

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

PROJEKT VZDĚLÁVACÍ AKCE
Bakalářská diplomová práce

Autor: Anna Fešarová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma
Projekt vzdělávací akce vypracovala samostatně a uvedla v ní
veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 6. 5. 2020

Podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za odborné a věcné připomínky, cenné rady, trpělivost a ochotu v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Zároveň patří poděkování mé rodině za jejich podporu po celou dobu studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Anna Fešarová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Sociologie - Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Projekt vzdělávací akce
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá projektováním vzdělávací akce. V teoretické části práce je pro pochopení celé problematiky popsán koncept celoživotního učení včetně všech jeho podob. Součástí práce je kapitola o vzdělávání dospělých, především pak pojednávající o vzdělávání v prostředí firmy. Cílem bakalářské práce je vysvětlení zásad tvorby vzdělávacího programu ve firemním vzdělávání a následná aplikace uvedených poznatků ve formě návrhu projektu vzdělávací akce pro manažery. Ten je zpracován na základě analýzy vzdělávacích potřeb v empirické části práce.
Klíčová slova:	Celoživotní učení, firemní vzdělávání, analýza vzdělávacích potřeb, projekt vzdělávací akce, manažer, kompetence, motivace

Title of Thesis:	Project of a training event
Annotation:	This bachelor's thesis focuses on the project of a training event. A theoretical part deals with the concept of lifelong learning and lifewide learning including its forms. The part of this thesis is also the chapter about adult education, especially about adult participants in corporate education. The aim of the bachelor thesis is to apply the explained principles of an educational program for corporate education on design of the project of a training event for managers. This project is designed based on results of the analysis of educational needs in the empirical part of the thesis.
Keywords:	Lifelong and lifewide learning, corporate education, the analysis of educational needs, project of a training event, manager, competence, motivation
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č.1.: Vývoj konceptu celoživotního učení a významné mezinárodní dokumenty ve světě i u nás.
Počet literatury a zdrojů:	43
Rozsah práce:	64 s. (88 979 znaků)

Obsah

Úvod.....	7
1. Celoživotní vzdělávání a učení.....	9
1.1. Podoby celoživotního učení.....	11
1.1.1. Všeživotní učení.....	12
1.1.2. Celoživotní učení.....	13
2. Vzdělávání dospělých.....	17
2.1. Firemní vzdělávání.....	21
3. Tvorba vzdělávacího programu.....	25
3.1. Analýza vzdělávacích potřeb.....	25
3.2. Cíle vzdělávacího programu.....	29
3.3. Obsah vzdělávacího programu.....	32
3.4. Formy, metody a didaktické prostředky vzdělávacího programu.....	35
4. Realizace vzdělávacího programu.....	40
4.1. Analýza vzdělávacích potřeb účastníků kurzu.....	41
4.1.1. Shrnutí analýzy vzdělávacích potřeb účastníků kurzu.....	43
Závěr.....	53
Seznam literatury.....	54
Seznam příloh.....	57

Úvod

Dnešní uspěchaná doba klade na každého jedince nemalé nároky. Neustálé změny ve společnosti i v ekonomice tak nutí člověka být stále ve střehu. Avšak jak se říká: „kdo je připraven, není překvapen“. A tak, aby člověk nebyl nepříjemně překvapen, je žádoucí se stále připravovat. Připravovat, rozvíjet, vzdělávat. Celoživotní učení je významné jak pro jednotlivce, tak pro podniky. Není proto divu, že v současnosti existuje nekonečný výčet vzdělávacích kurzů, školení, lekcí či seminářů zaměřujících se na všechny možné i nemožné vzdělávací potřeby. Tématem bakalářské práce je tak projekt vzdělávací akce s pracovním názvem Kurz etikety pro manažery. Jde o návrh vzdělávacího programu pro oblastní ředitele firmy XY. Téma bylo autorkou práce vybráno, protože zastává názor, že etiketa je živým oborem a je užitečné být stále v obzoru a udržovat své znalosti aktuální. Dodržování zásad zdvořilostního chování nesporně utváří člověka a ovlivňuje jeho celkové chování ve společnosti. Správné vystupování by tak mělo být součástí naučeného chování každého jedince, také však jednou z mnoha kompetencí úspěšného manažera. Druhá skutečnost výběru tématu tkví v zájmu autorky práce v oblasti projektování vzdělávacích akcí.

Za cíl bakalářské práce autorka stanovuje vysvětlení zásad tvorby vzdělávacího programu ve firemním vzdělávání a následná aplikace uvedených poznatků ve formě návrhu projektu vzdělávací akce pro manažery zaměřené na osvojení si a prohloubení dříve získaných znalostí z oboru etikety. Zároveň autorka práce zodpovídá stanovenou výzkumnou otázku: Jaký vliv má analýza vzdělávacích potřeb na samotný vzdělávací program? Metodikou výzkumu je

rešerše odborné literatury, jejíž část je zmíněná v teoretické části práce, analýza vzdělávacích potřeb účastníků konkrétního vzdělávacího programu a její výsledky, které byly zohledněny v návrhu vzdělávacího programu.

Text je členěn do čtyř hlavních kapitol. První pojednává o konceptu celoživotního učení a jeho podobách. V rámci této kapitoly je uvedeno terminologické ukotvení základních pojmů. Druhá kapitola se zaměřuje na vzdělávání dospělých. Autorka práce se jako první zabývá různými definicemi dospělého člověka, jež mohou mít vliv na nesprávné vykládání si samotného termínu vzdělávání dospělých. Dále kapitola zahrnuje podkapitulu pojednávající o firemním vzdělávání a jeho významu. Následující kapitola je již souborem poznatků odborné literatury k tvorbě vzdělávacího programu, v podkapitolách jsou dále vysvětlovány jednotlivé fáze projektu jako je analýza vzdělávacích potřeb či stanovení cílů vzdělávacího programu. Návrh vzdělávacího kurzu etikety pro manažery je tématem kapitoly čtvrté, poslední. Současně se jedná o empirickou část práce, ve které autorka práce odpovídá na výzkumnou otázku.

1. Celoživotní vzdělávání a učení

První kapitola bakalářské práce je věnována konceptu celoživotního vzdělávání a učení. Termín učení či vzdělávání se může zdát na první pohled jasný. Avšak tyto dva pojmy bývají chybně zaměňovány, synonymně užívány a jindy jsou mezi nimi činěny rozdíly. Učení (Kolektiv autorů, 2000, s. 469) je cílevědomým procesem, který tkví v aktivním a samostatném osvojování si nově poznávaných skutečností, a to i na základě zkušenosti. Mužík (2011, s. 24) učení definuje také jako aktivní činnost vzdělávaného, která spočívá v nárůstu osvojených poznatků (kvantitativním a kvalitativním). Dle něj tkví rovněž v přenosu a případné změně hodnot, zájmů a postojů.

Průcha s Veteškou (2014, s. 277) však poukazují na fakt, že výklad pojmu učení se měnil v závislosti na různých teoriích učení a na tom, jak se jej snažily objasnit. V současnosti se nejčastěji uplatňuje pojetí vytvořené v kognitivní psychologii. Jde o učení u jednotlivce, které spočívá zejména ve vytváření znalostí, kdy s využitím oněch znalostí jedinec mění své chování, osobnost i vztahy k jiným lidem. V dnešní době jsou procesy učení zkoumány z řady hledisek (Průcha & Veteška, 2014, s. 277). Jedná se například o dělení podle míry vědomého záměru, kdy se učení rozděluje na záměrné a neuvědomované, bezděčné učení (Mareš, 2013, s. 68). Tento příklad slouží k pochopení rozdílu mezi učením a vzděláváním.

Dle Palána (2002a) je vzdělávání uvědomělý proces aktivního utváření vědomostí, intelektu, dovedností, morálky či zájmů. Dále zmiňuje, že vzdělávání je součástí socializace a také nabízí druhou možnou definici, kde vzdělávání popisuje jako společností zabezpečenou a diferenciovanou činnost institucí vzdělávacích, což

jsou školy všech různých zaměření a stupňů. Doplňuje, že do takových institucí spadají i ty, které se zabírají vzděláváním dospělých (Palán, 2002a, s. 237). Tato definice taktéž poukazuje na rozdíl mezi pojmy učení a vzdělávání, kdy oním rozdílem je právě fakt, že vzdělávání probíhá pod záštitou vzdělávací instituce, zatímco učení probíhá v rámci vzdělávání i mimo něj.

Dříve než dojde na definici celoživotního učení, je třeba zmínit, že v poměrně nedávné minulosti nastala změna v pojmosloví. Palán (2002a, s. 28) uvádí, že z dříve používaného celoživotního vzdělávání se stalo celoživotní učení. Tím nastala změna v celkovém pojetí a vnímání konceptu celoživotního učení, které „má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stádiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami“. (Palán, 2002a, s. 29). Rabušicová (2006) uvádí, že dříve přijímaný koncept celoživotního vzdělávání, který se dal „vymezit jako institucionalizovaný a plánovaný sled událostí směřující k učení a porozumění, k němuž může docházet v kterékoli životní fázi člověka“ přestal být dostačující. Nový koncept celoživotního učení tak na rozdíl od toho předešlého začal stavět do centra pozornosti procesy učení s důrazem na skutečnost, že široká škála příležitostí k učení je podstatným znakem dnešní společnosti (Rabušicová, 2006, s. 17). Palán (2002a, s. 28) jej definuje právě jako celek zahrnující všechny možnosti učení, který umožňuje přechody mezi zaměstnáním a vzděláváním a dovoluje tak získat potřebné kvalifikace a kompetence v průběhu celého života.

Dvořáková a Šerák (2016, s. 101) uvádí, že nejpozději na přelomu 20. a 21. století se tak „...koncept celoživotního učení stává integrálním a principiálním východiskem vzdělávacích politik většiny

vyspělých zemí.“ A tak i v dnešní době je tomuto konceptu věnována nemalá pozornost. Okolnosti, jako je postupující globalizace, stále novější technologie, a především časté změny v každém oboru lidské činnosti, nasvědčují, že účast jednotlivce na celoživotním učení je podmínkou pro jeho kvalitní pracovní i soukromý život. Celoživotní učení je vnímáno také jako nástroj ekonomické prosperity. Pro dynamicky se proměňující společnost je pak nutností nastavit či restrukturalizovat vzdělávací strategie s ohledem na dostatek vzdělávacích příležitostí po celý život člověka (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 89-105; Průcha & Veteška, 2014).

V historii byl koncept celoživotního učení propírán v mnoha důležitých obdobích lidských dějin. Stejně tak byla vydána mezinárodními organizacemi řada dokumentů zastřešující právě problematiku celoživotního vzdělávání a učení. Autorka práce tyto informace shledává zajímavými, pro potřeby této bakalářské práce již ne tak potřebnými, proto se jimi mimo jiné zaobírá v Příloze č.1.

1.1. Podoby celoživotního učení

Vzhledem k charakteru celoživotního učení, je jasné, že zahrnuje učení v různých etapách lidské existence. Termín „celoživotní“ však poukazuje především na rozmezí časové. Právě nově zavedený termín všeživotní učení (life-wide learning) poukazuje na rozmanitost vzdělávacích aktivit a přináší obohacení konceptu celoživotního učení. Poprvé se rozdělení učebních činností na tři základní kategorie (formální, neformální, informální) objevilo v *Memorandu o celoživotním učení*. (Průcha & Veteška, 2014; MŠMT, 2001).

