

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM

2019–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna Vokrouhlecká

**Způsoby předávání a ověřování znalostí a dovedností
u dospělých účastníků vzdělávání**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Bohumír Fiala

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR FULL-TIME STUDIES

2019–2022

BACHELOR THESIS

Anna Vokrouhlecká

**Methods of transferring and verifying knowledge and skills
of adult education participants**

Prague 2022

The Bachelor 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 5. 2. 2022

.....

Anna Vokrouhlecká

Poděkování

Děkuji PhDr. Bohumírovi Fialovi za odborné rady při zpracování bakalářské práce, věcné připomínky a vstřícnost při osobních konzultacích.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na způsoby předávání a následné ověřování znalostí a dovedností ve vzdělávání dospělých. Jedná se o problematiku didaktických forem a metod spolu s typy hodnocení a zkoušení dospělých účastníků dalšího vzdělávání. V práci jsou definována specifika vzdělávání dospělých, charakterizovány jednotlivé formy a metody. Dále práce zmiňuje typy hodnocení a způsoby zkoušení, které jsou doplněny o praktické příklady při získávání vybraných profesních kvalifikací. Praktická část práce obsahuje mapování zkušeností vzorku dospělé populace podílející se na průzkumu s dalším vzděláváním a jejich preferencí v této oblasti.

Klíčová slova

Didaktické formy, didaktické metody, hodnocení, profesní kvalifikace, specifika vzdělávání dospělých, učební styly, vyučovací styly, vzdělavatel, zkoušení.

Annotation

The bachelor thesis is focused on the methods of transfer and subsequent verification of knowledge and skills in adult education. This is a problem of didactic forms and methods along with the types of assessment and examining of adult participants in further education. The work defines the particulars of adult education, characterizes the various forms and methods. Additionally, the work reveals the types of evaluation and methods of examining, which are supplemented by practical examples in obtaining selected professional qualifications. The practical part of the work contains a mapping of experience on a sample of the adult population involved in the survey regarding further education and their preferences in this area.

Keywords

Didactic forms, didactic methods, assessment, professional qualifications, specifics of adult education, learning styles, teaching styles, educator, examination

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	9
1.1 Specifika vzdělávání dospělých	10
1.2 Role vzdělavatele	12
2 ZPŮSOBY PŘEDÁVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	14
2.1 Didaktické formy.....	16
2.2 Didaktické metody	18
2.2.1 Teoretické metody.....	19
2.2.2 Teoreticko-praktické metody	21
2.2.3 Praktické metody.....	23
3 OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ.....	26
3.1 Styly přípravy účastníků vzdělávání na ověřování znalostí a dovedností.....	27
3.2 Způsoby zkoušení.....	31
3.3 Charakteristiky hodnocení pro získání vybraných profesních kvalifikací	33
PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 CÍL PRŮZKUMU, HYPOTÉZY	43
4.1 Použitá metodika	44
4.2 Průběh průzkumu	45
4.3 Výsledky průzkumu	46
4.4 Interpretace výsledků průzkumu	60
ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	68
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce s názvem Způsoby předávání a ověřování znalostí a dovedností u dospělých účastníků vzdělávání se bude věnovat především didaktické problematice vzdělávání dospělých jako jednomu z klíčových zaměření andragogiky. Didaktickou problematikou jsou míněny zejména formy a metody, které v současnosti stále více podléhají rychle se rozvíjejícím technologiím i měnícím se společenským pravidlům. Dále bude popsána také problematika hodnocení, která na rozdíl od počátečního formálního vzdělávání není nijak detailně v odborné literatuře zpracována.

Cílem této práce je komplexně charakterizovat a propojit způsoby předávání znalostí a dovedností se způsoby jejich ověřování, tedy zkoušení. Tím tak budou provázány vzájemně se ovlivňující části procesu vzdělávání, kterým bývá věnována pozornost spíše zvláště, ve vztahu k subjektům, které ve vzdělávání figurují. Konkrétně se jedná o zařazení učebních a vyučovacích stylů, což vnáší do práce i psychologický pohled. S výše uvedeným vymezeným cílem úzce souvisí i motivace k volbě právě tohoto tématu, kterou byla vidina potřeby obsahově propojit problematiku předávání a ověřování znalostí a dovedností, a tímto způsobem upozornit na nezbytnost a důležitost obou součástí vzhledem k celkové úspěšnosti a efektivitě celého procesu vzdělávání.

Práce bude formálně i tematicky členěna do čtyř kapitol. První, spíše obecná, se bude věnovat vymezení vzdělávání dospělých a jeho specifikům, druhá a třetí kapitola vytvoří obsahové jádro teoretické části práce. Kapitola druhá se zaměří na předávání znalostí a dovedností, tedy vyučovací styly, formy a metody. Logicky naváže třetí kapitola o ověřování znalostí a dovedností, detailně obsáhne typy hodnocení, učební styly, způsoby zkoušení a praktické příklady hodnocení při získávání vybraných profesních kvalifikací. Dle teoreticko-empirického charakteru práce bude závěrečná čtvrtá kapitola věnována průzkumu v oblasti zkušeností dospělých účastníků dalšího vzdělávání se vzděláváním v různých formách, s použitím různých metod a způsobů hodnocení a jejich preferencí v daných oblastech.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Na úvod je nezbytné osvětlit definici klíčových slov této práce – učení a vzdělávání dospělých. Tyto definice a význam nejsou jednotné a bez jasného vymezení a výběru jedné z nich by mohly nastat potíže při komplexním porozumění textu.

Dříve andragogika preferovala pojem „vzdělávání“, v současné době se však přiklání k pojmu „učení dospělých“. Výchozím je fakt, že člověk nese odpovědnost sám za sebe, své učení si zajišťuje sám a napomáhá mu v tom vzdělávání. Dospělý se též do jisté míry musí po celý život učit, ale není možné se celý život vzdělávat, což je dalším důvodem preference pojmu učení. Zároveň je ale nutné poznamenat, že často jsou tyto pojmy používány jako synonyma, tudíž se mohou vyskytnout vícečetně v jedné kapitole, bez změny významu (Beneš, 2014, s. 17).

Vzdělávání dospělých je označováno jako jedna z hlavních částí celoživotního učení. Zároveň je též částí nejdelší, může zahrnovat více než polovinu lidského života. Nejčastěji je vzdělávání dospělých definováno jako vzdělávací proces zahrnující veškeré činnosti konané dospělými jedinci ve formálním a neformálním vzdělávání. V rámci formálního vzdělávání se jedná o získání daného stupně vzdělání v počátečním vzdělávání školského systému. Neformální vzdělávání poskytuje mnohem širší spektrum vzdělávacích aktivit a příležitostí (Veteška, 2016, s. 88).

V současné době je téměř nezbytné stále se vzdělávat a rozvíjet, přizpůsobovat se tak rychle se měnícím podmínkám v celé společnosti. To souvisí s rychlým technologickým vývojem, a tudíž též s rychle se měnícími a narůstajícími požadavky a nároky v zaměstnání, rodinném i společenském životě.

Při znalosti účelu a smyslu vzdělávání je snazší motivovat dospělé k účasti na něm. Jedním z účelů je rozvoj potenciálu člověka jako jednotlivce i jako biologického druhu. Spontánně se učíme napodobováním či vytvářením nového chování, a to s cílem dosáhnout pozitivních výsledků. Aspirace a snaha dosáhnout pozitivních, tudíž příjemných důsledků, a zároveň snaha vyhnout se těm negativním a nepříjemným je

vnitřní hnací silou procesu učení. Vzdělávání bývá přímo zaměřeno na kultivaci znalostí a dovedností, nepřímo, sekundárně poté na změnu postojů vzdělaného (Plamínek, 2014, s. 32).

Smysl vzdělávání je charakterizován jako nezbytná fyziologická potřeba každého člověka. Učení činí člověka více nezávislým. Čím více má člověk vědomostí, tím je pravděpodobnější, že se mu vytvoří větší množství asociací k danému tématu, neboť má více vláken vědomostí, které tvoří spoje potřebné k tvorbě myšlenek na dané téma v danou chvíli. Samotné vědomosti ale nestačí jen pasivně přijímat zvenčí, pro to, aby se člověk cokoli naučil, je nezbytná jeho vlastní aktivita a zájem (Mužík, Löwenhöfferová, 2018, s. 118).

Další vzdělávání, které v užších souvislostech nahrazuje pojem vzdělávání dospělých, Veteška definuje jako *„veškeré vzdělávání následující po dokončení primárního, sekundárního či terciárního školského vzdělávacího stupně v rámci tzv. počátečního vzdělávání a po vstupu jedince na trh práce“* (Veteška, 2016, s. 107).

1.1 Specifika vzdělávání dospělých

Nejprve je nezbytné vůbec definovat dospělého jedince jako samotný objekt vzdělávání dospělých.

Dospělého však nelze definovat jednotně, neboť každá disciplína vnímá dospělého jedince jinak, andragogika si poté vybírá určitý průnik definic. Např. z biologického hlediska je dospělým takový jedinec, který dosáhl fyzické zralosti, z pohledu práva je dospělost přirovnávána k získání práv a povinností, jako jsou např. volební právo, možnost uzavření sňatku, získání řidičského oprávnění apod. Další pohled na definici dospělého přináší sociologie, definující dospělého jako jedince s převzatými novými sociálními rolami (zejména se jedná o vstup na trh práce a založení rodiny). Psychologie odlišuje dospělost stabilizací chování, myšlení a prožívání, pedagogika ji srovnává s dovedností vychovávat následující generace (Beneš, 2014, s. 101).

Andragogika pro vlastní definici dospělého kombinuje pohled sociologie a vzdělávací politiky: „*Dospělý je ten, kdo převzal nové životní role. Není již žákem, ale vstoupil na pracovní trh a alespoň potenciálně se stal zakladatelem rodiny. Zároveň není účastníkem počátečního vzdělávání, jeho vzdělávání je, opět potenciálně, dalším vzděláváním*“ (Beneš, 2019, s. 52).

V současnosti se tématem specifík ve vzdělávání dospělých zabývá mnoho konceptů, teorií a modelů. Lze však identifikovat řadu společných témat nebo předpokladů, které se jich týkají (Avis, 2019, s. 101).

Tato níže uvedená specifika jsou pro přehlednost rozčleněna do dvou kategorií:

- specifika procesu vzdělávání dospělých,
- specifika vzdělávaných dospělých jedinců (Tamtéž).

Specifika procesu vzdělávání

První vybrané specifikum představuje rozdíly v přístupu pedagogiky a andragogiky k problematice vzdělávacího procesu. Pedagogika jasně vnímá vedoucí roli učitele, zatímco andragogika vnímá vzdělavatele i vzdělávaného jako dvě stejně autonomní jednotky, které se stejnou měrou mohou podílet na tvorbě obsahu a průběhu učení na vymezení cílů učení (Mužík, Löwenhöfferová, 2018, s. 104).

Další popsané specifikum tvoří koncept Sebeřízeného učení, typického právě a pouze pro vzdělávání dospělých. Tento koncept vytvořený v průběhu sedmdesátých let minulého století vychází z předpokladu člověka jako jedinečné osobnosti schopné individuálně a nezávisle přistupovat k uspokojování svých vzdělávacích potřeb. I přesto je stále nezbytná role lektora, který proces učení organizuje a řídí a zároveň podporuje individualitu účastníků vzdělávání, čímž napomáhá plynulému převzetí odpovědnosti za průběh učení samotnými jedinci (Tamtéž, s. 120–121).

Specifika vzdělávaných dospělých jedinců

Dospělí účastníci vzdělávání jsou charakterizováni jako specifičtí v oblastech zkušeností, životních priorit, zralosti, motivace, záměrnosti vzdělávání, změn fyziologických a psychických funkcí a charakteristik osobnosti.

Z pohledu zkušeností mají dospělí na rozdíl od dětí již určitou zásobu zkušeností a z tohoto důvodu porovnávají veškeré přijaté informace s těmi získanými v minulosti. S tímto souvisí i tzv. zkušenostní filtr, pomocí kterého filtrují nové informace (Langer, 2016, s. 128).

Životní priority jako druhé specifikum stojí v popředí našeho života. Ať už jsou jimi práce, rodina nebo záliby, vždy stojí před vzděláváním. Lze je tedy odvodit jako možný zdroj nesoustředěnosti v průběhu vzdělávání a vzdělavatel by na to měl být připraven (Tamtéž, s. 129).

Motivace má u dospělých zcela jiný charakter, převažující je zejména motivace vnitřní (Tamtéž). Nejčastěji uváděnými důvody účasti na dalším vzdělávání jsou snaha dále rozvíjet vlastní schopnosti, získání nových poznatků, udržení pracovní pozice a popud zaměstnavatele (Beneš, 2014, s. 105).

V oblasti záměrnosti vzdělávání u dospělých převažuje utilitarismus, tedy potřeba spatřit praktické využití naučeného, a to v co nejkratším časovém horizontu (Langer, 2016, s. 129).

Posledním specifíkem jsou určité osobnostní charakteristiky typické pro dospělé jedince. Jsou jimi např. vysoká míra kritičnosti vůči sobě i okolí, neochota k přiznání vlastní chyby nebo strach ze selhání (Tamtéž, s. 130).

1.2 Role vzdělavatele

Vzdělavatel má nezastupitelnou a hlavní roli ve vzdělávacím procesu, na rozdíl od učitele přebírá více rolí najednou. Není pouze tím, kdo jen předává znalosti, ale také sám plánuje, řídí a organizuje celý vzdělávací proces v rámci vzdělávací akce. Podílí se na tvorbě materiálů, vedení evidence účastníků, vyúčtování akce, vybavení vzdělávacích prostor apod. V souvislosti s didaktickou problematikou forem, metod a technologií právě lektor provádí jejich aplikaci a v případě, kdy probíhá i hodnocení, mnohdy sám vzdělávané jedince hodnotí.

Na jedné straně jsou vymezovány role vzdělavatele v prostředí samotné výuky. Ty charakterizují vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávanými, přístup k výuce apod. Vzdělavatel by měl jasně vymezit svou úlohu vůči vzdělávaným, aby si mohli vytvořit jasná očekávání ohledně toho, jaké budou pravděpodobné výsledky. Vzdělavatel musí aktivně naslouchat, používat otázky k otevření dialogu, budovat důvěru se vzdělávaným a v konečném důsledku vést klienty k určitému myšlení a chování. Primární úlohou vzdělavatele je pokládat správné otázky a poskytovat podrobnou zpětnou vazbu pro podporu a motivaci klientů. Častou chybou je sdělování pouze negativní zpětné vazby. Vzdělávání potřebují získávat i uznání za své pozitivní činy a úspěchy. Vzdělavatel by měl své klienty vyzývat ke společnému stanovení dílčích cílů. Tyto cíle jsou poté podpořeny vytvořenými plány výuky a následně dosahovány v souvislosti s postupným zlepšováním úrovně dosažených znalostí vzdělávaných jedinců. Dále je žádoucí být vzorem pro účastníky vzdělávání, rozvíjet vhodné hodnoty, postoje a zastávat etické zásady a žádoucí vzory chování (Malone, online, cit. 2021-09-28, s. 68–69).

Zkráceně lze tyto role vzdělavatele uplatňované přímo ve výuce shrnout do definice vedoucího skupiny nesoucího za její práci a výsledky odpovědnost. Zároveň je i členem skupiny a stává se v určitých okamžicích součástí skupiny vzdělávaných, poradcem schopným vyslechnout a poskytnout pomoc a také hodnotitelem posuzujícím přínos vzdělávání (Langer, 2016, s. 27–28).

Druhé vymezení z hlediska profesních rolí (uplatnění) vzdělavatele dospělých uvádí vedle nejznámějšího lektora další tradiční profese andragoga neboli vzdělavatele dospělých. Mezi profese je zpravidla řazen poradce, konzultant, supervizor, manažer vzdělávání, obchodník, instruktor, trenér, kouč, mentor, tutor, metodik, facilitátor, mediátor, moderátor a autor studijních materiálů (Veteška, 2016, s. 186–190).

2 ZPŮSOBY PŘEDÁVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Způsoby předávání znalostí a dovedností (jinak řečeno styly vyučování) jsou velmi důležitými prvky vyučovacího procesu. Jednak umožňují odlišit výuku jednotlivých vzdělavatelů, jednak se vysokou měrou podílejí na výsledné efektivitě vzdělávání. Zároveň vyučovací styly odlišují vzdělávání dospělých od vzdělávání dětí a mládeže, jelikož některé jsou častěji využívány jen u jednoho typu vzdělávaných jedinců.

