

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

KOMUNITNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Pavla Tartanov

Vedoucí práce: Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

Olomouc 2019

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Komunitní vzdělávání“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne: 15. února 2019

Podpis

Ráda bych zde poděkovala panu Mgr. Vítu Dočekalovi, Ph.D. za odborné vedení při zpracovávání mé diplomové práce, za cenná doporučení a vstřícnost a trpělivost při konzultacích.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Pavla Tartanov
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Komunitní vzdělávání
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá komunitním vzděláváním. Cílem práce je identifikace vzdělávacích potřeb členů konkrétní komunity pomocí analýzy vzdělávacích potřeb. Pro úvod do problematiky byla použita metoda individuálního rozhovoru a zúčastněné přímé pozorování. Analýza vzdělávacích potřeb byla provedena kombinací kvalitativních a kvantitativních metod. Vzdělávací potřeby byly zjišťovány individuálními rozhovory s návodem se členy komunity, lektorem a komunitním pracovníkem, dotazníkovým šetřením byl zjišťován zájem o vzdělávací kurzy v oblasti neformálního vzdělávání a ověřena primární motivace k účasti ve vzdělávání. V práci byly identifikovány nejvýznamnější vzdělávací potřeby členů komunity v oblasti rodičovského, profesního a jazykového vzdělávání. V závěru práce bylo doporučeno na základě výsledků analýzy zrealizovat kurz zaměřený na moderní trendy ve výchově dětí.
Klíčová slova:	Komunita, komunitní vzdělávání, analýza vzdělávacích potřeb, vzdělávací potřeby, motivace
Title of Thesis:	Community education

Annotation:	The diploma thesis deals with community education. Its aim is to identify the educational needs of members of a community by analysis of educational needs. The issue is introduced by the methods of individual interview and direct participant observation. The analysis of the educational needs is performed by a combination of qualitative and quantitative methods. The educational needs are investigated by individual interviews with community members, a lecturer and a community worker. The interest in non-formal education training courses is surveyed in a questionnaire as well as the primary motives to participate in education. The thesis identifies the most important educational needs of the community members in the field of parental, vocational and language education. At the end of the thesis it is recommended to implement a course focused on modern trends in children's upbringing based on the results of the analysis.
Keywords:	Community, community education, education needs analysis, education needs, motivation
Názvy příloh vázaných v práci:	Příloha č. 1: Návodné okruhy otázek pro úvodní rozhovor se zakladatelkou centra Příloha č. 2: Záznamový pozorovací arch Příloha č. 3: Návodné okruhy otázek pro individuální rozhovory Příloha č. 4: Dotazník pro členy komunity Příloha č. 5: Informovaný souhlas - vzor Příloha č. 6: Přepis individuálního rozhovoru se členkou komunity Příloha č. 7: Ukázka otevřeného kódování
Počet literatury a zdrojů:	51
Rozsah práce:	165 232 znaků s mezerami, s. 107

OBSAH

ANOTACE.....	4
OBSAH.....	6
ÚVOD.....	8
1 KOMUNITA, KOMUNITNÍ INTERVENCE.....	11
1.1 Komunita	11
1.2 Komunitní práce, komunitní instituce	17
1.3 Plánování komunitních aktivit	21
1.4 Komunitní vzdělávání	24
2 POTŘEBY A MOTIVACE	29
2.1 Potřeby a struktura potřeb	29
2.2 Vzdělávací potřeby.....	33
2.3 Motivace ke vzdělávání	37
2.4 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb	43
3 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ČLENŮ KOMUNITY.....	54
3.1 Pilotážní předvýzkum	58
3.1.1 Úvodní individuální rozhovor se zakladatelkou	58
3.1.2 Zúčastněné přímé pozorování	59
3.2 Přípravná fáze analýzy vzdělávacích potřeb	61
3.2.1 Charakteristika Komunitního centra XY - „Kde? Kdo?“	61
3.2.2 Plánování AVP – výchozí stav vzdělávání - „Proč? Co? Kdy?“.	67
3.2.3 Metody sběru dat v rámci AVP - „Jak?“	71
3.3 Fáze sběru dat – sběr, analýza a interpretace dat	77
3.3.1 Individuální rozhovory s návodem.....	78
3.3.2 Dotazníkové šetření	85
4 SOUHRNNÁ ZJIŠTĚNÍ.....	93
5 DISKUSE	99
ZÁVĚR.....	102
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ	108

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A SCHÉMAT	112
SEZNAM TABULEK	113
SEZNAM PŘÍLOH.....	114
PŘÍLOHY	115

ÚVOD

Tradiční komunita byla v minulosti základním kamenem společnosti, zajišťovala lidem pocit sounáležitosti, intimity, vřelých vztahů. Tato etapa lidské historie je z dnešního pohledu vnímána jako „*zlatý věk jasně definovaného a bezpečného prostředí*“. (Gojová, 2006, s. 8)

Jak je to ale dnes? Studium současné společnosti se zabývá mnoho autorů, jejichž pohledy nejsou zcela totožné. Shodují se ale na společných rysech dnešní moderní společnosti, jimiž jsou odosobnění vztahů v sociální rovině, rychlejší životní tempo a nutnost celoživotního vzdělávání každého člena společnosti. Nárůst těchto trendů přičítají zejména rychlému technologickému rozvoji. Následky šíření těchto vlivů, které jsou považovány za nežádoucí, jsou řešeny mnoha strategiemi národních, mezinárodních i nadnárodních organizací. Jednou z těchto strategií je komunitní intervence. V dnešní době jsou „uměle“ vytvářeny komunity, které mají za úkol nahradit přirozené vztahy, o které jsme v dnešním moderním „světě“ přišli a zajistit dostupnost vzdělávání. V České republice je komunitní strategie novějším konceptem, oproti zahraničí nemá díky minulému politickému režimu tak hlubokou tradici a dlouhou historii, avšak aktuálně zaznamenává ve společnosti velký rozvoj i díky výše zmíněné podpoře mezinárodních organizací. Ve své diplomové práci se zabývám komunitním vzděláváním v Komunitním centru XY, na přání organizačních pracovníků komunitního centra není v diplomové práci používán název organizace, aby byla zachována její anonymita.

Cílem diplomové práce je: Identifikace vzdělávacích potřeb členů komunity pomocí analýzy vzdělávacích potřeb.

Výsledky šetření umožní určit aktuální společné vzdělávací potřeby členů komunity, které mohou využít komunitní pracovníci v dalším plánování vzdělávání.

Rámec diplomové práce je určen komunitou, proto se v první teoretické kapitole zabývám nejdříve obecným pojmem komunita, vysvětluji jeho vývoj a současné pojetí, v samostatné podkapitole se zabývám komunitní intervencí a institucemi, zejména jejich cíli ve vztahu ke členům komunity a principy komunitní práce, které určují přístup ke zjišťování a následnému plánování vzdělávacích kurzů či programů. V závěrečné podkapitole se podrobně věnuji komunitnímu vzdělávání a jejím specifikům.

V druhé teoretické kapitole práce se věnuji potřebám a motivaci. Nejprve vysvětluji pojem potřeba, zabývám se strukturou potřeb a pozicí a významem vzdělávací potřeby ve struktuře obecných lidských potřeb dle několika autorů, okrajově se zabývám potřebám motivujícím ke členství v sociální skupině, kterou je v rámci diplomové práce komunita. Vzdělávacím potřebám věnuji samostatnou podkapitolu, ve třetí podkapitole se zabývám motivací. Motivací se zabývá zejména obor psychologie, ve vzdělávání je však určujícím faktorem vzniku vzdělávacích potřeb, jejich následné realizace i faktorem úspěšnosti vzdělávacího procesu, proto popíši zúžená východiska související s motivací ke vzdělávání. Poslední podkapitola teoretické části práce je věnována fázím AVP. Tato poslední kapitola teoretické části práce udává metodologický rámec AVP členů komunity v empirické části práce.

Ve třetí kapitole se zabývám empirickou částí diplomové práce. V úvodu kapitoly shrnuji teoretická východiska, na základě nichž generuji výzkumné otázky. V první podkapitole popisuji pilotážní předvýzkum. Pro uvedení do problematiky a zjištění charakteristiky komunity a specifik komunitního vzdělávání v Komunitním centru XY byl realizován v rámci předvýzkumu rozhovor se zakladatelkou KC a realizováno přímé zúčastněné pozorování. Tyto metody nahrazují analýzu dokumentů, kterou v rámci diplomové práce není možné kvůli přísným podmínkám ochrany osobních údajů členů komunity využít. Zjištění pilotážního předvýzkumu jsou podrobně popsána

v podkapitolách přípravné fáze analýzy vzdělávacích potřeb, kde je díky těmto zjištěním odpovídáno na klíčové otázky: „*Co? Proč? Kdo? Kdy? Kde? Jak?*“.

Problematika komunitního vzdělávání je velmi specifická a složitá, zobrazují se v ní jak individuální potřeby jedinců, tak potřeby skupinové, proto používám v empirické části práce kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod, které zajistí maximální výtěžnost zjišťování a validitu výsledků dle doporučení teoretických východisek AVP. V rámci kvalitativního přístupu realizuji individuální rozhovory s návodem se členy komunity, jimiž zjišťuji zejména obecné vzdělávací potřeby členů komunity v širších souvislostech. Pro doplnění kontextu realizuji dva individuální rozhovory s lektorem vzdělávacích kurzů a komunitním pracovníkem.

V rámci kvantitativního přístupu provádím dotazníkové šetření, kde zjišťuji na základě stanovených výzkumných otázek zájem členů komunity o konkrétní vzdělávací kurzy, aktuální a plánovanou účast ve vzdělávání. Dotazníkovým šetřením jsou v závěru generovány návrhy na nová témata kurzů a ověřována dle teoretických východisek motivace ke vzdělávání.

Metodologií sběru dat a konstrukcí výzkumných nástrojů se zabývám v rámci přípravné fáze analýzy vzdělávacích potřeb v kapitole 3.2.3, v kapitole 3.3 se zabývám oběma metodami ve dvou samostatných podkapitolách, kde popisuji průběh sběru a zpracování dat, uvádím parciální zjištění obou metod včetně grafického znázornění výstupů dotazníku.

V závěrečné podkapitole sběru dat syntetizuji výstupy obou přístupů do souhrnných zjištění a výsledky interpretuji s ohledem na teoretická východiska. V závěrečné diskusi se zaměřuji na limity diplomové práce a realizace výzkumu.

1 KOMUNITA, KOMUNITNÍ INTERVENCE

Rámec diplomové práce je dán prostředím konkrétního komunitního centra, které je specifickým sociálním seskupením členů komunity s unikátními vztahy a posláním. Komunita jako sociální skupina má významný vliv na členy komunity, ve vztahu k cíli diplomové práce také na aktuální pociťované vzdělávací potřeby členů komunity. V první podkapitole tedy vysvětluji pojem komunita a její specifika daná historickým vývojem.

V další podkapitole se věnuji významu komunitní intervence od jejího vzniku až po současné pojetí a specifiky prostředí komunitních institucí, které po mnoha stránkách ovlivňují a směřují členy komunity, významně také v oblasti vzdělávání.

V empirické části práce je nutné zvolit adekvátní přístup k analýze vzdělávacích potřeb dle specifik dané organizace, způsobu plánování aktivit, dle jejích vizí, posláních a cílů. Ve třetí podkapitole se proto věnuji těmto specifickým komunitě, zejména pak základním principům plánování aktivit v komunitní instituci.

Závěrečnou podkapitolu věnuji komunitnímu vzdělávání, které je jednou z nejdůležitějších strategií komunitní intervence a umožňuje uspokojovat vzdělávací potřeby členů komunity.

1.1 Komunita

Pojem komunita se vyvíjel v závislosti na společenské situaci a významu tomuto pojmu společností přikládanému, zejména na aktuálních problémech dané společnosti.

Pojem komunita je v literatuře spojován s latinským slovem „*communitas*“ neboli společenství, ve stejném významu jako komunita se setkáme také s pojmem pospolitost (Petrušek, Maříková, Vodáková & kol. 1996; Průcha,

Walterová & Mareš, 2009) nebo sousedství. (Bruce & Yearley, 2006; Šťastná, 2016).

Dle Petera Jarvise (1990, s. 69) „je pojem komunita v sociologii používán až v 90 různých významech“. Komunitou je jakákoli sociální skupina, ve které lidé společně žijí a její historie sahá až do období lovců a sběračů, je nazývána také jako tradiční. (Hartl, 1997)

Do 2. poloviny 19. století je pojem komunita významně spjat s vesnicemi, komunitou tradiční, ve které se lidé sdružovali přirozeně příbuzenskými vztahy, společným zájmem zejména o materiální zajištění členů sociální skupiny. Mnoha autory (Petrušek, Maříková, Vodáková & kol. 1996; Gojová, 2006; Bruce & Yearley, 2006) je v souvislosti s přechodem od tradičních komunit ke komunitám dnešním zmiňována klasifikace dvou typů sociálních vztahů dle sociologa Ferdinanda Tönniese. Tönnies kategorizoval sociální vztahy dichotomicky, první typ vztahů tzv. Gemeinschaft (pospolitost), dává do souvislosti s tradičními komunitami, kde nástrojem kontroly je dodržování zvyků, tradic a sdílení společné víry či náboženství, lidé jsou přirozeně soudržní na základě osobních vztahů o to tří druhů:

- příbuzenství – sdílení společné domácnosti, sdílení materiálních prostředků,
- sousedství – charakteristické pro venkovskou komunitu, společné území dává příležitost ke sdílení, setkávání se, navazování vztahů a intimity,
- přátelství – je příčinou i zároveň následkem vznikajících vztahů, nejčastěji vzniká při vykonávání společné profese, podmínkou bývá také společný pohled na život, zájmy.

Druhým typem vztahů je Gesellschaft (společnost), typický pro moderní společnost, kde nástrojem kontroly je právní systém a strach z veřejného mínění. Vyznačuje se individuálními zájmy, dělbou práce a odosobněním.

Lidé žijí vedle sebe, ale každý si pečlivě udržuje své teritorium a vstup na něj druhými považuje za akt nepřátelství. Vyznačuje se individualizmem, nepřátelstvím a sobectvím, panují zde smluvní vztahy, kde není místo pro nezištnou pomoc druhému člověku. (Petrusek, Maříková, Vodáková & kol., 1996; Bruce & Yearley, 2006)

Tönniesova dichotomie je kritizována sociology pro „romantizující pohled na tradiční vztahy“ (Šťastná, 2016, s. 19) a liší se také od Lintonova antropologického pojetí, které dvě zmíněné složky považuje za neoddělitelné a v rámci různých skupin osob lišící se pouze rozdílným podílem ve společnosti a dynamikou. (Výrost & Slaměník, 2008). Tönniesova dichotomie ale i přes neshody jednoznačně vymezuje snahu současné komunitní intervence o znovuoobnovení či zlepšení intimity vztahů ve společnosti, již zmíněnou pospolitost. (Šťastná, 2016, s. 19)

Velmi podobný pohled jako Ferdinand Tönnies mají soudobí autoři Cyril Poster a Angeliky Krüger (1990), kteří o sto let po Tönniesovi uvádějí pospolitost jako princip fungující zcela samozřejmě v zemích třetího světa, kde ještě uplatňují přirozenost a zdravý rozum, avšak dle názoru těchto autorů se k ní v dnešním západním světě musíme zpět složitě propracovat. Toto tvrzení je v souladu se současným pojetím a principy existence komunitních skupin, které Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001, s. 119) definují dle 4 aspektů:

1. *„Malé sociální skupiny, které tvoří lidé spojení vzájemnými emočními pouty, stejným zájmem, cílem či vědomím poslání (rodina, výcvikové, svépomocné, terapeutické skupiny).*
2. *Sdružení vzniklé sdílením určité společné ideologie s povahou hnutí (náboženské či duchovní komunity).*
3. *Zaměřené na vyjádření vztahu k životnímu prostředí (ekologické, zemědělské nebo hospodářské jednotky (např. izraelské kibuci).*

4. *Volné komunity – komunity vznikající z různých hledisek hodnotových, profesních, politických, zájmových apod. (globální široké bez užšího kontaktu např. celosvětové, globální apod.).“*

V teoretické kapitole o komunitě a komunitních činnostech se vzhledem k typu komunity, která je cílovou skupinou pro analýzu vzdělávacích potřeb zaměřuji na komunity definované jako „volné“, které členům komunity slouží ke sdílení společných zájmů a ke sdružování zejména na lokální úrovni. Tyto komunity mohou vznikat také jako nástroj sociální intervence. Další definice, které uvádím níže, jsou rozdílné, ale žádná z nich není v rozporu s cílovou komunitou, která je předmětem této práce. Tyto definice pouze akcentují jiný pohled na znaky komunity jako sociálního útvaru, tedy přibližují z jiného úhlu její vlastnosti a specifika.

Ve Velkém sociologickém slovníku je specifikována komunita poměrně jednoznačně jako *„sociální útvar charakterizovaný jednak zvláštním typem sociálních vazeb mezi členy, jednak specifickým postavením navenek, v rámci širšího „sociálního prostředí.“* (Petrusek, Maříková, Vodáková & kol., 1996, s. 512)

Dle Šťastné (2016) je komunita často vymezena geograficky, nemusí být však vymezena celá skupina obyvatel, ale jen její specifická část se stejnými znaky, problémy, zájmy apod. Může se jednat o komunitu sdruženou dle věku např. komunitu seniorů, o komunitu lidí se zdravotním hendikepem či trpící stejnou chorobou nebo o jedince ve specifické sociální roli např. o etnickou skupinu či o matky na mateřské dovolené.

Blahoslav Kraus (2008, s. 193-194) zdůrazňuje, že ať již je komunita vymezena jakkoli, stojí na tzv. pilířích, jimiž jsou společné hodnoty, sociální problémy, subkultura. Podle prioritních faktorů pak uvádí dva typy komunit:

- *„duchovní“* - související s určitou ideologií či vírou,

- „*sídelní*“ – vymezena životem na společném území (společná charakteristika), dle úrovně se pak „*dělí na komunity*:
 - *místní – obec, čtvrť, sídliště,*
 - *městské – celé město,*
 - *regionální – zaměření v závislosti na regionální sociální politice,*
 - *občanské – společenství osob, které ve společném prostoru vykonávají každodenní aktivity.“*

Peter Jarvis (1990 s. 69) komunitu specifikoval dle základních pěti znaků:

1. *„skupina lidí, kteří společně žijí a pracují,*
2. *skupina lidí, kteří žijí na stejném území,*
3. *skupina lidí, kteří spolu žijí na stejném území a dochází mezi nimi k interakci,*
4. *vzdělávací skupina lidí, která se společně vzdělává mimo zdi vzdělávací instituce,*
5. *ideální seskupení lidí, kteří společně žijí a pracují v dokonalé harmonii“.*

V současnosti lze globálně pojem komunity vymezit podle Gardnera a Kinkora jako „*organizování sociální činnosti takovým způsobem, jenž zajišťuje lidem přístup k aktivitám, které jsou nezbytné pro jejich každodenní život a to vše v místě, kde žijí.*“ (Šťastná, 2016, s. 8)

Podle Cyrila Postra a Angeliky Krüger (1990) by mělo být v každé komunitě podporováno aktivní občanství. Pod tímto pojmem se však neskryvá obsah školního předmětu občanské výchovy, znalost politické scény ani ekonomické situace v obci, ale obyčejná lidská sounáležitost, spoluúčast a víra v úspěch kolektivního úsilí. Z tohoto tvrzení lze usuzovat, že lidé přicházejí do komunit a sociálních skupiny nejen z vnějších podnětů, ale také pro vlastní profit a potřeby podílet se na společné činnosti.

Eliška Novotná (2016) hovoří o současné komunitě jako o společenství, pro které platí současně:

- sdílení prostoru (tady být spolu),
- sdílení času (teď být spolu),
- sdílení potřeb a hodnot,
- sdílení identity (vědomá příslušnost ke komunitě),
- neinstrumentálnost činností (společenství nejde za cílem, není účelové),
- neformální vztahy face to face,
- relativní velikost,
- relativní stálost,
- relativní autonomie (vytváření vlastních institucí).

Dle Alice Gojové (2006) a Elišky Novotné (2016) lze o klasické dnešní komunitě hovořit jako o velké primární skupině, avšak dle Novotné brání intimitě vztahů typických pro primární skupinu velikost komunitní skupiny. Gojová (2006, s. 8) uvádí jako základní znak komunity *smysl pro komunitu – tzv. sense of community, což vyjadřuje pospolitost a solidaritu v rámci skupiny*“.

Komunitu se všemi jejími charakteristickými znaky nelze ale i přes existenci mnoha přístupů a pojetí přesně zařadit.

Jak jsem již uvedla výše, definice autorů jsou formulovány a pojaty z naprosto různých úhlů pohledu, každá akcentuje jiný znak či rys komunity, např. druhy vztahů ve skupině, jejich hloubku, dynamiku, demografické faktory, velikost či zájmy. Ačkoli se definice výrazně liší, ani jednu nelze označit za nerelevantní vzhledem ke komunitě, na kterou je zaměřena diplomová práce. Proto je také problematika komunit nejednoznačným konceptem, každý takový sociální útvar vyžaduje specifický přístup, postupy, plánování a řešení.

1.2 Komunitní práce, komunitní instituce

Na konci 19. století se rozvíjela a zaměřovala komunitní práce zejména na sociální problémy, jak už jsem rozvedla v podkapitole 1.1 o komunitách, v celosvětovém měřítku má stoletou historii, proto je také komunitní práce dle Thomase často považována za součást sociální práce, kde jsou zmiňovány odvozené termíny jako „práce s komunitou, komunitní sociální práce, sociální práce s komunitou“. (Šťastná, 2016)

Dle Hartla (1997) je komunitní práce odrazem sociální politiky, což potvrzuje i definice uvedená ve velkém sociologickém slovníku ve spojitosti s měnícím se významem pojmu komunita v historii, který označuje „*citlivým indikátorem percepce ožehavých sociálních problémů dané doby*“. (Petrušek, Maříková, Vodáková & kol., 1996, s. 513) Počátky zakládání komunitních center jako nástroje sociální politiky lze dle Pavla Hartla (1997, s. 25) sledovat v městských slumech na konci 19. století. Jako první uvádí Pavel Hartl centrum v Anglii, založené díky dotacím londýnské Toynbee Hall a to již v roce 1884, později např. v New Yorku, Chicagu, Bostnu. Městská centra sloužila občanům a snažila se zlepšit jejich životní podmínky na principu dobrovolnické práce.

Dalším významným obdobím pro rozvoj komunitní práce bylo období druhé světové války, kdy byla komunitní práce zaměřena na rychlou pomoc občanům s problémy vyvolanými stresem. Dle Hartla se právě tehdy stala předchůdcem dnešní sociální pomoci. Změna v zaměření komunitní práce a další zásadní rozvoj komunit a komunitní práce byla dle Hartla (1997, s. 26) zaznamenána v 60. letech 20. století. Toto období je označováno jako kritické období demokracie a spojováno s masivním šířením negativních jevů společnosti jako je užívání drog, kriminalita a sexuální revoluce, často je spojována s hnutím hippies. Komunitní práce se rozvinula významně zejména v USA jako snaha o reformu společnosti, byla zaměřena na prevenci patologických sociálních jevů a zachování duševního zdraví, později vyústila

v řešení komplikovaných sociálních problémů, jakými byly nerovné příležitosti ke vzdělávání, sociální péči, nezaměstnanost, delikvence, kriminalita.

Podle autorů Cyrila Postera a Angeliky Krüger (1990, s. 18) jsou komunitní centra jednotně neuchopený koncept, což potvrzuje i množství přístupů a definic týkajících se komunit, a ačkoli mají dlouhou historii, jejich podoba a vývoj jsou v současnosti na kongresech tématem dlouhých diskusí. Pod tento pojem se často skrývá pouhá škola nebo centrum, které poskytuje vzdělávací program pro širší veřejnost. Pravý význam komunitního centra však spočívá nejen ve vzdělávání, ale ve sloučení vzdělávání s rozvojem komunity jako takové. Taková podoba komunitního centra se dle těchto autorů rozvíjí až v poslední době.

Peter Jarvis (1990, s. 70) uvádí v Mezinárodním slovníku velmi jednoduchou definici komunitního centra: *„Lokální centrum organizované lidmi žijícími v komunitě, většinou zakládané pro sociální účely, ale často poskytuje i programy vzdělávání dospělých.“*

Tato definice charakterizuje komunitní centra jako vzdělávací a sociální nástroj, který je neoddělitelně spjatý s pojmy komunita a komunitní práce. V současné době je významně spjata činnost komunitních institucí s předcházením sociálního vyloučení osob nebo jeho řešení.

Dle Ladislava Touška (2007) mohou být příčinou sociálního vyloučení vnější neboli strukturální společenské příčiny jako je situace na trhu práce, bytová politika, sociální politika atd. Obvykle zasahuje vyloučení současně do více oblastí, nelze ho tedy v praxi zařadit pouze do jedné skupiny či přesně vymezit, avšak v zásadě se týká pěti oblastí - ekonomické, kulturní a sociální, symbolické, politické a prostorové.

Kamila Murphy a Tomáš Novák (2005, s. 10) považují za poslání komunitních center zapojit maximální množství lidí všech věkových skupin, „vytvořit prostor pro generační, kulturní a sociální dialog, pro odpočinek a vzdělávání, při čemž předpokladem je připravenost a ochota:

1. být otevřeno aktivitám nad rámec běžného provozu,
2. rychle a kvalitně reagovat na veškeré potřeby obyvatel komunity,
3. nabízet vysoký standard služeb,
4. neustále pracovat na vlastním zdokonalování.

Smyslem dnešní komunitní práce zejména budovat „dobré sousedství“ a vzájemnou odpovědnost, zvyšovat vzájemnou toleranci a snižovat předsudky i strach“. (Novotná, 2010, s. 108) Proto je také komunitní centrum v mnoha zemích spojeno zejména se školou, která má funkci kulturního a společenského průsečíku osob žijících v dané lokalitě či je místem cíleným na léčebný proces sociálně-patologických jevů nebo na společenské zájmy. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009).

Komunitní centra nemají jednotný koncept, náplň ani cíl, Claus Buhren (1997) ale považuje za nejdůležitější sjednocující prvek stejné základní principy. Poslání, zaměření, náplň, provoz i cíle u správně fungujícího komunitního centra by měly být plně závislé na potřebách komunity.

Ve své publikaci „Komunitní vzdělávání“ uvádí Buhren tři příklady soudobých komunitních center z různých míst světa:

- Komunitní centrum v Brazílii v provincii Sao Paulo, kde bylo vybudováno vládou v 80. letech 20. století komunitní centrum, které slouží k socializaci domorodých kmenů – indiánů kmene Guarani, k dosažení jejich kvalifikace a následné soběstačnosti a uplatnění ve společnosti.
- Komunitní centrum na severu Anglie ve vybudovaném odlehlém tzv. spícím městě Milton Keynes pro obyčejné obyvatele Londýna, byl v 70.

letech 20. století založen campus, který sloužil jako komunitní společenské kulturní centrum, disponující kavárnou, kinem, divadelním klubem, sportovišti i bazénem, umožňující vzdělávací aktivity dospělým.

- Komunitní centrum v Porúří v Německu, kde je centrem malá základní škola pro dělnickou třídu, otevřená do pozdních večerních hodin, žáci jsou zejména Turecké národnosti, potkávají se zde místní obyvatelé s přistěhovalci, místní pak mají možnost seznámit se s tureckou kulturou pomocí formálních i neformálních vzdělávacích aktivit. (Buhren, 1997)

Tato tři současná komunitní centra mají rozdílná poslání a cíle, ale pracují na jednotných principech a mají společné základní znaky, které charakterizují komunitní práci. Spojují je klíčové aspekty komunitního vzdělávání. Centra slouží k rozvoji infrastruktury a rozvoji místní komunity, vytváří vzdělávání dle konkrétních potřeb komunity a přizpůsobují jí učební obsah, zároveň prakticky aplikují nejen vzdělávání, ale i komunitní výchovu. Claus Buhren (1997, s. 9) těmito příklady ukazuje, jak specifická je komunitní práce, která nikdy není jednostranně zaměřena, sleduje více cílů a jejíž součástí vždy nutně musí být komunitní vzdělávání jako jeden z podpůrných a zároveň nosných prvků. Komunitnímu vzdělávání se budu vzhledem k tématu práce věnovat v samostatné podkapitole, avšak v souvislosti s charakteristikou soudobých komunitních center uvádím Buhrenovu definici, která vyjadřuje pozici komunitního vzdělávání v celém konceptu komunitní práce. Dle Buhrena komunitní vzdělávání nelze oddělit od ostatních činností v komunitě, neboť *„není školní koncepcí, ani koncepcí vzdělávání dospělých nebo prací s mládeží, neexistuje jednotné chápání vzdělávání komunity ani její jednotný koncept, jen rozdílné přístupy, které chápeme dnes jako komunitní vzdělávání a mohou mít některé společné znaky jako je:*

- *rozvoj komunity,*
- *princip celoživotního učení,*

- *multikulturní přístup k výchově a vzdělávání.*“

Tuto významnou pozici komunitního vzdělávání potvrzují také Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001), kteří považují komunitní vzdělávání v dnešní době za nástroj cílený na sociální změnu. Dle těchto autorů se komunitní vzdělávání odehrává v komunitních školách, ve specifických komunitních centrech, komunitních knihovnách, galeriích, muzeích, nadacích či školách. Není důležité, o jakou instituci se jedná, ale důležitá je náplň komunitního centra, vzdělávání a jeho komplexní poslání.

