UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2017–2018

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Nežerná

Idea sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých

Praha 2018

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2017-2018

BACHELOR THESIS

Michaela Nežerná

The idea of self-learning from the perspective of adult education

Prague 2018

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Bohumír Fiala

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů. Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

v Praze dne 19.2.2018 *Michaela Nežerná .....*

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce, kterým je pan PhDr. Bohumír Fiala za čas, trpělivost, vstřícnost a podnětné připomínky při psaní této práce.

Anotace

Práce se zabývá rozšířením poznání v oblasti sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých. Výzkumný problém je zaměřen na preference dospělého učit se jako samouk, prostřednictvím sebeřízeného vzdělávání, nebo učení se v kurzu, v neformálním vzdělávacím systému a to z pohledu různých věkových skupin, v rozsahu 18 – 55 let. Dílčími cíly práce je problematika volby předprofesního vzdělávání a jejího významu v životě dospělého jedince a dále změna profesní kariéry v důsledku vzdělávání se. Jako další dílčí cíl je zkoumáno, zda je sebeřízené vzdělání (kariéra) vhodné pro jakýkoliv věk, nebo zda by od určitého věku mělo být vzdělávání zajištěno odborným vedením kurzů a univerzit 3. věku. Výzkum je proveden kvantitativní metodou – dotazníkovým šetřením a dále je provedena metoda komparace na základě získaných dat.

Klíčová slova

Andragogika, bariéra, celoživotní učení, dospělost, kariéra, sebeřízené vzdělávání, vzdělávání dospělých.

Annotation

The thesis deals with the expansion of knowledge in the field of self-organized learning experience from the perspective of adult education. The research problem is focused on the preferences of adult learning as an autodidact through self-organized learning or learning in the course of informal educational system from the perspective of different age groups in the range of 18 to 55 years. The partial aims of the thesis are the issue of choosing pre-professional education and its importance in the adult's life and further career change as a result of education. As another partial aim, it is examined whether self-directed education (or career) is appropriate for any age, or whether education should be ensured by professional guidance from courses and universities of the 3rd age. The research is done by a quantitative method - a questionnaire survey and a comparison method based on obtained data.

Key words

Adult education, andragogy, barrier, career, lifelong learning, maturity, self-organized learning.

OBSAH

ÚVOD **8**
TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 Andragogika a její pojetí v současné společnosti **10**
1.1 Dovednosti v 21. století 11
1.2 Kariérní rozvoj v 21. století 13
2 Celoživotní učení a vzdělávání dospělých **15**
2.1 Realizace celoživotního vzdělávání 16
2.2 Etapy celoživotního vzdělávání 17
2.3 Vzdělávání dospělých 18
2.4 Sebeřízené vzdělávání 21
2.4.1 PLE – osobní vzdělávací prostředí 24
2.4.2 MOOC – masivní otevřené online kurzy 25
2.4.3 Kolaborativní učení 26
2.4.4 Microlearning/ micro-courses 26
2.4.5 Mobile learning – mobilní vzdělávání 27
2.4.6 Informační kurátorství 28
2.4.7 Převrácená třída 28
2.4.8 Adaptivní vzdělávání 29
3 Dospělost v kontextu vzdělávání **31**
3.1 Fáze dospělého věku 31
3.2 Bariéry vzdělávání 32
3.3 Motivace ve vzdělávání 34
3.4 Funkce a význam vzdělávání 36
PRAKTICKÁ ČÁST **40**
4 CÍLE PRŮZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ **40**
4.1 Metodologie a metodika 41
4.2 Průběh empirického šetření, sběr dat a výzkumný vzorek 43
4.3 Vyhodnocení empirického šetření 43
4.4 Diskuze, zhodnocení hypotéz 59
ZÁVĚR **62**
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ **65**
SEZNAM ZKRATEK **69**
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ **70**
SEZNAM PŘÍLOH **71**

ÚVOD

Vzdělávání dospělých nepatří dosud k preferovaným odvětvím, přestože se týkají prakticky každé rodiny i jednotlivce. Podle humanistických teorií A. Maslowa a C. Rogerse motivace dospělého k učení pramení z vnitřní potřeby, je sebemotivací, cílem učení je sebeaktualizace jedince. Učení probíhá jak intencionálně tak incidentně a funkcionálně. V dospělém věku bezděčného učení ubývá a převládá záměrné. V jeho objemu jsou mezi dospělými velké rozdíly. (Hartl, 1999, s. 76, 84)

Zaměstnavatelé jsou nespokojeni s tím, že nemají po ruce kvalifikované zaměstnance a mladé uchazeče o práci. To se nyní týká především technicky zaměřených oborů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) upozorňuje zaměstnavatele, že nedoceňují podporu vzdělávání, zaměstnavatelé oponují, že platí daně státu a ten by měl zařídit kvalitní vzdělávací systém. A nebo zavést takové zákony, aby podpora vzdělávání byla odečitatelnou položkou. Problém je o to komplikovanější, že ani v Evropě není zřejmé, jak a kam se má ubírat vzdělávání a tolik vyzdvihovaný duální systém v západní Evropě je silně kritizován pro svoji nedostatečnou funkčnost.

Autorka se bude v teoretické části práce zabývat základními pojmy a definicemi andragogiky jako vědy a disciplíny, spolu s její historií v České republice, a dále problematikou vzdělávání dospělých. V teoretické části vymezí formou literární rešerše charakteristiku celoživotního učení a sebevzdělávání dospělých, včetně výhod a nevýhod. V kontextu s cílem práce bude v teoretické části zakotvena také pasáž k problematice definování dospělosti, doplněná motivacemi a bariérami ve vzdělávání dospělých, včetně funkcí a významu vzdělávání dospělých. V teoretické části si autorka dále stanoví, jakou konkrétní oblastí v rámci sebeřízeného vzdělávání se bude zabývat.

První z kapitol literární rešerše seznamuje s pojmy, které jsou definovány z hlediska andragogiky a jejího pojetí v současné společnosti. Druhá kapitola vymezuje pojmy a definice celoživotního učení a vzdělávání dospělých, jako jsou realizace celoživotního vzdělávání, etapy celoživotního vzdělávání, vzdělávání dospělých a sebeřízené vzdělávání. Sebeřízené vzdělávání je v eidetické části vymezeno zejména novými typy výuky, jako je osobní vzdělávací prostředí, masivní otevřené online kurzy, kolaborativní učení, microlearning, mobilní vzdělávání, obsahové kurátorství, převrácená třída a adaptive learning. Ve třetí kapitole literární rešerše je nastíněna problematika definování dospělosti v kontextu vzdělávání, jako jsou fáze

dospělého věku, bariéry a motivace ke vzdělávání a samotný význam a funkce vzdělávání dospělých.

Druhou částí práce je pak empirická aplikace teoreticky získaných poznatků. Cílem práce je rozšíření poznání v oblasti sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých. Výzkumný problém bude zaměřen na preference v učení dospělého.

Dílčími cíli práce bude problematika volby předprofesního vzdělávání a jejího významu v životě dospělého jedince a dále změna profesní kariéry v důsledku vzdělávání se. Jako další dílčí cíl bude zkoumáno, zda je sebeřízené vzdělání (kariéra) vhodné pro jakýkoliv věk, nebo zda by od určitého věku mělo být vzdělávání zajištěno odborným vedením kurzů a univerzit 3. věku. Výzkum bude proveden kvantitativní metodou – dotazníkovým šetřením a dále bude provedena metoda komparace na základě získaných dat.

Z prezentovaných cílů vyvstávají určité hypotézy. Primárně se nabízí domněnka, že sebeřízené vzdělávání závisí na věku a s rostoucím věkem o něj zájem klesá. Další hypotézou je pak předpoklad, že vyšší zájem o sebeřízené vzdělávání mají lidé s vyšším vzděláním. Poslední hypotéza vyslovuje předpoklad, že sebeřízené vzdělávání je aktuální potřebou na pracovním trhu.

TEORETICKÁ ČÁST

V literární rešerši se snaží práce vystihnout veškerou současnou problematiku a poznání v oblasti andragogiky, tedy vzdělávání dospělých a to ve všech formách, zejména se zaměřením na sebeřízené vzdělávání ze strany jedince.

1 ANDRAGOGIKA A JEJÍ POJETÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI

Po roce 1989 se objevila potřeba vzdělávání dospělých v důsledku politických i ekonomických změn. Počáteční období transformačního procesu negativně ovlivnilo podnikové vzdělávání dospělých a také vzdělávání poskytované školami nebo jinými státními institucemi. Docházelo k rozdrobení velkých podniků a vznikající privátní sektor nebyl sám schopen tyto nové potřeby řešit a přizpůsobit se jim. I státní orgány v té době nebyly schopny vzniklou situaci rychle řešit. Představa, že trh práce bude na novou situaci sám pružně reagovat, nebyla reálná. V tomto období vznikají řady malých vzdělávacích zařízení, obvykle pracujících na bázi privátních společností.

První legislativní změny začaly v roce 1991 a následně v dalších letech. V roce 1999 poprvé zpracovalo Ministerstvo práce a sociálních věcí Národní plán zaměstnanosti vycházející ze směrnic evropské strategie zaměstnanosti z roku 1997. Realizací se zabývalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které formulovalo následující úkoly v oblasti vzdělávání dospělých:

- připravit zákon o dalším vzdělávání v souladu s novým školským zákonem
- připravit návrh uceleného systému finančních pobídek motivující poptávku
- připravit Rozvojový program podpory dalšího vzdělávání na školách
- podporovat rozvoj modulárního uspořádání vzdělávacích programů
- připravit a zavést akreditační systém dalšího vzdělávání, zavést systém informací a monitorování kvality a certifikací[1]

V současné době je dalšímu vzdělávání dospělých v rámci státního vzdělávacích systému dáváno jen málo prostoru a omezuje se především na kvalifikační vzdělávání. V oblasti dalšího vzdělávání se angažují především tyto

[1] poznámka: informace z informační databáze Evropské unie o vzdělávání Eurydice (http://www.eurydice.org/), přejaté českými institucemi jako je Ústav pro informace ve vzdělávání

české organizace Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV), Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD ČR), Asociace univerzit třetího věku (AU3V), Česká společnost pro vzdělávání dospělých (ČSVD), Národní centrum distančního vzdělávání (NCDV) a Národní vzdělávací fond (NVF) (Palán, Rýznar, 2000).

Ptáčková (2005, s.5) definuje andragogiku jako vědu o *„… výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně specifika dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací*."

Jako první použil slovo andragogika německý učitel Alexander Kapp v roce 1833 ve svém díle „Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku", kde uvažoval o Platónových a Aristotelových vzdělávacích teoriích. Nicméně o významu pojmu se vedly velké diskuse, jejichž výsledkem bylo zcela úplné zatracení a zapomenutí pojmu. Znovu byl „objeven" v roce 1921 Eugenem Rosenstockem, který tvrdil, že „*vzdělávání dospělých potřebuje svoje speciální učitele, metody a filosofii*." (Beneš, 2008).

Andragogika bývá často chápána a zužována na problematiku výchovy a vzdělávání dospělých. Ta se však spíše zaměřuje na konkrétní pomoc při řešení životních úkolů a na uspokojování vzdělávacích potřeb, výchova v užším slova smyslu není jejím úkolem.

1.1 Dovednosti v 21. století

Jak uvádí Neumajer (2013): „*poslední dobou se do popředí zájmu vyspělých států stále častěji dostává termín dovednosti pro 21. století. Za tímto pojmem stojí celosvětový myšlenkový proud, požadující redefinování cílů vzdělávání. Jeho snahou je transformace vzdělávání z dnešní tradiční podoby do podoby, kterou vyžaduje měnící se svět požadavků na začátku 21. století.*"

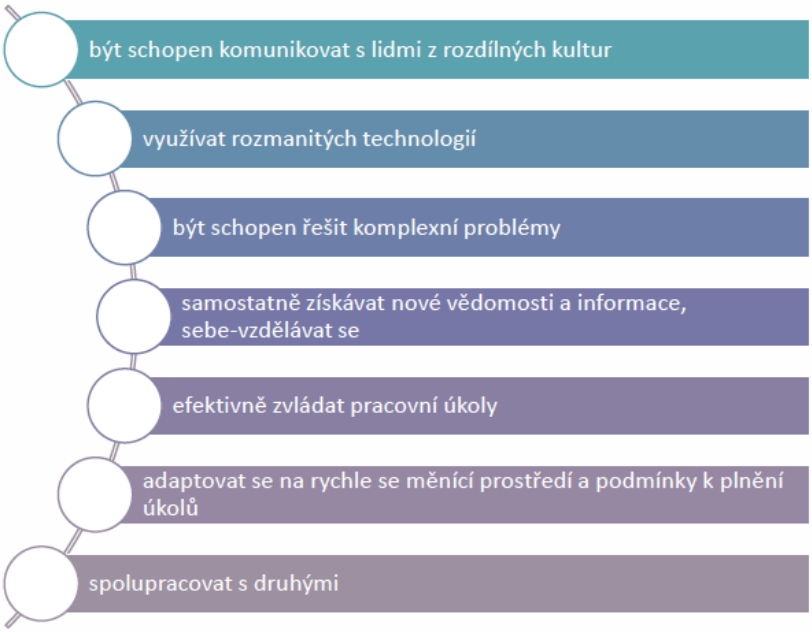
Častým argumentem kritiků tohoto konceptu je, že se jedná pouze o „nálepku" pro dovednosti 21. století, jelikož koncept stejně dobře mohl platit i v minulých stoletích, zejména ve století dvacátém. zastánci konceptu dovedností poukazují na to, že změny, které se v současném století odehrávají jsou však rozsáhlé a jejich význam je natolik zásadní, že je třeba jim věnovat zvýšenou pozornost. Dovednosti pro 21. století lze tedy definovat jako odraz potřeb a stavu současného dění nejen na trhu práce, ale také v rozvoji jednotlivců z pohledu osobního. Za klíčové dovednosti a znalosti jsou považovány kompetence uvedené na následujícím obrázku, i přes jejich různé modifikace. V dnešní době se částečně vytrácí stěžejní role univerzit a vysokých škol, které byly chápány donedávna jako hlavní zdroj informací a zisku vědomostí,

jelikož dochází k rychlému nástupu digitálních technologií a velké demokracii ve společnosti. Zejména pod vlivem internetu a online prostředí jsou znalosti a dovednosti dostupné téměř komukoliv. K tomuto trendu se přidávají i univerzity a umožňují volný přístup ke svým vzdělávacím zdrojům (Science Guide, 2012).

Shodným prvkem, který respektuje jak univerzitní vzdělávání, tak otevřené vzdělávání, je pak sebeřízené vzdělávání. Forma sebeřízeného vzdělávání může být neformální a informální, zejména v online prostředí konkrétních vzdělávacích trendů a postupů. Nejčastěji se jedinci vzdělávají sami proto, aby získali pracovní pozici, či si stávající zaměstnání udrželi.

Jak uvádí Straková (2012), dovednosti pro současné století jsou celkovým pohledem na to, co by jedinec měl ovládat, aby mohl pružně reagovat na potřeby trhu práce, případně na požadavky zaměstnavatele. V současném trendu se lze velmi často setkat s tím, že jedinci nemění jen zaměstnavatele, ale také obor povolání. Právě v takových situacích je třeba rychle získat nové a aktuální požadavky, znalosti a dovednosti, případně stávající dovednosti aktualizovat. Způsoby, kterými toho lze dosáhnout je hned několik - studium příslušného oboru na vysoké škole, školení u zaměstnavatele, nebo vlastní rozvoj a vzdělávání. U poslední varianty se nabízí koncept sebeřízeného vzdělávání (též sebevzdělávání), který vyrovnává poptávku po nových znalostech a dovednostech s nabídkou efektivní formy vzdělávání.

Obrázek 1 Klíčové znalosti a dovednosti 21.století



Zdroj: Straková, 2012.

Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století pak opět popisuje Neumajer (2013) následovně: „*Modelů, které se snaží o popis těchto dovedností, existuje již dnes značné množství. Nelze konstatovat, že některý ze souborů dovedností je kompletní či jediný správný. Tak, jak se bude měnit svět práce a vzdělávání a bude ovlivňovat osobní životy lidí, budou se měnit i požadované dovednosti*.“

1.2 Kariérní rozvoj v 21. století

V kontextu pracovních schopností je jednou z nejznámějších prognostických koncepcí ohledně schopností potřebných v budoucnu studie Future Skills 2020 Institute for the Future (IFTF) při univerzitě ve Phoenixu. Deset dovedností podle IFTF však nabízí konkrétnější představu toho, z čeho by se mohly kompetence pro budoucnost skládat:

- Hledání smyslu (sense-making): Tím, co nás odlišuje od umělé inteligence, je schopnost náročnějších myšlenkových operací, které umožňují např. hledání hlubšího významu a smyslu ve vyjádřených informacích.
- Sociální inteligence (social intelligence): Dovednost umět se spojovat s ostatními, a to přímo a pokud možno v rámci hlubokých vztahů.
- Novátorské a adaptivní myšlení (novel and adaptive thinking): Schopnost přicházet s novými řešeními a odpověďmi na vzniklé situace.
- Mezi-kulturní dovednosti (cross-cultural competency): Schopnost operovat v jiném kulturním prostředí.
- Výpočetní myšlení (computational thinking): Schopnost transformovat velké množství dat do abstraktních konceptů a využívat argumentaci založenou na datech.
- Novo-mediální gramotnost (new-media literacy): Schopnost vytvářet a objevovat obsah a využívat nové nástroje mediální komunikace.
- Transdisciplinarita (transdisciplinarity): Schopnost chápat koncepty napříč mnoha disciplínami.
- Designové myšlenkové modely (design mindset): Schopnost vytvářet a formulovat úkoly a procesy pro požadované pracovní výstupy.

- Kognitivní řízení (cognitive load management): Schopnost posoudit kvalitu informací a maximálně využívat nástroje ke zvětšení vlastní kognitivní kapacity.
- Virtuální spolupráce (virtual collaboration): Schopnost pracovat efektivně s nástroji v rámci virtuálního týmu.

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Celoživotní vzdělávání je v současnosti pojem, který patří k životu každého jedince. Bočková (2009) ho definuje jako vzdělávání, které trvá celý život, jelikož každý se může vzdělávat od svého narození až po úmrtí. Jak dále uvádí, do vzdělávacího procesu se jedinec může zapojit v kterékoliv etapě svého života, tedy není podmínkou, že vzdělávání končí v okamžiku ukončení dětství a mládí, kdy je vzdělávání poskytováno v uzavřeném časovém a obsahovém rámci. Po dovršení 18. roku života je již na jedinci, zda se bude věnovat následnému otevřenému vzdělávání a své znalosti, dovednosti a vědomosti rozšiřovat a doplňovat dle aktuálních osobních zájmů a potřeb. Původní chápání vzdělávání jako přípravy na život, v současnosti ustupuje trendu vzdělávání coby průvodnímu jevu života (Bočková, 2009).

Celoživotní vzdělávání vychází z předpokladu potřeby stálé kultivace a rozvoje jedince za účelem vhodné socializace jedince ve společnosti v příslušné kultuře. Podstata celoživotního učení je demokratická, jelikož umožňuje vzdělávání komukoliv a kdykoliv po dobu života jedince. Celoživotní rozvoj je odráží v každodenním životě, kdy životní prostředí jedinců využívá schopnosti zisku a šíření znalostí, spolu s adaptací na aktuální změny ve společnosti. Z tohoto pohledu lze říci, že se jedná o nutný a nikdy nekončící proces (Šerák, 2009).

S celoživotním vzděláváním úzce souvisí pojem kvalita života. Dle definice Světové zdravotnické organizace (WHO - World Health Organization) je kvalita života vymezena jako „*jedincovo individuální vnímání své pozice v životě, v kontextu kultury a systému hodnot, v němž jedinec žije. Vyjadřuje vztah jedince k vlastním cílům, očekávaným hodnotám a zájmům. Zahrnuje komplexním způsobem tělesné zdraví, psychický stav, úroveň nezávislosti na okolí, sociální vztahy, přesvědčení a víru ve vztahu k hlavním charakteristikám prostředí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 139).

