou jimi pojmy učení, vzdělávání, rozvoj, které se na první pohled mohou zdát významově stejné. Dále si podáme vymezení pojmů další vzdělávání, kvalifikace a kompetence.

Učení, rozvoj, vzdělávání

Dle Hroníka, je *učení (se)* proces změny, který zahrnuje intencionální, spontánní a nezáměrné procesy, které vedou ke zvýšení dovedností, znalostí, ke změně chování a postojů. Učení (se) je tedy nadřazené vzdělávání a rozvoji. Člověk se učí po celý svůj život a to jak dobrým, tak i špatným návykům. *Rozvojem* rozumíme dosažení žádoucí změny a to prostřednictvím učení (se), které vede k rozvinutí konkrétních znalostí, dovedností či schopností. Rozvoj je záměrný a cílený proces, který je uskutečňován nejen prostřednictvím vzdělávání, ale i jinými aktivitami. Předpokládá se, že člověk se rozvíjí po celý svůj život. (Hroník, 2007, s. 31)

Pojem *vzdělávání* je vykládán jako organizovaný způsob učení, který je uskutečňován prostřednictvím různých institucí zaměřený na získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí. Vzdělávací aktivity jsou vždy časově ohraničené a mají svůj začátek i konec. Pomáhá vzdělávaným dosáhnout požadované kvalifikace k profesi (pracovní pozici, funkci) a učí je využívat získaných znalostí v praxi. Jedná se o získávání, osvojování a rozvíjení vědomostí, znalostí, dovedností a osobnostních vlastností, které jsou využitelné ve všech oblastech života. (Hroník, 2007, s. 31)

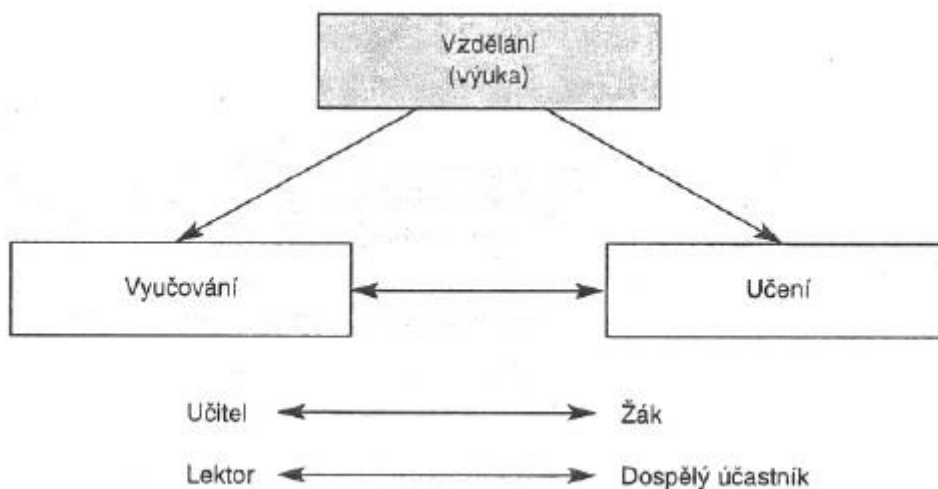
Obr. č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání



Zdroj: Hroník, *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*, 2007, s. 31

Vzdělávání lze tedy charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování dospělý osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou učení přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky. Vzdělání se odehrává mezi dvěma činiteli: vzdělavatelem (lektorem, učitelem) a vzdělávaným (žákem, účastníkem). Z pohledu vzdělavatele se jedná o vyučování, z pohledu vzdělávaného se jedná o učení. (Mužík, 2004, s. 13)

Obr. č. 2: Procesy vzdělávání, vyučování a učení



Zdroj: Mužík, *Androdidaktika*, 2004, s. 13

Proces vzdělávání začíná převážně v institucích školního vzdělávání, jak dětí na základních školách, tak studentů středních a vysokých škol, ale i dospělých lidí, jejichž práce vyžaduje nějakou úroveň dalšího vzdělávání a má kromě vzdělávání i výchovný aspekt. A právě pojem vzdělávání dospělých si vysvětlíme v následujícím odstavci. (Mužík, 2012, s. 23)

Vzdělávání dospělých a další vzdělávání

Vzdělávání dospělých je jednou z nejvýznamnějších složek celoživotního vzdělávání. V rámci konceptů celoživotního vzdělávání zahrnuje řadu systémových prvků. Zahrnuje jak vzdělávací proces, tak i vzdělávací systém. Zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity realizované jako řádné školské vzdělávání dospělých, získání určité stupně vzdělání, nebo jako další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Jedná se o cílený a systematický proces zprostředkování, upevňování a osvojování schopností, návyků, znalostí, dovedností, postojů a společenských forem jednání, jež ukončily školní vzdělání a přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Jde o vzdělávací systém aktivit, který je organizován institucemi nebo individuální (sebevzdělávací) výukou se snahou doplnění, rozšíření a obohacení počátečního vzdělání dospělých osob, které záměrně rozvíjejí své znalosti, dovednosti, osobnostní vlastnosti a jiné kvality potřebné pro plnohodnotnou práci, mimopracovní život a pro fungování ve společnosti jako celku (Mužík, 2012, s. 23 – 25). S jistým zjednodušením bývá pojem vzdělávání dospělých nesprávně ztotožňován s pojmem další vzdělávání.

Další vzdělávání jako významná etapa celoživotního vzdělávání se může odehrávat jako vzdělávání formální ve školských institucích a vést k získání určité kvalifikace, respektive k získání certifikátu (diplomu), který tuto kvalifikaci potvrzuje a osvědčuje. Častěji však bývá další vzdělávání realizováno jako vzdělávání neformální, v zařízeních zaměstnavatelů, v neziskových organizacích, v soukromých institucích atd., které sice nevede k získání uceleného stupně vzdělání, nicméně získané dovednosti, vědomosti a další kompetence mohou účastníkům pomoci zlepšit jejich pracovní a společenské uplatnění. Kromě dvou předchozích typů dalšího vzdělávání se může odehrávat i jako informální vzdělávání, které je neorganizované, zpravidla nesystematické a institucionálně nekoordinované. Rozumí se jako proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, kompetencí a postojů z každodenních situací, zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase (ze sociálních prostředí a z osobních kontaktů). Další vzdělávání zahrnuje rovněž sebevzdělávání, které má však nevýhodu kterou je, že učící se jedinec nemá možnost si ověřit nabyté znalosti a dovednosti. (Veteška a kol., 2013, s. 14 – 15)

Dle Mužíka další vzdělávání představuje vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním (vzdělávání uskutečňované mateřskými, základními, středními, vyššími odbornými i vysokými školami). Je vymezeno institucionálně, rozhodující je poskytovatel, nebere se v úvahu věk studujících ani forma vzdělávání. Institucionální hledisko však není

uplatňováno zcela bez výjimky, doplňují ho výstupy vzdělávacích programů. Z hlediska jejich odběratelů lze další vzdělávání označit jako investici. Odběratelem je možno označit jak zaměstnavatele (např. úřady práce a instituce veřejné správy), tak zaměstnance (např. zaměstnance veřejné správy). Investice do vzdělávání můžeme rozdělit na: *prvotní* - základní vstup do problematiky, který je nutný pro další rozvoj pracovníků (např. vstupní vzdělávání úředníků veřejné správy), *nahrazovací* – cílem je obnovit pracovníkovi do jisté míry zastaralé informace, vědomosti a dovednosti (např. prohlubování kvalifikace úředníků veřejné správy) a *rozšiřovací* – výuka je koncipována jako prohloubení znalostí či schopností pracovníků (např. kurzy rozšiřování kvalifikace úředníků či kurzy pro vedoucí úředníky veřejné správy). Další vzdělávání tvoří v životě člověka důležitý socializační prvek. Významnou roli představuje profesní vzdělávání, které má charakter spotřebního statku a je nabízen na trhu. (Mužik, 2012, s. 25)

Kvalifikace a kompetence

V souvislosti s profesním vzděláváním se často setkáme s pojmy kvalifikace a kompetence. Zmíněné pojmy jsou charakteristické nejenom pro profesní vzdělávání, ale jsou důležité i pro posuzování například lektora vzdělávacích akcí. I on musí být kvalifikovaný a kompetentní a to je předpoklad pro dosažení požadovaného výkonu.

Kvalifikace

Kvalifikaci můžeme definovat jako soubor vědomostí, dovedností, zkušeností a návyků, které jsou potřebné k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Tuto soustavu schopností můžeme chápat jako předpoklad k formování kompetencí a prokazující způsobilost k výkonu povolání, která je stvrzena oficiálním dokumentem (např. maturitní vysvědčení). (Barták, 2007, s. 9)

Rozlišujeme čtyři formy klíčových kvalifikací: *základní* – schopnost obecné povahy, které lze využít v nejrůznějších situacích (např. schopnost logicky myslet, řešit problémy, kooperovat apod.), *horizontální* – schopnosti, které umožňují rozšiřovat vlastní obzor, horizont, tj. takové schopnosti, které nám umožňují samostatně si opatřovat informace (např. schopnost pracovat samostatně v knihovně), *koordinační prvky* – schopnosti, které často využíváme v zaměstnání a vyskytují se jako praktické požadavky (např. údržba zařízení) a *faktory získávání* – schopnosti, které pomáhají překonávat rozpory vyplývající z velkých rozdílů mezi vlastními vědomostmi, vědomostmi jiných, tedy také mezi generacemi (např.

odlišné chápání doby, různý způsob práce s počítačem a jeho využití apod.). (Mužík, 2004, s. 46)

Kvalifikace je spojena s fungováním pracovních sil na trhu práce. Často se vyskytuje ve vztahu k určité konkrétní profesní, resp. pracovní pozici, zahrnuje v sobě i prvek, resp. potenciál, dalšího zdokonalování a rozvoje člověka. (Mužík, 2012, s. 31)

Kompetence

Kompetence představuje souhrn schopností (např. osobní iniciativa, motivace, ochota přijímat rizika apod.) nezbytných k úspěšnému zastání určité funkce nebo souboru funkcí a k dosahování žádoucí výkonnosti. (Barták, 2007, s. 9)

Dle Mužíka se kompetence vyznačuje určitou schopností člověka a současně motivací vykonávat určitou profesi, zastávat určitou pracovní pozici a hrát pracovní role k dosažení efektivních pracovních výkonů. Rozvíjí se hlavně ve spojení s konkrétní pracovní pozicí, rolemi a očekávaným vzorem (modelem) chování a jednání. Kompetenci nelze získat profesní přípravou, protože se vyvíjí a mění. Existují tzv. průřezové kompetence, které lze uplatnit v každé profesi či pracovní pozici (např. jednání s lidmi, osobnostní charakteristiky, zvládnutí sociálních interakcí apod.). Kompetenci lze také označit jako vnitřní proces, kdy pracovník spojuje vstupy při nástupu na určitou pracovní pozici a snaží se dosáhnout žádoucích cílů svého výkonu. Kompetence současně vyjadřují schopnost člověka transformovat osvojení dovedností, znalostí, návyků či vzorce chování a jednání do nových kontextů či situace, do kterých se dostává v pracovním i osobním životě. Kompetence jako celek vycházejí z věcného stavu úrovně svých jednotlivých složek (např. schopností, postojů, dovedností apod.) a z práva jedince se korigovat, rozvíjet či měnit. Kompetence je schopností se určitým způsobem chovat a dosáhnout úspěšného výkonu člověka a zvládnutí úkolu. (Mužík, 2012, s. 32)

Beneš rozděluje kompetence na odborné, sociální a metodické. Za kompetence odborné označuje např. jazykové znalosti, práce na počítači (dále jen PC), specifické znalosti a pracovní techniky. Mezi kompetence sociální řadí např. komunikační schopnosti, schopnost týmové práce a spolupráce, schopnost řešení konfliktů. Za kompetence metodické považuje schopnosti pracovat s informacemi, schopnost efektivně nakládat s časem a dávat věci do kontextu. (Beneš, 2003, s. 151 – 152)

Pojem kompetence můžeme tedy definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat v pracovním či osobním životě a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů (např. pracovních) a životních situacích, spojenou s možností a motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Zahrnuje v sobě shodu se známou triádou moci-chtít-umět, která odkazuje na podmínky a předpoklady k dosažení efektivního výkonu a rovněž potvrzuje oprávnění k využití konceptů celoživotního vzdělávání. (Palán, Langer, 2008, s. 44)

Můžeme tedy konstatovat, že rychlý běh života naší doby klade na jednotlivce stále vyšší nároky. Základní vědomosti, které jsme se jednou naučili, mohou být v důsledku rostoucího vývoje nových technologií a složitosti technických systémů zakrátko překonány. Pomocí v této situaci by mohly být již zmíněné integrovaně zprostředkované a rozvíjené kompetence. Na mnoha místech si již našly cestu do podnikového vzdělávání a doškolování odborníků. Bohužel jsou však dosud velmi opomíjeny v počáteční přípravě mladých lidí i v procesu rekvalifikace nezaměstnaných. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět změna stylu výuky už od základních škol, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např. rozvoj schopnosti učit se, komunikace či řešení problémů. (Belz, Siegrist, 2001, s. 13 – 15)

2 VZDĚLÁVÁNÍ VE SPOLEČNOSTI A JEHO VÝZNAM

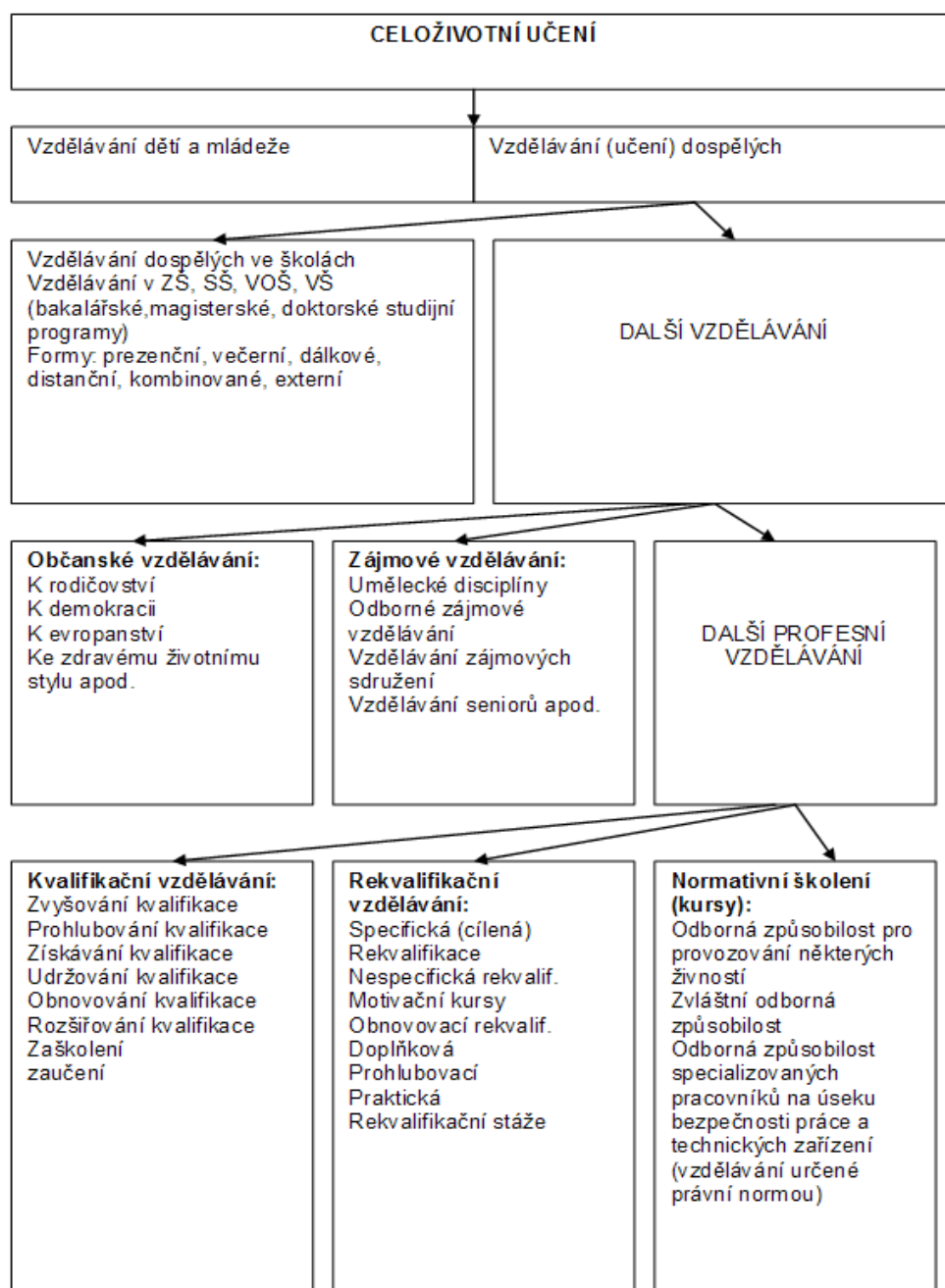
Dnešní společnost prochází mnoha proměnami a bývá označována různými termíny, jako společnost vědění, znalostní ekonomika či učící se společnost. Vyvíjejí se nové modernější technologie, objevují se nové poznatky na vysoké vědecké úrovni, můžeme dokonce hovořit o poznatkové explozi. Hekticky se měnící podmínky a požadavky na život v současné společnosti přinášejí s sebou nezbytnost zvyšovat požadavky na kvalitu práce a uplatnění každého jedince. Z toho vyplývá nezbytnost rozvoje lidských zdrojů s důrazem na celoživotní vzdělávání, které pomáhá člověku rozvíjet jeho schopnosti, kompetence a získávat dovednosti umožňující reagovat na tyto požadavky a současně je kultivovat. Dále je důležitý osobní rozvoj v různých specifických oblastech, které vymezují osobní zájmy jedince. Pokud se člověk věnuje vlastnímu rozvoji, tak to bude mít i pozitivní vliv na jeho okolí, ne pouze na vlastní osobu a to tím, že již nabytými vědomostmi, zkušenostmi a dovednostmi můžeme působit i na druhé. Takové působení je velice prospěšné. Přínosy vzdělávání mohou být nejen pouze individuální a osobní, ale i společenské. Celoživotní vzdělávání by pak mělo vést ke kvalitnímu soužití ve společnosti ostatních lidí a státě.

2.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání je pojem, který již neoddelitelně patří k životu každého člověka. Představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, změnu jeho organizačního principu, kdy *všechny možnosti učení – ať už v tradičních institucích v rámci vzdělávacího systému, či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoliv během života.* (Palán, Langer, 2008, s. 101) Tradiční formalizovaný školský systém tvoří pro celoživotní vzdělávání jen základnu, jen jeho část. Celoživotní vzdělávání má člověku v současné společnosti poskytovat možnost se dále vzdělávat v různých stádiích jeho vývoje, realizovat rozmanité přechody mezi vzděláváním, učením a zaměstnáním. Jedná se o zajištění přístupu ke vzdělávání po celý život, možnosti učení se až do úrovně osobnostních možností a mezí. *Celoživotní učení chápe veškeré učení jako nepřerušenu kontinuitu od kolébky do hrobu.* (Palán, Langer, 2008, s. 101)

Pozici vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání zřehledňuje následující schéma.

Obr. č. 3: *Pozice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání*



Zdroj: Palán, *Základy andragogiky*, 2002, s. 23

Trochu jiné vymezení pojmu celoživotní vzdělávání nám nabízí Barták: *Celoživotní vzdělávání zahrnuje veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosahovat zdokonalování znalostí, dovedností a odborných předpokladů k trvalému rozvoji lidského potenciálu. Opírá se o soustavné podpůrné*

procesy, které stimulují jednotlivce a umožňují jim získávat veškeré znalosti, dovednosti, hodnoty a porozumění, které budou potřebovat v průběhu celého života, a aplikovat je se sebedůvěrou, tvořivostí a uspokojením ve všech rolích, okolnostech a prostředcích. (Barták, 2007, s. 7)

Celoživotní vzdělávání klade důraz na osobní rozvoj člověka, na posilování jeho občanských funkcí i na jeho přípravu jako pracovníka. Orientuje se především na tyto funkce: *rozvoj osobnosti*: na individuální i společenské úrovni; *posílení soudržnosti společnosti*: vzdělávání jako významná integrující síla – působí na zvyšování propustnosti společnosti, pomáhá vyrovnávat životní příležitosti, omezuje sociální exkluzi znevýhodněných skupin apod.; *podpora demokracie a občanské společnosti*: pomocí kriticky a nezávisle myslících občanů s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem k právům a svobodám ostatních; *výchova k partnerství a spolupráci v evropské i globalizující společnosti*: respektování odlišností mezi lidmi při vědomí jedinečných hodnot vlastní osobnosti; *zvyšování zaměstnatelnosti*: zvyšování schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce, nejen doma, ale i v zahraničí; *zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti*. (Palán, Langer, 2008, s. 102)

Podíváme-li se na problematiku celoživotního vzdělávání z historického hlediska, zjistíme, že její kořeny můžeme nalézt již v antice, kde se myšlenkou celoživotního vzdělávání zabývali především významní filozofové, Platon a Aristoteles. Ideu výchovy a vzdělávání člověka formuloval i Jan Amos Komenský ve spise Pampaedia. (Kalnický, 2007, s. 7)

Touto důležitou problematikou se zabývají veškeré státy Evropské unie (dále jen EU) a to i včetně České republiky. Myšlenky o konceptu celoživotního vzdělávání se v evropských zemích začaly intenzivně rozvíjet na začátku 70. let 20. století v souvislosti se zásadními změnami v technice a technologiích, ekonomice, politice a v postavení člověka ve světě. Bezprostředním podnětem se stala reakce UNESCO na studentské demonstrace roku 1968, vznikla komise pro rozvoj vzdělávání, jejímž předsedou byl zvolen *Edgar Faure*. V roce 1972 komise zveřejnila výsledky své práce v dokumentu *Učit se být – Svět výchovy a vzdělávání dnes a zítra*. Tento koncept byl následně rozpracován v řadě mezinárodních dokumentů a podpořen na mnoha mezinárodních konferencích. V roce 1973 publikovala OECD svůj dokument *Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení*, který je zaměřen na řešení globálních světových problémů, jako jsou bída, hlad, ngramotnost, nezaměstnanost nebo bezdomovectví. V 90. letech 20. století se organizace UNESCO jako organizace zodpo-

vědná za výchovu, vědu a kulturu začala zabývat vzděláváním a učením pro 21. století, předsedou komise se stal *J. Delors*. Jako úkol bylo komisi stanoveno prozkoumat důsledky, které pro vzdělávání plynou ze základních vývojových trendů současné společnosti, a vypracovat návrhy, které by celosvětově umožnily přizpůsobit vzdělávací systémy všem základním požadavkům globální společnosti 21. století. Výsledky dlouhodobého zkoumání a činnosti prezentovala komise v roce 1996 v Paříži ve *Zprávě Mezinárodní komise UNESCO: Vzdělávání pro 21. století – Učení je skryté bohatství*. Za jedno z významných zde považujeme pojednání *J. Delorse* o nové orientaci vzdělávání v průběhu života. Má-li být vzdělávání úspěšné, musí být založeno na čtyřech základních typech učení, tzv. *čtyřech pilířích vzdělávání: učit se vědět, učit se jednat, učit se žít s ostatními, učit se být*. V roce 1996 vydává svou zprávu i OECD s názvem *Učení v každém věku*, zde se klade důraz na partnerství veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se, vč. financování vzdělávání. Od této doby rovněž datujeme terminologickou změnu – pojem *celoživotní vzdělávání* je nahrazen pojmem *celoživotní učení*, který klade důraz na proces učení jako aktivitu jedince – toho, kdo se učí. Vychází se z logiky, že zkušenosti a znalosti nelze mechanicky předat, ale pouze zprostředkovat. (Palán, Langer, 2008, s. 102 – 103)

Rozdíly mezi koncepty celoživotního vzdělávání a celoživotního učení výstižně prezentuje následující tabulka.

