

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DOKTORSKÉ STUDIUM

KOMBINOVANÉ

2012 – 2015

DISERTAČNÍ PRÁCE

Tomáš Chochole

**Rozvoj profesních dovedností lektorů dalšího vzdělávání
se zaměřením na oblast – numerické, čtenářské a ICT
gramotnosti**

Praha 2015

Školitel: doc. Dr. Milan Beneš

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

DOCTORAL
PART - TIME STUDIES
2012 - 2015

DISSERTATION THESIS

Tomáš Chochole

**Professional skills development of lecturers with the
specialization on numeracy, literacy and ICT skills**

Prague 2015

The Dissertation Thesis Work Supervisor: doc. Dr. Milan Beneš

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená disertační práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Plzni dne 7. 3. 2015

Tomáš Chochole

Poděkování

Rád bych poděkoval doc. Dr. Milanu Benešovi za odborné vedení, podněty, vstřícný přístup a cenné rady při pravidelném konzultování disertační práce.

Anotace

Disertační práce se zabývá rozvojem profesních dovedností lektorů se specializací na numerickou, čtenářskou a ICT gramotnost. Jejím cílem je specifikovat dovednosti, které lektor potřebuje ke své činnosti, a vytvořit návrh kompetenčního modelu lektora funkční gramotnosti.

Z těchto důvodů se teoretická část nejdříve věnuje osobnosti lektora dalšího vzdělávání. Identifikuje znaky jeho profese, zabývá se jeho rolí ve vzdělávacím procesu a upřesňuje kompetence, jimiž by měl obecně disponovat. Další kapitoly zpracovávají téma funkční gramotnosti dospělých, rozebírají aspekty, které ovlivňují proces jejího osvojování a sumarizují výsledky mezinárodních výzkumů funkční gramotnosti.

Těchto teoretických poznatků využívá empirická část práce, která se orientuje na metody kvalitativního výzkumu. Prostřednictvím případové studie jsou specifikovány konkrétní lektorské dovednosti a je navržen kompetenční model lektora funkční gramotnosti.

Klíčové pojmy

Funkční gramotnost

Kompetence lektora

Kompetenční model

Lektor dalšího vzdělávání

Vzdělávání dospělých

Annotation

This dissertation thesis deals with professional skills development of lecturers who are specialized on numeracy, literacy and ICT skills. The aim is to specify skills that a lecturer needs and to design a competence model for a lecturer of functional literacy.

For these reasons the theoretical part of the thesis analyses the lecturer of further education as such. It identifies the main features of his or her work, deals with his or her role in an educational process and specifies competences that such lecturer should have. Following chapters focus on functional literacy of adults, analyse aspects that have impact on acquiring literacy and summarise results of international surveys on functional literacy.

This theoretical information is used in the empirical part of the thesis where methods of qualitative research are involved. In a case study particular skills of a lecturer are specified and a competence model for lecturer of functional literacy is designed.

Key words

Adult education

Competence model

Competences lecturer

Functional literacy

Lecturer of further education.

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1. ANDRAGOG - LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	13
1.1 Vymezení andragogické profese	13
2. PROBLEMATIKA KOMPETENCÍ	17
2.1 Základní vymezení pojmu kompetence a klíčové kompetence.....	17
2.2 Kompetence andragoga.....	24
3. LEKTOR A DALŠÍ ANDRAGOGICKÉ PROFESE	28
3.1 Úloha lektora ve vzdělávacím procesu.....	28
3.2 Charakteristika lektorské práce	30
3.3 Profese lektora.....	33
3.4 Další andragogické profese.....	36
4. KOMPETENCE LEKTORA	40
4.1 Základní členění kompetencí	40
4.1.1 Odborné kompetence	43
4.1.2 Sociální (měkké) kompetence	47
4.1.3 Didaktické kompetence a využití moderních technologií	49
4.2 Kompetenční model	52
5. LEGISLATIVA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	56
5.1 Nejdůležitější právní předpisy pro oblast vzdělávání dospělých	56
6. ROZVOJ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ LEKTORŮ	58
6.1 Certifikace lektorů podle NSK.....	58
6.2 Systém certifikace a přípravy lektorů ATKM.....	59
6.3 Certifikace lektorů EMPRETEC.....	60
6.4 Certifikace lektorů AISIS.....	61
7. GRAMOTNOST	63
7.1 Základní vymezení pojmu gramotnost.....	64
7.2 Šíření gramotnosti a alfabetizace	67
8. FUNKČNÍ GRAMOTNOST	70
8.1 Základní vymezení pojmu funkční gramotnost.....	70
8.2 Proces osvojování gramotnosti	73
8.3 Názorová hlediska na funkční gramotnost.....	74
8.4 Oblasti funkční gramotnosti.....	76

9. FUNKČNÍ GRAMOTNOST V ŠIRŠÍCH SOUVISLOSTECH	80
9.1 Proměna trhu práce a význam gramotností v globální společnosti	81
9.2 Funkční gramotnost a potřeby zaměstnavatelů	83
10. MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY GRAMOTNOSTI	87
10.1 Výzkum SIALS	87
10.2 Výzkum PIAAC	91
10.3 Porovnání výsledků mezinárodních výzkumů	97
11. KAUZALITA FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI A DOPORUČENÍ	101
11.1 Příčiny nízké úrovně funkční gramotnosti	101
11.2 Doporučení na odstranění nízké úrovně gramotnosti.....	105
11.2.1 Návrh pedagogických opatření.....	106
11.3 Návrh opatření pro oblast dalšího vzdělávání	108
11.3.1 Osvěta a motivace	109
11.3.2 Organizace vzdělávání a příprava lektorů	109
EMPIRICKÁ ČÁST	113
12. SHRNU TÍ A DEFINICE HLAVNÍCH POJMŮ	114
13. VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	117
13.1 Popis a cíl výzkumu	117
13.2 Výzkumná strategie.....	118
13.3 Techniky sběru dat a výzkumný vzorek.....	120
13.3.1 Definice výzkumného vzorku a způsob jeho hledání.....	121
13.3.2 Posouzení interní povahy primárního souboru dokumentů.....	122
13.3.3 Posouzení interní povahy sekundárního souboru dokumentů	126
13.4 Analýza dokumentů	128
13.4.1 Dokumenty z projektu TRAIN.....	129
13.4.2 Dokumenty z projektu BASKET	131
13.4.3 Dokumenty z projektu SEA	132
13.5 Časová organizace výzkumu.....	135
13.6 Výsledky výzkumného šetření a formulování teorie.....	135
ZÁVĚR.....	141
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	144
Seznam použitých českých zdrojů	144
Seznam použitých zahraničních zdrojů.....	150
Seznam použitých internetových zdrojů	152
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK.....	155

Seznam obrázků	155
Seznam grafů.....	155
Seznam tabulek	155
SEZNAM PŘÍLOH.....	157

ÚVOD

Velmi rychlý rozvoj digitálních technologií, který se začal výrazně projevovat na přelomu uplynulého tisíciletí, způsobil změny ve společnosti nejen ekonomického charakteru, ale také v sociálním uspořádání globální společnosti.

Počítačem řízené stroje nahrazují fyzickou práci člověka již řadu let, ale tento jev stále intenzivněji proniká i do sektoru služeb, což souvisí také s tím, že vznikly některé úplně nové služby realizované pouze v prostředí internetu. Odborníci v tomto případě hovoří o technologické revoluci, která má minimálně stejně intenzivní projevy, jako měla před několika staletími revoluce průmyslová. Tentokrát však změny probíhají rychleji, skokově a online, což vyvolává nečekanou proměnu pracovního trhu a s ním spojených vzdělávacích potřeb. Digitální technologie ovlivňují celou strukturu profesí a nové možnosti najednou kladou na člověka vyšší kvalifikační a kompetenční nároky.

Z dlouhodobých mezinárodních výzkumů, které organizuje OECD, víme, že pro člověka a jeho uplatnění v práci i v běžném životě je v důsledku popsanych změn naprosto klíčové, aby byl funkčně gramotný. Umět číst s porozuměním, být schopen napsat souvislý a strukturovaný text, zvládat základní matematické operace a všechny tyto činnosti navzájem propojovat a realizovat prostřednictvím počítačů, se pro nás stává doslova nezbytností.

Z těchto důvodů je potřebné posilovat funkční gramotnost dospělých, což vyspělé země dělají již několik desítek let prostřednictvím speciálně zaměřených vzdělávacích kurzů. Funkční gramotnost totiž není problém, který by se týkal pouze přistěhovalců z rozvojových zemí, s její nízkou úrovní se potýkají i vzdělání lidé.

V České republice má se čtenářskou gramotností potíže 80% absolventů nematuritních oborů a s ICT gramotností dokonce více než 40% dospělých. Je nutné říci, že se čeští dospělí nijak výrazně neodchylují od evropského průměru, ale na druhou stranu u nás zatím nevznikl ucelený vzdělávací koncept, který by navrhoval, jak problematiku nízké gramotnosti u dospělé populace řešit.

Zásadní úlohu v takovém konceptu mají lektori, kteří potřebnou gramotnost dospělých rozvíjejí. Proto bychom měli vědět, jaké znalosti a dovednosti tito

vzdělavatelé musí mít, aby ve své práci byli úspěšní a aby účastníkům kurzů dokázali v jejich úsilí smysluplně pomoci.

V disertační práci se zaměříme na specifikaci lektorských dovedností a v rámci případové studie vytvoříme návrh kompetenčního modelu lektora funkční gramotnosti, kterým popíšeme soubor jeho znalostí a dovedností.

V teoretické části se budeme nejdříve zabývat profesí lektora dalšího vzdělávání a jeho kompetencemi, zaměříme se ale také na problematiku funkční gramotnosti a na výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů. Získané poznatky využijeme v empirické části, kde budeme zkoumat kompetence, jimiž by měl lektor funkční gramotnosti disponovat. Uplatníme přitom metody kvalitativního výzkumu.

Vzhledem k tomu, že je v současné době Česká republika jednou z mála zemí, Evropské unie, kde se ve vzdělávání dospělých s funkční gramotností zatím nepracuje, očekáváme, že se tato situace nejspíš brzy změní. Ačkoliv si předkládaná práce neklade nároky na propracování ucelené koncepce lektorských kompetencí, mohla by být příspěvkem k odborné diskuzi o návrhu konceptu podpory a rozvoje funkční gramotnosti dospělých v ČR.

TEORETICKÁ ČÁST

V první části práce se budeme věnovat osobnosti lektora dalšího vzdělávání. Identifikujeme znaky jeho profese, zabývat se budeme jeho rolí ve vzdělávacím procesu a upřesníme kompetence, jimiž by měl disponovat. V dalších kapitolách se zaměříme na téma funkční gramotnosti dospělých, rozebereme aspekty, které ovlivňují proces jejího osvojování, a vyhodnocovat budeme také některé výsledky mezinárodních výzkumů funkční gramotnosti.

1. ANDRAGOG - LEKTOR VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Práce andragoga v roli lektora je v procesu vzdělávání dospělých nezastupitelná. Kontakt s člověkem, který je odborníkem na určité téma a ke všemu výborným způsobem ovládá výukové metody, je jen obtížně nahraditelný. Ani ne kvůli faktickým informacím, které se předávají, ale především kvůli entuziazmu, tacitním znalostem a bezprostřední interaktivitě, kterými se prezenční výuka obvykle vyznačuje. Švec (2012, s. 387) o tacitních znalostech hovoří jako o přenosu získaného souboru znalostí, zkušeností a dalších praktických poznatků, které lektor nasbíral v průběhu svého života a které dokáže při výuce dále předávat. To potvrzují i Palán a Langer (2008, s. 121), kteří o předávání teoretických a praktických poznatků v kombinaci s dobře zvolenými metodami výuky a dalšími dovednostmi, které jsou potřebné pro úspěšné zvládnutí této činnosti, hovoří doslova jako o „*andragogickém mistrovství*“.

Pro budoucí rozvoj společnosti je edukace dospělých naprosto nezbytná a patří k jejím klíčovým prioritám. Průcha a Veteška (2012, s. 274) upřesňují, že bez těchto atributů by společnost prakticky spěla k úpadku. Z těchto důvodů je zodpovědnost za výsledky vzdělávání dospělých přenášena také na andragoga, jehož práce dokáže primárně ovlivnit zájem o vzdělávání jako takové a sekundárně působí na proces získávání nového vědění lidí, kteří se vzdělávání účastní.

Tato profese se tak stává ústřední postavou celé vzdělávací politiky a reálně se snaží naplňovat zájmy a očekávání konkrétních skupin účastníků, podniků, či nejrůznějších národních a nadnárodních společenství.

1.1 Vymezení andragogické profese

Pro přesnější specifikaci musíme profesi andragoga jako vzdělavatele dospělých zařadit do širšího kontextu vývoje a terminologie andragogiky, neboť s nimi úzce souvisí.

Andragogika je mladou vědní disciplínou. Předpokladem pro vznik jejího jména byla domněnka, že by se metody a techniky učení dětí mohly použít i při vzdělávání dospělých. Obdobně jako původ slova pedagogika v řečtině znamená vzdělávání a

výchova dětí, byl termín andragogika vytvořen pro vzdělávání dospělých. Jako první termín andragogika použil německý učitel Alexandr Kapp v roce 1833.

Andragogika se na poli vědním začala významným způsobem rozvíjet až s počátkem minulého století. Její hlavní rozkvět ale nastal až o padesát let později s nástupem nových technologií, které vytvořily potřebu nových znalostí a dovedností dospělých. Tento rostoucí trend si andragogika stále udržuje a můžeme ho predikovat i do budoucna. Přesto se termín „andragogika“ zatím nepoužívá na celém světě jednotně. V některých zemích se dosud vůbec neujal a je obvykle nahrazován odbornými výrazy jako „*věda či vědy o vzdělávání/edukaci dospělých*“ (Beneš, 2014, s. 12).

Palán (1997, s. 11) hovoří i o „*výchově a péči o dospělé*“, Průcha a Veteška (2012, s. 33) její pojetí vymezují širěji s tím, že jde o „*veškeré procesy a souvislosti s učením a vzděláváním dospělých*“, Beneš (tamtéž, s. 11) ji definuje jako „*vědní a studijní obor zaměřený na všechny aspekty vzdělávání a učení se dospělých*“.

V případě andragogiky často hovoříme o jejím interdisciplinárním charakteru (Průcha a Veteška, tamtéž, s. 33), neboť pracuje s poznatky z dalších vědních oborů a kombinuje znalosti jak z teoretických, tak i z praktických disciplín (Kolář, 2012, s. 15). Taková činnost vyžaduje poměrně široké spektrum kompetencí, jimiž „*by měl disponovat andragog*“ (Průcha a Veteška, tamtéž, s. 29). Vzhledem k velkému rozpětí činností, které by měl tento odborník zvládat, byly specifikovány také jeho konkrétní role v andragogice.

Původní náplň andragogické profese spatřuje Beneš (tamtéž, s. 114) v osvětě, která mohla mít i kulturní nebo politický charakter a v popularizaci nového vědění, případně nových poznatků. Beneš původního andragoga přirovnává k „*potulnému kazateli*“, který hledá cestu ke svým klientům a navštěvuje je v jejich obvyklém prostředí (domova, práce, zábavy). Jde o reflexi lidového vzdělávání (v minulosti se většinou užívalo pojmu osvěta), které se v průběhu 19. století šířilo napříč zeměmi evropského kontinentu a nevyhnulo se ani Čechám. Jednalo se o jakýsi předstupeň toho, čemu dnes říkáme vzdělávání dospělých a andragog byl v tomto procesu ústřední postavou. I po dvou stech letech bychom mohli konstatovat, že určité rysy a způsoby práce s cílovou skupinou zůstaly až do současnosti v mnohém shodné. Palán a Langer

(2008, s. 117) celkovou situaci dokreslují a uvádějí, že vedle odborníků, kteří se andragogikou zabývají a pracují dnes v již zavedených institucích, existuje velmi početná skupina profesionálů, kteří jsou samostatně výdělečně činní a nechávají se najímat na realizaci vzdělávacích projektů na různých místech. Tak jako kdysi potulní učitelé křižovali krajinou a vyhledávali si své budoucí žáky, tak i dnešní andragogové vedou určitým způsobem nomádský způsob života i práce – jde tedy spíše o jistou paralelu s minulostí.

Současný andragog je spojován především s procesy vzdělávání dospělých, které také prakticky realizuje (Průcha a Veteška, 2012, s. 29). Tito autoři zároveň definují andragoga také v širším kontextu a připisují mu celou řadu rolí – od školitele, instruktora a trenéra, přes tutora, kouče, mentora, až po poradce, konzultanta, metodika, nebo třeba manažera vzdělávání. O proměně těchto rolí v současné společnosti hovoří také Beneš (2014, s. 115), který vlastní práci učitele dospělých spojuje především s institucionálním výkonem této činnosti. V okamžiku, kdy andragog tyto prostory vlivem vnějších podmínek a okolností (např. potřeby a požadavky cílových skupin) opouští, přestává být „*pouze vyučujícím*“ a osvojuje si i kompetence „*manažerské a marketingové*“. S touto změnou pak dochází také ke změně orientace, a to „*na zákazníka, ne na produkt*“ (Beneš, tamtéž, s. 115).

Vzdělávání se začíná připravovat podle předem specifikovaných parametrů a požadavků odběratele a společně s obsahovým zadáním se přizpůsobují a aplikují didaktické metody. Tím dochází k významnému rozšiřování kompetenčního spektra činností andragoga (Palán a Langer, 2008, s. 118). Beneš (tamtéž, s. 115) naznačuje možnou vývojovou cestu, jejíž příčiny souvisí s profesionalizací oboru andragogiky, od původního „*vzdělance*“ k „*didaktikovi*“ a následně „*manažerovi vzdělávání dospělých*“, který obvykle pracuje ve vzdělávacích organizacích, nebo v podnikovém sektoru, kde pod jeho gesci spadá vzdělávání zaměstnanců. Současné požadavky ale jeho práci ještě rozšiřují o další specializace, především ze sociálně-psychologické oblasti, takže se například stává koučem, trenérem a specialistou na „*odstraňování blokády učení jednotlivců i celých kolektivů*“ (Beneš, tamtéž, s. 115). To souvisí především se změnou prostředí, v němž je výuka realizována – místo školních učeben, jsou stále populárnější výukové místnosti přímo v podnicích.

Takto vymezený bohatý a pestrý rozsah práce andragoga odpovídá definici Palána a Langer (2008, s. 120), kteří pod tento termín zahrnují „*všechny pracovníky, zabývající se některou z oblastí teorie i praxe andragogiky.*“ Člověk, který může splňovat požadavky na činnost andragoga, by podle Palána a Langer (tamtéž, s. 119) měl být:

- vysokoškolsky vzdělaný profesionál s orientací v několika oborech,
- odborník se širokým kulturně-politicko-ekonomickým rozhledem.
- expert s odbornými andragogickými a osobnostními kompetencemi.
- zkušený v teorii i praxi,
- adaptibilní na změny a flexibilní vzhledem k požadavkům klientů.

Shrnutí:

Profese andragoga historicky neustrnula, ale prochází postupným vývojem, obdobně jako se vyvíjejí vzdělávací potřeby společnosti. První andragogové byli v podstatě potulnými učiteli, kteří šířili osvětu, a sami si vyhledávali cílovou skupinu v místě jejího působení. V současnosti je jejich pozice více institucionalizovaná, účastníci začali jejich služby cíleně vyhledávat. Někteří vzdělavatelé však nepracují v zavedených vzdělávacích organizacích, ale osamostatnili se a například jako lektoři se začali opět více přibližovat svým zákazníkům (klientům). Tím se rozšířilo celé spektrum andragogických kompetencí a rolí, stejně jako se více diferencovaly potřeby vzdělávajících se účastníků.

Rozsah činnosti andragoga je tedy poměrně široký – zaměřený na teorii i praxi.

Andragog se kromě výuky musí například orientovat i v organizačních a manažerských dovednostech a samozřejmě by měl také ovládat určité andragogické mistrovství – know-how, jehož nezbytnou součástí je schopnost motivovat dospělé k výuce a nadchnout je k dlouhodobému rozvíjení jejich kompetencí.

2. PROBLEMATIKA KOMPETENCÍ

Tématem kompetencí se andragogové zabývají přibližně od poslední třetiny minulého století. V této souvislosti vzniklo mnoho názorových pohledů na to, co to kompetence je a k čemu člověku slouží. Po dlouhou dobu vedle sebe existovaly různé terminologické proudy, které na význam kompetencí nahlížely z různých stran, ale v posledních letech, kdy se tento pojem začal užívat v kurikulárních dokumentech Evropské unie a souběžně ho přejaly členské státy, dochází k názorovému sjednocování.

Různé andragogické role s sebou v každém případě přinášejí také kompetenční nároky na práci andragoga, ale jejich přesný a ucelený výčet není úplně možný. Například proto, že některé typy činností jsou si po obsahové stránce natolik vzdálené, že najít mezi nimi hlubší souvislosti by bylo velmi problematické (Beneš, 2014, 117). Než vymezíme obecnou kompetenční výbavu, kterou by měl každý andragog disponovat, musíme vysvětlit pojem kompetence.

2.1 Základní vymezení pojmu kompetence a klíčové kompetence

Názory odborníků z různých vědních oborů se na obsahu tohoto termínu úplně neshodují. Dlouhodobě se v andragogice hledají určité přenositelné znalosti a dovednosti, které nejsou vždy spjaté s konkrétní pracovní pozicí, ale jejichž uplatnění by mohlo být univerzální. Děje se tak pod vlivem technologického pokroku a rychlého vývoje znalostních potřeb ve společnosti. Beneš (tamtéž, s. 19) v takovém případě hovoří o „*klíčových kvalifikacích, respektive klíčových kompetencích*“, které se u jejich nositele setkávají se schopností aplikovat určité know-how v praxi a s připraveností toto know-how zároveň i v reálných situacích použít. Tento přístup vychází z práce Mertense (1974), který v klíčových kvalifikacích spatřoval způsob, jak se vyrovnávat se změnami a potřebami trhu práce.

Termín kompetence (competency) byl do české terminologie přenesen z angličtiny, kde vyjadřuje „*soubor lidských kvalit (predispozic i výsledků učení), které jsou ke kompetentnímu výkonu potřeba*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 149), na rozdíl od obdobného anglického slova competence, které zosobňuje podání kompetentního výkonu. Sjednocení terminologie významového chápání s mezinárodním pojmoslovím

je pro andragogiku velmi důležité a v tomto případě je již tento odborný výraz v českém slovníku běžně používán stejně jako termín klíčové kompetence (anglicky = key competencies).

Kolář (2012, s. 64) identifikuje kompetence jako disponibilní výbavu každého jednotlivce, která mu umožňuje přijmout „*určité sociální role a plnit konkrétní funkce*“. Palán (1997, s. 58) v tomto kontextu zmiňuje ještě schopnost dosáhnout prostřednictvím kompetencí také určité „*výkonnostní úrovně*“. Beneš (2014, s. 19) člení kompetence na tři části: 1) odborné, 2) metodické, 3) sociální.

Komplexní popis pojmu kompetence však učinili Veteška a Tureckiová (2008, s. 21), kteří vysvětlují, že jde o „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“

Pojem klíčové kompetence se začal v prostředí mezinárodní vzdělávací problematiky postupně etablovat se zaváděním lisabonských strategií začátkem nového tisíciletí. Prošel také složitým vývojem – od pojmu „*basic skills*“ (dnes označuje dovednosti spojené se čtenářskou a numerickou gramotností), přes „*competencies*“, až se definitivně ustálil na sousloví „*key competencies*“ (Veteška a Tureckiová, tamtéž, s. 14). Tito autoři dále upozorňují, že po zavedení tohoto termínu do strategických a kurikulárních dokumentů Evropské unie a jejích členských zemí se terminologická diskuze v podstatě uzavírá.

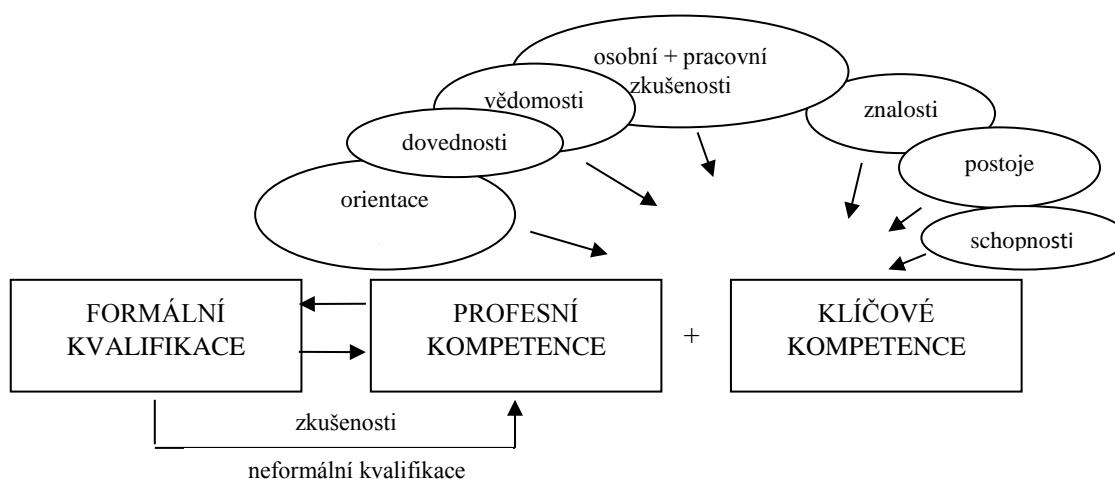
Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání České republiky (2007) se jedná o „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ Obdobně o klíčových kompetencích pojednává i Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (2007).

Palán a Langer (2008, s. 44) specifikují klíčové kompetence pro potřeby vzdělávání dospělých a říkají, že poskytují dospělému člověku způsob, jak se může

plnohodnotně socializovat a nabízejí mu cestu k zaměstnatelnosti, neboť díky nim může práci nejen snadněji najít, ale také si ji trvale udržet.

Klíčové kompetence společně s profesními kompetencemi a formální kvalifikací každého člověka vytvářejí dohromady velmi specifickou výbavu, která je pro potřeby moderní společnosti a pracovního trhu zcela zásadní. Formováním jednotlivých složek můžeme zároveň docílit pružnějšího a efektivnějšího pracovního výkonu, stejně jako lepšího zapojení jednotlivce do společnosti (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 22).

Obrázek 1: Nové pojetí kvalifikací založených na získávání klíčových kompetencí



Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008, s. 22)

Přehledem a klasifikací klíčových kompetencí se zabývá několik významných andragogů, jako například Belz, Siegrist, Ital, nebo Knöferl. Pro potřeby této práce však budeme vycházet z klíčových kompetencí pro celoživotní učení podle Evropského referenčního rámce. Ten rozlišuje celkem osm klíčových kompetencí respektive schopností:

1. Komunikace v mateřském jazyce - schopnost vyjadřovat a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v písemné i ústní formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) a vhodným a tvůrčím způsobem lingvisticky reagovat ve všech situacích sociálního a kulturního života při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase.

2. Komunikace v cizích jazycích - obecně vyžaduje stejné základní dovednosti jako komunikace v mateřském jazyce: je založena na schopnosti porozumět, vyjádřit a tlumočit představy, myšlenky, pocity, skutečnosti a názory v ústní i psané formě (poslouchat, mluvit, číst a psát) v příslušných společenských a kulturních situacích při vzdělávání a odborné přípravě, v práci, doma a ve volném čase podle přání či potřeb daného jedince. Komunikace v cizích jazycích rovněž vyžaduje takové dovednosti, jako je pochopení jiných kultur a jejich zprostředkování. Úroveň osvojení se bude lišit podle těchto čtyř dimenzí (poslouchat, mluvit, číst a psát) a jednotlivých jazyků a podle sociálního a kulturního zázemí, prostředí, potřeb a zájmů daného jedince.

3. Matematická schopnost a základní schopnosti v oblasti vědy a technologií - A. Matematická schopnost je schopnost rozvíjet a používat matematické myšlení k řešení problémů v různých každodenních situacích. Vycházejí ze spolehlivého zvládnutí základních početních úkonů je důraz kladen na proces a činnost, jakož i na znalosti. Matematická schopnost zahrnuje na různých úrovních schopnost a ochotu používat matematické způsoby myšlení (logické a prostorové myšlení) a prezentace (vzorce, modely, obrazce, grafy a diagramy).

B. Schopností v oblasti vědy se rozumí schopnost a ochota používat soubor znalostí a metod používaných k objasnění přírodních zákonů ke kladení otázek a k formulaci závěrů založených na důkazech. Schopnost v oblasti technologií je pojímána jako uplatňování těchto znalostí a metod v reakci na přání a potřeby lidí. Schopnosti v oblasti vědy a technologií vyžadují pochopení změn způsobených lidskou činností a občanskou odpovědnost každého jedince.

4. Schopnost práce s digitálními technologiemi - rozumí se jí jisté a kritické používání technologií informační společnosti při práci, ve volném čase a v komunikaci. Předpokladem je základní znalost informačních a komunikačních technologií, tj. používání počítačů k získávání, hodnocení, ukládání, vytváření a výměně informací a ke komunikaci a spolupráci v rámci sítí prostřednictvím internetu.

5. Schopnost učit se - rozumí se schopnost provádět tuto činnost a v procesu učení vytrvat a schopnost zorganizovat si učení a efektivně hospodařit se svým časem a s informacemi, a to jak samostatně, tak v rámci skupin. Tato schopnost zahrnuje povědomí o vlastních postupech učení a vlastních potřebách, schopnost rozpoznávat

dostupné možnosti a překonávat překážky za účelem úspěšnosti procesu učení. To znamená získávat, zpracovávat a osvojovat si nové znalosti a dovednosti, vyhledávat rady a využívat je. V rámci procesu učení, jak se učit, je nutné, aby studující vycházeli ze svých zkušeností z dřívějšího učení, ze životních zkušeností a znalosti a dovednosti používali v různých souvislostech doma, v práci, při vzdělávání a odborné přípravě. Rozhodujícími aspekty schopnosti je motivace a také sebedůvěra jedince.

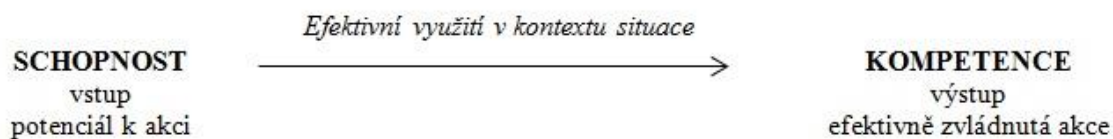
6. Sociální a občanské schopnosti - tyto schopnosti zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské schopnosti a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast na společenském a pracovním životě, a to ve stále více rozmanitějších společnostech, a na řešení případných konfliktů. Občanské schopnosti jedince připravují na plné zapojení do občanského života na základě znalostí sociálních a politických koncepcí a struktur a k aktivní a demokratické účasti.

7. Smysl pro iniciativu a podnikavost - schopnost jedince převádět myšlenky do praxe, která předpokládá tvořivost, schopnost zavádět novinky a nést rizika i plánovat a řídit projekty s cílem dosáhnout určitých cílů. Tato schopnost je přínosná pro jednotlivce nejen v jejich každodenním životě doma a ve společnosti, ale i na pracovišti, pomáhá pochopit souvislosti jejich práce a umožňuje jim chopit se příležitostí. Je základem specifitějších dovedností a znalostí, které potřebují osoby zabývající se sociálními nebo obchodními činnostmi, nebo podílející se na těchto činnostech, které by měly zahrnovat povědomí o etických hodnotách a podporovat řádnou správu.

8. Kulturní povědomí a vyjádření - uznání důležitosti tvůrčího vyjadřování myšlenek, zážitků a emocí různými formami, včetně hudby, divadelního umění, literatury a vizuálního umění.

V tomto ohledu je potřeba zmínit, jak rozlišují schopnost a kompetenci Veteška a Tureckiová (2008, s. 24). Ti schopnost a kompetenci staví jako začátek (schopnost) a konec (kompetence) určitého edukačního procesu. Předpokladem vzniku konkrétní kompetence je „*efektivní využití schopností*“ – viz obrázek.

Obrázek 2: Efektivní využití schopností pro vznik kompetence



Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008, s. 27)

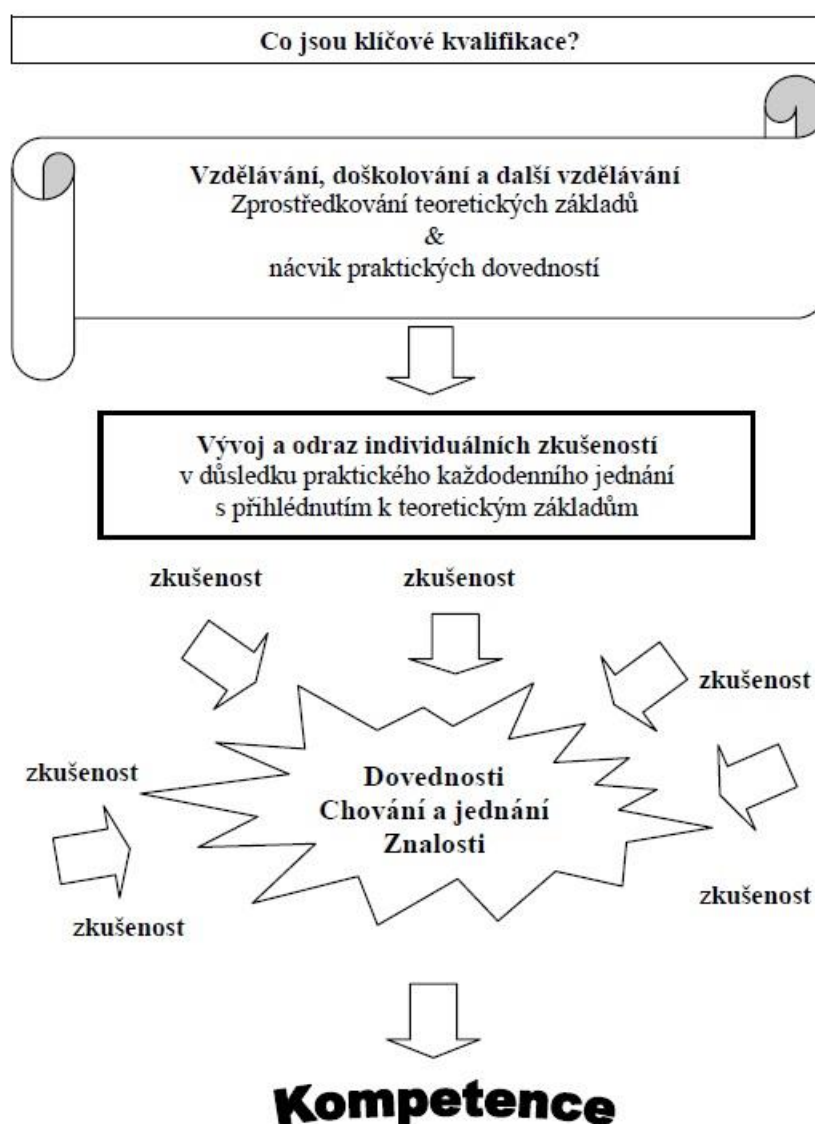
U schopnosti uvádějí také její univerzálnost, neboť nemusí být vždy spojována s určitým kontextem. Kompetence v tomto případě je kontextově ovlivňována. Zároveň se v jediné kompetenci může ukrývat více schopností. Schopnost je však oproti kompetenci „výlučnější“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 24), protože lidé se od sebe odlišují mírou svých schopností, jež jsou vázány vždy na určitou lidskou činnost. Charakteristické znaky kompetence shrnuli Veteška a Tureckiová (tamtéž, s. 24) takto:

- **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – to znamená, že je vždy zasazená do určitého prostředí nebo situace. Ty jsou vyhodnocovány a spoluvytvářeny také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.
- **Kompetence je multidimenzionální** – skládá se z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd.); předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování. To zároveň znamená, že kompetence obsahuje chování a v chování se projevuje.
- **Kompetence je definovaná standardem** – předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je určena předem, zároveň je předem definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu ve smyslu výsledku činnosti a chování). To umožňuje jedinci, aby svoji kompetenci demonstroval a aby ji také sám dokázal změřit a vyhodnotit.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. Ty jsou považovány za kontinuální a celoživotní procesy a principiálně odvozeny z konstruktů vstupních (zdrojových) faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení

kompetencí. Jsou založeny na určitém, předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání.

Také vztah klíčových kvalifikací a klíčových kompetencí, o nichž jsme hovořili v úvodu této kapitoly, se v závěrečné fázi 20. století vyvíjel. Jejich vzájemnou interakcí se zabývali například Ital a Knöferl, kteří ukázali způsob, jak se proměňují kvalifikace v kompetence.

Obrázek 3: Model přeměny klíčové kvalifikace v kompetence



Zdroj: Veteška a Tureckiová (2008, s. 43)

Obrázek: K oběma termínům přistupujeme v kontextu potřeb pracovního trhu a kompetencí, které člověk musí mít, aby byl konkurenceschopný. Vědomosti získané v průběhu vzdělávání se obohacují o určité dovednosti, které vznikly nácvikem. Podpoříme-li tento proces dalším vzděláváním, k němuž na pracovišti běžně dochází, vznikají klíčové kvalifikace. Společně s novými informacemi pak vytváří jedinečnou zkušenost a celkovým souhrnem dochází ke vzniku kompetence. Celý proces přeměny nám detailně ukazuje obrázek.

2.2 Kompetence andragoga

Pojem kompetence jsme vysvětlili v předchozím textu, takže se můžeme věnovat konkrétním kompetencím, které jsou důležité pro činnost andragoga. Již bylo zmíněno, že spektrum andragogických rolí je tak pestré, že některé činnosti andragoga mají po obsahové stránce jen malé, nebo dokonce vůbec žádné průsečíky s ostatními. Pro konkrétní vymezení kompetencí andragoga je proto potřeba specifikovat jeho úlohu v procesu vzdělávání dospělých a zabývat se i „*zaměřením/účelem učení*“ (Beneš, 2014, s. 117).

Beneš (tamtéž, s. 117) rozlišuje:

- **Odborné kompetence** – mají vazbu na obor, kterým se andragog podrobněji zabývá. Jedná se například o analýzy potřeb, plánování, organizaci a realizaci, poradenství, nebo management kvality.
- **Metodické kompetence** – vztahují se ke zvládnutí formálních, logických a informačních aspektů výuky. Nejdůležitější složkou je schopnost zprostředkování obsahů.
- **Sociální kompetence** – představují například komunikační dovednosti a kooperaci při principiálním uznání osobnosti dospělého člověka.
- **Reflexivní kompetence** – týkají se vlastní osoby andragoga a jde především o reflexi vlastního jednání a jeho kritické hodnocení, o reflexi perspektiv účastníků a empatii a o úsilí zaměřené na iniciaci, podporu a rozvoj reflexivních schopností účastníků.