Dalším pojmem, který byl v souvislosti s celoživotním vzděláváním definován, je pojem celoživotní učení. Pojmy se často zaměňují, byť jejich významy jsou odlišné. Celoživotní učení je definováno jako souhrn všech učebních aktivit v průběhu života jedince, jejichž cílem je rozvoj kompetencí, dovedností a znalostí, díky nimž je umožněn osobní růst, profesní uplatnění a občanské a sociální uplatnění (Beneš, 2009, s. 29).

Rozdíl v užívání pojmů vzdělávání a učení vidí Palán (1997, s. 17) v aktivním přístupu jedince, kdy pojem „učení“ tento fakt zdůrazňuje. Také Beneš (2009, s. 25) se

s názorem ztotožňuje a učení vnímá jako pojem pro zodpovědnost jednotlivce za zisk znalostí a kompetencí.

Realizaci celoživotního učení se věnuje také Národní program rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílá kniha (2001), ve které je jedním z bodů strategie pro realizaci celoživotního učení pro všechny. „*Vytvořit širokou nabídku vzdělávacích příležitostí a zajistit spravedlivý přístup ke vzdělávání je jedním ze základních předpokladů, aby každému byla dána možnost najít si vlastní vzdělávací cestu a v průběhu celého života ji podle potřeb rozvíjet, doplňovat a korigovat*.“ (Bílá kniha, s. 87-89).

Rozdíly mezi koncepty celoživotního vzdělání a celoživotního učení uvádí tabulka 1:

Tabulka 1 Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a učení

Celoživotní vzdělávání	Celoživotní učení
rozvoj v 60. a 70. letech 20. století	rozvoj od 1/2 90. let 20. století
orientuje se na celou společnost	orientuje se na jedince
s důrazem na instituce a struktury	s důrazem na jedince a jeho aktivitu
pojetí celistvé	pojetí užší
cílem je komplexní rozvoj jedinců a komunit	cílem je schopnost adaptace na nové podmínky v proměnlivém trhu práce
nástroj ke kultivaci jedince	nástroj k uplatnění se na trhu pracovním trhu
chápáno jako základní občanské právo	chápáno jako nutnost k uplatnění na trhu
forma neformálního učení	forma informálního učení

Zdroj: Šerák, Dvořáková (2009, s. 25)

2.1 Realizace celoživotního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání je interně strukturovaným celkem, který umožňuje jedinci získávat kvalifikaci a kompetence během života různými způsoby. Podle většiny

andragogů lze celoživotní vzdělávání realizovat způsobem formálním, neformálním a informálním (Veteška, 2010).

Formální – Typickým znakem formálního vzdělávání je jeho průběh ve školách, tedy ve vzdělávacích institucích. Formální vzdělávání je vymezeno legislativou, které upravuje jeho funkci, cíl, obsah, způsob a prostředky hodnocení. u formálního vzdělávání jsou rozlišeny tři stupně, které na sebe vzájemně navazují, tedy základní vzdělávání, střední vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání. Tyto stupně jsou ukončeny oficiálním certifikátem, konkrétně u základního vzdělání vysvědčením, u středního vzdělání maturitním vysvědčením či výučním listem a u vysokoškolského vzdělání diplomem (Bednaříková, 2006).

Neformální – U neformálního vzdělávání se jedná o vzdělávací aktivity, které jsou systematické a organizované, ale jejich realizace probíhá mimo formální systém škol. Neformální vzdělávání je realizováno za pomoci vzdělávacích agentur, nadací, firemních vzdělávacích institucí, kulturními zařízeními apod.), kdy je zaměřeno na specifickou skupinu populace. Nejčastěji se objevují rekvalifikační kurzy pro různá odvětví a obory, tématika zdravotní výchovy, práce s novými technologiemi (počítače, software) apod. Nejčastěji probíhá formou seminářů, kurzů, různých přednášek a besed. Nejedná se o stupeň vzdělání, ale o typ vzdělávání, kdy je jedinci umožněno zlepšení jeho společenského i profesního postavení (Šerák, Dvořáková, 2009).

Informální – U informálního vzdělávání se jedná o vzdělávací aktivity, které nejsou systematické a organizované a jejich realizace probíhá mimo jakékoliv instituce. U informálního vzdělávání se jedná o zisk vědomostí, osvojení dovedností a kompetencí vlivem vnějšího prostředí, kontaktů jedince s ostatními, každodenních zkušeností, pracovních činností a také trávení volného času jedince. Toto vzdělávání tak může probíhat v rodině, na společenských akcích, z internetu atd. Zjednodušeně řečeno se jedná o sebevzdělávání a sebeřízené učení, vycházející z potřeb a zájmů jedince (Šerák, Dvořáková, 2009).

2.2 Etapy celoživotního vzdělávání

Základními etapami celoživotního vzdělávání jsou předškolní výchova, školní vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Předškolní výchova – jedná se o výchovu, která je primárně realizována v rodině, ale podílí se na ní také dětské jesle a mateřské školy, tedy předškolní instituce. Jesle se v současnosti považují za krajní řešení a primárně se stát snaží o to, aby dítě minimálně do dvou let věku bylo vychováváno rodinou. Mateřská škola je

v předškolní výchově již důležitou vzdělávací institucí, kdy je u dítěte podporován osobnostní rozvoj, tvorba vztahů s vrstevníky a je připravováno na vstup do základního stupně vzdělávání (Beneš, 2009).

Školní vzdělávání – zahrnuje povinné základní vzdělávání, které je v České republice devítileté. Jeho úkolem je všeobecně vzdělat dětské jedince a vytvořit jim základ, který je motivuje k dalšímu vzdělávání a rozvoji. Prostředkem k motivaci k dalšímu vzdělávání je schopnost žáků efektivně se učit, vyhledávat a využívat informační zdroje. Dalším prvkem, kterým školní instituce motivují žáky je příprava na povolání (středoškolské studium) a příprava pro život a první zaměstnání. Pro výkon náročnějších profesí je nutné absolvovat vysokoškolské vzdělávání (Veteška, 2010).

Vzdělávání dospělých – je posledním stupněm vzdělávání a realizuje se po ukončení soustavného školního vzdělávání. Nejčastěji je spojeno s nástupem do zaměstnání (viz dále kapitola 2.3).

2.3 Vzdělávání dospělých

Charakteristickými znaky pro vzdělávání dospělých jsou podle Bočkové (2009) tyto znaky. Vzdělávání dospělých je zaměřeno na dospělé osoby v situaci učení se, jedná se o nejdelší úsek lidského života, kterého se vzdělávání týká, respektuje požadavky institucí i jedinců, věnuje se profesnímu i individuálnímu vzdělávání, respektuje odlišnosti v učení z pohledu cílů, prostředků i obsahu a snaží se zajistit profesionální vzdělavatele v rámci institucí, vzdělávajících dospělé.

Palán (1997, s. 130) definuje vzdělávání dospělých jako obecný pojem, který zahrnuje všechny vzdělávací procesy, které jsou realizované řádným školním vzděláváním, nebo dalším vzděláváním či vzděláváním seniorů. Jedná se o proces osvojení a upevnění znalostí a dovedností, systematické utřídění hodnot a společenských forem, včetně jednání a chování jedinců, kteří dosáhli školního vzdělání a zařadili se na trhu práce.

Bočková (2009, s. 17) pak doplňuje, že vzdělávání dospělých je ucelený systém, v kterém se prolínají vzdělávací aktivity organizovaných institucí a individuální vzdělávání, které se vzájemně doplňují či nahrazují. Cílem je rozvíjet vědomosti, dovednosti, sociální kvality a osobní předpoklady, které vedou k plnohodnotnému životu, jak profesnímu, tak osobnímu. Ve vzdělávání dospělých je kladen důraz na dospělou populaci a jedná se o záměrný a cílevědomý proces.

Palán (1997) a Bednaříková (2006) se vzděláváním dospělých zabývají také z pohledu andragogiky. Andragogiku chápou jako vědu o výchově dospělých,

vzdělávání dospělých a péči o ně, kdy objektem andragogiky je dospělý člověk po celou svoji životní dráhu. Z pohledu andragogiky je dospělost definována nejen právním výkladem (tedy dovršením osmnáctého roku), ale také hlavními znaky dospělosti (Tabulka 2).

Tabulka 2 Základní znaky dospělosti

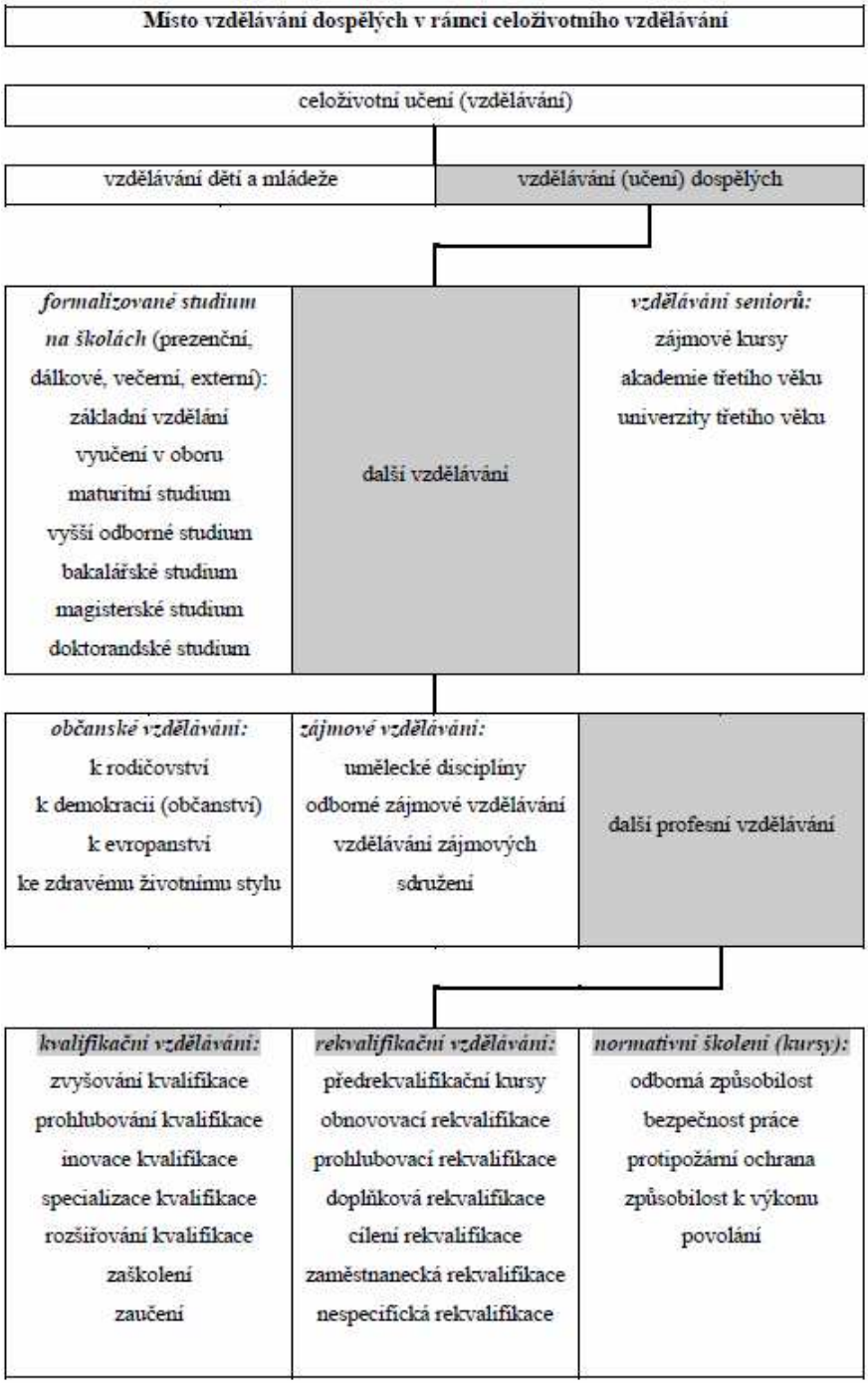
Biologická zralost	Schopnost rodičovství
Citová zralost	Citová nezávislost na rodičích
Mentální zralost	Schopnost přijmout odpovědnost za vykonávání rozličných rolí
Sociologická zralost	Identifikace a uspokojování individuálních sociálních potřeb
Sociální zralost	Ekonomická nezávislost

Zdroj: Bednaříková, 2006, s. 17

Za dospělého jedince je považována osoba, která je nejen biologicky a psychicky vyzrálá, ale je vyspělá hlavně sociálně-ekonomicky, konkrétně tedy ekonomicky aktivní a nezávislá na pracovním trhu, případně v domácnosti, kdy se věnuje výchově potomků (Bednaříková, 2006, s. 17).

Rabušicová (2006, s. 21) o vzdělávání dospělých uvádí, že se jedná o vzdělávání, které má více spolu souvisejících významů. Jedná se dle ní o proces učení dospělých, kdy různé vzdělávací instituce organizují aktivity tak, aby bylo dosaženo specifických vzdělávacích cílů, včetně zahrnutí sociální oblasti. Ve vzdělávání dospělých se prolíná systém jednotlivců, institucí a asociací, které se na něm jakoukoliv formou podílejí.

Tabulka 3 Pozice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání



Zdroj: Palán (1997, s. 87)

Bočková (2009, s. 17) shodně uvádí, že vzdělávání dospělých zahrnuje školní vzdělávání, další profesní, občanské a zájmové vzdělávání. Typy vzdělávání dospělých andragogové charakterizují následovně:

Školní vzdělávání dospělých – jedná se o formální vzdělávání ve státních institucích, kdy dospělý jedinec může získat druh a stupeň vzdělání, který běžně nabývají mladiství žáci, tedy základní, středoškolské (výuční list, maturita), vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání (bakalářské, magisterské či doktorské). U dospělých jedinců se nejčastěji setkáváme v České republice s večerní či dálkovou formou studia, případně kombinovanou a externí formou, kdy výuka probíhá současně se zaměstnáním (Bočková, 2009).

Další profesní vzdělávání dospělých – jedná se o odborné a profesní vzdělávání, které je realizováno během profesní kariéry, tedy po skončení studia ve školském formálním systému. Jeho cílem je rozvinout schopnosti, vědomosti a postoje, které jsou nutné pro výkon profese. Hlavní role profesního vzdělávání je udržet požadavky na nároky pro výkon profese a nutné kvalifikace pro výkon zaměstnání (Palán, 1997).

Občanské vzdělávání dospělých – jedná o rozvoj občana dané společnosti a jeho kultivaci. Formují se zde práva a povinnosti, které vyplývají z role občana příslušného státu či kultury, a to tak, aby tuto roli jedinec zodpovědně a účinně naplňoval. Hlavním cílem je povědomí o právní, všeobecně vzdělávající, ekologické, zdravotnické, občanské, etické, filozofické, náboženské, estetické, sociální a politické problematice. Primárním úkolem je uspokojení společenských potřeb a zájmů jedinců, spolu s tvorbou skupinové integrity (Veteška, 2010).

Zájmové vzdělávání dospělých – jedná o rozvoj individuálních zájmů a potřeb jedince. Tento typ vzdělávání dotváří osobnost jedince, upevňuje hodnotovou orientaci a tvoří prostor pro seberealizaci ve volném čase. Obsah zájmového vzdělávání uspokojuje rozlišné lidské zájmy, které jsou velmi široké a různorodé. Jednou z hlavních funkcí je kultivace jedince a jeho osobnosti. V České republice ho realizují převážně zájmové organizace (Bočková, 2009).

2.4 Sebeřízené vzdělávání

Z pohledu definic je sebevzdělávání popisováno jako forma vzdělávání, kdy záleží zejména na jedinci samotném, jaké cíle si stanovil, jaké využívá u vzdělávání nástroje a zdroje, volba způsobu vzdělávání, způsob sebeřízení a motivace, včetně kontroly jak za vytyčenými cíly postupuje a zda je schopen zúročit nabyté vědomosti a dovednosti. Definice dále sebevzdělávání popisují jako schopnost jedince aplikovat nabyté vědomosti a schopnosti v praxi, tedy jak nové informace umí převést

do zkušeností a znalostí. Sebevzdělávání je svobodným přístupem k tomu, co a jak se učit (Hýbl, 2013).

Sebeřízené vzdělávání patří do pedagogického směru moderního konstruktivismu, vycházejícího z předpokladu, že jedinci si, díky aktivní práci s informacemi a předloženými zkušenostmi v kontaktu s okolím, vytvářejí nové znalosti za použití kritického myšlení a vlastní motivace. Moderní konstruktivismus je opozitem k pojetí vzdělávání jako předávání hotových informací ze strany vyučujícího na stranu pasivního studenta, který informace přijímá (Hýbl, 2013).

Na moderní konstruktivismus navazuje konektivismus, který předpokládá, že mozkové neurony a synapse se během života člověka dynamicky mění. Zjednodušeně si lze tento proces představit jako síť, v které se koncové schopnosti mění na základě propojení jednotlivých uložených informací. Podle Brdičky (2008) se konektivismus snaží, stejně jako předchozí teorie, převést a aplikovat tuto teorii i do 21. století, kdy došlo k prudkému nárůstu nových technologií, které podporují také sociální sítě.

Průkopníky teorie konektivismu jsou G. Siemens a S. Dowens, kteří poukazují na to, že teorie je schopna progresivně reagovat na technologický a internetový boom. Hlavní pilíře teorie jsou:

- Učení je procesem, při kterém dojde k provázání specializovaných bodů obecné celistvé sítě, tedy ke sdílení informačních zdrojů a znalostí.
- Poznání má základ v existenci rozdílných zkušeností, jako jsou propojení kultur a využívání různorodých technologií..
- Schopnost jedince poznávat je postavena výše než aktuální stav znalostí.
- Schopnost navázat a udržovat spojení je primární podmínka k soustavnému poznávání a tvorbě skupiny.
- Klíčová kompetence spočívá ve schopnosti rozpoznání souvislostí mezi odlišnými idejemi, obory a koncepty.
- Současnost je stěžejním bodem konektivismu, kdy platí, že co bylo platné dnes, nemusí být platné zítra.
- Schopnost učení mají i neživé subjekty, např. způsob vyhledání informací, struktura sítě).

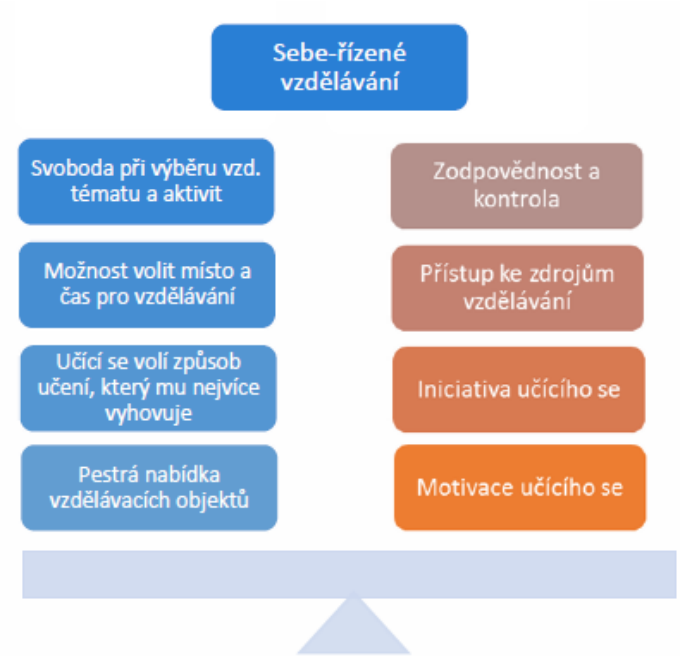
- Součástí procesu je schopnost vlastního rozhodování jedince a schopnost měnit postoje (Brdička, 2008).