Clark (2005) naznačuje vzájemné prolínání všeživotního učení a celoživotního učení. Zároveň dodává, že dimenze celoživotního je

neproblematická, za to komplexnější dimenzí je ta všeživotní, která zahrnuje širokou škálu učebních aktivit (Clark, 2005). Dvořáková s Šerákem (2016, s. 107) nazírají na tuto problematiku podobně. Lifelong a lifewide učení vidí jako dvě osy, přičemž první je horizontální a druhá vertikální. Palán (2002a, s. 29) zohledňuje ekonomické hledisko a horizontální polohu označuje za stranu poptávky s hlavním úkolem zajistit možnost učení se po dobu celého života. Vertikální poloha je stranou nabídky, kdy zde hraje úlohu nabídka a přístup ke vzdělávání. Existuje však ještě třetí rovina, která poukazuje na vnitřní motivaci jedince. Jedná se o lifedeep learning založeném na kvalitě a hloubce pochopení. Zdůvodnění její důležitosti tkví ve skutečnosti, že často se jedinec učí něčemu, protože musí, ale dokud člověk nenajde osobní význam v tom, co se učí, nemůže si nabyté znalosti a dovednosti osvojit v takové míře, aby je později mohl mobilizovat (Dvořáková & Šerák, 2016; Bélanger, 2016). Motivací k učení se více autorka práce zabývá v kapitole Vzdělávání dospělých.

1.1.1. Všeživotní učení

Skalková (2007) v návaznosti na dokument *Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR z roku 2003* (jež je zpracováním vizí Lisabonské strategie pro naši zemi) uvádí a popisuje strukturaci všeživotního učení. První z výše jmenovaných, tedy formální vzdělávání, je uskutečňováno ve vzdělávacích institucích, kdy jejich funkce, cíl, obsah, prostředky i způsoby hodnocení jsou formulovány a vymezeny legislativou (Skalková, 2007, s. 67).

Vedle formálního vzdělávání stojí neformální, které právě naopak nevede ke školskému vzdělávání, jelikož je realizováno a organizováno různými institucemi mimo formální vzdělávací systém.

Termín je často užíván jako označení pro specifické vzdělávací programy zaměřující se na specifické skupiny, jako je například sociální práce či vzdělávání žen. Typickým příkladem je však zájmové a podnikové vzdělávání (Skalková, 2007; Šerák, 2009, s. 16).

Třetím typem je informální vzdělávání, které je chápáno jako proces získávání vědomostí, nabytí dovedností a postojů z každodenních situací. Rozdílné od formálního i neformálního vzdělávání je ve své neorganizovanosti a nesystematičnosti. Postrádá prvotní záměr a může se objevit kdekoliv jako vedlejší produkt různých aktivit. (Skalková, 2007, s. 67; Clark, 2005, s. 53).

Dle názoru autorky je takové rozdělení poněkud zavádějící. V případě informálního vzdělávání, které je oproštěno od formálních náležitostí vzdělávacích institucí, a vzhledem k jeho neorganizovanému charakteru, je nasnadě využít spíše termín učení. V dokumentu nesoucí název Strategie celoživotního učení ČR (2007, s. 9) takové dělení lze najít. Pravdou je fakt, že členění dle formálnosti není stále termínově pevně ukotveno, a tak je možné v různých dokumentech a publikacích najít odchylky. To však nic nemění na samotné kategorizaci.

1.1.2. Celoživotní učení

Z pohledu čistě časové roviny lze rozdělit celoživotní učení na dvě základní etapy, a to počáteční a další vzdělávání, které se pak dělí na další druhy. Následující členění je tedy členěním horizontální dimenze (Dvořáková & Šerák, 2016). Počáteční vzdělávání obvykle odpovídá formálnímu, jehož součástí je preprimární vzdělávání, primární vzdělávání, sekundární vzdělávání a terciární vzdělávání. Další vzdělávání je vzdělávacím procesem, který je zaměřen na

poskytování vzdělávání až v momentě absolvování jistého školského vzdělávacího stupně, resp. po vstupu jedince na trh práce (Palán, 2002a, s. 36; MŠMT, 2007). Dělí se dále na občanské vzdělávání, zájmové vzdělávání a profesní vzdělávání.

Pod pojem občanské vzdělávání spadají veškeré edukační aktivity, které si za cíl dávají formování vědomí o právech a povinnostech osob ve všech životních (Šerák, 2009, s. 33). Od zájmového se liší skutečností jednoznačné podpory a zájmu ze strany státu (Palán, 2002a). O takové aktivity však obvykle není valný zájem a větší účasti se těší, když jsou témata občanského vzdělávání zahrnuta do zájmového či profesního vzdělávání (Čáp, Matějka & Protivínský, 2013).

Zájmové vzdělávání může být součástí edukace dospělých, ale je také provozováno v rámci školních aktivit. V rámci členění dalšího vzdělávání jde vždy o edukační aktivity a kurzy určené dospělým účastníkům. Jedná se o nejpestřejší a velmi širokou oblast vzdělávání a výchovy dospělých, kdy hlavním odlišujícím rysem je dobrovolnost, a to, že tyto edukační a tvůrčí aktivity probíhají ve volném čase účastníků (Dvořáková & Šerák, 2016; Šerák, 2009, s. 50-53).

Jak již samotný název napovídá, profesní vzdělávání je vzdělávání, které se orientuje na všechnu přípravu jedince na výkon určitého povolání včetně přípravy ve školách, podnikového vzdělávání nebo samostudia (Průcha & Veteška, 2014). Mužik (2000, s. 10) uvádí, že „profesní vzdělávání dospělých je v celosvětovém měřítku významným prostředkem k dosahování hospodářských a společenských přeměn.“ Lze se setkat i s termínem další profesní vzdělávání, jehož záběr je již užší a specifitější, jelikož se zabývá a zahrnuje všechny profesní a odborný rozvoj dospělé osoby v aktivním

pracovním životě, který přichází zpravidla po zakončení odborného vzdělání v rámci formálního vzdělávacího systému. Jeho cílem je rozvoj dovedností a schopností potřebných pro výkon dané profese (Palán, 2002a).

Další profesní vzdělávání do dnešní doby nemá jednotnou klasifikaci. Dle Šeráka (2009, s. 20-21) obsahuje tři typy; kvalifikační, rekvalifikační a normativní vzdělávání. Přičemž právě kvalifikační vzdělávání je nejvíce rozšířeno a zastihuje ostatní dvě odvětví. Je to dáno vzrůstající poptávkou po odborných kvalifikacích.

Normativní (někdy nazýváno povinné či obligatorní) je určeno právní normou. Příkladem je školení o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci. Celá oblast BOZP je upravována a dána zákoníkem práce (konkrétně § 103 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce, ve znění pozdějších předpisů) a řadou dalších zákonů a vyhlášek. Stejně tak se mezi normativní vzdělávání řadí odborná způsobilost či legislativou stanovené kvalifikační požadavky na některé profese, mezi které se řadí povolání lékaře, právníka, pedagoga či pracovníka sociálních služeb (Zákoník práce, 2006). Dvořáková a Šerák (2016, s. 111-112) uvádí podobnou klasifikaci s rozdílem zařazení navíc vzdělávání v průběhu adaptace a orientace, které má za cíl připravit nově přijatého pracovníka na výkon práce. Toto vstupní školení je také zmiňováno v § 228 zákona č. 262/2006 Sb., kde je psáno, že zaměstnavatel je povinen nově příchozí zaměstnance bez kvalifikace zaškolit. Jinou klasifikaci lze pak najít v publikaci Vetešky a Tureckiové (2008, s. 21) či Zormanové (2017).

Význam dalšího profesního vzdělávání je markantní pro jednotlivce, podnik, společnost i stát. Lepší výkon a efektivita jako výsledek

dalšího profesního vzdělávání vytváří konkurenceschopnost. Jedná se tak o segment, jež je podporován formou financí jak ze strany státu, tak i organizací a jednotlivců. Významná podpora existuje v podobě financí ze sociálního fondu Evropské unie, které jsou rozdělovány prostřednictvím operačních programů (například OP Zaměstnanost či OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost). Jedna z mnoha priorit operačních programů je právě podpora dalšího vzdělávání (včetně dalšího profesního vzdělávání) ze strany nabídky i poptávky, a to celé v rámci celoživotního učení. S tím se pojí priority jako uzpůsobení počátečního vzdělávání formou změny výuky, která by umožnila dostatečný rozvoj klíčových kompetencí tolik potřebných pro budoucí uplatnění v životě jedince (MPSV, 2019; MŠMT, 2014).

Závěrem této kapitoly chce autorka práce poukázat na obsáhlost a složitost samotného konceptu. Jak uvádí Rabušicová (2006) právě spojení institucionalizovaného a individuálního učení způsobuje komplikace v samotné realizace konceptu celoživotního učení. Společnost, jež chce takový koncept vzít za své, by měla s rozvahou volit kroky na jeho podporu (Rabušicová, 2006). Autorka práce zcela souhlasí s tímto tvrzením, zároveň dodává, že dle jejího názoru každý, kdo figuruje v jakýchkoliv edukačních aktivitách, by měl znát zásadní myšlenky celoživotního učení a s ohledem na ně i vzdělávat či být vzděláván (nebo snad lépe řečeno učit a učit se).

2. Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má stejnou definici jako samotné vzdělávání s rozdílem vzdělávaného, kterým je v tomto případě dospělý jedinec. Vzdělávání takového jedince zahrnuje všechny vzdělávací aktivity uskutečňované jako řádné školské vzdělávání, ale také jako další vzdělávání nebo vzdělávání seniorů. (Palán, 2002a, s. 237). Rabušicová (2006, s. 21) spatřuje význam a potřebu v nazírání na vzdělávání dospělých jako na systém, jež je součástí celoživotního učení v nejrůznějších oblastech. Takový pohled na věc má zajistit potřebnou kontinuitu všech vzdělávacích procesů během života.

Beneš (2003) definuje vzdělávání dospělých jako organizovaný a institucionalizovaný proces aktivního, systematického a kontinuálního učení dospělého jedince za účelem změny v jeho znalostech, dovednostech, schopnostech, hodnotách a názorech. Poukazuje také na hledisko účastníka. Toho popisuje jako osobu, jejíž sociální role mohou být charakterizovány statutem dospělého a která ukončila vzdělávání v rámci formálního vzdělávacího systému. Upozorňuje, že na rozdíl od pedagogiky, kdy je účastníkem dítě či dospívající a vzdělávání je jednou z hlavních náplní života, u dospělého jedince jsou hlavními sociálními rolemi ty, které vykonává v rodině, práci a obecně ve společenském životě (Beneš, 2003, s. 15).

Andragogika zohledňuje rozdíl ve významu vzdělávání pro dítě a pro dospělého. Jedná se proto o interdisciplinární vědu opírající se o vědní disciplíny, jako je sociologie, psychologie či pedagogika. Problematika vzdělávání dospělých je natolik multidimenzionální, že její zkoumání není možno realizovat v rámci kontextu samotné andragogiky (Dvořáková & Šerák, 2016).

Autorka práce pokládá za důležité zvláště definovat také pojem dospělý jedinec vzhledem k různému chápání a v důsledku toho i možnému nejednoznačnému výkladu vzdělávání dospělých. Sociologie nahlíží na dospělého jako na člověka, který vzal za své nové sociální role převážně v rámci zaměstnání a rodiny. Biologie pak jako jedince, který dosáhl fyzické zralosti. Z pohledu pedagogiky je dospělý produktem právě pedagogického působení a někým, kdo bude vychovávat další generaci (Beneš, 2003, s. 127). Formální dospělost je dána legislativou dané země; v České republice se člověk stává dospělým dovršením osmnáctého roku věku. Dospělost z pohledu ontogeneze a podle klasifikace vývojových období odpovídá období od devatenáctého roku do šedesátého roku věku. Jak si lze povšimnout, člověka lze považovat za dospělého podle různých přístupů v různých etapách jeho života. Nakonečný (2013, s. 611 - 618) vyzdvihuje rozdíl mezi formální a psychologickou dospělostí, kdy zároveň dodává, že té psychologické jedinec obvykle dosahuje později, přesněji kolem dvacátého roku věku. Příznačným znakem je odpovědný realismus či sociální vyzrálost.

Autoři Andragogického slovníku (Průcha & Veteška, 2014, s. 33) za objekt vzdělávání dospělých považují biologicky, psychicky, sociálně a ekonomicky zralého jedince. Tím však nevyvrací předchozí definice. Dospělým člověkem však dle legislativy či vývojové psychologie může být i student vysokoškolského studia. Takový jedinec může vykazovat znaky sociální vyzrálosti a splňovat podmínky biologické a psychické dospělosti, avšak není objektem vzdělávání dospělých. Zde je tedy patrná potřeba zdůraznění ekonomické vyzrálosti člověka, které člověk zpravidla dosahuje až po nástupu na trh práce.