1.3 Plánování komunitních aktivit

Jak jsem zmínila v závěru předchozí podkapitoly, komunitní centrum či škola, stejně jako komerční společnost, má svá poslání, vize a strategické cíle, na základě kterých plánuje své aktivity a úsilí. V prostředí komunity často vstupují do plánování organizace činitelé veřejné správy či mezinárodní organizace jako zadavatel a zároveň podporovatel komunitního vzdělávání v rámci různých projektů, a také členové komunity mají obvykle možnost zasahovat do řízení a volby aktivit.

Plánovaným výsledkem komunitních center a komunitní práce by dle Alice Gojové (2006, s. 18) měla být kompetentní komunita jako cíl a zároveň jako prostředek, zdroj i strategie řešení problémů. Blahoslav Kraus a Věra Poláčková (2001, s. 122) považují za nutné neustále mít na vědomí, že *„komunita není pasivní látkou, která se formuje podle předem určeného cíle“*, ale je potřeba neustále reagovat a reflektovat její potřeby. Zdůrazňují, že *„nikdo neví lépe, co je pro komunitu dobré než ona sama a lidé, kteří jsou její součástí“* a pokud chceme v komunitě dosáhnout trvalých cílů, je nutná aktivní účast jejích členů, trvalého zapojení, aby společný výsledek byl konsensem všech zúčastněných participantů, na kterém měli možnost se podílet.

Murphy, Chen a Powell (2014) uvádějí ve své práci přístup Johna Puddifoota, který zdůrazňuje, že při plánování programů - komunitních center, by měl být reflektován nejen plán celospolečenský, který je spíše globálním pojmem a v konkrétním komunitním plánování se pracuje pouze s jeho zúženou částí, ale zejména by mělo být přihlíženo k tomu, jak se komunita sama vymezuje, jaké jsou její možnosti a k vztahům mezi členy v konkrétní komunitě, což považuje za nutnou podmínku vzniku efektivního a relevantního komunitního programu, pro vymezenou sociální skupinu. Tento přístup považuje za zcela nový, kdy primární společenský záměr ustupuje do pozadí a podřizuje se primárně zájmům a profilaci komunity. V této již výše zmíněné publikaci věnující se komunitní práci jsou uvedeny McNellyho základní prvky tohoto nového pojetí komunitní práce a plánování, které považuje za zásadní v současných komunitních centrech (Murphy, Chen & Powell, 2014, s. 6):

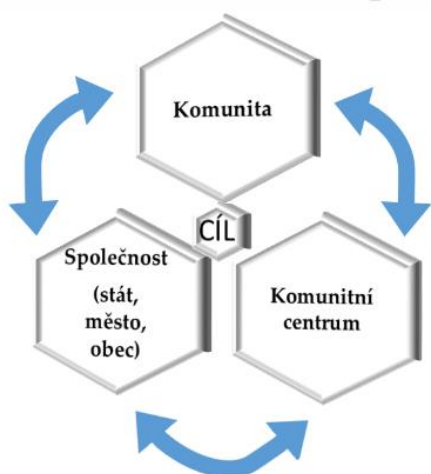
- *„anti dualismus,*
- *holismus,*
- *respekt k jinakosti,*
- *respektování společné činnosti jako k základu společenského řádu“.*

V komunitním vzdělávání je kladen důraz na vzájemnou komunikaci, interakci všech aktérů a nejdůležitější prvek ve vzdělávání, jímž je proaktivní či aktivní participace na plánování aktivit samotnými jednotlivci, členy komunity jako účastníky vzdělávacího procesu. Tato tvrzení strukturuje Leoš Zatloukal (2008, s. 35), který hovoří v souvislosti s plánováním vzdělávání o „*principu triády*“, tedy o *aktivní participaci a komunikaci tří stran*:

- ***zadavatel*** - je zodpovědný za poskytování sociálních služeb na daném území,
- ***poskytovatel*** – subjekty nabízející sociální služby,
- ***uživatelé*** – osoby, jímž jsou sociální služby poskytovány.“

Pro názornost uvádím schéma principu komunikace cílů v rámci komunity – viz schéma č.1.

Schéma č. 1: Princip komunitního plánování



Zdroj: Vlastní

Realizace komunitních aktivit se odehrává zejména v neziskových organizacích, kde je podmínkou respektovat cíle zadavatele, jimiž jsou obvykle státní či mezinárodní organizace, které podporují tyto aktivity v rámci grantové a dotační politiky, jak jsem již zmínila v kapitole o vzdělávacích potřebách. Pracovníci komunitních škol či komunitních center by měli každý rok přehodnotit a vypracovat opětovně plán rozvoje vzdělávání a osvětlit svůj další záměr, specifikovat své poslání, význam vzdělávání a způsob realizace, tento plán je nutnou podmínkou žádosti o grant či jiný druh financování. (Murphy & Novák, 2005).

Dle nejnovějších trendů v komunitním vzdělávání je tedy žádoucí při plánování vzdělávání v rámci komunity zjistit a uspokojit primárně zájmy komunity. Zároveň by mělo být uspokojení těchto vzdělávacích potřeb relevantní pro dané komunitní centrum a v souladu se zájmy zadavatele.

1.4 Komunitní vzdělávání

Dle Keith Popple (1995, s. 55-71) je komunitní vzdělávání jedním z osmi druhů komunitní práce, jimiž jsou „komunitní péče, komunitní organizace, komunitní rozvoj, komunitní sociální plánování, komunitní vzdělávání, komunitní akce, feministická komunitní práce a antirasistická komunitní práce“.

V závěru předchozí podkapitoly jsem uvedla nesporný význam komunitního vzdělávání jako jedné ze strategií sociální intervence. Vzhledem k tématu práce se v této podkapitole zaměřím zejména na principy a specifika komunitního vzdělávání.

Jak jsem již uvedla v předchozí podkapitole, komunitní činnost má společné principy, avšak její zaměření se liší dle problémů společnosti v dané lokalitě a na území státu. V Čechách je tato činnost specifická, díky své zdánlivě nedlouhé historii. V pravém slova smyslu se s komunitní činností v Čechách setkáváme až po roce 1989. Do této doby byla činnost charakteru komunitní práce či péče realizována spíše různými spolky či dobrovolnickými nebo zájmovými skupinami. Termín komunita byl spíše spojován s etnickými skupinami Romů či Vietnamců, ačkoli komunitní vzdělávání má na našem území hlubší tradici, která sahá až do období národního obrození, kdy vznikaly lidové knihovny ve snaze zvyšovat národní vzdělanost. (Gojová, 2006)

Komunitní vzdělávání stejně jako komunita a komunitní práce není jednotný koncept, proto se jeho kategorizace a definice liší, avšak vzájemně se tato různá pojetí nevyklučují, jsou jen ovlivněna pohledem autorů, dobou, prostředím a konkrétními problémy společnosti.

Podle Blahoslava Krause a Věry Poláčkové (2001, s. 137) „můžeme chápat pod pojmem „komunitní vzdělávání“ jednak vzdělávání konkrétních členů komunity, celé komunity, přípravu komunitních pracovníků, získávání znalostí, postojů,

dovedností a zkušeností spjatých s životem v komunitě, formování identity člena komunity, procesy učení probíhající formou sociálního učení, jejichž cílem je individualizace a integrace jedince“. Velmi jednoznačně definuje komunitní vzdělávání Zdeněk Palán (2002, s. 101) ve Výkladovém slovníku lidských zdrojů, kde uvádí: „Komunitní vzdělávání představuje vzdělávací aktivity školy, institucí a obce organizované v rámci komunity.“ Podobně je specifikováno komunitní vzdělávání také v Pedagogickém slovníku, kde je za komunitní vzdělávání považováno jakékoli vzdělávání zasahující lokální komunity, jehož cílem může být místní rozvoj, může být také cíleno na celoživotní vzdělávání, řešení konkrétních problémů v lokalitě či zvyšování kvality života obce celkově. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009)

Hartl (1997) uvádí Armstrongovo pojetí komunitního vzdělávání jako aktivity komunitních vzdělavatelů, kteří mají povědomí o problémech komunity a znají cestu a způsob řešení a chtějí je pomoci řešit a tvrzení Midwintera, který se domnívá, že vzdělávání působí zejména na rozvoj komunity. Na základě těchto výkladů Hartl (1997, s. 110) dělí komunitní vzdělávání na dvě odvětví:

- „poskytování dovedností a vědomostí, s nimiž lze zvládat problémy komunity,
- zvýšení motivaci a úsilí o změny postojů“.

Komunitní vzdělávání je specifická forma vzdělávání, která umožňuje, aby se všichni účastníci komunity podíleli na uspokojování potřeb vlastní komunity a je postaveno na třech základních principech:

- 1 „Celoživotní učení“ – na základě potřeb dané komunity je usilováno, aby všichni členové komunity měli příležitost k učení formálního i neformálního po celý život, podle potřeb komunity.
- 2 „Aktivní zapojení komunity“ – umožnění účasti při vedení jednotlivých aktivit komunity, podpora občanské zodpovědnosti a s tím související demokratické principy – rozhodování o místním životě

komunity při zapojení všech skupin populace ve všech aspektech komunity.

- 3 „*Efektivní využívání zdrojů*“ – komunita se snaží maximálně využívat svých vlastních možností v rámci komunity a jejích členů, jsou to zejména zdroje „*finanční, lidské a fyzické*“. (Murphy & Novák, 2005, s. 9; Vik, 2004, s. 3)

Dva z těchto principů zmiňují i John Murphy, Sheying Chen a Jason Powell (2016), kteří za ústřední filozofii komunitního vzdělávání považují znalost či vědění založené na účasti, výsledné sociální změny jsou tedy důsledkem aktivního zapojení členů komunity za soustavné reflexe, přehodnocování a kontinuálního komunitního plánování, nikoli výsledkem nezúčastněného a bezvýznamného úsilí. Podle Jaroslavy Šťastné (2016) je jedním ze základních principů komunitního vzdělávání nízkoprahovost, Vladimír Vik (2004) pak poukazuje na poskytování příležitosti ke vzdělávání pro všechny členy komunity jak ve formě formálního, tak neformálního učení.

Cyril Poster a Angelika Krüger (1990, s. 19) rozdělují problémy, pro které by mělo být realizováno komunitní vzdělávání do čtyř kategorií a to na politické, vzdělávací, sociální a demografické. Připouštějí však, že problémy nelze vždy do kategorií přesně zařadit, jelikož často vzájemně přesahují. Jako příklad je uváděna nezaměstnanost, která může být otázkou politickou i sociální, někdy dokonce zasahuje vzděláváním řešený problém do kategorií všech, jako např. stárnutí populace.

Za nejdůležitější a základní předpoklad pro úspěšné a účelné vzdělávání v komunitě považují Cyril Poster a Angelika Krüger (1990) princip, podle kterého každá komunita má lék na vlastní problém a je potřeba jí dát prostor k jeho řešení. Ideálem je předejít vzniku problému v rámci komunity, kde by každý člen měl mít svůj úkol a prostor k uplatnění, ačkoli je jasné, že každý jedinec má jiný vztah ke vzdělávání, jiné schopnosti učení a jiné potřeby.

V komunitě je třeba harmonicky rozdělit úkoly, dosáhnout symbiózy všech členů komunity a vytvořit přirozené vazby. Tímto úkolem je pověřen v rámci komunity komunitní pracovník – pedagog. (Poster & Krüger, 1990)

Poslání a vize komunitních center v oblasti komunitního vzdělávání jsou často ovlivněny celospolečenskými zájmy, zájmy státu nebo mezinárodních organizací, většinou se odehrávají v neziskových organizacích. V jejich centru pozornosti jsou v současné době zejména skupiny obyvatel sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených. Jsou to dle Šťastné (2016, s. 51-52):

1. *„osoby se zdravotním postižením a duševním onemocněním,*
2. *problémové (nefunkční) rodiny,*
3. *mladí dospělí po střední škole,*
4. *etnické menšiny a osoby z jiného sociokulturního prostředí,*
5. *imigranti a azylanti,*
6. *osoby bez přístřeší,*
7. *osoby opouštějící zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a osoby opouštějící výkon trestu odnětí svobody,*
8. *oběti trestné činnosti, oběti domácího násilí, oběti obchodu s lidmi, osoby komerčně zneužívané,*
9. *osoby pečující o sobu blízku, ženy s malými dětmi,*
10. *muži v obdobní situaci jako ženy a matka samoživitelky,*
11. *matky samoživitelky,*
12. *osoby dlouhodobě vyčleněné z trhu práce, senioři,*
13. *osoby pod hranicí chudoby“.*

Jaroslava Šťastná (2016) pokládá komunitní vzdělávání za velmi důležité a přikládá mu nezastupitelnou roli, zejména pokud je postaveno na principech komunitní práce a nízkoprahovosti, tedy dostupnosti vzdělávacích aktivit nejen pro ekonomicky silné, ale i pro výše uvedené osoby jakýmkoli

způsobem sociálně znevýhodněné nebo s nižším dosaženým stupněm vzdělání. Komunitní vzdělávání může mít zásadní vliv a pozitivní dopad na komunity a to jak svým specifickým přístupem, tak místními tématy, které jsou v rozsahu formálního vzdělávání v současné době zastoupeny jen okrajově. Také v důsledku rychlého technologického vývoje v informační společnosti a logického vyústění k nutnosti celoživotního vzdělávání zapojuje členy komunity jako nositele specifického know-how.

Komunitní instituce na základě svých cílů a strategie kontinuálně reaguje na potřeby členů komunity, přizpůsobuje své aktivity jejich potřebám, měla by vytvářet pozitivní vztahy a motivující podmínky pro maximální účast na vzdělávacích aktivitách a vytvářet prostor pro rozvoj komunity.

SHRNUTÍ KAPITOLY

Dle nejnovějších trendů, jak bylo v této kapitole uvedeno, je žádoucí při plánování vzdělávání v rámci komunity zjistit a uspokojit primárně zájmy komunity, respektovat jejich vlastní pocíťované potřeby a charakteristiku, nelze však zcela opomenout zájmy poskytovatele tedy komunitní instituce a zadavatele. V přípravné fázi AVP je proto nezbytné popsat specifika a charakteristiku komunity a zabývat se posláním a charakteristikou konkrétní komunitní instituce.

Komunikace mezi členy a organizátory je dle teorie této kapitoly základním stavebním kamenem komunity. Aktualizace činnosti komunitní instituce je podmíněna právě kontinuální komunikací potřeb členů komunity s komunitními pracovníky, což určuje jako vhodnou metodu pro zjišťování vzdělávacích potřeb individuální rozhovory, které jsou založeny právě na komunikaci a jako zdroj informací nejen rozhovory se členy komunity, ale také s komunitními pracovníky.

2 POTŘEBY A MOTIVACE

Cílem diplomové práce je identifikace vzdělávacích potřeb členů komunity. Z psychologického pohledu jsou vzdělávací potřeby jedince i skupiny do určité míry, která se dle různých autorů liší, ovlivněny obecnými lidskými potřebami. V této kapitole teoretické části práce se zabývám strukturou obecných lidských potřeb dle několika autorů a jejich vzájemným ovlivňováním, zaměřím se na potřebu vedoucí ke členství ve skupině, která může významně ovlivnit účast ve vzdělávání. Samostatnou podkapitolu věnuji vzdělávacím potřebám dospělých a jejich motivaci ke vzdělávání, která je dle mnoha autorů důležitým faktorem pro vznik vzdělávací potřeby, její následné realizaci a ovlivňuje úspěšnost vzdělávacího procesu.

2.1 Potřeby a struktura potřeb

Potřeby jsou nejasně definované a mají dle různých autorů mnoho významů a pojetí. Pod tento pojem jsou často zahrnovány další související pojmy, jako jsou např. chtění, požadavek, deficit. (Petrušek, Maříková, Vodáková & kol., 1996; Jarvis, 1990).

Dle Zdeňka Palána (2002, s. 162) jsou potřeby základní hybnou silou člověka, motivují jedince k jejich uspokojování, což vyvolává jedincovu aktivní činnost, která je směřována k uspokojování potřeby – saturaci. *„Většina autorů rozděluje potřeby na primární (biologické, fyziologické, přirozené) a získané (sociální, naučené, umělé, kulturní).“*

V první polovině 20. století potřeby kategorizoval hierarchicky psycholog Abraham Maslow. Potřeby znázornil v diagramu pyramidy od nejnižších základních fyziologických potřeb tzv. nedostatkových, k vyšším potřebám, které nazývá metapotřebami. Nejdůležitější potřebou vzhledem k tématu této práce je potřeba seberealizace, tato potřeba zahrnuje potřebu poznání, vědění a potřebu estetickou. (Petrušek, Maříková, Vodáková & kol., 1996).

Dle Abrahama Maslowa (2014, s. 12) každý člověk uspokojuje své potřeby od základny pyramidy, jakmile uspokojí potřebu nižší, je u něj vyvolána potřeba vyššího řádu. Považuje za nemožné, aby člověk plně uspokojil potřebu ve vyšších patrech pyramidy, aniž by u něj byla uspokojena potřeba nižší. Tvrdí, že pokud člověk o něco usiluje a jeho motivem jsou neuspokojené potřeby, vidí svět přes „zamlžené brýle“. Až uspokojení potřeb mu umožní brýle vyčistit a dívat se na svět nezkresleným pohledem.

Maslowova psychologická díla pochází z období 2. světové války a bezprostředně po ní, kdy lidé měli problém uspokojit své základní potřeby v rovině existenciální. Dnešní životní podmínky jsou dle některých autorů zcela rozdílné, proto navrhuji nové, modernější kategorizace.

Např. Eliška Novotná (2010) rozdělila subjektivní potřeby jedince na ty, které pramení z vnitřních potřeb jedince, které sám pociťuje, částečně pramení z jeho osobnosti a průběhu socializace a na ty potřeby, které v jedinci vyvolává působení společnosti:

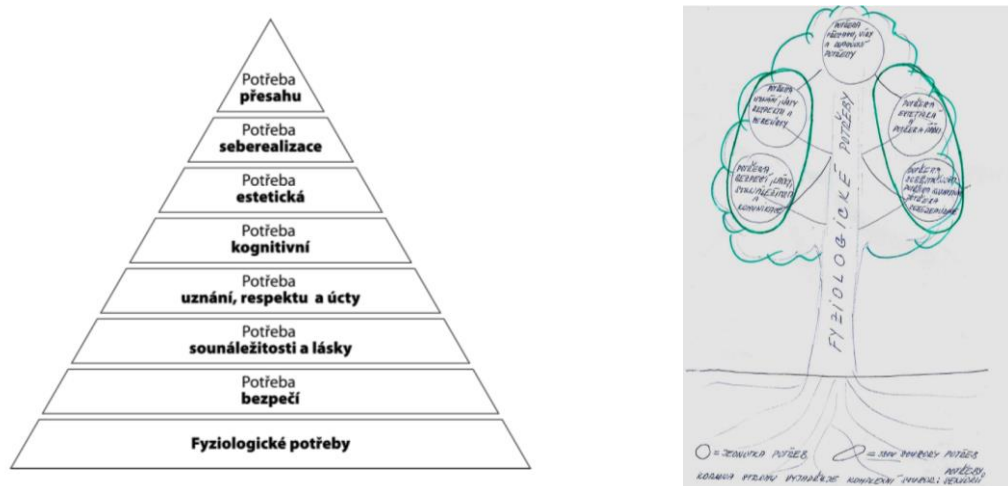
1. **osobnostní** – pociťuje jedinec sám, aniž je ovlivněn okolím,
2. **komparativní** – jedinec se s někým porovnává, nejčastěji ho ovlivňují významní druzí, specifickou komparativní potřebou je statusová potřeba – potřeba určitého chování, které potvrzuje sociální status - nápodoba stejné chování s nositelem statusu,
3. **normativní** – jedinec chce zapadnout do společnosti, být normální, neodlišovat se svým chováním od většiny společnosti.

Irena Hušinová navrhla zcela odlišný diagram potřeb, jehož relevanci zdůvodňuje dynamicky měnící se společností, změnou postavení jedince ve společnosti a změnami sociálních rolí v průběhu života, které vyžadují přizpůsobení a flexibilitu. V diagramu Ireny Hušinové fyziologické potřeby tvoří kmen stromu, ze kterého jako větve vyrůstají ostatní potřeby. Potřeby jsou seskupeny do diagramu, který slučuje v jedné množině „potřebu bezpečí,

lásky, sounáležitosti a komunikace“, a „potřebu uznání, úcty, respektu a sebeúcty“, v druhé množině pak „potřebu soběstačnosti, potřebu kognitivní a potřebu seberealizace“ spolu s „potřebou estetickou a potřebou řádu“. Jako nadstavbovou množinu, která nevzniká u každého jedince, uvádí „potřeba přesahu, víry a duchovní potřeby“. (Hušinová, 2012, s. 63)

Pro názornost uvádím srovnání diagramů Maslowa a Hušinové – viz obrázek č. 1.

Obrázek č. 1: Srovnání digramu A. H. Maslowa a I. Hušinové



Zdroj: Hušinová, 2012, s. 61-62

Potřeby ve formě živého organismu se jako větve stromu v průběhu života přizpůsobují vnějším vlivům prostředí, životním změnám, mohou se různě přelévat a překrývat a měnit se jejich priority. Kořeny znázorňují zakotvení v sociální oblasti, v Maslowově digramu je tato potřeba umístěna na třetím stupni hierarchického žebříčku jako potřeba sounáležitosti a lásky neboli potřeba afiliační. (Hušinová, 2012)

Potřeba sounáležitosti je vzhledem k cíli práce velmi významná. Může být zásadním faktorem pro členství ve skupině, tedy i komunitě, a k účasti na skupinových aktivitách, mezi které patří také komunitní vzdělávání. Ke členství ve skupině však nemusí vést pouze potřeba sounáležitosti, ale další individuální potřeby jedince. Uvádím níže pojetí několika autorů, kteří

se zabývají potřebami souvisejícími se sociální oblastí zejména v rámci sociální psychologie, tedy potřebou členství ve skupině, uspokojováním potřeb jedince ve skupině či skupinovými potřebami. Pojetí autorů se liší úhlem pohledu na individuální a skupinové potřeby, jejich přístupy se v zásadě nevyklučují, spíše doplňují kontext potřeb jedince a skupin.

Milan Nakonečný (2009) považuje potřebu někam patřit za celoživotní nutnost.

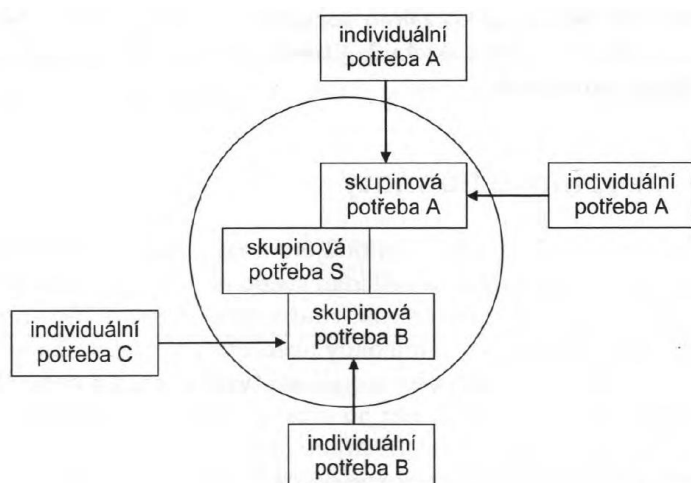
Janoušek (1981) uvádí další subjektivní potřeby podle Severové, které jedinec může uspokojit v rámci skupiny.

- uspokojení potřeby pozitivního vztahu s druhým člověkem,
- pochvala a obdiv členů skupiny, kladné hodnocení,
- motivace členy skupiny k výkonu, k učení, stimulace k nápodobě stejného chování,
- získání nových informací od druhých lidí, porovnávání vlastních úsudků a zkušeností. (Janoušek, 1981)

Toto tvrzení Janouška rozšiřuje Eliška Novotná (2010), dle které ve skupině může dojít k uspokojení nejen potřeby, pro kterou člen do skupiny primárně vstoupil, ale také k sekundárnímu uspokojení jiné. Jedinec může vyhledat skupinu pro uspokojení své potřeby, pokud se na ní skupina jednoznačně shodne, pak se stává potřebou skupinovou a skupina se společně snaží ji uspokojit. Druhý případ nastává, pokud přichází do skupiny větší počet jedinců s rozdílnými potřebami, pak se skupina podřídí většině nebo jedinci s dominantní rolí ve skupině nebo mocí. Třetím typem je pak samotná potřeba skupinová, která vzniká na základě existence skupiny samotné a souvisí většinou s jejím materiálním zabezpečením. (Novotná, 2010)

Z těchto tvrzení je zřejmé, že komunita jako skupina má vliv na potřeby a motivaci svých členů, které se vyvíjí v závislosti na interakci ve skupině a dynamice vztahů mezi členy. Tyto situace znázorňuje schéma č. 2.

Schéma č. 2: Struktura vzniku skupinových potřeb



Zdroj: Novotná, 2010, s. 17

Každý jedinec se musí přizpůsobit životu skupiny, aby uspokojil svou potřebu a měl ve skupině potřebné zázemí. Pokud se tak nestane, skupinu opouští a hledá jinou. (Nakonečný, 2009)

2.2 Vzdělávací potřeby

V úvodu této podkapitoly se okrajově zabývám vznikem vzdělávací potřeby v širším celospolečenském kontextu, podrobně se zabývám vzdělávacími potřebami jednotlivce. Vzdělávací potřeby jsou řešeny zejména v literatuře zaměřené na firemní prostředí, porovnávám tedy definice několika autorů z tohoto prostředí s definicemi obecnými, abych získala adekvátní pohled na vzdělávací potřebu v prostředí komunity a následně zvolila adekvátní formu AVP.

Dle Pavla Mühlpachera (2004) vzdělávání potřebu vyvolávají rychle se měnící podmínky života. Považuje vzdělávání za nutné, zejména v dnešní rychle rozvíjející se době, které se bez vzdělávání nelze přizpůsobit a udržet krok.

V „Pedagogickém slovníku“ je uvedeno v kontextu s celoživotním učením nutnost vzdělávání se nejen u jednotlivců, ale u celého lidstva, kdy by měly být postupným rozšiřováním vzdělávacích systémů dostupné vzdělávací

aktivity formální i neformální každému jedinci podle jeho individuálních potřeb a zájmů. (Průcha, Walterová & Mareš, 2009)

Toto tvrzení Jan Průcha podtrhuje kategorizací vzdělávacích potřeb na:

- *„vzdělávací potřeby jednotlivců (potenciální či skutečné) – vzhledem k šíři spektra jsou špatně identifikovatelné,*
- *vzdělávací potřeby skupin subjektů, dle věku, profesní, socioekonomické, etnické, - jsou popsány spíše ojedinele,*
- *vzdělávací potřeby podniků, sektorů národního hospodářství, celé společnosti (požadavky zaměstnavatelů, ekonomů, politiků vzdělávání, na úrovni státu jsou vymezovány jako priority vzdělávání nebo národní cíle vzdělávání.“ (Jan Průcha, 2014, s. 36-37)*

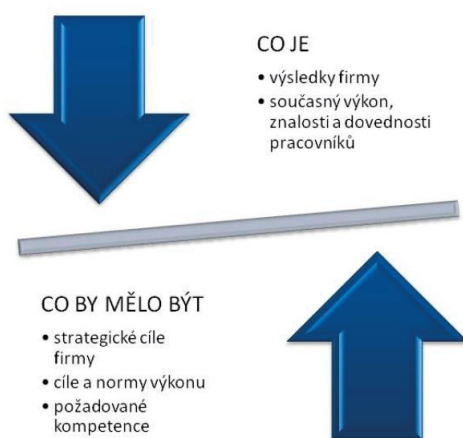
Pro identifikaci potřeb komunitní skupiny je třeba zabývat se nejprve potřebami jednotlivých členů. Definic vzdělávacích potřeb jedince dle jednotlivých autorů je mnoho, ačkoli se jimi autoři zabývají v rozdílném prostředí a jiným úhlem pohledu, základ definic je shodný a vyjadřuje totožná vymezení, ať již v definicích pojatých v celospolečenském kontextu nebo v prostředí firemním.