Vyučovací styly jsou úzce provázány s učebními styly účastníků vzdělávání (viz kapitola 3.1). Učební styly jsou vykládány jako individuální způsob vyučování, který daný vzdělavatel v určitém dobovém i tematickém kontextu upřednostňuje a využívá. Využití konkrétního stylu je vyjádřeno typickými způsoby řízení vyučování, zvolenými formami, metodami či způsoby komunikace (Škoda, Doulík, 2011, s. 71).

Nejfrekventovanějším dělením je rozlišení na styl exekutivní, facilitační a liberální.

Exekutivní nebo také manažerský vyučovací styl se zaměřuje na zprostředkování obsahu učiva pomocí kognitivních prostředků, kterými jsou poznatky a zkušenosti účastníkům předávány. Vzdělavatelé využívající tento styl mají dopředu připravené univerzální, pro různé typy a úrovně účastníků využitelné, materiály k výuce, strukturovaný obsah, pracovní listy nebo dotazníky zpětné vazby. Tento způsob výuky však neumožňuje individuální sebeučení ani prostor pro vzájemnou motivaci, jelikož předpokládá již určitou míru motivace, schopností a dovedností. Není zde příliš propojena teorie a praxe, jedná se spíše o teoretické vymezování obecných pojmů, které poté vede k malé míře efektivity vzdělávání realizovaného tímto učebním stylem. Nejčastěji je tento styl využíván při vzdělávání vedoucích pracovníků s vysokou mírou angažovanosti v rámci fungování podniku (Fibichová, 2016, s. 25–26).

Facilitační vyučovací styl je založen na rozvoji a péči o schopnosti a osobnostní rysy jedinečné pro každého účastníka vzdělávání a na podpoře jeho individuality. Vzdělavatel aplikující tento vyučovací styl považuje za důležité přizpůsobení se potřebám vzdělávaných a také navození ideálních vztahů mezi jím a jimi. Vzdělavatel má za úkol vést vzdělávané k uvědomění si existence jejich předchozích zkušeností a jejich propojení se znalostmi získanými ve výuce. Na okraji zájmu

a pozornosti vzdělavatele stojí obsah učiva a využití metody. Cílem výuky není zvládnutí učiva, to je chápáno jako prostředek k rozvoji osobnosti vzdělávaného jedince. Dalším charakteristickým znakem facilitačního stylu vyučování je vyhýbání se nátlaku a ostré kritice vzdělávaných. Z tohoto lze odvodit možné zdroje kritiky tohoto stylu, kterými jsou velké rozdíly v kvalitě práce vzdělávaných způsobené benevolentním přístupem k chybování vzdělávaných nebo např. ne vždy existující motivace u všech jedinců, což je způsobeno právě absencí sebemenšího nátlaku (Škoda, Doulík, 2011, s. 74).

Tento styl je ideální (tudíž rozšířený) ve vzdělávání pracovníků v sociálních službách, neboť jejich odbornost stojí na komunikaci, empatii a zvládnutí sociálních vztahů, obecně řečeno na personálních kompetencích, se kterými je facilitační styl úzce spjat (Fibichová, 2016, s. 28).

Liberální nebo jinak pragmatický vyučovací styl vychází z důležitosti vymezení vzdělávacích cílů a dosažení hluboké znalosti učiva, a naopak upozadování vyučovacích metod, významu vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávanými a jejich potřebami. Výuka se zaměřuje na dosažení předem vymezené úrovně znalostí, dovedností a jejich následné využití v praxi. Za negativa tohoto stylu jsou považovány zaměřenost vzdělavatele na poznatky příliš vědecké a s tím spojené možné přetěžování vzdělávaných jedinců plynoucí z neuvědomování si jejich odlišné úrovně (Škoda, Doulík, 2011, s. 75).

Tento styl je hojně využíván na přednáškách a seminářích pro širší publikum nebo při hromadných konferencích vzdělávání vedoucích pracovníků, kde je cílem ovlivnit, případně změnit jejich představy o současném uspořádání společnosti směrem k rozvoji společnosti uspořádané liberálně (Fibichová, 2016, s. 29).

Dalším, co je možno zařadit do oblasti způsobů předávání znalostí a dovedností, jsou jednotlivé aplikované formy a metody, které dále upřesňují a konkretizují vyučovací proces.

2.1 Didaktické formy

Forma vzdělávání je definována jako vnější organizační uspořádání vzdělávací akce, různorodé způsoby řízení a organizace vyučovacího procesu. Nejčastěji jsou formy rozdělovány dle délky trvání vzdělávání na hodinové, vícehodinové, jednodenní, vícedenní, jednorázové či cyklické. Dále se jedná o dělení dle prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá, na vzdělávání na pracovišti účastníků nebo mimo něj, ve virtuálním online prostoru a v domácím prostředí. Další dělení rozlišuje formy podle organizačního uspořádání, které je stavěno na míře spolupráce vzdělavatele a vzdělávaného a rozlišuje individuální, párové, skupinové, kooperativní, participativní a individualizované vzdělávání. Poslední základní dělení se zabývá charakteristikou podle zaměření procesu vzdělávání na kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání (Průcha, Veteška, 2014, s. 115).

Někteří autoři uvádějí další možná rozlišení didaktických forem. Jedná se o frontální vyučování, které je založené na klasickém systému vyučovacích hodin, skupinové a kooperativní vyučování vycházející ze společného řešení úkolu v rámci spolupráce vzdělavatele a vzdělávaného a vyučování individualizované, kde vzdělavatel zaznamenává odlišné potřeby vzdělávaných a přizpůsobuje jim výuku. Rozlišovány jsou i formy vyučování a učení. Východiskem je fakt, že v průběhu vyučování je aplikována forma direktivní, tedy vzdělávaný se učí záměrně, forma sebeučení se prolíná v rámci celého vzdělávacího procesu v podobě vlastní aktivity účastníka vzdělávání. Navazuje forma indirektivní, která předpokládá změnu chování, jednání a všímatosti dříve nepozorovaných jevů jedincem pod vlivem absolvovaného vyučování (Mužík, 2004, s. 56).

Nejčastěji zmiňovanými a také v praxi aplikovanými formami výuky jsou tři klasické. Preference a převažující výskyt jedné či dvou z nich se v důsledku moderní společnosti vyvíjí a proměňuje. Jedná se o formu přímou neboli prezenční, distanční a kombinovanou. Často je zmiňována navíc forma sebevzdělávání.

Přímá forma

Přímá forma výuky se vyznačuje tím, že se lektor setkává s účastníky přímo v učebně, ti se tak musí plně uvolnit od veškerých pracovních povinností v čase vyučování. Lektor

je při této formě v roli partnera po celý proces výuky. Jeho úkolem je získat si u účastníků autoritu, a to prostřednictvím své odbornosti, didaktickým přístupem a způsobem komunikace (Mužík, 2011, s. 84).

Distanční forma

Distanční forma výuky představuje nové vzdělávací příležitosti a služby využívané především samostatně studujícími dospělými. Z charakteru této výuky vyplývá i přenesení odpovědnosti za průběh a výsledky na samotné účastníky. Ti jsou totiž v průběhu výuky odděleni časově i místně od svých vzdělavatelů. Vzájemný kontakt probíhá prostřednictvím předávaných materiálů ke studiu, individuálních konzultací či seminářů krátkého rozsahu. Tato forma výuky umožňuje volnost v oblasti přístupu ke vzdělávání. Studující jedinci si volí sami v závislosti na svých osobních preferencích kdy, kde a s jakým úsilím se budou vzdělávat (Barták, 2008, s. 94).

Kombinovaná forma

Kombinovaná forma výuky je v současnosti značně rozšířena a důvodem jejího vzniku a též i její současné oblíbenosti byla snaha modernizovat výuku částečným převedením na individuální samostudium při současném zachování řídicí role lektora. Kombinovaná výuka může mít v praxi podobu např. vstupního semináře se seznámením vzdělávaných s obsahem a následným způsobem ověření míry osvojení učební látky, individuálního studia distančně založeného na korespondenci nebo e-learningu (Mužík, 2004, s. 57).

Forma sebevzdělávání

Sebevzdělávání jako další forma výuky je založeno na stanovení učebních cílů, výběru učební látky, motivaci, řízení procesu vzdělávání a na volbě učebních metod a technik vzdělávaným jedincem samotným na základě jeho uvážení, možností, životních zkušeností, osobnostních charakteristik a jeho potřeb (Průcha, Veteška, 2014, s. 246).

2.2 Didaktické metody

Pojem didaktická metoda označuje soubor postupů využívaných vzdělavateli v procesu výuky s cílem dosažení plánovaných cílů. Postupy jsou přizpůsobeny a blíže konkretizovány na základě účelu výuky, náročnosti obsahu a charakteristik vzdělávaných i vzdělavatelů, jako jsou např. jejich věk, zkušenosti, profese apod. (Průcha, Veteška, 2014, s. 183).

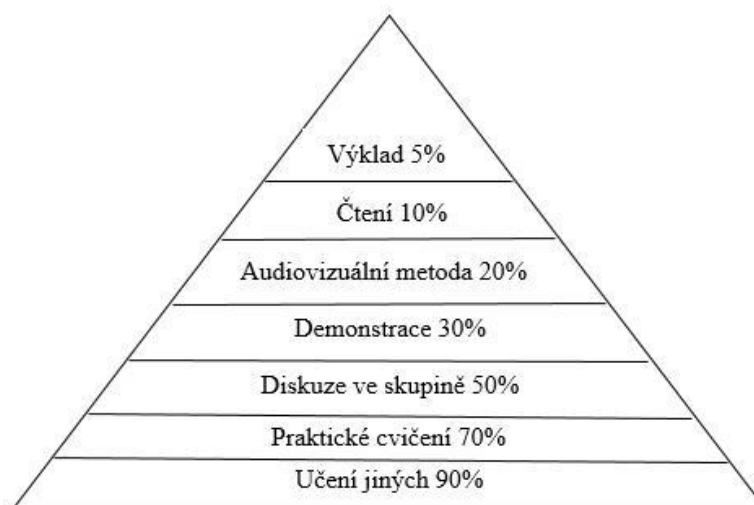
Mužik (2004, s. 69) v konkrétnější definici uvádí že: „*Didaktická metoda spočívá ve vytvoření postupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků.*“ Dále uvádí možnost zahrnutí postupů vzdělávaného při osvojování vědomostí, dovedností a návyků do obsahu didaktických metod.

V literatuře se nachází mnoho druhů klasifikací didaktických metod, časté je členění dle podoby pomoci účastníka na metody transferu a metody facilitace. Jiným častým rozlišením dle vzdělávacích potřeb účastníků jsou metody zaměřené na poznání problémů a na jejich řešení (Tamtéž, s. 71).

Nejpřehlednější klasifikace metod výuky, použitá jako výchozí pro další kapitoly této práce, je klasifikace dle vztahu k praxi účastníků výuky rozlišující metody teoretické, teoreticko-praktické a ryze praktické.

Nezbytnou otázkou při volbě nejvhodnější metody výuky je otázka efektivnosti, obecně způsobu předávání znalostí a dovedností působících na různé smyslové orgány. Míru efektivnosti, tedy objem zapamatovaného při využití dané metody, zobrazuje schéma níže.

Obrázek 1 – Efektivní metody výuky



Zdroj: Základní škola – Olomouc Droždín, online, cit. 2021-10-13

2.2.1 Teoretické metody

Teoretické metody jsou nejvhodnější pro výklad teoretických znalostí, pro obecné objasnění principů, základních pojmů a teorií. Účastníci vzdělávání prostřednictvím nich získají teoretický přehled o dané problematice. Tyto metody působí především na rozumovou stránku osobnosti, mají vliv na osvojování vykládaných poznatků a na tvorbu dovedností (Mužík, 2004, s. 70).

Mezi teoretické metody výuky jsou zařazovány klasická přednáška, přednáška ex katedra, přednáška s diskuzí nebo seminář.

Klasická přednáška

Metoda přednášky (také nazývána jako výklad) bývá mnohdy považována za nevhodnou, vždy však záleží na její konkrétní aplikaci v praxi, v konkrétním kurzu. Výhodami přednášky je předávání tematicky ucelených znalostí velkému množství posluchačů v relativně krátkém čase, kvalitní výklad nových teoretických poznatků, nenáročnost na vybavení, prostory a relativně nízké náklady na využití této metody. Nevýhodami jsou absence zpětné vazby jako jednoho ze základních didaktických principů, potlačování aktivity účastníků. Ti jsou pouze v pasivní roli, monologická podoba přednášky způsobuje obtížnou motivaci a udržení pozornosti posluchačů.

Ač se přednáška může zdát snadnou a nenáročnou (zejména pro posluchače), pro vzdělavatele je jednou z nejtěžších metod. Jeho příprava na přednášku je klíčová, jelikož jen samotný vzdělavatel má celou přednášku v režii a nikdo jiný do ní nezasahuje (Langer, 2016, s. 155).

Přednáška ex-katedra

Tento typ přednášky se vyznačuje prostým čtením dané učební látky. Z tohoto důvodu bývá označována za značně nevhodnou ve vzdělávání dospělých. Svůj význam však nachází zejména na odborných konferencích, kde by volný výklad textu mohl narušit jeho význam, podobně při přednášení právnické problematiky. Přednášející se však v praxi snaží pouhému čtení textu vyhnout a obohatit přednášku alespoň o vlastní komentáře k dané problematice apod. (Mužík, 2011, s. 103).

Přednáška s diskuzí

Při uplatňování této metody je podstatné stanovení vztahu mezi činiteli výukového procesu, kterými jsou obsah a cíle výuky, lektor a účastníci. Přednáška s diskuzí je využívána zejména v průběhu výuky v případě, je-li nutné danou problematiku či konkrétní problém blíže upřesnit a vysvětlit prostřednictvím aktivizace účastníků. Další situací, kdy je tato metoda aplikována, je konec přednášky nebo ukončení tematického okruhu, kde slouží k zopakování a ucelení problematiky. Hlavní roli však stále zastává vzdělavatel, který diskuzi vždy iniciuje, usměrňuje a řídí (Tamtéž, s. 116).

Seminář

Seminář je podobný klasické přednášce, rozdílem je vyšší míra zapojení účastníků do výuky zejména formou přípravy referátů k zadané problematice a jejich následného přednesu před ostatními účastníky. Podstatnou charakteristikou semináře je praktické zaměření na problémy v praxi. Právě míra zapojení účastníků do výuky je považována za výhodu, naopak nevýhodou je nutnost dokonalé přípravy nejen lektora, ale také účastníků, což bývá často problémem (Langer, 2016, s. 159).

Cvičení

Metoda cvičení úzce souvisí s metodou semináře, obě tyto metody zpravidla navazují na přednášku a vedou účastníky k tvůrčímu myšlení a aplikaci získaných poznatků. Cvičení spočívá v procvičování odpřednášených teoretických poznatků na konkrétních příkladech. Při zpracovávání a řešení zadaného úkolu či příkladu účastníci buď pracují samostatně (či jednotlivě před tabulí) a s lektorem pouze konzultují výsledky, nebo lektor vypracovává daný příklad před účastníky, přičemž je upozorňuje na možné způsoby řešení a předvádí to nejlepší z nich (Mužík, 2004, s. 73).

2.2.2 Teoreticko-praktické metody

Teoreticko-praktické metody poskytují poznatky a zároveň se zaměřují na získání předpokladů k jejich úspěšnému využívání v praxi, především na analýzu a následné řešení problémů. Do určité míry napodobují praktické podmínky, čímž výuku přibližují reálné praxi. Tyto metody vedou účastníky vzdělávání ke koncepčnímu myšlení a rozhodování podmiňujícím úspěšný styl práce (Mužík, 2004, s. 70).

Teoreticko-praktickými metodami jsou diskuzní a tzv. problémové metody, dále je do této kategorie zařazována programovaná výuka a také projektové, diagnostické a klasifikační metody.

Diskuzní metody

Tato skupina metod zahrnuje ty, které jsou zaměřené na vědomé a cílené rozvíjení myšlenek a jejich převod do verbální podoby mezi ostatními účastníky navzájem. Jsou využívány zejména v případech, kdy je pro lektora žádoucí orientovat se v názorech, postojích a znalostech účastníků, které dále rozebírá a přizpůsobuje jim další výklad. Výhodou těchto metod je rozvoj schopnosti komunikace a argumentace, samostatného myšlení, spolupráce a velká míra aktivizace vzdělávaných jedinců i samotného lektora. Naopak nevýhody diskuzních metod spočívají v časové náročnosti a náročnosti na přípravu (Langer, 2016, s. 161–164).

Problémové metody jsou brainstorming, hraní rolí a případové studie. Problémovost metod spočívá v nutnosti účastníků vzdělávání analyzovat, nacházet a realizovat nové způsoby myšlení k získání nových poznatků. Ty nejsou účastníkům předávány v hotové podobě, ale jen ve formě určitého návodu k myšlení (Mužík, 2011, s. 123).