Obr. č. 4: Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a konceptu celoživotního učení

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ
rozvoj v 60. a 70. letech 20. století	rozvíjí se od poloviny 90. let 20. století
orientace na společnost	orientace na jedince
důraz kladen na struktury a instituce	důraz kladen na aktivitu jedince
holistické pojetí	užší (ekonomizující pojetí)
hlavním cílem komplexní rozvoj jedinců a komunit	hlavní cílem přizpůsobování se novým podmínkám v měnícím se světě práce
prostředek kultivace jedince	nástroj k uplatnění se na trhu práce
zapojení do celoživotního vzdělávání chápaného jako jedno ze základních občanských práv	zapojení do celoživotního učení chápaného jako nutný předpoklad k uplatnění na trhu práce
důraz na význam neformálního vzdělávání	zdůrazněn význam informálního učení

Zdroj: Šerák, Dvořáková, Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých, 2009, s. 25

Pojem celoživotní učení je obsažen v nejvýznamnějším dokumentu EU ke vzdělávání, který v roce 2000 přijala Evropská komise, tzv. *Memorandum o celoživotním učení*. Vyzývá k zahájení celoevropské debaty o jednotné strategii pro uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách soukromého a veřejného života. Memorandum vytyčilo 6 klíčových myšlenek, které by měly být základem komplexní a souvislé strategie celoživotního učení pro Evropu. Země EU by se měly zaměřit na: *všeobecný a stálý přístup k učení, růst úrovně investic do lidských zdrojů, rozvoj efektivních vyučovacích a učebních metod, zlepšení způsobů pojmání a hodnocení učení, zajištění snadného přístupu ke kvalitním informacím a poradenství a na přiblížení příležitosti k celoživotnímu učení co nejvíce lidem.* (Palán, Langer, 2008, s. 103)

Koncept celoživotního vzdělávání můžeme chápat jako *otevřený systém*, který se neustále mění na základě požadavků trhů, též trhu práce a prostřednictvím společenského vývoje v ČR i ve světě. Nelze však říci, že je tento systém v našich zemích zaveden. Prozatím figuruje pouze v oficiálních dokumentech strategického charakteru a vystupuje tak jako pouhý koncept.

Celoživotní vzdělávání demonstruje také dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* tzv. *Bílá kniha* z roku 2001. Představuje rámeček, od něhož se dále odvíjí střednědobé a dlouhodobé cíle vzdělávací politiky. Z pohledu hlavních strategických linií vzdělávací politiky ČR hovoří *Bílá kniha* o: *realizaci celoživotního učení pro všechny, přizpůsobování vzdělávacích programů potřebám života ve společnosti znalostí, monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, podpoře vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, přeměně role a profesních perspektiv pedagogických a akademických pracovníků, přechodu od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování.* (Palán, Langer, 2008, s. 104)

V oblasti celoživotního učení si pak *Bílá kniha* za cíl vytyčila především: *zajistit dostupnost vzdělávání a prostupnost vzdělávací soustavy na všech stupních, podporovat individualizaci a diferenciaci vzdělávacího procesu na všech stupních vzdělávací soustavy, podporovat vzdělávání znevýhodněných jedinců, podporovat rozvoj distančního vzdělávání a vypracovat a zavést soustavu finančních i nefinančních pobídek pro rozvoj vzdělávání dospělých.* (Palán, Langer, 2008, s. 104)

2.2 Formy celoživotního vzdělávání

Potřebu celoživotního vzdělávání a učení vyvolala všeobecná a vše zasahující dynamika změn a především jejich rychlost, vč. důsledků, které přinášejí. Systém celoživotního učení nám nabízí dělení do tří skupin. Jedná se o *formální vzdělávání*, *neformální vzdělávání* a *informální vzdělávání*.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, typickou vzdělávací institucí je škola. Dalším charakteristickým znakem je definování a legislativní vymezení funkcí, cílů, obsahů, organizačních forem a způsobů hodnocení. Zahrnuje získávání na sebe zpravidla navazujících stupňů vzdělávání (základní, střední, vyšší odborné, vysokoškolské), které jsou po absolvování potvrzovány daným osvědčením (výuční list, vysvědčení, diplom atd.).

Neformální vzdělávání je orientováno na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou vzdělávajícímu se jedinci zlepšit jeho pracovní a společenské uplatnění. Zpravidla se realizuje mimo formální vzdělávací systém. Je organizováno různými institucemi (zařízení zaměstnavatelů, soukromé vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace, kulturní zařízení, nadace, školská zařízení, kluby apod.) a zaměřuje se na určité skupiny populace. Realizuje se například prostřednictvím kurzů cizích jazyků, počítačových kurzů, rekvalifikačních kurzů, krátkodobých kurzů, tematických přednášek apod. Toto vzdělávání nevede k získání oficiálního stupně vzdělání.

Informální vzdělávání chápeme jako proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností, postojů a kompetencí z každodenního života, ze zkušeností a činnosti v práci, v rodině nebo ve volném čase. Toto učení je na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Typickým příkladem může být sledování televize, kdy se při sledování dozvídáme spoustu informací z české i zahraniční politiky, geografie, historie apod., aniž bychom tyto pořady sledovali se záměrem se sebevzdělávat. (Palán, Langer, 2008, s. 101 – 102; Barták, 2007, s. 7 – 8)

2.3 Celoživotní učení jako rámec rozvoje lidských zdrojů

Celoživotní učení je předpokladem a rozvojem rámce lidských zdrojů. Hned v úvodu je velmi podstatné si uvědomit, že ne vždy hrály lidské zdroje tak důležitou roli v podnikovém fungování jako dnes. Během zhruba padesátiletého období prošly velmi dynamickým vývojem. Tento vývoj souvisí s celkovou demokratizací společnosti, která

vstoupila i do jednotlivých podniků. Bylo proto nutné zavést nový druh spolupráce mezi zaměstnanci a vedením podniku při plnění firemních záměrů a cílů. Ke všemu přispěl i technologický rozmach, který vyžaduje nejrůznějších specialistů. V neposlední řadě má na prudký vývoj lidských zdrojů vliv také rostoucí vzdělanost populace a s tím je spojená vyšší životní úroveň, která působí na vztah člověka k práci. To vše jsou důvody, proč se v poslední době klade na personalistiku v podnicích takový důraz. Personální činnost se pomalu, ale jistě stává jednou z nejdůležitějších aktivit v podniku a velmi úzce souvisí s jeho úspěchem. (Švigová, 1996, s. 4)

Lidský kapitál, lidské zdroje a lidský potenciál

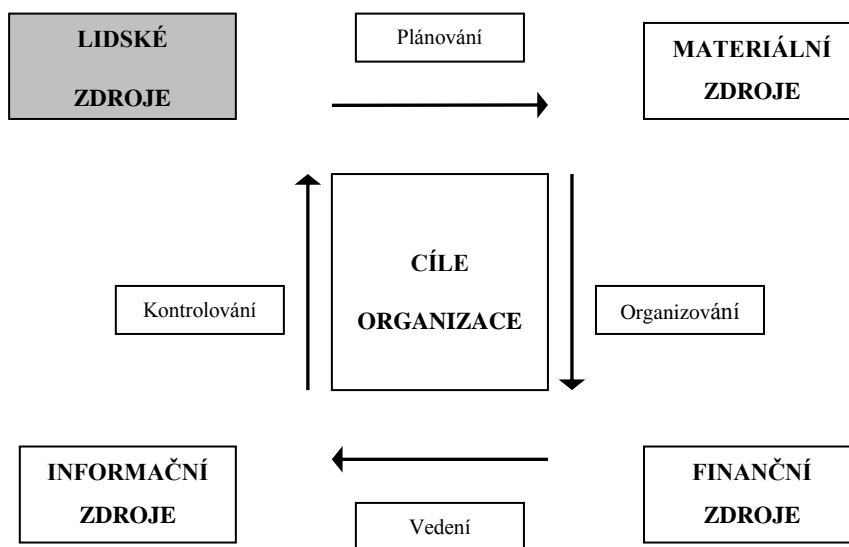
Protože jak celoživotní učení, tak řízení lidských zdrojů se zabývá především a jenom lidskými zdroji, je velice důležité si říci, co to vlastně ty lidské zdroje jsou. Abychom tento pojem lépe pochopili, je důležité si také vysvětlit související výrazy, kterými jsou lidský kapitál a lidský potenciál. V praxi jsou totiž tyto pojmy často zaměňovány nebo ztotožňovány.

Lidé představují nejcennější zdroj každého podniku. Nestačí, aby byl podnik vybaven kvalitními technickými prostředky a nejnovějšími technologiemi. Přidanou hodnotu vytvářejí v podniku lidé jako nositelé lidského kapitálu, bez nichž by jakékoli technické vymoženosti a řešení zůstaly nevyužité nebo by vůbec nevznikly.

Lidský kapitál je definován jako zásoba vrozených, ale také průběhem života získaných znalostí, schopností, zkušeností, dovedností, talentu a invence, jimiž lidé disponují. Můžeme ho považovat za víceméně dynamickou veličinu, která se vztahuje k současnosti. Příkladem je schopnost inovovat, kreativita, know-how, předcházející zkušenosti, schopnost pracovat v týmu, flexibilita, pracovní schopnost, loajalita, schopnost učit se, ale i formální školení a vzdělávání. Lidským kapitálem disponuje každý člověk i ti jedinci, kteří nejsou zařazeni do pracovního procesu a nejsou v pracovněprávním vztahu s žádným podnikem. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)

Lidské zdroje představují lidi v pracovním procesu, nositele lidského kapitálu a potenciálu. *Lidské zdroje představují lidé schopní seberealizace v činnosti, kterou vykonávají na základě vlastního rozhodnutí. Je to zásoba lidského potenciálu ve společnosti, schopného vykonávat cílevědomou činnost vedoucí k produkci výstupu.* (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 34)

Obr. č. 5: Zdroje organizace a proces řízení



Zdroj: Koubek, *Řízení lidských zdrojů*, 2001, s. 13

Lidský potenciál je soubor dispozic a předpokladů jedince orientovaných na výkon takových činností, které z kvantitativního i kvalitativního hlediska umožňují organizaci postupovat vpřed a napomáhají zvyšování jeho konkurenceschopnosti. Jedná se tedy o schopnost jedince produkovat výrobky a služby a rovněž přetvářet sebe sama. Obsahuje prvek dynamičnosti a vztahuje se k budoucnosti. (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)

Znalostní společnost (informační společnost) je označením současné společnosti, kdy je třeba budoucnost hledat v nových informačních technologiích a znalostech, nikoliv na neudržitelném čerpání neobnovitelných zdrojů. Informací stále přibývá, snižuje se jejich cena, tím více nabývá na významu schopnost pracovat s informacemi. Existují však některé problémy, které právě ztěžují přechod k vyspělé znalostní společnosti. Nízký počet vysokoškolsky vzdělaných lidí, nízká ekonomická, občanská a jazyková gramotnost lidí, nedostatek zájmu o další vzdělávání a také podceňování významu dalšího vzdělávání, financování vzdělávání, apod. To vše ztěžuje cestu těm, kteří mají zájem o zvyšování kvalifikace. Proto rozvoj lidských zdrojů a jejich řízení je v současnosti jedním z aktuálních problémů, který by měl zajistit přechod ke společnosti znalostní, ten mohou provést lidé kvalifikovaní sebejistí a konkurenceschopní.

Rozvoj a řízení lidských zdrojů

Rozvojem lidských zdrojů rozumíme zdokonalování znalostí, schopností, dovedností a postojů, které probíhá, nebo by mělo probíhat, celý život. Na kvalitě celého procesu rozvoje lidských zdrojů má zájem ne jen člověk, kterého se rozvoj týká, ale také rodina, zaměstnavatel, společnost. Investice do rozvoje lidských zdrojů jsou považovány za ekonomicky nejvýhodnější.

Řízení lidských zdrojů je ovlivňování a usměrňování lidí s cílem uspokojení zájmů společnosti, organizace nebo pracovníka. Moderní personalistika jako součást řízení lidských zdrojů se snaží dostat správné lidi na správné místo ve správnou dobu, tudíž harmonizovat počet a strukturu pracovních míst s počtem a strukturou pracovníků. (Sporková, 2006, s. 3 – 4)

3 FORMY A METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Vzdělávání dospělých, stejně jako veškeré vzdělávání, se odehrává v určitých formách. Formy a metody jsou v rámci systému andragogiky specifickými prostředky výchovně vzdělávací činnosti, jsou také rozhodujícími determinanty efektivnosti výuky dospělých.

Prostředky výchovy a vzdělávání dospělých lze rozdělit na hmotné a nehmotné (formy, metody) činitele, které napomáhají k efektivnímu dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Nehmotné prostředky jsou záměrné, cílevědomé postupy úpravy vzájemných vztahů mezi subjektem (lektorem) a objektem (účastníkem) výchovně-vzdělávacího procesu. Řadíme mezi ně formy, metody a obsah vzdělávání – nositele informací (mluvené slovo, psané slovo, posunková řeč, matematické vzorce apod.). (Kalnický, 2007, s. 54 – 57)

Formy a metody patří mezi důležité prvky vzdělávání, které prošli a stále procházejí bouřlivým vývojem a výrazně podléhají módním vlivům a trendům. Obměňují se, vytváří se nové a některé zanikají. Mezi takzvané „in“ formy a metody můžeme řadit například koučování a naopak mezi ty, které jsou zatracovány, například přednášku. (Palán, Langer, 2008, s. 150)

Klasifikace forem a metod, je však velmi nepřehledná, někdy až zmatená, poněvadž je možné setkat se v různých pramenech, u různých autorů s nejednotným pojetím a výkladem. Například jeden mluví o *přednášce* jako o metodě, jiný jako o formě. Často tedy dochází k zaměňování pojmu forma a metoda. Pro rozlišení, metoda je cesta, způsob dosažení výchovně-vzdělávacího cíle, nástroj řízení a regulace didaktické skutečnosti. Přičemž, forma je organizačním rámcem tohoto procesu. (Kalnický, 2007, s. 58)

3.1 Definice a dělení forem vzdělávání dospělých

Pojem *didaktická forma* vzdělávání dospělých, lze chápat jako organizační rámeček výuky (vyučování, učení), způsoby řízení a organizace didaktického procesu. Didaktická forma vyjadřuje vnější uspořádání didaktického procesu s dospělými z hlediska *času* (ve vzdělávání dospělých to bývá dvouhodina); *prostředí* (prostor, ve kterém didaktický proces probíhá, např. výuka ve třídě, laboratoři, dílně, na pracovišti, v terénu apod.); *organizačního uspořádání studujících* (vyučování individuální, skupinové apod.) včetně typu interakce mezi studujícím a profesorem (vyučování participativní, kooperativní, individualizované, ev. formy řízené a volné); *systémů*, mezi kterými procesy probíhají, rozdělujeme je na živé

systemy (lektor, učitel, účastník) a neživé systemy (didaktická technika, učební pomůcky) a **zaměření pedagogické akce** (rekvalifikační kurzy). (Mužík, 2004, s. 55)

Forma se skládá z výukových jednotek, které nemusí korespondovat s klasickou školní vyučovací jednotkou, kterou představuje jedna vyučovací hodina, ale může se jednat například o soustředění v rámci širší formace, kterou může být kurz. (Kalnický, 2007, s. 57)

Formy vzdělávání mají svojí historii a vývoj. Na začátku vyučovali učitelé jen jednoho žáka, nebo malou skupinku žáků, různého věku a bez daného způsobu řízení a organizace výuky. Od 16. století se začínají objevovat nové způsoby systému řízení výuky z důvodu potřeby racionalizace forem a metod k lepšímu dosažení učebních cílů. Počátečním způsobem řízení a organizace se stal **třídně-hodinový systém výuky**, ve kterém se stal základním znakem novodobých škol systém **řazení žáků podle věku**, který se v podstatě zachoval až do současnosti, jak v pedagogice, tak i v andragogice. Začátkem 20. století organizaci forem výuky silně obohacuje **individualizované a skupinové vyučování**, které bylo postaveno na bázi individuálních zájmů, schopností a možností žáků, ale i individuálního tempa jedinců v postupu učení se.

Postupně se dotvářely základní znaky forem výuky, které jsou charakterizovány organizačním uspořádáním podmínek průběhu výuky (práce učitele a práce žáků v určitém prostředí a času). Jednou ze základních forem výuky je **vyučovací hodina** (přesně stanovený časový limit), ve které lektor/učitel, na určeném místě (ve třídě) vede kolektivní poznávací výuku skupiny žáků/studentů (přičemž by měl respektovat i osobitosti každého z nich), při které využívá metody a prostředky vyučování k dosažení úspěšného zvládnutí učiva všech žáků/studentů v průběhu vyučovacího procesu. (Kalnický, 2007, s. 59 – 60)

Formy vzdělávání dospělých lze dělit podle mnoha kritérií, přičemž jsou ovlivňovány jednotlivými subsystémy celoživotního učení. (Palán, 2002, s. 22) Vždy záleží na tom, jaká kritéria každý z autorů upřednostňuje. (Kalnický, 2007, s. 58) Ty nejvýznamnější si zde uvedeme.

Nejobecnější dělení forem vychází z faktu, že se uskutečňuje jako **náhradní školní vzdělávání**, tj. příležitost pro dospělé získat druh a stupeň vzdělání, které se běžně získává v mládí tzv. druhá šance a **další vzdělávání**, které se realizuje ve formě: **dalšího profesního vzdělávání, zájmového vzdělávání a občanského vzdělávání**. (Palán, 2002, str. 22) V rámci

formy profesního vzdělávání hovoříme o *podnikovém vzdělávání*, které formuje pracovní schopnosti pracovníka konkrétní organizace. (Koubek, 2001, s. 239)

Další vzdělávání členíme:

Další profesní vzdělávání je poskytováno osobám, které ukončily řádné odborné vzdělávání v průběhu počátečního vzdělávání. Zahrnuje veškeré formy profesního a odborného vzdělávání, kterých se dospělý člověk zúčastňuje v průběhu aktivního pracovního života po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho cílem je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, které jsou důležité pro výkon daného povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení, uplatnění a ekonomickou aktivitu dospělého. Realizuje se ve formě pravidelného školení, prohlubování a zvyšování kvalifikace a rekvalifikace.

Občanské vzdělávání se zaměřuje na kultivaci člověka jako občana. V této souvislosti formuje jeho vědomí práv a povinností osob vyplývajících z rolí občanských, společenských, politických a rodinných a způsobů jak zodpovědně a účinně tyto role naplňovat. Oblast občanského vzdělávání má za cíl uspokojovat společenské potřeby a zájmy občanů, pomáhat vytvářet skupinovou integritu (soudržnost) a vytvářet širší předpoklady pro adaptaci občana na měnící se společenské a politické podmínky (proto je rovněž používán pojem politické vzdělávání). Náplní občanského vzdělávání je problematika filozofická, právní, etická, všeobecně vzdělávací, estetická, náboženská, ekologická, sociální, zdravotnická, občanská a politická, proto by mělo být jednoznačně občanské vzdělávání na rozdíl od zájmového v zájmu státu a státem podporováno.