Obecně Zdeněk Palán (2002, s. 234) definuje vzdělávací potřeby jako *„hypotetický stav (uvědomovaný nebo neuvědomovaný), kdy jedinci chybí znalosti nebo dovednosti, které mají význam pro jeho další existenci, zachování psychických (i fyzických) nebo společenských funkcí“*. Dle Maslowa (2014, s. 16) lidé, kteří mají potřebu se vzdělávat a touží po osobním růstu, *„budou mít špatný pocit z rozdílu mezi tím co je, a tím co by mohlo být nebo mělo být“*. Jarvis (1990) považuje za nejvýstižnější definici vzdělávacích potřeb: *„Rozdílný stav mezi znalostmi, dovednostmi a postoji člověka aktuálními a těmi, které jsou potřebné pro jeho přijetí a splynutí se sociokulturním prostředím“*.

Michael Armstrong (2002, s. 498) popsal vzdělávací potřeby s ohledem na výsledky podniku a výkon jednotlivců, „jako rozdíl mezi tím co je a tím, co je žádoucí“ a s definicí Zdeňka Palána (2002, s. 234) vztahující se k oblasti dalšího a profesního vzdělávání - „interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti“.

Hana Bartoňková (2013b) tento vztah znázornila graficky – viz obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Vzdělávací potřeby



Zdroj: Bartoňková, 2013b, s. 75

Souhrnně lze dle výše uvedených definic vzdělávací potřeby chápat ze dvou úhlů pohledu, jako pocíťovanou potřebu jednotlivce, kdy iniciativa ke vzdělávání vychází od něj nebo jako potřebu podniku vzdělávat své zaměstnance na požadovanou úroveň a efektivně je rozvíjet pro uspokojení potřeb firmy a naplnění jejích cílů v oblasti firemního vzdělávání. (Vodák & Kucharčíková, 2011)

Tyto dva úhly pohledu spojil Zdeněk Palán (2002, s. 234), dle něhož lze definovat vzdělávací potřebu jako „tendenci jednotlivce dosáhnout rovnováhy mezi svými možnostmi a možným sociálním a pracovním uplatněním a ve firemním kontextu jako interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti.“

Zde je tedy značná podobnost mezi vzděláváním firemním, kde jsou tvořeny vzdělávací programy pro zaměstnance za účelem zajištění prosperity a hospodářského výsledku firmy a vzděláváním v obecné sociální rovině, kdy je nutné vzdělávání a zvyšování kompetencí jednotlivců pro jejich kvalitní osobní život a přizpůsobení se rychle se rozvíjející společnosti i pro plnohodnotné zastávání sociálních rolí a s nimi spojených funkcí.

Dle Buckleyho a Capla (2004, s. 33) lze vzdělávací potřeby rozdělit na dva druhy:

- **Reaktivní vzdělávací potřeba** - vznikla na základě nějakého problému, nedostatku, chybějící znalosti či dovednosti pro výkon aktuální role.
- **Proaktivní vzdělávací potřeba** - je plánovaná s výhledem na budoucí využití a zhodnocení, osobní rozvoj a sebeaktualizaci jedince.

Ačkoli je toto rozdělení vzdělávacích potřeb dle impulzu jejich vzniku uvedeno v publikaci věnující se firemnímu vzdělávání, je dle mého soudu použitelné i pro vzdělávání v obecné sociální rovině. Jedinec reaguje vzděláváním na již nastalou problémovou situaci, kterou lze vzděláváním vyřešit, je tedy ke vzdělávání situací donucen nebo v druhém případě je stimulován ke vzdělávání nějakou vizí - budoucí předpokládanou vzdělávací potřebou.

Vzhledem k cíli práce jsou nejvýstižnější definice Petera Jarvise v „Mezinárodním slovníku vzdělávání dospělých“ (1990, s. 240), který definuje „*potřebu ve vzdělávání dospělých jako významný důvod pro existenci a realizaci mnoha vzdělávacích programů*“ a definice Jana Průchy (2014, s. 37): „*Vzdělávací potřeby subjektu jsou v podstatě stavy prožívání či pociťování nedostatku něčeho či žádoucnosti něčeho, co subjekt postrádá, co se mu jeví jako preference či ideál, jenž může být dosažen prostřednictvím nějaké formy vzdělávání.*“

Subjektivním vnímáním potřeb se ve své studii zabývali Klára Šedřová a Petr Novotný (2006, s. 145), kteří identifikovali vzdělávací potřeby jednotlivců bez

ohledu na typ vzdělávání a rozdělili vzdělávací potřeby na „realizované“, kdy jedinec již absolvoval nebo právě absolvoje vzdělávací aktivitu pro uspokojení dané potřeby a „nerealizované“, kdy jedinec pociťuje potřebu, rád by v dané oblasti vzdělávací aktivitu absolvoval, ale dosud tak neučinil. Na základě výsledků této studie byly identifikovány v oblasti neformálního vzdělávání tyto tematické okruhy vzdělávacích potřeb:

1. *„profesní vzdělávání (např. školení nových předpisů, technologie, rekvalifikace),*
2. *cizí jazyky,*
3. *práce s počítačem,*
4. *osobnostní rozvoj (např. duševní hygiena, kurzy psychologie),*
5. *rodičovské vzdělávání (kurzy rodičovství, partnerství, výchovy),*
6. *trávení volného času (kurzy výtvarně, hudební, divadelní, sportovní),*
7. *záležitosti občanského života (např. vzdělávání v oblasti životního prostředí, vzdělávací aktivity státní správy a samosprávy)“.*

V této podkapitole bylo uvedeno několik definic vzdělávacích potřeb, pro prostředí komunity je dle východisek kapitoly 1 určující právě potřeba, která je pojmána jako vnímaný deficit subjektu, zásadní je také impuls vzniku vzdělávací potřeby, tzv. potřeba reaktivní či proaktivní. Významné pro empirickou část je kategorizace potřeb na realizované, které jedinec uspokojí a nerealizované, které pociťuje, ale k jejich realizaci dosud nedošlo. Dle východisek této kapitoly lze vzdělávací potřeby kategorizovat do 7 oblastí zájmu. Tato východiska a jejich využití v empirické části práce shrnuji v závěru kapitoly 2.

2.3 Motivace ke vzdělávání

Motivace jedince je svým obsahem zejména předmětem studia psychologie, „Abraham Herold Maslow spojil teorii potřeb s teorií osobnosti a teorií motivace“. (Petrusek, Maříková, Vodáková & kol., 1996, s. 818) Dle Maslowa (2014), může

mít potřebu mnoho lidí stejnou, avšak každý jedinec je pociťovanou potřebou motivován k jinému chování. V publikaci „O psychologii bytí“ označuje každého člověka za specifického jedince, jehož úroveň motivace je odlišná na všech úrovních hierarchické pyramidy, zejména v úrovni nejvyšší, která se týká sebeaktualizace, jako nejvyššího možného rozvojového stádia každého jedince.

V odborné literatuře je motivace považována za nutnou podmínku úspěšného vzdělávacího procesu, zejména pak ve vzdělávání dospělých. (Dosedla, 2012; Palán, 2002) Jak již bylo uvedeno v kapitole o obecných potřebách, dle Zdeňka Palána (2002, s. 162) „jsou potřeby a motivace k jejich uspokojování základní hybnou silou člověka“.

Mnoho autorů (Palán, 2002; Jarvis 1990; Nakonečný, 2014) specifikuje motivaci jako intrapsychický děj, který je ovlivněn mnoha faktory a po individuálním zpracování a rozhodnutí každého jedince vede k určité aktivitě – cíli.

Dle Beneše (2014) je motivace faktorem, který odlišuje učení a vzdělávání dětí od učení a vzdělávání dospělých. Toto tvrzení se objevuje také u Malcolma Sheperda Knowlese, který motivaci k učení považuje za základní specifikum vzdělávacího procesu u dospělého jedince, kterou u dětí nenalezneme. Na jednu stranu dospělého člověka v produktivním věku motivuje vidina prosperity a využití nabytých vědomostí a dovedností v profesním životě, za ještě důležitější a motivující prvek k učení však považuje Knowles vyšší potřeby člověka rozvíjet se, zvyšovat si sebevědomí, úctu k vlastní osobě, což vede ke zvýšení jeho kvality života. (Dvořáková a Šerák, 2016)

Toto hierarchické pojetí motivace uvedl ve svém diagramu Mužík – viz obrázek č. 3.

Obrázek č. 3: Pyramida motivace k učení dle Mužíka



Zdroj: Palán, 2002, s. 126

Podle Jennifer Rogers (1973) je ale velmi těžké přesně motivaci ke vzdělávání u dospělých odhalit. Dospělí přicházejí a účastní se vzdělávacích kurzů, o určitých motivech hovoří, některé tají, stydí se za ně a některé důvody mají v podvědomí a sami o nich nevědí nebo si je nechtějí připustit. Pro úspěšného a dobrého edukátora je důležité odhalit u dospělých účastníků kurzů alespoň částečně pravé motivy ke vzdělávání, neboť jen tak lze naplánovat, připravit, realizovat a vést úspěšný vzdělávací program. Pojem motiv se objevuje ve vztahu k motivaci nejen u Jennifer Rogers, ale také u např. Marie Vágnerové (2004), která motiv považuje za příčinu realizace potřeby, která může být iniciována jak vnitřním prostředím jedince, tak vnějším prostředím.

Milan Nakonečný (2009, s. 179) hovoří o tzv. „nevědomých motivech¹, kdy člověk záměrně koná, ale skutečné interní motivy si neuvědomuje ani on sám“. Nakonečný (2014) dává do přímé souvislosti motivaci a chování. Pokud má být dospělý správně motivován, pak se motivace musí odrazit v jeho chování.

Nakonečný uvádí 4 podmínky nutné pro proměnu pouhého motivu do chování jedince, tedy osoby vzdělávaného a to, že:

- motiv je adekvátně silný,

¹ V souvislosti s potřebou vzdělávat se jsou používány autory různé pojmy, které vyjadřují podnět či příčinu jedince ke vzdělávání. Např. motivace (Benešová, 2010; Beneš, 2014), motivátor (Palán, 2002), motiv vzdělávání (Nakonečný, 2014; Vágnerová, 2004).

- je velmi pravděpodobné, že bude dosaženo cíle,
- cíl je hodnotný,
- při dosažení cíle nehrozí významná negativní rizika.

Tyto podmínky ale neoznačuje Milan Nakonečný (2014) za obecně platné paradigma, jsou dle něj subjektivní pro každého jedince a nemusí platit v lidském chování za každých okolností.

Palán (2002, s. 125) kategorizuje motivaci na:

- „*habituální – odvozené od dříve získaných postojů a způsobů chování,*
- *aktuální – působící momentálně, krátkodobé motivy (strach ze selhání, obavy, zda se uplatní na trhu práce“.*

Vzhledem k prostředí komunity, kde hrají velkou roli sociální kontakty a vztahy ve skupině je významné rozdělení motivů dle Beneše (2014, s. 62-63), který strukturuje motivy účasti na dalším vzdělávání následovně:

1. ***Sociální kontakt.*** *Účastníci se snaží navázat nebo rozvinout kontakty, hledají akceptaci druhých, chtějí alespoň pochopit osobní problémy, zlepšit svoji sociální pozici, mají potřebu skupinových aktivit a přátelství spřízněných lidí.*
2. ***Sociální podněty.*** *Účastníci se snaží o získání prostoru nezatěžovaného každodenními tlaky a frustracemi.*
3. ***Profesní důvody.*** *Zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání.*
4. ***Participace na politickém, hlavně komunálním životě.*** *Hlavním důvodem je zlepšení svých schopností účasti na komunálních záležitostech.*
5. ***Vnější očekávání.*** *Účastník následuje doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenských služeb atd.*
6. ***Kognitivní (poznávací) zájmy.*** *Tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.“*

Konkrétními motivačními faktory pro rozvoj a vzdělávání se zabývají také Jozef Vodák a Alžběta Kucharčíková (2011, s. 104), kteří uvádějí v publikaci „Efektivní vzdělávání zaměstnanců“ možné motivační faktory vzdělávání, jimiž jsou udržení, posílení pozice v pracovní skupině či povýšení, získání vyšší kvalifikace nebo její využití, zlepšení výkonnosti či efektivity, zvýšení pružnosti a připravenosti na řešení budoucí změny, ekonomické zhodnocení vlastní osoby a sociální zvýhodnění a zajištění si nových příležitostí pro využití svých kvalit a potenciálu.

Dle mého soudu lze výše uvedené faktory zobecnit na jakékoli, nejen firemní vzdělávání. Za skupinu pracovní lze dosadit skupinu sociální, komunitu či skupinu zájmovou a funkci v podnikové struktuře lze nahradit konkrétní sociální rolí, zájmy podnikové pak mohou nahradit zájmy celospolečenské, sociokulturní či zájmy státu, státní organizace, či vzdělávací instituce. Jedinec tedy dle tohoto soudu usiluje např. o upevnění své pozice v sociální skupině, získává vzdělání pro změnu role např. mateřství či partnerství, zkvalitňuje svůj osobní život a usiluje o zhodnocení vlastní osoby, osobní rozvoj, zúčastněný občanský život a přizpůsobení se životním podmínkám ve společnosti.

Irena Hušínová (2012) a Dana Benešová (2014) dávají do souvislosti potřebu vzdělávat se s vyšším věkem a zralostí jedince. Dospělý jedinec je motivován zejména od středního věku ke vzdělávání reálnými cíli, tedy využitím nabytých poznatků v praktickém životě, ať již profesním nebo osobním. Rozšiřování znalostí pak vede k osobnímu růstu a vzdělání se stává dobrovolnou součástí života aktivního dospělého jedince v produktivním věku.

Zdeněk Palán (2002) však napříč těmito všemi teoriemi uvádí poznatek potvrzený výzkumem a to souvislost mezi kvalitou primárního vzdělávání a potřebou dalšího vzdělávání, kdy zejména jedinci s nedostatečným

primárním vzděláním vzdělávací potřebu nepociťují, nejsou tedy ke vzdělávání motivováni a je nutné potřebu podnítit a ke vzdělávání je motivovat.

Toto tvrzení dokládá také Milan Beneš, který uvádí, že v dnešní době většina populace souhlasí s faktem, že soustavné vzdělávání je nutnou součástí běžného života a každý se musí vzdělávat, ale ne všichni, kteří souhlasí, se aktivně vzdělávají. Kromě vnitřních podmínek, specifik osobnosti každého jedince, jeho aktuální životní situaci a motivaci ke vzdělávání každého člověka považuje za důležité také atmosféru ve společnosti obecně a jejím vztahu a přístupu k učení, podněty plynoucí z požadavků aktuální doby, podmínky pro vzdělávání a mezilidské vztahy v nejbližším okolí. Dle Milana Beneše se díky „*přijaté strategie rozvoje lidských zdrojů, celoživotního učení a především různých programů Evropských sociálních fondů nepříznivá situace ve společnosti začíná měnit k lepšímu.*“ (2014, s. 104)

Evropský sociální fond, který zmiňuje Beneš, podporuje v ČR programy zaměřené na rozvíjení zaměstnanosti, snižování nezaměstnanosti, podporu sociálního začleňování osob a rovných příležitostí se zaměřením na rozvoj trhu práce a lidských zdrojů, včetně komunitní intervence a komunitního vzdělávání. (Evropský sociální fond v ČR, 2014)

Širší pojetí Beneše, který považuje za motivační faktor celkové sociokulturní podmínky, doplňují Jozef Vodák a Alžběta Kucharčíková (2011) okolnostmi přímo vtaženými ke vzdělávací aktivitě či vzdělávacímu programu a přímo působí na motivaci, jimiž jsou:

- Důležitost a hodnotnost vzdělávání pro samotné účastníky vzdělávání, jak aktivitu vnímají a jakou roli budou hrát nabyté znalosti a dovednosti v jejich profesním uplatnění.

- Okolnosti – zda je vzdělávací aktivita namířena specificky na cílovou skupinu na základě zjištění vzdělávacích potřeb účastníků. (Vodák & Kucharčíková, 2011)

Pozitivně stimuluje motivaci k učení studijní úspěch, nepříznivě ji ovlivňuje tlak a nedosažení vytyčeného cíle, které vyvolává strach ze selhání, trému a nejistotu. Zdeněk Palán (2002) Jozef Vodák a Alžběta Kucharčíková (2011) považují za demotivující příliš snadné vzdělávací cíle, které mohou způsobit nezájem a naopak velmi složité a náročné úlohy mohou v průběhu vzdělávacího programu postupně snižovat snahu vzdělávaných o dosažení cíle.

Dle Zdeňka Palána (2002 s. 162) *„je uspokojování potřeb nejúčinnějším motivátorem ve vzdělávání“*

Dle teoretických východisek této kapitoly může být motivace k návštěvě vzdělávacích kurzů různá, v této kapitole bylo identifikováno šest oblastí podnětů motivujících k návštěvě kurzů. Motivace je také důležitým faktorem úspěšného vzdělávacího procesu, proto je nutné se jí zabývat v empirické části práce. Konkrétními závěry a vztahy této kapitoly k empirické části práce se věnuji ve shrnutí na konci této kapitoly.

2.4 Fáze analýzy vzdělávacích potřeb

Tato kapitola udává metodologický rámec práce. AVP je v odborné literatuře spojována zejména s firemním vzděláváním. V této kapitole se zabývám možnými přístupy a metodami pro realizaci AVP v organizaci, zejména pak možnostmi a způsoby relevantními pro prostředí komunity.

Bez ohledu na specifika vzdělávání ve firmě či komunitě, má vzdělávací systém (cyklus) tyto fáze:

1. *„analýza vzdělávacích potřeb,*
2. *plánování vzdělávání,*

3. *realizace vzdělávání,*
4. *vyhodnocování vzdělávání“.*

Analýza vzdělávacích potřeb je tedy první fází vzdělávacího cyklu, samotná AVP má pak tři fáze - **přípravnou fázi**, které se věnuji v první podkapitole, ve které je zvolen celkový přístup k AVP s ohledem na prostředí organizace, **fázi sběru dat**, která obsahuje analýzu a vyhodnocení dat a **fázi přípravy vzdělávacího programu**. (Bartoňková, 2010, s. 110)

Tato poslední fáze analýzy není předmětem diplomové práce, je však v obecné rovině hlavním posláním analýzy vzdělávacích potřeb, proto ji okrajově nastíním a zaměřím se na její specifika v prostředí komunity. Z výsledků analýzy vzdělávacích potřeb mohou plynout případná doporučení právě pro tuto fázi AVP, kterou je vlastní vzdělávání, proto ji nelze v teoretické části zcela opomenout.

A. PŘÍPRAVNÁ FÁZE

V přípravné fázi určujeme celý komplexní rámec analýzy vzdělávacích potřeb, určujeme zejména druh analýzy, zdroje pro sběr dat, ze kterých budou získávány informace sloužící jako vstupy pro závěrečné vyhodnocení, plánování a realizaci vzdělávací akce. Tento rámec pak musí „*zahrnovat cílovou skupinu, záměry a napojení na firemní strategii*“. (Bartoňková, 2013a, s. 48)

V diplomové práci je realizována AVP v prostředí komunity, obvykle se ale AVP zabývá literatura zaměřená na firemní vzdělávání. Při výběru metod je tedy nutné zohlednit specifika komunity – viz kapitola 1.3.

Vzdělávací potřeba v komunitním vzdělávání nemůže být pojata jako „*interval mezi aktuálním výkonem a předem definovaným standardem výkonnosti*“ jako ve firemním vzdělávání. (Palán, 2002, s. 234) V komunitních institucích jsou cílem vzdělávání zejména zájmy jedince, jeho osobní rozvoj, zvyšování jeho kompetencí, sociálního kapitálu a celkový rozvoj komunity jako takové, který

je dle Hartla (1997, s. 33) založen „na naslouchání a diskusi, nikoli na předem připravené interpretaci cíle“. Dle Zatloukala (2008) jde v komunitě o hledání průsečíku v zájmech skupiny, který pak poslouží jako základ k intervenci, jak již bylo zmíněno v první kapitole.

Ve firemním prostředí jsou všechny dílčí cíle vzdělávání podřízeny kaskádovitě cílům vyšším, v rámci plánování vzdělávacích aktivit tedy cíle směřují od poslání podniku k individuálnímu vzdělávacímu plánu a cílům jednotlivce vzhledem k jeho funkci či konkrétní pozici v podniku. (Vodák & Kucharčíková, 2011)

Jaroslava Šťastná (2016, s. 33) označuje tyto dva rozdílné způsoby plánování v komunitě jako systém plánování vzdělávání „zdola nahoru (tzv. *bottom-up*)“, na rozdíl od firemního vzdělávání, kde je obvykle uplatněn systém „shora dolů (tzv. *top-down*)“.

Při konkrétním plánování analýzy vzdělávacích potřeb považuje Hana Bartoňková (2013a, s. 44) za důležité, s ohledem na charakteristiku organizace odpovědět na klíčové otázky podle Zdeny Brázdové „*Co? Proč? Kdo? Kdy? Kde? Jak? Za kolik?*“, což umožní zvolit v této fázi adekvátní přístup k AVP.

„CO?“

- V této otázce je zodpovězeno, co budeme dělat, jaký druh analýzy budeme realizovat. (Bartoňková, 2013a)

Buckley a Caple (2004, s. 70) specifikují 3 druhy analýzy vzdělávacích potřeb dle úrovně na kterou je zaměřena. Každá z těchto typů analýz probíhá v určitých fázích, ve kterých jsou voleny odlišné přístupy, zdroje a metody, podle cíle zjišťování.

- Komplexní analýza – velmi finančně náročná, zkoumá všechny aspekty firmy, profese, dané pozice.

- *Analýza klíčových otázek* – realizace je ideální z ekonomického pohledu a časové nenáročnosti, zaměřuje se na identifikaci a podrobné zkoumání základních otázek týkajících se dané pozice.
- *Analýza zaměřená na problémy* – zaměřuje se na aspekty výkonu pod úrovní normy, na tzv. reaktivní potřeby zmíněné v předchozí kapitole o potřebách.“

Vzhledem k výše uvedeným specifikům plánování vzdělávání, je v komunitním prostředí vhodná pro realizaci analýza klíčových otázek. Jedinec zastává ve společnosti určitou sociální roli, kterou je možné pojmut jako určitou paralelu pracovního místa a je vybaven schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi pro zvládnání těchto rolí. Výkonností mezerou je pak jeho subjektivní pocit nedostatečných kompetencí potřebných k úspěšnému zastávání těchto rolí, které lze pojmut jako „klíčové schopnosti, problémy či otázky“ nutné k výkonu funkce, role či pozice. Vzdělávací potřebou je pak pociťovaný deficit v znalostech či dovednostech.

„PROČ?“

- Tato otázka zohledňuje aktuální stav v organizaci, odpovědí na tuto otázku řešíme, k čemu bude analýza sloužit, zda má řešit již vzniklý problém (reaktivní potřeby) nebo je zaměřena na budoucí stav či prevenci (proaktivní potřeby) – viz kapitola 2.2. (Bartoňková, 2013a)

„KDO?“

- Kdo je realizátorem analýzy vzdělávacích potřeb?
- Kdo je cílovou skupinou pro analýzu vzdělávacích potřeb?
(Bartoňková, 2013a)

Cílovou skupinu můžeme přesně identifikovat až v první fázi analýzy vzdělávacích potřeb, zejména pokud se jedná o komplexní analýzu, je však nutné mít alespoň přibližnou představu o cílové skupině již při plánování a první fázi analýzy vzdělávacích potřeb, jelikož veškeré další odpovědi

na uvedené otázky ovlivní charakteristika cílové skupiny, zejména pokud se jedná o skupinu osob charakteristických nějakým specifickým rysem. Toto doporučení bude nutné zohlednit v empirické části práce, vzhledem ke specifické cílové skupině analýzy – komunitě. (Bartoňková, 2013a)

V přípravné fázi je nutné zvolit realizační tým AVP.

„KDY?“

- Jaký bude časový plán procesu analýzy, termínů realizace, sběru dat, získání zdrojů, vyhodnocení?

„KDE?“

- Kde budeme analýzu provádět – místo, popis a organizace?

„JAK?“

- Jaký bude postup prací, techniky, metody, zpracování výsledků, jaký bude charakter, forma a způsob prezentace výsledků?

„ZA KOLIK?“

- Jaká bude finanční náročnost samotného procesu analýzy vzdělávacích potřeb?
- Jak bude finančně náročná příprava a realizace vzdělávací akce?

Finanční stránku lze zhodnotit až na závěr procesu přípravy a plánování, každý krok a jeho specifikum ovlivní kalkulaci nákladů. (Bartoňková, 2013a)
Tuto problematiku je nutné v rámci firmy řešit, v rámci diplomové práce tato otázka není relevantní, proto v empirické části nebude řešena. (Bartoňková, 2013a)

B. FÁZE SBĚRU DAT

Jak již bylo zmíněno, volbu metod a zejména technik sběru dat musíme volit v závislosti na charakteristice a specifických cílové skupiny. Hana Bartoňková

(2013a, s. 19) uvádí souhrn „*metod vhodných pro provádění analýzy vzdělávacích potřeb*“:

1. *panel expertů,*
2. *explorativní metody – rozhovor, dotazník, pozorování, focus group,*
3. *funkční analýza – analýza pracovního místa, analýza funkce, analýza nároků funkce,*
4. *výstupy z personálních činností – 360° zpětná vazba, mystery shopping, hodnocení pracovníků, kariérové plánování, výběr pracovníků,*
5. *analytické metody – testy schopností, osobnostní dotazníky, psychometrické nástroje, motivační testy,*
6. *analogové metody – skupinová cvičení, hraní rolí, případová studie, došlá pošta,*
7. *assessment, development centre.“*

Tyto metody lze dle Hany Bartoňkové (2010, s. 122) využít ve dvou základních způsobech, jak provádět analýzu vzdělávacích potřeb, které lze aplikovat jako samostatnou metodu nebo v ideálním případě použít kombinaci obou:

1. *„aplikace kompetenčního přístupu,*
2. *sociologický výzkum vzdělávacích potřeb“.*

V případě analýzy kompetencí je náplní analýzy zejména práce s dokumenty, jedná se spíše badatelskou prací v obecné teoretické rovině. Tento způsob pak lze využít pouze, pokud známe přesně požadavky na danou pozici, zejména u pozic manažerských nebo pokud je profil účastníka nulový, proto ho nepovažuji za relevantní metodu výzkumu v prostředí komunity. Výzkum vzdělávacích potřeb je prováděn obvyklými metodami: - pozorováním, rozhovorem či dotazníkem realizovaný s cílovou skupinou vzdělávání nebo s jejich kolegy, klienty či nadřízenými. (Bartoňková, 2010)

Identifikace vzdělávacích potřeb výzkumem je dle stanovených kritérií vhodná pro aplikaci v komunitním prostředí, kde není předem stanoven standard výkonu či pozice, ale jedná se zejména o rozvoj komunity jako takové.

Dle Jana Průchy (2014) existuje v zahraničí asi 20 způsobů zjišťování profesních kvalifikačních potřeb, které lze členit dle výsledků výzkumného projektu do tří skupin, dvě první lze dle mého vyvozování z výchozích informací z předchozí podkapitoly aplikovat také v prostředí komunity. Jedná se o:

- Zjišťování se zaměstnanci / členy komunity, kdy je zjišťováno, v jaké oblasti je vzdělávání dle jejich názoru nutné, typově jakou přípravu by potřeboval absolvovat pro zvládnutí role, jak dlouho by trvalo nabudovat potřebné znalosti.
- Standardy expertů – požadavky jsou předem specifikovány experty dle určitých kritérií, v prostředí komunity lze dle teoretických východisek z kapitoly o komunitní práci a komunitním plánování považovat za experty komunitní pracovníky.
- Požadavky vedení podniku na pracovníky, které jsou dle Martina Lepiče a Jana Kouckého (2012) získávané obvykle dotazníkovým šetřením mezi zaměstnavateli.