Právě zaměstnání a sociální role dospělého účastníka ve vzdělávání jsou okolnosti, jež vzdělávání dospělých specifikují a odlišují od vzdělávání žáků a studentů v počátečním vzdělávání. Ve vzdělávání dospělých je velmi důležitá motivace ze strany účastníka. Nakonečný (2013, s. 179-190) píše o motivaci jako o vědomých nebo nevědomých psychologických faktorech, které určují člověka k výkonu nějaké akce či dosažení cíle. V oblasti vzdělávání dospělých by se tak dalo říct, že pokud je účastník motivovaný, rád a s ochotou se bude učit. Motivace lze dosáhnout skrze pobídky z vnějšího prostředí, nejčastěji formou zaměstnavatelem slíbeného finančního ohodnocení, nebo vnějším tlakem. Intrinsická motivace se pojí s činností, jež je odměnou sama o sobě. Stav motivačního napětí pak vychází z pocitu nedostatku, tedy potřeby (Nakonečný, 2013).

S čím je třeba počítat ve vzdělávání dospělých, je i možnost demotivovaných dospělých, kteří, a to nejčastěji ve firemním vzdělávání, necítí potřebu, chuť nebo nespátřují význam v účasti na vzdělávací akci, přesto jsou nuceni se jí účastnit. K takovým případům dochází kvůli řadě skutečností. Kolomazník (2015, s. 23-24) v souvislosti s výsledky výzkumu Kooperace jako jeden z mnoha důvodů udává, že si často lidé nejsou vědomi důležitosti celoživotního učení, a že s rostoucím věkem, klesá zájem o vzdělávání nad rámec školního učení. Starší osoby v dalším vzdělávání nevidí smysl a jsou toho názoru, že jejich kvalifikace je postačující.

Termín kvalifikace byl autorkou práce již několikrát zmíněn. Palán (2002a) nabízí tři různé druhy termínu; odborná příprava pro výkon určitého povolání, subjektivní kvalifikace (označována také jako neformální kvalifikace) pracovníka jako „během života získaný soubor schopností, dovedností, návyků, ... s potenciální možností

jejich využití pro výkon určité činnosti“ a kvalifikovanost práce jako soubor požadavků na pracovní výkon pracovníka (Palán, 2002a, s. 106-107). V životě dospělého jedince lze odborných kvalifikací nabýt například v dalším profesním vzdělávání. Po získání odborné kvalifikace následuje potvrzení, většinou státem uznávané, v podobě dokladu o odborné kvalifikaci. Takové uznávání je legislativou dáno, a to zákonem č. 18/2004 Sb., zákon o uznávání odborných kvalifikací či zákonem č. 179/2006 Sb., zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání, oba ve znění pozdějších předpisů. V souladu s druhým jmenovaným vznikla Národní soustava kvalifikací, jež je registrem celostátně uznávaných profesních kvalifikací v ČR (Palán, 2002a; Veteška & Tureckiová, 2008, s. 41; Tureckiová, 2004, s. 31).

Autorka práce upozorňuje, že termín kvalifikace bývá zaměňován s termínem kompetence, nebo jsou vysvětlovány nejednotně. Stejně tak různé směry definují odlišně vztah mezi termíny. V této práci však kompetence mají význam určité způsobilosti, která se často pojí s vysokým pracovním výkonem. V této souvislosti lze hovořit o profesní kompetenci. Ta je dle Tureckiové (2014, s. 31) nadřazena odborné kvalifikaci. Beneš (2014, s. 19-20) pak kompetence vidí jako jakési kvality člověka a dodává, že na rozdíl od kvalifikace jako souboru osvojených znalostí a dovedností, kompetence zahrnují i motivační stránku či vztah jedince k práci. Lze tak tvrdit, že po absolvování vzdělávacího kurzu mají všichni účastníci stejnou odbornou kvalifikaci, avšak kompetence každého z nich budou jiné (Beneš, 2014; Tureckiová, 2004). Právě profesními kompetencemi pracovníků a jejich rozvojem se zabývá především firemní vzdělávání. Kompetentní lidské zdroje jsou obrovským potenciálem firmy.

2.1. Firemní vzdělávání

Jedná se o soubor povinných i kvalifikačních edukačních aktivit uskutečňovaných v podniku i mimo něj, ale vždy pod záštitou daného podniku či firmy. Může být realizováno firemními lektory či v rámci firemního školícího centra. V případě menších firem bývá často využito možnosti najmutí si externího lektora nebo navázání spolupráce se vzdělávací institucí či agenturou (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 83).

Bartoňková (2010) velmi jednoduše firemní vzdělávání definuje jako „hledání a následné odstraňování rozdílu mezi tím, „co je“ a tím, „co je žádoucí“.“ (Bartoňková, 2010, s. 11). Hlavním cílem je tedy odstranit mezeru, která je mezi aktuálním stavem kompetencí zaměstnanců a požadavky na ně kladenými (Průcha & Veteška, 2014). Belz a Siegrist (2001) spatřují v podnikovém vzdělávání potenciál, a to vzhledem k rychlému zastarávání znalostí, které se děje v důsledku čím dál tím víc zkracujícím se inovačním cyklům. Palán (2002a, s. 157) dodává, že právě podniky, které jsou schopny se dostatečně rychle přizpůsobovat změnám a vzdělávat své pracovníky rychleji, než oné změny nastanou v jejich okolí, mohou být konkurenceschopné. Také Šerák (2009, s. 23) nahlíží na podnikové vzdělávání jako na nejdynamičtější oblast vzdělávání dospělých.

Aby však vzdělávání v podniku bylo efektivní, pravidelné a zároveň zabezpečilo návratnost do něj vložených prostředků, je potřeba, aby bylo systematické a řídilo se dle strategie podniku. To hned z několika důvodů; strategie určuje směr organizace, do značné míry předvídá změny, ale hlavně odpovídá na otázku, čeho a jakým způsobem chce podnik dosáhnout. Systematickým vzděláváním se pak rozumí firmou jasně daný systém firemního vzdělávání, jakožto opakující se

cyklus vzdělávacích aktivit a plánů na rozvoj zaměstnanců. Z dobře koncipovaného systému firemního vzdělávání vyplývají výhody, jako jsou lepší pracovní vztahy na pracovišti, motivovanější pracovníci, pozitivnější vztah zaměstnanců k firmě a další (Mužík, 2000, s. 84; Tureckiová & Veteška, 2011, s. 64; Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 80).

Bohužel však ne všechny organizace mají dostatek finančních prostředků na vzdělávání a rozvoj zaměstnanců. Příkladem jsou neziskové organizace, kdy často realizují vzdělávání pracovníků pouze díky financím z evropských fondů. Takové vzdělávání ani nemůže být systematické, často v takové organizaci není ani zastoupena pozice HR specialisty. Pozitivním rysem vzdělávání v neziskové sféře je na druhou stranu motivace účastníků a jejich touha po poznání (Šedivý, 2019, s. 16-17).

Naopak ve firmách, a to nejen v těch nadnárodních, je na vzdělávání a rozvoj pracovníků vyčleňováno značné množství financí. Firmy v současnosti již zareagovaly na význam celoživotního učení, a tak organizují vzdělávací programy skoro pro všechny pozice, a to na všech úrovních. To se týká i managementu firmy, který podle velikosti firmy, může obsahovat až tři úrovně managementu. Pochopitelně každá z nich má jiné vzdělávací potřeby, či úlohy manažera. Manažeři na jednotlivých úrovních však mají od rozvoje a vzdělávání odlišná očekávání. Dle Folwarczné (2010, s. 25) a výsledků jejího výzkumu by vrcholoví manažeři nad rámec stávajícího vzdělávání uvítali „...kouče, více času a systém certifikovaného a jazykového vzdělávání. Střední manažeři by nejvíce ocenili kvalitní dlouhodobý program vůdcovských schopností...“. Linioví manažeři uvedli, že by ocenili možnost pracovní stáže v zahraničí nebo celkově větší množství vzdělávacích manažerských kurzů. Výzkum také ukázal, že

až v 70 % případů manažeři vnímají vzdělávání a rozvoj jako benefit a samotná možnost rozvoje je pro ně hlavní motivací. Za nejefektivnější vzdělávání čeští manažeři označují to, které se odehrává mimo pracoviště, konkrétně workshopy či kurzy interpersonálních dovedností (Folwarczná, 2010; Prokopenko, Kubr & Kolektiv, 1996).

Autorka práce spatřuje jako vhodné definovat také pojem manažer včetně jeho kompetencí. Prokopenko, Kubr a kolektiv (1996) se dané problematice detailně věnují. Tyto poznatky jsou stále v obecné rovině platné i přes rok vydání publikace. Manažer je tedy člověkem, jehož funkcí je řízení podniku či svěřeného sektoru a úkolem to, aby zajistil, že lidé patřící pod danou organizaci společně pracují na plnění firemních cílů. Mezi nejčastější pracovní činnosti patří plánování, organizování, koordinace a kontrola. Cílem vzdělávání manažerů často bývá změna chování, což značí, že nejde o pouhé získávání znalostí, jako spíše o zdokonalování se a prohlubování profesních kompetencí (Prokopenko, Kubr & kolektiv, 1996, s. 22-23). Palán (2002a, s. 114) k schopnostem manažera dodává, že manažer musí být člověkem, který je schopný inspirovat, motivovat a využívat své pravomoci odpovědně a efektivně. Na základě výsledků výzkumu z roku 2009 mapujícího požadavky na kompetence manažera v současné době, lze považovat za potřebné profesní kompetence komunikační schopnosti, profesionální chování, adaptibilitu, zodpovědnost a schopnost motivovat (Tureckiová & Veteška, 2011, s. 65).

Druhá kapitola zohledňuje již jen část celoživotního vzdělávání, a to vzdělávání v období dospělosti. Nejčastěji je účastníky navštěvováno vzdělávání zaměřující se na rozvoj profesních kompetencí, odborných

kvalifikací a podobné. Tím je specifické firemní vzdělávání. Jak bylo zmíněno, manažeři rozvoj a vzdělávání nejenže potřebují, ba naopak ve většině případů si jej velmi cení. Pro jejich účely jsou tak vhodná odborná školení, ale také kurzy zaměřující se na měkké dovednosti či prohloubení kompetencí. Příkladem může být právě kurz etikety pro manažery, jakožto vzdělávací kurz s cílem zkvalitnění pracovních výkonů a interpersonálních dovedností účastníků prostřednictvím interiorizace společenských norem a zdvořilého chování.

3. Tvorba vzdělávacího programu

Vzdělávací program „je vlastně popis základního produktu, kterým je ve vzdělávání dospělých (zvláště v jeho profesní části) kurz. Základem projektu je zjištění vzdělávací potřeby“ (Mužík, 2011, s. 27). Palán (2002a, s. 235) vzdělávací program definuje jako „organizovaný sled vzdělávacích akcí“ a zmiňuje výčet kroků vedoucích k jeho přípravě. Jednotlivé body projektování vzdělávací akce jsou velmi podobné následujícím podkapitolám. Na tomto faktu autorka práce chce demonstrovat jiný fakt, a to, že v projektování vzdělávacího programu je vždy zachována jistá kontinuita. Vysvětlení je prosté. Jednotlivé kroky jsou natolik provázané, že vypracování každého je podmíněno vypracováním toho předešlého.