Palán a Langer (2008, s. 119) v rámci hledání kompetencí ideálního andragoga rozšiřují spektrum andragogických kompetencí ještě o další dvě skupiny:

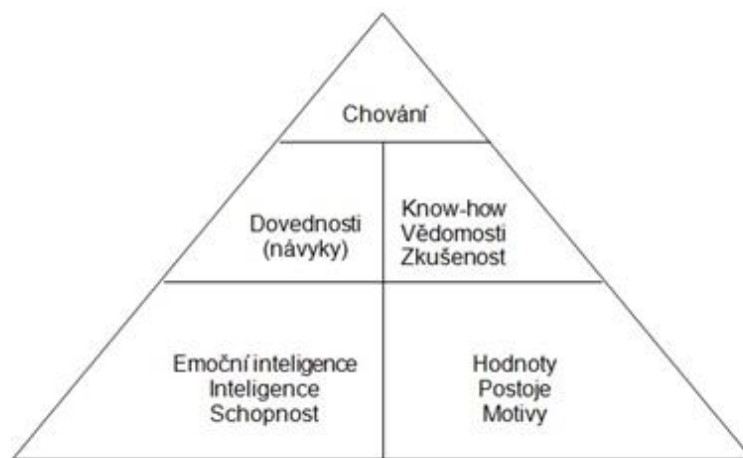
- **Andragogické** (dříve pedagogické) – zaměřují se na ovládnutí andragogického mistrovství, znalost forem a metod výuky, stejně jako na použití didaktických pomůcek, techniky i komunikačních dovedností.
- **Osobnostní** – zahrnují například zájmy, postoje, vůli, temperament, charakter a empatii.

Do diskuze o kompetencích andragoga přispívá také Mužík (online, cit. 2015-02-05), který zmiňuje přístup Jürgena Boltena a jeho vnitřních kompetencí manažera. Mužík rozděluje kompetence do čtyř oblastí:

- odborné kompetence,
- sociální kompetence,
- strategické kompetence,
- individuální kompetence.

Na tento přístup pak Mužík navazuje hierarchizací vnitřní profesní kompetence andragoga – viz obrázek 4. Vychází z předpokladu, že andragog má určité dispozice k tomu, aby byl úspěšný ve své profesi. „*Kompetence je*“ u Mužíka (online, cit. 2015-02-05) „*založena na způsobilosti*“. To znamená, že kompetence se nejdříve propojuje s obsahem první vrstvy, tedy s emoční inteligencí, schopnostmi, hodnotami, postoji a motivy. Ve druhé jsou ke kompetenci přiřazovány určité dovednosti, vědomosti a zkušenosti. Za vrchol je pak považováno chování a jednání. Vlastnosti třetí vrstvy může na andragovi vnímat také jeho okolí a vyvozovat z něj i hodnotící závěry. Mužíkův přístup vychází z pojetí manažerských kompetencí Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 27), kteří v této souvislosti uvádějí, že je správné kompetenci vztahovat ke konkrétní profesi, neboť tak lze propojit její požadavky a potřeby s kompetencemi, jež k nim dokážeme přiřadit a dokonce jejich specifickou úroveň hodnotově vyjádřit.

Obrázek 4: Hierarchie vnitřní profesní kompetence andragoga



Zdroj: Mužík (1999, s. 6)

Obrázek: Rozvoj profesních kompetencí andragoga (hlavní směry); schéma je inspirováno strukturou kompetencí podle Lucia a Lepsingera

Shrnutí:

Technologický pokrok a rychlý vývoj společnosti přivádí odborníky z oblasti vzdělávání dospělých k hledání a definování souboru přenositelných znalostí a dovedností člověka, které by nebyly vázány na výkon určité profese, ale mohly by být využívány nejen v zaměstnání, ale i v rámci socializace člověka do společnosti. Takový soubor disponibilních znalostí a dovedností nazýváme kompetencemi. Tento pojem pochází z angličtiny a společně s dalším termínem „klíčové kompetence“ procházel dlouhým vývojem, který definoval jeho základní podstatu. V průběhu několika desítek let se vedla andragogická diskuze o využívání těchto odborných pojmů, neboť kromě nich někteří odborníci používali i jiné termíny (například klíčové kvalifikace, schopnosti). V důsledku lisabonského procesu došlo k ustálení těchto termínů, sjednocení jejich významů a jejich ukotvení v odborné literatuře.

V souladu s Evropským referenčním rámcem rozlišujeme osm klíčových kompetencí, které jsou považovány za zásadní pro potřeby moderní společnosti a

pracovního trhu. Patří mezi ně: komunikace v mateřském jazyce a v cizích jazycích, matematické kompetence, práce s digitálními technologiemi, kompetence k učení, sociální a občanské kompetence, kompetence k iniciativě a podnikavosti, kompetence ke kulturnímu povědomí a vyjádření.

Stejně jako v jiných profesích jsou kompetence stěžejní i pro práci andragoga. Beneš v tomto případě hovoří o odborných, metodických, sociálních a reflexivních kompetencích. Jeho výčet podporují Palán a Langer a navrhují ještě kompetence andragogické a osobnostní. Mužík pak tuto skupinu doplňuje i o strategické a individuální kompetence.

3. LEKTOR A DALŠÍ ANDRAGOGICKÉ PROFESE

Andragogická profese v sobě zahrnuje několik různých rolí, které přispívají k realizaci vzdělávání dospělých. Některé z nich se zabývají spíše managementem a organizací vzdělávacího procesu (například personální vedoucí, specialisté vzdělávání, manažeři lidských zdrojů), jiné řeší vlastní výuku podle specifických podmínek prostředí, tématu a cílové skupiny. Dochází tím k názvoslovné diferenciaci, takže termínem „lektor“ neoznačujeme vzdělavatele dospělých za všech okolností.

Role lektora, jako pedagoga dospělých, je ale tím nejrozšířenějším pojmenováním a zároveň se pro potřeby této práce stává východiskem k orientaci v dalších andragogických rolích. Ty mají tendenci se navzájem prolínat, takže jedna a ta samá osoba může v rámci vzdělávání zastávat také více andragogických úloh.

3.1 Úloha lektora ve vzdělávacím procesu

Práce lektora má pro vzdělávání dospělých stěžejní význam, neboť v tomto pojetí postihuje i jeho základní činnost. Alespoň takto jednoduše profesi lektora vystihují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 142).

Přitom se jedná o činnost, jejíž název byl rozšířen až po 2. světové válce s jednoznačným záměrem rozlišit vzdělavatele dospělých od externího vysokoškolského pedagoga, kterého do té doby tento pojem označoval. Došlo tedy k jednoznačnému odlišení „*školního a mimoškolního vzdělávání*“ (Palán a Langer, 2008, s. 121). Palán (1997, s. 64) dále objasňuje, že lektorem nazýváme „*pedagogického pracovníka, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání*“. Průcha a Veteška (2013, s. 162) doplňují, že tento proces je navíc „*veden v různých odborných oblastech*“. Mužík (online, cit. 2015-02-05) popisuje lektora jako „*učitele dospělých, který svoji činnost realizuje jako povolání či jako doplněk ke své profesi*.“

Z hlediska oblasti působení Barták (2003, s. 129) směřuje lektora do podnikového sektoru a přisuzuje mu jako odborníkovi zodpovědnost za řízení vzdělávání dospělých na pracovišti. Zároveň se ale zamýšlí i nad tím, že ne vždy je nutné, aby byl lektor prvotřídním specialistou, mnohem důležitější je pro něj schopnost zaujmout posluchače a vyvolat v něm počínající zájem o prezentovanou problematiku.

Barták (tamtéž, s. 11) si uvědomuje, že ne každý špičkový profesionál dokáže být také výborným lektorem. Tento fakt tak trochu přisuzuje nešvaru současné doby, kdy v relativně krátkém čase vznikají nové a nové poznatky, které jsou informačně šířeny a vyvolávají určitý informační a poznatkový tlak. V takové situaci je odborník v roli lektora schopen se více soustředit na aktuálnost informací a vlastního sdělení, než na metody a techniky, jejichž prostřednictvím povede výuku dospělých. Často tím pádem dochází k nevyužívání, nebo zanedbávání aplikace didaktických zkušeností, jež se pak znovu složitě objevují. Podobný přístup zaujímá také Brezinka (1996, s. 104), který volá po vyváženém vzdělávání, jež není zahlcováno příliš velkým množstvím informací a nejrůznějších faktů, ale dosahuje určité vnitřní kázně a racionálně rozlišuje podstatné od zbytečného.

Jaká je však hlavní úloha lektora v procesu vzdělávání dospělých? V tom panuje shoda - Palán a Langer (2008, s. 121) i Průcha a Veteška (2013, s. 163) svorně prohlašují, že lektor je „základním činitelem pro naplnění učebních cílů“. To znamená, že spolupracuje s objednavatelem na definování tzv. vzdělávacího projektu, realizuje výuku, na základě identifikace potřeb cílové skupiny je schopen zvolit vhodné metodické vedení a vzhledem k obsahovému zaměření má možnost vybrat prostředí, v němž se vzdělávání uskuteční. Aby takové úkoly dokázal zvládnout, musí disponovat nejen dostatečnou odborností, ale i potřebným „*andragogickým vzděláním*“ (Průcha a Veteška, tamtéž, s. 163).

V zásadě nejde jen o teoretické znalosti, ale především o praktické zkušenosti, které jsou pro přímou výuku zcela nezbytné. Mužík (online, cit. 2015-02-05) v této věci uvádí, že úloha lektora je v rámci vzdělávání dospělých vždy závislá na „*typech aktivit*“ a dodává, že můžeme rozlišovat čtyři základní typy vzdělávací činnosti:

- kombinované vzdělávání,
- odborný trénink,
- další odborné vzdělávání,
- distanční vzdělávání.

Vališová (2009, s. 274) doplňuje, že bez volných vlastností, s jejichž pomocí přichází lektor do interakce s účastníky vzdělávání, by jeho působení nebylo úplné. Je

potřeba vycházet z vnitřních dispozic a vrozené míry talentu, které člověk pro roli lektora může přirozeně mít a stranou nezůstává ani emoční a sociální inteligence.

Mužík (online, cit. 2015-02-05) zároveň zdůrazňuje, že lektor nesmí opomíjet skutečnost, že jeho cílovou skupinou nejsou děti nebo mladiství, ale dospělí lidé, kteří mají již předchozí zkušenosti s výchovou a vzděláváním. Zároveň je to cílová skupina osob, které mají také určité životní zkušenosti a názory, takže mohou k některým formám a metodám výuky zaujímat vyhraněné postoje. Nelze zapomenout ani na efektivitu a užitečnost vzdělávacích poznatků pro reálnou praxi, která je pro cílovou skupinu dospělých často prioritní. S tím souvisí i vhodná motivace účastníků a uspokojení jejich vzdělávacích potřeb například ve smyslu sdílení konkrétních pracovních zkušeností, prezentování vlastních názorů a výměnu příkladů dobré praxe.

Palán (2008, s. 131) shrnuje všechny tyto aspekty do pojmu lektorských dovedností, které charakterizuje jako soubor „*andragogických schopností, znalostí psychologie osobnosti a sociální psychologie, motivačních schopností, organizačních, rétorických, komunikativních, didaktických a kreativních.*“

3.2 Charakteristika lektorské práce

Od původní osvětové činnosti andragoga se nakonec dostáváme k současným požadavkům v oblasti vzdělávání dospělých. Ty nejčastěji představují vytvoření vzdělávacího projektu podle skutečných a specifických potřeb lidí, kteří se budou vzdělávat. Hovoříme o tzv. „kurzech na míru“, jejichž mottem je snaha o maximální naplnění požadavků zákazníka, který si kurz objednává. Lektor se zákonitě ocitá v situaci, kdy se musí tematicky specializovat, aby taková očekávání klienta byl schopen splnit. V této souvislosti Beneš (2014, s. 119) uvádí nejčastější příklad, jak dochází k profesionalizaci lektora – „*jedná se spíše o náhodné setkání se vzděláváním dospělých, v rámci něhož si pracovník doplňuje nutné didaktické, metodické, psychologické kvalifikace jen sporadicky, nesystematicky, náhodně a spoléhá se na zkušenost či na rady kolegů.*“

Primárním předpokladem pro to, aby se člověk stal lektorem, je tedy jeho odborná způsobilost, sekundární úlohu mají lektorské dovednosti. Nejprve si ale

shrňme, jaké jsou obecné úkoly každého lektora při realizaci vzdělávacího projektu. Palán a Langer (2008, s. 121) identifikují tyto základní činnosti:

- stanovení cílů,
- výběr a použití vhodných forem a metod s ohledem na stanovené cíle, cílové skupiny a celkový kontext vzdělávání,
- vhodná volba didaktických pomůcek a didaktické techniky,
- správná volba hodnotících nástrojů, odpovídající definovaným cílům tak, aby bylo možné ověřit a zkontrolovat výsledky vzdělávání a jeho účinnost,
- vypracování plánu vzdělávací akce včetně jeho dílčí diferenciaci.

Jak už bylo výše zmíněno, vlivem vnějších podmínek dochází také k oborové specializaci lektorů. Tu bychom mohli rozčlenit na dvě základní skupiny na „*profesní problematiku a část společenské či kulturní reality*“ (Průcha a Veteška, 2013, s. 163).

Taková oborová diferenciaci lektorů ovšem vede k problému velké roztržitosti a potřebě standardizovat kvalifikaci lektorů v rámci sledování kvality jejich vzdělávací činnosti. Na rozdíl od školského prostředí, kde tuto roli ošetřuje platná legislativa a systém přípravy a vzdělávání budoucích pedagogů v rámci akreditovaných studijních programů na vysokých školách, nebyla ještě do nedávna žádná systémová standardizace pro přípravu lektorů v České republice vytvořena.

Kvalitou a certifikací lektorů v dalším vzdělávání se v posledních letech zabýval národní projekt Koncept pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, jehož řešitelem byl Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Šlo o komplexní řešení této problematiky s vazbou na Národní soustavu kvalifikací a Národní soustavu povolání tak, aby v případě lektorů došlo k tvorbě nástrojů pro získání kvalifikace lektora vzdělávání dospělých a také k inovaci certifikace této profesní kvalifikace¹.

V rámci NSP je role lektora pojmenována jako Lektor dalšího vzdělávání (kód: 75-001-T), který vede a realizuje výukový proces (Národní soustava povolání, online,

¹Národní soustava povolání (NSP) prostřednictvím Sektorových rad monitoruje a eviduje požadavky na výkon jednotlivých povolání na trhu práce. V její gesci vzniká široká databáze povolání, která reálně reflektuje aktuální situaci na trhu práce. Společně s Národní soustavou kvalifikací (NSK) přináší důležité informace o kvalifikačních požadavcích, které se následně promítají do všech úrovní vzdělávání. Z NSP lze tímto způsobem čerpat informace z oblasti lidských zdrojů a profesního vzdělávání ve všech jeho stupních, vytváří ucelenou základnu větší flexibilitu na trhu práce v kontextu celé Evropské unie.

cit. 2015-02-05). Pracovní náplň podle NSP koresponduje s činnostmi, které vymezili Palán a Langer, zároveň jsou ale podrobněji rozpracované. Lektorská práce je vymezena do následujících oblastí:

- spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu,
- rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání,
- volba a příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek,
- zpracování vlastních učebních nebo podpůrných textů,
- příprava a sestavování prezentací,
- příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností,
- navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání,
- motivování účastníků vzdělávacího programu,
- vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu,
- prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů,
- vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, vč. využití didaktické techniky,
- vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, vč. využití didaktické techniky,
- vedení a řízení diskuzí, vč. využití didaktické techniky,
- ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků,
- hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku,
- poskytování individuálních konzultací,
- zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků,
- vedení dokumentace kurzu,
- instruktáže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.

Povolání lektor dalšího vzdělávání podle NSK patří do skupiny oborů pedagogika, učitelství a sociální péče a jeho autorizujícím orgánem je MŠMT ČR.

Standard je platný od 1. února 2013. V rámci NSP spadá do kvalifikační úrovně 7 (z celkových osmi), což odpovídá vysoce specializovaným teoretickým a praktickým znalostem v oboru a také v oborech souvisejících. Jako doporučené vzdělání je uvedeno magisterské studium pedagogického směru.

3.3 Profese lektora

Vzdělávání dospělých ve své formální a neformální oblasti vytváří společně se vzděláváním dětí a mládeže ucelený systém celoživotního učení. Ten propojuje vzdělávací politiku s politikou zaměstnanosti a sociálního zabezpečení a také s ekonomickými, kulturními, sociálními a dalšími funkčními aspekty státu. V rámci formálního vzdělávání člověk dosahuje určitého stupně vzdělání v parametrech vytvořeného vzdělávacího systému – v takovém případě hovoříme o počátečním vzdělávání. „*Mnohem větší spektrum vzdělávacích příležitostí však existuje v rámci neformálního vzdělávání*“ (Průcha a Veteška, 2013, s. 275).

Pod pojem neformálního vzdělávání můžeme přiřadit vzdělávací činnosti, které se uskutečňují formou „*kurzů, seminářů, školení apod., zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací, ale i v klasických školách*“ (Průcha a Veteška, 2013, s. 181). Jejich absolvováním ale nedochází ke zvyšování stupně vzdělání, neboť se jedná o krátkodobé vzdělávací kurzy, které vedou odborníci na vzdělávání.

Profesi lektora můžeme vymezit také z pohledu vztahu lektora k cílové skupině a zadavateli vzdělávání. V prvním případě můžeme hovořit o interním lektorovi - zaměstnanci organizace, který buď působí ve vzdělávací instituci, pro niž vyučuje, nebo připravuje a realizuje vzdělávací kurzy pro své ostatní kolegy zaměstnance. Výhodou interního lektora je detailní znalost prostředí a potřeb podniku, v němž takto působí, stejně jako určitá míra zázemí a možností profesního rozvoje. Zaměstnavatel zároveň šetří čas i finanční zdroje, které by jinak vynakládal na zajištění tematického vzdělávání od externích dodavatelů. Nevýhodou může být ztráta jakési novosti, „neokoukanosti“, kterou by účastníci od externích vzdělávatelů získávali.

Druhou skupinou jsou externí lektori, kteří se nechávají najímat na uskutečnění konkrétního vzdělávání pro specifickou cílovou skupinu, kterou obvykle také předem

neznají, nebo s ní nebývají v každodenním kontaktu. Pozitivním přínosem externího lektora je bezesporu vnášení nového pohledu do tématu vzdělávání a interakce zkušeností a znalostí s účastníky během výuky. Jistou nevýhodou bývá omezená znalost cílové skupiny účastníků i specifické rysy jejich pracovního prostředí.

Z tohoto pohledu je zajímavá informace, kolik interních a externích lektorů v České republice působí. Dlouhodobým monitoringem se zabývá Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, který statistický přehled prezentuje na portále DV Monitor. Ten shromažďuje data o dalším vzdělávání, která pocházejí z různých zdrojů, systematicky je zpracovává a prezentuje.

Následující tabulka uvádí strukturu lektorů ve vzdělávacích institucích v ČR a jejich průměrný počet z hlediska interního, nebo externího zapojení. Z dlouhodobého hlediska je patrné, že externí lektori početně převažují nad interními.

Tabulka 1: Struktura lektorů ve vzdělávacích institucích a uváděný průměrný počet zaměstnanců ve vzdělávací instituci

Rok	2003	2004	2007	2008	2009	2010
Interní pracovníci – průměrný počet	8	3	5	4	3	4
Externí pracovníci – průměrný počet	13	16	8	7	8	8

Zdroj: DV Monitor (online, cit. 2015-02-15)

Tabulka: V jednotlivých letech jsou specifikovány počty externích a interních pracovníků.

Další tabulkový přehled prezentuje odhad celkového počtu lektorů dalšího vzdělávání v ČR na základě průměrného počtu pracovníků a celkového počtu vzdělávacích institucí. Z přehledu dat, která byla publikována v září 2013 vyplývá, že počet lektorů v dalším vzdělávání celkově ubývá, především se snižuje počet externích lektorů, zatímco počty interních lektorů mírně stoupají. Statistický přehled ale nezahrnuje období posledních čtyř let.

Tabulka 2: Odhad celkového počtu lektorů dalšího vzdělávání na základě průměrného počtu pracovníků vzdělávacích institucí a celkového počtu vzdělávacích institucí

Odhad celkového počtu lektorů dalšího vzdělávání	2004	2007	2008	2009	2010
Interní pracovníci	2880	4660	4108	4476	4736
Externí pracovníci	15360	7456	7189	11936	9472
Celkem	17708	13351	11297	16412	14208

Zdroj: DV Monitor (online, cit. 2015-02-15)

Typem lektorů se zabývá také Mužík (2010, s. 218), který zmiňuje, že je možné lektory rozdělit do čtyř základních skupin:

- **Lektoři podnikatelé** (osoby výdělečně činné – OSVČ) – pracují na základě živnostenského oprávnění. To upravuje § 25 živnostenského zákona a příloha nařízení vlády č. 140/2000 Sb., kterým se stanoví seznam oborů živností volných, ve znění nařízení vlády č. 492/2004 Sb. a nařízení vlády č. 100/2005 Sb., s účinností od 1. 4. 2005. Tyto osoby vyvíjí lektorskou činnost jako hlavní či vedlejší zdroj svých příjmů a k vydání živnostenského oprávnění nepotřebují prokazovat žádnou odbornou způsobilost.
- **Lektoři zaměstnanci** – pracují ve vzdělávacích institucích pro dospělé, jako jsou například jazykové školy, centra pro manažerské vzdělávání, nebo v jiných specializovaných organizacích. Tímto způsobem se chtějí na trhu vzdělávání odlišovat, neboť vytvářejí lektorům potřebné zázemí, metodickou a logistickou podporu, na rozdíl od institucí, které vlastní lektory nemají. V jiném případě se jedná o zaměstnance podniků, kde se soustředí převážně na zaškolování nových pracovníků, výcvik klíčových profesí a na plošné vzdělávání pracovníků v oblasti inovací, v produktech, legislativě a komunikačních strategiích.
- **Manažeři a specialisté** – provádějí vzdělávací činnost jako součást své profesní náplně nebo vedle ní. Objevují se například v organizacích, které zajišťují vzdělávání zaměstnanců hlavně prostřednictvím interních lektorů.

- **Lektoři** – členové či pracovníci organizací v neziskové sféře rozvíjející veřejně prospěšnou činnost na dobrovolnickém principu. Tato činnost je zaměřena akvizičně, osvětově a informačně a jejím cílem je vysvětlovat širší veřejnosti účel činnosti příslušných institucí a získávání dalších zájemců o práci či podporu v této oblasti. Velká část těchto lektorů se průběžně sebevzdělává především v poradenských, prezentačních, komunikačních a didaktických dovednostech.

3.4 Další andragogické profese

Pojem lektor není jediným pojmenováním činnosti vzdělavatele dospělých, protože spektrum andragogických profesí je poměrně široké. Určité termíny dokáží vystihnout lépe situaci, v níž se andragog v rámci vzdělávání ocitá. Palán a Langer (2008, s. 122) uvádějí tabulkový přehled (v několika případech i sekvivalenty anglických názvů v závorkách), aby vnesli určitou jednotu, nebo alespoň komplexní přehled rolí, v nichž se vzdělavatel dospělých objevuje.

Tabulka 3: Přehled možných rolí vzdělavatele dospělých

Andragog	Edukátor
Facilitátor (facilitator)	Instruktor
Konzultant	Kouč (coach)
Lektor	Mentor
Moderátor	Poradce
Přednášející	Školitel
Trenér (trainer)	Tutor
Vzdělavatel	Vyučující
Manažer	Metodik

Zdroj: Palán a Langer (2008, s. 122)

Některé z vyjmenovaných andragogických profesí si blíže charakterizujeme, neboť práce andragoga nebývá omezena pouze na zastávání jedné vybrané role, ale vzhledem k potřebám výuky běžně dochází k tomu, že vzdělavatel zastává více rolí dohromady, nebo je mění podle toho, jak situace vyžaduje. Palán a Langer (tamtéž, s. 123) popisují některé profese takto:

- **Trenér** – zabývá se specifickými metodami, které se zaměřují na praktické osvojování dovedností. Zabývá se takovým způsobem vzdělávání (výuky), umožňující osvojení dovedností (intelektových, motorických a senzomotorických) až do úrovně žádoucích návyků a adekvátních postojů, norem chování a jednání. Jde tedy o praktickou přípravu, výcvik ke schopnosti zvládnout určitou pracovní roli (pracovní činnost), to znamená převádění vědomostí na úroveň dovedností.
- **Kouč** – vzdělává přímo na pracovišti (on-the job training). Vzdělávání je prováděno průběžně (permanentně) při pracovním výkonu formou sledování a konzultování činnosti koučovaného určeným koučem (zpravidla manažer či externí kouč). Výhodou je, že koučovaný je soustavně informován o své činnosti, bezprostředně spolupracuje s koučem, vzdělávání má individuální charakter a většinou je cílené podle určené kariérové dráhy. Nevýhodou je, že vzdělávání probíhá pod tlakem pracovních úkolů, proto často není systematické a chybí mu teoretické zdůvodnění.
- **Tutor** – zabývá se především distančním vzděláváním, kde zastává roli poradce a pomocníka studenta. Obvykle pracuje s účastníkem vzdělávání individuálně (ev. s malou skupinou), orientuje jeho (jejich) studijní cestu, je k dispozici jako konzultant, vyhodnocuje písemné projevy účastníků, připravuje kontrolní a zkušební otázky, hodnotí jejich úspěšnost, pomáhá při přípravě na zkoušky, poskytuje účastníkům zpětnou vazbu, motivuje k dalšímu studiu. Poskytuje zpětnou vazbu i zpracovatelům studijních materiálů a metodikům či manažerům vzdělávacích akcí.
- **Mentor** – považujeme ho za rádce, konzultanta, poradce, školitele, který pracuje s mentorovaným zpravidla na pracovišti nebo ve škole (typicky na vysoké škole). V rámci mentoringu (činnost mentora) mentorovanému radí, motivuje jej, usměrňuje a předává mu své zkušenosti, neboť je proti němu mnohem zkušenější a poučenější. Mentor s mentorovaným spolupracuje obvykle dlouhodobě.

- **Instruktor** – je odborným poradcem, vedoucím, který vede teoretickou, ale především praktickou přípravu v určitém oboru, instruuje pracovníka v určité oblasti výkonu jeho práce apod.
- **Moderátor** – využívá ve výuce moderačního modelu – komplexně pojaté interaktivní metody skupinového vyučování. Moderační metoda je postavena na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných, sdělování informací pomocí názorné vizualizace a za podpory moderačních pomůcek a kombinace či střídání různých učebních metod.
- **Facilitátor** – jde o roli, jejímž prostřednictvím dochází k ovlivňování vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu a usměrňování psychických procesů, především motivace, výkonnosti apod. Facilitátora můžeme charakterizovat také jako odborníka, který pomáhá skupině porozumět jejich hlavním cílům a plánovat jejich dosažení, dosahovat konsenzu – ovšem bez toho, že by byl významným účastníkem didaktické metody.
- **Konzultant, poradce** – specialista, který v určitém oboru (předmětu, obsahu) může poradit, dát vysvětlení, návod, sdělit své odborné stanovisko, vypracovat studii, posudek či expertízu v různých konkrétních otázkách své odbornosti.
- **Metodik** – specializuje se na přípravu projektové dokumentace vzdělávací akce, navrhuje, zpracovává a řídí metodickou stránku vzdělávacího procesu.
- **Manažer** – řídí proces přípravy, realizace, vyhodnocování a likvidace vzdělávací akce a odpovídá za jeho řádný průběh. Plní především tyto úkoly: plánování, organizování, vedení, kontrolování projektu (obecné manažerské funkce). V širším pojetí vedoucího pracovníka organizace pak přidáváme odpovědnost za oblast strategického řízení, marketingu a vztahů s veřejností, řízení financí, kvality a v neposlední řadě lidských zdrojů.

Shrnutí:

Pojmem lektor odlišujeme vzdělavatele dospělých od vysokoškolského pedagoga. Jeho role je ve vzdělávacím procesu zcela zásadní, neboť svým působením přispívá k uskutečňování učebních strategií, vizí a cílů. Lektor svým působením při přípravě a realizaci kurzů plní jednu z andragogických rolí, spolupracuje s objednavatelem vzdělávání na zadání vzdělávacího projektu, zabývá se vzdělávacími potřebami účastníků kurzu a s ohledem na téma a místo realizace vzdělávání volí také vhodné výukové metody. Cílem jeho práce by mělo být předávání nejen faktických informací, ale také zkušeností, názorů, postojů, ale i praktických dovedností účastníkům a zajištění dosažení stanovených výsledků vzdělávání. V případě praktické výuky obvykle nepoužíváme termínu lektor, ale hovoříme o trenérovi. Obdobně podle převažujících postupů a forem působení na dospělého volíme jiné terminologické pojmy i pro další role andragoga, jako například kouč, tutor, mentor, metodik a další.

Primárním předpokladem vykonávání lektorské činnosti je odborná způsobilost, sekundární úlohu mají lektorské dovednosti a interpersonální dovednosti. Mezi základní činnosti lektora patří vypracování vzdělávacího plánu, stanovení cílů, výběr vhodných forem a metod výuky, volba správných didaktických prostředků a uplatnění adekvátních hodnotících nástrojů tak, aby odpovídaly stanoveným cílům vzdělávání.

Podle vztahu k zadavateli vzdělávací zakázky můžeme lektory rozdělit do dvou základních skupin – na lektory interní a lektory externí. Lektoři mohou pracovat jako zaměstnanci, jako osoby samostatně výdělečně činné, jako manažeři a specialisté, nebo mohou být pracovníky neziskových organizací.

Velká oborová diferenciací lektorů a různost jejich vzdělávacích výsledků vyústila k potřebě standardizovat jejich kvalifikaci s důrazem na kvalitu. Tento problém je zčásti řešen vytvořením kvalifikačního standardu Lektor dalšího vzdělávání dospělých (kód: 75-001-T) v rámci Národní soustavy kvalifikací.

4. KOMPETENCE LEKTORA

V rámci andragogické literatury vzniklo v posledních letech několik odborných publikací, které se zabývají lektorskými kompetencemi. Můžeme zmínit díla například těchto několika autorů - Barták (2003), Čiháková (2013), Kazík (2008), Medlíková (2013), Mužík (2010), Šerák a Dvořáková (2009), Vavrochová a Kuš (2012), Veteška (2010). Cílem této práce není analyzovat jednotlivé odborné přístupy a pohledy na kompetence lektora, ale souběžně s kvalifikačními podmínkami pro výkon této profese dle NSP a NSK popsat ty nejdůležitější, na nichž se autoři dokázali shodnout. Taková situace není překvapivá, neboť jak lektor, tak i samotný výukový proces jsou v prostředí determinováni různými specifickými faktory, takže je na ně možné nahlížet z mnoha různých stran. Sestavit ucelený profil lektora dalšího vzdělávání je velmi obtížné, neboť není sjednocená ani terminologie, na které bychom mohli v případě takového záměru začít stavět.

4.1 Základní členění kompetencí

Obě národní soustavy – povolání i kvalifikací se shodně zabývají identifikací kompetencí, kterými by měl každý lektor dalšího vzdělávání disponovat. Specifikován je základní svazek lektorské výbavy, aby nebyla opomenuta žádná z důležitých složek.

NSP rozděluje tři skupiny:

- **Měkké kompetence:**
 - efektivní komunikace,
 - kooperace,
 - kreativita,
 - flexibilita,
 - uspokojování zákaznických potřeb,
 - výkonnost,
 - samostatnost,
 - řešení problémů,
 - plánování a organizování práce,
 - celoživotní učení,

- aktivní přístup,
 - zvládnání zátěže,
 - objevování a orientace v informacích,
 - vedení lidí,
 - ovlivňování ostatních.
- **Obecné dovednosti:**
 - počítačová způsobilost,
 - způsobilost k řízení osobního automobilu,
 - numerická způsobilost,
 - ekonomické povědomí,
 - právní povědomí,
 - jazyková způsobilost v češtině,
 - jazyková způsobilost v angličtině,
 - jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce.
 - **Odborné znalosti:**
 - andragogika,
 - didaktika a didaktická technika,
 - psychologie pro vzdělávání dospělých,
 - hodnocení, testování a měření ve vzdělávání,
 - metody a postupy lektorství v odborných kurzech,
 - výuka odborných disciplín.

Z hlediska odborných dovedností shodně NSP i NSK uvádějí, že pro výkon kvalifikace je nutné, aby měl lektor i praktické dovednosti a dokázal:

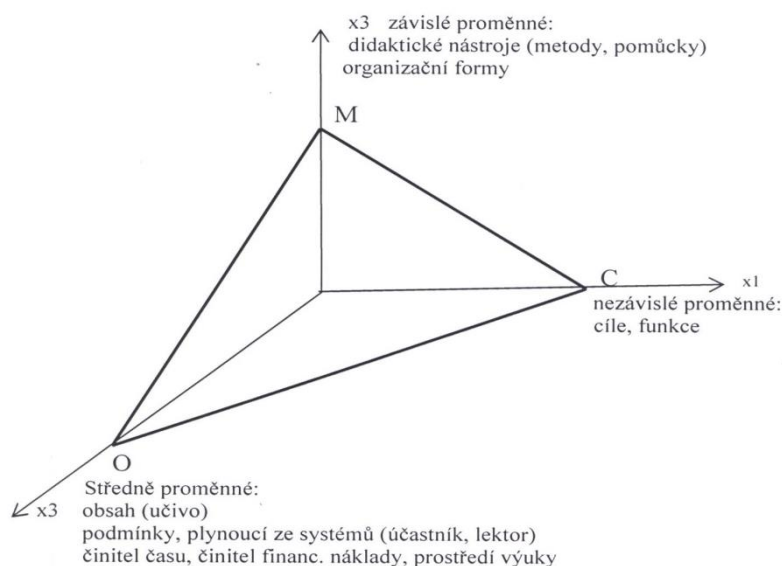
- sestavit obsah a strukturu vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí;
- rozpracovat obsah kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky;
- zjišťovat úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu;

- prezentovat vzdělávací obsah s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek;
- připravit, řídit a vyhodnotit modelové situace a metody práce se skupinou;
- zadávat samostatné a skupinové práce účastníkům vzdělávacího programu;
- hodnotit účinnost vzdělávání a dosáhnout nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí.

Některé z výše uvedených kompetencí v následujících oddílech detailněji rozebereme, neboť mají pro práci lektora klíčový charakter.

Široké spektrum kompetencí, které od lektora požadují kvalifikační standardy, souvisí především s prostředím, v němž se tento profesionál pohybuje. Barták (2003, s. 25) hovoří o „*tzv. pedagogickém prostoru*“, jež determinuje několik proměnných. Činnost lektora je primárně ovlivněna vzdělávacími „*cíli, funkcemi a efekty*“ vzdělávání. Podle nich pro konkrétní výuku volí lektor „*odpovídající metody, pomůcky a formy*“, aby byl schopen účastníkům srozumitelně představit „*vzdělávací obsah v podobě učiva*“. Tato cesta lektorovi nakonec umožňuje snazší orientaci v pedagogickém prostoru.

Obrázek 5: Grafické znázornění pedagogického prostoru podle Mužíka



Zdroj: Mužík (online, cit. 2015-02-25)

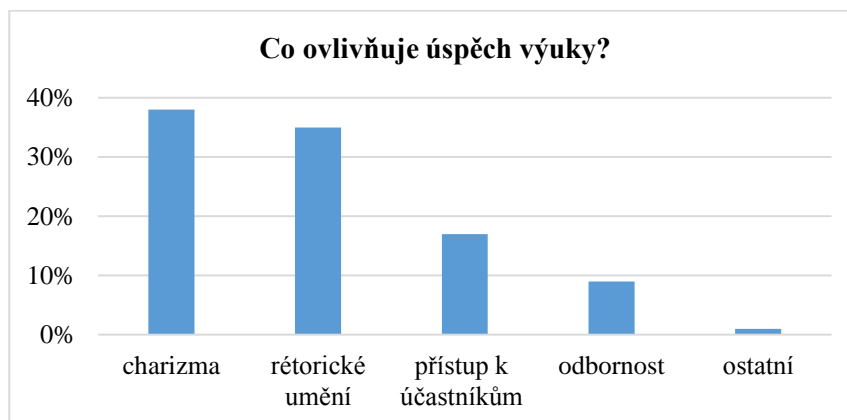
V následujících oddílech se budeme zabývat detailněji třemi oblastmi kompetencí lektora, a to odbornými, sociálními a didaktickými. Tyto tři oblasti se objevují ve všech názorových pohledech na práci lektora a z hlediska tematického vymezení této práce jsou pro pochopení činnosti vzdělavatele nejdůležitější.

4.1.1 Odborné kompetence

Podle Palána a Langer (2008, s. 122) ani zvládnutí výše uvedených požadavků není zárukou pro účinné vzdělávání. Obdobně jako Barták upozorňuje na situace, kdy se velmi dobrý odborník neosvědčil v roli lektora, neboť nekladl důraz na andragogické principy, nebo nerespektoval specifika prostředí vzdělávání dospělých. Jako nepřipustné vidí oba autoři, aby se tematické zaměření vzdělávacího projektu přizpůsobovalo lektorovým znalostem, neboť tak není respektováno původní zadání a bývají opomíjeny potřeby cílové skupiny účastníků. Výsledkem pak může být neúspěšný vzdělávací kurz, zapříčiněný nedostatky v působení lektora.

Co je podstatou úspěšného vzdělávání? Mužik (2010, s. 226) uvádí jako příklad výzkum ruského profesora Urklina z Petrohradské univerzity, který byl prováděn v roce 2001. Šetření ukázalo, že účastníky nejvíce na kurzu zaujme lektorovo charisma a rétorické dovednosti, teprve pak přichází na řadu přístup vzdělavatele k cílové skupině a nakonec jsou to odborné znalosti, jimiž se lektor může prokázat.

Graf 1: Grafické znázornění prvků, které ovlivňují úspěch výuky



Zdroj: autor práce na základě informací ze zdroje Mužik (2010, s. 226)

To znamená, že výkon lektora bývá hodnocen trochu jinými parametry, než jak bychom primárně předpokládali. Klíčové je účastníky umět vhodně zaujmout a jak poznamenává Gruber (In: Mužík, tamtéž, s. 226) být tak trochu „*showman*“.

Umění zaujmout je pro účastníka vzdělávacího kurzu často velmi důležité. Zároveň bychom ale neměli ukončit hledání kompetencí lektora, které ho opravňují k výkonu jeho profese. Současné trendy ve vzdělávání dospělých ukazují, že dochází k výraznému posunu od lektora (poradce), který „*rozdává ryby*“ k lektorovi (trenérovi), který „*učí rybařit*“ (Mužík, 2010, s. 231). Spíše než předávání informací jedním směrem od lektora k účastníkům se stále častěji praktikuje interaktivnější způsob výuky, v němž jsou účastníci aktéry vzdělávacího procesu a sami objevují nové poznatky často na praktických příkladech a modelových situacích.

Mužík (2010, s. 231) nazývá tento proces přechodem od tradičního přístupu k interaktivnímu pojetí výuky a oba modely podrobněji charakterizuje.