Kombinovat ve výzkumu v oblasti vzdělávacích potřeb kvalitativní a kvantitativní metody doporučuje více autorů. (Pol, 2013; Bartoňková, 2010; Průcha, 2014)

Ve fázi sběru dat analýzy vzdělávacích potřeb jsou vhodnými metodami a technikami identifikovány vzdělávací potřeby jedinců, zjištění jsou analyzována standardními vyhodnocovacími metodami a získané výsledky jsou využívány ve třetí fázi analýzy vzdělávacích potřeb, zaměřené na tvorbu a realizaci konkrétního vzdělávacího programu.

C. FÁZE TVORBY VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

V poslední fázi analýzy vzdělávacích potřeb je designován vzdělávací program na základě identifikovaných potřeb, jak jsem již zmínila, v úvodu kapitoly. Tato fáze analýzy vzdělávacích potřeb není předmětem případové studie, v praxi však mohou doporučení sloužit k návrhu nových programů či dát podněty k dalšímu rozvoji vzdělávání. Alespoň rámcově nastíním nejdůležitější informace a postupy, které by měly být dodrženy pro úspěch a naplnění cíle vzdělávacího programu se zaměřením na specifika prostředí komunity.

Michaela Prášilová (2006, s. 18-20) uvádí dva hlavní postupy tvorby projektu dle Egera. Při přípravě vzdělávacího projektu si odpovídáme na otázky, podle odlišných přístupů se pak mění posloupnost těchto otázek. První způsob je využíván v situacích, kdy budoucnost vychází plynule ze současného stavu, druhý způsob pak, kdy známe nutný standard, kterého je vzděláváním potřeba dosáhnout. Pro názornost uvádím zmíněné otázky ve schématu č. 3.

Schéma č. 3: Porovnání přístupů k tvorbě vzdělávacího programu

1. PŘÍSTUP:	2. PŘÍSTUP:
<p>Účelem je rozvoj vzdělávaného.</p> <p>Např. vzdělávání matek v azylovém domě</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>„Kde jsme nyní?”</i> 2. <i>Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?</i> 3. <i>Jak se tam dostaneme?</i> 4. <i>Jak zajistíme, že se tam dostaneme?</i> 5. <i>Jak poznáme, že jsme se tam dostali?“</i> 	<p>Je daná úroveň závěrečného výkonu.</p> <p>Např. dosažení pracovní úrovně.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>„Kde bychom chtěli být? Kam směřujeme?”</i> 2. <i>Kde jsme nyní?”</i> 3. <i>Jak se tam dostaneme?</i> 4. <i>Jak zajistíme, že se tam dostaneme?</i> 5. <i>Jak poznáme, že jsme se tam dostali?“</i>

Zdroj: Schéma vlastní, zdroj dat Prášilová (2006, s. 18-20)

Dle těchto východisek je vhodný v prostředí komunity první přístup k tvorbě vzdělávacího programu.

Dle Hany Bartoňkové (2010, s. 116) je možné ke vzdělávacímu projektu přistoupit podobně jako k přípravě analýzy vzdělávacích potřeb a odpovědět si na otázky: „Proč? Koho? Co? Kdy? Jak? Kdo? Kde, Zač?“. Je nutné, aby účastníci vzdělávání mohli využít nově nabyté poznatky či dovednosti v praxi, na což je nutné myslet kontinuálně po celou dobu příprav projektu.

Na závěr každé realizace vzdělávací akce by měla proběhnout evaluace a ověření úspěšnosti vzdělávací akce, což je součástí nepřetržitého cyklu jakéhokoli vzdělávání, jak již bylo uvedeno výše na začátku této podkapitoly. (Vodák & Kucharčíková, 2011; Bartoňková, 2013a)

SHRNUTÍ KAPITOLY

Tato kapitola byla věnovaná obecným potřebám a vzdělávacím potřebám, je velmi zásadní pro empirické šetření.

Bylo uvedeno několik definic vzdělávacích potřeb. Pro prostředí komunity je dle východisek kapitoly 1 určující pro AVP právě potřeba, která je pojímána jako vnímaný deficit subjektu a zároveň potřeby skupinové, které jsem průsečíkem zájmů jedinců, proto je nutné přistupovat k analýze kvalitativními metodami a využít individuálního přístupu, zároveň však doplnit tento individuální přístup metodou kvantitativní, kterou lze oslovit všechny členy komunity.

Jak bylo v této kapitole definováno, vzdělávací potřeby lze kategorizovat do šesti oblastí, které použiji v empirické části práce pro syntézu a třídění zjištěných vzdělávacích potřeb a grafickém zpracování.

Vzdělávací potřeby mohou být uspokojovány mnoha způsoby, poslední fází analýzy vzdělávacích potřeb je tvorba vzdělávacího programu, z toho důvodu se při analýze budu při AVP zabývat těmi, jež lze uspokojit neformálním

vzděláváním, tedy formou kurzu či vzdělávacího programu, bude nutné kategorizovat potřeby na realizované, které člen komunity uspokojí a nerealizované, které pociťuje, ale k jejich realizaci dosud nedošlo.

V samostatné kapitole jsem se věnovala motivaci. Z teoretických východisek této kapitoly je zřejmé, že k účasti na vzdělávání nemusí být motivem jen samotná vzdělávací tzv. kognitivní potřeba, tedy touha jedince po vzdělání a po získávání nových znalostí, ale dalších pět oblastí. Je tedy nutné se v empirické části práce zabývat i zjištěním motivace k návštěvě vzdělávacích kurzů. Dalším důvodem pro zjištění motivace je dle východisek této kapitoly také nutnost znát alespoň hrubě motivaci ke vzdělávání pro sestavení úspěšného vzdělávacího programu.

Z poslední podkapitoly teoretické části práce vychází metodologický rámec analýzy vzdělávacích potřeb. V empirické části bude postupováno dle uvedených fází analýzy, výčet metod a postupů v kontextu s ostatními teoretickými kapitolami umožňuje zvolit relevantní způsob AVP v prostředí komunity XY a to analýzu klíčových otázek se zaměřením na pociťované proaktivní vzdělávací potřeby a potřeby kategorizované na realizované a nerealizované. V kontextu s výstupy s předchozích teoretických kapitol 1.2 a 2.2 a 2.3 o potřebách a komunitách byl proveden výběr metod a technik sběru dat s přihlédnutím ke specifickým podmínkám a vztahům v komunitě, komunitnímu plánování a cílům komunitního vzdělávání. Dle teoretických kapitol byly identifikovány jako možné zdroje informací komunitní pracovníci.

Z východisek je zřejmé, že vzdělávací potřeby mohou být ovlivněny charakteristikou každého jedince, podmínkami vzdělávání, životní situací a vztahy ve skupině. Tyto faktory jsou důležitým, avšak pro zjištění v rámci diplomové práce příliš obsáhlým tématem, proto se v empirické části zaměřím

pouze na pociňované vzdělávací potřeby členů komunity, konkrétní podmínky vzdělávání v komunitním centru a charakteristiku členů komunity.

U hlavních teoretických kapitol byla v závěru uvedena základní teoretická východiska, v úvodu kapitoly 3 jsou shrnuta zásadní východiska celé teoretické části práce, na základě nichž byly generovány výzkumné otázky.

3 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ČLENŮ KOMUNITY

Hlavním cílem diplomové práce je: **Identifikace vzdělávacích potřeb členů komunity pomocí analýzy vzdělávacích potřeb.**

Teoretická východiska kapitol 1 a 2 určují přístup k šetření a metody použité v empirické části práce, proto v úvodu této kapitoly shrnu nejdůležitější teoretická východiska.

Dle teoretických východisek kapitoly 1 je komunitní centrum specifickou organizací, která by měla podněcovat členy komunity svými podmínkami k uspokojování vzdělávacích potřeb a vyvolávat i směřovat vzdělávací potřeby ke společnému cíli, ovlivňovat i motivovat ke vzdělávání a účasti na vzdělávání, což může přispět ke zvýšení počtu realizovaných vzdělávacích potřeb, jak je uvedeno v kapitole 2.2. V komunitě by měly být dle nejnovějších přístupů ke komunitnímu vzdělávání zohledněny zejména potřeby komunity. Díky blízkým vztahům účastníků komunitních aktivit popsanych v kapitole 1.1 a specifikům plánování v prostředí komunity popsanych v kapitole 1.3, 2.4 a 2.4.2 lze zjišťovat vzdělávací potřeby členů komunity nejen samotným šetřením s nimi, ale také s organizátory vzdělávání v rámci komunity a vzdělavateli.

Z východisek druhé teoretické kapitoly zaměřené na potřeby a motivaci ke vzdělávání vyplývá, že na vzdělávací potřeby členů komunity je nutné pohlížet jako na subjektivní pocíťovaný deficit každého jedince, jak bylo řečeno v kapitole 2.1 a 2.2. Dle východisek kapitoly 2.2 lze pocíťované vzdělávací potřeby dělit dle přístupu jedince k nim na tzv. „realizované“, které jedinec uspokojí formou vzdělávání a „nerealizované“, které pocíťuje, ale z nějakého důvodu dosud vzdělávání v této oblasti neuskutečnil. Oba druhy potřeb jsou však vzdělávacími potřebami, proto je třeba jejich zjišťování

zahrnout do AVP. Pokud jedinec vzdělávací potřebu pociťuje, její realizace je podmíněna zejména jeho charakteristikou a podmínkami vzdělávání, jak bylo uvedeno v kapitole 1.4 a 2.3, okrajově se tedy budu v rámci kvalitativní metody zabývat i těmito faktory.

Jedinec dle výzkumem podložených zjištění uvedených v kapitole 2.3 může navštěvovat vzdělávací kurzy nejen pro potřebu vzdělávací, která je považována za primární motiv k účasti ve vzdělávání, ale také z dalších pěti důvodů, které nesouvisí s kognitivním rozvojem. Nelze tedy říci, že pokud jedinec navštěvuje vzdělávací kurz, je jeho účast v kurzu podmíněna explicitně potřebou vzdělávací. V rámci empirického šetření bude ověřeno, zejména s přihlédnutím ke specifickým vztahům v komunitě - viz kapitola 1.1, do jaké míry je kognitivní potřeba motivací ke vzdělávání.

V podkapitole 2.4 se zabývám metodologií analýzy vzdělávacích potřeb dle Hany Bartoňkové, tedy možnými přístupy, metodami zjišťování vzdělávacích potřeb a fázemi procesu AVP. V kontextu s východisky ostatních teoretických kapitol byla zvolena pro AVP v rámci komunity kombinace kvalitativních a kvantitativních metod s nutností realizace předvýzkumu pro získání vstupních informací pro přípravnou fázi AVP. Jako možný zdroj pro doplnění informací byli určeni na základě kapitol 1.1 a 1.3 a 2.4 komunitní pracovníci, základní šetření je nutné realizovat se členy komunity XY.

Na základě uvedených teoretických východisek byly stanoveny pro empirickou část práce tyto výzkumné otázky:

Výzkumné otázky:

- 1. Jaké jsou pociťované vzdělávací potřeby členů komunity Komunitního centra XY?**
- 2. Které jsou aktuálně realizované a nerealizované vzdělávací potřeby členů komunity?**

STRUKTURA EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V kapitole 3.1 se zabývám pilotážním předvýzkumem, který umožní získat vstupní informace do empirické části výzkumu. V rámci předvýzkumu byl realizován rozhovor s návodem se zakladatelkou komunitního centra XY a použita metoda zúčastněného přímého pozorování.

V kapitole 3.2 se věnuji přípravné fázi analýzy vzdělávacích potřeb – viz kapitola 2.4.2. Na základě pilotážního předvýzkumu odpovím v podkapitolách 3.2.1 a 3.2.2 na otázky „Co? Proč? Kdo? Kdy? Kde?“, které určují přístup – tedy druh analýzy, popisují výchozí stav vzdělávání, a čeho chceme dosáhnout, určují cílovou skupinu, časový rámec, místo realizace a zvolené metody a techniky sběru dat, které budou použity pro analýzu vzdělávacích potřeb v konkrétní organizaci Komunitního centra XY.

V kapitole 3.2.3 se zabývám odpovědí na otázku „Jak?“, tedy metodami sběru dat v rámci AVP a konstrukcí výzkumných nástrojů.

V podkapitole 3.3 popisují sběr dat v rámci analýzy vzdělávacích potřeb realizovaný kombinací kvalitativních a kvantitativních metod volených na základě východisek kapitoly 2.4.

V kapitole 3.3.1 popisují sběr dat metodou individuálních rozhovorů s návodem, 6 rozhovorů s členkami komunity, 1 rozhovor s komunitní pracovnící a 1 rozhovor s lektorkou kurzů, popisují zpracování a analýzu dat a shrnují výstupy kvalitativní části šetření.

V kapitole 3.3.2 popisují průběh dotazníkového šetření, analýzu dat a uvádím interpretované graficky znázorněné výstupy.

Kapitola 4 je věnována souhrnným zjištěním kvalitativního a kvantitativního přístupu a interpretaci výsledků v kontextu s teoretickými východisky.

Kapitola 5 je věnována diskusi o limitech a úskalích diplomové práce.

OCHRANA OSOBNÍCH DAT A ANONYMITY ÚČASTNÍKŮ ŠETŘENÍ V RÁMCI AVP, INFORMOVANÝ SOUHLAS

Zakladatelka centra požádala před mým vstupem do centra písemnou formou (emailovou komunikací) o souhlas s mou přítomností všechny lektory a zaměstnance, seznámila je s účelem diplomové práce, měli možnost vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas. Při komunikaci zadala mou emailovou adresu do kopie emailu, účastníci se vyjadřovali k výzkumu přímo vedení komunitního centra. Nesouhlas vyjádřila pouze lektorka vzdělávací aktivity pro rodiče s dětmi, obávala se narušení průběhu lekce pozorováním cizí osobou, zároveň ale nabídla v případě potřeby individuální rozhovor. Na začátku každé nové aktivity či při příchodu do komunitního centra mě komunitní pracovník či lektor představil všem účastníkům aktivity a informoval o možnosti nesouhlasu s výzkumem formou tzv. negativního souhlasu. Informoval členy komunity o využití nasbíraných dat pro zpracování diplomové práce, způsobu sběru dat (nahrávání, písemný záznam) zároveň došlo k dohodě, že nikdo z účastníků nebude uvádět své příjmení ani žádné další údaje, které by mohli vést k identifikaci jeho osoby. Členové komunity byli seznámeni s možností kdykoli v průběhu vyjádřit svůj nesouhlas a z výzkumu odstoupit. Nikdo z účastníků v průběhu pozorování ani rozhovorů svůj nesouhlas s výzkumem ani s použitím nasbíraného materiálu nevyjádřil. Souhlas s výzkumem mi byl poskytnut písemně ze strany organizace. Vedoucí pracovnice komunitního centra zadala podmínku distribuovat dotazníky formou emailové komunikace přes počítač komunitního centra, dle zvyklostí organizace, výzvu k účasti ve výzkumném šetření s odkazem na elektronický dotazník jsem posílala na emailovou adresu organizace, která následně dotazník distribuovala členům komunity.

S účastníky kvalitativních rozhovorů byl sepsán informovaný souhlas – viz příloha č. 5.

3.1 Pilotážní předvýzkum

Komunitní centrum XY má velmi přísný kodex na ochranu dat organizace i osobních dat svých členů, disponuje citlivými daty, které souvisí s životní úrovní a osobními problémy členů komunity, proto nebylo možno v průběhu empirické části práce nahlížet do dokumentů a realizovat jejich analýzu. Faktory jako charakteristika organizace komunitního centra, členů komunity i charakteristika a podmínky vzdělávání mají vliv na vzdělávací potřeby členů komunity a zejména na volbu adekvátní metody AVP určující přístup a zdroje, jak bylo řečeno v teoretických kapitolách 1.4, 2.2 a kapitole 2.4. Pro zjišťování těchto vstupních informací v rámci pilotážního předvýzkumu dle Gavory (2000), jsem použila rozhovor s návodem se zakladatelkou komunitního centra a metodu přímého pozorování. (Hendl, 2016) Data získaná těmito metodami jsou uvedena v přípravné fázi analýzy vzdělávacích potřeb v kapitole 3.2, kde podrobně popisují charakteristiku Komunitního centra XY a jejích členů dle struktury otázek uvedených v teoretické kapitole 2.4.2. Získaná zjištění těchto metod odpoví na otázky přípravné fáze AVP „*Co? Proč? Kdo? Kdy? Kde? Jak?*“, které jsou určujícím rámcem empirické části práce – viz kapitola 2.4.2.

3.1.1 Úvodní individuální rozhovor se zakladatelkou

Pro úvodní rozhovor se zakladatelkou komunitního centra jsem si připravila návod, tedy okruhy otázek, na které budu chtít v průběhu rozhovoru získat odpověď. Odpovědi na tyto otázky poskytnou výchozí informace pro přípravnou fázi AVP. Návod obsahoval 3 okruhy trychtýřovitě uspořádané od obecných informací ke konkrétním, rozhovor pak probíhal spontánně a jeho obsah byl korigován průběžně dle návodu. První okruh byl

směřován na zjištění charakteristiky Komunitního centra XY, jeho poslání a cílů, na poskytované služby a aktivity, cílovou skupinu, podmínky, druhý okruh na způsoby komunikace se členy komunity, komunikace vzdělávacích aktivit směrem ke členům komunity, zjišťování vzdělávacích potřeb a zpětné vazby od členů komunity na vzdělávací akce, třetí pak na zjištění konkrétních vzdělávacích aktivit aktuálně nabízených a plánovaných v KC a jejich návštěvnost. Rozhovor proběhl 20. února 2018, byl nahráván na diktafon a probíhal ve školící místnosti KC. Paní zakladatelku jsem požádala o vyhrazení 60 minut jejího času, záznam z rozhovoru jsem zpracovala metodou shrnujícího protokolu. Ze záznamu jsem tedy vypsala informace sloužící k deskripci požadovaných jevů a charakteristik dle Hendla (2016).

Výstupy z tohoto rozhovoru jsem použila pro deskripci prostředí komunity a charakteristiku komunity společně s výstupy přímého zúčastněného pozorování v kapitole 3.2.

3.1.2 Zúčastněné přímé pozorování

Druhou metodou použitou v rámci pilotážního předvýzkumu bylo přímé participativní pozorování, které je používáno zejména v etnografiích a případových studiích při hlubších analýzách dějů, popisu prostředí, odpovídá na otázky „co, kdo, kde dělá, kdy, jak se co děje“? (Hendl, 2016, s. 197)

V komunitním centru byl zvolen přístup otevřeného přímého pozorování, který popisuje Jan Hendl (2016), badatel se stává účastníkem pozorovatelem, účastní se všech aktivit stejně jako všichni členové skupiny, ostatní členové jsou seznámeni s důvodem jeho přítomnosti a jeho totožností. Participativní pozorování probíhalo za mé přímé účasti v kurzech ve výukové místnosti a v prostorách komunitního centra – herně, recepci, na zahradě i v dílně. Pozorování v komunitním centru probíhalo v průběhu pěti kalendářních měsíců mimo prázdninové měsíce, kdy vzdělávací aktivity nebyly

realizovány. Pozorování probíhalo od 27. února 2018 do 30. června 2018. Pozorované jevy jsem dle doporučení Jana Hendla (2016) v průběhu aktivity zaznamenávala do záznamového archu, pokud to aktivita neumožňovala, prováděla jsem záznam na diktafon nebo formou terénních poznámek, které jsem ihned po ukončení aktivity zapsala do záznamového archu, viz příloha 2. Při pozorování jsem postupovala trychtýřovitě od obecných jevů ke konkrétním. Nejdříve jsem se zaměřila na pozorování popisné – popis prostředí, vztahů ve skupině a podmínek v komunitním centru obecně, v druhé fázi proběhlo pozorování fokusové, zaměřené na popis vzdělávacích aktivit, podmínek a průběhu komunitního vzdělávání, ve třetí fázi pak pozorování selektivní zaměřené na komunikaci členů s lektorem, s komunitními pracovníky a komunikaci mezi členy komunity navzájem, jejímž cílem bylo identifikovat adekvátní zdroje sběru dat pro analýzu vzdělávacích potřeb členů komunity. (Hendl, 2016)

Zápis byl prováděn ve fázi popisného pozorování heslovitě, hesla pak byla dle kategorií syntetizována. U popisného pozorování byly zapisovány pozorovatelem jevy subjektivně vnímané jako důležité s ohledem na cíl práce např. „kapacita učebny 12 osob, k dispozici 12 laptopů“ apod. Informace z této části pozorování byly využity v přípravné fázi AVP viz kapitola 3.2.

U pozorování fokusového zaměřeného na vzdělávací aktivity bylo do archu zapsáno datum kurzu a počet účastníků, do poznámek další zaznamenané okolnosti např. při nízké účasti „období vysoké nemocnosti“ apod. Tímto pozorováním byly zjištěny maximálně objektivní informace o zájmu a účasti na konkrétních kurzech realizovaných v komunitním centru. Mohou doplnit informace získané sběrem dat v rámci analýzy vzdělávacích potřeb, tedy šetřením se členy komunity.

Při selektivním pozorování byl zaznamenán do archu jev či výrok, pokud se jev vyskytl opakovaně, byla do archu pouze přidělána čárka k dané

kategorii nebo heslu. Např. člen komunity se omlouval z příští aktivity, zajímal se o určitou vzdělávací aktivitu nebo se ptal, zda bude zajištěno na příští aktivitě hlídání dětí, do archu tedy bylo zapsáno do řádku heslo např. „omluva z aktivity či zájem o vzdělávání v určité oblasti“ a svisle pak, se kterým pracovníkem o tomto tématu člen komunity komunikoval. Výstupem pozorování tedy byla matice sdílených oblastí – viz pozorovací arch příloha č. 2, vyhodnocením matice byla identifikována relevantní osoba jako zdroj informací pro další kvalitativní rozhovory pro AVP ze strany komunitních pracovníků.

3.2 Přípravná fáze analýzy vzdělávacích potřeb

V této kapitole se zabývám přípravou AVP – viz kapitola 2.4.2. Na základě zjištění v rámci pilotážního předvýzkumu v kapitole 3.2.1 popisují charakteristiku Komunitního centra XY, členů této konkrétní komunity a organizačních pracovníků komunitního centra.

V podkapitole 3.2.2 se věnuji otázce „Proč? Co? Kdy“. Popisují výchozí stav vzdělávání v komunitním centru, na základě kterého je stanoven přístup a druh potřeb, na které bude AVP zaměřena a zvolen časový rámec práce. V kapitole 3.2.3 pak na základě kapitol 3.2.1 a 3.2.2 volím a popisují konkrétní metody sběru dat v rámci AVP a konstrukci výzkumných nástrojů.

3.2.1 Charakteristika Komunitního centra XY - „Kde? Kdo?“

V této podkapitole popisují charakteristiku organizace Komunitního centra XY, cílovou skupinu AVP a úlohu a pozici organizačních pracovníků a lektorů v komunitním centru. Tyto informace pomohou identifikovat účastníky při zjišťování vzdělávacích potřeb členů komunity. Realizačním týmem AVP, viz kapitola 2.4.2, se nezabývám, v rámci diplomové práce není tato otázka relevantní.

Charakteristika Komunitního centra XY - „KDE?“

Komunitní centrum XY je provozováno v objektu, jehož vlastníkem je Magistrát hlavního města Prahy (MHMP). Centrum je podporováno Evropskými strukturálními a investičními fondy, jmenovitě Evropským sociálním fondem. Tento fond podporuje projekty na zajištění zaměstnanosti a poskytuje investice do lidského kapitálu EU. Centrum bylo založeno v únoru roku 2016 na základě výzvy MHMP k podání žádosti o podporu v rámci Operačního programu Praha – pól růstu ČR (dále jen OP PPR). OP PPR má čtyři základní okruhy podle oblasti zaměření intervence tzv. prioritní osy. Komunitní centrum XY je podporováno z Prioritní osy III zaměřené na podporování sociálního začleňování a boj proti chudobě. Tento fakt významně ovlivňuje nejen činnost komunitního centra samotného, ale také spektrum aktivit v centru realizovaných a charakteristiku členů komunity jako cílové skupiny sociální a vzdělávací intervence.

Provozní doba komunitního centra v běžném školním roce je od 9 hodin do 19 hodin, v době letních prázdnin je pak provozní doba flexibilně přizpůsobována realizovaným aktivitám. KC disponuje dílnou, učebnou se stolkou a veškerým technickým vybavením včetně osobních počítačů pro 12 osob a pro členy volně přístupnou hernou a zahradou s dětským hřištěm. Ve vstupním prostoru je umístěna recepce s kuchyňkou a sociálním zázemím. V provozní době je přítomen vždy alespoň jeden komunitní pracovník. KC má 4 stálé zaměstnance, což jsou dvě komunitní pracovníce, které jsou v přímém denním kontaktu se členy komunity a zakladatelky centra. Zakladatelky zajišťují finanční a materiální prostředky, propagaci aktivit a s řízením spojenou administrativu. Řídí a organizují zaměstnance, plánují a zajišťují provoz a aktivity centra. V době realizace vzdělávacích aktivit KC nabízí také hlídání dětí, které zajišťují brigádníci z řad studentů. Prostředí je velmi přátelské, členové komunity navštěvující kurzy se vzájemně znají, zajímají se o své osudy.

Cílem projektu Komunitního centra XY je zejména rozvoj dospělých osob formou vzdělávání v jejich profesních znalostech a dovednostech, podpora v zájmech a zlepšení jejich uplatnění na trhu práce, což je hlavním cílem zadavatele spolu s cílovým rozvojem místní komunity. Akce pro děti slouží jako nadstavba a doplněk spektra aktivit pro vybudování vztahů obyvatel bydlících v oblasti. KC nabízí volnočasové a sociokulturní aktivity, tvořivé dílny pro rodiče s menšími dětmi, které probíhají v dopoledních i odpoledních hodinách.

Komunitní centrum XY poskytuje tyto druhy aktivit:

- **Pro rodiče s dětmi** – výtvarné dílny, pohybové a volnočasové aktivity, výchovné a pedagogické aktivity.
- **Kroužky** pro děti a mládež - výtvarné a pohybové volnočasové aktivity, logopedie.
- **Poradenské služby** – poradnu vztahovou, právní a pracovně právní, dětského psychologa, krizovou intervenci, doučování.
- **Kurzy pro dospělé** – vzdělávací kurzy a pohybové a výtvarné aktivity
- **Sociokulturní aktivity**

Členové komunitního centra mají volný přístup do herny a do zahrady s dětským hřištěm. Zde mohou dospělí i děti navazovat nová přátelství.

Na základě výše uvedených informací bylo určeno jako místo realizace kvalitativní části analýzy vzdělávacích potřeb Komunitní centrum XY. Realizace individuálních rozhovorů s návodem se členy komunity, s lektorkami i komunitním pracovníkem mohou probíhat ve volných prostorách, dle aktuálního rozvrhu - v dílně či v učebně, aby byl zajištěn nerušený průběh rozhovoru s možností nahrávání hlasového záznamu. Realizací rozhovorů ve známém prostředí zajistí uvolněná atmosféra v průběhu rozhovoru a pocit bezpečí na straně respondentů.

Charakteristika členů komunity

Cílovou skupinou AVP jsou registrovaní členové komunity. Jak bylo uvedeno ve všech teoretických kapitolách, je nutné pro přípravu a realizaci vzdělávacího programu znát blíže cílovou skupinu vzdělávání, aby byl program navržen v souladu s její charakteristikou, viz kapitola 1.4, 2.3, pro analýzu vzdělávacích potřeb je doporučeno znát u specifických cílových skupin alespoň okrajově cílovou skupinu již v přípravné fázi AVP viz kapitola 2.4.2. Z teoretické kapitoly 1.1 zaměřené na problematiku komunit vyplývá, že komunitu lze považovat za specifickou cílovou skupinu.