3.1. Analýza vzdělávacích potřeb

V rámci této podkapitoly je žádoucí prvně uvést, co je to vzdělávací potřeba. Dle Palána (2002a, s. 234) ji lze definovat jako uvědomovaný či neuvědomovaný hypotetický stav, kdy jedinci schází znalosti nebo dovednosti, které jsou důležité a mají význam pro zachování jeho psychických, fyzických či společenských funkcí. Nabízí také další vymezení, kdy popisuje vzdělávací potřebu jako mezeru (či interval), mezi současným výkonem a výkonem standardním, který je předem definovaný. Vzdělávací potřeba tak vzniká jako snaha o dosažení rovnováhy mezi možnostmi a limity jedince a pracovním (i sociálním) uplatněním. Prášilová (2006, s. 55) upozorňuje na skutečnost, že ne každou výkonnostní mezeru lze odstranit vzděláváním. Toto tvrzení opírá o výčet možných příčin jasné výkonnostní mezery. Může se jednat o nevyhovující pracovní podmínky jako nedostatečné odměňování, špatná organizace práce či nevlídné vztahy na pracovišti. Autorka práce se však zabývá vzdělávacími potřebami,

kteřé vzděláváním je možno odstranit. Tyto konkrétní potřeby jsou stěžejní v dalším profesním vzdělávání při vytváření vzdělávacích akcí a programů (Palán, 2002a, s. 234).

Prášilová (2006) tvrdá, že míra efektivitý vzdělávacího procesu, který by zaručoval taktěž rozvoj zaměstnanců firmy, je závislá na kvalitě analýzy vzdělávacích potřeb. Reálně existující potřeba vzdělávání však bývá identifikována i v zájmovém či občanském vzdělávání. Samotné vzdělávací potřeby může účastník vnímat subjektivně, kdy on sám pociťuje tlak a snahu o seberozvoj. Takový tlak může přicházet vyloženě z jeho vlastního přesvědčení potřeby „být lepší“ nebo jako tlak okolí. Objektivní vzdělávací potřeby jedince jsou identifikovány jinou osobou, ve firemním prostředí nejčastěji zaměstnavatelem nebo nadřízeným. V odborné literatuře se lze setkat s vnímáním objektivní dimenze jako vzdělávacích potřeb určených vzdělavatelem (needs), a naopak subjektivní potřeby označovat jako záměry, které si stanovil sám vzdělávaný (wants) (Šedová & Novotný, 2006, s. 142).

Potřeby vzdělávání a rozvoje vyžadují strukturu. Je třeba dělat rozdíly mezi potřebami výkonnostními či potřebami kompetencí a kvalifikací. Analýza vzdělávacích potřeb by však měla brát v potaz každý druh potřeb, lišit se však může její interpretace. Následné příhodné rozlišení nabízí tři úrovně vzdělávacích potřeb. První jsou vzdělávací potřeby na úrovni organizační výkonnosti. Měly by vyjadřovat požadované změny v rámci organizace a to, zdali rozdíly mezi existující a požadovanou výkonností lze zmenšit nebo odstranit vzděláváním. Druhá úroveň se týká individuálního chování a výkonnosti, nejčastěji platí pro manažery a jejich chování. Vzdělávací potřeby ve formě nedostatečných kompetencí jsou pak úrovní třetí (Prokopenko, Kubr & kolektiv, 1996, s. 100).

Přesná identifikace vzdělávacích potřeb je nejdůležitější fází celého procesu projektování vzdělávací akce. S tímto tvrzením se ztotožňuje také Bartoňková (2010) a dodává, že chyba provedená v analýze vzdělávacích potřeb se zákonitě projeví v dalších krocích, z čehož vyplývá, že chybu je možno zaznamenat i v samotné realizaci vzdělávací akce.

Základem pro analýzu vzdělávacích potřeb je shromažďování informací o aktuálním stavu znalostí, schopností a dovedností pracovníků, ale taky údaje o výkonnosti podniku, týmů a jednotlivců (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 85). Koubek (2009) toto tvrzení zohledňuje a uvádí tři skupiny údajů, které slouží jako zdroj pro analýzu vzdělávacích potřeb. Jsou jimi v první řadě celopodnikové údaje, čímž se rozumí údaje o struktuře, zdrojích (finančních i lidských), marketingové plány a další. Jiným možným zdrojem pro informace k analýze jsou údaje o pracovním místě jako jsou popisy pracovních míst včetně jejich specifik, požadavky manažerů na vzdělávání a jiné. Posledním zmiňovaným zdrojem jsou údaje o pracovníkovi. Lze je získat z různých záznamů či z personální evidence, může se jednat například o záznamy o vzdělání, kvalifikaci, výsledcích testů (Koubek, 2009, s. 262). Prášilová (2006) za možné zdroje informací označuje stejné typy údajů. Dodává však, že stejně jako vhodné zdroje k analýze, je potřeba vhodně vybrat diagnostické nástroje a postupy pro získání užitečných informací. Za příklad uvádí realizaci rozhovoru, dotazníkovou formu šetření, analýzu písemných dokumentů, pozorování, testy, případové studie, simulace, skupinové porady a diskuse, sebehodnocení či odborné posouzení experty.

Mužík (1998, s. 86) za metody zjišťování vzdělávacích potřeb považuje analýzu „...hlavních informačních zdrojů...průzkumy vzdělávacích

potřeb a požadavků... analýzy informací získaných od řídicích pracovníků...zkoumaní a hodnocení pracovního výkonu jednotlivých pracovníků...monitorování výsledků pracovních porad, auditů...". Výše zmíněnými nástroji lze pak jednotlivé metody realizovat. Například k průzkumu vzdělávacích potřeb poslouží dotazníky a řízeným rozhovorem lze získat informace od vedoucích pracovníků.

Příhodné je také brát v potaz, v jakém podnikatelském prostředí se účastníci vzdělávání (manažeři) ocitají. Jiné jsou požadavky na chování manažera v prostředí stabilním (zpravidla méně náročné na kompetence a pracovní úkony) a jiné v dynamickém (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 86)

Proces interpretace výsledků analýzy vzdělávacích potřeb Bartoňková (2010, s. 134) považuje za třetí fázi analýzy potřeb a dále dodává, že pro tuto fázi přichází na řadu návrh opatření, který za předpokladu, že zjištěný problém se dá vyřešit vzděláváním, probíhá formou přípravy projektu vzdělávací akce, který se pojí s mnoha otázkami. Ty je třeba zvážit před samotným projektováním. Jsou jimi otázky, jako například: Jaké metody vzdělávání jsou nejlepší volbou a zároveň přiměřené účelu? V případě vzdělávání pracovníků, budou vzdělávání v prostorách podniku nebo budeme nuceni zajistit vzdělávání mimo podnik? A máme na to vůbec podmínky? Kdo bude školitelem? Kdy se vzdělávací akce uskuteční? Pro kolik lidí bude akce projektována, bude se jednat o individuální či hromadnou lekci? Kolik to všechno bude stát? (Bartoňková, 2010, s. 134). Na všechny tyto otázky přichází postupně v projektování vzdělávací akce i odpovědi.

3.2. Cíle vzdělávacího programu

Je pochopitelné, že pro definici cíle ve vzdělávání lze najít velké množství zdrojů. Důležité je si uvědomit mnohotvárnost cílů a to, že existuje celá řada klasifikací. V obecné rovině je cíl vědomým prvkem, který předjímá žádoucí stav, ke kterému vykonávaná činnost směřuje. Má funkci motivující a dané aktivitě dává charakter cílevědomosti. V oblasti firemního vzdělávání figurují cíle strategické, operativní a operační (seřazeno od nejkomplexnějších po nejkonkrétnější). Cíl vzdělávací akce odpovídá úrovni operačního cíle. Vzdělávací cíle určují, čeho má být dosaženo vzdělávací aktivitou (Palán, 2003, s. 114-115).

„Výukové cíle tedy vypovídají o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých studentů v oblasti kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové)“, kterých by účastníci měli dosáhnout za dobu stanovenou v procesu výuky (Všetulová & kolektiv, 2007, s. 83). Jednotlivým oblastem se autorka práce věnuje dále v textu. Autoři zmiňují význam jasně stanovených cílů, kdy spatřují hlavní výhody v uvědomění si, čeho má být ve výuce dosaženo. Samotné uvědomění si ulehčuje pozdější rozhodování o obsahu, rozsahu a struktuře učiva, ale i o použití učebních aktivit či metod. Další výhodou spatřují ve schopnosti zjistit a vyhodnotit výsledky ve výuce, a především ve vlivu na učební aktivitu vzdělávaných. Ti, v případě dobře nastavených cílů a následného ztotožnění se s požadavky na jejich výkon, jsou schopni samostatné regulace učení (Všetulová a kolektiv, 2007, s. 84).

Ve vzdělávání jsou rozlišovány následující typy cílů podle zaměření výuky na oblast rozvoje osobnosti vzdělávaného. Jsou jimi cíle kognitivní, psychomotorické a afektivní. Kognitivní cíle zahrnují

vědomosti a intelektuální dovednosti, což znamená, že se týkají oblasti znalostí a s tím spojeného porozumění či aplikace poznatků. Psychomotorické cíle že zahrnují dovednosti převážně v oblasti pohybu nebo manipulace s předměty. Řadí se sem však i psaní a řeč. Týkají se tedy dovedností, jako například imitace, zpřesňování či koordinace. Afektivní cíle se vztahují k emoční stránce osobnosti člověka, jeho hodnotová orientace, přesvědčení a názory. Týkají se postojů. (Dvořáková, 2015, s. 6-7, Zormanová, 2017).

Při projektování vzdělávací akce, konkrétně ve fázi stanovení vhodných výukových cílů je příhodně brát v potaz jejich obtížnost a volbu postupů, kterými jich lze dosáhnout. Právě pro tyto účely slouží Taxonomie výukových cílů, čímž se rozumí uspořádání jednotlivých typů cílů do úrovní podle jejich náročnosti (Prášilová, 2006, s. 110). Nejznámější takovou je Bloomova taxonomie, jež se však zaměřuje pouze na kognitivní cíle. Za jejím vznikem v roce 1956 stojí tým psychologů v čele s Benjaminem S. Bloomem (v roce 2001 byla revidována, avšak tato verze není tolik využívána pro její nejednoznačnost a možná až přílišné zjednodušení). Později byla původní Bloomova taxonomie doplněna Krathwohlem o afektivní cíle a Simpsonem o psychomotorické (Vávra, 2011). Prášilová (2006, s. 112) ve zjednodušeném podání uvádí všech šest stupňů, kterými jsou zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, syntéza a konečné hodnotící posouzení. Jednotlivé úrovně bývají doplněny o aktivní slovesa, která jsou typická pro danou úroveň, a tím pádem je lze použít při formulaci cílů (Prášilová, 2006). Co se týče úrovní osvojení si afektivních cílů, jsou jimi reakce, ocenění hodnoty, její následná integrace, a nakonec integrace v charakter. Psychomotorické

cíle pak probíhají nejdříve jako imitace, manipulace, zpřesňování, koordinace a končí procesem automatizace (Palán, 2002b, s. 117-118).

K samotné formulaci výukových cílů je třeba si nejdříve znovu ujasnit výsledky analýzy vzdělávacích potřeb, protože čím přesněji a přiléhavěji jsou cíle učení orientovány právě na potřeby vzdělávaných, tím je učení úspěšnější (Belz a Siegrist, 2001, s. 75).

Langer (2016, s. 40) zmiňuje, že v rámci vzdělávání dospělých nejčastěji formulujeme cíle vzdělávání v oblasti znalostí a dovedností. Zároveň dodává, že možná na první pohled „přemrštěná“ pozornost věnovaná cílům se může zdát zbytečná, to však vyvrací odůvodněním, že když nevíme, kam jdeme, nikdy tam nemůžeme dojít. Toto tvrzení pak vztahuje na vzdělávání dospělých. Následně již uvádí, co je smyslem neboli proč cíle stanovujeme; usměrnění, motivace, integrace a normativnost. Autorka práce s takovým tvrzením souhlasí. Přesné stanovení cílů má nejen efekt možné motivace účastníků, nabízí jim však vhled do průběhu kurzu či možnost průběžného srovnávání jejich výsledků s oněmi cíli.