Brainstorming

Brainstorming neboli „burza nápadů“ je metodou skupinovou, ve které formou skupinové diskuze a s použitím kreativního myšlení účastníci přicházejí s novým, originálním řešením dané situace. Podmínkou úspěšného brainstormingu je důvěrná atmosféra, vzájemná tolerance a klidné prostředí. Brainstormingu se obvykle účastní čtyři až dvanáct osob, ideálně s širokým spektrem zkušeností a odborných znalostí. Metoda může být zařazena i s cílem rozcvičit, rozpohybovat myšlenky účastníků kurzu. Obdobou je metoda brainwriting spočívající ve shromažďování myšlenek písemně (Barták, 2008, s. 71–72).

Hraní rolí

Jedná se o inscenační metodu, v rámci které dochází k simulaci a procvičování reálně existujících situací z praxe v prostředí výuky, kde nehrozí žádné nebezpečí. Úkolem této metody je upevňovat vhodné vzory chování a jednání. Účastníci se stávají přímými aktéry daných situací. Podstatná je role lektora v přesném vysvětlení a vymezení účelu metody, scénářů chování pro jednotlivé role a řízení průběhu metody. Hraní rolí vede k rozvoji interpersonálních vztahů, schopnosti rozhodovat, analyzovat problémy, uvědomovat si a následně přiznat vlastní chybu (Langer, 2016, s. 180).

Případové studie

Případová studie se zaměřuje na řešení konkrétní problémové situace z praxe. Rozhodující je správné rozhodnutí v dané situaci, v čase a za konkrétních podmínek. Tato metoda vychází především z praktických zkušeností účastníků, nejen z jejich vědomostí. Vedení této metody je pro lektora náročnější než u běžných metod. Spočívá v monologickém výkladu, jeho význam je klíčový při volbě zaměření případové studie, uvědomění si charakteristik účastníků a sestavování vyvážených řešitelských skupin (Mužík, 2011, s. 126).

2.2.3 Praktické metody

Praktickými metodami se rozumí postupy praktického zácviku vedoucí k uplatnění dovedností a návyků formulujících zejména pracovní chování. Pomáhají utvářet pozitivní postoje k práci, motivovat k dobrému výkonu, učit žádoucí formy mezilidské komunikace. Tyto metody jsou využívány převážně v praxi organizace (Mužík, 2004, s. 70).

Praktickými metodami jsou instruktáž, koučink, mentoring, counselling, rotace práce, stáž, exkurze a workshop.

Instruktáž

Metoda instruktáže je považována za nejjednodušší způsob vzdělávání nově příchozího pracovníka. Spočívá v předvádění pracovních úkolů zkušeným pracovníkem a v jejich osvojování pracovníkem nezkušeným v rámci výkonu vlastních pracovních úkolů, a to formou pozorování a nápodoby zkušeného (Langer, 2016, s. 186).

Koučink

Koučování je vykládáno jako způsob vedení lidí využívající jejich potenciál, a umožňující tak maximalizovat jejich výkon. Přispívá ke zdokonalení schopnosti sebereflexe, k rozvoji pracovních dovedností a spokojenosti člověka. Koučování je nástrojem pro zvyšování výkonnosti, dosahování cílů a související spokojenosti. Děje se tak prostřednictvím přijetí odpovědnosti, poznání sebe sama, okolí a prostřednictvím sebemotivace. Výhodami koučování jsou účinnost a rychlost, respekt osobnosti koučovaného, propojení s praxí a měřitelnost výsledků (Mužík, 2011, s. 168–169). Podstata koučování je volba způsobů řešení problémů a úkolů účastníkem samotným na základě vlastního rozhodnutí, dosažených závěrů a realizace (Tamtéž, s. 175).

Mentoring

Metoda mentoringu je obdobou koučování, avšak hlavní rozdíl spočívá v samostatné iniciativě mentorovaného pracovníka při volbě svého mentora, kterého vnímá jako svůj vzor. Mentorování se uplatňuje předáváním zkušeností a poradenstvím ze strany

zkušenějších pracovníků. Je založeno na samostatném vedení pracovníků, jejich rozvoji profesním i osobním. Hlavní cíl představuje co nejdůkladnější poznání sama sebe ze strany mentorovaného, uvědomění si svých slabých a silných stránek, využití osobního potenciálu ke zlepšení výkonu na pracovišti a efektivity práce (Veteška, 2014, s. 306).

Counselling

Tato metoda vzdělávání v podnicích je metodou relativně novou, umožňující postupné vytváření a zdokonalování pracovních schopností. Hlavní náplní je konzultace daného problému mezi vzdělávaným pracovníkem a konzultantem na stejné úrovni k dosažení nejlepšího možného řešení situace se současným rozvojem pracovní činnosti k optimálnímu výkonu. Counselling vede k formování pracovních schopností konzultováním, poradenstvím a vzájemným ovlivňováním, praktické využití nachází zejména při hledání nových řešení nebo provádění změn (Tamtéž, s. 308).

Rotace práce

Při aplikaci metody rotace práce dochází k postupnému řešení pracovních úkolů v různých odděleních a částech podniku účastníkem vzdělávání v rámci zadaného časového období. Slouží tak k rozvoji pracovníků podniku na všech úrovních, od top manažerů po řadové pracovníky. Přínosem je posílení flexibility, komplexních znalostí, týmové práce na pracovišti a získání představy o požadavcích a náročnosti různorodých pracovních pozic v daném podniku (Langer, 2016, s. 187).

Stáž

Stáží se rozumí studijní pobyt krátkého rozsahu realizovaný v jednom či více podnicích. Podstatnou roli hraje výběr vhodné organizace a svědomitost účastníka při přípravě a při přístupu ke stáži. Účastníci stáže (tzv. stážisté) v roli pozorovatelů postupně procházejí všemi útvary vybraného podniku, čímž získávají ucelený pohled na fungování organizace jako celku. Nově získané poznatky poté srovnávají s průběhem podnikových činností ve svém podniku, popřípadě je do jeho chodu aplikují (Mužík, 2004, s. 91).

Exkurze

Metoda exkurze spočívá ve zdokonalování účastníků nebo nových zaměstnanců podniku v pozorování, třídění, hodnocení a srovnávání pracovních podmínek a dalších sledovaných charakteristik a procesů podniku se skutečnostmi ve svých podnicích. Dále vede pracovníky k osvojování inovativních myšlenek a postupů práce. Exkurze vždy probíhají dle stanoveného harmonogramu a jsou ukončeny diskuzí vedoucí k utřídění nabytých znalostí a dojmů (Tamtéž, s. 90).

Workshop

Pojmem workshop bývají vzdělávací aktivity pro dospělé označovány velmi často, v praxi se tak může jednat o prezentace, porady, konference, pracovní jednání i jiné vzdělávací aktivity. Pravý význam workshopu však spočívá v uzavřeném setkání skupiny pracovníků při řešení okruhu problémů s cílem nalézt inovativní řešení se současným využitím synergie (Langer, 2016, s. 160).

3 OVĚŘOVÁNÍ ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ

Fáze ověřování znalostí a dovedností zprostředkovaných v rámci vzdělávání následuje po prvotním předávání znalostí a dovedností pomocí způsobů, respektive didaktických forem a metod zmíněných v předešlých kapitolách. Ověřování toho, co si účastníci vzdělávání odnesli ze vzdělávací akce, kolik si toho zapamatovali a do jaké míry jsou schopni nabyté znalosti a dovednosti aplikovat v praxi po skončení vzdělávací akce, probíhá zkoušením a hodnocením.

Hodnocení znalostí a dovedností, konkrétně vzdělávacích výsledků je jednou z hlavních oblastí pedagogické evaluace v širším slova smyslu. Ve vzdělávání dospělých se zaměřuje na hodnocení znalostí, dovedností a některých kompetencí účastníků vzdělávání. Avšak u dospělých není hodnocení výsledků vzdělávání mnoho rozvinuto, neexistuje jednotné pojetí ani přesné nástroje na měření výsledků (Průcha, Veteška, 2014, s. 126).

Cílem hodnocení vzdělávaných jedinců je za prvé učení a rozvoj studenta prostřednictvím zpětné vazby založené na povzbuzení, pochvale či upozornění na nedostatky a chyby, pokládání otázek vyžadujících zamyšlení, hledání inovativních přístupů k řešení problémů, k praktickému využití nových znalostí apod. Druhým cílem je posouzení a potvrzení úrovně znalostí studenta, tedy míry zvládnutí učiva (Jarošová, Lorencová, 2017, s. 167).

Odborná literatura rozlišuje různé **typy hodnocení**, v současnosti jich existuje podstatné množství, nelze ale některé z nich označit za lepší či vhodnější než jiné. Každá typologie používá jiný pohled na hodnocení, každá má v oblasti vzdělávání svůj smysl a vždy závisí na konkrétní situaci, ve které je daný typ hodnocení využit.

Normativní a kriteriální hodnocení se liší rozdílnými měřítky hodnocení. Normativní hodnocení relativního výkonu využívá jako měřítko sociální normu vzhledem k dalším vzdělávaným jedincům, jejich skupině či celé populaci, v rámci níž jsou výsledky konkrétního jedince porovnávány. Kriteriální hodnocení absolutního výkonu má za své měřítko pouhé splnění úkolu bez ohledu na to, na jaké úrovni byl úkol zvládnut a bez porovnání s výkony ostatních (Slavík, 1999, s. 40).

Sumativní a formativní hodnocení se odlišuje informační hodnotou pro účastníka vzdělávání, potažmo hodnocení. Podstatou hodnocení sumativního neboli finálního či shrnujícího je dvojrozměrné rozhodnutí typu ano/ne, vyhovuje/nevyhovuje, může postoupit do vyšší úrovně/nemůže postoupit do vyšší úrovně, které jedince pouze zařadí do určité kategorie. Často je toto hodnocení prováděno vnějšími hodnotiteli. Formativní hodnocení má jedince průběžně vést, poskytuje zpětnou vazbu přímo ve chvíli, kdy je stále možné výkon zlepšit, pomáhá jedincům hledat efektivnější cesty k dosažení vytyčených vzdělávacích cílů. Probíhá formou rozhovoru při průběhu práce, formou řešení zadaného úkolu apod. (Tamtéž, s. 37–38).

Bezděčné a záměrné hodnocení vychází z faktu, že pro účastníky vzdělávání jsou i bezděčné projevy vzdělavatele nezanedbatelným typem hodnocení, jedná se např. o úsměv, souhlasné pokývnutí či naopak odmítavé gesto. Bezděčné hodnocení je založené na citech a je spontánní. Převažují v něm emoce nad objektivitou a racionalitou. Takovéto hodnocení je tudíž označováno jako holistické neboli povšechné, je založeno na dojmu z hodnoceného jedince jako celku. Naopak záměrné hodnocení podléhá regulaci a kontrole vědomí a vůle hodnotitele, lze tudíž dobře analyzovat, bývá proto označováno také jako analytické. To posuzuje hodnoceného jedince pohledem pouze na vybrané dílčí vlastnosti, ne jako celek (Tamtéž, s. 34–35).

3.1 Styly přípravy účastníků vzdělávání na ověřování znalostí a dovedností

Závěrečnému zkoušení, ověřování nabytých znalostí a dovedností v rámci vzdělávací akce by měla předcházet zodpovědná příprava účastníků vzdělávání na hodnocení. Ti by se měli řídit doporučenými zásadami efektivního učení a sebevzdělávání, přihlížet ke svému převažujícímu učebnímu stylu a dalším principům tak, aby hodnocení zvládli úspěšně, s úměrnou námahou přípravy ke konečnému výsledku.

Zásady efektivního učení

Každá činnost by měla být připravovaná a uvědomovaná, tak je tomu i u učení. Každý jedinec je jiný a preferuje jiný způsob učení, jinou denní dobu, kdy je schopen nejlépe se soustředit. Základem pro efektivní a smysluplné učení je stanovení dílčích cílů namísto soustavného učení se velkému objemu informací. To platí bez ohledu na specifické potřeby a odlišnosti jedinců. Uváděno je minimum tří přečtení učební látky. První čtení vede k obeznámení čtenáře s textem, rozlišení podstatného od dílčího a k orientaci v textu. Druhé a následující čtení slouží již k podrobnějšímu studiu textu až k úspěšnému ovládnutí v něm obsažených informací. Poslední, závěrečné čtení, vnímá text jako souvislý blok, vede k získání obecného přehledu o tématu. Další obecnou zásadou je pravidelné zařazení přestávek. Jedna fáze učení by neměla být delší než dvě hodiny, poté je nutné zařadit přestávku v rozsahu čtvrt až půl hodiny. Avšak, pociťuje-li učící se jedinec únavu dříve, je vhodné zařadit kratší přestávku okamžitě. Učení činí efektivnějším i děláním si vlastních výpisků a poznámek, nejlépe písemně vlastní rukou (Bertl, 2019, s. 90–91).

Učební styly

Učební styl je definován jako *„relativně ustálený soubor činností, který se opírá o určitý kognitivní styl, o způsob zpracování informací a který se zároveň může měnit pod vlivy výchovy a sebevýchovy“* (Škoda, Doulík, 2011, s. 45).

Odborná literatura vymezuje mnoho rozlišení učebních stylů, níže jsou uvedeny alespoň některé z nich.

Dle dominance mozkových hemisfér

Zatímco pravá hemisféra bývá typickou pro tzv. umělecký neboli divergentní kognitivní styl a pro nonverbální myšlení a cítění, má roli výběru všech na člověka působících podnětů, které v případě, že jsou pochybné, redukuje. Učící se jedinci využívající pravou mozkovou hemisféru jsou intuitivní, vnímají více celek než jednotlivé detaily, používají nejčastěji metodu analogie a pro učení potřebují určité psychosociální klima. Levá hemisféra je naopak typická pro tzv. vědecký neboli racionální kognitivní styl, zajišťuje úkony související s mluvenou i psanou řečí. Jedinci využívající tuto hemisféru

uvažují logicky, vyžadují ve vědomostech řád a pořádek, upřednostňují strukturovaný učební i vyučovací styl (Škoda, Doulík, 2011, s. 48).

Kolbův čtyřkvadrantový model učebního stylu

Základem modelu je vnímání učení jako cyklického procesu, jehož východiskem je v první fázi konkrétní zkušenost vznikající, když jedinec provádí určitou činnost, která vyvolá určitou, v daných podmínkách specifickou reakci. Na tuto fázi navazují další tři fáze (reflektivní pozorování, konceptualizace a aktivní experimentování), které jsou základem pro čtyři učební styly (Škoda, Doulík, 2011, s. 55).

Aktivní typy (aktivisti, aktivátoři) vyhledávají nové zkušenosti a činnosti přinášející poznání. Mají schopnost rychle využívat poznatky z nových zkušeností. Pozitivně přijímají veškeré formy aktivního učení. Při rutinních činnostech se nudí. Rádi pracují formou skupinového vyučování. Veškerou aktivitu ve skupině se však snaží strhnout na sebe (Tamtéž, s. 56).

Reflektivní typy (refleктоři) preferují sbírání nových poznatků, stojí rádi v pozadí, pozorují, co se děje a hodnotí svá pozorování z různých úhlů pohledu. Získávají informace nejen přímou zkušeností, ale využívají i další zdroje. Umí se učit ze zkušenosti jiných. Hůře se učí bez možnosti předchozí přípravy a v časovém stresu (Tamtéž).

Teoretické typy (teoretici) jsou zaměřeny na objektivitu, systematické zkoumání problémů. Rádi integrují získané informace do komplexních teorií, potřebují poznat smysl předkládaného, na problémy se dívají přísně logicky. Upřednostňují pojmové učení, abstrakce a metody samostatné práce (Tamtéž, s. 57).

Pragmatické typy (pragmatici) rádi poznatky aplikují a zkoušejí, zda fungují v praxi. Jednají obvykle rychle a sebejistě. Rychle řeší různé problémy zejména praktického rázu. Rádi řeší situace související s praktickým životem, neradi diskutují o teoretických problémech. Nemají rádi řízení učební činnosti bez jasných pokynů (Tamtéž).

Další klasifikace učebních stylů také často zmiňované v odborné literatuře jsou např. dělení dle preferovaných smyslových podnětů – vizuální, auditivní, haptický

a slovně-pojmový typ (Tamtéž, s. 48), dle motivace a záměru – povrchový, hloubkový a utilitaristický styl (Tamtéž, s. 52), dle spojení konkrétního a abstraktního vnímání – konkrétně sekvenční, abstraktně sekvenční, abstraktně náhodný a konkrétně náhodný (Tamtéž, s. 54) nebo dle aspektů sociálně determinovaného učení – kooperativní, kompetitivní a individualizovaný (Tamtéž, s. 59).