V tradičním přístupu preferujeme:

- zaměření na předávání preexistující znalosti a dovednosti;
- program, který předem stanoví lektor (zadavatel);
- lektora jako experta na danou problematiku;
- účastníky jako adresáty nových znalostí a informací;
- hry a aktivity pouze jako ilustrativní příklady;
- stanovení pravidel a programu v úvodní části kurzu;
- hodnocení kurzu v jeho závěrečné části.

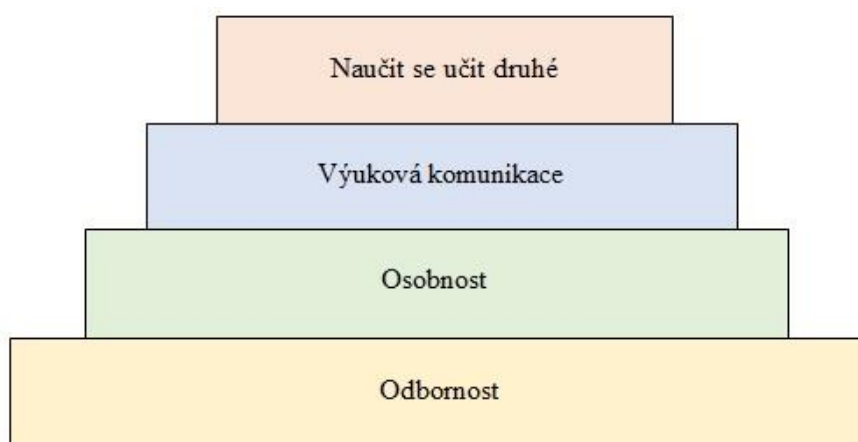
V interaktivním přístupu akcentujeme:

- skupinové objevování nových znalostí a spolupráci;
- program, který si definují účastníci;
- lektor (trenér) je expertem na proces a je facilitátorem;
- účastníci jsou v roli spolupracovníků;
- hry a aktivity jsou základem vzdělávacího procesu, protože modelují skutečné situace, při nichž dochází k objevování nových informací a získávání nových dovedností;

- odsouhlasení programu dohodou v úvodní části na základě analýzy potřeb cílové skupiny;
- návrhy dalšího postupu v závěru kurzu.

Komunikační složka je jednou z částí kompetenčního modelu lektora, který Mužík (2010, s. 230) sestavil. Domnívá se, že je nutné vycházet ze schopností a dovedností, které lektor může uplatnit při výkonu své profese.

Obrázek 6: Model kompetencí lektorů



Zdroj: Mužík (2010, s. 230)

Jako základ volí Mužík (2010, s. 230) lektorovu odbornou erudovanost, kde se opírá o získané „*znalosti, zkušenosti i pracovní výsledky*“, které lektor v průběhu své odborné profesní praxe získal. Autor považuje tuto kompetenci za nejdůležitější, což uvidíme i v další fázi rozboru této kapitoly, zároveň si uvědomuje, že tato stránka lektorova projevu bývá často v pozadí – viz výzkum prof. Urklina i další příklady z praxe. Lze si ovšem velmi obtížně představit, že odbornost lektora bude v rámci jeho činnosti potlačena natolik, že ve skutečnosti nebude odborníkem pro tematické okruhy, jimiž se jako vzdělavatel zabývá. V takovém případě kvalita odborné výuky ustupuje ve prospěch jistých prvků showmanství, nebo estrádnosti.

Druhý stupeň kompetenčního modelu tvoří podle Mužíka lektorova osobnost. Do osobnostních dispozic, které obecně každý lektor potřebuje, Mužík (tamtéž) zařazuje intelekt, temperament, motivaci a komplexní charakterové vlastnosti. Soubor

těchto vlastností je určitě nezbytnou výbavou, ale jak Mužík upozorňuje, jsou jen velmi obtížně naučitelné. Některé z nich se dají více či méně odpozorovat od jiných lektorů, jiné pravděpodobně nikoliv. S odkazem na zmiňovaný Urklinův výzkum zde hovoříme o charismatu lektora.

Velmi důležitá je kompetence komunikační, která naplňuje podstatu výuky a zahrnuje již uvedený tradiční, nebo interaktivní přístup. Oba mají své opodstatněné využití, jak k tematickému obsahu vzdělávacího kurzu, tak i ke skupině účastníků. Existují lidé, kteří interaktivní prvky výuky přijímají velmi neradi, mnohem raději si vyslechnou přednášku a udělají si z prezentovaných informací potřebné poznámky.

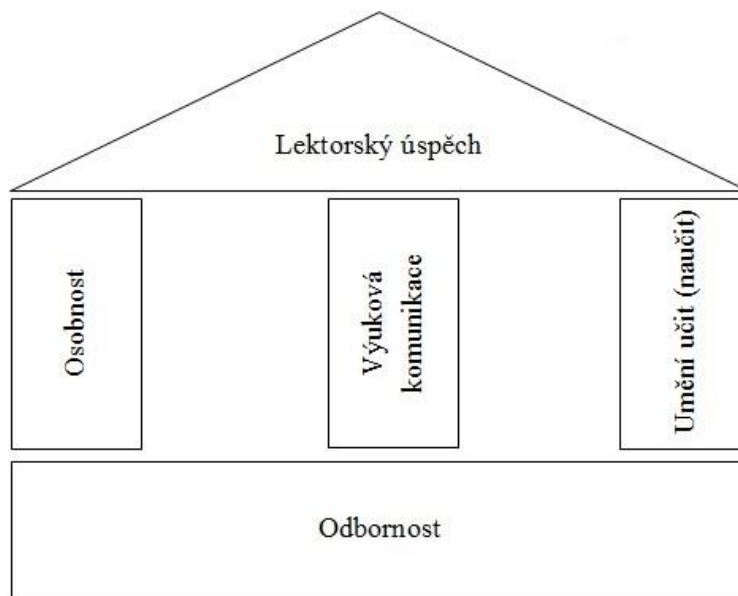
Vrcholovou kompetencí je pro Mužíka (2010, s. 231) nakonec oblast „*naučit se učit druhé*“. Hovoříme zde o složce, která kombinuje poznatky z didaktiky, andragogiky, psychologie a přiřazuje jim priority uplatnitelné v reálných výukových situacích. Správnou volbou těchto prostředků dosahuje lektor potřebné dynamiky na kurzu, ale i atmosféry, kterou s účastníky dohromady sdílí.

Mužík (online, cit. 2015-02-06) celou problematiku posunuje ještě dále, stále však pracuje v konturách Urklinova výzkumného záměru. Zamýšlí se totiž nad tím, jak má lektor dosáhnout potřebného úspěchu. I v této situaci staví jako základní kámen odbornou zdatnost a získané zkušenosti. Navíc k nim přidává znalosti ze vzdělávání dospělých. Tvrdí, že lektor by se měl orientovat:

- ve struktuře a rozvoji české výchovně vzdělávací soustavy,
- v oblasti rozvoje celoživotního vzdělávání v Evropské unii,
- na trhu práce na národní i nadnárodní úrovni,
- v práci s informacemi tvořící základ dalšího vzdělávání,
- v právním a institucionálním rámci vzdělávání dospělých.

Práce lektora zahrnuje i širší kontextuální vazby a přesahy, to znamená, že jeho výkon se neomezuje jen na samotnou výuku. Účastníci vzdělávání chtějí a často i potřebují poradit nejen se vzdělávacím procesem, ale především s přesahy teoretických poznatků do praxe, takže lektor v takovou chvíli plní i roli poradce. V tomto smyslu je u lektora nutné, aby měl komunikační dovednosti a znal rétorické principy.

Obrázek 7: Pyramida lektorských dovedností podle Mužíka



Zdroj: Mužík (online, cit. 2015-02-25)

4.1.2 Sociální (měkké) kompetence

Sociální kompetence vyjadřují vazbu mezi lektorem a účastníky vzdělávání. Jde o velmi složitý a citlivý proces, který může vyjadřovat nejen přímý vztah, k němuž dochází při prezenční výuce, ale jde také o skupinu emocí, postojů, hodnot, které vzdělávání dokážou ovlivňovat. Beneš (2004, s. 58) vysvětluje, že není zcela možné v oblasti sociálních kompetencí rozvíjet všechny složky a upozorňuje na to, že je často snazší sdělovat faktické údaje, než podporovat růst schopností a dovedností člověka. „Jednoduše řečeno, snáze lze vzdělávat než vychovávat“ (Beneš, tamtéž, s. 58).

Veteška a Tureckiová (2008, s. 46) uvádějí obsah sociální kompetence tak, jak ji vymezili Ital a Knöferl. U sociální kompetence by měl člověk dosáhnout schopnosti:

- vnímat, zachovávat a rozvíjet zdroje vlastní i druhých,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a diferencovaně,
- motivovat se k učení, poukázat na změny chování a postoje a správně je podporovat,
- pozitivních postojů, vážení si hodnot a ochoty spolupracovat s ostatními lidmi,

- střídáním účasti, angažovanosti a zákazu vstupovat do mezilidských vztahů, zachovávat je a ukončovat,
- zaobírat se konflikty a řešit je.

Jako důležitou součást kompetencí lektorů a dalších odborníků na vzdělávání dospělých považuje sociální kompetence také Švec (1998, s. 78). Významnou součástí sociální kompetence je pro něho soubor sociálních dovedností, které vnímá jako „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku, založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti*“ (Švec, tamtéž, s. 77). Obratnost v tomto případě znamená dovednost zajišťující sociální komunikaci a pod pojmem efektivita si lze představit například cíle, jichž chce člověk dosáhnout v rámci určité sociální interakce.

Švec (tamtéž, s. 77) hovoří také o jádru sociální kompetence, kterou představuje sebereflexe. Sociální kompetence pro něho představují:

- Sociální dovednosti, ale i vědomosti, potřeby, postoje a vlastnosti, které podmiňují účinnou sociální komunikaci – jejím jádrem jsou dovednosti, potřeby, vlastnosti a postoje jsou spouštěcím mechanismem těchto dovedností.
- Vývojový proces, ve kterém jsou základy sociální kompetence utvářeny a rozvíjeny již na základní škole, na středních a vysokých školách jsou dále kultivovány, zdokonalovány, rozvíjeny a v rámci sebevzdělávání a vzdělávání dospělých ještě rozšiřovány

Sociální dovednosti jako schopnosti jednat v různých sociálních situacích s obstojným výsledkem Švec (tamtéž, s. 78) dále třídí do čtyř druhových skupin:

- **Empatie** – vcítění se do pocitů jiného člověka, pochopení jeho emocí, motivů, záměrů a vyjádření tohoto vcítění verbálním i non-verbálním způsobem.
- **Asertivita** – dovednost vyjadřovat a prosazovat otevřeně, přesvědčivě a přiměřeně sociální situaci vlastní pocity, názory, potřeby i požadavky a přitom respektovat asertivní práva svá včetně ostatních subjektů.

- **Prosociální dovednosti** – tvoří jádro tzv. prosociálního chování, které zahrnuje soubor sociálních dovedností a schopností, morálních postojů i dalších vlastností osobnosti.
- **Dovednosti sociálně komunikativní** – jsou rozsáhlým souborem dovedností, které obvykle využíváme při předávání si informací navzájem, při přejímání postojů a očekávání a také při vzájemné interakci.

Boltenův přístup k sociálním kompetencím aplikuje také Mužík (online cit. 2015-02-05) a tímto pojetím doplňuje jak Švece, tak i Vetešku a Tureckiovou. Mužík mezi sociální kompetence řadí:

- schopnost a návyk týmové spolupráce,
- iniciativu,
- schopnost a dovednost komunikace,
- empatii a toleranci,
- schopnost vést.

4.1.3 Didaktické kompetence a využití moderních technologií

Zcela neopomenutelná je didaktika dospělých, neboť účastníci nejsou příjemci jen prostých teoretických poznatků a informací, ale prostřednictvím svých vlastních zkušeností a předchozích znalostí zasazují nové vědění do kontextuálního celku a vytvářejí tím nová znalostní schémata. S tímto přístupem musí lektor při každém vzdělávání dospělých počítat a sám by měl iniciovat pokročilou práci s informacemi. Jde tedy o výběr interaktivních metod a navázání obsahu výuky na potřeby, požadavky a zájmy cílové skupiny při respektování předem stanovených vzdělávacích cílů (Mužík, 2005, s. 115). Nesmíme zapomenout ani na „*intelektuální novost učební látky*“ (Mužík, tamtéž, s. 41). Jak dodává Barták (2003, s. 24) v rámci didaktického přístupu je vhodné poznat předem co nejlépe potřeby účastníků, protože jedině tak může lektor zvolit vhodné didaktické postupy a snadněji dosáhnout plánovaných vzdělávacích výsledků a výstupů. Lépe se také naplní očekávání účastníků. Barták (tamtéž, s. 28) takovými efekty rozumí rozvoj:

- poznávacích procesů,

- konkrétních intelektuálních dovedností, například organizačních, řídicích či kontrolních,
- schopnosti samostatného učení, sebevzdělávání, seberegulace, sebekázně,
- mezilidských vztahů, adaptability, emoční inteligence,
- kultivace morálně volních vlastností.

Souběžně s očekáváním cílové skupiny nelze přehlédnout také potřeby lektora, který by před realizací vzdělávacího kurzu měl vědět, co se od jeho práce očekává. Barták (tamtéž, s. 29) uvádí, že buď se jedná o „*předání určité sumy strukturovaných informací*“, což je typické pro klasickou výuku například formou přednášky, nebo je jeho úkolem předat určité konkrétní dovednosti. V takovém případě se uplatňuje forma „*participativního tréninku*“, kdy lektor přechází do úlohy trenéra, facilitátora vybaveného psychologickými zkušenostmi a formou her, aktivního nácviku a výuky ve zvoleném reálném prostředí účastníkům pomáhá při osvojování nových, či prohlubování stávajících dovedností. Cílem výuky je řešení skutečných problémů „*účastníků, nebo zadavatele*“ vzdělávání.

To odpovídá trendům ve vzdělávání v podnikové sféře, v níž je například velmi oblíbené používání případových studií. Práce s konkrétními příklady z praxe, na nichž lze efektivně uplatnit řadu zajímavých didaktických metod, umožňuje simulovat reálné pracovní úkoly nebo problémové situace, na nichž dojde k procvičení hledání cesty nejlepšího řešení. Aktivní zapojení účastníků do vzdělávání usnadňuje nejen práci s jejich pozorností, ale především využívá jejich vlastního know-how, s nímž do vzdělávacího kurzu přišli, jako dalšího informačního zdroje. Tato informační výměna se potom odehrává nejen v rovině účastníků, ale i v interakci mezi lektorem a cílovou skupinou dospělých. O nové poznatky ze vzdělávání jsou nakonec obohaceni všichni přítomní. Takové kombinace účastníci a v případě firemního vzdělávání často i jejich zaměstnavatelé přijímají velmi pozitivně a s povděkem (Farvaque a Voss, 2006, s. 44).

Jak správně Mužík (2005, s. 128) podotýká, nelze zapomenout na to, že jde vždy o simulaci a ne o skutečnou reálnou situaci, jejíž řešení by účastníci dokázali jednoduše přenést do své praxe. Je to typ určité hry, která se provádí ve zjednodušených podmínkách, které se mohou od skutečných podmínek na pracovišti výrazně lišit. Na

druhou stranu je to nácvik určitého způsobu řešení, který přesahuje čistou teorii a bere si určité modely z běžných situací.

Didaktika nám celý vzdělávací proces dospělých rámuje a vytváří základní platformu, na níž je možné nejen znalosti předávat, ale i přijímat odpovídajícím způsobem. Zároveň se vyznačuje velmi různorodými vlastnostmi, protože sama edukace je variabilním procesem, který ovlivňuje celá řada faktorů (Průcha a Veteška, 2013, s. 74). A Mužík (2005, s. 115) dodává, že neexistuje univerzálně nejlepší metoda, která by byla uplatnitelná za jakýchkoliv okolností. Bez jasného a srozumitelného zadání není tedy možné zvolit ani vhodné metody a následně ani adekvátní pomůcky, které se použijí pro realizaci daného vzdělávacího projektu.

Kompetence lektora se vedle didaktiky vztahují i na používání moderních výukových pomůcek, techniky a technologií v souvislosti s vlastní přípravou a následně i s realizací vzdělávací akce. Jak zdůrazňují Palán a Langer (2008, s. 121), důležité je zvolit k formám a metodám vzdělávání vhodnou techniku, aby efektivita vzdělávání byla v daném okamžiku maximalizovaná. Nač složitě vysvětlovat něco, co je možné jednoduše ukázat na promítnutém obrázku nebo v krátkém videu. Lidé jsou dnes zvyklí na to, že si prostřednictvím internetu mohou najít mnoho informací sami, pokud chtějí. Zároveň čím dál větší rozšíření osobních počítačů, tabletů a smartphonů a nakonec i televizí, které lze již běžně propojit s počítačem, vede k interaktivnímu „konzumování“ informací v protikladu s pouhým čtenářstvím. Na jedné straně se v populaci dospělých zkracuje čas, kdy je člověk schopen plného soustředění, na druhou stranu příliš velká interaktivita ve výuce odvádí pozornost od nosných informací směrem k interaktivitě samotné. Obecně je proto doporučováno vyvážené použití moderních technologií ve výuce v kontextu obsahu, který je v rámci vzdělávání předáván. Nové poznatky by měly být dostatečně názorné a účastníci by na procesu výuky měli také aktivně spolupracovat (Mužík, tamtéž, s. 77).

Zvláštní oblastí nových technologií, která se ve vzdělávání dospělých již několik desítek let úspěšně používá, je e-learning jako distanční vzdělávací forma. Mezi kompetence současného lektora bychom měli zařadit proto i dovednost připravit vzdělávací program pro distanční nebo kombinovanou formu výuky prostřednictvím blended-learningu. Mužík (online, cit. 2015-02-06) uvádí, že jsou to navazující směry

v didaktice vzdělávání dospělých, které se obvykle propojují s využitím počítačů a vytvářejí možnost, jak učit jinak ve srovnání s klasickou výukou.

Distanční vzdělávání je v poslední době hodně využíváno opět v podnikové sféře, kde se dlouhodobě hledají vhodné didaktické formy výuky, které by zaměstnavatele nezatěžovaly a byly dostatečně funkční a efektivní. Praxe ukazuje, že pokud je časová disponibilita zaměstnanců skutečně malá, je potřeba využít distančního vzdělávání, nebo ho kombinovat s přímou výukou. Průcha a Veteška (2012, s. 76) uvádějí, že mezi nejčastější důvody volby distanční formy vzdělávání patří pracovní vytíženost, nebo vzdálenost, která znemožňuje účastnit se přímé výuky. Elektronická platforma tak zajišťuje studijní část i komunikaci mezi účastníky a tutorem kurzu. Tím se zvyšuje i podíl vlastního studia každého účastníka na celkové hodinové dotaci kurzu (Mužík, 2005, s. 92), což ale vyžaduje odlišný přístup participujících účastníků a jejich zaměstnavatelů (Mužík, tamtéž, s. 152).

4.2 Kompetenční model

V předchozích kapitolách jsme se zabývali vymezením kompetencí lektora dalšího vzdělávání, představili jsme také model jeho kompetencí podle Mužíka (2010) a vybrané kompetence jsme detailněji specifikovali. Aby byla tato problematika celistvá, zastavíme se u tzv. kompetenčního modelu. Není cílem této práce přinést vyčerpávající rozbor tohoto tématu, ale využijeme ho pro lepší objasnění problematiky kompetencí. A také pro představu, jaké praktické uplatnění může kompetenční model najít v lektorské práci.

Ačkoliv se jedná o velmi známý a osvědčený postup, nebývá v praxi vždy využíván. To je škoda, neboť se jeho prostřednictvím velmi jednoduše identifikují kompetenční nároky na konkrétní pracovní pozice, navíc je tento univerzální způsob jednoduše přenositelný do různých oblastí rozvoje lidských zdrojů. Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 60) k tomu poznamenávají, že se velmi dobře hodí pro evaluaci výkonu pracovníka i při sestavování plánů rozvoje profesní dráhy. Výsledky, které kompetenční model může konkrétně přinést, mohou být mnohdy až překvapivé, neboť dokážou zachytit reálné rozdíly mezi očekáváním a požadavky, které od určité práce máme.

Hroník (2006, s. 33) definuje kompetenční model jako „*soubor různě uspořádaných kompetencí*“. Jako kombinaci vhodných dovedností, znalostí a dalších osobních dispozic, „*kteřé jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci,*“ popisují kompetenční model Kubeš, Spillerová a Kurnický (tamtéž, s. 60). Zároveň dodávají, že „*pro přehlednost a snazší měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence.*“ Podobně se nad modelem zamýšlí i Bartoňková (2010, s. 96) a naznačuje, že pro dosažení obchodních úspěchů je potřeba zvolit i vhodný vzorec chování a jednání. Z hlediska personalistiky pak spatřuje přínos modelu ve sféře assessmentu.

Kompetenčních modelů existuje v praxi několik druhů. Odlišují se především způsobem, jímž jsou kompetence vyžadovány a také identifikovány. Model bude jiný, pokud jej budeme aplikovat například na celou firmu, v níž budou zahrnuté různé pracovní pozice, než když se budeme zabývat kompetencemi konkrétní profese. Odlišnost tedy spočívá ve větší či menší míře obecnosti. Zároveň se nám takto specifikují obecné kompetence, které by měli mít například všichni zaměstnanci konkrétního podniku, a vedle toho můžeme pracovat s kompetencemi, které budeme požadovat od lidí v konkrétním pracovním útvaru. Při tvorbě kompetenčního modelu se také dostává do hledáčku definice cílů, k nimž budeme kompetence vztahovat. Některé kompetenční modely mohou být shodné pro více subjektů, zabývajících se podobnou činností. Jiné budou ve svém základu zcela jedinečné.

Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004, s. 63) se shodují, že pokud chce jakýkoliv tým, nebo podnik budovat dlouhodobý systém pro řízení a rozvoj lidských zdrojů tak, aby se tímto způsobem dosahovalo stanovených pracovních cílů, bude tvorba kompetenčních modelů těmto snahám napomáhat. V rámci modelů se pracuje s prvkem měřitelnosti, který má silný motivační charakter v lidském kolektivu. Aplikovat kompetenční model lze například při běžných personalistických úkolech, jako je nábor zaměstnanců, příprava koncepčních rozvojových plánů ve vzdělávání pracovníků a používá se i jako východisko pro hodnocení výkonu. Model by ovšem neměl sloužit k tvorbě standardů dané profese, ale měl by postihovat lidskou stránku zkušeností, vědomostí, dovedností a dalších aspektů, které běžně zahrnujeme pod pojem kompetence. V tom nalézají kongruenci například Hroník (2006) i Kubeš, Spillerová a Kurnický (2004).

Posledně zmíněná trojice představuje také tři základní přístupy k tvorbě kompetenčních modelů (tamtéž, s. 63):

- **Preskriptivní přístup** – nejde o tvorbu nového a zcela jedinečného modelu, ale o použití modelu již vytvořeného. Takový postup má řadu výhod, například šetří čas i prostředky, které by se musely vynaložit na jeho specifickou tvorbu. Zároveň ale neodráží jedinečnost prostředí, kde bude uplatněn.
- **Kombinovaný přístup** – v něm se uplatňuje nenáročné přizpůsobení vypůjčeného modelu a jeho částečné zapracování na specifické prostředí podniku.
- **Přístup šitý na míru** – je postaven na vytvoření zcela originálního kompetenčního modelu, který není převzatý a dodatečně upravovaný. Je ze všech tří modelů nejnáročnější a vyžaduje také největší odbornou zdatnost. Zároveň je ale ve své podstatě neúčinnější.

Autoři odhalují také osvědčené postupy, které by při tvorbě kompetenčních modelů neměly být opomíjeny, neboť přispívají ke kvalitě celkového modelového produktu. Mezi tyto postupy podle Kubeše, Spillerové a Kurnického (2004, s. 67) patří:

- vyjasnění cíle projektu,
- stanovení rozsahu projektu a cílové skupiny,
- výběr přístupu,
- sestavení projektového týmu,
- identifikace různých úrovní výkonu v dané (modelové) pozici,
- sběr dat a analýza,
- validizace kompetenčního modelu,
- příprava kompetenčního modelu k užívání.

Přestože vypadá téma kompetenčního modelu možná až příliš složitě pro vyjasnění potřebných kompetencí lektora, ukazuje možné schéma, kterým lze postupovat například v situaci, kdy podnik uvažuje o vytvoření pracovní pozice interního lektora, nebo když vzdělávací organizace hledá lektora – zaměstnance na konkrétní tematickou oblast.

Shrnutí:

Problematikou kompetencí lektorů se v České republice zabývá řada odborníků, například Medlíková, Mužík, Šerák a Dvořáková, Vavrochová a Kuš, Veteška. Autoři se často v pohledu na lektorské kompetence různí, ale v jejich odborných pracích najdeme také shodné prvky. Společně s kompetenční výbavou, jak ji stanovila NSK pro profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání, můžeme za klíčové považovat tři oblasti: odborné kompetence, sociální kompetence a didaktické.

Každá z nich přispívá k profesi lektora svým vlastním specifickým způsobem. Některé z nich, jako didaktické a odborné kompetence, můžeme u lektorů průběžně rozvíjet a zdokonalovat. V případě sociálních kompetencí je situace složitější, neboť pracujeme s prvky empatie, asertivity a se sociálně komunikativními dovednostmi, jejichž určitou úroveň máme vrozenou. Podle praktických zkušeností, evaluačních výstupů a očekávání účastníků kurzů nemusí ani sebelepší kompetenční výbava lektora vést k jednoznačnému úspěchu vzdělávací akce. Účastníci chtějí, aby kromě nezbytné odborné erudovanosti lektor svým vystupováním zaujal, bavil a byl také trochu showman.

Pro stanovování a měření vhodných kompetencí lektora může dobře sloužit tzv. kompetenční model, který umožňuje uspořádat vhodné kompetence do kompaktního souboru tak, aby jednoznačně přispívaly k efektivnímu plnění stanovených cílů. Prostřednictvím tohoto modelu nakonec můžeme lektora posuzovat, doporučovat konkrétní zlepšení jeho kompetenční výbavy a také ho hodnotit.

5. LEGISLATIVA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Legislativní oblast vzdělávání dospělých není od roku 1990 koncipována jako ucelený systém předpisů a zákonů, které by komplexně ošetřovaly právo a povinnosti, jimiž je potřeba se při vzdělávání dospělých řídit. Některé prvky rekvalifikačního vzdělávání jsou například součástí zákona o zaměstnanosti, vzdělávání v podnikové sféře je pro změnu upravováno v ustanoveních zákoníku práce. V této kapitole se proto zastavíme u nejdůležitějších právních předpisů, které se vzdělávání dospělých týkají.

5.1 Nejdůležitější právní předpisy pro oblast vzdělávání dospělých

Oblast vzdělávání dospělých se na rozdíl od uceleného legislativního rámce zaměřeného na školní vzdělávání opírá o několik zákonů, které zatím nesystematizují celou problematiku, ale alespoň v některých částech řeší některé její dílčí složky. Částečně tuto problematiku řeší:

- Zákoník práce (zákon č. 262/2006 Sb.), který upravuje podmínky, práva a povinnosti týkající se dalšího profesního vzdělávání pracovníků.
- Zákon o zaměstnanosti (zákon č. 435/2004 Sb.), který zohledňuje legislativní úpravu EU, definuje státní politiku zaměstnanosti, její subjekty a nástroje – do této oblasti spadá také rozvoj lidských zdrojů.
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání (zákon č. 179/2006 Sb.) novelizovaný zákonem č. 53/2012, který již reflektuje vedle výsledků formálního vzdělávání také výsledky dosažené neformálním učením.
- Vyhláška MŠMT ČR č. 524/2004 Sb. o akreditaci zařízení k provádění rekvalifikací.
- Zákon o vysokých školách (zákon č. 111/1998 Sb.) novelizovaný v r. 2005, který obsahuje i ustanovení o programech celoživotního vzdělávání. Zákon uvádí, že účastníci celoživotního vzdělávání nejsou sice studujícími ve smyslu vysokoškolského zákona, nicméně úspěšným absolventům celoživotního vzdělávání, kteří se stanou posluchači v akreditovaných

studijních programech na VŠ, může škola uznat kredity, které byly získány v programech celoživotního vzdělávání, a to až do výše 60 % kreditů požadovaných k zakončení vzdělávání a k získání diplomu.

- Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.), který již počítá s výsledky celoživotního učení a například zavádí možnost uznávat dříve získané vzdělání, a to včetně informálního vzdělání, nebo zavádí možnost získat stupeň vzdělání bez předchozího vzdělávání ve střední nebo vyšší odborné škole. Zároveň upravuje i možnost dalšího vzdělávání prostřednictvím kurzů, které neposkytují uznávaný stupeň vzdělání.
- Živnostenský zákon (zákon č. 455/1991 Sb.), konkrétně § 25 upravuje živnost lektora společně s přílohou nařízení vlády č. 140/2000 Sb., kterým se stanoví seznam oborů živností volných, ve znění nařízení vlády č. 492/2004 Sb. a nařízení vlády č. 100/2005 Sb. Zároveň upravuje komerční poskytování vzdělávání a nestanoví pro ně zvláštní předpoklady. Rekvalifikační programy však musí mít akreditaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, v případě vzdělávání uvedeného v bodech 4 a 5 akreditaci příslušných ministerstev (vnitřní, spravedlnosti aj.) nebo jiných odpovědných orgánů.

Shrnutí:

Vzdělávání dospělých není v České republice vyřešeno uceleným legislativním systémem, ale zároveň nezůstává zcela odtrženo od právních předpisů. Mezi nejdůležitější zákony bychom mohli zařadit zákoník práce, zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, školský zákon, nebo živnostenský zákon.

6. ROZVOJ PROFESNÍCH DOVEDNOSTÍ LEKTORŮ

Přestože výkon lektorské profese není v České republice legislativně zcela zakotven a nejsou definovány závazné podmínky, které by zájemci o tuto činnost museli splnit, existuje nabídka certifikačních programů, které se na přípravu k této profesi zaměřují. V nich si zájemce může osvojit základní lektorské dovednosti a případně i některé další specifické dovednosti, které bude v profesi lektora využívat. Tato situace pramení z objektivní potřeby po odborné přípravě lektorů a také z potřeby jejich sebevzdělávání. Profese lektora stejně jako jakékoliv jiné povolání vyžaduje určité standardy kvality a profesionality, které by zároveň účastníkům zajišťovaly určitou kvalitu vzdělávání, kterého se účastní.

6.1 Certifikace lektorů podle NSK

Již bylo několikrát zmíněno, že ne vždy musí být špičkový odborník také vynikajícím lektorem, ale proč by nemohl dosahovat alespoň průměrné kvality? V České republice se můžeme setkat i s případy, kdy se předpokladem pro práci lektora v určitém oboru stává pouze skutečnost, že člověk daný obor vystudoval ve škole. To jsou samozřejmě příliš malé nároky, jejichž důsledky jsou postřehnutelné při některých realizacích vzdělávání. Bohužel tyto případy zcela zásadním způsobem ovlivňují motivaci účastníků a vedou k vytváření zbytečných bariér v dalším vzdělávání.

Mužík (2010, s. 232) zmiňuje, že v současné době není ucelený systém pro certifikaci lektorů a že v tomto segmentu působí řada vzdělávacích organizací, které nabízejí kurzy zaměřené na lektorské dovednosti.

Současná situace je však už trochu lepší. Přispěla k tomu tvorba kvalifikačního standardu Lektor dalšího vzdělávání (75-001-T) v projektu NSK. V současné době si podle něj mohou vzdělávací instituce vytvořit vzdělávací program zaměřený na rozvoj kompetencí lektorů, zažádat MŠMT ČR o akreditaci a stát se tzv. autorizovanou osobou, která je oprávněna zkoušet zájemce o profesní kvalifikaci a vydávat certifikát o dosažení této kvalifikace². Vzdělávací program je podle doporučení MŠMT nutné

² Standard je platný od 1. 2. 2013 a v NSK je aktuálně zveřejněno více než 50 autorizovaných osob z celé republiky.

dimenzovat minimálně na 100 hodin výuky a vstupním nárokem na uchazeče je střední vzdělání s maturitní zkouškou. Zkouška před autorizovanou osobou, která ověří všechny standardem stanovené kompetence má být v rozsahu 2 – 4 hod.

V rámci projektu UNIV 3 – podpora procesů uznávání³ je pro potřeby odborné veřejnosti podle tohoto standardu připravován vzorový vzdělávací program a konkrétní zadání pro závěrečnou zkoušku.

Podmínky pro splnění kvalifikace lektora podle NSK jsme uváděli v předchozích kapitolách, ale pro potřeby této práce uvedeme i další reprezentativní výběr vzdělávacích programů, jež se přípravou lektora zabývají.

6.2 Systém certifikace a přípravy lektorů ATKM

Asociace trenérů a konzultantů managementu je nezávislou a dobrovolnou zájmovou organizací, zaměřenou na vytváření podmínek pro úspěšný rozvoj trenérské a konzultantské činnosti. Garantuje odbornou úroveň certifikací, propaguje trenérskou a konzultantskou profesi a vytváří podmínky pro systematický profesní růst trenérů a konzultantů. Know-how tréninku trenérů managementu má ATKM z projektu "Trénink trenérů managementu a rozvoj manažerských institucí na Moravě". Délka programu bývá 3 x 3 dny. Jednotlivé části se konají cca měsíc po sobě (účastníci dostanou čas na domácí úkoly, provedení projektů.). Trénink vede dvojice trenérů, účastníků může být max. 15. Po absolvování získávají účastníci od ATKM osvědčení. Systém certifikace je navržen v souladu s normou ČSN EN ISO 17024.

Mužík (2010, s. 234) uvádí strukturu modulů tohoto certifikačního programu:

- trénink, role trenéra a jeho aktivity,
- pomáháme lidem učit se,

³ Projekt MŠMT ČR, který propojuje rekvalifikace s tzv. „procesem uznávání“ znalostí a dovedností zájemců o rekvalifikace. Jeho realizátorem je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

V projektu jsou zapojeny střední školy i komerční vzdělavatelé. Podle standardů profesních kvalifikací z NSK a s respektem tabulky doporučených minimálních hodinových dotací MŠMT byly v projektu vytvořeny rekvalifikační vzdělávací programy a jejich funkčnost se ověřuje v praxi na skupinách zájemců. Pilotáž programu je vždy ukončena zkouškou připravenou v souladu s hodnotícím standardem dané profesní kvalifikace. Na základě zpětné vazby z pilotáží (od vzdělavatelů, účastníků, a odborníků z praxe) jsou programy ještě upravovány do své finální podoby, aby se mohly stát vzorem, jímž se zájemci o realizaci kurzů budou moci inspirovat a řídit při podávání žádosti o akreditaci vzdělávacího programu a o autorizovanou osobu.

- analýza tréninkových potřeb,
- projektování tréninku,
- evaluace.

Tabulka 4: Tabulka požadavků na certifikaci pro jednotlivé stupně

Číslo stupně	Název stupně	Podmínky pro žadatele				Certifikační zkouška
		Praxe v oboru	Ucelený kurz pro trenéry	Písemné práce	Jiné	
4	Lektor konzultant	Ano	Nejméně 6 dní	4 strany	-	Test znalostí, obhajoba písemná práce
3	Samostatný trenér	Ano	Nejméně 10 dní	20 stran	Platný certifikát 4. stupně	Test znalostí, obhajoba písemná práce
2	Vedoucí trenér	Ano	Nejméně 10 dní	30 stran	Platný certifikát 3. stupně	Posouzení splnění certifikačních podmínek odbornou komisí.

Zdroj: Mužík (2010, s. 234)

6.3 Certifikace lektorů EMPRETEC

EMPRETEC je akronym Emprendimiento y Tecnología. Mužík (2010, s. 235) informuje, že program realizoval v 90. letech minulého století Svaz průmyslu ČR za podpory agentury PHARE. Cílem projektu bylo posílit zdokonalení profesního profilu a výkonnosti tuzemských podnikatelů a manažerů. Plán programu vypracovala Univerzita Harvard v USA, spolupracovali na něm také odborníci OSN i dalších evropských zemí. V rámci projektu se měli připravit úspěšní lektoři a manažeři, kteří by svojí další vzdělávací činností aktivně pomáhali ke zlepšování výkonnosti české ekonomiky.

Největší pozornost byla zaměřena na to, aby absolventi vzdělávacích programů, (lektoři), uměli používat marketingové nástroje a psychologické prostředky k ovlivnění podnikatelského myšlení a chování při transformaci našeho národního hospodářství.

Hlavní těžiště zaměření programu EMPRETEC je vyhledávání budoucích podnikatelů, tvorba podnikatelského profilu, trénink žádoucího chování a jednání podnikatelů. Cílovou skupinou tohoto projektu jsou především začínající podnikatelé, malé firmy, mladí lidé a zaměstnanci velkých veřejných nebo soukromých firem. Dnes je program Empretec realizován prostřednictvím národních center, která jsou v současné době v provozu v 32 zemích. Od svého založení v roce 1988 Empretec úspěšně vyškolil přes 200.000 lidí.

6.4 Certifikace lektorů AISIS

Velice sofistikovaný systém přípravy lektorů nabízí občanské sdružení AISIS, specializované na vzdělávací akce pro české školství zaměřené na podporu volno časových aktivit dětí a mládeže, sociální programy a šíření moderních evropských trendů ve vzdělávání. Podle Mužíka (2010, s. 238) se sdružení AISIS specializuje na přípravu a certifikace lektorů zaměřené na rozvoj neziskové sféry. Příklady vzdělávacích programů pro lektory v realizaci AISIS jsou:

- Facilitátor – konzultant pro rozvoj škol – jeho cílem je rozšířit profesní znalosti a dovednosti lektorů, získat informace o trendech v oblasti řízení a školství, naučit se vést workshopy k prezentaci své práce, umět lépe pracovat s dynamikou skupiny.
- Lektor pro střediska pro volný čas dětí a mládeže – cílem programu je naučit lektory strukturovaně a cíleně pracovat s dospělými, naučit je prezentovat na veřejnosti, připravovat si pracovní materiály a strukturovat sdělení s ohledem na složení posluchačů, naučit je pracovat se skupinami dospělých a měnit jejich postoje a naučit lektory učit se učit.

Shrnutí:

V České republice v současné době nemáme zcela právně zakotvenou lektorskou profesi a nejsou závazně definovány ani podmínky, které by zájemci o tuto činnost měli

splňovat. Přesto dlouhodobě existují možnosti, jak začínající lektoři, nebo i ti stávající mohou rozvíjet své dovednosti.

Na základě kvalifikačního standardu NSK (Lektor dalšího vzdělávání) vznikly akreditované vzdělávací programy, které zájemcům běžně nabízejí komerční vzdělavatelé. Tito vzdělavatelé jsou autorizováni MŠMT ČR a jako autorizované osoby pro tuto profesní kvalifikaci mohou zájemce o certifikát a uznání kompetencí podrobit zkoušce, kterou adepti prokáží, že disponují všemi odbornými způsobilostmi požadovanými hodnotícím standardem.