Na rozdíl od pedagogiky, kdy zodpovědnost za způsob učení a získávané informace přebírá vyučující, u sebeřízeného vzdělávání je pouze na učícím se, co a jak se naučí. Z tohoto pohledu je na jedince vytvářen silný tlak ohledně motivace ke vzdělávání. V současném světě již neplatí, že lidé stejného věku získávají stejné vědomosti absolvováním jednotných učících metod pod vedením pedagoga. Naopak, prioritou dnešní doby je, aby pedagog odhalil individuální potřeby studentů a přizpůsobil se jim. Sebeřízené vzdělávání není o tom, že pedagog říká, co se má student učit, ale naopak přihlíží k potřebě samostatnosti a vymanění se z vlivu ostatních. Tato snaha byla v minulosti brána jako typ rebelie (Knowles, 2005).

Gross a Salko (2013) se věnují problematice výuky v 21. století. Uvádějí, že jedinec je v současnosti tím, kdo určuje co se bude učit a jak se to bude učit. Sebeřízeně vzdělávaný jedinec je nucen udělat rozhodnutí, zda se mu podaří uskutečnit vzdělání způsobem, který si sám vybral. Autoři dále uvádějí, že sebeřízené vzdělávání je ve v první řadě vlastní zodpovědností jedince za zisk dovedností a znalostí při vlastních stanovených cílech.

Hlavní aspekty sebeřízeného vzdělávání předkládá výstižně níže uvedený diagram (Obrázek 2).

Obrázek 2 Vybrané aspekty sebeřízeného vzdělávání



Zdroj: Morin, 2014.

Morin (2014) k tomu doplňuje, sebeřízené vzdělávání je důležitým faktorem iniciativa a motivace jedince, spolu s vědomím, že za vzdělávání přebírá zodpovědnost, kterou v jiných formách vzdělávání nese pedagog či mentor. Sebevzdělání je nezávislé na věku, místě, časové flexibilitě a volbě vzdělávacích aktivit.

Jako pozitiva lze považovat svobodu při výběru vzdělávání, tématu a aktivit, spolu s možností volby místa a času. Dále je to již zmíněný způsob učení a také pestrá nabídka vzdělávacích forem. Negativa sebeřízeného vzdělávání lze pak spatřovat v tlaku, který je na jedince vyvíjen z pohledu zodpovědnosti a kontroly vzdělávacího procesu, v bariérách v dostupnosti zdrojů (čas, místo, finance apod.) a zejména v jeho vlastní motivaci ke vzdělávání.

2.4.1 PLE – osobní vzdělávací prostředí

Osobní vzdělávací prostředí (dále PLE) je ucelený prostor, ve kterém mohou studenti získat, vylepšit a vybrat si vzdělávací obor a dále si vybrat způsob a nástroj, který je pro jejich zaměření důležitý. Vytváří si individuální portály vzdělávání, tagují obsah nebo se přihlašují na internetové stránky s relevantními zdroji, kde lze nalézt pravidelné a aktuální informace k danému tématu. Na základě vhodně voleného klíčového slova jsou schopni na internetu nalézt klasické systémy výuky i osobní vzdělávací prostředí, které je tvořeno úryvky, částmi služeb či sbírkami nástrojů. Tyto jednotlivé části jsou pak sestaveny v soukromé či sdílené oblasti znalostí, zkušeností a kontaktů (E-Learning Papers, 2008).

Harmelen (2008) definuje osobní vzdělávací prostředí jako „*systémy, které pomáhají studujícímu nastavit si vzdělávací cíle, řídit své vzdělávání po stránce obsahu i procesu a během procesu vzdělávání komunikovat s ostatními*.“

Osobní vzdělávací prostředí je silně subjektivní a každý studující si ho přizpůsobuje svým potřebám. Toto prostředí není přesně definováno, ale nejčastěji se zobrazuje pomocí diagramů, v kterých je zaneseno vše, co studující preferuje v rámci svého vzdělávání. Obsahuje zejména neformální a informální prvky učení.

Osobní vzdělávací prostředí je časově proměnlivé, jedná se tedy o dynamickou strukturu, kdy se její prvky mění dle aktuální vzdělávací potřeby. Na začátku PLE stojí několik komponentů, které postupem času přerůstají do struktury vzdělávací sítě, která však stále plní nastavený cíl. Není zde určen poměr kariérních a osobních zájmů, jelikož učící se je vlastním kontrolorem obsahu vzdělávání. Získané informace pak přetváří na znalosti a dovednosti za stálé spolupráce s ostatními učícími se v síti PLE.

Osobní vzdělávací prostředí není záležitostí jedince, ale celé skupiny, kdy je vyžadována její kompaktní spolupráce a pravidelný rozvoj, včetně úprav osobního diagramu učení se (Habermannová, 2014).

S nástupem sociálních sítí a médií se PLE dostává do popředí sebevzdělávacích metod, jelikož je možné získat podporu, zpětnou vazbu či nové informace od stejně smýšlející komunity jedinců v rámci konkrétního sociálního média. Díky sociálním sítím a médiím získává PLE nový rozměr, kdy není závislé na kultuře, národnosti či pohlaví a lze jej využít k výměně informací a příkladů z praxe napříč celým světem. Sociální sítě a média mohou být velmi dobrým zdrojem intelektuálního obohacení, zisku mentora, zisku informací a schopnosti celkového rozvoje klíčových kompetencí pro 21. století (Pant, 2013).

2.4.2 MOOC – masivní otevřené online kurzy

Masivní otevřené online kurzy (dále MOOC) se poprvé objevují v roce 2008 díky S. Downesovi a G. Siemensovi. Jedná se o nejvyšší stupeň evoluce vzdělávání a přinášejí sebou pokrok v oblasti vzdělávání přes internetovou síť. Zájem o ně vygradoval v roce 2012. Podle zprávy NMC Horizont report (2013) měl vzestup masivních otevřených online kurzů stále pokračovat,což se v následujících letech potvrdilo. Výhody tohoto typu vzdělávání se otevřely nejen jedincům, ale také institucím a školám, potažmo celému světu. Online kurzy dodnes používá při výuce Barkeley, Stanford nebo Harvardská univerzita. V komerční sféře pak MOOC preferují například edX s Coursera Udacity, kdy mají každoročně několik tisíc studentů po celém světě, jelikož poskytují informace, znalosti a dovednosti ze světových univerzit a šíří je přes internet mezi zájemce o vzdělávání.

Veškeré informace jsou dostupné finanční obnos podstatně nižší než u řádného studia, což umožňuje vzdělávání i těm, kteří by na něj jinak nedosáhli díky nízkým příjmům, případně nemožností navštěvovat univerzitu prezenčně (vzdálenost, časové flexibilita). Díky masivním otevřeným online kurzům jsou tak všem dostupné přednášky předních světových profesorů. Forma MOOC je jednou z nejefektivnějších forem sebevzdělávání.

Masivní otevřené online kurzy jsou ideální alternativa formálního vzdělávání v institucích. Jak však uvádí Westervelt (2013), i tyto kurzy mají své nevýhody. V Horizont report (2014) byla jako hlavní nevýhoda kurzů označena nízká úspěšnost absolvování celého kurzu (v rozmezí 5 – 16 %) a také schopnost kolaborace a interaktivity kurzů.

Samotné kurzy mají obdobný průběh. Po výběru vzdělávací platformy si zájemce o vzdělávání vybere kurz, nebo kurzy, které ho zajímají. Po identifikaci náplně kurzu, podmínek pro úspěšné absolvování kurzu a času potřebného pro jeho absolvování, se může do kurzu přihlásit. Po přihlášení je studujícímu umožněn přístup k materiálům (studijní opory, videa) a následně studující absolvuje jednotlivé lekce kurzu, většinou s týdenním krokem. V lekcích zpracovává zadané úkoly, komunikuje s dalšími účastníky kurzu a vyměňuje si s nimi získané vědomosti a zkušenosti, absolvuje testy a to až do ukončení kurzu. Ukončení kurzu nejčastěji spočívá v úspěšném absolvování rozsáhlejšího úkolu či testu a studujícímu je vydán certifikát nebo osvědčení o jeho absolvování (Coursera, 2018).

I přesto, že se jedná o individuální aktivitu, je u masivních otevřených online kurzů doporučováno spolupracovat s ostatními účastníky formou kolaborativního učení.

2.4.3 Kolaborativní učení

Kolaborativní učení spočívá ve spolupráci dvou a více jedinců, kteří se vzájemně podporují při studiu a snaží se společně dosáhnout nových vědomostí a znalostí. Díky moderním technologiím a internetovému prostředí je každému jedinci umožněno, aby se mohl vzdělávat i s ostatními v globálním měřítku mimo vzdělávací instituce. Jsou vytvářeny nové, interaktivní struktury v prostoru, kde se lze vzdělávat autonomně. Je však na každém z vytvořené struktury, zda dokáže své vzdělávání vést efektivně (Dillenbourg, 1999).

Kolaborativní vzdělávání vychází z teorie konektivismu v rámci sociálních sítí. Jednou z myšlenek teorie je, že díky členství v dané online struktuře lze diskutovat s ostatními členy, třídit si informace a myšlenky, které zde ostatní publikují a vytvářet si tak znalosti a dovednosti, které vedou k rozvoji vzdělání. Stěžejním bodem konektivismu je aktivita při zapojení jedinců do komunikace o informacích oproti neaktivitě ve formálním vzdělávacím procesu, kdy jsou informace předávány jednosměrně od vyučujícího k učenému. Dochází tedy i ke změně rolí, kdy i vyučující může být na síti online učeným (Kop, 2010).

Pro kolaborativní učení je nejvhodnější právě účast v masivních otevřených online kurzech, kde je spolupráce studujících vyžadována. Kolaborativní učení je nezávislé na místě a kultuře z které daný účastník kurzu pochází.

2.4.4 Microlearning/ micro-courses

Důsledkem velkého snížení počtu zapsaných studentů do online kurzů od roku 2015, se objevil nový prvek vzdělávání, kterým je microlearning. Smyslem

microlearningu je rozdělení tématu do menších částí. Princip mikro kurzů spočívá v malé časové povinnosti studenta a tím i vyšší motivaci jej dokončit. Z pohledu časové náročnosti se jedná nejčastěji o hodinových kurz, kdy jednotlivé lekce mají kolem pěti minut. po dokončení mikro kurzu je pak studující více motivován k absolvování dalšího kurzu.

Otázkou je, zda informace obsažené v mikro kurzu jsou dostatečné pro vzdělávací obsah. Protiargumentem je to, že dospělý jedinec, který je účastníkem těchto kurzů si je může skládat dle vlastní potřeby, čímž vzniká jakási individuální databáze znalostí a vědomostí. Mikro kurzy jsou ideálním prvkem pro sebeřízené vzdělávání, kdy jsou nové informace sdíleny uvnitř komunity se stejným zájmem o vzdělávání. Dalším zajímavým prvkem mikro kurzů je to, že jej může také kdokoliv vytvořit, chybí-li mu určité téma v nabídce. V současnosti k tomu stačí mobilní aplikace a internet, kde je kurz přenášen a sdílen. Finanční náročnost mikro kurzů je nízká, velká část z nich je zdarma. Za poplatek je většinou získáno rozšíření kurzu, nebo doplňující materiál nad rámec kurzu.

Využití mikro kurzů je zřejmé pro jednotlivce, avšak není problém je využívat i v korporacích a firmách. Příkladem může být vytvoření databáze z vědomostí zaměstnanců, které pak mohou sloužit k interním školením. Podoby mikro learningu jsou různé, od textu ke čtení, emailu, videa, opakování slovíček atd. Na mikro kurzy plynule navazuje mobilní vzdělávání, které je na vzestupu díky rozvoji mobilních telefonů (Habermannová, 2014).

2.4.5 Mobile learning – mobilní vzdělávání

S rozvojem mobilních telefonů, zejména tzv. smartphonů, dochází k nástupu informálního vzdělávání vlivem technologické dokonalosti. Aplikovat mobilní vzdělávání však lze i ve formálním způsobu vzdělávání. Mobilní vzdělávání spojuje všechny formy vzdělávání, jelikož důležitým prvkem jsou i sebeřízené vzdělávací aktivity. Propojuje také způsoby sebeřízeného vzdělávání jako je osobní vzdělávací prostředí, kolaborativní učení a internetových online kurzů.

Díky mobilním aplikacím lze vzdělávací obsah nejen získávat, ale také jej zaznamenat a řídit ho dle individuálních potřeb. Jeden přístroj tak umožňuje více způsobů jak se sebeřízené vzdělávat a sledovat individuální pokrok. Do mobilního vzdělávání spadají také tablety a elektronické čtečky, diskuse na sociálních sítích, online učení, čímž se vzdělávání stává stále dostupnější veškeré populaci. Jako příklad využití tabletů ve formálním vzdělávání může být Stanford univerzita, kdy studenti

dostanou tablety, a je sledováno, jak je využívají. Nejčastěji využití spočívá v tvorbě poznámek z přednášek s využitím vysokorychlostního internetu, kde lze nalézt potřebné informace v daném okamžiku, kdy je student potřebuje. Tablety tak postupně vytlačují notebooky (NMC Horizont Report, 2013).

Dalším příkladem mobilního vzdělávání a jeho obliby jsou země Středního Východu a Afriky, kde je jich využíváno zejména ve vzdělávání mezi společnostmi a jejich zaměstnanci. V Indii je zájem o mobilní vzdělávání preferováno 86 % všech zaměstnanců dle výzkumu Ambient Insight's. Výzkum Brandon Hall Group uvádí zájem o mobilní vzdělávání u celkem 73 % společností (KS, Karthik, 2013).

Výhodou mobilního vzdělávání je přístup ke vzdělávacím aktivitám a novým informacím díky vysokorychlostnímu internetu kdykoliv a kdekoliv, tedy 24 hodin denně (Heick, 2012).

2.4.6 Informační kurátorství

Obsahové kurátorství souvisí úzce s osobním informačním managementem. Díky nadměrné produkce dat, informací a rychlým nástupem technologií je kurátorství novým fenoménem. Informační data přibývají příliš rychle a je tedy třeba umět se v nich orientovat, utřídit je a vybrat ty relevantní pro vzdělávací aktivity. Obsahové kurátorství je tedy jakási tvorba selektivního archivu obsahu informací, které je třeba uchovat pro další použití a jejich novou prezentaci.

Nejlépe definuje a vystihuje podstatu obsahového kurátorství Fryš (2014), který uvádí: „*Problematická je roztříštěnost informačních kanálů. Málokdo používá pouze jedno technické zařízení. Často lidé vlastní několik počítačů, telefon, tablet a čtečku. V průběhu dne tak střídá rozdílné informační prostředí na odlišných platformách. Každé zařízení využívá mnoho desktopových i webových aplikací a služeb, díky nimž jsou uživateli potenciální informace doručovány. S každou z nich je třeba zacházet jiným způsobem, kdy některé jsou využívány v profesi a jiné v osobním životě*."

Obsahové kurátorství je důležité pro eliminaci informačního šumu, reklam, bulváru, nedůležitých informací a nerelevantních zdrojů, což je možné pouze za použití správných nástrojů a technik.

2.4.7 Převrácená třída

Nejčastějším důvodem k sebeřízenému vzdělávání je doplnění znalostí a vědomostí, které dospělým chybí z formálního vzdělávání v institucích. Koncept převrácené třídy je snahou o přiblížení sebeřízeného vzdělávání k formálnímu vzdělávání.

Příkladem převrácené třídy je Khanova škola, která změnila klasické pojetí školního vzdělávání v České republice. Poukazuje na to, že spoustu informací a vzdělávacích aktivit dnes studenti získávají jinde než ve školním prostředí (nejčastěji doma) a tak je uvolněn prostor k realizaci netradičních výukových aktivit na vyšší stupně vzdělávacích cílů dle Bloomovy taxonomie (Brdička, 2012).

Zjednodušeně řečeno, to co dříve bylo prezentováno formou přednášky ve škole je posunuto na úroveň domácího úkolu. Ve škole je pak čas využit k diskuzi k dané problematice, návrhu řešení problémů a praktické aplikace, ať už jednotlivců nebo skupin studentů. Obsah, který bude na přednášce řešen, je studentům předán ve formě videa. Doma pak student video nastuduje, vytvoří si poznámky k tématu a získá z něj vzdělávací informace. Při zpracování domácího úkolu je student (může být) v kontaktu s ostatními studenty díky sociálním sítím a diskusním fórům, případně v kontaktu s pedagogem. Výuka je pak ve škole interaktivní a lze individuálně pracovat s každým ze studentů.

Obdobou metody převrácené třídy je metoda FIZZ. Funguje na stejném principu, ale důraz je zde kladen zejména na kolaboraci a komunikaci studenta a vyučujícího (Fizz, 2013).

2.4.8 Adaptivní vzdělávání

Principem adaptivního vzdělávání je optimalizovat vzdělávací obsah pro jednotlivce tak, aby mu byl doručen vhodný materiál ke studiu, který je utříděný a vhodně organizovaný. Obsah je určen potřebami studenta a díky adaptivnímu vzdělávání je interaktivní a dynamický.

Jedná se o platformy, které sledují a vyhodnocují práci studentů s informacemi, třídí data, hodnotí komunikaci a vzájemnou interakci mezi studenty a pedagogy. Následně určí aktuální znalosti studenta a určí, jaké nové vzdělávací aktivity jsou pro něj nejvhodnější (Habermannová, 2014).

Adaptivní vzdělávání je vhodné jak pro jednotlivce, tak pro vzdělávací instituce, kdy jeho využitím lze vést studenta k určenému cíli a pedagogovi poskytuje informace o jednotlivých studentech (jejich problémy, odklonění od vzdělávacích cílů apod.) Žák i pedagog obdrží informace, které pomáhají k celkovému zlepšení studijních výsledků (Kuntz, 2010).

Nejčastěji jsou adaptivní platformy využívány v převrácených třídách. Pedagog díky nim může určit problémové pasáže, znovu je vysvětlit a pomoci řešit vzniklé situace. Studennt pak vidí, co je třeba si zopakovat, co je pro ně problémem a je třeba

si znovu procvičit. Adaptivním vzdělávání nabízí ojedinělou výhodu zpětné vazby, kdy je učenému nabídnut pohled, zda své vzdělávání vede správně a efektivně. Statistiky mu umožňují nahlédnout do vzdělávacího procesu a umožní mu zjistit jak si stojí v kontextu s ostatními studenty, případně v kontextu se svými zvolenými cíly.

Zmíněné metody sebeřízeného vzdělávání jsou v 21. století velmi populární a rychle se vyvíjejí. V poslední době je preferováno právě adaptivní vzdělávání, které v sobě kombinuje informální a sebeřízené vzdělávání. Spolu s masivními otevřenými online kurzy umožňuje nový pohled na vzdělávání, mění zažité tradiční pohledy na vzdělávání formálním způsobem a umožňuje populaci studovat i v podmínkách, které formálnímu vzdělávání nejsou příznivé.

3 DOSPĚLOST V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ

Základními funkcemi vzdělávání dospělých je funkce zprostředkování vědění, funkce sociálního postavení a funkce sociální kontroly. **Zprostředkování vědění** je označováno jako kvalifikační funkce, díky níž je jedinci umožněno získat znalosti, schopnosti a dovednosti, které se uplatňují v společenském a profesním životě a určují jejich kvalitu. Funkce **sociálního postavení** umožňuje zaujmutí pozice v profesní hierarchii, díky získané kvalifikaci či certifikátů a obsazení absolventů na pracovní pozice na trhu práce.

Sociální kontrola zajišťuje hodnotové a normové pravidla ve společnosti, v rodině a v profesi, kdy jsou respektovány pravidla daného společenského systému.