Zájmové vzdělávání uspokojuje vzdělávací potřeby jednotlivce dle jeho individuálních zájmů. Tato forma vzdělávání kultivuje osobnost na základě zájmů, představuje významný prvek v dotváření osobnosti a její hodnotové orientace a umožňuje seberealizaci ve volném čase. Obsah orientace zájmového vzdělávání je velice široký a různorodý, z důvodu uspokojení rozmanitosti lidských zájmů. Vzhledem k jeho významné funkci kultivace osobnosti je ve světě preferováno stejně jako další profesní vzdělávání a podílejí se na něm i podniky, neboť vychází z předpokladu, že jakákoliv kultivace osobnosti zkvalitňuje lidské zdroje. U nás je zájmové vzdělávání realizováno zejména zájmovými organizacemi (včelaři, zahrádkáři). (Palán, 2002, s. 22 – 23)

Zcela jiné pojetí přináší andragog Jaroslav Mužík, který formy vzdělávání diferencuje takto: *přímá výuka (prezenční), distanční (korespondenční) vzdělávání, kombinovaná výuka, sebevzdělávání a terénní vzdělávání*. (Mužík, 2004, s. 56 – 59)

Přímá (prezenční) výuka je forma studia, jehož podstatou je denní docházka studujících do vzdělávacího zařízení. Typická je zejména u vysokoškolského studia. (Palán, Langer, 2008, s. 152) Jedná se o klasický způsob výuky, kdy se lektor i účastník musí plně uvolnit ze svých pracovních i rodinných povinností a setkají se v učebně. Teorie i praxe ukazují, že tato forma práce lektora je postavena na přímém partnerství ve výuce. K úspěšnému splnění vzdělávacího cíle je lektor nucen v rámci výuky vybudovat autoritu odbornou, didaktickou i komunikační úrovní svého vystoupení. Učební cíl zahrnuje to, co má účastník na konci výuky, určitých tematických celků i jednotlivých učebních jednotek vědět a umět. Obsah učiva je většinou stanoven učebním plánem, který zahrnuje seznam předmětů a jejich hodinové dotace, a učební osnovy, které blíže specifikují vymezení dané problematiky v jednotlivých předmětech a tematických celcích výuky. Pro vzdělávání dospělých je charakteristické, že učební osnovy jsou relativně volnější než ve škole. Mnohdy záleží jen na lektorovi, co do nich zahrne a tím zvyšuje svou odpovědnost za obsah výuky. (Mužík, 2004, s. 56 – 57)

Distanční (korespondenční) vzdělávání je založené na sebeřízeném vzdělávání, neboli na vlastní aktivitě studujícího formou samostudia. Charakteristickou skutečností je, že vzdělavatel i vzdělávaný jsou v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Ke komunikaci mezi lektorem a účastníkem dochází většinou zprostředkovaně, za pomoci nejrůznějších médií jak pro prezentaci učiva, mezi které patří studijní materiály, internet, telefon, CD/DVD atd., tak pro komunikaci se studujícími, kam patří distanční studijní text, e-learningový portál, e-mail, telefonní hovor, písemná korespondence apod. Hodnocení výsledků studia probíhá zpravidla odevzdáním písemných prací či on-line testováním, při kterém je fyzická účast vzdělávacího na zkoušce zatím nezbytná. Distanční vzdělávání se realizuje nejen jako forma vysokoškolského studia, ale též jako jedna z forem firemního či obecně dalšího vzdělávání. V pořádající firmě se na chodu tohoto systému podílí řada odborníků (lektori, trenéři, logistici, metodici či programátoři). Praxe vzdělávání dospělých v dnešní době nabízí různé varianty distančního vzdělávání. Jednou z nich jsou například tzv. *tutoriály – konzultační dny*, kdy mají studující možnost se osobně setkat mezi sebou navzájem a také se svými tutori, resp. získat touto hromadnou formou podstatné informace

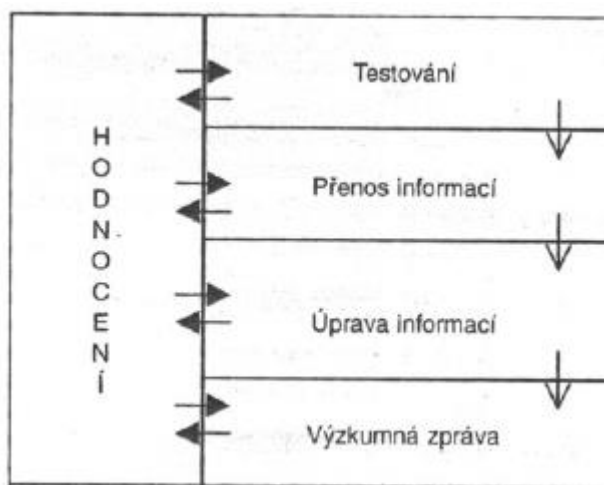
ke studiu. Pomocí tutoriálů dochází ke zmírnění negativ čistě zprostředkované výuky, neboť za základní nedostatek samostudia bývá považována absence kontaktu tváří v tvář. Dalším příkladem je *korespondenční vzdělávání*, které je založeno na individuálním studiu pomocí studijních materiálů, řešení zkušebních úloh a písemném spojení přes poštu. Jiné podoby distančního vzdělávání již zahrnují prvky e-learningu, tzn., že přenos učiva probíhá přes mediální nosiče (CD, DVD apod.) a komunikace mezi vzdělavatelem a vzdělávaným probíhá přes internet. Distanční vzdělávání často obsahuje víkendová soustředění, semináře, úvodní přednášky apod. (Mužík, 2004, s. 57; Palán, Langer, 2008, s. 152 – 153)

Kombinovaná výuka je kombinací distančního studia s přímou výukou, kdy jsou z obou typů forem vzdělávání vybírána jejich pozitiva, která jsou spojena v jeden kompaktní celek. Hlavní příčinou vzniku této formy je snaha modernizovat výuku převedením její části do individuálního, ale lektorem řízeného, samostudia studujících. Studium probíhá především distančně za podpory speciálně upravených studijních materiálů či webových aplikací, CD/DVD, zároveň je však doplněno i o prezenční setkání studentů s vyučujícími (přednášky, semináře, konzultační dny apod.). Ve vzdělávací praxi má kombinovaná výuka mnoho různorodých podob. Kombinovanou výuku mohou tvořit: 1) Vstupní semináře, kde lektor uvede problematiku, seznámí studující s učební látkou a způsobem ověření jejich znalostí. 2) Individuální studium, které může mít znaky distančního vzdělávání v korespondenční či moderní e-learningové podobě. 3) Tréninkové kurzy, kdy se v rámci studia konají tréninky s přímou formou práce lektora. Tyto tréninky jsou však oproti prezenčnímu studiu zaměřeny na problematiku, kterou si studující osvojil nebo měl osvojit v individuálním studiu. 4) Závěrečné zkoušky či jiné formy ověřování studujících, např. obhajoba písemné práce, test, prezentace a obhajoba projektu apod. (Mužík, 2004, s. 57 - 58; Palán, Langer, 2008, s. 153)

Sebevzdělávání se vyznačuje tím, že lektor a účastník vyučovacího procesu jsou vlastně jedna osoba. Význam e-learningu a jeho forem v této souvislosti stoupá. Nejde zdaleka jen o informační podporu na síti, ale o individuální učení založené na intranetu, prostřednictvím CD ROMu apod. Přesto jsou zde lektor a formy jeho práce přítomny. Některé elektronické pomůcky jsou pro učení nevhodné, jiné mají naopak výbornou didaktickou úroveň. Nicméně tyto prostředky výrazně ovlivňují proces sebevzdělávání.

Na příkladu e-learningu si přiblížíme proces sebevzdělávání.

Obr. č. 6: Schéma struktury sebevzdělávání (e-learning)



Zdroj: Mužík, Androdidaktika, 2004, s. 58

Základem procesu sebevzdělávání je *testování*, které probíhá v rámci přezkoušení či diagnózy týkajících se vstupních dovedností, vědomostí, postojů, motivace ke studiu apod. Testy jsou poté řazeny na úvod i závěr všech učebních fází, popř. i dalších kroků. Další fází je *přenos informací* a jejich *úprava* v průběhu jejich zpracování a následného využití v učení se. V rámci didaktického procesu jde o osvojování, upevňování a aplikaci získaných informací, které jsou závislé na technickém provedení nosičů učebních informací. Závěrem sebevzdělávání bývá *výzkumná zpráva*, jejíž název symbolizuje aktivní roli učícího se a také skutečnost, že zpravidla v e-learningu řeší studující často zcela konkrétní problém své profesní činnosti. Poté bývá výzkumná zpráva předávána managerovi vzdělávání či liniovým manažerům firmy. Znázornění struktury sebevzdělávání uvádí proces *hodnocení* jakožto svoji *základnu*.

Všechny vzdělávací akce přes e-learning mají definována kritéria hodnocení úspěšnosti sebevzdělávání. Zjišťuje se zejména, jestli již vzdělávaný dosáhl daných cílů svého učení. Hodnocení je však nastaveno i na, případné nedostatky v jeho vědomostech, dovednostech, které stále přetrvávají. Hodnocení má i další varianty, kdy se např. hodnotí stupeň osvojení určité profese, stupeň osobnostního rozvoje, stupeň osvojení cizího jazyka apod. (Mužík, 2004, s. 58 – 59)

Terénní vzdělávání se vyznačuje studiem mimo rámec tradičních vzdělávacích prostor – učeben, pracovišť, laboratoří atd. Tato forma vzdělávání probíhá například jako kurz v přírodě, konference, studijní zájezd apod. (Palán, Langer, 2008, s. 152)

Autoři Palán a Langer ve své publikaci zmiňují ještě další dělení forem vzdělávání dospělých a to: *dálkové studium*, *večerní studium* a *externí studium*.

Pojem *dálkové studium* školský zákon vymezuje dost nepřesně, zpravidla o něm hovoříme v souvislosti s doplňováním počátečního vzdělání na středních či vyšších odborných školách. V zásadě se shoduje se vzděláváním distančním, studující se připravují převážně samostatným studiem. Chybí však výraznější zastoupení multimédií, neboť jsou využívány spíše klasické, pro dospělé nevhodné, přednášky, skripta a učebnice.

Velmi podobnou formou dálkového vzdělávání je *večerní forma studia*, rozeznat jejich rozdíly je velmi obtížné. Charakteristická je pro doplňování znalostí počátečního vzdělávání na základních a středních školách při zaměstnání. Zpravidla se realizuje ve večerních hodinách.

Poslední zmiňovanou formou je *externí studium*. Jedná se o studium realizované na základě tzv. *individuálních studijních plánů*. Primárně je určeno studujícím, kteří se z objektivních důvodů nemohou účastnit ani kombinované ani distanční formy studia. Probíhá na základě individuálních konzultací, kde se nastavují studijní cíle, které jsou vzdělavatelem průběžně sledovány a vyhodnocovány. (Palán, Langer, 2008, 153 – 154)

Pro didaktický proces je volba vzdělávacích forem velmi významná. Při výběru formy vzdělávání se zvažují hlediska didaktická (je nutno naučit v relativně krátké době co nejvíce) a hlediska ekonomická (zvažování nákladů na výuku, časových, kapacitních zřetelů apod.). Forma má však značný vliv i na průběh celého didaktického procesu. (Mužík, 2004, s. 59)

3.2 Definice a dělení metod vzdělávání dospělých

V literatuře se můžeme setkat s názorem, že metoda je tím, co rozhoduje o úspěšnosti vzdělávacího procesu. Toto vyjádření je však velmi nepřesné. Nezáleží pouze na metodě, která je spíše pomyslnou třešničkou na dortu vzdělávací akce, ale velký význam hraje také volba formy vzdělávání, osoby vzdělavatele a dalších osob, kteří se podílejí na vzdělávacím procesu. Neméně podstatnou roli hraje též prostředí, ale i faktory jakým je stravování, ubytování a mnoho dalších. Docílit vysoké úspěšnosti vzdělávací akce lze pouze tím, že všechny již zmíněné součásti vzdělávací akce zvolí organizátor tak, aby byly přiměřené

cílové skupině, jejím potřebám a očekáváním a tím zajistí vzájemný soulad jednotlivých součástí. (Palán, Langer, 2008, s. 154)

Pojem *metoda* vychází z řeckého slova *methodos*, což znamená cestu, jak něčeho dosáhnout. V žádné oblasti lidské činnosti se nelze obejít bez promyšleného postupu, ve výchově a vzdělávání to platí tím více. Bez vhodné metody je realizace výchovně vzdělávacích cílů nemyslitelná. Metoda je vázána na cíl a obsah, jemuž se podřizuje. V pojetí vzdělávání dospělých je metoda učebním nástrojem k řízení učební činnosti účastníka vzdělávání. (Skalka, 1989, s. 182 – 183)

Palán a Langer definovali metodu jako: *způsob záměrného uspořádání činnosti a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle*. Jedná se o promyšlený proces, kterého vzdělavatel (lektor, instruktor, učitel) užívá ve výuce k tomu, aby co nejefektivněji předal dovednosti, znalosti, návyky či postoje vzdělávaným. V průběhu rozvoje vzdělávací činnosti vzniklo mnoho metodických postupů, v klasifikaci metod však nebylo dosaženo jednoty, neboť se jí věnuje více teoretiků se svými specifickými přístupy, v literatuře se proto setkáváme s mnoha přístupy k třídění metod. Třídění metod usnadňuje orientaci v metodických postupech a volbu optimálních metod. Nejčastěji se při klasifikaci uplatňuje hledisko zdroje poznání a typu poznatků, aktivity a samostatnosti účastníků, logické postupy, fáze procesu vyučování. (Palán, Langer, 2008, s. 154)

Metody jsou do jisté míry klasickým tématem didaktiky. Lze je však označit i jako výrazný rozvojevý prvek teorie i vzdělávací praxe. Jejich počet neustále narůstá, stávají se důležitým know-how, především profesního vzdělávání dospělých. (Mužik, 2004, s. 69)

Jak jsme již zmínili, v literatuře jsou různé klasifikace didaktických metod. Jedním z příkladů může být dělení podle Mužíka, který ukazuje tyto pohledy na problematiku:

Klasifikace didaktických metod podle jejich vztahu k praxi účastníků:

Metody teoretické jsou nejvhodnější pro předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů, principů a teorií. Seznamují účastníky s novými poznatky, obnovují, aktualizují a doplňují jejich vědomosti, pomáhají k získání teoretického základu nebo přehledu dané problematiky. Působí především na rozumovou stránku osobnosti jedince, kterou rozvíjejí. Můžeme zde zařadit tyto metody: *klasická přednáška, přednáška s diskuzí, cvičení, seminář*.

Metody teoreticko-praktické poskytují nejen poznatky, ale zaměřují se i na získání předpokladů k úspěšnému jednání v praxi, a to zejména na analýzu problémů a na jejich řešení. Simulují do jisté míry praktické podmínky a přibližují tak výuku konkrétní praxi. Hlavním cílem je výcvik rozumových dovedností, počínaje dovedností analyzovat problémy, sbírat a hodnotit informace, formulovat rozhodnutí, ovládat správný způsob komunikace až po výcvik koncepčního myšlení a rozhodování, k formování předpokladů úspěšného stylu práce, ke komplexnímu pohledu na řízení organizace. Mezi tyto metody patří: *diskuzní, problémové, projektové, diagnostické, klasifikační metody a programovaná výuka*.

Metody praktické usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, které formují pracovní chování. Směřují k získávání či rozvoji dovedností, návyků a zkušeností zpravidla pro reálný výkon profese. Utvářejí pozitivní postoje k práci, motivují k dobrému pracovnímu výkonu a učí různým formám mezilidské interakce. Odehrávají se převážně v praktickém životě podniku. Vznikající interakce jsou reálného pracovního rázu, i když mají v některých případech charakter zaučení. Příklady metod jsou: *instruktáž – zácvik pracovníka, mentoring – učení prostřednictvím zkušeného rádce, counseling – poradenství, rotace práce, stáž, exkurze*.

Další klasifikací metod vzdělávání dospělých je **klasifikace metod podle podoby pomoci (podpory) směrem k učení účastníků:**

Metody transferu jsou metody, kdy lektor „shora“ přenáší na účastníka dovednosti, vědomosti a návyky. Příkladem těchto metod jsou: *přednáška, seminář, dialogické metody, problémové metody, konzultace, exkurze či ověřování výsledků výuky*.

Metody facilitace jsou metody, kdy lektor se spíše soustředí na podporu učebních aktivit a celého procesu učení účastníka. Příkladem může být *instruktáž, koučink, workshop, open space, studijně-řešitelská činnost, výcviková firma či e-learning*.

Sílicí zákaznická orientace systému vzdělávání (viditelná zejména v oblasti komerčního profesního vzdělávání dospělých) vyvolala ještě jedno možné kritérium klasifikace metod. Tím je **klasifikace vzdělávacích metod podle individuálních vzdělávacích potřeb účastníků**. Metody je možno podle tohoto kritéria dělit na dvě skupiny. První skupina je převážně zaměřena na *poznání společenských a profesních problémů účastníků*. Jde zejména o ten typ problémů, který dospělého přivedl k formálnímu vzdělávání. Druhou skupinu metod pak tvoří ty *metody, které se více orientují na řešení sociálních a profesních problémů účastníků*. (Mužík, 2004, s. 69 – 71)

Obr. č. 7: *Klasifikace metod podle vzdělávacích potřeb účastníků kurzů*

METODY ZAMĚŘENÉ NA POZNÁNÍ PROBLÉMŮ	METODY ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ
Metody přednášení Metody cvičení a seminářů Diskuzní metody Situační metody Inscenační metody	Ekonomické hry Systematické pozorování Přímý zácvik Metody funkčního zařazení Exkurze a stáže

Zdroj: Mužík, *Androdidaktika*, 2004, s. 71

Nyní si uvedeme *charakteristiku metod zaměřených na poznání problémů*:

Metoda přednášení

Přednášením nazýváme nejběžnější a tradiční metodu vyučování, která má své stoupence a odpůrce. V andragogice bývá metoda přednášení často diskutována a mnohdy označována za nevhodnou. Charakteristické pro přednášení je systematický výklad daného tématu větší nebo menší skupině účastníků. (Mužík, 2004, s. 72)

Přednáška je monologická vzdělávací metoda působení na účastníky bez zpětné vazby, kterou lektor prezentuje logicky utříděné informace a poznatky, aby účastníci získali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou předmětem vzdělávání s cílem, aby si je účastníci následně uměli zařadit do svého poznatkového systému v souladu s vlastními praktickými zkušenostmi a na základě kritického přístupu. Účinnost metody je vykazována zejména procenty zapamatované látky. A i když je přednáška ve své podstatě, vzhledem k jednostrannému působení lektora na účastníky metodou pasivní, má mezi edukačními metodami svou nezastupitelnou funkci. Především proto, že metoda umožňuje působení na vysoký počet účastníků, v určitém čase probrat velký rozsah učební látky, jakéhokoliv tématu a klade důraz na mistrovství lektora s cílem podnítit zájem účastníků. (Kalnický, 2007, s. 76)

Můžeme ji rozdělit na čtyři části. *Úvod*, ve kterém dochází k seznámení s osnovou a s cílem školení. *Jádro*, které obsahuje základní informace, údaje a myšlenky. *Důkazy*, které zajišťují zdůvodnění hlavních myšlenek a praktické aplikace poznatků. *Závěr*, který by měl přednášku vhodně zakončit, shrnout jednotlivé části výkladu, vyzvednout hlavní myšlenku a zhodnotit očekávání účastníků. (Mužík, 2004, s. 72)

Její efektivita však záleží zejména na způsobu a kvalitě jejího užití a na charakteristice akce, při níž je používána. (Palán, Langer, 2008, s. 155)

Častou podobou metody přednášení je spojení dvou nejběžnějších didaktických metod tzv. *přednáška s diskuzí*. Přednáška je koncipována tak, že na jednu stranu přináší dostatek informací k řešení diskuzních problémů, na druhou stranu podněcuje účastníky k diskuzi tím, že ponechává některé problémy v přednášce nedořešeny, nebo uvádí více názorů na jednu a tutéž otázku a vyprovokovává zájem a snahu po objasnění vzniklých nejasností a po odstranění pochybností. Diskuze může proběhnout buď během přednášky, nebo na závěr probraného celku učiva, po sérii přednášek. Druhý způsob bývá častější. Cílem lektora je rozvinutí diskuze mezi účastníky, výměna názorů, kterou lektor podporuje a usměřňuje. Sám nemusí autoritativně odpovídat na dotazy, naopak je vhodné, když si na vzniklé otázky odpoví účastníci sami mezi sebou. Lektor má za povinnost utřídit poznatky z diskuze, popřípadě zdůraznit nové pohledy a myšlenky. Zároveň musí dobře promyslet strukturu své přednášky, ale též její vazbu na diskuzi a nakonec i způsob, jak dosáhnout opravdové výměny názorů a zkušeností. Jinak hrozí nebezpečí, že se diskuze zúží na polemiku mezi lektorem a účastníky nebo na zodpovídání dotazů. (Mužík, 2004, s. 73)

Metoda cvičení a seminářů

Jedná se o didaktické metody, které navazují na přednášku, mnohem intenzivněji rozvíjejí dovednosti a schopnosti účastníků k tvořivému myšlení, práci a k aplikaci získaných znalostí. Použitím *cvičení* nebo *semináře* dochází ke vzniku interakcí mezi samotnými posluchači a mezi posluchači a lektorem.

Cílem *cvičení* je opakování a procvičování odpřednášených teoretických celků učiva na konkrétních příkladech. Při počítání nebo zpracování příkladu se ověřuje stupeň ovládnutí vědomostí, studující se učí uplatňovat teoretické znalosti, kontroluje se jejich schopnost pohotového použití nabytých vědomostí. Pracují buď samostatně na zadaném příkladu, dělají výpočty a pouze konzultují postup a výsledky s lektorem, nebo lektor počítá příklad sám a pouze upozorňuje na možné postupy a předvádí nejlepší řešení. Smyslem cvičení je osvojení si ověřeného postupu. (Mužík, 2004, s. 73)

Seminář je obdobou přednášky, ovšem s tím rozdílem, že jsou do výuky více zapojeni i posluchači. Posluchači doplňují přednášku o řízenou diskuzi nad probíraným tématem a připravují referáty s následným přednesem. Hlavním rysem semináře je existence zpravidla jednoho tématu, k němuž se všechny části vztahují. Typický je pro vysokoškolskou výuku, využití v andragogice bývá řidší. Při použití dbáme především na logickou strukturu

přednášeného učiva, které je doplněno praktickými příklady, grafy, schémata nebo verbální či neverbální komunikací. (Palán, Langer. 2008, 155 – 156)

Diskuzní metody

Jejich smyslem je projev tvořivého úsilí účastníků. Představují kooperativní a koordinovanou činnost členů skupiny, v níž účastník napomáhá svými názory, zkušenostmi, dovednostmi k rozšíření daného úkolu.

V praxi nalezneme řadu variant diskuzních metod: *Řízená diskuze* – předmět diskuze je zvolen lektorem a předem oznámen účastníkům (připravují si svá diskuzní vystoupení); *Skupinové řešení problémů* – 3 až 6 členné skupiny řeší problém, v plénu vedoucí jednotlivých skupin přednesou návrhy řešení a poté se jednotlivá řešení porovnávají; *Panelová diskuze* – diskuze mezi několika odborníky na určité téma, každý z nich se vyjadřuje k danému problému ze svého hlediska; *Pódiová diskuze* – varianta diskuze panelové. Zdůrazňuje interdisciplinární přístup k problematice, umožňuje komplexní posouzení problematiky z nejdůležitějších aspektů.

Situační metody

Jedná se o didaktické metody, které jsou zaměřeny k vytvoření intelektuálních a praktických dovedností pro hlubší a všestrannější uvažování o procesu řízení a rozhodování.

Proces rozhodování spočívá ve volbě určité alternativy činnosti nebo určité strategie jednání z množiny známých alternativ činností nebo jednání. Situační metody mají vstřípit účastníkovi důležité zásady chování: naslouchat, uváženě klást otázky, hledat příčiny a podmínky vzniku situace, hledat bezprostřední i dlouhodobé důsledky svého rozhodování, při řešení problémů postupovat z širšího pohledu než jen z pohledu své specializace či funkce.

Také situační metody mají v praxi řadu podob: *Rozborová situace* – podstatou je analýza a řešení konkrétně popsanych případů, reálných případů, které jsou podobné těm, s nimiž se účastníci setkávají ve své práci. Text obvykle končí otázkou nebo otázkami, které orientují účastníky k další práci. *Konfliktní situace* – jedná se o velmi krátký text, který působí na účastníky svou okamžitostí a naléhavostí. Účastníci ihned formulují svá řešení. *Metoda incidentu* – účastníkům je předložen neúplný popis situace, pouhé některé projevy, které prozrazují kritický stav. Účastníci jsou vybídnuti k dalším otázkám objasňujícím okolnosti daného případu. *Postupné seznamování s případem* – obsáhlejší případ je rozdělen na ně-

kolik celků, oddílů, které účastníci řeší samostatně a postupně. *Metoda došlé pošty* – korepondence, která vyžaduje okamžité rozhodnutí. Dále úkoly a vzkazy, které musí koordinovat a za jejichž provedení osobně odpovídá.