Další možnou certifikaci a přípravu lektorů nabízí Asociace trenérů a konzultantů managementu. Ta se zaměřuje především na rozvoj trenérské a konzultantské činnosti. Její systém certifikace je navržen v souladu s normou ČSN EN ISO 17024.

Jiná certifikace je možná prostřednictvím projektu EMPRETEC, který se zaměřuje na rozvoj podnikatelů a má celosvětovou působnost.

Na volnočasové vzdělávání se zaměřuje certifikace lektorů AISIS, v rámci níž je možné absolvovat vzdělávací programy na téma facilitátor – konzultant pro rozvoj škol a lektor pro střediska volného času dětí a mládeže.

7. GRAMOTNOST

Gramotnost je jedním ze základních stavebních kamenů moderní společnosti a dlouhodobě také přispívá k jejímu rozvoji. Původ samotného slova vychází z řeckého *gramma* – písmeno, ale významově se váže spíše k dovednosti číst a psát v rodném jazyce, případně i schopnosti počítat (Maříková, Petrušek a Vodáková, 1996, s. 351). Podle Průchy (2013, s. 85) lze tuto formu gramotnosti považovat za elementární prvek důležitý nejen pro edukaci člověka, ale i pro jeho dlouhodobou socializaci. Gavora (2002, s. 171) tuto myšlenku rozvíjí ještě hlouběji a domnívá se, že gramotnost je nutným východiskem pro práci s informacemi, „*bránou ke vzdělání*“, a slouží k podpoře nejrůznějších lidských zájmů, zálib a poznání.

Takový náhled souvisí se změnami, jimiž naše společnost v posledních desetiletích prochází, konkrétně s technologickou revolucí. Společně s ní vznikají nové nároky na naše znalosti, dovednosti i samotnou práci a proměňují se i naše zavedené archetypy chování a jednání. Proto jí také vyspělé země věnují v posledních letech zvýšenou pozornost, neboť se ukazuje, že úroveň gramotnosti má souvislost nejen s pracovním postavením, ale i s fungováním člověka v běžném společenském světě. Celkově jsou dnes nároky na gramotnost vyšší a vyžaduje se i širší spektrum jejího uplatnění než tomu bylo dříve (Doležalová, 2006, s. 9)

V historických souvislostech je potřeba upozornit na to, že společnost nikdy nebyla gramotná jako celek a není tomu ani v současnosti. Nemusí tomu být jen v případě některých afrických či jihoamerických států, s tímto jevem se u určitých skupin obyvatel potýkaly relativně nedávno i některé dnes velmi vyspělé země, jako například Čína ve druhé polovině 20. století, Sovětský svaz do začátku 2. světové války, nebo USA v 19. století. Řešení se obvykle nacházelo v národních alfabetizačních kampaních, které byly určeny dospělým obyvatelům konkrétního národa (Bhola, 1982, s. 211) v kontextu sociálních, ekonomických a politických změn. Později tyto aktivity přešly pod mezinárodní dohled UNESCO, Světové banky a OECD.

7.1 Základní vymezení pojmu gramotnost

Historická zkušenost ukazuje, že člověk ke svému bytí gramotnost primárně nepotřebuje. Pokud se mu ale má nějakým způsobem otevírat svět poznání, cesta k Bohu, nebo má-li si ve společnosti najít své místo, stává se gramotnost výborným prostředkem k dosažení těchto cílů, neboť v obecném povědomí bývá obvykle spojována s uměním číst, psát a počítat.

Gramotnost je velmi úzce provázána s jazykem jako komunikačním nástrojem člověka pro dorozumívání se. Ve své mluvené formě je jazyk využitý jen částečně, teprve s písemným záznamem může uchovávat zkušenosti a poselství lidí pro potřeby budoucích generací. Společnost vybavená písmem již není odkázána pouze na orální přenos informací, neboť písemné sdělení se stává mnohem jednodušším a trvalejším zdrojem poučení, či výpovědí o konkrétní době.

Gramotnost člověka provází od dávných věků, byla vždy nedílnou součástí pokroku, o který lidé cíleně usilovali, a vytvářela základ pro jeho šíření se ve společnosti. Význam gramotnosti v lidské historii postupně narůstal, ačkoliv například na území Evropy byla tato dovednost po velmi dlouhou dobu výsadou pouze úzké skupiny obyvatel a jakési udržování širokých mas v nevědomosti bylo často nástrojem politickým v rámci zachování a udržení moci. V okamžiku, kdy se ve společnosti tyto elitářské tendence uvolnily a postupně začalo docházet k trvalému zakotvování dovedností čtení, psaní a počítání u širší veřejnosti, mohl se také nastartovat rychlejší, snadnější a hlavně plynulejší přenos informací mezi jednotlivými aktéry komunikace. To byl také začátek postupného globálního rozvoje a transferu (dnes bychom spíše řekli sdílení) samotného vědění.

Jednoznačné vymezení pojmu gramotnost – anglicky literacy (Průcha, 2005, s. 32) ale není úplně snadné. Odpovědi na otázky „Co přesně gramotnost je?“ a „Kdo je gramotný?“ se vyvíjely v čase a jejich definice se také do jisté míry proměňovaly v závislosti na očekáváních, která lidé od gramotnosti měli a jakou úlohu gramotnosti přisuzovali. Dodnes neexistuje jediná „správná definice“ gramotnosti, na které by se všichni odborníci shodli. Tato situace je poněkud zvláštní, i vzhledem k tomu, jaké pozornosti se gramotnosti dostává na poli mezinárodního výzkumu (Rabušicová, 2002,

s. 15), což potvrzuje i Kujal (1965, s. 130) a upozorňuje, že pojem „gramotnost“ je chápán různě.

Encyklopedia Britannica (online, cit. 2015-02-01) uvádí, že jde o „*schopnost komunikovat s využitím napsaných, vytištěných či elektronických písmen, nebo symbolů, které reprezentují jazyk.*“

V Encyklopedii Wikipedia (online, cit. 2015-02-01) je pod heslem gramotnost vysvětleno, že se jedná o „*individuální schopnost číst a psát, která neznamena pouze schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo napsat jednoduchá slova, ale je to schopnost plynule číst i delší text a především – schopnost porozumět jeho obsahu.*“

Goldenová (1968, s. 412) vysvětluje, že gramotnost bývá spojována se skutečností, že v dané společnosti bylo vynalezeno písmo, které vybraná skupina lidí začala používat k záznamům například náboženského či jiného charakteru.

V Pedagogickém slovníku (Kujal, 1965, s. 130) je gramotnost definována jako „*znalost mateřského jazyka slovem a písmem, která tvoří základ dalšího, vyššího vzdělání lidu a umožňuje člověku stát se plně platným členem společnosti, v níž žije.*“

Původní význam tohoto slova je specifikován jako základní dovednost číst a psát, která se osvojuje se vstupem žáka na první stupeň základní školy. V dospělém věku se k tomuto pojetí přidává ještě dovednost počítání. Velmi často se k definici tohoto termínu používá i jeho antonyma – negramotnost (Průcha a Veteška, 2012, s. 111). Podle Gavory (2002, s. 171) jsou premisou různé teoretické náhledy na gramotnost, z nichž je možné predikovat, kdo je, nebo není gramotný. Kolář (2012, s. 44) hodnotí gramotnost jako „*obecnou dovednost znalost čtení a psaní*“ a podle Palána (1997, s. 42) jde o „*schopnost číst, psát a používat základní početní úkony.*“

Můžeme proto konstatovat, že gramotní lidé dokážou běžně používat čtení, psaní a základní matematické operace v každodenních situacích, na rozdíl od negramotných, kteří tyto dovednosti nemají, nebo je nedokážou plně využít. Samozřejmě ve vyspělejších zemích jsou na lidi v rámci používání gramotnosti kladeny také větší požadavky (Doležalová, 2005, s. 13).

Z definice UNESCO (1957, s. 18) vyplývá, že člověk získává gramotnost v průběhu svého života, přičemž horní hranice jejího osvojování nemusí být přesně

stanovena. Ale například autoři amerického výzkumu NAAL 2003 (National Assessment of Adult Literacy, online, cit. 2015-02-01) už gramotnost vnímají ve schopnosti používat tištěné a napsané informace pro úspěšné fungování člověka ve společnosti s cílem dále rozvíjet své znalosti a dovednosti.

Podle Doležalové (tamtéž, s. 13) je velmi pravděpodobné, že se základní vymezení gramotnosti bude postupně rozšiřovat i o tzv. počítačovou gramotnost, která je vlastně nástrojem k používání informačních technologií. Tento posun je zcela logický, ať již zaváděním e-governmentu, což je jeden z dlouhodobých cílů vládních politik států Evropské unie, nebo stále většímu pronikání počítačů na pracoviště a do běžného života.

Názorným příkladem by mohlo být Estonsko, kde je již od roku 2007 možné hlasovat do poslanecké sněmovny i do komunálních samospráv elektronicky. Voličům v takovém případě stačí připojení k internetu, čipem vybavený občanský průkaz a elektronická čtečka. Později byl tento způsob hlasování rozšířen i o použití mobilního telefonu. V roce 2011 tuto možnost elektronického hlasování využila již celá čtvrtina tamější populace, a přestože není zcela jisté, jak velký vliv má zavedení elektronického hlasování na volební účast Estonců, počet tamějších angažovaných voličů průběžně narůstá. Zavedení takového modelu hlasování s sebou samozřejmě nese také vysokou míru počítačové gramotnosti, technického a legislativního zabezpečení. V každém případě se ale jedná o nastavení způsobu hlasování, který reflektuje moderní trendy třetího tisíciletí, ale i o posilování občanské společnosti (Reterová, online, cit. 2015-02-01).

Trendy v technologiích a v pronikání digitalizace do všech sfér lidského života, které můžeme v posledních letech sledovat, napovídají, že osobní elektronika, ať už se jedná o mobilní telefony, tablety, nebo další doplňky, bude hrát v životě člověka stále důležitější roli. Odpůrci těchto technologií upozorňují, že lidé díky počítačům a elektronické komunikaci přestanou číst tištěné publikace a přestanou číst a psát. Jejich obavy se alespoň zatím nepotvrdily. S rozšířením mobilních telefonů a počítačů s internetem se naopak jednou z nejběžnějších komunikačních platforem stala SMS zpráva, v případě počítačů je to e-mail a statistiky knihkupců v posledních letech dobývají také žebříčky prodaných e-knih.

7.2 Šíření gramotnosti a alfabetizace

Gramotnost je u člověka ve 21. století vnímána jako obecná samozřejmost. Společnost sice připouští, že existují země, kde to takto být nemusí, ale pro člověka žijícího v Evropě, nebo v Severní Americe jsou tyto dovednosti od druhé poloviny 20. století považovány za základní standard. Přesto podle výše uvedených informací tuto samozřejmost nemůžeme brát jako dogma, neboť lidská populace se průběžně vyvíjí a momentálně pravděpodobně prochází globální informační revolucí, která mění návyky a zvyklosti celých skupin jednotlivců.

Období, kdy se základní gramotnost (schopnost číst, psát a počítat) na evropském území stala zcela běžnou, není z historického hlediska nijak dlouhé. Teprve od 18. století se postupně začala stávat kvalitativním znakem vzdělanosti člověka a její šíření doznívalo ještě ve 20. století.

Státním systémem iniciované masové šíření gramotnosti se nazývá alfabetizací. Alfabetizační kampaně byly nejvíce zaváděny ve 20. století. Hlavním motivem k jejich spuštění byla potřeba vzdělanějšího obyvatelstva v důsledku politických, náboženských sociálních, nebo hospodářských změn, které v daných zemích nastaly, nebo k nimž mělo dojít. Jejich cílem bylo zvýšit úroveň gramotnosti mezi širokými vrstvami obyvatelstva v konkrétních územních celcích (například ve venkovských oblastech Číny, na Kubě, nebo v řadě afrických a jihoamerických států).

Jejich historie je však mnohem starší. Podle několika autorů (Houston, Arnove, Graff) by se dal počátek těchto kampaní zařadit již do 16. nebo 17. století. Je ovšem potřeba vnímat odlišný společenský kontext, které tyto změny ve společnosti tehdy sledovaly, na rozdíl od doby relativně nedávné. Rozdílný byl již výběr cílové skupiny obyvatel, jejich počet a také důvody těchto vzdělávacích aktivit (Rabušicová, 2002, s 43). Za hlavní faktory, které alfabetizační kampaně nastartovaly, se obecně považují vynález knihtisku, propagace národních jazyků a budování národní identity, církevní reformační hnutí, postupná průmyslová revoluce, nebo humanismus (Maříková, Petrusek a Vodáková, 1996, s. 351-352).

Úspěch alfabetizačních kampaní nebyl nikdy patrný okamžitě. Jedná se o proces, který sám o sobě nelze plánovat v řádu měsíců, je to cílený několikaletý projekt, mnohdy přesahující desetiletí. Zároveň jde o velmi významnou společenskou změnu,

jejíž pozitivní přínosy jsou zaznamenány až za několik generací, protože populace lidí se nestane gramotnou ihned (Rabušicová, 2002, s. 46).

V Čechách plošný nárůst gramotnosti souvisel se školskými reformami, které začala prosazovat císařovna Marie Terezie. Její zavedení povinné školní docházky od roku 1774 pro děti od šesti do dvanácti let bylo významným krokem, který pomohl k rozvoji všeobecné vzdělanosti. Ačkoliv vybavenost regionů pro zřízení škol byla v rakouské monarchii různá, obecně platilo, že v obcích, kde byla fara, byly zřízeny farní čili triviální školy, v nichž se učilo především čtení, psaní a počítání. V krajských městech vznikly školy hlavní, kde měli žáci rozšířenou výuku ještě o předměty, které jim poskytovaly praktické dovednosti pro povolání. V hlavních městech fungovaly tzv. školy normální s další rozšířenou výukou a věnovaly se i základní přípravě učitelů. Školní docházka byla šestiletá s výjimkou letního období, ale i takové zavedení povinné školní docházky bylo na rozdíl od většiny evropských zemí velmi progresivním krokem, neboť stát si uvědomil výhodu vzdělání a vzal na sebe povinnost děti vzdělávat.

Koncem 19. století bylo již běžné, že lidé, kteří nebyli plně gramotní, byli úřady „mírně řečeno“ ustrkováni a přehlíženi, což je nepřímě nutilo k aktivnímu doplňování gramotnosti. S gramotností byl spojován také status tzv. lepšího člověka a ke zvyšování její úrovně ještě přispívala skutečnost, že vzdělaným lidem se dostávalo lepších pracovních podmínek.

Například ještě ve dvacátých letech 20. století v již zmiňovaném Sovětském svazu byli ngramotní obyvatelé dokonce kriminalizováni podle nařízení sovětského komisaře pro osvětu Lunačarského. Zároveň byly tehdejší režimem postupně nastavovány efektivnější metody výuky pro získávání gramotností a po 2. světové válce nakonec došlo i na změnu zaměření výuky gramotností cílem porozumět především obsahu čteného či písemného textu (Rabušicová, Rýdl, 2009, s. 511).

Od druhé poloviny 20. století se gramotnost dostala do centra mezinárodní pozornosti. Jednalo se o ní například na Světové konferenci ministrů školství o odstranění ngramotnosti v Teheránu (1965), v rámci Světového experimentálního alfabetačního programu (1966 – 1975), na Mezinárodním sympóziu o gramotnosti v Persepolis (1975), nebo na Světové konferenci o vzdělávání pro všechny (1990), které

se uskutečnily v rámci UNESCO. Od roku 1966 se celosvětově slaví i Mezinárodní den gramotnosti – každoročně 8. září.

Shrnutí:

Gramotnost (základní dovednost číst, psát a počítat) má velký vliv na kvalitu lidského života, a tím dokáže ovlivňovat i blaho společnosti jako celku. Šíření gramotnosti v jistých formách probíhalo minimálně na evropském kontinentu od 16. století. Později se tento proces nazval alfabetizací, jejímž hlavním cílem je zvýšit vzdělanost ve společnosti. Nejde přitom o jednoduchý a krátký proces, neboť změny se projeví až za několik desítek let.

Gramotnost by měla být základní výbavou každého člověka v moderní společnosti, neboť mu umožňuje se dále vzdělávat, úspěšně navazovat sociální vazby a celkově přivádí člověka k poznání.

Přes intenzivní snahu mezinárodních organizací typu UNESCO, nebo OECD ani na začátku 21. století nemůžeme konstatovat, že by společnost byla globálně gramotná. Pozitivním faktem je, že dlouhodobě nigramotnost ve světě klesá.

Pro potřeby této práce se přidržíme Palánovy definice gramotnosti a budeme ji vymezovat jako schopnost číst, psát a používat základní početní úkony.

8. FUNKČNÍ GRAMOTNOST

Jak bylo naznačeno v předchozí kapitole, modernímu člověku již nestačí být pouze gramotný. Technologické inovace vyžadují především aplikaci čtení, psaní, aritmetiky a základního použití ICT do praxe a jejich plynulé užívání. Od dospělého jedince se v moderním světě očekává vyšší míra samostatnosti, zodpovědnosti a schopnosti vlastního rozhodování. Od esenciálně čisté gramotnosti se tak dostáváme dále k jejímu funkčnímu využití a uplatnění nejen v pracovním prostředí, ale i v běžném životě. Gramotnost se stává prostředkem k ukotvení pozice jednotlivce v každodenním světě, neboť jejím prostřednictvím dokážeme dále rozvíjet své schopnosti, vytvářet si kritický pohled na svět, ale zároveň nacházet empatii ve chvílích, kdy je to potřeba, stejně jako definovat vlastní identitu a tím se plně zapojovat do společnosti (Brinkhorst et al., 2012, s. 21).

8.1 Základní vymezení pojmu funkční gramotnost

Pojem funkční gramotnost (angl. funkcional literacy) použil poprvé ve své práci *The Teaching of Reading and Writing* americký pedagog William S. Gray v roce 1956 a upozornil na to, že vyšší úroveň gramotnosti je celosvětově žádoucí, neboť její potřebnost stále roste. Člověk musí být schopen zvládnout například nejen samotnou techniku čtení, ale to, co přečte, musí být schopen pochopit a vyhodnotit v rámci různých souvislostí (politických, sociálních, ekonomických...) a nakonec musí být schopen na tyto informace adekvátním způsobem také reagovat. Jedině tak může být ve společnosti úspěšný (Gray, 1969, s. 22).

UNESCO v roce 1978 definovalo pojem funkční gramotnost takto: „*Funkčně gramotný člověk je takový, který může být zapojen do všech aktivit, v nichž je pro efektivní fungování v jeho skupině a komunitě vyžadována gramotnost a také které mu umožňují pokračovat ve využívání čtení, psaní a počítání v zájmu jeho vlastního a komunitního rozvoje.*“ (UNESCO In: Rabušicová, 2002, s. 18)

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 70) identifikují funkční gramotnost jako potřebnou výbavu člověka, aby mohl uskutečňovat různé aktivity v běžném životě. Aby nejen četl, ale i chápal význam přečteného, aby dokázal pracovat s formulářem, grafy a

tabulkami. Současně rozlišuje gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické. Palán (1997, s. 41) uvádí, že se jedná o dovednosti, které dokážou člověka naplno zapojovat do společenského dění a v užším pojetí tohoto termínu pracuje s potřebnou výbavou pro zdárné zvládnání pracovních úkolů. To potvrzují také Průcha a Veteška, kteří shledávají tuto dovednost za nutný předpoklad k adekvátnímu začlenění jedince do společnosti jako celku (2012, s. 107).

Výzkumníci z mezinárodního projektu SIALS (The Second International Adult Literacy Survey) chápou funkční gramotnost ještě konkrétněji a v závěrečné zprávě (Matějů, 1998) ji definují jako *„schopnost porozumět a použít psané informace v každodenních aktivitách (doma, na pracovišti, v místě bydliště) k dosažení svých cílů a k rozvoji svých schopností – je to schopnost člověka aktivně participovat na světě informací.“* Tuto definici považujeme za výstižnou a budeme s ní dále pracovat v empirické části práce.

Funkční gramotnost je tedy základní gramotnost úspěšně aplikovaná v praxi. Gramotnost musí člověku být užitečná v jeho každodenním životě. Musí ji aktivně používat, teprve jejím používáním se stává funkční. Naučit se identifikovat písmena abecedy, správně přečíst slova, následně z nich sestavovat věty, dokázat je také napsat a zároveň zvládat základní aritmetické operace by bez jejich funkčního využití nedávalo vůbec žádný smysl.

Když v minulosti docházelo k rozšiřování gramotnosti mezi obyvateli konkrétního státu, budovala se tím širší vzdělanost, která měla pozitivně přispět k sociálnímu, náboženskému, politickému nebo ekonomickému rozvoji dané země. A to by samozřejmě bez hlubšího pochopení nešlo.

Funkční stránka gramotnosti je závislá na frekvenci používání, kterým se dlouhodobě fixuje, automatizuje a zdokonaluje. Naučí-li se člověk v dětství číst, ale nebude-li čtení praktikovat, s největší pravděpodobností vše zapomene. Helus (2012, s. 209) v takovém případě u dětského čtenářství hovoří jako o přechodu od *„zvládnutí čtení - k funkční gramotnosti (motivačnímu vyjasnění) – až k aktivní gramotnosti (potřebě číst a čtením rozvíjet horizont poznání).“*

Velmi transparentním příkladem z běžné vzdělávací praxe u dospělých je například osvojování ICT dovedností, nebo výuka cizích jazyků, na nichž můžeme

celou situaci také názorně ilustrovat: pokud dospělí absolvují jako úplní začátečníci vzdělávací program na tato témata zaměřený, a nebudou následně získané dovednosti a znalosti aktivně procvičovat v praxi, je téměř jisté, že brzy zapomenou většinu toho, co se naučili. Můžeme tedy jednoduše dedukovat, že obdobný proces by se týkal také matematické gramotnosti.

Základní podmínkou je ovšem i správná motivace. Tu může pozitivně posilovat moderní elektronika - počítače, tablety, nebo smartphony, které v současné době mladé lidi zajímají a zapojují je do komunikace na sociálních sítích, kde touto aktivitou dokážou strávit významnou část svého volného času (Brinkhorst, et al., 2012, s. 42). Jak jsme zmínili již v předchozích oddílech, v současnosti se k již uváděným základním gramotnostem přidává díky technologickému vývoji také počítačová gramotnost - jednak jako nástroj umožňující praktické využívání ostatních typů gramotností, ale také jako dovednost, bez níž se člověk v 21. století neobejde a pokud ano, bude jeho život o něco obtížnější.

Jednoduchým příkladem, jak ICT technologie ovlivňují každodenní život moderního člověka, může být finanční bankovníctví. Ještě před třiceti lety bylo v Československu zcela běžné, že byla lidem vyplácena mzda za odvedenou práci na pokladně v hotovosti. Tento způsob je dnes stále možný, ale využívá ho jen malé procento zaměstnanců. Má totiž řadu nevýhod. Pro zaměstnavatele je nákladnější a složitější vést hotovostní pokladnu a pro zaměstnance je komplikovanější pracovat v běžném životě pouze s peněžní hotovostí, zvláště když je vyplácena jen jedenkrát za měsíc. Velkou část spotřebitelského nákupu lze dnes uskutečnit bezhotovostně. Některý typ zboží dokonce nelze ani papírovými penězi platit, nebo je tento způsob obchodu výrazně dražší. Stačí si uvědomit rozdíl v poplatcích při převodu peněz z jednoho bankovního účtu na druhý – bankovní příkaz bývá často zdarma, ale pokud tu samou platbu chceme uskutečnit, například prostřednictvím poštovní poukázky, účtuje si pošta za tuto transakci často i několik desítek korun na poplatcích. Ještě markantnější rozdíl v koncové ceně může zaznamenat například při online nákupu elektronických spotřebičů, při kterém lze proti nabídce „kamenného“ obchodu ušetřit za stejný produkt až několik desítek procent ceny.

Tyto příklady snad dostatečně přesvědčivě demonstrovaly, že ačkoliv bychom nemuseli považovat počítačovou gramotnost za důležitou, nelze se bez ní v současnosti prakticky obejít, pokud chce být člověk součástí moderní společnosti.

8.2 Proces osvojování gramotnosti

Pokud jsme byli schopni alespoň v základním měřítku identifikovat gramotnost a její funkční nadstavbu, měli bychom také prozkoumat proces utváření (osvojování) gramotnosti. Gramotnost není vrozenou dispozicí, ale člověk ji získává v průběhu svého života. Její míru a intenzitu ovlivňuje mnoho faktorů, které vyplývají již z podstaty výše zmíněných definic. Ačkoliv se v této práci zabýváme především gramotností u dospělé populace, celý proces osvojování začíná již v dětství. Pro komplexní pochopení této problematiky nelze tento stupeň vynechat, neboť by tím byla narušena kontinuita jejího vývoje.

Úroveň gramotnosti se primárně významným způsobem liší ve vyspělých a méně rozvinutých zemích, což je způsobeno především kvalitou vzdělávací soustavy a vyspělostí společnosti jako celku. Rabušicová (2002, s. 97) k tomu dodává, že to může být dáno především tím, že v některých regionech ani v současné době není zavedená základní vzdělávací povinnost, což může být způsobeno mnoha okolnostmi.

Ani ve vyspělých zemích však tento proces osvojování gramotnosti neprobíhá zcela úspěšně a bez chyb. Příčiny tohoto neúspěchu nejsou zcela jasné, neboť s měřením gramotností úrovně se začalo relativně nedávno a celý proces osvojování gramotnosti a rozvíjení do funkční gramotnosti ještě nebyl úplně zmapován.

V tomto kontextu došlo alespoň k základnímu popisu, jakým způsobem člověk může gramotnost získat. Gavora (2002, s. 172) hovoří o prvním kroku, kterým celý cyklus začíná, a tím je tzv. bázová gramotnost. V rámci ní dochází k naučení kódů jazyka a pochopení elementárních významů psaného textu tím, že se jednotlivé znaky člověk naučí skládat do slov a větných celků. Ty dokáže následně přečíst a také napsat.

Se stejným procesním východiskem pracuje i Helus (2012, s. 207), který zároveň celý vývoj strukturuje do čtyř fází:

1. fáze vytváření bázových predispozic dítěte pro čtení,

2. fáze soustavné školní výuky čtení a psaní,
3. fáze uvádění dítěte do čtenářství; aktualizace osvojených čtecích kompetencí,
4. fáze aktivního čtenářství, kdy se na bázi funkční gramotnosti rozvíjí gramotnost aktivní.

Pokud v tomto případě hovoříme především o čtenářské gramotnosti, zahrnujeme do její podskupiny také dovednost pracovat s psaným textem. Obě tyto základní dovednosti jsou nezbytným východiskem pro úspěšné osvojení numerické gramotnosti. U numerické gramotnosti totiž nejde jen o zvládnutí matematických postupů a operací, ale hlavně o pochopení významu a smyslu úloh, které je potřeba vyřešit. Správné přečtení a pochopení zadání a následný návrh relevantního řešení jsou klíčové pro možnost úspěšného splnění zadaného úkolu – vlastní matematická operace je spíše aplikací formy, která je pro řešení daného úkolu to nejlepší možnou.

Doležalová (2005, s. 59) zavádí podrobnější členění celého procesu do pěti etap:

1. spontánní gramotnost,
2. elementární gramotnost,
3. základní gramotnost,
4. rozvinutá základní gramotnost,
5. funkční gramotnost.

Ve své specifikaci tvrdí, že se člověk s gramotností setkává již v předškolním věku a dále svůj vztah ke gramotnosti prohlubuje v rámci jednotlivých stupňů základní povinné školní docházky, přibližně do dosažení patnácti let. Zároveň však k této klasifikaci poznamenává (tamtéž, 2005, s. 59), že nemá pevné hranice a jednotlivé fáze mohou do sebe volně přecházet. Významným faktorem při takovém členění jsou také individuální dispozice a okolnosti, za nichž k osvojování gramotnosti dochází.

8.3 Názorová hlediska na funkční gramotnost

Při zkoumání funkční gramotnosti lze vycházet z několika hledisek, která s funkční gramotností vzájemně korelují. Rabušicová (2002, s. 31) zmiňuje například tato hlediska:

- **Klasické** – zohledňující gramotnost jako životní kontinuum, v rámci něhož se především pod dohledem UNESCO realizují alfabetační kampaně s následnou návazností vzdělávacích kurzů, tvorbou učebnic a výukových pomůcek. Typickým představitelem tohoto směru je americký profesor Daniel A. Wagner.
- **Kritické** – pojímající gramotnost jako společenský a politický jev, který slouží k angažovanosti člověka na politickém dění ve společnosti. Zastáncem tohoto přístupu je brazilský filozof a pedagog Paolo Freire, který myslel na dospělé, u nichž takové hledisko fungovalo.
- **Psycholingvistické** – zabývající se vztahem mezi jazykem a psychickými procesy, k nimž při této činnosti dochází. Významnými autory jsou v tomto případě američtí vědci Paul van den Broek a Kathleen Kremer, nebo holandský profesor Ludo Verhoeven.
- **Funkcionální** – začleňující gramotnost do širšího společenského kontextu, kdy se tato dovednost stává významným prvkem jednotlivce při uskutečňování jeho sociálních, kulturních, nebo ekonomických rolí. Za zakladatele tohoto přístupu můžeme považovat amerického profesora Williama S. Graye, později toto pojetí rozvíjeli Irwin S. Kirsch a Ann Jungeblutová.

Jednotlivá hlediska se snaží na gramotnost pohlížet pouze ze své vlastní problematiky, což je primárně u psycholingvistického přístupu zcela relevantní, neboť zkoumání procesů, které ovlivňují získávání gramotnosti a její funkce na psychické projevy člověka, mohou významným způsobem pomoci při šíření osvěty těchto základních dovedností, ať již v případě cílové skupiny dětí či dospělých.

V ostatních přístupech získalo celosvětově převahu funkcionální pojetí, jímž se již na počátku dvacátých let minulého století začal zabývat W. S. Gray, který optikou tohoto přístupu v polovině 50. let dokázal s týmem spolupracovníků prozkoumat problematiku gramotnosti v celosvětovém měřítku v rámci výzkumu UNESCO a své závěry a doporučení pro globální regiony a také pro jednotlivé země publikoval ve zmíněné práci *The Teaching of Reading and Writing An International Survey*. Tato studie, dávající gramotnost do vztahu s vývojem společnosti po stránce vědění, nových

technických objevů, politického uspořádání, sociálního statutu jednotlivce a s proměnou pracovního i osobního života lidí ve vyspělých i rozvojových zemích po 2. světové válce, se stala východiskem pro mnoho dalších mezinárodních výzkumů a šetření, na nichž se UNESCO a OECD dále podílely. Upozorňovala kromě statistických přehledů o stavu gramotnosti mezi jednotlivými národními populacemi především na to, že gramotnost má výrazný vliv na kvalitu života člověka a že s rozvíjející se společností se budou klást také větší nároky na její použití.

Tento přístup, který metodicky následně uchopili Kirsch a Jungeblutová, se stal základem pro mezinárodní srovnávací měření uskutečněná v polovině 90. let 20. století – známé též pod názvy IALS (International Adult Literacy Survey) a SIALS, do kterého se zapojila i Česká republika. Záštitu nad výzkumem převzala OECD a Statistics Canada ve spolupráci s Educational Testing Service of Princeton (New Jersey) a národními výzkumnými týmy.

8.4 Oblasti funkční gramotnosti

Aby se dala u funkční gramotnosti podrobněji zkoumat a testovat její úroveň na populaci mladých, nebo dospělých lidí, je nutné ji vnitřně členit a blíže specifikovat. Takové základní členění bylo navrženo v rámci výzkumu SIALS následovně:

- **Literární gramotnost** - vztahuje se ke znalostem a dovednostem potřebným k porozumění a využití informací z textu, jako jsou úvodníky, novinové články, brožury, návody atp.
- **Dokumentová gramotnost** - vyjadřuje znalosti a dovednosti potřebné k určení a využití informací obsažených v různých formátech, např. žádostech o práci, výplatních páskách, jízdních řádech, mapách, tabulkách a diagramech atd.
- **Numerická gramotnost** - charakterizuje znalosti a dovednosti potřebné pro aplikaci aritmetických operací na čísla obsažená v tištěných materiálech, jako je určení zůstatku na šekové knížce, výpočet spropitného, vyplnění objednávky nebo určení úroku z půjčky dle inzerátu.

Gavora (2002, s. 179) v tomto kontextu uvádí ještě jednu oblast gramotnosti, a to **e-gramotnost**. Tato dovednost souvisí s popularizací výpočetních technologií od 70. let minulého století. Gavora (tamtéž, s. 179) považuje e-gramotnost za klíčovou právě v používání osobních počítačů a smartphonů, neboť tyto technické prostředky slouží k vytváření písemných dokumentů, tvorbě a archivaci databází, interaktivní komunikaci mezi lidmi a k aplikaci ostatních gramotnostních dovedností do přímé praxe.

Rabušicová (2002, s. 61) o spojení gramotnosti a informačních technologiích hovoří jako o fenoménu, který má na gramotnost velký vliv především prostřednictvím multimediálních možností, které moderní technologie umožňují. To by dle jejího názoru mohlo přinést pozitiva stejně jako negativní důsledky, které by mohly vést k poklesu kvality funkční gramotnosti obyvatelstva.

Za velmi důležitou oblast považují ICT gramotnost také autoři Průcha a Veteška (2012, s. 128) a uvádějí, že člověk bude muset být schopen ve flexibilně fungujícím světě používat ICT zařízení „*při řešení různých situací při učení*“, v osobním i pracovním životě.

Doležalová (2005, s. 50) pak v tomto kontextu naznačuje, že ICT gramotnost by měla patřit do oblasti funkční gramotnosti.

V rámci Mezinárodního výzkumu – PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies), který navazoval na předchozí výzkum SIALS byla již informační (počítačová) gramotnost zkoumána. Ne jako technická dovednost obsluhy počítačových zařízení, ale jako schopnost řešit problémy v prostředí informačních technologií a s jejich pomocí. Její návaznost na čtenářskou a numerickou gramotnost tímto byla potvrzena, a dokonce se ukázalo, že o plné funkční gramotnosti člověka v 21. století nelze bez dovednosti používání informačních technologií k řešení životních úkolů ani uvažovat. Moderní technologie totiž výrazně podmiňují úspěšnou práci se čtenářskou a numerickou gramotností a bez jejich znalostí nebude dostatečně dobře možné plné gramotnosti člověka vůbec dosáhnout (Brdička, 2014, s. 8)

Například Česká školní inspekce ČR v projektu NIQUES (Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice In: Brdička, 2014, s. 9) definuje informační gramotnost jako schopnost:

- rozeznat potřebu informací (problém),
- s přihlédnutím k charakteru informací je najít, získat, posoudit a spravovat,
- zpracovat informace, znázornit (modelovat) problém,
- používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů,
- tvořit a spolupracovat,
- vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet ve svém vzdělávacím prostředí,
- při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy.

Přínosem zvládnuté ICT gramotnosti je, že člověk dokáže v obtížných životních situacích mnohem lépe reagovat a umí se nad nimi také komplexněji zamyslet. Tím je schopen nacházet více variantních řešení na základě většího množství informací, jimiž disponuje. Je také mnohem flexibilnější co do času a místa, odkud se konkrétní situací zabývá. Zároveň je schopen rizika spojená s informačním šumem maximálně eliminovat a dosahovat tak větší jistoty a zároveň úspěšnosti při finalizaci svého úkolu (Brdička, tamtéž, s. 9).

S tímto přístupem ve své podstatě koresponduje Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 Ministerstva školství ČR a na základě národních i celoevropských potřeb s rozvojem počítačové gramotnosti počítá.

Shrnutí:

To, že člověk umí číst, psát a počítat, z něj ještě nedělá funkčně gramotného. Ve funkční gramotnosti jde navíc o porozumění přečtenému a o pochopení souvislostí, případně o principy kritického myšlení a správnou aplikaci základních matematických operací. V současnosti mezi tyto základní oblasti přidáváme ještě tzv. e-gramotnost neboli ICT gramotnost. Nemyslíme tím primárně způsob ovládnutí počítače či jiné podobné spotřební elektroniky, ale využití této moderní techniky jako užitečného nástroje k plnění úkolů a zvládnutí situací, s nimiž se dospělý člověk setkává každý den.

Funkční gramotnost představuje určitou disponibilní výbavu, s níž jsme schopni pracovat nejen v zaměstnání, ale i v běžném životě.

Proces dospívání od základní gramotnosti k její funkční podobě má několik vývojových etap, stejně jako můžeme na gramotnost pohlížet v kontextu různých faktorů, které ji ovlivňují.

Při podrobnějším zkoumání funkční gramotnosti je patrné, že je provázána s postupným vývojem společnosti po stránce vědění, moderních technologií, ale má vliv i na míru politického upořádání a také na ekonomické a sociální postavení člověka.

9. FUNKČNÍ GRAMOTNOST V ŠIRŠÍCH SOUVISLOSTECH

Historie je plná příkladů, na nichž bychom mohli demonstrovat jak pozitivní, tak i negativní dopady technologického vývoje, který odjakživa pomáhá lidské společnosti v jejím rozvoji. Vzpomeňme například na tzv. Archimédův šroub (princip jednoduchého čerpadla), Gutenbergův knihtisk, nebo Bellův telefon. Změna technologií je s našimi životy pevně svázána a očekává se, že se člověk dokáže těmto změnám průběžně přizpůsobovat a využívat je především ve svůj prospěch.

Když přibližně před dvě stě padesáti lety začínala průmyslová revoluce, dalo se říci, že svět postupně přestal být tím světem, jakým dříve byl. Podobnou změnou prochází i naše současná společnost. Vznikají nové nároky na naše znalosti, dovednosti i samotnou práci a proměňují se i naše zavedené sociální principy chování a jednání. Stejně jako v minulosti nepomohlo dělníkům rozbíjení nových strojů, které je tzv. měly připravovat o práci, tak i dnes můžeme novým technologiím jen těžko dlouhodobě vzdorovat.

Média koncem roku 2014 citovala informace britského statistického úřadu, že ve Velké Británii ohrožuje automatizace více než 10 mil. pracovních míst a že prostřednictvím nových technologií bude přibližně 35% současných pracovních míst v průběhu nejbližších dvaceti let zrušeno a lidskou práci nahradí stroje (Tovey, online, cit. 2015-02-01). Takové změny nás totiž čekají v České republice také a pravděpodobně se budou nejvíce dotýkat nízkopříjmových skupin obyvatelstva. Manuální profese jsou průběžně technologizovány, což významným způsobem zvyšuje nároky na znalosti a dovednosti lidí, kteří v těchto profesích pracují. I lidé, kteří to ještě před dvaceti třiceti lety nepotřebovali, musí dnes být funkčně gramotní – to znamená používat základním způsobem výpočetní technologie, pracovat s běžnými matematickými operacemi, porozumět textu a zvládat jednoduchý zápis informací. Význam funkční gramotnosti pro občany Evropské unie stále roste, neboť společnost při svém fungování využívá stále častěji psaného textu, ať už v pracovním, nebo osobním životě. Plné osvojení gramotností a jejich praktikování v každodenním životě významným způsobem přispívá k seberozejí a k získávání jejich vlastní identity ve společnosti. Tyto dovednosti jsou důležité nejen pro získání a udržení

stálého zaměstnání, budování rodiny, ale i pro rozvoj kvalitního občanského života (Brinkhorst et al., 2012, s. 21).