Podle Průchy,Walterové a Mareše (2008) je vzdělávání dospělých širokým spektrem edukačních procesů a podpůrných aktivit, spolu se způsobem řízení, které dohromady tvoří systém vzdělávání odlišnou formou, než je forma formální.

Jedinec, který se rozhodne znovu vstoupit do procesu vzdělávání, je jedincem zralým, který má uspořádaný žebříček hodnot, disponuje profesní kariérou a s tím souvisejícími zkušenostmi, které tvoří jeho životní cíle v souladu s realitou. Důležitým prvkem u takových jedinců je, aby bylo následné vzdělávání v korespondenci s jejich osobností, fyzickým stavem, sociálním stavem a zejména s osobní motivací ke vzdělání.

Beneš (2008, s.29) definuje důvody a motivace dospělých pro další vzdělávání takto:

- Jedná se o druhou šanci pro vzdělání,
- jedná se o osobnostní rozvoj v oblasti sociální,
- jedná se o osobnostní rozvoj ve všeobecných a kulturních znalostech,
- jedná se o zvyšování kvalifikace a odbornosti,
- jedná se o schopnost zastoupení různých sociálních rolí a řešení konfliktů, které mezi nimi vznikají.

3.1 Fáze dospělého věku

Mluvíme-li o dospělosti, nelze ji jednoznačně definovat. V odborných kruzích je chápána dospělost odlišně a to nejen z vědeckého pohledu, ale i z rozdílných úhlů pohledu na ni. Jako příklad lze uvést, že jinak je dospělost definována z hlediska biologického, kdy se jedná o zralost fyzickou, z hlediska právního se pak jedná o zisk

práv a povinností, spolu s trestní odpovědností, z hlediska sociologie o schopnost převzetí sociálních rolí a například v psychologii je dospělost definována jako schopnost samostatného myšlení a způsobu chování v reálném světě. Hartl (1999, s. 56-57) vymezil pro snazší pochopení dospělosti věkové kategorie, které v sobě nesou i vědomosti a dovednosti z ostatních oblastí:

- 16 - 23 let (**rané mládí) -** citová nezávislost, vytváření etického systému, volba profese,
- 24 - 35 let (**raná dospělost)** – občanská odpovědnost, nástup do zaměstnání,
- 36 - 45 let (**přechod do středního věku)** – adaptace k časově proměnným perspektivám, ujednocení plánování kariéry,
- 46 - 57 (**střední dospělost)** – společenské aktivity, dosažení vrcholu profesní kariéry, případně změna profese,
- 58 - 65 let (**přechod do pozdní dospělosti)** – příprava na starobní důchod,
- > 66 let (**pozdní dospělost)** – přizpůsobení se starobnímu důchodu, zachování osobní integrity.

Jak již bylo výše zmíněno, vzdělávání v současnosti není chápáno pouze jako příprava na život, ale jak proces, kdy se jedinec může vzdělávat po celý svůj život. Učení a vzdělávání je ve všech svých procesech v současnosti spjato se sociálně-kulturním vývojem jedince a zároveň zasahuje i do individuálního vývoje.

3.2 Bariéry vzdělávání

Bariérami rozumíme všechny překážky, které brání dospělým v jejich následném vzdělávání a v kontextu s tím lze říci, že jsou různé a každého jedince specifické s přihlédnutím k jeho aktuálním požadavkům na vzdělávání a jeho důvod.

Bočková (2009) provedla několik výzkumů na toto téma a díky nim se pokusila definovat základní typy bariér při vzdělávání dospělých. Jako hlavní bariéru ve svých pracích Bočková (2009) uvádí osobní pocity, které souvisí s představou navrácení se do školního procesu. Nejedná se o nervozitu a strach o to, zda jedinec učivo zvládne, ale zda zvládne vzdělávání jako takové v kontextu vlastních sociálních rolí, jelikož jim studiem přibude další role, konkrétně role studenta. Většina jedinců ve fázi dospělosti již vykonává sociální role zaměstnance, rodiče, podnikatele, případně samoživitele

apod. Další role ve formě studenta tak může způsobit problém v nastavení priorit ostatních rolí I přesto, že se vzdělávání dospělých nejčastěji pojí se zvýšením kvalifikace, což podstatně ovlivní všechny dosavadní sociální role k pozitivnímu, nelze říci, že dotyčný jedinec je schopen tuto novou roli přijmout a úspěšně ji absolvovat. Z dalších bariér při vzdělávání je pak uváděno zejména postavení ve společnosti a tím dané společenské rozdíly, jako je gender, věk, úroveň již získaného vzdělání apod. Častým příkladem bariéry je pak nedostatek časové flexibility u dospělých středního věku.

Rabušicová a Rabušic (2008) zmiňují tři hlavní skupiny bariér, konkrétně bariéru osobnostní, bariéru institucionální a bariéru situační. **Osobnostní bariéry** jsou vztaženy k samotnému jedinci, který se vzdělává. Jedná se zejména o vnitřní pocity, jako je kladení zbytečných překážek, vnitřní podcenění typu „nezvládnu to“, nebo „jsem už starý“. Je zde zahrnuto i malé sebevědomí, nízká efektivnost vzdělávání a nedostačující motivace. Konkrétně problém sebevědomí je hlavním rizikem osobnostní bariéry. Při nízkém sebevědomí je typické, že studující odkládá své povinnosti, trpí prokrastinací, obtížně si stanovuje priority, své chyby přenáší na ostatní, případně se jich bojí, stejně jako neúspěchů a často trpí perfekcionalismem. **Bariéra institucionální** se sebou nese negativní ovlivnění průběh a možností vzdělávání, jako je minimum informací ve spojení komunikace mezi jedincem a vzdělávací institucí. U **situačních bariér** se setkáváme s riziky, které plynou z aktuální situace vzdělávaného, tedy finanční, zdravotní a sociální důvody.

Knowles (2005, s.76) vymezil nejběžnější bariéry při vzdělávání:

- Nízká časová flexibilita – typická pro nekvalifikované dělníky a mladé matky,
- negativní efekt školní docházky – nezaměstnanost, minimální kvalifikace,
- finanční nesoběstačnost – nezaměstnaní, ženy samoživitelky, důchodci,
- nízká sebedůvěra,
- vzdálenost a nedostupnost,
- pomoc v péči o děti – problém genderu,
- nedostatek příležitosti ve vhodný denní čas – důchodci, ženy na mateřské,
- nepodstatnost vzdělání – minimálně kvalifikovaní lidé,
- nízká dopravní infrastruktura – ženy s dětmi, důchodci, menšiny
- strach vycházet večer - ženy a důchodci.

Barták (2008) k výše zmíněným bariérám doplnil také studijní neúspěchy, neochotu ke vzdělávání, kulturní status, problém pracovního prostředí, emoční problémy (strach ze selhání) a intelekt.

V rámci vzdělávání dospělých je primárně potřeba podpořit a rozvinout vzdělávací a učící proces, aby byli ochotni k vstupu do něj. Stěžejní roli hraje psychiky, kdy je třeba se ztotožnit se studiem a brát ho jako součást dalšího života, což obnáší adaptaci na tuto změnu, tedy přizpůsobit jí životní režim a volný čas (Mužík, 2012).

V rámci neformálního vzdělávání a pohledu na něj proběhl v České republice v roce 2008 výzkum na téma bariér při vzdělávání dospělých. Ohledně osobnostních bariér uvedlo 49 % respondentů, že pro ně nemá význam účast na školeních či vzdělávacích kurzech, 36 % respondentů se obávalo, že studium je pro ně příliš náročné a 32 % respondentů považují následné vzdělávání za nedostupné, vhledem k jejich již dříve dosaženému nízkému vzdělání. Jako situační bariéry celkem 53 % dotázaných uvádí nedostatek finančních prostředků, 48 % dotázaných bylo profesně zaneprázdněno, 39 % uvádí jako situační bariéru volnočasové aktivity, díky nimž nejsou časově flexibilní, 33 % dotázaných dospělých vnímalo jako důležitější rodinu a děti a 17 % dospělých respondentů omezovaly zdravotní důvody. Bariéry institucionální byly ve výzkumu vyhodnoceny následovně. Dostatečné informace o vhodných vzdělávacích kurzech nemělo 31 % respondentů, celkem 28 % respondentů uvedlo jako bariéru nedostatek vhodných kurzů a 24 % respondentů považovalo kvalitu vzdělávání za nízkou (Rabušicová, Rabušic, 2008).

3.3 Motivace ve vzdělávání

Rozhodne-li se jedinec pro další vstup do vzdělání v dospělosti, pak se jedná o dobrovolné rozhodnutí. Klíčovým prvkem k tomuto rozhodnutí je motivace a zájem o další rozvoj, který ovlivňuje vývoj studia a jeho ukončení.

Důvod, z jakého dospělý jedinci začnou znovu studovat je jim známý a díky tomu jsou schopni, nastavit si reálné cíle a dosáhnout jich (Mužík, 1998). Významným charakteristickým prvkem vzdělávání dospělých je efektivita vyučovacího procesu. K dosažení vytyčených cílů sebevzdělávní je vnitřní motivace dospělého jedince, tedy chuť a možnost učit se (Šerák, 2009).

Motivaci definuje Nakonečný (2003, s. 195) jako: „*proces aktivace, řízení a udržování chování*“. Motivací k učení je u každého více, ale jedna je vždy primární a jsou jí tak podřízeny ostatní tendence motivace. Motivace má funkci účelového chování, které je spojeno s aktivitou a udržením koncentrace na druh motivace až

do doby dosažení cíle. Motivace je proces, zatímco motiv ke vzdělávání je příčina vedoucí k tomuto procesu. Motivace je dvojího druhu – interní a externí.

Interní (vnitřní) motivace souvisí s podněty, které jedince přiměly k snaze o další rozvoj svých kompetencí, znalostí a dovedností. Závisí na svobodném jednání, schopnosti rozhodnout se a také na zodpovědnosti člověka. Vnitřní motivace je hlubší, má trvalejší účinek a není podléhající vnějším podnětům a nabídkám. Jako příklad lze uvést snahu jedince o dosažení úspěšné profesní kariéry jako životního cíle (Armstrong, 2015).

Externí (vnější) motivace je systém opatření zvyšujících motivaci pro vzdělávání dospělých. Účinnost motivátorů je vysoká, nemá však dlouhou časovou působnost. Příkladem vnějších motivátorů může být vyšší mzda s vyšší kvalifikací na základě vzdělání (Armstrong, 2015).

Mužík (2012) sestavil motivy ke vzdělávání dospělých do pyramidy. Motivace představuje snahu o zisk vyšších kompetencí, dovedností a znalostí díky získaným informacím ze studia, čímž se zvyšuje efektivita a výkonnost jedince v dané profesi. Tyto znalosti a dovednosti se označují jako hard skills a v pyramidě jsou na nejnižší příčce. Následují soft skills, které představují sociální předpoklady jedince a jsou ovlivněny vzděláváním a jsou jeho přímým důsledkem. Na vrcholu pyramidy jsou pak osobnostní charakteritisky, jako jsou motivy ke vzdělávání a hodnotový žebříček (Obrázek 3).

Obrázek 3 Pyramida motivů vzdělávání

Zdroj: Hrušková, 2013.

Pro dosažení úspěšného vzdělávání je důležitá také role školitele a jeho přístup ke vzdělávanému, jelikož dokáže podpořit a udržet motivaci dospělého jedince. Školitel

by měl být schopen díky správnému přístupu ovlivnit pozitivní motivy (zájem jedince) a eliminovat negativní motivy (strach z neúspěchu).

k úspěšnému vzdělávání dospělých vede právě motivace, která je individuální a subjektivní, vzhledem k rozlišnostem jedinců a jejich nastavených cílů vzdělávání. Málokterý dospělý jedinec má pouze jeden hlavní motiv, spíše existuje více vzájemně propojených motivů (Průcha, Veteška, 2014).

Procházka a Somr (2008) jako nejčastější motivy ke vzdělávání dospělých uvádějí vidinu nových vědomostí, které napomohou k vyřešení problémů a vedou k úspěšné profesní kariéře a osobnímu životu.

Motivy ke vzdělávání dospělých se vytváří a mění po celý život, jelikož jsou ovlivněny již nabytými zkušenostmi. Z hlediska typů motivů vzdělávání dospělých se jedná o šest hlavních skupin (Beneš, 2008):

- Sociální kontakty - snaha navazovat a rozvíjet kontakty, vylepšení sociální pozice, nutnost přátelství a sounáležitosti s komunitou.
- Sociální podněty - snaha o zisk prostoru, nezatíženého frustrací a tlakem okolí.
- Profesní důvody – snaha o zajištění a rozvoj profesní kariéry.
- Participace na společenském životě - podílení se na politickém či komunálním životě.
- Vnější očekávání – doporučení od ostatních (partneři, zaměstnavatelé, známí).
- Kognitivní zájmy - vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

Motivy ke vzdělávání se zabýval i výzkum OECD (2003), který zjistil, že hlavní motivací je zisk nových kompetencí a dovedností, aktuálních informací a dostupnost pomoci se zaměřením na jejich individuální potřeby.

Hladílek (2009) výzkum doplnil o informaci, že u dospělých se jedná o účelový přístup ke vzdělávání, tedy o vzdělávání v kterém vidí materiální efekt, což je lépe motivuje.

3.4 Funkce a význam vzdělávání

Kariéra dospělého člověka, a nejen profesní, závisí na společnosti, ve které se jedinec pohybuje. Současné, 21. století, je velmi dynamické a uspěchané, čímž vzniká velká proměnlivost a nevyzpytatelnost profesní kariéry. V současnosti je nutné umět pružně reagovat na změny, které nejsou jenom ekonomické (trh práce), ale i sociální (společenské). Aktuální ekonomické a společenské změny mění lidské

myšlení, zejména z pohledu vzdělávání se, kdy jedinci z vlastních podnětů aktivně vyhledávají příležitosti k rozvoji svých kompetencí, dovedností a znalostí. Ve zjednodušené formulaci lze tvrdit, že dynamičnost změn ve společnosti je jedním z motivů vedoucím ke vzdělávání a má jak pozitivní, tak negativní charakter dle vnímání dospělého jedince (Rabušicová, Rabušic, 2008).

Dnešní společnost je z pohledu filozofického a sociologického vnímána celosvětově, kdy vývoj technologií a rychlost industrializace propojili celý svět a vzniká tak nepřeberné množství příležitostí pro všechny obyvatele světa. Společnost je transkulturní, podporuje vědu a výzkum a obecným měřítkem je v současnosti schopnost čerpat a zpracovávat informace. Učení a vzdělávání se stalo základním pilířem společnosti (Dvořáková, 2012).

Aspekty, ovlivňující vývoj společnosti, jsou charakterizovány čtyřmi základními tématy (Novotný, 2009):

- Ekonomika a společnost,
- změna struktury společnosti,
- vývoj uvažování o firmách a lidech v nich,
- vývoj reflexe vzdělávání dospělých.

Neustále měnící se zažité systémy fungování a globální změny ovlivňují psychický stav dospělého jedince, kdy většina z nás nedokáže zavčas reagovat na společenské změny a dochází k pocitu nesoudržnosti. Jako pozitivum těchto změn je chápán podnět k dalšímu vzdělávání, jako negativum pak důsledek změn ve společnosti, které mohou způsobit sociální vyloučení jedince. Na celoživotní a sebeřízené vzdělávání tak lze pohlížet jako na sociální nutnost.

Z pohledu změny profesní kariéry v kontextu společenských změn pak hovoříme o třech kategoriích, kterými jsou věk, nové dovednosti a pracovní příležitosti.

Změna kariéry z pohledu věku – Zejména v Evropě se setkáváme s trendem stárnoucí populace, čímž se mění definování produktivního věku. Zvyšuje se hranice věku odchodu do důchodu, kdy slábnou s věkem fyzické a psychické síly jedinců, cože může projevit na vykonávání jejich profese. Tento fakt často vede ke změně profesní kariéry. Současná poptávka po vzdělávání dospělých a seniorů stále roste. Ve formálním a neformálním vzdělávání se s ní lze setkat pod pojmem univerzita třetího věku (Bočková, 2009).

Jak uvádí výzkum Rabušicové a Rabušice (2008), díky prodlužujícímu se věku odchodu do penze, byla celková zaměstnanost v roce 2007 v ČR 66,1 % a zaměstnanost starších pracovníků 46 %. Ve studii byla provedena predikce

na následujících 25 let, z které vyplynulo, že věková skupina produktivních osob ve věku 20 - 34 let bude po 25 let klesat až k pouhým 15 % populace. Střední věk (35 - 49 let) vzroste do roku 2020 na 25 %, ale na konci období, v roce 2035 bude přibližně na 19 % populace. Dospělý staršího věku (50 - 64 let) budou v roce 2035 tvořit 25 % z pohledu zaměstnanosti.

Změna kariéry z pohledu nových dovedností – U změny kariéry v důsledku nových dovedností se nejčastěji setkáváme v informatice, kde je velmi rychlý vývoj technologií. Díky technickému pokroku se dnes částečně vytrácí manuální práce, některé profese úplně zanikají, jelikož je vykonávají stroje, které člověk pouze obsluhuje. Obsluha strojů a technologií však vyžaduje jiné znalosti a dovednosti, než vykonávání řemesla. Je třeba odborné znalosti a kvalifikace pro práci s počítačem či strojem, nestačí pouhá znalost a zručnost v řemeslu. Nejedná se však pouze o technické obory. 21. století je informační dobou, kdy velké procento informací a dovedností lze získat v elektronické formě a přes internetovou síť. Nejedná se pouze o profesní záležitosti, ale také o záležitosti každodenní potřeby, jako je vyplnění formulářů, jednání s úřady apod. Znalosti počítačových technologií jsou nezbytnou a nutnou dovedností každého jedince (Mužík, 2012).

Mohlo by se zdát, že počítačová gramotnost je již naprosto běžná, avšak dle výsledků výzkumu OECD (2013), skoro čtvrtina dospělých má minimální nebo žádné zkušenosti s počítači. Výzkum lze doplnit o data z průzkumu Rabušicové a Rabušice (2008), kdy 39 % dospělých v ČR nikdy nepracovalo s počítačem, 18 % tvoří začátečníci, 32 % běžní uživatelé a pouze 2 % jsou profesionálové. Důvodem pro počítačovou negramotnost je dle respondentů ve 43 % nevyužití počítače ve své profesi a v 21 % pak věk. Strach z nezvládnutí počítače uvádělo 19 % respondentů a 17 % uvádělo finanční nedostupnost. V roce 2018 by případný provedený průzkum pravděpodobně dopadl lépe, jelikož počítače jsou součástí každodenního života všech lidí a to nejen v domácnosti, ale při jednání na úřadech, při většině běžných činností jako je nákup zboží, kde příkladem může být zavedení systému EET a nutného zvládnutí obsluhy tohoto stroje. Také procento dospělých lidí objevujících se na sociálních sítí je podstatně vyšší než v roce 2008.

Změna kariéry z pohledu pracovních příležitostí – Jedná se o změnu úzce související s novými dovednostmi. jak již bylo několikrát zmíněno, technologické změny a vývoj mění pracovní trh, zejména na poli služeb, šíření a zpracování informací vzhledem k dostupnosti vědomostí a dovedností. Legislativa neustále zvyšuje nároky

na administrativní pracovníky, zvedá se poptávka po kvalifikaci a odbornosti, čímž dochází k úpadku řemeslné výroby a zemědělství (Bočková, 2009).