Inscenační metody

Při inscenační metodě se postupuje tak, že účastníci hrají osoby s různými funkcemi, které vystupují v určené problémové situaci a mají svým improvizovaným jednáním reagovat vzájemně na sebe. Cílem je nejen aktivní řešení situace, ale i poznání a ověření nejrůznějších variant řešení, pochopení motivace činů ostatních aktérů, posouzení oprávněnosti či nevhodnosti postupu jednotlivých účastníků.

Stejně jako situační metody mají inscenační metody několik variant: *Jednoduchá strukturální inscenace* – účastníci dostávají charakteristiku výchozí situace a popis přidělené role. Inscenace se hraje v jedné skupině, ostatní účastníci jsou pozorovatelé nebo diváci. *Mnohostranné hraní rolí* – skupina účastníků se nejprve rozdělí na podskupiny podle počtu rolí, inscenace tudíž probíhá ve všech skupinách současně. Používá se v případech, kdy jde o problémy více zaměstnanců. *Jednoduchá nestrukturní inscenace* – jedná se o spontánní inscenaci, která řeší konkrétní případ a hraje se bez popisu rolí a charakteristiky výchozí situace. Výhodným typem je tzv. *substituční inscenace* = lektor sám hraje určitou roli a postupně vyzývá posluchače, aby s ním předvedli způsob jednání v dané konkrétní situaci. (Mužík, 2004, s. 72 – 84)

Charakteristika metod zaměřených na řešení problémů:

Ekonomické (manažerské) hry

Základem této metody je model podnikatelského subjektu, jeho funkcí a činností a jeho bližšího či vzdálenějšího okolí. Hra má určena pevná pravidla, která určují způsob řízení, rozhodování a herního postupu. Ekonomické hry lze v zásadě členit na *podnikové hry* (simulace rozhodování na úrovni vedení podniku) a *funkční hry* (napodobování funkce a formy rozhodování např. při řízení provozu, manipulaci s materiálem, hotovými výrobky, zásobování, odbytu, hospodaření s lidskými zdroji).

Systematické pozorování

Nový pracovník pozoruje práci zkušených pracovníků a všímá si důležitých prvků, znaků a okolností jejich práce. Vždy musí být předem poučen, čeho si má všimnout.

Přímý zácvik

Jde o přímé, praktické zaučení do dané činnosti, při kterém je zaučovaný pracovník ve stálém a bezprostředním styku s tím, kdo jej má zaučovat (lektor, trenér, kouč, pracovník).

Metody funkčního zařazení

Slouží k zaučení pracovníků na novém pracovním místě. Mezi tyto metody můžeme zařadit: *metoda rezerv, rotace zaměstnanců, prozatímní pověření, létající tým*.

Exkurze

Cílem je naučit účastníky nebo nové pracovníky pozorovat, třídit a hodnotit pozorované skutečnosti, srovnávat pracovní podmínky v podnicích. Cíl může být: *poznávací* (jedná se o demonstrování) nebo *praktický* (upevnění nebo ověření vědomosti a dovednosti v přímé praktické činnosti).

Stáže

Stáže jsou krátkodobé studijní pobyty v jednom nebo několika podnicích, ať doma či v zahraničí. Stážista je ve funkci pozorovatele. (Mužík, 2004, s. 84 – 91)

Další pojetí didaktických metod podle Koubka můžeme rozdělit do dvou základních skupin: *metody vzdělávání na pracovišti – on the job*, na konkrétním pracovním místě, při vykonávání běžných pracovních povinností, které jsou vhodnější u vzdělávání dělníků. Můžeme sem například zařadit: *instruktáž při výkonu, rotace práce, koučování* nebo *mentoring*. *Metody vzdělávání mimo pracoviště – off the job*, jsou vhodnější u vzdělávání manažerů a specialistů. K těmto metodám patří: *přednáška, případová studie, workshop, demonstrace, koučování, seminář, diskuze, brainstorming, manažerské hry, učení akcí, hraní rolí a diagnosticko-výcvikový program*. (Koubek, 1997, s. 250)

3.3 E-learning jako nová metoda vzdělávání dospělých a jeho aplikace do firemního vzdělávání

E-learning – slovo, se kterým se setkáváme stále častěji, ale také slovo, jehož význam je pro mnohé zahalen nejasnou představou. Názory na základní pojem a problematiku e-learningu jsou často odlišné. I základní pojem – e-learning – nemá jednoznačnou definici, díky svému rychlému nástupu, jenž je spojen s bouřlivým rozvojem informačních a komunikačních technologií v posledních dvaceti letech. Některé definice jsou jednoduché, některé jsou složitější a obsáhlejší. Záleží z jakého pohledu či z jaké doby na něj nahlížíme. Dobou se chápe rok, kdy daná definice vznikla. Je to systém stále měnící svoji podobu i rozsah nám nabízených možností, který již není možné v andragogice přehlížet. Přesto je nutné ujednotit si představu, co vlastně e-learning je.

Písmenko „e“ na začátku slova je zkratkou anglického slova electronic (elektronický). Pokud budeme tedy hledat český výraz, tak by se e-learning dal přeložit jako elektronické vzdělávání. V praxi se ale výraz e-learning většinou nepřekládá. (Barešová, 2011, s. 28)

E-learning je vnímán jako nový směr vzdělávání. Tento směr představuje v odborné literatuře různé pohledy, které jsou odlišné.

Nejjednodušší definice dle amerických pohledů charakterizuje e-learning jako: *vzdělávání za podpory počítačů – tzv. CBT (Computer-based training)*. (Barešová, 2011, s. 28)

Druhým z možných amerických pohledů představuje e-learning jako: *poskytování informací, školicích materiálů a vzdělávacího obsahu pomocí různých forem elektronických médií (internet, intranet, extranet, CD-ROM, satelitní vysílání, audio či video kazety, interaktivní TV)*. (Barešová, 2011, s. 29) Synonymem je: *vzdělávání podporované technologiemi – TBT (Technology-based training)*. (Barešová, 2011, s. 29) Dalším názorem je pak, že e-learning znamená: *vzdělávání za podpory webových technologií – WBT (Web-based training)*. (Barešová, 2011, s. 29) Na druhou stranu Elliot Masie, zakladatel e-learningového průmyslu ve Spojených státech amerických, definuje e-learning jako: *nástroj využívající síťové technologie k vytváření, distribuci, výběru, administraci a nestálé aktualizaci vzdělávacích materiálů*. (Barešová, 2011, s. 29)

V pedagogickém slovníku, je možné nalézt následující definici e-learningu: *označuje různé druhy učení podporovaného počítačem, zpravidla s využitím moderních technologických prostředků, především CD-ROM*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 57)

E-learning můžeme definovat jako vzdělávací proces, ve kterém využíváme moderní informační a komunikační technologie, který je zpravidla realizován prostřednictvím počítačových sítí za účelem dosažení vzdělávacích cílů. Z didaktického hlediska lze na e-learning pohlížet jako na novou didaktickou sebevzdělávací metodu, která vytváří zcela nové integrované prostředí pro vzdělávání dospělých, dosud však nebyla dostatečně přijata a představena. (Barešová, 2011, s. 30)

Mně osobně se nejvíce líbí definice, která bere e-learning jako specifickou interakci ve vzdělávání, která je zprostředkována elektronickým prostředím informačních a komunikačních technologií (např. internetem či CD/DVD). (Palán, Langer, 2008, s. 159)

Podle Barešové se objevují i některá chybná vymezení, která poněkud matou pochopení e-learningu. Mezi která patří například názor, že e-learning je forma. Přičemž v e-learningu se běžně využívá mnoho odlišných forem – přes individuální, skupinovou a frontální výuku po mnoho dalších kombinací. (Barešová, 2011, s. 30)

Dle Barešové si pro lepší přehled doplníme ještě shrnutí definic, rozdělených podle toho, jakým způsobem na e-learning nahlížíme:

e-learning jako systém:

- E-learning je všeobsahující termín obecně užívaný ve vztahu k počítačově zdokonalenému vzdělávání.

e-learning jako prostředek:

- E-learning je výuka s využitím výpočetní techniky a internetu.
- E-learning neboli elektronická podpora výuky představuje využití jednotlivých e-learningových aktivit ve vzdělávání. Není vždy nutné tvořit rozsáhlé ucelené e-kurzy, protože jsou podporovány takové taktiky a mechanismy, které pomáhají ulehčit rutinní práci a vylepšit a obohatit výuku podle specifické situace v daném kurzu.
- E-learning je forma vzdělávání využívající multimediální prvky – prezentace a texty s odkazy, animované sekvence, video snímky, sdílené pracovní plochy, komunikaci s lektorem a spolužáky, testy, elektronické modely procesů, atd. v systému pro řízení studia (LMS).

e-learning jako proces:

- E-learning je vzdělávací proces, využívající informační a komunikační technologie k tvorbě kurzů, k distribuci studijního obsahu, komunikaci mezi studenty a pedagogy a k řízení studia.

e-learning jako zdroj informací:

- E-learning je v podstatě jakékoli využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků k efektivnímu dosažení vzdělávacího cíle s tím, že je realizován zejména prostřednictvím počítačových sítí. (Barešová, 2011, s. 31)

E-learning je neustálý, nikdy nekončící proces vzdělávání. Čtyřicet let studia. Každodenní získávání nových znalostí. Práce se stává vzděláváním, vzdělávání prací, konec studia prakticky neexistuje. (Barešová, 2011, s. 28)

Historie

Není zcela jednoduché charakterizovat historii e-learningu. Dle Barešové začíná historie e-learningu koncem 60. let 20. století, kdy se začalo experimentovat s programy pro vyučovací automaty. I v ČR byl vyvinut jeden vyučovací automat, pod názvem Unitutor. Probírané učivo bylo rozloženo na jednotlivé stránky, které byly zakončené kontrolní otázkou s výběrem z několika možných odpovědí. Podle provedené volby bylo možné program dále větvit a pokračovat na libovolné další stránce. Pomocí okamžité zpětné vazby byly zajištěny informace o správném či chybném řešení. Vyučovací automaty se však neujaly pro svoji přílišnou složitost a ne přílišnou účinnost.

Změna nastala od druhé poloviny osmdesátých let dvacátého století, když se objevují procesory a spolu s nimi i první šestnáctibitové počítače, trh ovládají tzv. počítače osobní – PC. Zároveň s tím sledujeme obrovský rozmach kancelářských aplikací a postupné rozšiřování počítačů i do domácností, kde byly využívány zejména pro hraní počítačových her. Ve školství došlo v souladu s celosvětovým vývojem kybernetiky a umělé inteligence k pokusu o zdokonalení vyučovacích automatů. Počítač se začíná používat jako zkoušející a učící stroj, za pomoci kterého byly prověřovány teorie, které tvrdí, že počítač měl částečně nahradit učitele.

Vědecké (převážně univerzitní) týmy z celého světa začínají pracovat na vývoji inteligentních výukových systémů (Intelligent Tutoring Systems). Cílem těchto výukových sys-

témů, které navázaly na Unitutor bylo vytvářet aplikace s dlouhodobou kontrolou nad výukovým procesem. Systémy v sobě vhodně spojovaly výklad učiva, procvičování probrané látky a testy s výběrovou odpovědí. Dokázaly využívat animace, grafiku, zvuk a byly schopny v sobě integrovat i zcela nezávislé programy. Princip programového učení ve výukových aplikacích začal být doplňován o prvky umělé inteligence. K testu se postupně přidával výklad látky a procvičování. Z těchto bloků byly sestavovány jednotlivé lekce a z nich pak celé kurzy. Tempo i obsah výuky byl individualizován. Dosažené výsledky studujícího se ukládaly a vyhodnocovaly. Tím se automaticky rozhodovalo o dalším postupu studentů, který byl individualizován a řídil se jejich výsledky. To ale znamenalo, že počítač musel předvídat všechny možné reakce studenta a situace, do kterých se mohl studující během práce dostat. Celé kurzy byly řízené dlouhodobě od začátku až po úspěšné absolvování. Role učitele se omezila na kontrolu a obsluhu. (Barešová, 2011, s. 25 – 27)

Na začátku devadesátých let se objevuje e-mail, prostředek komunikace na dálku. Nástupem e-mailu se zjednodušuje písemná komunikace libovolné délky a zároveň se velmi rychle začal rozšiřovat celosvětový web. Dalšími důležitými momenty rozvoje e-learningu je nástup CD-ROMů, díky nimž bylo možné ukládat velké objemy dat na relativně malé a zároveň přenositelné disky. Telefonní konference, hlasová pošta a družicové spojení změnily tradiční způsoby komunikace. Vysoké školy byly mezi prvními, kdo začal objevovat výhody těchto nových technologií. Do poloviny devadesátých let se staly vysokoškolské e-mailové systémy běžnou normou po celých Spojených státech. Fakulty i jednotliví studenti začali používat web jako zdroj zábavy a informací. Zejména mladší studenti vytvářeli diskusní skupiny a on-line místnosti pro chat, kde mohli komunikovat v reálném čase o všem od módy přes politiku po hledání nových přátel.

Historie e-learningu v České republice (autor: Hana Štříteská). [online]. [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm>

Již koncem devadesátých let umožňovaly e-learningové nástroje zkoušení on-line v reálném čase, či hry v reálném čase, což ocenili hlavně lidé se zaměstnáním na plný úvazek. Studující tak mohl získat vysokoškolský titul, aniž by byl někdy fyzicky přítomen ve třídě.

Vývoj na univerzitách pokračoval na přelomu 20. a 21. století rychle kupředu. Sylaby, knihovní zdroje i obsahy přednášek začaly být přemísťovány z klasických učeben na multimediální zdroje a na místní síť. Soukromé společnosti začaly hledat možnosti potencio-

nálního e-learningu. Na internetu vznikly virtuální univerzity, které nabízely všechny své kurzy a získání certifikátu přes internet. (Barešová, 2011, s. 27)

V současné době dochází k hledání optimálních cest a způsobu využití elektronického vzdělávání. Zejména díky rozvoji nových kategorií výkonných komunikačních prostředků, jako jsou kapesní či osobní počítače či organizéry, ale také nová generace mobilních telefonů, které umožňují připojení k internetu. Nástup e-learningu byl spojen s velkými očekáváními, která byla spojena s tím, že až 90% firemního vzdělávání bude mít tuto formu a dojde tak k výraznému snížení nákladů na vzdělávání. Po počátečním nadšení, však bohužel následovalo zklamání. E-learning nesplnil očekávání, účastníci přece jen upřednostňují osobní setkání, protože nechtějí trávit další hodiny u obrazovky, když u ní tráví většinu své pracovní doby. Proto se objevují nové trendy a kombinace studia. Zejména převládají kurzy bez lektora, které umožňují kombinovaný přístup – e-learning a prezenční formu studia. (Hroník, 2007, s. 194)

Výhody a nevýhody e-learningu

Skutečná síla e-learningu není v poskytování informací kdykoliv, komukoliv a odkudkoliv, ale v jeho možnostech poskytovat správné informace správným lidem na správném místě a ve správný čas. E-learning je dichotomický. Má bezesporu svoje výhody a na druhé straně i nevýhody. A o nich budou následující řádky.

Výhody e-learningu

O výhodách e-learningu bylo popsáno mnoho stran. Ztotožňuji se s pohledem, dle Barešové, která zde dělí výhody, resp. přínosy e-learningu ze dvou pohledů, a to z hlediska studenta a z hlediska společnosti. Oba pohledy jsou samozřejmě důležité, a to i z hlediska firemního vzdělávání, protože výhoda pro studenta je sekundárně taktéž výhodou pro společnost.

Do první perspektivy z hlediska studenta, můžeme zařadit nejvíce citovaný přínos e-learningu, a to je jeho flexibilita. Ta je umožněna díky tomu, že veškeré informace jsou uspořádány do malých přehledných modulů, ze kterých se skládají jednotlivé vzdělávací kurzy. Tempo vzdělávacích kurzů lze díky tomu, přizpůsobit individuálním potřebám a požadavkům účastníka. Jde o metodu, která nabízí řadu personalizačních možností díky novým, informačně otevřeným platformám, jako například propojení s portfolii, blogy či

komunitami. Tím vzniká velká výhoda e-learningu, a to je dostupnost kdykoliv potřebujeme – *just-in-time*. Z hlediska organizace jde o dost atraktivní a efektivní metodu, neboť umožňuje studentům studovat jak doma, tak v práci nebo v nějakém školicím e-learningovém centru. Výuka je opakovatelná, neomezená počtem studujících a pohodlná. Na rozdíl od tradičních vzdělávacích kurzů, poskytuje informace v čase, který není určován vzdělávacími centry nebo školicím plánem podniku, nýbrž samotným studentem. Informace jsou tak získány v pravý čas a ne příliš brzy, aby je zaměstnanci před použitím zapoměli, ani příliš pozdě, aby již stačila padnout špatná rozhodnutí. Student je e-learningovým, interaktivním systémem donucen informace vyhledávat a nacházet v nich potřebné znalosti. Přestává tak být pasivním účastníkem, jako je tomu po většinu času při tradičním kurzu. Podle e-learningových příznivců je dalším přínosem rychlejší vstřebání informací studenty než při tradičním školení. Tento názor vychází z předpokladu, že student dostává pouze informace, které on sám bezprostředně vyžaduje a navíc v interaktivní formě, díky které postupuje ve vzdělávání rychlejším tempem než při skupinovém kurzu. Vzdělávání je tak studentům ušito přímo na míru a neztrácí čas informacemi, které pro ně nejsou důležité. Významná je i lépe zapamatovatelná forma informací, větší možnost testování znalostí a vyšší míra interaktivity. Informace jsou předávány studentům ve formě, která je velmi dobře vybavitelná. Informace jsou předávány v malých částech, většinou existuje možnost vznést dotaz na tutora, a také konzultovat danou problematiku s ostatními studenty. Studenti mají po absolvování jednotlivých vzdělávacích kroků možnost otestování svých znalostí, pomocí autotestů, testů a domácích úkolů. Následná zpětná vazba lze využít k řízení výuky a potřebnému počtu zpevnění získaných znalostí a dovedností. E-learning je interaktivním prostředím. Neomezuje se na poskytování informací pouze v textové podobě, ale přináší do výuky mnoho multimediálních prvků, které zvyšují dynamičnost celého kurzu. Z toho pramení další element výhodnosti a tím je dostupnost. Nejsou potřeba žádné výukové prostory, pokud má každý student přístup k počítači, který je připojen k síti. Výukové materiály se dají používat opakovaně. Díky propojení mnoha multimediálních prvků může být látka v e-learningovém kurzu lépe probíraná a snadněji pochopena a zapamatována, každý studující si pro sebe může zvolit optimální metodu studia. Student přitom není díky nejrůznějším komunikačním nástrojům ochuzen o kontakty a diskusi s ostatními studujícími.

Do druhé perspektivy z hlediska společnosti, můžeme zařadit další velmi diskutovaný přínos e-learningu, a to je jeho efektivnost po finanční stránce. Mnoho poskytovatelů, kteří e-learning nabízejí, uvádí jako velkou výhodu ušetření nákladů na tisk a distribuci materiálů a zejména úsporu ve smyslu cestovních výdajů studujících na místo konání kurzu, popřípadě i jejich ubytování a stravování. Dále i úsporu času potřebného na cestování za vzděláním. E-learningový systém zahrnuje také administrativní stránku vzdělávacího procesu. Veškeré administrativní práce byly a mnohdy stále ještě jsou prováděny především v papírové podobě, která značně zvyšuje nároky na lidskou práci s administrací spojenou. Kvalitní e-learningový systém, který zahrnuje veškeré pomocné funkce pro registraci uživatelů, plateb, monitorování vzdělávacího procesu, testování uživatelů a zpracování jejich výsledků, poskytuje výrazné finanční úspory. Ty jsou dosaženy především snížením režijních nákladů na *papírování* a snížením mzdových nákladů na administrativní práci. Toto platí zejména ve firmách, kde je systém již zavedený a je propojený s personálním informačním systémem.

Mezi další výhody patří modularizace, větší aktuálnost informací, shodný obsah pro všechny studenty a zvyšování znalostí v oblasti informačních technologií. Síťové technologie umožňují neustálou synchronizaci dostupných zdrojů a prezentaci nejaktuálnějších materiálů. Změny v kurzech lze tedy provádět velmi snadno. Při vzdělávání prostřednictvím e-learningového systému dostává každý uživatel stejné informace. Toho není možné, vzhledem např. ke změně lektorů, změně materiálů apod., u tradičních kurzů dosáhnout. Na závěr, díky používání e-learningových aplikací student získává nejen znalosti, které se má naučit v e-learningovém kurzu, ale také se procvičuje v práci s informačními technologiemi. (Barešová, 2011, s. 39 – 44)

Nevýhody e-learningu

Stejně jako nic jiného na světě, ani e-learning není dokonalý. Vyskytuje se i několik potencionálních bariér, které brání efektivnímu využití tohoto relativně nového vzdělávacího trendu. V této části se těmto možným nedostatkům budeme věnovat, neboť každý, kdo o e-learningu uvažuje, by o nich měl vědět.

Velkým nedostatkem e-learningu je absence sociálního kontaktu – *face to face*, který nedokáže nahradit sebedokonalejší technické vybavení a jeho následná komunikace a spolupráce. U nevyrovnaných osobností může vyústit až k nereálnému vnímání okolního svě-

ta. Zádrhelem se může stát i dostupnost technologií a materiální možnosti studentů. Uživatelé e-learningu potřebují mít zajištěn trvalý přístup k určitému hardwaru i softwaru, aby mohli plně a efektivně využít funkce e-learningového systému. Tento požadavek se však může stát kritickým, protože ne každý si může dovolit počítač, notebook i internet společně s nejnovějšími verzemi operačních systémů. Pokud však není vybavení dostatečné, může vzniknout další nedostatek, a tím je limitovanost. Limitování se objevuje v oblasti zvuku, grafiky, videa, rychlosti připojení, objemu obsahu, přístupu studenta k počítači a jeho úrovni znalostí práce s PC, zejména ve vzdělávání seniorů může nastat problém. Předchozí generace neměly od malička přístup k informačním technologiím, tudíž rozdíly v počítačové gramotnosti hrají také velkou roli. Těmto rozdílům musí být přizpůsoben i kurz. V některých případech ani není možné jednotlivé členy do jednoho kurzu sloučit. Doteď jsme mluvili hlavně o technické stránce, ale omezení je také v oblasti použití metod, některá témata jsou pro e-learning nevhodná. Zejména, tam kde je potřeba rozvoj dovedností a tam, kde je základním aspektem sociální prostředí a sociální kontakt, například hra na hudební nástroj. Některé znalosti nelze studujícím předat jen s pomocí technologií, a proto je nutné zachovat v procesu vzdělávání lidský faktor. Přestože možnosti e-learningu přizpůsobit se přesným potřebám, přáním i požadavkům uživatelů jsou velké, nedá se říci, že by byl e-learning opravdu pro každého. Ne každý má tak silnou motivaci a vůli, aby se vzdělával samostatně. Chybí motivující živé prostředí. Vzdělávání pomocí e-learningu není ve většině případů na zaměstnancích či jednotlivcích přímo vyžadováno. Záleží tedy na motivaci a sebekázni každého jednotlivce a na tom, zda se opravdu chce něco naučit a obětovat svůj čas i úsilí. Setkáváme se s nechutí ke vzdělávání touto formou po celodenní práci na PC. Při výčtu výhod jsme zmínili nižší náklady na vzdělávání, a právě k nevýhodám e-learningu patří vysoké počáteční náklady na zavedení e-learningového systému, které se vrací až s rostoucím počtem studentů. (Barešová, 2011, s. 44 – 47)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V teoretické části bakalářské práce jsme analyzovali problematiku profesní andragogiky a vzdělávání dospělých, se zaměřením na základní pojmy, vzdělávání ve společnosti a metody a formy vzdělávání dospělých. Ve třetí kapitole jsme se zaměřili zejména na e-learning, jako novou metodu vzdělávání. V praktické části na téma e-learning navážeme a zpracujeme kvantitativní výzkum, který byl aplikován na zaměstnance společnosti K+B elektro. Použili jsme dotazníkové šetření, jehož prostřednictvím jsme zjišťovali počítačové schopnosti zaměstnanců, jejich povědomí o e-learningu a názor na jeho následné využití v praxi.