Nastavené cíle však musí vykazovat určité vlastnosti. Dle Prášilové (2006) mezi takové vlastnosti patří komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost (KKKP). Komplexnost spočívá v požadavku výuky, která si klade za cíl učinit změnu ve všech oblastech osobnosti vzdělávaného (tj. v kognitivní, afektivní i psychomotorické). Konzistentnost se váže k vnitřní vazbě cílů. Jedná se o podřízenost cílů nižší úrovně vůči cílům úrovně vyšší. Zároveň konzistentnost má zaručovat dosažení „vyšších“ cílů pouze v závislosti na předešlé dosažení cílů „nižších“. Jako nižší cíle lze chápat ty, které jsou stanoveny pro nejmenší vzdělávací celek (například cíl

jednotlivých lekcí), naopak nejvyšším cílem je samotný cíl firemního vzdělávání. Kontrolovatelností se rozumí potřeba přesné formulace cíle, díky které je možno zjistit, zdali byl cíl dodržen a její následná kontrola. Ne vždy je takovou podmínku snadné dodržet, například vzhledem k charakteru afektivních cílů. U nich se může stát, že během ověřování dosažených výsledků vzdělavatel zjistí pouze informaci o tom, jak se vzdělávaný jeví, a ne jaký je doopravdy. Přiměřenost zaručuje odpovídající náročnost a splnitelnost stanovených cílů vzhledem ke vstupní úrovni vzdělávaných. Je důležitá především jako preventivní opatření před demotivací účastníků (Prášilová, 2006, s. 89, 97-101; Palán, 2002b, s. 118-119).

Zormanová (2017, s. 111) doplňuje Prášilovou o jeden požadavek na vlastnost cíle navíc. Přidanou vlastností je jednoznačnost cíle. Myšleno jako nutnost cíle být jasně a konkrétně formulovaný a stejně jasně a konkrétně je žádoucí popsat změny mezi současným a ideálním stavem v rozvoji člověka či požadované výstupy a výsledky vzdělávání.

Jako jednoduchá pomůcka pro stanovení i následnou kontrolu správnosti formulace cílů slouží pravidlo SMART. Pojmenování vzniklo spojení počátečních písmen slov, které vyjadřují vlastnosti správných, „chytrých“ cílů (Langer, 2016, s. 41). Jedná se o vlastnosti; specifickou, měřitelnou, akceptovatelnou, reálnou a termínovanou (Palán, 2002b, s. 121).

3.3. Obsah vzdělávacího programu

V momentě stanovení cíle (i dílčích cílů) vzdělávací akce přichází na řadu určení obsahu, který právě z již stanovených cílů vychází. Obsah vzdělávacího programu musí být vybrán v souladu s potřebami nejen

účastníků, ale také samotného zadavatele či celé firmy. Aby však obsah byl zároveň adekvátní vstupním znalostem účastníků, je nezbytné jej brát v potaz prostřednictvím stanovení profilu účastníka (Bartoňková, 2010).

Profil účastníka je souborem požadovaných vstupních znalostí, dovedností, schopností a kompetencí jedince vstupujícího do dané vzdělávací akce. Stanovení takového profilu slouží k nastavení obsahu, který odpovídá potřebám daného jedince. V projektování se využívá i profil absolventa, který představuje ideální model výsledků vzdělávacího programu (Bartoňková, 2010, s. 145). Mužík (2011, s. 289) ještě dodává, že tento „profil, který přesně a měřitelně definuje cílové znalosti a dovednosti, je standardem, jehož prokázané splnění může být předmětem udělení certifikátu“. Certifikát v takovém případě figuruje jako doložení shody získaných dovedností se stanoveným profilem absolventa. Je taktéž stěžejním pro následnou evaluaci (Mužík, 2011).

V profesním vzdělávání dospělých jedinců pojem obsah (učivo) má pozměněný význam oproti tomu, jak jej společnost vnímá v kontextu školského systému. Výběr a třídění učiva někdy podléhá požadavkům či představám a potřebám zadavatele vzdělávací akce. Obsah je také odvozován z různých profesních, kvalifikačních nebo kompetenčních modelů a standardů (Mužík, 2011, s. 73). Obsah vzdělávání je vymezen také jako obsah výukové komunikace, který má být zvládnut právě danou výukou. Během realizace obsahu vzdělávání je potřeba mít k dispozici odpovídající vzdělávací prostředky a vybírat vhodné formy a metody (Palán, 2002a, s. 135). Právě jimi se autorka práce zabývá v následující podkapitole.

S obsahem vzdělávací akce se pojí termín proces didaktické transformace. Knecht (2007, s. 69) takový proces vysvětluje jako zprostředkování vědeckých poznatků vzdělávaným s ohledem na jejich vstupní znalosti či ostatní skutečnosti jako je věk vzdělávaného či časová jednotka jednotlivé lekce. Upozorňuje, že tento termín se užívá především v českém didaktickém prostředí. V zahraničí se tak lze setkat s pojmem didaktická redukce, který však není zcela významově totožný. Mužík (1998, s. 110) ve své publikaci termín didaktické redukce užívá ve významu výběru informací pro výuku. Rozlišuje ji na vertikální, která spočívá v zúžení témat výuky, a na horizontální, která naopak obsahem zaujímá mnoho témat, vypouští především málo relevantní dílčí obsahy. Míra redukce, v obou případech, však závisí na učebních předpokladech účastníka vzdělávací akce. Skalková (2007, s. 71) tento proces vnímá jako transfer poznatků z různých oblastí (věda, umění a podobně) do učební látky, vyučovacího procesu. Takové poznatky nejsou jen na bázi znalostí, ale zahrnují všechny prvky vzdělávání, tudíž stejně tak se jedná o přenos hodnot a postojů člověka.

Dle Bartoňkové (2010) proces didaktické transformace spočívá v převedení cílů do obsahu, a to konkrétně skrze čtyři různé podoby: inventář disciplín, studijní plány, osnovy vzdělávání a studijní materiály. Jejich charakteristikou se detailně zabývá Bartoňková ve své publikaci *Firemní vzdělávání* (2010, s. 145-147).

Mužík (2011, s. 249) dále rozebírá obsah a jeho sestavování v praxi, kdy tvrdí, že při tomto procesu sestavování obsahu výuky je stěžejní členění učební látky, kterou je možno členit dle kritérií jako je logika věci, stupeň obtížnosti či znalosti nebo induktivním/deduktivním postupem (Mužík, 2011). Výsledná verze stanovení obsahu

vzdělávacího programu v konečném důsledku nezáleží tolik na teoretických postupech, jako na schopnostech či motivaci vzdělavatele (či osoby, jež se určením obsahu zabývá, například tedy lektor nebo manažer projektu) (Knecht, 2007, s. 69). Mužík (1998, s. 33-35) v této souvislosti radí, že aby výuka byla kvalitní, učební látka musí být strukturovaná a nabízet tzv. „intelektuální novost“, jež má zaručit neustálý zájem ze strany účastníků.

3.4. Formy, metody a didaktické prostředky vzdělávacího programu

V první řadě je nutno podotknout, že pojmy didaktická forma a organizační forma výuky jsou jedno a to samé. Tento fakt autorka práce uvádí z důvodu možné pozdější dezorientace v pojmosloví, kterému chce samozřejmě zabránit. „Didaktickou formou rozumíme určitý rámec výuky, tj. procesů vyučování a učení“ (Mužík, 2005, s. 84). Dělení didaktických forem jednotlivé vzdělávací teorie i praxe, stejně tak různí autoři, rozlišují podle rozmanitých kritérií, avšak Mužík (2011, s. 28) tvrdí, že zkušenosti ukazují, že při rozlišování je třeba uvádět do popředí dvě kritéria; kritérium didaktické (které dává účastníkům vzdělávací akce možnost se za danou dobu výuky naučit co nejvíce) a ekonomické (které hospodárně využívá náklady spojené s uvolňováním účastníků z pracovního procesu). Dle těchto kritérií od sebe navzájem možno rozlišovat následující základní organizační formy výuky; a to přímou výuku, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání (Mužík, 2011). Zmíněné dělení je hojně využíváno, a to právě kvůli skutečnosti legislativního ukotvení ve vysokoškolském zákonu (Šerák, 2009, s. 77).

Jak autorka práce píše, možností kritérií, dle kterých lze didaktické formy členit, je mnoho. Prvním je časové hledisko, kdy základní časovou jednotkou je jedna vyučovací hodina. V rámci vzdělávání dospělých nemusí taková vyučovací hodina mít stejnou délku jako mívá ve školském systému, ale je možno se setkat s časovou jednotkou čítající i několik hodin až dnů. Příkladem mohou být víkendové kurzy. Další dělení zohledňuje prostředí výuky. V rámci firemního vzdělávání lze takto dělit formy na vzdělávání na pracovišti a mimo něj. Podle složení účastníku dělí Palán (2002a, s. 65-66) formy na frontální, skupinové, individuální a smíšené. V neposlední řadě hovoří také o variantách forem v závislosti na interakci mezi lektorem a vzdělávaným.

Didaktická metoda je pak postupem, dle kterého se lektor řídí při vyučování. Metoda je v tomto kontextu vnímána jako prostředek stimulace učení dospělého, jenž jej vede k výukovému cíli a dělá proces učení kvalitním a efektivním. Lze si ji spojit s naplňováním vzdělávacích cílů a s ideálním zvládnutím obsahu vzdělávání. Je vždy realizována v rámci dané formy, Palán (2002a, s. 66) však upozorňuje na často se objevující zaměňování či slučování termínů „forma“ a „metoda“. Stejně jako u forem, v odborné literatuře lze najít nepřehledné množství různých členění didaktických metod. Jedno z hlavních členění je podle vztahu metod k praxi dospělého účastníka výuky. Dle tohoto hlediska se metody člení na teoretické (přednášení, cvičení, semináře), teoreticko-praktické (diskuzní metody, metody problémové, programovaná výuka, projektové metody) a praktické (instruktáž, asistování, koučink, stáže, exkurze, workshopy). Při výběru optimální metody je nutno brát v potaz, pro koho, v jaký čas a

v jakou situaci bude určena. Stejně tak je důležité mít na paměti, že neexistuje univerzální metoda (Mužík, 1998, s. 151-161; Mužík, 2011).

V rámci této bakalářské práce se autorka rozhodla pracovat s metodami využívanými ke vzdělávání mimo pracoviště, jež zmiňuje Koubek (2009, s. 270). Jsou jimi přednáška, seminář či skupinová diskuse, názorné vyučování, případové studie, brainstorming, simulace, hraní rolí a další.

Skalková (2007, s. 184) uvádí, že „pokusy o klasifikaci metod jsou stále otevřeným problémem“. Bartoňková (2010, s. 151) nabízí hlavní kritéria pro jejich správnou volbu, mezi která patří například charakter učebních cílů, předběžné informace o skladbě účastníků vzdělávacího kurzu nebo stupeň aktivizace účastníků. S tímto názorem se ztotožňuje i Vodák s Kucharčíkovou (2011, s. 112), kdy za faktory ovlivňující volbu metod považují cíle a obsah učení, lidské faktory, časové a materiální faktory a v neposlední řadě principy učení, jako je motivace, zpětná vazba či aktivní zapojení. Zároveň dodávají, že vybrané metody by měly také reagovat na současný technický a ekonomický vývoj.

„Na efektivnosti výuky se vedle volby cílů, obsahu, forem a metod podílejí i vyučovací pomůcky, prostředky didaktické techniky a nové výukové technologie.“ (Mužík, 1998, s. 190). Poslední, nedílnou součástí této podkapitoly je právě výběr didaktických pomůcek a technik. Tyto didaktické prostředky splňují funkci zajištění plynulého chodu vzdělávací aktivity a jejich využití napomáhá dosažení vzdělávacích cílů. Konkrétně se jedná o materiální předměty (Skalková, 2007, s. 249), přičemž pomůcky lze definovat jako prostředek určený k zprostředkování učebního obsahu a jedná se

například o reálné objekty, modely, zvukové a dotykové pomůcky či pomůcky literární. Z těch písemných to jsou materiály jako skripta, sylaby, pracovní listy či samotné podklady k případovým studiím a podobně (Šerák, 2009, s. 80; Mužík, 1998, s. 190). V dnešní moderní době takovou pomůckou může být třeba i USB flash disk jako nosič informací (schémata, videa apod.). Zařízení, díky kterým lze informace z pomůcek přednést (shrnout, kategorizovat, vizualizovat) účastníkům vzdělávací akce, se nazývají didaktická technika. Může jít o zařízení všeho druhu; audiovizuální, zvuková, projekční. Za příklad lze uvést flipchart, projektor (Mužík, 1998, s. 197) nebo vzhledem k neustále vyvíjecím se technologiím lze upotřebit ve vzdělávání tablety, interaktivní tabule, pera a podobné výdobytky dnešní doby.