Komunitní centrum XY charakterem svých aktivit cílí na dospělou populaci, zejména v oblasti vzdělávání. Při vstupu do centra každý nově příchozí vyplňuje a podepisuje tzv. kartu účastníka pro sebe, případně i pro své dítě. Součástí karty účastníka je také prohlášení, jehož vyplněním se účastník přiřadí ke konkrétní skupině obyvatel.

1. Rodiny s dětmi v nepříznivé sociální situaci včetně rodin s jedním rodičem samoživitelem.
2. Děti a mládež z rodin v nepříznivé sociální situaci.
3. Ostatní obyvatelé místních komunit:
 - osoba zdržující se na daném území alespoň 184 dní v roce
 - osoba pracující vykonávající pracovní činnost alespoň z 50% na daném území
 - osoba studující, jejíž výuka probíhá alespoň z 50% na daném území.

Cílovou skupinou projektu Komunitního centra XY jsou tedy dle tohoto členění osoby vymezené vazbou na území. KC má zadavatelem udány kvóty, které musí vzhledem k charakteru účastníků splnit, a to konkrétní podmínka evidovat alespoň 40 členů v nepříznivé sociální situaci, kteří stráví v KC minimálně 20 hodin za dobu trvání projektu. Tuto předepsanou kvótu

komunitní centrum splnilo již v prvním půlroce provozu. Vzhledem k cíli projektu se komunitní centrum na svých webových stránkách profiluje jako centrum zejména pro rodiče, aktivity ale může navštívit kdokoli dle výše uvedených podmínek

Komunita Komunitního centra XY je tvořena převážně ženami, většina žen jsou matky pečující o dítě. Mužů je registrováno pouze několik a aktivit se účastní jen výjimečně, obvykle přicházejí jako doprovod dětí na kroužky. Alespoň část účastníků je dle podmínek grantu v tíživé životní situaci. Tato zjištění jsou dostatečná pro navržení adekvátního designu analýzy vzdělávacích potřeb.

Komunitní pracovníci a lektori v KC

V průběhu otevíracích hodin KC je kontinuálně přítomna alespoň jedna ze dvou komunitních pracovníků. Členové komunity jí sdělují v běžné komunikaci problémy, ať již své osobní či týkající se provozu KC, obrací se na ní také v krizových momentech života, komunitní pracovníce analyzuje problémy členů komunity a doporučuje adekvátní poradenskou činnost, koordinuje individuální komunitní intervenci. Komunitnímu pracovníkovi členové komunity hlásí rušení své účasti na kurzech, sdělují důvody zrušení své účasti na jimi registrovaných aktivitách, zájem o návštěvu kurzů, své vzdělávací potřeby či motivace k účasti na vzdělávání. Řeší také problémy s přihlašováním a volné kapacity kurzů. Pokud přijde nový účastník, ptají se obvykle komunitní pracovníce na motivaci, která ho přiměla navštívit komunitní centrum, o jaké aktivity mají zájem a seznamují je se specifiky provozu KC.

Konkrétní aktivity v Komunitním centru XY jsou vedeny externími profesionálními lektory, kteří jsou nájímáni zakladatelkami centra na konkrétní programy formou subdodavatelských služeb. Většinou ale působí v centru dlouhodobě, tudíž je mezi nimi a účastníky vytvořen pozitivní

dlouhodobý vztah. Tyto pozitivní vztahy mezi lektorkami a účastnicemi vzdělávání potvrzuje i výpověď zakladatelky KC a výstupy selektivní pozorování předvýzkumu. Účastnice se na začátku každého kurzu vzájemně představovaly, seznamovaly se svou životní situací a motivací, proč se účastní kurzu, lektorky jim sdělovaly své životní zkušenosti. Lektorky vybízely na úvodní lekci k vzájemnému tykání, což bylo přijímáno všemi velmi pozitivně. V průběhu kurzů si členky komunitního centra předávaly vzájemně na sebe kontakty, lektorky obvykle nabízely individuální přístup, emailové či osobní poradenství a kontaktní informace.

Na začátku každé jednotlivé lekce se lektorka dotazovala účastnic na jejich motivaci, proč do kurzu přišly, na konci každé lekce zjišťovala, zda kurz splnil očekávání a na jaké téma by se chtěly blíže zaměřit příště. Kurzy jsou většinou dlouhodobé, probíhají v cyklech a lekce na sebe obsahem navazují, lektorky však jejich obsah průběžně přizpůsobují přáním účastnic, z toho důvodu také na každém konci jednotlivé lekce společně programovaly obsah lekce příští, dle potřeb jednotlivých členek komunity hledaly společný průsečík v potřebách, což odpovídá teoretickým poznatkům kapitoly o skupinových potřebách 1.3.

Tato zjištění identifikují lektorky a komunitní pracovnice jako významný zdroj informací pro zjišťování vzdělávacích potřeb členů komunity, jejich zkušenosti a vnímání komunity může přispět zejména k hlubší deskripci charakteristiky komunity a přiblížit vzdělávací potřeby členů komunity z pohledu lektora či komunitního pracovníka. Tento postup využití kolegů, vedoucích a dalších jednotlivců v organizaci jako informačních zdrojů a participantů při zjišťování vzdělávacích potřeb konkrétních pracovníků či skupiny byl doporučen také v teoretické kapitole 2.4.2, avšak v prostředí komunity je nutné přihlídnout ke specifikům a cílům komunitního vzdělávání.

Komunitní pracovníci jsou přítomni v KC po celou dobu provozních hodin KC, mohou tedy pomoci s organizací sběru dat, zejména s výběrem respondentů pro individuální rozhovory na základě zvolených kritérií, zároveň jsou významným zdrojem informací souvisejících s konkrétní problematikou vzdělávání, které lze využít při získávání celkového kontextu AVP členů komunity.

3.2.2 Plánování AVP – výchozí stav vzdělávání - „Proč? Co? Kdy?“

V této podkapitole popíši aktuální přístup a podmínky vzdělávání v KC s ohledem na členy komunity – viz kapitola 2.4.2, odpovídám na otázku, z jakého důvodu budu provádět AVP a co je jejím záměrem, následně pak odpovím na otázku „Co?“ - jaký druh analýzy budu provádět a na jaký druh potřeb bude zaměřena. Tyto východiska dále ovlivní volbu vhodných metod sběru dat v kapitole 3.2.3.

Výchozí stav vzdělávání - „Proč?“

Služby KC byly ve svých počátcích založeny na volnočasových, sociokulturních aktivitách a příležitostných tvořivých dílnách. Jakmile bylo v komunitním centru registrováno sto členů, bylo zakladatelkami zjišťováno formou elektronického dotazníku, jaké vzdělávací potřeby mají členové komunity, jaké kurzy by chtěli absolvovat. Návratnost dotazníku byla pouze 10%, což pomohlo získat pouze velmi rámcovou představu v počáteční fázi projektu. Byl vytvořen elektronický registrační systém, pomocí kterého se mají možnost registrovaní členové komunity přihlašovat na jimi zvolené aktivity. Rychlost obsazení kurzu byla zakladatelkách jedním z indikátorů vzdělávacích potřeb členů komunity a jejich zájmu. V současné době je zaregistrováno 300 rodin, v běžném týdnu, kdy se neodehrávají sezónní hromadné aktivity, dochází kolem padesáti členů. Kurzy jsou inzerovány na webových stránkách. Před zveřejněním aktivit je zasíláno elektronickou poštou v předstihu avízo o chystaných kurzech těm rodičům, kteří jsou

ve znevýhodněné sociální situaci v souladu s cíli KC. Kurzy jsou určeny pro cílovou skupinu projektu, který jsem popsala v předchozí podkapitole, jsou poskytovány zdarma. Kvůli malé kapacitě jsou rychle obsazené, touto cestou je zajištěna možnost registrace na kurz primárně znevýhodněným skupinám obyvatel, což je podmínkou zadavatele s ohledem na zachování principu „nízkoprahovosti“.

Dle tvrzení zakladatelky centra byla kapacita některých vzdělávacích kurzů v prvním cyklu nedostatečná, v dalším cyklu již zájem opadal, posledního cyklu se účastnili pouze jednotlivci. Zaznamenána byla kontinuálně nedostatečná kapacita kurzu Montessori zaměřeného na výchovu dětí. Naopak o některé kurzy byl zájem malý už od počátku. Toto tvrzení zakladatelky podporují také zjištění přímého pozorování, kdy v době průběhu pozorování byla téměř nulová absence na kurzech Montessori a opakovaně rušeny pro nezájem ze strany členů komunity kurzy zdravé výživy, plenkování a šátkování. Dle zakladatelky centra nebyl zájem o vzdělávací aktivity v červnu nebo jen zájem jednotlivců, kurzy musely být pro nezájem opakovaně rušeny, jedinou výjimkou se jevil kurz Montessori, který byl nadále plně vytížen. V zájmu o kurzy a v účasti hrají roli priority každého jednotlivého člena. U žen matek zejména zájmy dětí, kdy právě v teplých měsících roku tráví s dětmi více času v přírodě, proto jsou v letních měsících červenci a srpnu plánovány aktivity pouze sociokulturní konané mimo KC. Dle názoru zakladatelky hrají velmi důležitou roli při účasti na vzdělávání také podmínky vzdělávání. Za nadstandardní podmínky, které ovlivňují vzdělávací potřeby členů komunity a umožňují členům komunity účast na kurzech, považuje zakladatelka KC fakt, že jsou kurzy poskytovány zdarma, v průběhu kurzů je zajištěno hlídání dětí, je umožněno v jednom místě absolvovat kurz, ve stejném čase, kdy dítě absolvuje kroužek. KC

flexibilně reaguje také na časové požadavky a možnosti členů komunity při plánování aktivit.

Dle zakladatelky KC není komunita neomezeně početná, z toho důvodu je nutná pravidelná obnova témat kurzu.

Nabízeny byly až dosud tyto kurzy:

- Anglická konverzace,
- Word,
- Focení,
- Excel,
- Šťastný rodič s neurovědami,
- Kariéra s neurovědami,
- Bylinky,
- Šátkování,
- Plenkování,
- Základy podnikání,
- Kurz první pomoci: děti,
- Zdravá výživa se zaměřením na stravování dětí,
- Sociální sítě (FB, Instagram, LinkedIn),
- Návrat do zaměstnání,
- Jak se realizovat,
- Výchovný kurz - Montessori hrou.

Nabízené kurzy v rámci KC bylo možné seskupit dle oblastí specifikovaných v teoretické kapitole 2.2 věnované vzdělávacím potřebám. Z těchto oblastí nebyly nabízeny kurzy zaměřené na občanský život.

Otázka „Proč?“ určuje, jakým druhem vzdělávacích potřeb se budeme u členů komunity Komunitního centra XY zabývat. Dle uvedených zjištění jsou v komunitním centru vzdělávací potřeby reaktivní, tedy již vzniklé problémy,

řešeny aktuálně zejména krizovou intervencí a individuálním poradenstvím, kdy je nutné předat jedinci v nouzi urgentně informace především individuální cestou. Formou neformálních kurzů jsou uspokojovány proaktivní typy potřeb členů komunity, viz kapitoly 2.2 a 2.4.2, tedy zejména potřeby, které mají možnost předejít vzniku problému, mají potenciál použití v budoucnu a jsou založeny na iniciativě a zájmech všech účastníků vzdělávání. AVP v této diplomové práci bude zaměřena na proaktivní vzdělávací potřeby členů komunity, tedy na rozvoj vzdělávacích potřeb členů komunity s vizí na budoucí využití vzhledem ke klíčovým problémům vycházejícím z pracovních i sociálních rolí členů komunity viz kapitola 2.4, nikoli na krizové potřeby reaktivní, které mají v prostředí komunity charakter krizové intervence.

Druh a forma analýzy, časový rámec - „Co?“

Dle teoretických východisek kapitoly 2.4.2 odpovědí na tuto otázku řešíme způsob analýzy vzdělávacích potřeb a její zaměření na konkrétní problém. Byl zvolen druh analýzy zaměřující se na klíčové otázky, viz kapitola 3.2, tedy na vzdělávací potřeby pocíťované členy komunity, jejichž realizace by pomohla dle subjektivního pocitu členů komunity v budoucnu k lepšímu zastávání profesních či sociálních rolí a pozic. Třetí fází analýzy vzdělávacích potřeb je tvorba vzdělávacího programu, účelem analýzy je tedy identifikovat vzdělávací potřeby, které je možné řešit formou neformálního vzdělávání, formou kurzů či programů. V AVP se zaměřím na vzdělávací potřeby, které členové komunity aktuálně uspokojují v rámci komunitního centra i mimo centrum nebo je plánují navštívit, to znamená na potřeby „realizované i nerealizované“, viz kapitola 2.2.

Časový rámec - „Kdy?“

Odpovědí na otázku „Kdy?“ je časový plán realizace přípravné fáze, sběru dat a vyhodnocení. Bylo nutné dle cílů AVP zvážit, jaká doba je vhodná ke sběru

dat vzhledem k aktivitám komunitního centra, vytížení a provozu KC. Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, vzdělávací aktivity v červnu, červenci a srpnu probíhají zřídka, proto bylo nutné naplánovat individuální rozhovory v exponovaném období roku od začátku února do konce května 2018, v případě potřeby v září 2018. Zakladatelky centra mají povinnost odevzdat zadavateli výsledky dotazníku vztahující se k čerpání grantu, jak jsem výše zmínila, do konce listopadu 2018. Jelikož cíle zjišťování zakladatelek byly v souladu s cíli analýzy vzdělávacích potřeb v rámci diplomové práce, rozhodly jsme se participovat na vytvoření dotazníku a rozeslat pouze jeden společný nástroj na konci měsíce října 2018, abychom distribucí dvou dotazníků v krátkém časovém rozmezí nezpůsobily nižší návratnost

3.2.3 Metody sběru dat v rámci AVP - „Jak?“

Na základě teoretických východisek kapitoly 1.3 a 2.4 byla pro identifikaci vzdělávacích potřeb členů komunity zvolena jako nejvhodnější AVP formou explorativních metod výzkumu, kombinací kvalitativních a kvantitativních metod, dle doporučení v kapitole 2.4.2. V oblasti zjišťování vzdělávacích potřeb doporučuje kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod více autorů např. Pol (2013), Bartoňková (2010), Průcha (2014).

V první části výzkumu byly realizovány individuální rozhovory s návodem. Výhodou rozhovoru je *„citlivost k detailům, které jiné metody neodhalí“*. (Bartoňková, 2013a) Návody byly vytvořeny na základě teoretických východisek a jsou uvedeny v přílohách diplomové práce – viz příloha č. 3. Z výstupů získaných kvalitativním šetřením bude získán přehled o vzdělávacích potřebách členů komunity v celkovém kontextu s podmínkami vzdělávání, životní situací a charakteristikou členů komunity. Bude získána zejména odpověď na výzkumnou otázku: Jaké jsou pociťované vzdělávací potřeby členů komunity „Komunitního centra XY“?

Na druhou výzkumnou otázku: Které nabízené kurzy aktuálně členové komunity navštěvují a plánují navštívit, bude získána odpověď dotazníkovým šetřením. Metody sběru dat, techniky a přípravu nástrojů, jimiž jsou rozhovory s návodem a dotazníkové šetření, podrobně popisují v této kapitole, samotnému způsobu a popisu průběhu sběru dat a analýzou dat se věnuji v kapitole 3.3.

1. INDIVIDUÁLNÍ ROZHOVORY S NÁVODEM

V první části šetření byla použita metoda individuálních rozhovorů s návodem. Dle Jana Hendla (2016) umožňují rozhovory s návodem vést rozhovor volnějším způsobem, což je vzhledem k neformálnímu prostředí komunity žádoucí. Byly naplánovány individuální rozhovory s návodem se členy komunity a s pracovníky KC. Přesný počet rozhovorů se členy komunity nebyl předem určen, byl stanoven dle průběhu sběru dat, obsažnosti získaných výpovědí respondentů a dle nasycení výzkumu. Výběr respondentů pro individuální rozhovory s návodem popisují v kapitole 3.3.1, kde se zabývám sběrem dat.

Kapitoly 1.2, 1.3 a 1.4 určují všechny aktéry komunitního vzdělávání jako informační zdroj pro zjišťování vzdělávacích potřeb členů komunity v rámci AVP, proto budou v rámci práce realizovány rozhovory s vybranými pracovníky Komunitního centra XY. Konkrétní pracovníci vhodní pro výzkum byli identifikováni na základě výsledků selektivního pozorování v rámci pilotážního předvýzkumu a vyhodnocení komunikační matice, viz pozorovací arch příloha č. 2. Pracovník KC pro individuální rozhovor byl vybrán na základě nejvyšší četnosti komunikace týkající se vzdělávání se členy komunity dle výsledků selektivního pozorování. Tímto způsobem byl vybrán pracovník, s nímž rozhovor zajistí maximální obsažnost dat.

Metodou rozhovorů s návodem budu zjišťovat, jaké jsou vzdělávací potřeby členů komunity v širším kontextu odpovídajícím teoretickým východiskům

práce. Návody pro kvalitativní rozhovory se členy komunity, lektorkou i komunitním pracovníkem byly stejného obsahu. Obsahově stejným nástrojem lze zajistit větší obsažnost dat a pohled na stejnou problematiku z různých úhlů. (Hendl, 2016) Při hodnocení výstupů z rozhovoru s komunitním pracovníkem a lektorem je nutné zohlednit při hodnocení výstupů z rozhovorů možné subjektivní vnímání významu a vlastní interpretaci pozorovaných jevů lektorem a komunitním pracovníkem, nelze je zahrnout do souhrnných výsledků zjištěných vzdělávacích potřeb členů komunity, pouze použít pro dokreslení problematiky.

Stejně jako v návodu pro úvodní rozhovor se zakladatelkou KC byl návod sestaven trychtýřovitě od obecného ke konkrétnímu. Návod pro individuální rozhovory byl zaměřen na tři oblasti zjišťování. Úvodní oblast návodu byla zaměřena na vytvoření vztahu mezi tazatelem o respondentem pro interview, v této úvodní části došlo k vzájemnému představení tazatele a respondentky, sloužil tedy k tzv. „prolomení ledů“. Respondentka byla požádána o představení a sdělení a popsání své životní situace. Obsah tohoto okruhu nebyl tazatelem korigován, bylo na úvaze respondentky, jaké informace o sobě sdělí. Respondentkám byly v tomto okruhu sděleny záměry a cíle rozhovoru, zároveň jim byly sděleny zásady zachování anonymity. Nikdo z respondentů se nepředstavoval celým jménem. Pro účely vyhodnocení AVP bylo v této části rozhovoru zásadní zjištění vnímání životní situace každého konkrétního respondenta, získání představy o jeho aktuálním životě, životních hodnotách a prioritách, ze kterých se odvíjí vzdělávací potřeby i motivace ke vzdělávání, viz kapitola 1.4 a 2.3 a 2.4.2.

Druhý, a s ohledem na cíl práce nejdůležitější tematický okruh, byl zaměřen na zjišťování vzdělávacích potřeb, dle teoretických východisek uvedených v úvodu empirické části práce a na základě položených výzkumných otázek.

V tomto okruhu bylo zjišťováno, ve kterých oblastech se chtějí respondentky rozvíjet, jaké mají zájmy, které informace jim chybí, jakým způsobem získávají nové informace a která témata vnímají jako relevantní pro vzdělávání formou neformálního kurzu. Cílem tohoto okruhu je zjistit aktuální proaktivní vzdělávací potřeby, viz kapitola 2.2 a 2.4, které lze formou neformálního vzdělávání uspokojit. Na základě identifikovaných pocíťovaných vzdělávacích potřeb respondentů, bylo v tomto nejobsažnějším okruhu návodu zjišťováno, zda své potřeby členové komunity realizují či nerealizují a v jakých oblastech, dle kategorií vzdělávacích potřeb uvedených v kapitole 2.2.

V posledním okruhu bylo zjišťováno dle teoretických východisek kapitoly 1.2 a 1.4 jaké podmínky či faktory vzdělávání vnímají obecně členové komunity jako důležité a zda a do jaké míry ovlivňují realizaci či nerealizaci vzdělávacích potřeb bez ohledu na podmínky Komunitního centra XY.

Návody jsou součástí příloh, viz příloha č. 3

2. DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Jan Průcha (2014, s. 112) považuje zejména v českém prostředí dotazník za nejčastěji používanou metodu v andragogickém výzkumu. Kvantitativní dotazník zajistí tak důležitou podmínku jakou je v prostředí komunity XY anonymita, umožní získat efektivním způsobem informace od mnoha respondentů. Pokud však dotazník slouží jako nástroj analýzy vzdělávacích potřeb, je vždy nutné dle Hany Bartoňkové (2013a) doplnit ho další technikou a informacemi z jiných zdrojů, což jsou v AVP v rámci diplomové práce kvalitativní rozhovory.

Jak jsem uvedla v úvodu kapitoly, v dotazníkovém šetření jsou zjišťovány na základě stanovených výzkumných otázek:

- realizované a nerealizované potřeby v rámci komunitního centra i mimo centrum viz kapitola 2.2, tedy zjišťována aktuální i plánovaná účast členů komunity na kurzech
- byly členy komunity generovány návrhy na kurzy neformálního vzdělávání.

Zjištěná účast v kurzu neformálního vzdělávání, ať již realizovaná nebo plánovaná (nerealizovaná) a návrhy témat nových vzdělávacích kurzů jsou považovány za aktuální vzdělávací potřeby členů komunity. Výsledky dotazníkového šetření jsou zahrnuty do souhrnného vyhodnocení společně s výstupy kvalitativní části výzkumu.

Účast ve vzdělávání dle východisek teoretické kapitoly 2.2 je primárně podmíněna kognitivní – tedy vzdělávací potřebou. Dle výsledků výzkumu uvedených v kapitole 2.3, však může jedinec navštěvovat kurzy i z dalších pěti důvodů. Zejména v prostředí komunity, viz kapitola 1, lze považovat další motivace ke vzdělávání za relevantní. V rámci dotazníkového šetření bylo proto zjišťováno, do jaké míry je primární motivací k účasti ve vzdělávání u členů komunity právě vzdělávací potřeba.

Způsob distribuce nástroje: V komunitním centru XY je při zjišťování názorů a komunikaci preferována elektronická emailová komunikace. Nevýhodou takto distribuovaných dotazníků je obvykle malá návratnost. Dle zvyklostí komunity byla zvolena elektronická distribuce dotazníků metodou CAWI (Computer Assisted Web Interviewing), tedy bez účasti tazatele. Vzhledem k velmi přísným podmínkám KC zacházení s osobními daty členů komunity a nutnosti zachovat anonymitu, byl i přes obecné nevýhody volen tento způsob distribuce dotazníků. Bylo také přihlédnuto ke konzistentnosti a charakteristice cílové skupiny – komunity popsané v teoretické kapitole 1, která predikuje určitou jednotu názorů, z tohoto důvodu lze považovat i výpověď menšího počtu členů komunity za obsahově významnou. Lze také

usuzovat, že výzkumu se zúčastní zainteresovaní a aktivní členové komunity dle principů komunitního plánování viz kapitola 1.3 a 2.4, jejichž názory a postoje jsou pro rozvoj komunity rozhodující, jak bylo v těchto kapitolách uvedeno. Tento způsob průzkumu byl tedy volen s vědomím rizika nízké návratnosti a nutnosti případného zohlednění návratnosti při objektivizaci získaných dat a vyhodnocení výsledků. Kvantitativní šetření s účastníky programu, tedy členy komunity, je podmínkou zadavatele pro poskytnutí grantu pro Komunitní centrum XY a to vždy v poslední etapě grantu před obnovou. Tato zakončující etapa grantu probíhala v době sběru dat pro AVP v diplomové práci, proto otázky dotazníku v kvantitativní části šetření byly připraveny ve spolupráci se zakladatelkami, tak aby vyhovovaly účelům analýzy vzdělávacích potřeb a zároveň uspokojily podmínku zadavatele. Dotazník byl připraven za pomoci elektronického nástroje Google dotazníku.

Položky dotazníku:

Dotazník obsahoval 9 položek. Úvodní 4 otázky dotazníku byly zaměřeny na zjištění charakteristiky členů komunity a demografické údaje. Do dotazníku byly tyto otázky zahrnuty na základě cílů Komunitního centra XY spojených s povinnostmi souvisejícími s čerpáním grantu a v budoucnu plánované přípravě a realizaci nových vzdělávacích programů a aktivit. Zjištění získaná prvními třemi otázkami budou mít ve vyhodnocení diplomové práce informativní charakter.

Druhá baterie pěti otázek byla zaměřena na zjištění odpovědí v souladu s výzkumnými otázkami práce a doplňují informace kvalitativní části práce, dle doporučení v kapitole 2.4.2. Otázka č. 5 zjišťovala, jaké druhy aktivit v komunitním centru její členové navštěvují, v otázce č. 6 byli požádáni respondenti o označení kurzů, které v současné době navštěvují nebo plánují navštívit v Komunitním centru XY, tato otázka obsahovala 18 kurzů aktuálně nabízených nebo plánovaných. V otevřené otázce č. 7, byli respondenti

požádání, aby uvedli kurzy navštěvované mimo KC. V další otevřené otázce č. 8 měli možnost navrhnout respondenti až 3 témata vzdělávacích kurzů dle svých aktuálních vzdělávacích potřeb. Tyto tři otázky byly zaměřeny na vzdělávací potřeby realizované a nerealizované, viz kapitola 2.2.

V otázce č. 9 byla zjišťována motivace k účasti ve vzdělávacích kurzech, viz kapitola 2.3.

V dotazníku byly použity uzavřené, polouzavřené a otevřené otázky, u postojových otázek byla využita Likertova škála k hodnocení tvrzení, záměrně byla vynechána střední neutrální varianta, aby byl respondent motivován zaujmout určitý postoj.

Před rozesláním dotazníku byl proveden předvýzkum s 10 respondenty formou strukturovaného rozhovoru, kdy byl dotazník využit jako diskusní plán. (Disman, 2002) Vzhledem ke konzistentnosti skupiny respondentů a názorové shodě účastníků předvýzkumu na dotazník a dotazníkové položky, byl tento počet vyhodnocen jako dostačující. Na základě těchto rozhovorů byla vyřazena z dotazníku jedna otázka, kterou respondentky vnímaly jako duplicitní, u jedné otázky byla upravena formulace pro svou nejednoznačnost. U dvou otázek bylo na základě předvýzkumu změněno pořadí.

3.3 Fáze sběru dat – sběr, analýza a interpretace dat

V kapitole 3.2 byl popsán celkový přístup ke zjišťování vzdělávacích potřeb členů komunity Komunitního centra XY, včetně zvolených metod sběru dat, způsobu jejich výběru s ohledem na téma práce a charakteristiku prostředí. V této kapitole se věnuji podrobnému popisu průběhu sběru dat a analýze dat získaných jednotlivými metodami. V podkapitole 3.3.1 je popsán sběr a analýza dat a interpretovány výstupy kvalitativního šetření, v kapitole 3.3.2

sběr dat dotazníkovým šetřením, analýza a vyhodnocení kvantitativních dat včetně interpretovaných graficky znázorněných výstupů.

Výstupy obou přístupů sběru dat jsou uvedeny v jednotlivých podkapitolách jako parciální zjištění včetně grafického znázornění výstupů dotazníkového šetření.

V závěrečné kapitole jsou shrnuty výstupy kvalitativního a kvantitativního šetření, syntetizovány a interpretovány zjištěné souhrnné výsledky s ohledem na teoretická východiska.

3.3.1 Individuální rozhovory s návodem

1. SBĚR DAT

Pro úvod do problematiky komunitního vzdělávání a vytvoření rámcové představy o potřebách členů komunity z pohledu organizace, jsem jako první individuální rozhovor zvolila rozhovor s komunitní pracovníci, který byl realizován 3. května 2018 a trval 45 minut. Komunitní pracovníce byla velmi ochotná, znala problematiku a z jejích odpovědí bylo zřejmé souznění s členkami komunity.

Rozhovory se členkami komunity byly realizovány 11. května 2018 a 16. května 2018, další 4 individuální rozhovory 10. – 14. září 2018, všechny rozhovory trvaly cca 40 minut. Rozhovor s lektorkou kurzů byl realizován 14. srpna 2018, požádala jsem paní lektorku také o 40 minut jejího času.

Výběr respondentů pro individuální rozhovory proběhl metodou triangulace, jak doporučuje Jan Hendl (2016). Bylo sledováno pružně více cílových aspektů.