Pracovní příležitosti jsou závislé na dovednostech, čímž se zabýval výzkum PIAAC (2013). Jako klíčové dovednosti byly vyhodnoceny celková gramotnost (čtení, psaní, počítání), schopnost zpracovávat informace a řešení problémů v oblasti technologií. Tyto dovednosti jsou základním předpokladem pro úspěšné a efektivní fungování v ekonomickém a společenském životě. OECD uvádí, že téměř 33 % ekonomických aktivit se soustřeďuje v oblasti služeb, jako jsou finance, pojišťovnictví, nemovitosti, industrializace a výrobní průmysl. Také v oblastech, kde dříve převládala nižší kvalifikovanost, vlivem technologického pokroku dochází k rozvoji informačních a moderních technologií, čímž se zvyšuje požadavek odbornosti. Důležitý prvkem představuje i samotné pracovní prostředí. V současném světě není již problémem vzdálenost mezi prací a domovem, velká část profesí může být vykonávána přímo z domova (Bočková, 2009).

Podle údajů Českého statistického úřadu stále dochází k poklesu pracovních sil v průmyslu, kdy z pohledu celkové zaměstnanosti tvoří průmysl pouze třetinu pracovního trhu. v Evropské Unii je toto procento ještě nižší. Důsledkem toho dochází k přeorientování dospělých z jednoho sektoru na druhý, k čemuž jim dopomáhá celoživotní a sebeřízené vzdělávání s nutnou změnou kariéry, která může být velmi radikální.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE PRŮZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ

Z hlediska teoretického pojetí této práce byly již v literární rešerši vysvětleny základní pojmy a definice, které slouží pro zpracování empirické části práce. V této části je stručně popsán metodologický postup a samotná metodika zpracování práce, formou dotazníkového šetření, tedy kvantitativní analýzou a následnou komparací výsledků. V stručném nástinu lze v tomto úvodu shrnout základní body, které standardní postup při kvantitativním průzkumu obsahuje:

- formulace teoretického nebo praktického sociálního problému,
- formulace cílů průzkumu,
- formulace teoretických hypotéz,
- rozhodnutí o populaci a vzorku,
- rozhodnutí o technice sběru informací:
- konstrukce nástrojů pro tento sběr,
- sběr dat,
- analýza dat,
- interpretace, závěry (Olecká, 2010).

Stanovený cíl průzkumu si neklade vědecké cíle a je zaměřen zejména na řešení aktuálního úkolu a aplikaci získaných poznatků.

Cílem tohoto smíšeného průzkumu je dotazník pro širší veřejnost, v tomto případě především pro osoby, které jsou vzdělávány sebeřízeně, případně jsou donuceny se vzdělávat v důsledku náhlé změny zaměstnání v jiném oboru. V práci bylo využito metody dotazníku a metody komparace. Otevřené otázky v dotazníku byly stručně a přesně formulované a vztahovaly se jen k danému tématu. Na základě vyplněných dotazníků byla poté provedena srovnávací analýza zjištěných poznatků, tj. jaké se vyskytují důvody pro sebeřízené vzdělávání a jak ovlivňují jednotlivce při volbě zaměstnání, případně při změně profese:

- Sociodemografické údaje
- Důvody a délka vzdělávání
- Možnosti sebeřízeného vzdělávání

- Vliv na jednotlivce a jeho kariéru.

Hypotézy byly stanoveny již v úvodu této práce, na tomto místě je tedy ještě jednou shrneme:

1) Předpokládá se, že sebeřízené vzdělávání závisí na věku a s rostoucím věkem o něj zájem klesá.
2) Předpokládá se, že vyšší zájem o sebeřízené vzdělávání mají lidé s vyšším vzděláním.
3) Předpokládá se, že sebeřízené vzdělávání je aktuální potřebou na pracovním trhu.

4.1 Metodologie a metodika

Pro potřeby této práce byl zvolen kvantitativní průzkum, konkrétně dotazníková metoda. Dotazníková metoda je psaný způsob rozhovoru, kdy respondent odpovídá písemně na psané otázky. Tato metoda je méně časově náročná než rozhovor samotný, otázky by měly být anonymní pro větší upřímnost odpovědí. Tato metoda je používána ke zjišťování údajů o respondentech, k nezaměstnanosti a podobně. Při sestavování dotazníku jsme se snažili o to, aby otázky byly srozumitelné, aby neobsahoval sugestivní otázky. Je možné v poměrně krátké době získat velké množství dat. Respondenti mají na odpovědi dostatek času. Otázky mohou být uzavřené (ano – ne – nevím), otevřené (jaký jste?) nebo škálové (pomocí škálové stupnice). Dotazníky by měly být objektivní, standardní, spolehlivé, platné, kvantitativně i kvalitativně interpretované, úsporné a s přiměřenou mírou návratnosti (Disman, 2008).

K naplnění cílů průzkumu byla zvolena průzkumná strategie, a to kvantitativní. Hlavní podstatou kvantitativního průzkumu je zjišťování platnosti teorií. Hypotézy průzkum buď potvrzuje, nebo vyvrací. Jak již bylo zmíněno, jakožto metoda kvantitativní byl zvolen dotazník. Metoda má své výhody a nevýhody, které je třeba při jeho vyhodnocování zohledňovat (Hendl, 2008).

Kvantitativní výzkum se používá v případě, kdy je třeba zobecnit výsledky na populaci, existuje-li dostatečná jistota odhadu, že proměnné jsou podstatné pro stanovený výzkumný problém a existuje-li schopnost pro všechny proměnné navrhnout dostatečně validní operační definici.

Kvantitativní výzkum využívá logického postupu dedukce. Zjednodušeně lze postup postat následovně v základních krocích. Nejdříve je třeba formulovat výzkumný problém, ke kterému je třeba načerpat dostatečné informace z literárních (odborných) podkladů, kdy se nejčastěji zaměřujeme na to, jakým způsobem byl v minulosti

problém řešen a k jakým řešením předchozí výzkumníci dospěli. Po rozboru a studiu odborné literatury jsou stanoveny cíle vlastního výzkumu a sestrojeny hypotézy, které následně prochází operacionalizací. Na základě těchto kroků je vybrána vhodná metodu sběru dat a sestrojen měřící nástroj (v našem případě dotazník). Dále se určí velikost zkoumaného vzorku a následuje samotný sběr dat v terénu. Sebraná data jsou interpretována v kontextu předchozích teorií a jsou z nich vyvozeny závěry (Olecká, Ivanová, 2010).

Výzkumný problém představuje soubor otázek, které mají podle Punche tyto funkce. Pomocí otázek je projekt organizován a je mu dána koherence a směr. Otázky dále výzkum vymezují a stanovují jeho hranice, udržují pozornost výzkumníka na hlavní cíle projektu. Dále se otázky zaměřují na poskytnutí rámce pro sepsání závěrečné zprávy o výzkumu, sledují data, která budou pro výzkum potřebná a vzájemně propojují základní operace na úrovni konkrétních dat. Otázky také řídí samotný sběr ve smyslu sledování, jaká data jsou pro zodpovězení otázek potřebná a analýzu dat (postupy, jakými budou sesbíraná data analyzována, aby byly získány odpovědi na otázky. Výzkumné otázky je třeba formulovat tak, aby bylo jasné, jaká data jsou zapotřebí k jejich zodpovězení (Punch, 2008).

Je-li formulován výzkumný problém a výzkumné otázky, lze přistoupit k časovému harmonogramu výzkumu, tzv. sestavení projektu výzkumu. Následuje konstrukce hypotéz.

Hypotézy jsou vědecky zdůvodněné předpoklady o dosud neznámé skutečnosti. Musí být formulovány tak, aby byly empiricky ověřitelné. V kvantitativním výzkumu lze zkoumat jen takové problémy, které je možné přeložit do jazyka pracovních hypotéz. Hypotézy jsou testovacím kritériem, zda je výzkum vůbec možný. Hypotézy jsou také důležitým nástrojem pro optimalizaci redukování získaných informací a obsahují základní informace pro optimální rozhodnutí o technikách výzkumu. Jsou tak základem pro odhad rozsahu výzkumu (Kratochvíl, 2001).

Mezi nejznámější a nejpoužívanější metody sběru dat u kvantitativního výzkumu patří pozorování, dotazník, rozhovor, studium dokumentů obsahovou analýzou a experiment.

U všech typů výzkumů a průzkumů je třeba brát na zřetel, že se pracuje s citlivými daty respondentů. Mezi zákonné normy, kterými se výzkum řídí patří zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, zákon č. 40/1964 Sb., ochrana osobnosti v občanském

zákoníku (§11-17 zákona), zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a zákon č. 343/1992 Sb., o archivnictví, ve znění pozdějších předpisů (Medard, 2017).

4.2 Průběh empirického šetření, sběr dat a výzkumný vzorek

Pro potřeby práce v kontextu s literární rešerší a teoretickými východisky byl sestaven dotazník, přiložený v příloze práce obsahuje průvodní dopis a daný počet otázek. Byly v něm využity uzavřené otázky, jejichž obsah se týkal problematiky sebeřízeného vzdělávání. Většina části vyhodnocení dotazníku je pro větší přehlednost uvedena v grafech se slovním popisem. Dotazník byl distribuován mezi respondenty v internetové formě přes doménu Vyplnto.cz v období prosinec 2017 – leden 2018. Zodpovědělo jej 119 respondentů a jeho návratnost byla 72,3 %. Celkové množství rozeslaných dotazníků bylo tedy 164, některé se již nepodařilo sesbírat zpět a některé musely být pro svoji neúplnost vyřazeny ze zpracování dat. Výsledky vyplývající z dotazníků jsou uvedeny dále.

K vyhodnocení dotazníkového šetření bylo použito software Excel, který umožňuje statistické zpracování dat. V tomto konkrétním případě bylo využito absolutních výskytu četností vzhledem k celkovému počtu zúčastněných respondentů. Výsledky jsou prezentovány slovně a graficky níže v textu.

4.3 Vyhodnocení empirického šetření

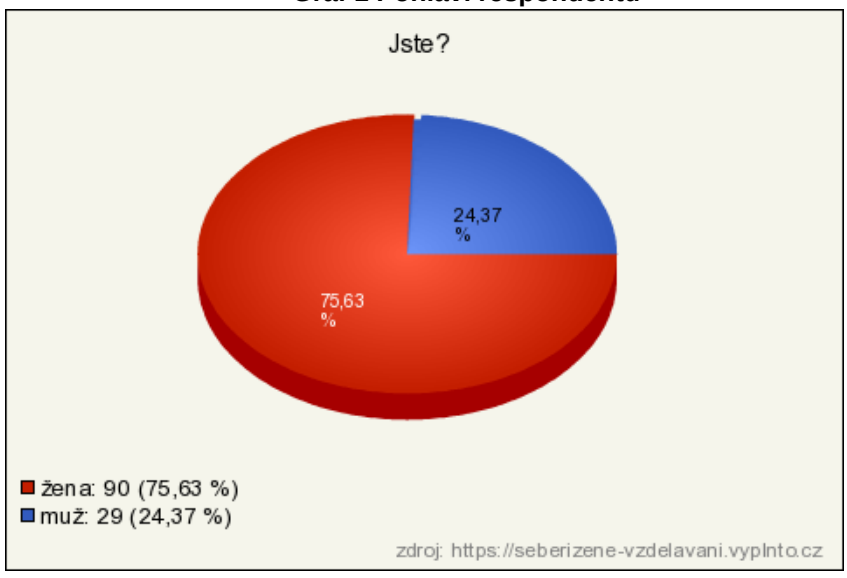
Na základě provedeného dotazníkového šetřen byla provedena kvantitativní analýza získaných údajů. Celkem bylo respondenty rozpracováno 164 dotazníků, které byly distribuovány přes webové rozhraní Vyplnto.cz. Návratnost dotazníků byla 72,3 %, tedy celkem se podařilo získat 119 vyplněných dotazníků. Návratnost dotazníků je dána poměrem vyplněných a zobrazených dotazníků. Jedná se o orientační údaj, který nebere v potaz ty oslovené respondenty, kteří ani nezobrazili úvodní text (neklikli na odkaz na dotazník). Zbývajících 35 dotazníků bylo vyřazeno pro neúplnost, či chybějící odpovědi. Průměrná doba vyplňování dotazníku byla 6 minut a 34 vteřin. Průměrně respondenti odpověděli na 18,65 otázek z celkového počtu 25, jednalo se zejména o otázky, které byly nepovinné či doplňující k otázkám povinným. Celkem se tedy dotazníkového šetření zúčastnilo 119 relevantních respondentů a na základě těchto informací lze tedy říci, že získané odpovědi lze kvantifikovat a vyvodit z nich závěry pro stanovené hypotézy v bakalářské práci.

Dotazník celkem obsahoval 25 otázek, z nichž prvních pět bylo zaměřeno na sociodemografické údaje respondentů. Následovaly otázky týkající se vzdělávání

a sebeřízeného vzdělávání respondentů. Z nich bylo celkem 12 otázek uzavřených s možností volby odpovědi a 8 otevřených, kdy se respondent mohl, nebo nemusel vyjádřit k dané problematice.

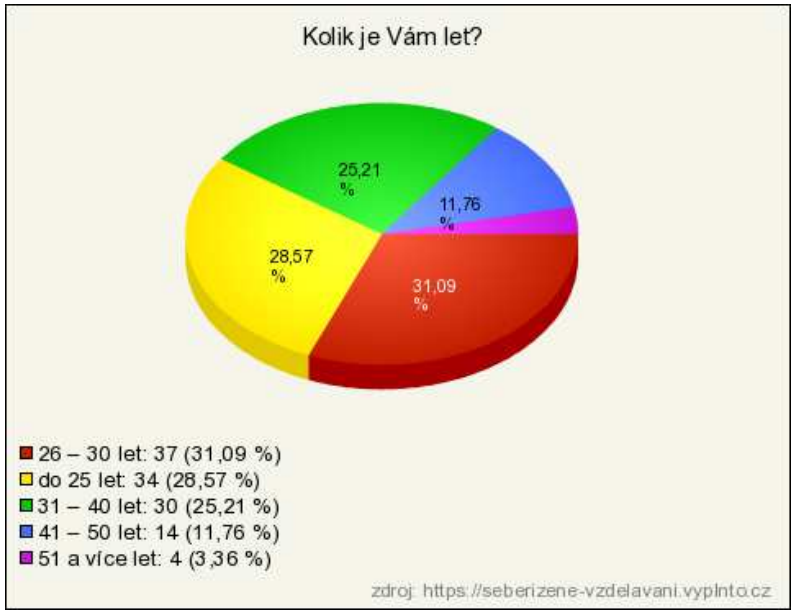
První ze sady otázek se týkala pohlaví respondentů. Celkově se zúčastnilo 90 žen (75,63 %) a 29 mužů (24,37 %), viz graf 1. Druhá otázka dotazníkového šetření se věnovala věku respondentů. Celkově bylo zvoleno pět věkových skupin, konkrétně do 25 let, 26 – 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let a 51 let a více. První dvě skupiny byly zvoleny s nižším krokem výskytu četností, jelikož se jedná o mladé a flexibilní osoby, které se častěji věnují vzdělávání, a je u nich tedy předpokládáno, že se u nich projeví více změn i v sebeřízeném vzdělávání. Konkrétní výsledky a procentuální zastoupení jednotlivých věkových skupin znázorňuje graf 2. Ze skupiny „do 25 let“, kdy minimální věk pro vstup do dotazníkového šetření byl 18 let, tedy dovršení dospělosti vyplývající z teoretických definicí, se šetření zúčastnilo celkem 34 respondentů (28,57 %). Celkový počet respondentů ve skupině 26 – 30 let byl 37 osob (31,09 %), ve věkové skupině 31 – 40 let celkem 30 respondentů (25,21 %), ve věkové skupině 41 – 50 let celkem 14 respondentů (11,76 %) a v poslední zvolené kategorii 51 a více let se šetření zúčastnili pouze čtyři respondenti (3,36 %).

Graf 1 Pohlaví respondentů



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Graf 2 Věkové složení



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Třetí otázka se zabývala vzdělaností respondentů, konkrétně dosaženým vzděláním. Celkem 46 respondentů (38,66 %) se hlásí k středoškolskému vzdělání, tedy ke vzdělání ukončeném maturitou, či výučním listem. Nejvíce respondentů, celkem 51 dotázaných (42,86 %), uvádí vzdělání vysokoškolské v obou stupních, tedy bakalářském a magisterském. Vyšší odborné vzdělání uvedlo 19 dotázaných (15,97 %) a tři respondenti (2,52 %) mají pouze vzdělání základní (Graf 3).

Graf 3 Vzdělání

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Čtvrtá otázka týkající se sociodemografických údajů respondentů se týkala jejich sociálního zařazení ve společnosti. Dotazníku se dle získaných responsí zúčastnilo celkem 80 zaměstnaných (67,23 %), 14 (11,76 %) osob samostatně výdělečně činných (OSVČ), 11 studentů (9,24 %), 9 osob, které jsou v současné době na mateřské či rodičovské dovolené, či v domácnosti (7,56 %) a jeden důchodce (0,84 %). Celkem 4 respondenti (3,36 %) uvedli, že jejich sociální zařazení je jiné, avšak nekonkretizovali ho (Graf 4).

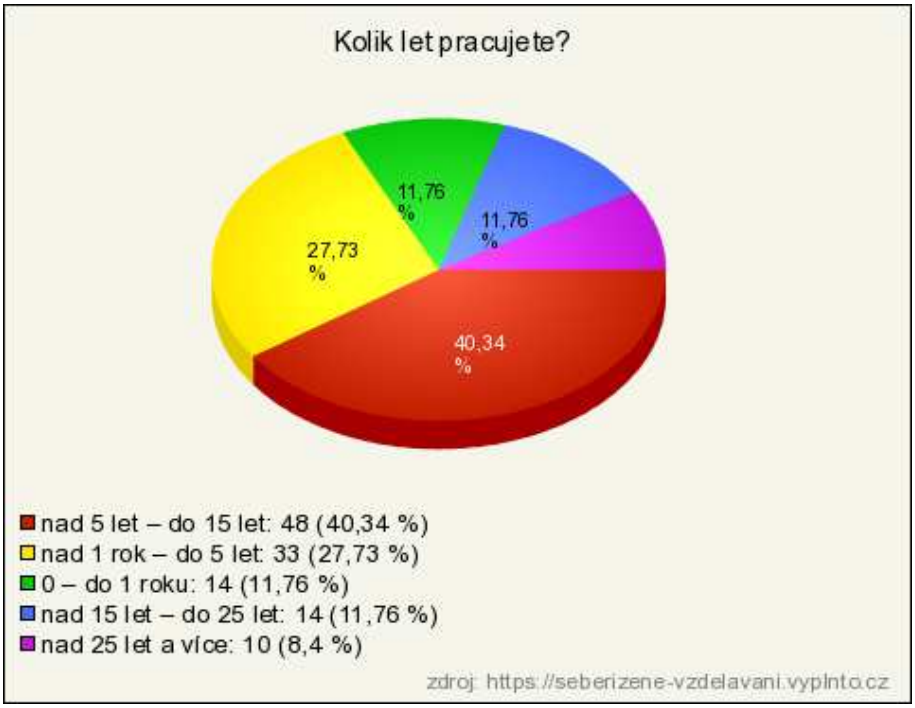
Graf 4 Sociální zařazení

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Poslední otázka tohoto okruhu se týkala délky pracovního poměru, či podnikatelské činnosti. Nejvíce respondentů, které zajímá problematika sebeřízeného vzdělávání, má délku profesní kariéry v rozmezí 5 až 15 let, celkem 48 zúčastněných (40,34 %). Druhou výraznou skupinu pak tvoří respondenti s délkou praxe 1 – 5 let, celkem 33 zúčastněných (27,73 %). Zbývající tři skupiny jsou zastoupeny víceméně shodně, konkrétně skupina 0 – 1 rok s 14 respondenty (11,76 %), stejně jako skupina 15 – 25 let praxe. Mírně zaostává skupina více jak 25 let praxe s 10 respondenty (8,4 %). Přehledné grafické znárodnění uvádí graf 5.

Po ukončení základních otázek v dotazníkovém šetření, týkajících se obecných údajů, již následovaly otázky zaměřující se na problematiku sebevzdělávání. Byly stylizovány tak, aby nebylo jednoznačně zřejmé, k jakým výsledkům mají vést, a tudíž respondenti odpovídali objektivně.