Na závěr podkapitoly autorka práce cituje Belze a Siegrista (2001), kdy se daným citátem vyjadřují k didaktickým prostředkům, jejich množství a v návaznosti na to k míře zapamatování si informace. „Čím větším množstvím kanálů je informace nabízena, tím lépe se zapamatuje, protože se v mozku uloží na různých místech.“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 74). Autorka práce se s takovým názorem zcela ztotožňuje.

Třetí kapitola je stěžejní částí textu. Autorka práce tak danou problematiku popisuje v mnoha ohledech detailně, to vše především za účelem demonstrace množství platných zásad a úskalí při projektování vzdělávací akce. Primární účel však leží v možnosti dané poznatky aplikovat při projektování návrhu vzdělávacího kurzu pro manažery. Kromě toho řešerše současné odborné literatury, jež byla autorkou práce provedena a následně zpracována ve formu této kapitoly a zároveň jako součást metody výzkumu, dokazuje, že

analýza vzdělávacích potřeb je opravdu klíčovou fází pro projekt vzdělávacího programu.

4. Realizace vzdělávacího programu

V následující části práce se autorka věnuje již konkrétnímu projektu vzdělávací akce, přesněji jejímu návrhu. Za cíl bakalářské práce si autorka stanovila zpracování projektu vzdělávacího programu, v podobě návrhu vzdělávacího kurzu zaměřeného na etiketu a společenské chování, a to za pomoci uvedení potřebné teorie a aplikace jejich poznatků na jednotlivé fáze projektu. Daná posloupnost jednotlivých kroků tvorby projektu je dodržována i při projektování vzdělávacího kurzu. Autorka práce se řídí postupy, jež jsou uvedeny v odborné literatuře a shrnuty v přechozích kapitolách.

Vzdělávací kurz etikety pro manažery je určen oblastním ředitelům firmy XY a jeho projekt vznikl na žádost zadavatele, jímž je jejich nadřízený, zemský ředitel. Jako popud pro učinění požadavku daného kurzu zadavatel spatřuje jím zaznamenané nedostatečné kompetence pracovníků v oblasti etikety a společenského chování. Firma XY, která pro účely této bakalářské práce zůstává v anonymitě, funguje na trhu v oblasti bankovníctví již od začátku 90. let minulého století. V současné době provozuje činnost ve více než 200 pobočkách po celé České republice. Jejím významným rysem je důraz kladený na vztah mezi poradcem a klientem, což z této firmy činí úspěšnou finanční instituci. Firemní vzdělávání je zde pevně ukotveno a stará se o něj samostatné vzdělávací a tréninkové centrum. Oblast vzdělávání a rozvoje tak má na starosti odstranění výkonnostních mezer jakéhokoliv druhu a zároveň nabízí možnosti účasti na různých vzdělávacích programech. Mimoto pak jednotlivé týmy firmy, především jejich vedoucí, zajišťují další vzdělávací příležitosti dle jejich uvážení nebo přání podřízených. Takové vzdělávací programy bývají realizovány v osobním volně zaměstnanců, o to je důležitější

zvolené téma a míra atraktivity pro účastníky. Dle slov zadavatele je odezva vesměs vždy pozitivní.

Firemní etický kodex ukládá každému zaměstnanci firmy, kromě poctivého jednání v souladu s právními předpisy, jednání zdvořilé, korektní, velmi slušné a bez předsudků. Zaměstnanec má dbát na své chování, vystupování a upravený, reprezentativní zevnějšek. Stejně tak se má starat o vlastní odborný růst a aktuálnost profesních kompetencí. Z těchto informací vyplývá, že téma vzdělávacího kurzu je vhodné, a že odpovídá potřebám firmy. Zdali potřeby firmy jsou totožné se vzdělávacími potřebami účastníků autorka práce zjišťovala v rámci analýzy vzdělávacích potřeb.

4.1. Analýza vzdělávacích potřeb účastníků kurzu

Skupinou účastníků se v tomto případě rozumí homogenní skupina oblastí ředitelů (vzhledem ke zhruba stejným vstupním znalostem všech zúčastněných) čítající čtyři ženy a sedm mužů. Analýzu jejich vzdělávacích potřeb autorka práce realizovala prostřednictvím čtyř vybraných metod; analýzy pracovního místa, analýzy dokumentu „Hodnocení zaměstnance“, dotazníkovým šetřením mezi účastníky a rozhovorem se zadavatelem.

Prvním krokem byla realizace rozhovoru se zadavatelem. Svě podřízené zná osobně a je s nimi v úzkém kontaktu po několik let, má přístup k interním dokumentům, včetně výše zmíněného dokumentu Hodnocení zaměstnance, zná pracovní náplň oblastního ředitele a díky častému kontaktu dokáže odhalit výkonnostní mezery. Na základě těchto dat je schopen provést sám laickou analýzu vzdělávacích potřeb a následně interpretovat zjištěné výsledky. O výsledky jeho osobou provedené analýzy se podělil v rozhovoru

s autorkou práce. Jak již bylo uvedeno, hlavní problém spatřuje v ne vždy zcela ideálním průběhu obchodních schůzek, v nejistém vystupování na společenských událostech obchodních partnerů, nedodržování dress code a další. Odstranění tohoto problému vzdělávacím kurzem etikety by dle zadavatele mělo mít za následek efektivnější a sebevědomější přístup pracovníků a více pracovních příležitostí. Své podřízené však nechce označit za naprosté neznalce etikety, dle jeho slov základy společenského chování zpravidla znají, jen občas tápou v jejich použití v praxi.

V rámci setkání se zadavatelem bylo autorce práce umožněno nahlédnout do interních dokumentů firmy XY, konkrétně do složky se záznamy z hodnotících pohovorů se zaměstnanci, a to včetně vyplněných formulářů „Hodnocení zaměstnance“ všech účastníků kurzu. Tento dokument obsahuje hlavičku, do které se doplňuje jméno zaměstnance a hodnocené období. Následuje výčet oblastí kompetencí, kterými by měl zaměstnanec v ideálním případě oplývat a čtyřstupňová stupnice, která slouží k ohodnocení dosažené míry jednotlivých požadavků či předpokladů. Ty jsou rozděleny do sekce odborných požadavků, osobnostních předpokladů, interpersonálních dovedností, vztahu k práci a také výstupů práce. Formulář je doplněn o prostor k slovnímu hodnocení a případným konkrétním návrhům na zlepšení.

Analýzu pracovního místa autorka práce provedla na základě poskytnutých informací od vedoucí náboru. Vedoucí náboru byl pro účely bakalářské práce poskytnut dokument „Popis a specifikace pracovní pozice – Oblastní ředitel“. Jedná se o dokument čítající dvě strany a vymezující pracovní činnosti oblastního ředitele, očekávané a potřebné kompetence pro kvalitní výkon práce a požadavky na

odborné kvalifikace. Oblastní ředitel dle dokumentu nese zodpovědnost za obchodní výsledky svěřené oblasti a reporting svému nadřízenému, stará se o rozvoj a motivaci týmu, spolupracuje s kolegy z jiných oblastí či osobně uzavírá smlouvy s klíčovými klienty. Součástí je odstavec vymezující vazby na ostatní pozice. Již na první pohled je zřejmé, že hodnotící formulář vychází z popisu pracovního místa.

Poslední realizovanou metodou analýzy je dotazníkové šetření mezi oblastními řediteli, pro které je vzdělávací kurz určen. Dotazníky byly autorkou práce s žádostí o vyplnění zaslány elektronicky na firemní e-mailové adresy jedenácti oblastních ředitelů. Vzhledem k dostačujícím množství zdrojů k analýze se autorka práce dotazovala především na to, jaká jsou očekávání účastníků od kurzu, či jaká témata by uvítali.

4.1.1. Shrnutí analýzy vzdělávacích potřeb účastníků kurzu

Cílem analýzy vzdělávacích potřeb bylo vzdělávací potřeby identifikovat. Z rozhovoru se zadavatelem vyplynulo jasné sdělení. Oblastní ředitelé firmy XY mají mezery ve společenském chování, nejsou schopni dosavadní poznatky aplikovat v praxi a některé znalosti a dovednosti nutné pro kvalitní pracovní výkon a profesionální vystupování chybí zcela. Tyto závěry korespondují s hodnocením pracovníků, konkrétně s analýzou dokumentu „Hodnocení zaměstnance“ každého z oblastních ředitelů. Autorka práce čerpala především z hodnocení interpersonálních dovedností a osobnostních předpokladů. Zatímco funkční požadavky na zaměstnance či vztah k práci je ve skrze hodnocen zcela pozitivně (tj. stupněm čtyři na čtyřstupňové škále, jež znamená excelentní úroveň splnění kritéria a stupněm tři, který odpovídá plnění kritéria

bez výhrad), kritéria jako je reprezentativnost vystupování, externí profesionální komunikace, či znalost společenských norem byla u osmi z jedenácti zaměstnanců hodnocena jako přijatelná s dílčími výhradami. U dvou oblastních ředitelů kritérium reprezentativnosti jejich osoby bylo zaznačeno jako nevyhovující a neodpovídající standardu. Z toho lze usuzovat, že oblastní ředitelé oplývají profesními kompetencemi, a že jdou za nimi měřitelné a významné výsledky a jejich kvalifikace v současnosti je zcela dostačující. Co naopak autorka práce shledává jako nedostatečné je právě oblast personálních a společenských kompetencí. Svě tvrzení opírá o některá ze slovních hodnocení zaměstnanců.

Dokument „Popis a specifika pracovní pozice – Oblastní ředitel“ pak shrnuje vedle popisu pracovních činností i personální a sociální kompetence oblastního ředitele. Tím se autorka práce ujistila v domněnce, že jsou neméně významné a vzdělávací kurz etikety je tak zcela na místě. Výsledky dotazníkového šetření pak ukázaly, že účastníci své nedostatky v oblasti pravidel společenského chování spatřují jako dostatečné pro soukromý život. Přiznávají však citelné nedostatky především v oblasti business etikety, etikety ve světě a všech aspektů správného stolování. Dva z oblastních ředitelů pak uvedli, že by uvítali shrnutí základů zdvořilého chování, avšak necítí potřebu se v dané oblasti vzdělávat. Dotazník pak směřoval i do oblasti očekávání a požadavků účastníků na daný vzdělávací kurz. Autorce tak vyjádřená očekávání dopomohla ke stanovení obsahu vzdělávací akce. Analýza a její výsledky, které poskytují vzdělavateli vodítko při projektování, je tak dle autorky opravdu klíčovou fází projektu vzdělávací akce. Svě tvrzení opírá o svůj výzkum. Tím zároveň odpovídá na výzkumnou otázku: Jaký vliv má analýza

vzdělávacích potřeb na samotný vzdělávací program? Odpověď tedy zní, že analýza vzdělávacích potřeb má signifikantní a pozitivní vliv na samotný vzdělávací program.