Nakonec je nutné si uvědomit, že žádný učící se jedinec v praxi nepoužívá jen jeden učební styl, velká většina využívá prvky více než jednoho stylu učení. Avšak obvykle platí, že lze nalézt převládající učební styl, u kterého může docházet k jeho modifikacím v závislosti na ontogenetickém věku člověka (Škoda, Doulík, 2011, s. 58).

Základní principy efektivního učení

Efektivní příprava na ověřování znalostí a dovedností nespočívá pouze na učení se v souladu s jedincem preferovaným učebním stylem, ale také na přizpůsobení stylu učení povaze studované látky (např. praktické dovednosti není možné si osvojit pouhým čtením odborné literatury apod.) současně s řízením se principy efektivního učení nezávisle na druhu učební látky.

Za nejdůležitější principy jsou považovány aktivní a rozložené učení.

Aktivní učení

Aktivní učení vychází z podstaty neustálého snažení se vybavit si vštípené informace formou samozkoušení, cvičných testů či pokládáním vlastních otázek sobě samému. Skutečně zapamatované informace jsou pouze ty, které si dokáže jedinec vybavit.

Rozložené učení

Rozložené učení je založeno na nutnosti pravidelného opakování pro úspěšné zapamatování a vybavení si naučených informací. Bez opakování dochází k velmi rychlému zapomínání, opakování pomáhá ukotvit informace v paměti po delší dobu, tedy uložit je do dlouhodobé paměti (JakseRychleNaučit – Poznejte ty nejlepší techniky učení!, online, cit. 2021-11-03).

3.2 Způsoby zkoušení

Zkoušení je charakterizováno jako diagnostická metoda ověřování kvality, rozsahu a stupně osvojení vzdělávacího obsahu spolu se schopností jeho praktické aplikace. Cílem zkoušení je jednak zjištění kvality a rozsahu osvojeného učiva, podání uceleného pohledu o zkoušeném jedinci (přednosti, nedostatky, snaha, píle), jednak motivování k navazujícímu studiu a pomoc při osvojování a následné aplikaci učiva (Palán, online, cit. 2021-11-05).

Způsobů ukončení vzdělávací aktivity je mnoho, nejčastějšími způsoby jsou:

- ústní zkouška,
- písemný test,
- praktická zkouška (Langer, 2016, s. 111).

Dalšími způsoby jsou např. závěrečná písemná práce, prezentace před skupinou či závěrečná zkouška před lektorem nebo komisí. Často bývají způsoby závěrečného zkoušení kombinovány (Tamtéž).

Při použití kteréhokoli druhu závěrečné zkoušky je vždy nezbytné účastníky zkoušky informovat o jejích detailech, zejména o druhu zkoušky, pravidlech zkoušky (podmínky pro přihlášení, způsob přihlášení, průběh, postup při neúspěchu apod.), termínu a místu konání zkoušky, o zkušebních okruzích či otázkách, složení a počtu členů zkušební komise, popř. o dalších informacích týkajících se vhodného dress codu, času na přípravu apod. (Tamtéž, s. 112).

Ústní zkouška

Přínos ústní zkoušky je zejména v nenahraditelném osobním kontaktu mezi zkoušeným a zkoušejícím. Zkoušejícímu umožňuje reagovat bezprostředně na nepřesné vyjádření odpovědi, zkoušejícímu umožňuje rozvíjet své vyjadřovací schopnosti. Avšak ústní zkouška má několik závažných nedostatků. Jedním z nich je nedokonalá myšlenková struktura, často je po zkoušených vyžadováno spíše kvantum naučených informací spíše než jejich kvalita a pochopení ze strany zkoušeného. Další nevýhodou je časová náročnost, kdy je nutné vymezený čas věnovat každému účastníkovi zvlášť. Dále jsou

ústní zkoušky často málo objektivní, jelikož zkoušený je nahlížen nejen z hlediska vědomostí, ale také z hlediska celkového dojmu, kterým na zkušební komisi působí. Z důvodu výše zmíněných nedostatků ústního zkoušení je velmi vhodné kombinovat ho např. se zkoušením písemným (Kalhous, Obst, 2002, s. 213–215).

Písemná zkouška

Písemná zkouška bývá realizována formou různých didaktických testů. Didaktický test je „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“ (Tamtéž, s. 216).

Od ústní zkoušky se liší tím, že jsou navrhovány, ověřovány a hodnoceny podle určitých předem stanovených pravidel.

V praxi jsou používány různé druhy didaktických testů podle zaměření zkoušení, tedy toho, jaké informace je pomocí nich žádoucí získat:

- Testy úrovně, u kterých je výkon určen úrovní vědomostí zkoušeného jedince. Při použití tohoto druhu testu je nezbytné určit časový limit, který by neměl působit nepřiměřený stres.
- Testy standardizované jsou připravovány profesionálně, důkladně ověřeny. Testy vydávají specializované instituce. Součástí příslušenství je testová příručka (manuál) a standard (testová norma) pro dosažení výkonů.
- Testy nestandardizované připravované samotnými lektory či zkoušejícími, také označované jako neformální.
- Testy otevřené vyžadující samostatnou rozvinutou odpověď zkoušeného.
- Testy uzavřené, existují ve formě s výběrem z odpovědí, jedné či více správných, přiřazování dvou souvisejících prvků k sobě a uspořádání dle daných kritérií, např. dle hierarchie, historického hlediska, naléhavosti apod. (Valušková a kol., online, cit. 2021-11-03).

Praktická zkouška

Praktická zkouška je zaměřena na ověřování osvojených dovedností. Absolventi kurzu si během ní zvykají na kontrolu a objektivní kritiku své práce.

Při praktickém zkoušení je sledována:

- Odbornost z hlediska způsobu uplatnění teoretických poznatků v praxi, dodržování pracovních postupů, zásad bezpečnosti práce s použitím potřebných ochranných pomůcek a využití moderních metod práce.
- Teorie práce, kde jsou sledovány jednotlivé pracovní úkony a jejich správnost.
- Kvalita práce, zejména celkový výsledek hotové práce jako hlavní ukazatel úrovně dovedností.
- Míra plnění výkonových norem zohledňující uvědomění si faktoru času a účelné využití doby určené pro zvládnutí pracovního úkolu (Valušková a kol., online, cit. 2021-11-03).

3.3 Charakteristiky hodnocení pro získání vybraných profesních kvalifikací

Tato kapitola se zabývá uvedením předchozích teoretických informací o zkoušení a hodnocení dospělých účastníků vzdělávání v praktických příkladech, konkrétně na základě podmínek nutných k získání profesní kvalifikace stanovených Národní soustavou kvalifikací.

V praxi se lze setkat s mnoha situacemi, kdy je aplikováno hodnocení, ověřování znalostí a dovedností u dospělých účastníků vzdělávání dle pevně stanovených kritérií. Jedná se např. o vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení dle zákona č. 561/2004 Sb., vzdělávání úředníků územních samosprávných celků (upraveno zákonem č. 312/2002 Sb.), vzdělávání pracovníků v sociálních službách, zdravotnických pracovníků či jiné normativní vzdělávání upravené legislativou (Veteška, 2016, s. 110).

Pro tuto kapitolu byla však zvolena Národní soustava kvalifikací, veřejně přístupný portál celostátně uznávaných profesních kvalifikací v ČR. Získané osvědčení (certifikát) o úspěšném vykonání zkoušky dané kvalifikace je všeobecně uznáváno zaměstnavateli.

Níže budou popsány čtyři profesní kvalifikace a podmínky hodnocení u vykonávání zkoušky. Bude se jednat o kvalifikace kontrolor přepravy cestujících, florista/floristka, základní kovoobráběčské práce a pracovník/pracovnice v administrativě. Dané kvalifikace byly pro znázornění odlišného pojetí hodnocení a výsledné podoby zkoušky vybrány z různorodých pracovních odvětví.

Závěrečná zkouška profesní kvalifikace probíhá na základě stanoveného kvalifikačního a hodnotícího standardu uvedeného přímo u dané kvalifikace. Ke zkoušce může přistoupit každý, kdo má příslušné znalosti a dovednosti bez ohledu na to, zda je získal ve studijním programu či praxi.

Kvalifikační standard *„stanovuje kompetence (způsobilosti) požadované pro určitou kvalifikaci, hodnotící standard stanovuje, jak ověřit, zda zájemce o tuto kvalifikaci příslušné kompetence (způsobilosti) skutečně má“* (Národní pedagogický institut České republiky, online, cit. 2021-11-10).

Hodnotící standard je tedy *„soubor kritérií a organizačních a metodických postupů pro ověřování odborné způsobilosti vykonávat pracovní činnosti v určitém povolání“* (Tamtéž).

V rámci hodnotícího standardu jsou vždy uváděny následné informace:

- kritéria a způsoby hodnocení,
- pokyny k realizaci zkoušky,
- výsledné hodnocení,
- počet zkoušejících ve zkušební komisi,
- požadavky na odbornou způsobilost autorizované osoby,
- nezbytné materiální a technické vybavení pro provedení zkoušky,
- doba přípravy na zkoušku,
- doba pro vykonání zkoušky (Tamtéž).

Kvalifikace kontrolor přepravy cestujících

Kritéria a způsoby hodnocení

- Poskytování informací o autobusových a vlakových spojích skládající se z ověření způsobilosti vyhledávání dopravního spojení, předvedení znalosti místopisu tras, komunikace s cestujícím, informování o rezervaci místa ústním ověřením v kombinaci s praktickým předvedením.
- Orientace v právních a dalších předpisech pro řízení provozu osobní silniční, železniční a městské hromadné dopravy se způsobilostmi vyjmenování nejdůležitějších právních předpisů týkajících se veřejné dopravy, přepravy osob, prokázání znalosti dopravní terminologie ověřenými písemně, až na způsobilost prokázání základní znalosti nejdůležitějších právních předpisů týkajících se přepravy osob ověřené ústně.
- Provádění kontrol cestovních dokladů cestujících v hromadných dopravních prostředcích tvořící způsobilost vyjmenování používané technologie odbavovacích systémů, prokázání znalosti jízdních dokladů podle použité technologie, vysvětlení postupu při provádění kontroly cestovních dokladů cestujících, předvedení komunikace s kontrolovaným cestujícím, provedení kontroly cestovních dokladů, reakce v modelových situacích při provádění kontroly ověřovány kombinací ústního, písemného i praktického ověření.
- Vystavování dokladů souvisejících s vyměřením jízdného a přírážky, s jejich úhradou apod. tvořená způsobilostmi vyjmenování dokladů k vyměřením jízdného a přírážky ověřována písemně, vystavení dokladů na vyměřením jízdného a přírážky a jejich úhradu ověřováno prakticky a ústně.
- Vedení příslušné dokumentace v oblasti přepravy cestujících se způsobilostmi vyjmenování dokumentace související s kontrolou přepravy cestujících ověřováno písemně, zápis výsledku provedené kontroly do dokumentace řidiče, zpracování dokumentace z kontroly, ověřováno prakticky a ústně.
- Orientace v dokumentech potřebných pro řízení autobusů, trolejbusů a tramvají skládající se ze způsobilostí vyjmenování dokumentů potřebných k řízení autobusů, trolejbusů a tramvají, dokumentů pro provoz, které musí mít řidič autobusů, trolejbusů a tramvají během provozu u sebe ověřována písemně, popis

obsahu dokumentů potřebných pro řízení a provoz autobusu, trolejbusu a tramvaje ověřován ústně.

- Kontrola dodržování přepravních podmínek v hromadné dopravě se způsobilostmi vyjmenování nejdůležitějších právních předpisů týkajících se přepravních podmínek na železnici, v autobusové dopravě, v městské hromadné dopravě a v integrovaných dopravách ověřována písemně, vysvětlení podstaty smluvních přepravních podmínek včetně jejich užití, prokázání znalosti přepravního řádu a cenového výměru Ministerstva financí pro veřejnou drážní a silniční dopravu ověřováno ústně, kontrola dodržování přepravních podmínek v hromadné dopravě ověřována prakticky a ústně.
- Kontrola a vypočítávání jízdného, dovozného, poplatků a přírážek podle platných tarifů v hromadné dopravě tvořící způsobilosti použití jízdního řádu ověřována prakticky a ústně, prokázání znalosti tarifních a přepravních podmínek ověřováno ústně a písemně, výpočet jízdného a dovozného pro zadanou trasu ověřován prakticky a ústně.

U všech výše uvedených kompetencí je nezbytné splnit veškerá kritéria.

Pokyny k realizaci zkoušky

Pro získání této profesní kvalifikace je nezbytné prokázání zdravotní způsobilosti doložené lékařským potvrzením. Před zahájením zkoušky je dále uchazeč povinen předložit doklad o znalosti anglického, německého nebo ruského jazyka minimálně na úrovni A2.

Výsledné hodnocení

Členové zkušební komise hodnotí uchazeče pro každou kompetenci zvlášť. Výsledek zkoušející zapisuje do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky. Výsledné hodnocení pro konkrétní kompetenci zní „splnil“ nebo „nesplnil“. Výsledné hodnocení zkoušky je ve znění buď „vyhověl“, splnil-li uchazeč všechny kompetence, nebo „nevyhověl“, pokud uchazeč některou kompetenci nesplnil. Nevyhoví-li uchazeč, zkoušející je vždy povinen uvést odůvodnění.

Počet zkoušejících

Zkušební komise je složena ze dvou členů, autorizovaných fyzických osob s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci nebo z autorizovaných zástupců.

Doba přípravy na zkoušku

Celková doba přípravy na zkoušku, na kterou má uchazeč nárok, je 20 minut. Do doby přípravy se nezapočítává doba na seznámení uchazeče s pracovištěm a požadavky BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Vlastní zkouška trvá (bez času na přestávky a na přípravu) 4 až 6 hodin. Písemná část má dobu trvání 90 minut. Zkoušku lze rozložit do více dnů (Národní soustava kvalifikací, online, cit. 2021-11-12).

Kvalifikace florista/floristka

Kritéria a způsoby hodnocení

- Určování základního sortimentu rostlin a materiálu pro vazačství se způsobilostí určení vybraného sortimentu živých a sušených rostlin a používaného materiálu předváděné prakticky.
- Broušení a údržba nářadí a jeho využívání v aranžování tvořena způsobilostmi nabroušení zahradnického nože nebo nůžek s popisem péče o toto nářadí, předvedení práce s tavnou lepicí pistolí a její využití při přípravných technikách s rostlinami, představení rizik souvisejících s BOZP při aranžování a současné dodržování zásad BOZP ověřováno kombinací ústního ověření a praktického předvedení.
- Skladování rostlinného materiálu včetně prodloužení trvanlivosti živých květin sestavené způsobilostmi popsání technologického postupu skladování základních druhů řezaných živých květin a sušených květin ověřováno ústně, ošetření živého materiálu a příprava polotovarů z doplňkového sortimentu pro zadané využití, příprava řezaných květin ke skladování včetně zajištění prodloužení jejich trvanlivosti ověřováno praktickým předvedením.

- Zhotovování vazačských výrobků skládající se ze způsobilostí zhotovení těla vázaného věnce, vánočního svícnu ze suchého materiálu, vypichované smuteční kytice a vysvětlení specifik smuteční vazby, zhotovení dárkové kytice volně vázané do spirály s přirozenými stonky spolu s vysvětlením základních principů pro zhotovení kytice a návržení dvou druhů kompozice vázaného věnce s přízdobou ověřováno prakticky a ústně.
- Aranžování do nádob, zhotovení výrobků z živého i suchého materiálu tvořené způsobilostmi zhotovení aranžmá do vázy a do misky podle zadaných podmínek, aranžmá ze sušených a živých rostlin na dané téma, vše ověřováno praktickým předvedením.
- Příjem objednávky, oceňování, nabídka a prodej floristických výrobků se způsobilostmi přijetí objednávky zákazníka, včetně sjednání její maximální ceny, druhů květin a výsledného charakteru výrobku, ocenění floristického výrobku a předvedení jeho prodeje i s doplňkovým zahradnickým zbožím, nabídka a popis sortimentu pomůcek a doplňkového technického a dekoračního materiálu ověřováno ústně a prakticky.

Uchazeč o získání kvalifikace musí splnit veškerá kritéria.

Pokyny k realizaci zkoušky

I u této profesní kvalifikace je nezbytné prokázat zdravotní způsobilost. Při praktickém předvádění daných kompetencí je nutné přihlížet především k bezpečnému provádění všech úkonů a ke kvalitě výsledné práce. V hodnotícím standardu (viz odkaz na zdroj níže) je dále uvedena minimální procentní úspěšnost pro zvládnutí příslušné způsobilosti.

Výsledné hodnocení

Výsledné hodnocení probíhá stejným způsobem jako u předešlé profesní kvalifikace.