4.1 Cíl výzkumné práce

Cílem výzkumné práce je zhodnocení e-learningového vzdělávání z hlediska zaměstnanců společnosti K+B elektro. Podmínkou pro toto zjišťování je to, zdali se zaměstnanci s e-learningem v práci nebo jinde setkali či setkávají nebo tuto metodu výuky vůbec neznají.

Základním předpokladem pro výuku metodou e-learningu je přístup k informační technice a jejím prostřednictvím k internetu. Domníváme se, že v dnešní době většina lidí vlastní počítač či notebook. Přesto to může být problém a někteří mohou mít k počítači, a tím pádem i k internetu omezený přístup. Dále můžeme sledovat jaké výhody a nevýhody zaměstnanci v e-learningu spatřují či jaká je využitelnost e-learningu pro jejich práci.

Na základě těchto úvah jsme stanovili dílčí cíle:

- Zjistit, zda mají respondenti přístup k počítači a zároveň k internetu.
- Zjistit, jaké jsou schopnosti respondentů při práci s PC a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point.
- Zjistit, zda mají zkušenosti s e-learningem a umí s ním pracovat.
- Zjistit, výhody a nevýhody e-learningu.
- Zjistit, využitelnost e-learningu pro jejich práci.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě stanovených dílčích cílů, byly stanoveny následující výzkumné otázky.

1. Mají respondenti doma i v práci k dispozici počítač a přístup k internetu?

2. Mají respondenti schopnosti pracovat na počítači a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point?
3. Akceptují respondenti formu e-learningového vzdělávání?
4. Je úspora času a financí při e-learningové výuce pro respondenty největší výhodou?
5. Je závislost na technologiích při e-learningové výuce pro respondenty největší nevýhodou?
6. Využijí respondenti e-learning v práci pro zvýšení svých dosavadních znalostí a dovedností?

K otázkám číslo 2 a 3 byly stanoveny následující hypotézy, které budou následně ověřeny.

Výzkumná otázka č. 2: *Mají respondenti schopnosti pracovat na počítači a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point?*

H₁: Kvalita schopností při práci s počítačem je u mužů větší než u žen.

Výzkumná otázka č. 3: *Akceptují respondenti formu e-learningového vzdělávání?*

H₂: Respondentů, kteří jsou spokojeni s e-learningovým vzděláváním je více než respondentů nespokojených.

4.3 Metoda a realizace výzkumu

Pro realizaci sběru dat jsem zvolil metodu dotazníkového šetření. P. Gavora vymezuje dotazník jako: *způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*. (Gavora, 2000, s. 99) Chráska uvádí, že dotazník je: *soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*. (Chráska, 2007, s. 163 - 164) Nepochybná výhoda dotazníku spočívá v poměrně rychlém a ekonomickém shromáždění dat od velkého počtu respondentů. Na základě uvedených charakteristik metody dotazníku, považujeme námi zvolenou průzkumnou metodu za vhodnou a efektivní ve vztahu ke zkoumané problematice.

Dotazník byl rozdělen do čtyř oblastí. Obsahuje úvodní vysvětlení významu a účelu dotazníkového šetření. Je zde i uvedeno, že dotazník je anonymní. Dotazník má celkem 18 otázek. Vstupní část dotazníku obsahuje položky identifikačního charakteru. Další část

dotazníku obsahuje tři oblasti dotazníkových položek – *počítačové dovednosti a přístup, znalost e-learningu a využitelnost pro Vaši práci*. Otázky jsme se snažili formulovat tak, aby byly jednoduché a srozumitelné. V závěru dotazníku je uvedeno poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku. Dotazník je uveden v Příloze 1.

Dotazníkové šetření bylo provedeno na konci měsíce květen 2014 ve společnosti K+B elektro. Dotazníky jsme rozdali náhodně vybraným zaměstnancům obchodního oddělení společnosti. Návratnost dotazníků byla stoprocentní.

5 KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

Pro vyhodnocení dat získaných z 80 dotazníků byla použita čárkovací metoda a standartní nástroje popisné statistiky. Ze získaných četností odpovědí u jednotlivých položek jsme vyhodnotili dotazníkové položky do tabulek s absolutní a relativní četností (%) a grafů. Procentuální výsledky jsme zaokrouhlili na jedno desetinné místo. Účelem našeho výzkumu bude rovněž zjištění počítačových znalostí a znalost e-learningu zaměstnanců pro následné využití v praxi. Tyto skutečnosti budeme verifikovat prostřednictvím statistické metody výpočtem testového kritéria *Chi kvadrát pro kontingenční tabulku* a *Dobré shody Chi kvadrát* na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (Chráska, 2007, s 248 – Přílohy II).

5.1 Měření

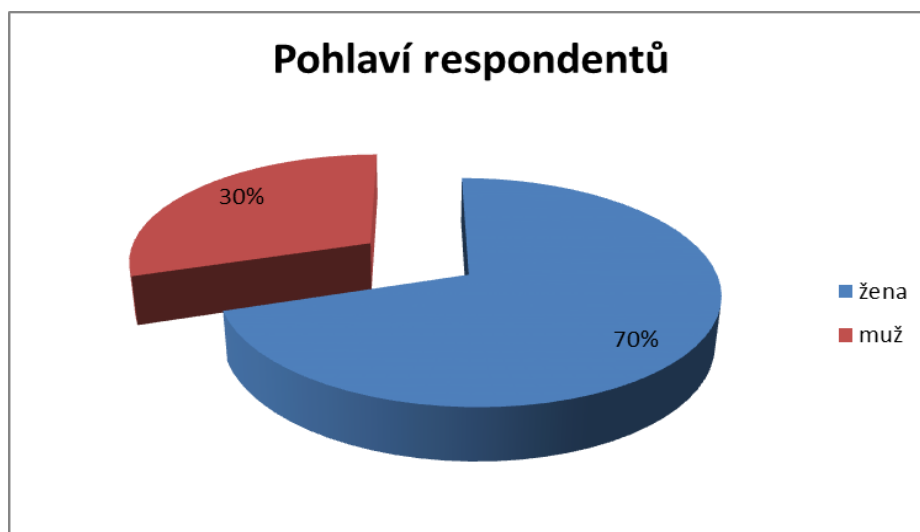
Otázka č. 1 - Jaké je vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
žena	56	70
muž	24	30
Celkem	80	100

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů (vlastní zdroj)



Z celkového počtu respondentů je 56 žen, což činí 70% a 24 mužů, kteří představují 30% z celkového počtu.

Otázka č. 2 - Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské s výučním listem
- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání

Tabulka č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
středoškolské s výučním listem	5	6,2
středoškolské s maturitou	65	81,3
vyšší odborné vzdělání	6	7,5
vysokoškolské vzdělání	4	5
Celkem	80	100

Graf č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů (vlastní zdroj)



Respondenti měli na výběr ze čtyř možností. Z vyhodnocení výzkumu je patrné, že převažuje středoškolské vzdělání s maturitou, vlastní ho 65 respondentů, tedy 81,3% z celku. Vyšší odborné vzdělání má 6 respondentů, což činí 7,5% ze všech. Vyučeno je pět respondentů (6,2%) a pouze čtyři respondenti (5%) vlastní vysokoškolské vzdělání.

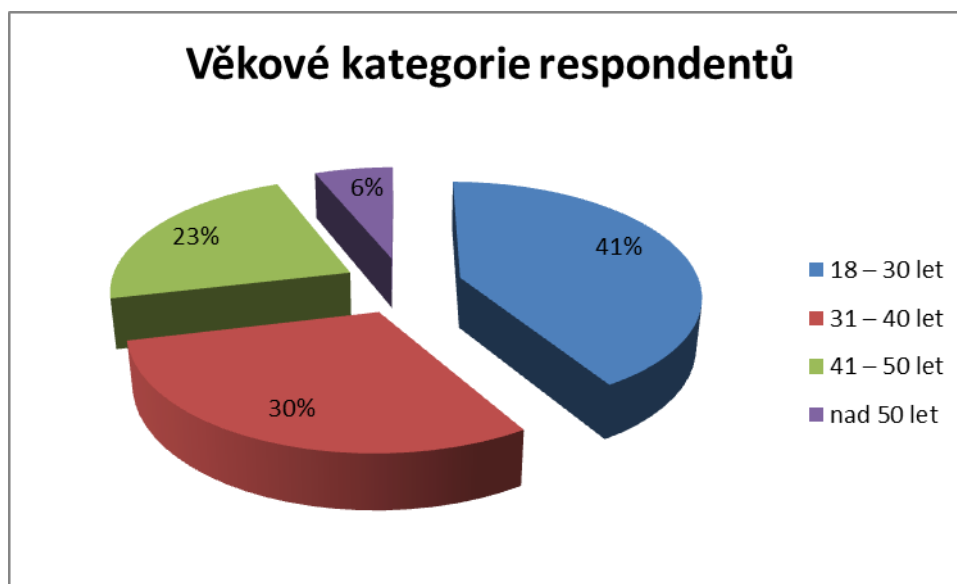
Otázka č. 3 - Do jaké věkové kategorie spadáte?

- 18 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- nad 50 let

Tabulka č. 3 – Věkové kategorie respondentů (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
18 – 30 let	33	41,3
31 – 40 let	24	30
41 – 50 let	18	22,5
nad 50 let	5	6,2
Celkem	80	100

Graf č. 3 – Věkové kategorie respondentů (vlastní zdroj)



Nejvíce respondentů bylo ve věku 18 – 30 let. Dvacet čtyři respondentů bylo ve věkové kategorii 31 – 40 let, což činí 30% z celku. V další věkové kategorii 41 – 50 let bylo osloveno 22,5% respondentů a věková kategorie nad 50 let byla zastoupena na pouhých 6,2% respondentů.

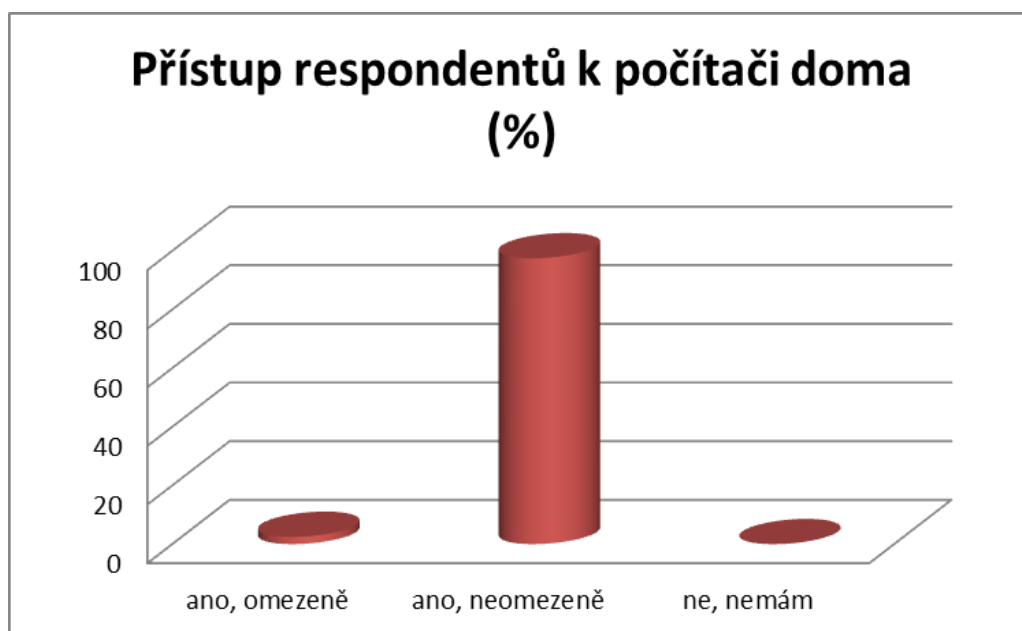
Počítačové dovednosti a přístup:

Otázka č. 1 - Máte přístup k počítači?

- a) Doma
- Ano, omezeně
 - Ano, neomezeně
 - Ne, nemám
- b) V práci
- Ano, omezeně
 - Ano, neomezeně
 - Ne, nemám

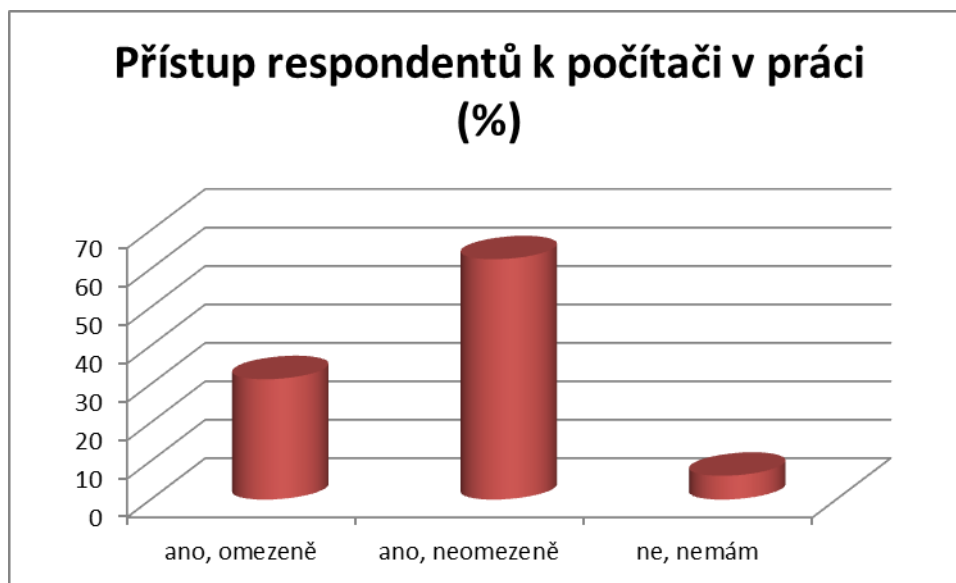
Tabulka č. 4 – Přístup respondentů k počítači doma (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano, omezeně	2	2,5
ano, neomezeně	78	97,5
ne, nemám	0	0
Celkem	80	100

Graf č. 4 – Přístup respondentů k počítači doma (vlastní zdroj)*Tabulka č. 5 – Přístup respondentů k počítači v práci (vlastní zdroj)*

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano, omezeně	25	31,3
ano, neomezeně	50	62,5
ne, nemám	5	6,2
Celkem	80	100

Graf č. 5 – Přístup respondentů k počítači v práci (vlastní zdroj)



Z výše uvedených tabulek a grafů vyplývá, že 97,5% respondentů vlastní počítač a 93,8% respondentů má přístup k počítači i v práci, i když 31,3% z nich má přístup omezený.

Není bez zajímavosti a vůbec ne překvapivé, že žádný z respondentů není doma bez počítače a pouze 2,5% z celku má přístup k PC omezený. Jen 6,2% z respondentů nemá žádný přístup k počítači v práci.

Otázka č. 2 – Jaké jsou vaše schopnosti při práci s počítačem?

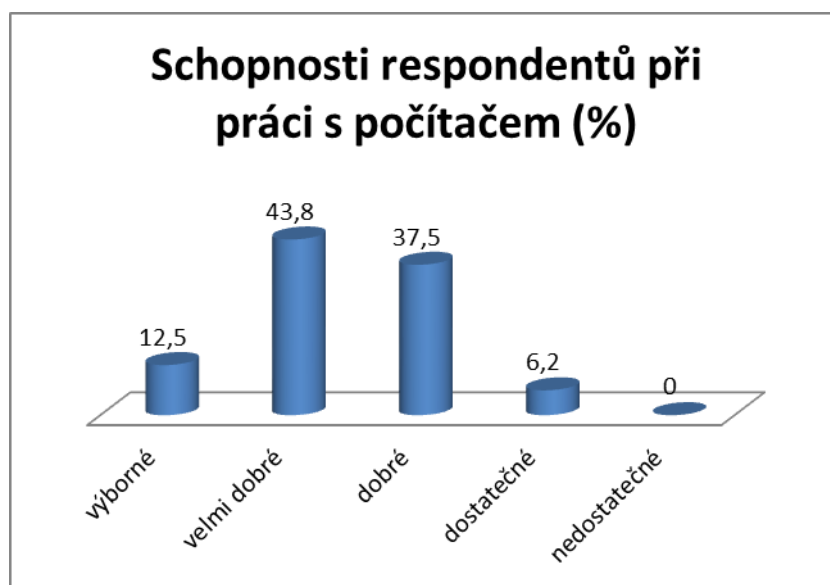
- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

Tabulka č. 6 – Schopnosti respondentů při práci s počítačem (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
výborné	10	12,5
velmi dobré	35	43,8
dobré	30	37,5

dostatečné	5	6,2
nedostatečné	0	0
Celkem	80	100

Graf č. 6 – Schopnosti respondentů při práci s počítačem (vlastní zdroj)



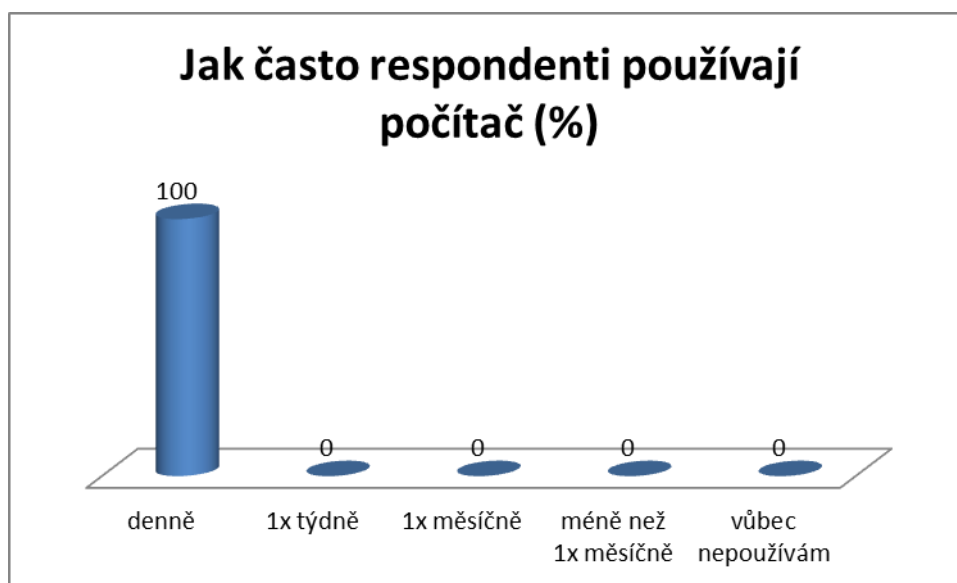
Z daného vzorku respondentů, svou úroveň schopností při práci s počítačem označilo 12,5% dotazovaných za výborné a 43,8% má své schopnosti na velmi dobré úrovni. Téměř 38% respondentů své schopnosti na PC označilo za dobré a pouze 6,2% respondentů má schopnosti dostatečné.

Otázka č. 3 - Jak často používáte počítač?

- Denně
- 1x týdně
- 1x měsíčně
- Méně než 1x měsíčně
- Vůbec nepoužívám

Tabulka č. 7 – Jak často respondenti používají počítač (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
denně	80	100
1x týdně	0	0
1x měsíčně	0	0
méně než 1x měsíčně	0	0
vůbec nepoužívám	0	0
Celkem	80	100

Graf č. 7 – Jak často respondenti používají počítač (vlastní zdroj)

U této otázky jsme vyhodnotili 100% shodu. Všichni respondenti odpověděli, že počítač využívají denně.