4.2. Návrh vzdělávacího kurzu etikety pro manažery

Výsledky analýzy vzdělávacích potřeb jsou pak promítnuty v samotném návrhu vzdělávacího kurzu. Autorka práce postupovala následovně. Ke stanovení cíle kurzu a z něho vyplývajících obsahu použila především informace z rozhovoru se zadavatelem. Jednak právě zadavatel má představu o ideálním profilu absolventa kurzu, zároveň je současně představitelem zájmů firmy. Z hodnotícího dokumentu a popisu pracovního místa pak autorka čerpala při stanovení profilu účastníka. Výsledky dotazníkové šetření autorce práce usnadnily rovněž stanovení obsahu vzdělávacího kurzu, především však mohou sloužit jako možný nástroj evaluace. Všechny kroky vedoucí k navržení vzdělávacího kurzu etikety pro manažery byly zároveň v souladu s poznatky předchozích kapitol.

Jako komplexní cíl kurzu autorka práce spatřuje osvojení si zásad společenského chování a etikety, a to v každodenní i business sféře. Účastník kurzu po jeho absolvování bude schopen zvolit úměrně dané společenské události odpovídající outfit, umět vystupovat na veřejnosti a správně stolovat. Výukové cíle pak vyplývají z témat každého bloku vzdělávacího kurzu.

Obsah vzdělávacího kurzu je tedy členěn do čtyř bloků. První tři mají pevně danou časovou dotaci 150 minut. Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, témata oněch tří bloků byla stanovena na základě výsledků dotazníkového šetření, kdy respondenti právě dané oblasti jsou v souladu s jejich očekáváními. Čtvrtý blok je zcela specifický a jeho

realizace podléhá proměnným jako jsou dovednosti lektora, aktivní přístup účastníků, vybrané prostory a další. Spočívá v prostoru pro prezentaci nově osvojených (nebo připomenutých) znalostí a dovedností zúčastněných formou hry. Autorka práce tak navrhuje poslední setkání lektora s účastníky realizovat prostřednictvím inscenační metody. Účastníkům by tak během prvních pár minut byly rozděny nové role a byl představen scénář pro zbytek večera. Z pohledu organizačního zajištění autorka práce navrhuje dopředu oslovit restaurační zařízení dle výběru lektora či zadavatele a oslovit je s žádostí o pronajmutí prostoru, ve kterém by se setkání odehrálo. Potřebné pomůcky by tak zajistili zaměstnanci daného podniku.

Návrh vzdělávacího programu včetně jeho obsahu je autorkou práce představen ve formě tabulky pro lepší přehlednost při jeho předložení zadavateli. Autorka práce zároveň upozorňuje, že konečná verze v podobě samotné realizace může být, a nejspíše taky bude, upravena lektorem.

Návrh vzdělávacího programu	
Název	Kurz etikety pro manažery
Účastníci vzdělávacího programu	11 oblastních ředitelů (4 ženy, 7 mužů)
Cíl vzdělávacího programu	Absolvent kurzu bude po jeho dokončení mít ucelený přehled a bude se umět orientovat v zásadách společenského chování, a to v každodenní i business sféře. Absolvent kurzu bude schopen rozpoznat významnost společenské události a v návaznosti na to zvolit odpovídající oděv. Absolvent bude umět vystupovat na veřejnosti v souladu s etiketou. Získané znalosti bude umět shrnout a dále prezentovat.
Časová dotace	10 až 12 hodin

Obsah vzdělávacího programu – 1. setkání			
Název bloku	Témata bloku	Časová dotace	Formy Metody Pomůcky
Etiketa všedního dne	Představení lektora	10	F: frontální, skupinová M: názorné vyučování, brainstorming P: flipchart, psací potřeby, papíry
	Krátká historie etikety	10	
	Společenské přednosti – zákon společenské významnosti	25	
Pauza – 10 minut			
	Seznámení a představování	20	F: frontální, skupinová M: názorné vyučování, brainstorming P: flipchart, psací potřeby, papíry
	Etiketa jmen, jazyka a písemného projevu	15	
	Verbální a neverbální komunikace	10	
Pauza – 20 minut – coffee break + prostor pro otázky k teorii			
Praxe	Převedení teorie do praxe	30	F: skupinová M: případová studie, brainstorming P: psací potřeby, tištěné materiály k případové studii

Obsah vzdělávacího programu – 2. setkání			
Název bloku	Témata bloku	Časová dotace	Formy Metody Pomůcky
Společenské podniky a příležitosti	Oblékání pánské i dámské	25	F: frontální, skupinová M: názorné vyučování, prezentace P: dataprojektor, plátno, USB flash disk s prezentací, notebook
	Organizace a pozvánky	10	
	Formy společenských podniků	10	
Pauza – 10 minut			
Pravidla stolování	Chování před, během a po jídle	15	F: frontální, skupinová M: názorné vyučování, prezentace P: dataprojektor, plátno, USB flash disk s prezentací, notebook
	Prostírání	15	
	Jídla a nápoje	15	
Pauza – 20 minut – coffee break + prostor pro otázky k teorii			
Praxe	Převedení teorie do praxe	30	F: individuální, skupinová M: skupinová diskuze, brainstorming P: flipchart, psací potřeby

Obsah vzdělávacího programu – 3. setkání			
Název bloku	Témata bloku	Časová dotace	Formy Metody Pomůcky
Business etiketa	Business komunikace a vyjednávání Dárky a pozornosti Krizové situace	25 10 10	F: frontální, skupinové M: názorné vyučování, přednáška, případová studie P: tištěné materiály k případové studii
Pauza – 10 minut			
Etiketa ve světě	Pozdravy a seznamování Kulturní odlišnosti Jednání se zahraničními hosty	15 15 15	F: frontální, individuální M: názorné vyučování, videoprezentace P: dataprojektor, plátno, USB flash disk s prezentací, notebook
Pauza – 20 minut – coffee break + prostor pro otázky k teorii			
	Shrnutí	30	F: skupinové M: diskuzní metody P: případně flipchart a psací potřeby

Obsah vzdělávacího programu – 4. setkání			
Název bloku	Témata bloku	Časová dotace	Formy Metody Pomůcky
Hra	Rozdělení rolí Večeře	15 120	F: skupinová M: inscenační metoda, hraní rolí, simulace P: zajištěny lektorem a poskytnuty zaměstnanci restauračního zařízení
Feedback	Prostor pro připomínky ke kurzu, zhodnocení, otázky apod.	60	

Diskuze

V rámci diskuze chce autorka práce identifikovat chyby, kterých se dopustila v rámci empirické části bakalářské práce a osvětlit, proč k nim došlo, a jak jim v budoucnu zamezit. Prvním bodem je samotná realizace vzdělávací akce. Zadavatelem bylo autorce práce krátce před předložením návrhu vzdělávacího kurzu oznámeno, že vzhledem k ostatním vzdělávacím potřebám jeho týmu (nejen oblastních ředitelů, ale také dalších jeho podřízených) spatřuje prioritu v realizaci těchto vzdělávacích akcí. Návrh jí byl však přijat a uschován pro pozdější využití. Z této skutečnosti plyne řada omezení působení autorky práce. Nejen že návrh organizačního zajištění či předkalkulace by ztrácely na smyslu a aktuálnosti, stejně tak provedená analýza vzdělávacích potřeb ztrácí na kvalitě, jelikož výsledky nemusí po čase odpovídat aktuálním vzdělávacím potřebám účastníků. Autorka práce si je však vědoma možného dojmu neúplnosti, a tak usuzuje, že tématem její magisterské diplomové práce by mohl být projekt daného vzdělávacího kurzu včetně znovu provedené analýzy vzdělávacích potřeb, nového návrhu projektu včetně navržení logistiky a rozvržení finančních nákladů, jeho realizace a následná evaluace. Návrh evaluace není součástí bakalářské práce ze stejných, výše zmíněných důvodů. Autorka práce pak spatřuje jako pochybení na její straně ne zcela vhodný výběr firmy. V případě firmy čítající menší počet zaměstnanců by nemusela nastat nastalá situace. Otázkou je, zdali by takové rozhodnutí a domnělá výhoda nebylo na úkor množství zdrojů k analýze vzdělávacích potřeb, či zdrojů finančních. Nabízí se tak v rámci další kvalifikační práce zohlednit i tuto otázku a položit ji jako výzkumnou.

Závěr

Výše zmíněný vzdělávací projekt byl projektován s cílem zlepšit a prohloubit znalosti společenského chování u manažerů. Nejen, že etiketa je jedním z mnoha klíčových faktorů úspěšnosti manažera na trhu, ale je také tolik potřebná i mimo pracovní život.

V této bakalářské práci se autorka zaměřila především na teoretické ukotvení za definování obecných termínů jako je vzdělávání, učení a celoživotní učení. Koncept celoživotního učení byl dále vymezen současně s popisem jeho podob. V kapitole vzdělávání dospělých se autorka zaměřila na charakteristiku účastníka takového vzdělávání a specifik, jež si s sebou vzdělání dospělých nese. Těmi je například motivace účastníka či důležitá role kompetencí v profesním životě dospělého jedince. Tím se autorka práce dopracovala až k vymezení firemního vzdělávání, v rámci kterého dochází k projektování vzdělávací akce. Proces projektování byl pak v empirické části za použití poznatků z odborné literatury, jež byla uvedena v kapitole přecházející empirické části, krok po kroku autorkou práce popsán včetně všech náležitostí a později i navrhnut na základě analýzy vzdělávacích potřeb. Analýza vzdělávacích potřeb odhalila vzdělávací potřeby účastníků a na základě jejich výsledků byl dále formulován cíl, obsah i formy a metody vzdělávacího programu. Tím byl naplněn cíl bakalářské práce. Za cíl bakalářské práce si autorka práce stanovila zpracování návrhu projektu vzdělávací akce určené manažerům zaměřené na osvojení si a prohloubení dříve získaných znalostí z oboru etikety a společenského chování za pomoci uvedení a následné aplikace teoretických východisek. Možné nedostatky návrhu projektu vzdělávacího kurzu byly autorkou popsány a vysvětleny v diskuzi.

Seznam literatury

- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada.
- Bartoňková, H., & Šimek, D. (2002). *Andragogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bélanger, P. (2016). *Self-construction and social transformation: lifelong, life-wide and life-deep learning*. Retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244440>
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Beneš, M. (2003). *Andragogika: teoretické základy*. Praha: EUROLEX BOHEMIA.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
- Clark, T. (2005). Lifelong, life-wide or life sentence? *Australian Journal of Adult Learning* (45)1, 47-62. Retrieved from: <https://www.semanticscholar.org/paper/Lifelong%2C-Life-Wide-or-Life-Sentence.-Clark/>
- Čáp, P., Matějka, O., & Protivínský, T. (2013). *Občanské vzdělávání v ČR*. Retrieved from: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/publikace>
- ČSÚ. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice: Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Retrieved from: <https://www.czso.cz/csu/czso/vzdelavani-dospelych-v-ceske-republice-2016>
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: PF Univerzity Karlovy v Praze.
- Folwarczná, I. (2010). *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada.
- Knecht, P. (2007). Didaktická transformace aneb od didaktického zjednodušení k didaktické rekonstrukci. *Orbis scholae* 2(1), 67-81. Retrieved from: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/0011.pdf>

Kolektiv autorů (2000). *Výchova a vzdělávání dospělých: Andragogika: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství.

Kolomazník, T. (2015). *Výstup projektu KOOOPERACE: Zaměstnanci a další profesní vzdělávání*. Retrieved from: <https://koopolis.cz/sekce/knihovna/449-vystup-projektu-kooperace-zamestnanci-a-dalsi-profesni-vzdelavani>

Koubek, J. (2009). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor: Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

MPSV. (2019). *Operační program Zaměstnanost 2014-2020*. Retrieved from: <https://www.esfcr.cz/programy/op-zamestnanost>

MŠMT. (2001). *Memorandum o celoživotním učení*. Retrieved from: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf>

MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. Retrieved from: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

MŠMT. (2014). *Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost*. Retrieved from: <https://www.op-vk.cz/cs/siroka-verejnost/zakladni-dokumenty-op-vk/op-vzdelavani-pro-konkurenceschopnost.html>

Mužík, J. (1998). *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia.

Mužík, J. (2000). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia.

Mužík, J. (2005). *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus.

Mužík, J. (2011). *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer.

Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.

Palán, Z. (2002a). *Lidské zdroje – Výkladový slovník*. Praha: Academia.