Počet zkoušejících

Zkoušejícím je jedna autorizovaná osoba či jeden autorizovaný zástupce s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci.

Doba přípravy na zkoušku

Uchazeč má nárok na dobu přípravy na zkoušku v celkovém trvání 30 minut. Do doby přípravy není započítávána doba na seznámení uchazeče s pracovištěm a s požadavky BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Doba trvání vlastní zkoušky jednoho uchazeče (bez času na přestávky a na přípravu) je v celkové délce 10 až 13 hodin. I u této kvalifikace může být zkouška rozložena do více dnů (Národní soustava kvalifikací, online, cit. 2021-11-12).

Kvalifikace základní kovoobráběčské práce

Kritéria a způsoby hodnocení

- Dodržování bezpečnosti práce, správné používání pracovních pomůcek. Tuto kompetenci tvoří způsobilost popsat základní ustanovení bezpečnosti práce při obrábění, ústně ověřená, a způsobilost předvést a popsat použití osobních ochranných pracovních pomůcek používaných při obrábění kovových materiálů, ověřována prakticky.
- Orientace v normách a v technických podkladech pro provádění obráběcích operací složena ze způsobilostí orientace ve strojírenských normách, čtení dílčích výkresů, technologických postupů, volba sledu operací. Dále sem patří způsobilosti vyhotovení skic při dodržení zásad promítání podle ISO-E nebo ISO-A, uvedení údajů k dodržení požadavků na kvalitu, technologické a fyzikální vlastnosti, ochrany proti korozi a požadavků na vzhled součástí, předvedených prakticky.
- Ruční obrábění a zpracovávání kovových materiálů a plastů řezáním, stříháním, pilováním, vrtáním, broušením a ohýbáním se způsobilostmi určení technologického postupu práce a způsobu provedení technologických operací

podle technické dokumentace, samostatná volba nástrojů, náradí, pomůcek a měřidel, volba a příprava materiálu dle výkresové dokumentace, zhotovení výrobku (orýsování polotovaru podle výkresu, zhotovení součásti řezáním, pilováním, broušením, řezáním závitů a vrtáním), kontrola a proměření kvality opracování a rozměrů výrobku, též ověřených prakticky.

- Měření rozměrů skládající se z určení měřicí metody a měřících a kontrolních prostředků dle výkresu obrobku, provedení kontroly rozměrů dle výkresu při použití digitálních a mikrometrických měřidel, změření úhlových rozměrů pomocí úhloměru, sinusového pravítka, vyhodnocení dodržení úchylek tvaru a vzájemné polohy na výrobcích, obsluha měřidel a měřících přístrojů. Způsobilosti jsou ověřovány ústně i praktickým předvedením.
- Výroba součástí na obráběcích strojích tvořena způsobilostmi volby technologického postupu (druhy strojů, nástrojů, nastavení zvolených strojů) podle výkresové dokumentace, upínání obrobků a nástrojů, nastavení rezných podmínek a zhotovení součásti na hrotových soustruzích, frézkách, obrázečkách a vrtačkách, kontrola a měření přesnosti hotového výrobku, ověřenými praktickým předvedením.

I zde je nutné splnit všechna stanovená kritéria.

Pokyny k realizaci zkoušky

I u této profesní kvalifikace základní kovoobráběčské práce je nutnou podmínkou prokázání zdravotní způsobilosti lékařským potvrzením. Obdobně jako u kvalifikace florista/floristka je při ověřování kritérií formou praktického předvedení třeba přihlížet zejména k bezpečnému provádění všech úkonů a ke kvalitě zhotoveného produktu.

Výsledné hodnocení

Vychází se totožných podmínek jako u předešlých profesních kvalifikací.

Počet zkoušejících

Závěrečná zkouška probíhá před jednou autorizovanou osobou. Zkoušející může tedy být buď autorizovaná fyzická osoba s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci,

nebo jeden autorizovaný zástupce autorizované podnikající fyzické nebo právnické osoby s autorizací pro příslušnou profesní kvalifikaci.

Doba přípravy na zkoušku

Nejdelší možná doba uchazeče pro přípravu na zkoušku, na kterou má nárok, je 60 minut, tedy 1 hodina, bez započítání doby nezbytné na seznámení uchazeče s pracovištěm a s požadavky BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Vlastní zkouška má celkovou dobu trvání 6 až 10 hodin a lze ji rozložit do více dnů (Národní soustava kvalifikací, online, cit. 2021-11-12).

Kvalifikace pracovník/pracovnice v administrativě

Kritéria a způsoby hodnocení

- Vedení administrativní dokumentace v organizační jednotce. Kompetence se skládá ze způsobilostí samostatného zpracování a vyřízení korespondence, zpracování elektronické pošty a komunikace pomocí datové schránky, vysvětlení pravidel evidence smluv a dalších dokumentů. Ověření je ústní v kombinaci s praktickým předvedením na modelové situaci.
- Zpracování administrativních dokumentů zahrnuje předvedení práce s MS Word, MS Excel, webovým prohlížečem a elektronickou poštou, přípravu jednoduché prezentace, předvedení práce se složkami a použití flash disku, přípravu informačního sdělení v MS Word, zpracování poptávky, objednávky a faktury, úpravu dokumentů v textovém procesoru, vypracování zápisu z porady a zpracování cestovního příkazu včetně vyúčtování. Tato kompetence je ověřena výhradně prakticky.
- Obsluhování kancelářské techniky. Ověřovanými způsobilostmi jsou charakterizování a popis využití základních typů kancelářské techniky (ověřováno ústně) a praktické předvedení použití dané techniky.
- Komunikace při styku se zákazníky a klienty. Poslední požadovaná kompetence se skládá ze způsobilosti vysvětlení principů vhodné telefonické komunikace

včetně řešení případných konfliktů, vysvětlení zásad při komunikaci s interními a externími klienty, prokázání výborné znalosti českého jazyka slovně i písmem a orientace v zákoně č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Ověření probíhá ústně a prakticky.

U všech výše uvedených kompetencí je nezbytné splnit veškerá kritéria.

Pokyny k realizaci zkoušky

Uchazeč je včas informován autorizovanou osobou o dokumentech, které musí ke zkoušce předložit. Prokazování zdravotní způsobilosti není z důvodu nízké fyzické náročnosti kvalifikace vyžadováno.

Výsledné hodnocení

Pro každou kompetenci je v záznamovém archu uvedeno, zda ji uchazeč splnil, či nikoli, poté je vyhodnoceno, zda celkově vyhověl (v případě, že splnil veškeré kompetence), či nevyhověl.

Počet zkoušejících

Zkušební komise je tvořena jednou autorizovanou osobou či jedním autorizovaným zástupcem s autorizací pro danou profesní kvalifikaci.

Doba přípravy na zkoušku

Celková doba přípravy na zkoušku, kterou uchazeč může využít, je stanovena v délce 10 minut. Předtím je uchazeč seznámen se zásadami BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Uchazeč má na vykonání zkoušky stanovenou maximální možnou dobu tří hodin (obvykle 2,5 až 3 hodiny) bez času na přestávku a přípravu. Na rozdíl od předešlých kvalifikací tato zkouška musí být vykonána v průběhu jednoho dne, nelze ji rozložit do více dnů (Národní soustava kvalifikací, online, cit. 2022-01-25).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRŮZKUMU, HYPOTÉZY

Průzkum se zaměřuje na způsoby vzdělávání a především na způsoby následného hodnocení vzdělávacích programů a aktivit pro dospělé, zejména z metodologického hlediska. Týká se způsobů a metod, se kterými se respondenti setkali, a které by v případě možnosti volby preferovali. Součástí jsou také obecnější otázky ohledně četnosti setkání se vzděláváním a hodnocením a sada úvodních obecných zjišťovacích otázek.

Cílem empirické části bakalářské práce je zmapovat přehled a zkušenosti vzorku dospělých účastníků dalšího vzdělávání z populace České republiky v oblasti způsobů hodnocení ve vzdělávání dospělých v souvislosti s používanými formami a metodami.

Hypotéza 1: Více než 80 % respondentů se již někdy v minulosti setkalo se vzděláváním dospělých, následné hodnocení však probíhalo v menší míře.

Hypotéza 2: Převažujícími didaktickými metodami jsou takové, které nevyžadují přílišnou aktivitu účastníků vzdělávání (přednáška, seminář).

Hypotéza 3: Častěji probíhá ověřování znalostí a dovedností formou písemného testování než ústně.

Formulace výše uvedených hypotéz vychází z vlastních zkušeností autorky práce nabytých zejména v souvislosti se zájmovým a profesním vzděláváním dospělých a jejich následným hodnocením. Praktické zkušenosti byly kombinovány s teoretickými poznatky získanými studiem literatury zaměřené na problematiku hodnocení ve vzdělávání a na didaktickou problematiku. Především se jednalo o charakteristiku didaktických metod ve vztahu k náročnosti na přípravu z pohledu vzdělavatele i vzdělávaných jedinců.

4.1 Použitá metodika

Realizovaný průzkum je typem kvantitativního průzkumu, je tedy tvořen analýzou procesů a jevů problematiky vzdělávání dospělých s použitím exaktních metod pro sběr a vyhodnocování dat o zkoumaných objektech. Tento typ průzkumu má přesně vymezený předmět, formulované postupně potvrzené či vyvrácené hypotézy a dosahuje k přesné formulaci závěrů se snahou o objektivitu (Průcha, 2014, s. 105).

Pro tento průzkum byla zvolena metoda dotazníku, tedy „*metoda pro hromadné shromažďování dat pomocí písemně zadávaných otázek*“ (Průcha, 1995, s. 43). Jedná se o jednu z nejčastěji využívaných metod pedagogických, psychologických, sociologických a podobně zaměřených průzkumů. Zároveň je označována jako jedna z nejméně náročných metod na přípravu i finanční a materiální zajištění. Výhoda dotazníku spočívá ve schopnosti pokrýt velké množství odpovědí za relativně krátkou dobu. Naopak je třeba při zpracování dotazníku dbát na přesnou formulaci otázek, přiměřený rozsah a způsob zadávání dotazníku, zda přímo jednotlivým respondentům, nebo hromadně např. pomocí internetu či sociálních sítí, kde při nepřevzetí odpovědnosti respondentů za co nejobektivnější vyplnění otázek existuje riziko neobjektivnosti získaných dat. Dotazník je zpravidla tvořen otevřenými a uzavřenými otázkami s možností volby jedné nebo více odpovědí či výroky hodnocenými na škálové stupnici (Tamtéž, s. 44).

Dotazník byl zcela anonymní, nebyly vyžadovány žádné osobní údaje zúčastněných. Tímto způsobem byla zachována anonymita a bezpečnost všech účastníků z důvodu zachování etických zásad, které autorka práce považuje za klíčové.

4.2 Průběh průzkumu

Průzkum byl realizován na základě dotazníku, který byl volně přístupný na internetu. Distribuce a zajištění co největšího a nejrozmanitějšího počtu respondentů probíhala formou rozesílání přes e-mailové adresy a sociální sítě. Zejména při rozesílání dotazníků e-mailem byla připojena žádost o sdílení dotazníku dalším známým, příbuzným, kolegům apod.

Cílová skupina není definována příliš úzce. Jedná se o průřez dospělou populací České republiky účastníci se dalšího vzdělávání. Snahou bylo zasáhnout co nejširší škálu lidí, a to jak z hlediska věku, tak i sociálního statutu apod. Celkový počet respondentů byl 65, s mírně převažujícími osobami ženského pohlaví ve věku od 18 let. Jednalo se především o zaměstnané a studenty, zbylý počet zahrnoval důchodce a osoby samostatně výdělečně činné. Ve vzorku zcela chybí nezaměstnaní, jež by výsledky průzkumu zcela odlišily.

Sběr dat probíhal po dobu šesti týdnů od prosince do poloviny ledna 2022. Oficiálnímu sběru dat přes přímý odkaz konečné podoby dotazníku předcházely předvýzkum. K jeho zařazení došlo z důvodu ověření srozumitelnosti a relevantnosti otázek, přiměřené časové náročnosti vylučující neochotu respondentů dotazník dokončit. Předvýzkumu se účastnilo cca sedm účastníků zejména z řad rodinných příslušníků autorky práce.

Dotazník se skládá ze 14 otázek, viz příloha práce. První třetinu tvoří základní obecné a identifikační otázky, následují otázky vztahující se k samotným hypotézám stanoveným před realizací průzkumu. Pro co nejobjektivnější odpovědi, vhodné i pro účastníky bez hlubší orientace v problematice dalšího vzdělávání (zejména co se týká dané terminologie) byly zvoleny uzavřené otázky s volbou jedné či více možností odpovědi.

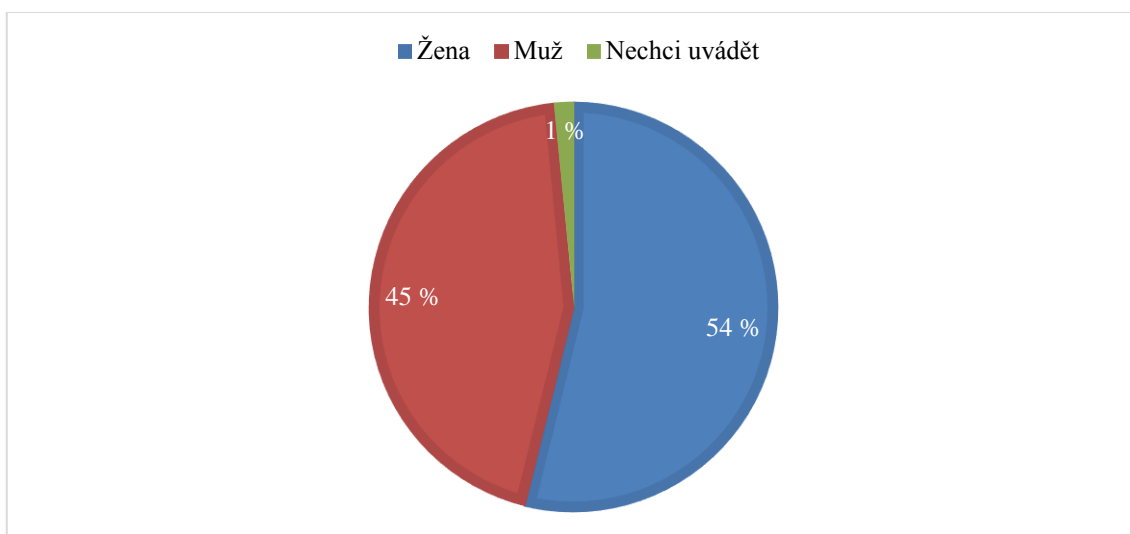
Z důvodu předpokládané neznalosti odborné terminologie a zkušeností v oblasti dalšího vzdělávání respondentů průzkumu byla většina pojmů uvedených v dotazníku vhodně doplněna o srozumitelnou definici tak, aby bylo možné dotazník vyplnit i bez odborných znalostí.

4.3 Výsledky průzkumu

V této kapitole budou popsány konkrétní výsledky prováděného průzkumu charakterizovaného výše, jde tedy o shrnutí odpovědí respondentů na jednotlivé otázky dotazníku.

Otázka 1: Jaké je Vaše pohlaví?

Graf 1: Pohlaví

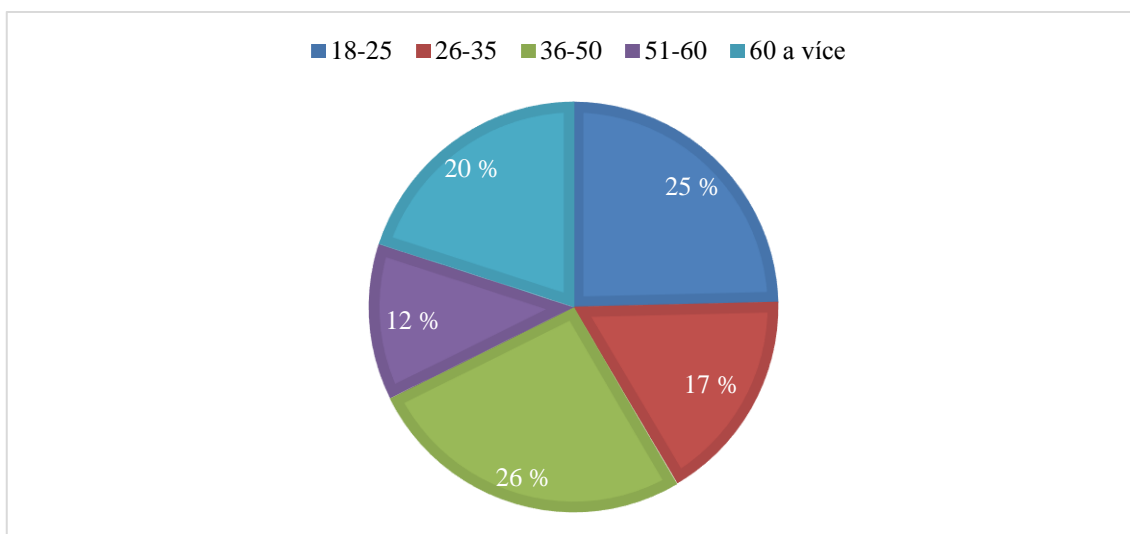


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Účastníci průzkumu byli z hlediska pohlaví vyvážení, což se nedalo jistě předpokládat při distribuci dotazníků elektronickou formou, a tedy bez přímého kontaktu s respondenty. Účastnilo se 35 žen (54 %) a 29 mužů (45 %), zbylé 1 % využilo možnosti pohlaví neuvést. Lze tedy předpokládat objektivnější výsledky než při podstatné převaze jednoho z pohlaví.