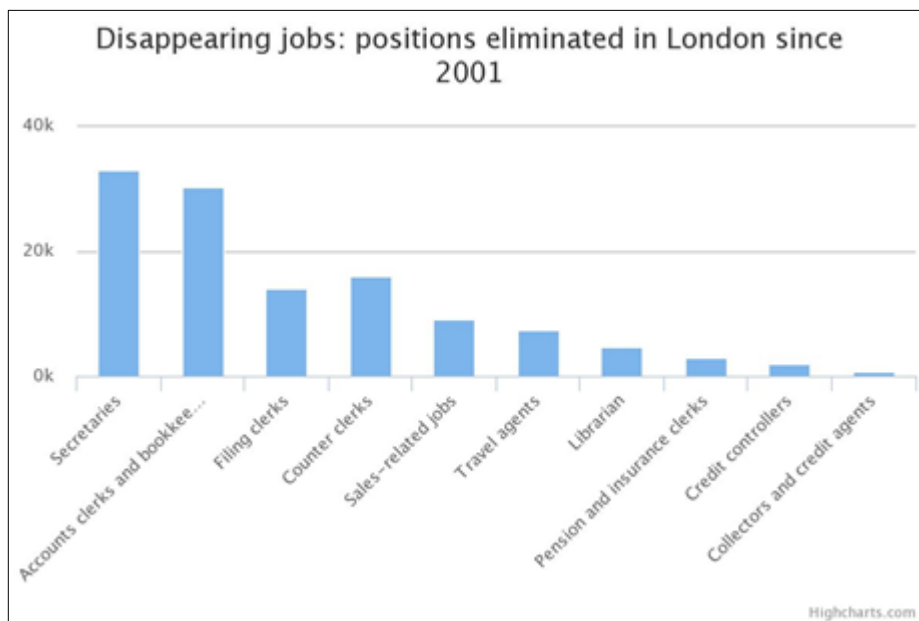
9.1 Proměna trhu práce a význam gramotností v globální společnosti

Počátkem prosince 2014 ohlásila americká společnost Knightscope, že na trh uvádí první generaci robotických strážných (v současné době už zabezpečují sídlo společnosti Microsoft v Silicon Valley), aby v nejbližších měsících začaly zajišťovat ostrahu firemních objektů a budov. Výrobce bude bezpečnostní roboty zájemcům pronajímat a předpokládá, že cena hodinového pronájmu bude poloviční oproti běžné hodinové mzdě pracovníků bezpečnostních agentur. Tento případ stejně jako mnohé další (např. zavádění robotických služeb v japonských hotelích, nebo létajících dronů místo obsluhy v singapurských restauracích), které se stále častěji objevují ve sdělovacích prostředcích, nám podhalují, jak jsou nové technologie implikovány do profesí, v nichž dříve nacházeli dominantní uplatnění lidé s nižším či středním vzděláním.

Významnou roli v tomto procesu změn samozřejmě hrají finanční náklady, neboť od určitého okamžiku se podnikům vyplatí investovat do nových technologií s cílem automatizovat určitý typ práce bez ohledu na uplatnitelnost lidí, kteří doposud danou práci vykonávali. Lidská práce tak bude za několik let v některých zaměstnáních pravděpodobně nahrazena výkony moderního robota. Podle Levy a Murnane (2004, s. 4) tak dochází k novému naplnění významu slov „dělná práce“ Adama Smithe s tím, že se jedná o hledání toho, v jakých činnostech mohou být lidé, nebo počítače lepší a jaké dovednosti budou lidé potřebovat k profesím, které by mohli zastávat i v budoucnu.

K tomuto neřízenému způsobu nové dělby práce dochází průběžně, ale pokud se na některé obory dokážeme podívat z dlouhodobější perspektivy, mohou se tyto změny jevit jako skokové. Podle britského statistického úřadu například jen v Londýně dochází od počátku tisíciletí ke snižování počtu pracovních míst i v oblasti služeb (cestovní ruch, pojišťovnictví) a administrativy (asistenti, účetní).

Graf 2: Ohrožené pracovní pozice v Londýně



Zdroj: Tovey (online, cit. 2015-02-01)

Graf: Mizející pracovní místa v Londýně od roku 2001- sekretář, účetní, úředník v registratuře, úředník u přepážky, zaměstnání vztahující se k prodeji, agent cestovní kanceláře, knihovník, úředník v penzijních a pojišťovacích službách, úředník v kontrole úvěrů, výběřčí a úvěrový agent.

K podobnému ohrožení určitých typů pracovních míst nedochází jen ve Velké Británii, obdobné zprávy zaznívají i z dalších zemí vyspělého světa. Frey a Osborne (2013, s. 38) uvádějí, že se 47% z celkového počtu pracovních míst v USA nachází také ve vysokém riziku ohrožení digitalizací. Jedná se například o některé pracovní pozice v dopravě, logistice a administrativě, kde by v horizontu nejbližších deseti až dvaceti let mělo dojít k masivnímu zavedení počítačových technologií do výroby. A obdobně je tomu i z hlediska predikce vývoje pracovního trhu v celé Evropské unii.

Období, kdy lidé s nízkou kvalifikací mohli zastávat relativně dobře placené místo s dlouhodobou perspektivou a nemuseli se o ně obávat, pomalu končí. V globálním měřítku se pracovní trh pro tuto pracovní skupinu neustále zmenšuje a naopak stoupá poptávka po lidech s vyšším stupněm znalostí a dovedností.

V zaměstnáních, která jsou dnes hůře placena, naopak zaměstnavatelé vyžadují od zaměstnanců vyšší úroveň funkční gramotnosti třeba i z bezpečnostních a provozních důvodů. Lidé s nízkou úrovní gramotnosti jsou tak čím dál tím více ohroženi vyšší mírou nezaměstnanosti (Brinkhorst et al., 2012, s. 24).

V kontextu dlouhodobých technologických a inovačních změn v průmyslové oblasti i sektoru služeb by přirozeně měly být stěžejní hlavně odborné kompetence lidí, kteří se chtějí na trhu práce uplatňovat. Vedle nich se však jako nepostradatelný ukazuje soustavný rozvoj funkční gramotnosti.

9.2 Funkční gramotnost a potřeby zaměstnavatelů

Moderní technologie v posledních desetiletích kladou velký důraz na efektivní využívání těchto dovedností nejen v pracovním, ale i sociálním životě. Digitální věk, v němž se nalzáme, přináší do života člověka nové úkoly a nové výzvy. I proto se v mezinárodních průzkumech dlouhodobě porovnává schopnost aplikace těchto (původně teoretických) znalostí do praxe. V důsledku globalizace pracovního trhu dochází ze strany zaměstnavatelů k novým požadavkům na flexibilní přenositelnost a uplatnitelnost znalostí a dovedností zaměstnanců v nestandardních situacích. V tomto případě se jedná o tzv. klíčové kompetence⁴, mezi něž bychom mohli zařadit například používání ICT technologií, nebo jazykovou gramotnost (Somr et al 2006, s. 47).

Pozornost, která se upíná k problematice funkční gramotnosti v kontextu pracovního trhu, vychází z dlouhodobých průzkumů OECD, které sledují úroveň těchto dovedností potřebných pro úspěch v běžném i pracovním životě. Mezinárodní šetření od konce 90. let minulého století ale ukázala, že společnost není funkčně gramotná na stejné úrovni, a že existují skupiny lidí, kteří mají tuto gramotnost na velmi nízké úrovni. Děje se tak navzdory rostoucímu pronikání informačních technologií do lidského života a rostoucímu významu práce s textem. Veteška a Tureckiová (2008, s. 25) hovoří v této souvislosti o možnostech cílené aplikace znalostních kapacit.

⁴ Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ČR (2007) se jedná o „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“

Podle Münich, Ondko, a Straka (2012, s. 14) lze definovat vztah mezi úrovní gramotností a hospodářským růstem. Pokud by se podařilo prostřednictvím vzdělávání posunout průměrnou úroveň kognitivních dovedností patnáctiletých žáků v ČR o 25 bodů, tak by takový posun mohl v průběhu následujících osmdesáti let představovat až 325% současného ročního HDP, což je přibližně přírůstek více než 12 biliónů korun. Pokles nebo stagnace těchto dovedností u generace mladých lidí vede samozřejmě k odpovídající úměrné ztrátě HDP.

Také zaměstnavatelé považují funkční gramotnost za významný faktor, který ovlivňuje pracovní výkonnost zaměstnanců. Tento typ dovedností pro ně má téměř stejnou důležitost jako odbornost, která je nutná pro výkon specifických profesí. Z analýzy Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v sekundárním sektoru (Doležalová a Vojtěch, 2013, s. 12) vyplývá, že pro zaměstnavatele je nejdůležitější v tomto ohledu vyváženost. Zaměstnavatelé zároveň do budoucna očekávají, že významnou úlohu budou mít v pracovním prostředí například i další dovednosti: kromě zběhlosti v používání výpočetní techniky, bude čím dál důležitější také ochota učit se, adaptabilita a schopnost řešit problém.

Tabulka 5: Význam klíčových kompetencí dle vzdělání zaměstnanců

Kompetence	Důležitost kompetencí (hodnoty aritmetického průměru)			
	vyučení	střední s maturitou	VŠ	celkem
čtení a porozumění pracovním instrukcím	1,60	1,25	1,10	1,34
nést zodpovědnost	1,75	1,36	1,08	1,43
ochota učit se	1,70	1,36	1,19	1,44
schopnost řešit problém	1,88	1,35	1,10	1,48
schopnost týmové práce	1,74	1,47	1,30	1,52
adaptabilita a flexibilita	1,86	1,50	1,28	1,57
schopnost rozhodovat se	2,06	1,46	1,15	1,59
umění jednat s lidmi	2,22	1,52	1,21	1,69
schopnost řešit stresové situace	2,11	1,60	1,27	1,70
komunikační schopnosti (ústní a písemný projev)	2,36	1,50	1,13	1,71
zběhlost v zacházení s informacemi	2,29	1,55	1,20	1,72
práce s čísly při pracovním uplatnění	2,24	1,57	1,26	1,73
zběhlost v používání výpočetní techniky	2,62	1,46	1,21	1,82
schopnost prezentace a vyjádřit svůj názor	2,42	1,69	1,23	1,83
schopnost vést	2,69	1,87	1,32	2,02
zběhlost v cizích jazycích	2,90	2,19	1,56	2,27

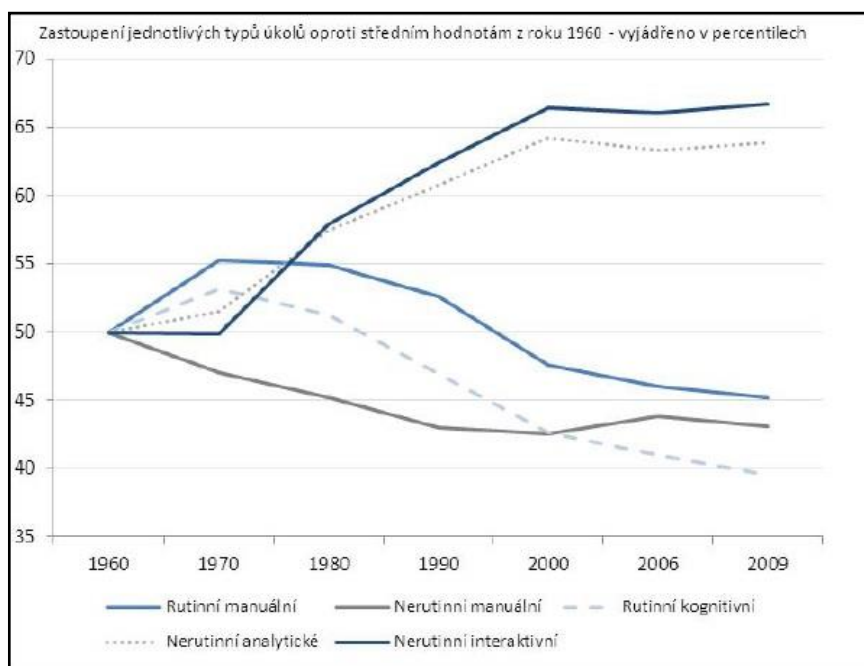
Zdroj: Doležalová a Vojtěch (2013, s. 12)

Tabulka: Význam klíčových kompetencí pro jednotlivé vzdělanostní skupiny zaměstnanců (čím nižší hodnota aritmetického průměru, tím je daná znalost, schopnost či dovednost důležitější) – zvýrazněny jsou nejdůležitější kompetence pro porovnání ve sloupcích.

Podle výše uvedeného šetření zaměstnavatelé spatřují jako důležité, aby se školy v přípravě svých žáků (a to bez ohledu na stupeň jejich dosaženého vzdělání) zaměřovaly v kontextu kompetenčních potřeb především na rozvoj čtení a porozumění pracovním instrukcím, ochotě učit se, schopnosti nést zodpovědnost a řešit problém. Tento důraz samozřejmě vychází z praktických zkušeností, které mají firmy se svými pracovníky, u nichž tyto nedostatečně rozvíjené kompetence dlouhodobě vytvářejí bariéry v plnění konkrétních pracovních úkolů či v dalším profesním rozvoji.

Pro ilustraci vývoje, kterého jsme díky globální propojenosti ekonomiky již dlouhou dobu součástí, se můžeme na grafu 3 podívat na vývoj změny poptávky po dovednostech v různých profesích, jak byly zdokumentovány v USA mezi lety 1960 – 2002.

Graf 3: Vývoj změny poptávky po dovednostech v různých profesích v USA



Zdroj: PIAAC (online, cit. 2015-01-25)

Shrnutí:

Současná společnost prochází technologickou proměnou, která se mnohdy přirovnává k revoluci. Nejrozličnější typy počítačů a počítačem řízených strojů nahrazují v určitých oborech již plošně lidskou práci. Role pracovní síly se pozměnila: člověk se spíše stará o nastavení a plynulý chod těchto strojů než o vlastní výrobu. Tento proces proniká především díky internetu a spotřební elektronice z výroby i do sektoru služeb a také do občanského života. Technologie nám na jednu stranu přibližují a zpřístupňují oblasti a možnosti, které by dříve člověk vůbec neměl, ale na druhou stranu na nás také kladou nároky – musíme se rychleji učit, orientovat se v novinkách, osvojovat si nové procesy a jsme také vystaveni některým možným rizikům, jako je například nahraditelnost v práci, nutnost se častěji rozhodovat, zjišťovat, ověřovat a třídit více informací apod.

Funkční gramotnosti je v tomto vývoji přikládána mimořádná pozornost, neboť je díky své přenositelnosti a jisté míře flexibility schopna člověku pomáhat při plnění jeho pracovních i společenských úkolů a rolí. Jak pracovní, tak i občanské zapojení vyžaduje vyšší úroveň gramotnosti, než tomu bylo před několika desítkami let. Těm, kdo se tomuto trendu nepřizpůsobí, hrozí riziko sociální i pracovní exkluze a klesající úroveň kvality života.

Úroveň funkční gramotnosti má na člověka existenční dopady – čím vyšší je jeho funkční gramotnost, tím větší má naději na získání a udržení si dobrého zaměstnání, a tím i na zabezpečení svého osobního života. Použití gramotnost v praxi a schopnost člověka řešit problémy a své životní situace v širších souvislostech dokáže výrazně zlepšit a stabilizovat jeho celkové postavení ve společnosti. Úroveň funkční gramotnosti má také přímou vazbu na ekonomický růst celé společnosti, je tedy žádoucí ji podporovat a rozvíjet a nedopustit její pokles.

10. MEZINÁRODNÍ VÝZKUMY GRAMOTNOSTI

Problematikou mezinárodního srovnání gramotnosti dospělých se pod patronací OECD v posledních letech zabývalo několik výzkumů ALL (Adult Literacy and Life Skills Survey, IALS/SIALS (1998) a PIAAC (2013), z nichž se Česká republika účastnila posledních dvou. Zapojení naší země do těchto srovnávacích šetření lze hodnotit jako velmi pozitivní, neboť vedle podobně zaměřených výzkumů žáků, jako například TIMSS, PIRLS, PISA⁵, máme také informace o stavu funkční gramotnosti mezi dospělou populací. Při podrobnějším zkoumání výsledků obou skupin lze identifikovat a sledovat vývojové tendence, či upozornit na příliš velký pokles úrovně gramotností u skupin dospívajících i dospělých. Za jistých okolností lze zároveň predikovat i budoucí stav, k němuž může úroveň gramotnosti v populaci Čechů do budoucna spět.

Prezentace výsledků těchto průzkumů je obvykle odbornou veřejností velmi sledována a základní zjištění podrobněji prezentují i běžná média. Gramotnost se v době vyhlášení výsledků výzkumu alespoň na chvíli stává také politickým tématem bez ohledu na zemi, v níž k prezentaci dochází. Z tohoto pohledu je to dlouhodobě velmi populární téma (Gavora, 2002, s. 175).

V mnoha vyspělých zemích se konkrétní závěry staly impulsem pro propagaci tohoto tématu ve společnosti a vyústily v systémová opatření, která byla přijata nejen odborníky na pedagogiku a vzdělávání dospělých, ale našla i svá praktická naplnění v konkrétních kurzech na zvýšení funkční gramotnosti dospělých.

Téma mezinárodních výzkumů základních dovedností je velmi obsáhlé, takže cílem této kapitoly je prezentace základních zjištění výzkumu SIALS a PIAAC s ohledem k tématu této práce.

10.1 Výzkum SIALS

Mezinárodní srovnávací šetření SIALS (The Second International Adult Literacy Survey) se uskutečnilo v roce 1998 a včetně jeho první vlny (IALS 1994 - 1996) se ho

⁵ TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study
PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study
PISA - Programme for International Student Assessment

zúčastnilo 20 zemí. Jmenovitě to byly Austrálie, Belgie (Vlámsko), Česká republika, Dánsko, Finsko, Chile, Irsko, Kanada, Maďarsko, Německo, Nizozemí, Norsko, Nový Zéland, Polsko, Portugalsko, Slovinsko, Švédsko, Švýcarsko (německy, francouzsky a italsky mluvící kantony), Velká Británie a Spojené státy. Primárním cílem výzkumu bylo zmapovat úroveň funkční gramotnosti dospělých ve třech základních oblastech:

- **Literární gramotnost** - vztahuje se ke znalostem a dovednostem potřebným k porozumění a využití informací z textu, jako jsou úvodníky, novinové články, brožury, návody atp.
- **Dokumentová gramotnost** - vyjadřuje znalosti a dovednosti potřebné k určení a využití informací obsažených v různých formátech, např. žádostech o práci, výplatních páskách, jízdních řádech, mapách, tabulkách a diagramech atd.
- **Numerická gramotnost** - charakterizuje znalosti a dovednosti potřebné pro aplikaci aritmetických operací na čísla obsažená v tištěných materiálech, jako je určení zůstatku na šekové knížce, výpočet spropitného, vyplnění objednávky nebo určení úroku z půjčky dle inzerátu.

„Každá z těchto oblastí byla měřena na samostatné škále v rozsahu 0 až 500 bodů. Následně bylo empiricky určeno pět úrovní způsobilosti, kde každá úroveň vyjadřuje schopnost vypořádat se s určitou sadou čtenářských úloh.“ (Matějů, 1998)

- **Úroveň 1** (0 – 225 bodů) - reprezentuje osoby s velmi nízkou funkční gramotností, které mají potíže se základním pochopením napsané informace a problémy řídit se podle předepsaných pokynů (např. příprava jídla podle receptu).
- **Úroveň 2** (226 – 275 bodů) - lidé v této skupině zvládají jednoduché úkoly, ale je pro ně již obtížné získat nové pracovní dovednosti.
- **Úroveň 3** (276 – 325 bodů) - vypovídá o základních schopnostech člověka zvládnout běžné úkoly v každodenním životě a reprezentuje tradiční středoškolské vzdělání se schopností nacházet odpovídající řešení v situacích, které jsou již složité.

- **Úroveň 4 a 5** (326 – 500 bodů) – odpovídá vysokému stupni dovedností, jejichž nositelé zvládají řešení komplexních a složitých problémů.

Sekundárním záměrem bylo u specifických skupin obyvatelstva, u nichž se prokáže nízká gramotnostní úroveň, identifikovat příčiny tohoto stavu a najít například souvislosti mezi gramotností a vzděláním a dalšími socio-ekonomickými faktory.

Jak už jsme zmínili, podle Matějů (tamtéž, 1998) byla gramotnost pro potřeby výzkumu definována jako *„schopnost porozumět a použít psané informace v každodenních aktivitách (doma, na pracovišti, v místě bydliště) k dosažení svých cílů a k rozvoji svých schopností – je to schopnost člověka aktivně participovat na světě informací.“*

Výsledky průzkumu ukázaly jeden komplexní a opakující se jev, že ve většině zemí (14 z 20) z hlediska literární gramotnosti existuje přibližně 15% dospělých na úrovni 1. Je pro ně tedy velmi obtížné splňovat nároky společnosti jak v pracovním, tak i občanském životě.

Ve všech zemích kromě České republiky platilo, že pokud dospělí byli úspěšní v jedné gramotnosti, měli dobré výsledky i v ostatních. V případě české populace byly výsledky v literární gramotnosti výrazně nejslabší, v protikladu s výborným úspěchem v gramotnosti numerické. Simonová (online, cit. 2015-02-01) si tento stav vysvětluje jako selhání školského systému v oblasti literární gramotnosti, neboť v době výzkumu bylo ještě před školskou reformou často preferováno memorování, na rozdíl od uplatňování principů kritického myšlení. Pozitivní výsledky v matematické gramotnosti si tato autorka vysvětluje jako pozůstatek předrevolučního přístupu ke vzdělávání, kdy byla povinná například maturitní zkouška z matematiky.

Matějů (1998) uvádí, že česká populace dospělých měla nejhorší výsledky v literární gramotnosti – přibližně 80% průměrného skóre, ale v ostatních dvou oblastech jsme byli nad 90% průměrných výsledků. Čeští dospělí pak navíc zaostávali v oblasti práce s informacemi, a to ve způsobu jejich vyhledávání, třídění a způsobu jejich aplikace.

Z hlediska dosažené úrovně vzdělání si vedli lépe středoškolsky vzdělaní lidé, kteří předčili ne tolik úspěšné vysokoškoláky, ale obě skupiny se držely spíše celkového průměru. V České republice podobně jako v Německu totiž dospělí výkonnostně

nedosahovali často na úroveň 4 a 5, stejně jako byl relativně malý počet osob s úrovní 1 a 2.

Dosažené vzdělání se také projevilo jako významný faktor, který v dospělosti ovlivňuje úroveň funkční gramotnosti. Jedná se však o složitý komplexní vztah s dalšími činiteli (Matějů, 1998). Můžeme ale očekávat, že lidé s nižším stupněm vzdělání se budou často vyskytovat také v nejnižších gramotnostních úrovních (Rabušicová, 2002, s. 111).

Identifikována byla i souvislost mezi věkem a úrovní gramotnosti. Ukázalo se, že s rostoucím věkem úroveň gramotnosti klesá. Otevírá se zde prostor pro efektivnější vzdělávání dospělých, jehož cílem by kromě rozvoje odborných kompetencí mělo být i posilování funkční gramotnosti.

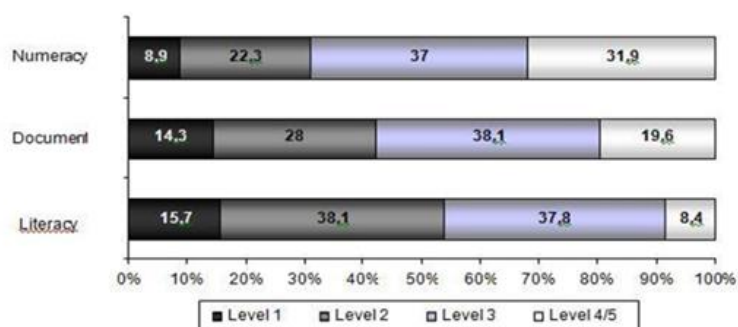
Tabulka 6: Průměry pro literární, dokumentovou, numerickou a celkovou gramotnost ve všech zemích zúčastněných v IALS (1994 – 1998) pro populaci 16 - 65 let

	Literární gramotnost	Dokumentová gramotnost	Numerická gramotnost	Celková gramotnost
Austrálie	274,2	273,3	275,9	274,5
Belgie (Flandry)	271,8	278,2	282,0	277,3
Česká republika	269,4	282,9	298,1	283,5
Dánsko	275,0	293,8	298,4	289,1
Finsko	288,6	289,2	286,1	288,0
Chile	220,8	218,9	208,9	216,2
Irsko	265,7	259,3	264,6	263,2
Kanada	278,8	279,3	281,0	279,7
Maďarsko	242,4	249,0	269,9	253,8
Německo	275,6	285,1	293,3	284,7
Nizozemsko	282,7	286,9	287,7	285,8
Norsko	288,5	296,9	296,8	294,1
Nový Zéland	275,2	269,1	270,7	271,7
Polsko	229,5	223,9	234,9	229,4
Portugalsko	222,6	220,4	231,4	224,8
Slovinsko	229,7	231,9	242,8	234,8
Švédsko	301,3	305,6	305,9	304,3
Švýcarsko (fr.)	264,8	274,1	280,1	273,0
Švýcarsko (něm.)	263,3	269,7	278,9	270,1
Švýcarsko (ital.)	264,3	271,0	274,4	269,9
USA	273,7	267,9	275,2	272,3
Velká Británie	266,7	267,5	267,2	267,1
Průměr*	264,5	267,2	271,7	267,8

**Průměr je počítán pro všechny země kromě ČR.*

Zdroj: Rabušicová (2002, s. 74)

Graf 4: Zastoupení českých občanů na jednotlivých úrovních způsobilostí



Zdroj: Matějů (2008)

Graf: Literacy – schopnost nalézt a porozumět informacím z textů, které nejsou určeny jako primární informační zdroje – články v novinách

Document – schopnost nalézt a porozumět informacím obsaženým v konkrétním dokumentu – jízdní řád, návod k obsluze

Numeracy – schopnost pracovat s číselnými údaji, schopnost aplikovat ve správném pořadí matematické operace a schopnost tyto údaje a výsledky provedených operací správně interpretovat.

10.2 Výzkum PIAAC

Mezinárodního výzkumu PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) se v letech 2009 až 2012 zúčastnilo 24 zemí: Austrálie, Belgie (Vlámsko), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Itálie, Japonsko, Kanada, Jižní Korea, Kypr, Německo, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Rakousko, Rusko, Slovensko, Spojené státy, Španělsko, Švédsko, Velká Británie (Anglie a Severní Irsko). Do výzkumu se zapojilo celkem 166 000 respondentů, v ČR to bylo celkem 6 102 respondentů.

Hlavním cílem výzkumu bylo změřit úroveň funkční gramotnosti u populace dospělých ve věku 16 – 65 let v následujících oblastech:

- **Čtenářská gramotnost** – schopnost porozumět psaným textům, hodnotit je, používat je a zabývat se jimi s cílem účastnit se života společnosti, dosahovat svých cílů a rozvíjet své vědomosti a potenciál.
- **Numerická gramotnost** – schopnost získávat, používat, interpretovat a sdělovat matematické informace a představy s cílem zapojovat se do rozmanitých matematických situací života dospělých a zvládat jejich nároky.
- **Řešení problémů v technologicky bohatých prostředích (neboli v ICT)** – schopnost používat digitální technologie, komunikační prostředky a sítě k získávání a hodnocení informací, ke komunikaci s ostatními a k provádění praktických úloh. Hodnocení se zaměřuje na dovednost řešit osobní, pracovní i občanské problémy stanovením vhodných cílů a plánů a získáváním a používáním informací za pomoci počítačů a počítačových sítí.

Metodika výzkumu PIAAC byla konstruována tak, aby výsledky mohly být porovnatelné s výzkumem PISA, který se zaměřuje na úroveň vědomostí a dovedností patnáctiletých žáků a opakuje se pravidelně každé tři roky. Smyslem této kompatibility je možnost sledovat ty samé dovednosti u náctileté generace a později, když je řadíme do skupiny dospělých.

Zvolené oblasti gramotností autoři výzkumu PIAAC považují za důležité pro plnohodnotné zapojení dospělých do pracovního i společenského života, jsou navíc přenositelné a v průběhu životních etap každého jedince je možné je zdokonalovat.

Obdobně jako v předchozím mezinárodním výzkumu SIALS i zde byla úroveň jednotlivých gramotností škálována do pěti úrovní, které v případě čtenářské a numerické gramotnosti měly následující bodové rozložení:

- **Úroveň 1** (176 – 226 bodů) – reprezentuje osoby, které umí pracovat s jednoduchými informacemi, číst krátké texty, vyplnit jednoduché formuláře a porozumět obsahu jednoduchých vět. Ovládají základní matematické operace s čísly.

- **Úroveň 2** (226 – 276 bodů) – dospělí v této skupině dokážou pracovat s více informacemi najednou, umí je porovnávat a vyvozovat z nich jednoduché závěry. Zvládnou identifikaci a zpracování matematických informací, umí provádět jednoduché matematické operace s celými i desetinnými čísly, s procenty a zlomky, zvládnou interpretaci jednoduchých dat a statistik z textů, tabulek a grafů.
- **Úroveň 3** (276 – 326 bodů) – vypovídá o schopnostech porozumět rozsáhlejším souvislým, nesouvislým, smíšeným a složeným textům a reagovat na ně. Dospělí umějí identifikovat, interpretovat nebo hodnotit více informací a dedukovat z nich závěry. Zvládnou matematické úlohy s více kroky a úkoly, u nichž musí zvolit odpovídající strategii k řešení. Orientují se v matematických vztazích, zákonitostech a dovedou interpretovat a provádět základní analýzy dat a statistik z textů, tabulek a grafů.
- **Úroveň 4** (326 – 376 bodů) – odpovídá dovednostem, kdy dospělí dokážou ve čtenářské gramotnosti komplexně pracovat s informacemi v rámci různých typů rozsáhlých textů s různou relevancí informací. Lidé na této úrovni umějí dedukovat a aplikovat odborné znalosti do praxe a pracovat s argumenty. Dokážou zároveň porozumět komplexním matematickým operacím i v abstraktní podobě, zvládnou složitější analýzy, rozumějí statistice a umějí dobře pracovat s argumenty.
- **Úroveň 5** (376 a více bodů) – označuje osoby s nejvyšší úrovní znalostí a dovedností, které dokážou informace vyhledávat, integrovat, zároveň mohou pracovat s kompaktními texty, dovedou aplikovat a hodnotit logické a koncepční modely, hodnotit věrohodnost zdroje informací a identifikovat klíčové informace. Uvědomují si jemné rétorické narážky a jsou schopni náročného logického vyvozování či používání specifických odborných znalostí. Zvládnou složitou analýzu a syntézu dat a informací. V numerické gramotnosti rozumějí složitým reprezentacím a abstraktním, formálním matematickým a statistickým představám. Dovedou integrovat různé druhy matematických informací v případech, které vyžadují matematizaci nebo

interpretaci, dovedou vyvozovat závěry, formulovat matematická tvrzení či vytvářet modely a pracovat s nimi, zdůvodňovat, hodnotit a kriticky reflektovat různá řešení či volby.

U způsobilosti v řešení problémů v technologických bohatých prostředích (neboli v ICT) bylo škálování navrženo pouze do tří úrovní:

- **Úroveň 1** (241 až 290 bodů) – na této úrovni dovedou dospělí plnit úlohy, ve kterých je jednoznačně zadaný cíl a operace nutné k jejich vyřešení se provádějí v jediném a důvěrně známém prostředí. Dovedou řešit jen ty problémy, jejichž řešení zahrnuje poměrně malý počet kroků, použití omezeného počtu operací a nevyžaduje sledování příliš mnoha prvků u velkého množství procesů.
- **Úroveň 2** (291 až 340 bodů) – zahrnuje dovednosti plnit úlohy, které jednoznačně uvádějí kritéria potřebná k jejich splnění, zahrnují malé množství aplikací a jen několik kroků a operací. Lidé dovedou sledovat postup vedoucí k řešení a zvládat nečekané komplikace.
- **Úroveň 3** (341 a více bodů) – osoby na této úrovni zvládnou plnit úlohy zahrnující více aplikací, velké množství kroků, slepé uličky a požadavek nalézt a použít ad hoc příkazy v neobvyklém prostředí. Dokáží naplánovat řešení a při jeho provádění jsou schopni se vypořádat i s neočekávanými komplikacemi.

Česká populace dospělých si ve výzkumu PIAAC nevedla špatně a podle naměřených hodnot jsme nadprůměrných výsledků dosáhli opět v numerické gramotnosti a ve čtenářské gramotnosti a v oblasti řešení problémů v technologických bohatých prostředích (neboli v ICT) jsme byli průměrní.

Tabulka 7: Celková úroveň čtenářské a numerické gramotnosti a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií

Země	Čtenářské dovednosti (průměrné skóre)	Matematické dovednosti (průměrné skóre)	Řešení problémů v prostředí informačních technologií (% na 2. a 3. úrovni)
Průměr	273	269	34
Anglie/S. Irsko (VB)	272	262	35
Austrálie	280	268	38
Česká republika	274	276	33
Dánsko	271	278	39
Estonsko	276	273	28
Finsko	288	282	42
Francie	262	254	x
Irsko	267	256	25
Itálie	250	247	x
Japonsko	296	288	35
Jižní Korea	273	263	30
Kanada	273	265	37
Kypr	269	265	x
Německo	270	272	36
Nizozemsko	284	280	42
Norsko	278	278	41
Polsko	267	260	19
Rakousko	269	275	32
Slovensko	274	276	26
Spojené státy	270	253	31
Španělsko	252	246	x
Švédsko	279	279	44
Vlámsko (Belgie)	275	280	35

	Významně nad mezinárodním průměrem
	Významně se neliší od mezinárodního průměru
	Významně pod mezinárodním průměrem

Zdroj: Straková a Veselý (2013, s. 46)

Znamenají tyto závěry, že celková úroveň gramotnosti dospělých (16 – 65 let) je ve srovnání s ostatními zeměmi dobrá a není potřeba se této problematice dále věnovat? Při pohledu na detailní rozbor některých výsledků se spíše ukazuje, že nikoliv. Je potřeba všechny tři typy gramotností provazovat dohromady a nevnímat je jako samostatné a oddělené tematické oblasti, protože se vzájemně ovlivňují a zejména role čtenářské gramotnosti je nezastupitelná pro budování ostatních gramotností.

Z výzkumu PIAAC v ČR v případě řešení problémů v prostředí informačních technologií vyplývá, že sice svými schopnostmi na nejvyšší 3. úroveň způsobilosti dosáhlo 6,6% dospělých osob a 33,1% se zařadilo do 2. úrovně způsobilosti, ale s nejnižšími dovednostmi se potýká minimálně 41,7% dospělé populace (28,8% na 1. úrovni způsobilosti a 12,9% dokonce pod 1. úrovní způsobilosti). A to je poměrně velká skupina populace, s níž by se mělo v rámci dalšího vzdělávání intenzivně pracovat, podobně jako se lidem s tímto handicapem věnují odborníci v zemích západní Evropy, v Kanadě, USA, nebo v Austrálii.

Tabulka 8: Porovnání procentuálního zastoupení dospělých ve věku 16-65 let a nejmladší věkové kohorty 16-24 let na jednotlivých úrovních způsobilosti

Státy OECD	Úroveň způsobilosti													
	Pod úrovní 1		Úroveň 1		Úroveň 2		Úroveň 3		Bez zkušenosti s počítačem		Rozhodli se pro písemný test		Neprošli testem ICT	
	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let	16-65 let	16-24 let
Anglie/S. Irsko	15,1	9,8	33,9	39,7	29,1	35,8	5,6	6,6	4,3	0,7	4,5	0,8	5,8	4,1
Austrálie	9,2	6,7	28,9	32,2	31,8	41,7	6,2	8,9	4,0	0,4	13,7	6,9	3,5	2,1
Česká republika	12,9	8,1	28,8	31,0	26,5	43,1	6,6	11,7	10,3	0,6	12,1	4,0	2,2	1,5
Dánsko	13,9	7,2	32,9	34,6	32,3	42,4	6,3	8,0	2,4	0,1	6,4	2,5	5,3	4,9
Estonsko	13,8	8,2	29,0	35,2	23,2	41,4	4,3	9,1	9,9	0,1	15,8	3,7	3,4	1,9
Finsko	11,0	3,6	28,9	29,7	33,2	50,4	8,4	11,5	3,5	0,0	9,7	1,8	5,2	3,1
Francie	–	–	–	–	–	–	–	–	10,5	0,5	11,6	3,9	6,0	1,4
Irsko	12,6	9,9	29,5	37,8	22,1	35,5	3,1	4,7	10,1	0,6	17,4	7,2	4,7	3,8
Itálie	–	–	–	–	–	–	–	–	24,4	2,5	14,6	6,3	2,5	3,1
Japonsko	7,6	5,9	19,7	21,9	26,3	35,7	8,3	10,2	10,2	1,6	15,9	12,9	10,7	10,5
Jižní Korea	9,8	2,6	29,6	27,9	26,8	53,6	3,6	9,9	15,5	0,7	5,4	0,8	9,1	4,6
Kanada	14,8	9,0	30,0	32,0	29,4	40,9	7,1	9,9	4,5	0,2	6,3	1,9	5,9	4,6
Německo	14,4	9,1	30,5	32,8	29,2	43,2	6,8	10,9	7,9	0,5	6,1	1,3	3,7	1,5
Nizozemí	12,5	5,1	32,6	30,8	34,3	46,9	7,3	11,4	3,0	0,0	4,5	1,6	3,7	2,8
Norsko	11,4	7,0	31,8	31,9	34,9	46,7	6,1	8,1	1,6	0,2	6,7	1,1	5,2	4,1
Polsko	12,0	11,4	19,0	30,6	15,4	30,3	3,8	7,6	19,5	0,7	23,8	12,4	6,5	7,0
Rakousko	9,9	7,2	30,9	33,9	28,1	41,9	4,3	8,8	9,6	0,2	11,3	4,6	4,0	2,5
Slovenská republika	8,9	8,0	28,8	38,0	22,8	36,3	2,9	4,2	22,0	4,8	12,2	6,9	2,2	1,6
Spojené státy	15,8	10,7	33,1	38,7	26,0	31,1	5,1	6,5	5,2	0,8	6,3	3,0	4,1	3,5
Španělsko	–	–	–	–	–	–	–	–	17,0	1,2	10,7	3,5	6,2	4,5
Švédsko	13,1	5,2	30,8	28,3	35,2	49,9	8,8	11,7	1,6	0,4	5,7	0,7	4,8	3,6
Vlámsko (Belgie)	14,8	7,0	29,8	28,7	28,7	46,0	5,8	11,1	7,4	0,2	4,7	1,8	3,5	1,1
Průměr	12,3	7,5	29,4	32,4	28,2	41,7	5,8	9,0	9,3	0,8	10,2	4,1	4,9	3,5

Zdroj: Kelblová, and Modráček (2014, s. 19)

Výzkum PIAAC potvrdil domněnku, že s úrovní dosaženého vzdělání úzce koresponduje také úroveň funkční gramotnosti, i když je v mnoha zemích tento vztah poněkud rozdílný. V ČR dosáhli nejlepších výsledků vysokoškolsky vzdělaní lidé a nejhorších ti, kteří mají pouze základní vzdělání.