Palán, Z. (2002b). *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A.Komenského s.r.o.

- Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton.
- Prokopenko, J., Kubr, M., & kolektiv. (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Rabušicová, M. (2006). Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*, 54 (U11), 13-26. Retrieved from:
<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/viewFile/423/579>
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Šedřová, K., & Novotný, P. (2006). Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. *Pedagogika*, 56(2), 140-152.
Retrieved from:
<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1559&lang=cs>
- Šedivý, M. (2019). Dá se v neziskovce vzdělávat jako ve firmě? *Firemní vzdělávání* 3(6), 16-17. Retrieved from:
<https://www.firemnivzdelavani.eu/archiv>
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Tureckiová, M. (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada.
- Tureckiová, M., & Veteška, J. (2011). Význam kvalifikací a kompetencí v profesním vzdělávání dospělých. In T. Janík, P. Knecht, & S. Šebestová (Eds.), *Smišený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 62–67). Brno: Masarykova univerzita. Retrieved from:
<https://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/tureckiovaveteska.pdf>
- Vávra, J. (2011). *Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/271486956>
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada.

Všetulová, M., & kolektiv. (2007). *Příručka pro tutorý*.
Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Seznam příloh

Příloha č.1: Vývoj konceptu celoživotního učení a významné
mezinárodní dokumenty ve světě i u nás

Příloha č.1: Vývoj konceptu celoživotního učení a významné mezinárodní dokumenty ve světě i u nás

Myšlenka ideálního pojetí učení, jež by bylo právě celoživotní, je podstatně starší a sahá až do dob antického Řecka a jeho myslitelů jako je Platón, Aristoteles a další. Z řad významných osobností Šerák (2009) zmiňuje zakladatele moderní pedagogiky Jana Ámose Komenského, jehož koncepce výchovy pro každý věk je dodnes inspirující. Podobné teorie pak byly rozvíjeny i v době osvícenství osobnostmi jako J. Dewey, E. Lindeman. Právě Eduard Lindeman společně s Basilem Yeaxleem přišli s myšlenkou nikdy nekončícího vzdělávání. I proto lze právě je označit za zakladatele moderního pojetí celoživotního učení (Šerák, 2009; Průcha & Veteška, 2014).

Další vlnou byl začátek 20. století, kdy u do té doby idealistického pojetí docházelo k prvním teoretickým úvahám týkajících se edukace dospělých. Reálných obrysů celoživotní učení začalo nabývat až v poválečném období, kdy vzhledem k ekonomickým a sociálním změnám rostla i potřeba vzdělané společnosti. Kvůli rozvoji vědy a techniky se znalosti rychle stávaly zastaralými, také společnost díky zvyšující se životní úrovni měla více volného času a vzdělání či vůbec právo na něj začala považovat jako jedno ze základních občanských práv (Dvořáková & Šerák, 2016).

Tento fakt měl za následek řešení problému formou série oficiálních prohlášení některých mezinárodních organizací. Důležitým mezníkem byl rok 1970, který byl dokonce organizací OSN vyhlášen jako rok výchovy a vzdělávání. V témže roce UNESCO představilo koncept celoživotního vzdělávání (lifelong learning) (Šerák, 2009, s. 14). O dva roky později došlo k rozpracování tohoto

konceptu, a to ve zprávě Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání s názvem *Učit se být: Svět vzdělávání dnes a zítra (Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow)*. Mimo jiné v ní autoři uvádí i dnes platné principy celoživotního vzdělávání: ...“každý jedinec má mít možnost vzdělávat se, celoživotní vzdělávání je nezbytné pro realitu učící se společnosti, celoživotní vzdělávání zahrnuje všechny podoby a aspekty vzdělávání“ (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 92).

V témže roce se přidala i Rada Evropy s konceptem permanentního vzdělávání (*L'education permanente, Permanent Education*), které stavělo na požadavku vnímání vzdělávání jako jevu doprovázející celý život jedince. Rok na to reagovala také instituce OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) s konceptem cyklického vzdělávání (*Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*). To je založeno na střídání tří cyklů v životě dospělého jedince, kdy výsledkem takového počínání by bylo efektivní a kvalitní využití času a sil produktivního dospělého (Průcha & Veteška, 2014; Dvořáková & Šerák, 2016).

V druhé polovině 70. let kvůli hospodářské recesi došlo k útlumu řešení otázky celoživotního vzdělávání. Stěžejním problémem byla nezaměstnanost, a tak i na vzdělávání začalo být nahlíženo jako na nástroj sloužící ke zlepšení ekonomické situace. Samotné vzdělání v té době přirovnávané k ekonomické veličině bylo posuzováno z pohledu kvality či efektivity a jako významná investice. To na celý koncept celoživotního vzdělávání vrhalo špatné světlo, a tak vzdělávání v té době nebylo zásadní otázkou k řešení (Šerák, 2009, s. 14-15).

Navrácení vyspělých států k pozapomenutému konceptu přišlo o zhruba dvacet let později. Koncept však nabyl novou dimenzi jako koncept celoživotního učení. Přelomový a zároveň vyhlášený jako rok celoživotního učení byl rok 1996, ve kterém vznikla pod záštitou Mezinárodní komise pro vzdělávání UNESCO zpráva *Učení je skryté bohatství (Learning: The Treasure Within)*, podle které je celoživotní učení postaveno na čtyřech vzájemně se prolínajících se pilířích: učit se vědět, učit se jednat, učit se spolužití a učit se být. OECD ve stejném roce prezentovalo svůj koncept v dokumentu pod názvem *Celoživotní učení pro všechny (Lifelong learning for all)*. Na rozdíl od obecněji laděné zprávy UNESCO byly myšlenky OECD více zaměřeny politicky a ekonomicky, především s důrazem na kvalifikační vzdělávání (Šerák, 2009, s. 15). Stále v témže roce byla Evropskou unií vydána *Bílá kniha o vzdělávání (White Paper on Education and Training)*. Tento dokument přinesl ucelený přehled faktorů mající vliv na výchovu a vzdělávání, přičemž zahrnul i návrh na systém uznávání získaných dovedností a znalostí (Palán, 2002b).

Na přelomu tisíciletí, v roce 2000, proběhl Lisabonský summit, na kterém zazněly odvážné ekonomické cíle pro následující desetiletí založené na konkurenceschopnosti, dostatku a vůbec lepších pracovních příležitostech. Podpora a rozvoj vzdělávání pak byly klíčovým faktorem pro naplnění stanovených cílů. Důraz byl kladen i na realizaci a aplikaci CU. Ambice Evropské rady byly zformulovány a specifikovány v tzv. *Lisabonské strategii*. V návaznosti na zasedání Evropské rady v Lisabonu se Evropská komise pokusila určit budoucnost celoživotního učení prostřednictvím dnes známého a přijímaného dokumentu *Memorandum o celoživotním učení (2000)*, který

přinesl šest základních myšlenek (Veteška & Tureckiová, 2008; Dvořáková & Šerák, 2016).

Jde o následující východiska:

1. nové základní dovednosti pro všechny – jako jsou digitální gramotnost, znalost cizích jazyků, dovednosti v podnikání,
2. více investic do lidských zdrojů,
3. inovace ve vyučování a učení,
4. oceňování učení – diplomy, certifikáty, kvalifikace,
5. nová koncepce poradenství,
6. přiblížení učení domovu – formou e-learningu či distanční vzdělávání (Memorandum o celoživotním učení, 2000, s. 9-17)

Výše zmíněné mezinárodní zprávy a dokumenty samozřejmě nejsou kompletním výčtem veškerých diskuzí na toto téma. Mimoto proběhla v minulosti řada konferencí o vzdělávání dospělých (CONFINTEA, 19. konference UNESCO v Nairobi, Světová konference o výchově a vzdělávání v Thajsku, ...), jejichž zasedání vyústilo ve vydání dalších dokumentů (Doporučení pro politiku vzdělávání dospělých, Jomtienská deklarace, Agenda pro budoucnost, ...) (Palán, 2002b).

Dvořáková a Šerák (2016, s. 103) uvádí, že prvním význačným momentem, kdy myšlenka celoživotního vzdělávání byla reflektována v národní vzdělávací politice, byla 70. léta minulého století. Větší měrou však ovlivnila tuto sféru pár let po vzniku nového státu, a to především v podobě základního dokumentu z roku 2001 utvářejícím novodobou podobu vzdělávací politiky České republiky, který nese název Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, a

kterému je přezdíváno Bílá kniha. Tento dokument zohledňuje potřebu podpory celoživotního učení a odvolává se na odůvodnění, jež zaznělo již na zasedání Evropské rady v Lisabonu (MŠMT, 2001). Zároveň zmiňuje myšlenky a cíle CU Lisabonské strategie. Dané myšlenky označuje jako kroky ve prospěch celoživotního učení (MŠMT, 2001; Dvořáková & Šerák, 2016, s. 104).

O šest let později opět pod záštitou MŠMT vznikla Strategie celoživotního učení ČR. Daný program se tak stal výchozím programovým dokumentem na období od roku 2007 do roku 2015. Jak jeho název vypovídá, CU bylo stěžejním tématem, konkrétně tento dokument usiluje o převedení teoretického konceptu do praxe. Jeho obsahem je analytická část, jejímž předmětem zkoumání byla současná situace vzdělávání v ČR, a následně strategická část, která na základě zjištění z analýzy, představuje hlavní strategické směry a návrhy na jejich opatření (MŠMT, 2007).

Ovšem fakt, jak bylo takové začleňování úspěšné, zůstává otázkou. Odpovědi mohou být data ČSÚ, která v jednom dokumentu shrnují výstupy z šetření Adult Education Survey, jež bylo realizováno v roce 2016. ADS je Evropským parlamentem a Radou členskými státy nařízené, co pět let opakované šetření o rozvoji celoživotního učení a účasti dospělých na něm (ČSÚ, 2018). Nezmiňujíc mnoho zajímavých výsledků šetření autorka práce zdůrazňuje především informaci o klesajícím podílu dospělých účastníků se formálního vzdělávání v roce 2016 oproti roku 2011. Naopak nárůst dospělých účastníků zaznamenala studie v oblasti neformálního vzdělávání. Za skutečně přínosnou informaci autorka práce pokládá odpovědi respondentů na otázku, z jakého důvodu se dalšího vzdělávání neúčastní. Jako nejvýznamnější důvody byly uváděny nedostatek času, motivace či

přesvědčení o nepotřebnosti takového vzdělávání. Z toho lze usuzovat, že okrem vnitřních bariér, neexistují vnější bariéry pro další vzdělávání v České republice (ČSÚ, 2018).

Do dnešní doby byly vydány Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ jako dokumenty zastřešující směr ubírání se vzdělávání v České republice. První z výše uvedených byl doplněn o řadu dalších navazujících dokumentů. Co se týče myšlenky celoživotního učení, samotná strategie se na daný koncept odvolává několikrát. Bohužel však samotné cíle pro dané období jsou zaměřeny převážně „na sféru školského systému a celá oblast vzdělávání dospělých je omezena na problematiku formálního vzdělávání, uznávání výsledků dalšího vzdělávání (v návaznosti na Národní soustavu kvalifikací), případně rekvalifikace“ (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 105). Značně redukované množství tematických celků je obhajováno potřebou omezeného množství priorit vzhledem k faktu nesplnění (naopak velkého množství) všech cílů předchozího Národního programu rozvoje vzdělávání (MŠMT, 2014).

Nejaktuálnějším dokumentem je připravovaná a zatím vládou neschválená Strategie vzdělávací politiky 2030+. Přístupná je v tuto chvíli brožura shrnující hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Hlavními body a zároveň strategickými cíli je snížení nerovnosti v přístupu ke vzdělávání a zaměření se na vzdělávání, které zároveň umožňuje získání kompetencí pro život v oblasti soukromé, profesní i občanské. Co se týče konceptu celoživotního učení, v dokumentu lze bod zabývající se CU najít jako součást strategické linie o proměně obsahu a způsobu vzdělávání (MŠMT, 2019).