Primárně byl realizován rozhovor s dlouhodobým členem KC účastnícím se několika vzdělávacích aktivit v rámci komunity, aby výstupy z rozhovoru

poskytly maximální obsažnost získaných dat. Jak jsem uvedla v přípravné fázi AVP, vzdělávací potřeby členů komunity byly zjišťovány krátce po založení centra v začátcích jeho působení dotazníkovým šetřením. Průběžná zpětná vazba a aktuální vzdělávací potřeby jsou zjišťovány v kurzech lektory proaktivní komunikací s účastníky, a komunitními pracovníci při registraci a omlouvání účasti z kurzů. Potřeby členů, kteří navštěvují v KC pouze aktivity pro rodiče s dětmi dosud nebyly v rámci KC zjišťovány. Proto bylo nutné zahrnout do výzkumného vzorku i rozhovory s členy komunity, kteří dosud vzdělávací aktivity pro dospělé v KC nenavštěvovali. Komunitní pracovnice ochotně doporučila dle kritérií respondentky z řad členů komunity pro individuální rozhovory.

Celkově byly zvoleny pro individuální rozhovory tři účastnice vzdělávacích kurzů pro dospělé a tři členky komunity navštěvující pouze kurzy pro rodiče s dětmi, tak aby byly zahrnuty do výzkumné skupiny účastnice celé šíře aktivit. Při realizaci posledních dvou rozhovorů se informace opakovaly, došlo k nasycení výzkumu.

Pro doplnění informací o vzdělávacích potřebách členů komunity z jiného úhlu pohledu byl zvolen rozhovor s lektorkou kurzů a rozhovor s komunitní pracovníci. Dle úvodních výstupů pozorování v kapitole 3.1 a 3.2 komunitní pracovník jako kmenový zaměstnanec komunitního centra, řeší problémy členů komunity, má možnost s nimi pravidelně komunikovat, zároveň participuje na organizaci aktivit komunitního centra a má přehled o účasti jednotlivých členů komunity na aktivitách. V komunitním centru působí mnoho lektorů vzdělávacích kurzů. Na základě vyhodnocení selektivního pozorování a doporučení zakladatelky centra v úvodním rozhovoru, byla pro individuální rozhovor vybrána lektorka, která v KC vede více dlouhodobých kurzů, figuruje v KC od jeho založení, zpočátku zastávala roli komunitní pracovnice, má tedy s respondentkami blízký vztah.

Kvalitativní část sběru dat byla prováděna přímo v prostorách Komunitního centra XY. Realizace individuálních rozhovorů s návodem s členy komunity, s lektorkou i komunitní pracovnící probíhaly ve volných prostorách komunitního centra, dle aktuálního rozvrhu KC v dílně či v učebně, aby byl zajištěn nerušený průběh rozhovoru s možností nahrávání hlasového záznamu, jak bylo naplánováno v přípravné fázi AVP. Byla připravena témata, která mají být s dotazovaným během interview probrána, jednotlivá témata neměla v rozhovorech stejnou posloupnost, avšak dle návodu byl průběh rozhovoru korigován a zajištěn stejný obsah rozhovorů s následnou možností srovnávat či syntetizovat výstupy. Konkrétní formulace otázek byly v průběhu rozhovoru upravovány tazatelem, aby otázky svou formulací odpovídaly pozici a pohledu členky komunity, lektorky či komunitního pracovníka a dále přizpůsobovány dle obsahu spontánních odpovědí respondenta, Návodná témata kvalitativních rozhovorů jsou uvedena jako součást příloh, viz příloha č. 3.

Ze všech rozhovorů byl pořízen záznam na diktafon, následně pak byl každý rozhovor doslovně přepsán. Ukázka doslovného přepisu se členkou komunity je součástí příloh – viz příloha č. 6.

2. ANALÝZA KVALITATIVNÍCH DAT

Všechny rozhovory byly z digitálního záznamu doslovně přepsány a zpracovány metodou otevřeného kódování s minimálním abstrahováním pojmů používaných účastníky. Přepis byl zpracován v programu Word, do pravé části stránky byl vložen sloupec textového pole, do nějž byla vpisována hesla významná vzhledem k tématu práce, včetně vhodných a výstižných citací – ukázka otevřeného kódování je součástí příloh - viz příloha č. 7. Po zpracování všech přepisů metodou otevřeného kódování byla provedena kategorizace a syntetizace dle hesel do společných oblastí, data

byla přenesena do programu Excel, kde byla v tabulce hesla strukturována do sloupců dle v záhlaví uvedených návodů. (Gavora, 2000)

Příklad kategorizace:

- Př. 1: Důvody pro nerealizaci vzdělávacích kurzů – nemoc, pěkné počasí, nedostatek volného času, absence hlídání dětí, akce s dětmi, pobyt v přírodě, finanční situace, neochota nechat hlídat dítě jinou osobou, dítě není zvyklé na hlídání cizí osobou.
- Př. 2: Preferované oblasti kurzů – výtvarné činnosti, malování, relaxační pohybové aktivity, moderní výchova, krizové situace ve výchově, alternativy ve výchově, profesní vzdělávání v oboru působení, počítačové kurzy – specifický software, zrakové cvičení, fotografování.

Takto upravené výstupy rozhovorů byly následně strukturovány dle pojmů návodných okruhů, zobecněny a syntetizovány do souhrnných zjištění.

3. ZJIŠTĚNÍ A INTERPRETACE DAT

Bylo zjištěno, že všechny respondentky rozhovorů vnímají prioritně své mateřství a rodinu, o které spontánně začaly hovořit, na základě výzvy říci „něco o sobě“. Stejně tak mateřství považuje za hlavní společný pilíř komunity komunitní pracovnice i lektorka vzdělávacích kurzů, která spontánně zmínila, že *„na kurzy chodí zejména matky, může přijít kdokoli, ale vzhledem k naladění na rodinu současných účastnic vzdělávání by se na kurzu mezi nimi necítil bezdětný člověk dobře“*. Jako primární motivaci pro návštěvu Komunitního centra XY neuvedla žádná respondentka vzdělávací kurz. Všechny respondentky uvedly jako důvod první návštěvy KC jiné aktivity, zejména aktivity pro děti, cvičení, návštěva herny či zahrady nebo sezónní tvořivé dílny, vzdělávací kurzy navštívily až následně. Komunitní pracovnice vnímá jako hlavní důvod příchodu členů do komunity potřebu „být spolu“, ať již matka s dítětem při

společné aktivitě nebo sdílení společných problémů a prostoru členkami komunity.

Všechny respondentky aktuálně nějaký kurz neformálního vzdělávání navštěvují, ať již v Komunitním centru XY nebo jinde., např. volnočasové kurzy zaměřené na výtvarné techniky, keramiku, počítačové kurzy, kurzy focení, které mohou přispět k jejich rozvoji. Všechny respondentky, které se účastnily individuálních rozhovorů, aktuálně navštěvované kurzy považují za kurzy sloužící pro rozvíjení svých schopností, mohou jim pomoci v budoucím uplatnění, nejsou přímo cílené na jejich odbornost. Kurzy, které nejsou vázané na odbornost jejich profese, vnímají spíše jako zájmové, relaxační. Některé respondentky uvedly, že jsou s dětmi rády a primárně vyhledávají aktivity, které mohou realizovat společně, proto pečlivě zvažují priority a pečlivě volí aktivity, které tráví mimo domov bez dětí. Jako častou komplikaci, která brání ženám v účasti na kurzech pro dospělé, uvádějí všechny respondentky hlídání dětí, ačkoli se jejich přístup odlišuje. Některé postrádají možnost zajistit hlídání svých dětí, některé své děti nechtějí na hlídání nikomu dávat, pokud to není z jejich pohledu nezbytné, jiné mají dítě, které není zvyklé na hlídání cizí osobou.

Některé respondentky uvedly, že vnímají podmínky KC natolik pozitivně, že o tématu kurzu nepřemýšlejí, obecně mají kladný vztah ke vzdělávání a účastní se všech vzdělávacích kurzů. Nenavštěvují pouze ty, ze kterých by nabyté znalosti či dovednosti v budoucnu nevyužily a nepotřebují např. plenkování, šátkování, jelikož mají již větší děti. V této souvislosti uvádím názorné citace z prvního a druhého rozhovoru:

- *„Když je něco zadarmo, tak je to pro mě.“*
- *„Kdybych kurzy měla platit, musela bych daleko víc zvažovat, jestli je opravdu potřebuji.“*

Toto zjištění potvrzuje také svými postřehy lektorka kurzů, která vnímá komunitní centrum pro matky jako relaxační prostor s možností odpočinout si od běžných starostí, což potvrzuje teoretická východiska kapitoly 2.3. Některé ženy vnímá dokonce jako „kurzové turistky“, které navštěvují vzdělávací kurzy primárně pro potřebu společenskou, chtějí se odreagovat, zaměření kurzu příliš neřeší.

Dle sdělených výpovědí uplatňují jednotlivé respondentky dva různé přístupy k výběru kurzů a lze je dělit na dvě skupiny.

- a) Ženy, které současnou návštěvou kurzů řeší svou aktuální vzdělávací potřebu v určitém oboru, kterým se zabývají dlouhodobě, na tento obor se zaměřují a baví je se rozvíjet explicitně v tomto oboru. Hledají primárně kurzy dle svého zájmu i mimo KC a jsou ochotny za ně zaplatit.
- b) Druhá skupina respondentek uvedla, že vyhledává cíleně kurzy hrazené z grantů a dotací, obecně se ráda rozvíjí a vzdělává, zároveň využívá kurzy jako prostor pro relaxaci, sociální kontakt a jako únik od každodenních starostí a téma kurzu řeší až sekundárně, což opět potvrzuje východiska kapitoly 2.3.

Dle výpovědí jsou témata, ve kterých se členky komunity chtějí záměrně rozvíjet zaměřena zejména na rodičovské vzdělávání a profesní rozvoj.

Hlavní téma zájmu pro všechny respondentky je péče o děti, výchova a rodina, rodičovství považují za svůj primární úkol, ve kterém pocíťují potřebu se rozvíjet. V oblasti rodičovství se respondentky dle jejich sdělení zajímají zejména o výchovu, zdravou výživu, oblékání dětí a zdraví. Pokud řeší aktuálně nějaký problém, ke kterému jim chybí informace jako např. v minulosti porod či šátkování, velmi vzácně se objeví v jejich okolí ve správném čase správný kurz. Proto hledají v těchto tématech jiné zdroje informací, poradu odborníka, webové stránky nebo literaturu, při získávání

dovedností pak využívají vizuální média a instruktáž např. na webové stránky YouTube.

V oblasti výchovy chybí respondentkám relevantní doporučení a informační zdroje. Zázemí širší rodiny respondentky nemají, vnímají spíše emocionální podporu rodiny, nepovažují je za zdroj informací v oblasti rodičovství. Ohledně výchovy označila jedna respondentka názory své matky za „zastaralé“, druhá respondentka považuje své rodiče za „starou školu“. Respondentky uváděly velký zájem o vzdělávání v oblasti moderní výchovy, tedy zdroj informací, ze kterého by se dozvěděly více o otevřených způsobech výchovy, řešení konfliktních situací s dětmi, psychologii dětí. Zájem o toto téma potvrdila i komunitní pracovnice. KC opakovaně nabízí kurz zaměřený na zvládnutí rodičovství, tento kurz je vždy naplněný, opakovaně s nedostatečnou kapacitou. Stejně tak, je nedostatečná kapacita kurzu Montessori, který je v nabídce od počátku působení KC. V kurzu se učí rodiče společnou aktivitou s dětmi pod vedením lektorky, jak dítě rozvíjet, jak reagovat, jak k dítěti přistupovat. Tento kurz je plně obsazen i v červnu a září, kdy jsou ostatní kurzy rušeny pro nezájem ze strany členů komunity. Tento fakt ukazuje na velký zájem – vzdělávací potřebu, jelikož všechny respondentky se shodly, že v pěkném počasí nechtějí s dětmi trávit čas doma ani je neláká účast na kurzech, v letním období nejsou kurzy v komunitním centru realizovány.

Jako druhé nejdůležitější téma svého současného života vnímají respondentky svůj profesní rozvoj a uplatnění. Dle jejich slov mateřství zasáhlo do jejich rozvojového procesu, ať již nutností přerušit studium, přerušit kariéru nebo ztraceným přehledem v oboru, znemožněním návratu na původní pracovní místo v zaměstnání či nutností změnit zcela obor působení. Komunitní pracovnice v rozhovoru zmínila časté dotazy členek komunity na akreditované rekvalifikační kurzy. Dle lektorky kurzů několik účastnic

vzdělávání hovořilo v kurzech o problémech se skloubením rodinného života s jejich aktuální profesí, což potvrzuje i citace jedné respondentky rozhovoru: „Většina žen, které tu potkávám, měly nebo i teď mají problém se po mateřské vrátit do práce na stejné místo, musí se učit něco nového.“ Z těchto výstupů rozhovorů usuzuji, že členky komunity jsou často situací spojenou s mateřstvím donuceny změnit své zaměstnání, profesi nebo minimálně nabudovat nové znalosti při návratu do zaměstnání po mateřské dovolené, vzdělávací potřeba je u nich touto situací vyvolána. V oblasti profesního rozvoje jsou vzdělávací potřeby jednotlivých respondentů velmi odlišné a velmi specifické dle jejich profesního působení, např. potřeba vzdělávat se v masérství, arteterapii, novinkách v zahradní architektuře, designových softwarech, účetnictví a databázových programech.

Všechny respondentky tedy kromě vzdělávací potřeby v oblasti rodičovství pociťují vzdělávací potřebu v profesní oblasti, její uspokojení plánují před nástupem do zaměstnání formou kurzu nebo stáže ve specifické odborné vzdělávací instituci. Dle výpovědí respondentek nelze tyto vzdělávací potřeby uspokojit jinak než účastí ve vzdělávacích kurzech, zároveň vnímají prostředí komunity jako nerelevantní pro specifické zaměření těchto kurzů, tyto kurzy dle jejich sdělených zkušeností nejsou běžně dostupné ve vzdělávacích institucích neziskových organizací.

3.3.2 Dotazníkové šetření

1. SBĚR DAT

Podmínkou komunitního centra při registraci dospělého člena komunity je uvedení kontaktní emailové adresy. Emailová komunikace je obvyklou formou komunikace mezi pracovníky KC a členy komunity. Zakladatelky centra umožnily distribuci dotazníků přes počítač KC.

Dotazník byl sestaven pomocí nástrojů Google dotazník, položky dotazníku – viz kapitola 3.2.3 - byly připraveny k vyplnění v on line prostředí na základě elektronické verze dotazníku – viz příloha č. 4. Členům KC byl zaslán odkaz na on line dotazník elektronickou poštou na emailovou adresu udanou při registraci v Komunitním centru XY společně s výzvou zakladatelek k vyplnění dotazníku v on line prostředí a vysvětlením účelu výzkumného šetření. Emailové zprávy byly rozeslány z počítače komunitního centra.

Dotazník byl distribuována všem 300 registrovaným členům komunity, v dotazníkovém šetření byl tedy využit celý základní soubor. Zakladatelky apelovaly v průvodní elektronické komunikaci na důležitost sdělených názorů pro další rozvoj KC, opakovaly třikrát v průběhu 14 dnů výzvu k vyplnění dotazníku, díky čemuž odpovědělo 126 respondentů. Pro analýzu dat bylo možné použít 124 dotazníků, dva dotazníky musely být vyřazeny pro nerelevantní obsah.

2. ANALÝZA DAT

Pro zpracování výsledků byla výsledná návratnost 41 % ze všech členů komunity, tedy základního souboru „N“. Všechny položky dotazníku nebyly u všech navrácených dotazníků vyplněny, proto v rámci grafického znázornění uvádím pod grafem počet $n = x$, jako aktuální výběrový vzorek grafu/tabulky. Výstupy dotazníku byly strukturovány v programu Excel, dle jednotlivých položek dotazníku, kde byly nahrazeny položky kódy a zpracovány za pomoci statistických a matematických funkcí programu Excel. Výstupy byly pro názornost graficky zpracovány dle charakteru dat do tabulek nebo grafů a interpretovány. Při hodnocení výstupů Likertovy škály byla krajně negativní variantě „rozhodně NE“ přidělena hodnota 1, krajně pozitivní variantě „rozhodně ANO“ hodnota 4, následně byl spočítán aritmetický průměr ze získaných hodnot od respondentů, po zaokrouhlení výsledku byla podle hodnoty určena relevantní výpověď souboru „n“.

3. ZJIŠTĚNÍ, INTERPRETACE GRAFICKÉHO ZNÁZORNĚNÍ

V úvodu shrnu zjištění vycházející z úvodních otázek dotazníku, zahrnutých do dotazníku na základě požadavku zakladatelek KC a vypovídajících o charakteristice komunitní skupiny.

122 členů komunity, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, jsou ženy pečující alespoň o jedno dítě ve věku do 7 let, výjimkou byly dvě těhotné ženy, které potomka v současné době očekávají.

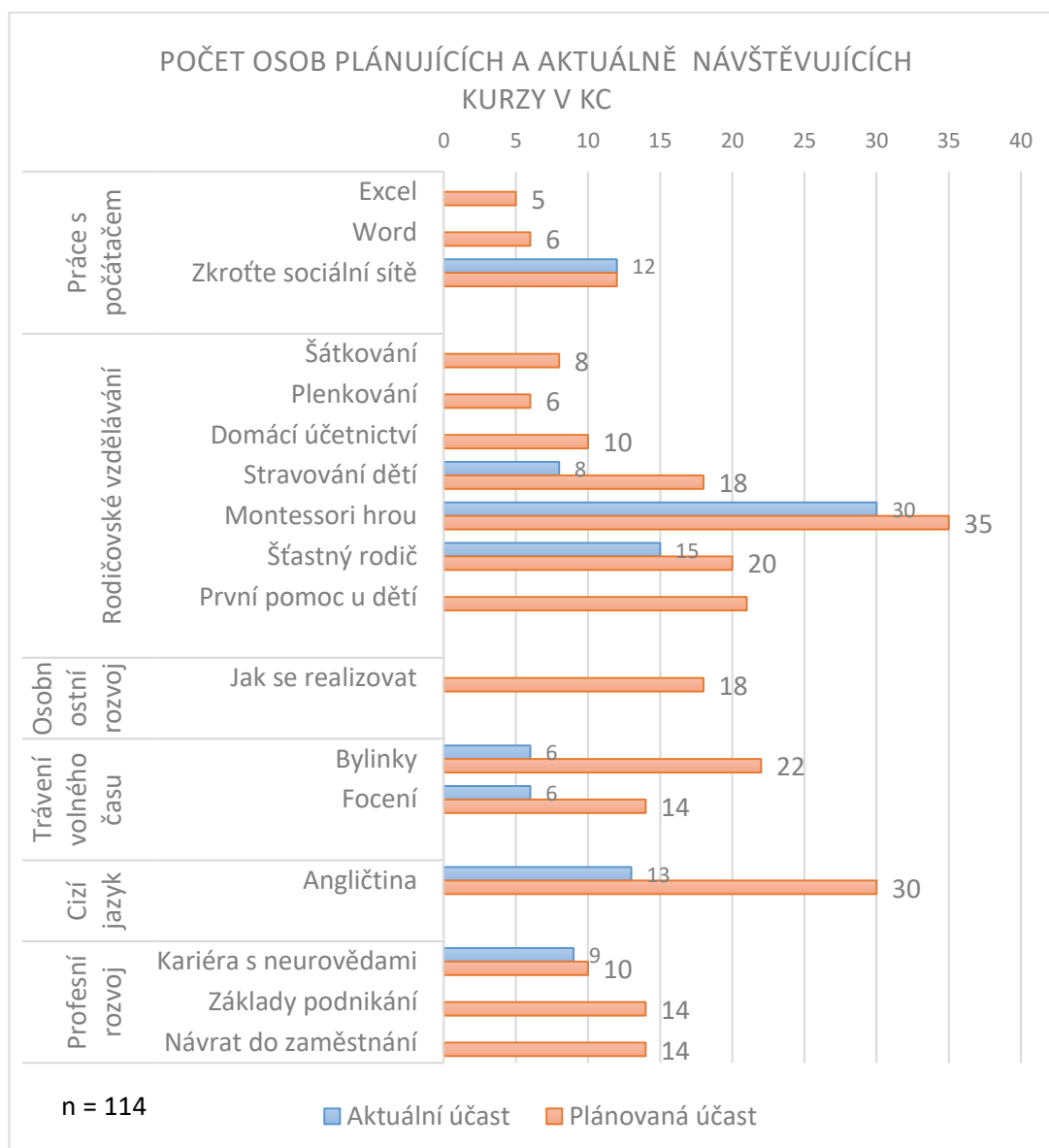
31,5 % členek komunity, které se účastnily dotazníkového šetření, je v současné době zaměstnáno nebo pracuje jako osoba samostatně výdělečně činná, 28,2 % plánuje návrat do zaměstnání nebo aktuálně hledá práci a 40,3 % v současné době není výdělečně činných, v současné době tedy nepracuje, neplánuje návrat do pracovního procesu ani nehledá práci (n=124).

Z výstupů vyplývá, že 23 % respondentek se považuje za jedince v tíživé životní situaci a 77 % ne (n=124).

Druhá baterie otázek dotazníku byla zaměřena na zjišťování v souladu s cíli diplomové práce a na získání odpovědí na druhou výzkumnou otázku.

Z výstupů otázky číslo 5 vyplývá, že členkami komunity jsou nejvíce navštěvovány kurzy pro dospělé, ty navštěvuje 71 z celkového počtu 124 účastníků šetření, nejméně pak využívají členové komunity poradenské služby. Zjištění první části dotazníku jsou plně v souladu s cíli komunitního centra a komunitní strategie, dotazníku se zúčastnili členky komunity ze všech segmentů daného sociálního profilu.

Graf č. 1: Otázka č. 6 Které kurzy aktuálně navštěvujete v Komunitním centru XY, a které plánujete navštívit?



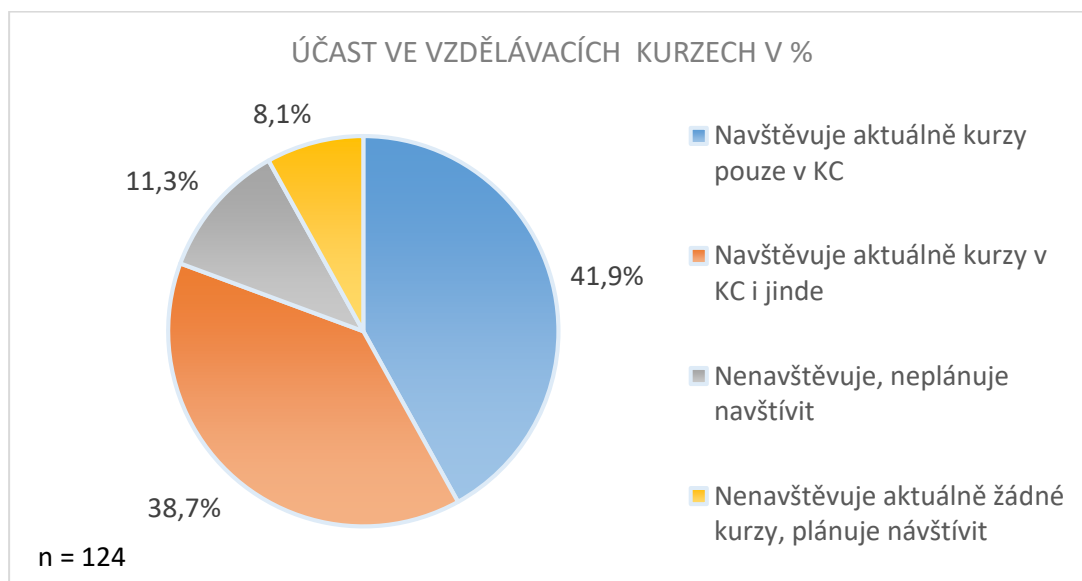
Zdroj: Vlastní

V grafu č. 1 byly seskupeny vzdělávací kurzy pro dospělé do 7 oblastí rozvoje, viz kapitola 2.2. Z tohoto grafu vyplývá, že nejvíce kurzů je v KC nabízeno v oblasti rodičovského vzdělávání, o které je zjevně velký zájem. Největší návštěvnost má aktuálně kurz Montessori hrou, který navštěvuje 30 respondentů, druhou největší účast s počtem 21 respondentů má kurz první pomoci se zaměřením na děti. Souhrnně lze tedy říci, že největší zájem

i nabídka je v Komunitním centru XY o kurzy v oblasti rodičovského vzdělávání. Z aktuálně nabízených kurzů měly nejnižší účast kurzy volnočasové, bylinky a focení.

V plánované účasti na prvním místě zůstává kurz Montessori hrou s 35 zájemci, tedy opět kurz v oblasti rodičovského vzdělávání, druhou nejpočetnější skupinou je profesní vzdělávání, kde byl projevěn zájem o kurzy u 38 členů komunity, 30 členek komunity projevilo zájem o jazykové vzdělávání, tedy o kurz anglické konverzace. Kurzy, které nemají uvedenu žádnou aktuální účast, nebyly v době realizace dotazníkového šetření nabízeny.

Graf č. 2: Aktuální a plánovaná účast ve vzdělávacích kurzech v Komunitním centru XY i mimo

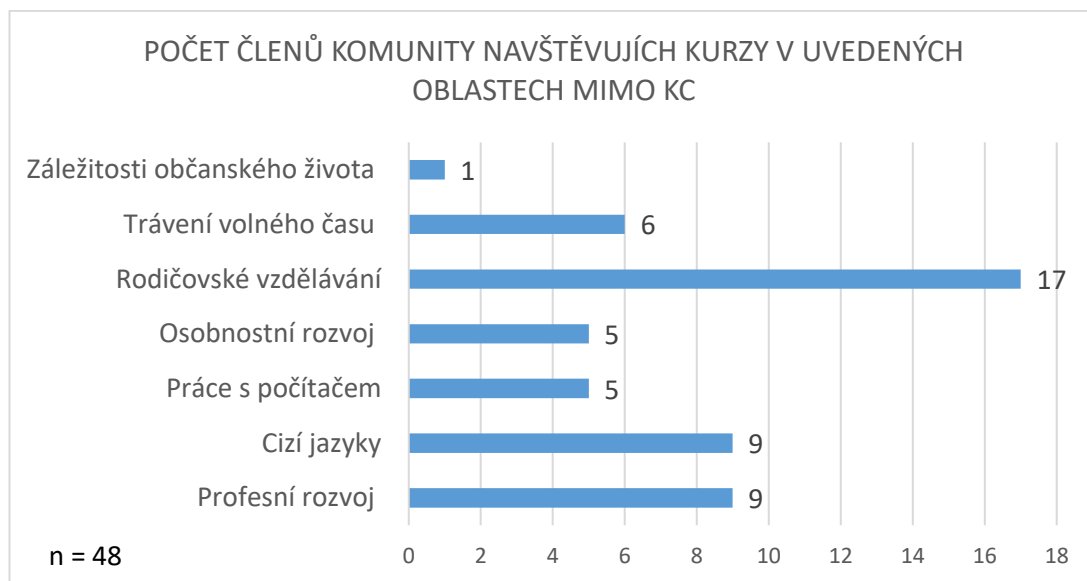


Zdroj: Vlastní

Vstupní data pro vytvoření grafu č. 2 byla syntetizována z analýzy odpovědí na otázku 6 a 7, z otázky 6 je zřejmá aktuální účast na kurzech v KC, z otázky 7 pak aktuální účast v kurzech mimo KC. Z grafu č. 2 vyplývá, že 58,1 % respondentů navštěvuje vzdělávací kurzy pro dospělé v rámci Komunitního centra XY, souhrnně tedy 80,6 % respondentů navštěvuje kurzy neformálního

vzdělávání pro dospělé ať již mimo či v KC, 13,7 % respondentů plánuje aktuálně nějaký kurz navštívit a pouze 11,3 %, což je 14 respondentů z celkového počtu 124 neplánuje účast na vzdělávacím kurzu ani se aktuálně žádného kurzu neúčastní.

Graf č. 3: Otázka č. 7 Navštěvujete v současné době nějaké vzdělávací kurzy mimo komunitní centrum?