Otázka č. 4 - Jaké jsou vaše schopnosti v programu MS Word, MS Excel, MS Power Point?

a) MS Word

- Výborné

- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

b) MS Excel

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

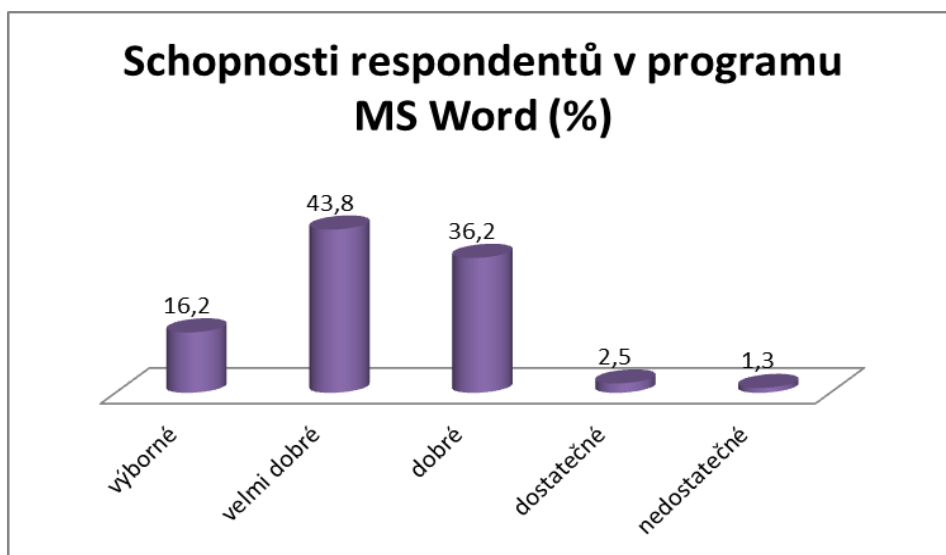
c) MS Power Point

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

Tabulka č. 8 – Schopnosti respondentů v programu MS Word (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
výborné	13	16,2
velmi dobré	35	43,8
dobré	29	36,2
dostatečné	2	2,5
nedostatečné	1	1,3
Celkem	80	100

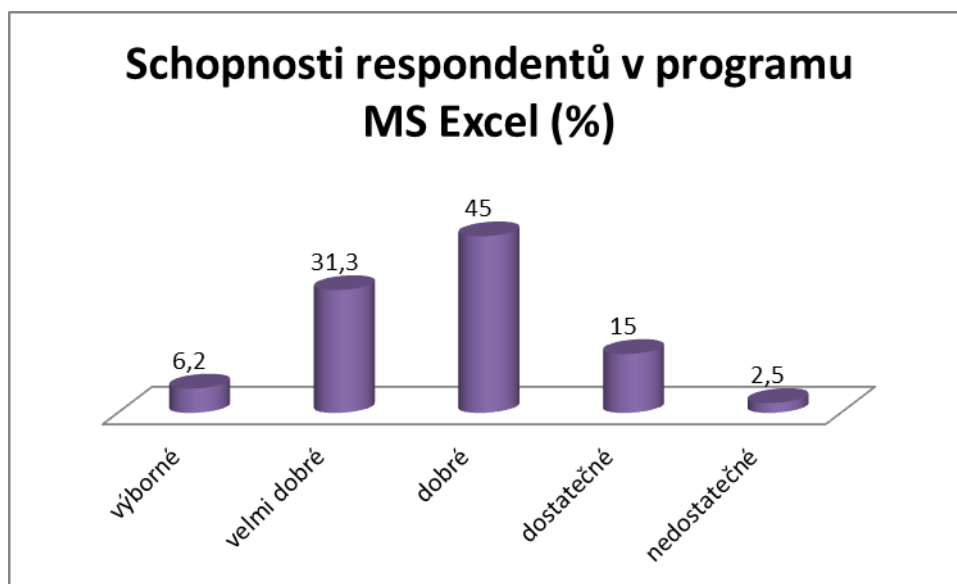
Graf č. 8 – Schopnosti respondentů v programu MS Word (vlastní zdroj)



Tabulka č. 9 – Schopnosti respondentů v programu MS Excel (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
výborné	5	6,2
velmi dobré	25	31,3
dobré	36	45
dostatečné	12	15
nedostatečné	2	2,5
Celkem	80	100

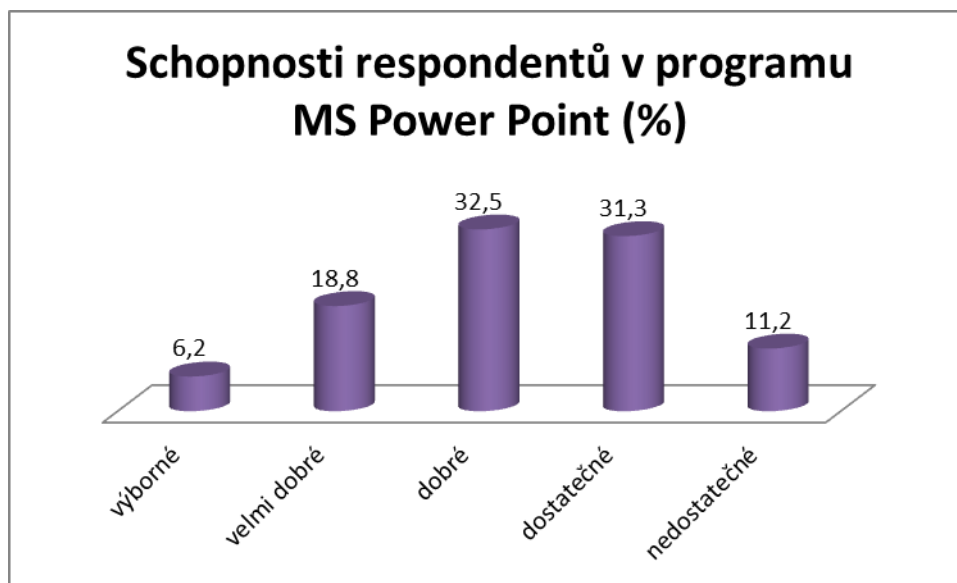
Graf č. 9 – Schopnosti respondentů v programu MS Excel (vlastní zdroj)



Tabulka č. 10 – Schopnosti respondentů v programu MS Power Point (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
výborné	5	6,2
velmi dobré	15	18,8
dobré	26	32,5
dostatečné	25	31,3
nedostatečné	9	11,2
Celkem	80	100

Graf č. 10 – Schopnosti respondentů v programu MS Power Point (vlastní zdroj)



Z vyhodnocení této otázky je patrné, že nejlépe jsou na tom respondenti při práci v programu MS Word, 43,8% respondentů označilo své schopnosti za velmi dobré, 36,2% respondentů si myslí, že jejich schopnosti v tomto programu jsou na dobré úrovni. 16,2% respondentů se označuje za výborné při využívání Wordu, 2,5% z nich se se svými schopnostmi pohybují na dostatečné úrovni a pouze 1,3% respondentů se přiklání k odpovědi „nedostatečné“. Na druhém místě v úrovni schopností respondentů je program MS Excel. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že nejvíce respondentů je se svými schopnostmi na středě, což činí 45% respondentů z celku, kteří jsou na dobré úrovni. Dále 31,3% z nich je na velmi dobré úrovni, 15% respondentů své schopnosti vidí za dostačující, 6,2% respondentů se označilo za výborné při práci v Excelu a pouhých 2,5% za nedostačující. Nejhůře jsou na tom respondenti při práci v programu MS Power Point, což není moc překvapující, protože není tolik využíván. Téměř stejný počet respondentů označilo své schopnosti za dobré (32,5%) i dostatečné (31,3%). 18,8% respondentů své schopnosti vidí na velmi dobré úrovni, 11,2% respondentů se přiklání ke schopnostem nedostatečným a jen 6,2% respondentů je se svými schopnostmi na výborné úrovni.

Otázka č. 5 - Máte přístup k internetu?

a) Doma

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně

- Ne, nemám

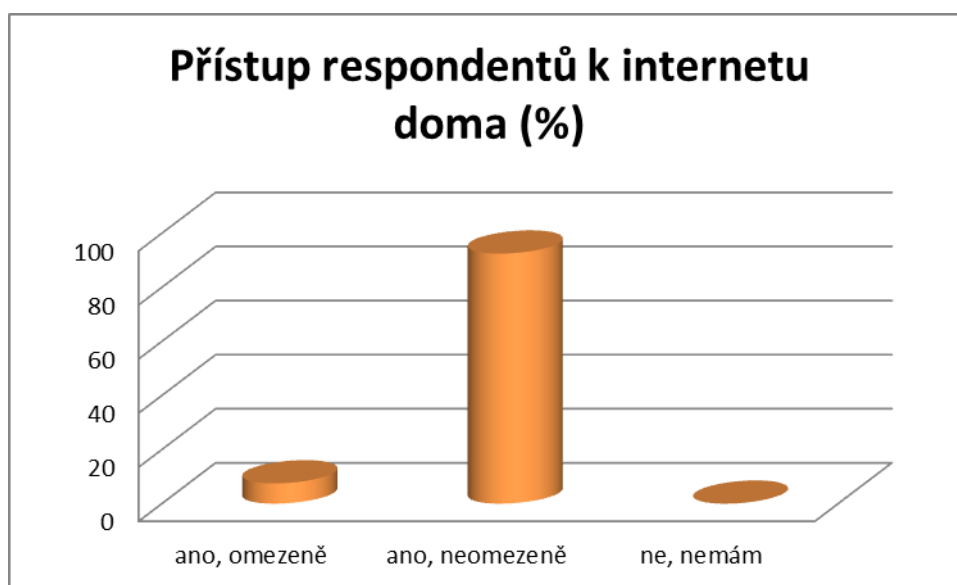
b) V práci

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně
- Ne, nemám

Tabulka č. 11 – Přístup respondentů k internetu doma (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano, omezeně	6	7,5
ano, neomezeně	74	92,5
ne, nemám	0	0
Celkem	80	100

Graf č. 11 – Přístup respondentů k internetu doma (vlastní zdroj)

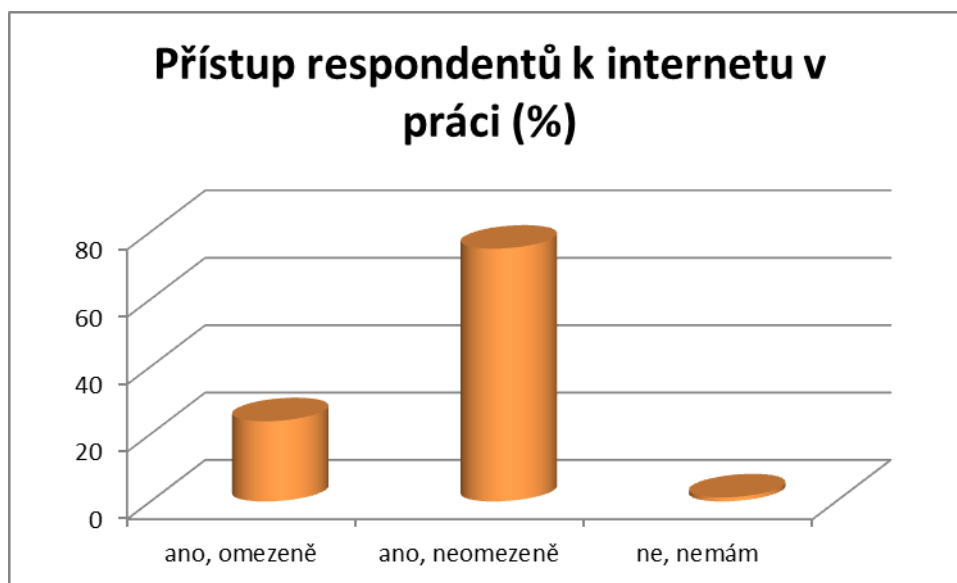


Tabulka č. 12 – Přístup respondentů k internetu v práci (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano, omezeně	19	23,8

ano, neomezeně	60	75
ne, nemám	1	1,2
Celkem	80	100

Graf č. 12 – Přístup respondentů k internetu v práci (vlastní zdroj)



Z vyhodnocení otázky 5.a) vyplynulo, že 74 respondentů, což je 92,5% vlastní doma internet s neomezeným přístupem a pouhých 6 respondentů (7,5%) má doma k internetu omezený přístup. Dotazovaní respondenti na otázku 5.b) z 75% odpověděli, že v práci mají k internetu přístup neomezený, 23,8% respondentů v práci sice má přístup k internetu, ale omezený a pouze 1 respondent nemá v práci vůbec žádný přístup k internetu.

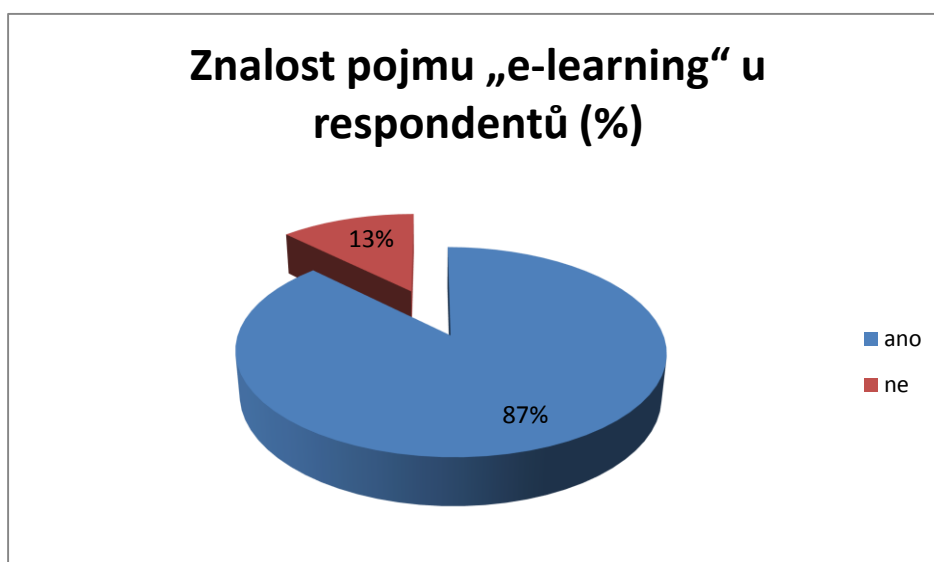
Znalost e-learningu:

1. Již jsem se s pojmem e-learning setkal/a a vím, co tento pojem znamená.

- Ano
- Ne

Tabulka č. 13 – Znalost pojmu „e-learning“ u respondentů (vlastní zdroj)

Odpořď	Absolutní řetnost (n)	Relativní řetnost (%)
ano	70	87,5
ne	10	12,5
Celkem	80	100

Graf ř. 13 – Znalost pojmu „e-learning“ u respondentů (vlastní zdroj)

Z dotazovaných respondentů zná pojem e-learning 70 z nich, což tvoří 87,5%. 10 (12,5%) respondentů odpovědělo, že se s tímto pojmem nikdy nesetkalo, tudíž mě zajímalo a nabízí se zde otázka, jestli by měli o tuto formu vzdělávání zájem.

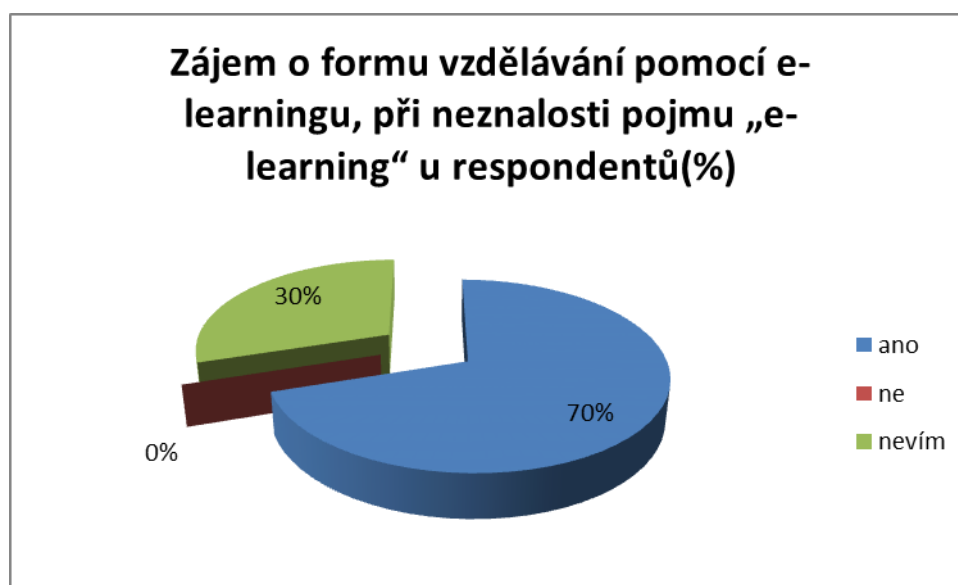
2. Pokud ne – měl/a byste zájem o tuto formu vzdělávání?

- Ano
- Ne
- Nevím

Tabulka č. 14 – Zájem o formu vzdělávání pomocí e-learningu, při neznalosti pojmu „e-learning“ u respondentů (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano	7	70
ne	0	0
nevím	3	30
Celkem	10	100

Graf č. 14 – Zájem o formu vzdělávání pomocí e-learningu, při neznalosti pojmu „e-learning“ u respondentů (vlastní zdroj)



Otázka byla určena pouze pro respondenty, kteří se prozatím nesetkali s formou vzdělávání pomocí e-learningu. Dotazovaní respondenti z 70% odpověděli, že by měli zájem o tuto formu vzdělávání. Zbytek respondentů, kteří e-learning neznají, což je 30% respondentů neví, zda by o formu vzdělávání pomocí e-learningu měli zájem.

3. Pokud ano, s e-learningem mám zkušenosti a umím s tím pracovat.

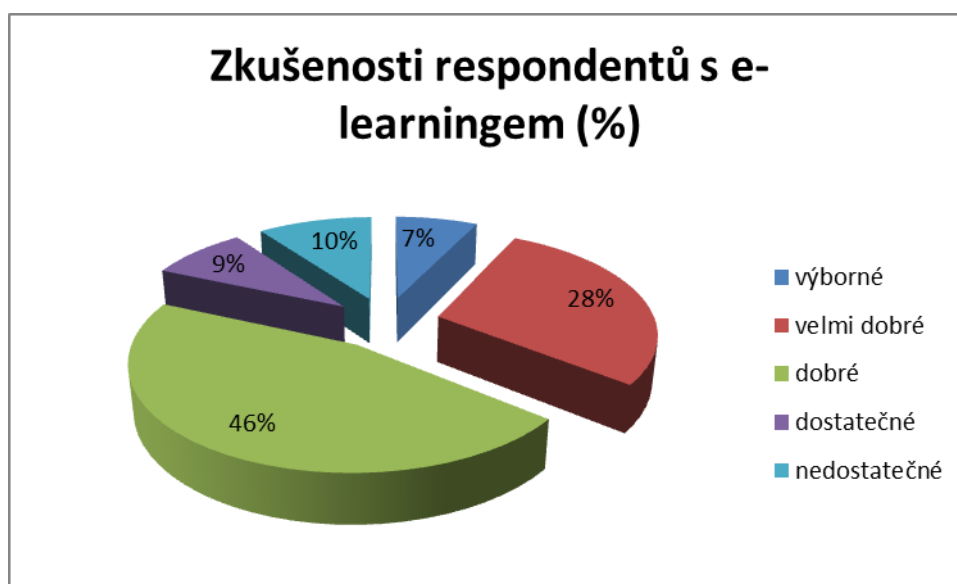
- Výborné
- Velmi dobré

- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

Tabulka č. 15 – Zkušenosti respondentů s e-learningem (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
výborné	5	7,2
velmi dobré	20	28,5
dobré	32	45,8
dostatečné	6	8,5
nedostatečné	7	10
Celkem	70	100

Graf č. 15 – Zkušenosti respondentů s e-learningem (vlastní zdroj)



Tato otázka byla určena pouze pro respondenty, kteří mají zkušenosti s e-learningem a umí s ním pracovat. Z tabulky a grafu vyplývá, že nejvíce se u daného vzorku respondentů vyskytovala odpověď, že své zkušenosti mají na dobré úrovni (46%). Na druhém místě se nejvíce objevovala odpověď „velmi dobré“ zkušenosti (28%). 10% respondentů má své

znalosti e-learningu na nedostatečné úrovni. Dalších téměř 9% respondentů hodnotí svou práci a zkušenosti s e-learningem za dostatečné. A pouze 7% z dotazovaných respondentů označilo své zkušenosti s touto formou vzdělávání za výborné.

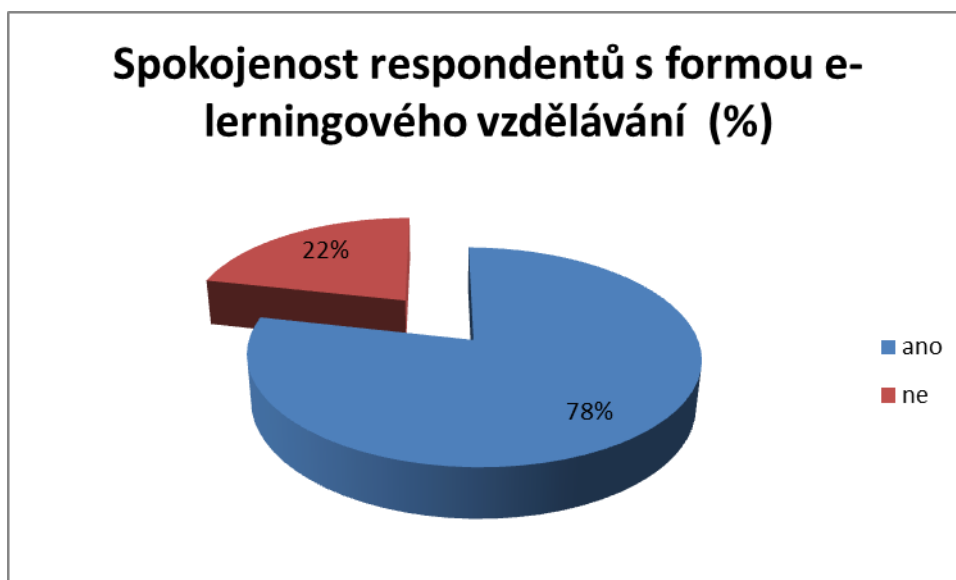
4. Vyhovuje Vám forma e-learningového vzdělávání?

- Ano
- Ne

Tabulka č. 16 – Spokojenost respondentů s formou e-learningového vzdělávání (vlastní zdroj)

Odpověď	Absolutní četnost (n)	Relativní četnost (%)
ano	55	78,5
ne	15	21,5
Celkem	70	100

Graf č. 16 – Spokojenost respondentů s formou e-learningového vzdělávání (vlastní zdroj)



Na tuto otázku odpovědělo kladně 78% respondentů. Pouze 22% respondentů e-learning nevyhovuje.

5. V čem spatřujete výhody e-learningu?

- Úspora času a financí
- Individuální tempo výuky
- Dostupnost vzdělávacích materiálů
- Lze využít jako kolektivní i individuální vzdělávání
- Atraktivní metoda výuky (umožňuje vzdělávat zábavnou a názornou formou)
- Ve využití e-learningu nevidím žádnou výhodu
- Jiná výhoda, prosím uveďte.....

Tabulka č. 17 – Výhody e-learningu podle respondentů (vlastní zdroj)

1.	Úspora času a financí – 45
2.	Individuální tempo výuky - 33
3.	Dostupnost vzdělávacích materiálů 22
4.	Atraktivní metoda výuky (umožňuje vzdělávat zábavnou a názornou formou) - 13
5.	Lze využít jako kolektivní i individuální vzdělávání - 15
6.	Ve využití e-learningu nevidím žádnou výhodu - 4
7.	Jiná výhoda – jeden respondent vyjádřil jako jinou výhodu „více možností při vzdělávání“

Respondenti mohli volit u této otázky více odpovědí, proto nelze pracovat s procentuálními hodnotami. Jako největší výhodu respondenti označili úsporu času a financí. Na druhém místě oslovení respondenti spatřují za výhodu individuální tempo výuky. Na třetím místě se v počtu odpovědí vyskytovala možnost „dostupnost vzdělávacích materiálů“. Potom následovala výhoda využití e-learningu jako kolektivního i individuálního vzdělávání

a s nevelkým rozdílem možnost „atraktivní metoda výuky“. Mezi jinou možnost uvedl jeden respondent za výhodu „více možností vzdělávání“.

6. V čem spatřujete nevýhody e-learningu?

- Neznalost práce s počítačem či internetem
- Závislost na technologiích (kvalita PC, rychlost internetu)
- Samostudium, jako forma studia
- Učení z elektronického textu
- Chybí osobní komunikace, kontakt
- Nákladovost zavedení do provozu
- Časová náročnost
- Ve využití e-learningu nevidím žádnou nevýhodu
- Jiná nevýhoda, prosím uveďte.....