Otázka 2: Jaký je Váš věk?

Graf 2: Věk

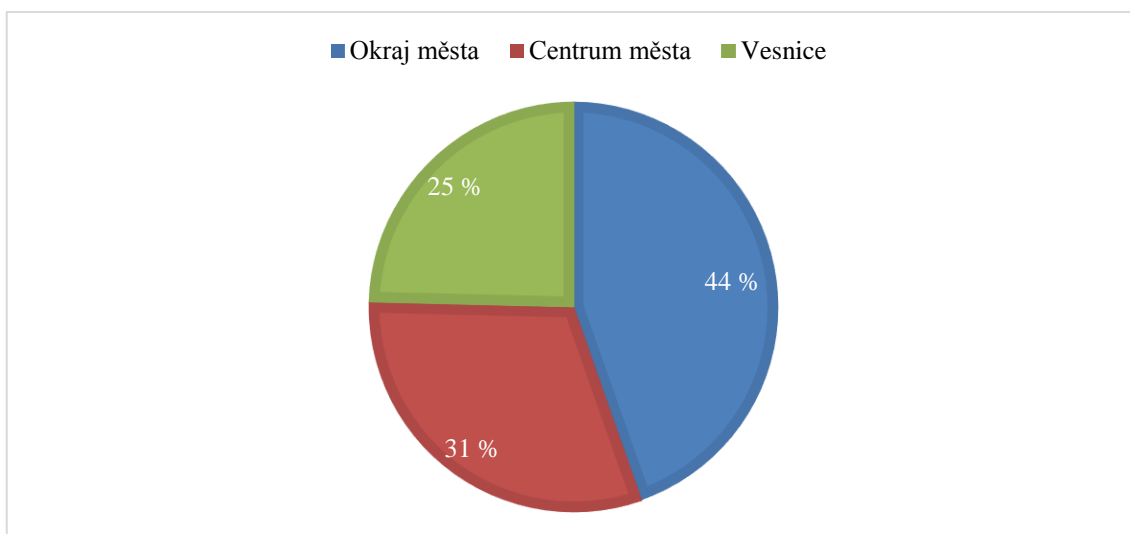


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Druhá otázka zjišťovala věkové rozložení respondentů. I zde spatřujeme relativní proporcionalitu. Čtvrtinu tvořili lidé od 18 do 25 let (mladší dospělí), další od 36 do 50 let, dalších 20 % lidé blížíci se postproduktivnímu věku nad 60 let, 17 % tvořili respondenti od 26 do 35 let. Nejméně početnou skupinou byl věk od 51 do 60 let.

Otázka 3: Kde žijete?

Graf 3: Místo bydliště

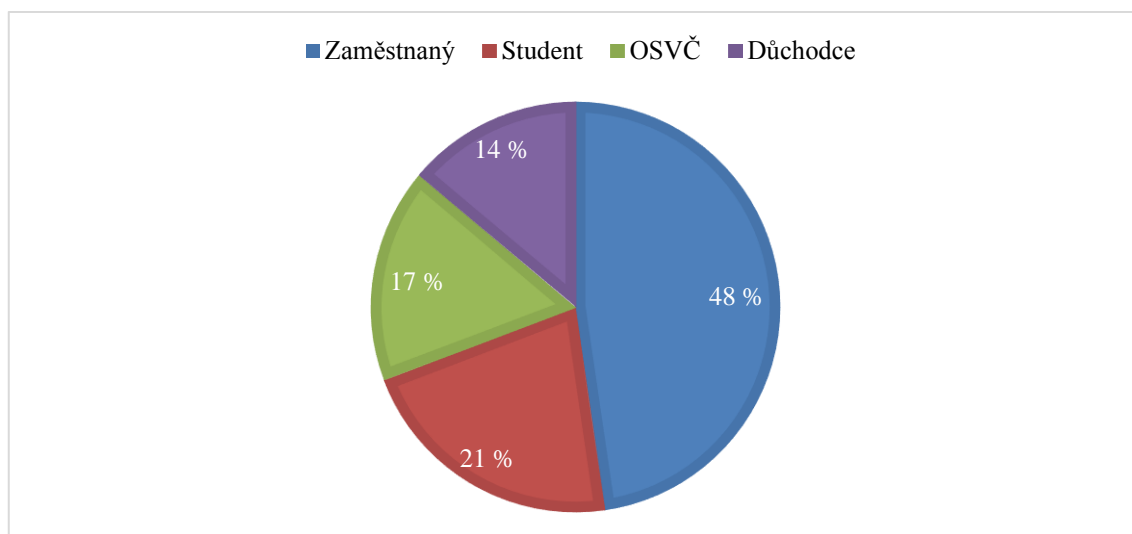


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Tato otázka byla zaměřena na umístění bydliště respondentů, které může ovlivňovat dostupnost vzdělávacích možností a jejich nabídku. Necelá polovina (44 %) uvedla život na okraji města, téměř třetina žije v centru města a zbylou čtvrtinu účastníků průzkumu tvoří lidé žijící na vesnici. Vzhledem k místu bydliště autorky práce lze předpokládat větší část respondentů z Hlavního města Prahy a přilehlých oblastí, ačkoli na toto zjištění nebyla zaměřena žádná z otázek.

Otázka 4: Jaký je Váš sociální status?

Graf 4: Sociální status

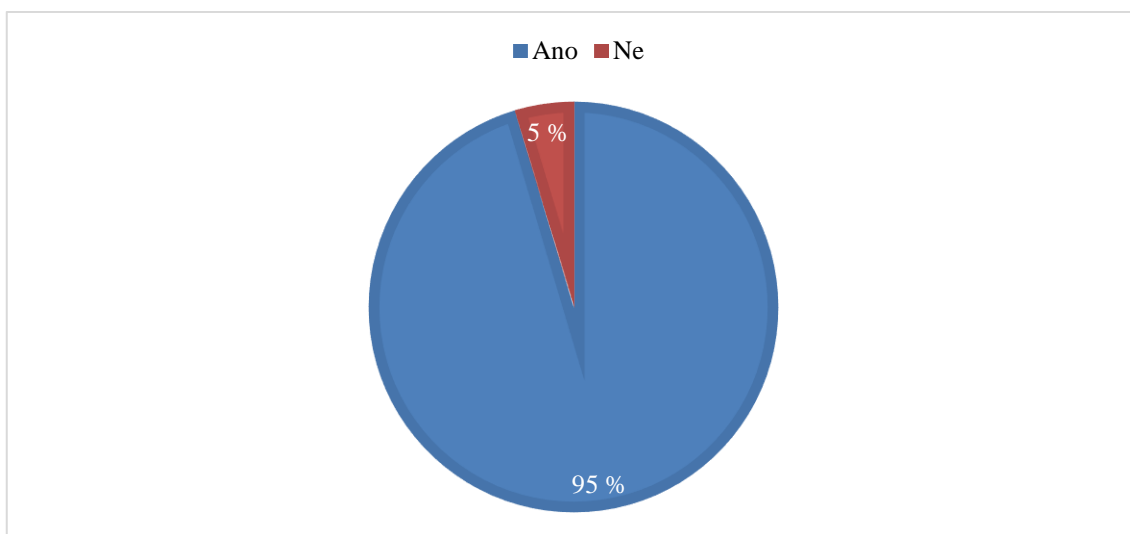


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Otázka čtvrtá z úvodní sady obecně zjišťovacích koresponduje s výsledky třetí otázky zaměřené na věk respondentů. Téměř polovinu tvoří zaměstnaní, dalších 17 % osoby samostatně výdělečně činné. Dalších 21 % stále studuje, což ale současně nevylučuje jejich (alespoň částečnou) výdělečnou činnost, při které se také mohou setkat např. s profesním vzděláváním apod. Zbylou 15% část zastupují důchodci, kteří v odpovědích reflektují zejména své minulé zkušenosti. Žádný z respondentů nevedl nezaměstnanost.

Otázka 5: Setkal/a jste se v průběhu života se vzděláváním dospělých?

Graf 5: Účast na dalším vzdělávání

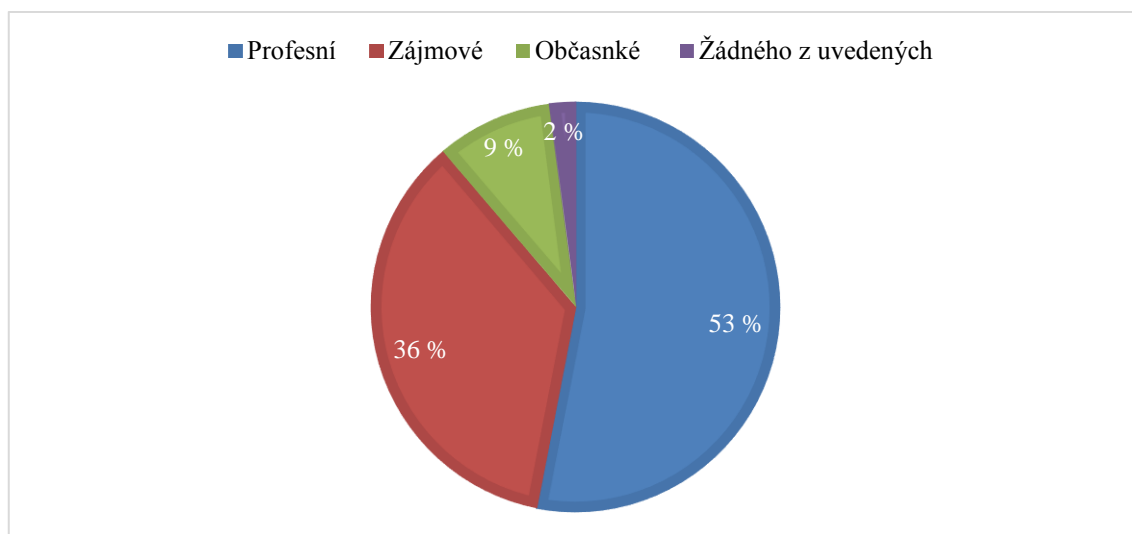


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Pátá otázka, zaměřená již na samotný obsah průzkumu, zjišťovala, zda se respondenti někdy v životě účastnili dalšího vzdělávání (vzdělávání dospělých) a to jakéhokoli typu, v jakékoli formě, realizovaného jakoukoli metodou. Výsledky jsou jednoznačné, většina (95 %) se s dalším vzděláváním již setkala, pouhých 5 % nikoli. Následující otázky rozšiřují výstup z této otázky, zjišťují další podrobnosti.

Otázka 6: Jakých typů dalšího vzdělávání jste se účastnil/a?

Graf 6: Typy dalšího vzdělávání

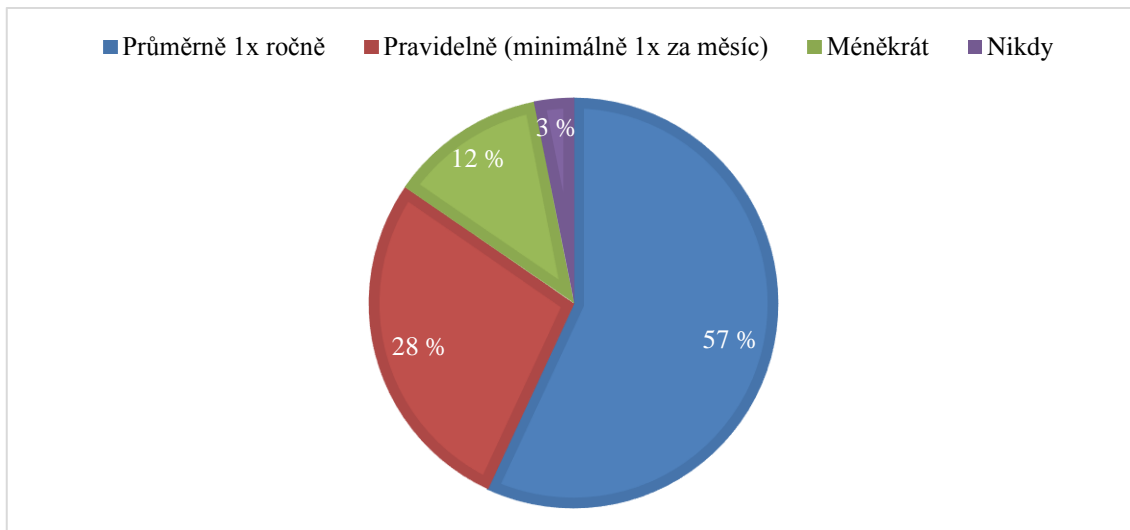


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Tato otázka sloužila k upřesnění otázky předchozí, cílem bylo zjistit, jakých typů dalšího vzdělávání se respondenti účastnili či pravidelně účastní. Na výběr byla možnost zvolit více odpovědí. Více než polovina účastníků absolvovala profesní vzdělávání, cca třetina i zájmové vzdělávání, 9 % občanské (dříve politické) vzdělávání a zbylá 2 % žádné vzdělávání, což souhlasí s počtem respondentů, kteří uvedli, že se dalšího vzdělávání neúčastnili vůbec.

Otázka 7: Kolikrát jste již byl/a účastníkem některého z typů dalšího vzdělávání?

Graf 7: Četnost účasti na dalším vzdělávání

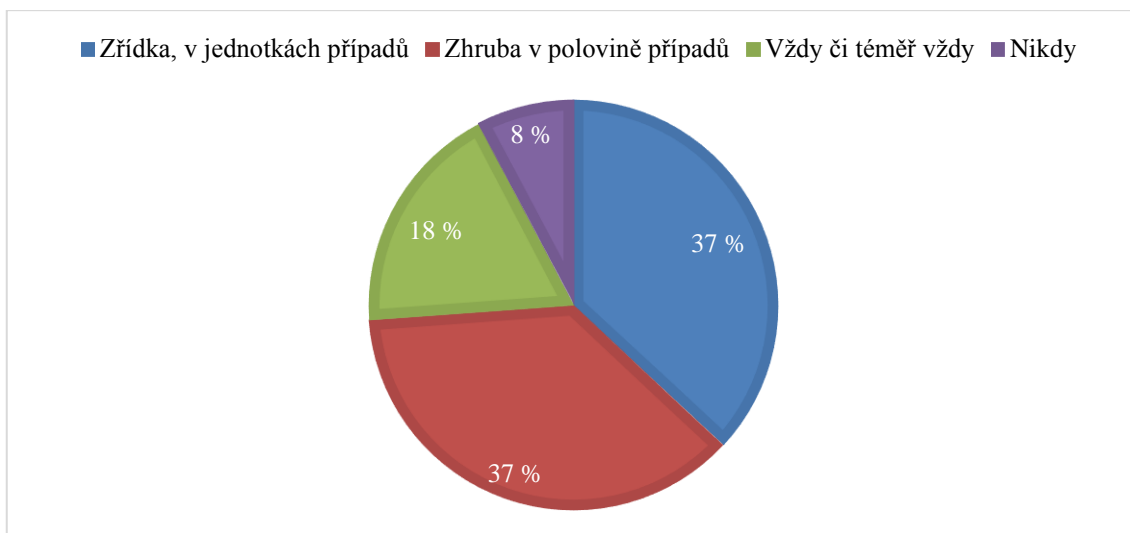


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Následující otázka zjišťovala četnost a pravidelnost účasti na dalším vzdělávání pro možnost porovnání s výsledky u otázky č. 8. Převažuje účast zhruba 1x ročně (57 %), druhý největší podíl tvoří respondenti vzdělávající se pravidelně alespoň 1x za měsíc (28 %). Méně než jednou ročně se vzdělává 12 % respondentů a zbylý počet 3 % jsou lidé bez zkušenosti se vzděláváním, kteří v poměru k celkovému počtu respondentů tvoří opravdu minoritní část. Lze tedy předpokládat snahu samotných účastníků či jejich zaměstnavatelů (v případě profesního vzdělávání) klást důraz na rozvoj znalostí a dovedností.