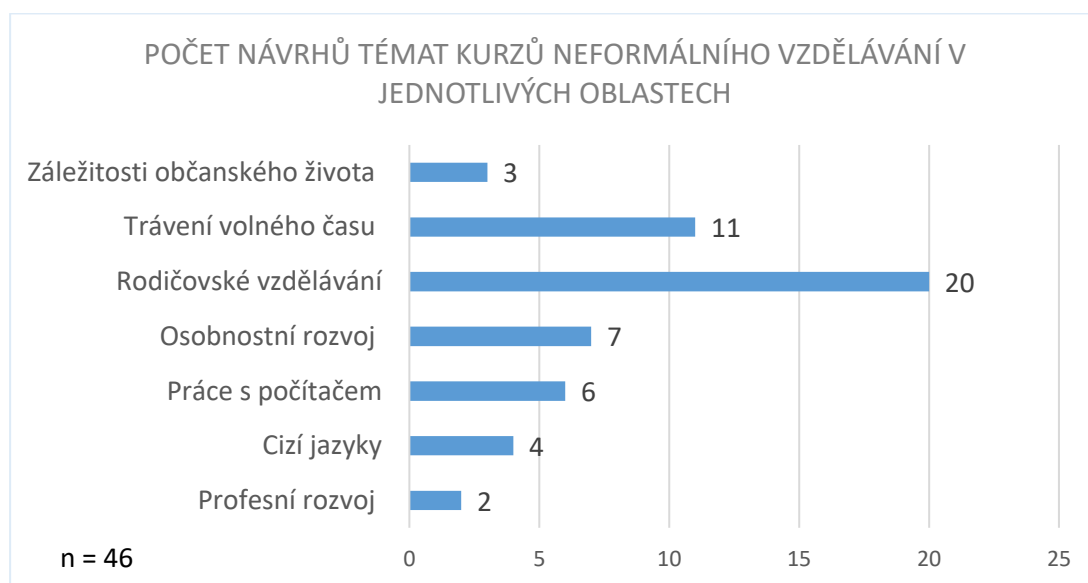
Zdroj: Vlastní

V předchozím grafu č. 2 bylo uvedeno, že 38,7 %, což je 48 členů komunity navštěvuje vzdělávací kurzy pro dospělé také mimo Komunitní centrum XY. V grafu č. 3 je znázorněno, které oblasti kurzů aktuálně navštěvují tito členové komunity. Těchto 48 členů komunity aktuálně navštěvuje mimo komunitní centrum kurzy zaměřené zejména na rodičovské vzdělávání, např. kurzy zaměřené na výchovu dětí, předporodní přípravu, kurzy vaření pro děti, šátkování a očkování. Další početnou skupinou byli účastníci jazykových kurzů a profesního rozvoje. Témata profesního vzdělávání jsou pak u jednotlivých respondentů velmi odlišná, zmíněna byla specifická témata jako např. masérský kurz, kurzy podporující podnikání až po obecné kurzy

komunikačních dovedností. Nejmenší účast mimo komunitní centrum byl v kurzech zaměřených na občanské vzdělávání.

V otázce číslo 8 měly možnost členky komunity navrhnout téma vzdělávacího kurzu dle svých aktuálních potřeb.

Graf č. 4: Otázka č. 8 Kdybyste měla pro sebe navrhnout téma vzdělávacího kurzu, který by odpovídal Vaší aktuální potřebě vzdělávání, jaké téma by to bylo? V jaké oblasti vzdělávání?



Zdroj: Vlastní

Z grafu č. 4 je zřejmé, že největší počet návrhů byl generován členkami komunity v oblasti rodičovského vzdělávání a v oblasti trávení volného času. Konkrétní navrhovaná témata byla zaměřena zejména na výchovu dětí, tedy konkrétně kurzy Montessori, Výchova nevhodnou, kurz výchovy s dětským psychologem, dvě respondentky navrhly kurz v oblasti zdraví – očkování a životospráva. V oblasti volného času byly navrhovány zejména kurzy výtvarných technik, malování a keramika. 78 žen v této otázce odpověď neuvědělo.

Poslední otázka byla zaměřena na ověření motivace k účasti na vzdělávání. Pro vyhodnocení motivace byla použita metoda aritmetického průměru. Krajně negativní variantě Likertovy škály rozhodně NE byla přidělena

hodnota 1, variantě spíše NE hodnota 2, variantě spíše ANO hodnota 3 a krajně pozitivní variantě rozhodně ANO hodnota 4. Počet respondujících označených variant Likertovy škály byl vynásoben přidělenou hodnotou a vydělena počtem účastníků šetření odpovídajících v této položce – soubor pro tuto otázku: n = 110.

Tabulka č. 1: Motivace členů komunity k návštěvě vzdělávacích kurzů.

Motivace k návštěvě vzdělávacích kurzů	Aritmetický průměr (n=110)
Získat nové znalosti/dovednosti	3,9
Setkávání s lidmi	3,4
Doporučení někoho	2,8
Odpočinek od každodenních starostí	2,9
Zvýšení profesního uplatnění	2,2
Podílení se na komunálním a občanském životě	1,4

Zdroj: Vlastní

Z tabulky č. 1 je zřejmé, že hlavní motivací pro návštěvy vzdělávacích kurzů je potřeba kognitivně získat nové znalosti/dovednosti, druhá nejvýznamnější je potřeba či motivace setkávat se s lidmi. Díky pozitivnímu výsledku ověření primární motivace k návštěvě vzdělávacích kurzů členy komunity, lze zjištěnou aktuální, plánovanou účast na kurzech i generované návrhy na kurzy považovat za vzdělávací potřeby a zahrnout výstupy dotazníku do souhrnných zjištění výzkumu.

Třídění dat druhého stupně nebylo vzhledem k cíli práce a charakteristice cílové skupiny provedeno. Třídění vzdělávacích potřeb členů komunity dle demografických a ekonomicko-sociálních faktorů neodpovídá filozofii komunitní intervence – viz kapitola 1.2.

4 SOUHRNNÁ ZJIŠTĚNÍ

V empirické části práce byla identifikována potřeba získávat nové vědomosti, a dovednosti, jako hlavní motivace členů komunity k návštěvě vzdělávacích kurzů. Tato motivace odpovídá dle Beneše (2014, 62 – 63) „klasické představě vzdělávání dospělých, která vychází z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání“, jak bylo uvedeno v kapitole 2.3. Díky tomuto zjištění odpovídajícím uvedenému teoretickému východisku lze účast na vzdělávacím kurzu i návrhy témat generované členy komunity v dotazníkovém šetření považovat za vzdělávací potřeby. Dle kapitoly 2.2 lze vzdělávací potřeby v oblasti neformálního vzdělávání dělit na realizované, tedy vyjádřené aktuálně navštěvovanými kurzy a nerealizované, které respondenti pociťují, ale dosud vzdělávání nerealizovali. Dle kapitoly 1.2 a 1.4 by mělo být komunitní vzdělávání přizpůsobováno na základě komunikace se členy komunity jejich aktuálním potřebám. Usuzuji, že dotazníkového šetření se účastnili zejména aktivní členové komunity, jimž záleží na dalším vývoji aktivit Komunitním centru XY, s ohledem na princip práce v komunitě v kapitole 1 a sdělení zakladatelky centra, která uvedla aktuální počet 50 aktivních účastníků v KC týdně. Vzhledem k 41% návratnosti dotazníku a konzistentnosti a charakteristice členů komunity, která odpovídá charakteristice komunitní skupiny, viz kapitola 1.1, lze výsledky kvalitativní i kvantitativní části sběru dat syntetizovat a zobecnit jako souhrnné výsledky vypovídající o vzdělávacích potřebách členů komunity.

Dle zjištění kvalitativní části práce pociťují členové komunity vzdělávací potřebu zejména v oblasti rodičovského vzdělávání, toto potvrdily i výstupy dotazníkového šetření. Tento druh vzdělávání je počtem navštěvovaným i počtem aktuálních účastníků v kurzech v prostředí komunity nejnavštěvovanějším, také je oblastí s nejširší nabídkou kurzů V KC. Nejvíce členů komunity navštěvuje kurzy v této oblasti i mimo komunitní centrum

a také plánuje účast na kurzech rodičovského vzdělávání. Nejvíce členkami komunity navrhovaných témat na vzdělávací kurz v dotazníku se týkalo právě rodičovského vzdělávání. V rámci obou výzkumných metod vyjádřila část respondentek nespokojenost s obsazeností kurzů, některé, jak je vidět v tabulce navrhovaly kurz Montessori pro realizaci nového kurzu, ačkoli je v nabídce komunitního centra. Nejvíce konkrétních návrhů v oblasti rodičovského vzdělávání se týkalo zejména různým přístupů k výchově, stejně tak plánovaná účast byla nejvyšší u kurzu Montessori zaměřeného na výchovu. V tabulce č. 2 jsou pro názornost uvedeny součty dosud nerealizovaných kurzů – tedy členkami komunity navrhovaných a plánovaných kurzů v oblasti výchovy.

Tabulka č. 2: Nerealizované vzdělávací potřeby zaměřené na výchovu

Celkový součet	49
Montessori	39
Výchova obecně	7
Výchova nevyčovou	1
Respektování ve výchově	1
Výchova kluků	1

Zdroj: Vlastní

Na základě výzkumu bych doporučila komunitním pracovníkům zorganizovat právě kurzy zaměřené na výchovu.

V kvalitativních rozhovorech členky komunity zdůrazňovaly důležitost své mateřské role, kterou považují v současné životní situaci za zásadní a prioritní, což vysvětluje velký zájem o vzdělávání v této oblasti. Jak jsem již uváděla v parciálních vyhodnoceních, chybí aktuálně členkám komunity, díky neakceptaci vlastních rodičů jako autority v rodičovství, běžný vzor

chování pro výchovu dětí. Členky komunity účastníci se rozhovorů uváděly, že v různých oblastech lze informace dohledat na internetu nebo v knihách, v oblasti rodičovského vzdělávání vnímají jejich nedostatek. Zájem o tuto oblast vzdělávání lze tedy vysvětlit také nedostatečností adekvátních zdrojů informací. Ve výstupech obou metod, kvantitativní i kvalitativní, byl vyzdvihován zájem o konkrétní kurzy v oblasti rodičovského vzdělávání Montessori, kde se mohou matky prakticky učit vzorce chování pro správné rodičovské vedení dětí a výchovu. Některé členky komunity navštěvují tyto výchovné kurzy i mimo komunitní centrum, kurz Montessori se objevil u 6 respondentek v návrzích na témata kurzu dle aktuálních potřeb. V závěru dotazníku, kde měly možnost se účastníci dotazníkového šetření vyjádřit ke vzdělávání v KC, bylo často zmiňována jako kritika KC nedostupnost a nedostatečná kapacita těchto kurzů, což nutí členky komunity vyhledávat kurzy tohoto typu jinde, i mimo lokální komunitu.

Zjištění odpovídá dle mého soudu charakteristice komunity, která byla popsána v úvodu kapitoly kvantitativního sběru dat. Komunitu tvoří převážně ženy, které aktuálně pečují o dítě, kdy nemladší dítě je maximálně ve věku 7 let, proto je výchova jejich aktuálním prioritním tématem.

Dle zjištění individuálních rozhovorů byla druhou největší identifikovanou vzdělávací potřebou potřeba v odborné oblasti profesní. Jak jsem již zmínila, potřeby v této oblasti byly u respondentek velmi rozdílné a specifické, všechny plánovaly realizaci této potřeby v budoucnu před nástupem na pracovní trh, tedy lze zařadit odborné profesní vzdělávací potřeby u většiny členek komunity za dosud nerealizované. Z výstupů dotazníkového šetření je zřejmý výrazný zájem o profesní vzdělávání jak v potřebách realizovaných, tak nerealizovaných - plánovaných. Komunitní centrum je zaměřeno na tzv. soft skills, tedy spíše na neodborné profesní vzdělávání zaměřené na osobností rozvoj a obecné znalosti a dovednosti. Snaží se

uspokojit ve shodě s teoretickými východisky kapitoly 1.3, 1.4 společné vzdělávací potřeby komunitní skupiny na základě principů komunitního plánování vzdělávání. Vzhledem k běžnému profilu lokální komunity, která predikuje různé profese členů komunity, lze společný průsečík vzdělávacích potřeb skupiny najít pouze v obecné rovině, nikoli v odborném profesním vzdělávání. Téma specifického odborného vzdělávání navrhly pro KC v otázce č. 8 pouze dvě členky komunity, ačkoli aktuálně navštěvuje kurzy zaměřené na profesní vzdělávání 9 členů komunity mimo komunitní centrum. Tento fakt mohou částečně vysvětlit výpovědi členek komunity v individuálních rozhovorech, kdy zmínily, že vnímají komunitního centrum jako místo sociálního setkávání, kde matky očekávají vzdělávání uspokojující potřeby širší lokální populace a domnívají se, že nelze specifické vzdělávací kurzy v typově takovéto organizaci nabízet. V dotazníkovém šetření byly ovlivněny návrhy respondentek právě směřováním dotazníku do prostředí komunitního centra.

Toto potvrzuje i hodnocení motivů k účasti na vzdělávání, kdy druhým motivem za kognitivní motivací byl sociální kontakt, tedy pospolitost skupiny dle komunitních principů, viz kapitola 1.1. Lze tedy předpokládat, že toto vnímání a empatie skupiny může ovlivňovat výsledný projevovaný zájem a zkreslovat výsledky. Bez ohledu na uvedené předpoklady, lze dle souhrnných výsledků šetření považovat vzdělávací potřebu v oblasti profesního vzdělávání za druhou nejsilnější potřebu u členek komunity. S ohledem na aktuální životní situaci lze vzdělávání v oblasti odborného specializovaného vzdělávání považovat za vzdělávací potřebu dosud nerealizovanou, členky komunity ji plánují uspokojit v budoucnu při návratu na pracovní trh. Třetí nejvýraznější oblastí s vysokou potřebou vzdělávání je pro členky komunity cizí jazyk. Tato potřeba byla početněji označena zejména

v oblasti dosud nerealizovaných vzdělávacích potřeb - 30 členek komunity účast na jazykových kurzech plánuje.

V individuálních rozhovorech měly respondentky určit, jaké okolnosti a co konkrétně hraje roli při realizaci či nerealizaci svých vzdělávacích potřeb obecně, bez ohledu na podmínky vzdělávání v komunitním centru. Respondentky spontánně hovořily o rodinných povinnostech jako o bariérách účasti ve vzdělávání, nedostatku volného času díky péči o děti. Dle výpovědí zaznamenaných v individuálních rozhovorech, pokud při realizaci vzdělávacích kurzů není zajištěno hlídání dětí, jsou možnosti účasti na kurzech výrazně nižší. Platnost tohoto tvrzení i v prostředí KC potvrdila komunitní pracovnice, která jako příklad důležitosti této podmínky uvedla příklad z období, kdy KC mělo náhlé problémy se zajištěním chůvy pro hlídání dětí v průběhu kurzu, účast přihlášených byla ve vysokém počtu rušena a klesla pouze na cca 30% u všech kurzů pro dospělé po dobu tohoto deficitu, některé kurzy se pro omluvení všech účastníků rušily.

V průběhu rozhovorů byla také vyzdvihnuta důležitost podmínky poskytování kurzů zdarma. Poskytování kurzů zdarma ale nepokládají členky komunity za možné v oblasti specifického profesního vzdělávání, kde jsou ochotny kurzy s perspektivou na budoucí zúročení v pracovním procesu hradit – neočekávají nabídku takových kurzů v neziskových organizacích.

Doporučení pro Komunitní centrum XY.

Na základě šetření bych doporučila organizaci rozšířit kapacitu kurzu Montessori zaměřeného na výchovu a případně obohatit program o další kurzy zaměřené na výchovu, psychologické problémy ve výchově či moderní trendy ve výchově. Nabídka kurzů v oblasti profesního vzdělávání odpovídá aktuální potřebě členů komunity, doporučila bych nadále udržovat nabídku kurzů profesního vzdělávání tzv. soft skills. Dle výstupů je plánovaná také vysoká účast v kurzu anglického jazyka, který je v Komunitním centru XY

nabízen, v případě tohoto kurzu je vhodné přizpůsobit v rámci možností kapacitu kurzu zájmu členů komunity. Dle výsledků šetření Komunitní centrum XY plánuje vzdělávací aktivity v souladu s potřebami členů komunity a nabídku kontinuálně přizpůsobuje, což odpovídá principům plánování dle teoretické kapitoly 1.3, potýká se však s kapacitními problémy, což lze dle mého soudu přičítat dostupnosti, bezprahovosti vzdělávání a vysoké kvalitě poskytovaných vzdělávacích kurzů v Komunitním centru XY.

Na základě výsledků analýzy vzdělávacích potřeb byly v souhrnných zjištěních identifikovány vzdělávací potřeby členů komunity, bylo tedy dosaženo cíle diplomové práce a je možné v závěru odpovědět na výzkumné otázky položené v úvodu empirické části práce.

5 DISKUSE

V této podkapitole jsem se zaměřila se na limity výzkumu v empirické části práce.

Dle principů komunitního plánování a komunity samotné, popsaných v kapitole 1, by měl být plán komunitního vzdělávání kontinuálně přizpůsobován potřebám členů komunity. Dle zjištění Komunitní centrum XY pracuje dle těchto principů, reaguje dynamicky na potřeby členů komunity. Tento fakt je v obecné rovině velmi pozitivní, pro účely práce však nevýhodný. V průběhu téměř 9 měsíců, kdy šetření v rámci diplomové práce probíhalo, se měnila pružně nabídka kurzů, je tedy pravděpodobné, že na začátku výzkumu pociťovala cílová skupina členů komunity vzdělávací potřeby, které již v konečné fázi kvantitativního sběru dat nebyly aktuální, již byly uspokojeny.

V kvalitativních rozhovorech byla jako druhá nejzásadnější identifikována vzdělávací potřeba v oblasti profesního vzdělávání. V kvantitativní části ale počet navržených a aktuálně realizovaných návrhů na kurzy v této oblasti byl marginální vzhledem k počtu vyplněných dotazníků. Je otázkou, zda členky komunity potřebu pociťují, ale aktuálně vzhledem k životním podmínkám nemají touhu vzdělávací potřebu v této oblasti realizovat nebo zda samy vyhodnocují specifika své profese za nevhodné pro realizování vzdělávacího kurzu v prostředí lokální komunity, kterého se týkal dotazník. V kvalitativních rozhovorech tento fakt členky komunity zohledňovaly a vyhodnocovaly své potřeby s ohledem na prostředí a charakteristiku Komunitního centra XY jako nevhodné pro komunitu. Naopak zájem o kurzy jazykové byl zaznamenán pouze v kvantitativní části šetření, kde byly kurzy vyjmenované a nabídnuté, v kvalitativních rozhovorech o této potřebě vzdělávání respondentky nehovořily. Zde je zřejmá důležitost použití při AVP kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod výzkumu, která je

doporučována více autory a zmiňována v teoretických východiscích práce. V kvalitativním přístupu je kladen důraz na aktivní a spontánní výpověď respondentů, v kvantitativní části je výzkum ovlivněn pasivně nabízeným obsahem směřovaným ke konkrétní organizaci, výsledky obou metod se tedy částečně kryjí a potvrzují vzájemně výstupy, hlavním významem použití obou metod je ale zejména doplnění chybějících zjištění do komplexního obrazu.

78 respondentek v dotazníku neuvedlo žádný návrh tématu na vzdělávací kurz, 52 z nich vyjádřilo spontánně v závěrečném prostoru pro jakoukoli odpověď svou spokojenost s nabídkou vzdělávání. Je otázkou, zda a do jaké míry jsou uvedenou "empatií a loajalitou" ovlivněny výstupy kvantitativního dotazníku v oblasti profesního vzdělávání, který byl směřován do prostředí KC.

Lze tedy závěrem shrnout, že o individuálních vzdělávacích potřebách bylo nejvíce zásadních zjištění získáno kvalitativními rozhovory, které byly vedeny v obecné rovině a s komunitním centrem spojeny tematicky jen okrajově. Zjištění získaná dotazníkovým šetřením lze považovat spíše za potřeby skupinové, vznikající průsečíkem v zájmech členů skupiny, jak bylo popsáno v kapitole 1.3.

V případě záměru vytvořit na základě výsledků diplomové práce vzdělávací program, bych na základě závěrečné diskuse zakladatelkám Komunitního centra XY doporučila před přípravou kurzu realizovat krátkou anketu pro ověření aktuální vzdělávací potřeby členů komunity a porovnat generované návrhy na kurzy se záznamy historicky realizovaných kurzů, tedy provést analýzu dokumentů, jejíž realizace nebyla v rámci diplomové práce vzhledem k přísným podmínkám ochrany osobních dat členů komunity umožněna.

V dalším šetření bych navrhla zaměřit se na podmínky vzdělávání, které byly v kvalitativních rozhovorech respondentkami zmiňovány, jako určují pro realizaci či nerealizaci vzdělávacích potřeb. Ačkoli vzdělávací potřebu

respondentky pociťovaly, její realizaci – tedy svou účast v kurzech podmiňují mnoha faktory – hlídání dětí, počasí, denní hodina, finanční podmínky apod. Pokud tedy bude tvořen a nabízen nový vzdělávací program, doporučuji zjistit, za jakých konkrétních podmínek ho členky komunity navštíví.

ZÁVĚR

V teoretické části práce jsem se zabývala komunitou a přístupem ke komunitě jako ke specifické sociální skupině, v úvodu jsem se věnovala pojmu komunita v historii a jeho dnešním pojetím, následně popsala specifika komunitní intervence, poslání v dnešní společnosti a specifika plánování. Poslední podkapitolu jsem věnovala komunitnímu vzdělávání, které je hlavním tématem práce. Dle teoretických východisek z této kapitoly nelze vzdělávací potřeby členů komunity vytrhnout z celkového kontextu bez přihlédnutí k podmínkám v konkrétním komunitním centru a jeho strategickým cílům. Proto jsem se v rámci předvýzkumu a kvalitativního šetření v empirické části práce zabývala specifiky dané komunity, charakteristikou a cíli konkrétního komunitního centra, včetně podmínek vzdělávání, které jsou, jak bylo zjištěno významným faktorem účasti. Teoretická východiska této kapitoly určila díky specifickým vztahům a komunikaci v rámci komunity pracovníky komunitního centra jako významný zdroj informací pro empirický výzkum, proto jsem v pilotážním předvýzkumu využila pro úvod do problematiky zakladatelku komunitního centra, v samotném sběru dat jsem realizovala individuální rozhovor s návodem s lektorkou vzdělávacích kurzů a komunitní pracovnící.

V druhé teoretické kapitole jsem se zaměřila na obecné lidské potřeby, blíže jsem se zaměřila na potřeby, které mohou motivovat jedince ke členství v sociální skupině - komunitě. Potřebě vzdělávací, jsem se věnovala v samostatné podkapitole, stejně tak motivaci a analýze vzdělávacích potřeb. Východiska této kapitoly velmi zásadně určila postup a obsah empirického šetření. Bylo uvedeno několik definic vzdělávacích potřeb. Pro AVP v prostředí komunity je dle východisek kapitoly 1 určující právě potřeba, která je pojímána jako vnímaný deficit ve znalostech či dovednostech jedince.

Jak bylo v této kapitole definováno, vzdělávací potřeby lze kategorizovat do šesti oblastí, které jsem použila v empirické části práce pro syntézu a třídění zjištěných vzdělávacích potřeb a také při vyhodnocení a grafickém zpracování dat.

Vzdělávací potřeby mohou být uspokojovány mnoha způsoby, poslední fází analýzy vzdělávacích potřeb v rámci organizace je tvorba vzdělávacího programu, z toho důvodu jsem se v analýze zaměřila na zjištění vzdělávacích potřeb, které lze uspokojit neformálním vzděláváním – účastí v kurzech. Dle východisek teoretické části práce jsem kategorizovala a zjišťovala vzdělávací potřeby realizované, tedy ty, které člen komunity pocítuje a uspokojí a nerealizované, které pocítuje, ale k jejich realizaci dosud nedošlo.

V samostatné podkapitole jsem se zabývala motivací v kontextu se vzděláváním. Z teoretických východisek této kapitoly je zřejmé, že k účasti ve vzdělávání nemusí být motivem jen samotná vzdělávací tzv. kognitivní potřeba, tedy touha jedince po vzdělání a po získávání nových znalostí, ale dalších pět oblastí. V dotazníkovém šetření jsem se tedy zaměřila nejen na zjištění realizovaných a nerealizovaných potřeb, ale zjišťovala jsem také motivace k návštěvě kurzů, aby bylo možné účast na kurzu považovat za vzdělávací potřeby. Dalším důvodem pro zjištění motivace je dle východisek této kapitoly také nutnost znát alespoň hrubě motivaci ke vzdělávání pro sestavení úspěšného vzdělávacího programu.

Poslední podkapitola 2.4 byla věnována východiskům analýzy vzdělávacích potřeb. Tato podkapitola určuje metodologický rámec analýzy vzdělávacích potřeb v rámci diplomové práce. V empirické části práce bylo postupováno podle uvedených fází analýzy, výčet metod a postupů v kontextu s ostatními teoretickými kapitolami umožnil zvolit relevantní způsob AVP v prostředí komunity XY a zaměřit se na klíčové otázky. V kontextu s výstupy s předchozích teoretických kapitol 1.2 a 2.2 a 2.3 o potřebách a komunitách byl

proveden výběr metod a technik sběru dat s přihlédnutím ke specifickým podmínkám a vztahům v komunitě, komunitnímu plánování a cílům komunitního vzdělávání.

Na základě teoretických východisek byly položeny v úvodu empirické části práce dvě výzkumné otázky, následně byly zvoleny metody pro provedení analýzy vzdělávacích potřeb.

V podkapitole 3.1 jsem se věnovala pilotážnímu předvýzkumu, popsala způsob realizace úvodního rozhovoru s návodem se zakladatelkou Komunitního centra XY a následně metodu přímého zúčastněného pozorování, které probíhalo 5 měsíců a bylo zaměřeno trychtýřovitě od obecných jevů ke konkrétním. Na základě těchto metod jsem identifikovala adekvátní zdroje pro analýzu vzdělávacích potřeb členů komunity a odpověděla na otázky „*Co? Proč? Kdo? Kdy? Kde? Jak?*“ v přípravné fázi sběru dat. V kapitole 3.2.3 věnované přípravné fázi AVP jsem popsala metodologii sběru dat a přípravu výzkumných nástrojů.

V kapitole 3.3 věnované fázi sběru dat jsem ve dvou podkapitolách popsala výzkumné šetření realizované kombinací kvalitativních a kvantitativních metod. V podkapitole 3.3.1 jsem popsala kvalitativní šetření, v rámci kterého jsem realizovala 6 individuálních rozhovorů se členy komunity a rozhovor s lektorem a komunitním pracovníkem, popsala jsem podrobně způsob analýzy dat a uvedla zjištění. V podkapitole 3.3.2 jsem pak totéž popsala pro kvantitativní metodu - dotazníkové šetření a interpretovala graficky znázorněné výstupy.

Hlavní motivací k účasti ve vzdělávání je dle vyhodnocených odpovědí respondentů v dotazníkovém šetření i dle sdělení v individuálních rozhovorech primárně potřeba kognitivní, tedy potřeba získat nové znalosti či dovednosti, dozvědět se něco nového. Aktuální a plánovaná účast ve vzdělávání (potřeba realizovaná či nerealizovaná) i návrhy na kurzy

generované členy komunity jsou tedy motivovány zejména vzdělávací potřebou. Na základě tohoto zjištění bylo možné v kapitole 4 výstupy a zjištění obou metod syntetizovat do souhrnných výsledků, které byly interpretovány s ohledem na teoretická východiska.

V diskusi v kapitole 5 jsem se zabývala limity šetření v empirické části práce vzhledem k průběhu šetření, teoretickým východiskům a doporučením.

Odpovědi na výzkumné otázky:

1. Jaké jsou pocíťované vzdělávací potřeby členů komunity?

V šesti oblastech vzdělávacích potřeb specifikovaných v kapitole 2.2 byla identifikována vzdělávací potřeba členů komunity zejména v oblasti rodičovského vzdělávání a v oblasti profesního vzdělávání. Nejvýznamnější společnou vzdělávací potřebou členek komunity v oblasti rodičovského vzdělávání je téma výchovy dětí. Je celkově nejvýznamnější pocíťovanou vzdělávací potřebou členů komunity. V oblasti profesní lze identifikovat potřebu vzdělávání ve specifickém oboru působení respondentek, které však realizují minimálně, plánují vzdělávání s ohledem na budoucí návrat na pracovní trh. Lze usuzovat, že je tento přístup aktuálně určen životní situací členek komunity, která je limitována či ovlivněna mateřstvím a aktuální péčí o dítě.