Graf 5 Délka profesní praxe či zaměstnání



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

První z této sady, otázka č. 6, se zabývala tím, jak respondenti vnímají své, aktuálně dosažené, vědomosti a znalosti ze současného školství v rámci použitelnosti pro praxi. Nejčastější odpovědí bylo, že vědomosti a znalosti považují respondenti za průměrné (53 responsí – 44,54 %), druhou nejčastější pak to, že vědomosti a znalosti jsou spíše dobré (43 responsí – 36,13 %). Jako velmi dobré hodnotí své znalosti a vědomosti ze současného školství 7 respondentů (5,88 %). Dvojnásobný počet, tedy 14 respondentů vnímá své znalosti jako spíše špatné (11,76 %) a pouze 2 respondenti (1,68 %) je považují za velmi špatné. Grafické zpracování viz graf 6.

Sedmá otázka se zabývala problematikou, zda respondenti považují možnost rozvoje a vzdělávání, které je poskytované zaměstnancům za důležité, či nikoliv. Zde celkem 69 zúčastněných (57,97 %) odpovědělo, že tyto možnosti považují za velmi důležité, 49 respondentů (41,18 %) za důležité a pouze jeden respondent (0,84 %) za spíše nedůležité (Graf 7).

Další z otázek opět směřovala k respondentům z okruhu zaměstnanců. Bylo dotazováno, zda jim bylo umožněno zapojit se do možnosti vzdělávání a rozvoje v jejich současné profesi. Zde celkem 87 dotázaných (73,11 %) uvádí souhlasnou odpověď a 32 dotázaných (26,89 %) odpověď nesouhlasnou (Graf 8).

Graf 6 Aktuální vědomosti a zkušenosti

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Graf 7 Možnost vzdělání a rozvoje pro zaměstnance

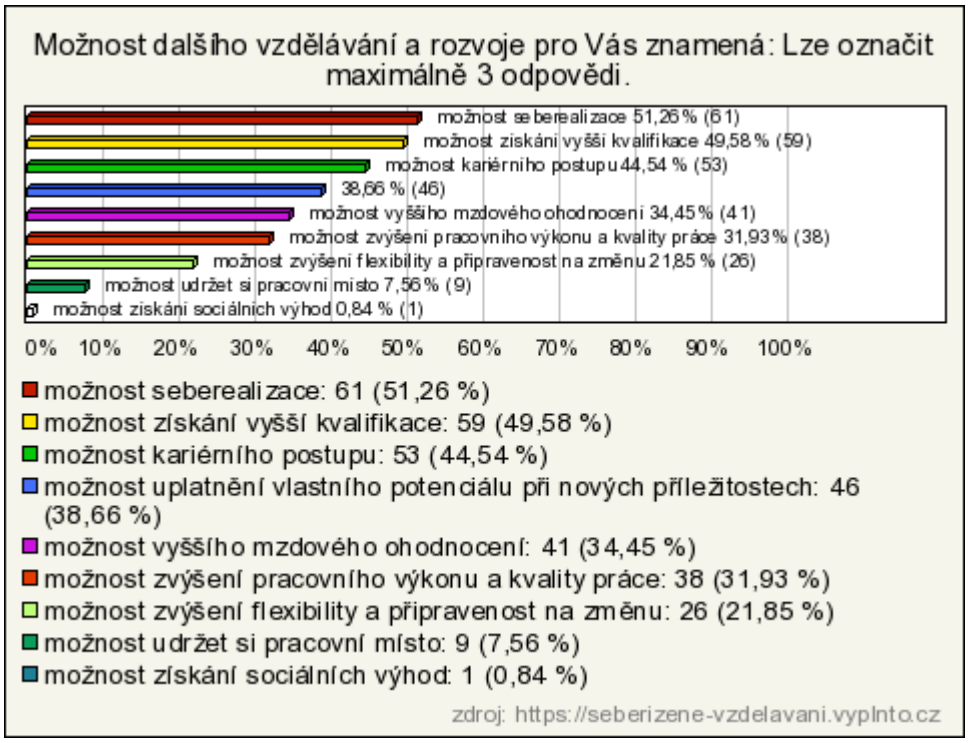
Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Graf 8 Umožnění vzdělání a rozvoje v současné profesi

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Otázka č.9 byla otázku uzavřenou s více možnostmi odpovědí, maximálně však třemi. Věnovala se problematice toho, co pro respondenty znamená možnost dalšího vzdělávání a rozvoje. Z devíti možností, které byly respondentům nabídnuty, se nejčastěji objevila možnost seberealizace, konkrétně u 61 respondentů (51,26 %), dále možnost získání vyšší kvalifikace u 59 respondentů (49,58 %) a jako třetí nejčastější odpověď byla vyhodnocena možnost kariérního postupu (53 responsí – 44,54 %). S poměrně vysokým zastoupením četností odpovědí byla vyhodnocena možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech (46 responsí – 38,66 %), dále možnost vyššího mzdového ohodnocení (41 responsí – 34,45 %), možnost zvýšení kvality práce a pracovního výkonu (38 responsí – 31,93 %) a možnost vyšší flexibility a připravenosti na změnu (26 responsí – 21,85 %). U možností schopnosti udržet si pracovní místo a zisku sociálních výhod jsou response pod 10% hranicí, konkrétně u vlivu vzdělání a rozvoje na pracovní pozici se jedná o 9 responsí (7,56 %) a u zisku sociálních výhod pouze o jednu responsi (0,84 %). Graficky znázorněn je výše uvedený výčet níže (Graf 9).

Graf 9 Význam dalšího vzdělávání a rozvoje



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

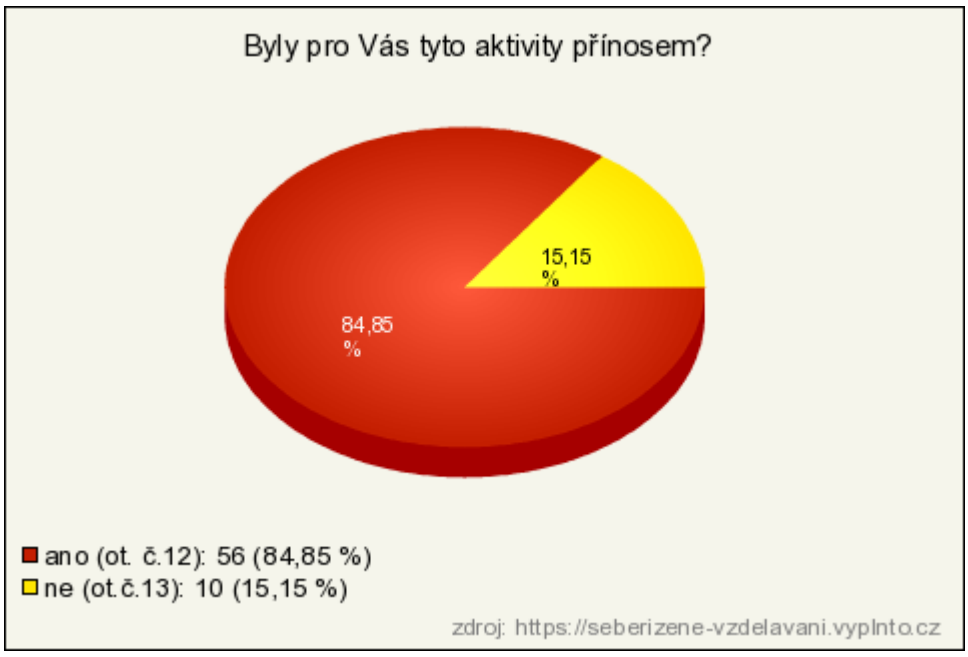
Pokud vyjádříme výše zmíněné response v relativních četnostech, nikoliv v absolutních, pak je procentuální zastoupení následující. Celkem bylo k této otázce získáno 334 odpovědí. Nejčastěji se objevila možnost seberealizace, v relativní četnosti 18,26 %, dále možnost získání vyšší kvalifikace v četnosti 17,66 % a jako třetí nejčastější odpověď byla vyhodnocena možnost kariérního postupu v četnosti 15,87 %. Možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech je relativně zastoupena 13,77 %, možnost vyššího mzdového ohodnocení 12,28 % a možnost zvýšení kvality práce a pracovního výkonu 11,38 %. U možnosti vyšší flexibility a připravenosti na změnu, možností schopnosti udržet si pracovní místo a zisku sociálních výhod jsou relativní četnosti nižší jak 10 %, konkrétně u vyšší flexibility a připravenosti na změnu 7,78 %, u vlivu vzdělání a rozvoje na pracovní pozici se jedná o 2,69 % a u zisku sociálních výhod pouze o 0,003 %.

Následovala otázka č.10, která se tázala respondentů, jaké rozvojové a vzdělávací aktivity v posledních dvou letech absolvovali. Jednalo se o otázku otevřenou, kdy respondenti vpisovali své vlastní odpovědi, případně ji mohli přeskočit. Celkem bylo získáno 55 odpovědí od respondentů, z nichž některé obsahovaly více variant dosažených a získaných aktivit. Objevovali se odpovědi studium vyšší školy

odborné, nebo vysoké školy (celkem 21x), dále jazykové kurzy (9 responsí), počítačové vzdělávání (zejména software Excel a různé účetní programy) v 8 případech. Poměrně často se také objevují kurzy asertivity a zvládání stresu (4x). Velká část respondentů se dále vzdělává také v rámci kurzů a školení při zaměstnání, certifikacemi apod., které zvyšují jejich profesní kvalifikaci. V rámci sebeřízeného vzdělávání se objevují v odpovědích mezinárodní semináře zaměřené na online marketing, mentoring klub pro online podnikatele, rozvoj komunikačních schopností, u neformálního vzdělávání pak kurzy pro kariérové poradce a koučovací výcvik, spolu se semináři pro rozvoj osobnosti. Z rozšíření aktivit a znalostí v rámci sebeřízeného vzdělávání se dále objevují kurzy hudby a výtvarného umění, baristické kurzy, výživové poradenství, školení vína, destilátů a čajů apod. Vzhledem k současné době se také vyskytuje zcela očekávaně vzdělávání v realitách a certifikace v tomto oboru.

Na tuto otázku pak plynule navazovala otázka č.11, která zjišťovala, zda byly tyto aktivity pro respondenty přínosem. Zde celkem 56 respondentů (84,85 % v absolutních četnostech, 47,06 % v relativních četnostech vůči vzorku 119 respondentů) odpovědělo, že jim přínosem byli, nesouhlasně se vyjádřilo 10 dotázaných (15,15 % v absolutních četnostech, 8,40 % v relativních četnostech vůči vzorku 119 respondentů). Absolutní četnosti responsí vyjadřuje graf 10.

Graf 10 Přínos aktivit



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

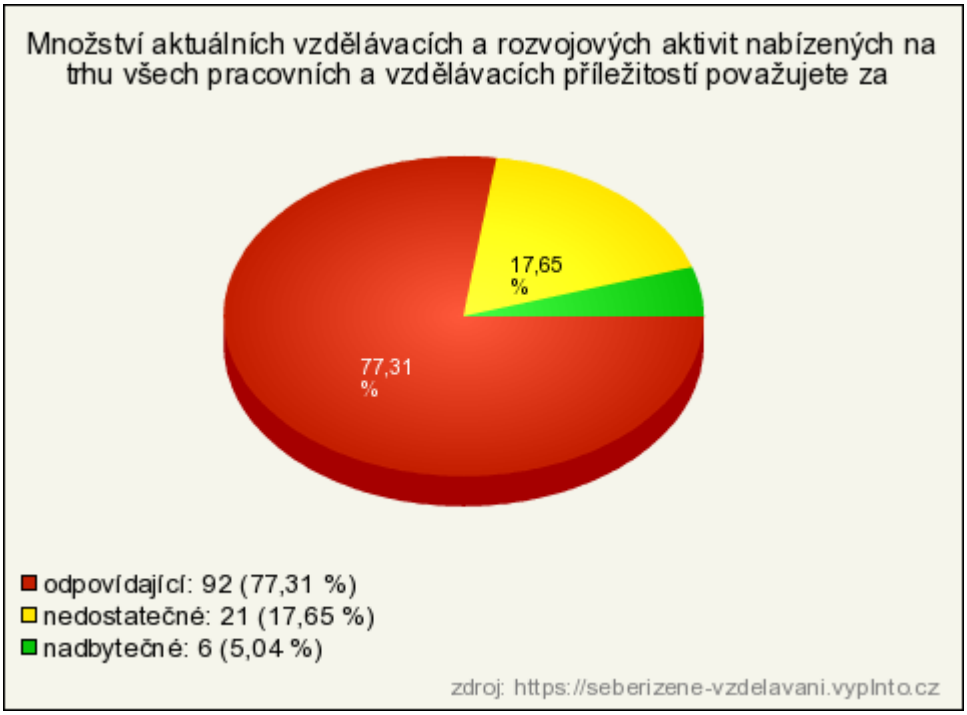
U kladných odpovědí na otázku č. 11 byla navazující otázkou nepovinná otázka č. 12, kdy respondenti mohli, ale nemuseli uvést, jakým způsobem pro ně byly absolvované vzdělávací a rozvojové aktivity přínosné. U záporných odpovědí pak byla navazující otázkou nepovinná otázka č. 13, kdy respondenti mohli, ale nemuseli uvést důvod, proč tyto aktivity za přínosné nepovažují. V rámci otázky č. 12 bylo získáno celkem 44 responsí, kdy se nejčastěji objevuje odpověď, že přínosem bylo zejména zvyšování kvalifikace a zisk nových znalostí, spolu s využitím v praxi (22 odpovědí). Dále byla zmiňována seberealizace, kariérní postup, zisk a posun v oblasti moderních technologií a nové nasměrování v rámci změny profesního zaměření, případně ke změně zaměstnání či rozvoji podnikání. Obecně se respondenti přiklánějí k tomu, že další vzdělávání jim pomáhá k zlepšení jejich všeobecného rozhledu. V rámci sebeřízeného vzdělávání pak respondenti nejvíce oceňují zisk schopnosti komunikace s lidmi, schopnost motivovat sebe i ostatní a již zmiňovaný zisk dovedností a orientace na poli nových technologií a moderních komunikačních a pracovních nástrojů. U otázky č. 13 nebyly ze strany respondentů zaznamenány žádné response.

Otázka č. 14 byla uzavřená a povinná, tedy se zde opět podařilo získat celkově 119 responsí. Tématem otázky bylo, zda respondenti považují množství aktuálních vzdělávacích a rozvojových aktivit nabízených na trhu pracovních a vzdělávacích příležitostí za dostatečné či nedostatečné. Jako odpovídají, hodnotí nabídku trhu celkem 92 respondentů (77,31 %), nadbytečnou ji vnímá 6 respondentů (5,04 %) a jako nedostačující ji hodnotí 21 respondentů (17,65 %). Graficky znázorňuje response graf 11.

Doplňující otázkou k předešlé otázce byla otázka č. 15: „Jaké školení, vzdělávání by Vám osobně pomohlo ke zvýšení Vaší profesní zdatnosti?“ Opět se jednalo o otázku otevřenou, tedy s volnou odpovědí respondentů. Zde je již počet responsí podstatně nižší, než u ostatních otevřených otázek, což značí, že respondenti nejsou plně obeznámeni s možnostmi sebeřízeného vzdělávání, případně pak své dosavadní vzdělávání považují za dostatečné a neuvažují o jeho rozvoji. Nejčastěji se, ze získaných 27 responsí, objevuje jazykový kurz, příp. přímo vzdělávání v cizím jazyce (10 responsí) a dále pak online kurzy marketingu, řízené komunikace a používání nových technologií (9 responsí). Ostatní odpovědi jsou pak jmenovány dle zaměření respondenta, případně jeho zájmu, jako kurz vaření, školení první pomoci, sebeobrana, psycho-sociální výcvik, sommeliérský kurz, inkluzivní vzdělávání. V pěti případech je jako stěžejní vzdělávání ke zvýšení profesní zdatnosti uvedeno dokončení vysokoškolského studia. Jeden z respondentů shrnuje problematiku

následovně: „*Záleží, o jak velkou změnu by se jednalo. Při zvyšování profesní zdatnosti jsou pro mě nejdůležitější školení, kde si potvrdím nebo vyvrátím dosavadní pracovní postupy a při úplné změně zaměření jsou důležité názorné ukázky a cvičení*“.

Graf 11 Nabídka rozvojových a vzdělávacích aktivit na trhu

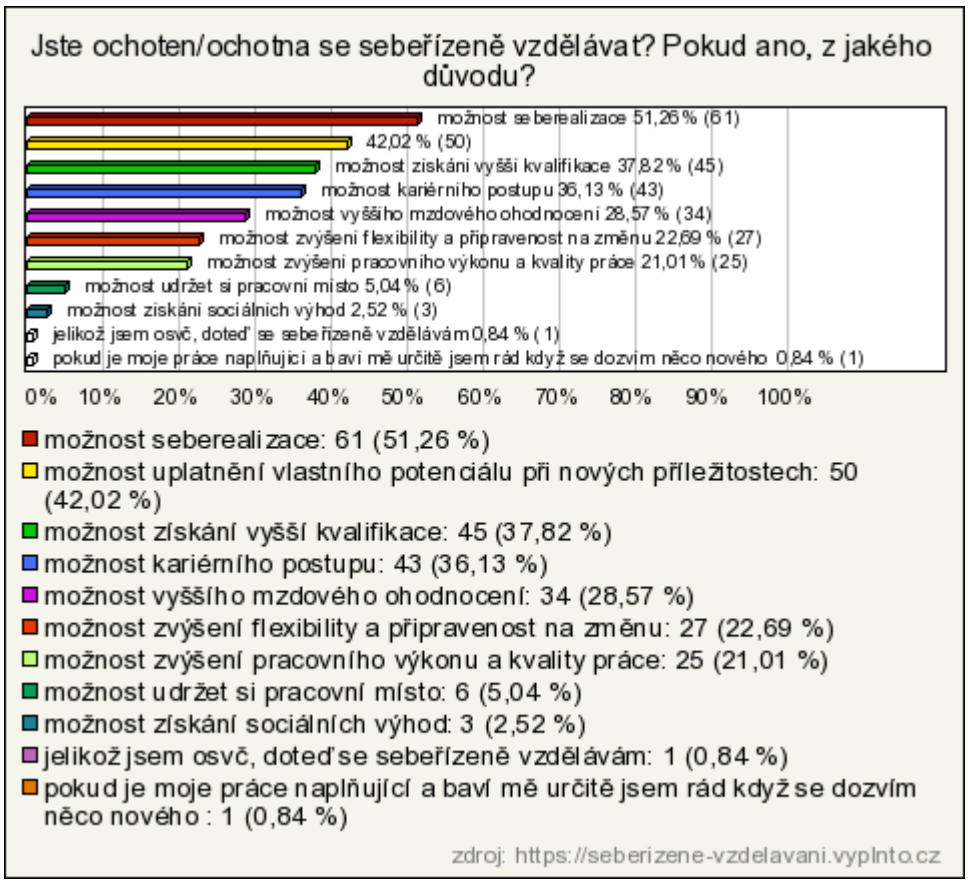


Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Následující otázka č. 16 se zabývala problematikou jaké školení či vzdělávání by mohlo konkrétně respondentům pomoci ke zvýšení jejich profesní zdatnosti, nebo změně kariéry (Graf 12). Zde se jednalo o otázku polozavřenou s možností volby více odpovědí, případně doplnění vlastní. Nejčastěji jako důvod řízeného sebevzdělávání uváděli respondenti možnost seberealizace, konkrétně 61 z nich (51,26 %). Dalším nejčastějším důvodem byla možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech v 50 případech (42,02 %). Přibližně stejný počet responsí získal důvod kariérního postupu (43 responsí – 36,13 %) a zisk vyšší kvalifikace (45 responsí – 37,82 %). Jako důvod pro sebeřízené vzdělání uvedlo 34 respondentů (28,57 %) vyšší mzdové ohodnocení. Pro důvod zvýšení flexibility a připravenosti na změnu se vyjádřilo celkem 27 dotázaných (22,69 %) a pro důvod zvýšení pracovního výkonu a kvality práce 25 dotázaných (21,01 %). Pod hranicí 10 % se objevil v odpovědích důvod možnosti udržet si pracovní místo (6 osob – 5,04 %), možnost získání sociálních výhod (3 osoby – 2,52 %) a v jednom případě (0,84 %) se objevila odpověď, že jako OSVČ

se respondent vzdělává sebeřízeně stále, stejně jako odpověď že pokud práce respondenta baví, pak se rád dozví něco nového. Celkově bylo získáno 296 responsí, lze tedy tvrdit, že každý respondent má přibližně dva důvody k sebeřízenému vzdělávání (Graf 12).