Zajímavá zjištění přinesl výzkum i ve vztahu věku a úrovně základních dovedností, neboť největší propad byl zaznamenán ve věkové skupině 35–49 let, pro který nelze v současné době najít srozumitelné vysvětlení.

10.3 Porovnání výsledků mezinárodních výzkumů

Přestože metodologie výzkumů SIALS a PIAAC nejsou zcela identické a neumožňují tak přirozené srovnání, dokážeme z obou výstupů odvodit určité vývojové trendy v úrovni funkční gramotnosti dospělých.

Přímé srovnání lze uskutečnit jen u čtenářské gramotnosti, protože ve výzkumu SIALS nebyla zahrnuta oblast řešení problémů v technologických bohatých prostředích (neboli v ICT) a metodika výzkumu numerické gramotnosti byla v obou šetřeních velmi odlišná.

Podle autorů závěrečné zprávy PIAAC jsou celkové rozdíly ve výsledcích obou výzkumů statisticky nevýznamné (Straková, Veselý a Kelblova, 2013, s. 4), takže mezi úrovní čtenářské gramotnosti dospělých nedošlo k žádnému významnému pohybu. Tyto závěry zároveň korespondují s průběžnými výsledky srovnávacích testů PISA, které se zaměřují na cílovou skupinu žáků a jichž se Česká republika také pravidelně účastní.

Na výsledcích obou výzkumů je možné ukázat, jak se změnilo postavení tuzemské populace dospělých a vyplývá z nich fakt, že došlo k mírnému zhoršení v numerické gramotnosti a naopak k mírnému zlepšení v oblasti čtenářské gramotnosti. To odpovídá i průběžným výsledkům českých žáků v projektech PISA, TIMSS a RLS (výzkum na podporu čtenářské gramotnosti), v nichž dosahovali lepší úrovně v matematice, než ve čtenářských dovednostech.

Tabulka 9: Výsledky českých žáků v projektech PISA, TIMSS a RLS (1995 – 2009)

	RLS 1995	TIMSS 1995	TIMSS 1999	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	TIMSS 2007	PISA 2009
matematická gramotnost		3/31	11/22	17/28	10/30	12/37	7/18	22/34
přírodovědná gramotnost		1/31	6/22	11/28	6/30	12/37	5/18	19/34
čtenářská gramotnost	14/22			19/28	21/30	22/36		27/34

Zdroj: Straková a Veselý (2013, s. 99)

Tabulka: Pořadí českých žáků (číslo před lomítkem) v celkovém mezinárodním srovnání ve výzkumech zaměřených na numerickou, přírodovědnou a čtenářskou gramotnost od roku 1995 do roku 2009. Číslo za lomítkem představuje počet zemí zapojených do výzkumu.

Tabulka 10: Umístění zemí podle výsledků a rozdíly v pořadích ve výzkumech PIAAC a IALS

	numerická gramotnost			čtenářská gramotnost		
	pořadí PIAAC	pořadí IALS	rozdíl IALS-PIAAC	pořadí PIAAC	pořadí IALS	rozdíl IALS-PIAAC
Austrálie	9	10	1	3	11	8
Vlámsko	2	8	6	6	8	2
Kanada	10	9	-1	8	7	-1
Česká republika	7	3	-4	7	9	2
Dánsko	6	2	-4	9	3	-6
Finsko	1	7	6	1	4	3
Německo	8	5	-3	10	6	-4
Irsko	12	12	0	13	12	-1
Nizozemsko	3	6	3	2	5	3
Norsko	5	4	-1	5	2	-3
Polsko	11	13	2	12	13	1
Švédsko	4	1	-3	4	1	-3
Spojené státy	13	11	-2	11	10	-1

Zdroj: Straková a Veselý (2013, s. 99)

Tabulka: Tabulka znázorňuje relativní zhoršení České republiky v matematických dovednostech a relativní zlepšení v dovednostech čtenářských, které v tomto případě kombinují literární a dokumentovou gramotnost z výzkumu IALS.

Z hlediska úrovně dosaženého vzdělání je patrné, že lepších výsledků dlouhodobě dosahují lidé s vysokoškolským vzděláním, přestože se jejich výsledky od posledního měření zhoršily. Zároveň se ale od roku 1998 zvětšily rozdíly mezi absolventy s maturitou a těmi, kteří maturitu nemají. Za alarmující by se dalo považovat zjištění, že 17% absolventů nematuritních oborů nedosahuje úrovně 2 a 63% úrovně 3 v oblasti čtenářské gramotnosti. Straková a Veselý (2013, s. 103) k tomu uvádějí, že je nutné nalézt řešení tohoto stavu v souvislosti největším ohrožením této skupiny lidí na pracovním trhu.

Jestliže gramotnostní úroveň starších lidí měla ve výzkumu SIALS mírně klesající tendenci, pak tento trend PIAAC nepotvrdil. Naopak během dekády mezi výzkumy došlo ke zlepšení základních dovedností u lidí starších 55 let.

Shrnutí:

Mezinárodní výzkumy, zjišťující úroveň funkční gramotnosti žáků i dospělých, mají dlouholetou tradici. První z nich vznikly v polovině minulého století pod patronací UNESCO, později jejich organizaci převzala OECD. Jejich význam roste, podobně jako se vyvíjí ve společnosti potřeba po vyšší úrovni funkční gramotnosti v pracovním i v občanském životě.

Česká republika se pravidelně účastní šetření zaměřených na znalosti a dovednosti žáků, zároveň se zapojila do výzkumů gramotnosti u dospělé populace. Ačkoliv výzkumy SIALS a PIAAC neměly nastavenou úplně stejnou metodiku, lze z jejich výsledků vyvozovat určité závěry.

Hlavním poznáním je, že ani v jednom z nich ČR v celkovém srovnání více než dvaceti vyspělých zemí nedosáhla výrazně podprůměrných výsledků. Přesto má smysl se některými dílčími závěry těchto výzkumů dále zabývat, neboť naznačují možná rizika, která nás v budoucích letech mohou potkat.

Funkční gramotnost většinou koreluje s úrovní dosaženého vzdělání a dlouhodobě se ukazuje, že největší problémy s ní mají lidé se základním vzděláním. Právě u nich ale existuje vysoké riziko ohrožení jejich konkurenceschopnosti na trhu

práce, protože ten je v důsledku technologických inovací čím dál náročnější na úroveň čtení, psaní, základní matematiky a ovládnání ICT.

Podle výzkumu PIAAC se s nejnižší úrovní ICT gramotnosti v ČR potýká minimálně 41,7% dospělé populace, 17% absolventů nematuritních oborů nedosahuje úrovně 2 a 63% úrovně 3 v oblasti čtenářské gramotnosti.

Mnoho západoevropských zemí se tímto problémem aktivně zabývá již několik desítek let, neboť bylo doloženo, že nízká úroveň základních dovedností má většinou silný ekonomický a sociální dopad na určité skupiny obyvatel, jichž se tento problém týká.

V ČR však zatím žádný koncepční vzdělávací návrh, který by stanovil, jakým způsobem se bude tato situace ve vzdělávání dospělých řešit, nevznikl.

11. KAUZALITA FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI A DOPORUČENÍ

Na rozdíl od méně rozvinutých zemí, kde jsou příčiny nízké úrovně funkční gramotnosti jednodušeji identifikovatelné, chybí zcela jasné poznatky o tom, co způsobuje nízkou úroveň funkční gramotnosti dospělých v zemích vyspělých.

Po zavedení dlouhodobého systému povinné školní docházky ve vyspělých státech lze konstatovat, že negramotnost jejich obyvatel téměř vymizela. Průcha a Veteška (2012, s. 111) k tomuto problému uvádějí, že například v České republice je negramotnost zaznamenávána pouze u malé skupiny Romů, jinak se ve společnosti prakticky nevyskytuje. Pokud je většina společnosti gramotná, měla by být i funkčně gramotná. Rabušicová (2002, s. 97) s tímto tvrzením souhlasí a dodává, že je ale třeba si uvědomovat, že ještě zcela nedávno nebyl problém se základními dovednostmi ve společnosti pojmenován, takže nemohl být ani přehled o tom, v jaké míře se může v populaci obyvatel vyskytovat. Prakticky všechny faktory, které se podílejí na formování úrovně gramotnosti dospělých, dokážou také ovlivnit její nižší stupeň výskytu.

11.1 Příčiny nízké úrovně funkční gramotnosti

Hlavní příčiny nízké gramotnostní úrovně bychom mohli rozčlenit do tří základních oblastí, které od sebe ovšem nejsou úplně separovány, ale jejich znaky se navzájem mohou:

1. psychologické příčiny,
2. pedagogické příčiny,
3. sociálně-ekonomické příčiny.

Psychologické příčiny mají především souvislost s rekognoskací dysfunkcí člověka již v útlém věku (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie), které zároveň nastavují adekvátní způsoby přístupu a práce s handicapovaným člověkem. Včasné zachycení a identifikace problémů zároveň dává velkou naději a příležitost pro osvojení základních dovedností v plném a potřebném rozsahu a praktické potlačení projevů těchto dysfunkcí v pozdějším věku. Samozřejmě u populace dospělých, u nichž nebyly

tyto potíže zjištěny dříve, mohou být s rozvojem funkční gramotnosti určité problémy trvalejšího charakteru. Helus (2012, s. 207) vysvětluje, že této oblasti se v poslední době věnuje velká pozornost a do popředí se dostávají jak poradenské služby či asistence, tak dochází i k soustavnému rozvoji speciálních vzdělávacích služeb.

Pedagogické příčiny mají svá východiska především v osvětě funkční gramotnosti ve školách a v přístupu pedagogů k formám výuky a výběru vhodných metod, kterými se mohou základní dovednosti u žáků rozvíjet. Tento proces by mohlo dlouhodobě pozitivně ovlivňovat další vzdělávání pedagogů a podpora jejich profesních zkušeností a praxe. Z hlediska čtenářství je totiž potřebné pracovat s původními texty a rozvíjet především stránku analyticko-syntetického přístupu k textu, tzn. po osvojení báze gramotnosti nezastavit proces jen u samotné techniky čtení, ale upřednostňovat obsahové souvislosti, textové konotace a pochopení i interpretaci obsahu čteného materiálu. Svoji roli má však v této oblasti i proměna zájmu žáků o výuku, respektive zvyšující se nezájem o vzdělávání u některých skupin žáků, kteří často v tomto směru nacházejí podporu u svých rodičů. Rabušicová (2002, s. 98) říká, že tyto příčiny jsou obecně známé z problematiky neúspěšnosti vyučování. Význam školy do budoucna s důležitostí gramotnosti ještě bude narůstat, a to zejména z hlediska efektivity vyučování a budování správné motivace k těmto základním dovednostem (Gavora, 2002, s. 180).

Sociálně-ekonomické příčiny lze hledat v širokém spektru různých faktorů. Například se mohou vyskytovat u rodin s nižším stupněm vzdělání, které jsou zároveň i sociálně a ekonomicky vyčleněnější na okraj společnosti, což je typický průvodní jev „rozevírajících se sociálních nůžek“. Dochází tak k pomyslnému kruhu, z něhož člověk nenachází bez vnější pomoci cestu ven. Bez dobré funkční gramotnosti se lidé budou jen velmi obtížně dále vzdělávat, aby si udrželi, či dokonce vylepšili své aktuální postavení na trhu práce, zároveň bez naděje na jakoukoliv změnu k lepšímu minimálně stagnují ve své sociální roli. Bynner a Parsons (1998, s. 13) uvádějí, že lidé, kteří přijdou o své zaměstnání, velmi záhy také začnou ztrácet svoji funkční gramotnost – nejprve matematickou a následně i čtenářskou dovednost. Tito lidé navíc často mívají špatné zkušenosti se školní docházkou, takže na vzdělávání nekladou velký důraz ani u svých potomků, čímž dochází k řetězení tohoto jevu.

Dalšími určujícími faktory jsou problémy národnostních, etnických, genderově či rasově segregovaných skupin. Ty mají problémy se začleněním do většinové společnosti a zůstávají ve své komunitě odkázány často na sociální pomoc státu, nebo neziskových organizací, navzdory potřebám, které jsou s jejich zapojením do plnohodnotného způsobu života potřebné.

Zlepšení úrovně funkční gramotnosti dokáže zlepšit kvalitu dospělého života. To má samozřejmě vliv jak na sociální začlenění, tak i na ekonomickou situaci daného člověka nebo rodiny. Zvýšením gramotnosti úrovně obvykle dochází i ke zlepšení vlastního seberozvoje a vede také k účasti na občanské a sociální participaci. Tyto dílčí úspěchy následně dokážou motivovat člověka k jeho dalšímu vzdělávání a úspěchům v pracovním i osobním životě (Brinkhorst et al., 2012, s. 77).

Má ovšem úspěšné či neúspěšné osvojení funkční gramotnosti na úrovni základního vzdělání trvalý vliv na úroveň základních dovedností v dospělém věku?

V této otázce neexistuje názorová shoda. Na jednu stranu je vzdělávání žáků klíčovým faktorem v jejich celkovém vzdělávacím procesu a zároveň dochází k nastartování celého cyklu vývoje funkční gramotnosti, což koresponduje s běžnými závěry pedagogické psychologie a sociologickými výzkumy. Existují ale i názorové tendence, že míra funkční gramotnosti dospělých je utvářena až v jejich dospělosti především vnějšími faktory. Pokud vezmeme v úvahu, že všechny děti absolvovaly základní školní docházku, pak by musely dosahovat v pozdějším věku přibližně shodné úrovně funkční gramotnosti. Protože tomu tak ale není, je potřeba hledat tyto příčiny v jejich dospělém životě. Především tu podstatnou roli hraje to, jaké dovednosti během svého života člověk nejvíce používá. Ty, s nimiž nepracuje, logicky slábnou (Rabušicová, 2002, s. 99).

Gavora (2002, s. 177) zdůrazňuje, že neexistuje pouze jediná gramotnost, ale je jich mnohonásobně více. Jsou vždy ovlivněny prostředím, v němž člověk žije, nebo pracuje. Různé skupiny obyvatel proto budou mít i jinou gramotnost v závislosti například na místě bydliště (venkov versus město). Podobně bychom mohli gramotnost škálovat i podle profesí.

Faktory, které naši úroveň základních dovedností v dospělém věku ovlivňují, nemusejí být ale jen vnější podstaty. Může jít o využívání pohodlnějších řešení, jak

dosáhnout požadovaných výsledků snadnějším způsobem, což znamená, že z čistě osobních (vnitřních) důvodů nechceme nasazovat do procesů své vlastní dovednosti, ale využijeme technologických prostředků ke splnění zadaných úkolů. Pak tu máme jednoduchý problém založený na tom, že s malým procvičováním a používáním dovedností o ně vlastním přičiněním přicházíme.

Moderní technologické aplikace totiž dokážou řadu jednoduchých úloh řešit za nás. Byly to právě jedny z prvních funkcí moderních strojů, které nás například odnaučily počítat z paměti víceciferná čísla, protože se stále více spoléháme na kalkulačku. Místo čtení celých článků a odstavců v novinách jsme se naučili hledat jen klíčová slova v textech publikovaných na internetu. A tak bychom mohli pokračovat i v dalších jednoduchých příkladech.

Častou omluvou pro nás pak bývá tvrzení, že informací kolem nás je najednou tolik, že nemáme čas číst celý článek, nebo snad celou knihu. Mnohdy nám místo toho stačí slyšet informační zkratku v rádiu, vidět dvacetivteřinovou reportáž v televizi, nebo si tu samou informaci přečíst jako příspěvek na některé sociální síti.

V hypermarketu se už nesnažíme přepočítat prezentovanou slevu zboží, které nás zaujalo, a když si tuto informaci chceme přece jen ověřit, máme na to v mobilním telefonu perfektní aplikaci, která tuto úlohu vyřeší sama za nás. Stačí nám věřit a důvěřovat, že tvrzení kolem nás jsou pravdivá, což z nás ve velké míře dělá pouhé příjemce informací s malým zapojením. Na jednu stranu zdokonalujeme informační gramotnost při hledání situačního řešení, ale na druhé straně zanedbáváme třeba svoji numerickou gramotnost.

Základní dovednosti jsou u každého jedince instabilní, takže je můžeme získávat i ztrácet a nezávisí to ani tolik na míře získaného vzdělání, což by mělo vést k většímu uvědomění, jak s nimi zacházet a pracovat. (Rabušicová, 2002, s. 42)

A tak nám nezbývá nic jiného než uchopit své základní dovednosti a aktivně s nimi pracovat, abychom se dokázali v současném informačním světě dobře orientovat, abychom nemuseli pouze věřit, ale byli si jistí, že věci jsou skutečně takové, jakými se nám jeví.

11.2 Doporučení na odstranění nízké úrovně gramotnosti

V předchozím oddíle jsme identifikovali hlavní okolnosti, které zapříčiňují nízkou gramotnostní úroveň dětí i dospělých. Z obdobných oblastí by měla vycházet i doporučení, jak s rizikem klesající výkonnosti základních dovedností účinně bojovat.

V České republice se zatím s výsledky mezinárodních výzkumů gramotnosti žáků a dospělých pracovalo jako s prostými fakty, na něž nenavazoval žádný systémový návrh řešení. Praxe zároveň nefunguje tak, že by si toto téma vzaly za své vzdělávací organizace a začaly s ním individuálně pracovat a cestou pokusů hledaly adekvátní východiska. Určité dílčí náznaky sice existují, ale je zcela evidentní, že i kdyby tento diferencovaný způsob práce v praxi vznikl a byl úspěšně udržován, bez systémového přístupu, který by dokázal od určité časové okamžiku nastavit výchozí parametry a hlediska pro celou společnost stejně, nemůže plošně a rychle dojít k pozitivním změnám, jež by se projevil při dalším internacionálním měření.

To nás znevýhodňuje proti ostatním vyspělým zemím, které se problematikou funkční gramotnosti zabývají dlouhodobě na obou úrovních (žáků i dospělých), přestože v mezinárodním srovnání dosahují mnohdy lepších výsledků než tuzemská populace.

Navíc z podstaty věci také vyplývá, že řešení nemůže být očekáváno v řádu měsíců, ale že se jedná o komplikovanou souhru několika faktorů, jejichž kladná souvztažnost může u ohrožených skupin obyvatelstva přinést výsledky teprve až za několik let, případně se může projevit až u nových generací. Přehlížení tohoto problému žádné řešení nepřinese, jen bude jeho důsledky oddalovat a ty se mohou časem projevit s kumulovaným efektem.

Identifikace tohoto problémového jevu je pouze první fází na dlouhé cestě k jeho úspěšnému vyřešení. Mnoho vyspělých zemí se proto začalo tímto tématem zabývat již v předchozích letech, nás tento vývoj pravděpodobně teprve čeká. Z dlouhodobých sociálně-ekonomických ukazatelů se dá očekávat, že se po lidech budou vyžadovat spíše lepší dovednosti v této oblasti, než že bychom se spokojili s jejich nižším stupněm (Rabušicová, 2002, s. 42).

11.2.1 Návrh pedagogických opatření

Jestliže jsme již dříve pracovali s myšlenkou, že na vývoj gramotnosti má zcela zásadní vliv zavedení školní docházky, bude se první oblast návrhu opatření týkat nejprve primárního školství.

11.2.1.1 Vzdelávání provázané s praxí

Jedním z hlavních vzdělávacích trendů posledních let je snaha o větší propojenost výuky a praktického života, aby teoretické znalosti mohli absolventi škol snáze přenášet do reálného života. V případě středních a vysokých škol je toto provázání logické, u základního školství se často velmi obtížně hledají průsečíky, které by dokázaly tomuto zadání vyhovět. S poslední školskou reformou v ČR a zavedením rámcových vzdělávacích programů se ovšem již strukturovaně vytvořil prostor pro tento požadavek, a proto se výuka ve větší míře může opírat o modelovou názornost a projektové vyučování, které klade silný důraz právě na propojování teorie s praktickými úkoly a jejich finálními výstupy. Rabušicová (tamtéž, s. 167) ale spatřuje rozdíl mezi „*školní gramotností dětí a mezi funkční gramotností dospělých*“ a upozorňuje, že škola nikdy nedokáže v plné míře reagovat na požadavky praxe především ze dvou důvodů:

- dokáže zohlednit pouze současné potřeby, které ale budoucím absolventům nemusí plně stačit, protože podmínky v praxi se mění většinou rychleji;
- životní situace jsou mnohem složitější, než v jakém rozsahu se dá s jejich modely pracovat během vyučování.

Domnívá se, že v tomto ohledu by bylo mnohem prospěšnější, pokud by škola dokázala své absolventy připravovat na změny, s nimiž se budou v běžném životě potkávat. Funkční gramotnost potřebnou flexibilitu a oporu člověku poskytuje, takže bude schopen na zvraty adekvátně reagovat.

11.2.1.2 Osvěta a motivace

Popularizace tématu funkční gramotnosti otevírá možnosti větší osvěty a motivace. Příklady ze zahraničí by se dalo zmínit velké množství, mají obvykle ale stejného iniciátora – stát (případně některou ze zřizovaných či podporovaných organizací). Bez otevření tohoto tématu na vrcholné úrovni společnosti nelze položit základní parametry účinné osvětě a následné motivaci. Tradiční mediální kampaně ve

vyspělých zemích obvykle začínají kolem 8. září, který je Mezinárodním dnem gramotnosti.

Motivačních faktorů, které mohou přispět k podpoře funkční gramotnosti v pedagogické praxi, se nabízí hned několik. Předně je potřebné si uvědomit, že se s těmito faktory nedá pracovat odděleně, nýbrž jedine soustředěnou aktivitou na více frontách můžeme docílit žádaných výsledků. Zvýšení motivace se může uskutečňovat prostřednictvím:

- rozvoje funkční gramotnosti v rodinách a větší participace rodičů na dětských aktivitách,
- podpory činnosti knihoven, jako míst k setkávání, neformálnímu vzdělávání a k hrám, které budou gramotnost rozvíjet,
- iniciace větší spolupráce státních a neziskových vzdělávacích organizací na podpoře základních dovedností,
- zesílení významu čtenářství přímo ve školách formou aktivit, které budou propojovat mezipředmětové vztahy,
- používání moderních ICT technologií k osvojování gramotností, neboť tato práce bude pro žáky zajímavější a zábavnější,
- propagace základních dovedností u pedagogické veřejnosti v rámci jejich průběžného vzdělávání.

11.2.1.3 Profesionální příprava pedagogů

Pokud chtějí země Evropské unie docílit do roku 2020, aby více než 85% mladých Evropanů do věku patnácti let mělo adekvátní úroveň funkční gramotnosti, bude nezbytné věnovat jisté úsilí i profesionální přípravě pedagogů, kteří budou tuto strategickou vizi reálně naplňovat (EU, online, cit. 2015-02-01). Doležalová (2005, s. 67) klade důraz na rozvoj kritického myšlení, komunikačních dovedností, práci s informacemi a samozřejmě nevynechává ani rozvoj čtenářských dovedností. To se neobejde bez zajištění kvalitní profesionální přípravy pedagogů, jejich průběžného rozvoje a zefektivnění řídicích a organizačních procesů ve školství (EU, online, cit. 2015-02-01). Půjde především o:

- vytvoření vhodných metod pro diagnostiku problémů se čtením, psaním a počítáním,
- lepší komunikaci pedagogů s rodiči žáků, u nichž bude detekována příliš nízká úroveň základních dovedností, s cílem spolupracovat na tomto úkolu společnými silami,
- využití vhodných forem výuky pro vzdělávání žáků se specifickými formami učení, které často znevýhodňují přirozenou absorpci vzdělávání v základních dovednostech,
- podporu tvorby efektivních strategií, podporujících rozvoj funkční gramotnosti ve školách,
- tematické zaměření studentů učitelských oborů na problematiku gramotností již v průběhu jejich vysokoškolského studia,
- realizaci vzdělávacích programů pro stávající pedagogy s propojením teoretických opor a praktického výcviku, směřujících ke zvyšování funkční gramotnosti žáků ve školách.

11.3 Návrh opatření pro oblast dalšího vzdělávání

Britský premiér Tony Blair před několika lety v rozhovoru pro televizní stanici NTV prohlásil, že úkolem dnešních politiků přece není zajišťovat nebo vytvářet lidem pracovní místa, ale že by jejich cílem mělo být připravit člověka tak, aby byl fit pro 21. století, aby si byl schopný, kdykoliv sám práci obstarat. Toto flexibilní pojetí dobře charakterizuje současnou situaci, v níž se evropská společnost nachází. Život člověka se mnohem více než dříve individualizuje, což může být pro současnou generaci lidí naprosto okouzující a osvobozující, neboť se otevírá prostor pro mobilitu a kreativitu, které se projevují nejen v zaměstnání, ale i ve způsobu trávení volného času. Tato míra svobody s sebou však přináší i další faktory, jako například vlastní odpovědnost za svá rozhodnutí ve smyslu možné ztráty stability a skupinové příslušnosti. Tím rostou i požadavky na průběžné vzdělávání dospělých (Rabušicová a Rýdl, 2009, s. 516).

11.3.1 Osvěta a motivace

Obdobně jako v oblasti primárního školství hraje osvěta a motivace klíčovou roli v rozvoji funkční gramotnosti dospělých. Dospělí lidé obvykle trpí nedostatečnou motivací, přisuzují dalšímu vzdělávání nízkou prioritu a mají také potíže s nalézáním odpovídajícího řešení jejich vlastní situace (Rein, 2010, s. 52.).

Situace je dokonce o dost složitější, neboť získávání důvěry dospělého člověka je determinováno mnoha faktory, které si skupina účastníků s sebou přináší, a proto vyžaduje specifické přístupy. V oblasti základních dovedností se proto můžeme setkávat s ještě většími bariérami ze strany účastníků, než je tomu u tradičních kurzů pro dospělé zaměřených například na rozvoj odbornosti, nebo cizích jazyků.

Zahraniční zkušenosti potvrzují, že bariéry na straně účastníků představují mnohem větší problém, neboť naprostá většina dospělých se sice v rámci svého primárního vzdělávání učila číst, psát, počítat a setkala se s počítačem, přesto mají s těmito dovednostmi stále potíže a neví proč. Je tedy otázkou, jak široké veřejnosti srozumitelně představit problematiku gramotnosti, motivovat ji a najít vhodné způsoby, jak ji zapojovat do takového typu vzdělávání.

Rozhodující vliv na motivaci dospělých má opět otevření tohoto tématu k široké odborné diskuzi, do níž bude zapojena také veřejnost. V Lucembursku se o to před dvěma lety pokusili spuštěním celostátní informační a osvětové kampaně pod záštitou ministerstva školství, jejímž cílem bylo problematiku zpropagovat a motivovat dospělé ke vstupu do speciálních kurzů na rozvoj funkční gramotnosti. Tyto kurzy jsou pro dospělé Lucemburčany navíc zdarma.

Podobné postupy v praxi uplatnily i další západoevropské země. Je patrné, že role státní správy je zcela určující a klíčová. Měla by dávat prvotní impulz k nastartování celého procesu. V České republice nám do jisté míry může být vzorem úspěšná osvěta finanční gramotnosti i s jejími pozitivní dopady.

11.3.2 Organizace vzdělávání a příprava lektorů

Téma motivace nám přechází i do další oblasti, kterou je způsob organizace speciálních kurzů zaměřených na rozvoj funkční gramotnosti. Doležalová (2005, s. 66) uvádí, že ve vyspělých zemích pro tyto účely vznikla „speciální vzdělávací centra“,

kteřá připravují nabídku programů pro dospělé. Systém takových center je v kařké zemi různě organizován, což se projevuje i v odlišném způsobu financování jejich činnosti. Do organizace vzdělávání a přípravy lektorského týmu zasahují obvykle tyto dílčí faktory:

- Identifikace potřeb kařkého dospělého člověka, který uvažuje o rozvoji své funkční gramotnosti. K tomu obvykle slouží systémový referenční rámec, v rámci něhož lze určit výchozí stav a navrhnout ideální způsob řešení, včetně výstupů, kterých by měl dospělý člověk po ukončení kurzu dosáhnout. Je to v podstatě obdoba Evropského referenčního rámce (SERR).
- Podpora kariérového poradenství, v rámci něhož se klientům (účastníkům vzdělávání) například vysvětlí cíle, smysl a konkrétní využití funkční gramotnosti v praxi a zároveň se naznačí způsoby, jak tuto dovednost využívat nejen v pracovním prostředí, ale i v osobním životě.
- Celková časová dotace na vzdělávací program. V západní Evropě bývají takové kurzy v přibližném rozsahu 100 výukových hodin, rozložených do několika měsíců. Tak dlouhý a intenzivní proces vzdělávání není pro účastníky jednoduchý, ale je potřeba si uvědomit, že zdokonalit se ve čtení, psaní a počítání se nedá za jedno odpoledne. Proto má dobrá motivace zcela určující roli pro úspěšné dokončení započatého vzdělávání.
- Spolupráce vzdělávacích institucí se zaměstnavateli. Na pracovišti se snáze rozpoznávají nedostatky v základních dovednostech a lépe se pracuje také s motivací zaměstnanců, aby navštěvovali vzdělávací kurzy. Spolupráce s realizátorem vzdělávání navíc umožňuje připravit specifické výukové prvky podle reálných potřeb zaměstnavatelů a často dochází i k lepší časové koordinaci vlastní výuky z hlediska možností účastníků i jejich zaměstnavatelů. Vztah mezi různou úrovní těchto dovedností a prosazením se na pracovním trhu by měl být důležitý právě pro tvůrce vzdělávacích strategií, existuje totiž přímá úměra mezi tím, jaké úrovně funkční gramotnosti lidé dosahují a mezi výší výdělku, který mohou za svoji práci získat (Antoni a Heineck, 2012, s. 16-17).
- Vysoká erudovanost lektorů, kteří vedou kurzy pro dospělé. Základem je odborná příprava, která je opět odlišná v jednotlivých evropských zemích.

Úloha lektorů se v tomto případě z didaktického pojetí proměňuje. Jedná se spíše o průvodce, facilitátory a poradce, a tím se samozřejmě zvyšují i nároky na jejich dodatečnou kvalifikaci (Rein, 2010, s. 35).

- Vlastní výuka je postavená na názorných prvcích a jejich praktickém využití a musí účastníky bavit. Preferují se metody kooperativního učení v kombinaci s individualizací vlastních vzdělávacích potřeb. Tím lze u každého účastníka dosáhnout postupného sebevědomí a důvěry ve své schopnosti a dovednosti.

Shrnutí:

Funkční gramotnost není u člověka vrozenou dispozicí, je to soubor dovedností, které si osvojuje v průběhu svého vývoje a jejich úroveň není nikdy definitivní a konečná. Proces získávání funkční gramotnosti ovlivňuje mnoho faktorů, ať již osobní povahy každého jedince, jako to například mohou být specifické poruchy učení, nebo povahy vnější, které často jedinec dokáže jen velmi málo ovlivnit, natož změnit.

Velmi důležitým faktorem je rodinné prostředí, které formuje osobnost člověka od útlého dětství a pozitivní motivaci dokáže v případě čtenářské gramotnosti velmi pomoci.

Školní vzdělávání a výchova však při úspěšném získávání základních dovedností hrají s největší pravděpodobností nejdůležitější roli, neboť v době školní docházky mají žáci největší příležitost se rozvíjet ve všech oblastech funkční gramotnosti a s určitým stupněm výbavy vstoupit do dospělého věku. Výuka by do jisté míry měla reflektovat potřeby praktického života, a proto je důležité vytvářet průběžné podmínky pro modelování situací, s nimiž se žáci mohou v běžné praxi setkat. Vzhledem k překonání primárních bariér v problematice funkční gramotnosti je přímo strategické pracovat s pozitivní osvětou, jak směrem k cílové skupině žáků, tak i při přípravě pedagogů, v jejichž kompetencích je gramotnost rozvíjet.

Ani v dospělosti osvojování dovedností nekončí. Snadněji se samozřejmě navazuje na návyky a znalosti získané v předchozích stupních vzdělávání. Ale protože

funkční gramotnost nemá trvalý charakter a nepoužíváním tuto dovednost člověk ztrácí, je nutné ji využívat především v praxi. Popularizace tohoto tématu ve společnosti může přinést kladné reakce v tom, že dospělí, kteří se potýkají s nízkou úrovní své gramotnosti, získají impuls k dalšímu vzdělávání a chuť se zlepšit. Lidé s vysokým stupněm funkční gramotnosti budou motivováni ji dále rozvíjet a udržovat například prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Příprava vzdělávacích kurzů bude vyžadovat kvalifikované lektory, kteří prostřednictvím prvků kariérového poradenství a facilitace dokážou problematiku účastníkům nejen dobře vysvětlit, ale přivést je také k požadovaným výsledkům a uspokojit tak jejich očekávání. V zahraničí se dlouhodobě osvědčuje spolupráce zaměstnavatelů a vzdělávacích organizací na tematickém zaměření kurzů a také na způsobu organizace vzdělávání.

EMPIRICKÁ ČÁST

Ve druhé části práce se zaměříme na popis postupu a výsledků výzkumného šetření, prostřednictvím kterého se pokusíme objasnit priority v rozvoji dovedností lektorů dalšího vzdělávání se specializací na výuku numerické, čtenářské a ICT gramotnosti dospělých. Cílem je navrhnout kompetenční model lektora funkční gramotnosti na základě výzkumných šetření zrealizovaných v mezinárodních projektech.

12. SHRNUÍ A DEFINICE HLAVNÍCH POJMŮ

V teoretické části jsme se zabývali dvěma oblastmi vzdělávání dospělých. Nejdříve jsme popsali profesi andragoga - lektora vzdělávání dospělých a zdůraznili jeho nejdůležitější kompetence, kterými by měl disponovat pro výkon své profese. Lektora pro potřeby této práce definujeme v souladu s Průchou a Veteškou (2013, s. 162) jako *„vzdělavatele dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání – vede vzdělávací proces v různých odborných oblastech. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů v andragogické interakci. Metodicky se podílí i na přípravě vzdělávacího projektu, včetně stanovení adekvátních forem a metod vzdělávání. Vybírá nejvhodnější didaktické pomůcky a techniky, rovněž zajišťuje evaluaci.“*

Aby mohl být lektor ve vzdělávací činnosti úspěšný, potřebuje k tomu určité dovednosti – obvykle hovoříme o lektorských dovednostech. Ty společně s Palánem (2008, s. 131) charakterizujeme jako soubor „andragogických schopností, znalostí psychologie osobnosti a sociální psychologie, motivačních schopností, organizačních, rétorických, komunikativních, didaktických a kreativních.“

Kromě lektora jsme ovšem popsali i další role andragoga, jako například trenéra, kouče, facilitátora. Ti se podle specifických potřeb účastníků podílejí také na jejich vzdělávání, ale vzhledem k volbě forem a metod výuky je již nezahrnujeme pod pojem lektor dalšího vzdělávání. Mají své vlastní terminologické označení a svoji specifickou činnost. Různé andragogické role nejsou od sebe odděleny pevnými hranicemi. To znamená, že vzdělavatel dospělých může podle svých kompetencí zastávat v procesu vzdělávání více rolí. Dokonce může v některých případech přecházet z jedné role do druhé i v rámci jednoho vzdělávacího projektu. Děje se tak v důsledku flexibilního přizpůsobení výuky požadavkům a potřebám účastníků. Například v rámci blended-learningového kurzu vzdělavatel bývá v prezenční části výuky lektorem a v distanční části tutorem.

Společně s vymezením úlohy lektora a s charakteristikou jeho profese jsme se zabývali také problematikou kompetencí a klíčových kompetencí. Ty jsou v souvislosti s technologickým pokrokem důležité pro každého člověka v kontextu jeho lepší uplatnitelnosti na pracovním trhu i ve společnosti. Právě zaměstnavatelé u svých pracovníků stále více vedle odborných kompetencí preferují i tzv. klíčové kompetence,

kteře sice nejsou vázány na konkrétní pracovní pozici, ale mají tu výhodu, že jsou obecně přenositelné a zajišťují větší míru flexibility práce a pomáhají tak podnikům i zaměstnancům pružněji reagovat na nečekané změny a ekonomické otřesy.

Kompetence pro nás představují „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“ (Veteška a Tureckiová, 2008, s. 21).

Klíčové kompetence byly v rámci Evropské unie ustanoveny jako jednotící pojem pro „*soubory předpokládaných vědomostí a dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (Průcha a Veteška, 2013, s. 144). Podle Evropského referenčního rámce rozlišujeme osm klíčových kompetencí, které také tvoří podstatný prvek poslední kurikulární reformy v českém školství.

V této souvislosti jsme se zabývali hledáním nejdůležitějších kompetencí pro práci lektora. Jako nepostradatelné se nám jeví odborné, sociální (měkké) a didaktické kompetence. V této problematice nevládne úplná odborná shoda, neboť na práci lektora se můžeme dívat z mnoha úhlů a z každého se nám zdají důležitější jiné druhy kompetencí. Tři zmíněné typy se však nejčastěji objevují u autorů, kteří se profesí lektora dlouhodobě odborně zabývají. Dalším zpřesňujícím faktorem je schválení profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání a stanovení kompetenčních standardů v rámci Národní soustavy povolání a Národní soustavy kvalifikací.

Pro lepší využitelnost kompetencí v práci lektora jsme představili kompetenční model, kterým lze jednoduše identifikovat kompetenční nároky na jednotlivé pracovní pozice.

Dalším tematickým celkem pro nás byla gramotnost a funkční gramotnost, neboť speciálně na funkční gramotnost se v posledních desetiletích zaměřují mezinárodní srovnávací výzkumy žáků i dospělých. Těchto šetření se pravidelně účastní i Česká republika. Podobně jako klíčové kompetence i funkční gramotnost se stala předpokladem pro ekonomický a sociální rozvoj člověka i celé společnosti. Z hlediska gramotnosti jsme se ztotožnili s definicí Palána (1997, s. 42), který říká, že je to

„schopnost číst, psát a používat základní početní úkony.“ Funkční gramotnost pak vymezujeme v souladu s mezinárodním výzkumem SIALS, v rámci něhož jde o *„schopnost porozumět a použít psané informace v každodenních aktivitách (doma, na pracovišti, v místě bydliště) k dosažení svých cílů a k rozvoji svých schopností – je to schopnost člověka aktivně participovat na světě informací“* (Matějů, 1998). Tuto definici doplňujeme podle výzkumu PIAAC navíc o schopnost používat digitální technologie, komunikační prostředky a sítě k získávání a hodnocení informací, ke komunikaci s ostatními a k provádění praktických úloh.