Otázka 8: Jak často následovalo po vzdělávání také ověření nabytých znalostí a dovedností (zkoušení)?

Graf 8: Četnost ověřování znalostí a dovedností

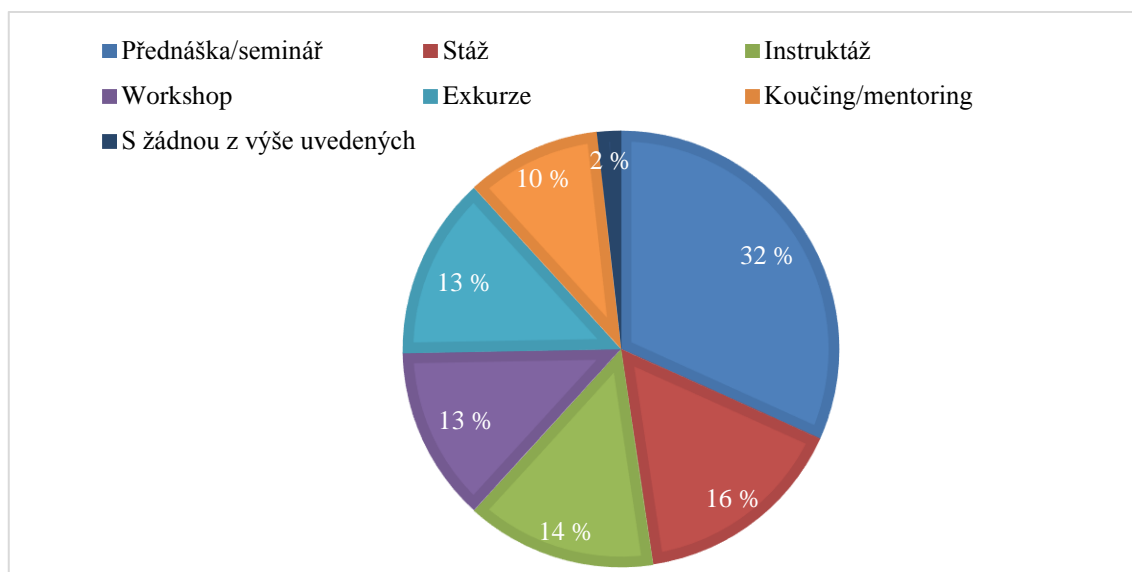


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Osmý graf navazuje na pátý, zaměřený na to, zda se respondent setkal či nesetkal s dalším vzděláváním. Zařazen byl z důvodu možnosti porovnání, kolik účastníků se vzdělává a kolik z nich absolvuje i neméně důležitou část, hodnocení, ověřování získaných znalostí a dovedností. Počet respondentů, kteří zaznamenali, že zkoušení probíhalo asi v polovině případů účasti na vzdělávání, je shodný s počtem odpovědí, „zřídka, v jednotkách případů“ (37 %). Pouhých 18 % uvedlo zařazení zkoušení vždy po vzdělávání, zbylých 8 % se s ověřováním nesetkalo nikdy.

Otázka 9: S jakými metodami vzdělávání jste se v praxi setkal/a?

Graf 9: Metody vzdělávání – znalost z praxe

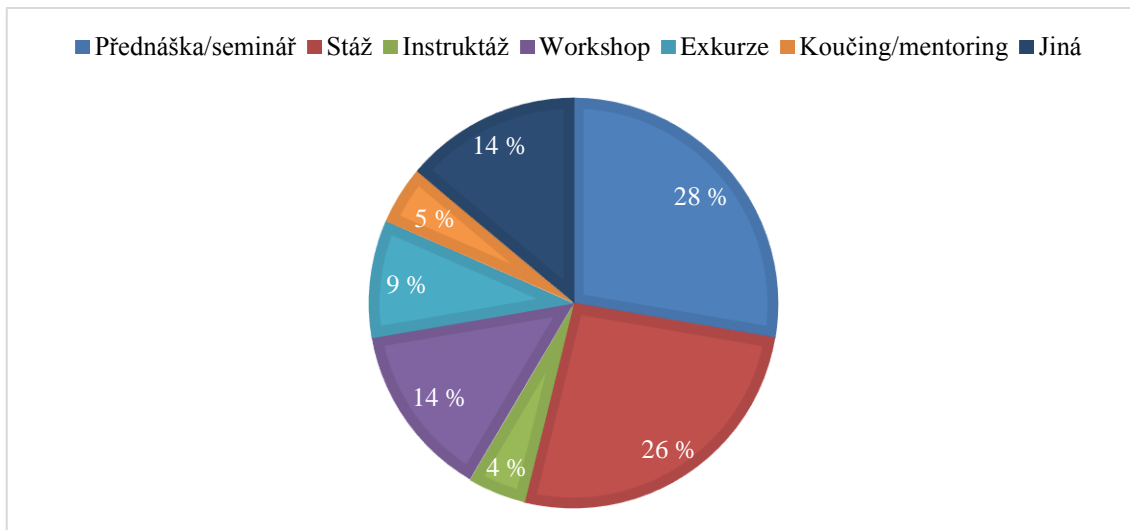


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Otázka devátá zjišťovala, s jakými metodami se respondenti již setkali, tedy zda absolvovali vzdělávání realizované touto metodou. Byla zařazena možnost volby více odpovědí. Z odpovědí plyne, že nejčastěji používanou metodou je přednáška či seminář (31 %). Dále mírně převažuje stáž (16 %). Ostatní zařazené metody vyšly téměř se stejnými hodnotami označení. Jednalo se o instruktáž (14 %), workshop a exkurzi (shodně 13 %), koučing či mentoring (10 %). S žádnou metodou se nasetkala 2 % respondentů.

Otázka 10: Jakou metodu preferujete při vzdělávání s ohledem na jeho efektivitu?

Graf 10: Metody vzdělávání – preference

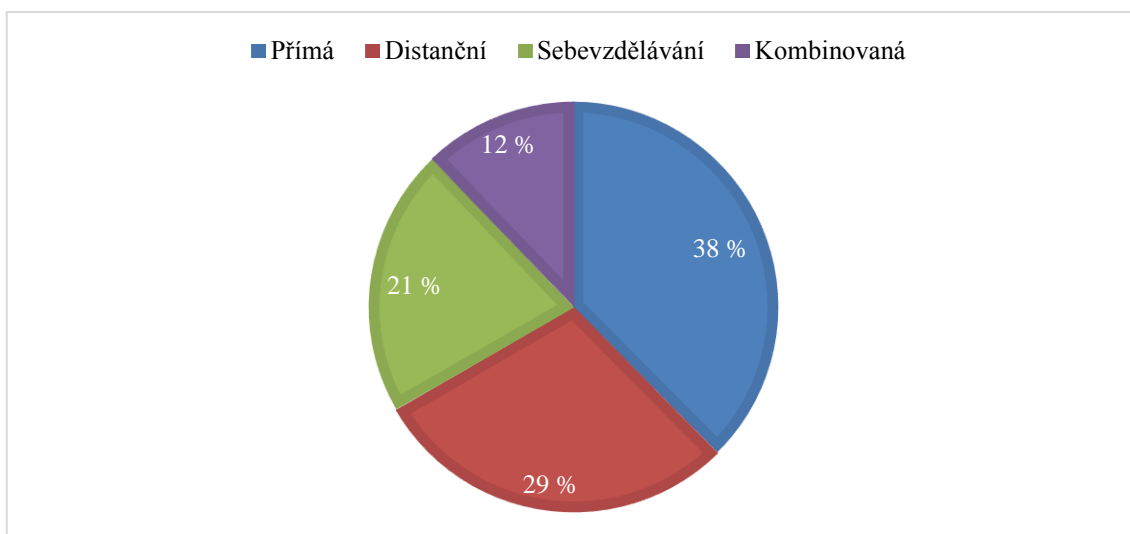


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Tato otázka navazuje na předchozí, slouží k možnému porovnání mezi používanými metodami a těmi, které preferují samotní účastníci vzdělávání (účastníci tohoto průzkumu). První dvě metody jsou shodné s otázkou č. 9. Za nejpreferovanější byla označena přednáška (28 %), následovala stáž (26 %). Poté se shodnými výsledky vyšel workshop a odpověď „jiná“ (14 %). Jako odpověď „jiná“ byla vypsána pěti respondenty preference praxe, 3 uvedli přednášku s diskuzí a 1 kombinaci teorie s praxí bez konkretizace metody. Nejmenší podíl tvořily metody exkurze (9 %), koučing nebo mentoring (5 %) a instruktáž (4 %).

Otázka 11: S jakými formami vzdělávání jste se v praxi setkal/a?

Graf 11: Formy vzdělávání – znalost z praxe

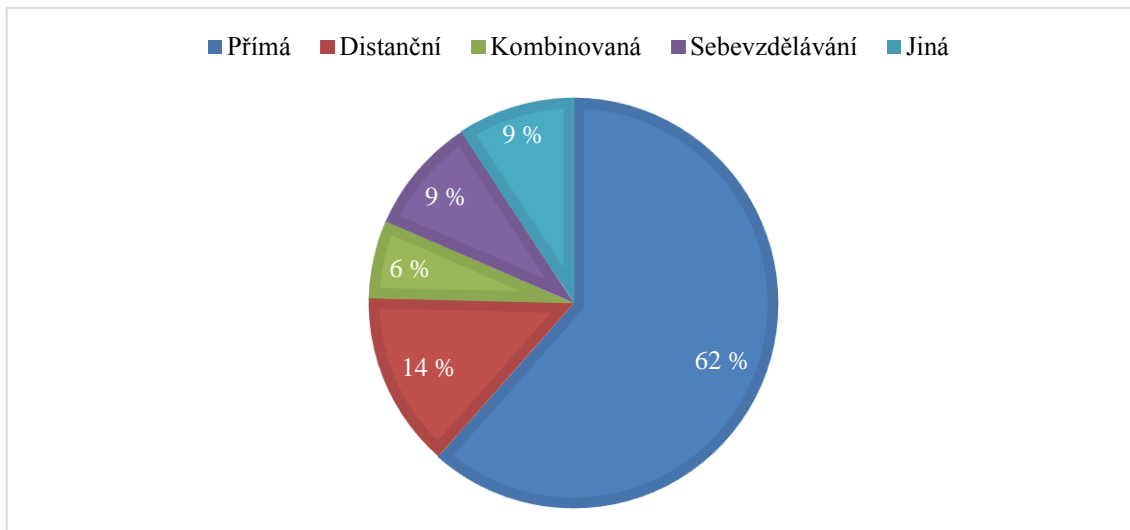


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

S obsahem teoretické části práce i s předchozími otázkami také koresponduje tato otázka zjišťující nejpoužívanější didaktické formy. Respondenti mohli zvolit více odpovědí na otázku, se kterými formami vzdělávání se již někdy v praxi setkali. Mírně převažovala přímá forma (38 %), za další nejčastěji používanou byla označena forma distanční (29 %). Necelá čtvrtina označila i sebevzdělávání (21 %) a nejméně účastníků formu kombinovanou (12 %).

Otázka 12: Jakou formu vzdělávání preferujete?

Graf 12: Formy vzdělávání – preference

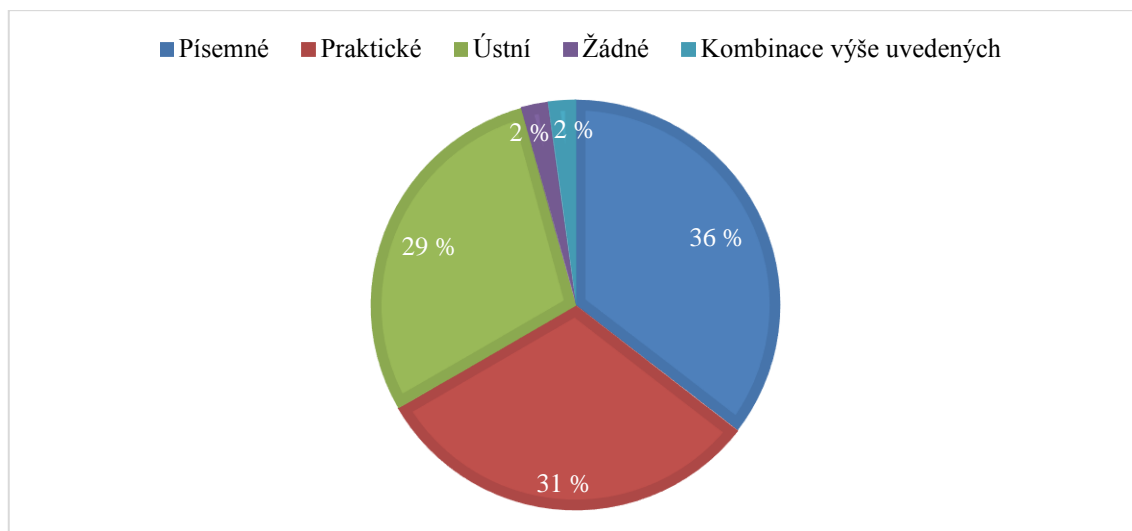


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Stejně jako předchozí otázky č. 9 a 10 jsou zaměřeny i otázky č. 11 a 12. Též slouží pro porovnání mezi formami skutečně využívanými v praxi účastníků průzkumu a mezi jimi preferovanými. I zde spatřujeme shodu mezi dvěma nejčastěji označenými odpověďmi v obou otázkách, ačkoli první z nich značně převažuje. Jedná se o preferenci formy přímé (prezenční), kterou označilo 62 % respondentů, následovalo označení formy distanční (14 %), poté shodně zvoleno sebevzdělávání a odpověď „jiná“ (9 %). K odpovědi „jiná“ bylo dopsáno v pěti případech „hybridní forma výuky“ jako možnost kombinace prezenční a distanční formy dle preferencí a možností účastníka a v jednom případě, že nejde přesně určit, záleží vždy na typu získávaných poznatků. Za nejméně preferovanou byla označena forma kombinovaná (6 %).

Otázka 13: S jakými způsoby ověřování (zkoušení) nabytých znalostí a dovedností jste se v praxi již setkal/a?

Graf 13: Způsoby ověřování znalostí a dovedností – zkušenost z praxe

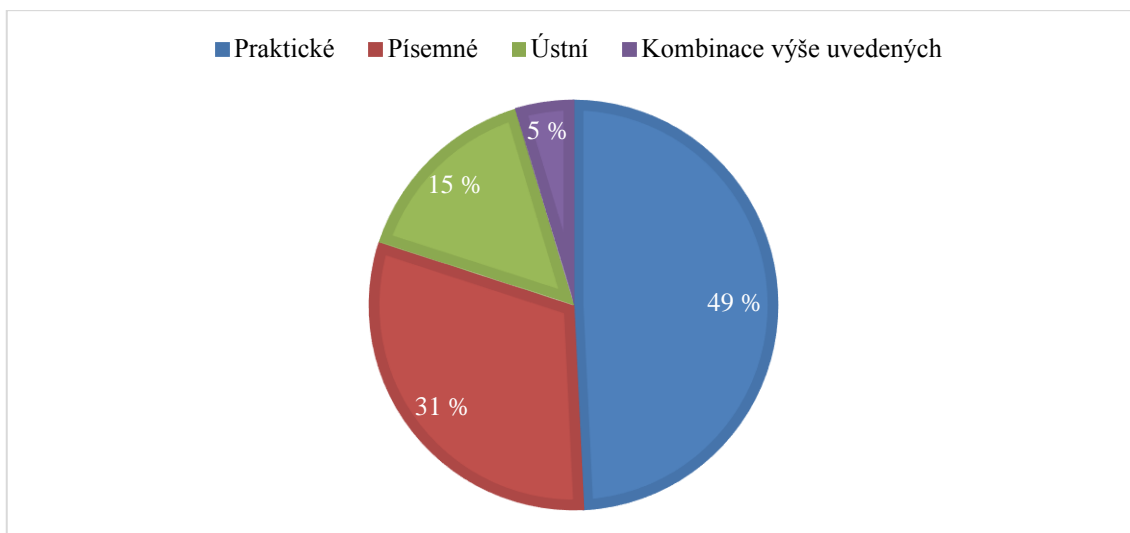


Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Předposlední graf znázorňuje zkušenost respondentů se způsoby ověřování znalostí a dovedností po absolvování vzdělávání. Zde jsou výsledky poměrně vyrovnané. I zde měli respondenti možnost zvolit více odpovědí. Nejvíce byla volena možnost písemné ověřování (36 %), jen zanedbatelně méně praktické zkoušení (31 %), téměř shodně zkoušení ústní (29 %). Zbýlý počet neměl žádnou zkušenost s ověřováním znalostí dovedností (2 %) a též 2 % zvolila odpověď kombinace způsobů, avšak bez využití možnosti doplnění, jaké způsoby byly kombinovány.