Tabulka č. 18 – Nevýhody e-learningu podle respondentů (vlastní zdroj)

1.	Chybí osobní komunikace, kontakt - 51
2.	Závislost na technologiích (kvalita PC, rychlost internetu) - 30
3.	Neznalost práce s počítačem či internetem - 10
4.	Učení z elektronického textu - 8
5.	Samostudium, jako forma studia - 5
6.	Časová náročnost - 2
7.	Ve využití e-learningu nevidím žádnou nevýhodu - 1

I u této otázky mohli respondenti volit více možností odpovědí. Převážně jako největší nevýhodu e-learningu respondenti označili možnost „chybí osobní komunikace, kontakt“.

Druhou nejvíce početně zastoupenou překážku tvoří nevýhoda závislost na technologiích (kvalita PC, rychlost internetu). Mezi další nevýhody patří neznalost práce s počítačem či internetem. Zbylé možnosti nevýhod jako je učení z elektronického textu, samostudium nebo časová náročnost byly označeny jen v malém množství. Pouze jeden respondent uvedl, že v e-learningu nevidí žádnou nevýhodu.

Využitelnost pro Vaši práci

U této otázky mohli respondenti vyjádřit své vlastní názory a pocity. Všechny otázky v této části dotazníku byly otevřené. Uvedli jsme zde nejčtenější a nejpodobnější odpovědi na jednotlivé otázky.

1. Jak by se dal e-learning využít ve vaší práci?

- Studium odborných témat
- Produktová školení nových výrobků a technologií
- Prodejní rozhovory
- Úspora času, samostudium
- Rozvíjení týmu

2. Co se musíte naučit, abyste mohl/a efektivně využívat e-learning (prosím prioritizujte dle důležitosti – nejdůležitější věc má číslo 1)?

- Funkční PC, internet
- IT dovednosti, ovládání daného programu, ovládání elektronického textu
- Organizace času
- Podpora okolí, trpělivost
- Motivace

3. Jaké technické zabezpečení Vám nyní schází, abyste mohl/a efektivně využívat e-learning (prosím prioritizujte dle důležitosti – nejdůležitější věc má číslo 1)?

- Výkonný PC, připojení k internetu, antivirus, příslušenství k PC

- Aktualizace programů, rychlost připojení
- Vybavenost počítače programy

4. Které informace, znalosti a dovednosti, potřebné pro vaši práci v K+B elektro, byste mohl/a získat formou e-learningových kurzů?

- Zdokonalení komunikace se zákazníky
- Technika a psychologie prodeje (např. prodejní rozhovory)
- Zdokonalení v programech MS Word a Excel
- Práce se systémem Ventus
- Koučing
- Legislativní změny, nový občanský zákoník (problematika reklamací)
- Personální a mzdové předpisy
- Školení nových produktů, technologií (vysvětlivky k určitým parametrům)
- Procvičování znalosti produktů, komunikace se zákazníky, reakce na vzniklé situace, vědomostní testy
- Manažerské dovednosti a „střípky“
- Novinky ve světě elektra

5.2 Vyhodnocení, popis a interpretace výsledků

K jednotlivým výzkumným otázkám, které jsme si vybrali, se vztahují vybrané otázky z dotazníku.

Výzkumná otázka č. 1: *Mají respondenti ve většině k dispozici počítač a přístup k internetu?*

S touto výzkumnou otázkou se pojí dotazníkové položky č. 1 a č. 5 z části „Počítačové dovednosti a přístup“. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že většina dotazovaných respondentů vlastní doma počítač i s přístupem k internetu. A více jak polovina má k dispozici

počítač s internetem i v práci. Tím pádem přístup k výpočetní technice by neměl být překážkou pro e-learningové vzdělávání.

Výsledky výzkumu nebyly moc překvapivé. V dnešní době je široká nabídka produktů PC či notebooků a ceny výpočetní techniky jsou dostupné i široké veřejnosti. Stejně jako nabídky připojení k internetu.

Výzkumná otázka č. 2: *Mají respondenti schopnosti pracovat na počítači a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point?*

K ověření této výzkumné otázky byly klíčové dotazníkové položky č. 2, č. 3 a č. 4 z části „Počítačové dovednosti a přístup“. Z provedeného výzkumu vyplývá, že e-learning jako forma vzdělávání by z hlediska schopností práce na počítači nebyl pro respondenty problémem. Všichni respondenti uvedli, že využívají počítač denně. 30 respondentů ovládá počítač na dobré úrovni, 35 dotazovaných hodnotí své schopnosti za velmi dobré a 10 respondentů dokonce za velmi dobré. 5 respondentů z celkového množství dotazovaných ohodnotilo své dovednosti za dostatečné. Podle odpovědí z dotazníkového šetření vyplývá, že z vybraných počítačových programů jako je MS Word, MS Excel a MS Power Point respondenti nejlépe ovládají Word, dále Excel a nejméně Power Point.

Domníváme se, že výsledky analýzy dat byly spíše v kladném směru, což směřuje k závěru, že respondenti mají schopnosti a dost zkušeností s prací na počítači a v daných programech, tudíž by to nemělo mít negativní dopad při vzdělávání pomocí e-learningu. Kdyby však problém nastal, všechny tyto předpoklady pro zdárné vzdělávání pomocí e-learningu se s trochou zájmu dají natrénovat, vše záleží jen na přístupu daného respondenta. V dnešní době existuje spousta výukových programů a informací, které jsou dostupné, jak v elektronické podobě, tak v papírové podobě.

Výzkumná otázka č. 3: *Akceptují respondenti formu e-learningového vzdělávání?*

K této výzkumné otázce se z dotazníku vztahuje otázka č. 1, č. 2, č. 3 a č. 4 z části „Znalost e-learningu“.

Na otázku zda se respondenti s e-learningem již setkali, odpovědělo kladně 70 respondentů. V případě záporné odpovědi na tuto otázku jsme dále v otázce č. 2 žádali respondenty, aby nám uvedli, zda by o tuto formu vzdělávání měli zájem, vyjadřovali pouze respondenti, kteří na předchozí otázku odpověděli záporně, tj. 10. Po zpracování dat získaných

v rámci této uzavřené otázky jsme zjistili, že zájem by mělo 7 respondentů z celku a 3 respondenti zvolili možnost nevím, možná z důvodu nedostatku informací o tom, co e-learning znamená.

Dále jsme zjišťovali, zda respondenti, kteří odpověděli kladně na první otázku v této části dotazníku, umí s e-learningem pracovat a jak velké mají zkušenosti. Nejčastěji respondenti označili své zkušenosti za dobré (32 respondentů). Druhou nejvíce početně zastoupenou odpovědí, byla možnost velmi dobré zkušenosti (20 respondentů). Výborné zkušenosti má dle získaných dat pouze 5 respondentů. Ostatní respondenti se svými zkušenostmi řadí na dva nejnižší stupně, což je dostatečný (6 respondentů) a nedostatečný (7 respondentů).

Po analýze dat, které jsme označili za pozitivní, směřovala další otázka ke zjištění, zda respondentům, kteří formu e-learningového vzdělávání využívají, zda jim vyhovuje nebo ne. Pozitivně odpovědělo 55 respondentů a negativně 16 respondentů z celku.

Na základě získaných dat můžeme konstatovat, že u respondentů převažují pozitivní zkušenosti s e-learningem a povědomí o významu pojmu e-learning má většina z nich, tudíž formu e-learningového vzdělávání akceptují.

Výzkumná otázka č. 4: *Je úspora času a financí při e-learningové výuce pro respondenty největší výhodou?*

K ověření této výzkumné otázky byla klíčová otázka č. 5 z části „Znalost e-learningu“ z dotazníkového šetření. U této otázky respondenti mohli označovat i více odpovědí. Proto zde nelze pracovat s procentuálními hodnotami, avšak analyzujeme-li získaná data, zjistíme, že úspora času a financí je pro dotazované respondenty opravdu největší výhodou.

Výzkumná otázka č. 5: *Je závislost na technologiích při e-learningové výuce pro respondenty největší nevýhodou?*

Odpověď na zvolenou výzkumnou otázku jsme získali pomocí otázky č. 6 z části „Znalost e-learningu“ z dotazníku. I u této otázky mohli respondenti volit více odpovědí. Ze zjištěných výsledků vyplynulo, že pro respondenty není největší nevýhodou závislost na technologiích (PC, Internet), tato možnost byla až jako druhá nejvíce početně zastoupená odpověď. Respondenti označili jako největší nevýhodu, že jim při e-learningu chybí osobní komunikace a kontakt.

Velmi zajímavé bylo zjištění, že kontakt s ostatními, je zřejmě pro respondenty rozhodujícím pro efektivní výuku. Dále bylo zajímavé, že respondenti vidí jako překážku závislost na technologiích hned na druhém místě. Přitom většina respondentů vlastní počítač s přístupem na internet doma i v práci a dle výsledků dotazníkového šetření jsou počítačově i velmi zdatní.

Výzkumná otázka č. 6: *Využijí respondenti e-learning v práci pro zvýšení svých dosavadních znalostí a dovedností?*

Odpověď na tuto otázku jsme získali z dotazníkového šetření pomocí otázky č. 1 z části „Využitelnost pro Vaši práci“. Otázka byla otevřená, tudíž respondenti mohli samostatně vyjádřit všechny návrhy, při kterých by mohli využívat e-learning. Návrhů bylo opravdu mnoho a dle respondentů, e-learning by měl ve společnosti K+B elektro široké uplatnění. Zejména pro pravidelné školení nových produktů a technologií, které budou mít následný pozitivní efekt v rozvoji zaměstnanců a úspory času všech zúčastněných.

K výzkumným otázkám číslo 2 a 3 byly stanoveny následující hypotézy, které budou následně ověřeny.

Výzkumná otázka č. 2: *Mají respondenti schopnosti pracovat na počítači a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point?*

H₁: Kvalita schopností při práci s počítačem je u mužů větší než u žen.

Výzkumná otázka č. 3: *Akceptují respondenti formu e-learningového vzdělávání?*

H₂: Respondentů, kteří jsou spokojeni s e-learningovým vzděláváním je více než respondentů nespokojených.

H₁: Kvalita schopností při práci s počítačem je u mužů větší než u žen.

Při verifikaci **1. hypotézy**, kdy zkoumáme statistickou významnost mezi odpověďmi mužů a žen, budeme postupovat metodou ověřovací za pomoci **testu nezávislosti Chí kvadrát**.

Tabulka č. 19 – Kontingenční tabulka, vyjadřující vztah mezi muži a ženami ve vztahu ke kvalitě práce s PC, n = 80 (vlastní zdroj)

Schopnosti při práci s počítačem	výborné	velmi dobré	dobré	dostatečné	Celkem odpovědí Σ
muži	6 (3)	14 (10,5)	4 (9)	0	24
ženy	4 (7)	21 (24,5)	26 (21)	5 (3,5)	56
Celkem odpovědí Σ	10	35	30	5	80

Tabulka nám dává přehled o pozorovaných četnostech odpovědí P . Výpočet hodnoty testového kritéria *Chi kvadrát* x^2 pro kontingenční tabulku provedeme po výpočtu očekávaných hodnot O podle daného statistického postupu pro každé pole tabulky zvlášť (hodnoty uvedené v závorkách) podle vzorce: $x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$

$$x^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 3+1,286+1,167+0,5+2,778+1,190+0,643 = \mathbf{10,564}$$

Dále vypočítáme pro kontingenční tabulku stupeň volnosti f podle vzorce:

$$f = (r-1) \times (s-1) = \mathbf{3}$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria $x_{0,05}^2(3) = \mathbf{7,815}$.

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší: $\mathbf{10,564 > 7,815}$.

Proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Můžeme tedy konstatovat, že: *Kvalita schopností při práci s počítačem není u mužů větší než u žen.*

Nejvíce žen označilo kvalitu svých schopností za dobré. Na druhém místě se ženy ohodnotily za velmi dobré při práci na počítači. Pět žen ohodnotilo své dovednosti na počítači za dostatečné a pouze čtyři ženy se vyznačují výbornými schopnostmi při práci na počítači.

H₂: Respondentů, kteří jsou spokojeni s e-learningovým vzděláváním je více než respondentů nespokojených.

Tabulka č. 20 – Test dobré shody Chi kvadrát - akceptace formy vzdělávání pomocí e-learningu, n = 80 (vlastní zdroj)

Spokojenost s e-learningovým vzděláváním	Zaměstnanci – pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	$(P - O)^2$	$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$
ano	60	26,667	1111,088	41,665
ne	10	26,667	277,789	10,417
nemám zkušenost	10	26,667	277,789	10,417
Celkem odpovědí Σ	80	80		62,499

Při verifikaci **2. Hypotézy**, jsme statistickou významnost mezi odpověďmi spokojenosti a nespokojenosti respondentů ověřovali za pomoci **Testu dobré shody Chi kvadrát**.

Dále vypočítáme stupeň volnosti f podle vzorce:

$$f = (r - 1) \times (s - 1) = 2$$

Pro vypočítaný počet stupňů volnosti a zvolenou hladinu významnosti $\alpha = 0,05$ nalezneme ve statistických tabulkách kritickou hodnotu testového kritéria $\chi_{0,05}^2(2) = 5,991$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší: **62,499 > 5,991**.

Proto lze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Můžeme tedy konstatovat, že: *Použití formy e-learningového vzdělávání vyhovuje většině zaměstnanců společnosti K+ B elektro.*

Většina zaměstnanců společnosti K+B elektro akceptuje e-learningovou formu vzdělávání a je s ní spokojena. Deseti zaměstnancům tato forma vzdělávání nevyhovuje a dalších deset se s touto formou vzdělávání ještě nesetkalo.

6 ZÁVĚRY, SHRNUÍ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Analýza systému vzdělávání zaměstnanců společnosti K+B elektro proběhla za pomoci anonymního dotazníkového šetření. Rozhodli jsme se zaměřit především na téma: e-learning jako nová forma vzdělávání. Na základě studia odborné literatury jsme sestavili otázky v dotazníku a soustředili jsme se především na tyto výzkumné otázky: *Mají respondenti ve většině k dispozici počítač a přístup k internetu? Mají respondenti schopnosti pracovat na počítači a v programech MS Word, MS Excel a MS Power Point? Akceptují respondenti formu e-learningového vzdělávání? Je úspora času a financí při e-learningové výuce pro respondenty největší výhodou? Je závislost na technologiích při e-learningové výuce pro respondenty největší nevýhodou? Využijí respondenti e-learning v práci pro zvýšení svých dosavadních znalostí a dovedností?* Otázky dotazníku byly sestaveny tak, abychom získali od zaměstnanců informace o realizaci e-learningu ve společnosti K+B elektro. Odpovědi respondentů byly vyhodnoceny, interpretovány a taktéž využity pro realizaci vlastního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit postoj zaměstnanců společnosti K+B elektro k e-learningu a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy - H₁: Kvalita schopností při práci s počítačem je u mužů větší než u žen. H₂: Respondentů, kteří jsou spokojeni s e-learningovým vzděláváním je více než respondentů nespokojených.

Na základě výše uvedeného výzkumu můžeme konstatovat, že vzdělávání zaměstnanců společnosti K+B elektro má velmi systematický a dlouhodobý charakter. Procesy jsou zakotveny v interních směrnících, které jsou reálně prováděny. Systém vzdělávání je v průběhu procesů pravidelně kontrolován a vyhodnocován odpovědnými osobami, které jsou pro vzdělávání a profesní rozvoj zaměstnanců specializovaní. Vyhodnocování probíhá jak hodnocením jednotlivých akcí, tak celkovým hodnocením plnění vzdělávacího plánu. Vzdělávací proces společnosti K+B elektro má ve shodě s odbornou literaturou 4 hlavní etapy: identifikace vzdělávacích potřeb, tvorba vzdělávacích plánů, vlastní realizace a hodnocení.

Jak už jsme uvedli výše, velký počet dotazovaných by uvítalo inovace v systému vzdělávání společnosti K+B elektro. Pro zefektivnění vzdělávání vidíme možnosti ke zlepšení v několika oblastech např. znalost technicky vyspělých výrobků, přístup k zákazníkům, znalost obchodních technik a prodejních dovedností, příležitost také vidíme ve spolupráci oddělení rozvoje a managementu.

7 DISKUSE

Cílem empirické části bylo zjistit znalost a využití e-learningu ve společnosti K+B elektro, zda zaměstnanci vlastní PC s přístupem na internet nebo mají přístup na PC v práci, zda umí ovládat počítač a určité programy v něm, zda mají povědomí o tom, co e-learning znamená, a pokud ne, tak jestli by o tuto formu vzdělávání měli zájem, zda jim tato forma vzdělávání vyhovuje a mají s ní nějaké zkušenosti a jaké, zda dle nich má e-learning nějaké výhody či nevýhody a zda je e-learning využitelný v jejich zaměstnání a v jakém směru.

Úvodní dotazníkové položky č. 1-3 identifikovaly strukturu respondentů z hlediska jejich pohlaví, nejvyššího dosaženého vzdělání a věku. Na základě rozboru dotazníkových otázek můžeme tedy konstatovat, že v dotazníkovém šetření z hlediska pohlaví převažovaly ženy. Více jak polovina respondentů spadalo s nejvyšším dosaženým vzděláním do kategorie středoškolské s maturitou. Nejpočetněji byli respondenti zastoupeni ve věkové kategorii 18-30 let, avšak u této otázky věkové kategorie nebyly moc výrazné rozdíly, jen věková kategorie nad 50 let byla zastoupena pouze 5 respondenty.

Pokusíme-li se zodpovědět jednotlivé cíle empirické části, které vyhodnocujeme z interpretace dotazníkového šetření, můžeme konstatovat, že výsledky jsou velmi pozitivní. Přístup k počítači a k internetu má většina respondentů, což nepovažujeme za překvapivé zjištění, neboť technika je v dnešní době dostupná široké veřejnosti, a pokud respondenti nevládnou počítač či internet, mají široké možnosti využití počítačů a internetu např. v knihovně, v kavárně, v práci apod. Všichni respondenti využívají počítač denně, ať už doma či jinde, kde jsou počítači vybaveny. Dále se většina respondentů vidí na třech předních místech možností (výborné, velmi dobré, dobré) schopností při práci na počítači a v programech MS Word, Excel či Power Point. Všechny zmiňované skutečnosti by tudíž neměly být překážkou pro již zmiňovanou formu vzdělávání, kterou je e-learning.

Dále jsme zjistili, že většina respondentů má povědomí o e-learningu, a ti kteří ho nemají, by o e-learning měli zájem. Můžeme také říci, že zkušenosti respondentů s e-learningem jsou kladné. Dalším cílem bylo zjištění výhod a nevýhod e-learningu. Za největší výhodu je považována úspora času a financí, což jsme očekávali. V dnešní hektické době je úspora času velmi žádaná a respondenti by určitě svůj ušetřený čas využili na jiné aktivity např. rodinu, sport, četbu knih, relaxování apod. I finanční úspora je mnohdy velmi podstatná, rozhodující a motivující. Spousta materiálů i programů je nabízena zdarma nebo jako

opensource. Jako druhá nejpočetnější výhoda byla individuální tempo výuky, které je velmi atraktivní. Nejčtenější odpovědí nevýhod e-learningu byla osobní komunikace a kontakt, který je pro dotazované více důležitý, než moderní technologie.

Můžeme tedy konstatovat, že celkový průběh a vyhodnocení dotazníkového šetření proběhlo velmi pozitivně s kladnými výsledky. A pro společnost K+B elektro jsou odpovědi na dotazníkové otázky, zejména v poslední části, kde byly otevřené otázky a respondenti měli prostor se samostatně vyjádřit, velkou motivací pro zlepšení jejich dosavadních procesů v rámci vzdělávání svých zaměstnanců.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce byl proces vzdělávání dospělých. Seznámení s problematikou andragogiky jako vědního oboru. Pochopení základů učení, vzdělávání dospělých a péči o jejich rozvoj. Pochopení významu celoživotního vzdělávání jako základu prosperity společnosti a předpokladu kariérového růstu jedince a ujasnit si místo vzdělávání dospělých v systému celoživotního vzdělávání. Popisujeme zde jednu z významných oblastí aplikované andragogiky, a to profesní andragogiku a vzdělávání dospělých v rámci společnosti K+B elektro. Z důvodu rychle se měnícího světa a tím i potřeb a schopností jednotlivých lidí musíme klást velký důraz na vzdělávání dospělých. Je zapotřebí mít vypracovanou jasnou koncepci vzdělávání, která odpovídá současným vědeckým poznatkům a využívá všechny možné moderní metody vzdělávání. Avšak všechno závisí na jednotlivcích, zda disponují dostatečnými schopnostmi a motivací dále se vzdělávat a tím si udržovat určitou pozici v dnešní společnosti. Velké nároky na nás klade naše profese, zaměstnavatel, prostředí, rodina, veřejná činnost.

V teoretické části jsme nastínili rozbor odborné literatury, popis vztahu tématu k andragogice, systém vzdělávání a popis pojmů souvisejících se vzděláváním dospělých. Dále význam vzdělávání ve společnosti a moderních výukových forem a metod např. e-learning.

Praktická část byla věnována samotnému výzkumu, který byl zaměřen na e-learning využitý jako podpora pro vzdělávání ve společnosti K+B elektro, kde jsme prostřednictvím dotazníkového šetření zjišťovali spokojenost se systémem vzdělávání.

Z vyhodnocení dotazníku vyplynulo, že většina dotazovaných je se systémem vzdělávání pomocí e-learningu spokojena, nicméně zbytek dotazovaných by uvítal určité inovace. Jako doporučení můžeme uvést např. klást větší důraz na praktické schopnosti a dovednosti, získat více nových zkušeností a znalostí prostřednictvím účasti na produktových školeních.

Vzdělávání zaměstnanců je velmi důležité pro správné fungování společnosti. Proto je zapotřebí, aby zaměstnanci měli dostatečné vědomosti, schopnosti a zkušenosti. Důležitá je u zaměstnanců i psychologická příprava, díky které budou zaměstnanci schopni zvládat mnohé stresové situace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAREŠOVÁ, Andrea, 2011. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX. ISBN 978-80-87480-00-7.

BARTÁK, Jan, 2007. *Profesní vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-86723-34-1.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.

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

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1457-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALNICKÝ, Juraj, 2007. *Systémová andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-489-1.

KOUBEK, Josef, 1997. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press. ISBN 80-85943-51-4.

KOUBEK, Josef, 2001. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-033-3.

MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI Publishing. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-738-4.

PALÁN, Zdeněk, 2002. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PAVLÍK, Oldřich, CHALOUPKA, Luboš a Karel KOHOUT, 1997. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Akademie J. A. Komenského.

PRUSÁKOVÁ, Viera, 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.

PRUSÁKOVÁ, Viera, 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb cieľových skupín. Profesionálna andragogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0119-6.

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

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SKALKA, Jarolím a kol., 1989. *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: SPN. ISBN 80-04-21636-6.