Z výsledků mezinárodních výzkumu vyplývá, že jsou čeští dospělí dlouhodobě nadprůměrní v numerické gramotnosti na rozdíl od čtenářské gramotnosti, kde jsou pod mezinárodním průměrem. Vyspělé země si v kontextu těchto průběžných hodnocení funkční gramotnosti uvědomují, že je potřeba v souvislosti s ekonomickým, technologickým a společenským rozvojem řešit problém nízké gramotnosti dospělých cíleným vzděláváním. Aniž by existoval jednotný referenční rámec pro stanovování gramotnostní úrovně dospělých, vytvořily si vlastní metodické dokumenty, jejichž prostřednictvím identifikují nedostatky ve funkční gramotnosti a prostřednictvím tematicky zaměřených vzdělávacích programů zlepšují tyto základní dovednosti v populaci dospělých.

Kromě tematického zaměření vlastní výuky zastává klíčovou úlohu v tomto procesu lektor vzdělávání dospělých, který připravuje a vede vzdělávací kurzy se zaměřením na rozvoj čtení, psaní, matematiky a ICT dovedností. V České republice tento systém zatím nevznikl, přestože máme prostřednictvím výzkumů SIALS a PIAAC dobře specifikované skupiny dospělé populace, které mají s funkční gramotností potíže.

13. VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Teoretická část nám umožnila podívat se podrobněji na lektora dalšího vzdělávání a na problematiku funkční gramotnosti. Z výše uvedených informací vyplývá, že pokud bychom v budoucnu chtěli v české populaci dospělých rozvíjet systematickým způsobem funkční gramotnost, budeme k tomu potřebovat kompetentní lektory, kteří se budou podílet na realizaci vzdělávání a povedou výukový proces. Je pravděpodobné, že k takové činnosti budou potřebovat specifické lektorské dovednosti, aby dokázali naplňovat očekávání účastníků a řešit jejich vzdělávací potřeby.

13.1 Popis a cíl výzkumu

Ve výsledcích mezinárodního výzkumu PIAAC byl popsán stav funkční gramotnosti u dospělé populace v ČR, ale na tyto výsledky zatím nenavazuje vzdělávací strategie, která by problematiku podrobněji rozpracovávala. To znamená, že v současné době:

- Chybí potřeba rozvíjet tento typ vzdělávání.
- Dospělí nejsou ke zvyšování své funkční gramotnosti motivováni.
- Systémový koncept vzdělávání v oblasti funkční gramotnosti není navržen.
- Pro tento typ vzdělávání není vytvořeno finanční a technické zabezpečení.

Zmínili jsme, že situace rozvoje funkční gramotnosti není ve všech zemích Evropské unie stejná. Některé starší členské země se snaží situaci dlouhodobě řešit na rozdíl od zemí, které do EU vstoupily teprve nedávno. Problematika funkční gramotnosti dospělých je globálním tématem, takže se jím samozřejmě zabývají i další státy mimo EU, jako například Norsko, USA nebo Austrálie.

Není v možnostech této disertační práce, aby vyřešila naznačenou problematiku systémového řešení na zvyšování funkční gramotnosti dospělých v ČR. Přesto můžeme využít zkušeností ze zahraniční praxe s přípravou lektorů na tento typ vzdělávání a nabídnout alespoň některá inspirující doporučení. Příklady dobré praxe se v našem případě staly předpokladem pro stanovení výzkumného problému a formulování hlavní výzkumné otázky:

Jaké dovednosti potřebují lektori dalšího vzdělávání, kteří se zaměřují na výuku funkční gramotnosti?

Cílem výzkumu i cílem této práce je specifikovat potřebnou dovedností výbavu lektorů a vytvořit kompetenční model lektora se specializací na výuku funkční gramotnosti.

Vzhledem k výzkumnému problému a cílům práce jsme definovali tři specifické výzkumné otázky:

- 1. Jaké odborné kompetence má mít lektor z oblasti funkční gramotnosti?**
- 2. Jakých didaktických kompetencí má lektor dosahovat?**
- 3. Jaké další kompetence potřebuje lektor pro výuku funkční gramotnosti?**

Odpovědi na hlavní otázku i specifické otázky nám pomohou formulovat kompetenční model lektora funkční gramotnosti dospělých.

13.2 Výzkumná strategie

S přihlédnutím k charakteru výzkumného problému a k celkovým cílům jsme se rozhodli pro využití kvalitativního přístupu. K prezentovaným výzkumným záměrům je v tomto případě ideální, neboť podle Creswella (In: Hendl, 2008, s. 50) se s využitím kvalitativního přístupu vytváří komplexní obraz a badatel může analyzovat různé dokumentové zdroje, informovat o názorech a postojích účastníků a výzkum se provádí také v přirozených podmínkách. Tyto prvky nám pomohou o zkoumaném jevu zjistit podrobnější informace, které se kvantitativně orientovaným výzkumem obtížně sledují. Jedná se také o vztah, který má výzkumník ke zkoumaným skutečnostem. V kvantitativním typu výzkumu pracujeme s číselnými údaji, zjišťujeme množství, rozsah, nebo frekvenci výskytu jevů a tyto údaje statisticky zpracováváme. Výzkumník si udržuje odstup od zkoumaných jevů.

U kvalitativního výzkumu se budeme prostřednictvím popisu zaměřovat na podání výstižného a plastického obrazu zkoumaného jevu. Badatel se v tomto případě více sbližuje se zkoumanými objekty a snaží se jim porozumět a pochopit je (Gavora, 2010, s. 35).

„Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku, tedy především chápat jeho vlastní hlediska – jak on vidí věci a posuzuje jednání. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk anebo skupina jedinečná. Má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka, nebo skupin. Má se zkoumat hlavně holisticky, vcelku“ (Gavora, tamtéž, s. 36). Proto také podle kvalitativního výzkumu existuje více realit, podle toho, jak jsou skupinami, nebo jednotlivci vymezovány. Tento typ výzkumu vychází z filozofického hlediska fenomenologie, jejímž zakladatelem byl E. Husserl. Shodné rysy s fenomenologií jsou právě v subjektivních aspektech jednání lidí.

Hendl (2008, s. 46) přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva, neboť jde o odhalování a analyzování informací, které mohou přinést odpovědi na výzkumné otázky.

Kvalitativní výzkum využívá více výzkumných strategií a každá se hodí pro jiný výzkumný problém a cíl. S ohledem na zvolený cíl výzkumu a specifikaci výzkumné otázky jsme zvolili jako výzkumnou strategii případovou studii.

Na zkoumaný jev budeme díky této strategii nahlížet z komplexní perspektivy, což je zapotřebí, abychom mohli dosáhnout výzkumného cíle. „V případové studii jde o detailní studium a o porozumění jednomu nebo několika málo případům“ (Hendl, tamtéž, s. 102). Zároveň doplňuje, že se jedná o mikroskopický pohled na zkoumanou problematiku. Východiskem je zde hypotéza, že prozkoumáním jednoho jevu budeme schopni lépe porozumět také jevům, které se vyskytují v podobných případech. Tento postoj je v přímé souvislosti s naší výchozí výzkumnou situací, neboť nebylo možné uskutečnit empirický výzkum v prostředí českých lektorů dalšího vzdělávání se specializací na funkční gramotnost, protože se v České republice zatím nerealizují vzdělávací programy k jejímu zvyšování. V tomto případě jsme například nemohli pracovat s reprezentativním vzorkem respondentů, které bychom oslovili v rámci dotazníkového šetření ve standardním kvantitativním výzkumu.

Hendl (tamtéž, s. 106) zmiňuje důležité aspekty tohoto typu výzkumu podle Yina:

- Strategie zde znamená určitý postoj, ne určitou metodu jako třeba pozorování nebo interview.

- Výzkum se chápe v širším smyslu a zahrnuje například evaluaci nebo komparativní studie.
- Empirickým zkoumáním se myslí zaměření na shromažďování empirických dat o tom, co se děje.
- Studie se týká jednoho případu, nebo několika málo případů (ale uvažuje se také možnost zobecnění).
- Studie se soustřeďuje na jev v rámci kontextu, zvláště v situacích, kdy hranice mezi jevem a kontextem jsou zastřené.

Podle Yina obecně platí, že v mnoha případech lze v dané výzkumné situaci aplikovat všechny výzkumné strategie. Mezi výzkumnými strategiemi neexistuje žádná jasná hierarchie.

V rámci této výzkumné strategie budeme pracovat s daty, dokumenty a výstupy ze tří mezinárodních projektů, které se zaměřily na zkoumání lektorských dovedností v oblasti funkční gramotnosti dospělých. Protože tyto projekty nemají společnou datovou kompatibilitu, nebylo možné pracovat s jejich výsledky kvantitativním způsobem. Výstupy každého projektu je potřeba nejprve analyzovat, syntetizovat společné prvky a následně z nich vyvozovat kritéria a vytvořit jednotný závěr.

Případovou studii chápeme jako ohraničený systém a pro řešení našeho výzkumného problému nám poskytne jedinečné příklady z lektorské praxe. To umožní čtenáři pochopit zkoumané téma mnohem lépe, než by tomu bylo prostřednictvím abstraktní teorie a principů. Protože výstupem badatelské činnosti má být návrh kompetenčního modelu lektorských dovedností, je případová studie vhodnou výzkumnou strategií.

13.3 Techniky sběru dat a výzkumný vzorek

Základním sběrem dat se v našem výzkumu stala nekvantitativní analýza dokumentů, která nevychází z explicitně vyčleněné kategorie jevů, které by se matematicky zpracovávaly. Nebudeme ji proto vyjadřovat v počitatelných ukazatelích. Podle Gavory (2010, s. 142) můžeme pracovat s jednoduchými rozbory obsahu textů a zároveň se také pokoušet o hlubší interpretaci a vysvětlení.

13.3.1 Definice výzkumného vzorku a způsob jeho hledání

V průběhu výzkumu, který jsme zahájili 22. září 2013, jsme se snažili shromáždit všechny relevantní dokumenty, které se vztahují k výzkumnému problému. Tyto dokumenty jsme průběžně posuzovali podle následujících kritérií:

1. **Tematické zaměření dokumentu** – bylo prvním kritériem výběru a znamenalo, že se obsah dokumentu musí zabývat rozvojem lektorských dovedností pro zvyšování funkční gramotnosti dospělých.
2. **Obsahový charakter dokumentu** – hodnotili jsme, zda dokument zpracovává výsledky terénního šetření, nebo se zaměřuje na zpracování příkladů dobré praxe a doporučení.
3. **Formální charakter dokumentu** – zabývali jsme se tím, v jaké formální podobě dokument existuje. Podstatné pro nás bylo hledisko, zda existuje v písemné podobě.
4. **Úplnost dokumentu** – tímto hlediskem jsme chtěli vyloučit dokumenty, které by byly částečně zpracované, ale nebyly by úplné. V rámci výzkumu totiž nebylo možné řešit, zda se tak stalo náhodou, nebo nedokončené dokumenty byly prezentovány záměrně. U neúplných dokumentů by byla jejich výpovědní hodnota zpochybnitelná.
5. **Původ vzniku dokumentu** – tímto kritériem jsme chtěli posoudit, jakým způsobem zkoumaný dokument vznikl. Preferovali jsme takové dokumenty, které vznikly jako výsledek týmové práce na mezinárodní úrovni. Toto hledisko bylo důležité pro přenositelnost informací a zkušeností se vzděláváním lektorů.
6. **Doba vzniku dokumentu** – v tomto případě bylo podstatné, v kterém roce dokument vznikl. Časovou osu pro dokumenty, které jsme se rozhodli do výzkumu zahrnout, jsme stanovili na období posledních sedmnácti let (1998 – 2014). Toto hledisko nás mělo přivést k dokumentům, které budou svým obsahem stále ještě aktuální. Navíc mezinárodní výzkum SIALS byl

ukončen v roce 1998, takže jsme předpokládali, že po zveřejnění jeho výsledků vznikly dokumenty, jež se orientovaly na rozvoj lektorů.

- 7. Způsob publikování dokumentu** – zajímali jsme se o to, jakým způsobem byl dokument publikován. Jestli byl vytištěn, nebo publikován pouze online a zda je veřejně dostupný.

Pokud bychom měli shrnout základní parametry dokumentu, s nímž jsme ve výzkumu pracovali, tak se jednalo o: **dokument, který vznikl nejdříve v roce 1998, je písemně zpracovaný, byl publikován v tištěné, nebo elektronické podobě a je veřejně dostupný. Vznikl jako výsledek mezinárodní týmové práce, zabývá se rozvojem dovedností lektorů funkční gramotnosti a zpracovává výsledky terénního šetření, nebo příklady dobré praxe.**

Určili jsme si také způsob vyhledávání dokumentů pro řešení výzkumného problému. Dokumenty jsme vyhledávali následovně:

- rešerše českých i zahraničních knihovních zdrojů,
- online vyhledávání na internetu,
- využití osobních kontaktů k získání dokumentů.

Na základě těchto definovaných parametrů jsme stanovili dva typy souborů dokumentů:

- **Primární soubor** - dokumenty splňovaly všechna kritéria.
- **Sekundární soubor** - dokumenty splňovaly alespoň jedno z kritérií.

13.3.2 Posouzení interní povahy primárního souboru dokumentů

Jako primární soubor dokumentů jsme shromáždili výstupy tří mezinárodních projektů, které se ve vymezeném časovém období zabývaly zkoumáním potřeb lektorů funkční gramotnosti dospělých ve vybraných evropských zemích. Soubor dokumentů je záměrným výběrem, neboť projekty neměly vzájemnou návaznost, ani jejich realizační týmy nepracovaly s unifikovanými výzkumnými postupy a metodami. Zpracované výstupní dokumenty bylo proto potřeba jednotlivě analyzovat a teprve pak z nich vyvozovat další závěry. Jejich obsahové spektrum je ale natolik reprezentativní (jak si

následně ukážeme), že splňují standardní parametry výzkumného vzorku. Dokumenty posuzujeme podle dalších vnitřních kritérií v souladu s Hendlem (2008, s. 130):

1. Typ dokumentů – pracujeme s těmito typy dokumentů:

- statistické výsledky dotazníkového šetření uskutečněného mezi vzdělavateli dospělých,
- přehledové tabulky s doporučením pro rozvoj lektorských dovedností,
- textové doporučení vzniklé na základě podkladové analýzy pro rozvoj lektorských dovedností.

2. Charakteristika vnitřních a vnějších znaků dokumentů – můžeme konstatovat, že tento primární soubor má svůj zdroj z internetových stránek všech tří projektů a je dostupný ke stažení. U tabulkových souborů se jedná o dokumenty typu Excel (případně ve formátu PDF), u textových dokumentů je to typ Word ve formátu PDF. Z popisu projektů jednoznačně vyplývá, že tyto výstupní projektové dokumenty jsou výsledkem společného bádání realizačních projektových týmů a reprezentují buď individuální zjištění participujících organizací, nebo jsou to doporučení, na nichž se realizátoři projektů kolektivně shodli. Statistické výsledky mají své podkladové zdroje dat, na jejichž základě byly výsledky v některých případech také graficky zpracované (obvykle se jedná o jeden list aplikace Excel). Přehledové tabulky s doporučením pro rozvoj lektorských dovedností jsou ve formátu PDF obdobně jako textová doporučení v individuálním rozsahu 2 – 8 stran textu. Všechny zkoumané dokumenty jsou vnitřně strukturované v závislosti na typu dokumentu a obsahu.

3. Intencionalita – z tohoto pohledu neznáme konkrétní osoby, které dokumenty zpracovaly, ani nemáme informace o jejich vzdělání atd. Předpokládáme, že tyto osoby pracovaly pro organizace zapojené do realizace projektu a byly reprezentanty při jeho obsahovém řešení.

4. Blízkost dokumentů – primární soubor těchto dokumentů se k výzkumnému problému tematicky vztahuje a souvisí s jeho výzkumným problémem.

- 5. Původ dokumentů** – všechny dokumenty primárního souboru jsou výstupem mezinárodních projektů, které byly realizovány v posledních deseti letech (jeden z projektů je v realizaci až do května 2015). Dokumenty pocházejí z webových stránek projektů, kde jsou dostupné k volnému stažení.

Stručný popis projektů, z nichž dokumenty pocházejí:

- 1. Projekt TRAIN** (Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training) – projekt byl realizovaný v letech 2006 – 2008 s finanční podporou programu Socrates, Grundtvig 1. Hlavním koordinátorem projektu byl German Institute for Adult Education (Německo). Partnery projektu se staly Waterford Institute of Technology (Irsko), National Agency to Fight Illiteracy (Francie), Cyprus Adult Education Association (Kypr), Slovenian Institute for Adult Education (Slovinsko), Swiss Federation for Adult Learning (Švýcarsko). Hlavními cíli projektu bylo:

- zmapovat nejmodernější vzdělávací přístupy ve vzdělávání lektorů v zúčastněných zemích a prezentovat národní akční plány,
- prozkoumat jaké kompetence potřebují lektoři funkční gramotnosti,
- vyvinout a implementovat pět základních modulů pro vzdělávání lektorů funkční gramotnosti,
- vytvořit modul příkladů dobré praxe pro školení lektorů funkční gramotnosti.

Dalším z výstupů, které v projektu vznikly, byly profily kompetencí lektorů funkční gramotnosti za jednotlivé partnerské organizace v podobě statistických výsledků dotazníkového šetření uskutečněného mezi vzdělavateli dospělých ze zúčastněných zemí.

Internetové stránky projektu jsou: <http://www.die-bonn.de/train>.

- 2. Projekt BASKET** (Professional Development of Basic Skills Trainers) – projekt byl realizovaný v letech 2011 – 2013 za finanční podpory programu Grundtvig a jeho koordinátorem byl VOX, Norwegian Agency for Lifelong

Learning (Norsko). Partnery zapojenými do realizace byly Institute of Education, Univerzity of London (Anglie), Adult education providers associations Zurich (Švýcarsko), Romanian Institute for Adult Education (Rumunsko), German Institute for Adult Education (Německo), Progress Consult Dán–Magyar Fejlesztési Tanácsadó Kft (Maďarsko), Learning and Teaching Scotland (Skotsko) a Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Plzeň (Česká republika). Hlavním cílem projektu bylo:

- zmapovat rozvoj profesních dovedností lektorů funkční gramotnosti v zapojených partnerských zemích,
- stanovit kvalifikační požadavky pro lektory funkční gramotnosti.

Výstupem projektu byl dokument, který obsahoval doporučení pro rozvoj lektorských dovedností. Autor disertační práce byl členem řešitelského týmu tohoto projektu, podílel se na realizaci projektových aktivit i na jeho výstupech.

Internetové stránky projektu jsou: <http://basket.vox.no>.

3. Projekt SEA (Specialization for European Teachers of Basic Skills for Adults) – projekt je realizovaný v období 2013 – 2015. Koordinací projektu je pověřena Catalan Association for Education, Training and Research (Španělsko), partnery projektu jsou VOX, Norwegian Agency for Lifelong Learning (Norsko), German Institute for Adult Education (Německo), The Mother Child Education Foundation (Turecko), Bureau Lidwien Vos de Wael (Nizozemí). Realizátoři mají stanovené tyto hlavní cíle:

- shromáždit informace o lektorských kompetencích, které potřebují pro svou výuku lektori funkční gramotnosti dospělých,
- identifikovat vzdělávací osnovy a stanovit metody pro zvyšování kompetencí lektorů,
- vypracovat seznam doporučení pro zvyšování dovedností lektorů funkční gramotnosti.

Projekt je stále ještě v realizaci, takže v době přípravy vědeckého výzkumu nebyly všechny projektové výstupy finalizovány a zveřejněny. Pro výzkumnou část jsme museli použít dílčí výstupy - přehledové tabulky s doporučením pro rozvoj lektorských dovedností.

Internetové stránky projektu jsou: <https://seabasicskills.wordpress.com>.

13.3.3 Posouzení interní povahy sekundárního souboru dokumentů

Sekundární soubor dokumentů tvoří odborné publikace, které se částečně zabývají rozvojem dovedností lektorů funkční gramotnosti. Jedná se také o záměrný výběr tří publikací, které se vztahují přímo ke zkoumanému problému. Obdobně jako u primárního souboru budeme v následujících krocích posuzovat pramennou kritiku těchto dokumentů.

1. Typ dokumentů – pracujeme s těmito typy dokumentů:

- 1 tištěná studie, jejímž cílem bylo shromáždit příklady dobré praxe z projektů zaměřených na zvyšování funkční gramotnosti dospělých, autorské příspěvky z jednotlivých projektů byly zpracovány editorským týmem.
- 1 tištěná studie – výstup projektu CELiNE (Content Embedded Literacy Education for the New Economy), který se zaměřil na vztah funkční gramotnosti dospělých a situaci na trhu práce. Studie je složena z autorských příspěvků, které byly zpracovány editorským týmem.
- 1 elektronická publikace, která vznikla v kolektivu autorů se zaměřením na zkoumání efektivních způsobů zvyšování úrovně čtenářské gramotnosti u žáků a dospělých v zemích EU. V publikaci jsou však zmíněna doporučení i pro ostatní složky funkční gramotnosti.

2. Charakteristika vnitřních a vnějších znaků dokumentů – všechny tři publikace řadíme do sekundárního zdroje dokumentů. Dvě publikace jsou v tištěné papírové verzi v rozsahu 105, respektive 145 stran. Elektronická publikace má rozsah 104 stran a je ve formátu PDF. Všechny tři publikace se zabývají problematikou funkční gramotnosti a v některých svých částech

se věnují práci lektora v kurzech, které se na tuto problematiku zaměřují. Proto jsme je také zahrnuli do sekundárního souboru dokumentů, neboť téma lektorských dovedností v nich je zpracováno, ale není tématem hlavním. Obě tištěné publikace mají editorský tým, který sestavil obsah z různých tematicky souvisejících autorských příspěvků (autoři jsou z různých zemí), elektronická publikace vznikla v kolektivu autorů. Všechny publikace mají vnitřní obsahovou strukturu.

3. **Intencionalita** – u všech publikací známe jména konkrétních autorů, případně jména editorů, kteří je finálně zpracovali. Jedná se o osoby, které se problematikou funkční gramotnosti dlouhodobě zabývají.
4. **Blízkost dokumentů** – sekundární soubor dokumentů se k výzkumnému problému částečně tematicky vztahuje. Žádná z těchto publikací se nezabývá primárně lektorskými dovednostmi.
5. **Původ dokumentů** – tištěné publikace byly vydány nakladatelstvím Firenze University Press v roce 2009 a 2010. Elektronickou publikaci vydala Evropská unie v roce 2012.

Stručný popis publikací sekundárního dokumentového souboru:

1. FEDERIGHI P. a F. TORLONE (Eds.), 2010. *Low skilled take their qualifications „one step up“*. Firenze, Italy: Firenze University Press. ISBN 978-88-6453-174-8.

Studie se zaměřuje na představení příkladů dobré praxe z několika projektů, které se zabývaly problematikou funkční gramotnosti dospělých. Analyzuje klíčové faktory, které mají vliv na vzdělávání dospělých a dává doporučení tvůrcům evropské politiky, ale i tvůrcům národních strategií. Některé příklady se zaměřují na práci s účastníky vzdělávání, jiné se zabývají problematikou finančních zdrojů na zajištění výuky, objevují se ale také příspěvky, které se zabývají zkušenostmi s přípravou lektorů. Publikace je rozdělena do čtyř oddílů v celkovém rozsahu 104 stran.

2. FEDERIGHI P., V. BOFFO a I. DÂRJAN (Eds.), 2009. *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze, Italy: Firenze University Press. ISBN 978-88-6453-090-1.

Tato studie je výstupem projektu CELiNE (Content Embedded Literacy Education for the New Economy), který byl realizován v letech 2007 – 2009 a financován Evropskou komisí. Jak název napovídá, zaměření této publikace je směrem k přípravě lektorů odborného vzdělávání a odborné přípravy souběžně se zvyšováním úrovně funkční gramotnosti u účastníků tohoto typu vzdělávání. Shromažďuje materiály vhodné pro výuku a zároveň doporučuje postupy pro rozvoj lektorských a pedagogických dovedností. Studie je rozdělena do 2 tematických celků (teoretická část a praktická část) a obsahuje 11 kapitol v celkovém rozsahu 145 stran.

3. BRINKHORST, P. L., G. BROOKS, R. CARNEIRO, M. T. GEFFROY, A. NAGI, S. SULKUNEN, ... a J. WISNIEWSKI, 2012. *For 1 in 5 Europeans, The world is hard to read*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.

Tato online publikace je shrnutím výzkumu, který byl zaměřen na zjišťování efektivních nástrojů pro zvyšování funkční gramotnosti žáků a dospělých v zemích EU. Nejvíce se zabývá problematikou čtenářské gramotnosti, ale obsahuje také doporučení pro rozvoj ostatních složek funkční gramotnosti. Text analyzuje prostředí a okolnosti, které ovlivňují rozvoj funkční gramotnosti ve škole i v dospělosti. Ve svém závěru se snaží o komplexní posouzení všech faktorů, které mohou pozitivně přispívat ke zvyšování funkční gramotnosti obyvatel evropského kontinentu. Publikace je rozčleněna do pěti kapitol v celkovém rozsahu 104 stran.

13.4 Analýza dokumentů

V rámci této analýzy představíme jednotlivé dokumenty a budeme se zabývat podrobnostmi jejich obsahu. Analytické posouzení dokumentů primárního souboru nám

poskytne podklady pro vznik kompetenčního modelu lektora funkční gramotnosti a zároveň nám přinese základní odpovědi na výzkumné otázky.

Sekundární soubor dokumentů nebude analyzován, ale využijeme ho pro ověření formulované teorie, která vznikne na základě analýzy dokumentů primárního souboru. Tím také vytvoříme širší kontext prezentovaným výsledkům vědeckého výzkumu v jeho závěrečné části.

13.4.1 Dokumenty z projektu TRAIN

Výstupem projektu TRAIN byly kompetenční profily lektorů, které navrhlo všech šest realizátorů projektu. Kompetenční profily vznikly na základě dotazníkového šetření, které od června do září 2007 uskutečnily organizace zapojené do projektu ve svých zemích původu. Pro tento způsob práce byl v rámci projektu vyvinut jednotný dotazník, který používali všichni výzkumníci. Dotazník byl distribuován k cílové skupině prostřednictvím e-mailu, nebo v tištěné podobě. Dotazník byl rozčleněn do pěti kompetenčních oblastí, z nichž každá obsahovala několik konkrétních kompetencí (počet kompetencí uvedený v závorce). Dohromady se jednalo o specifikaci 21 kompetencí:

- schopnosti a dovednosti (4),
- odborné kompetence (8),
- didaktické kompetence (6),
- měkké dovednosti (2),
- osobní kompetence (1).

Každý z respondentů mohl v dotazníku volit jednu ze čtyř odpovědí:

- velmi důležité,
- důležité,
- málo důležité,
- nedůležité.

Vzorek respondentů nebyl v každé zemi stejně velký, ale respondenti měli shodné pracovní profily a byli to odborníci z oblasti funkční gramotnosti:

- akademičtí pracovníci, kteří pracují s lektory funkční gramotnosti,

- lektoři funkční gramotnosti,
- vzdělávací manažeři,
- výzkumníci v oblasti funkční gramotnosti,
- pracovníci pedagogických institucí,
- experti na rozvoj lidských zdrojů.

Výsledky dotazníkového šetření byly za jednotlivé země zpracovány do přehledových tabulek. V projektu ale nebyla dodržena jednotná podoba těchto tabulek, stejně jako grafické znázornění výsledků. V projektu nebyly také prezentovány celkové výsledky dotazníkového šetření, které by porovnávaly stav v jednotlivých zemích.

Celkem bylo v rámci projektu osloveno 219 respondentů, z nichž 112 odpovědělo a dotazník vyplnilo.

Tabulka 11: Přehled oslovených respondentů v jednotlivých zemích a počet odpovědí

	počet oslovených respondentů	počet získaných odpovědí
Francie	26	24
Irsko	50	25
Kypr	15	15
Německo	50	16
Slovinsko	50	16
Švýcarsko	28	16
Celkem	219	112

Zdroj: autor práce

Z odpovědí všech respondentů jsme pro potřeby našeho výzkumu vybrali u prvních tří kompetenční oblastí (schopnosti a dovednosti, odborné kompetence, didaktické kompetence) vždy dvě kompetence, které respondenti považovali za „velmi důležité“ a „důležité“. U čtvrté oblasti jsme vybrali pouze jednu kompetenci, která byla respondenty označena jako „velmi důležitá“. V páté kompetenční oblasti byla navržena pouze jedna konkrétní kompetence, kterou měli respondenti označit v rozsahu

„velmi důležitá“ až „nedůležitá“ – jako velmi důležitou ji shledávali respondenti z pěti zemí (z Irska, Kypru, Německa, Slovinska a Švýcarska), respondenti z Francie ji považovali za „důležitou“. Celkový přehled preferovaných kompetencí uvádíme v následující tabulce.

Tabulka 12: Celkový přehled lektorských kompetencí

Schopnosti a dovednosti	Schopnost identifikovat vzdělávací potřeby účastníků
	Schopnost rozpoznat bariéry a překážky v učení a navrhnout účastníkům alternativní strategii výuky
Odborné kompetence	Schopnost připravit vzdělávací plán
	Schopnost tvorby strategie učení včetně její realizace a evaluace
Didaktické kompetence	Schopnost vytvořit výukové prostředí adekvátní potřebám účastníků
	Schopnost používat různé výukové metody a postupy vedoucí k rozvoji čtenářské gramotnosti
Měkké dovednosti	Schopnost vybudovat dobré výukové klima postavené na principech partnerství, respektu a uznání
Osobní kompetence	Schopnost reflektovat různé přístupy a postoje k učení

Zdroj: autor práce

13.4.2 Dokumenty z projektu BASKET

Projekt BASKET měl za cíl zmapovat práci a přípravu lektorů funkční gramotnosti v jednotlivých partnerských zemích. Situace ve vzdělávání dospělých byly prezentovány na setkáních partnerů, kde také postupně vznikala závěrečná doporučení na rozvoj lektorských dovedností. V celkovém výstupu, který je prezentován na webových stránkách projektu, je kromě doporučení k lektorským dovednostem popsán i širší kontext vzdělávání dospělých, jako jsou například finanční mechanismy a budování infrastruktury, v níž se výuka funkční gramotnosti v Evropě uskutečňuje.

Soubor doporučení nebyl vypracován za každou partnerskou zemi, ale dohromady jako výsledek průběžných analýz od zapojených partnerů projektu. Doporučení byla zpracována v textovém dokumentu v celkovém rozsahu osmi stran.

Shrnutí a doporučení z projektu BASKET jsou tato:

1. Lektoři funkční gramotnosti by měli absolvovat základní školení, které bude zaměřené na:
 - obecné, didaktické a metodické aspekty výuky dospělých;
 - rozvoj jejich odborných znalostí a dovedností v oboru (čtenářské, numerické, ICT gramotnosti), který chtějí lektorovat;
 - rozvoj andragogických a didaktických kompetencí, které jsou pro výuku funkční gramotnosti potřebné.
2. Lektoři funkční gramotnosti dospělých musí mít na vynikající úrovni odborné kompetence alespoň v jednom tématu funkční gramotnosti.
3. Výborné didaktické kompetence lektorů povedou k efektivnější a lepší výuce dospělých a k rozvoji jejich funkční gramotnosti.
4. Lektoři by měli být schopni pracovat v méně formálním prostředí, neboť mnoho kurzů funkční gramotnosti se uskutečňuje jinde, než v klasické učebně. K výuce se často využívá pracoviště podniku, odkud účastníci kurzu pocházejí, nebo se koná v komunitních centrech, knihovnách, ale třeba i ve věznicích.
5. Ve vazbě na prostředí realizace je také vztah, který vzniká mezi lektorem a účastníky. Ten by měl být budován na partnerských principech a méně formální komunikaci.
6. Pro práci lektora je důležitý jeho průběžný profesní rozvoj, který by měl rozvíjet jeho silné stránky a odstraňovat jeho některé nedostatky.
7. Pro průběžné vzdělávání lektorů by bylo vhodné využívat nástroje distančního vzdělávání (e-learning, blended learning) a praktický trénink.

13.4.3 Dokumenty z projektu SEA

Projekt je stále ještě v realizaci, která potrvá až do května 2015, takže v době našeho výzkumu nebyly dostupné všechny projektové výstupy. Jako finální dokument projektový tým na svých webových stránkách představil tabulkový přehled kompetencí

profesionálních a neprofesionálních lektorů. Pojmem neprofesionální lektor se obvykle charakterizují dobrovolníci, kteří se v mnoha západoevropských zemích věnují výuce funkční gramotnosti dospělých.

Přehled kompetencí je rozdělen do čtyř kompetenčních oblastí, v každé z nich je formulován různý počet konkrétních kompetencí – dohromady je specifikováno 34 kompetencí. Odborný tým řešitelů označil u jednotlivých kompetencí, zda jsou „nezbytné“, „doporučené“, nebo „nepovinné“. Zvlášť byly klasifikovány kompetence profesionálních lektorů funkční gramotnosti a zvlášť kompetence neprofesionálních lektorů.

Pro cíle našeho výzkumu jsme vybrali pouze spektrum kompetencí pro profesionální lektory. Důvodem, proč se nezabýváme skupinou neprofesionálních lektorů, je skutečnost, že v tabulkovém přehledu projektu SEA nejsou některé kompetence u neprofesionálních lektorů hodnoceny - nebyl jim v rámci škálového rozsahu přidán žádný příznak.

1. Obsahové a didaktické kompetence – specifikováno bylo celkem 20 kompetencí a všechny byly označené jako „nezbytné“:

- mít přehled o základních cílech a významech funkční gramotnosti,
- být schopen vytvářet dobré výukové klima postavené na andragogických principech,
- umět pracovat s reálnými a dosažitelnými cíli výuky,
- umět používat vhodné výukové metody pro vzdělávání dospělých,
- být schopen zmapovat a analyzovat znalostní pokrok účastníků,
- při výuce imigrantů si uvědomovat faktory, které mohou ovlivňovat obsah a průběh jejich studia v nové zemi,
- aktivně zapojovat účastníky do výuky a využívat jejich vlastní zkušenosti a znalosti,
- uvědomovat si rozdíly mezi psanými formami rodného jazyka a jazyka, který se imigrant učí v nové zemi,
- umět sestavit výukový plán,
- osvojit si základní sociologické, psychologické a andragogické znalosti potřebné pro výuku dospělých,

- modulovat výuku podle aktuálních potřeb účastníků,
- sestavovat individuální výukový program podle diagnostikovaných potřeb účastníka,
- být schopen identifikovat bariéry a překážky v učení,
- uvědomovat si v rámci výuky imigrantů, jak jejich rodný jazyk ovlivňuje písemný projev nového jazyka,
- v případě imigrantů využít jazykových dovedností z jejich mateřské řeči pro snadnější osvojení nového jazyka,
- umět účastníkům srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle,
- vybrat a připravit správné vzdělávací materiály,
- podporovat rozdílné postoje ke vzdělávání,
- dokázat výuku podporovat správnou volbou ICT techniky.

2. Kompetence osobnostního rozvoje – specifikovány byly celkem 3 kompetence a všechny byly označeny jako „nezbytné“:

- pečovat o svůj profesní rozvoj, průběžně se vzdělávat,
- vědět, kdy je potřeba vyhledat pomoc jiného odborníka,
- umět používat ICT techniku, jako například interaktivní tabuli, tablet, smartphone.

3. Koučovací a řídicí kompetence – specifikováno bylo celkem 11 kompetencí, 10 z nich bylo označeno jako „nezbytné“:

- posilovat důvěru jednotlivců,
- posilovat individuální schopnosti účastníků k učení se,
- mít přehled o motivačních faktorech, které účastníky ovlivňují,
- mít náležitou úctu k dospělým účastníkům,
- být vypořádaný s vlastní lektorskou rolí, úlohou a postavením,
- umět adekvátně pracovat s postojem k dospělým účastníkům,
- aktivně naslouchat a poskytovat zpětnou vazbu,
- opatrně pracovat s vlastními názory a radami,
- být schopen řešit krizové situace a nabízet řešení, které je vhodné pro všechny účastníky vzdělávání,

- umět uskutečnit párová hodnocení.

1 kompetence byla hodnocena jako „doporučená“:

- používat facilitační techniky ke zvyšování motivace účastníků k rozvoji jejich funkční gramotnosti.

13.5 Časová organizace výzkumu

1. Přípravná fáze

- Návrh znění projektového záměru do 22. 9. 2013
- Definice výzkumného problému do 31. 10. 2013
- Specifikace výzkumných otázek do 30. 11. 2013

2. Realizační fáze

- Sběr informací a zdrojových dokumentů do 30. 8. 2014
- Posuzování výzkumného vzorku do 31. 10. 2014
- Zpracování dat zdrojových souborů do 31. 12. 2014

3. Závěrečná fáze

- Zpracování výsledků výzkumu do 31. 1. 2015
- Interpretace dat a formulace teorie do 15. 2. 2015

13.6 Výsledky výzkumného šetření a formulování teorie

Z analýzy primárního souboru dokumentů vyplynulo, že na základě stanovených kritérií, jimiž jsme výběr dokumentů posuzovali, všechny dokumenty primárního souboru splnily požadavky stanovené naším výzkumem.

Z popisu dokumentů je zřejmé, že ačkoliv na projektech TRAIN, BASKET a SEA, které se realizovaly v průběhu posledních deseti let, spolupracovaly ve dvou případech stejné organizace: VOX, Norwegian Agency for Lifelong Learning (projekty BASKET, SEA), German Institute for Adult Education (projekty TRAIN, BASKET, SEA), nedokázaly u tematicky obdobně zaměřených projektů udržet identickou

řešitelskou linii. Výstupy jednotlivých projektů nejsou kompatibilní, neboť nebyly použity stejné metody šetření, ani klasifikace lektorských kompetencí, které se měly zjišťovat. Z těchto důvodů jsme nemohli pro náš výzkum použít kvantitativní přístup, a museli jsme zvolit kvalitativní výzkumné metody.

Při posuzování dokumentů z projektu TRAIN jsme u šesti kompetenčních modelů zvolili metodu výběru dvou kompetencí, které byly v dotazníkovém průzkumu označeny jako „velmi důležité“ a „důležité“. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 112 respondentů (odborníci na vzdělávání dospělých v oblasti funkční gramotnosti, jako jsou například akademičtí pracovníci, lektoři, manažeři atd.). Z prvních tří kompetenčních oblastí jsme získali šest nejdůležitějších kompetencí a ze zbývajících dvou další dvě preferované kompetence.

Výstupem projektu BASKET byl soubor doporučení, který se nezabýval pouze lektorskými kompetencemi, ale i dalšími faktory, které ovlivňují problematiku rozvoje funkční gramotnosti dospělých. Analýzou jsme získali sedm doporučení, která se zaměřovala na vzdělávání lektorů funkční gramotnosti a specifikovala kompetence, které mají lektoři mít osvojené.