V ostatních oblastech vzdělávání, jsou identifikované vzdělávací potřeby spíše minoritní.

Pouze 14 členů komunity účastnících se dotazníkového šetření neplánovalo v době realizace šetření účast ve vzdělávání ani se žádného kurzu neúčastnilo, zároveň neuvedlo ani žádný návrh na vzdělávací kurz. Dle výše popsaných zjištění lze zobecnit tento fakt do tvrzení, že aktuálně většina členů komunity má v nějaké oblasti potřebu se vzdělávat, navštěvuje nebo plánuje účast v kurzu neformálního vzdělávání.

2. Které jsou realizované a nerealizované vzdělávací potřeby členů komunity?

Tato otázka je směřována k aktuálně realizovaným, plánovaným a navrhovaným kurzům neformálního vzdělávání.

Souhrnně lze říci, že nejčteněji realizovanou potřebou členů komunity jsou vzdělávací potřeby v oblasti rodičovského vzdělávání, ať již v Komunitním centru XY nebo mimo. Tuto potřebu členové komunity aktuálně nejvíce realizují a zároveň navrhují a plánují realizovat, proto je tato potřeba identifikována jako nejsilnější vzdělávací potřeba. Aktuálně se účastní členky komunity kurzů zaměřených na rodičovství z pohledu rodiče, tedy jak zvládat rodičovství, což je zejména kurz Šťastný rodič a dále kurz zaměřený na spokojenost a východu z pohledu dítěte, což je kurz Montessori. Dle výstupů šetření kapacita kurzů v této oblasti není v KC aktuálně dostatečná. Výchova dítěte je jedinou zjištěnou potřebou relevantní pro otevření nového vzdělávacího kurzu, konkrétně zaměřeného na krizové momenty ve výchově, případně moderní výchovné trendy.

Ve specifickém profesním vzdělávání v oblasti působení respondentek je vzdělávací potřeba spíše potřebou nerealizovanou, ve výzkumném šetření nebyla zmiňována v rámci návrhů na nové kurzy. Pouze dvě respondentky dle výpovědi realizují tuto potřebu mimo KC. Realizace specifické profesní potřeby vzdělávání může být dle výstupů rozhovorů ovlivněna plánovaným návratem do pracovního procesu, který dle úvodních otázek aktuálně plánuje pouze 28 % z výběrového vzorku 124 respondentek. Komunitní centrum XY kurzy v této oblasti nenabízí. Je zřejmé, že lze rozlišit profesní vzdělávání, které je úzce spjato s profesí respondentek a druhou kategorií tzv. soft skills, které jsou jakousi všeobecnou nadstavbou. V oblasti rozvoje jsou kurzy „soft skills“ v rámci KC nabízeny, účast v tomto vzdělávání 38 členek ze 114 účastnic šetření aktuálně plánuje.

Třetí nejvýznamnější oblastí realizovaných či nerealizovaných vzdělávacích potřeb je jazykové vzdělávání. Členky komunity aktuálně plánují navštívit kurzy angličtiny ve vysokém počtu, účast plánovalo 30 respondentek ze 114 účastnic šetření.

Dle teoretických východisek kapitoly 2.1 lze výše uvedené tři oblasti vzdělávacích potřeb označit za vzdělávací potřeby realizované i dosud nerealizované a lze je pojmout jako potřeby skupinové, tedy potřeby, které tvoří průsečík v pocíťovaných potřebách členek komunity – viz kapitola 1.3.

Vzdělávací potřeby v ostatních oblastech pocíťují zejména jednotlivci či menší počet členů komunity, vzdělávací potřeby v ostatních oblastech jsou tedy spíše potřebou jednotlivců – viz kapitola 2.1.

V empirické části práce bylo na základě výstupů a interpretace souhrnných výsledků odpovězeno na obě výzkumné otázky generované na základě teoretických východisek v úvodu 3. kapitoly.

V diplomové práci byly pomocí analýzy vzdělávacích potřeb identifikovány vzdělávací potřeby členů komunity, bylo tedy dosaženo cíle diplomové práce, jímž byla: **Identifikace vzdělávacích potřeb členů komunity pomocí analýzy vzdělávacích potřeb.**

SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ

- Armstrong, M. (2002). *Řízení lidských zdrojů*. (s. 498) Praha: Grada.
- Bartoňková, H. (2013a). *Analýza vzdělávacích potřeb: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bartoňková, H. (2013b). *Firemní vzdělávání pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Bartoňková, H. (2010). *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika (2., aktualiz. a rozš. vyd.)*. Praha: Grada.
- Benešová, D. (2014). *Gerontagogika: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Brázdová, Z. (2000). *Hodnocení ve vzdělávání dospělých*. Olomouc. Univerzita Palackého.
- Bruce, S. & Yearley, S. (2006). *The Sage dictionary of sociology*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Buckley, R. & Caple, J. (2004). *Trénink a školení*. Brno: Computer Press.
- Buhren, C. G. (1997). *Community Education*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann Verlag.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dosedla, M. (2012). *Celoživotní vzdělávání: Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Lifelong learning R.2012 Roč.2 Č.1*.
- Dvořáková, M. & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Evropský sociální fond v ČR. (2014). *Cíle Evropského sociálního fondu* Citováno 1. září 2018. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/evropsky-socialni-fond-v-cr?lang=1>
- Gojová, A. (2006). *Teorie A Modely Komunitní Práce*. Ostrava: Ostravská Univerzita, Zdravotně Sociální Fakulta.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hartl, P. (1997). *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.

- Hušinová, I. (2012). *Pozitivní vliv učení a aktivizujících metod uplatněných v dospělosti jako předpoklad plnohodnotného stáří*. Nepublikovaná rigorózní práce. Univerzita Karlova. Česká republika.
- Janoušek, J. (1981). *Sociální Psychologie*. Praha: Spn - Pedagogické Nakladatelství.
- Jarvis, P. (1990). *An International Dictionary Of Adult And Continuing Education*. New York: Routledge.
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- Kraus, B. & Poláčková, V. (2001). *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido.
- Lepič, M. & Koucký, J. (2012). *Kvalifikační potřeby trhu práce*. Citováno 5. srpna 2018. Dostupné z: http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/download/2012_Kvalifikacn%C3%AD%20pot%C5%99eby%20trhu%20pr%C3%A1ce.pdf
- Loučková, I. (2010). *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Petrusek, M., Maříková, H., Vodáková, A. & kol. (1996). *Velký sociologický slovník*. Vyd. 1. 2. sv. Praha: Karolinum.
- Maslow, A. H. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Mühlpachr, P. (2004). *Gerontopedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Murphy, J. W., Chen, S. & Powell, J. L. (2014). *Community-based interventions: philosophy and action*. New York: Springer.
- Murphy, K. & Novák, T. (2005). *Příručka profesního rozvoje koordinátora komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální Psychologie* (Vyd. 2., Rozš. A Přepřac). Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2014). *Motivace chování*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton.
- Novotná, E. (2010). *Sociologie Sociálních Skupin*. Praha: Grada.
- Palán, Z. (2002). *Výkladový slovník lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
- Pol, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Popple, K. (1995). *Analysing community work: its theory and practice*. Maidenhead: Open University Press.

- Poster, C. D. & Krüger, A. (1990). *Community Education In The Western World*. New York: Routledge.
- Prášilová, M. (2006). *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton.
- Prokopenko, J. Kubr, M. (Ed.). (1996). *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha: Grada.
- Průcha, J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2009). *Pedagogický Slovník (6., Aktualiz. A Rozš. Vyd)*. Praha: Portál.
- Rogers, J. (1973). *Adults learning* (Reprinted). Harmondworth: Penguin Books.
- Šedová, K. & Novotný, P. (2006). *Vzdělávací potřeby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých*. *Pedagogika*, roč. LVI. S. 145. Citováno dne 5. srpna 2018. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1561&edmc=1561
- Šťastná, J. (2016). *Když se řekne komunitní práce*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Toušek, L. (2007). *AntropoWEBZIN 2-3/2007*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, Filozofická fakulta, Katedra Antropologických a historických věd. Citováno 24. července 2018. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/cs/socialni-vyloucení-a-prostorová-segregace>
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. V Praze: Karolinum.
- Vik, V. (2004). *Plán rozvoje komunitního vzdělávání*. Praha: Nová škola.
- Vodák, J. & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců (2., aktualiz. a rozš. vyd)*. Praha: Grada Publishing.
- Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální Psychologie (2., Přeprec. A Rozš. Vyd)*. Praha: Grada.
- Zatloukal, L. (2008). *Plánování rozvoje sociálních služeb metodou komunitního plánování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

SEZNAM ZKRATEK

AVP – analýza vzdělávacích potřeb

EU – Evropská unie

KC – komunitní centrum

MHMP – Magistrát hlavního města Prahy

OP PPR - Operačního programu Praha – pól růstu

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A SCHÉMAT

Obrázek č. 1: Srovnání digramu A. H. Maslowa a I. Hušinové	31
Obrázek č. 2: Vzdělávací potřeby	35
Obrázek č. 3: Pyramida motivace k učení dle Mužíka	39
Graf č. 1: Otázka č. 6 Které kurzy aktuálně navštěvujete v Komunitním centru XY, a které plánujete navštívit?	88
Graf č. 2: Aktuální a plánovaná účast ve vzdělávacích kurzech v Komunitním centru XY i mimo	89
Graf č. 3: Otázka č. 7 Navštěvujete v současné době nějaké vzdělávací kurzy mimo komunitní centrum?	90
Graf č. 4: Otázka č. 8 Kdybyste měla pro sebe navrhnout téma vzdělávacího kurzu, který by odpovídal Vaší aktuální potřebě vzdělávání, jaké téma by to bylo? V jaké oblasti vzdělávání?	91
Schéma č. 1: Princip komunitního plánování	23
Schéma č. 2: Struktura vzniku skupinových potřeb	33
Schéma č. 3: Porovnání přístupů k tvorbě vzdělávacího programu	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Motivace členů komunity k návštěvě vzdělávacích kurzů..... 92

Tabulka č. 2: Nerealizované vzdělávací potřeby zaměřené na výchovu 94

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Návod pro úvodní rozhovor se zakladatelkou centra

Příloha č. 2: Záznamový pozorovací arch

Příloha č. 3: Návod pro individuální rozhovory

Příloha č. 4: Dotazník pro členy komunity

Příloha č. 5: Informovaný souhlas - vzor

Příloha č. 6: Ukázka přepisu individuálního rozhovoru se členkou komunity

Příloha č. 7: Ukázka otevřeného kódování

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

NÁVODNÉ OKRUHY OTÁZEK PRO ÚVODNÍ ROZHOVOR SE ZAKLADATELKOU CENTRA

1. Jak byste charakterizovala Komunitní centrum Praha:
 - zaměření,
 - cíl,
 - poskytované služby,
 - podmínky,
 - cílová skupina?
2. Jakým způsobem KC komunikuje se členy komunity:
 - zjišťování vzdělávacích potřeb,
 - komunikace vzdělávacích aktivit směrem ke členům komunity, zjišťování zpětné vazby od členů komunity na vzdělávací akce.
3. Jaká je nabídka kurzů?
 - je nabídka kurzů aktualizována,
 - byly některé kurzy již vyřazeny nebo naopak přidány,
 - z jakého důvodu, na základě čeho?

Příloha č. 2

ZÁZNAMOVÝ POZOROVACÍ ARCH

Místo: Komunitní centrum XY

Období pozorování: 27. 2. 2018 do 30. 9. 2018.

Pozorování popisní – cíl: Popsat prostředí, vztahů ve skupině a podmínek v komunitním centru obecně

Pozorování Fokusové – cíl: Popsat vzdělávací aktivity, podmínky a průběh komunitního vzdělávání

Pozorování selektivní – cíl: Identifikovat adekvátní zdroje sběru dat pro analýzu vzdělávacích potřeb členů komunity (komunikovaná témata členů s lektorem, s komunitními pracovníky)

Popis prostředí a podmínky.

Popis vztahů ve vzdělávací skupině

1. Fokusové pozorování – účast na vzdělávacích aktivitách

Realizovaný kurz - cyklus	Datum	Účast	Podmínky a průběh vzdělávání

1. Selektivní pozorování komunikace – zjištění zdrojů pro AVP

Pracovník Heslo KC							

Příloha č. 3

NÁVODNÉ OKRUHY OTÁZEK PRO SE LEKTOREM KC, KOMUNITNÍM PRACOVNÍKEM A ČLENY KOMUNITY.

1. Charakteristika členů komunity a jejich životní situace:

- Charakteristika,
- životní situace.

2. Vzdělávací potřeby:

- vzdělávací potřeby,
- zájmy,
- problémy, které řeší členové KC,
- oblasti vzdělávání,
- způsoby vzdělávání a jejich relevance pro jednotlivé oblasti,
- zájem členů komunity o vzdělávací kurzy – aktuální návštěvnost, plánovaná účast,
- chybějící kurzy - návrhy.

3. Podmínky vzdělávání:

- důležitost podmínek vzdělávání obecně,
- výhody /nevýhody KC pro členy,
- klima, vztahy v KC.

DOTAZNÍK

Dobrý den,

v rámci mé diplomové práce na téma vzdělávání bych vás ráda požádala o pomoc - vyplnění následujícího dotazníku. Ráda bych se dozvěděla konkrétní informace o Vás a Vašem vztahu ke vzdělávání, jak v obecné rovině, tak v souvislosti s aktivitami komunitního centra, které navštěvujete. Výstupy z ankety budou použity anonymně jako podklady pro mou diplomovou práci a zejména pro rozvoj aktivit v komunitním centru.

Velice děkuji za Vaše názory a sdělené informace.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

ŽENA

MUŽ

2. Máte dítě/děti, o které pečujete ve společné domácnosti?

NE

ANO b) Jaký je věk Vašeho nejmladšího dítěte?

3. Považujete se aktuálně za člověka v nepříznivé sociální situaci (do této kategorie je zahrnut i rodič samoživitel)?

NE

ANO

4. Které tvrzení nejlépe vystihuje Vaši současnou situaci?

Pracuji jako zaměstnanec/OSVČ

V současné době nepracuji, plánuji / hledám práci

V současné době nepracuji, neplánuji / nehledám práci

5. Které aktivity /kurzy využíváte v Komunitním centru XY?

a) Aktivity pro rodiče s dětmi (např. baby salsa, Kreativní včelky)

ANO NE

b) Kroužky pro děti a mládež (např. logopedie, tanečky, Funny pictures)

ANO NE

c) Kurzy pro dospělé (např. vzdělávací kurzy, besedy, jóga atd.)

ANO NE

d) Poradny (např. právní, psychologická, vztahová)

ANO NE

e) Sociokulturní aktivity (např. ZOO, divadélka, výstavy)

ANO NE

6. Které vzdělávací kurzy v současné době v Komunitním centru XY

a) navštěvujete?

b) plánujete navštívit?

	6a) Aktuálně navštěvuji	6b) Plánuji navštívit
ANGLICKÁ KONVERZACE	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WORD	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EXCEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
SOCIÁLNÍ SÍŤ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
FOCENÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KARIÉRA S NEUROVĚDAMI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ZÁKLADY PODNIKÁNÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
JAK SE REALIZOVAT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
NÁVRAT DO ZAMĚSTNÁNÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
DOMÁCÍ ÚČETNICTVÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
BYLINKY	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ŠÁTKOVÁNÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
PLENKOVÁNÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
KURZ PRVNÍ POMOCI: DĚTI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
STRAVOVÁNÍ DĚTÍ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ŠŤASTNÝ RODIČ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MONTESSORI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ŽÁDNÝ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Navštěvujete v současné době nějaké vzdělávací kurzy mimo komunitní centrum?

NE

ANO - Vypište prosím téma kurzu a v jaké instituci?

1. Jaký: Kde?

2. Jaký: Kde?

3. Jaký: Kde?

8. Kdybyste měla pro sebe navrhnout téma vzdělávacího kurzu, který by odpovídal Vaší aktuální potřebě vzdělávání, jaké téma by to bylo?

Prosím označte písmenem u tématu písmenem A-G, do které oblasti z níže uvedených byste tento kurz z Vašeho pohledu zařadila, dle předpokládaného budoucího využití.

1. Vypište prosím **TÉMA 1:** Oblast A, B, C, D, E, F, G

2. Vypište prosím **TÉMA 2:** Oblast A, B, C, D, E, F, G

3. Vypište prosím **TÉMA 3:** Oblast A, B, C, D, E, F, G

A. Profesní rozvoj (odborné vzdělávání, které využijete v rámci své kariéry)

B. Cizí jazyky

C. Práce s počítačem

D. Osobnostní rozvoj (např. Psychologické kurzy, duševní hygiena apod.)

E. Rodičovské vzdělávání (partnerství, výchova, finanční gramotnost)

F. Trávení volného času (kurzy výtvarně, hudební, divadelní, sportovní),

G. Záležitosti občanského života (životního prostředí, státní správa a samospráva).“

9. Pokud aktuálně navštěvujete jakýkoli kurz, označte prosím, jak moc vyjadřuje následující tvrzení Vaši situaci, pokud nenavštěvujete, na tuto otázku, prosím neodpovídejte.

Navštěvuji kurzy, protože:

a) *„...je pro mě přínosné (z různých důvodů) setkávat se s lidmi“*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

b) *„... si na kurzu odpočinu od každodenních starostí.“*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

c) *„...vzděláváním zvýším uplatnění v zaměstnání, profesi.“*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

d) *„...se chci více podílet v komunálním či občanském životě.,,*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

e) *„...mi bylo vzdělávání někým doporučeno pro můj růst, uplatnění apod.“*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

f) *...chci získat nové znalosti, dovednosti, něco nového se dozvědět.*

Rozhodně ANO Spíše ANO Spíše NE Rozhodně NE

Děkuji za Vaše sdělené zkušenosti, názory a čas strávený vyplněním dotazníku.

Zde je prostor pro Vaše postřehy a poznámky, které byste rád/a sdělil/a:

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

JMÉNO VÝZKUMNÍKA: Pavla Tartanov

Prohlašuji, že souhlasím s mou účastí ve výzkumu v rámci diplomové práce výše uvedeného výzkumníka zaměřené na „Komunitní vzdělávání“, a že jsem byla seznámena s cíli výzkumu.

Dále souhlasím, aby byly získané informace použity v diplomové práci, popř. publikovány v dalších vědeckých dílech či člancích, za zachování anonymity a znemožnění mé identifikace v době výzkumu i po jeho ukončení.

Souhlasím s nahráváním mého rozhovoru s výzkumníci, jeho přepsání a analýzou v rámci výzkumu.

Dávám souhlas k tomu, že výzkumnice může v odborné publikaci citovat mnou sdělené informace.

Byla jsem seznámena s mým právem, kdykoli bez udání důvodu od mé účasti ve výzkumu odstoupit a to do 14 dnů do poskytnutí rozhovoru.

JMÉNO:.....

PODPIS:.....

DATUM:.....

Příloha č. 6

PŘEPIS ROZHOVORU SE ČLENKOU KOMUNITY - ukázka

T: Jak byste charakterizovala svou současnou životní situaci?

ČK: Mám dceru 2 roky a syna 5 let, což samo o sobě vyjadřuje vše.. Přijdou mi stále nové problémy, jak roste dítě a dostáváme se do nových situací. Aktuálně řeším dětského psychologa, ke kterému mě poslali ze školky. Ve školce je dcera už dva roky a teď jsem se najednou dozvěděla, že to nějak nezvládá, ale chová se dost jinak než ostatní v kolektivu. S malým zatím starosti nemám, jen teď se chystáme do jeslí, tak zase čekám co bude. No a stou dcerou se rozběhlo tohle a pak řeším nemoci. Teď jsme byli na pětileté prohlídce a už musíme - operace kýly, na ortopedii, na logopedii a k psychologovi. Tak jsme odešli se spoustou papírů. Snažím se tedy pro sebe něco udělat, profesně nebo aspoň si zajít na jógu. Ale je to těžké, jsme v Praze bez babiček, nemám hlídání, v Praze máme jen sousedy a kamarády, kteří sami mají děti, tak jim šoupnout ještě další je nemožné, tak to hlídání, když jsme v Praze sami hodně chybí.

T: Teď jste řekla, že se snažíte profesně vzdělávat, mohla byste, prosím říci konkrétně jak?

ČK: Když jsem byla už dřív těhotná s dcerou, tak evropská unie vypisovala spoustu různých kurzů nebo dotace, tak to jsem absolvovala, já jsem stavař architekt, tak to jsem absolvovala jako rekvalifikační kurz zahradní architekturu, což mi pomohlo rozšířit portfolio těch mých prací, co můžu dělat a to bylo hodně zajímavé a bylo to ucelené se zkouškami. Tak to jsem byla ráda, že můžu něco pro sebe dělat.

T: A děláte to teď profesně?

ČK: Co můžu dělat s dětma? Tak maximálně pro kamarádku když děti spí nějakou malou zahrádku nebo domeček. Někakou malou zakázku nebo manžel taky dělá v obru, tak když nestíhá, tak dodělávám já, takže v oboru nějak jsem.

T: Jakým způsobem se vzděláváte?

ČK: Já hledám hlavně na internetu kurzy nebo úplně prvně asi z místních novin, když jsme tam ještě bydleli, tam jsem našla třeba inzerát vzdělávací kurzy pro ženy na mateřské dovolené, já jsem taková všude lezu, tak jsem si to zjistila, co a jak, co by mě zajímalo, v návaznosti na to jsme si pak našla odkud je ten zdroj, tak jsme si pak ještě vyhledala i jiné organizace našla jsem si takové obecné věci pro ženy podnikatelky.

T: Tím zdrojem myslíte co?

ČK: Jak jsou dotace z evropské unie, tak na těch webovkách je schválené. Ono se napřed podávají žádosti a oni to postupně různě schvalují na různé

programy, do různých organizací, tak to všechno jsme i našla na stránkách dotací EU.

T: Proč právě tady?

ČK: Co je zadarmo a ještě s hlídáním dětí, tak to já potřebuju (smích). Ten čas není, ale pokud je to současně, že je to hlídání dětí a vedle se něco děláte a probíhá to zároveň, tak to mně osobně moc vyhovuje. To je nejlepší nabídka. Já jsem si tedy projela, co mě zajímalo.

T: A co Vás konkrétně zajímalo?

ČK: Nějaké Wordy, Excely, pro ženy podnikatelky taky určitě, účetnictví nebo daně, spoustu věcí už jsme věděla, ale zase to je z jiného pohledu.

T: Jste hodně všestranná, že?

ČK: No to já potřebuji k té své práci, hodně to usnadní, usnadní mi to práci a ušetří čas, když si můžu udělat věci v podnikání sama a vím jak na to.

T: A zmínila jste problémy s dětmi, zdravím a výchovou, na tyhle otázky hledáte odpověď kde?

ČK: Tak to se spíš ptám tak v okolí kamarádek, které mají stejné staré děti, švagrové, kamarádek.

T: Jak jste došla k tomu, že navštívíte komunitní centrum?

ČK: My jsme šli okolo, tady bydlíme kousek. Tady se mi ty kurzy líbí a první jsme přišla kvůli sobě na jógu, pro mě je dobré oproti tomu co jsme chodila dřív, že to tu je pro ty děti. Logopedie, herničky, tvoření, malování, že je tu víc pro ty děti, předtím kam jsem chodila to bylo více profilované pro ty ženy. No oni tady mají nástěnku a taky to všechno mají vyvěšené na webu. Já jsem chodím na tu jógu, pak s dcerou na logopedii a zkusila jsem zatím kurz Word a Excel. Jiné zatím ne. Nějak se teď nesnažím, protože je teplo, tak z časových důvodů, prostě se mi tady vevnitř už nechce sedět, když je pění.

T: Které kurzy vás zaujaly, ale zatím jste je nenavštívila?

ČK: Tak hlavně by musely být zdravé děti, být akorát počasí a hlídání. Navštívila bych klidně cokoliv. Ale teď co by mě aktuálně zajímalo, domluvila jsem se už s jednou lektorkou, že by to zařadila, tak Google, Google dokumenty, sdílení Wordy a Excely, má to spoustu nástrojů funkcí, které si myslím, že jsou hodně užitečné a samotné se mi někde nechce hledat nějaké tutoriály, jen tak sama mačkat a hledat co to umí. Prostě přijde mi taková nalévárna lepší, ten kurz je takový, že to lektor řekne po lopatě a vy hned můžete říct svoje dotazy, víc si z toho odnese než někde něco hledat. A jinak ty ostatní kurzy, tak to já jsem taková, že mě baví a zajímá všechno. Ale už jsem věkem dětí za tím plenkováním, šátkováním, ale zajímal by mě i ten kurz Šťastný rodič, to bych klidně zašla, ale to je bez hlídání. Takže já klidně půjdu

na všechny, ale hlavně tam musí být to hlídání. Už mě ale nebude zajímat to co je k miminům. To už jsme si v životě prošla, něco umím, tedy může to být nedej bože zase jinak, ale jinak mě opravdu bud zajímat všechno. Když to teda nebude něco jako auto moto ☺. V rámci rozvoje rodiny kariéry, tak klidně všechno. Všechno má své výhody nevýhody a u těch kurzů jsou i rizika. Když je to jednorázový kurz, taková ta nalívárna, tak to prostě přijdete, vyjde to a máte to pod střechou, ale nevýhodou těch dělených hodin je, že s dětma nikdy nevíte, kdy můžete vypadnout, třeba nemáte hlídání nebo děti nemůžou a ztratíte návaznost. Ale když vypadnete z nalívárny, tak přijdete o všechno, tak je to vlastně jedno. Něco je ale podle mě vhodné udělat do bloků a něco jako jednorázovou nalévárnu. Oni to mají přes léto volnější a přes rok třeba do bloků jednou týdně, ale já teď už si nic plánovat nebudu, chystám se do práce. Asi záleží na každé rodině, jaké má podmínky.

Příloha č. 7

Ukázka kódování

T: Jak byste charakterizovala svou současnou životní situaci?

ČK: Mám děti 6 a 8 let, teď jsem doma a plánuji návrat do práce na nový rok, syn chodí do školy, dcerka do školky, já jsem teď doma, věnuji se sama sobě, vzdělávání, různým kurzům, starám se o domácnost a o děti. Největší problém, který aktuálně řeším a řešila jsem v poslední době, tak je ten návrat do zaměstnání. Potřebovala jsem nějaké informace o trhu práce, jak se uplatnit, jak se stavět životopis a tyhle věci.

T: A jak jste to tedy řešila?

ČK: Řešila jsem to přes úřad práce, našla jsem přes ně takovou organizaci, která dělá kurzy pro maminky, které se vrací na pracovní trh, takže jsem absolvovala jejich kurzy a to mi velmi velmi pomohlo. Naučila jsem se, jak sestavit správně životopis, aby to hlavně vylo pro personální agentury atraktivní, naučila jsem se psát motivační dopisy, abych je mohla přizpůsobit tomu konkrétnímu pracovnímu místu. No a pak jak uspět u pohovoru. Pak jsem tam ještě byla na kurzu Word a taky kurz pro asistentky, abych třeba zvládla asistentkou práci.

T: Absolvovala jste i nějaké vzdělávání kromě profesního?

ČK: No takové ty problémy s rodičovstvím, když se děti měly narodit. Něco jsem si našla tak na internetu a pak jsem na ty další záležitosti kolem porodu a kojení měla svou dula, ta byla výborná, naučila mě jak s dětmi plavat, cvičit, nějaké masáže dětiček, takže v péči o děti jsem se dozvěděla hodně od ní a žádné kurzy jsem neabsolvovala. Spíš jsem využila toho individuálního přístupu.

děti 6 a 8 let, jsem doma

Plánuji návrat do zaměstnání

Věnuji se sama sobě, děti chodí do školy a školky

Věnuji se vzdělávání, různým kurzům, starám se o domácnost a děti

Největší problém, který řeším je návrat do zaměstnání

potřebovala informace o trhu práce, jak se uplatnit, jak sestavit životopis

přes úřad práce - organizace, která dělá kurzy pro maminky, absolvovala jsem jejich kurzy

sestavit životopis, psát motivační dopisy, uspět u pohovoru

Kurz Word a kurz pro asistentky

kurz problémy s rodičovstvím, před narozením dětí - našla info na internetu

dula - plavání, masáže, péče o děti - individuální přístup