SPORKOVÁ, Jaroslava, 2006. *Moderní strategie rozvoje a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita J. A. Komenského.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-2001-7.

ŠVIGOVÁ, Milada, 1996. *Personální management: Základy podnikové personalistiky*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-704-4120-8.

VETEŠKA, Jaroslav a kol., 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.

VETEŠKA, Jaroslav, 2009b. *Nové pojetí a sociální rozměr paradigmatu v kurikulu vzdělávání dospělých*. In *Andragogická revue*, roč. 1, č. 1, Praha: Univerzita J. A. Komenského.

VODÁK, Josef a Alžběta KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3651-8.

MERRIAM, Sharan B. and Rosemary S. CAFFARELLA and Lisa M. BAUMGARTNER. 2007. *Learning in Adulthood*. New York, John Wiley & Sons, Inc., 3. Edition. ISBN-10: 0-7879-7588-5, ISBN-13: 978-0-7879-7588-3.

Internetové zdroje

Historie e-learningu v České republice (autor: Hana Stříteská). [online]. [cit. 2014-04-19]. Dostupné z: <http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/pv109/2003p/xstrites.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CBT	Computer-based training
CD-ROM	Compact disc read-only memory
ČR	Česká republika
DVD	Digital Versatile Disc
EU	Evropská unie
LMS	Learning Management System
např.	Například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PC	počítač
popř.	popřípadě
resp.	respektive
s.	strana
TBT	Technology-based training
tj.	to je(st)
TV	televize
tzv.	tak zvaný
tzn.	to znamená
UNESCO	Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu
vč.	včetně
WBT	Web based training

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

Obr. č. 2: Procesy vzdělávání, vyučování a učení (Mužík, 2004, s. 13)

Obr. č. 3: Pozice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání (Palán, 2002, s. 23)

Obr. č. 4: Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a konceptu celoživotního učení (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 25)

Obr. č. 5: Zdroje organizace a proces řízení (Koubek, 2001, s. 13)

Obr. č. 6: Schéma struktury sebevzdělávání - e-learning (Mužík, 2004, s. 58)

Obr. č. 7: Klasifikace metod podle vzdělávacích potřeb účastníků kurzů (Mužík, 2004, s. 71)

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Tabulka č. 3 – Věkové kategorie respondentů

Tabulka č. 4 – Přístup respondentů k počítači doma

Tabulka č. 5 – Přístup respondentů k počítači v práci

Tabulka č. 6 – Schopnosti respondentů při práci s počítačem

Tabulka č. 7 – Jak často respondenti používají počítač

Tabulka č. 8 – Schopnosti respondentů v programu MS Word

Tabulka č. 9 – Schopnosti respondentů v programu MS Excel

Tabulka č. 10 – Schopnosti respondentů v programu MS Power Point

Tabulka č. 11 – Přístup respondentů k internetu doma

Tabulka č. 12 – Přístup respondentů k internetu v práci

Tabulka č. 13 – Znalost pojmu „e-learning“ u respondentů

Tabulka č. 14 – Zájem o formu vzdělávání pomocí e-learningu, při neznalosti pojmu „e-learning“ u respondentů

Tabulka č. 15 – Zkušenosti respondentů s e-learningem

Tabulka č. 16 – Spokojenost respondentů s formou e-learningového vzdělávání

Tabulka č. 17 – Výhody e-learningu podle respondentů

Tabulka č. 18 – Nevýhody e-learningu podle respondentů

Tabulka č. 19 – Kontingenční tabulka, vyjadřující vztah mezi muži a ženami ve vztahu ke kvalitě práce s PC, $n = 80$

Tabulka č. 20 – Test dobré shody Chí kvadrát - akceptace formy vzdělávání pomocí e-learningu, $n = 80$

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Pohlaví respondentů

Graf č. 2 – Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf č. 3 – Věkové kategorie respondentů

Graf č. 4 – Přístup respondentů k počítači doma

Graf č. 5 – Přístup respondentů k počítači v práci

Graf č. 6 – Schopnosti respondentů při práci s počítačem

Graf č. 7 – Jak často respondenti používají počítač

Graf č. 8 – Schopnosti respondentů v programu MS Word

Graf č. 9 – Schopnosti respondentů v programu MS Excel

Graf č. 10 – Schopnosti respondentů v programu MS Power Point

Graf č. 11 – Přístup respondentů k internetu doma

Graf č. 12 – Přístup respondentů k internetu v práci

Graf č. 13 – Znalost pojmu „e-learning“ u respondentů

Graf č. 14 – Zájem o formu vzdělávání pomocí e-learningu, při neznalosti pojmu „e-learning“ u respondentů

Graf č. 15 – Zkušenosti respondentů s e-learningem

Graf č. 16 – Spokojenost respondentů s formou e-learningového vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I: Rešerše použité literatury
- Příloha P II: Slovník pojmů
- Příloha P III: Dotazník k výzkumu
- Příloha P IV: Obrázky, schémata, tabulky

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE POUŽITÉ LITERATURY

MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*.

Kniha je věnována problematice andragogické didaktiky. Vymezuje teorii výuky dospělých od 60. let minulého století, vzdělávací proces dospělých včetně jeho principů a zabývá se také významným rozvojovým prvkem, tím jsou výukové metody. Publikace je doplněna návrhy určitých postupů při vyhodnocování efektivity výuky s využitím standardních poznatků ekonomické teorie.

PALÁN, Zdeněk a Tomáš Langer, 2008. *Základy andragogiky*.

Účelem tohoto studijního textu je provést čtenáře vědní disciplínou, která se prací s lidmi zabývá, a tou je andragogika. Tedy jednou z nejkrásnějších, ale zároveň nejnáročnějších disciplín, která se zabývá dospělým jedincem „na plný úvazek“.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*.

Tato kniha představuje kompetence zahrnující schopnosti, postoje, dovednosti, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat efektivně a adekvátně v různých životních a pracovních situacích. Popisuje i metodické zásady, jak co nejlépe tyto kompetence předávat a jak jim vyučovat. Těžištěm této knihy jsou cvičení a návody, které mají čtenářům umožnit, aby si osvojili schopnosti a dovednosti i bez vazby na konkrétní pracovní oblast.

KALNICKÝ, Juraj, 2007. *Systémová andragogika*.

Publikace realizuje snahu o koncept teoretického systému andragogiky jako samostatného vědního oboru, především z důvodu metodologického, s cílem systémového přístupu ke všem aktuálním otázkám předmětné sféry a způsobů řešení v kontextu celoživotního učení.

BARTÁK, Jan, 2007. *Profesní vzdělávání dospělých*.

Kniha, zpracovaná pro samostatně studující k procvičení vybraných problémových okruhů z profesního vzdělávání dospělých ve vazbě na teorii celoživotního vzdělávání. Nezahrnuje ucelený výklad dané problematiky, ale uvádí heslovitě tématické oblasti, které vyžadují důkladnější zvládnutí a procvičení. Smyslem je usnadnit samostatně studujícím orientaci v základním učivu dané problematiky s cílem osvojení získaných poznatků.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK POJMŮ

Andragogika (Palán, 2002, s. 21)

Vzdělávání dospělých (Mužík, 2012, s. 23 – 25)

Učení, rozvoj, vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)

Kvalifikace (Barták, 2007, s. 7)

Kompetence (Mužík, 2012, s. 32)

Další profesní vzdělávání (Veteška, 2009, s. 18)

Celoživotní učení (Palán, Langer, 2008, s. 101)

Lidský kapitál (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)

Lidské zdroje (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)

Lidský potenciál (Vodák, Kucharčíková, 2011, s. 34)

Didaktická forma (Kalnický, 2007, s. 57)

Didaktická metoda (Skalka, 1989, s. 182 – 183)

E-learning (Barešová, 2011, s. 29)

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK K VÝZKUMU

DOTAZNÍK

Cílem dotazníku je získat informace o počítačových dovednostech, celkovém povědomí o e-learningu a jeho využitelnosti pro obchodní oddělení. V této souvislosti Vás žádám o vyplnění krátkého anonymního dotazníku. Údaje získané z dotazníku budou využity pro potřeby mé bakalářské práce.

Za Vaši spolupráci a kompletní vyplnění dotazníku Vám předem moc děkuji.

Libor Neveselý

Před vyplněním dotazníku prosím zakroužkujte správné údaje:

1. Jaké je vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské s výučním listem
- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání
- Vysokoškolské vzdělání

3. Do jaké věkové kategorie spadáte?

- 18 – 30 let
- 31 – 40 let
- 41 – 50 let
- nad 50 let

Počítačové dovednosti a přístup:

1. Máte přístup k počítači?

a) Doma

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně
- Ne, nemám

b) V práci

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně
- Ne, nemám

2. Jaké jsou vaše schopnosti při práci s počítačem?

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

3. Jak často používáte počítač?

- Denně
- 1x týdně
- 1x měsíčně
- Méně než 1x měsíčně
- Vůbec nepoužívám

4. Jaké jsou vaše schopnosti v programu MS Word, MS Excel, MS Power Point?

a) MS Word

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

b) MS Excel

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

c) MS Power Point

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

5. Máte přístup k internetu?

a) Doma

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně
- Ne, nemám

b) V práci

- Ano, omezeně
- Ano, neomezeně
- Ne, nemám

Znalost e-learningu:

7. Již jsem se s pojmem e-learning setkal/a a vím, co tento pojem znamená.

- Ano
- Ne

8. Pokud ne – měl/a byste zájem o tuto formu vzdělávání?

- Ano
- Ne
- Nevím

9. Pokud ano, s e-learningem mám zkušenosti a umím s tím pracovat.

- Výborné
- Velmi dobré
- Dobré
- Dostatečné
- Nedostatečné

10. Vyhovuje Vám forma e-learningového vzdělávání?

- Ano
- Ne

11. V čem spatřujete výhody e-elearningu?

- Úspora času a financí
- Individuální tempo výuky
- Dostupnost vzdělávacích materiálů
- Lze využít jako kolektivní i individuální vzdělávání
- Atraktivní metoda výuky (umožňuje vzdělávat zábavnou a názornou formou)
- Ve využití e-learningu nevidím žádnou výhodu
- Jiná výhoda, prosím uveďte.....

12. V čem spatřujete nevýhody e-elearningu?

- Neznalost práce s počítačem či internetem
- Závislost na technologiích (kvalita PC, rychlost internetu)
- Samostudium, jako forma studia
- Učení z elektronického textu
- Chybí osobní komunikace, kontakt
- Nákladovost zavedení do provozu
- Časová náročnost
- Ve využití e-learningu nevidím žádnou nevýhodu
- Jiná nevýhoda, prosím uveďte.....

Využitelnost pro Vaši práci

5. Jak by se dal e-learning využít ve vaší práci?

.....

6. Co se musíte naučit, abyste mohl/a efektivně využívat e-learning (prosím prioritizujte dle důležitosti – nejdůležitější věc má číslo 1)?

1.

2.

3.

4. Jaké technické zabezpečení Vám nyní schází, abyste mohl/a efektivně využívat e-learning (prosím prioritizujte dle důležitosti – nejdůležitější věc má číslo 1)?

1.

2.

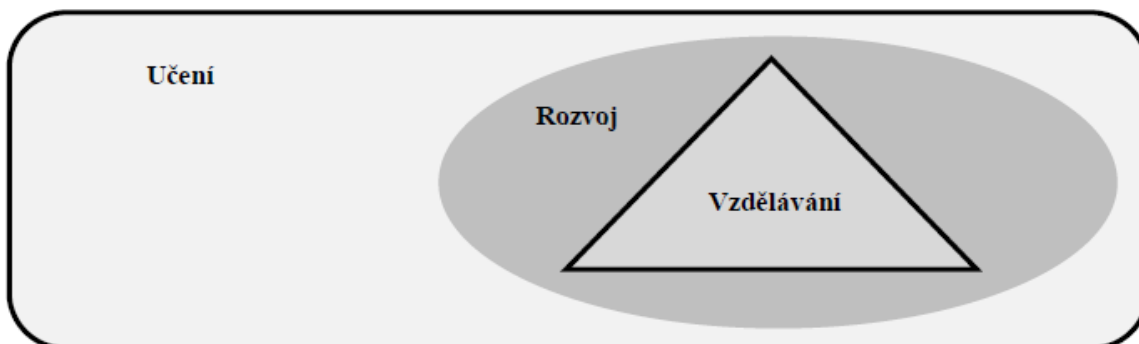
3.

4. Které informace, znalosti a dovednosti, potřebné pro vaši práci v K+B elektro, byste mohl/a získat formou e-learningových kurzů?

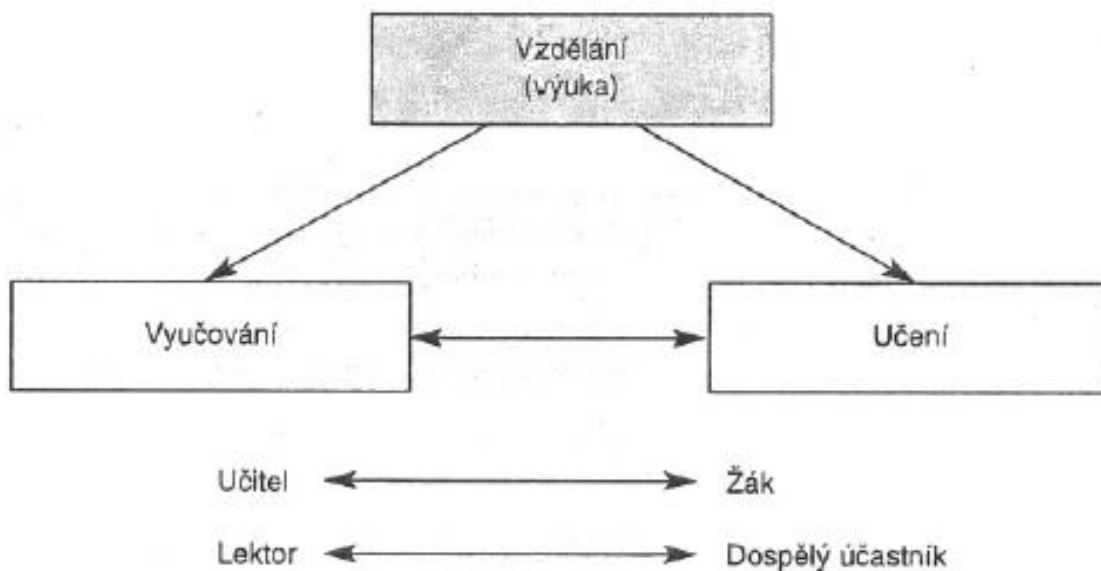
.....

Děkuji za spolupráci!

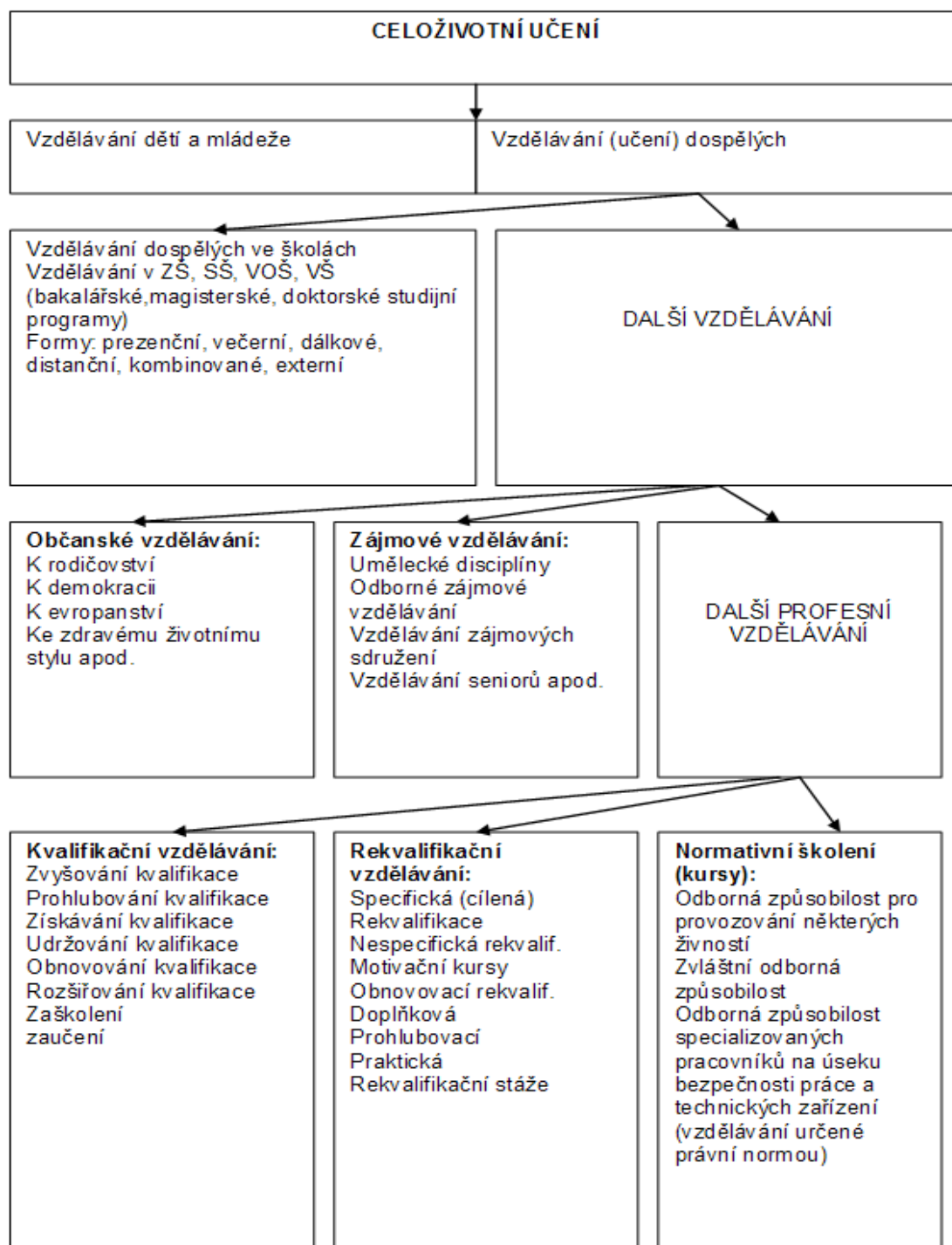
PŘÍLOHA P IV: OBRÁZKY, SCHÉMATA, TABULKY



Obr. č. 1: Vztah učení, rozvoje a vzdělávání (Hroník, 2007, s. 31)



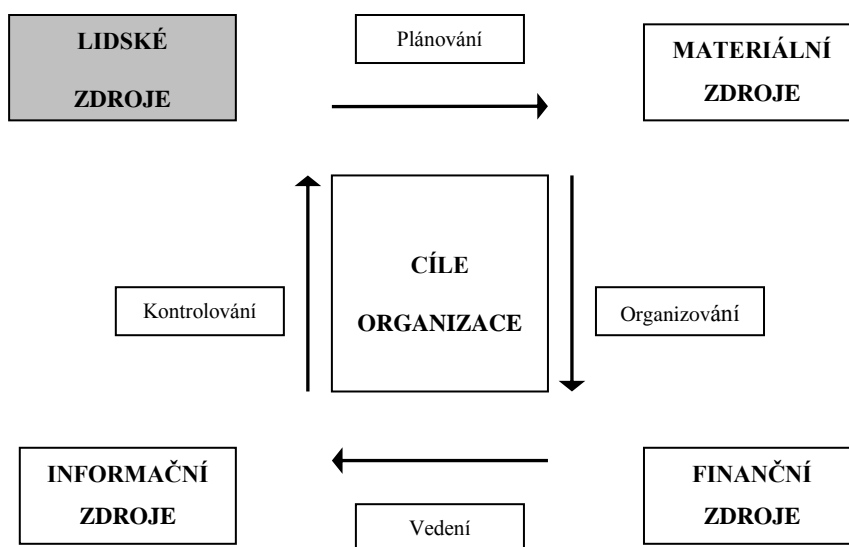
Obr. č. 2: Procesy vzdělávání, vyučování a učení (Mužik, 2004, s. 13)



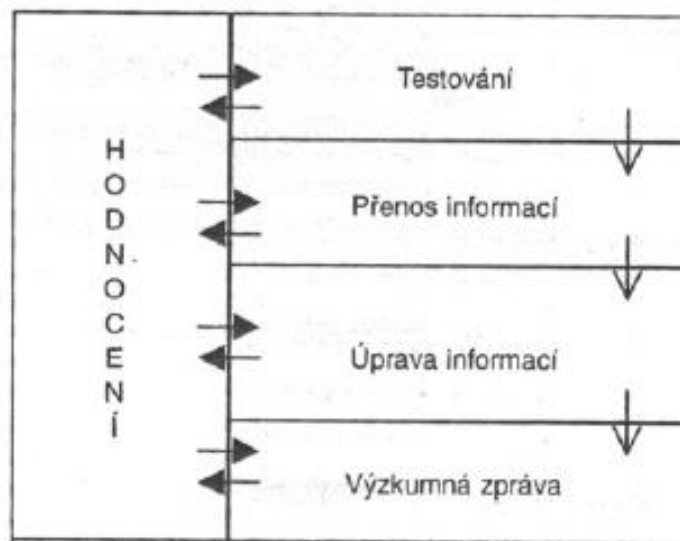
Obr. č. 3: Pozice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání (Palán, 2002, s.

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	CELOŽIVOTNÍ UČENÍ
rozvoj v 60. a 70. letech 20. století	rozvíjí se od poloviny 90. let 20. století
orientace na společnost	orientace na jedince
důraz kladen na struktury a instituce	důraz kladen na aktivitu jedince
holistické pojetí	užší (ekonomizující pojetí)
hlavním cílem komplexní rozvoj jedinců a komunit	hlavní cílem přizpůsobování se novým podmínkám v měnícím se světě práce
prostředek kultivace jedince	nástroj k uplatnění se na trhu práce
zapojení do celoživotního vzdělávání chápaného jako jedno ze základních občanských práv	zapojení do celoživotního učení chápaného jako nutný předpoklad k uplatnění na trhu práce
důraz na význam neformálního vzdělávání	zdůrazněn význam informálního učení

Obr. č. 4: Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a konceptu celoživotního učení (Šerák, Dvořáková, 2009, s. 25)



Obr. č. 5: Zdroje organizace a proces řízení (Koubek, 2001, s. 13)



Obr. č. 6: Schéma struktury sebevzdělávání (e-learning), (Mužik, 2004, s. 58)

METODY ZAMĚŘENÉ NA POZNÁNÍ PROBLÉMŮ	METODY ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ
Metody přednášení Metody cvičení a seminářů Diskuzní metody Situační metody Inscenační metody	Ekonomické hry Systematické pozorování Přímý zácvik Metody funkčního zařazení Exkurze a stáže

Obr. č. 7: Klasifikace metod podle vzdělávacích potřeb účastníků kurzů (Mužik, 2004, s.