Při zpracovávání dokumentů projektu SEA jsme museli vyjít ze situace, že projekt byl v době výzkumu stále v realizaci. Všechny jeho finální dokumenty nebyly ještě zveřejněné. Přesto realizátoři zpracovali a na webových stránkách projektu prezentovali přehled kompetencí, kterými by měli profesionální lektoři funkční gramotnosti disponovat. Kompetence byly rozčleněny do čtyř tematických oblastí, celkem bylo specifikováno 34 kompetencí. Až na jednu z nich byly všechny označeny jako „nezbytné“. V tomto projektu byly prezentovány také kompetence pro neprofesionální lektory (dobrovolníky), ale vzhledem k tomu, že některým kompetencím nebyla přiřazena hodnota na škálové stupnici, do našeho výzkumu jsme je nezahrnuli.

Výsledky z jednotlivých dokumentů jsme sumarizovali a následně hledali společné kategorie kompetencí. Názvy kompetenčních oblastí se od sebe mírně lišily, takže jsme pro tvorbu kompetenčního modelu využili klasifikaci kompetencí utvořenou podle principu NSP a NSK pro profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání. Z analýzy dokumentů nám vznikly dvě kategorie - odborných a měkkých kompetencí.

Do těchto skupin jsme třídili identifikované lektorské dovednosti ze všech tří projektů. Toto třídění se od posuzovaných dokumentů liší, ale zároveň respektuje klasifikaci prezentovanou v teoretické části této práce.

Ani jeden z posuzovaných dokumentů se nezabýval obecnými kompetencemi lektora. Tuto oblast jsme proto do kompetenčního modelu přiřadili na základě požadavků profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání. Aby bylo patrné, že se jedná o dovednosti, které nepocházejí z analyzovaných dokumentů, graficky jsme je označili přerušovanou linkou. Důvodem tohoto doplnění bylo hledisko úplnosti, neboť bez obecných kompetencí, jako je například schopnost řídit osobní automobil, mít právní a ekonomické povědomí, nebo být funkčně gramotný, by kompetenční model lektora nebyl úplný. Tyto kompetence by v modelu chyběly.

Kompetenční model jsme graficky zpracovali a oblasti kompetencí rozčlenili do tří skupin na: odborné, měkké a obecné. Odborné kompetence jsou dále členěny do tří podskupin – andragogických, odborných a didaktických dovedností.

Aby mohly být výsledky výzkumného šetření úplné, nesmíme zapomenout na stanovený výzkumný problém a na hlavní výzkumnou otázku:

Jaké dovednosti potřebují lektori dalšího vzdělávání, kteří se zaměřují na výuku funkční gramotnosti?

Formulovali jsme také tři specifické otázky:

1. Jaké odborné kompetence má mít lektor z oblasti funkční gramotnosti?
2. Jakých didaktických kompetencí má lektor dosahovat?
3. Jaké další kompetence potřebuje lektor pro výuku funkční gramotnosti?

Cílem našeho výzkumu bylo specifikovat potřebnou dovedností výbavu lektorů a vytvořit kompetenční model lektora se specializací na výuku funkční gramotnosti.

Ze zpracovaného kompetenčního modelu lektora funkční gramotnosti dospělých vyplývá, že tito lektori potřebují disponovat především **odbornými a měkkými kompetencemi**. Výzkum nepotvrdil, že by lektori měli mít i nějaké další kompetence, ale na základě poznatků vyplývajících z teoretické části práce jsme pro úplnost do kompetenčního modelu doplnili i oblast **obecných kompetencí**. Odborné kompetence

se skládají z andragogických, odborných a didaktických dovedností. V rámci didaktiky jsme formulovali třináct dovedností. Celé spektrum kompetencí a dílčích dovedností je znázorněno v grafickém modelu – viz obrázek č. 8.

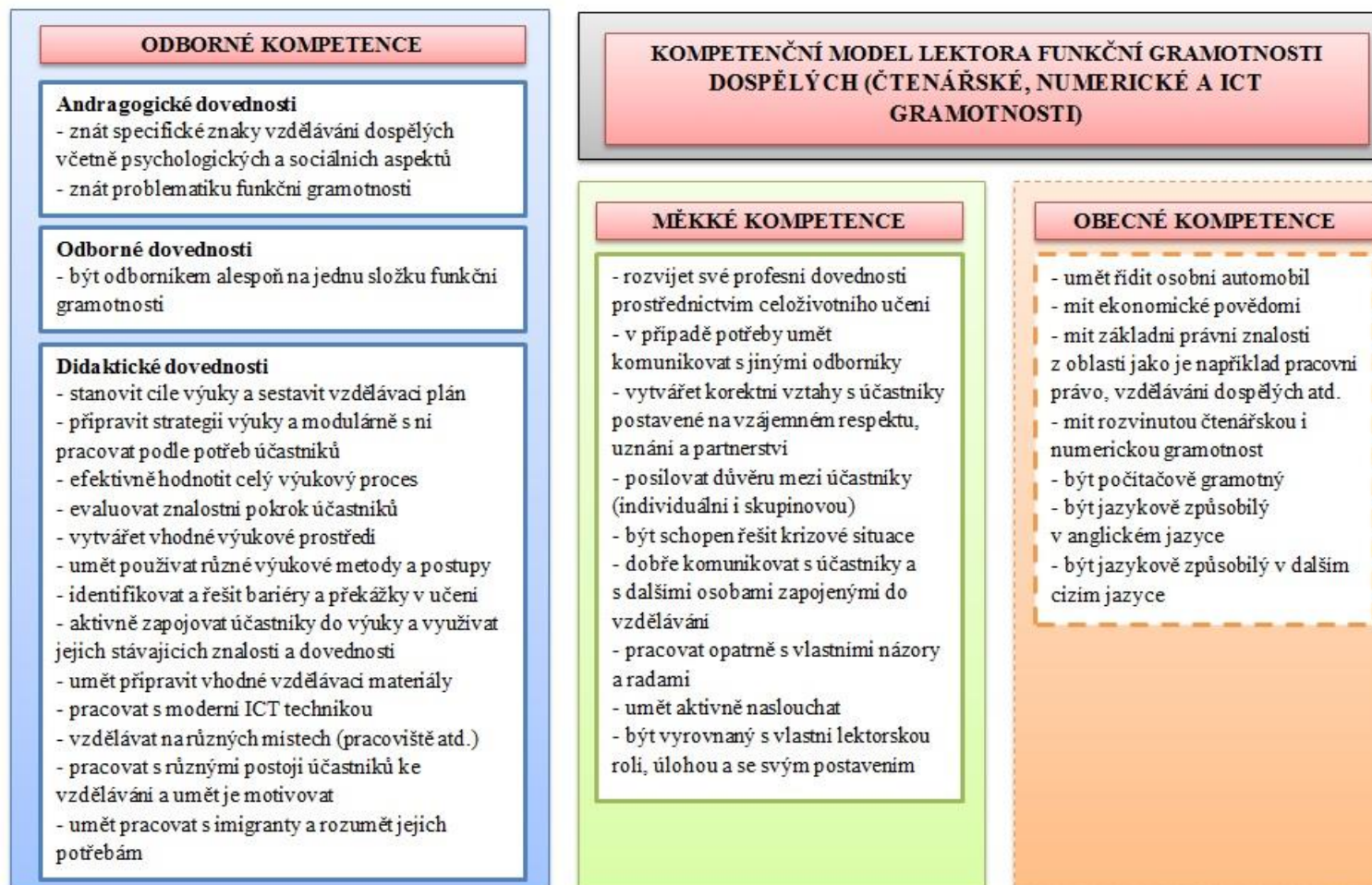
Na základě tohoto shrnutí můžeme formulovat teorii: **Pro realizaci kurzů zaměřených na rozvoj funkční gramotnosti dospělých potřebujeme lektory. Ti musí být vybaveni potřebnými kompetencemi – odbornými, měkkými a obecnými. Zároveň musí být odborníky alespoň na jednu oblast funkční gramotnosti dospělých (čtenářskou, numerickou, nebo ICT gramotnost), potřebují základní andragogické dovednosti, didaktické dovednosti reflektující problematiku funkční gramotnosti a také vynikající měkké kompetence a obecné kompetence.**

Pokusme se tuto teorii ověřit prostřednictvím dokumentů sekundárního souboru:

- Z publikace For 1 in 5 Europeans, The world is hard to read (Brinkhorst et al., 2012, s. 44) vyplývá, že lektoři funkční gramotnosti by měli učit s radostí a s nadšením, což dokáže účastníky lépe motivovat. Odborné znalosti lektorů musí být na vysoké úrovni - měli by ovládat široké spektrum didaktických technik a strategií, aby jejich výuka byla zajímavá a aby také dokázali u účastníků identifikovat a odstraňovat překážky v učení. Zároveň by měli klást na účastníky kurzu přiměřeně velké nároky v kontextu navržených vzdělávacích cílů. Mezi další důležité dovednosti patří efektivní používání ICT techniky pro potřeby výuky, volba správných hodnotících procesů výuky a důraz na své individuální průběžné vzdělávání.
- Ekkehard Nussl von Rein ve svém příspěvku ve studii Low skilled take their qualifications „one step up“ (2010, s. 27-38) vysvětluje, že jedním z důležitých úkolů lektora je jeho přeměna z „učitele“ na „poradce“ a „facilitátora“, což vyžaduje nové kompetence především z oblasti poradenství, ale zároveň i znalosti pro správně hodnocení vzdělávacích procesů. Obdobně je to podle Reina i s ICT dovednostmi, které jsou pro lektorskou práci stěžejní.
- Podobné myšlenky sdílejí také autorky Dârjan a Predescu v publikaci Content Embedded Literacy in the Workplace (2009, s. 92-101), kde říkají, že učit funkční gramotnost představuje zvláštní formu vzdělávání.

Dokumenty sekundárního souboru potvrzují analýzou zjištěná data o potřebě dovedností lektorů funkční gramotnosti. Specifikované kompetence se shodují u obou typů dokumentů, takže na základě tohoto ověření můžeme tvrdit, že formulovaná teorie je platná.

Obrázek 8: Kompetenční model lektora funkční gramotnosti dospělých



Zdroj: autor práce

ZÁVĚR

Vzdělávání dospělých je v rámci systému celoživotního učení nezbytnou složkou pro dobře se rozvíjející společnost. Přispívá k jejímu ekonomickému růstu, ale zásadním způsobem ovlivňuje i její sociální skladbu a vztahy mezi lidmi. Jedním z klíčových prvků, který má na kvalitu a vzdělávací výsledky vliv, je lektor. Ten přichází do přímé interakce s účastníky kurzů, ovlivňuje jejich motivaci k dalšímu rozvoji, podněcuje zájem o nové vědění a pomáhá s uspokojováním jejich vzdělávacích potřeb.

V disertační práci jsme se zaměřili na rozvoj dovedností lektorů se specializací na funkční (numericou, čtenářskou a ICT) gramotnost. V České republice v současné době nemáme systémový koncept orientovaný na vzdělávání dospělých ve funkční gramotnosti, takže jsme vycházeli z kompetencí lektora dalšího vzdělávání. Tímto tématem se zabývá řada českých andragogů, kteří se v pohledu na potřebné kompetence často různí. Přesto se nám podařilo v jejich odborných pracích najít některé shodné prvky, jimiž jsou odborné, didaktické a sociální (měkké) kompetence.

Abychom dokázali specifikovat potřeby lektorů v oblasti funkční gramotnosti, museli jsme nejdříve identifikovat její jednotlivé složky a poznat procesy, jimiž si gramotnost v průběhu našeho života osvojujeme. Dále jsme pojmenovali faktory, které gramotnost ovlivňují, a zjistili jsme, jakých výsledků dosahují čeští dospělí v mezinárodních srovnávacích výzkumech. Hlavním zjištěním je, že ČR v celkovém srovnání více než dvaceti zemí nedosahuje výrazně podprůměrných výsledků. Pokud bychom ale uvažovali o progresivním zlepšení, bylo by dobré začít gramotnost dospělých systémově rozvíjet. Víme totiž, že má pozitivní vliv na ekonomickou i sociální úroveň celé společnosti.

V některých vyspělých zemích se tento problém dlouhodobě řeší prostřednictvím speciálních vzdělávacích kurzů. Velký důraz se při tom klade na kompetenční výbavu lektorů. Právě těchto zahraničních zkušeností jsme využili v empirické části práce, kde jsme je zanalyzovali a na základě kvalitativního výzkumu navrhli kompetenční model lektora funkční gramotnosti.

Z výsledků naší práce vyplývá, že lektor potřebuje především odborné a měkké kompetence, k nimž jsme do modelu přiřadili ještě skupinu obecných kompetencí. Domníváme se totiž, že nezbytně patří ke standardní výbavě každého lektora.

Řešením tohoto výzkumného problému se snažíme přispět do odborné diskuze ke kompetenční výbavě lektorů, kteří ve funkční gramotnosti vzdělávají dospělé. Z těchto důvodů se budeme snažit závěry disertační práce podrobit také praktickému ověření a ujistit se, zda teoretická zjištění nacházejí svá uplatnění v praxi. Věříme, že aktuálnost této problematiky je natolik veliká, že se nám náš záměr v nejbližší době podaří i zrealizovat.

Resumé

Disertační práce se zabývá rozvojem profesních dovedností lektorů se specializací na numerickou, čtenářskou a ICT gramotnost. Byla rozčleněna do dvou hlavních částí. První část se zaměřila na lektora dalšího vzdělávání, specifikaci jeho rolí a kompetencí, které potřebuje ke své činnosti. Další kapitoly rozebraly problematiku funkční gramotnosti dospělých včetně aspektů, které ovlivňují její rozvoj. Shrnuty byly také výsledky mezinárodních šetření, které zkoumaly úroveň funkční gramotnosti v populaci dospělých ve více než dvaceti zemích světa. Empirická část práce se zaměřila na kvalitativní výzkum. Prostřednictvím případové studie byly specifikovány konkrétní lektorské dovednosti a byl také navržen kompetenční model lektora funkční gramotnosti.

Resumé

This dissertation thesis deals with professional skills development of lecturers who are specialized on numeracy, literacy and ICT skills. It was divided into two main parts. The first one was focused on a lecturer of further education, as well as on the specification of his or her required roles and competences. Following chapters analysed functional literacy of adults including aspects that influence its development. Results of international surveys were summarised, too. These surveys were focused on functional literacy of adult population in more than 20 countries. Second, empirical part of the thesis comprised a qualitative research. In a case study particular skills of a lecturer were specified and a competence model for lecturer of functional literacy was designed.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka a kol., 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

ALTMANOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

ANZENBACHER, Arno, 1991. *Úvod do filozofie*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-26038-1.

BARTÁK, Jan, 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTÁK, Jan, 2008. *Od znalostí k inovacím*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-03-5.

BARTÁK, Jan, 2007. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-34-1.

BARTÁK, Jan, 2010. *Řídit nebo vést*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87197-34-9.

BARTÁK, Jan, 2003. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia Praha. ISBN 80-7220-158-1.

BARTOŇKOVÁ, Hana, 2010. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2941-5.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky. 1. díl*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1355-8.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2006. *Kapitoly z andragogiky. 2. díl*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1356-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta, 2013. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3795-8.

- BENEŠ, Milan, 2014. *Andragogika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, Milan a kol., 2002. *Idea vzdělávání v dnešní společnosti*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86432-40-8.
- BENEŠ, Milan. K problematice pojmu kompetence. In: Jiří MATĚJKA. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004, s. 57 – 62. ISBN 80-86861-04-X.
- BENEŠ, Milan, 2009. *Úvod do andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Mowshe pro Katedru andragogiky a personálního řízení Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-254-4107-7.
- BRDIČKA, Bořivoj. Význam informační gramotnosti pro život v současném světě. In: Lucie KELBLOVÁ a Zdeněk MODRÁČEK. *Dovednosti české populace v prostředí informačních technologií: Tematická analýza dat získaných v rámci mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce, 2014. s. 8-11. ISBN 978-80-87335-69-7.
- BREZINKA, Wolfgang, 1996. *Filozofické základy výchovy*. 1. vyd. Praha: Zvon. ISBN 80-7113-169-5.
- ČERNOCKÝ, Bohumil a kol., 2011. *Přírodovědná gramotnost ve výuce: příručka učitele se souborem úloh*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-83-4.
- ČIHÁKOVÁ, Hana, ed., 2013. *Hlavní trendy v pohledu na roli lektora ve vzdělávání: 13. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-93-0.
- DISMAN, Miroslav, 1998. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-141-2.
- DOLEŽALOVÁ, G. a J. VOJTĚCH, 2013. *Potřeby zaměstnavatelů a připravenost absolventů škol – šetření v sekundárním sektoru*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

- DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. *Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-115-5.
- EGER, Ludvík, 2012. *Vzdělávání dospělých a ICT: Aktuální stav a predikce vývoje*. Plzeň: Nava. ISBN 978-80-7211-428-3.
- EGEROVÁ, Dana, 2012. *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0139-0.
- EUROGUIDANCE, 2009. *Kariérový rozvoj na pracovišti: Průzkum služeb kariérového poradenství pro zaměstnané osoby*. Praha: Dům zahraničních služeb MŠMT pro Centrum Euroguidance. ISBN 978-80-87335-06-2.
- GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, Roč. 52, č. 2, s. 171-181. ISSN 0031-3815.
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-15-X.
- HELUS, Zdeněk. Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: Univerzita Karlova, 2012, Roč. 62, č. 1-2, s. 205-210. ISSN 0031-3815.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HRONÍK, František., 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1458-2.
- KAZÍK, Petr, 2008. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2453-9.
- KELBLOVÁ, Lucie a kol., 2006. *Čeští žáci v mezinárodním srovnání: české školství ve světle zjišťovaných výsledků vzdělávání v mezinárodních šetřeních*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0524-0.

- KELBLOVÁ, L. a Z. MODRÁČEK, 2014. *Dovednosti české populace v prostředí informačních technologií: Tematická analýza dat získaných v rámci mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. Praha: Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-87335-69-7.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky. 583 vybraných hesel*. 1. vyd. Praha. Grada Publishing. ISBN 878-80-247-3710-2.
- KUJAL, Bohumír, 1965. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p. ISBN 14-026-65.
- KUBEŠ, M., D. SPILLEROVÁ a R. KURNICKÝ, 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0698-9.
- LIESSMANN, Konrad Paul, 2008. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. 1. vyd. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MAŇÁK, Josef et al., 1994. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-1031-2.
- MAŘÍKOVÁ, H., M. PETRUSEK a A. VODÁKOVÁ, 1966. *Velký sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-311-3.
- MATĚJŮ, Petr, 1998. *Funkční gramotnost dospělých*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky.
- MEDLÍKOVÁ, Olga, 2013. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-738-4.
- MUŽÍK, Jaroslav, 2010. *Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7357-581-6.

NEMČÍKOVÁ, Katarína a kol., 2011. *Matematická gramotnost ve výuce: metodická příručka*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-99-5.

ONDRUŠKOVÁ, Hana, 2011. *Metodická příručka lektorských dovedností pro tutorý e-learningových kurzů*. 1. vyd. Praha: VOX. ISBN 978-80-87480-01-4.

PELIKÁN, Jiří, 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1916-3.

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

PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALEČKOVÁ, Jana, ed. a kol., 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: poradí si žáci s přírodními vědami?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0541-6.

PALEČKOVÁ, J., V. TOMÁŠEK a J. BASL, 2010. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009: umíme ještě číst?*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 978-80-211-0608-6.

PALOUŠ, Radim, 1991. *K filosofii výchovy: (východiska fundamentální agogiky)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-25390-3.

PLAMÍNEK, Jiří., 2014. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4806-1.

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

PRŮCHA, Jan., 2014. *Andragogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, Jan, 2005. *Česko-anglický pedagogický slovník. Czech-English Dictionary of Education*. Praha: Arsci. ISBN 80-86078-50-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita Filozofická fakulta & Nakladatelství Georgetown. ISBN 80-210-2858-0.

RABUŠICOVÁ, M. a K. RÝDL. Pojem gramotnosti a vzdělanosti a jejich proměny od Komenského k současnosti. In: Svatava CHOCHOLOVÁ, Markéta PÁNKOVÁ a Martin STEINER. *Jan Amos Komenský Odkaz kultuře vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 509-517. ISBN 978-80-200-1700-0.

SOMR, Miroslav, 2011. *Hegelova edukační teorie*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-87278-80-2.

STARK, Stanislav, 2006. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. 1. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-7380-012-8.

STRAKOVÁ, J. a A. VESELÝ, 2013. *Předpoklady úspěchu v práci a v životě: Výsledky mezinárodního výzkumu dospělých OECD PIAAC*. 1. vyd. Praha: Dům zahraniční spolupráce. ISBN 978-80-87335-53-6.

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

ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Vlastimil. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, o. s., 2012, roč. 22, č. 3, s. 387–40.

TURECKIOVÁ, Michaela, ed., 2008. *Další vzdělávání jako nástroj rozvoje jednotlivce i společnosti*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností. ISBN 978-80-87306-00-0.

TURECKIOVÁ, M. a J. VETEŠKA. Možnosti aplikace blended learningu ve formálním a neformálním vzdělávání. In: Jaroslav VETEŠKA a Tereza VACÍNOVÁ, et al. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 151-166. ISBN 978-80-7452-012-9.

VAVROCHOVÁ, s. a P. KUŠ, 2012. *Slabikář začínajícího lektora*. 1. vyd. Praha: Institut pro veřejnou správu Praha. ISBN 978-80-86976-25-9.

VETEŠKA, Jaroslav a kol., 2010. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VETEŠKA, Jaroslav a kol., 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-04-8.

VETEŠKA, Jaroslav, ed., 2012. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu: Prospects of learning and education in European context*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-022-8.

VETEŠKA, Jaroslav a kol., 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Educa Service. ISBN 978-80-87306-09-3.

VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2008. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-86723-54-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

ANTONI, M. a G. HEINECK, 2012. *Do Literacy and Numeracy Pay Off? On the Relationship between Basic Skills and Earnings*. Bonn: IZA.

BHOLA, H. S., 1982. *Campaigning for Literacy: A Critical Analysis of Some Selected Literacy Campaigns of the 20th Century, with a Memorandum to Decision Makers*. Paris: UNESCO.

- BRINKHORST, P. L., G. BROOKS, R. CARNEIRO, M. T. GEFFROY, A. NAGI, s. SULKUNEN, ... a J. WISNIEWSKI, 2012. *For 1 in 5 Europeans, The world is hard to read*. Luxembourg: Publication Office of the European Union.
- BYNNER, J. a s. PARSONS, 1998. *Use It or Lose It? The Impact of Time Out of Work on Literacy and Numeracy Skills*. London: Basic Skills Agency. ISBN-1-85990-085-2.
- DENNY, K., C. HARMON a V. O'SULLIVAN, 2003. *Education, Earnings and Skills: A Multi-Country Comparison*. London: The Institute for Fiscal Studies.
- DENNY, K. a O. DOYLE, 2005. *Returns to basic skills in Central and Eastern Europe: a semi-parametric approach*. Dublin: Department of Economics Univerzity College Dublin.
- EVROPSKÁ KOMISE: *Klíčové schopnosti pro celoživotní učení: Evropský referenční rámec*. Lucemburk: Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007. 12. s.
- FARVAQUE, N. a E. VOSS, 2009. *Průvodce školením v malých a středních podnicích (MSP)*. Hamburk: Evropská komise.
- FEDERIGHI P., V. BOFFO a I. DÂRJAN (Eds.), 2009. *Content Embedded Literacy in the Workplace*. Firenze, Italy: Firenze University Press. ISBN 978-88-6453-090-1.
- FEDERIGHI P. a F. TORLONE (Eds.), 2010. *Low skilled take their qualifications „one step up“*. Firenze, Italy: Firenze University Press. ISBN 978-88-6453-174-8.
- FREY, C. B. a M. A. OSBORNE, 2013. *The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?*. Oxford: Univerzity od Oxford.
- GOLDEN, H. H. Literacy. In Sills, D. L. (ed.) *International Encyklopedia of the Social Scinces*. USA: The Macmillan Company and The Free Press, 1968, s. 412-417.
- GRAY, William S., 1960. *The Teaching of Reading and Writing An International Survey*. Illinois: UNESCO, Scott, Foresman and Company Educational Publishers.
- ISPHORDING, E. Ingo, 2014. *Language and Labor Market Success*. Bonn: IZA.
- KEEFE, B. E. a S. R. COPELAND, 2011. *What Is Literacy? The Power of a Definition*. Albuquerque: The University of New Mexico.

LEVY, F. a R. J. MURNAME, 2013. *Dancing with Robots: Human Skills for Computerized Work*. Washington: Third Way.

LEVY, F. a R. J. MURNAME, 2004. *The new Division of Labor*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

LUCIA, A. D., a R. LEPSINGER, 1999. *The Art and Science of Competency Models. Pinpointing Critical Success Factors in Organisations*. San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.

MANFRED, A. a G. HEINECK, 2012. *Do Literacy and Numeracy Pay Off? On the Relationship between Basic Skills and Earnings*. Bonn: IZA.

MERTENS, Dieter, 1974. *Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft*. Nürnberg.

REIN, Ekkehard Nuissl. Didactical design. In Paolo FEDERIGHI a Francesca TORLONE (Eds.), *Low skilled take their qualifications „one step up“*. Firenze, Italy: Firenze University Press, 2010, s.52-53. ISBN 978-88-6453-174-8.

UNESCO: *World illiteracy at mid-century*. Paris, 1957.

Seznam použitých internetových zdrojů

BASKET. *Professional Development of Basic Skills Trainers* [online]. [cit. 2015-02-18]. Dostupné z: <http://basket.vox.no/>

BRITANNICA. *Literacy*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/343440/literacy>

EUROPEAN UNION. *Official Journal of the European Union 119/2*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/et2020/et2020_en.pdf.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktické aspekty učení a vzdělávání dospělého*, [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.jaroslavmuzik.cz/doc2012/3.pptx>

MUŽÍK, Jaroslav. *Kompetence vzdělávacích institucí, Kompetence lektora ve vzdělávání dospělých*, [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.jaroslavmuzik.cz/doc2012/6.pdf>

- MUŽÍK, Jaroslav. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga (hlavní směry)*, [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p21.doc>
- MUŽÍK, Jaroslav. *Situace v přípravě lektorů vzdělávání dospělých v České republice: Podkladová studie pro European Centre for the Development of Vocational Training, Thessaloniki, Řecko*, [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p17.doc>
- MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*, [online]. [cit. 2015-02-06]. Dostupné z: <http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p20.doc>
- NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2015-02-05]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195
- NATIONAL ASSESSMENT OF ADULT LITERACY. *Literacy*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/naal/index.asp>
- RETEROVÁ, Sylvie. *Hlasování prostřednictvím internetu a mobilního telefonu v Estonsku funguje*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://cvvm.soc.cas.cz/2012-2/hlasovani-prostrednictvim-internetu-a-mobilniho-telefonu-v-estonsku-funguje>
- SEA. *Specialization for European Teachers of Basic Skills for Adults* [online]. [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: <https://seabasicskills.wordpress.com/>
- SIMONOVÁ, Natalie. *Výzkumy funkční gramotnosti dospělých – SIALS a PIAAC*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupný z <http://www.socioweb.cz/index.php?disp=temata&shw=343&lst=108>.
- TOVEY, Alan. *Ten million jobs at risk from advancing technology*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.telegraph.co.uk/finance/newsbysector/industry/11219688/Ten-million-jobs-at-risk-from-advancing-technology.html>
- TRAIN. *Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for Teacher Training*. [online]. [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.die-bonn.de/train/english/index.asp>

UNESCO. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/News/GRALE_ExSummary_Czech.pdf

VÚP Praha. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online] [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

WIKIPEDIA. *Literacy*. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://en.wikipedia.org/wiki/Literacy>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Nové pojetí kvalifikací založených na získávání klíčových kompetencí.....	19
Obrázek 2: Efektivní využití schopností pro vznik kompetence	22
Obrázek 3: Model přeměny klíčové kvalifikace v kompetence	23
Obrázek 4: Hierarchie vnitřní profesní kompetence andragoga	26
Obrázek 5: Grafické znázornění pedagogického prostoru podle Mužíka.....	42
Obrázek 6: Model kompetencí lektorů	45
Obrázek 7: Pyramida lektorských dovedností podle Mužíka	47
Obrázek 8: Kompetenční model lektora funkční gramotnosti dospělých.....	140

Seznam grafů

Graf 1: Grafické znázornění prvků, které ovlivňují úspěch výuky.....	43
Graf 2: Ohrožené pracovní pozice v Londýně.....	82
Graf 3: Vývoj změny poptávky po dovednostech v různých profesích v USA.....	85
Graf 4: Zastoupení českých občanů na jednotlivých úrovních způsobilostí	91

Seznam tabulek

Tabulka 1: Struktura lektorů ve vzdělávacích institucích a uváděný průměrný počet zaměstnanců ve vzdělávací instituci	34
Tabulka 2: Odhad celkového počtu lektorů dalšího vzdělávání na základě průměrného počtu pracovníků vzdělávacích institucí a celkového počtu vzdělávacích institucí.....	35
Tabulka 3: Přehled možných rolí vzdělavatele dospělých.....	36
Tabulka 4: Tabulka požadavků na certifikaci pro jednotlivé stupně	60
Tabulka 5: Význam klíčových kompetencí dle vzdělání zaměstnanců	84

Tabulka 6: Průměry pro literární, dokumentovou, numerickou a celkovou gramotnost ve všech zemích zúčastněných v IALS (1994 – 1998) pro populaci 16 - 65 let	90
Tabulka 7: Celková úroveň čtenářské a numerické gramotnosti a dovednosti řešit problémy v prostředí informačních technologií.....	95
Tabulka 8: Porovnání procentuálního zastoupení dospělých ve věku 16-65 let a nejmladší věkové kohorty 16-24 let na jednotlivých úrovních způsobilostí	96
Tabulka 9: Výsledky českých žáků v projektech PISA, TIMSS a RLS (1995 – 2009) .	98
Tabulka 10: Umístění zemí podle výsledků a rozdílů v pořadích ve výzkumech PIAAC a IALS.....	98
Tabulka 11: Přehled oslovených respondentů v jednotlivých zemích a počet odpovědí	130
Tabulka 12: Celkový přehled lektorských kompetencí	131

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Projekt TRAIN – dotazník průzkumu	I
Příloha B: Projekt TRAIN – tabulka preferovaných kompetencí v Irsku.....	II
Příloha C: Projekt BASKET - ukázka závěrečné zprávy projektu	III
Příloha D: Projekt SEA - ukázka preferovaných kompetencí	IV

Příloha A: Projekt TRAIN – dotazník průzkumu



TRAIN



EU-Project TRAIN
Professionalization of Literacy and Basic Education – Basic Modules for
Teacher Training
229564-CP-1-2006-1-DE-GRUNDTVIG-G1

Questionnaire on Competences of Literacy Teachers in Europe

Please indicate for each competence, ability or knowledge whether you find it important for a literacy teacher in your country to have or not. Please tick the respective box, thank you.

	Very important	Important	Less important	Not important
1. Skills and Abilities				
1.1 Ability to approach the learners with suitable offers in order to establish initial contact and assess needs with them.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2 Ability to find out/assess student's learning approaches/styles, to integrate literacy into student's life interests as well as to agree a learning plan with student.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3 Ability to teach reading, writing and arithmetic as well as other elementary educational contents with person-centred methods.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 Ability to recognize blockages to learning and/or learning difficulties. The ability to reflect on them together with the participant and to advise him/her on alternative learning strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Professional Competence				
2.1. Experience in the adult education area.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Experience with adults who have low educational attainment.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Experience in preparing lessons plans.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Ability to initiate common learning processes with heterogenous learner groups.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Ability to recognize, to use and to manage diversity among learner groups in order to strengthen the particular learner and to improve the mutual acceptance of the learners.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. Knowledge of and the ability to use learner-oriented counselling models.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



TRAIN



	Very important	Important	Less important	Not important
2.7 Knowledge of intercultural strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Ability to create, implement, evaluate and develop further person-centred teaching/learning strategies.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Methodical Expertise				
3.1 Knowledge of different approaches and methods of literacy language acquisition.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Knowledge and the ability to make use of person centered or biography-oriented methods for the promotion of basic education relevant contents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Ability to support learning processes with a student and to offer assistance which is adequate to the participant.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Ability to organize a learning environment that is suitable and supportive of the learners' needs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Ability to name and describe a variety of learning styles adult learners might wish to use.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. Knowledge of and ability to make use of suitable project work, self-directed studying, PC, learning software and the Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Soft Skills				
4.1 Capability of establishing a studying climate based on respect, appreciation and partnership.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Capability of understanding the problem definitions and difficulties of the participants and advising them solution-oriented.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Personal Competence				
5.1 Ability to reflect on and change positively personal moral concepts, strategies, cultural stereotypes as well as attitudes regarding teaching and learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Thank you for taking your time to answer the questions!

Your TRAIN Project Team

Zdroj: TRAIN (online, cit. 2015-02-17)

Příloha B: Projekt TRAIN – tabulka preferovaných kompetencí v Irsku

	1. SKILLS AND ABILITIES				2. PROFESSIONAL COMPETENCE								3. METHODOLOGICAL EXPERTISE						4. SOFT SKILLS		5. PERSONAL COMPETENCE
	Ability to approach the learners with suitable offers in order to establish initial contact and assess needs with them.	Ability to find out / assess student's learning approaches/styles, to integrate literacy into student's life interests as well as to agree a learning plan with student.	Ability to teach reading, writing and arithmetic as well as other elementary educational contents with person-centred methods.	Ability to recognize blockages to learn, and/or learning difficulties. The ability to reflect on them together with the particip. and to advise him/her on alternative learn. strategies.	Experience in the adult education area.	Experience with adults who have low educational attainment.	Experience in preparing lessons plans.	Ability to initiate common learning processes with heterogeneous learner groups.	Ability to recognize, to use and to manage diversity among learner groups in order to strengthen the particular learner and to improve the mutual acceptance of the learners.	Knowledge of and the ability to use learner-oriented counselling models.	Knowledge of intercultural strategies.	Ability to create, implement, evaluate and develop further person-centred teaching / learning strategies	Knowledge of different approaches and methods of literacy language acquisition.	Knowledge and the ability to make use of person centered or biography-oriented methods for the promotion of basic education relevant contents.	Ability to support learning processes with a student and to offer assistance which is adequate to the participant.	Ability to organize a learning environment that is suitable and supportive of the learners' needs.	Ability to name and describe a variety of learning styles adult learners might wish to use.	Knowledge of and ability to make use of suitable project work, self-directed studying, PC, learning software and the Internet.	Capability of establishing a studying climate based on respect, appreciation and partnership.	Capability of understanding the problem definitions and difficulties of the participants and advising them solution oriented.	Ability to reflect on and change positively personal moral concepts, strategies, cultural stereotypes as well as attitudes regarding teaching and learning.
CATEGORY / IMPORTANT	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7	2.8	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	4.1	4.2	5.1
VERY IMPORTANT	15	19	18	21	18	16	21	14	11	3	12	21	8	18	17	21	22	19	18	17	21
IMPORTANT	5	5	7	4	4	4	2	7	9	8	5	3	9	6	6	2	2	3	6	6	3
LESS IMPORTANT	5	1	0	0	3	5	2	3	2	9	4	1	7	1	2	2	1	2	1	2	1
NOT IMPORTANT	0	0	0	0	0	0	0	1	3	5	4	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0
TOTALS OF ANSWERS	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
MOV	3.8	3.4	3.6	3.5	3.4	3.5	3.6	3.3	3.3	3.6	3.5	3.6	3.6	3.3	3.5	3.9	3.3	3.5	3.5	3.3	3.9
RESULTS [%]																					
4	80,0	40,0	66,6	46,6	40,0	46,6	66,6	46,6	26,6	66,6	46,6	60,0	60,0	26,6	53,4	86,6	33,3	73,3	73,3	26,6	86,6
3	20,0	60,0	33,3	53,4	60,0	53,4	33,3	53,4	73,3	33,3	53,4	40,0	40,0	73,3	46,6	13,4	66,6	26,6	26,6	73,3	13,4

Zdroj: TRAIN (online, cit. 2015-02-17)

Příloha C: Projekt BASKET - ukázka závěrečné zprávy projektu



BASKET

Professional development for teachers of adult basic skills

Contents

Introduction	p. 2
Recommendations	p. 3
About BASKET	p. 8

The BASKET project is part of the



Zdroj: BASKET (online, cit. 2015-02-18)

Introduction

Literacy and numeracy are complex capabilities and the demands of society are dynamic, requiring us all to improve our skills as we progress through life. The range of essential basic skills has extended over the last 20 years due to technological progress. In parallel the risks of social and economic exclusion have increased.

The importance of basic skills development is recognized at highest level within Europe. The report of the EU High Level Group on literacy¹ states:

Literacy is about people's ability to function in society as private individuals, active citizens, employees or parents. ... Literacy is about people's self-esteem, their interaction with others, their health and employability. Ultimately, literacy is about whether a society is fit for the future

(EU High Level Report)

It is easy to assume that teaching basic skills is a straightforward task. However, it is one of the most challenging and skilled areas of teaching. In working with, for example, an adult beginner reader, an adult literacy teacher may be working with an individual for whom more straightforward methods of learning to read did not work the first time around at school, and so a deep level of teacher knowledge and expertise in teaching reading is required. Added to this, the experience of coping in life without literacy is likely to have added layers of both coping strategies and insecurities from the learner about their capacity to learn successfully.

Those working in adult basic skills have to understand the context of the adult learner, recognize learners' knowledge and experience and build on their strengths in order to create an effective learning process. Teachers must have the skills to engage, motivate and empower learners to enable them to do what they want to do in their private, family, community and working lives.

The world of adult literacy is full of stories of successful learners for whom the right expert help unlocked the door to literacy sometimes decades after school years. Basic skills learners need highly skilled expert professional to help them succeed and not re-experience earlier negative experiences.

Europe is committed to Lifelong Learning and the role of the teacher² in delivering this is critical. As the EU High Level Group remind us:

¹ <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>

² In different countries, different terminology is used, sometimes teachers, or trainers, tutors, practitioners or adult educators. This document uses the term 'teachers' to refer to all the above.

Příloha D: Projekt SEA - ukázka preferovaných kompetencí

Competences of professionals and non-professionals in basic skills training

Competences	Professionals				Non-professionals		
	Necessary	Recommended	Optional		Necessary	Recommended	Optional
Contents and Didactics							
should have an insight in competence goals in basic skills: literacy, numeracy, digital skills, oral competences ¹	X					X	
can create a learning environment based on principles of adult pedagogy and use teaching methods consistent with adult pedagogy	X					X	
can work with realistic and achievable learning goals	X					X	
can use methods suitable for adults	X				X		
can chart and analyze the learners' progress in literacy	X						
can formulate modified learning goals according to the learner	X						X
Teachers working with second language learners, should be aware of the factors relating to the learner's situation in their new home country which may affect the content and progress of their studies	X				X		
can use methods that facilitate learners' active participation and allow them to contribute with their own personal experience and competences in every	X				X		

¹ This definition of the term basic skills we refer to every time the term is used in documents of the SEA-project.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tomáš Chochole

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Rozvoj profesních dovedností lektorů dalšího vzdělávání se zaměřením na oblast – numerické, čtenářské a ICT gramotnosti

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 133

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 64

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 22

Počet internetových zdrojů: 18

Počet ostatních zdrojů: 0

Školitel: doc. Dr. Milan Beneš