Graf 12 Ochota pro sebeřízené vzdělávání



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Vyjádříme-li získané response s ohledem na jejich celkový počet, pak jsou absolutní četnosti následující. Možnost seberealizace řízeného sebevzdělávání tvoří 61 respondentů, tedy 20,61 %. Možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech v 50 případech pak tvoří 16,89 %, možnost kariérního postupu (43 responsí – 14,53 %) a možnost zisku vyšší kvalifikace (45 responsí – 15,20 %). Možnost vyššího mzdového ohodnocení s 34 responsemi tvoří 11,49 %, důvod zvýšení flexibility a připravenosti na změnu 9,12 % a důvod zvýšení pracovního výkonu a kvality práce 8,45 %. Ostatní response se pohybují pod hranicí 0,05 %, proto je dále nebudeme uvádět, jelikož pro statistické vyhodnocení nejsou relevantní.

Otázka č. 17 se zajímala o to, zda lidé obecně jsou motivováni k sebeřízenému vzdělávání a rozvoji (Graf 13). Zde se souhlasně vyjádřilo celkem 100 respondentů (84,03 %) a nesouhlasně 19 respondentů (15,97 %). K této otázce dále navazovaly otázky č. 18 a č. 19, kde se mohli respondenti volně vyjádřit k tomu, jak jsou konkrétně motivováni, v případě záporné odpovědi pak jak si účinnou motivaci k vzdělávání a rozvoji představují.

Graf 13 Motivace k rozvoji a vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

V případě otázky č. 18 se nejčastěji, z celkových 39 odpovědí, vyskytuje možnost vlastní motivace a seberealizace respondentů (18 responsí), dále pak lepší pracovní zařazení a plat (7 responsí) a dále pak vnitřní potřeba se rozvíjet a posouvat dál, nikdy nepřestat v osobním růstu, stále mít flexibilní mysl a nepřestávat se učit a studovat to, co respondenty zajímá a baví. U respondentů z řad OSVČ se jako nejčastější odpověď objevuje níže uvedená citace jednoho z nich, v různých obdobách: „…*aby firma dále prosperovala, takže se musíme pořád dívat kupředu a používat nové technologie a možnosti*“. V případě otázky č. 19 byly získány pouze dvě response, konkrétně to, že účinnou motivaci spatřují respondenti v uznání, zvyšování mzdy a prémiích, spolu s benefity od zaměstnavatele.

U otázky č. 20 bylo sledováno, jak často se z vlastního podnětu respondenti věnují a účastní se vzdělávacích a rozvojových aktivit. Nejčastější odpovědí bylo, že se těmto aktivitám věnují nepravidelně, podle momentálních potřeb, celkem v 51 případech (42,86 %). Celkem 28 respondentů (23,53 %) uvedlo, že tyto aktivity provádějí pravidelně. Každé tři měsíce se účastní kurzů či školení a ostatního

vzdělávání celkem 16 respondentů (13,45 %), jednou za půl roku pak 6 respondentů (5,04 %) a jednou ročně 3 respondenti (2,52 %). Z vlastního podnětu se vůbec vzdělávacích a rozvojových aktivit neúčastní 12 respondentů (10,08 %) (Graf 14).

Graf 14 Účast na vzdělávacích a rozvojových aktivitách

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

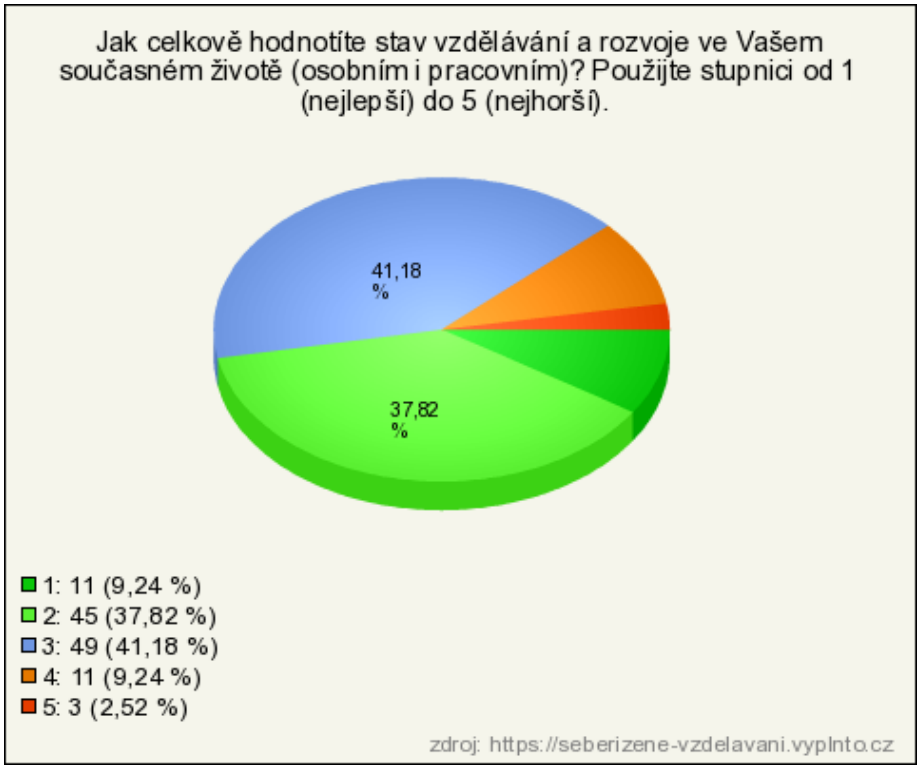
Otázka č. 21 řešila problematiku, zda současný trh odráží potřeby občanů z hlediska vzdělávacích a rozvojových aktivit. Zde 63 respondentů (52,94 %) uvedlo, že trh je dostačující, 32 respondentů (26,89 %) bylo opačného názoru. Zbývajících 24 respondentů (20,17 %) se o danou problematiku zastoupení služeb na trhu nezajímá, případně nemá konkrétní názor na daný problém (Graf 15).

U otázky č. 22 byla otázka položena tak, aby bylo možné ji hodnotit jako ve škole, tedy na škále 1 – 5, kde 1 = nejlepší a 5 = nejhorší. Jednalo se o téma, jak celkově respondenti hodnotí stav vzdělávání a rozvoje v jejich současném životě, jak osobním, tak pracovním. Nejčastější odpovědí byla hodnota 3, tedy průměrné hodnocení, celkem u 49 respondentů (41,18 %). Kladně pak svůj osobní a pracovní život z pohledu vzdělávání a rozvoje hodnotí celkem 66 respondentů (47,06 %), z toho 45 respondentů (37,82 %) jako velmi dobré a 11 respondentů (9,24 %) jako vynikající. Na opačném spektru škály pak bylo celkem 14 responsí (11,76 %), z toho 11 respondentů (9,24 %) hodnotí svůj současný stav jako špatný a pouze 3 respondenti (2,52 %) jako velmi špatný (Graf 16).

Graf 15 Situace na pracovním trhu

Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Graf 16 Hodnocení vlastního života

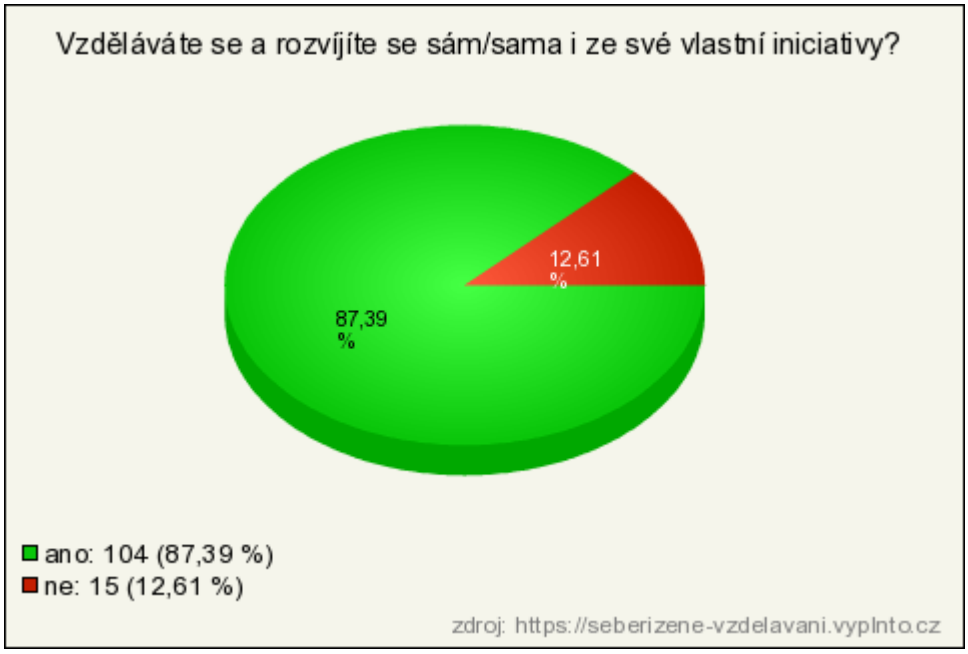


Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Otázka č.23 byla opět otázkou otevřenou, kdy bylo zjišťováno, co jsou respondenti pro zlepšení svého vzdělávání a schopností přizpůsobit se aktuálním trendům ve společnosti, ochotni udělat. Zde bylo získáno celkově 24 odpovědí. Z responsí se nejčastěji objevuje možnost lepší organizace času a časové flexibility (10 responsí), samostudium, vyhledávání relevantních kurzů a vzdělávacích programů, seminářů a rozšíření vzdělání o další obor v rámci studia na vysoké škole.

Předposlední otázka č.24 dotazníkového šetření se zabývala tím, zda se respondenti vzdělávají a rozvíjejí i ze své vlastní iniciativy a ne pouze z podnětu okolí či zaměstnavatele. Zde celkem 104 respondentů (87,39 %) uvedlo souhlasnou odpověď a zbylých 15 respondentů (12,61 %) odpověď nesouhlasnou (Graf 17).

Graf 17 Vlastní iniciativa



Zdroj: vlastní zpracování, 2018.

Poslední otázka č. 25 navazovala na otázku předchozí, kdy bylo snahou zjistit, jak konkrétně, tedy v jakých oblastech a jakou formou se respondenti z vlastní iniciativy rozvíjejí a vzdělávají se. Zde byly získány následující konkrétní údaje, celkem od 42 respondentů (35,29 %). Celkem 10 respondentů uvedlo jako nástroj pro jejich další vzdělávání studium na vysoké škole, 7 pak získání dovedností studiem cizích jazyků. Nejčastěji se vyskytují oblasti komunikace s lidmi, oblast školství, oblast marketingu a prodeje, oblast umění, oblast informačních technologií, oblast psychologie a oblast řízení lidských zdrojů. Jako formu zisku zmíněných dovedností uvádí respondenti samostudium odborné literatury, kurzy, školení, online semináře

a workshopy, e-learningové kurzy, sledování videí a blogů na internetu a také sociální sítě, SEO, email marketing, webináře a specializovaná fóra. Minimálně jsou uvedeny formy kurzů od zaměstnavatelů a rekvalifikační kurzy (pouze ve 2 případech).

4.4 Diskuze, zhodnocení hypotéz

Na základě vyplněných dotazníků byla provedena srovnávací analýza zjištěných poznatků, tj. jaké se vyskytují důvody pro sebeřízené vzdělávání a jak ovlivňují jednotlivce při volbě zaměstnání, případně při změně profese.

Z pohledu sociodemografických údajů se sebeřízeného vzdělávání častěji zúčastňují ženy (75,63 %) než muži (24,37 %). Nejčastěji se sebeřízenému vzdělávání a kariéře věnují lidé ve věku 18 – 30 let (59,66 %), konkrétně pak skupina 26 -30 let (31,09 %), tedy třetina dotázaných. Minimální zájem o sebeřízené vzdělání je ve skupině osob nad 51 let, kdy se šetření zúčastnili pouze čtyři respondenti. Z pohledu vzdělání se šetření zúčastnila skoro polovina vysokoškolsky vzdělaných respondentů (42,86 %). Hlavní sociální skupinu pak tvořili zaměstnanci (67,23 %), s délkou praxe 5 -15 let (40,34 %).

Závěrem práce je třeba také zhodnotit stanovené hypotézy. První hypotéza se zabývala domněnkou, že **sebeřízené vzdělávání závisí na věku a s rostoucím věkem o něj zájem klesá**. Na základě zjištěných dat z analýzy dotazníkového šetření lze danou hypotézu **verifikovat**. Jak bylo zjištěno, hlavním věkem pro sebeřízené vzdělání je období 26 – 30 let věku respondentů, kdy ukončují vysokoškolské studium, případně je jejich profesní dráha v rozmezí 5 -15 let a jsou tedy na hranici, kdy zvažují volbu nové kariéry v jiném oboru, případně se cítí nedoceněni a vyhledávají nové možnosti vzdělávání se a osobního rozvoje. U respondentů s věkem vyšším jak 51 let zájem o sebeřízené vzdělávání klesá, věnují se spíše vzdělávání pouze v rámci své profese, je-li to k výkonu jejich profese nutné, případně se zajímají o nové technologie a učí se s nimi pracovat. Sebeřízené vzdělávání formou e-learningových kurzů, případně sebevzdělávání v jiném oboru moderními metodami jim není vlastní a nejeví o ně větší zájem.

Druhá hypotéza předpokládala, že **vyšší zájem o sebeřízené vzdělávání mají lidé s vyšším vzděláním**. Na základě zjištěných dat z dotazníkového šetření nelze plně hypotézu verifikovat a je nutné ji **zamítnout**. Dotazníkového šetření se sice zúčastnilo nejvíce osob s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním (celkem 70 osob) a o třetinu méně středoškolsky vzdělaných lidí (46 osob), avšak na základě jednotlivých dotazníků a srovnání odpovědí středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných

lidí je zájem o sebeřízené vzdělávání vyrovnaný. Vysokoškolsky vzdělaní lidé ho spatřují zejména ve studiu cizích jazyků, profesních kurzů a zvyšování kvalifikace v rámci zaměstnání. U středoškolsky vzdělaných lidí, kteří se výhradně objevují ve skupině OSVČ (14 osob) je potřeba sebeřízeného vzdělání uváděna ve spojení s profesí. Tito respondenti se vzdělávají každodenně, ať už formou online marketingových kurzů k potřebě rozvoje prodeje svých služeb a výrobků, nebo vývoji nových technologií a materiálů, případně zlepšení služeb pro zákazníky formou školení a sledováním konkurence. Jejich forma sebeřízeného vzdělávání lze shrnout slovy jednoho z nich: „*Chci aby firma dále prosperovala, takže se musíme pořád dívat kupředu a používat nové technologie a možnosti*“. Již dosažené vzdělání tedy nemá vliv na sebeřízené vzdělávání.

Poslední hypotéza předpokládala domněnkou, že **sebeřízené vzdělávání je aktuální potřebou na pracovním trhu**. Na základě získaných responsí k dotazníkovému šetření, lze hypotézu **verifikovat**. Jak vyplývá z jednotlivých odpovědí respondentů, současný trh je velmi dynamický a proměnlivý, je vyvíjen velký tlak na vědomosti a znalosti nových technologií a alespoň základním znalostem cizího jazyka (zejména anglického). Také rozvoj řízení lidských zdrojů je velmi rychlý a je třeba pohotově reagovat na nové změny, jako je nástup sociálních sítí, blogů, dostupnosti informací a zisku nových dovedností prostřednictvím internetu. Pro udržení pracovní pozice, případně zlepšení kariéry je tedy nutnou podmínkou se zajímat a sebevzdělávat sám, sledovat aktuální trendy doby a přizpůsobovat se jim, což potvrzují získané informace z dotazníkového šetření.

Dílčím cílem práce bylo určit preference dospělého učit se jako samouk, prostřednictvím sebeřízeného vzdělávání, nebo učení se v kurzu, v neformálním vzdělávacím systému a to z pohledu různých věkových skupin, v rozsahu 18 – 51 a více let. Tento dílčí cíl byl naplněn a lze říci, že respondenti, kteří se zúčastnili šetření, jsou si vědomi nutnosti se vzdělávat a projevují o samovzdělávání zájem. Preferují sice stále kurzy a školení v rámci zaměstnání před nabízenými možnostmi nových neformálních trendů, které jsou popsány v teoretické části práce, ale i mezi nimi je již silně zakotven pojem e-learning, online kurz, případně webinář, což svědčí o znalosti a zájmu respondentů napříč věkovým spektrem. Problematika volby předprofesního vzdělávání a jejího významu v životě dospělého jedince, a dále změna profesní kariéry v důsledku vzdělávání se, je závislá na volbě každého jedince. Někteří ze zúčastněných respondentů se plně realizují ve své profesi, kterou vystudovali a plnohodnotně se jí věnují několik let, kdy si však v rámci kariéry doplňují vzdělávání

přizpůsobují se potřebám své profese. Jiní respondenti naopak využívají sebeřízené vzdělávání k tomu, aby svoji kariéru nasměrovali k novým cílům a zcela změnili svůj dosavadní život. Jedná se tedy o individuální problém každého z nás, to co jednoho může naplňovat, nemusí uspokojit jiného, a proto hledá nové cesty, které jsou díky dnešním technologiím a možnostem velmi dobře dostupné aje možné směr svého života a kariéry změnit. Ze zjištěných dat lze také říci, že sebeřízené vzdělání (kariéra) je vhodné pro jakýkoliv věk, jelikož se jedná o osobní rozhodnutí jedince, nikoliv o nutnost požadovanou společností. Při dostatečné duševní, příp. fyzické, kondici je tedy i jedinec vyššího věku schopen se adekvátně vzdělávat sám, neformální formou studia a není nutné, aby jeho vzdělání bylo zajištěno odborným vedením kurzů a univerzit 3. věku, byť tyto instituce skýtají mnoho pozitiv, zejména v posouzení znalostí jedince u případného nového zaměstnavatele. U osob s vyšším věkem však sebevzdělávání slouží spíše k osobnímu obohacení, snaze udržet „krok s dobou“, než přímo ke změně kariéry a změny profesního života.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématikou ideje sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe dospělých. V teoretické části se práce formou literární rešerše zabývala základními pojmy a definicemi andragogiky jako vědy a disciplíny a dále problematikou vzdělávání dospělých. Je zde uvedena charakteristika celoživotního učení, rozlišení pojmů celoživotní učení a vzdělávání a dále na ni navazuje definování a vymezení pojmu sebevzdělávání dospělých, včetně výhod a nevýhod. Literární rešerše se zabývá i samotnou problematikou definování dospělosti, a to nejen z právního hlediska, ale také z pohledu andragogiky, kdy se jedná zejména o sociálně-ekonomickou zralost. Nedílnou součástí daného tématu je také přehled bariér a samotné motivace ke vzdělávání dospělých, zejména pracujících dospělých, jelikož se jedná o hlavní zájmovou skupinu celé práce. Sebeřízené vzdělávání je pak v literární rešerši vymezeno zejména novými typy výuky, jako je osobní vzdělávací prostředí, masivní otevřené online kurzy, kolaborativní učení, microlearning, mobilní vzdělávání, obsahové kurátorství, převrácená třída a adaptive learning.