Otázka 14: Jaké způsoby ověřování znalostí a dovedností preferujete s ohledem na efektivitu, přínos a psychickou zátěž?

Graf 14: Způsoby ověřování znalostí a dovedností – preference



Zdroj: Autorka práce, 2022, vlastní šetření

Závěrečná otázka opět korespondovala s předchozí, obdobně jako předcházející dvě dvojice otázek (otázky č. 9 až č. 12). Zde se opět projevuje podoba prvních dvou nejčastějších odpovědí, avšak v jiných poměrech. Převažuje preference praktického zkoušení (49 %), téměř o čtvrtinu méně je zastoupena preference písemného ověřování (30 %), nejmenší podíl jednotlivých způsobů tvoří ústní zkoušení a zbylých 5 % opět kombinace způsobů, taktéž bez uvedení konkrétních způsobů, což znemožňuje bližší interpretaci.

4.4 Interpretace výsledků průzkumu

Interpretace výsledků prováděného průzkumu bude v této kapitole provedena prostřednictvím zhodnocení potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz a naplnění cíle.

Hypotéza 1: Více než 80 % respondentů se již někdy v minulosti setkala se vzděláváním dospělých, následné hodnocení však probíhalo v menší míře.

Tato hypotéza byla jasně potvrzena, viz graf č. 5 a 8. Konkrétně se se vzděláváním dospělých setkala 95 % dotazovaných. Hodnocení však probíhalo v téměř 40 % odpovědí pouze v jednotkách případů a též ve 40 % přibližně u poloviny absolvovaných vzdělávacích akcí. Počet respondentů, kteří se v minulosti setkali se vzděláváním, je velmi pozitivní, ukazuje na jejich zájem či zájem jejich zaměstnavatelů zdokonalovat jejich znalosti a dovednosti. Větší důraz by však měl být kladen na ověřování znalostí a dovedností, které by vzděláváním poskytlo cennou zpětnou vazbu.

Hypotéza 2: Převažujícími didaktickými metodami jsou takové, které nevyžadují přílišnou aktivitu účastníků vzdělávání (přednáška, seminář).

Druhá hypotéza na rozdíl od předchozí potvrzena nebyla. Metodu přednášky nebo semináře, tedy nevyžadující přílišnou aktivitu a přípravu vzdělávaného, označilo pouze 32 % dotazovaných. Zbýlý podíl tvořily metody vyžadující aktivitu, viz graf č. 9. To nasvědčuje určité zainteresovanosti vzdělávaných na výuce.

Hypotéza 3: Častěji probíhá ověřování znalostí a dovedností formou písemného testování než ústně.

Závěrečná hypotéza byla průzkumem potvrzena, ačkoli rozdíly v jednotlivých odpovědích nebyly nikterak vysoké. Písemné ověřování se vyskytlo v 36 % a ústní v 29 % případů. Mezi těmito hodnotami vyšlo praktické zkoušení s 31 %, které ale bylo největším počtem respondentů zvoleno za nejpreferovanější způsob zkoušení.

Cíl průzkumu spočívající ve zmapování přehledu a zkušeností vzorku dospělých účastníků dalšího vzdělávání populace České republiky v oblasti způsobů hodnocení ve vzdělávání dospělých v souvislosti s používanými formami a metodami byl naplněn

i s použitím komparace u vybraných otázek. Ty braly v úvahu vlastní úsudek a názor respondentů.

Prováděný průzkum vedl k potvrzení dvou ze tří stanovených hypotéz a vyvrácení jedné z nich. To můžeme považovat za dobrý výsledek, přihlédneme-li k téměř nulovým praktickým zkušenostem autorky a tedy nemožnosti jejich využití či z hlediska použité metody nezacílení na všechny skupiny obyvatel, např. na sociálně slabé.

Co se týče možného využití výsledků průzkumu, mohlo by se jednat o zacílení poskytovatelů vzdělávání na ověřování znalostí a dovedností. Realističtější by se jevilo využití průzkumu v dalších absolventských pracích. Mohlo by se jednat o opětovné provedení průzkumu po určité době a využití komparace při tvorbě výstupů.

ZÁVĚR

Práce byla věnována způsobům předávání a ověřování znalostí a dovedností ve vzdělávání dospělých, s vazbou na účastníky vzdělávání. V kapitole první byla zaměřena na definici vzdělávání a učení dospělých, specifika vzdělávání dospělých a role vzdělavatele. V kapitole druhé byly v práci vymezeny a charakterizovány vybrané formy a metody spolu se způsoby předávání učiva lektory různými vyučovacími styly. Ve třetí kapitole byla obsažena problematika hodnocení. Nejprve byly vymezeny styly přípravy účastníků na ověřování znalostí a dovedností – učební styly a principy efektivního učení se, dále byly objasněny podstaty hodnocení odlišením způsobů zkoušení a interpretací hodnotících a kvalifikačních standardů u tří vybraných odborných klasifikací podle Národní soustavy kvalifikací.

Dle přesvědčení autorky práce naplnila v úvodu stanovený cíl komplexně charakterizovat a propojit způsoby předávání znalostí a dovedností se způsoby jejich ověřování. Z hlediska rozsahu práce však nebylo možné se veškerým částem věnovat dostatečně detailně. Z tohoto důvodu a pro větší komplexnost případného dalšího zpracování obdobné problematiky by bylo možné zařadit části týkající se didaktických zásad či pomůcek, které při vhodné volbě nezastupitelně obohacují vzdělávací proces a v souvislosti s rychle se měnící společností a technologickým pokrokem též snadno podléhají změnám a inovacím. Dalším možným rozšířením tématu by mohlo v budoucnu být pojetí vzdělávání a především hodnocení z pohledu vzdělavatelů. Tímto pohledem by mohla být rozšířena praktická část, která by se věnovala zkušenostem a preferencím vzdělávaných i vzdělavatelů.

Přínos práce může být spatřován ve věnování pozornosti mnohdy opomíjenému hodnocení, opodstatnění této problematiky a její důležitosti pro samotné účastníky vzdělávání. Při zpracovávání průzkumu byl kladen důraz na zjišťování nejen objektivních dat, ale také na zjišťování preferencí respondentů, která mohou být v praxi klíčovými při stanovování vzdělávacích nabídek, případně k přípravě následného hodnocení. V případě teoretické části práce lze za její přidanou hodnotu považovat snahu kategorizovat charakterizované formy, metody, vyučovací a učební styly a další kategorie, nejprve obecně, ve smyslu různých zmiňovaných klasifikací, a poté na

základě výběru a následného rozboru jednoho klíčového rozdělení s detailním popisem jednotlivých zahrnutých kategorií.

Při zpracovávání práce byla využívána metoda analýzy informací, odlišování klíčových dat od dat rozšiřujících a následný popis problematiky na základě takto zjištěných informací. Teoretická analýza zdrojů v souvislosti s daným tématem vycházela především ze studia české odborné literatury, několika zahraničních zdrojů a pro doplnění aktuálních dat též zdrojů internetových.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BENEŠ, Milan, 2019. *Andragogika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2019. ISBN 978-80-7452-140-9.

BERTL, Ivan, 2019. *Jak vzdělávat dospělé: andragodidaktická doporučení pro vzdělávání dospělých*. 2. doplněné a rozšířené vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7561-187-1.

FIBICHOVÁ, Naděžda, 2016. *Další vzdělávání pracovníků jako andragogický problém: metodická příručka pro lektory, vzdělavatele dospělých, andragogy, hodnotitele, management a administrativu vzdělávacích programů*. Strakonice: vlastním nákladem. ISBN 978-80-270-0143-9.

JAROŠOVÁ, Eva a Hana LORENCOVÁ, 2017. *Rozvoj pedagogických a sociálně psychologických dovedností*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Oeconomica, nakladatelství VŠE. ISBN 978-80-245-2251-7.

KALHOUS, Zdeněk, Otto OBST a kol., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.

LANGER, Tomáš, 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0093-4.

MUŽÍK, Jaroslav a Radka LÖWENHÖFFEROVÁ, 2018. *Problémy současného vzdělávání*. Praha: NJF. ISBN 978-80-88227-04-5.

MUŽÍK, Jaroslav, 2004. *Androdidaktika*. 2. přepracované vydání. Praha: ASPI. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, Jaroslav, 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika-Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.

PLAMÍNEK, Jiří, 2014. *Vzdělávání dospělých*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

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

PRŮCHA, Jan. 1995. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-132-3.

SLAVÍK, Jan, 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK, 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

VETEŠKA, Jaroslav, ed. 2014. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong learning for all – challenge of 21st century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-047-1.

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

Seznam použitých zahraničních zdrojů

AVIS, James, Roy FISHER and Ron THOMPSON, ed. 2019. *Teaching in lifelong learning: a guide to theory and practice*. 3rd ed. London: Open University Press. ISBN 978-0-3352-4798-1.

MALONE, Samuel, 2018. *Experiential Learning: Practical Learning for Adults Part 1* [online]. LIGS University Hawaii USA, [cit. 2021-9-28]. ISBN 978-87-403-2097-8. Dostupné také z: <https://bookboon.com/cs/experiential-learning-practical-learning-part1-ebook>

Seznam použitých internetových zdrojů

JakseRychleNaučit – Poznejte ty nejlepší techniky učení, 2019. *Styly učení = jeden velký mýtus aneb v čem vám psychologové lžou!* [online]. [cit. 2021-11-03] Dostupné z: <https://jakserychlenaucit.cz/styly-uceni-ucebni-styl/>

Národní pedagogický institut České republiky. *Hodnotící standard*. [online]. © [cit. 2021-11-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/nsk2/hodnotici-standard>

Národní soustava kvalifikací. 2019. *Základní kovoobráběčské práce* [online]. © [cit. 2021-11-12]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-440-Zakladni_kovoobrabecske_prace/revize-1965/hodnotici-standard

Národní soustava kvalifikací. 2020. *Florista/floristka*. [online]. © [cit. 2021-11-12]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-101-Floristafloristka/revize-3252/hodnotici-standard>

Národní soustava kvalifikací. 2020. *Kontrolor přepravy cestujících*. [online]. © [cit. 2021-11-12]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1002-Kontrolor_prepravy_cestujicich/revize-2380/hodnotici-standard

Národní soustava kvalifikací. 2021. *Pracovník/pracovnice v administrativě*. [online]. © [cit. 2022-01-25]. Dostupné z: https://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-1127-Pracovnikpracovnice_v_administrativě/revize-3255/hodnotici-standard

PALÁN, Zdeněk. *Zkouška, zkoušení (examinace)*. [online]. [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <http://andromedia.cz/andragogicky-slovník/zkouska-zkouseni-examinace>

VALUŠKOVÁ, Soňa a kol., 2012. *Jak se učit a jak učit Metodika: Interdisciplinární vzdělávání pracovníků škol a školských zařízení v oblasti vzduchotechniky*. [online]. [cit.

2021-11-03]. CZ.1.07/1.3.49/01.0008. Dostupné z: https://www.kr-ustecky.cz/assets/File.ashx?id_org=450018&id_dokumenty=1688374

Základní škola – Olomouc Droždín, 2019. *Efektivní metody výuky*. [online]. © [cit. 2021-10-13]. Dostupné z: <http://www.zsdrozdin.cz/nase-priority/efektivni-vyukove-metody/>

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Efektivní metody výuky	19
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví.....	46
Graf 2: Věk	47
Graf 3: Místo bydliště	48
Graf 4: Sociální status.....	49
Graf 5: Účast na dalším vzdělávání	50
Graf 6: Typy dalšího vzdělávání.....	51
Graf 7: Četnost účasti na dalším vzdělávání.....	52
Graf 8: Četnost ověřování znalostí a dovedností	53
Graf 9: Metody vzdělávání – znalost z praxe	54
Graf 10: Metody vzdělávání – preference	55
Graf 11: Formy vzdělávání – znalost z praxe	56
Graf 12: Formy vzdělávání – preference	57
Graf 13: Způsoby ověřování znalostí a dovedností – zkušenost z praxe.....	58
Graf 14: Způsoby ověřování znalostí a dovedností – preference	59

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
----------------------------	---

Příloha A – Dotazník

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a) Žena
 - b) Muž
 - c) Nechci uvádět

2. Jaký je Váš věk?
 - a) 18–25
 - b) 26–35
 - c) 36–50
 - d) 51–60
 - e) 60 a více

3. Kde žijete?
 - a) Centrum města
 - b) Okraj města
 - c) Vesnice
 - d) Jiné...

4. Jaký je Váš sociální status?
 - a) Student
 - b) Zaměstnaný
 - c) OSVČ
 - d) Nezaměstnaný
 - e) Důchodce
 - f) Jiné...

5. Setkal/a jste se v průběhu života se vzděláváním dospělých? (= další vzdělávání, vzdělávání mimo školní instituce a vzdělávání počáteční-MŠ, SŠ, VŠ/VOŠ)
- a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
6. Jakých typů dalšího vzdělávání jste se účastnil/a?
- a) Zájmové (vzdělávání provozované mimo práci, jeho smyslem je efektivní naplnění volného času a zároveň rozšíření vědomostí a dovedností dospělých jedinců mimo počáteční vzdělávání MŠ až VŠ)
 - b) Profesní (vzdělávání v určitém podniku, na pracovišti, s účelem rozšířit, prohloubit zvýšit či změnit kvalifikaci zaměstnanců v daném podniku)
 - c) Občanské (vzdělávání s cílem získání kompetencí nezbytných ke schopnosti orientace v současném dění. Dnešními hlavními okruhy jsou globalizace, modernizace, migrace, ekologie, nové hodnoty ve společnosti, informační společnost apod.)
 - d) Žádného z výše uvedených
7. Kolikrát jste již byl/a účastníkem některého z typů dalšího vzdělávání?
- a) Pravidelně (min. 1x za měsíc)
 - b) Průměrně 1x za rok
 - c) Méněkrát
 - d) Nikdy
8. Jak často následovalo po vzdělávání také ověření nabytých znalostí a dovedností (zkoušení)?
- a) Vždy či téměř vždy
 - b) Zhruba v polovině případů
 - c) Zřídka, v jednotkách případů
 - d) Nikdy

9. S jakými metodami vzdělávání jste se v praxi setkal/a? (absolvoval/a jste kurz, školení realizované touto metodou)
- a) Přednáška/seminář (jednostranný výklad teoretických poznatků lektorem, bez zpětné vazby a aktivního zapojení posluchačů)
 - b) Koučink/mentoring (vedení k lepšímu poznání sebe samotného, dosahování cílů, zvyšování výkonnosti, motivace i spokojenosti v osobním i pracovním životě)
 - c) Instruktaž (vzdělávání nově příchozího pracovníka, předvedení pracovních úkolů zkušeným)
 - d) Stáž (studijní či pracovní pobyt v jedné či více organizacích k získání nových poznatků z praxe)
 - e) Exkurze (zdokonalování znalostí a dovedností prostřednictvím pozorování, hodnocení a srovnávání podmínek a dalších charakteristik ve vybraném podniku, prostředí)
 - f) Workshop/otevřený workshop (pravý význam spočívá v uzavřeném/otevřeném setkání skupiny při řešení okruhu problémů s cílem nalézt nová řešení pomocí týmové spolupráce)
 - g) S žádnou z výše uvedených
 - h) Jiné...
10. Jakou metodu preferujete při vzdělávání s ohledem na jeho efektivitu?
- a) Přednáška/seminář
 - b) Koučink/mentoring
 - c) Instruktaž
 - d) Stáž
 - e) Exkurze
 - f) Workshop/otevřený workshop
 - g) Jiná...

11. S jakými formami vzdělávání jste se v praxi setkal/a?

- a) Přímá
- b) Distanční
- c) Kombinovaná
- d) Sebevzdělávání
- e) Jiné...

12. Jakou formu vzdělávání preferujete?

- a) Přímá
- b) Distanční
- c) Kombinovaná
- d) Sebevzdělávání
- e) Jiná...

13. S jakými způsoby ověřování (zkoušení) nabytých znalostí a dovedností jste se v praxi již setkal/a?

- a) Písemné
- b) Praktické
- c) Ústní
- d) Kombinace výše uvedených...
- e) Žádné

14. Jaké způsoby ověřování znalostí a dovedností preferujete s ohledem na efektivitu, přínos a psychickou zátěž?

- a) Písemné
- b) Praktické
- c) Ústní
- d) Kombinace výše uvedených...

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Anna Vokrouhlecká

Obor: Vzdělávání dospělých Bc.

Forma studia: Prezenční

Název práce: Způsoby předávání a ověřování znalostí a dovedností u dospělých účastníků vzdělávání

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 56

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 9

Vedoucí práce: PhDr. Bohumír Fiala