Druhou částí práce byla empirická aplikace teoreticky získaných poznatků. Cílem práce bylo rozšíření poznání v oblasti sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých a hlavní cíl byl zaměřen na preference v učení dospělého. Cílem práce bylo určit preference dospělého učit se jako samouk, prostřednictvím sebeřízeného vzdělávání, nebo učení se v kurzu, v neformálním vzdělávacím systému a to z pohledu různých věkových skupin, v rozsahu 18 – 51 a více let. Tento cíl byl naplněn a lze říci, že respondenti, kteří se zúčastnili šetření, jsou si vědomi nutnosti se vzdělávat a projevují o samovzdělávání zájem. Preferují sice stále kurzy a školení v rámci zaměstnání před nabízenými možnostmi nových neformálních trendů, které jsou popsány v teoretické části práce, ale i mezi nimi je již silně zakotven pojem elearning, online kurz, případně webinář, což svědčí o znalosti a zájmu respondentů napříč věkovým spektrem.

Pro splnění cílů práce byly stanoveny také hypotézy, které byly potvrzeny či vyvráceny na základě dotazníkového šetření mezi 119 respondenty. První hypotéza se zabývala domněnkou, že sebeřízené vzdělávání závisí na věku a s rostoucím věkem o něj zájem klesá. Na základě zjištěných dat z analýzy dotazníkového šetření lze danou hypotézu verifikovat. Druhá hypotéza předpokládala, že vyšší zájem o sebeřízené vzdělávání mají lidé s vyšším vzděláním. Hypotézu nelze plně verifikovat

a je nutné ji zamítnout, vzhledem k její nejednoznačnosti v jednotlivých responsí a získaných dat z dotazníkového šetření. Poslední hypotéza předpokládala domněnkou, že sebeřízené vzdělávání je aktuální potřebou na pracovním trhu. Na základě získaných responsí k dotazníkovému šetření, lze hypotézu verifikovat. Jak vyplývá z jednotlivých odpovědí respondentů, současný trh je velmi dynamický a proměnlivý, je vyvíjen velký tlak na vědomosti a znalosti nových technologií a alespoň základním znalostem cizího jazyka (zejména anglického). Také rozvoj řízení lidských zdrojů je velmi rychlý a je třeba pohotově reagovat na nové změny, jako je nástup sociálních sítí, blogů, dostupnosti informací a zisku nových dovedností prostřednictvím internetu.

Na základě získaných teoretických a empirických znalostí v oblasti sebeřízeného vzdělávání je možné také určit problematické oblasti, kterým je zapotřebí věnovat více pozornosti, avšak nebyly řešeny v rámci samotné práce. Jedná se zejména o financování vzdělávání ve firmách, časovou dotaci a náročnost dalšího vzdělávání dospělých v kontextu jejich životních rolí. Zde je vhodné zaměřit pozornost na flexibilitu jedince a jeho časový harmonogram, zda je vhodnější směřovat sebevzdělávání do vlastního volného času po práci, či umožnit jedinci se zájmem o následné vzdělávání vhodný časový prostor k samostudiu při výkonu profese, za podpory zaměstnavatele. Tato problematika se úzce dotýká i tématu genderu, kdy časová flexibilita žen je výrazně nižší než mužů, s přihlédnutím k povinnostem s výchovou dětí. Dalším problémem v oblasti může být sebevzdělávání rodičů, kterým se např. narodí postižené děti a nejsou již schopni dále vykonávat předešlou profesi, ať už z časových důvodů, nebo vlastního rozhodnutí, přesměrovat svůj profesní život směrem k péči o nemocného a postiženého člověka, k čemuž je třeba adekvátní vzdělání. Zde by bylo jistě vhodné, aby se více angažoval i stát a připravil vhodné programy a rekvalifikační kurzy, případně zajistil možnost vzdělávání jedinců, kteří jsou donuceni k zásadní životní změně vlivem nepředvídatelných okolností.

Ze získaných informací v rámci bakalářské práce vyplývají následující doporučení a možné návrhy pro praxi. Pro úspěšný rozvoj sebevzdělávání jedince je nejdůležitějším prvkem jeho vlastní motivace a snaha o co nejlepší umístění na pracovním trhu, který je v současném 21. století velmi rychlý a proměnlivý. Za úspěšným sebevzděláváním však může stát také zaměstnavatel, který jedince podpoří a vytvoří mu takové podmínky, aby dalšího rozvoje lépe dosáhl. Jednou z forem je např. firemní manažer vzdělávání, který stanoví individuální plán zaměstnanci se zájmem o vzdělávání a bude se mu věnovat. Tento problém se netýká

pouze soukromého sektoru, ale je velmi důležitý i pro sektor státní, kde je nutnost adaptace a flexibilní reakce na proměnlivý trh služeb ještě zásadnější. Podpora vzdělávání by měla probíhat maximální nabídkou kurzů v zájmové oblasti a to nejen skupinových, ale právě za využití e-learningových kurzů, webinářů, pomoci s vytvořením osobním vzdělávacím prostředím a adaptive learningu. Neméně důležitým doporučením pro praxi je vzdělávání e na poli nových technologií, využívání online vzdělávání a mobilního vzdělávání, spolu s neustálým sledováním nových technologií, které dnes prostupují celým profesním i osobním životem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů – nejnovější trendy a postupy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 978-80-247-5258-7

BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Publishing, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2006. ISBN 80-244-1192-X.

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2

BENEŠ, M. *Celoživotní učení a vzdělávání*. In: PRŮCHA, J. ed., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

BOČKOVÁ, V. *Vzdělávání dospělých*. In: PRŮCHA, J. ed., 2009. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0139-7.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Teorie transformativního učení (se) dospělých*. Studia paedagogica, 17(1), 59-74. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISSN 1803-7437

HABERMANNOVÁ, H. *Sebe-řízené vzdělávání: teorie a aplikace*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 122 s. Diplomová práce.

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

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854

HLADÍLEK, M. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4

HRUŠKOVÁ, A. *Studijní opora pro kurz Tvorba týmu lektorů v rámci projektu Inovace profesního vzdělávání ve vazbě na potřeby Jihočeského regionu*. Budějovice: VŠTE, 2013. ISBN nemá.

KRATOCHVÍL, M. *Uvedení do metodologie pedagogiky*. In Horák, J., Kratochvíl, M., Pařízek, V. Základy pedagogiky. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-534-6

MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-904899-2

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.

NEUMAJER, O. *Výukové aktivity pro rozvoj dovedností 21. století. Řízení školy*. Praha: Wolters Kluwer. 2/2013, strana 14-16. ISSN: 1214-8679.

NOVOTNÝ, P. *Učení pro pracoviště. Prostor pro uplatnění konceptu workplace learning v českém prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5116-4

OLECKÁ, I., IVANOVÁ, K. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5.

PALÁN, Z. Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PROCHÁZKA, M. a M. SOMR. *Kapitoly z didaktiky vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio, 2008. ISBN 978-80-254-1919-9

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ, J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUNCH, K.F. *Základy kvantitativního šetření*. Překlad Hendl, J. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

PTÁČKOVÁ, L. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-817-0

RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice.* Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80- 210-477-2.

RABUŠICOVÁ, M. *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In RABUŠICOVÁ, M. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 11(2006). Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISSN 1211-6971

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

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

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

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

Seznam použitých zahraničních zdrojů

DILLENBOURG, P. *What do you mean by 'collaborative learning'?. Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches* [online]. 1999. [cit. 2017-12-08].

Dostupné z: http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf

KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Rev. and updated. New York: Cambridge, the Adult Education Company, 2005. 400 s. ISBN 08-428-2213-5.

NMC Horizon Report 2013. Higher Education Edition. Austin Texas: New Media Consortium, 2013. ISBN 978-098-8376-267. Dostupné z: http://www.nmc.org/pdf/2013-horizon-report-HE.pdf

Seznam použitých internetových zdrojů

BRDIČKA, B. *Co je to převrácená třída*. Počítač ve škole [online]. 2012 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z:http://www.pocitacveskole.cz/prednasky/co-je-prevracena-trida

BRDIČKA, B. *Konektivismus - teorie vzdělávání v prostředí sociálních sítí*. Metodický portál RVP [online]. 2008, [cit. 2017-12-09]. Dostupné z: http://spomocnik.rvp.cz/clanek/10357/

COURSERA. *Courses* [online]. 2018 [cit. 2018-01-10]. Dostupné z: https://www.coursera.org/courses?orderby=upcoming&lngs=en

E-LEARNING PAPERS. *Osobní vzdělávací prostředí*. ELearning Papers [online]. 2008, č. 9. [cit. 20147-12-10]. Dostupné z: http://openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/6_1215069733.pdf

FIZZ: Flipping the Classroom. Friday Institute for Educational Innovation [online]. 2013 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z:http://www.fi.ncsu.edu/project/fizz/

FRYŠ, J. *Co je informační kurátorství?*. Inflow [online]. 2014 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z: http://www.inflow.cz/co-je-informacni-kuratorstvi

GROSS, R. a S. SALKO. *Self-Directed Learning: Educating for the Next Century*. About [online]. 2013, [cit. 2017-12-09]. Dostupné z: http://adulted.about.com/od/Adult-Education-in-the-U.S./a/Self-directed-Learning.htm

HEICK, T. *12 Principles Of Mobile Learning*. Teach thought [online]. 2012 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z:http://www.teachthought.com/technology/12-principles-of-mobile-learning/

HÝBL, J. *Příprava materiálů pro e-kurz. Základy datových sítí*. Brno, 2013. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/386477/pedf_b/BC_Hybl_386477.txt. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Jan Krejčí.

KOP, R. *Dimension to SDL in an open-networked environment*. International Journal for Self-Directed Learning [online]. 2010, roč. 7, č. 2 [cit. 2017-12-18]. Dostupné z: http://www.selfdirectedlearning.com/teaching-with-technology/sdl-in-an-open-networked-environment.html

KS, Karthik. *Top 10 online learning predictions for 2014*. Yourstory [online]. 2013 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z:http://yourstory.com/2013/12/top-10-online-learning-predictions-2014/

KUNTZ, D. *What is Adaptive Learning?*. Knewton Blog [online]. 2010 [cit. 2017-12-11]. Dostupné z:http://www.knewton.com/blog/adaptive-learning/what-is-adaptive-learning/

MEDARD. *Nejdůležitější legislativní normy týkající se kvalitativního výzkumu*. [online]. [cit. 2017-03-05]. Dostupné z: http://medard.soc.cas.cz/czlegis.html#autorskyz

MORIN, A. *What is a Self-Directed Learner?: Teaching Kids to Teach Themselves*. About [online]. 2014. [cit. 2017-12-09]. Dostupné z: http://kidsactivities.about.com/od/HomeSchoolConnection/qt/What-Is-A-Self-Directed-Learner.htm

OECD. *Skilled for life? Key finding from the survey of adult skills*. PIAAC [online] 2013. [cit. 2017-12-10]. Dostupné z: http://www.piaac.cz/vystupy

OLECKÁ I. *Metodologie vědeckovýzkumné práce*. Olomouc: Moravská vysoká škola, 2010. ISBN 978-80-87240-76-2. [online] 2010. [cit. 2017-12-02]. Dostupné z: http://fyzika.upol.cz/cs/kategorie-clanku/vseobecne/vystupy-klicovych-aktivit

PANT, R. *Social media today* [online]. 2013 [cit. 2017-12-10]. Dostupné z:http://socialmediatoday.com/ritu-pant/1603776/use-social-media-school

PIAAC. *Dovednosti potřebné pro 21. století*. PIAAC [online] 2013. [cit. 2017-12-10]. Dostupné z :http://www.piaac.cz/vystupy

SCIENCE GUIDE. *15 years to live for old school universities*. Science Guide [online]. 2012. [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: http://www.scienceguide.nl/201210/15-years-to-live-for-old-school-universities.aspx

STRAKOVÁ, J. *Kompetence pro 21. století. Mezinárodní trendy v definování a měření vědomostí a dovedností*. Učitelské listy [online]. 2012, [cit. 2017-12-08]. Dostupné z: http://www.ucitelske-listy.cz/2012/06/jana-strakova-kompetence-pro-21-stoleti.html

VAN HARMELEN, M. *Design trajectories: four experiments in PLE implementation.* Interactive Learning Environments [online]. 2008, vol. 16, issue 1, s. 35-46 [cit. 2017-11-30]. Dostupné z:http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820701772686

WESTERVELT, E. *The Online Education Revolution Drifts Off Course*. WFPL News [online]. 2013 [cit. 2017-12-10]. Dostupné z: http://wfpl.org/post/online-education-revolution-drifts-course

Seznam ostatních zdrojů

Česká republika. Zákon o předškolním, základním, středním vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: 561/2004. Praha: MŠMT ČR, 2004.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Nakladatelství Tauris, 2001, poslední změna 1. ledna 2006 [cit. 2018-01-26]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf

SEZNAM ZKRATEK

AIVD ČR	-	Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR
apod.	-	a podobně
atd.	-	a tak dále
AU3V	-	Asociace univerzit třetího věku
ČADUV	-	Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání
ČR	-	Česká republika
ČSVD	-	Česká společnost pro vzdělávání dospělých
IFTF	-	Institute for the Future, institut pro budoucnost
MOOC	-	masivní otevřené online kurzy
MŠMT	-	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NCDV	-	Národní centrum distančního vzdělávání
NVF	-	Národní vzdělávací fond
OECD	-	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PIACC	-	Programme for International Assessment of Adult Competencies
PLE	-	osobní vzdělávací prostředí
WHO	-	World Health Organization, světová zdravotnická organizace

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázky

Obrázek 1 Klíčové znalosti a dovednosti 21.století....12
Obrázek 2 Vybrané aspekty sebeřízeného vzdělávání....23
Obrázek 3 Pyramida motivů vzdělávání....35

Tabulky

Tabulka 1 Rozdíly konceptu celoživotního vzdělávání a učení....16
Tabulka 2 Základní znaky dospělosti....19
Tabulka 3 Pozice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání....20

Grafy

Graf 1 Pohlaví respondentů....44
Graf 2 Věkové složení....45
Graf 3 Vzdělání....45
Graf 4 Sociální zařazení....46
Graf 5 Délka profesní praxe či zaměstnání....47
Graf 6 Aktuální vědomosti a zkušenosti....48
Graf 7 Možnost vzdělání a rozvoje pro zaměstnance....48
Graf 8 Umožnění vzdělání a rozvoje v současné profesi....49
Graf 9 Význam dalšího vzdělávání a rozvoje....50
Graf 10 Přínos aktivit....51
Graf 11 Nabídka rozvojových a vzdělávacích aktivit na trhu....53
Graf 12 Ochota pro sebeřízené vzdělávání....54
Graf 13 Motivace k rozvoji a vzdělávání....55
Graf 14 Účast na vzdělávacích a rozvojových aktivitách....56
Graf 15 Situace na pracovním trhu....57
Graf 16 Hodnocení vlastního života....57
Graf 17 Vlastní iniciativa....58

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník – písemné znění..... II

Příloha 1 Dotazník – písemné znění

1. Jste?
□ žena
□ muž

2. Kolik je Vám let?
□ do 25 let
□ 26 – 30 let
□ 31 – 40 let
□ 41 – 50 let
□ 51 a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dokončené vzdělání?
□ základní
□ středoškolské
□ vyšší odborné – Dis.
□ vysokoškolské – Bc., Mgr., Ing.

4. Uveďte prosím své sociální zařazení.
□ student
□ zaměstnanec
□ žena/muž v domácnosti, MD
□ OSVČ
□ důchodce
□ jiné: .....

5. Kolik let pracujete?
□ 0 – do 1 roku
□ nad 1 rok – do 5 let
□ nad 5 let – do 15 let
□ nad 15 let – do 25 let
□ nad 25 let a více

6. Jak vnímáte své, aktuálně dosažené, vědomosti a znalosti ze současného školství v rámci použitelnosti v praxi?
□ velmi dobré
□ spíše dobré
□ průměrné
□ spíše špatné
□ velmi špatné

7. Možnost vzdělávání a rozvoje poskytované zaměstnancům považujete za:
□ velmi důležité
□ důležité
□ spíše nedůležité
□ nedůležité

8. Bylo Vám umožněno se zapojit do možnosti vzdělávání a rozvoje ve vaší současné profesi?
□ ano
□ ne

9. Možnost dalšího vzdělávání a rozvoje pro Vás znamená:
Lze označit maximálně 3 odpovědi.
□ kariérní postup
□ zisk vyšší kvalifikace
□ zvýšení flexibility a připravenosti na změnu
□ zvýšení pracovního výkonu a kvality práce
□ seberealizaci
□ udržení pracovního místa
□ vyšší mzdové ohodnocení
□ zisk sociálních výhod
□ uplatnění vlastního potenciálu u nových příležitostí

10. Jaké vzdělávací a rozvojové aktivity jste v posledních 2 letech absolvoval/a?
.....

11. Byly pro Vás tyto aktivity přínosem?
□ ano (ot. č.12)
□ ne (ot.č.13)

12. Pokud ano, uveďte jakým:
.....

13. Pokud ne, uveďte prosím příčinu Vaší odpovědi.
.....

14. Považujete množství aktuálních vzdělávacích a rozvojových aktivit nabízených na trhu všech pracovních a vzdělávacích příležitostí za:
□ nadbytečné
□ odpovídající
□ nedostatečné

15. Jaké školení, vzdělávání by Vám osobně pomohlo ke zvýšení vaší profesní zdatnosti, případně změny kariéry?
Uveďte, prosím, podle důležitosti od nejdůležitějšího po nejméně důležité.
1.
2.
3.

16. Jste ochoten/ochotna se sebeřízeně vzdělávat? Pokud ano, z jakého důvodu?
□ možnost kariérního postupu
□ možnost získání vyšší kvalifikace
□ možnost zvýšení flexibility a připravenost na změnu
□ možnost zvýšení pracovního výkonu a kvality práce
□ možnost seberealizace
□ možnost udržet si pracovní místo
□ možnost vyššího mzdového ohodnocení
□ možnost získání sociálních výhod
□ možnost uplatnění vlastního potenciálu při nových příležitostech
□ jiné: .....

17. Jste motivován/a k vzdělávání a rozvoji?
□ ano
□ ne

18. Pokud ano, uveďte jak:
.....

19. Pokud ne, veďte, jak si představujete účinnou motivaci:
.....

20. Jak často se účastníte vzdělávacích a rozvojových aktivit z Vašeho vlastního podnětu?
□ pravidelně
□ měsíčně
□ každého čtvrt roku
□ každý půl rok
□ jednou za rok
□ nepravidelně, podle momentálních potřeb

21. Odráží aktuální pracovní trh Vaše vzdělávací a rozvojové potřeby?
□ ano
□ ne
□ nevím / nezajímám se

22. Jak celkově hodnotíte stav vzdělávání a rozvoje ve Vašem současném životě (osobním i pracovním)? Použijte stupnici od 1 (nejlepší) do 5 (nejhorší).
1 2 3 4 5

23. Co vše jste ochoten/ochotna udělat pro zlepšení Vašeho vzdělání a schopnosti přizpůsobit se současným trendům?
.....

24. Vzděláváte se a rozvíjíte se sám/sama i ze své vlastní iniciativy?
□ ano
□ ne

25. Pokud ano, uveďte v jakých je to nejčastěji oblastech a jakou formou:
.....

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Nežerná

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Idea sebeřízeného vzdělávání z pohledu praxe vzdělávání dospělých

Rok: 2018

Počet stran textu bez příloh: 57

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 31

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 3

Počet internetových zdrojů: 22

Počet ostatních zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala