

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DOKTORSKÉ STUDIUM

PREZENČNÍ

2019-2022

DISERTAČNÍ PRÁCE

Martin Hříbek

**Uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů
v České republice**

Praha 2022

Školitel: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

DOCTORAL FULL-TIME STUDIES

2019-2022

DISSERTATION THESIS

Martin Hříbek

**Application of Andragogy in the Processes of Education of
Lecturers in the Czech Republic**

Prague 2022

The Dissertation Thesis Work Supervisor: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 9. 11. 2022

Autor práce: *PhDr. Martin Hříbek*

Poděkování

Děkuji školitelce mé disertační práce PhDr. Ivaně Shánilové, Ph.D. za cenné rady a informace, které mi poskytla při tvorbě této disertační práce. Dále děkuji všem respondentům za poskytnuté informace.

Anotace

V disertační práci je řešeno téma uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice. Primárním cílem je na základě odborné literatury, analýzy platné legislativy, strategických dokumentů a komparace komplexně zanalyzovat oblast vzdělávání lektorů a zanalyzovat z výsledků empirického šetření samotné vzdělávání lektorů v jednotlivých krajích v České republice. Sekundárním cílem je vytvořit komplexní doporučení pro vybudování nejvhodnějšího vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je zaměřena na specifika vzdělávání dospělých, celoživotní učení, osobnost lektora a lektora a jeho vzdělávání. Empirická část práce věnuje pozornost podstatným aspektům výzkumu, analýze a interpretaci dat získaných z výzkumu, shrnutí výsledků empirického výzkumu a doporučení pro nejvhodnější vzdělávací rámec pro vzdělávání lektorů.

Klíčová slova

Celoživotní učení, formy vzdělávání, lektor, metody vzdělávání, osobnost lektora, specifika vzdělávání dospělých, učení, vzdělávání lektorů.

Annotation

The dissertation addresses the topic of the application of andragogy in the processes of education of lecturers in the Czech Republic. The primary objective is to comprehensively analyse the field of lecturer education on the basis of the literature, analysis of applicable legislation, strategic documents and comparisons and to analyse the results of an empirical investigation of lecturer education in individual regions in the Czech Republic. The secondary objective is to develop comprehensive recommendations for building the most fitting educational framework for lecturer education. The thesis is divided into a theoretical and an empirical part. The theoretical part focuses on the specifics of adult education, lifelong learning, the personality of the lecturer, and lecturer education. The empirical part of the thesis pay attention to the essential aspects of the research, analysis, and interpretation of the data obtained from the research as well as to the summary of the results of the empirical research and to the recommendations for the most suitable educational framework for the education of lecturers.

Keywords

Educational methods, forms of education, learning, lecturer, lifelong learning, personality of the lecturer, specifics of adult education, training of lecturers.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	12
1.1 Problematika profesionalizace andragogické profese.....	12
1.2 Motivace dospělého jedince.....	14
1.3 Bariéry ve vzdělávání dospělých	22
1.4 Andragogické role.....	24
1.4.1 Lektor.....	24
1.4.2 Další andragogické role.....	26
1.5 Kompetence ve vzdělávání dospělých	33
1.5.1 Lektorské kompetence.....	35
2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	38
2.1 Systém celoživotního učení	40
2.1.1 Systém celoživotního učení v kontextu vzdělávání dospělých	43
2.1.2 Segmentace druhů vzdělávání v rámci systému celoživotního učení.....	49
3 OSOBNOST LEKTORA	52
3.1 Typologie lektorů.....	52
3.2 Lektor a jeho cílové skupiny.....	55
3.2.1 Primární cílové skupiny ve vzdělávání dospělých.....	58
3.3 Psychická, fyzická a sociální stránka lektora ve vzdělávacím procesu	62
3.4 Vizuální prezentace lektora	64
3.4.1 Lektorův vzhled jako možný ovlivňující bod vzdělávacího procesu	65
3.4.2 Komunikační a prezentační dovednosti lektora	68
4 LEKTOR A JEHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	74
4.1 Kvalifikační požadavky na lektora a legislativa ve vzdělávání dospělých v České republice.....	74
4.2 Vzdělávání lektorů v České republice	80
4.3 Metody a formy vzdělávání	83
4.3.1 Metody vzdělávání využívané ve vzdělávání dospělých	92
4.4 Didaktické zásady ve vzdělávacím procesu.....	103

4.5	Vývojové tendence současné doby ve vzdělávání dospělých.....	107
EMPIRICKÁ ČÁST		117
5	PODSTATNÉ ASPEKTY VÝZKUMU	118
5.1	Stanovení výzkumných cílů, otázek a hypotéz	118
5.2	Aplikovaná metodologie	122
5.3	Časový harmonogram výzkumu	128
5.4	Výzkumný vzorek a sběr dat	129
6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU.....	131
6.1	Nejpreferovanější metodou vzdělávání je přednáška v kombinované formě ...	137
6.2	Motivace a potřeba se neustále vzdělávat.....	140
6.3	Nejžádanějším trendem ve vzdělávání jsou online semináře	144
6.4	Časová a dopravní dostupnost ovlivňuje vzdělávání	148
6.5	Jednotná povinnost vzdělávání brána jako pozitivum	152
6.6	Preference vzdělávání ve volném čase ve sportovní a jazykové oblasti.....	156
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO VÝZKUMU	159
8	DOPORUČENÍ PRO NEJVHODNĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ LEKTORŮ.....	164
ZÁVĚR		166
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....		171
SEZNAM ZKRATEK		185
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, SCHÉMAT A GRAFŮ		186
SEZNAM PŘÍLOH.....		189

ÚVOD

Současná doba si žádá neustálou schopnost jedince se dále vzdělávat, ať už ve svém profesním životě, nebo v oblasti zájmové činnosti. Schopnost jedince naplňovat pojem celoživotní učení má mnohé pozitivní stránky jednak pro něj samého, ale také pro celý stát jako takový.

Díky neustálému vzdělávání se pro ekonomicky aktivního jedince minimalizují obavy ze ztráty zaměstnání, jelikož je schopen se neustále vzdělávat ve svém oboru, což je obrovská výhoda pro jeho zaměstnavatele. Pro samotný stát je pak kladný přístup k tomuto pojmu důležitý nejen k rozvoji dané společnosti, ale také z finančního hlediska. Toto hledisko lze ukázat na následujícím příkladu. Pokud se většina společnosti v daném státě bude po celý svůj aktivní život neustále vzdělávat, je zde patrné, že díky zvýšenému vzdělání poklesne osob nezaměstnaných, což bude mít pozitivní vliv na finanční hospodaření státu.

Andragogika jako taková ovlivňuje život každého dospělého jedince, aniž by si to dotyčný sám uvědomil. Typickou oblastí je např. neformální vzdělávání a informální učení. Jedinci jsou tak prostřednictvím vzdělávání ve svých volnočasových aktivitách či „pouhým“ sledováním pravidelných zpráv, ať už ze svého okolí či celého světa, zasaženi andragogikou.

Tématem disertační práce bude oblast uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice. Práce bude koncipována na jednu ze stěžejních andragogických rolí, kterou je role a osobnost lektora. Vypracování této disertační práce přispěje k dalšímu rozvoji této andragogické problematiky na celostátní úrovni. V neposlední řadě nepochybně pomůže ke komplexnímu rozvoji andragogiky jako samotné vědní disciplíny s akcentem na oblast vzdělávání dospělých.

Cíle disertační práce budou rozloženy do třech základních oblastí. Primárním cílem bude na základě odborné literatury, analýzy platné legislativy, strategických dokumentů a komparace komplexně zanalyzovat oblast vzdělávání lektorů a zanalyzovat z výsledků empirického šetření samotné vzdělávání lektorů v jednotlivých krajích v České republice. V současné chvíli je možné dedukovat, že ve většině krajů jsou využívány podobné či dokonce stejné možnosti vzdělávání. Může být však zjištěna z analýzy dat

i zcela podceněna problematika vzdělávání lektorů. Analýza dat a její následná komparace mezi jednotlivými kraji pomůže objasnit tyto možné situace zcela přesně.

Sekundárním cílem bude vytvořit komplexní doporučení pro vybudování nejvhodnějšího vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů.

Terciálním cílem této disertační práce bude rozšířit autorovi osobní znalosti v andragogické oblasti vzdělávání lektorů v České republice a napsání vědecké práce, která bude moci dále sloužit jako pomocný bod, jednak odborníkům zabývajícím se andragogikou, popřípadě studentům andragogiky, zaměřující se právě na vzdělávání lektorů v naší zemi.

Disertační práce bude rozdělena do dvou částí. První část bude věnována teoretickému ukotvení podstatných bodů sloužících k pochopení celkové koncepce práce. Druhá část se bude zaměřovat na empirický výzkum vztahující se k cílové skupině lektorů v České republice.

Teoretická část disertační práce bude tvořena vymezením základních, a především podstatných bodů týkající se zkoumané problematiky. Tato část bude rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se bude věnovat specifikům ve vzdělávání dospělých. V této kapitole bude analyzována oblast týkající se profesionalizace andragogické profese, motivace dospělého jedince, bariér ve vzdělávání dospělých, andragogických rolí a kompetencí ve vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se bude věnovat oblasti celoživotního učení a lektora, ve které bude uveden systém celoživotního učení v kontextu vzdělávání dospělých a segmentace druhů vzdělávání v rámci tohoto systému. Předposlední kapitola teoretické části bude zaměřena na osobnost lektora, přičemž bude popsána typologie lektorů, cílové skupiny se kterými lektor pracuje, fyzická, psychická a sociální stránka lektora ve vzdělávacím procesu a vizuální prezentace lektora. Závěrečná kapitola teoretické části se pak bude věnovat oblasti vzdělávání lektorů. Jednotlivé podkapitoly budou zaměřeny na kvalifikační požadavky na lektora a legislativu ve vzdělávání dospělých v České republice, vzdělávání lektorů, metody a formy vzdělávání, didaktické zásady ve vzdělávacím procesu a vývojové tendence současné doby ve vzdělávání dospělých.

Empirická část disertační práce bude zpracována kombinací kvantitativní a kvalitativní metodologie. Jako nástroj sběru dat bude použit dotazník, který bude předán respondentům z oblasti lektorské profese v jednotlivých krajích České republiky.

Pro ověření získaných dat a závěrů bude použita metoda focus group, jejíž součástí bude systematické pozorování práce lektorů a osobní rozhovory.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Určitá specifika lze bezpochyby nalézt v rámci většiny vědních oborů. Jinak tomu není ani v případě vzdělávání dospělých. Následující kapitola se tedy zaměřuje na specifika vzdělávání dospělých. Kapitola je rozdělena do pěti podkapitol. První podkapitola se věnuje problematice profesionalizace andragogické profese. Následující podkapitoly zaměřující se na motivaci dospělého jedince a bariéry ve vzdělávání dospělých. Předposlední podkapitola blíže specifikuje jednotlivé andragogické role. Závěrečná podkapitola se pak zabývá kompetencemi ve vzdělávání dospělých.

1.1 PROBLEMATIKA PROFESIONALIZACE ANDRAGOGICKÉ PROFESE

Oblast profesionalizace andragogiky je do jisté míry poměrně složité téma. Pokud se zaměříme na pozici andragoga jako takového, zjistíme několik zásadních bodů. Prvním z nich je zejména velká různorodost povolání andragogického zaměření. S tím je do značné míry omezeno vytvoření kvalifikačních předpokladů a zároveň i jednotná definice pro pozici andragoga. Z pohledu exkluzivity povolání nepatří andragog mezi prestižní povolání jako je např. lékař či právník. První krok o snahu profesionalizaci andragogiky lze spatřovat v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století, kdy se začalo debatovat o několika zásadních bodech spadající do této problematiky. Jedním z těchto bodů byl zejména vznik vzdělávacích institucí zaměřených na vzdělávání dospělých, které potřebovaly kvalifikované odborníky, kteří se vyznají v této oblasti vzdělávání. Jako další bod bylo dosahování určité prestiže andragogického povolání či vybudování studijního andragogického oboru. Možným negativním přístupem k profesionalizaci toho oboru byl přístup, který chápal profesionalizaci jako nástroj sloužící ke zbavení přirozenosti. V devadesátých letech se v rámci vzdělávání dospělých však dostává do popředí téma spojené s kvalitou tohoto vzdělávání. Díky tomu se tak opět začalo hovořit přes pojem kvalita o pojmu profesionalizace, která tak začala být opět aktuální. Dnes se pro kvalitu vzdělávání uznává to, že nezáleží tak jednoznačně na získaných certifikátech, standardech, normách apod., ale na přístupu profesionálů z řad

andragogické profese, u kterých je možné spatřovat jejich prestiž a následné postavení v rámci celé organizace.¹

V současné době se můžeme setkat s tvrzením, že pravým andragogem je pouze jedinec, který absolvoval andragogické vzdělání. Vzniká však otázka, zda právě akademická sféra připraví odborníky v plném rozsahu. Co se týká regulovanosti této oblasti vzdělávání z pohledu státu není u nás, ani v jiných evropských zemích zatím realizována. Pokud tedy pomineme jasně definované požadavky ze stran vysokých škol pro studium andragogiky v bakalářských, magisterských či doktorských programech.²

Beneš ve své publikaci uvádí čtyři možné způsoby profesionalizace andragogického povolání. Prvním způsobem je především dosažení této specializace studiem andragogiky. Jako další uvádí zejména jedince, kteří se k edukaci dospělých dostávají náhodou. Jedná se o odborníky na specifické témata, kteří dále začali působit např. jako lektori ve své specializaci. Typickým příkladem jsou lektori z oblasti informatiky, práva apod. Tito jedinci si pak dle svojí vlastní potřeby doplňují např. psychologické, didaktické apod. kvalifikace. Ve velké míře tito jedinci spoléhají na svoji životní praxi či případné doporučení od svých spolupracovníků. Třetí možností jsou označováni jedinci, kteří nemají andragogické vzdělání, ale mají vzdělání, které je andragogice poměrně velmi blízké. Mezi tyto povolání se řadí např. učitel, psycholog a jiné. Jedinci si pak pouze doplní kvalifikace dle svých potřeb. Poslední variantou, kterou Beneš uvádí ve své publikaci jsou jedinci, kteří nemají vystudovaný obor andragogika ani příbuzný obor. Tito jedinci si ale rozšiřují svoje vzdělání formou zúčastňování se dalšího studia v rozsahu cca dvou let.³

Samotná profesionalizace andragogiky je do jisté míry nepochybně realizována. Nespadá však do ní pouze absolvování andragogického oboru či získání určitých

¹ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 113-114. ISBN 978-80-247-4824-5.

² BENEŠ, M. Studium andragogiky a možnosti profesionalizace andragogických povolání. In: PRUSÁKOVÁ, V., a kol. *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte: zborník vedeckých štúdií*. Bratislava: Vysoká škola ekonomie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2018, s. 94-99. ISBN 978-80-89654-40-6.

³ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 119. ISBN 978-80-247-4824-5.

certifikátů. Zároveň pod ní lze přiřazovat získanou životní praxi či neformální a informální učení.⁴

Největší problémem v otázce profesionalizace andragogického povolání je v legislativní mezeře. Legislativní mezeru lze chápat ve smyslu toho, že ještě v současné době není vypracován samostatný ucelený jednotný zákon věnující se problematice vzdělávání dospělých. Vypracování tohoto zákona by velmi pozitivně ovlivnilo řadu andragogických otázek včetně otázky zabývající se profesionalizací. V zákoně by tak např. mohly být přesně specifikovány např. minimální požadavky pro osoby, které vedou vzdělávací proces dospělých jedinců apod.

1.2 MOTIVACE DOSPĚLÉHO JEDINCE

Z důvodu pochopení celé koncepce disertační práce je v úvodu této podkapitoly blíže charakterizován samotný pojem dospělého jedince, neboť znalost této terminologie pomůže lépe se orientovat se související problematikou.

Většina odborných věd jako např. psychologie, lékařství, filozofie apod. dělí lidský život do třech základních etap, kterými jsou dětství, dospělost a stáří. Jinak tomu není ani v pedagogice či andragogice. Po řadu let byla dospělost v pedagogice chápána spíše jako pomyslný vrchol edukačního procesu. Dospělý jedinec tak ztělesňoval již formovanou a vyspělou osobnost.⁵

Z pohledu biologického je dospělým jedincem osoba, která je způsobilá vykonávat s aktivním zapojením specifické činnosti a zároveň je schopná reprodukční funkce. V rámci dospělosti již dochází k postupnému snižování funkčnosti některých částí organismu. Významnější pokles určitých funkcí jako např. orgánů apod. je však více patrný ve vývojové etapě stáří oproti etapě dospělosti.⁶

Nový občanský zákoník k vymezení dospělosti využívá pojem zletilost. V České republice se zletilou osobou stává jedinec, který dosáhl věku 18 let. Dovršením věku 18 let se stává osoba plně svéprávná. Plnou svéprávnost lze získat i před

⁴ BENEŠ, M. Studium andragogiky a možnosti profesionalizace andragogických povolání. In: PRUSÁKOVÁ, V., a kol. *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte: zborník vedeckých štúdií*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2018, s. 99. ISBN 978-80-89654-40-6.

⁵ BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008, s. 79. ISBN 978-80-247-2580-2.

⁶ OTOVÁ, B. a R. MIHALOVÁ. *Základy biologie a genetiky člověka*. Praha: Karolinum, 2012, s. 183. ISBN 978-80-246-2109-8.

dovršením 18 roku života, a to buď vstupem do manželství či uznáním svéprávnosti přes soudní cestu. Pokud uzavře manželství nezletilá osoba a dojde k rozpadu manželství např. z důvodu smrti manžela/manželky, rozvodu či podobných situací, tak nezletilá osoba již přetrvává zcela svéprávnou.⁷ Beneš k právnímu hledisku dospělosti ještě uvádí vznik určitých pravomocí a povinností. Mezi pravomocemi uvádí dosáhnutí volebního práva v aktivním i pasivním měřítku či možnost získání řidičského oprávnění. K povinnostem pak přiřazuje dodržování právní odpovědnosti či nástup do vojenské služby apod.⁸

Dolejší a kol. uvádějí ve spojitosti s pojmem dospělost určité body, které mají k tomuto pojmu velmi blízký vztah. Jedná se především o trvalou pracovní pozici, stálost jednoho partnera a nezávislost v oblasti svých finančních zdrojů. Všechny zmiňované faktory se v průběhu dospělosti budují. Velký vliv budování těchto faktorů má především jedincovo získané vzdělání. V těchto případech můžeme vidět rozdílnost u jedinců, kteří po dokončení odborného učiliště či střední školy vstoupili ihned do pracovního života oproti jedincům, kteří dále studují na vysoké škole. U těchto jedinců můžeme pozorovat určité pozastavení mezi životem v adolescentní a dospělé fázi lidského života. Zároveň je u jedinců, kteří pokračují studium na vysoké škole, odloženo vybudovávání zmíněných faktorů.⁹

Z pohledu vývojové psychologie lze vymezit dospělost dle Vágnerové do třech základních fází. První fáze je tvořena věkovým rozmezím mezi 20 až 40 rokem života jedince. Tato fáze se nazývá jako tzv. období mladé dospělosti. Druhou fází je možno charakterizovat věkovým rozmezím mezi 40 až 50 rokem života jedince. Tato fáze se pak nazývá jako tzv. období střední dospělosti. Třetí fáze se označuje jako tzv. období starší dospělosti, kde se řadí jedinci ve věkovém rozložení 50 až 60 let.¹⁰

Naproti tomu určitou odlišnost oproti výše uvedenému dělení ve vymezení pojmu dospělost v oblasti vývojové psychologie je viditelné v publikaci od Langmeiera a Krejčířové. Ve své publikaci člení pojem dospělost také do čtyřech fází. První fází

⁷ NOVOTNÝ, P., a kol. *Nový občanský zákoník: Principy a základní pojmy*. Praha: Grada, 2014, s. 20-21. ISBN 978-80-247-5163-4.

⁸ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 101. ISBN 978-80-247-4824-5.

⁹ DOLEJŠÍ, M., a kol. *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018, s. 10. ISBN 978-80-244-5425-2.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007, s. 5-6. ISBN 978-80-246-1318-5.

nazývají jako tzv. časnou dospělost, která je v rozmezí od 20 do 25-30 let. Významné body dospělosti jsou v této fázi vyznačovány zejména získáním nových úkolů, věkem a nabytí určité individuální zralosti. Následuje fáze tzv. střední dospělosti, která je vymezena do 45 let života jedince. K této fázi uvádějí, že se jedinec nachází v období své největší aktivity. Předposlední fázi označují jako tzv. pozdní dospělost, kterou charakterizují jako období do začátku stáří tedy ve věkovém rozložení do 60 až 65 let. Závěrečnou fázi dospělosti již označují jako stáří, které dále dělí na časné a vysoké.¹¹

Palán ve své publikaci uvádí, že problematika tohoto pojmu je v jeho širokém vymezení z několika možných úhlů. Zároveň však definuje dospělého jako toho „*kdo je vyspělý a „zralý“ sociálně, citově, biologicky, sociologicky a mentálně a absolvoval minimálně základní vzdělání.*“¹²

Co se týká samotné motivace tak tu definuje ve své publikaci Tureckiová dle které „*je vnitřním procesem, který vyjadřuje touhu a vůli (ochotu) člověka vyvinout určité úsilí vedoucí k dosažení subjektivně významného cíle nebo výsledku.*“¹³ Farková uvádí, že původ tohoto pojmu pochází z latinského slova moveo, což v překladu znamená hýbám se. Z pohledu psychologie není dle této autorky tento pojem jednomyslně vymežován.¹⁴

Samotnou motivaci dospělých k učení charakterizuje velmi výstižně Průcha. Dle tohoto autora „*je vnitřní psychickou pohnutkou, důvodem, rozhodnutím, které může vést k jejich participaci v některé formě vzdělávání.*“¹⁵

Dle Chopra se lze s pojmem motivace setkat v různých kontextech. Z toho důvodu by tedy jednotná definice byla pravděpodobně ne zcela funkční.¹⁶

Gorman ve své publikaci uvádí, že motivace se vztahuje k chování, které je zaměřené na stanovený cíl, což je to, co posunuje jedince k určitým projevům jejich chování.¹⁷

¹¹ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, Praha: Grada, 2006, s. 167. ISBN 80-247-1284-9.

¹² PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 9. ISBN 80-86723-03-8.

¹³ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004, s. 55. ISBN 80-247-0405-6.

¹⁴ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie. Třetí aktualizované vydání*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, s. 92. ISBN 978-80-7452-130-0.

¹⁵ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 33. ISBN 978-80-247-5232-7.

¹⁶ CHOPRA, S. *Motivation in Management*. New Delhi: Sarup & Sons, Published by IVY Publishing House, 2002, p. 45. ISBN 81-7890-260-3.

Plamínek ve své publikaci zmiňuje smysl motivace, kterým dle něho „je nenásilné vytvoření pozitivního přístupu k něčemu – často k nějakému výkonu či typu chování.“¹⁸

U dospělých jedinců lze spatřovat větší míru jejich motivace vztahující se k samotnému učení. Tato motivace pak bývá vyvolána zaměřeností na jejich současnou sociální situaci, propojeností jejich vzdělávacích cílů a profesního života či k jejich vysokým životním potřebám.¹⁹ Mužík výstižně uvádí, že u dospělého člověka sebemotivace vzbuzuje zájem o samotné učení.²⁰

Dle Plamínka je důležité si uvědomit, že pozitivní vztah k určité úloze je možný ze dvou příčin. První takovou příčinou je zejména to, že splněním této úlohy lze dosáhnout jistého zisku zvenčí např. v podobě finančních prostředků. Druhou může být to, že její splnění je v harmonii s vnitřním naladěním jedince, který má tuto úlohu splnit.²¹

Pro efektivitu vzdělávání u dospělých jedinců je jako podstatně důležitý bod uváděna zejména zaměřenost a síla účastnickových motivů. Obecně lze tedy motivaci charakterizovat jako souhrn vnitřních a vnějších faktorů prostřednictvím kterých dochází k řízení, aktivizování a zaměřování jedincova jednání.²²

Na druhou stranu je možné se také setkávat s jedinci u kterých se vyskytuje určitá absence motivace. Psychologickým důvodem této situace je specifická absence tzv. hybatele. Jedná se o činitele, které motivují jedince. Mezi tzv. hybatele spadají např. přání, zájmy, hodnoty ideály a potřeby. Všechny uvedené hybatele lze komplexně pojmenovat jako motivy.²³

Pro dospělé jedince je typické, že se jejich motivy k dalšímu vzdělávání značně odlišují např. dle jejich pohlaví, sociálního statusu, věku, dosaženého vzdělání apod. Z hlediska věkové struktury je pro mladší generaci patrná větší motivace ke vzdělávání zaměřující se na jejich profesní život. U starší generace pak znázorňuje určité efektivní

¹⁷ GORMAN, P. *Motivation and emotion*. Great Britain: TJ International Ltd, Padstow, Cornwall, 2004, p. 1. ISBN 0-415-22770-4.

¹⁸ PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 14. ISBN 978-80-247-3447-7.

¹⁹ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 62-63. ISBN 978-80-7367-551-6.

²⁰ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998, s. 10. ISBN 80-85963-52-3.

²¹ PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015, s. 16. ISBN 978-80-247-5515-1

²² BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání, Praha: Grada, 2014, s. 104. ISBN 978-80-247-4824-5.

²³ TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004, s. 55-56. ISBN 80-247-0405-6.

vyplnění jejich volného času.²⁴ Šauerová zároveň ještě dodává, že prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje či ve kterém žije, hraje také podstatnou roli pro motivaci k učení.²⁵

Dle Tureckiové jsou tři primární druhy motivů. Jedná se o zájmy, potřeby a hodnoty. Tyto uvedené motivy udávají dospělému jedinci v jeho chování sílu, směr a podílejí se na době jeho samotného trvání.²⁶

Ve Spojených státech amerických byl proveden výzkum týkající se důvodu účasti dospělých jedinců na vzdělávání. Realizace tohoto výzkumu byla provedena v 80. letech 20. století. Výsledkem výzkumu bylo stanovení šesti důvodů hrající podstatnou roli pro účast dospělých jedinců ve vzdělávání. Mezi těchto šest důvodů se řadí vnější očekávání, profesní vzestup, kognitivní zájem, společenský prospěch, sociální vztahy a unik či stimulace. Většina těchto výsledků je v určité míře platná v současné době i pro naše prostředí.²⁷

V dnešní době je možné narazit v odborné literatuře na několik možností věnující se typologii motivů. Možnými motivy pro účast v dalším vzdělávání se ve své publikaci zabývá Beneš.²⁸ Tento autor rozděluje motivy do níže uvedených šesti bodů.

- **Vnější očekávání**

Pro tento bod je charakteristické, že se účastník řídí vnějším doporučením. Toto doporučení může být jednak od jeho zaměstnavatele, přátel případně i od poradenských služeb či sociálního pracovníka.

- **Profesní důvody**

Do tohoto bodu se řadí zejména vlastní rozvoj v rámci své pracovní pozice v zaměstnání případně zajišťování zmiňovaného rozvoje vlastní pozice v zaměstnání.

²⁴ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 47. ISBN 978-80-271-0051-4.

²⁵ ŠAUEROVÁ, M., *Motivace odsouzených mužů ve výkonu trestu k účasti na celoživotním vzdělávání*. In: VETEŠKA, J., a J. SALIVAROVÁ, eds. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskali v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013, s. 149. ISBN 978-80-87306-12-3.

²⁶ TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007, s. 38. ISBN 978-80-247-0882-9.

²⁷ DVOŘÁKOVÁ, M. Na jevišti vzdělávání dospělých: Motivace účastníků vzdělávání. *Andragogika v praxi: odborný čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2017, č. 14/15, s. 28-29. ISSN 2336-5145.

²⁸ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 106. ISBN 978-80-247-4824-5.

- **Sociální kontakt**

Tento bod je typický svojí variabilitou. Někteří účastníci hledají akceptaci od druhých jedinců. Jiní účastníci se pokoušejí samotný sociální kontakt rozvinout případně zcela zahájit. Některými další účastníky je tento bod využíván se snahou o zlepšení jejich sociální pozice. Sociální kontakt pomáhá také pochopit účastníkům jejich vlastní problémy. Pro některé účastníky je spojován sociální kontakt s potřebou přátelství či uskutečňováním skupinových aktivit mezi jedinci.

- **Kognitivní zájmy**

Samotná motivace vycházející z tohoto bodu odpovídá zásadní podobě vzdělávání dospělých. Určitá představa této podoby vychází ze získávání a individuální hodnoty znalostí.

- **Sociální podněty**

Pro účastníky je typická snaha dosáhnout určitého prostoru, který není zatěžován určitou mírou frustrace a každodenními tlaky.

- **Participace na politickém a zejména komunálním životě**

Zásadním důvodem tohoto bodu je zdokonalení individuálních schopností prostřednictvím účasti ve věcech týkajících se komunálních otázek.²⁹

S dalším možným dělením motivů přichází Shánilová. Tato autorka dělí motivy na přímé a nepřímé. Do přímých motivů neboli tzv. vnitřních motivů zahrnuje např. touhu po moci, seberealizaci či potřebnost komunikace s kolegy. Mezi nepřímé motivy, které jinými slovy označuje jako tzv. vnější motivy pak zařazuje např. plat či mzdu, potřebu uplatnění se a jistoty.³⁰

Motivaci jako takovou lze opět segmentovat dle nejrůznějších hledisek. Následující text této práce bude zaměřen na základní možné členění motivace dle odborných autorů.

S poměrně primárním a také důležitým dělením motivace přicházejí ve své publikaci Jíra, Rampouchová a Veselý. Uvedení autoři motivaci dělí na vnější a vnitřní. Vnější motivaci specifikují blíže jako určitou vykonávanou činnost, která je podnícena

²⁹ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 106. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁰ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 21-22. ISBN 978-80-7452-145-4.

vnějšími vlivy jako jsou např. získání pochvaly či určitého zisku, vyvarování se trestu apod. Pro vnitřní motivaci je naopak typické to, že samotná činnost je vykonávána spontánně. Vyskytuje se zde tedy absence vnějšího stimulu, který se objevuje u vnější motivace. Také se zde neočekává určitá odměna. Hybnou silou této motivace jsou tendence jedince jako např. jeho zájmy a potřeby.³¹ Špatenková a Smékalová dodávají, že u vzdělávání jedinců seniorského věku je v minimální míře motivace vnější oproti motivaci vnitřní.³²

Vacínová dělí motivaci do dvou skupin z pohledu jedince prožívání, a to na negativní a pozitivní. Pro negativní motivaci je typické to, že bývá způsobena např. neúspěchem, negativním hodnocením, projevem nezájmu apod. Jejím dopadem je pak ztráta např. rezignování na výkon, ztrácení smyslu vzdělávání, záporná stanoviska k lektorovi, učení apod. I v rámci negativní motivace se lze setkat s jejím pozitivním vlivem na učební aktivity, jelikož může nastartovat např. potřebu poznávací a sociální prestiže. Pozitivní motivace bývá ve většině případů navozena pochválením, uznáním, známkou či určitým úspěchem. Podstatou je aktivizování volní i poznávací potřeby skrze kladný citový prožitek. V případě pozitivní motivace může dojít také k negativnímu vlivu vztahujícímu se k učební látce. Toto může být způsobeno nepřiměřenou pozitivní motivací, díky které pak dochází k přesycení volní roviny osobnosti a oslabování poznávací potřeby.³³ Dle Shánilové je velmi podstatná pozitivní motivace oproti negativní motivaci, která má menší efektivitu.³⁴ Hospodářová dále doplňuje z pohledu managementu, že motivování formou negativní motivace by se mělo využívat v případech kdy již nefunguje motivování prostřednictvím pozitivní motivace.³⁵

Urban ve své publikaci dělí motivaci na hmotnou a nehmotnou. Hmotná motivace je založena na motivování prostřednictvím hmotných faktorů, kam řadí například peníze.

³¹ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 16. ISBN 80-86784-07-X.

³² ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 72. ISBN 978-80-247-5446-8.

³³ VACÍNOVÁ, M. Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 72. ISBN 978-80-7452-012-9.

³⁴ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 22. ISBN 978-80-7452-145-4.

³⁵ HOSPODÁŘOVÁ, I. *Kreativní management v praxi*. Praha: Grada, 2008, s. 107. ISBN 978-80-247-1737-1.

Nehmotná motivace je tedy oproti motivaci hmotné založena na nehmotných motivačních faktorech jako jsou např. uznání, pochvala apod. Jinými slovy mezi nehmotné faktory řadí to, co nejde uspokojit prostřednictvím finančních prostředků.³⁶

Pro motivaci dospělých jedinců k celoživotnímu vzdělávání je nezbytné, aby se k ní přistupovalo jako k individuální otázce každého jedince. Při samotném motivování jedinců by mělo docházet k hledání určité důvodné souvislosti mezi určitou motivační strukturou každého jedince a obecně uznávanými teoriemi motivace.³⁷

Úspěšné vzdělávání dospělých v rámci systému celoživotní vzdělávání a učení je pouze v případech, kdy jsou dospělí jedinci vhodně motivováni k získávání dalších dovedností a znalostí. Pokud není nastaven správný smysl a cíl vzdělávání, může to vést k tomu, že dospělí jedinci dají přednost jiným aktivitám. Vzdělávání by tedy mělo navazovat na již získané dovednosti a znalosti. Pro vyšší motivaci se v praxi využívá ve vzdělávání průběžné hodnocení studijních výkonů dospělých účastníků. Samotnou motivaci ovlivňují tzv. motivační faktory do kterých se řadí např. zkušenost lektora, atmosféra během vzdělávací akce apod.³⁸

V rámci dalšího vzdělávání Gígalová předpokládá, že pokud do tohoto vzdělávání vstupuje motivovaný dospělý jedinec, který je vnitřně přesvědčen, že toto vzdělávání bude naplňovat jeho některé potřeby, tak se to projeví na samotné efektivitě vzdělávání.³⁹

Z pohledu motivace vyskytující se u pracovníka je poměrně paradoxní zejména to, že pokud jeho motivovanost přesáhne jeho jistou hranici, tak jeho výkonnostní stupeň se zredukuje. Ideální stupeň motivace závisí také na druhu náročnosti úkolu.⁴⁰

³⁶ URBAN, J. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, 2017, s. 16-17. ISBN 978-80-271-0227-3.

³⁷ ŠAUEROVÁ, M. Motivace dospělých v celoživotním vzdělávání. In: VETEŠKA, J. a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu. Protects of learning and education in European context*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 160. ISBN 978-80-7452-022-8.

³⁸ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 22. ISBN 978-80-7452-145-4.

³⁹ GIGALOVÁ, V., Rozhodování o motivaci k dalšímu odbornému vzdělávání podle paradigm andragogiky. In: VETEŠKA, J., a J. SALIVAROVÁ, eds. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013, s. 64. ISBN 978-80-87306-12-3.

⁴⁰ HORVÁTHOVÁ, P., J. BLÁHA a A. ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press, 2016, s. 24. ISBN 978-80-7261-430-1.

Důležité je zmínit také poznámku, kterou uvádí k motivaci ve své publikaci Nenadál a kol., že motivace jako taková je pro každého dospělého jedince velmi individuálním bodem.⁴¹

1.3 BARIÉRY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Ve vzdělávání dospělých se lze setkat, mimo působení motivace u dospělých jedinců, také s určitými bariérami či jinak řečeno překážkami. Jejich výskyt zabraňuje dospělým jedincům zabývat se určitému vzdělávání v rámci celoživotního učení.⁴²

Rabušicová a kol. ve své publikaci definují dvě skupiny bariér ve vzdělávání. První označují jako tzv. vnitřní neboli osobnostní bariéry. Jako příklad bariér k této skupině uvádějí např. negativní zkušenosti z již proběhlého školského prostředí, osobní mínění dospělého jedince o svých dostatečných dovednostech a znalostech pro výkon určitého povolání apod. Druhou skupinu nazývají jako tzv. vnější, jinými slovy situační bariéry. Do této kategorie řadí zejména nedostatek podnětů ke vzdělávací aktivitě z vnějšího okolí.⁴³

S podobným dělením se lze setkat také v publikaci u Shánilové. K osobnostním bariérám zmiňovaná autorka uvádí, že vycházejí z pohledu, jak dospělý jedinec vnímá svoji osobu ve vzdělávacím procesu a z jeho zaujímaných postojů. U situačních bariér doplňuje, že se jedná o druh bariér, které vycházejí z určité vzniklé situace jako je např. špatná dopravní dostupnost, nedostatek času a financí apod. Autorka dále ještě zmiňuje třetí skupinu bariér, které označuje jako tzv. institucionální bariéry. Do této skupiny řadí jako příklad neuspokojivý rozvrh hodin kurzů, nevhodně zvolené programy apod.⁴⁴

Bariéry dle povahy organizační, psychologické a pedagogické segmentuje Bednaříková. Mezi organizační bariéry zařazuje např. nedostačující případně chybné informace o vzdělávacím kurzu, komplikovanou rodinou situací (např. péče o člena rodiny) apod. K psychologickým bariérám jako příklad definuje nízkou motivaci, obavy

⁴¹ NENADÁL, J., a kol. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody*. Praha: Management Press, 2008, s. 201. ISBN 978-80-7261-186-7.

⁴² ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 48. ISBN 978-80-271-0051-4.

⁴³ RABUŠICOVÁ, M., a kol. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 105. ISBN 978-80-210-4779-2.

⁴⁴ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 22. ISBN 978-80-7452-145-4.

ze selhání či konkurence, neefektivnost stylu učení, nedostatečná intelektová výbava apod. Jako příklad pedagogických bariér pak uvádí nedostatečnou prezentaci učiva a kvalitu výuky, nedostatečné získané předešlé vědomosti či i lektorovi nedostatky atd. Jako další lze uvést k pedagogickým bariérám to, že jsou produkovány z důvodu delšího intervalu od posledního soustavného vzdělávání.⁴⁵

Specifické bariéry ve vzdělávání dospělých se vyskytují u dospělých jedinců seniorského věku. S výše uvedenými bariérami psychologickými, situačními a organizačními se ve své publikaci shoduje Špatenková a Smékalová. Zároveň však autorky ještě k cílové skupině seniorů zmiňují bariéru andragogickou a informační. Mezi andragogické bariéry zařazují např. nevhodně zvolené obsahy, formy vzdělávání či využití nepřiměřeně vybraných vzdělávacích aktivit. Informační bariéry jsou prezentovány zejména nemožností případně nízkou schopností vyhledávat podstatné informace o vzdělávacích aktivitách či již pro samotné studium.⁴⁶ Petřková a Čornaničová k této cílové skupině ve vzdělávání uvádí ještě možné bariéry, které vycházejí z jejich subjektivních podmínek vzdělávání. Jako příklad těchto bariér poznamenávají deficit v oblasti jejich vitality, energie apod.⁴⁷

Samotnými bariérami ve vzdělávání dospělých společně s motivací k dalšímu vzdělávání se dle Vetešky věnovaly níže uvedené projekty.⁴⁸

- *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých (projekt realizovaly tři partnerské organizace z Rakouska, ČR a Finska, 2006–2008);*
- *Průzkum mínění poskytovatelů dalšího vzdělávání o vzdělávání zaměstnanců v malých a středních podnicích (AIVD ČR, o. s., 2010);*
- *Průzkum vnímání problematiky vzdělávání dospělých u laické a odborné veřejnosti (Donath-Burson-Marsteller ve spolupráci s agenturou Factum Invenio a AIVD ČR, o. s., 2009);*

⁴⁵ BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky* 2. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, s. 21. ISBN 80-244-1356-6.

⁴⁶ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 80-81. ISBN 978-80-247-5446-8.

⁴⁷ PETŘKOVÁ, A. a R. ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 69. ISBN 80-244-0879-1.

⁴⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 113. ISBN 978-80-262-1026-9.

- *KOOPERACE – Koordinace profesního vzdělávání jako nástroje služeb zaměstnanosti (Fond dalšího vzdělávání, 2013–2015).*⁴⁹

1.4 ANDRAGOGICKÉ ROLE

Vzhledem k tomu, že zaměření disertační práce se vztahuje k roli lektora, tak je tato role v níže uvedeném textu více specifikována. Dále jsou zde uvedeny další andragogické role, jelikož pochopení a znalost jednotlivých andragogických rolí pomůže lépe pochopit jejich propojení v kontextu s rolí lektora.

1.4.1 LEKTOR

Vznik tohoto pojmu sahá do druhé poloviny dvacátého století. Samotný pojem byl poprvé definován v Torontu roku 1972 na světové konferenci věnované vzdělávání dospělých. Nejprve se pojem hojně využíval pro pojmenování univerzitního externího učitele. Dnešní doba však tento pojem využívá jako označení jedinců, kteří se zabývají a zároveň také uskutečňují jakýkoliv vzdělávací proces. V naší zemi se pojem začal využívat v poválečném období jako nutný prvek, který pomáhal odlišovat vzdělávání ve školách a mimoškolních institucích či aktivitách.⁵⁰

Mužík definuje pojem lektor jako osobu, která ve vzdělávání dospělých plní funkci učitele. Dále také uvádí, že z pohledu profesního života jedince může být právě role lektora vykonávána jako určitý druh povolání, popřípadě jako doplněk svého zaměstnání.⁵¹

V současnosti se s lektorem setkáme zejména na nejrozličnějších školeních, kurzech či jiných vzdělávacích aktivitách pro dospělé. Pod tímto označením je možné vidět jedince z nejrozličnějších odvětví. Všichni však mají stejné několik základních bodů. Mezi tyto body lze uvést zejména snahu, aby účastníci jejich vzdělávacích akcí získali co nejvíce nových vědomostí a zkušeností, které budou dále schopnosti využívat v rámci svého života jak v profesním, sociálním tak osobním pojetí. V rámci lektorské práce hraje podstatnou roli její rozvržení do třech fází. První fáze je označována jako přípravná

⁴⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 113. ISBN 978-80-262-1026-9.

⁵⁰ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 118. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁵¹ MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 5. ISBN 80-86976-02-5.

fáze. Následuje fáze realizace vzdělávací aktivity. Na závěr přichází fáze věnující se celkovému hodnocení vzdělávací akce.⁵²

Dle Bartáka je pojem lektor v rámci podnikového vzdělávání definován jako „odborník, který uskutečňuje vzdělávání dospělých ve firmě a spolu se zadavatelem a organizátorem studia je odpovědný za jeho řízení.“⁵³

Palán chápe lektorovu práci v rámci celého vzdělávacího procesu jako vrcholek vzdělávací aktivity. Zároveň však uvádí, že lektor musí naplnit v rámci vzdělávacího kurzu určité předpoklady, jak od něj očekávají účastníci vzdělávacího kurzu, tak samotní pořadatelé těchto kurzů.⁵⁴

V rámci lektorské profese v edukačním procesu vykonává lektor určité specifické role. Langer tyto role rozdělil do pěti základních bodů. První definuje jako vzdělavatele, jinými slovy osobu, která jednak vzdělává, ale také pomáhá učícím se jedincům ve vzdělávacím procesu. Druhou roli, kterou lektor splňuje je tzv. šéf skupiny. Tato role je jednak vykonávána lektorovou autoritou v rámci studijní skupiny, ale také tím, že lektor odpovídá za práci svojí skupiny. Ve třetí roli formuluje lektora jako člena skupiny. Z toho vyplývá, že lektor je jednak vzdělavatelem, ale také právoplatným členem celé studijní skupiny. Předposlední lektorskou roli stylizuje Langer jako roli poradce. Vzdělávající jedinci vidí v lektorovi jistou oporu, a proto se na něho obracejí např. v rámci určité pomoci a následného správného nasměrování. V některých případech může docházet mezi lektorem a účastníkem kurzu k určitému druhu svěřování. Lektor však musí poznat, kdy se toto svěřování vztahuje k probíranému tématu. Pokud je svěřování již mimo edukační téma, tak by měl lektor takovou situaci ihned zastavit. Závěrečná role, kterou by měl lektor splňovat je role hodnotitele. Tuto roli vykonává lektor v případech, kdy se hodnotí získané vzdělání účastníků kurzu. Jedná se o poměrně náročnou roli, a to především v případech, kdy lektor má hodnotit svoji vlastní studijní skupinu. V zahraničí se řídí většinou pravidlem, že lektor nehodnotí jedince, které vzdělává v rámci své edukační skupiny.⁵⁵

⁵² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 14. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁵³ BARTÁK, J. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia, 2003, s. 129. ISBN 80-7220-158-1.

⁵⁴ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 93. ISBN 80-86723-03-8.

⁵⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 27-28. ISBN 978-80-271-0093-4.

1.4.2 DALŠÍ ANDRAGOGICKÉ ROLE

V předešlém textu byla detailněji charakterizována role lektora. Kromě role lektora lze narazit na další možné role, které působí v oblasti vzdělávání dospělých. Těmto rolím se věnuje následující text práce.

Andragog

Toto označení vystihuje ve velmi obecném rázu osobu, která se vyskytuje ve vzdělávání dospělých. Je tedy možné do tohoto pojmu zahrnout jednak vzdělavatele v oblasti andragogiky, pracovníky s praxí v edukaci dospělých či samotné studenty andragogiky.⁵⁶

Andragoga lze vymezit v užším slova smyslu. V takovém případě se za andragoga považují jedinci, kteří vystudovali andragogiku na vysoké škole.⁵⁷

Učitel dospělých

S tímto označením se v některých případech můžeme v rámci vzdělávání dospělých, a tedy i pro pozici lektora také setkat. Nicméně je takovéto pojmenování dle Palána pro vzdělavatele dospělých poměrně nepřesné.⁵⁸

Vzdělavatel dospělých

Vzdělavatel dospělý je široký pojem pro jedince působícího v edukačním procesu dospělých. V základním vymezení se jedná o pracovníka, který se aktivně podílí na přípravě, průběhu a hodnocení vzdělávací akce. Ve většině případů se jedná o jedince, kteří mají vystudovanou vysokou školu zaměřenou právě na vzdělávání dospělých. Pokud jedinec nemá tento obor vystudovaný může si doplnit tuto kvalifikaci

⁵⁶ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95. ISBN 80-86723-03-8.

⁵⁷ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 22. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁵⁸ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95-96. ISBN 80-86723-03-8.

např. v rámci dalšího vzdělávání. Blíže specifikovanou rolí vzdělavatele dospělých je např. lektor.⁵⁹

Langer ve své publikaci uvádí ke vzdělavateli dospělých, že jde „o souhrnné označení pro koncepční, řídicí, výzkumné, pedagogické, organizační, správní, administrativní, provozní, pomocné a jiné pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají činnosti, jež jakkoliv (přímo i nepřímo) ovlivňují výsledky vzdělávání.“⁶⁰

Moderátor

Role moderátora je využívána ve vzdělávání dospělých, pokud vzdělavatel využívá moderační metodu. Jedná se o metodu, která využívá aktivního zapojení jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu. Ve velké míře se využívá tato metoda na workshopech či konferencích.⁶¹

Využívání moderační metody ve vzdělávání dospělých je velmi působivou, ale zároveň také náročnou metodou. Náročnost lze spatřovat ve velmi vysokých předpokladech znalostí didaktiky u vzdělavatele.⁶²

Langer ve své publikaci uvádí, že právě prostřednictvím a využitím správně vedené moderační techniky lze vtáhnout všechny účastníky vzdělávacího procesu do právě řešené problematiky.⁶³

Dle Mužíka moderátor ve většině vzdělávacího procesu využívá moderační metodu, kterou aplikuje v rámci týmové práce s účastníky vzdělávacího procesu.⁶⁴

⁵⁹ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 278. ISBN 978-80-247-3960-1.

⁶⁰ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 22. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁶¹ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁶² PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 96. ISBN 80-86723-03-8.

⁶³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 25. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁶⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 217. ISBN 978-80-7357-581-6.

Trenér

Tato andragogická role využívá nejrůznějších technik, které vedou k předávání a osvojování v první řadě praktických zkušeností a dovedností. Role trenéra se ve vzdělávacím procesu zaměřuje na rozvoj a zvládnutí dovedností až do požadovaného stupně, který lze následně nazvat jako určitý návyk. Způsob výuky, kterou vede trenér dává možnost získat dovednosti z oblasti senzomotorické, motorické či intelektové. Samotný edukační cíl role trenéra se dá charakterizovat jako výcvik praktické činnosti, která bude mít pozitivní vliv na jedincův profesní život.⁶⁵

Langer uvádí, že role trenéra se objevuje zejména v kurzech specializovaných na nejrůznější druhy výcviku.⁶⁶ Naproti tomu je nutné zdůraznit, že Barták zmiňuje pozici trenéra i v rámci rozvoje intelektových schopností. Zejména k tomu poznamenává např. k trénování manažerských dovedností, představivosti či myšlení.⁶⁷

Tutor

Označení tutora bylo dříve zejména v britském vysokoškolském systému využíváno pro akademické pracovníky na vysoké škole, kteří vedli přípravu malých skupinek studentů v rámci trvání celého studia či v jeho samotném průběhu.⁶⁸

V současné době je tato role spjata s formou distančního vzdělávání. Tutor zde plní několik zásadních úkolů, kterými jsou např. posuzování písemných prací studentů či poskytování zpětné vazby pro studenty, vztahující se k jejich studiu apod. Tutor může pracovat se studenty v malých skupinkách či individuálně.⁶⁹

Barták definuje tutora jako jedince, který je nápomocen studentům při jejich samostudiu.⁷⁰ Zlámalová charakterizuje roli tutora jako pomyslný můstek, který je

⁶⁵ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 96. ISBN 80-86723-03-8.

⁶⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 23. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁶⁷ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁶⁸ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 96. ISBN 80-86723-03-8.

⁶⁹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 217. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁷⁰ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7

tvořen mezi účastníky distančního vzdělávání a vzdělávací institucí, která poskytuje tento druh vzdělávání.⁷¹

Nároky na roli tutora jsou dle Langer poměrně velmi vysoké, jelikož musí kromě poradenské činnosti ovládat na poměrně velmi vysoké úrovni komunikační a informační technologie.⁷²

Konzultant

Role konzultanta zahrnuje zejména poradenskou činnost v rámci své odborné specializace. Konzultant dále pomáhá s pochopením studijní látky prostřednictvím svého výkladu učební látky. Jako další konzultant poskytuje svoje odborné názory na otázky vztahující se k jeho profesní orientaci.⁷³

Langer chápe k tomuto pojmu jako jeho synonymum pojem poradce. Zároveň také uvádí, že se jedná o specialistu v určitém odvětví, který např. může vyhotovit odbornou expertizu spadající pod jeho problematiku. Současně dodává, že mimo oblast vzdělávání se s konzultantem lze setkat v širokém spektru vědních disciplín jako je např. medicína, právo, moderní technologie apod.⁷⁴

Edukátor

Tento pojem charakterizuje andragogický slovník jako synonymum využívané ve velké míře v rámci firemní praxe pro pozici školitele.⁷⁵ Dle Palána je tento pojem v okruhu vzdělávání dospělých využíván v poměrně nepatrné míře.⁷⁶

⁷¹ ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 109. ISBN 978-80-86723-56-3.

⁷² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 23. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 217. ISBN 978-80-7357-581-6.

⁷⁴ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 25. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷⁵ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 278. ISBN 978-80-247-3960-1.

⁷⁶ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95. ISBN 80-86723-03-8.

Instruktor

Tato role charakterizuje pracovníka, který vede vzdělávání jednak v rovině teoretické, ale především se zaměřuje na praktickou přípravu.⁷⁷ Langer uvádí v rámci této role, že se jedná o pracovníka, který na pracoviště zajišťuje praktickou přípravu, která se vztahuje ke specifické oblasti. Dále uvádí, že se u této role hledí na jedincovi odborné a metodické kompetence.⁷⁸

Kouč

Barták uvádí, že „*lektor jako kouč je vzdělavatel zabývající se vzdělávaným přímo na jeho pracovišti.*“⁷⁹ Palán ve své publikaci dále zmiňuje, že samotné vzdělávání je realizováno v rámci každodenních pracovních aktivit, kdy kouč usměrňuje vzdělávaného. Kouč je vzdělávanému jedinci přiřazen. V rámci příslušné pracovní pozice může roli kouče na pracovišti mít např. mistr oboru, technik, manažer apod.⁸⁰

Mezi základní činnosti kouče patří zejména pozorování práce svého vzdělávaného jedince. Kouč se snaží pomoci vzdělávanému s určitými problematickými postupy či složitými otázkami vztahující se k jeho vykonávané pracovní pozici. V rámci role kouče dochází ke kladení určitých otázek směrem ke vzdělávanému, přičemž cílem těchto otázek je, aby sám vzdělávaný na ně našel jednak možnost, jak sám odpovědět či jakým příslušným krokem se dále vydat. Práce kouče v sobě zahrnuje principy jako je např. důvěra, společný cíl, vyzdvihování kladných výsledků, poskytování zpětné vazby apod.⁸¹

V rámci této role se lze setkat i s výhodami a nevýhodami. Mezi výhody lze především uvést poskytování vzdělávanému pracovníkovi zpětnou vazbu týkající se např. hodnocení jeho činnosti apod. Jako další výhodou je možno spatřovat individuální

⁷⁷ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁷⁸ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 23. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷⁹ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁸⁰ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95. ISBN 80-86723-03-8

⁸¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 24. ISBN 978-80-271-0093-4.

přístup ke vzdělávanému. Co se týká nevýhod tak nejvýznamnějším bodem je to, že vzdělávání probíhá pod určitým typem tlaku pracovních úkolů.⁸²

Facilitátor

Tato role představuje jedince, který se v rámci vzdělávacího procesu snaží vytvořit co nejideálnější podmínky, které pozitivně ovlivní vzdělávací proces.⁸³ Dále se snaží regulovat psychické procesy, které se v rámci edukačního procesu mohou silně projevovat. Mezi tyto procesy patří zejména uvést např. výkonnost či motivaci účastníků vzdělávání.⁸⁴

Mediátor

Jedinec v roli mediátora se věnuje procesům, které se zabývají řešením diskutabilních otázek.⁸⁵ Langer dále uvádí, že „jde o roli, kterou přejímá schopný lektor v případě vyhocené situace ve výuce, kdy spolu strany nekomunikují vůbec nebo kdy jejich komunikace probíhá mimo směr řešení problému, zpravidla v iracionální rovině.“⁸⁶

Mentor

Role mentora je vykonávána v rámci vzdělávání jedinců na pracovišti. Mentor zde plní např. funkce školicí, motivační, poradenské apod.⁸⁷ Langer uvádí, že se nejedná o klasickou roli vzdělavatele v rámci vzdělávacího procesu u dospělých jedinců. Dále uvádí, že se jedná o dlouhodobou kooperaci mezi mentorem a mentorovaným, kdy právě mentorovaný získává nové zkušenosti od svého mentora. Z hlediska dělení na

⁸² PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95. ISBN 80-86723-03-8.

⁸³ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

⁸⁴ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, s. 95. ISBN 80-86723-03-8.

⁸⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 25. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁸⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 25. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁸⁷ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 119. ISBN 978-80-87197-12-7.

formální a neformální formu jedincova rozvoje, se činnost mentora řadí mezi neformální formy.⁸⁸

Marquardt a Loan zmiňují ve své publikaci, že pro mentorskou činnost je důležitý jednak výběr mentorů, ale také určité vkládání investic do jejich následných školení.⁸⁹

Metodik

Metodikem je označována osoba, která se v oblasti vzdělávání dospělých věnuje zejména vypracovávání, plánování a řízení metodické stránky vzdělávacího procesu. Pod tuto roli tak spadá např. výběr vhodných didaktických metod a forem. Dále k této roli patří také připravování potřebných podkladů vztahující se k příslušnému projektu vzdělávací akce.⁹⁰

Manažer

Tento termín byl přejat z anglosaských zemí. Termín označuje jedince, kteří jsou odpovědní za chod určité organizace ať už z neziskové, společenské, podnikatelské či jiné oblasti.⁹¹

V oblasti vzdělávání dospělých je tato role charakteristická pro tři základní body vzdělávacího procesu. Jedná se zejména tedy o body týkající se přípravy, realizace a hodnocení vzdělávací akce. V obecné rovině se manažer zabývá plněním manažerských funkcí.⁹² Častorál rozděluje ve své publikaci manažerské funkce podle druhů a fází. K druhům řadí „plánování, organizování, vedení lidí, kontrolu.“⁹³ Mezi fáze pak dle Častorála spadá „analýza, rozhodování, implementace.“⁹⁴

⁸⁸ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 24. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁸⁹ MARQUARDT, M. J., a P. LOAN. *The manager as mentor*. Westport Connecticut: Praeger, 2006, p. 51. ISBN 0-275-98589-X.

⁹⁰ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 26. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁹¹ FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010, s. 14-15. ISBN 978-80-247-3067-7.

⁹² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 26. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁹³ ČASTORÁL, Z. *Management lidského faktoru: management lidských zdrojů, management lidského kapitálu, personální management*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013, s. 27. ISBN 978-80-7452-038-9.

⁹⁴ Tamtéž, s. 27.

Jako další role lze alespoň okrajově uvést např. supervizora, obchodníka ve vzdělávání či autora studijních textů. Pozice supervizora se zaměřuje na hodnocení vzdělávací akce z kvalitativního hlediska. Supervizor pak podává zpětnou vazbu o vzdělávacím kurzu jak samotnému vzdělavateli či jeho přímému nadřízenému, popřípadě i účastníkovi kurzu. Role obchodníka v andragogické profesi se projevuje zejména v nabízení vzdělávacích kurzů pro širokou veřejnost. Tato role vyžaduje znalosti z širokého spektra odvětví jako je např. ekonomika, rétorika, organizační dovednosti apod. Autor studijních textů je poměrně speciální role, ve které se vyskytují jedinci, kteří se zabývají tvorbou a následnou garancí studijních textů pro dospělé účastníky vzdělávacích kurzů.⁹⁵

1.5 KOMPETENCE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Kompetence definovali ve své publikaci velmi výstižně Veteška a Tureckiová „*jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“⁹⁶

Samotný pojem kompetence se začal využívat s příchodem analýzy školského vzdělávacího systému a následnou změnou obsahů a cílů ve vzdělávání v rámci systémů v evropském školství. V současné době dochází v andragogice, a to jak v teoretické i aplikační rovině k věnování pozornosti kompetenčním přístupům ve vzdělávání dospělých. Klíčovým bodem je tak ve vzdělávání dospělých to, aby prostřednictvím vzdělávání docházelo u jedinců k získávání určitých druhů kompetencí. Díky těmto kompetencím pak nepochybně bude docházet u jedinců k lepšímu přijímání jejich odpovědnosti během jejich životní dráhy. Pozitivní stránka se také bezpochyby ukáže na následné motivaci těchto jedinců v jejich životě.⁹⁷

⁹⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 25-27. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁹⁶ VETEŠKA, J. a M.TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 27. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁹⁷ VETEŠKA, J., a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009, s. 37. ISBN 978-80-87306-04-8.

V současné době došlo u pojmu kompetence k jeho zdomácnění. Odlišnosti lze však spatřovat ve významu a použití tohoto pojmu zejména pak mezi laickou a odbornou veřejností. Laická veřejnost tento pojem chápe spíše jako možnost či určitou formu pravomoci, díky které se může rozhodovat v příslušné oblasti. Toto uvedené vymezení však stále platí i pro odbornou terminologii. Pro andragogiku či pedagogiku tento pojem lze definovat dvěma pojmy, a to právě zmíněnou pravomocí a oprávněním. Využití pojmu kompetence v předešlých významech také odráží sociální status jedince. Jinými slovy u jedince s vyššími kompetencemi se tak může zrcadlit jeho vyšší společenské postavení, a to i v organizaci ve které vykonává svůj profesní život.⁹⁸

Co se týká dělení kompetencí tak ty ve své publikaci uvádí Beneš, který zároveň dodává, že v tomto dělení panuje relativní kongruence. Beneš tak dělí kompetence do třech základních skupin. První skupinu označuje jako kompetence odborné, ke kterým řadí získané vzdělání a zkušenosti během výkonu své práce, znalosti moderních informačních technologií, specifické techniky práce či popřípadě jazykové dovednosti. Druhá skupina nese název sociální kompetence. Tento druh kompetencí má zabezpečit zvládání sociálních situací typu konfliktu, komunikace, spolupráce apod. Třetí skupinou definuje jako metodické kompetence. K těmto kompetencím pak přiřazuje např. nejrozumnější možnosti v hledání nových informací, úroveň myšlení či různorodost v řešení problémů.⁹⁹

Kompetence jako takové se týkají celé osobnosti jedince. Nabývání kompetencí probíhá celý život zároveň však může také docházet k jejich rozvíjení či případné ztrátě. Důležité je také zmínit to, že kompetence jsou závislé na věkové struktuře a sociálním prostředí jedince.¹⁰⁰

V souvislosti s pojmem kompetence je nutné zmínit také pojem klíčové kompetence, které vymezuje Veteška jako „*ty, jež všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a pro pracovní život.*“¹⁰¹ Klíčové

⁹⁸ VETEŠKA, J. a M.TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 25. ISBN 978-80-247-1770-8.

⁹⁹ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 19-20. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹⁰⁰ VETEŠKA, J. a M.TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 33. ISBN 978-80-247-1770-8

¹⁰¹ VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 50. ISBN 978-80-86723-98-3.

kompetence lze chápat jako pomyslný vrcholek, ke kterému by mělo být směřováno veškerými formami vzdělávání.¹⁰²

1.5.1 LEKTORSKÉ KOMPETENCE

Z pohledu filosofie výchovy je kladena otázka, zda je jedinec, který vzdělává ostatní jedince, sám vybaven v dostatečné míře kompetencí týkající se reagování na nejružnější celospolečenské situace vyskytující se v současném i budoucím světě.¹⁰³

Co se týká samotných kompetencí vztahujících se k lektorovi je možné nalézt několik vymezení dle odborných autorů.

Langer definuje lektorské kompetence ve třech základních bodech. Ve dvou bodech se shoduje s dělením jako ve výše uvedeném textu Beneš. Jedná se o kompetence odborné a metodické. K odborným kompetencím uvádí, že se nabývají během vzdělávání či praxí ve svém profesním životě. Jedná se o kompetence týkající se především dané odbornosti lektora. Tento druh kompetencí vyžaduje jejich neustále obnovování či doplňování dle aktuálnosti příslušného oboru. Lektora by neměli nikdy zaskočit studenti s tím, že přednáší např. neaktuální informace k probírané problematice. Lektor by však také měl mít určitý stupeň přesahu vědomostí nad svoji odbornost mezi příbuznými obory. U metodických kompetencí Langer uvádí zejména znalosti vztahující se ke vzdělávacímu procesu. Jedná se o znalosti např. z andragogiky, didaktiky, komunikace apod. Třetí skupinu kompetencí označuje jako tzv. osobnostní. K těmto kompetencím pak řadí osobní charakteristiky lektora, kterými jsou např. důslednost, empatie, spravedlivost, adekvátní smysl pro humor apod. Langer dále zmiňuje, že všechny kompetence by měli být u dokonalého a profesionálního lektora v rovnováze.¹⁰⁴

S dalším členěním přichází Mužík, který lektorské kompetence vyjadřuje v rámci čtyřstupňové hierarchie. Na pomyslném stavebním kameni kompetencí lektora uvádí opět odbornost. Tu definuje podobně jako výše uvedení autoři. Na druhém stupni uvádí

¹⁰² VETEŠKA, J., a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011, s. 81. ISBN 978-80-87306-09-3.

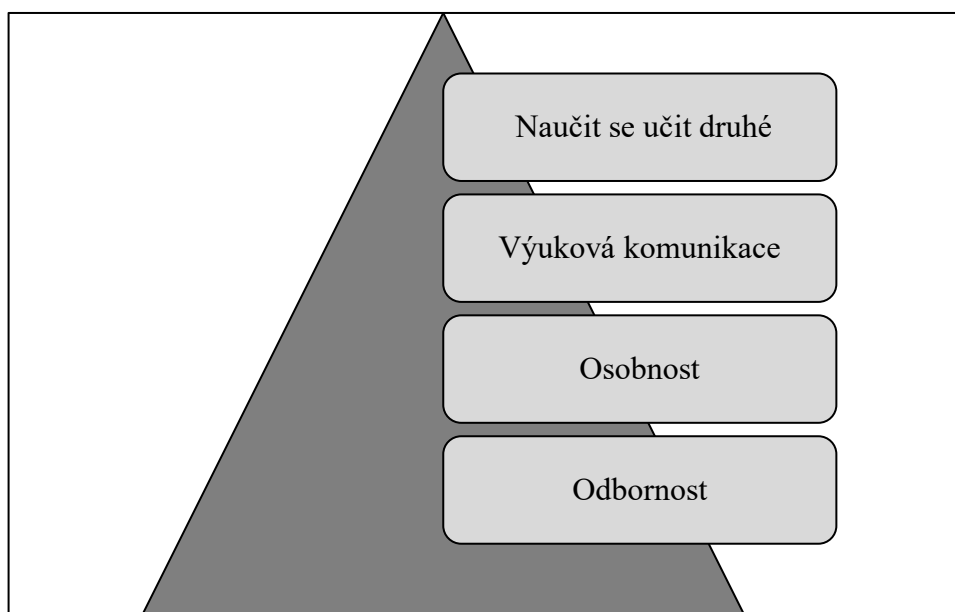
¹⁰³ RIES, L. *Člověk a výchova: k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 2008, s. 127. ISBN 978-80-900745-4-5.

¹⁰⁴ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 14-15. ISBN 978-80-271-0093-4.

osobnost, ke které řadí např. charisma. Zároveň však k němu podotýká, že se nedá naučit. Jedinec je jím tedy buď tzv. obdařen či nikoliv. K předposlední stupněm vrcholku lektorských kompetencí zmiňuje výukovou komunikaci. Do této skupiny řadí kromě znalosti verbální komunikace také ovládání nonverbální komunikace. Vrcholnou kompetencí dle Mužíka pro lektory je tzv. naučení se učit druhé. Tato kompetence se nabývá jednak prostřednictvím lektorských zkušeností získaných z řad andragogiky, didaktiky, psychologie apod. během vedení edukačních procesů či studií např. speciálních učebních textů věnovaných přímo lektorům.¹⁰⁵

Pro lepší přehlednost lektorských kompetencí dle Mužíka zařadil autor této disertační práce jeho grafické znázornění, které pouze vizuálně upravil.

Schéma 1: Lektorské kompetence dle Mužíka



Zdroj¹⁰⁶

Určitou odlišnost v kompetencích lektora lze spatřovat také dle cílové skupiny na kterou se lektor zaměřuje. Špatenková a Smékalová uvádějí ve své publikaci ke kompetencím lektora věnující se vzděláváním seniorů čtyři druhy kompetencí. Kromě odborných a osobních kompetencí zmiňují autorky tzv. andragogicko-geragogické

¹⁰⁵ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 230-232. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹⁰⁶ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 230. ISBN 978-80-7357-581-6.

kompetence. K těmto kompetencím řadí jednak znalost andragogiky, ale především v rámci seniorského vzdělávání znalosti z oblasti geragogiky. Poslední typ kompetencí u lektora ve vzdělávání seniorů, do kterého řadí autorky např. znalost rétoriky, komunikace, manažerské dovedností apod. označují souhrnným názvem jako lektorské kompetence.¹⁰⁷

¹⁰⁷ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 187-188. ISBN 978-80-247-5446-8.

2 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ

Tato kapitola se zabývá konceptem celoživotního učení. V níže uvedených dvou podkapitolách je věnován text systému celoživotního učení a segmentaci druhů vzdělávání v rámci systému celoživotního učení.

S celoživotním učením je úzce spjato několik zásadních pojmů, které je nutné znát pro správné pochopení této problematiky. Z tohoto důvodu je do této části práce zařazena charakteristika pojmu výchova, vzdělávání a vzdělání.

Samotný pojem výchova definuje Andragogický slovník z pohledu pedagogického „jako proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho myšlení, způsobech chování, hodnotách, názorech a postojích.“¹⁰⁸

Jak uvádí Kohout ve své publikaci pod zmiňovaným pojmem výchova si většina společnosti představuje systematické působení na jedince za účelem zlepšení jeho negativního jednání či asociálního chování. K tomuto pochopení pojmu pak široká společnost přidává další pojmy, které úzce s výchovou souvisí jsou jimi např. převýchova, vychovaný, nevychovaný apod.¹⁰⁹

V Mužíkově pojetí je pojem výchova chápán spíše jako rozvíjení celkové osobnosti jedince. Výchovu nelze spatřovat pouze v rámci jednoznačného školního prostředí, jelikož by měla být chápána a zároveň i aplikována během celé životní dráhy jedince. Zároveň však také ve své publikaci Mužík uvádí, aby nedocházelo k záměně s pojmem socializace, jelikož tu je potřeba od výchovy odlišovat.¹¹⁰

V andragogické terminologii je tento pojem poměrně marginalizován, pokud ho spojíme s pojmem dospělého jedince. Nicméně i přes jeho okrajové pojetí je však v každodenním životě prostřednictvím nejrůznějších aktivit typu osvětových besed široce využíván.¹¹¹

¹⁰⁸ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 264. ISBN 978-80-247-3960-1.

¹⁰⁹ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s. 21. ISBN 978-80-7452-009-9.

¹¹⁰ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 30. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹¹¹ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 264. ISBN 978-80-247-3960-1.

Barták v souvislosti s výchovou zmiňuje i nástroje výchovy, které zrovna nepřímo ovlivňují výchovný proces. Jako příklad těchto nástrojů uvádí média jak v elektronické, tak tradiční podobě. Dále doplňuje, že právě tyto nástroje mohou výchovu ve větší míře ovlivnit oproti například klasickému pedagogickému působení. Proto dále podotýká, že je vhodné tyto nástroje využívat v rámci edukačního procesu.¹¹²

Poměrně významný prvek tvoří pojem výchova v oblasti filosofie výchovy. Tato vědní disciplína pomáhá definovat otázky, které rozevírají širší možnosti zkoumání v oblasti pedagogických výzkumů. Dále klade otázku na významnost výchovy v jedincově životě.¹¹³

Co se týká vzdělávání tak to je dle Mužíka „*institucionalizovanou činností zaměřenou na získávání informací, vědomostí, dovedností, návyků či odborných kompetencí.*“¹¹⁴

Samotné vzdělávání je široký pojem, který se nedá chápat pouze jako získávání či sběr nových vědomostí. Zahrnuje v sobě také formování člověka pro jeho budoucí zařazení do společenského života. Pod označením vzdělaného člověka tedy nemusíme vidět výhradně jedince překypujícího bohatými vědomostmi, ale také jedince, který je např. schopen přizpůsobit se individuálním změnám ve své životní dráze, chápe smysl svojí kultury apod.¹¹⁵

Každé vzdělávání v sobě zahrnuje svoje obsahy a cíle. Vzdělávání jako takové plní jak pro danou společnost, tak především pro jedince určité funkce, jako příklad lze uvést funkci socializační.¹¹⁶

Mužík v další své publikaci charakterizuje vzdělávání dvěma základními body. Jedná se o vyučování a učení. Dále uvádí, že se jedná o řízený komunikační proces, který slouží k edukačnímu záměru. Celý tento proces může využívat komunikačních prvků verbální či neverbální komunikace. V takovémto případě se pak jedná

¹¹² BARTÁK, J. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia, 2003, s. 14. ISBN 80-7220-158-1.

¹¹³ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, s. 112. ISBN 978-80-247-8993-4.

¹¹⁴ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 23. ISBN 978-80-7357-738-4.

¹¹⁵ KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, s.23. ISBN 978-80-7452-009-9.

¹¹⁶ KOLÁŘ, Z., a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 179. ISBN 978-80-247-3710-2.

o tzv. přímou komunikaci. Nepřímá komunikace je možná v edukačním procesu rovněž s využitím široké škály sdělovacích prostředků.¹¹⁷

Samotný pojem vzdělání definuje Beneš tak, že je „*výsledkem vzdělávání, sebevzdělávání a seberozvoje*.“¹¹⁸

Vzdělání jako takové rozděluje Čabalová do třech základních skupin. První členění, které uvádí je podle úrovně vzdělávací instituce. V takovémto případě rozlišuje vzdělání na předškolní, základní, středoškolské a vysokoškolské. Druhou skupinou, kterou uvádí v rámci členění tohoto pojmu je dle samotného obsahu vzdělání. U jedinců se pak rozlišuje to, zda dosáhli vzdělání v rámci např. humanitního, ekonomického, technického, přírodovědného, uměleckého či jiného vzdělávacího směru. Třetí členění uvádí autorka dle samotného zaměření vzdělání. Zde rozlišuje vzdělání na odborné a všeobecné. Odborné vzdělání popisuje pro jedince jako nutný předpoklad pro vykonání určité specifické profese. Pod všeobecným vzděláním zahrnuje u jedinců znalosti základů v umělecké, technické, kulturní a společenskovední oblasti.¹¹⁹

Dle Mužíka je právě vzdělání klíč k úspěšnému profesnímu životu každého jedince. Tento pojem je díky vnímání v globálním měřítku chápán jako prostředek, který podporuje naplňování ekonomických cílů, a kromě toho také jedincovy vize života ve svobodné společnosti.¹²⁰

2.1 SYSTÉM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

V rámci mezinárodní úrovně je celoživotní učení bráno jako určitý soubor všech životních příležitostí. Jedná se o příležitosti, které jedinec dostává v průběhu svého celého života. Součástí celoživotního učení je samozřejmě také počáteční vzdělávání.

¹¹⁷ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 24. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹¹⁸ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 16. ISBN 978-80-247-4824-5.

¹¹⁹ ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, s. 30. ISBN 978-80-247-2993-0.

¹²⁰ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 30. ISBN 978-80-7357-738-4.

Vytváření určitého prostoru pro jeho rozvíjení je viditelnou předností nejenom v rámci vzdělávacích politik na evropského území.¹²¹

Od roku 1996 došlo k využívání pojmu celoživotní učení oproti celoživotní vzdělávání. Bylo to především z toho důvodu, že ve slově učení je více zdůrazněná potřeba aktivní účasti jedince.¹²²

Do celoživotního učení spadají všechny neformální a formální činnosti, které mají určitou souvislost s učením. Cílem je docílení jistého zdokonalení znalostí, dovedností a předpokladů, které povede k permanentnímu rozvoji potenciálu jedince. Celoživotní učení staví na podpůrných procesech, které jedince podněcují a zároveň jim dávají možnost dosahovat určitých znalostí, hodnot, dovedností apod., které pro ně budou potřebné během jejich celé etapy života.¹²³

Základní členění celoživotního učení je do dvou stádií, a to na počáteční a další vzdělávání. V ideální představě se celoživotní učení považuje za určitý proces, který je nepřetržitý. V reálném životě, jde tedy o to, aby kdokoliv byl ochotný a připravený učit se.¹²⁴ Dle Kopeckého je právě učení se „významnou součástí průběhu našich životů a formování identit.“¹²⁵

Do celoživotního učení je řazeno jak formální, neformální ale také i informální vzdělávání. Zároveň se také předpokládá, že se uvedená vzdělávání budou doplňovat a prolínat během celé životní dráhy.¹²⁶

Z důvodu lepšího pochopení konceptu systému celoživotního učení se rozhodl autor této disertační práce zařadit schéma č. 2, které zobrazuje základní grafické členění tohoto systému. Jedná se o vyjmuté základní body z členění celoživotního učení

¹²¹ VETEŠKA, J. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 50. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹²² PALÁN, Z. *Celoživotní učení (vzdělávání)*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>.

¹²³ BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 7. ISBN 978-80-86723-34-1.

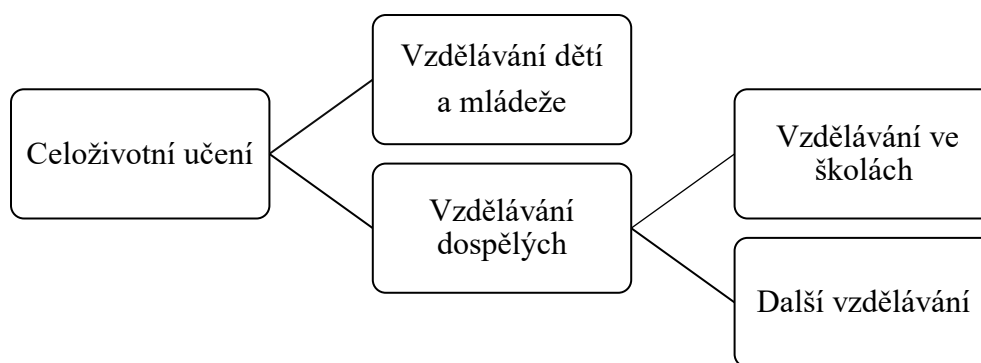
¹²⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 97. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹²⁵ KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013, s. 27. ISBN 978-80-7308-493-6.

¹²⁶ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 97. ISBN 978-80-262-1026-9.

z publikace Palána, ve kterém autor této práce po vizuální stránce provedl drobné úpravy.

Schéma 2: Systém celoživotního učení



Zdroj¹²⁷

Další text práce se věnuje jednotlivým segmentům celoživotního učení, které jsou ve výše uvedeném grafickém schématu. Text je doplňován komentářem autora této práce, který k jednotlivým segmentům uvádí pro lepší pochopení v kontextu s lektorskou činností příklad, jaké vzdělávání může jedinec lektorského zaměření v jednotlivém segmentu naléznout. Jelikož je tato práce primárně orientována na lektorské vzdělávání, tedy jedince dospělého věku, tak část věnována vzdělávání dětí a mládeže je představena pouze v základním měřítku v níže uvedeném odstavci z důvodu, aby nedošlo k narušení pochopení celého systému celoživotního učení. Další segmenty celoživotního učení jsou pak následně podrobně rozebrány v následující části práce.

Vzdělávání dětí a mládeže označuje ve své publikaci Veteška jako tzv. počáteční vzdělávání. Dle tohoto autora se jedná o vzdělávání, které probíhá zejména v mladém věku, a do kterého se řadí všechno vzdělávání v rámci formální vzdělávací soustavy. Tento autor ho dále rozděluje do čtyř skupin. První skupinu označuje jako tzv. preprimární či jinými slovy předškolní vzdělávání, které se týká raného dětství. Následuje základní vzdělávání, které je všeobecného rázu a které se obvykle shoduje s délkou povinné školní docházky. Předposlední skupina je nazývána jako střední vzdělávání. Toto vzdělávání může být rázu odborného či všeobecného. Ukončení tohoto

¹²⁷ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 23. ISBN 80-86723-03-8.

vzdělávání bývá buď výučním listem, maturitní zkouškou či závěrečnou zkouškou. V České republice je součástí středního vzdělávání i tzv. nástavbové studium, které je určeno pro absolventy s výučním listem a které bývá ukončeno maturitní zkouškou. Poslední skupinu označuje jako vysokoškolské vzdělávání či jinak řečeno terciální vzdělávání. Do tohoto vzdělávání spadá široká vzdělávací nabídka, která je následná po složení maturitní zkoušky. Poskytované vzdělání je buď uměleckého nebo odborného charakteru. Do terciálního vzdělávání je jednak řazeno vysokoškolské vzdělávání ale také vyšší odborné vzdělávání a částečně také vyšší odborné vzdělávání poskytované konzervatořemi. Co se týká ukončení počátečního vzdělávání tak to může být kdykoliv po absolvování povinné školní docházky. Tato situace může nastat v případě kdy jedinec vstoupí na trh práce nebo přechodem do pozice neaktivního jedince z pohledu ekonomického.¹²⁸

2.1.1 SYSTÉM CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ V KONTEXTU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Tato část práce se podrobněji věnuje charakteristikám jednotlivých segmentů v rámci systému celoživotního učení v kontextu vzdělávání dospělých jedinců. V závěru každého segmentu celoživotního učení je uveden příklad, jaké vzdělávání může jedinec lektorského zaměření v této oblasti nalézt.

Vzdělávání dospělých ve školách

Stejně jako ve vzdělávání dětí a mládeže je možnost získat určitý typ vzdělání pro dospělé jedince. Nejedná se však o žádný mimořádný jev, což potvrzuje zájem o vysokoškolské studium v kombinované formě studia. V takovémto případě se toto vzdělávání označuje jako tzv. druhá šance ve vzdělávání. Jinými slovy jde o možnost dosáhnout určitého stupně vzdělání tedy nejenom vysokoškolského, které se většinou získává v mladší vývojové etapě během počátečního vzdělávání.¹²⁹

¹²⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 103. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹²⁹ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 95-96. ISBN 978-80-86723-58-7.

Vzdělávání jedinců v oblasti lektorské profese může probíhat ve školách ve dvou rovinách. První je taková, kdy si buď doplní, nebo získá určité odborné vzdělání v nejrůznějším oboru ať už na střední, vyšší či vysoké škole. Tímto studiem získá svoji specifickou odbornost. Druhá rovina je taková, kdy si prostřednictvím absolvováním formální instituce doplní lektorské kompetence. Příkladem takové instituce může být např. vysoká škola se zaměřeným studijním programem na Andragogiku či Vzdělávání dospělých.

Další vzdělávání

Další vzdělávání navazuje na počáteční vzdělávání. Jeho časové trvání je však oproti počátečnímu vzdělávání v delším měřítku. Jedná se o vzdělávání, které následuje po vstupu jedince na trh práce a po absolvování některého školského vzdělávacího stupně. Samotná jeho realizace může být v rámci jedincova volného času či v organizované podobě. Organizovaná podoba je zejména spjatá s jedincovou pracovní dobou. Jiné členění dalšího vzdělávání je dle jedinci dobrovolnosti. Takovéto další vzdělávání může být jak povinné, tak dobrovolné. Příkladem povinného dalšího vzdělávání může být vzdělávání, které je upraveno legislativně či je požadováno ze strany zaměstnavatele. Díky vysoké různorodosti tohoto vzdělávání se tak může jedinec vzdělávat po celý svůj život. Po absolvování tohoto vzdělávání může být jeho výstupem formální dokument jako např. certifikát či v neformální podobě např. získané nové kompetence apod. Další vzdělávání může být jednak realizováno v rámci formálních školských institucích tak i mimo ně.¹³⁰

Palán dělí další vzdělávání do třech základních bodů.¹³¹ Pro lepší přehlednost a pochopení autor této práce zapracoval Palánovo a Langerovo členění, které opět nepatrně vizuálně upravil do následujícího grafického schématu č.3.

¹³⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 107-108. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹³¹ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 22. ISBN 80-86723-03-8.

Schéma 3: Členění dalšího vzdělávání



Zdroj¹³²

Níže uvedený text je věnován segmentům dalšího vzdělávání, které jsou viditelné ve výše uvedeném grafickém schématu.

(Další) profesní vzdělávání

Toto vzdělávání je poskytováno osobám, které již mají dokončené odborné vzdělávání, které získaly během průběhu počátečního vzdělávání. Jedná se o vzdělávání, kterým lze označit veškeré formy vzdělávání odborného a profesního během jedincova profesního života, které přicházejí po ukončení odborného vzdělávání v rámci školského systému.¹³³

Dle Mužíka je obvykle toto vzdělávání vázáno k určité profesi, tedy přesněji řečeno k pracovní pozici a roli dospělého jedince tudíž i na jedincovu aktivitu ekonomickou. Podstata tohoto vzdělávání je v udržování a vytváření, pokud to lze nejvhodnější harmonie mezi kvalifikací objektivní (požadavky na určitou profesi, pozici) a subjektivní (jedincova reálná způsobilost).¹³⁴

¹³² PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 95. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹³³ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 22. ISBN 80-86723-03-8.

¹³⁴ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 25. ISBN 978-80-7357-738-4.

Palán a Langer samotné (další) profesní vzdělávání dále člení na kvalifikační, rekvalifikační a normativní. Pod kvalifikačním si lze představit všechny vzdělávací aktivity jejichž cílem je rozvoj jedinci současné kvalifikace. Kvalifikační vzdělávání je spojované s pojmy jako je zvyšování a prohlubování kvalifikace, zaučení a zaškolení. Rekvalifikační vzdělávání se zaměřuje na dosažení nové kvalifikace oproti jedinci původní kvalifikaci. Většinou k tomuto vzdělávání dochází např. z důvodu neuplatnění na trhu práce či zdravotního důvodu jedince. Normativní vzdělávání je v podstatě zvláštním druhem kvalifikačního a rekvalifikačního vzdělávání. Hlavní patrný rozdíl je však viděn v tom, že absolvování tohoto vzdělávání je vyžadované příslušnou normou. Obvykle jde o zákonné normy. Jedná se například o specifickou vyhlášku pro jedince s elektrotechnickým zaměřením dále kurzy jeřábnické, svářečské apod.¹³⁵

Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání definuje v andragogickém slovníku velmi vhodně Průcha a Veteška. Dle těchto autorů se jedná o „*Souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických i jednorázových aktivit a činností.*“¹³⁶ Zmiňovaní autoři zároveň uvádějí, že se jedná o vzdělávání, jehož zaměřování se vztahuje k účelné saturaci jedince volného času, a které dává možnost získání dovedností a znalostí v rámci mimo školského vzdělávání.¹³⁷ Barták ve své publikaci označuje zájmové vzdělávání jinými slovy za sociokulturní vzdělávání.¹³⁸

Aktivity v rámci zájmového vzdělávání mohou být individuálního, skupinového, organizovaného či neorganizovaného charakteru. Zájmové vzdělávání tedy může probíhat sebevzděláváním za pomoci např. internetu, odborné literatury apod. Dále v institucích formální či neformálního charakteru, které se zaměřují na vzdělávání ve specifické oblasti. Případně také za pomoci či v rámci organizací jak formálního či neformálního zaměření, které se přímo nespecializují na poskytování možností

¹³⁵ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 96-98. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹³⁶ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 280. ISBN 978-80-247-3960-1.

¹³⁷ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 280. ISBN 978-80-247-3960-1.

¹³⁸ BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 9. ISBN 978-80-86723-34-1.

zájmového vzdělávání nicméně však svojí činností vytvářejí prostředí k určitému naplnění jedincových edukačních zájmů. Probíhat může také kombinací již zmiňovaných bodů. Jedná se tedy o sebevzdělávání, které je doprovázené pomocí ze strany specializovaných jedinců či organizací.¹³⁹

Z pohledu samotného obsahu je zájmové vzdělávání velmi různorodé. Mezi oblasti, které v sobě zahrnuje je možné uvést náboženskou, filozofickou, sportovní, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, etickou, kulturní apod.¹⁴⁰

Jako primární poslání tohoto vzdělávání je možné zmínit dva body. Jde o uspokojování potřeb a saturaci zájmů osob v době jejich volného času. I přesto, že z něho není získána žádná oficiální úroveň vzdělání, poskytuje možnosti k rozvoji osobnosti.¹⁴¹

Dle Šeráka mezi účastníky akcí zájmového vzdělávání převažují ženy, které projevují zájem především o přednášky na téma cestování, zdravotní problematiky apod. Většinové zastoupení mají také na setkáních hudebního či literárního charakteru. Témata politického a technického zaměření preferují muži. Zmiňovaný autor dále uvádí, že nejvíce aktivní zastoupení jedinců dle věkového rozložení v zájmovém vzdělávání je v rozmezí od 19 do 25 let života.¹⁴²

Veteška vysvětluje vzrůstající zapojení do zájmového vzdělávání a s tímto typem vzdělávání spojených aktivit u občanů EU. Dle tohoto autora jde o určitou přeměnu společnosti, která není výhradně orientována na hodnoty materiálního rázu.¹⁴³

Občanské vzdělávání

Tímto termínem je pojmenováno vzdělávání, které se týká občanské role jedince. Primárním cílem aktivit občanského vzdělávání je podpora občanského jednání,

¹³⁹ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 51. ISBN 978-80-7367-551-6.

¹⁴⁰ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 99. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁴¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 125. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁴² ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 131. ISBN 978-80-7367-551-6.

¹⁴³ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 131. ISBN 978-80-262-1026-9.

definování povinností a určitého právního vědomí o právech jedinců v jejich rolích společenského, občanského a politického okruhu.¹⁴⁴

Palán uvádí, že toto vzdělávání by mělo být nepochybně v samotném zájmu příslušného státu oproti zájmovému vzdělávání. Zároveň také uvádí, že by mělo být státem také podporované.¹⁴⁵

Samotné zaměření tohoto vzdělávání zmiňuje ve své publikaci Barták. „*Zahrnuje vzdělávání ve veřejných otázkách (státních, regionálních, místních), orientované na uspokojování společenských potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity.*“¹⁴⁶

Obsahová náplň občanského vzdělávání je velmi bohatá. Palán v rámci občanského vzdělávání uvádí problematiky, které toto vzdělávání obsahuje. Jedná se o problematiku „*etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální.*“¹⁴⁷ Veteška ve své publikaci poznamenává stejné oblasti, které zahrnuje k občanskému vzdělávání jako uvedený Palán. Pouze nezmiňuje problematiku občanskou naopak však ještě přidává komunitní a ekonomickou.¹⁴⁸

Další vzdělávání je velmi komplexní, a především individuální soubor možného vzdělávání v dospělém věku jedince. Pokud by měl být k jednotlivým částem dalšího vzdělávání uveden konkrétní příklad pro jedince lektorské činnosti, bylo by to velmi problematické. Především z toho důvodu, že každý lektor se specializuje na jinou odbornost v rámci své lektorské činnosti. V obecném měřítku by se lektori v rámci dalšího (profesního) vzdělávání vzdělávali v rámci své specifické odbornosti včetně určitých normativních požadavků, která jejich odbornost vyžaduje. U zájmového vzdělávání je velká škála individuálních zájmů lektora, jakému vzdělávání by se sám chtěl v době svého volného času věnovat. V rámci občanského vzdělání by měli mít

¹⁴⁴ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 40. ISBN 978-80-271-0051-4.

¹⁴⁵ PALÁN, Z. *Občanské vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-07-04]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/obcanske-vzdelavani>

¹⁴⁶ BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 9. ISBN 978-80-86723-34-1.

¹⁴⁷ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 98. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁴⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 137. ISBN 978-80-262-1026-9.

lektoři alespoň elementární přehled ze zmiňovaných problematik, které zahrnuje občanské vzdělávání. Tento přehled mohou získat právě díky svému neustálému vzdělávání ať už v podobě institucionálního či sebevzdělávání.

2.1.2 SEGMENTACE DRUHŮ VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI SYSTÉMU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Následující podkapitola této práce je zaměřena na jednotlivou segmentaci druhů učení, se kterými se jedinec během svého života v rámci celoživotního učení setkává. V níže uvedeném textu je z důvodu lepšího pochopení odlišností mezi jednotlivými druhy vzdělávání uvedena jejich základní charakteristika. Jedná se o neformální, formální vzdělávání a informální učení.

Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání jinak řečeno tzv. mimoškolní vzdělávání se zaměřuje na dosahování dovedností, vědomostí, zkušeností, které mohou jedinci pomoci vylepšit jednak jeho pracovní uplatnitelnost ale i jeho společenský status.¹⁴⁹

Tento druh vzdělávání je realizován mimo systém formálního vzdělávání. Obvykle bývá uskutečňováno v soukromých vzdělávacích institucích, v zařízeních zaměstnavatelů, v neziskových organizacích. Může být však také realizované ve školských zařízeních či jiných organizacích.¹⁵⁰

Dle Průchy může tento druh vzdělávání ve vzdělávání dospělých probíhat jak bezplatně, tak za určitou finanční částku. Zmiňovaný autor zároveň dodává, že se jedná o dobrovolné vzdělávání. V edukačních procesech tohoto druhu vzdělávání se předpokládá participace určitého vzdělavatele jako je např. školitel, odborný lektor apod. Důležité je také podotknout to, že absolvování určitého vzdělání tímto druhem vzdělávání nevede k dosažení státem uznávanému stupni vzdělání, přestože může jedinec z něho získat osvědčení, certifikát licenci apod.¹⁵¹ Veteška jako příklad

¹⁴⁹ VETEŠKA, J. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹⁵⁰ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 101. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁵¹ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 23-24. ISBN 978-80-247-5232-7.

k neformálnímu vzdělávání zmiňuje jazykové a počítačové kurzy, povinná školení zaměstnanců, kurzy autoškol, rekvalifikační kurzy, krátkodobá školení apod.¹⁵²

Formální vzdělávání

Formální neboli školské vzdělávání je takové vzdělávání, které je realizované ve vzdělávacích institucích, kterými jsou obvykle školy. Cíle, funkce, obsahy, organizační formy apod. ve formálním vzdělávání jsou vymezovány legislativou.¹⁵³

Pro formální vzdělávání je typické navazování jednotlivých školských stupňů. Jinými slovy zahrnuje tedy vzdělávání v základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělávací úrovni. Absolvováním tohoto určitého stupně vzdělávání získá jedinec příslušný doklad. Tímto dokladem může být např. vysvědčení, diplom.¹⁵⁴

Podstata formálního vzdělávání tkví v tom, že v sobě zahrnuje procesy učení, které jsou realizovány ve školním prostředí a jsou záměrné a řízené. Dále se v nich využívá edukačních konstruktů. Především však vedou k získání určitých stupňů vzdělání, které jsou prokazatelné.¹⁵⁵

Dle andragogické slovníku je možné realizovat formální vzdělávání ve vzdělávání dospělých v rámci vzdělávacího formálního systému v jeho všech úrovních.¹⁵⁶

Informální učení

Průcha uvádí, že toto „*učení probíhá v každodenních situacích běžného života v rodině, v zaměstnání, během cestování, při četbě novin, knih a časopisů nebo při poslechu rozhlasu a sledování televize apod., kdy člověk získává poznatky bezděčně, nahodile.*“¹⁵⁷

¹⁵² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 98. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁵³ VETEŠKA, J. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 51. ISBN 978-80-7452-012-9.

¹⁵⁴ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 101. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁵⁵ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 22. ISBN 978-80-247-5232-7.

¹⁵⁶ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 105-106. ISBN 978-80-247-3960-1.

¹⁵⁷ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 24. ISBN 978-80-247-5232-7.

Dle Vetešky do něho spadá také sebevzdělávání. U tohoto sebevzdělávání je však určitá nevýhoda pro vzdělávajícího se jedince především to, že nemá přímou možnost si prostřednictvím formálního způsobu prověřit svoje získané dovednosti a znalosti.¹⁵⁸

Prusáková k němu uvádí, že je příležitostné, náhodné, nezáměrné a průběžné. Zároveň také dodává, že toto vzdělávání nemusí být samotnými vzdělávacími jedinci zaznamenáno.¹⁵⁹

Podle Palána a Langeru určitou rozdílnost ve srovnání s neformálním a formálním vzděláváním je možné pozorovat v jeho institucionální nekoordinovatelnosti, nesystematičnosti a neorganizovanosti. Autoři pak jako jeho příklad uvádějí sledování televize, kde se např. jedinci dozvídají sledováním zpráv informace z politiky, historie, geografie apod. aniž by za tímto účelem sebevzdělávání takovéto pořady sledovali.¹⁶⁰

Ve vzdělávání dospělých jako jeho typické nástroje zmiňuje ve své publikaci Zormanová, která mezi ně řadí zejména brainstorming, mentoring, koučink apod.¹⁶¹

¹⁵⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 98. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁵⁹ PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005, 80. ISBN 80-89142-05-2.

¹⁶⁰ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 102. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹⁶¹ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 23. ISBN 978-80-271-0051-4.

3 OSOBNOST LEKTORA

Důležitou roli ve vzdělávacím procesu hraje bezpochyby samotný vzdělavatel. Následující kapitola je zaměřena na osobnost lektora, přičemž je rozdělena do čtyř podkapitol. Úvodní podkapitola se zaměřuje na typologii lektorů, druhá na lektorovy cílové skupiny. Předposlední podkapitola se zabývá fyzickou, psychickou a sociální stránkou lektora ve vzdělávacím procesu. Závěrečná podkapitola je věnována vizuální prezentaci lektora.

3.1 TYPOLOGIE LEKTORŮ

Dnešní doba nabízí téměř ve všech oblastech vzdělávání možnost klasifikace na základě určitých znaků či jiných aspektů. Jinak tomu není ani v andragogice u pozice lektora. Následující text se zaměřuje na možné typologie lektorů dle odborných autorů.

Relativně elementární typologii lektorů ve své publikaci zmiňuje Trdá. Lektory rozděluje do dvou skupin na dobré a špatné. Její dělení je stavěno na základě subjektivního hodnocení. Z tohoto důvodu je toto dělení velmi individuální dle účastníků vzdělávání. Je tedy nepochybně možné setkat se s případy, kdy určitá část z účastníků vzdělávání může svého lektora charakterizovat jako špatného a druhá část z nich jako lektora dobrého. Tato situace může nastat právě díky odlišnostem v jejich subjektivním hodnocení.¹⁶²

Další základní dělení do třech skupin lektorů uvádějí ve svoji publikaci autoři Jíra, Rampouchová a Veselý. První skupinu označují jako tzv. lektora teoretika. Tento lektor se převážně zaměřuje na teoretické znalosti, které se snaží podat v co největším měřítkům účastníkům vzdělávacího procesu. Jako určitou nevýhodu tohoto lektora je předávání již hotových pojmů, a tedy i značné omezení vedení účastníků vzdělávacího procesu k vlastnímu přemýšlení apod. Jako další nevýhodu lze označit příklady, které uvádí během své prezentace, které jsou mnohdy vzdáleny od praxe. Druhou skupinou jsou tzv. lektori praktici. Tito jedinci vycházejí zejména ze svojí praxe což má pozitivní vliv během např. výcviku, instruktáže apod. U teoretických částí výkladu však tento lektor postrádá získanou teoretickou základnu. Toto má za následek to, že účastníci

¹⁶² TRDÁ, J. *Lektorské fínty: Jak připravit a realizovat zajímavá školení. 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2011, s. 12. ISBN 978-80-247-3675-4.

vzdělávacího procesu nemají vhléd do dané problematiky. Třetí skupinu označují jako tzv. lektor ideál. Jedná se o kombinace dvou předchozích skupin. Tento lektor má dostatečné znalosti z teorie, ale také má praktické zkušenosti. V praxi umí aplikovat teoretické základy. Účastníkům vzdělávacího procesu se snaží vše podat odpovídajícím způsobem.¹⁶³

V případě typologie lektorů v rámci podnikového vzdělávání definuje Barták dva typy lektorů. První typ označuje jako tzv. interního lektora. Tento lektor je v zaměstnaneckém poměru organizace, která zároveň připravuje vzdělávání pro svoje pracovníky. Výhodou takového lektora je dostatečná znalost firemního prostředí, frekventantů vzdělávacího procesu či náplně edukačního kurzu. Podstatnou výhodou jsou pro organizaci, která má svého interního lektora nižší výdaje. Druhým typem lektora vyskytující se v podnikovém vzdělávání je tzv. externí lektor. Tento lektor oproti internímu lektorovi již není ve stálém zaměstnaneckém poměru jako ostatní zaměstnanci organizace, ve které vykonává příslušné školení. Jedná se většinou o zaměstnance organizace zaměřující se na vzdělávání dospělých či osobu samostatně výdělečně činnou specializující se na určitý druh školení. Externí lektor tedy bývá přizván pouze na specifický druh školení, na který nemá příslušná organizace svého specializovaného pracovníka či když organizace chce zvýšit počet lektorů ve svém lektorském sboru. Barták zároveň uvádí, že se lze setkat s možnou kombinací obou zmíněných typů lektorů v podnikovém vzdělávání.¹⁶⁴

Veteška uvádí, že s pozicí lektora je možné se setkat také na vysoké škole. V tomto prostředí mohou být označováni jako lektori akademičtí pracovníci, kteří realizují na vysoké škole pedagogickou činnost.¹⁶⁵

Další poměrně velmi výstižnou typologii lektorů vypracoval Mužík. Tento autor rozdělil lektory působící v České republice podle jejich záměrů v lektorské činnosti. Klíčové je pro toto dělení zejména to, zda lektorova činnost je vykonávána z důvodů

¹⁶³ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 73-74. ISBN 80-86784-07-X.

¹⁶⁴ BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008, s. 118. ISBN 978-80-87197-12-7.

¹⁶⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 183. ISBN 978-80-262-1026-9.

dosahování stálého finančního zisku či jestli je realizována prostřednictvím dobročinné formy.¹⁶⁶

Pro Mužíkovu typologii lektorů je charakteristické rozdělení do čtyř skupin. Mužík tedy definoval lektory do skupin „*lektori podnikatelé, lektori zaměstnanci, manažeři a specialisté jako lektori, lektori dobrovolníci v neziskové sféře*“¹⁶⁷. Níže uvedený text se zaměřuje na popsání zmiňovaných skupin lektorů.

Lektori podnikatelé

Do této skupiny jsou řazeni všichni lektori, kteří vykonávají svoji lektorskou činnost dle získaného živnostenského oprávnění. Jedná se o osoby samostatně výdělečně činné. Vykonávání lektorské činnosti může být pro tyto osoby buď jejich hlavní, či vedlejší pracovní činnost. Lektorské povolání upravuje v živnostenském zákoně § 25.

Lektori zaměstnanci

Do této skupiny jsou zařazováni lektori, kteří jsou zaměstnanci určité vzdělávací instituce. S tímto typem lektorů se lze setkat v několika oblastech. Typickým příkladem jsou především instituce věnující se vzdělávání dospělých například se dají uvést jazykové školy. Velikostně se jedná o střední až větší instituce, které staví svoji činnost na svých vlastních lektorech, kterým poskytují i jejich následný rozvoj. V této koncepci se odlišují od vzdělávacích agentur, které si většinou najímají na určité specifické kurzy externí lektory. S dalšími lektory zaměstnanci se lze setkat v oblasti služeb jako je např. bankovníctví apod. Jejich činnost spočívá především v zaškolování nových pracovníků, proškolování v legislativních změnách, komunikačních dovednostech apod. Dále je možno se s lektory zaměstnanci setkat např. i ve sféře hotelnictví a obchodu.

¹⁶⁶ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218. ISBN 978-80-7357-581-6.

¹⁶⁷ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218-221. ISBN 978-80-7357-581-6.

Manažeři a specialisté jako lektori

Tato skupina zahrnuje odborníky, kteří realizují lektorskou činnost v rámci své pracovní náplně či souběžně s ní. Tento typ lektorů je viditelný především v podnikové sféře.

Lektoři dobrovolníci v neziskové sféře

Pod tímto dělením je možno naleznout velmi širokou skupinu lektorů, a to jak z hlediska odbornosti, tak také rozmanitosti. Řadí se zde všichni lektori působící v neziskových organizacích v České republice. Různorodost neziskových organizací je poměrně obrovská jako příklad je možno uvést oblasti sociálních služeb, sportovních a kulturních aktivit apod. Právě v těchto oblastech se vyskytují pracovníci, kteří vykonávají lektorskou činnost. Zaměřenost jejich činnosti může mít jednak formu osvětovou, informační či aktivizační. Cílem jejich činnosti je jednak seznamovat veřejnost s příslušnou institucí ve které působí, ale také např. oslovení budoucích pracovníků či získání jedinců, kteří by rádi podpořili danou oblast. Ve většině případů se sami lektori v této skupině snaží dále hledat možnosti, jak zdokonalovat svoji lektorskou činnost v určitých oblastech jako např. komunikace, didaktické a prezentační dovednosti či poradenské činnosti.¹⁶⁸

Ve zmiňovaných typologiích Bartáka a Mužíka lze vidět jistou podobnost. Samotná podobnost v prvních dvou bodech u Mužíka je zcela přípustná. Je to především z toho důvodu, že Barták věnoval svoji pozornost typologii lektorského vzdělávání v rámci podnikového vzdělávání, kdežto Mužík definuje typologii všech lektorů působících v celé České republice. A proto je možná podobnost některých bodů mezi oběma autory.

3.2 LEKTOR A JEHO CÍLOVÉ SKUPINY

Důležitým bodem pro vzdělavatele dospělých osob je zejména přesná znalost cílové skupiny, ke které bude zaměřován vzdělávací proces. Ze znalosti cílové skupiny se dále

¹⁶⁸ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218-221. ISBN 978-80-7357-581-6

odráží jednak příprava vzdělavatele, ale také přesné definování toho, co se mají účastníci vzdělávání naučit. Od samotné cílové skupiny se dále také odvíjí zvolení metod a forem vzdělávání případně využití specifických pomůcek či techniky. Jako další ovlivňuje znalost cílové skupiny také zvolení prostředí, ve kterém bude vzdělávání realizováno.¹⁶⁹

Charakteristiky cílových skupin ve vzdělávání dospělých jsou velmi variabilní. S jednou možnou variantou členění cílových skupin přichází Beneš.¹⁷⁰ Tento autor dělí cílové skupiny ve vzdělávání dospělých dle sociodemografických a sociálních faktorů do níže uvedených skupin.

Podle pohlaví

Jedná se o poměrně elementární členění dle pohlaví vzdělávajících se osob, tedy jinými slovy na muže či ženy.

Podle forem vzdělávání

Tato skupina členění jedinců dle využitých forem vzdělávání. Jako příklad této skupiny lze využít například to, zda se jedinec vzdělává v rámci určité organizace či se jedná o samouka apod.

Podle věku

Segmentaci dle věkového rozložení účastníků vzdělávacího procesu je možné definovat např. z pohledu, zda se jedná o absolventy škol, osoby předdůchodového věku či jedince seniorského věku.

Podle dosaženého vzdělání

Další členění cílových skupin u dospělých vzdělávacích se jedinců je možné dle jejich dosaženého vzdělání. Možným příkladem tak může být u těchto jedinců členitost do skupin dle základního, středního, vyššího nebo vysokoškolského vzdělání.

¹⁶⁹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 35. ISBN 978-80-271-0093-4.

¹⁷⁰ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 109-110. ISBN 978-80-247-4824-5.

Podle motivace

Dle motivace je možné vidět např. členění jedinců do skupin, kteří se vzdělávají v rámci svého uspokojování svých vzdělávacích zájmů či jedince vzdělávající se z důvodu kariérního růstu.

Podle profesního zaměření

Cílové skupiny mohou být také členěny dle profesního zaměření vzdělávajících se jedinců. Jako možný příklad lze uvést jedince pracující jako lektori, manažeři, technici. Do členitosti dle profesního zaměření spadají také i nekvalifikovaní jedinci.

Sociologické kritérium

Toto kritérium zahrnuje více možných hledisek členění na cílové skupiny. Mohou zde být tedy zařazeni jedinci, kteří jsou příslušníci určité menšiny, funkčně negramotní, nezaměstnaní apod.¹⁷¹

V rámci charakteristiky cílové skupiny uvádí Langer pět základních bodů, které by měl lektor znát pro správné nastavení vzdělávacího programu. Prvním bodem je jednak složení cílové skupiny, do kterého se řadí body týkající se věkového rozmezí, pohlaví, dosaženého vzdělání vzdělávajících se jedinců apod. Druhým bodem je velikost vzdělávací skupiny. Důležitost tohoto bodu je jednak z důvodu např. uspořádání učebního prostoru, připravenost přesného počtu materiálů pro vzdělávající se jedinci či také zvolení správné metody vzdělávání, didaktické techniky a pomůcek. Třetím bodem je zjištění důvodu účasti tedy zejména jejich motivace. Pokud se bude jednat o účastníky, kteří jsou vnitřně motivováni a účastní se dobrovolně nebude tolik nutné s nimi ve velké míře využívat aktivizačních prvků. Důležité je zjistit, zda jsou účastníci motivováni vnitřně či zvnějšku. Vnitřní motivace zahrnuje zejména tedy např. zájem o studovanou problematiku. Vnější motivace v sobě zahrnuje např. určitý tlak se vzdělávat v rámci své profese, povinnosti v zaměstnání apod. Předposledním bodem je zjištění očekávání účastníků. Jinými slovy, jakých cílů chtějí účastníci vzdělávání

¹⁷¹ BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014, s. 109-110. ISBN 978-80-247-4824-5.

dosáhnout. Tato znalost pomůže lektorovi směřovat edukační proces správným směrem. Závěrečným bodem je rozsah znalostí účastníků k tématu. Lektor by si měl zjistit zda, se již účastníci účastnili vzdělávacího kurzu na podobné téma apod. Díky tomu pak předejte lektor tomu, že se budou účastníci jeho kurzu nudit z důvodu, že již problematiku kurzu znají ze svých minulých absolvovaných vzdělávacích akcí či se mu dlouhodobě věnují v rámci svého profesního života.¹⁷²

Z pohledu firemního vzdělávání mohou pro lektora vzniknout dvě situace. První situací je zejména tedy to, že lektor velmi dobře zná cílovou skupinu, jelikož bude školit svoje spolupracovníky a kolegy. Druhá situace je taková, že lektor vůbec účastníky školení nezná a ani účastníci neznají lektora. Tato situace nastává zejména během školení nových zaměstnanců.¹⁷³

3.2.1 PRIMÁRNÍ CÍLOVÉ SKUPINY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Rozdělování jedinců do cílových skupin není jen specifikum ve vzdělávání dospělých ale i u mnoha dalších vědních oborů. Ve vzdělávání dospělých, jak již bylo řečeno v textu výše je poměrně velká variabilita cílových skupin.

Veteška uvádí, že v České republice je poměrně velká pestrost cílových skupin ve vzdělávání dospělých, čemuž se také musí shodovat rozmanitost samotné vzdělávací nabídky. Větší variabilita cílových skupin ve vzdělávání dospělých není pouze charakteristická pro Českou republiku ale i pro ostatní země.¹⁷⁴ Veteška dále uvádí, že „*cílovými skupinami mohou být zaměstnanci, nezaměstnaní, odsouzení, migranti, senioři, občané v různých sociálních a komunitních rolích.*“¹⁷⁵

V následujícím textu jsou vybrány nejčastěji zmiňované cílové skupiny ve vzdělávání dospělých dle odborných autorů. Blíže tedy popisuje cílovou skupinu seniorů, absolventů základních škol, zaměstnanců, jedinců s nízkou kvalifikací, nezaměstnaných jedinců, minorit a další specifické skupiny.

¹⁷² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 36-37. ISBN 978-80-271-0093-4.

¹⁷³ KAZÍK, P. *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada, 2017, s. 22. ISBN 978-80-271-0250-1.

¹⁷⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 109. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁷⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 109-110. ISBN 978-80-262-1026-9.

Senioři

V současné době se s jednoznačným pojmem senior nesetkáme jak v odborné literatuře, tak také v legislativě. Senior je objektem, kterému se věnuje ve vzdělávání dospělých blíže věda označují se jako geragogika.¹⁷⁶ Dle Čornaničové je geragogika součástí andragogiky což je i z toho důvodu, že senioři spadají do dospělé populace.¹⁷⁷ Jiní autoři jako např. Špatenková a Smékalová vnímají geragogiku jako vědu, která doplňuje a rozšiřuje tzv. pomyslnou trojčlenku věd o výchově. Do této tzv. trojčlenky tedy řadí pedagogiku, andragogiku a geragogiku.¹⁷⁸

Věková periodizace seniorského věku je poměrně nejednoznačná. Opět dochází k určitým odlišnostem ze stran odborných autorů.

Velmi výstižné dělení seniorského věku uvádí Mühlpachr, který zároveň uvádí, že se jedná o jedno z nejvíce využívaných dělení seniorského věku. Seniorsy tedy dělí do třech základních věkových skupin. První skupinou jsou senioři ve věku od 65 let do 74 let. Tuto skupinu nazývá jako tzv. mladé senioři. V rámci té skupiny se řeší především otázky týkající se odchodu do důchodu. Jako dalším hlavním bodem je využití jejich volného času v jejich dalších rocích života. Druhou skupinu nazval jako tzv. staří senioři. Jde o jedince ve věkovém rozmezí od 75 let do 84 let. U této skupiny jsou již ve větší míře patrné otázky týkající se jejich zdravotního stavu. Závěrečnou třetí skupinu označuje jako tzv. velmi staří senioři, které věkově charakterizoval nad 85 let a více. U těchto osob pak dochází zejména k zaměření na jejich samostatnost.¹⁷⁹

K samotné klasifikaci seniorského věku ještě uvádějí autorky Petřková a Čornaničová pojmy třetí a čtvrtý věk. Třetí věk charakterizuje jedince starší 60 let. Zároveň se tento pojem hojně zažil v užívání jako příklad lze uvést univerzita třetího věku (dále jen U3V) apod. Zároveň se také tento pojem ustálil z důvodu jeho neutrálnosti pro označení starých jedinců. Toto platí i pro označení čtvrtý věk.

¹⁷⁶ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 47. ISBN 978-80-247-5446-8.

¹⁷⁷ ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998, s. 126. ISBN 80-223-1206-1.

¹⁷⁸ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 18. ISBN 978-80-247-5446-8.

¹⁷⁹ MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. 2. vyd., Brno: Masarykova univerzita, 2009, s. 21. ISBN 978-80-210-5029-7.

Pouhá odlišnost je, že jedinci ve čtvrtém věku nejsou soběstační, a tudíž se nacházejí v období závislosti na jiné osobě.¹⁸⁰

Samotná edukace seniorů je velmi různorodá. Můžeme mít tedy formu neprofesního všeobecného vzdělávání. Do takovéto podoby se řadí výuka např. cizích jazyků, trénování paměti, počítačová gramotnost apod. Edukace seniorů však může mít také podobu inovace odborných dovedností a znalostí. V takovémto případě je cílem edukace jednak udržení dosažené kvalifikace či její rozvoj. Hlavním cílem edukace seniora je jeho aktivizace.¹⁸¹

Absolventi základních škol

Jedná se o jedince, kteří mají nedostatek kvalifikace a praxe, což má za následek jejich nízké pracovní uplatnění. U jedinců se základním vzděláním je i menší předpoklad dosažení určité kvalifikace v rámci dalšího vzdělávání.¹⁸² Dle Průchy a Vetešky se u absolventů pouze základního vzdělání tedy přesněji řečeno u jedinců bez vyučení projevuje nejvyšší míra nezaměstnanosti.¹⁸³

Zaměstnanci

Výběr vhodných zaměstnanců pomáhá plnit cíle daného podniku. Ve většině případů je však potřebné myslet a realizovat proces orientace na zaměstnance obsahující další vzdělávání, kvalifikační růst či rozvoj schopností zaměstnance potřebné pro konkrétní pracovní místo a podnik. Základním úkolem je umožnit zaměstnancům neustále rozšiřovat svoje teoretické poznatky a praktické dovednosti.¹⁸⁴

¹⁸⁰ PETŘKOVÁ, A. a R. ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 27. ISBN 80-244-0879-1.

¹⁸¹ KLEVETOVÁ, D. a I. DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008, s. 52-53. ISBN 978-80-247-2169-9.

¹⁸² PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 179. ISBN 80-86723-03-8.

¹⁸³ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, s. 17. ISBN 978-80-247-8993-4.

¹⁸⁴ VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2011, s. 82. ISBN 978-80-247-3651-8.

Jedinci s nízkou kvalifikací

Pracovníci s nízkou kvalifikací si nejsou vědomi pozitivních stránek plynoucích z vyšší profesní přípravy. Vzdělávání pro tyto jedince je vnímáno jako negativní prvek. Formální systém pro tyto jedince není příliš zajímavý.¹⁸⁵

Nezaměstnaní jedinci

Nezaměstnanost je z pohledu ekonomického „*vyvolána snížením potřeby pracovní síly, které může mít různé příčiny*“.¹⁸⁶ Mezi tyto příčiny je možné řadit např. technologická modernizace, hospodářský úpadek apod.¹⁸⁷ Dle autorů Buchtové, Šmajse a Bolelouckého se ukazuje, že s nezaměstnaností poměrně úzce souvisí také zneužívání drog či zdravotní problémy jedince.¹⁸⁸ Z pohledu sociální andragogiky se dle Bartáka a Demjanenka zabývá nezaměstnaností jednak poradenství vztahující se k rodinnému životu, jelikož problémy vznikající z nezaměstnanosti ovlivňují rodinu, tak zejména poradenství vztahující se k profesnímu životu jedince.¹⁸⁹

Minority

Palán definuje minority jako „*menší části společenských útvarů, lišící se od majority (většiny) odlišným původem (rasou), národností, náboženstvím, řečí apod.*“¹⁹⁰ Dále Palán uvádí, že i když jsou součástí společnosti jedná se s nimi ve většině případů nerovně. V častých případech jsou i předmětem kolektivní diskriminace v některých

¹⁸⁵ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 180. ISBN 80-86723-03-8.

¹⁸⁶ HAVLÍK, R. *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2016, s. 105. ISBN 978-80-7452-121-8.

¹⁸⁷ HAVLÍK, R. *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2016, s. 105. ISBN 978-80-7452-121-8.

¹⁸⁸ BUCHTOVÁ, B., J. ŠMAJS a Z. BOLELOUCKÝ. *Nezaměstnanost. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2013, s. 82. ISBN 978-80-247-4282-3.

¹⁸⁹ BARTÁK, J., a M. DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021, s. 35. ISBN 978-80-247-3997-7.

¹⁹⁰ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 177. ISBN 80-86723-03-8.

případech i neúmyslné. V rámci českých podmínek mezi minority lze řadit např. národnostní menšiny, azylanty, Rómy apod.¹⁹¹

Další specifické skupiny

Jako další specifickou skupinou mohou být jedinci, kteří ať už v rámci svého vlastního rozhodnutí či nedobrovolně opustili společenský systém. Příkladem těchto jedinců mohou být matky na rodičovské dovolené či migranti.¹⁹² Palán zmiňuje dále jedince po déle trvající dlouhodobé nemoci či již po výkonu trestu. Zároveň také dodává, že před samotnou edukací těchto osob je nezbytné jim pomoci např. s jejich motivací.¹⁹³

3.3 PSYCHICKÁ, FYZICKÁ A SOCIÁLNÍ STRÁNKA LEKTORA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Následující podkapitola se věnuje třem zásadním stránkám, které mohou zásadně ovlivnit vzdělávací proces z pozice lektora. Jedná se o stránku psychickou, fyzickou a sociální.

Psychická stránka

Z pohledu osobnosti jedince jsou do psychické stránky řazeny individuální specifika psychických stavů, vlastností i procesů. Mezi psychické stavy lze uvést např. stres. K psychickým vlastnostem pak jako příklad je možné zmínit temperament a z psychických procesů lze uvést myšlení či paměť. Samotný psychický stav hraje důležitou roli pro lektora. V některých případech musí lektor ovládat svoji náladu. Typickým příkladem je to, kdy se lektor doslova přinutí k určité činnosti. Účastník by to však neměl nikdy poznat na kvalitě prezentované látky. Úroveň lektorova výkonu a jeho připravenost je ovlivňována také psychickými vlastnostmi. Zásadní vliv na lektorovu

¹⁹¹ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 178. ISBN 80-86723-03-8.

¹⁹² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 143-144. ISBN 978-80-262-1026-9.

¹⁹³ PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003, s. 180. ISBN 80-86723-03-8.

práci má dále zejména jeho paměť, a to jak krátkodobá, tak také dlouhodobá. Vliv paměti se odráží jednak v potřebné době na lektorovu přípravu eventuálně opakování látky, kterou lektor bude prezentovat. Dále hraje podstatnou roli ve vlastním lektorském vzdělávání a inovacích vlastních poznatků. Podstatné je také to, jestli zapamatování obličejů a jmen účastníků je pro lektora snadné či naopak obtížné.¹⁹⁴

Dle Špatenkové a Smékalové bývá u starších jedinců zaznamenán vyšší výskyt změn v oblasti psychické stránky. Změny jsou patrné zejména v oblasti paměti, pozornosti, případně inteligenci apod. Obě autorky však ve svoji publikaci uvádějí, že výskyt těchto změn nemusí být vždy chápán jako určitá nevyhnutelnost.¹⁹⁵

Fyzická stránka

Samotná fyzická neboli tělesná stránka je vnímána jako organická součást osobnosti, která ve svých mnoha dopadech má určitý vliv i na jedincovu lektorskou činnost. Do fyzické stránky spadá bezpochyby také vzhled lektora. Některými účastníky vzdělávacího procesu může být vnímán jednak pozitivním dojmem, ale také naopak negativním. Dále se zde řadí také zdravotní stav jedince. Ačkoliv by zdravotním stavem neměl být ovlivňován vnější projev lektora, bezpochyby bude mít určitý vliv na jeho náladu, pohodu apod. Jako určitý příklad, který ovlivní edukační proces u lektora je vznik bolesti hlavy, zubů apod. Dále lze uvést případy kdy je lektor po nemoci, nachlazen či se o něho teprve pokouší nějaká nemoc i to může být důvodem toho, že lektor nebude nakloněný jistému žertování během vzdělávacího procesu. Nutné je také zdůraznit to, že stejné problémy se mohou vyskytovat i u účastníků vzdělávacího procesu. Z toho důvodu je žádoucí reciproční tolerance.¹⁹⁶

V případech jedinců seniorského věku je možné zaznamenat větší počet změn souvisejících s fyzickou stránkou. Mezi změny, které úzce souvisí se vzdělávacími oblastmi se řadí zejména pokles jejich energie, zhoršení sluchu a zraku apod. Dále sem lze zařadit také snížení psychomotorického tempa. Ve starším věku je také typický větší

¹⁹⁴ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 72-73. ISBN 80-86784-07-X.

¹⁹⁵ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 65-67. ISBN 978-80-247-5446-8.

¹⁹⁶ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 72. ISBN 80-86784-07-X.

výskyt určitých zdravotních omezení včetně výskytu chronických problémů, které mohou negativně ovlivňovat kvalitu jejich života.¹⁹⁷

Sociální stránka

Sociální stránka v sobě zahrnuje jednak sociální vztahy ale také sociální prostředí. Jedná se především o sociální vztahy, které mají určitý vliv na lektorovu i účastníkovu komunikaci s okolním prostředím či jejich hodnotový systém. Sociální prostředí lze charakterizovat jako prostředí ze kterého přichází lektor ale i účastníci vzdělávání. Ze sociálního prostředí a vztahů pak mohou být ovlivňovány potřeby či motivace jedinců. Jinými slovy jiné potřeby, přístupy a nároky budou patrné u dobrovolníka, učitele, studenta vysoké školy.¹⁹⁸

Pro některé jedince staršího věku dochází v jejich sociální stránce k významným změnám. Z důvodů úmrtí či špatného zdravotního stavu svých vrstevníků může docházet ke snižování sociálních kontaktů mezi svými vrstevníky. Staří jedinci se také musejí umět smířit s možnou změnou svých některých profesních rolí případně jejich kompletní ztrátou. Naproti tomu však nové role získávají. Jedná se např. o role dědečka a babičky. Tyto nové role je pak mohou značně obohacovat a naplňovat.¹⁹⁹

3.4 VIZUÁLNÍ PREZENTACE LEKTORA

Vizuální prezentace lektora hraje významnou roli během edukačního procesu. Obě strany, jak lektor, tak účastníci vzdělávacího procesu by se měli cítit příjemně. Někteří lektori mohou být vynikajícími odborníky v oblasti, které lektorují. Jejich slabinou však může být jejich vizuální prezentace, kterou často mohou demotivovat či plně odradit účastníky vzdělávání v návštěvě jejich dalšího kurzu. Důležité je, aby lektor dbal také na svůj vizuální projev. Z toho důvodu je v níže uvedeném textu uvedeno od odborných autorů, co by měl každý lektor bezpochyby znát, aby předešel negativním reakcím. Tyto reakce by mohly mít v některých případech u účastníků jeho vzdělávacích akcí za

¹⁹⁷ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 64-65. ISBN 978-80-247-5446-8.

¹⁹⁸ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 73. ISBN 80-86784-07-X.

¹⁹⁹ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 70. ISBN 978-80-247-5446-8.

důsledek ukončení jejich dalšího vzdělávání u tohoto lektora. První část textu je zaměřena na lektorův vzhled, který může být jedním z možných ovlivňujících bodů vzdělávacího procesu. Následuje část, která je věnována lektorově komunikaci.

3.4.1 LEKTORŮV VZHLED JAKO MOŽNÝ OVLIVŇUJÍCÍ BOD VZDĚLÁVACÍHO PROCESU

Ve většině případů tráví lektori poměrně mnoho času s přípravou vzdělávací akce, a to jak po metodické stránce, tak i po odborné. Z důvodů zmiňovaných příprav pak ale zapomínají na svoji osobu. Někteří lektori se snaží dále zaměřovat svoji pozornost na přípravu vhodných vět, které zařadí na začátek vzdělávací akce, trénování pozitivní výrazu obličeje apod. Během těchto příprav však může dojít k opomenutí drobných detailů, kterými jsou např. znečištěné boty, špatně uvázaná kravata, nevhodně zvolený opasek apod. Může se zdát, že se jedná o zcela bezvýznamné detaily. Tyto nepodstatné detaily pro některé lektory však mohou být bodem, který účastníci vždy zaznamenají.²⁰⁰

Pro lektora hraje velmi důležitou roli první dojem. Vytvoření prvního dojmu u účastníků vzdělávacího kurzu trvá do třiceti sekund. Změna jejich prvního dojmu je však značně pomalá. V případě interní lektorů dochází k poměrně výhodě z toho důvodu, že ho účastníci mohou znát. Interní lektor by měl být pro účastníky jakýmsi průvodcem na jejich cestě za poznáním a k jejich dalšímu rozvoji. Pokud se o této myšlence podaří lektor účastníky přesvědčit budou lektora účastníci akceptovat.²⁰¹

Pro kladný první dojem hraje bezpochyby podstatnou roli také lektorův vzhled. Níže uvedený text se zaměřuje na vizuální zevnějšek lektora.

Důležitým bodem je oblečení. Dle Špačkové je důležité odhadnout posluchače a podle toho zvolit správný oděv. Pokud řečník tedy lektor zvolí oděv blízký posluchačovi, tak může posluchač dojít k závěru, že lektorovi představy, postoje a hodnoty jsou podobné těm jeho.²⁰² Dle Langer není jednoduchý návod na výběr oblečení, jelikož pro každé pohlaví platí jiná doporučení. Samotné oblečení by se mělo

²⁰⁰ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 18. ISBN 978-80-271-0093-4.

²⁰¹ KAZÍK, P. *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada, 2017, s. 67. ISBN 978-80-271-0250-1.

²⁰² ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 46. ISBN 978-80-247-2965-7.

lišit jednak dle ročního období, věku lektora či aktuální módy. I přesto, že se doba i móda již poměrně uvolnily tak stále platí, že oblečení by mělo vždy odpovídat cílové skupině, pro kterou je kurz určen. Z toho tedy plyne to, že by například byla hloupost přijít na kurz zaměřený na svařování ve svátečním obleku či v montérkách na kurz věnovaný vrcholnému managementu. Pokud si lektor není jistý, jak bude cílová skupina oblečena měl by se poradit s pořadatelem. V případě, že vynecháme pár specifických výjimek v oblékání, tak muž většinou neudělá chybu, když zvolí tmavé kalhoty, košili a sako. Kalhoty mohou být i jeansového střihu bez děr či dalších oděrek. Ženy opět neudělají chybu v šatech, kostýmu se sukni či vhodně zvolenými kalhotami doplněnou barevně sladěnou halenkou. Nutnost pouze nezajímavých barev typu černá, šedá a bílá je již konec. Na druhou stranu je nutné dbát na to, aby příliš mnoho vzorů či výrazných barev na oblečení neodvádělo posluchačovu pozornost od tématu.²⁰³

Neopomenutelný bodem je lektorova obuv. Dle Špačkové by měla být obuv vyleštěná. Dále by se měla také zkontrolovat případná míra sešlapanosti podpatků. Důležitá je také kontrola ponožek. V žádném případě by neměli být děravé apod.²⁰⁴ Langer dále dodává, že výběr bot by měl být sladěný s oblečením. Muži by zároveň měli sladit boty s opaskem. V botách by neměl být jedinec bosý. Ženy tedy volí punčochy a muži ponožky. Barva ponožek by měla být opět sladěna s barvou bot. Do hnědých bot se doporučují hnědé ponožky, u tmavých odstínu bod pak černé ponožky. Bíle zbarvené ponožky lze zvolit např. ke kurzu tenisu. V dalších případech je není vhodné volit.²⁰⁵

Langer dále uvádí další doplňky které mohou ovlivnit lektora v očích účastníků vzdělávacího kurzu. K těmto doplňkům řadí již výše zmiňovaný opasek, který je u pánského obleku jeho povinným doplňkem. U žen je opasek volitelným doplňkem. U opasku je dobré dbát opět na barevné sladění a kvalitu materiálu. Odřené opasky již není vhodné používat. Jako další možným doplňkem je např. kabelka či aktovka, která opět bude ladit s outfitem lektora. Pokud muži volí jako další doplněk kravatu je důležité, aby měla vždy decentní jednobarevnou sponu, která pomáhá držet kravatu

²⁰³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 18. ISBN 978-80-271-0093-4.

²⁰⁴ ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 46. ISBN 978-80-247-2965-7.

²⁰⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 19. ISBN 978-80-271-0093-4.

u košile a tím tedy zabraňuje, aby se kravata při pohybu nakláněla na stranu. Co se týká doplňku v podobě šperků, tak ty nejsou v této profesi příliš vhodné. Je to z toho důvodu, že mohou odvádět pozornost např. barvou, vzhledem apod. Vždy je tedy lepší zaujmout účastníky vhodným tématem než rušivými elementy v podobě šperků.²⁰⁶

Kromě oblečení a bot je také nezbytné nezapomínat na osobní hygienu. Špačková doporučuje se před samotným vystoupením osprchovat a následně nanést hydratační krém případně celý make-up u žen. Zároveň však doporučuje nekombinovat více kosmetických značek parfémů najednou.²⁰⁷ Langer zaměření lektorské hygieny rozdělil do čtyř bodů. Prvním je zaměření na účes lektora. Ten by měl být spíše nevýrazný a pokud možno aby nevyžadoval během dne velkou péči. Je to zejména z toho důvodu, že lektor většinou lektoruje celý den a čas na úpravu vlasů nemusí mít. Druhým bodem je pleť. Pleti si účastníci vzdělávacího kurzu všimnou zcela jistě, proto je důležité o ni dbát. U mužů spadá k pleti také holení. Dnes již není podmínkou hladce oholená lektorova tvář. Pokud má však lektor vousy měl by je mít vždy čisté a upravené (zastřižené) do požadovaného tvaru. Třetím bodem jsou nehty. I nehty jsou vizitkou lektora. Měli by být tedy zastřižené bez nečistot. V případě žen je také důležité vhodné zvolení barvy nehtů. Posledním bodem je vůně, která se začíná vytvářet každodenním mytím, používáním antiperspirantu a zvolením vhodného parfému. Parfém by měl být opět decentní, a ne příliš tvrdý. Pro lektorskou profesi je vhodné mít malý flakon parfému, který lze aplikovat např. o přestávce apod. K samotné vůni se váže také ústní hygiena. Je tedy dobré vždy používat kvalitní zubní pastu, ústní vodu apod. Některé druhy potravin jako jsou např. mléčné výrobky, káva či kromě potravin také kouření může způsobovat nepříjemný zápach z úst. V těchto případech může bonbón s příchutí mentolu udělat pozitivní efekt.²⁰⁸

²⁰⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 19. ISBN 978-80-271-0093-4.

²⁰⁷ ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009, s. 45. ISBN 978-80-247-2965-7.

²⁰⁸ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 20. ISBN 978-80-271-0093-4.

3.4.2 KOMUNIKAČNÍ A PREZentaČNÍ DOVEDNOSTI LEKTORA

Lektorova komunikace se projevuje v rámci celého vzdělávacího procesu. Dle Šoferové na začátku vzdělávací akce by mělo dojít k představení lektora a účastníků. Lektor by měl vždy začít s představením jako první čímž předvede účastníkům, jak by mělo představení vypadat.²⁰⁹ Dle Kazíka první dojem také velmi podpoří povedený začátek, který je zahájený slovním projevem společně s kvalitní prezentací. Dále řečí těla a převážně také komunikace s účastníky.²¹⁰

Níže uvedený text se blíže věnuje verbální a neverbální komunikaci, kterou lektori v rámci své profese ve vysoké míře využívají.

Verbální komunikace

Verbální komunikace velmi výstižně definuje ve své publikaci Jiřincová. Dle této autorky *„je procesem výměny informací mezi lidmi prostřednictvím soustavy zvukových nebo grafických znaků. Tuto soustavu nazýváme jazykem a na každý jazykový znak je vázaný význam“*.²¹¹

Samotná verbální komunikace může mít podobu přímou nebo zprostředkovanou, reprodukovanou nebo živou, mluvenou či psanou. Je nepostradatelnou součástí sociálního života jedince. Zároveň je nezbytným bodem pro myšlení. Absence verbální komunikace během jednoho dne je velmi těžká pro většinu jedinců. V případě delší separace jedince bez možnosti komunikace s dalšími jedinci vede k tomu, že to prožívá jako deprivaci.²¹²

K verbální komunikaci se také úzce váže vědní obor, kterým je tzv. paralingvistika. Podstatou tohoto oboru je zkoumání doprovodných znaků komunikace, které ji mohou ovlivnit jak na straně odesílatele (mluvčího), tak na straně příjemce. Jde o mimojazykové činitele, které pomáhají dotvářet verbální projev a v některých případech také vystihují osobnost mluvčího. K prvkům paralingvistické komunikace se

²⁰⁹ ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada, 2008, s. 21. ISBN 978-80-247-2483-6.

²¹⁰ KAZÍK, P. *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada, 2017, s. 67. ISBN 978-80-271-0250-1.

²¹¹ JIŘINCOVÁ, B. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada, 2010, s. 23. ISBN 978-80-247-1708-1.

²¹² MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010, s. 98. ISBN 978-80-247-2339-6.

řadí např. rychlost řeči, barva hlasu, hlasitost řeči, výška tónu hlasu apod.²¹³ Dle Křivohlavého spadá paralingvistika do neverbální komunikace. Autor dále uvádí, že zařazení paralingvistiky k bodu verbální komunikace je z toho důvodu „že tvoří určitý přechod od mimoslovních k slovním způsobům sdělování.“²¹⁴

Ve verbální komunikaci se ve většině případů rozeznávají dva druhy komunikace. Prvním druhem je tzv. formální komunikace. Tento druh komunikace je využíván např. při přijímacím pohovoru, vyřizování stížností, poskytování poradenských služeb apod. Tato komunikace je většinou plánovaná a neveřejná. Druhým druhem je tzv. neformální komunikace, která je velmi nenáročná na přípravu. Její četnost využití je častější než u formální komunikace. Zahrnuje např. neformální rozhovory s kolegy, kamarády apod.²¹⁵

Důležité je vědět dle Mikulášтика „že při jakékoli komunikaci je význam slov vždy dotvářen neverbálními prostředky a svrchním tónem řeči. Slova se nedají odloučit od neverbálních složek komunikace“²¹⁶

Neverbální komunikace

Neverbální komunikaci lze také nazvat jako tzv. mimoslovní komunikaci. V některých případech je také označována jako tzv. řeč těla. V případech lektorské profese je zapotřebí upoutání pozornosti účastníků také prostřednictvím neverbálního projevu.²¹⁷

Následující text se zaměřuje na jednotlivé oblasti, které spadají do neverbální komunikace, tak jak je popisují odborní autoři.

²¹³ VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008., s. 115. ISBN 978-80-247-2614-4.

²¹⁴ KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988, s. 87.

²¹⁵ VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008., s. 113. ISBN 978-80-247-2614-4.

²¹⁶ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010, s. 98. ISBN 978-80-247-2339-6.

²¹⁷ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 93. ISBN 978-80-271-0093-4.

Kinesika

Kinesika je souhrnné označení pro řeč pohybů. Do této části spadají všechny pohyby, které jsou vykonávány různými částmi těla. U kinesiky se samotná pozornost nevěnuje pouze na části těla či končetiny, kterými je pohyb vykonáván ale i např. délce vykonávaného pohybu apod.²¹⁸

Gestika

Gestika je zvláštní částí kinesiky. Zahrnuje v sobě zejména pohyby rukou a prstů. Tyto pohyby mohou doprovázet či zcela nahrazovat slovní projev jedince. Existuje přes více než 5 000 druhů gest. Tyto gesta pak mohou ztvárňovat okolo 700 000 významů.²¹⁹

Pomocí gest dochází k dotváření slovního projevu jedince. Gesta mohou být také nápomocná během vysvětlování obtížného obsahu. Využívání gest by mělo být vždy v rozumné míře. Nedostatek gest působí ztuhlým dojmem. Naopak nadměrné využití gest může evokovat agresi.²²⁰

Oční kontakt

Teorie komunikace prostřednictvím očního kontaktu zahrnuje více než 40 druhů pohledů. Samotný oční kontakt je pak charakterizován např. délkou trvání, zaměřením pohledu, četností pohledu atd.²²¹ Kazík uvádí, že oční kontakt není dívání do očí, které by mohlo mít za důsledek rušení pozornosti.²²²

Posturika

Kromě označení posturika se lze také setkat s označením posturologie. Tato část neverbální komunikace se zaměřuje na postoje a držení těla. V zásadě se rozlišují

²¹⁸ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 257. ISBN 978-80-7452-022-8.

²¹⁹ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 257. ISBN 978-80-7452-022-8.

²²⁰ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 94. ISBN 978-80-271-0093-4.

²²¹ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 256. ISBN 978-80-7452-022-8.

²²² KAZÍK, P. *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada, 2017, s. 70. ISBN 978-80-271-0250-1.

4 druhy základních poloh, kterými jsou stání, sezení, ležení a klečení. Z těchto základních čtyř poloh se pak dále odvíjejí další možné varianty.²²³

Dle Mikuláštika posturika naznačuje „*emoční stav, zaujetí, postoj k partnerovi a ke sdělení*“²²⁴

Proxemika

Proxemika se zabývá monitorováním jedince v oblasti využívání a uspořádáním prostoru ve vztahu ke vzdálenosti mezi dalšími jedinci. Může signalizovat jednak vztah či důvěrnost mezi komunikujícími jedinci, míru oficiálnosti apod.²²⁵

Výstižně definoval Langer ve své publikaci rozdělení jednotlivých osobních zón následovně:

„intimní (do 30 cm): do této zóny zásadně nevstupujte,

osobní (do cca 1 m): zde vstupujte zpravidla při osobním rozhovoru s účastníkem kurzu či při specifických metodách,

sociální (do cca 4 m): typická pro lektora v běžné učebně,

veřejná (nad 4 m): obvykle se s ní setkáte ve zvláště velkých učebnách (posluchárny vysokých škol, kulturní domy apod.).“²²⁶

Haptika

Termínem haptika je označován kontakt, který je uskutečňován dotekem. V běžném životě dochází k častějším dotekům u osob ženského pohlaví oproti mužskému. Nejedná se pouze o případy doteků mužů a žen, ale i mezi ženami navzájem.²²⁷

²²³ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 259. ISBN 978-80-7452-022-8.

²²⁴ MIKULÁŠTIK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 127. ISBN 80-247-0650-4.

²²⁵ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 260. ISBN 978-80-7452-022-8.

²²⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 95. ISBN 978-80-271-0093-4.

²²⁷ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 259. ISBN 978-80-7452-022-8.

Dle Hargie a Dicksona je dotek primitivní forma komunikace. Zároveň autoři dodávají, že se jedná o základní formu stimulace, která je prožívána už když je jedinec ještě v děloze.²²⁸

Svoboda člení dotyky do šesti skupin. První skupinu nazývá jako profesionální doteky. K těmto dotekům pak udává jako příklad lékařského vyšetření. Druhou skupinu označuje jako konvenční doteky, které mají jasně daná pravidla. Jako příklad k této skupině udává podání ruky či rituální objetí. Třetí skupinu doteků nazývá jako přátelské. Jedná se o doteky, které vyjadřují např. sympatii, ocenění či povzbuzení. Jako příklad uvádí dotekové kontakty v rodině. Čtvrtou skupinou jsou intimní doteky, které se využívají v intimních vztazích. Předposlední skupinu pojmenovává jako autokontakty. Jedná se o doteky vlastního těla např. hlazení obličeje, mnutí nosu apod. Poslední skupinou doteků nazývá jako nepřátelské. U těchto doteků je charakteristická např. agrese, odpor apod.²²⁹

Mimika

Mimika zahrnuje pohyby svalů v obličejové části jedince. Jedná se o jeden z nejvíce výrazných prvků ve sdělování emocí jednotlivce. Prostřednictvím mimiky dochází k vyjadřování toho, co jedinec prožívá, jeho vztah k objektu, o kterém hovoří případně k jeho sdělení. Mimika zároveň naznačuje posluchači to, co prožívá v daný okamžik mluvcí.²³⁰

Svoboda uvádí k mimice, že „*zřejmě jako jediná vyjadřuje míru potěšení, souhlasu nebo sympatie, zatímco ostatní části těla v tomto směru nepřidávají příliš dalších informací.*“²³¹

²²⁸ HARGIE, O. and D. DICKSON. *Skilled interpersonal communication: research, theory, and practice*. 4th Edition. Great Britain: Routledge Publishing, London. 2004, p. 56. ISBN 0-415-22719-4.

²²⁹ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 259. ISBN 978-80-7452-022-8.

²³⁰ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003, s. 125. ISBN 80-247-0650-4.

²³¹ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 255. ISBN 978-80-7452-022-8.

Křivohlavý ve své publikaci zmiňuje tzv. primární emoce ve výrazech obličeje. Tyto emoce uvádí rozdělené do 7 skupin:

1. „*šťěstí – nešťěstí*,
2. *neočekávané překvapení – splněné očekávání*,
3. *strach a bázeň – pocit jistoty*,
4. *radost – smutek*,
5. *klid – rozčilení*,
6. *spokojenost – nespokojenost, až znechucení*,
7. *zájem – nezájem*.“²³²

Dle Svobody kromě primárních emocí existují i výrazy od nich vyvozené. Tyto výrazy pak vznikají zejména splynutím jednotlivých projevů mimiky (změna pláč – smích).²³³

Langer v rámci lektorské profese ve své publikaci uvádí také zmínku k lektorovu úsměvu, který lze zařadit do mimiky. Úsměv charakterizuje jako vhodný prvek pro navození atmosféry, která bude pozitivně orientovaná. Podoba úsměvu by neměla být v žádném případě příliš přehnaná a vždy tedy decentní. Případné zřetelné střídání vážného výrazu s úsměvem může působit neupřímně. Zařazení úsměvu pak není vhodné k vážným tématům.²³⁴

²³² KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988, s. 36.

²³³ SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 256. ISBN 978-80-7452-022-8.

²³⁴ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 94. ISBN 978-80-271-0093-4.

4 LEKTOR A JEHO VZDĚLÁVÁNÍ

Kapitola je rozdělena do pěti podkapitol. První kapitola se zaměřuje na kvalifikační požadavky na lektora a na základní legislativu ve vzdělávání dospělých v České republice. Druhá podkapitola se komplexněji zabývá vzdělávání lektorů. Následuje kapitola orientovaná na metody a formy vzdělávání. Předposlední kapitola pojednává o didaktických zásadách. Závěrečná kapitola se pak věnuje vývojovým trendům současné doby ve vzdělávání dospělých.

4.1 KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY NA LEKTORA A LEGISLATIVA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČESKÉ REPUBLICE

Kvalifikační požadavky lze označit jako specifické body, které by jedinec měl splňovat pro vykonávání určité profese. Z tohoto důvodu je tato podkapitola věnována problematice kvalifikačních požadavků, které jsou kladeny na jedince lektorské profese. Dále je zde také uvedena základní legislativa týkající se vzdělávání dospělých v České republice.

Kvalifikační požadavky na lektora

Ve vzdělávání dospělých jsou požadavky na lektora kladeny zejména z oblasti jeho odbornosti, ve které vykonává lektorskou činnost a z jeho profesních zkušeností. Lektor by se měl dále orientovat v oblastech rozvíjení celoživotního vzdělávání v rámci Evropské unie a v rozvoji a struktuře české vzdělávací soustavy. Nedílnou součástí lektorského povolání je také určitá znalost institucionálního a legislativního rámce ve vzdělávání dospělých. Důležitá je také orientace na trhu práce, a to jak na úrovni národní, tak také nadnárodní. Dále by se měl lektor vyznat v práci s informacemi, které tvoří určitý základ u dalšího vzdělávání.²³⁵

Medlíková u jedince lektorské profese očekává zejména dosažení vysokoškolského vzdělání a znalosti z oblasti andragogiky. Dále se u lektora předpokládají určité

²³⁵ MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 5. ISBN 80-86976-02-5.

schopnosti ve vnímání dané problematiky širším pohledem a jeho všeobecný přehled.²³⁶ Na druhou stranu je však patrné, jak uvádí Vodák a Kucharčíková, že v rámci podnikového vzdělávání se dává větší přednost lektorům s technologickými znalostmi oproti lektorům s pedagogickými či osobnostními předpoklady.²³⁷

Pro pozici lektora a jeho následnou lektorskou činnost není v České republice výslovně stanovená povinnost stupně vzdělání, který by měl jedinec lektorské profese mít dosažený. Lektorské povolání je upravováno živnostenským zákonem, ve kterém je řazeno mezi tzv. volné živnosti. Pro tento druh živnosti se nevyžaduje prokázání určité odborné případně jiné způsobilosti. K získání živnostenského listu je tak dostatečné, aby byly pouze splněné všeobecné podmínky.²³⁸ Mezi všeobecné podmínky je řazena bezúhonnost a dosažení plné svéprávnosti. U nezletilých osob je možné svéprávnost „nahradit přivolením soudu k souhlasu zákonného zástupce nezletilého k samostatnému provozování podnikatelské činnosti.“²³⁹ K živnostem volným spadá tzv. ohlašovací povinnost.²⁴⁰

Dle Hříbka je v rámci této problematiky možné vidět určitá rizika. Jako jedno ze zásadních rizik vidí možnost vykonávání lektorské profese jedinci, kteří nemají potřebné kompetence z oblasti andragogiky. V případě lektora, který má absenci andragogických kompetencí a během vzdělávacího procesu je tedy neaplikuje, tak může dojít k určitému ohrožení vzdělávacího procesu. Samotná představa zmiňovaného autora, že lektorskou profesi může vykonávat jedinec, který nemá ani základní znalosti psychologie, andragogiky či dalších podobných disciplín může být pro naši společnost relativně znepokojující.²⁴¹

²³⁶ MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora. 2., dopl. vyd.* Praha: Grada, 2013, s. 12. ISBN 978-80-247-4336-3.

²³⁷ VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., dopl. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2011, s. 117. ISBN 978-80-247-3651-8.

²³⁸ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.* Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218. ISBN 978-80-7357-581-6.

²³⁹ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 455/1991 Sb. ze dne 2. října 1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)* In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky.* 1991, částka 87, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39498/1/2>.

²⁴⁰ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.* Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁴¹ HŘÍBEK, M. *Pozice lektora a problematika jeho vzdělávání v České republice.* In: Krystoň, M. *Andragogické štúdie 2020.* Bánská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020, s. 169. ISBN 978-80-557-1730-2.

V případě Národní soustavy povolání je možné naleznout přesné požadavky na lektorské povolání tzv. Lektora dalšího vzdělávání. K tomuto povolání jsou definovány odborné znalosti a dovednosti, které jsou uvedeny v níže uvedeném textu.²⁴²

Lektor dalšího vzdělávání – odborné znalosti

- *„andragogika*
- *didaktika a didaktická technika*
- *psychologie pro vzdělávání dospělých*
- *hodnocení, testování a měření ve vzdělávání*
- *metody a postupy lektorství v odborných kurzech*
- *výuka odborných disciplín*“²⁴³

Lektor dalšího vzdělávání – odborné dovednosti

- *„Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí*
- *Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky*
- *Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí*
- *Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu*
- *Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek*
- *Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou*
- *Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu*“²⁴⁴

²⁴² NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>

²⁴³ NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>

Základní legislativa ve vzdělávání dospělých v České republice

V České republice chybí v současné době jednotný zákon o vzdělávání dospělých, tudíž i zákon, do kterého by se mohlo zařadit také lektorské vzdělávání. V rámci této části práce je představeno pět zákonů, které hrají podstatnou roli ve vzdělávání dospělých v České republice, a ve kterých lze také nalézt určitou spojitost s lektorskou činností či s jeho vzděláváním.

- **Zákon č. 455/1991 Sb. o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)**²⁴⁵

V tomto zákoně je upraveno vykonávání lektorského povolání. V rámci tohoto zákona ho tedy upravuje § 25.²⁴⁶

Pro lektorskou činnost není vyžadována specifická odborná způsobilost, jelikož je řazena mezi tzv. volné živnosti. K těmto živnostem stačí pouze splnění všeobecných podmínek.²⁴⁷

Pokud lektor chce vykonávat svoji činnost v rámci živnostenského podnikání a tím pádem vlastnit i živnostenský list, musí splňovat všeobecné podmínky, které již byly zmíněny ve výše uvedeném textu.

- **Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)**²⁴⁸

Tento zákon „*upravuje oblast uznávání tzv. dílčích a úplných kvalifikací, tedy kvalifikací, které nebyly získány ve formálním školském systému.*“²⁴⁹

²⁴⁴ NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>

²⁴⁵ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 455/1991 Sb. ze dne 2. října 1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)* In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*. 1991, částka 87, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39498/1/2>.

²⁴⁶ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 218. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁴⁷ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 455/1991 Sb. ze dne 2. října 1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)* In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*. 1991, částka 87, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39498/1/2>.

²⁴⁸ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 179/2006 Sb. ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2006, částka 61, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62540/1/2>.

Pokud lektor ovládá určité znalosti či dovednosti, které však nezískal v rámci formálního školského systému, tak prostřednictvím tohoto zákona si je může nechat ověřit a uznat jako výsledek svého dalšího vzdělávání.

- **Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)**²⁵⁰

Tento zákon se zabývá zejména úpravou vysokoškolského studia, a to i v distanční tak kombinované formě. Dále zmiňuje také pojem tzv. celoživotní vzdělávání, který je v tomto kontextu brán ve smyslu vzdělávacího programu. Tyto programy jsou poskytovány vysokými školami. Jejich absolvování však nevede k získání určitého vysokoškolského titulu.²⁵¹

V rámci vysokoškolského vzdělávání mohou jedinci, kteří se rozhodnou vykonávat lektorskou činnost na nejvyšší možné úrovni, studovat obory věnující se této problematice, a to jak v bakalářském, magisterském či doktorském studijním programu. Typickými příklady studijních oborů orientujících se také na tuto oblast je např. obor Andragogika nebo Vzdělávání dospělých.

- **Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti**²⁵²

Jedná se o zákon, který upravuje zejména oblast rekvalifikací. Dále také upravuje v obecné míře aktivní politiku zaměstnanosti včetně poradenství v oblasti nezaměstnanosti.²⁵³

V případě, že lektor vykonává svoji lektorskou činnost v oblasti, která již začíná ztrácet ze strany společnosti zájem, je zde právě možnost rekvalifikace lektora. Dále také může jedinec využít poradenství týkající se v případě možné nezaměstnanosti.

²⁴⁹ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 90. ISBN 978-80-86723-58-7.

²⁵⁰ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/46613/1/2>.

²⁵¹ VETEŠKA, J. Vzdělávání migrantů jako specifické cílové skupiny. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 106. ISBN 978-80-7452-012-9.

²⁵² ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 435/2004 Sb. ze dne 13. května 2004 o zaměstnanosti*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004, částka 143, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58235/1/2>.

²⁵³ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 90. ISBN 978-80-86723-58-7.

- **Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)²⁵⁴**

Jde o zákon, který upravuje vzdělávání od předškolní až do vyšší odborné úrovně. Kromě těchto úrovní upravuje ještě některá jiná vzdělávání ve školských zařízeních a školách.²⁵⁵

Pokud bychom chtěli tento zákon aplikovat na lektorské povolání, budeme do něho nahlížet v rámci jedincova získaného vzdělání středoškolského a vyššího odborného.

²⁵⁴ ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004, částka 190, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58471/1/2>.

²⁵⁵ KATZOVÁ, P. *Školský zákon: komentář*. Praha: ASPI, 2008, s. 1. ISBN 978-80-7357-412-3.

4.2 VZDĚLÁVÁNÍ LEKTORŮ V ČESKÉ REPUBLICE

Určitou potřebu lektorského vzdělávání uváděli ve své publikaci Kubálek a Livečka. Autoři zmiňovali zejména to, že lektorovy znalosti nemohou setrvávat pouze v jednom bodě. Lektor by se měl vzdělávat i mimo svoji odbornost. Je to především z toho důvodu, aby zvládnul ovládat nové formy, metody a pomůcky, které mohou být realizovány skrze složité vyučovací technologie. Pokud tedy lektor chce svoji lektorskou činnost s dospělými jedinci udržovat na určité úrovni, které je požadovaná danou společností.²⁵⁶

Jak již bylo zmíněno v části této práce věnující se kvalifikačním požadavkům na lektora, tak k výkonu této profese je „dostatečné“ i pouhé vlastnění živnostenského listu. I přes to je možné se setkat s určitými možnými podobami vzdělávání, které lze aplikovat i na lektorskou profesi. Veteška uvádí, že určité vzdělání k pozici lektora je možné dosáhnout vysokoškolským studiem. Konkrétněji zmiňuje vysoké školy, které realizují studijní obory Andragogiky či Vzdělávání dospělých.²⁵⁷

V rámci profesního vzdělávání jedinců rozdělil Mužík²⁵⁸ ve své publikaci vzdělávací aktivity do následujících čtyř bodů.

- **Odborný trénink**

Odborný trénink se soustřeďuje na okruh rozvíjení určitých dovedností. V rámci odborného tréninku se uplatňuje tzv. učení akcí. Podstata rozvoje dovedností se zakládá na přesunu zkušeností a odborných znalostí do praktických dovedností intelektuálního či manuálního charakteru.

- **Další odborné vzdělávání**

Do tohoto vzdělávání se zařazují krátkodobější vzdělávací akce jejichž odborný profil je poněkud rozmanitý. Jedná se o vzdělávací akce, které mohou být realizovány

²⁵⁶ KUBÁLEK, J. a E. LIVEČKA. *Co má vědět a dovést lektor mimoškolského vzdělávání*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1975, s. 24-25.

²⁵⁷ VETEŠKA, J. Certifikace odborného vzdělávání lektorů. In: TURECKIOVÁ, M., a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2010, s. 130. ISBN 978-80-87306-06-2.

²⁵⁸ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 26-27. ISBN 978-80-7357-738-4.

formou seminářů, školení, kurzů apod. Tyto akce jsou zaměřeny na specializované odborné vzdělávání, které vychází z aktuálních potřeb dané profese či z praxe konkrétního zaměření. Převážně bývají realizovány prostřednictvím přímé výuky.

- **Kombinované vzdělávání**

V dnešní době je kombinované vzdělávání spojováno převážně se studiem na vysokých školách. Cílem je dosažení určitého školského stupně vzdělání prostřednictvím systematicky uspořádaných učebních procesů, které mají dlouhodobější charakter. V rámci těchto procesů je definován podíl jak odborné, tak všeobecné složky vzdělání. Určitý ohled je zde také brán na podíl odborných návazností a kvalifikačních souvislostí. Toto vzdělávání je spojené s oblastí otevřeného vzdělávání. V kombinovaném vzdělávání se využívá flexibilního učení, které kombinuje techniky řízeného samostatného studia společně s technikami přímé výuky.

- **Distanční vzdělávání**

Distanční vzdělávání zahrnuje vzdělávání, ve kterém jsou odděleni v čase i prostoru jednak lektori tak i samotní účastníci vzdělávání.²⁵⁹

Velmi výstižnou definici distančního vzdělávání uvádí ve své publikaci Zlámalová. Dle této autorky je distanční vzdělávání definováno „jako *multimediální forma řízeného samostatného studia, které je koordinováno vzdělávací institucí a v němž jsou vyučující resp. konzultanti (tutoři) v průběhu vzdělávání trvale nebo převážně fyzicky odděleni od vzdělávaných*.“²⁶⁰

Oblíbenost tohoto typu vzdělávání je ve světě značná oproti naší zemi. Samotným cílem tohoto vzdělávání je dát možnost vzdělávání lidem, kteří se klasického jinak řečeno prezenčního vzdělávání nemohou zúčastňovat.²⁶¹

²⁵⁹ MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 26-27. ISBN 978-80-7357-738-4.

²⁶⁰ ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 17. ISBN 978-80-86723-56-3.

²⁶¹ ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání, 2006, s. 7. ISBN 80-86302-39-3.

Jako určitý problém v rámci distančního vzdělávání lze označit získávání dovedností, které jsou složitějšího technického zaměření. Dále lze zmínit také problematické osvojování některých dovedností z řad komunikační (sociální) oblasti.²⁶²

Co se týká samotné certifikace lektorů v České republice tak žádná taková není povinná. Ve většině případů však lektori ze svojí vlastní iniciativy usilují o získání nejrůznějších druhů certifikátů. Důvodem získávání určitých certifikátů je zejména to, že lektor se získanými certifikáty může mít lepší šanci na svoje lepší uplatnění na trhu práce ve srovnání s lektorem, který je „pouze“ vlastníkem živnostenského listu.²⁶³

Online kurzy k rozvoji lektorských dovedností nabízí Národní středisko EPALE. Jedná se o kurzy, které se zaměřují na aktuální témata týkající se vzdělávání dospělých. Součástí kurzu jsou základní znalosti a dovednosti jednak pro lektory či další vzdělavatele z rozmanitých oborů. Přihlásit se na kurz může kdokoliv kdo se zaregistruje. Potřebné během kurzu je pouhé připojení k internetu ať už prostředním chytrého telefonu, počítače či tabletu. Kurz se skládá z určitých modulů, kdy každý účastník ho může absolvovat svým vlastním tempem. V závěru kurzu je závěrečný test. Po absolvování celého kurzu obdrží absolventi certifikát. Cílovou skupinou kurzů jsou lektori, metodici, trenéři ale i manažeři, kteří působí v oblasti vzdělávání dospělých. Znalosti a dovednosti, které se získají však budou prospěšné všem jedincům, kteří se věnují vzdělávání. Uvedené kurzy jsou zdarma, kde stačí zaregistrování.²⁶⁴ V současné době jsou nabízeny tři kurzy lektorského minima. Jeden kurz je také nabízen v anglickém jazyce.²⁶⁵

Využívanou formou ve vzdělávání lektorů je skrze Národní soustavy kvalifikací zkouška Lektora dalšího vzdělávání. Zkoušku lze vykonat prostřednictvím tzv. autorizovaných osob, které si může jedinec zvolit dle svých eventualit. V České republice se nachází určitý počet autorizovaných osob. Na jedinci je pak pouze samotné rozhodnutí, u které této osoby bude zkoušku vykonávat. Po složení zkoušky obdrží jedinec osvědčení o získání kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání. Určitou

²⁶² MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 27. ISBN 978-80-7357-738-4.

²⁶³ HRÍBEK, M. Pozice lektora a problematika jeho vzdělávání v České republice. In: Krystoň, M. *Andragogické štúdie 2020*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020, s. 170. ISBN 978-80-557-1730-2.

²⁶⁴ EPALE. *EPALE online kurzy pro lektory vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/epale-online-kurzy-pro-lektory-vzdelavani-dospelych>.

²⁶⁵ EPALE. *Kurzy*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z <https://kurzy.epale.cz/collections>.

bariérou této zkoušky může být pro jedince její finanční náročnost, kterou individuálně stanovují autorizované osoby. Nicméně pro lektory, kteří chtějí obdržet toto osvědčení a svoji lektorskou činnost realizovat na vysoké úrovni nemusí ani určitá finanční částka odrazovat jejich motivaci.²⁶⁶

Zásadní přínos Národní soustavy kvalifikací je v systémovém oddělování procesu ověřování a vzdělávání. K získání profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání není podstatný typ ani délka vzdělávací aktivity, kterou zájemce o tuto kvalifikaci dosáhnul. Podstatný je skutečný stav jeho kompetencí v čase, kdy vstupuje před zkušební komisi.²⁶⁷

Další možnosti vzdělávání pro lektory záleží také na jejich profesní specializaci. Je možné se také setkat s jazykovými, počítačovými apod. kurzy jejichž vzdělávání je realizované prostřednictvím online formy. Samotné vzdělávání lektorů v České republice vychází z lektorských individuálních potřeb a je tedy především v jejich rukou. Tato současná situace vyplývá z toho, že v České republice chybí jasně definované vzdělání, kterého by měl zájemce dosáhnout v případě, že se chce stát lektorem.²⁶⁸

4.3 METODY A FORMY VZDĚLÁVÁNÍ

Klasifikace metod využívaných ve vzdělávání dospělých je poměrně rozsáhlá. Je to zejména z toho důvodu, že se této problematice věnuje velké množství odborných autorů. Níže uvedený text se blíže věnuje seznámení s některými klasifikacemi od odborných autorů.

V rámci vzdělávání dospělých definují metodu velmi výstižně Palán a Langer „*jako způsob záměrného uspořádání činností a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle.*“²⁶⁹

²⁶⁶ HRÍBEK, M. Pozice lektora a problematika jeho vzdělávání v České republice. In: Krystoň, M. *Andragogické štúdie 2020*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020, s. 170. ISBN 978-80-557-1730-2.

²⁶⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 186. ISBN 978-80-262-1026-9.

²⁶⁸ HRÍBEK, M. Pozice lektora a problematika jeho vzdělávání v České republice. In: Krystoň, M. *Andragogické štúdie 2020*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020, s. 170. ISBN 978-80-557-1730-2.

²⁶⁹ PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 154. ISBN 978-80-86723-58-7.

Malach ve své publikaci uvádí, že neexistuje žádná univerzálně použitelná metoda. Zároveň také dodává, že jakákoliv metoda má své silné i slabé stránky, a tedy i výhody případně nevýhody. Optimálně by tedy mělo docházet ke kombinaci a využívání více metod.²⁷⁰ Nutné je však jak uvádí Vališová a kol., že metody by neměly být vybírány náhodně, ale naopak vždy promyšleně. Zvolení vhodných metod je důležitým bodem pro účinnost vzdělávacího procesu.²⁷¹

Vybráním vhodné metody by mělo záležet dle Langer na sedmi důležitých faktorech. Prvním je zejména nastavení cíle vzdělávací akce. Je důležité zvolit metodu např. podle toho, jestli chceme předat účastníkům praktické dovednosti či teoretické znalosti. Druhým faktorem je cílová skupina. Využití rozdílných metod ve vzdělávání může být patrné, pokud bude vzdělavatel vzdělávat např. manažery, postižené jedince, nezaměstnané apod. Třetím faktorem lze označit obsah výuky. Jiné metody budou využity např. pro svářečský kurz jiné pro kurz komunikačních dovedností. Jako další možný faktor lze uvést prostředí pro výuku. Do tohoto faktoru spadá nejenom prostor, kde výuka probíhá, ale také samotné jeho vybavení např. didaktickou technikou, nábytkem atd. V případě využití např. metody přednášky je její aplikace kdekoliv přípustná. Pokud však zvažuje vzdělavatel např. skupinovou práci či jinou aktivní metodu, tak prostředí bude hrát podstatnou roli. Možným faktorem je dále také čas. Ten se nebere pouze během samotné realizace metody ale i v přípravě metody. Předpoledním zmiňovaným faktorem jsou finance. Samotné metody netvoří určité finanční nároky. Tyto nároky se objevují např. u didaktické techniky či pomůcek, které jsou nutné během vzdělávacího procesu. Závěrečným faktorem je uveden lektor. Lektorovi zkušenosti, dovednosti a znalosti jsou také určující body, které hrají jistou roli při volbě metody vzdělávání.²⁷²

Dle Zormanové plní výukové metody pět funkcí. První funkcí je zejména to, že prostřednictvím nich dochází k předávání dovedností a vědomostí. Dále plní funkci aktivizační, jelikož pomocí metod je studující jedinec motivován a aktivizován k určité

²⁷⁰ MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. 2003, s. 7. ISBN 80-7042-946-1.

²⁷¹ VALIŠOVÁ, A., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007., s. 193. ISBN 978-80-247-1734-0.

²⁷² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 150-151. ISBN 978-80-271-0093-4.

činnosti. Třetí funkce je tzv. formativní, jelikož skrze metody také dochází k formování osobnosti jedince. Další dvě funkce, které zmiňuje jsou komunikační a výchovná.²⁷³

S poměrně elementárním dělením vzdělávacích metod z pohledu vzdělavatele přichází Čapek. Tento autor dělí výukové metody do dvou skupin. První jsou metody, které vzdělavatel zná a využívá. Druhou skupinou jsou metody, které vzdělavatel nezná případně je zná, ale naopak je ve vzdělávacím procesu nevyužívá.²⁷⁴

Špatenková a Smékalová uvádí ve své publikaci klasifikaci metod rozdělných do tří skupin. První skupinu definují jako metody tradiční, které mají na starost předávání dovedností a vědomostí. Druhou skupinu označují jako metody aktivizační. Pro tyto metody je typické, že berou v úvahu aktivní účast vzdělávajících se jedinců. Třetí skupina nese název kreativní metody. Jedná se o metody, které jsou mnohdy zakládány na asociacích.²⁷⁵

Mužík jako další možnou klasifikaci výukových metod uvádí dle zaměření na činitele vzdělávacího procesu, kterým je jednak lektor tak také účastník. Do metod orientovaných na lektora řadí přednášení, skupinovou práci účastníků či učební rozhovor. Do metod orientovaných na účastníka vzdělávacího procesu řadí metodu projektovou, hraní rolí a samostatnou práci účastníků vzdělávacího procesu.²⁷⁶

Velmi výstižnou klasifikaci výukových metod charakterizoval Maňák a Švec. Tito autoři rozčlenili výukové metody do třech základních skupin. První označují jako klasické výukové metody. Druhou skupinu nazývají jako tzv. aktivizující metody. Závěrečnou třetí skupinu označují jako tzv. komplexní výukové metody.²⁷⁷ Na následující stránce je možné na obrázku č. 1 vidět jejich vypracovaný detailní přehled výukových metod.

²⁷³ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 13. ISBN 978-80-247-4100-0.

²⁷⁴ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 31. ISBN 978-80-247-3450-7.

²⁷⁵ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 125. ISBN 978-80-247-5446-8.

²⁷⁶ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 89-90. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁷⁷ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49. ISBN 80-7315-039-5.

Obrázek 1: Klasifikace metod dle Maňáka a Švece

1. Klasické výukové metody 1.1. Metody slovní 1.1.1. Vyprávění 1.1.2. Vysvětlování 1.1.3. Přednáška 1.1.4. Práce s textem 1.1.5. Rozhovor 1.2. Metody názorně-demonstrační 1.2.1. Předvádění a pozorování 1.2.2. Práce s obrazem 1.2.3. Instruktaž 1.3. Metody dovednostně-praktické 1.3.1. Napodobování 1.3.2. Manipulování, laborování a experimentování 1.3.3. Vytváření dovedností 1.3.4. Produkční metody
2. Aktivizující metody 2.1. Metody diskusní 2.2. Metody heuristické, řešení problémů 2.3. Metody situační 2.4. Metody inscenační 2.5. Didaktické hry
3. Komplexní výukové metody 3.1. Frontální výuka 3.2. Skupinová a kooperativní výuka 3.3. Partnerská výuka 3.4. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků 3.5. Kritické myšlení 3.6. Brainstorming 3.7. Projektová výuka 3.8. Výuka dramatem 3.9. Otevřené učení 3.10. Učení v životních situacích 3.11. Televizní výuka 3.12. Výuka podporovaná počítačem 3.13. Sugestopedie a superlearning 3.14. Hypnopedie

Zdroj²⁷⁸

Jíra, Rampouchová a Veselý ve své publikaci klasifikují metody například dle zdroje poznání a fáze vzdělávacího procesu. Dle zdroje poznání je dělí na slovní, názorné, praktické a prožitkové. Slovní dále dělí na písemné a ústní. K písemným řadí např. práci s textem. K ústním metodám pak např. dialog, výklad apod. Mezi názorné metody zahrnují pozorování a prezentaci kam spadají např. ukázky činností, předmětů,

²⁷⁸ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 49. ISBN 80-7315-039-5.

pokusů apod. K praktickým metodám pak řadí nácvik určitých dovedností ať už ze strany např. pohybových či profesních. Jako příklad prožitkových metod pak uvádí např. napodobování určitých situací či hry. Metody dle fáze vzdělávacího procesu opět dělí do čtyřech skupin na motivační, expoziční, fixační a zpětné vazby. Motivační metody se využívají v úvodu vzdělávacího procesu, kde slouží jako určitá podoba, která pomáhá motivovat účastníka vzdělávacího kurzu v oblasti jeho pozornosti a zájmu. Jako příklad těchto metod lze uvést vyprávění příběhu z praxe, rozhovor s připravenými otázkami, besedu apod. K seznámení s učivem pak využívají expoziční metody jako např. samostudium, výklad, hraní rolí apod. Fixační metody slouží k upevnění získaného učiva. Jako příklad těchto metod je možné uvést i některé výše zmiňované metody jako např. nácvik či besedu. Metody zpětné vazby se využívají u hodnocení a ověřování, jedná se např. o metody písemných prací, rozhovoru, ústního zkoušení, testů apod.²⁷⁹

V Mužíkově dělení je možné naléznout dělení metod do třech skupin na praktické, teoretické a teoreticko-praktické. Praktické metody zahrnují určité postupy zácvičku či zaučení. Vztahují se především k profesnímu životu jedince, kde se také odehrávají. Možným příkladem praktických metod je mentoring, koučink, rotace práce. Teoretické metody se věnují předávání nových znalostí. Dle Mužíka jsou právě tyto metody nejvhodnější k přenosu nových informací. Jako příklad k těmto metodám lze uvést klasickou přednášku, seminář, cvičení apod. Poslední skupina teoreticko-praktických metod se zaměřuje nejenom na teoretické poznatky ale také na získání předpokladů, které budou vhodné pro určité jednání v praxi. K těmto metodám jsou řazeny např. projektové, problémové, diskuzní či diagnostické a klasifikační metody.²⁸⁰

S dalším tříbodovým členěním metod přichází ve své publikaci Veteška²⁸¹. Tento autor dělí výukové metody do následujících tří kategorií.

²⁷⁹ JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 28. ISBN 80-86784-07-X.

²⁸⁰ MUŽÍK, J. *Androdidaktika. 2., přeprac. vyd.* Praha: ASPI, 2004, s. 69-70. ISBN 80-7357-045-9.

²⁸¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 175. ISBN 978-80-262-1026-9.

- **Dialogické metody**

Pro dialogické metody je typická větší aktivita účastníku. Tyto metody pomáhají rozvíjet složité myšlenkové procesy. Typickým příkladem dialogických metod je např. diskuze či rozhovor.

- **Problémové metody**

Jedná se o poměrně oblíbené a využívané metody mezi lektory. Jedná se o metody, do kterých jsou aktivně zapojovány účastníci vzdělávacího procesu. Prostřednictvím malých skupinek, ve kterých pracují účastníci dle specifického zadání se snaží najít co nejrychleji, nejlepším způsobem, a především co nejpřesněji jeho vhodné řešení. Příkladů problémových metod je poměrně mnoho. Typickým příkladem těchto metod je např. hraní rolí, brainstorming či případové studie.

- **Výkladově ilustrativní metody**

Tato skupina metod je využívána k předávání složitějších případně nových informací. Typické je pro tyto metody to, že zmiňované informace jsou předávány většímu počtu vzdělávajících se účastníků. Jako typický příklad těchto metod lze uvést přednášku.²⁸²

V zájmovém vzdělávání rozděluje výukové metody Šerák do čtyřech skupin. První skupinu označuje jako monologické metody, kde jako příklad uvádí referát či přednášku. Následuje skupina označená jako dialogické metody. U těchto metod má uvedené příklady rozhovoru, besedy, diskuze či semináře. Předposlední skupinu označuje jako organizační, kde jako typický příklad zmiňuje exkurzi. Závěrečnou skupinu označuje jako tzv. kombinované metody. K těmto metodám pak jako příklad uvádí filmové festivaly, výchovné koncerty či tematické večery.²⁸³

Z pohledu vzdělávání na pracovišti či mimo něj uvádí další členění metod vzdělávání ve své publikaci Veteška. K metodám realizované mimo pracoviště uvádí

²⁸² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 175. ISBN 978-80-262-1026-9.

²⁸³ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 68. ISBN 978-80-7367-551-6.

např. případové studie, outdoor training, brainstorming, hraní rolí, workshop, přednášku či demonstrování. Jako příklad metod vzdělávání na pracovišti pak uvádí koučování, exkurze, asistování, instruktáž, mentoring, stáž, counselling apod.²⁸⁴ Stejně jako Veteška i Mužík ve své publikaci zmiňuje členění metod vzdělávání na pracovišti či mimo pracoviště. K tomuto členění však ještě uvádí metody, které jsou tzv. na rozhraní obou zmiňovaných skupin. Do této skupiny řadí např. distanční vzdělávání, pracovní porady, samostudium, action learning, trainee programs apod.²⁸⁵

Stejně jako u metod vzdělávání jsou také formy vzdělávání poměrně různorodé. Je to opět z důvodu, že je velké množství odborných autorů, kteří se jejich členěním zabývají. Velmi výstižně definoval formy vzdělávání Veteška jako „*vnější organizační uspořádání vzdělávací akce*.“²⁸⁶

Palán rozděluje formy vzdělávání dospělých podle pěti hledisek. Prvním je zejména časové rozložení vzdělávací akce. Ve vzdělávání obecně platí jako časová jednotka vyučovací hodina. Ve vzdělávání dospělých to může být několik hodin či dnů. Jako druhé hledisko je bráno prostředí, ve kterém je výuka realizována, což může být např. ve třídě, laboratoři, na pracovišti apod. Třetí hledisko se zaměřuje podle stavu systémů, v jakém vzdělávání probíhá. Systémy lze dělit na živé a neživé. Mezi živé se řadí např. lektor, účastník vzdělávání, tutor apod. a mezi neživé se řadí např. didaktické pomůcky a technika. Předposlední hledisko zahrnuje formy dle organizačního uspořádání vzdělávajících se jedinců jako příklad lze uvést např. skupinové vyučování, individuální, kooperativní apod. Posledním členěním je dle zaměřenosti pedagogické akce. Jinými slovy, o jaký druh kurzu se jedná např. rekvalifikační, specializovaný kurz, inovační apod. Palán zároveň dodává, že ve vzdělávání dospělých je nejčastěji uplatňovaná forma vzdělávání a výchovy prostřednictvím práce.²⁸⁷

Langer člení organizační formy výuky do třech skupin. První skupinu definuje dle časového rozložení vzdělávací akce. V této první skupině tedy dále dochází k členění na

²⁸⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 176. ISBN 978-80-262-1026-9.

²⁸⁵ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 92-93. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁸⁶ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 176. ISBN 978-80-262-1026-9.

²⁸⁷ PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997, s. 40-41. ISBN 80-902232-1-4.

jednorázové či opakované, krátkodobé a dlouhodobé akce. Bližší specifikace jednorázové či opakované akce není nutná. Krátkodobé akce jsou realizovány v rádech dnů maximálně několika týdnů. Dlouhodobé akce se pak odehrávají větší časový úsek, který je větší než jeden měsíc. Druhou skupinu definuje dle prostředí, ve kterém je výuka realizována jako např. mimo pracoviště, na pracovišti, v dílně v laboratoři apod. Třetí formu charakterizuje dle počtu účastníků, které dělí na hromadné, individuální a skupinové. Hromadná označení je specifické pro velký počet účastníků. Jedná se většinou o větší počet než 20 osob. Individuální zahrnuje interakci mezi lektorem a účastníkem. Na jednoho lektora v této podobě mohou být maximálně tři účastníci. Skupinová zahrnuje v optimálním počtu 12 účastníků. Maximální počet účastníků v tomto označení je však 20 osob.²⁸⁸

S dalším členěním přichází Šerák. Tento autor rozděluje formy do čtyřech skupin. První nazývá jako tzv. skupinovou formu. V této podobě je větší aktivita na účastnících vzdělávacího procesu. Lektor zde funguje spíše v roli motivujícího, organizátora apod. Druhou skupinu nazývá jako tzv. frontální formu, která je charakteristická hromadnou výukou s hlavním přednášejícím. Třetí formu označuje jako individuální. V této formě je zpravidla k interakci mezi lektorem a účastníkem. Čtvrtou skupinu označuje jako tzv. smíšenou formu. Tato podoba zahrnuje možné spojení uvedených třech forem.²⁸⁹ Podobné dělení jako Šerák má ve své publikaci také Rohlíková a Vejvodová. Nepatrný rozdíl je oproti Šerákovi však možný spatřovat v označení třetí a čtvrté formy. Třetí nazývá jako individualizovanou a čtvrtou jako kombinaci dvou a více forem.²⁹⁰

Dle Mužíka došlo k ustálení ve vzdělávání dospělých ke čtyřem základním formám. První formu definuje jako tzv. prezenční či jinými slovy přímou. Jedná se o formu, ve které dochází jak na straně lektora i účastníka k plnému uvolnění se ze svých pracovních povinností, kdy pak dochází k setkávání v učebnách. Druhá forma se nazývá jako tzv. distanční vzdělávání. Typické je pro tuto formu oddělení jak v čase, tak i v prostoru. Co se týká komunikace mezi lektorem a účastníkem vzdělávání, tak v této formě je realizována přes studijní materiály, krátkodobé konzultace či semináře.

²⁸⁸ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 147. ISBN 978-80-271-0093-4.

²⁸⁹ ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, s. 77. ISBN 978-80-7367-551-6.

²⁹⁰ ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 21. ISBN 978-80-247-4152-9.

V rámci praxe distančního vzdělávání je možné dnes vidět využívání prvků e-learningu, což zahrnuje např. distribuci studijních materiálů přes informační nosiče typu CD, DVD disků apod. či komunikaci mezi lektorem a účastníkem prostřednictvím e-mailové pošty. Třetí formu pojmenovává jako tzv. kombinované vzdělávání, které je v praktickém životě hojně rozšířené a má mnoho různorodých podob.²⁹¹ Kombinovanou formu vzdělávání výstižně definuje Zlámalová, dle které jde o „*propojení (kombinace) prezenční a distanční formy studia*.“²⁹² Čtvrtou formu Mužík nazývá jako tzv. sebevzdělávání. V této formě je spojena role účastníka vzdělávacího procesu a lektora v jedné osobě. Forma je založena na individuálním vzdělávání jedince.²⁹³ Veteška ještě k výše uvedeným formám vzdělávání v androdidaktice zmiňuje formu, která je označovaná jako tzv. terénní vzdělávání.²⁹⁴ Dle Mužíka se jedná o určitou formu vzdělávání, která zahrnuje určité prvky z výše uvedených forem vzdělávání. Není však realizována v institucích věnující se vzdělávání, ale v terénu. Vzdělávací instituce však nejsou zcela vyřazeny z terénní formy vzdělávání. Jejich asistence může být viditelná např. v rámci pořádání části dlouhotrvajících kurzů, v personální podpoře pestrých programů či projektů případně v metodickém vedení různorodých vzdělávacích aktivit.²⁹⁵

Z výše uvedeného členění metod a forem vzdělávání je možné v některých případech pozorovat mezi jednotlivými odbornými autory jisté míry podobnosti. Důležité je vždy nahlížet na konkrétní hledisko, ze kterého odborný autor k formě či metodě přistupuje. Toto bezpochyby pomůže jednak k lepšímu pochopení odborných autorů a také k vytvoření určitého komparativního hlediska mezi jednotlivými odbornými autory.

²⁹¹ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 84-86. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁹² ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 18. ISBN 978-80-86723-56-3.

²⁹³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 86. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁹⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 170. ISBN 978-80-262-1026-9.

²⁹⁵ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 102-103. ISBN 80-7238-220-9.

4.3.1 METODY VZDĚLÁVÁNÍ VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Z výše uvedeného textu je patrné, že klasifikace metod i forem vzdělávání je poměrně různorodá. Následující text se věnuje popisu čtrnácti vybraných metod, které jsou využívány lektory ve vzdělávání dospělých. Jedná se o přednášku, seminář, inscenační metody, workshop, brainstorming a brainwriting, didaktické hry, manažerské hry, případovou studii, rozhovor, diskusi, koučování, mentorování a counselling. Jedná se však pouze o výběr několika metod, jelikož zařazení všech metod by bylo pro vypracování samostatné publikace.

Přednáška

Metoda přednášky je hojně využívanou metodou na vysokých školách. V rámci vzdělávání dospělých je možné se s přednáškou setkat jako součást např. seminářů, konferencí či v úvodu zahajování kurzu. S přednáškou se lze také setkat v rámci zájmového i občanského vzdělávání. Pro přednášku je typické předávání teoretických znalostí, uspořádanost a logické vazby. Před samotnou přednáškou by mělo docházet u lektora k vytvoření osnovy výkladu, který by měl být pro posluchače poutavý a dostatečně názorný. Pro lektory je důležité vytvoření příjemné učební atmosféry během samotné přednášky mezi účastníky. Klíčové je předání podstaty přednášené problematiky včetně uvedení příkladů a důkazů. Podstatnou roli hraje také závěr přednášky, kde by mělo dojít k rekapitulaci přednášené látky.²⁹⁶

Dle Rohlíkové a Vejvodové je přednáška aplikována pro větší počet účastníků vzdělávacího procesu. Většinou se jedná o skupiny o několika desítkách až stovkách jedinců.²⁹⁷

Správný lektor, který využívá techniku přednášky by měl mít zvládnutou techniku řečového projevu. Nutné je také nezapomínat na to, že posluchači zvládnou udržet pozornost okolo 15–20 minut. Z toho důvodu je nutné do přednášky vkládat

²⁹⁶ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 102. ISBN 978-80-7357-581-6.

²⁹⁷ ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 23. ISBN 978-80-247-4152-9.

např. šokující informace, přehnané tvrzení, vhodné otázky, které pomáhají podněcovat posluchače k aktivitě apod.²⁹⁸

Špatenková a Smékalová uvádí, že pokud se lektor věnuje cílové skupině seniorů tak by příliš neměl metodu přednášky upřednostňovat. Zároveň však dodávají, že i důkladně připravená přednáška, která zahrnuje i např. zkušenosti lektora může splnit dosažení požadovaného cíle.²⁹⁹

Jako jistou výhodu k přednášce lze uvést cenu. Jedná se o poměrně levnou metodu, prostřednictvím které se předají informace velkému množství posluchačů v co nejkratším čase. Další pozitivum je nenáročnost na prostředí, kde je přednáška realizována. Jako nevýhodu spatřovat minimální či žádnou zpětnou interakci mezi účastníky, obtížnost udržení pozornosti posluchačů či role posluchačů v pasivní podobě.³⁰⁰ Dle Vetešky jde u přednášky především o to, aby byla realizována zajímavou formou a aby kompenzovala svoje nevýhody, které se odrážejí v její pasivní podobě.³⁰¹

Langer zmiňuje také typické chyby lektorů při přednášce. Mezi ně řadí zejména nepřipravenost lektora na přednášku. Dále uvádí tempo řeči lektora, které může být buď nepřiměřeně pomalé či naopak velmi rychlé. Příkladem dalších chyb během přednášky mohou být např. používání nevysvětlených pojmů, její nesystematičnost, náročnost ve vztahu k obsahu samotné přednášky apod.³⁰² Jako vhodná doporučení pro lektora k přednášce pak podotýká např. uvádění včlenění příkladů z praxe, změna tempa řeči či vizuální polohy lektora (ze sedu lektor vstane a prochází se) apod.³⁰³

Seminář

Jedná se o metodu, která je v praxi ve vysoké míře využívána. V některých případech nezkušeně realizována. Semináře jsou častou metodou využívanou

²⁹⁸ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 61-62. ISBN 80-7315-039-5.

²⁹⁹ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 127. ISBN 978-80-247-5446-8.

³⁰⁰ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 155. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁰¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 178. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁰² LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 158. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁰³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 157. ISBN 978-80-271-0093-4.

k hodnocení určité problematiky z praxe, a to jak z pohledu účastníků vzdělávací akce, tak z lektorova.³⁰⁴ Dle Vetešky je u seminářů např. klíčové rozdělení a rozvinutí témat do referátů a koreferátů.³⁰⁵

V rámci semináře dochází více k zapojení samotných účastníků vzdělávání, což je vnímáno jako jedna z výhod této metody. Jako určitou nevýhodu lze spatřovat nutnost perfektní přípravy, a to jak ze strany lektora, tak účastníků. Stěžejním bodem semináře je zaměření na jednu ústřední myšlenku a praxi. U vysokoškolské výuky se společně s přednáškou jedná o velmi využívané metody.³⁰⁶

Inscenační metody

V některých případech je možné se setkat také s označím tzv. hraní rolí. Podstatou této metody je řešení zadaného úkolu samotnými účastníky, kteří se snaží vystupovat jako samotní aktéři v daném úkolu. Jinými slovy účastníkům jsou přiděleny role dle daného zadání jako např. sekretářky, ředitele. Účastníci pak mají prostřednictvím těchto přidělených rolí hrát řešení daného případu.³⁰⁷

Inscenační metody jsou v podstatě realizované ve dvou možných variantách. První je tzv. strukturovaná. V této podobě se účastníci drží přesně definovaného scénáře. Druhá je označovaná jako tzv. nestrukturovaná. V této variantě se účastníci nemusí pevně držet přiděleného scénáře jako u první zmiňované varianty. Je zde poměrná volnost a možnost aplikace (využití) vlastní improvizace.³⁰⁸

Langer doplňuje, že je možné samotnou aktivitu účastníku zaznamenávat na videokameru. Tuto variantu pak označuje jako tzv. videotrénink. V pozici lektora pak může docházet k lepšímu vyhodnocování celé aktivity prostřednictvím pořízeného záznamu za přítomnosti účastníka. Díky tomu může lektor účastníka např. upozornit na

³⁰⁴ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 109. ISBN 978-80-7357-581-6.

³⁰⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 178. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁰⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 159. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁰⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 178. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁰⁸ MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005, s. 125. ISBN 80-7238-220-9.

specifické prvky neverbální komunikace, kterých si nemusí během aktivity účastník všimnout apod.³⁰⁹

Dle Mužíka hraní rolí dává možnost účastníkům vcítit se do určitých situací, ve kterých hledají jejich řešení čímž získají jistou zkušenost, která vychází z jejich vlastního prožitku.³¹⁰

Určitou výhodu této metody lze spatřovat např. v rozvíjení interpersonálních vztahů, možnosti přiznáních vlastních chyb apod. Tato metoda je převážně aplikovaná u jedinců manažerské profese, lze ji však také využít u nezaměstnaných jedinců např. při trénování přijímacího pohovoru do zaměstnání.³¹¹

Workshop

Jedná se o metodu, která navazuje většinou na přednášku či jinou vzdělávací aktivitu. Určitý důraz workshopu je brán na jeho definovanou cílovou skupinu. Podstata této metody je zejména v řešení reálných problémů vyskytující se v rámci výukového skupinového rozhovoru, s využitím specifických moderačních technik z praxe a rozmanitých způsobů moderování. Samotné moderování workshopů je podstatná dovednost u všech jedinců pracujících se skupinami účastníků. Není tedy pouze důležité pro lektory, ale také pro koordinátory projektů a manažery v oblasti vzdělávání.³¹²

Langer velmi výstižně zmiňuje určitý rozdíl mezi seminářem a workshopem, kde dle něho „seminář využívá pracovní problematiku jako prostředku ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu, zatímco workshop využívá vzdělávacích aktivit k řešení pracovních problémů.“³¹³

Jako podstatný znak pro workshop uvádí Zormanová je to, že se ho účastní kromě moderátora také specialisti či odborníci věnující se dané problematice.³¹⁴

³⁰⁹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 180. ISBN 978-80-271-0093-4.

³¹⁰ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 137. ISBN 978-80-7357-581-6.

³¹¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 180. ISBN 978-80-271-0093-4.

³¹² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 151-152. ISBN 978-80-7357-581-6.

³¹³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 161. ISBN 978-80-271-0093-4.

³¹⁴ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017, s. 129. ISBN 978-80-271-0051-4.

Oproti ostatním metodám by měl mít workshop hmatatelné výstupy. Mezi takovéto výstupy lze řadit určité produkty či dokumenty. Produktem může být např. určitý výrobek či jeho prototyp, který účastníci během workshopu vyrobili. Dokumentem může být např. zápis z workshopu, plán řešení apod. U dokumentů by se mělo jednat o materiál, na kterém se všichni účastníci dohodli.³¹⁵

Brainstorming a brainwriting

Tato metoda bývá také označována jako tzv. burza dobrých nápadů. Její podstatou je to, že při prvním vyslovení určitého problému dochází bez jakéhokoliv ostychu a detailnějších úvah účastníků ihned k návrhu řešení tohoto problému. Následuje fáze, při které jsou vyslovené návrhy účastníků posouzeny. Následně pak dochází k vybrání ideálního řešení.³¹⁶

Během brainstormingu platí čtyři základní pravidla. Prvním je zejména to, že důležitá je oproti kvalitě kvantita nápadů. Následuje druhé pravidlo, kterým je během samotného brainstormingu neexistence kritiky či určitého omezení. Předposledním pravidlem je to, že nápady neobvyklého charakteru mají otevření dveře. Posledním pravidlem je možná kombinace již vzniklých nápadů.³¹⁷

Špatenková a Smékalová uvádějí určitá doporučení pro lektory, kteří by využívali tuto metodu u cílové skupiny seniorů. Autorky především doporučují neustálé povzbuzování a připomínání, že jejich odpověď nebude kritizována. Jako další uvádějí možný delší časový úsek pro možné promyšlení odpovědi. Lektorům doporučují napočítat si alespoň do 10 po jejich vyslovení otázky.³¹⁸

V rámci této metody se u účastníků očekávají jisté dovednosti a znalosti k dané problematice. Určitý vliv na výsledek této metody má také jedinec, který tuto metodu

³¹⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 161. ISBN 978-80-271-0093-4.

³¹⁶ KALHOUS, Z., a kol. *Školní didaktika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 326. ISBN 978-80-7367-571-4.

³¹⁷ PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012, s. 51. ISBN 978-80-247-3960-1.

³¹⁸ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 140. ISBN 978-80-247-5446-8.

vede.³¹⁹ Důležitou informaci zmiňuje také ve své publikaci Shánilová, která k brainstormingu uvádí, že není diskusí.³²⁰

Obdobou brainstormingu v písemné podobě je tzv. brainwriting. Rozdíl je patrný v tom, že nápady nejsou prezentovány veřejně, ale účastníky psány na lístečky. V této podobě však může docházet ke ztrátě (eliminaci) synergického efektu či kreativity. Je to zejména z důvodu nesdílené vzájemné inspirace.³²¹ Dle Špatenkové a Smékalové je využívání metody brainwritingu vhodnější oproti metodě brainstormingu ve vzdělávání seniorů. Zároveň také autorky uvádějí, že tato metoda se jim v rámci didaktického procesu potvrdila jako velice osvědčená a z toho důvodu jí obě doporučují.³²²

Didaktické hry

Didaktické hry můžeme definovat jako určitý druh aktivity jejíž cílem je upevnění učební látky. Samotnou výhodou těchto metod je, že jejím prostřednictvím dochází právě např. ke snadnějšímu upevnění učební látky. Je to z důvodů toho, že pomocí těchto metod dochází u studujících jedinců k probuzení jejich zájmu o určitou problematiku. Dále u nich dochází např. k určité aktivizaci, motivaci k realizovaným činnostem, rozvoji myšlení apod. V některých případech didaktických her lze vidět přiblížení se vzorovým situacím vyskytující se v reálném životě.³²³

Didaktické hry lze definovat jako aktivity, které mohou mít podobu pohybovou či společenskou. Ve vzdělávání dospělých jsou didaktické hry orientovány na rozvoj postojů, znalostí a dovedností. Didaktické hry lze rozlišovat na pohybové, rozumové, strategické, senzorické a výtvarné. Do pohybových her se řadí např. relaxační hry, ale i třeba stavění kostek. Rozumové hry zahrnují např. slovní rozcvičky, hledání obrazců na obrázku apod. Strategické hry se také označují jako manažerské hry. U senzorických her je možné jako příklad uvést poznávání zvířat podle jejich zvuků. Jako příklad

³¹⁹ KALHOUS, Z., a kol. *Školní didaktika*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009, s. 326. ISBN 978-80-7367-571-4.

³²⁰ SHÁNILOVÁ, I. *Projektové řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 34. ISBN 978-80-7452-144-7.

³²¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 177. ISBN 978-80-271-0093-4.

³²² ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 141. ISBN 978-80-247-5446-8.

³²³ ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 150. ISBN 978-80-247-4590-9.

výtvarné hry lze zmínit např. tvorbu vlajky týmu u manažerských kurzů. Samozřejmě také existují kombinace uvedených typů.³²⁴

Ve vzdělávání seniorů hraje dle Špatenkové a Smékalové využití didaktických her podstatnou roli. Autorky dále uvádějí, že je pouze na lektorově tvořivosti, jak dokáže vhodně skloubit didaktické hry do vzdělávacího obsahu.³²⁵

Lektor se při volbě didaktické hry musí také rozhodnout, zda bude volit podobu interakční, či naopak neinterakční. Interakční podoba je charakteristická týmovou spoluprací účastníků kdežto v neinterakční hře každý účastník za svoji osobu.³²⁶

Manažerské hry

Jedná se o metody, které jsou založeny na řešení stanoveného problému oproti metodě inscenační a případové studii však na vyšší úrovni. V případě, že dochází k řešení problému přímo v rámci určitého pracoviště označují se jako tzv. podnikové hry. Podoba těchto her má jasně stanovená pravidla.³²⁷ Dle Langerů spadají manažerské hry do didaktických her, kdy se jedná o jejich specifickou podobu.³²⁸

Podstatou manažerských her je simulace reálných situací vyskytující se v manažerské praxi. V případech, kdy je daná simulace brána více souhrnným pohledem, a tedy se více přibližuje realitě tak tím je její výsledek v rozvoji schopností a dovedností v manažerské oblasti více zřetelný.³²⁹

Dle Folwarczné byla popularita manažerských her zahájena v průběhu šedesátých a začátkem sedmdesátých let.³³⁰ Dle Langerů je výraznější využití této metody po roce 2000. Jako příklad jednoduché manažerské hry tento autor dále uvádí hru Monopoly. Současně však dodává, že se nejedná o typickou výukovou metodu. Na principu této hry

³²⁴ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 181-182. ISBN 978-80-271-0093-4.

³²⁵ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 138. ISBN 978-80-247-5446-8.

³²⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 182. ISBN 978-80-271-0093-4.

³²⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 178. ISBN 978-80-262-1026-9.

³²⁸ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 182. ISBN 978-80-271-0093-4.

³²⁹ BLAŽEK, L. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014, s. 17. ISBN 978-80-247-4429-2.

³³⁰ FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů*. Praha: Grada, 2010, s. 50. ISBN 978-80-247-3067-7.

si lze velmi dobře představit manažerské hry, které probíhají buď online formou ve virtuálním prostředí či v klasické prezenční podobě v rámci výuky. Zároveň pro lektory dodává, že tvorba těchto her je velmi náročná. Z toho důvodu doporučuje zakoupení již hotových her či od specializovaných společností její možné objednání realizace na míru.³³¹

Případová studie

Z dnešního pohledu se jedná o klasickou metodu. Metoda se začala využívat ve 20. letech minulého století k připravování manažerů. Podstatou této metody je řešení konkrétních problémů účastníky, kdy není těženo pouze z jejich vědomostí ale převážně také z jejich profesních zkušeností.³³²

Případová studie dle Kazíka „učí rozhodování na zobecněné problémové situaci z minulosti.“³³³

Ve vzdělávání dospělých je tato metoda aplikována na základě písemného zadání problému. K tomuto problému jsou přidány otázky k jeho řešení v diskuzi. Lektor se snaží s účastníky projít případovou studií a zaujímá jejich názory k jejich řešení. Dále společně s účastníky diskutuje jejich možné varianty řešení. V knihách odborných autorů je možné se setkat s více než dvěma desítkami typů případových studií. Odlišnost těchto typů je možná spatřovat v prezentování problému případové studie či i ve stylu vzájemné komunikace mezi účastníky a lektorem.³³⁴

Tato metoda je založena zejména na aktivitě účastníků. Role lektora v této metodě je však nezbytná. Lektorova úloha spočívá především v uvedení případové studie, v moderování jejího řešení či poskytování zpětné vazby. Jako další k úloze lektora patří např. zapisování výstupů či rekapitulování již řečeného.³³⁵

³³¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 182. ISBN 978-80-271-0093-4.

³³² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 126. ISBN 978-80-7357-581-6.

³³³ KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008, s. 46. ISBN 978-80-247-2453-9.

³³⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 178. ISBN 978-80-262-1026-9.

³³⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 171. ISBN 978-80-271-0093-4.

Rozhovor

Rozhovor se vyznačuje jako slovní komunikace za pomoci kladení otázek a odpovědí mezi dvěma či více jedinci. Mezi základní prvky rozhovoru je řazeno oslovení a replika. Pro ideální případ rozhovoru mají jeho partneři stejná práva, čímž dochází ke vzniku tzv. dialogu. Během vzdělávacího rozhovoru má však vedoucí postavení vzdělavatel, jelikož odpovídá jednak za celkový průběh a také za cílovou orientaci. Postavení vzdělavatele se však nesmí přeměnit v rozkazování. Ve vztahu vzdělavatele a vzdělávajícího jedince by mělo být vytvořené určité reciproční porozumění.³³⁶

Dle Langer je pro vedení rozhovoru podstatné kladení otázek, na které účastníci dokáží odpovědět, jsou pro ně zajímavé a míří k tématu. Dále zmiňuje, že rozhovor realizovaný ve skupině s počtem obvykle do pěti jedinců se označuje jako tzv. kolokvium.³³⁷

Mužík ve své publikaci uvádí výhody a nevýhody využití této metody rozhovoru v učebním procesu dospělých jedinců. Mezi výhody řadí jednak aktivní účast vzdělávajících jedinců na výuce. Jako další lze uvést možnou kontrolu pochopení učební látky. Pro účastníka vzdělávacího procesu se touto metodou dostává potvrzení jeho vědomostí a znalostí. K nevýhodám této metody pak uvádí časovou náročnost či značnou přizpůsobivost lektora k dané situaci. Samotné výhody této metody se však ztrácejí, pokud je realizována v přítomnosti více než dvou desítek jedinců.³³⁸

Diskuse

Diskusi velmi výstižně definuje Skalková dle které „*je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky.*“³³⁹

Kladný výsledek diskuse je ovlivněn také jejím řízením. Důležitým bodem diskuse je její začátek. Ten by měl být klidný a výrazný, aby došlo u účastníků k pochopení

³³⁶ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 69. ISBN 80-7315-039-5.

³³⁷ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 163. ISBN 978-80-271-0093-4.

³³⁸ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 112. ISBN 978-80-7357-581-6.

³³⁹ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika. 2. rozš. a aktual. vyd.* Praha: Grada, 2007, s. 191. ISBN 978-80-247-1821-7.

tématu a cíle diskuse. Lektor, který vede diskusi by měl umět redukovat dlouhé monology, motivovat ostýchavé jedince a dohlížet na stanovený čas diskuse.³⁴⁰

Správné vedení diskuse dává studujícím jedincům prostor jednak pro vzájemné seznámení ale především pro vytváření vlastních stanovisek. Zařazení diskuse je vhodné v případech, kdy se vyskytuje různorodost názorů na dané téma. Dále se hodí využití této metody u studujících jedinců v případech, kdy jim je dán prostor pro vyjádření jejich osobních zkušeností, názorů, postojů a hodnot.³⁴¹

Koučování

Dle Mužíka je pojem koučink spíše spojován se sportovním odvětvím. V případech kolektivních či individuálních sportech je koučem jedinec, který pomůže sportovci využívat jeho potenciál, vede jeho tréninkový proces ke zvyšování výkonu.³⁴²

Koučování je oblíbená metoda využívána mnohdy po didaktické stránce stejně jako workshop nesprávně. Podstata této metody spočívá ve správném kladení otevřených otázek. Role kouče představuje specialistu na zvyšování motivování a výkonnosti koučovaného. Kouč chce svým působením dosáhnout u koučovaného toho, aby v co největší míře uměl používat svůj vlastní potenciál. Jádrem koučování je jednak nastavení správných cílů a také kladení otázek, které se zaměřují k dosažení těchto cílů. Koučovaný by měl být řešitel problému nikoliv kouč. Důležitý je tedy nastavení určitého vztahu mezi koučovaným a koučem, četnosti koučování apod.³⁴³

Dle Lee je koučování nepochybně nejsilnější metodou pro rozvoj manažerských schopností pro vedení lidí.³⁴⁴

³⁴⁰ MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 110. ISBN 80-7315-039-5.

³⁴¹ ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012, s. 43. ISBN 978-80-247-4152-9.

³⁴² MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 166. ISBN 978-80-7357-581-6.

³⁴³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 187-188. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁴⁴ LEE, G. *Leadership Coaching: from personal insight to organisational performance*. Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 2003, p.7. ISBN 0-85292-996-X.

Mentorování

S touto metodou se také lze setkat v odborné literatuře pod označením jako tzv. mentoring. U této metody je viditelný odlišný přístup než u koučování. Při mentorování přímo mentor udává doporučení, rady, případně stimuluje či usměrňuje. V tomto je patrný rozdíl oproti kouči. Mentorem je starší zkušená osoba, která předává svoje dovednosti a znalosti mentorovanému jedinci. V některých publikacích je vztah mentora a mentorovaného přirovnávaný ke vztahu otce a syna.³⁴⁵ Dle Parsloeho jsou dobří mentoři jedinci, kteří jsou vnímaví, vysoce výkonní, schopni podporovat dosažení cíle a kteří umějí motivovat ostatní.³⁴⁶

Svobodová chápe mentorování jako podstatný bod v rámci počátku jedincovy profesní dráhy. Zároveň však dodává, že mentorování lze chápat jako určitý druh pomoci ze strany mentora novému zaměstnanci, aby díky ní mohl následovat svého zkušenějšího a staršího a kolegu.³⁴⁷ Palán chápe mentoring jako „*individualizované a velmi neformální vzdělávání*“.³⁴⁸

Dle Bartáka se jedná o dlouhodobější proces zahrnující např. vedení pracovníka, podněcování jeho rozvoje, zmiňování určitých připomínek apod. Během samotného mentorování nedochází k odejmutí určité odpovědnosti a iniciativy u mentorovaného jedince. Mentorovaný jedinec má možnost vybrání svého mentora, který je také označován jinými slovy jako rádce.³⁴⁹ Jako určitý proces, ve kterém dochází ze strany mentora k povzbuzování mentorovaného jedince k soběstačnosti v získání nových dovedností, schopností, znalostí a rozvoji své motivace vnímají mentoring také autoři Klasen a Clutterbuck³⁵⁰

Mezi určité výhody pro mentorovaného jedince u této metody lze uvést např. získávání neformálních zkušeností či zpětné vazby od mentora. Jako jisté

³⁴⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 189. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁴⁶ PARSLOE, E. *The manager as coach and mentor*. 2nd ed. Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 1999, p. 33. ISBN 0-85292-803-3.

³⁴⁷ SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015, s. 26. ISBN 978-80-247-5092-7.

³⁴⁸ PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, MJF Praha, 2003, s. 108. ISBN 80-86284-29-8.

³⁴⁹ BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007, s. 142. ISBN 978-80-86851-68-6.

³⁵⁰ KLASSEN, N., and D. CLUTTERBUCK. *Implementing mentoring schemes: a practical guide to successful programs*. Great Britain: MPG BOOKS Ltd., Bodmin, 2002, p. 16. ISBN 0-7506-5430-9.

nebezpečí této metody pro mentorovaného pak lze zařadit např. zvolení nevhodného pracovníka na roli svého mentora.³⁵¹

Dle autorek Gardinerové a Weislingové aby došlo k dosáhnutí stanovených cílů v mentoringu je nutné, aby mentoři využívali rozsáhlou škálu mentorských postupů. Úspěch těchto postupů se pak odráží u obou zainteresovaných stran.³⁵²

Counselling

Mužík tuto metodu definuje jako „vzájemné ovlivňování a konzultování mezi zaměstnancem a jeho školitelem.“³⁵³

Z pohledu metod vzdělávání dospělých se jedná o jeden z nejnovějších využívaných přístupů. Podstata této metody tkví ve vzájemném informování a konzultování mezi vzdělavatelem a vzdělávaným jedincem případně nadřízeným a podřízeným. Může probíhat ve stejném hierarchickém stupni, ale také v rámci úrovně řízení organizace. Zvolení konzultanta či jinými slovy poradce probíhá obvykle dobrovolně a je v rukou samotného pracovníka. Zvláště neformální podstata tohoto stylu učení je brána za velice efektivní.³⁵⁴

4.4 DIDAKTICKÉ ZÁSADY VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Čtvrtá podkapitola je věnována didaktickým zásadám. Pro lektory hraje jejich znalost také jednu z klíčových rolí v rámci vzdělávacího procesu. Přesný počet didaktických zásad se u mnohých autorů liší. Níže uvedený text se tedy věnuje obecně didaktických zásadám a následně pak specifickým didaktickým zásadám, které jsou podstatné pro lektorskou činnost, a které uvádějí odborní autoři ve svých publikacích.

Určitá pravidla, která by měla být respektována v rámci vzdělávacího procesu jsou známá již od dob Jana Amose Komenského. V těchto pravidlech jsou formulovány nejzákladnější požadavky pro přípravu a realizaci správného vzdělávacího procesu.

³⁵¹ BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008, s. 29. ISBN 978-80-87197-03-5.

³⁵² GARDINER, W., and N.F. WEISLING. *Responsive Mentoring: Supporting the Teachers All Students Deserve*. United Kingdom, Rowman & Littlefield Publishers, 2020, p. 14. ISBN 978-1475851366.

³⁵³ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 93. ISBN 978-80-7357-581-6.

³⁵⁴ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 189. ISBN 978-80-271-0093-4.

Pro lektorskou činnost byly tyto zásady převzaty s upravením ze vzdělávání dětí a mládeže. Cílem těchto zásad je určitá pomoc pro zdařilý průběh edukačního procesu a dosažení jeho největší efektivity.³⁵⁵

Dle Shánilové je určitou soustavu zásad „nutno vytvářet pro účinný vzdělávací proces, v rámci kterého je nezbytné uznávat a ovlivňovat chování a jednání dospělých účastníků vzdělávání, které vychází z jejich sociálních a ekonomických zkušeností, a které ve vysoké míře vymezují jejich motivaci k dalšímu vzdělávání.“³⁵⁶

Mužík ve své publikaci uvádí jako synonymum k didaktickým zásadám tzv. didaktické principy.³⁵⁷ Petlák ve své publikaci využívá v rámci této problematiky označení vyučovací zásady. Zároveň ještě dodává, že se lze setkat také ještě s ekvivalentním označením vyučovací principy.³⁵⁸

Dodržování didaktických zásad je určitý předpoklad pro zdařile realizovaný didakticky zaměřený proces. Didaktické zásady se vztahují na všechny činitele, které se pohybují v rámci edukačního procesu. Jde tedy jednak o jeho účastníky, formy, metody ale také o samotnou činnost lektora. Pro didaktické zásady není klíčový pouze obsah tedy co mají zabezpečit v didaktickém procesu ale také využití tedy jinými slovy způsoby, jak lze zásadu v didaktickém procesu použít.³⁵⁹

Poměrně výstižně definované didaktické zásady ve vzdělávání dospělých uvádí Shánilová³⁶⁰. Tato autorka rozděluje didaktické zásady do níže uvedených deseti bodů.

- **Zásada systematičnosti**

Zahrnuje dodržování určitého pravidla systematičnosti. Jak působení lektora, činnost účastníků vzdělávání či samotné učivo by mělo být logicky uspořádáno. Podstata této zásady je v tom, že každá činnost či informace by měla navazovat na předcházející. V případech, že tomu tak není dochází k nemožnosti vytvoření kompletního obrazu v dané problematice.

³⁵⁵ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 134. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁵⁶ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 40. ISBN 978-80-7452-145-4.

³⁵⁷ MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer, 2011, s. 74. ISBN 978-80-7357-581-6.

³⁵⁸ PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004, s. 105. ISBN 80-89018-64-5.

³⁵⁹ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 146-147. ISBN 978-80-247-5446-8.

³⁶⁰ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 40-41. ISBN 978-80-7452-145-4.

- **Zásada uvědomělosti**

Podstatou této zásady je, aby si učící jedinec uvědomil důležitost a jasný význam učící se problematiky. Mezi specifické činitele se pak řadí např. motivace či zajímavost tématu apod. Pokud není tato zásada aplikována, tak vzdělávající jedinec zná určité teze, ale neumí je používat v praxi.

- **Zásada aktivity**

Zásadní bodem této zásady je to, aby všechny obsah vyučování byl v co největší míře realizován prostřednictvím přímých poznávacích činností jedince, který se vzdělává.

- **Zásada cílevědomosti**

Důležitost této zásady tkví ve znalosti cíle. Pro učícího se znalost cíle tedy toho, čeho dosáhnu, pokud se něco naučím realizovat či se něco nového dozvím je nejlepším motivujícím prvkem.

- **Zásada propojení teorie a praxe**

Dodržování této zásady by se mělo uskutečňovat tak, že v edukačním procesu bude zastoupena jednak rovina teoretického i praktického rázu.

- **Zásada trvalosti**

Tato zásady je reprezentována tím, že pokud se jedinec naučí něco nového, tak se to zároveň stane jeho trvalou výbavou. Pokud tedy se jedná o obsah vzdělávání, který bude ve svém životě dále potřebovat.

- **Zásada názornosti**

Pokud bude dodržována tato zásada tak díky ní dochází k vytváření určitých a jasných představ. Během učení se tedy v praxi jedná o zapojení většího počtu smyslů. Podstatnou roli hraje také rozmanitost používaných pomůcek v edukačním procesu.

- **Zásada vědeckosti**

Základ této zásady je v tom, že lektor předává vždy učícím se jedincům pouze obsahy, které jsou pravdivé a ověřené. Dále ve vyjadřování se využívá odpovídající odborné terminologie.

- **Zásada zpětné vazby**

Jádro této zásady spočívá v tom, že vzdělávací proces je efektivní za předpokladu, když má učící jedinec možnost ověřit si svoje úspěchy či neúspěchy. Jinými slovy učící jedinec prostřednictvím zpětné vazby obdrží informace o průběhu či výsledku svého učení a lektor získá informace vztahující se ke sféře vedení vzdělávacího procesu.

- **Zásada individuálního přístupu**

Tato zásada spočívá v určitém respektování specifických zvláštností učících se jedinců lektorem. Jedná se např. o rozdíly ve fyzických a psychických předpokladech, motivaci, zdravotním stavu, zkušenostech apod. učícího se jedince. Určitým předpokladem této zásady je poznání učícího jedince všestranným pohledem.³⁶¹

Palán a Langer ve svojí publikaci uvádí kromě výše zmíněných zásad ještě další dvě. První označují jako tzv. zásadu přirozenosti, do které blíže zařazují např. přirozenou atmosféru, atraktivnost obsahu, prostředí či metod. Druhou zásadu pojmenovávají jako tzv. zásadu přístupnosti vyučování. K této zásadě pak řadí např. akceptování profesního zaměření, věkové odlišnosti, vzdělanostní úrovně vzdělávajících se jedinců apod.³⁶² Také je možné spatřovat určitou podobnost této druhé zásady s výše uvedenou zásadou individuálního přístupu což je způsobeno zejména poměrně stejným zaměřením. Odlišné pojmenování těchto zásad může být způsobeno odlišnými osobnostmi zmiňovaných autorů.

Langer pak dále ve svojí další publikaci uvádí další dvě zásady. Jedná se o zásadu přiměřenosti a komplexnosti. Co se týká zásady přiměřenosti tak do ní spadá vytvoření vhodné náročnosti v procesu vzdělávání. Důležité jsou tedy k posouzení určité faktory jako např. výukové prostory, cílová skupina, metody, formy, cíle a obsahy vzdělávání apod. Podstatou zásady komplexnosti je samotné komplexní vzdělávání. Tedy jinými slovy, aby docházelo prostřednictvím vzdělávacího procesu k rozvoji všech základních třech složek osobnosti. Jedná se o složku psychomotorickou, kde dochází k rozvoji a získávání určitých dovedností. Dále o složku kognitivní, která se věnuje získávání

³⁶¹ SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019, s. 40-41. ISBN 978-80-7452-145-4.

³⁶² PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008, s. 150. ISBN 978-80-86723-58-7.

a rozvoji znalostí. Na závěr se jedná o složku afektivní, která je orientována na rozvoj postojů.³⁶³

Příklady didaktických zásad vztahující se k cílové skupině seniorů uvádí ve svojí publikaci Špatenková a Smékalová. Autorky zmiňují např. zásadu partnerského přístupu a zásadu zaměření na sebeaktualizaci osobnosti seniora. V prvním zmiňovaném příkladu lektor přistupuje k seniorům nikoli pouze jako k účastníkům vzdělávacího procesu, ale jako k jeho tvůrcům, u kterých plně respektuje jejich zkušenosti, postoje a názory. Samotný partnerský přístup s vhodnou obousměrnou komunikací pak dává prostor pro vytvoření vhodné atmosféry, která může být vhodnou dispozicí k efektivnosti učení. Pro druhou zásadu je podstatné to, aby senior dokázal využívat svůj vlastní potenciál.³⁶⁴

Z výše uvedeného textu je možné vidět určité odlišnosti mezi odbornými autory také v didaktických zásadách. Oproti členění metod či forem ve vzdělávání dospělých jde o odlišnosti menšího rozsahu. Na druhou stranu však mají všechny stejný cíl, a tím je, aby prostřednictvím jejich pomoci bylo dosaženo kvalitního edukačního procesu.

4.5 VÝVOJOVÉ TENDENCE SOUČASNÉ DOBY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Stejně tak jako v každém jiném oboru, tak i ve vzdělávání dospělých dochází k určitému vývoji. Vznik nejrůznějších moderních technologií zasáhl také tuto oblast vzdělávání. Následující podkapitola se věnuje vybraným trendům, které se dostávají do popředí ve vzdělávání dospělých.

Masově otevřené online kurzy (MOOCs)

Samotný název vychází z anglického Massive Open Online Courses. V poslední době se z řad nových trendů jedná o jeden z nejvíce typických, který se vztahuje pro oblast

³⁶³ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 140-143. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁶⁴ ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015, s. 148. ISBN 978-80-247-5446-8.

e-learningu.³⁶⁵ Langer je charakterizuje jako specificky vytvořené online kurzy, které jsou skrze hromadné online prostředí přístupné všem jedincům, kteří o ně projeví zájem.³⁶⁶ Fiala uvádí, že se jedná o „kurzy založené na výukových videích, doplněných o diskuze, projekty a testy.“³⁶⁷

Kim chápe MOOCs jako určitý druh vzdělávací motivace, která možnosti současných moderních technologií jednak rozšiřuje, ale také kombinuje. Zároveň také vybírá určité body z e-learning a poskytuje tak novou vzdělávací příležitost.³⁶⁸

Veteška ve své publikaci zmiňuje ještě tzv. „Korporátní online kurzy (MOOCs).“³⁶⁹ Dle Vetešky se jedná o kurzy univerzálního nebo odborného charakteru, které jsou buď tvořeny v zakoupeném interním softwaru organizace, či jsou ve většině případů vytvářeny externími vzdělávacími specialisty tzv. na klíč. Zpřístupnění kurzů bývá pomocí interní zabezpečené infrastruktury organizace pouze zvoleným skupinám zaměstnanců případně všem zaměstnancům. Součástí kurzu bývá ve většině případech také jeho vyhodnocení případně závěrečné testování. Typickým příkladem těchto kurzů je např. kurz o bezpečnosti práce, školení řidičů v pravidelných intervalech apod.³⁷⁰

Webinář

Samotný pojem webinář je vytvořen spojením slov web a seminář. Obě slova již v sobě odhalují podstatu webináře. V praxi se jedná o seminář, který je realizován ve skutečném čase pomocí moderních online technologií. K realizaci webinářů je možné využít jak komerční produkty případně také zdarma dostupné online služby či aplikace.³⁷¹

³⁶⁵ ZOUNEK, J., a kol. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 143. ISBN 978-80-7552-217-7.

³⁶⁶ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016, s. 204-205. ISBN 978-80-271-0093-4.

³⁶⁷ FIALA, B. Využívání ICT pro rozvoj člověka. In: KRYSTOŇ, M. (ed.) *Andragogické štúdie 2018*. Banská Bystrica: Belianum, 2018, s. 166. ISBN 978-80-557-1500-1.

³⁶⁸ KIM, P. *Massive open online courses: the MOOC revolution*. New York: Routledge, 2015, p. 1. ISBN 978-0-415-73308-3.

³⁶⁹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 208. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁷⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 208-209. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁷¹ ZOUNEK, J., a kol. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 168. ISBN 978-80-7552-217-7.

Přenos informací mezi lektorem a účastníky funguje oboustranně a synchronně. Pro webinář je charakteristické zejména to, že má pevně stanovenou dobu, kdy bude realizován. Účastníci se na webinář připojují ze svých zařízení jako je např. notebook, stolní počítač apod. prostřednictvím počítačové sítě. Účastníkům je sdíleno prostředí lektora. Dále zde mají možnost účastníci pokládat dotazy přímo na lektora. Ty mohou být kladeny za pomoci hlasového i obrazového projevu (pomocí přenosu videa a audia) případně formou písemného dotazu prostřednictvím např. chatu během webináře apod.³⁷²

Dle Zounka a Sudického je u webinářů možnost použití funkce nahrávání. Z webináře se tedy může pořídit záznam, který pak mohou využívat jako určitý studijní materiál jednak studující jedinci ale také samotní vzdělavatelé.³⁷³

Vidoseminář a mobilní seminář

Vidoseminář má oproti webináři asynchronní podobu a je pouze jednosměrný. Proud informací tedy jde výhradně od lektora ke vzdělávajícím se jedincům bez přímé možnosti určité interakce. Vidoseminář může mít dvě podoby. První je, že se jedná o záznam webináře. Druhá podoba je taková, když je vidoseminář pořízen přímo ve studiu pro tento samotný účel. Pro vidoseminář je typické dělení do kratších celků. Výhodou vidosemináře je např. možnost zastavení, opětovného přehrání apod. Jako nevýhodu lze uvést např. případná snížená motivace vzdělávajících se jedinců. Pokud je sada vidoseminářů zaměřena na specifické téma označuje se jako tzv. video kurz. Využitelnost vidoseminářů je možné vidět ve velkém množství oborů. Vhodné jsou zejména např. k předávání informací, nejruznějších novinek apod. Uplatňují se také při školení zaměstnanců případně v řadě dalších pracovních aktivit.³⁷⁴

³⁷² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 211-212. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁷³ ZOUNEK, J. a P. SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2012, s. 72. ISBN 978-80-7357-903-6.

³⁷⁴ VETEŠKA, J., Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J., a kol. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong Learning for All – Challenge of 21st Century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 262-263. ISBN 978-80-7452-047-1.

Mobilní semináře lze chápat jako určitou obdobu webinářů. Nosným technologickým prvkem, který je však v této podobě uplatňován jsou mobilní aplikace, které umožňují např. pořizovat a zasílat fotografie z terénu během semináře.³⁷⁵

Gamifikace

Slovník cizích slov definuje gamifikaci jako určitou techniku „využívající zábavných a motivačních principů, postupů a prvků her v neherním prostředí.“³⁷⁶

Veteška dělí gamifikaci na interní a externí. Prostřednictvím interní gamifikace dochází k zavádění herních prvků do postupů uvnitř organizace. Zároveň slouží např. k rozvoji a vzdělávání zaměstnanců, podpoře firemní kultury apod. Využití herních prvků v interní gamifikaci v oblasti firemního rozvoje a kultury slouží např. k podpoře komunikace v organizaci, ke zvýšení angažovanosti a motivace zaměstnanců atd. V oblasti vzdělávání je interní gamifikace uplatňována při tvorbě nových vzdělávacích akcí pro zaměstnance. Externí gamifikace se využívá především v marketingovém prostředí. Napomáhá zde prostřednictvím hravého způsobu kombinovat marketingové nástroje jejíž cílem je oslovení požadované cílové skupiny. Také zde pomáhá především k zatraktivnění e-learningu.³⁷⁷

Čapek ve svoji publikaci uvádí, že vidí ve vztahu gamifikace ke vzdělávání určitý potenciál v budoucnosti.³⁷⁸

Microlearning

Microlearning svoji podstatu zahrnuje v rozdělení učební látky do velmi malých úseků. Většinou tyto úseky odpovídají časovému intervalu mezi 2-5 minutami. Využívá se zejména ve firemním vzdělávání jeho využití je však možné i mimo tuto sféru.³⁷⁹

³⁷⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 213. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁷⁶ SLOVNÍK-CIZÍCH-SLOV. *Gamifikace*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/gamifikace>.

³⁷⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 213. ISBN 978-80-262-1026-

³⁷⁸ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 204. ISBN 978-80-247-3450-7.

³⁷⁹ LORENC, P. *Microlearning a jeho využití ve vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>.

Veteška využívá v rámci své publikace označení mikrokurzy a mikroučení. Dále uvádí, že ho lze bez problémů aplikovat každý den v rámci vzdělávacích aktivit, a to i mimo pracoviště.³⁸⁰

V rámci microlearningu lze naléznout zejména krátká videa a texty. Jako příklad využití microlearningu je např. seznámení s novými funkcemi produktu organizace.³⁸¹

Počítačové hry

Prostřednictvím některých počítačových her může také docházet k určitému vzdělávání. Jedná se zejména o online skupinové strategické hry. Během těchto her se může dospělý jedinec naučit určité dovednosti, které může dále využít ve svém profesním životě. Jako příklad lze uvést cizí jazyk, logické postupy, strategické myšlení, rychlé rozhodování apod. Hraní těchto her se však nesmí přejít do stupně závislého hráčství jedince. Vždy by tedy hraní těchto her mělo být jedincem přímo řízené. Pokud během hraní her dochází k získávání dovedností a znalostí, které lze využít v jedincově běžném životě, tak je možné hraní těchto her brát jako spolupůsobící a účinný zdroj pro sebevzdělávání.³⁸²

Velmi výstižně definují Basler a Mrázek přednost počítačových her.³⁸³ „*Předností počítačových her je učení na základě virtuálních experimentů a poznávání v předem stanoveném herním virtuálním prostředí s určitými pravidly, kde motivací jsou odměny.*“³⁸⁴

Dokumenty (Google books, Wikipedie), encyklopedie a knihovny online formou

Touto problematikou se ve své publikaci zabývá Veteška. Tento autor uvádí, že se jedná o určitou formu klasického sebevzdělávání. Samotná podstata vzdělávání je realizována prostřednictvím vyhledávání informací v online podobě. Každý jedinec si

³⁸⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 211. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁸¹ LORENC, P. *Microlearning a jeho využití ve vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>.

³⁸² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 217. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁸³ BASLER, J. a M. MRÁZEK. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 115. ISBN 978-80-244-5404-7.

³⁸⁴ BASLER, J. a M. MRÁZEK. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 115. ISBN 978-80-244-5404-7.

tak může sám vyhledat určité informace a tím se tedy vzdělávat. Jako převážný důvod, proč spoléhat na využívání těchto forem je zejména skutečnost, že se většina online vzdělávání bez jejich odkazování na ně jako na určité podpůrné zdroje již neobjede. Mezi trendy této problematiky lze zmínit např. začleňování určitých animací a druhů filtrů sloužících k efektivnímu vyhledávání apod.³⁸⁵

Sociální sítě

S první sociální sítí přichází Sixdegrees.com v roce 1997, která nabízela vytvoření si vlastního profilu a možnost propojení s přáteli. V roce 2001 však tato služba skončila. Nicméně její funkce položily základy, které jsou i pro dnešní sociální sítě společné.³⁸⁶

Sociální síť je možné charakterizovat v rámci virtuálního prostředí jako online službu, která jedinci po registraci umožní vytvoření svého uživatelského profilu. V rámci tohoto profilu pak jedinec může s ostatními registrovanými jedinci používat tuto službu např. ke komunikaci, sdílení fotografií, videí apod.³⁸⁷

V posledních době se sociální sítě staly významným bodem ve vzdělávání, a to jak pro vzdělávající jedince, tak i pro vzdělávací instituce a lektory. Je to zejména z toho důvodu, že poskytují možnost širokého vyžití ve vzdělávání dospělých. Z pohledu vzdělávacích organizací jsou účelným prostředkem pro jejich vnější komunikaci. Samotné sociální sítě mohou také posloužit jako určitý motivační bod ke vzdělávání během jedincova celého života. Pozitiva v oblasti vzdělávání lze spatřovat u této problematiky např. v nepřetržitých přísunech nových podnětů, dostupnostech vzdělávacích obsahů, v možnostech kooperativního vzdělávání.³⁸⁸

³⁸⁵ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 217. ISBN 978-80-262-1026-

³⁸⁶ JAK NA INTERNET. *Sociální sítě*. [online]. [cit. 2021-06-05]. Dostupné z: <https://www.jaknainternet.cz/page/1751/socialni-site/>.

³⁸⁷ INTERNETEM BEZPEČNĚ. *Sociální sítě*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/socialni-media/socialni-site>

³⁸⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 213-214. ISBN 978-80-262-1026-9.

Zounek a kol. ve svojí publikaci mezi sociální sítě zařazují např. Twitter, LinkedIn, Facebook, YouTube apod. Zároveň také zmiňují, že mezi jednotlivými sociálními sítěmi se vyskytují podstatné odlišnosti.³⁸⁹

Mobile learning

V českém překladu se jedná o tzv. mobilní učení. Jde o jeden z nevíce rozvíjených současných trendů v rámci jak sebevzdělávání, tak podnikového vzdělávání. Určitý průlom v mobilních výukových formách jsou nejrozličnější aplikace pro mobilní zařízení jako jsou např. tablety, chytré telefony apod.³⁹⁰ Guy ve své publikaci zmiňuje, že mobilní učení by mělo být redukováno na učení prostřednictvím zařízení, které může muž nosit v kapse a dáma v kabelce. Z toho důvodu pak mobilní učení charakterizuje jako vzdělávání poskytované přes mobilní telefony, kapesní počítače, chytré telefony apod.³⁹¹

Přestože se jedná o problematiku, která je známá přes více jak deset let, tak teprve v posledních letech nabývá na své síle. Je to zejména z důvodu hromadné dostupnosti zařízení jako jsou tablety, chytré telefony a také v řádech tisíců aplikací pro tyto uvedené zařízení. Samotné aplikace se zaměřují také i na vzdělávání čímž se stává mobilní učení skutečností. Hlavní výhoda tohoto vzdělávání je jeho přístupnost, která je kdekoliv a kdykoliv.³⁹²

Elektronická konference

V odborné literatuře se lze setkat také s označením e-konference. Pod elektronickou konferencí si lze představit určitý druh edukační komunikace v online prostředí, kde jsou jedinci obdobných zájmů a kteří využívající ke kolektivním aktivitám web.³⁹³

³⁸⁹ ZOUNEK, J., a kol. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, s. 155. ISBN 978-80-7552-217-7.

³⁹⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 214. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁹¹ GUY, R. *The Evolution of Mobile Teaching and Learning*. USA: California: Informing Science Press, 2009, p. 3. ISBN 978-1932886-14-6.

³⁹² VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 214-215. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁹³ VETEŠKA, J., Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J., a kol. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong Learning for All – Challenge of 21st Century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 263. ISBN 978-80-7452-047-1.

Podstata elektronické konference je v jejím systému, který je tvořen řídicím zařízením jako je ve většině případů počítač či server a koncovými zařízeními účastníků. Tyto zařízení jsou pak připojeny pomocí telefonní sítě nebo internetu. Účastníci pak následně odesílají svoje příspěvky např. ve formě otázek, názorů apod. na řídicí zařízení. Z řídicího zařízení pak následně dochází k distribuci těchto příspěvků mezi všechny přihlášené účastníky. V rámci elektronické konference se může využívat videopřenos jako např. Skype případně pouze audiopřenos.³⁹⁴

Elektronické konference se ve většině případů účastní velký počet účastníků. Díky tomu je tak vysoká pravděpodobnost získání odpovědi na případný účastníkův dotaz. Jako výhodu elektronické konference lze nepochybně uvést úsporu nákladů na cestování a úsporu času. Další výhodou je zhlédnutí pořízeného záznamu elektronické konference, což umožní účastníkovi se kdykoliv vrátit k jednotlivému bodu, ve kterém se objevily odpovědi a otázky, který pro něho byly zajímavé.³⁹⁵

Augmented learning

Augmented learning lze charakterizovat jako učení, které vychází z mobilního učení. Není však směřováno na konkrétní cílovou skupinu a jeho řízení není centrální. Jedná se o učení, které je založeno na tzv. on demand. Jinými slovy jedinec v určitém místě a okamžiku požádá z vlastního podnětu o vzdělávací kurz, informace nebo zkušenosti.³⁹⁶

Dle Vetešky je stěžejním bodem této problematiky vytvoření virtuální reality znalostí a informací, která zobrazuje reálnou skutečnost. Zmiňovaný autor velmi výstižně popisuje tři příklady augmented learningu. Jako první uvádí získání informací pomocí načtení QR kódu. Praktickým příkladem této možnosti je např. načtení QR kódu, který jedinec najde při návštěvě jeskyně. Po načtení kódu se tak dozví informace např. typu, jak se v jeskyni chovat apod. Druhým příkladem uvádí GPS souřadnice, podle kterých se může jedinec např. dozvědět historické informace o místě apod. Třetím

³⁹⁴ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 213. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁹⁵ VETEŠKA, J., Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J., a kol. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong Learning for All – Challenge of 21st Century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 263. ISBN 978-80-7452-047-1.

³⁹⁶ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 215. ISBN 978-80-262-1026-9.

příkladem představuje získání informací na základě určitého objektu. V rámci tohoto bodu usiluje o prosazení Google Glass. Jde o technologii, kdy pomocí speciálních brýlí se rozpozná objekt a ihned je jedinci nabídnut kurz či základní informace o rozpoznaném objektu. Zároveň také Google Glass chce dát možnost testování. Jako příklad k tomuto lze uvést to, když je jedinec při sledování objektu nejprve požádán hlasem k jeho pojmenování a teprve až potom mu je oznámena správná odpověď. Zaznamenávání výsledků testování pak probíhá na sdílené uložišti.³⁹⁷

Samotné ambice augmented learningu jak v oblasti podnikového vzdělávání, tak v sebevzdělávání jsou velké. Svým principem má nejvíce blízko k zážitkovému učení, což je především z důvodu možnosti vztahování učení k objektům v reálné skutečnosti a se spojitostí s konkrétním zážitkem.³⁹⁸

Personalized learning

Personalized learning lze charakterizovat jako kombinovaný přístup k učení. V podstatě se nejedná o nový prvek ve vzdělávací oblasti. Snaží se podporovat partnerství, které je založené na spolupráci.³⁹⁹

Veteška ve svoji publikaci zaměřuje pojem personalized learning na vzdělávání, které je „*sestavené na míru zaměstnanci*.“⁴⁰⁰ Jedná se formu vzdělávání, která vychází ze zaměstnancových možností a také z potřeb organizace. Zohledňují se zaměstnancovi zkušenosti, znalosti, časové možnosti a jeho přednosti v učení (video, kurzy online formou, text). Dojde k vytvoření určité cesty, která bude orientována k dosahování kompetencí či znalostí (tzv. learning path) a na určité body, které úspěšně zaměstnanec musí zdolat. Personalized learning je v podstatě soubor všech metod a technologií, které jsou dostupné a které jsou uspořádány tak, aby byly na sebe navazující a aby umožňovaly dosažení cíle. V rámci celé cesty se využívá tzv. online sumář, který je přístupný výhradně stanovenému jedinci. Jako příklady k této problematice zmiňovaný

³⁹⁷ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 215-216. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁹⁸ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 216. ISBN 978-80-262-1026-9.

³⁹⁹ CLARKE, J.H. *Personalized learning: Student-Designed Pathways to High School Graduation*. USA: Corwin a Sage Company, 2013, p. 6. ISBN 978-1-4522-5854-6.

⁴⁰⁰ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 211. ISBN 978-80-262-1026-9.

autor uvádí např. vzdělávací plán pro jedince zaměstnané na částečný úvazek a specifický plán vzdělávání pro osoby tělesně postižené v organizaci.⁴⁰¹

⁴⁰¹ VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016, s. 211. ISBN 978-80-262-1026-9.

EMPIRICKÁ ČÁST

Každý výzkum by měl nepochybně pomoci k rozvoji oblasti, ve které byl prováděn. S touto myšlenkou bylo počítáno i při zaměření tohoto výzkumu. Vzdělávání dospělých v sobě v dnešní době zcela jistě nese nezastupitelný potenciál. Samotné vzdělávání nekončí dosažením určitého školského stupně. Naopak probíhá kontinuálně po celý život, aniž by si to daný jedinec uvědomoval. Z pohledu profesního života se s určitou podobou vzdělávání zcela jistě setká jedinec téměř v každé profesi. Mezi takovéto příklady lze uvést nejrozličnější druhy školení v oboru apod. Viditelným příkladem potřeby vzdělávání je i pandemie Covid-19. Dalo by se říci, že tato pandemie ovlivnila z pohledu vzdělávání většinu populace. Nejedná se tedy pouze o pracovníky ve školské sféře, kteří museli přejít prakticky ze dne na den na distanční vzdělávání, ale také např. o jedince seniorského věku, kteří se díky vzdělávání v oblasti informačních technologií mohli vídat v době lockdownů se svými blízkými alespoň v online prostředí. I v této těžké době tedy hrálo vzdělávání poměrně silnou roli, která může mít na druhou stranu pro některé jedince pozitivní dopad v oblasti jejich osobního rozvoje.

Vzdělávání jako takové je vnímáno jako určitá forma jedincova rozvoje. Stěžejním faktorem ve vzdělávání dospělých je také role vzdělavatele tedy lektora. Ten může v některých případech ovlivnit jak pozitivně, tak negativně jedincovo další vzdělávání. I vzdělavatel dospělých by však neměl zapomenout na svoje vlastní vzdělávací potřeby.

Z důvodu toho, že určitým činitelem ve vzdělávání dospělých je právě pozice samotného vzdělavatele byl samotný výzkum orientován na vzdělávací potřeby této cílové skupiny v České republice⁴⁰². Zjištěné výsledky výzkumu tak mohou pomoci jednak objasnit jejich samotné vzdělávací potřeby, ale také poukázat na další problematiku vztahující se k samotným vzdělavatelům dospělých v České republice.

⁴⁰² Empirická část práce vychází ze získaných výsledků specifického vysokoškolského výzkumu Univerzity Jana Amose Komenského Praha s názvem „Analýza vzdělávacích potřeb vzdělavatelů dospělých v České republice“ realizovaného v letech 2020 a 2021. Autor této disertační práce byl řešitelem tohoto výzkumu. Dalším členem řešitelského týmu byla PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D. Jedním z výstupů tohoto projektu bylo vytvoření odborné publikace, která v sobě zahrnuje i výsledky provedeného empirického výzkumu. Přesná citace publikace je HRÍBEK, M. a I. SHÁNILOVÁ. *Dospělí jedinci v pozici andragoga a jejich vzdělávací potřeby v České republice*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-209-3. V publikaci jsou uvedeny některé výsledky výzkumu, které jsou také uvedeny v rámci empirické části této práce.

5 PODSTATNÉ ASPEKTY VÝZKUMU

Následující kapitola se zabývá aspekty výzkumu z pohledu metodologie. Vzhledem k tomu, že zásadním činitelem ve vzdělávání dospělých je pozice vzdělavatele (lektora) byl samotný výzkum orientován na vzdělávací potřeby těchto jedinců v České republice. Zjištěné výsledky výzkumu tak mohou pomoci jednak objasnit jejich samotné vzdělávací potřeby, ale také poukázat na další problematiku vztahující se k samotným vzdělavatelům dospělých v České republice.

5.1 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ, OTÁZEK A HYPOTÉZ

Cílem empirického výzkumu bylo zanalyzovat na základě výsledků empirického šetření samotné vzdělávání lektorů v jednotlivých krajích v České republice.

Sekundárním cílem bylo vytvořit komplexní doporučení pro vybudování nejvhodnějšího vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů.

Terciálním cílem této disertační práce bylo jednak rozšířit osobní autorovy znalosti v andragogické oblasti vzdělávání lektorů v České republice, ale především konstruovat vědeckou práci, která může dále sloužit jako pomocný bod jednak odborníkům zabývajícím se andragogikou, popřípadě studentům andragogiky, zaměřující se právě na vzdělávání lektorů v naší zemi.

V níže uvedeném textu jsou definované výzkumné otázky a hypotézy včetně uvedeného popisu těchto stanovených hypotéz.

Stanovené výzkumné otázky (dále jen VO):

VO 1: Je preferování metody přednášky ve vzdělávání dospělých již v současné době ze strany vzdělavatelů dospělých v pozici účastníků na ústupu?

VO 2: Odráží se pozitivně u vzdělavatelů dospělých jejich působení v oblasti vzdělávání na jejich osobním rozvoji?

VO 3: Které nové trendy ve vzdělávání dospělých nejvíce pomáhají s vlastním vzděláváním u vzdělavatelů dospělých?

VO 4: Které podstatné faktory ovlivňují vzdělávání u vzdělavatelů dospělých?

VO 5: Byla by pro všechny vzdělavatele dospělých chápána jednotná povinnost vzdělávání pozitivně?

VO 6: Existuje v životě vzdělavatelů dospělých další prostor pro vzdělávání nad rámec jejich profesního života?

Stanovené výzkumné hypotézy (dále jen H):

H1: Nejpreferovanější metodou vzdělávání u vzdělavatelů dospělých v České republice je metoda přednášky realizována prezenční formou.

H2: Oslovení vzdělavatelé dospělých pocítují neustálou potřebu se vzdělávat a zároveň vnímají svoje působení v oblasti vzdělávání jako motivující faktor pro vlastní vzdělávání.

H3: Nejvíce žádaným trendem v současné době pro vlastní vzdělávání u vzdělavatelů dospělých jsou online konference.

H4: Ovlivňujícími činiteli pro vzdělavatele dospělých jsou v jejich vzdělávání časová a dopravní dostupnost.

H5: Vzdělavatelé dospělých by jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých brali jako pozitivum.

H6: Dalším prostorem v profesním životě vzdělavatelů dospělých je na prvním místě preferováno vzdělávání v oblasti cestování.

Popis stanovených výzkumných hypotéz:

H1: Nejpreferovanější metodou vzdělávání u vzdělavatelů dospělých v České republice je metoda přednášky realizována prezenční formou.

Metoda přednášky se může v dnešním poměrně online světě zdát již jako určitý přežitek. Autor práce se domnívá, že pro některé jedince však může být právě prezenční forma přednášky brána jako nejvíce vhodná metoda pro jejich osobní rozvoj.

Prostřednictvím verifikace či případné falsifikace této hypotézy dojde objasnění, kterou metodu nejvíce preferují vzdělavatelé dospělých v České republice.

H2: Oslovení vzdělavatelé dospělých pocítují neustálou potřebu se vzdělávat a zároveň vnímají svoje působení v oblasti vzdělávání jako motivující faktor pro vlastní vzdělávání.

Potřeba vzdělávání nemusí být na první pohled viditelná. Autor práce předpokládá, že právě vzdělavatelé dospělých spadají do skupiny jedinců, kteří pocítují neustálou potřebu svého vzdělávání. Samotné působení ve vzdělávací oblasti s sebou přináší jak pozitiva, tak určitá negativa. Pro některé jedince může být právě toto působení motivující pro jejich vlastní vzdělávání. Tato hypotéza bude tedy zjišťovat, jestli jednak vzdělavatelé dospělých pocítují neustálou potřebu se vzdělávat a jestli je motivuje k jejich vzdělávání právě to, že působí v profesním životě v oblasti vzdělávání či nikoliv.

H3: Nejvíce žádaným trendem v současné době pro vlastní vzdělávání u vzdělavatelů dospělých jsou online konference.

Rozvoj moderních trendů se nevyhnul ani oblasti vzdělávání. Díky převážně moderním technologiím a zejména rozšířenosti a dostupnosti online prostředí i do každodenně používaných zařízení je možné pozorovat pozitivní stránky těchto trendů ve většině oblastí. Jinak tomu není bezpochyby ani v oblasti vzdělávání. Určitý podíl na zvýšené využívání moderních trendů celkově ve vzdělávání má jistě také nepříznivá pandemie Covid-19., což je možné chápat snad jako jediné pozitivum, které tato pandemie přinesla. Přechodem na distanční výuku se využívání moderních technologií a trendů nepochybně razantně zvýšilo. Pomocí verifikace či falsifikace této hypotézy se objasní, zda právě v této době je nejvíce žádaným trendem mezi vzdělavateli dospělých pro jejich vlastní vzdělávání právě online konference.

H4: Ovlivňujícími činiteli pro vzdělavatele dospělých jsou v jejich vzdělávání časová a dopravní dostupnost.

Každý jedinec má určitá svá specifika, které ho mohou ať už pozitivně či negativně ovlivňovat rozhodnutí v jeho životě. Tyto specifika nechybí ani v jeho vzdělávací dráze. Pro někoho může být specifickým činitelem např. lektor pro jiného zase jeho finanční možnosti apod. Autor práce předpokládá, že dnešními činiteli ovlivňující u vzdělavatelů dospělých jejich vlastní vzdělávání je dopravní a časová dostupnost, což se bude verifikovat či falsifikovat z analýzy zjištěných dat.

H5: Vzdělavatelé dospělých by jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých brali jako pozitivum.

V současné době v České republice je absence zákona, který se zaměřuje na vzdělávání dospělých. Tím pádem není ani nikde zakotvena jednotná povinnost vzdělávání pro jedince, kteří se profesně zabývají vzděláváním dospělých. Autor práce se domnívá, že jednotná vzdělávací povinnost pro vzdělavatel dospělých je žádaná i od samotných vzdělavatelů dospělých. Stanovená hypotéza bude zjišťovat, zda by tedy vzdělavatelé dospělých brali jako pozitivum jednotnou vzdělávací povinnost.

H6: Dalším prostorem v profesním životě vzdělavatelů dospělých je na prvním místě preferováno vzdělávání v oblasti cestování.

V životě každého jedince jsou nejrůznější možnosti trávení volného času mimo profesní zaměření. V některých případech dochází i během volného času k určité formě vzdělávání, aniž by si to daný jedinec uvědomoval. Může se tedy jednat o informální vzdělávání (učení). Na druhou stranu i ve volném čase může docházet k záměrnému vzdělávání, které je buď nad rámec či zcela mimo profesní zaměření jedince. Trávení volného času je velmi individuální i přesto však autor práce předpokládá, že i přes vzniklou pandemii Covid-19 a s tím spojené omezené cestování je u vzdělavatelů dospělých mimo profesní orientaci upřednostňováno vzdělávání v oblasti cestování. Skrze verifikaci či falsifikaci této stanovené hypotézy se ověří, zda vzdělavatelé dospělých preferují mimo profesní zaměření na prvním místě vzdělávání v oblasti cestování.

5.2 APLIKOVANÁ METODOLOGIE

V rámci tohoto výzkumu byla využita kombinace kvantitativní a kvalitativní metodologie. Z kvantitativní metodologie bylo použito dotazníkové šetření, které bylo předáno respondentům z oblasti lektorské profese v jednotlivých krajích České republiky. Pro ověření získaných dat byly použity z kvalitativní metodologie osobní rozhovory s lektory a metoda focus group.

V následujícím textu je seznámení s použitou metodologií dle jednotlivých odborných autorů. Úvod této části se věnuje metodě analýze dokumentů, která byla využita pro tvorbu teoretické části této práce. Následuje charakteristika dotazníku, rozhovoru, metody focus group a komparační metody.

Analýza dokumentů

Analýza dokumentů je metoda, kterou lze využít jak v rámci kvalitativního, tak kvantitativního výzkumu. V dokumentech je možno naleznout nejrůznější druhy osobních, popřípadě skupinových postojů. Tyto postoje mohou být jak vědomé, tak nevědomé. Dále se v dokumentech projevují např. hodnoty či ideje. Pod široké označení dokument spadají např. články z časopisů, knihy, zápasníky, obrazové materiály apod. V obecném rázu se pod pojem dokumenty řadí všechny body, pod kterými je podepsaná existence lidského jedince.⁴⁰³

Dle Dismana je tato metoda chápána jako určitý druh analýzy nejrůznějších druhů dokumentů, jejichž primárním cílem nebylo právě využití výzkumníkem v rámci jeho specifického výzkumu.⁴⁰⁴

Hendl ve své publikaci využívá pro analýzu dokumentů synonymum, kterým je zkoumání dokumentů.⁴⁰⁵

Tato metoda má několik svých pozitivních stránek. Tyto stránky je možno spatřovat zejména v široké různorodosti dokumentů, které může výzkumník ke zkoumání využít. Další pozitivum se dá spatřovat v přesnosti informací, jelikož nedochází ze strany

⁴⁰³ JANSÁ, P., a kol. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018, s. 73. ISBN 978-80-246-3986-4.

⁴⁰⁴ DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 124. ISBN 978-80-246-19-66-8.

⁴⁰⁵ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 132. ISBN 80-7367-040-2.

výzkumníka k určitému typu zkreslení, tak jako tomu například bývá u metody rozhovoru, testu, pozorování apod. Osobní pohled výzkumníka je stěžejním bodem pro výběr vhodných dokumentů, který zároveň nemá žádný vliv na obsahovou stránku vybraného dokumentu.⁴⁰⁶

Analýza dokumentů je metoda, která se v převážné části případů aplikuje u výzkumů větších rozměrů.⁴⁰⁷ Jak dále uvádí Skutil a kol. jedná se o metodu, která je u výzkumů z oblasti pedagogických a psychologických řazena mezi základní činnosti.⁴⁰⁸

Dotazník

Dotazník je souhrn uspořádaných a jasně definovaných otázek, na které respondent odpovídá písemnou podobou. Významově podobně bývá k dotazníku přiřazován pojem anketa. Nutné je však tyto pojmy rozlišovat. Rozdíl je patrný v tom, že ankety se respondenti účastní na základě své vlastní iniciativy. Ankety bývají vyhlášené např. v rozhlase, televizi apod.⁴⁰⁹

Nástroj dat v podobě dotazníku je jeden z nejvíce využívaných nástrojů ve výzkumných činnostech. Mimo pedagogické výzkumy se lze s ním setkat v oblastech např. psychologie, demografie, sociologie apod. Podstatou dotazníku je zjištění jednak primárních informací o respondentovi, ale především jeho názorů vztahující se ke zkoumané problematice. Z pohledu pozitivních stránek dotazníku je možné jmenovat oslovení velkého počtu respondentů. I u tohoto nástroje se ale vyskytují i negativní stránky. Příkladem toho může být to, kdy respondent má na výběr v otázce několik možností ale ani jedna však nevystihuje odpověď, kterou by chtěl zvolit. Z tohoto důvodu pak vybere odpověď, ke které by se jinak plně nepřikláněl.⁴¹⁰ Oproti metodě

⁴⁰⁶ HANZL, D. *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Třebíč: Amaprint-Kerndl, 2012, s. 63-64. ISBN 978-80-87710-01-2.

⁴⁰⁷ HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 133. ISBN 80-7367-040-2.

⁴⁰⁸ SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 95. ISBN 978-80-7367-778-7.

⁴⁰⁹ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007, s. 163. ISBN 978-80-247-1369-4.

⁴¹⁰ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 104-106. ISBN 978-80-246-1916-3.

rozhovoru je pozitivní stránkou dotazníku jeho menší časová náročnost.⁴¹¹ Pokud však bude dotazník chybně vyplňován ze strany respondentů tak jeho pozitivní stránky budou snižovány.⁴¹²

K samotné tvorbě dotazníku je potřebné jeho důkladné promyšlení, jelikož se jedná o relativně složitější proces.⁴¹³ Kumar ve své publikaci uvádí, že úspěch této metody záleží na stavbě dotazníku a jeho vhodném použití.⁴¹⁴

Tvorba dotazníku vyžaduje určitá pravidla, které charakterizuje Chráska. Důležitá je srozumitelnost a jasnost stanovených otázek. Otázky by měly být jasně vymezené, aby nedocházelo ke špatnému pochopení ze strany respondentů. Zároveň by měly být sestaveny tak, aby nenabízely možnost jejich chápání z více možných hledisek. Nutná je také opatrnost při využívání otázky „proč“, kterou nelze využívat u respondentů, kteří nemají s danou problematikou zkušenost případně jim je zcela neznámá. V případě záměrného zjištění názoru respondenta na danou problematiku je situace jiná. Samotné otázky by měly zjišťovat informace, které by nebylo možné získat od respondentů jinou cestou. Co se týká sugestivních otázek, tak ty by se neměly v dotazníku vyskytovat vůbec. Dále by měl dotazník obsahovat pokyny k vyplnění pro respondenty. Výzkumník by měl při tvorbě dotazníku také myslet na následnou analýzu získaných dat. Tedy aby data šla lehce zpracovávat, tabelovat a třídit. Řazení otázek by mělo být vyhovující z psychologického hlediska. Pořadí otázek tedy začíná jednoduššími otázkami. Nejvíce důležité otázky by měly být konstruovány v prostřední části dotazníku.⁴¹⁵

V případě, když chce výzkumník oslovit velkým množstvím respondentů v rámci většího zeměpisného zaměření použije podobu elektronického dotazníku. Papírová

⁴¹¹ KOZEL, R., L. MYNÁŘOVÁ a H. SVOBODOVÁ. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada, 2011, s. 200. ISBN 978-80-247-3527-6.

⁴¹² NOVÝ, I. a kol. *Sociologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 268. ISBN 80-247-1705-0.

⁴¹³ MCBURNEY, D. H. a T. L. WHITE. *Research methods*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2010, p. 246. ISBN 978-0-495-60219-4.

⁴¹⁴ KUMAR, R. C. *Research Methodology*. New Delhi: S. B. Nangia for APH Publishing Corporation, 2008, p. 98. ISBN 978-81-313-0422-8.

⁴¹⁵ CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, s. 164-165. ISBN 978-80-247-5326-3.

podoba dotazníku se využívá, jestliže je jednodušší možnost setkání výzkumníka s respondenty osobně.⁴¹⁶

Dle Jandourka se jedná o nástroj, který je relativně oblíbený. Zároveň tento autor dodává, že z hlediska finančních nákladů je méně náročný.⁴¹⁷

Rozhovor

Podstata metody rozhovoru tkví ve slovním vyjádření respondenta. Nejedná se tedy o metodu, která se zaměřuje na získání písemného vyjádření respondenta. Někteří autoři nerozlišují termín interview a rozhovor. Jiní naopak uvádějí k interview to, že má předem plánovaný postup. K rozhovoru pak zmiňují, že tímto pojmenováním je označována komunikace běžného typu.⁴¹⁸

Z pohledu metodologického je tato metoda řazena do kvalitativní metodologie. Jedná se o metodu, která bývá v časté míře využívána v psychologickém a pedagogickém výzkumu. V oblasti českého andragogického výzkumu bývá aplikována jen v menším zastoupení.⁴¹⁹

Farková uvádí výhody a nevýhody rozhovoru. Mezi výhodami zmiňuje pozorování samotného respondenta během realizace rozhovoru. K nevýhodám pak uvádí náročnost z pohledu časového hlediska, která je pro výzkumníka vyšší. Dále zmiňuje, že se jedná o metodu, která bývá velmi často využívána ve výzkumech kvalitativního zaměření.⁴²⁰

Druhy rozhovorů charakterizuje ve své publikaci Průcha. Tento autor je rozděluje na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Strukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že má předem definované otázky. Výzkumník tento rozhovor vede za použití těchto otázek s jedním či několika respondenty. Polostrukturovaný rozhovor je v praxi v časté míře využíván. V rámci tohoto rozhovoru jsou respondentům opět pokládány připravené otázky výzkumníkem. Oproti strukturovanému rozhovoru

⁴¹⁶ THOMAS, J. R., and J.K. NELSON and S.J. SILVERMAN. *Research methods in physical activity*. 6th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011, p. 273. ISBN 978-0-7360-8939-5.

⁴¹⁷ JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012, s. 62. ISBN 978-80-247-3679-2.

⁴¹⁸ PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, s. 117. ISBN 978-80-246-1916-3.

⁴¹⁹ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 120. ISBN 978-80-247-5232-7.

⁴²⁰ FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie. Třetí aktualizované vydání*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017, s. 24. ISBN 978-80-7452-130-0.

mají však respondenti možnost širší volby odpovědí. Nestrukturovaný rozhovor je popisován jako zcela volný rozhovor. Výzkumník pouze vymezí oblast rozhovoru a respondenta nechá volně vyprávět. Dále Průcha zmiňuje, že stejně jako u dotazníků je důležitá formulace otázek v rozhovoru. Významné je také pořízení záznamu rozhovoru. V optimální podobě na záznamník, zde je však nutné mít souhlas respondentů. U nahrávání rozhovoru pak může také vzniknout určité zkreslení autentičnosti odpovědí.⁴²¹

Metoda focus group

V samotném úvodu této metody je nutné říci, že někteří odborní autoři ve svých publikacích používají pro metodu focus group české pojmenování, kterým je ohnisková skupina.

Prvotní zmínky o této metodě spadají do padesátých let 20. století, kdy ji začali využívat jedinci z oblasti marketingu v rámci svých šetření. Během těchto počátků byla již spatřována určitá pozitiva této metody.⁴²²

Gulová a kol. ve své publikaci uvádí, že využití této metody je výbornou zkušeností jak pro výzkumníka, tak i pro její samotné účastníky. Zároveň však zmiňuje, že se nehodí pro všechna témata výzkumného šetření. Mezi nevhodná témata pro využití této metody jsou témata zasahující citlivou stránku jedincova života. Jako příklad v této oblasti lze uvést jedince, který je, popřípadě byl zasažen patologickým jednáním či podobnou situací.⁴²³

Jedná se o kvalitativní nenumерickou metodu, na kterou je možné nahlížet jako na určitý typ skupinového rozhovoru. Podstata tohoto rozhovoru tkví v tom, že menší skupina jedinců diskutuje nad příslušným tématem. Samotná metoda je neformálního charakteru. Z důvodu, aby nedocházelo k odchýlení od tématu je zde role moderátora,

⁴²¹ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014, s. 120-121. ISBN 978-80-247-5232-7.

⁴²² ŠVAŘÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014, s. 185. ISBN 978-80-262-0644-6.

⁴²³ GULOVÁ, L. a kol. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013, s. 66. ISBN 978-80-247-4368-4.

který na to dohlíží. U role moderátora je důležité, aby uměl např. naslouchat, vést skupinu, klást otázky apod.⁴²⁴

Samotnou roli moderátora by měl provádět v rámci výzkumu sám výzkumník, který má připravené téma k řešení s paletou otázek. Co se týká samotné realizace této metody, tak může být její průběh brán formou polostrukturovanou či plně otevřenou. Jednotlivá posloupnost otázek nemusí být přesně stanovená, jelikož se otázky používají podle stavu diskuze. Podstatný bod v rámci získání dat touto metodou hraje také výběr vhodného prostředí. Významným prvkem pro výzkumné téma je především dynamičnost ohniskové skupiny, která je pomůže patřičně rozvinout.⁴²⁵

Metoda Focus group je poměrně využívanou metodou ve společenských vědách. I přesto, že se jedná o kvalitativní metodu, lze její výsledky vyjádřit i v kvantitativní podobě.⁴²⁶ Gulová a kol. ve své publikaci dále zmiňuje, že je tato metoda značně využívána studenty Pedagogické fakulty Masarykovi univerzity, kteří ji využívají v rámci svých výzkumných šetření ať už jako hlavní či vedlejší metodu.⁴²⁷

Komparační metoda

Komparační neboli srovnávací metoda staví především na principu porovnávání určitých bodů u pozorovaných jednotek. Mezi porovnávanými jednotkami mohou být např. určité objekty, fyzické osoby, města apod. Cílem této metody je zjistit, zda u porovnávaných jednotek dochází k nalezení určitých shod či případných odlišností.⁴²⁸

Pomocí této metody dojde ke komparaci podstatných znaků a vlastností u předmětů zkoumání.⁴²⁹

⁴²⁴ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 301. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁴²⁵ GULOVÁ, L. a kol. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 66-67. ISBN 978-80-247-4368-4.

⁴²⁶ MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 301. ISBN 978-80-247-2339-6.

⁴²⁷ GULOVÁ, L. a kol. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, s. 66. ISBN 978-80-247-4368-4.

⁴²⁸ OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2019, s. 58. ISBN 978-80-246-4200-0.

⁴²⁹ REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009, s. 28. ISBN 978-80-247-3006-6.

Komparační metoda byla využita v rámci zjištěných dat z dotazníkového šetření. Autor disertační práce komparoval některé zjištěné výsledky na základě analýzy dat mezi jednotlivými kraji v České republice.

5.3 ČASOVÝ HARMONOGRAM VÝZKUMU

Empirický výzkum byl realizován v šesti etapách. První etapa byla nazvaná jako přípravná. V této etapě došlo v rozmezí od měsíce listopadu 2020 – do měsíce března 2021. V rámci této etapy docházelo k tvorbě nástroje sběru dat – dotazníku. Tato etapa v sobě zahrnovala jak promyšlení tvorbu otázek do dotazníku ale také jeho grafické vytvoření v elektronické podobě. Následovala realizační etapa, která byla od 29.3.2021 do 14.11. 2021. Během tohoto uvedeného období došlo k oslovování respondentů, a tedy i k vyplňování elektronického dotazníku, po jehož skončení a vyhodnocení dat byly realizovány ohniskové skupiny. Třetí etapa byla označována jako vyhodnocovací, která probíhala od 15.11. 2021 do 21.11. 2021. Ve čtvrté etapě byly provedeny osobní rozhovory s jedinci lektorské profese. Předposlední etapa se zabývala analýzou rozhovorů. Závěrečná šestá etapa v sobě zahrnovala vyvozování celkových závěrů výzkumu.

Pro lepší přehlednost je časový harmonogram empirického výzkumu zobrazen v níže uvedené tabulce.

Tabulka 1: Časový harmonogram výzkumu

Časový harmonogram empirického výzkumu	
1. Přípravná etapa (listopad 2020–březen 2021)	Tvorba dotazníku
2. Realizační etapa I (29.3.2021-14.11.2021)	Sběr dat + Ohniskové skupiny
3. Vyhodnocovací etapa I (15.11.2021-21.11.2021)	Vyhodnocování získaných dat z dotazníků a ohniskových skupin
4. Realizační etapa II (srpen 2022)	Osobní rozhovory s lektory
5. Vyhodnocovací etapa II (srpen 2022)	Analýza rozhovorů
6. Vyhodnocovací etapa III (září 2022)	Vyvozování celkových závěrů výzkumu

Zdroj⁴³⁰

⁴³⁰ Autor práce, 2022.

5.4 VÝZKUMNÝ VZOREK A SBĚR DAT

Výzkumný vzorek pro tento výzkum byl tvořen respondenty, kteří profesně působí v pozici vzdělavatele dospělých osob. Prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací došlo k vyhledávání tzv. autorizovaných osob. Po vyhledání autorizovaných osob prostřednictvím Národní soustavy kvalifikací došlo pomocí internetu k detailnějšímu vyhledávání kontaktů na tyto autorizované osoby, které pak následně byly požádány o vyplnění zaslaného dotazníku. Kromě autorizovaných osob bylo osloveno ještě několik dalších desítek osob, kteří se věnují vzdělávání dospělých jedinců.

Z důvodu realizace výzkumu během pandemie Covid-19 byl dotazník sestaven v elektronické podobě a následně distribuován prostřednictvím e-mailové pošty. Dotazník obsahoval celkem 21 otázek. Respondenti mohli volit u otázek jednu nebo v některých případech více odpovědí. V případě, že by jim nabízená možnost nevyhovovala mohli u vybraných otázek zvolit variantu „Jiné, uveďte:“ a svoji odpověď doplnit. V rámci dotazníku byly také využity tzv. filtrační otázky, které velmi výstižně charakterizuje ve své publikaci Hanzl tak, že tato otázka „*eliminuje osoby, které nemají ke zkoumanému problému co říct*“⁴³¹. Demografické otázky byly uvedeny v závěru dotazníku. Důležité je také zmínit, že celý dotazník byl zcela anonymní, což se bylo uvedeno i v úvodu dotazníku pro respondenty.

Co se týká samotného sběru dat prostřednictvím elektronického dotazníku tak tak ten byl realizován v období od 29.3.2021 do 30.10.2021. V rámci výzkumu bylo osloveno prostřednictvím elektronického dotazníku s prosbou o jeho vyplnění celkem 500 respondentů. Návratnost dotazníků byla poměrně vysoká. Původní obavy, že z důvodu pandemie Covid-19 již nebudou mít vzdělavatelé dospělých po dlouhé době v online prostředí zájem vyplňovat jakékoliv online dotazníky a podobné dokumenty se však nepotvrdily. Návratnost dotazníků od oslovených respondentů byla 82 % na přepočtených respondentů šlo tedy o 410 jedinců, kteří vyplnili elektronický dotazník. Průměrná doba pro vyplnění elektronického dotazníku byla 5:29 minut. Po analýze závěrů z dotazníku došlo 10.11. 2021 a 14.11.2021 k ověřování zjištěných závěrů s odborníky věnující se vzdělávání dospělých ve dvou ohniskových skupinách.

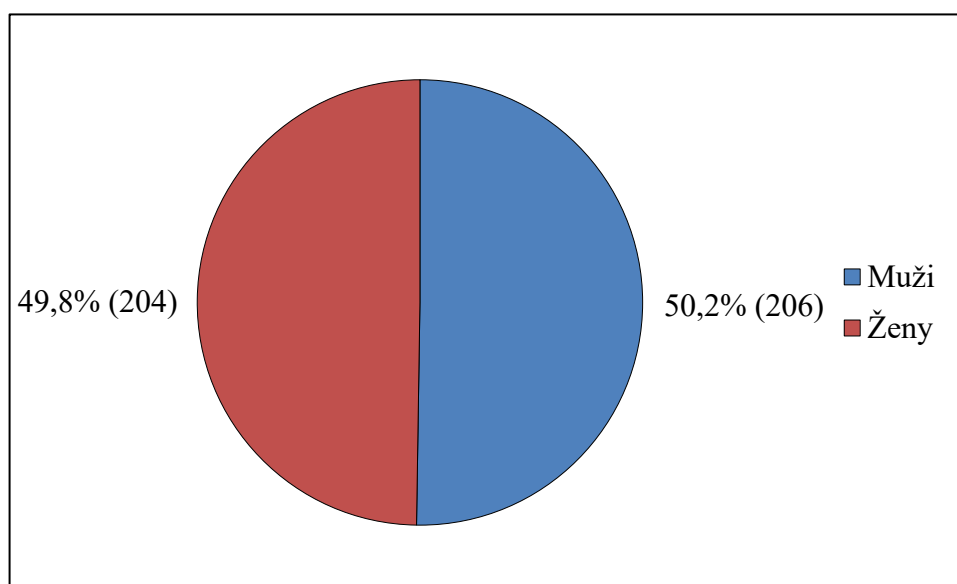
⁴³¹ HANZL, D. *Metody a techniky sociálního výzkumu*. Třebíč: Amaprint-Kerndl, 2012, s. 44. ISBN 978-80-87710-01-2.

Po vyhodnocení ohniskových skupin pak proběhly osobní rozhovory s jedinci lektorské profese, kterými se opět ověřovaly zjištěné závěry. Jednalo se o polostrukturované rozhovory s baterií šesti otázek.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z VÝZKUMU

Z analýzy dat bylo zjištěno, že více jak poloviční počet respondentů přesněji tedy 52,7 % (216) respondentů se s výzkumem na podobné téma nesetkalo. V minulosti na podobné téma bylo dotazováno 47,3 % (194) respondentů. Autor práce předpokládal, že většina vzdělavatelů dospělých byla již v minulosti na podobné téma dotazována. Na druhou stranu je však velmi pozitivní informace, že se nejedná o výzkumné téma, na které již většina respondentů v minulosti odpovídala, což by mohlo eliminovat vznik zkreslených informací z důvodů jejich negativních reakcí na odpovídání k podobným výzkumným tématům.

Graf 1: Pohlavní rozložení respondentů



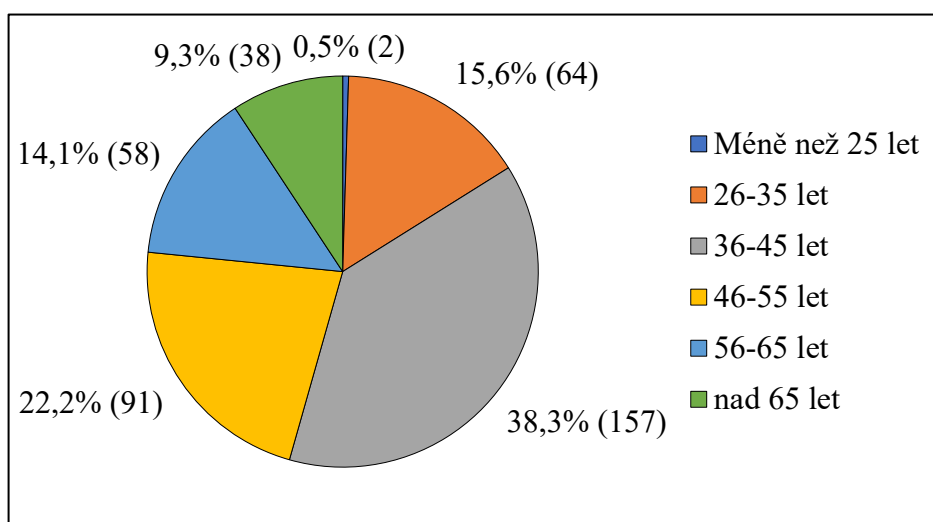
Zdroj⁴³²

Pohlavní rozložení dotazovaných respondentů bylo v rámci tohoto výzkumu poměrně vyrovnané. Výzkumu se zúčastnilo celkem 50,2 % (206) mužů a 49,8 % (204) žen. Ve výše uvedeném grafu č. 1 je možné vidět grafické znázornění pohlavního rozložení dotazovaných respondentů.

⁴³² Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Autor výzkumu předpokládal, že mezi vzdělavateli dospělých bude převažovat více žen. Tuto svoji domněnku měl díky svému profesnímu zaměření, kde především přichází do kontaktu se vzdělavateli dospělých ženského pohlaví. Také se domníval, že u mužů bude určitá větší averze k vyplňování dotazníku, což celkový počet respondentů mužského pohlaví ve výzkumu jeho domněnku vyvrátil. Na druhou stranu je nutné říci, že rozdíl dvou respondentů mužského pohlaví není oproti ženskému pohlaví tak značný v tomto výzkumu. Je však zcela možné, že pohlavní rozložení by se mohlo výrazně odlišovat v případě většího počtu respondentů, než co bylo osloveno pro tento výzkum.

Graf 2: Věkové rozložení respondentů

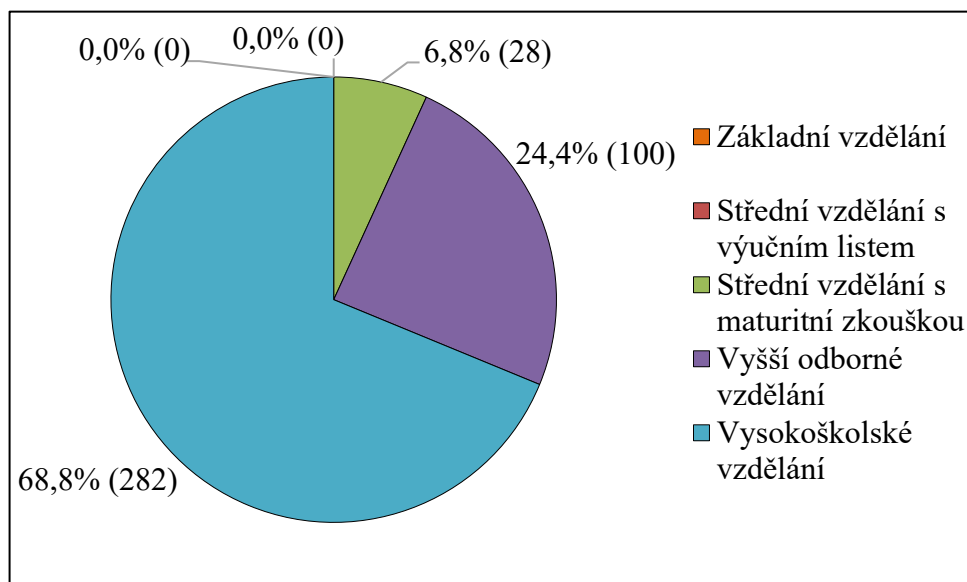


Zdroj⁴³³

Z pohledu věkového rozložení dotazovaných respondentů bylo analýzou dat zjištěno, že nejvíce byli zastoupeni respondenti ve věkové hranici 36-45 let, kteří tvořili celkem 38,3 % (157). Druhou poměrně také početnou skupinu tvořili respondenti ve věku 46-55 let, kterých bylo celkem 22,2 % (91). Respondenti ve věku 26-35 let tvořili celkem 15,6 % (64). 14,1 % (58) byli respondenti ve věku 56-65 let a ve věku nad 65 let se zúčastnilo 9,3 % (38). Nejmenší procentuální zastoupení mělo věkové složení respondentů, kteří měli méně než 25 let, tj. 0,5 % (2).

⁴³³ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 3: Vzdělání respondentů

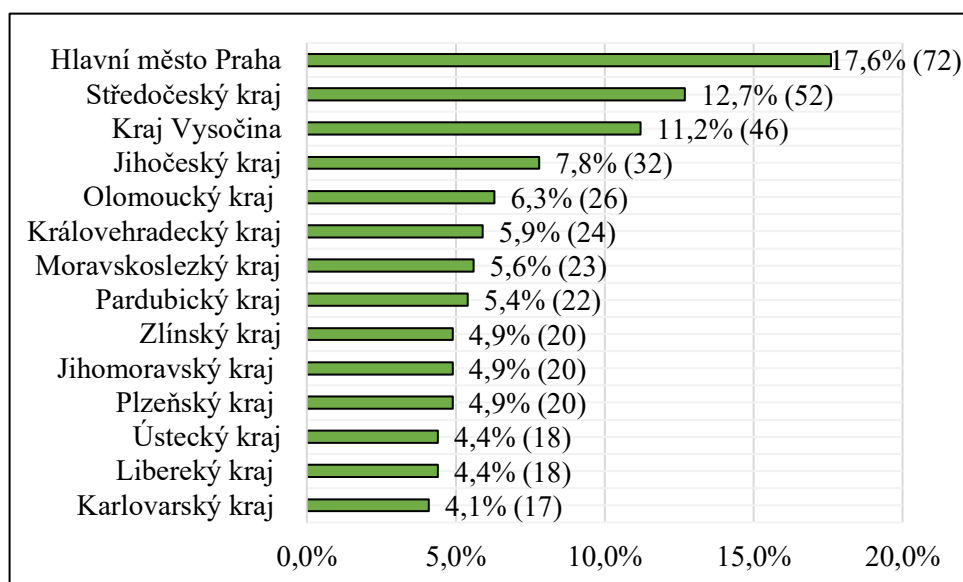


Zdroj⁴³⁴

Z hlediska dosaženého vzdělání respondentů byly v dotazníku nabídnuty možnosti odpovědí v rámci formální školské soustavy, tedy, od základního až po vysokoškolské vzdělání. 68,8 % (282) oslovených respondentů mělo vysokoškolské vzdělání. 24,4 % (100) mělo vyšší odborné vzdělání, 6,8 % (28) respondentů mělo dosažené střední vzdělání s maturitní zkouškou. Lze konstatovat, že v pozici vzdělavatelů dospělých převažuje vysokoškolské vzdělání.

⁴³⁴ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 4: Působení respondentů v České republice

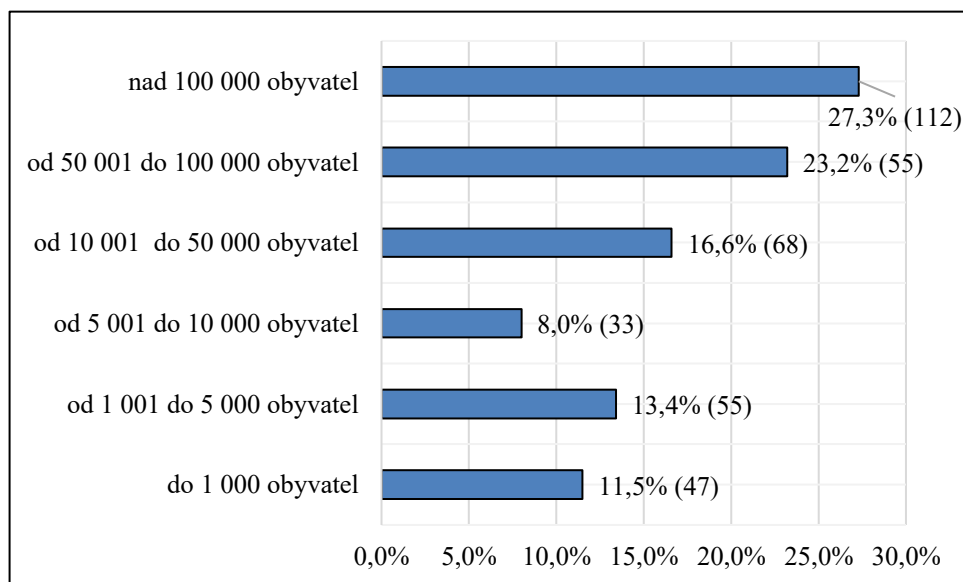


Zdroj⁴³⁵

V oblasti působnosti vzdělavatelů dospělých byly respondentům logicky nabízené všechny kraje včetně hlavního města Prahy. Nejvíce respondentů pocházelo z Prahy, tj. 17,6 % (72), následoval Středočeský kraj, ze kterého se zúčastnilo celkem 12,7 % (52) respondentů. Následovaly kraje Vysočina s 11,2 % (46), jihočeský s 7,8 % (32), olomoucký se 6,3 % (26), královehradecký s 5,9 % (24), moravskoslezský s 5,6 % (23) a pardubický s 5,4 % (22). Ve stejném procentuálním rozložení 4,9 % (20), se zúčastnili respondenti ze Zlínského kraje, Jihomoravského kraje a Plzeňského kraje. Z Ústeckého a Libereckého kraje se zúčastnilo celkem ve stejném procentuálním rozložení 4,4 % (18). Nejmenší zastoupení měli respondenti z Karlovarského kraje s 4,1 % (17). Důležité je však říci, že se podařilo v rámci výzkumu oslovit respondenty ze všech krajů v České republice.

⁴³⁵ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 5: Místo, kde v současné době žijí respondenti

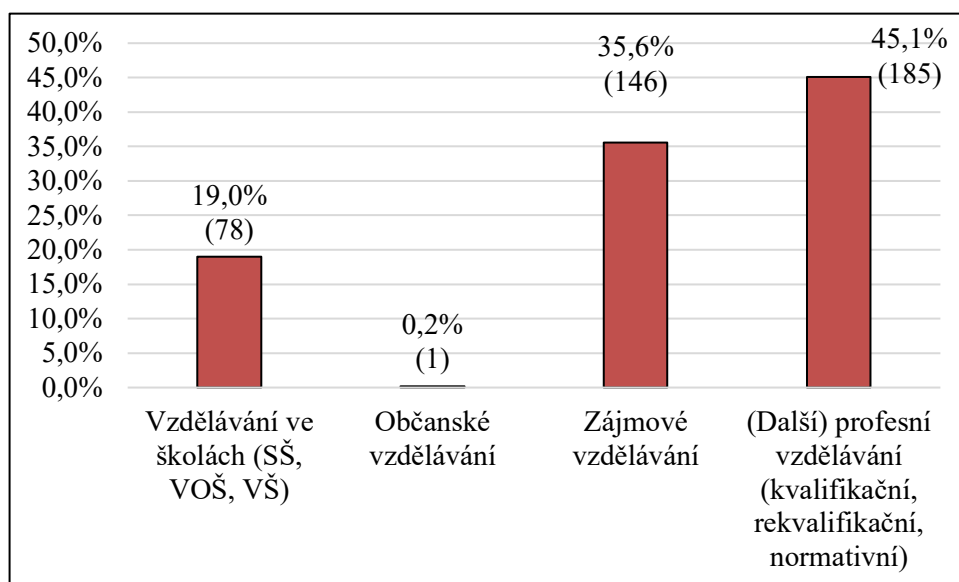


Zdroj⁴³⁶

V rámci výzkumu se také zjišťovalo, v jakém místě respondenti žijí. Nezjišťovalo se však jestli se jedná o vesnici či město. Respondenti měli na výběr ze šesti nabízených variant, přičemž každá varianta měla jako kritérium stanovené určitý rozsah v počtu obyvatel, kde respondent žije. Z analýzy dat bylo zjištěno, že nejvíce zvolenou odpovědí s 27,3 % (112) byla varianta „nad 100 000 obyvatel“. Na druhém místě byla nejvíce využívaná respondenty varianta „od 50 001 do 100 000 obyvatel“, kterou zvolilo 23,2 % (95) respondentů. Z těchto dvou výsledků je možné vidět, že více jak polovina dotazovaných respondentů žije ve větších městech. Relativně vysoké procentuální zastoupení bylo také u varianty „od 10 001 do 50 000 obyvatel“, které uvedlo 16,6 % (68) dotazovaných respondentů. Zajímavým zjištěním bylo, že na čtvrtém místě byla s 13,4 % (55) volena varianta „od 1 001 do 5 000 obyvatel“ a dále pak na pátém místě s 11,5 % (47) varianta „do 1 000 obyvatel“. Z tohoto výsledku lze dedukovat, že pro vzdělavatele dospělých již nemusí být pro jejich profesní zaměření potřebné žít ve větším městě. Určitý vliv na tom může mít také relativně dobrá dopravní dostupnost v České republice. Nejméně zastoupené bylo s 8,0 % (33) varianta „od 5 001 do 10 000 obyvatel“.

⁴³⁶ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 6: Působení respondentů dle systému celoživotního učení



Zdroj⁴³⁷

Z analýzy dat, které byly získány v rámci empirického výzkumu bylo zjištěno, že oslovení respondenti v oblasti celoživotního učení nejčastěji působí ve vzdělávání dospělých v oblasti dalšího profesního vzdělávání (kvalifikačního, rekvalifikačního, normativního) a to přesně ve 45,1 % (185). Značné zastoupení bylo u respondentů také zájmové vzdělávání přesněji v 35,6 % (146). V rámci formální školské soustavy na středních, vyšších odborných a vysokých školách působilo celkem 19,0 % (78) dotazovaných respondentů. Nejmenší volené zastoupení odpovědí byla varianta „Občanské vzdělávání“, které zvolilo pouze 0,2 % (1) dotazovaných. Občanské vzdělávání může být v určité podobě realizováno i v rámci vzdělávání ve středních, vyšších odborných a vysokých školách. Na základě zrealizované ohniskové skupiny bylo potvrzeno, že samotný termín občanské vzdělávání byl pro některé respondenty matoucí. Odborníky bylo potvrzeno, že tuto oblast by měl zcela jistě znát vystudovaný andragog. Vzhledem k tomu, že mezi vzdělavateli dospělých nemusí být pouze jen vystudování andragogové je tedy možné, že si pod tímto pojmem vzdělavatelé nemusí vždy uvědomovat přesně ty body, které v sobě toto vzdělávání zahrnuje. Na základě tohoto zjištění lze vysvětlit tak nízké procentuální zastoupení odpovědí respondentů,

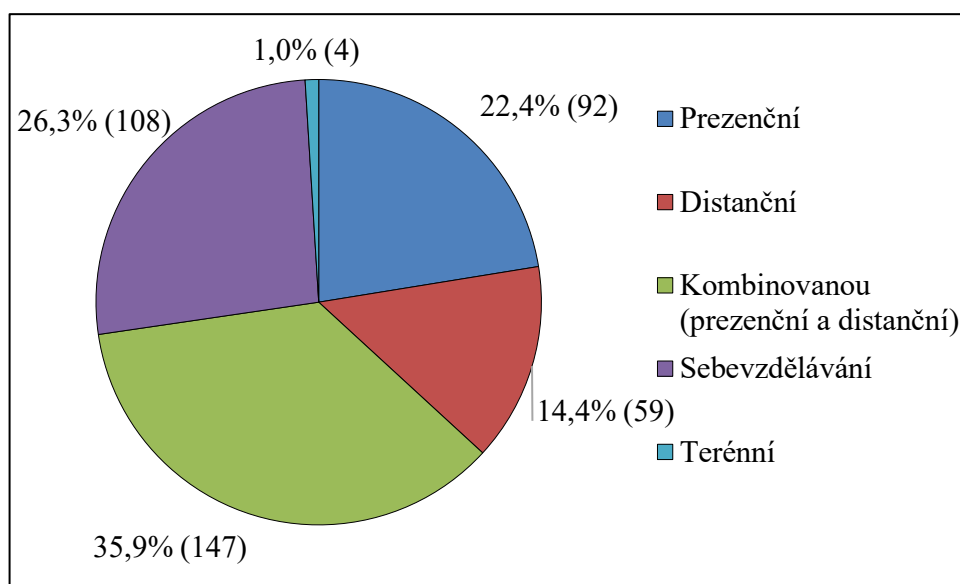
⁴³⁷ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

a proto měli možnost zvolit jinou odpověď, ve které své působení v oblasti vzdělávání dospělých také našli.

6.1 NEJPREFEROVANĚJŠÍ METODOU VZDĚLÁVÁNÍ JE PŘEDNÁŠKA V KOMBINOVANÉ FORMĚ

Další analýzy dat se zaměřovaly na formy a metody vzdělávání. Co se týká samotných forem ve vzdělávání, tak měli respondenti na výběr ze základních pěti androdidaktických forem vzdělávání, kterými jsou prezenční, distanční, kombinované vzdělávání, sebevzdělávání a terénní vzdělávání, které jsou znázorněny v následujícím grafu č. 7.

Graf 7: Formy vzdělávání upřednostňované respondenty



Zdroj⁴³⁸

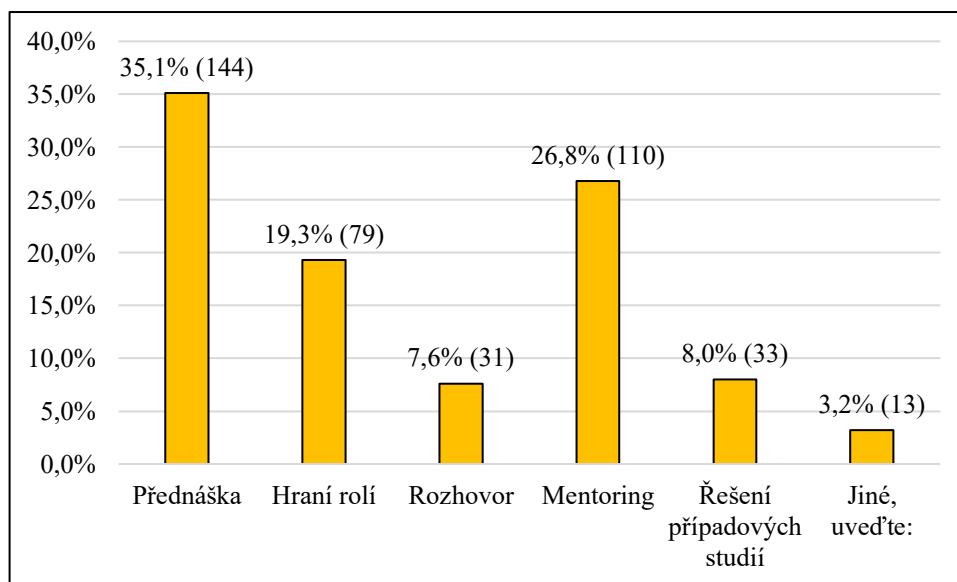
Největší procentuální zastoupení měla mezi respondenty kombinovaná forma vzdělávání, kterou zvolilo přesně 35,9 % (147) respondentů. S oslovenými odborníky jsme došli ke společnému konsenzu, že velký vliv mělo přesunutí vzdělávání do online podoby ale i fakt, že prezenční kontakt je skrze určité sociální vazby důležitý. Navíc k tomuto názoru přispěl i vliv zjištěných ovlivňujících faktorů působících na další

⁴³⁸ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

vzdělávání dospělých. Variantu „Sebevzdělávání“ zvolilo 26,3 % (108) respondentů. Klasickou prezenční formu zvolilo 22,4 % (92) respondentů a formu distančního vzdělávání 14,4 % (59) respondentů. Variantu „Terénní vzdělávání“ zvolilo 1 % (4) dotazovaných respondentů. Lze konstatovat, že mezi vzdělavateli dospělých forma terénního vzdělávání není ve velké míře upřednostňována oproti ostatním androdidaktickým formám.

Následující analýza byla zaměřena na metody vzdělávání, které by byly vhodné pro osobní rozvoj vzdělavatelů dospělých. Osloveným respondentům byly nabídnuty pouze nejfrekventovanější metody využívané ve vzdělávání dospělých, přednášku, hraní rolí, rozhovor, mentoring a případové studie. Poslední nabízenou variantou byla otevřená odpověď pro případ, že by si respondent nevybral z nabízených metod a mohl tak dopsat jinou konkrétní metodu. Následující graf. č 8 zobrazuje výsledky této analýzy.

Graf 8: Nejvíce vhodná metoda vzdělávání pro osobní rozvoj respondentů



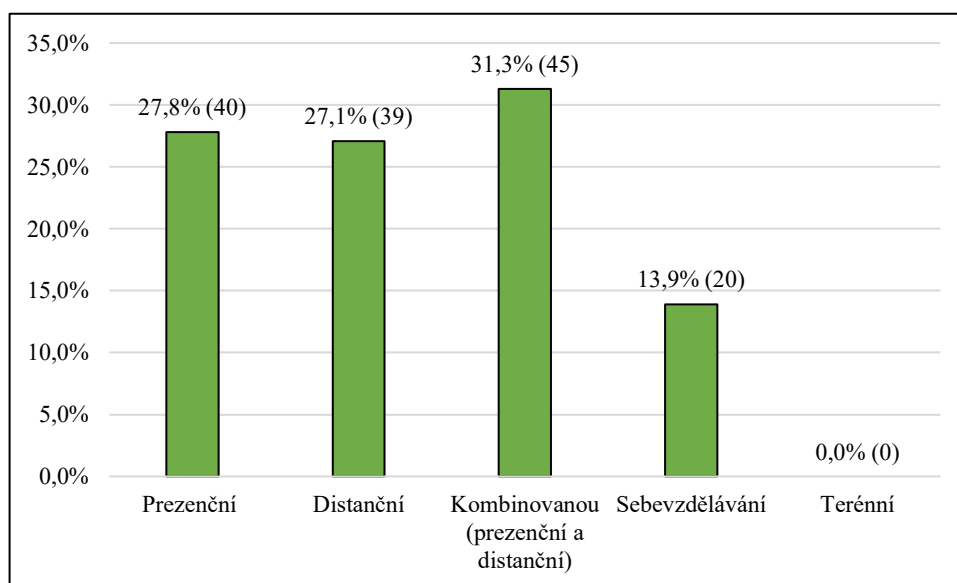
Zdroj⁴³⁹

Nejfrekventovanější odpovědí byla varianta „Přednáška“, kterou zvolilo 35,1 % (144) respondentů. Z tohoto procentuálního zastoupení je poměrně zřejmé, že metoda přednášky je stále velmi aktuální, což bylo potvrzeno i ze strany oslovených odborníků v rámci ohniskových skupin. Variantu „Mentoring“ zvolilo 26,8 % (110) respondentů.

⁴³⁹ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Na třetím místě byla s 19,3 % (79) zvolena varianta „Hraní rolí“. Na čtvrtém byla zvolena varianta „Řešení případových studií“ u 8,0 % (33) dotazovaných a metoda rozhovoru u 7,6 % (31) respondentů. 3,2 % (13) respondentů uvedlo variantu „Jiné uveďte“ s následujícími odpověďmi: „zážitková pedagogika“; „cokoliv, spíše záleží na tématu“; „Coaching“; „Předávání vzájemných zkušeností, focus groups“; „Praktická cvičení“; „blbá otázka“; „kombinace metod“; „Trénink se zpětnou vazbou“; „neformální vzdělávání“; „kombinace - prezenční, distanční, elearning, workshop“; „Kombinace různých metod a forem“; „supervize“; „Vždy záleží na oblasti vzdělávání....př. sebezkušenostní výcvik - modelové situace, rozhovor X získání druhé aproby - přednáška + mentoring, ...“. Na základě uvedených otevřených odpovědí je možné konstatovat, že někteří respondenti zaměňovali metody vzdělávání za formy vzdělávání či segmentaci vzdělávání dle systému celoživotního učení. Jeden respondent označil položenou otázku jako „blbá otázka“, ale i to je názor, který je pro potřeby tohoto výzkumu akceptovat.

Graf 9: Upřednostňovaná forma metody přednášky respondenty



Zdroj:⁴⁴⁰

Výše uvedený graf č. 9 zobrazuje výsledek dalšího šetření, kde bylo v souvislosti s metodami vzdělávání osloveno 144 respondentů, kteří si zvolili metodu přednášky

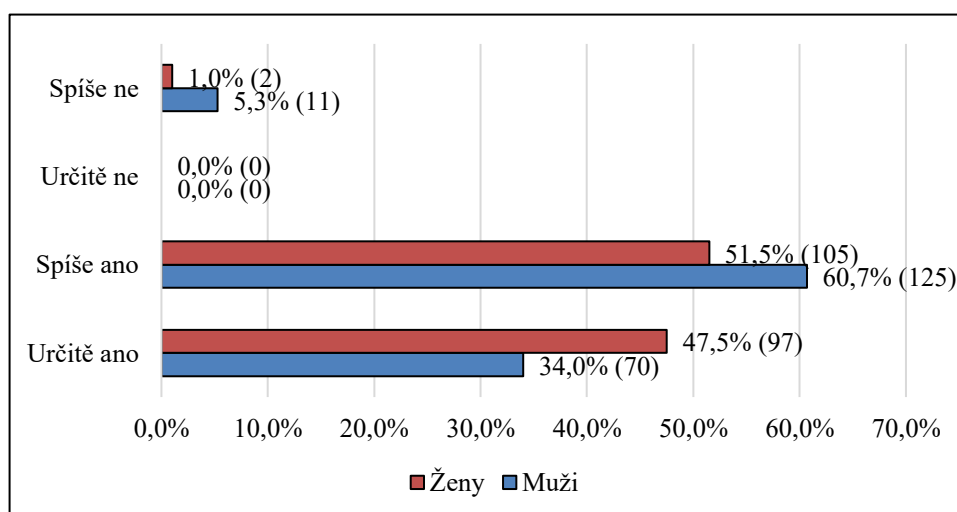
⁴⁴⁰ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

jako nejvíce vhodnou pro jejich osobní rozvoj. Z analýzy dat bylo zjištěno, že 31,3 % (45) respondentů preferuje kombinovanou formu vzdělávání. Variantu „Prezenční“ označilo 27,8 % (40) respondentů a „Distanční“ 27,1 % (39) dotazovaných respondentů. Variantu „Sebevzdělávání“ zvolilo 13,9 % (20), což je poměrně závažným faktem, který vede k otázce, jak si představit metodu přednášky formou sebevzdělávání.

Z provedených rozhovorů s lektory bylo zjištěno, že se všichni přiklánějí k názoru, že nejvíce vhodnou metodou pro jejich osobní rozvoj v rámci pozice vzdělavatele dospělých je metoda přednášky realizována kombinovanou formou. Lektori dále uváděli, že právě kombinovaná forma vzdělávání je pro jejich rozvoj velmi přínosná. Zejména je to z důvodu, že pro lektory je mnohdy velmi problematické sjednocení jejich profesního a rodinného časového harmonogramu se svým osobním časem, který by chtěli věnovat svému profesnímu rozvoji. Díky kombinované formě vzdělávání však vědí, že jenom určitá část vzdělávání bude realizována prezenční formou. Zbytek tak budou moci realizovat např. z pohodlí svého domova v distanční podobě. Zároveň lektori uváděli, že vzhledem k současným vysokým cenám pohonných hmot je kombinovaná forma pro ně akceptovatelnější i z hlediska jejich finanční stránky.

6.2 MOTIVACE A POTŘEBA SE NEUSTÁLE VZDĚLÁVAT

Graf 10: Pociťování potřeby se neustále vzdělávat dle pohlaví respondentů

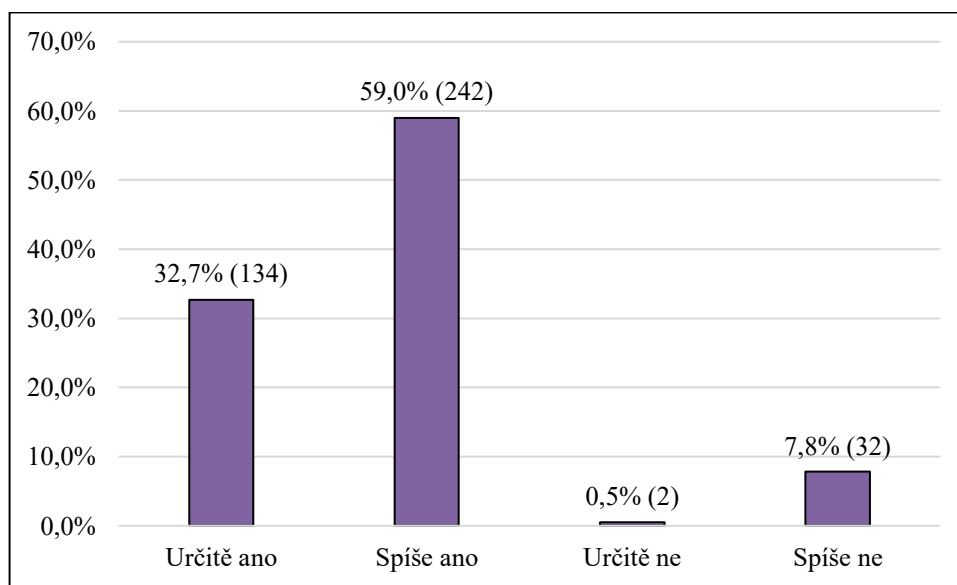


Zdroj⁴⁴¹

⁴⁴¹ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Respondentům byla kladena otázka týkající se toho, zda pocítují potřebu se neustále vzdělávat. Na výběr měli ze čtyř variant. 34,0 % (70) respondentů mužského pohlaví zvolilo variantu „Určitě ano“. Z pohledu respondentů ženského pohlaví tuto variantu zvolilo 47,5 % (97) dotazovaných. Variantu „Spíše ano“ pak zvolilo 60,7 % (125) respondentů mužského pohlaví a 51,5 % (105) respondentů ženského pohlaví. Celkové procentuální rozložení variant „Určitě ano“ a „Spíše ano“ u obou pohlaví v rámci celého vzorku respondentů pak činí 96,8 % (397). Relativně nízké procentuální zastoupení odpovědi bylo u varianty „Spíše ne“. Dle pohlaví respondentů jí zvolilo 5,3 % (11) mužského pohlaví a 1,0 % (2) ženského pohlaví. Varianta „Určitě ne“ nebyla zvolena žádným osloveným respondentem.

Graf 11: Vnímání motivujícího faktoru ke vzdělávání vzdělavatelů dospělých to, že profesně působí v oblasti vzdělávání dle respondentů



Zdroj⁴⁴²

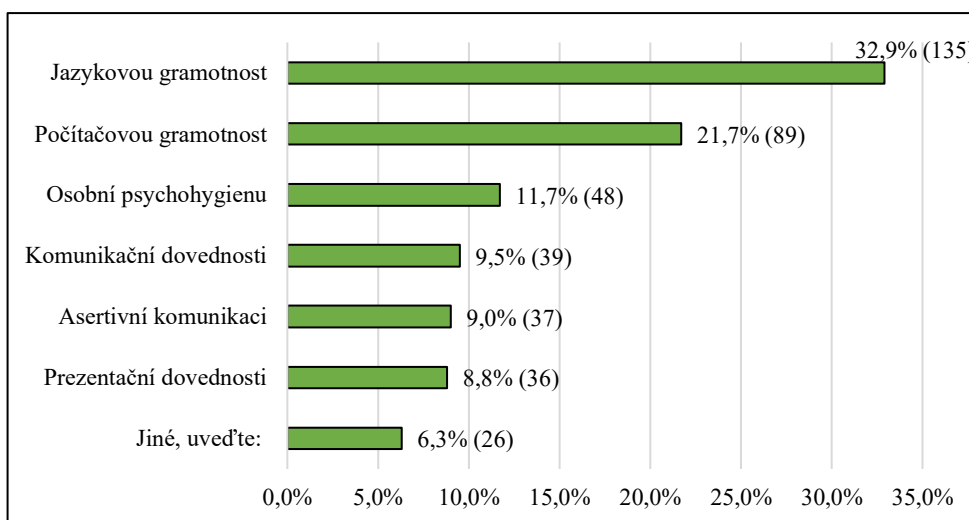
Dále byla respondentům položena otázka toho, zda vnímají jako motivující faktor ke svému vzdělávání to, že profesně působí v oblasti vzdělávání. Opět byly respondentům nabídnuty k výběru možnosti ze čtyř variant. Respondenti v největším procentuálním zastoupení přesněji v 59,0 % (242) volili variantu „Spíše ano“. Následovala varianta „Určitě ano“, kterou vybralo 32,7 % (134) respondentů. Celkové procentuální rozložení variant „Určitě ano“ a „Spíše ano“ v rámci celého vzorku

⁴⁴² Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

respondentů pak tedy činí 91,7 % (376). Varianta „Spíše ne“ byla mezi respondenty umístěna se 7,8 % (32) na předposledním místě. Nejmenší procentuální zastoupení měla s 0,5 % (2) varianta „Určitě ne“.

Respondentům byla dále položena otázka týkající se toho, pokud by mohli vybrat zaměření svého vzdělávání, kterou možnost z nabízených variant by zvolili. Na výběr měli ze sedmi nabízených variant. Prvních šest variant bylo pevně stanovených. V případech, že by se respondenti ani s jednou variantou neztotožňovali byla nabídnuta sedmá varianta „Jiné, uveďte“. Grafické znázornění výsledků této analýzy dat zobrazuje následující graf č. 12.

Graf 12: Zaměření svého vzdělávání, pokud by si mohli respondenti vybrat



Zdroj⁴⁴³

Pokud by si respondenti mohli vybrat, pak 32,9 % (135) by zaměření svého vzdělávání vybralo v jazykové gramotnosti, což je výsledek velmi pozitivní, jelikož je z něho možné dedukovat podobu kladného přístupu vzdělavatelů dospělých v rámci svého vlastního vzdělávání k této oblasti, což je v době globalizace nepochybně přínosné jednak pro samotné vzdělavatele dospělých, ale také pro jedince, které vzdělávají. Druhým žadaným zaměřením bylo vzdělávání v počítačové gramotnosti u oslovených 21,7 % (89) respondentů. Vzhledem k tomu, že jedním z témat ohniskové

⁴⁴³ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

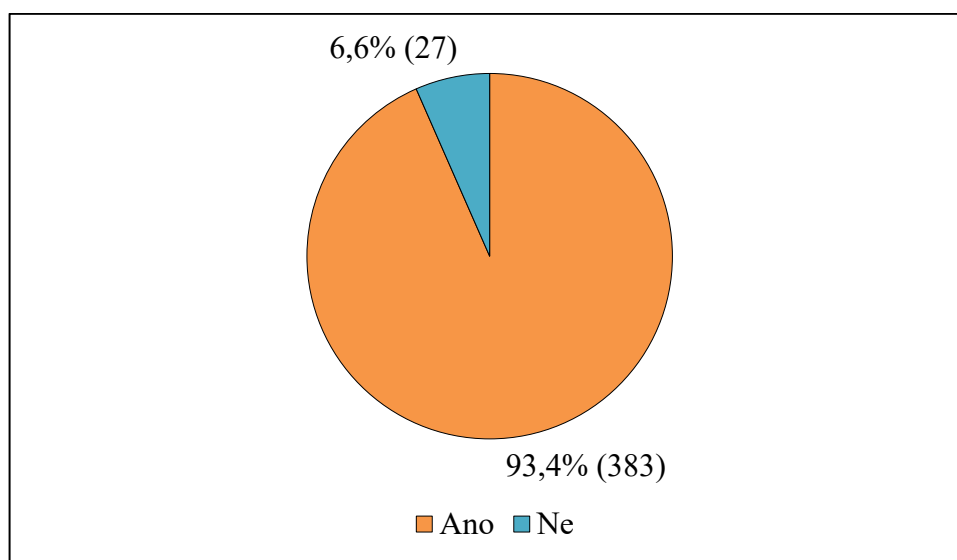
skupiny bylo zavádění nových technologií do vzdělávacích programů, můžeme toto zjištění označit jako velmi pozitivní. Na třetím místě byla nejvíce zvolená varianta oblasti osobní psychohygieny, kterou zvolilo 11,7 % (48) respondentů. Je nutno podotknout, že určitá podoba psychohygieny je velmi důležitá zvláště v této době, která je spojována s pandemií Covid-19. S poměrně stejným procentuálním zastoupením byly zvoleny tři varianty, komunikační dovednosti s 9,5 % (39), asertivní komunikace s 9,0 % (37) a s 8,8 % (36) varianta prezentačních dovedností. Určitá asertivní komunikace je velmi důležitá pro jedince vyskytující se v roli vzdělavatelů dospělých. S nejmenším procentuálním zastoupením 6,3 % (26) byla mezi respondenty zvolena varianta „Jiné, uveďte“. Tito respondenti pak uvedli následující odpovědi: „Aktuální témata v oblasti DV“; „Odbornost“; „zaměření na odborná témata, výše uvedená nabídka je dostačující, záleží spíše na přednášejících“; „Od všeho umím trochu a mohla bych více :-“; „odborné, prakticky zaměřené na novinky v oborech“; „všechny“; „Odborné vzdělávání ve strojírenství“; „novinky ve všech oborech“; „všechny jsou přínosem a potřebné“; „všechny možnosti a mnoho dalších“; „Legislativa, Práce v týmu, Projektové řízení, Řízení rizik“; „Legislativa průběžné vzdělávání“; „Technické dovednosti“; „psychologie“; „špatně položená otázka“; „Jsem manažer. takže kombinaci různých témat.“; „VŠECHNY“; „Podpora kreativity“; „organizace osobního času a její dodržování“; „Leadership“; „odborné“; „nic z nabízeného, vzdělávání v nových trendech, technologiích“; „Odborné řemeslné“; „konkrétní oblasti, které vyučuji“; „Manažerské dovednosti“; a „Aktualizace odbornosti“. Z odpovědí respondentů je patrné, že by svoje vzdělávání zaměřovali především na jejich vlastní odbornost.

Z následných rozhovorů s lektory bylo zjištěno, že všichni dotazovaní se přiklánějí ke stejnému detekovanému výsledku, který byl zjištěn prostřednictvím analýzy dat dotazníkové šetření. Lektori především uváděli, že už díky samotné roli lektora pocítují potřebu neustálého vzdělávání. Jinými slovy by se dalo říci, že to lektori vnímají jako určitý závazek ke zvýšení prestiže role lektora. Co se týká zjištěného výsledku ohledně toho, že většina dotazovaných respondentů vnímá jako motivující faktor ke svému vzdělávání to, že profesně působí v oblasti vzdělávání, dotazované lektory nezaskočil. Lektori jednohlasně uváděli, že to může být způsobené zejména znalostmi v oblasti možností ať už forem, metod či nových trendů v oblasti vzdělávání, kterými jsou pak

sami vzdělavatelé dospělých více motivovaní ke svému vzdělávání. Dále zmiňovali, že u jedinců, kteří se v této oblasti profesně nepohybují, může být větší strach z toho, co je ve vzdělávacím procesu čeká oproti jedincům, kteří v ní profesně působí.

6.3 NEJŽÁDANĚJŠÍM TRENDDEM VE VZDĚLÁVÁNÍ JSOU ONLINE SEMINÁŘE

Graf 13: Vnímání v současné době rozvoje nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj u respondentů

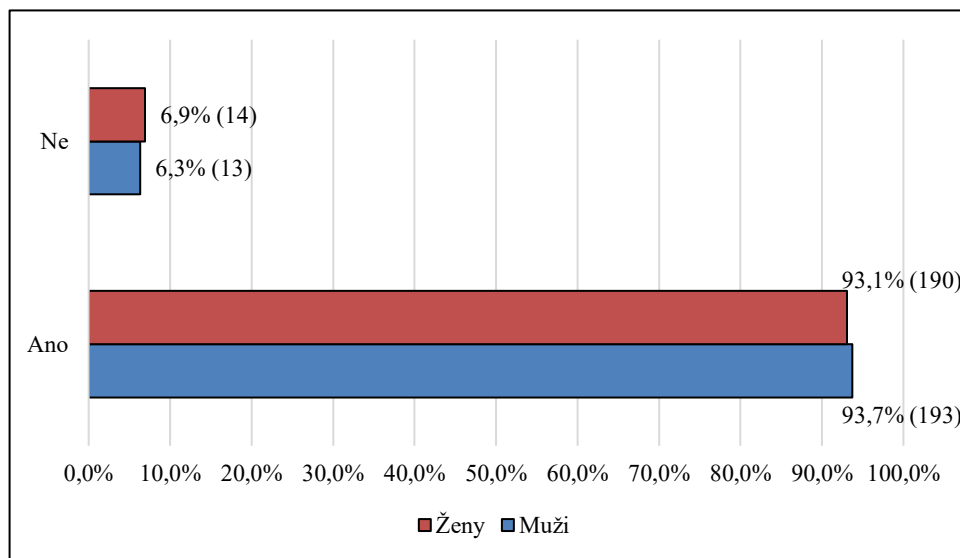


Zdroj⁴⁴⁴

Osloveným respondentům byla položena otázka, jestli vnímají v současné době rozvoj nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj. Pozitivním zjištěním, bylo, že 93,4 % (383) respondentů vnímá nové trendy pozitivně, zatímco pouhých 6,6 % (27) respondentů to tak nevnímá.

⁴⁴⁴ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 14: Vnímání v současné době rozvoje nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj dle pohlaví respondentů

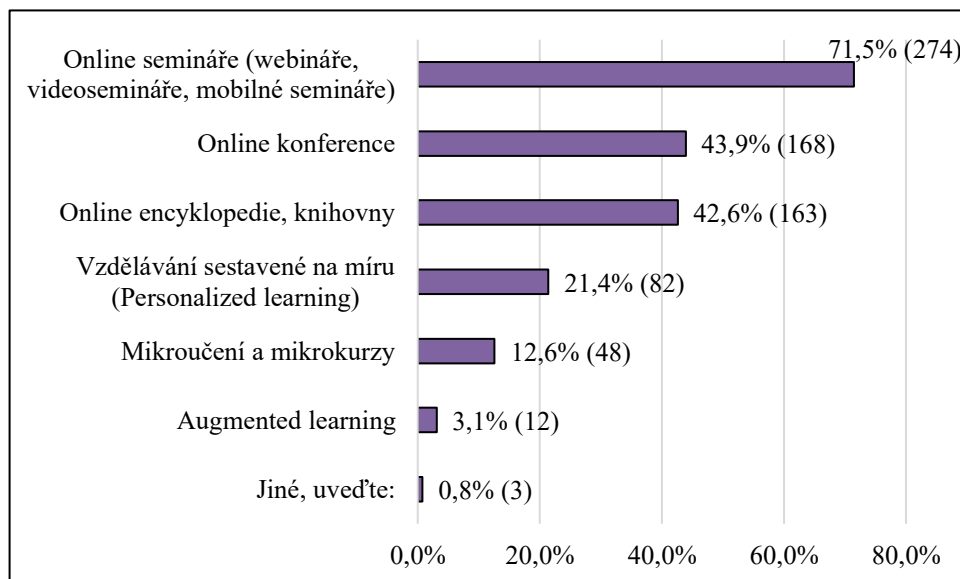


Zdroj⁴⁴⁵

Výše uvedený graf č. 14 detailněji zkoumal odpovědi respondentů z pohledu jejich pohlavního rozložení. Respondentů mužského pohlaví zvolilo variantu „Ano“ celkem 93,7 % (193) dotazovaných. Z respondentů ženského pohlaví zvolilo tuto variantu přesně 93,1 % (190) dotazovaných. Variantu „Ne“ pak zvolilo z mužského pohlaví celkem 6,3 % (13) a z ženského pohlaví celkem 6,9 % (14) dotazovaných respondentů. Z této analýzy je možné vidět, že procentuální rozložení odpovědí dle pohlaví respondentů je poměrně ve stejném zastoupení.

⁴⁴⁵ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Graf 15: Trendy ve vzdělávání dospělých, které by nejvíce pomohly dle názoru respondentů v jejich vzdělávání



Zdroj⁴⁴⁶

Celkem 383 oslovených respondentů, kteří vnímají v současné době rozvoj nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro svůj vlastní profesní rozvoj, bylo osloveno v rámci sedmi variant odpovědí, přičemž mohli označit více možných variant. Největší zájem ze strany respondentů byl vyjádřen o online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře) v celkovém počtu 71,5 % (274) dotazovaných respondentů. Samozřejmě, že určitou roli sehrála „covidová“ situace, kdy se vzdělávání přesunulo více do online prostředí. Variantu „Online konference“ zvolilo 43,9 % (168) a variantu „Online encyklopedie, knihovny“ 42,6 % (163) dotazovaných respondentů. V rámci ohniskových skupin pak oslovení odborníci souhlasili s tímto závěrem a konstatovali, že trendy ve vzdělávání dospělých v online podobě jsou mezi vzdělavateli žádané. Velkou roli zde hraje časový faktor, práce v režimu home office i současná programová nabídka v rámci online vzdělávání, která je velmi pestrá. Na druhou stranu je potřeba podotknout, že na základě rozborů četnosti tohoto vzdělávání, je zároveň i problém zúčastňovat se, protože i v rámci profesních životů se velmi často připojujeme online k nejružnějším poradám, setkáním, konferencím apod.

⁴⁴⁶ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

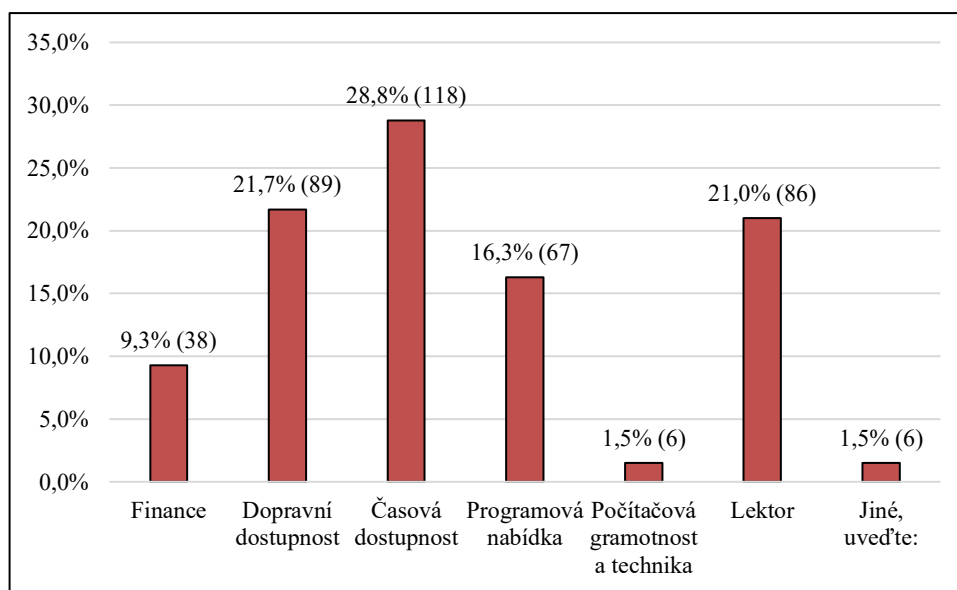
Poměrně nízké preference získala varianta „Vzdělávání sestavené na míru (Personalized learning)“, kterou zvolilo 21,4 % (82) respondentů, což bylo překvapující i v rámci řešení ohniskových skupin, neboť na základě informací ze strany odborníků bylo uvedeno, že právě o tento trend ve vzdělávání dospělých je vysoký zájem. 12,6 % (48) oslovených respondentů zvolilo variantu „Mikroučení a mikrokurzy“ a 3,1 % (12) zvolilo variantu „Augmented learning“. 0,8 % (3) oslovených respondentů zvolilo variantu „Jiné, uveďte“, kteří uvedli následující odpovědi: „školení teorie, praxe“; „všechny jsou přínosem“ a „kombinace“.

Následně bylo zjištěno, na základě odpovědí z rozhovorů s lektory, že by vzdělavatelům dospělých v jejich vzdělávání nejvíce pomohl trend online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře), který byl nepochybně ovlivněn pandemickou situací s Covid-19. Sami dotazovaní lektori vnímají také tento trend jako jeden z prvních využívaných v jejich vlastním vzdělávání. Tento trend byl lektory sice využíván již před pandemickou situací, ale s jejím příchodem došlo k masivnímu přechodu k tomuto trendu v jejich vzdělávání. Zároveň také zmiňovali jako výhody tohoto trendu zejména jeho poměrně snadnou dostupnost, ať už prostřednictvím svého vlastního počítače či mobilního telefonu.

6.4 ČASOVÁ A DOPRAVNÍ DOSTUPNOST OVLIVŇUJE VZDĚLÁVÁNÍ

Každý jedinec má na své životní cestě určité faktory, které ho mohou ať už pozitivním či negativním směrem ovlivňovat. Jinak tomu bezpochyby nebude ani u vzdělavatelů dospělých v otázkách jejich vlastního vzdělávání. Respondentům byla tedy také položena otázka týkající se vnímání specifického faktoru, který by mohl být ovlivňující pro jejich vlastní vzdělávání. Na výběr měli respondenti možnosti ze sedmi variant, kdy vždy mohli vybrat pouze jednu variantu.

Graf 16: Specifický faktor, který vnímají respondenti jako ovlivňující bod svého vzdělávání



Zdroj:⁴⁴⁷

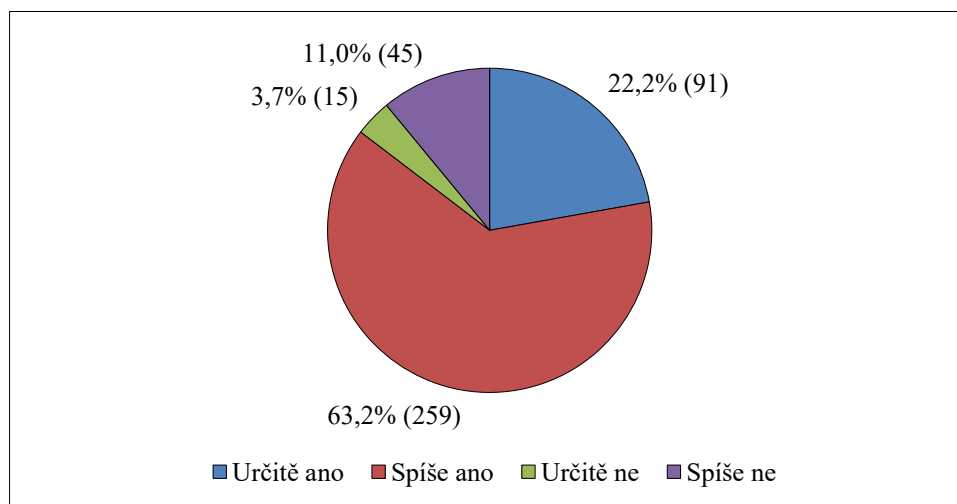
Z analýzy dat bylo zjištěno, že nejvíce ovlivňujícím faktorem vlastního vzdělávání je pro respondenty ve 28,8 % (118) časová dostupnost, na kterém se zároveň shodli i oslovení odborníci, neboť právě faktor času je ve vzdělávání dospělých osob limitující. Dalším velmi ovlivňujícím faktorem je dopravní dostupnost, kterou zvolilo 21,7 % (89) respondentů, a která ve vzdělávání hraje podstatnou roli, přičemž tento faktor úzce souvisí s časovým faktorem. Jako zásadní a ovlivňující činitel ve vzdělávání dospělých

⁴⁴⁷Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

je považován lektor, kterého jako ovlivňující faktor zvolilo 21,0 % (86) respondentů. Osobností lektora, jeho odborností a dalšími aspekty se zabývaly ohniskové skupiny jako jedním ze zásadních témat a tento výsledek byl pro oslovené odborníky závažným, neboť se domnívali, že právě účastníci dalšího vzdělávání si toto vzdělávání volí nejen na základě vlastní motivace, kvality programů ale i osobnosti lektora, stejně jako zjištění, že 16,3 % (67) zvolilo programovou nabídku. Variantu „Finance“ zvolilo pouze u 9,3 % (38) respondentů. Na posledním místě se umístila s 1,5 % (6) varianta „Počítačová gramotnost a technika“. Respondenti, kteří zvolili variantu „Jiné, uveďte“ pak zmínili následující odpovědi: „Vše, ale nejvíc zájem chytit“; „Motivace“; „Přesycení stálým rozvojem“; „různorodost úrovně pro získání rekvalifikace a tím nekalá konkurence“; „vybrala bych více faktorů: programová nabídka, lektor, mé potřeby“; „špatně položená otázka. jestli jde o to, co mne odradí nebo motivuje, pak kombinace všeho“.

Respondentům byla dále položena otázka týkající se toho, zda odpovídají možnosti vzdělávání v jejich kraji jejich potřebám. Zda odpovídají možnosti vzdělávání potřebám respondentů ilustrují data uvedená v následujícím grafu č. 17.

Graf 17: Odpovídají v kraji respondentů možnosti vzdělávání jejich potřebám



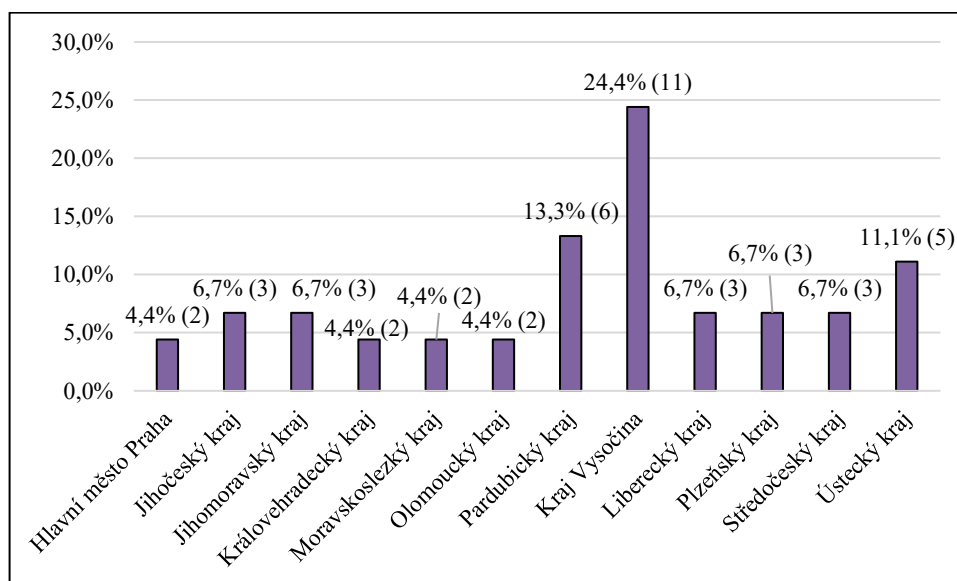
Zdroj⁴⁴⁸

⁴⁴⁸ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Z celkového počtu dotazovaných respondentů tj. 63,2 % (259) zvolilo variantu „Spíše ano“. Variantu „Určitě ano“ pak zvolilo 22,2 % (91) dotazovaných respondentů. Celkové procentuální rozložení variant „Určitě ano“ a „Spíše ano“ v rámci celého vzorku respondentů pak tedy činí 85,4 % (350). Na předposledním místě v procentuálním zastoupení se umístila s 11,0 % (45) varianta „Spíše ne“. Nejméně zvolenou možností pak byla s 3,7 % (15) varianta „Určitě ne“.

Hlubší analýzy se pak detailněji zaměřily na respondenty, kteří zvolili variantu „Spíše ne“ a variantu „Určitě ne“. Respondenti, kteří zvolili variantu „Spíše ne“ bylo 45 a variantu „Určitě ne“ bylo celkem 15. Následující grafy č. 18 a 19 zkoumají odpovědi respondentů z pohledu kraje, ve kterém v současné době působí.

Graf 18: Respondenti, kteří zvolili variantu „Spíše ne“



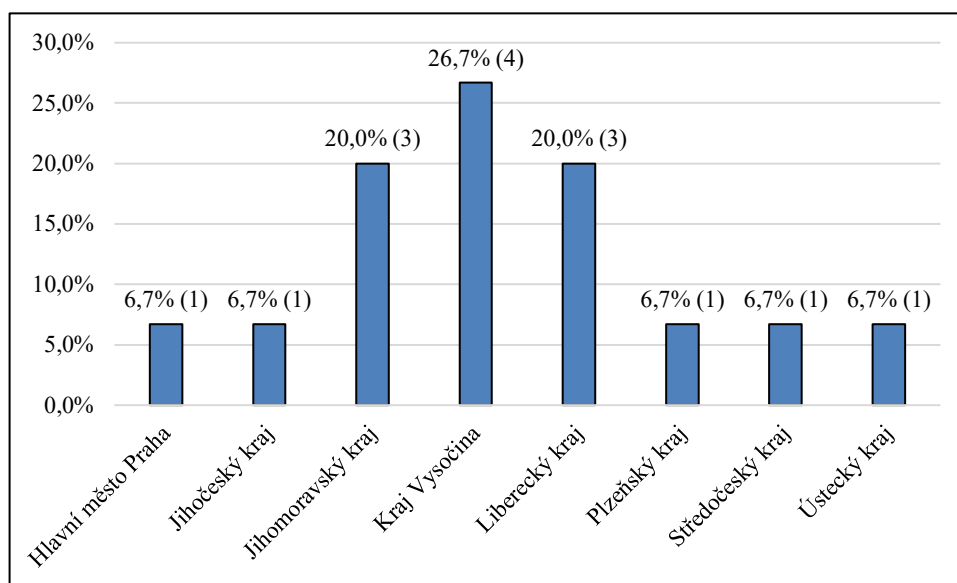
Zdroj⁴⁴⁹

V nejvyšším procentuálním zastoupení zvolilo variantu „Spíše ne“ celkem 24,4 % (11) respondentů působících v kraji Vysočina a respondenti z Pardubického kraje v počtu 13,3 % (6). Respondentů z ústeckého kraje bylo 11,1 % (5). Poměrně stejné zastoupení z celkem pěti krajů bylo v celkovém procentuálním zastoupení 6,7 (3). Jednalo se o respondenty z Jihočeského, Jihomoravského, Libereckého, Plzeňského

⁴⁴⁹ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

a Středočeského kraje. Nejmenší procentuální zastoupení 4,4 % (2) bylo u hlavního města Prahy, Královehradeckého, Moravskoslezského a Olomouckého kraje.

Graf 19: Respondenti, kteří zvolili variantu „Určitě ne“



Zdroj⁴⁵⁰

Odpovědi respondentů, kteří si vybrali variantu „Určitě ne“ znázorňuje výše uvedený graf č. 19. Na základě odpovědí respondentů lze konstatovat, že procentuální rozložení odpovědí můžeme rozdělit do tří úrovní. Nejvíce tuto variantu opět volili ve 26,7 % (4) respondenti z kraje Vysočina. Dále následoval se stejným procentuálním rozložením 20,0 % (3) jihomoravský a liberecký kraj. Na třetí pozici bylo pět krajů s 6,7 % (1) jejichž procentuální rozložení bylo také totožné. Jednalo se o hlavní město Prahu, jihočeský, plzeňský, středočeský a ústecký kraj. Je však potřeba zmínit, že vzhledem k celkovému počtu 410 respondentů, kteří se účastnili tohoto výzkumu, se nejedná o neobvykle velké procentuální zastoupení těchto respondentů.

Z realizovaných rozhovorů s lektory bylo zjištěno, že se závěrem, který vypovídá, že vzdělavatelé dospělých zařazují mezi ovlivňující faktor svého vzdělávání především časovou a dopravní dostupnost, tedy, zcela souhlasí. Oslovení lektori vykonávali svoji činnost ve všech krajích v České republice. Validita zjištěných výsledků

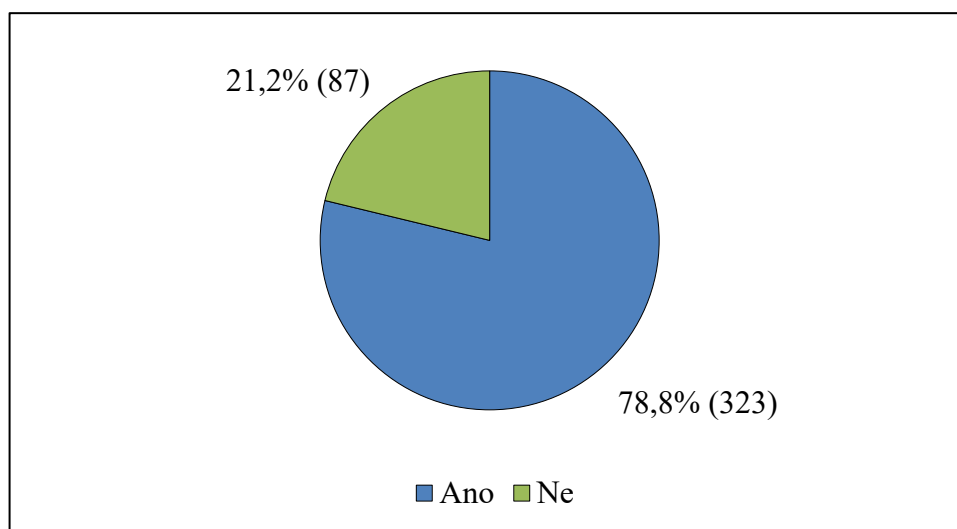
⁴⁵⁰ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

z dotazníkového šetření platí zcela jistě pro všechny kraje v České republice. V komparaci této problematiky v rámci České republiky uváděli lektoři, že nejméně platné je zjištění pro hlavní město Prahu. K této odpovědi se pak většina lektorů vyjádřila, že vidí jako hlavní důvod zejména to, že v hlavním městě je mnohem lépe řešena dopravní infrastruktura, čímž je řešena i otázka časové dostupnosti na vzdělávací akce oproti jiným krajům v České republice. Naopak nejvíce platné je zjištění pro Kraj Vysočinu, především z důvodu, že jsou zde větší dojezdové vzdálenosti na jednotlivé vzdělávací akce. Zároveň zde není ve většině měst tohoto kraje tak propracovaný systém hromadné dopravy jako je v hlavním městě (zejména absence metra). S tím dále úzce souvisí i vyšší náročnost z hlediska časové rezervy při dopravě na vzdělávací akce.

6.5 JEDNOTNÁ POVINNOST VZDĚLÁVÁNÍ BRÁNA JAKO POZITIVUM

Z analýzy dat zaměřující se na problematiku jednotné povinnosti vzdělávání pro vzdělavatele dospělých byly zjištěné velmi pozitivní výsledky. Následující graf č. 20 zobrazuje pro lepší přehlednost grafické rozložení odpovědí dotazovaných respondentů.

Graf 20: Vnímání určité jednotné povinnosti vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých respondenty jako pozitivum



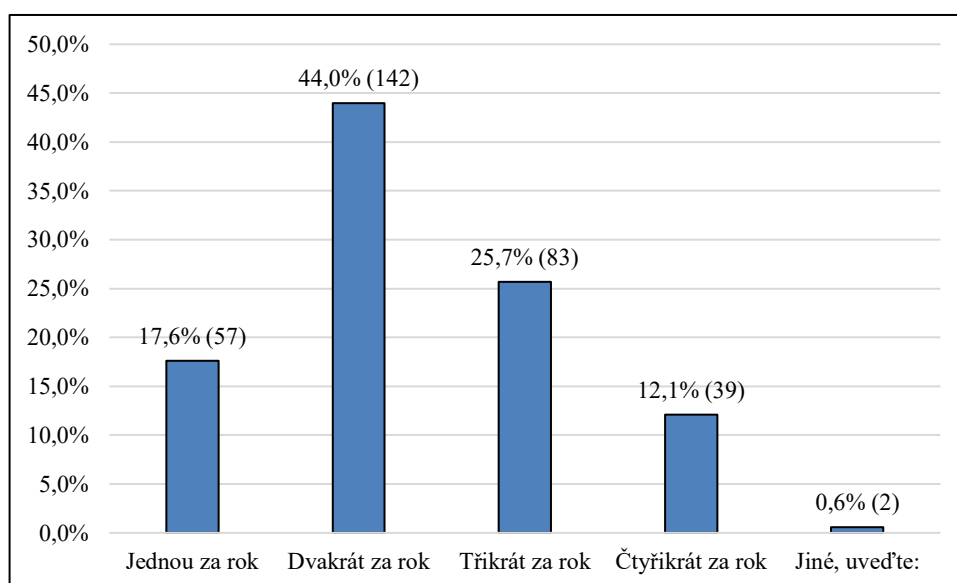
Zdroj⁴⁵¹

⁴⁵¹ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

Většina dotazovaných respondentů, tedy, 78,8 % (323) by jednotnou povinnost vzdělávání pro vzdělavatele dospělých vnímala jako pozitivum. Zároveň by pak jednotnou povinnost vzdělávání nevnímalo 21,2 % (87) dotazovaných respondentů. Na základě této primární analýzy je patrné, že mezi vzdělavateli by podoba jednotného povinného vzdělávání byla pozitivem.

Pokud se budeme zabývat odpověďmi 323 oslovených respondentů (modře vyznačených v grafu č. 20) bylo zjištěno, že by určitou jednotnou povinností vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých vnímali jako pozitivum. Těmto respondentům byla položena doplňující otázka, v jakých minimálních časových intervalech by preferovali absolvovat povinnost tohoto vzdělávání. Grafické znázornění této analýzy zobrazuje níže uvedený graf č. 21.

Graf 21: Minimální časový interval preferování absolvování povinnosti vzdělávání u respondentů



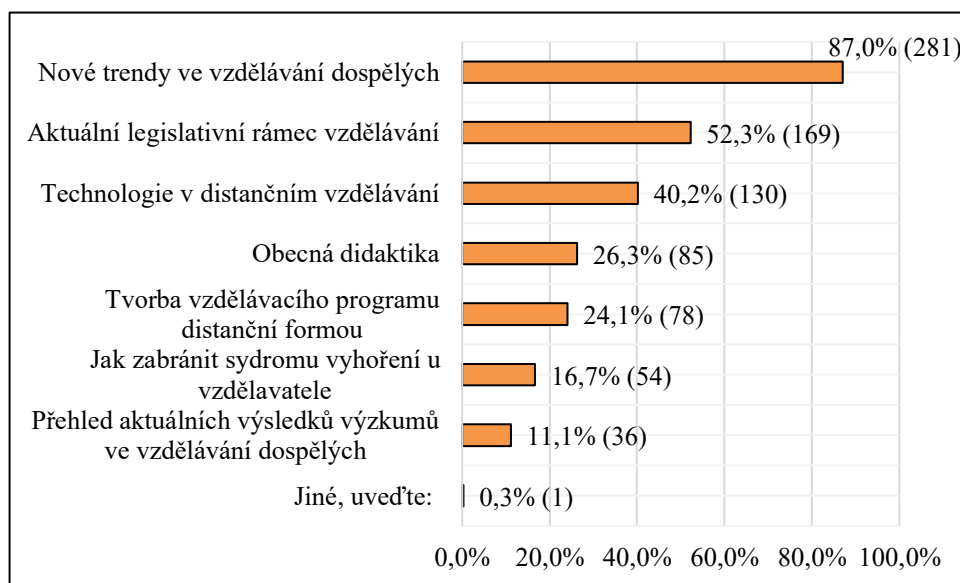
Zdroj:⁴⁵²

Nejvyšší procentuální zastoupení měla mezi respondenty varianta „Dvakrát za rok“ se 44,0 % (142). V obecném měřítku lze říci, že někteří vzdělavatelé mohou svůj pracovní rok rozdělovat do dvou pololetí/semestrů. Na základě rozhovorů s odborníky v dané oblasti bylo zjištěno, že povinnost absolvování jednotného vzdělávání by

⁴⁵² Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

preferovali v jednotném intervalu v rámci tohoto každého období, že je v rámci praxe velmi postrádán ucelený systém dalšího vzdělávání dospělých a chybí legislativní uchopení celoživotního učení. Vzdělávání „Třikrát za rok“, by upřednostnilo 25,7 % (83) respondentů. Absolvování povinného vzdělávání jedenkrát za rok by pak preferovalo 17,6 % (57) respondentů. Na pomyslném předposledním místě s 12,1 % (39) se umístila mezi respondenty varianta „Čtyřikrát za rok“. Nejméně mezi respondenty byla s 0,6 % (2) zvolena varianta „Jiné uveďte:“ s následujícími odpověďmi: „Jednou za 5 let“ a „nedokáží posoudit, pedagogičtí pracovníci (vzdělavatelé) již dnes mají zákonem danou povinnost se dále vzdělávat“. Zároveň je potřeba zmínit, že státem regulované profese mají zákonem danou povinnost se dále vzdělávat. Nedá se však jednotně říct, že tuto povinnost mají také všichni vzdělavatelé, tedy i vzdělavatelé dospělých. Z výsledků týkající se této analýzy je velmi pozitivním zjištěním, že ve většině případů by respondenti preferovali vzdělávání více než jedenkrát ročně.

Graf 22: Co by mělo být bezpodmínečně zařazeno do povinného vzdělávání vzdělavatelů dospělých dle respondentů



Zdroj⁴⁵³

⁴⁵³ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

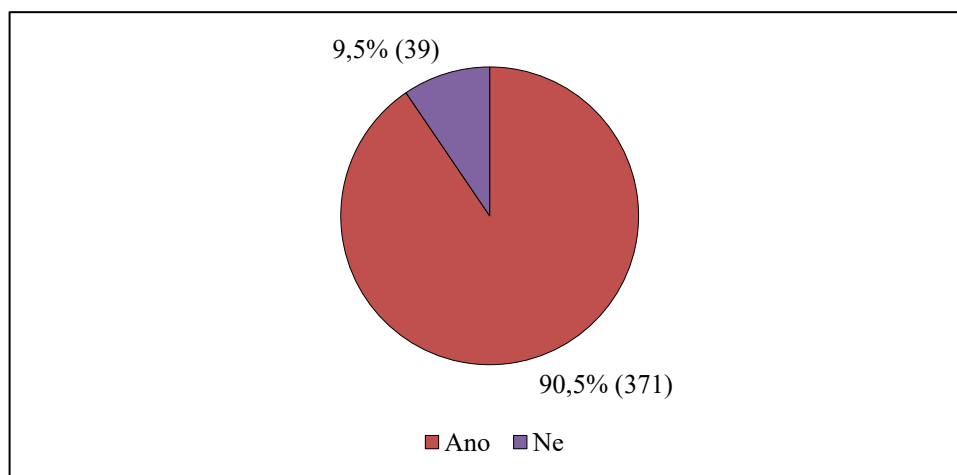
Uvedený graf č. 22 znázorňuje další hlubší analýzu, která opět vycházela z počtu 323 respondentů tedy těch, kteří by vnímali určitou jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých jako pozitivum. Těmto respondentům byla kladena otázka týkající se toho, co by mělo být bezpodmínečně zařazeno do tohoto povinného vzdělávání. Respondenti mohli z nabízených možností vybrat více variant. Nejvíce respondentů tj. 87,0 % (281) zařadilo do povinného vzdělávání dospělých nové trendy týkající se této oblasti, což můžeme označit jako velmi pozitivní, neboť je patrné, že nové trendy jsou podstatné i pro samotné vzdělavatele. Celkem 52,3 % (169) respondentů volili variantu aktuálního legislativního rámce vzdělávání. Variantu týkající se technologií v distančním vzdělávání označilo 40,2 % (130). Na základě vyjádření odborníků v rámci ohniskových skupin se mohla do určité míry podílet pandemie Covid-19, jelikož některé vzdělavatele mohl přechod do online podoby celkem zaskočit. Pokud by však v rámci povinného vzdělávání dospělých byla také část věnovaná technologiím v distančním vzdělávání, tak by se tomuto v budoucnu mohlo předejít. Oblast obecné didaktiky by zvolilo 26,3 % (85) respondentů. Realizaci vzdělávacího programu distanční formou zvolilo 24,1 % (78) dotazovaných respondentů a variantu „Jak zabránit syndromu vyhoření u vzdělavatele“ zvolilo 16,7 % (54) respondentů z čehož je patrné, že i tato problematika by byla pro některé vzdělavatele dospělých v povinném vzdělávání přínosná. Variantu „Přehled aktuálních výsledků výzkumů ve vzdělávání dospělých“ zvolilo 11,1 % (36) respondentů, přesto odborníci se shodli na faktu, že aktuální výsledky výzkumů ve vzdělávání dospělých jsou právě pro vzdělavatele velmi důležité, neboť na jejich základě mohou vytvářet, reakreditovat vzdělávací programy a měnit celou programovou nabídku ve vzdělávání dospělých. Nejméně zvolenou možností byla s 0,3 % (1) varianta „Jiné uveďte“. Pouze jeden respondent tj. 0,3 % (1) uvedl, že „záleží na aktuálních individuálních potřebách a preferencích“. I v této oblasti můžeme doporučit další možné zkoumání, neboť určité oblasti v povinném vzdělávání vzdělavatelů dospělých by měli být jednoznačně vymezeny.

Velmi pozitivním zjištěním na základě rozhovorů s lektory je fakt, že většina vzdělavatelů dospělých by brala určitou jednotnou povinnost jako pozitivum. Samotní oslovení lektori se k této problematice vzdělávání také staví zcela pozitivně. Je to především z toho důvodu, že by tato jednotná povinnost zvýšila jejich profesní prestiž.

Dále uváděli, že díky povinnému vzdělávání např. v pravidelných intervalech by mohli získávat informace vztahující se k nejnovějším informacím ze vzdělávání dospělých. Neopomenutelnou součástí povinného vzdělávání by také dále bylo určité navázání kolegiální podpory mezi jejich vrstevníky ze stejného profesního zaměření. Toto by bezpochyby mohlo mít vliv i na vybudování jednotného lektorského uskupení či organizace, která by mohla organizovat např. i neformální setkávání lektorů z celé České republiky apod. Na těchto setkáváních by nepochybně docházelo kromě kolegiální podpory jistě k výměně profesních zkušeností mezi lektory.

6.6 PREFERENCE VZDĚLÁVÁNÍ VE VOLNÉM ČASE VE SPORTOVNÍ A JAZYKOVÉ OBLASTI

Graf 23: Účast na dalším vzdělávání nad rámec svého profesního života mezi respondenty



Zdroj⁴⁵⁴

Respondentům byla položena otázka, týkající se toho, zda se účastní dalšího vzdělávání nad rámec svého profesního života. Z analýzy dat bylo zjištěno, že přesně 90,5 % (371) dotazovaných respondentů se účastní nad rámec svého profesního života dalšího vzdělávání. 9,5 % (39) respondentů se pak dalšího vzdělávání neúčastní vůbec.

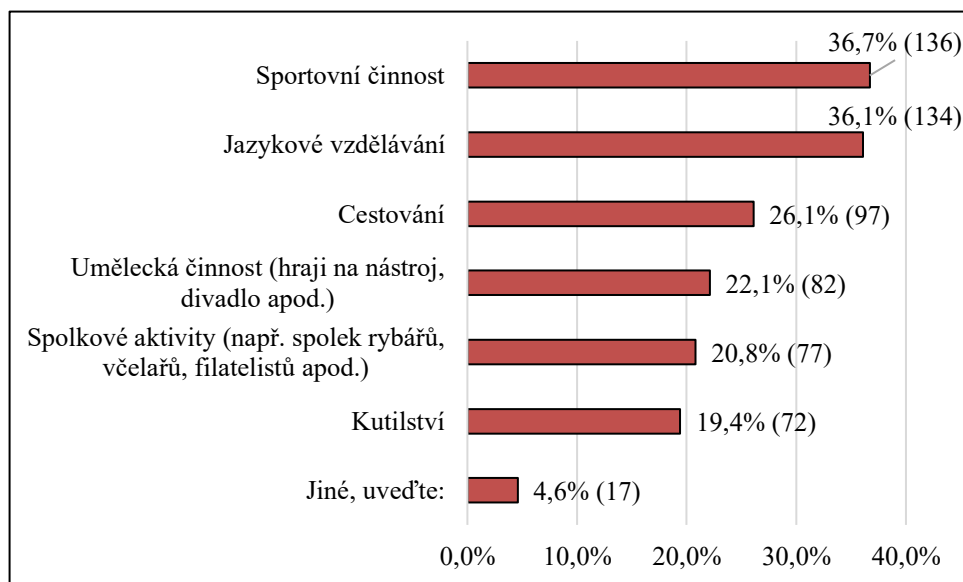
Pro zjištění hlubších dat bylo nadále pracováno s respondenty (označenými fialovou barvou v grafu), kteří uvedli, že se dalšího vzdělávání nad rámec svého profesního

⁴⁵⁴ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

života neúčastní. Jednalo se o 39 respondentů. Z pohledu pohlavního rozložení těchto respondentů bylo zjištěno, že se jednalo v 61,5 % (24) o ženského pohlaví a v 38,5 % (15) o mužského pohlaví. Odborníci v rámci ohniskové skupiny tuto oblast analyzovali a lze se tedy domnívat, že důvody, proč se dále tito respondenti nad rámec svého profesního života nevzdělávají, jsou zcela jistě u každého respondenta individuální a lze tedy podotknout, že velkou roli zde může hrát také např. rodinný stav respondentů, jejich velké pracovní vytížení apod., což by mohlo být podnětem k dalšímu zkoumání.

V případě respondentů, kteří uvedli, že se dalšího vzdělávání nad rámec svého profesního života účastní, a kterých bylo celkem 371 (červeně vyznačených v grafu č. 23) byla položena otázka směřující na zjištění jejich dalšího vzdělávání ve volném čase. Respondenti měli na výběr ze sedmi nabízených variant, ve které volnočasové oblasti se vzdělávají, přičemž mohli označit více možných variant. Následující graf č. 24 zobrazuje procentuální zastoupení zvolných variant respondenty.

Graf 24: Další vzdělávání v oblasti svého volného času u respondentů



Zdroj⁴⁵⁵

Všechny nabízené varianty byly respondenty využity a své další vzdělávání ve volném čase respondenti ve 36,7 % (136) zařadili do oblasti sportovních činností, za kterou následovala oblast jazykového vzdělávání s 36,1 % (134). Umístění těchto dvou

⁴⁵⁵ Autor práce, 2021 (vlastní šetření).

variant na prvních dvou pomyslných příčkách je velmi pozitivní. Zejména tím, že díky sportování si také mohou jedinci udržovat svoji fyzickou kondici a prostřednictvím jazykového vzdělávání si mohou rozšiřovat svoje zahraniční obzory. Oblast cestování zvolilo 26,1 % (97) respondentů a vzdělávání v rámci uměleckých činností zvolilo 22,1 % (82). S poměrně nepatrným procentuálním rozdílem pak byla zvolena varianta týkající se spolkových aktivit, kterou zvolilo 20,8 % (77) respondentů a varianta věnující se kutilské činnosti, kterou zvolilo 19,4 % (72) respondentů, díky čemuž může docházet jednak ke zvyšování sociálních kontaktů, ale především k určité formě neformálního a informálního učení. Variantu „Jiné uveďte“ zvolilo pouze 4,6 % (17) respondentů, s tímto vyjádřením: „Odborné vzdělávání“; „sebeorganizace“; „Leadership“; „chov zvířat“; „ve volném čase se již nevzdělávám, aktivně relaxuji“; „historie, matematika, ruční práce, genealogie, osobní rozvoj,“; „xxx“; „seberozvoj“; „cestování, umělecká činnost, spolky, jazyky, PC“; „literární, počítačová gramotnost, všeobecný přehled, mediální gramotnost“ „zahradní architektura“; „Odborné“; „kurzy osobního rozvoje“; „děti“; „Řemeslné odborné“; „U3V“; „osobnostní rozvoj“. Na základě těchto odpovědí můžeme usuzovat o jak různorodé oblasti dalšího vzdělávání ve volném čase se jedná.

Dle názorů lektorů měla pandemická situace Covid-19 nepochybně vliv i na další vzdělávání v oblasti volného času u vzdělavatelů dospělých. Výsledek, že se vzdělavatelé dospělých nejvíce vzdělávají v oblasti sportovních činností, většinu dotazovaných lektorů zaskočil, jelikož se sportem mají více spojené relaxování než vzdělávání. Naopak je vůbec nepřekvapil výsledek v oblasti jazykového vzdělávání. Podle lektorů je právě jazykové vzdělávání velmi žádoucí, jelikož např. většina moderních aplikací je v jiném než českém jazyce. Znalost cizího jazyka tak lektorovi může pomoci v pochopení těchto aplikací nebo případně mu také, pokud zvládá požadovaný jazyk na výborné úrovni, může otevřít cestu k lektorské činnosti v cizím jazyce, zejména v oblasti studia odborných materiálů a překladů.

7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

V rámci provedeného empirického výzkumu došlo k verifikaci či falsifikaci stanovených hypotéz, čímž také zároveň došlo k zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že stanovená H1: Nejpreferovanější metodou vzdělávání u vzdělavatelů dospělých v České republice je metoda přednášky realizována prezenční formou, byla z jedné poloviny verifikována a z druhé poloviny falsifikována. Verifikována byla část, která uváděla, že nejpreferovanější metodou u vzdělavatelů dospělých v České republice je metoda přednášky. Tento fakt byl zjištěn z analýzy dat, kdy nejvíce ze všech dotazovaných respondentů přesněji 35,1 % (144) zvolilo pro svůj osobní rozvoj jako nejvíce vhodnou metodu přednášky. Z tohoto procentuálního zastoupení je poměrně zřejmé, že metoda přednášky je stále velmi aktuální, což bylo potvrzeno i ze strany oslovených odborníků v rámci ohniskových skupin. Falsifikována byla část týkající se prezenční formy. Z analýzy dat z celkového počtu 410 respondentů bylo zjištěno, že nejvíce respondenti upřednostňují v celých 35,9 % (147) kombinovanou formu vzdělávání. Hlubší analýza se týkala pouze respondentů, kteří jako nejvíce vhodnou metodu pro svůj osobní rozvoj zvolili metodu přednášky. U těchto respondentů se potom analyzovaly odpovědi, kterou formu vzdělávání upřednostňují. Na základě výsledků této analýzy většina dotazovaných respondentů 31,3 % (45) upřednostňuje kombinovanou formu vzdělávání.

Výsledky dotazníkového šetření pomohly potvrdit i rozhovory s lektory, kde bylo zjištěno, že se všichni přiklání k názoru, že nejvíce vhodnou metodou pro jejich osobní rozvoj v rámci pozice vzdělavatele dospělých je metoda přednášky realizována kombinovanou formou. Lektori dále uváděli, že právě kombinovaná forma vzdělávání, je pro jejich rozvoj velmi přínosná. Zejména je to z důvodu, že pro lektory je mnohdy velmi problematické sjednocení jejich profesního a rodinného časového harmonogramu se svým osobním časem, který by chtěli věnovat svému profesnímu rozvoji. Díky kombinované formě vzdělávání však vědí, že jenom určitá část vzdělávání bude realizována prezenční formou. Zbytek tak budou moci realizovat např. z pohodlí svého domova v distanční podobě. Zároveň lektori uváděli, že vzhledem k současným

vysokým cenám pohonných hmot je kombinovaná forma pro ně akceptovatelnější i z hlediska jejich finanční stránky.

V rámci provedených analýz lze spatřovat, že H2: Oslovení vzdělavatelé dospělých pocítují neustálou potřebu se vzdělávat a zároveň vnímají svoje působení v oblasti vzdělávání jako motivující faktor pro vlastní vzdělávání, byla verifikována. Verifikace této hypotézy byla především z důvodu, že 96,8 % (397) respondentů pocítuje potřebu se neustále vzdělávat. Jedná se o respondenty, kteří zvolili v otázce týkající se pocítování potřeby se neustále vzdělávat varianty „Určitě ano“ a „Spíše ano“. Z analýzy věnující se tomu, zda vzdělavatelé dospělých vnímají jako motivující faktor ke svému vzdělávání to, že působí v oblasti vzdělávání, bylo patrné to, že v 91,7 % (376) to jako motivující faktor respondenti vnímají. Jednalo se o respondenty, kteří v otázce věnující se této problematice zvolily varianty „Určitě ano“ a „Spíše ano“.

Z následných rozhovorů s lektory bylo zjištěno, že všichni dotazovaní se přiklánějí ke stejnému detekovanému výsledku, který byl zjištěn prostřednictvím analýzy dat dotazníkové šetření, čímž pomohli potvrdit výsledky dotazníkového šetření. Lektori především uváděli, že už díky samotné roli lektora pocítují potřebu neustálého vzdělávání. Jinými slovy by se dalo říci, že to lektori vnímají jako určitý závazek ke zvýšení prestiže role lektora. Co se týká zjištěného výsledku ohledně toho, že většina dotazovaných respondentů vnímá jako motivující faktor ke svému vzdělávání to, že profesně působí v oblasti vzdělávání, dotazované lektory nezaskočil. Lektori jednohlasně uváděli, že to může být způsobené zejména znalostmi v oblasti možností ať už forem, metod či nových trendů v oblasti vzdělávání, kterými jsou pak sami vzdělavatelé dospělých více motivováni ke svému vzdělávání. Dále zmiňovali, že u jedinců, kteří se v této oblasti profesně nepohybují, může být větší strach z toho, co je ve vzdělávacím procesu čeká oproti jedincům, kteří v ní profesně působí.

Z uvedených analýz dat vztahujících se k H3 bylo zjištěno, že H3: Nejvíce žádaným trendem v současné době pro vlastní vzdělávání u vzdělavatelů dospělých jsou online konference, byla falsifikována. Hlavním důvodem byl výsledek hlubší analýzy dat týkajících se 383 dotazovaných respondentů, kteří vnímají v současné době rozvoj nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj. Tito respondenti pak v 71,5 % (274) zvolili, že by jim podle jejich názoru nejvíce pomohl v jejich vzdělávání trend online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní

semináře). Trend online konferencí se s 43,9 % (168) umístil nikoliv na prvním místě mezi respondenty, ale až na druhé pozici. V rámci ohniskových skupin pak oslovení odborníci souhlasili s tímto závěrem a konstatovali, že trendy ve vzdělávání dospělých v online podobě jsou mezi vzdělavateli žádané. Velkou roli zde hraje časový faktor, práce v režimu home office i současná programová nabídka v rámci online vzdělávání, která je velmi pestrá. Na druhou stranu je potřeba podotknout, že na základě rozborů četnosti tohoto vzdělávání, je zároveň i problém zúčastňovat se, protože i v rámci profesních životů se velmi často připojujeme online k nejrůznějším poradám, setkáním, konferencím apod.

Výsledky dotazníkového šetření byly potvrzeny také v rozhovorech s lektory. Na základě jejich odpovědí bylo zjištěno, že by vzdělavatelům dospělých v jejich vzdělávání nejvíce pomohl trend online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře), který byl nepochybně ovlivněn pandemickou situací s Covid-19. Sami dotazovaní lektori vnímají také tento trend jako jeden z prvních využívaných v jejich vlastním vzdělávání. Tento trend byl lektory sice využíván již před pandemickou situací, ale s jejím příchodem došlo k masivnímu přechodu k tomuto trendu v jejich vzdělávání. Zároveň také zmiňovali jako výhody tohoto trendu zejména jeho poměrně snadnou dostupnost, ať už prostřednictvím svého vlastního počítače či mobilního telefonu.

Dále bylo zjištěno, že H4: Ovlivňujícími činiteli pro vzdělavatele dospělých jsou v jejich vzdělávání časová a dopravní dostupnost, byla verifikována. Důvodem je především to, že respondenti označili jako specifický faktor, který vnímají jako ovlivňující bod svého vzdělávání ve 28,8 % (118) časovou dostupnost a v druhém největším procentuálním zastoupení pak s 21,7 % (89) dopravní dostupnost. V rámci ohniskové skupiny byl výsledek pro oslovené odborníky zarážejícím, neboť se domnívali, že právě účastníci dalšího vzdělávání si toto vzdělávání volí nejen na základě vlastní motivace, kvality programů ale i osobnosti lektora. Dále bylo zjištěno, že u 85,4 % (350) respondentů odpovídají v jejich kraji možnosti vzdělávání jejich potřebám. Jednalo se o respondenty, kteří v rámci této otázky využili variantu „Určitě ano“ a „Spíše ano“. Z hlubší analýzy této otázky bylo zjištěno, že variantu „Spíše ne“ pak zvolilo nejvíce respondentů z kraje Vysočina, a to přesně ve 24,4 % (11) dotazovaných. Dále pak variantu „Určitě ne“ volilo opět nejvíce respondentů z kraje

Vysočina a to ve 26,7 % (4) dotazovaných. Co se týká samotného zaměření svého vzdělávání tak bylo zjištěno, že pokud by měli respondenti možnost vybrat si tak by nejvíce volili vzdělávání v jazykové gramotnosti. Tuto variantu zvolilo celkem 32,9 % (135) dotazovaných respondentů.

Z realizovaných rozhovorů s lektory bylo zjištěno, že se závěrem, který vypovídá, že vzdělavatelé dospělých zařazují mezi ovlivňující faktor svého vzdělávání především časovou a dopravní dostupnost, tedy, zcela souhlasí, což pomohlo potvrdit výsledky dotazníkového šetření. Oslovení lektori vykonávali svoji činnost ve všech krajích v České republice. Validita zjištěných výsledků z dotazníkového šetření platí zcela jistě pro všechny kraje v České republice. V komparaci této problematiky v rámci České republiky uváděli lektori, že nejméně platné je zjištění pro hlavní město Prahu. K této odpovědi se pak většina lektorů vyjádřila, že vidí jako hlavní důvod zejména to, že v hlavním městě je mnohem lépe řešena dopravní infrastruktura, čímž je řešena i otázka časové dostupnosti na vzdělávací akce oproti jiným krajům v České republice. Naopak nejvíce platné je zjištění pro Kraj Vysočinu, především z důvodu, že jsou zde větší dojezdové vzdálenosti na jednotlivé vzdělávací akce. Zároveň zde není ve většině měst tohoto kraje tak propracovaný systém hromadné dopravy jako je v hlavním městě (zejména absence metra). S tím dále úzce souvisí i vyšší náročnost z hlediska časové rezervy při dopravě na vzdělávací akce.

K předposlední stanovené hypotéze je možné konstatovat, že H5: Vzdělavatelé dospělých by jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých brali jako pozitivum, byla verifikována. Důvodem verifikace hypotézy bylo zejména to, že přesně 78,8 % (323) dotazovaných respondentů by vnímalo určitou jednotnou povinnost vzdělávání pro vzdělavatele dospělých jako pozitivum. Z hlubší analýzy dat pak bylo patrné, že tito respondenti by nejvíce toto vzdělávání preferovali absolvovat v minimálních časových intervalech ve 44,0 % (142) dvakrát za rok. Následující hlubší analýzou dat bylo zjištěno, že by tito respondenti v 87,0 % (281) do tohoto povinného vzdělávání zařadili oblast týkající se nových trendů ve vzdělávání dospělých.

Velmi pozitivním zjištěním na základě rozhovorů s lektory byl fakt, že většina vzdělavatelů dospělých by brala určitou jednotnou povinnost jako pozitivum, čímž opět pomohli potvrdit výsledky dotazníkového šetření. Samotní oslovení lektori se k této problematice vzdělávání také staví zcela pozitivně. Je to především z toho důvodu, že

by tato jednotná povinnost zvýšila jejich profesní prestiž. Dále uváděli, že díky povinnému vzdělávání např. v pravidelných intervalech by mohli získávat informace vztahující se k nejnovějším informacím ze vzdělávání dospělých. Neopomenutelnou součástí povinného vzdělávání by také dále bylo určité navázání kolegiální podpory mezi jejich vrstevníky ze stejného profesního zaměření. Toto by bezpochyby mohlo mít vliv i na vybudování jednotného lektorského uskupení či organizace, která by mohla organizovat např. i neformální setkávání lektorů z celé České republiky apod. Na těchto setkáváních by nepochybně docházelo kromě kolegiální podpory jistě k výměně profesních zkušeností mezi lektory.

Závěrečná H6: Dalším prostorem v profesním životě vzdělavatelů dospělých je na prvním místě preferováno vzdělávání v oblasti cestování, byla falsifikována. Z výsledků analýz dat lze konstatovat, že dalšího vzdělávání se nad rámec svého profesního života účastní 90,5 % (371) dotazovaných respondentů. Důvodem falsifikace hypotézy bylo zjištění, že tito respondenti svoje další vzdělávání v oblasti svého volného času zařazují nejvíce ve 36,7 % (136) do oblasti sportovních činností. V těsném procentuálním zastoupení s 36,1 % (134) pak bylo respondenty zařazováno jejich další vzdělávání do oblasti jazykového vzdělávání. Další vzdělávání řazené do oblasti cestování pak bylo mezi respondenty označeno ve 26,1 % (97) čímž skončilo až na třetím místě.

Dle názorů lektorů měla pandemická situace Covid-19 nepochybně vliv i na další vzdělávání v oblasti volného času u vzdělavatelů dospělých. Výsledek, že se vzdělavatelé dospělých nejvíce vzdělávají v oblasti sportovních činností, většinu dotazovaných lektorů zaskočil, jelikož se sportem mají více spojené relaxování než vzdělávání. Naopak je vůbec nepřekvapil výsledek v oblasti jazykového vzdělávání. Podle lektorů je právě jazykové vzdělávání velmi žádoucí, jelikož např. většina moderních aplikací je v jiném než českém jazyce. Znalost cizího jazyka tak lektorovi může pomoci v pochopení těchto aplikací nebo případně mu také, pokud zvládá požadovaný jazyk na výborné úrovni, může otevřít cestu k lektorské činnosti v cizím jazyce, zejména v oblasti studia odborných materiálů a překladů. Provedené rozhovory opět mohly k potvrzení výsledků dotazníkového šetření.

8 DOPORUČENÍ PRO NEJVHODNĚJŠÍ VZDĚLÁVACÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ LEKTORŮ

Následující kapitola vychází především ze získaných výsledků a závěrů empirického výzkumu této práce. Celý koncept vychází z výsledků provedeného výzkumného šetření mezi vzdělavateli dospělých v České republice. V níže uvedené tabulce je sepsán jednoduchý koncept, který by mohl pomoci ve vzdělávání lektorů v České republice.

Tabulka 2: Doporučený vzdělávací rámec lektorů

Doporučený vzdělávací rámec lektorů			
Minimální časový interval vzdělávání	2x ročně (1x za pololetí) Celodenní vzdělávání (8 hodin)		
Témata ve vzdělávání dospělých	Nové trendy ve vzdělávání dospělých Aktuální legislativní rámec vzdělávání Technologie v distančním vzdělávání	Realizována metodou přednášky	Kombinovanou formou (kombinace prezenční a distanční formy studia)
Oblast jazykového vzdělávání	• Jedinec si na prvním setkání vybere vzdělávání v oblasti preferovaného cizího jazyka. • Jedinec si zvolí úroveň kurzu dle standartních jazykových úrovní. • Do druhého setkání se formou online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře) vzdělává. • Zakončení kurzu je provedeno na druhém setkání testovou formou, kde si účastník ověří, jestli svoji jazykovou úroveň posunul dále či setrval na stejném místě.		

Oblast počítačového vzdělávání	• Jedinec si vybere ze třech úrovní (začátečník, mírně pokročilý, pokročilý). • Do druhého setkání se formou online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře) vzdělává. • Zakončení kurzu je provedeno na druhém setkání praktickou formou, kde si účastník ověří praktickým úkolem na počítači, zda svoji úroveň počítačové gramotnosti posunul či setrval na stejném místě.
Další vzdělávání v oblasti svého volného času	• Individuální charakter dle zájmů a preferencí každého jedince

Zdroj⁴⁵⁶

⁴⁵⁶ Autor práce, 2022.

ZÁVĚR

Disertační práce s názvem Uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice. Skládala se ze dvou hlavních částí. První část práce se zabývala teoretickým vymezením problematiky vztahující se k pozici lektora. Druhá část práce byla věnována empirickému výzkumu.

Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se orientovala na specifika vzdělávání dospělých s akcentem na problematiku profesionalizace andragogické profese, motivaci dospělého jedince, bariérám ve vzdělávání dospělých, andragogickým rolím a kompetencím ve vzdělávání dospělých. Druhá kapitola se zabývala celoživotním učením a třetí kapitola osobností lektora. V této kapitole byly uvedené podkapitoly zaměřující se na typologii lektorů, lektora a jeho cílové skupiny, fyzickou, psychickou a sociální stránku lektora ve vzdělávacím procesu a vizuální prezentaci lektora. Závěrečná kapitola teoretické části práce se zabývala lektorem a jeho vzděláváním. Tato část práce byla dále rozdělena do pěti podkapitol. První pojednávala o kvalifikačních požadavcích na lektora a legislativě ve vzdělávání dospělých v České republice. Následovala podkapitola věnující se vzdělávání lektorů v České republice. Třetí podkapitola se zaměřovala na metody a formy vzdělávání. Didaktickým zásadám ve vzdělávacím procesu se věnovala předposlední podkapitola. Závěrečná podkapitola se pak orientovala na vývojové tendence současné doby ve vzdělávání dospělých.

Empirická část práce byla rozdělena do čtyř základních kapitol. První kapitola se věnovala podstatným znakům empirického výzkumu. Tato část práce byla dále dělena do čtyř podkapitol. První podkapitola se zabývala stanovením výzkumných cílů, otázek a hypotéz. Aplikovaná metodologie byla uvedena v druhé podkapitole. Následovala třetí podkapitola, ve které byl zmíněn časový harmonogram výzkumu. V závěrečné podkapitole pak bylo uvedeno seznámení s výzkumným vzorkem a sběrem dat. Druhá kapitola se věnovala analýze a interpretaci získaných dat z provedeného výzkumu. Předposlední kapitola v sobě shrnovala závěrečné výsledky ve vztahu ke stanoveným výzkumným hypotézám. Čtvrtá kapitola se zaměřovala na doporučení pro nejvhodnější vzdělávací rámec pro vzdělávání lektorů. Tato kapitola vycházela převážně z výsledků empirického výzkumu.

Cíle disertační práce byly rozloženy do třech základních oblastí. Primárním cílem bylo na základě odborné literatury, analýzy platné legislativy, strategických dokumentů a komparace komplexně zanalyzovat oblast vzdělávání lektorů a zanalyzovat z výsledků empirického šetření samotné vzdělávání lektorů v jednotlivých krajích v České republice. Sekundárním cílem bylo vytvoření komplexního doporučení pro vybudování nejvhodnějšího vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů. Terciálním cílem práce bylo rozšíření osobních autorových znalostí v andragogické oblasti vzdělávání lektorů v České republice a napsání vědecké práce, která bude moci dále sloužit jako pomocný bod jednak odborníkům zabývajícím se andragogikou, popřípadě studentům andragogiky, zaměřující se právě na vzdělávání lektorů v naší zemi.

V rámci disertační práce bylo k uvedeným cílům stanoveno celkem šest hypotéz, jejichž verifikace či falsifikace pomohla k dosažení stanovených cílů. Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že nejpreferovanější metodou vzdělávání u vzdělavatelů dospělých v České republice je metoda přednášky realizována však nikoliv prezenční formou, ale kombinovanou formou. Dále bylo zjištěno, že oslovení vzdělavatelé dospělých pocítují neustálou potřebu se vzdělávat a zároveň vnímají svoje působení v oblasti vzdělávání jako motivující faktor pro vlastní vzdělávání. Z výsledků dalších analýz dat bylo dále zjištěno, že nejvíce žádaným trendem v současné době pro vlastní vzdělávání u vzdělavatelů dospělých je trend online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře). Dále bylo zjištěno, že ovlivňujícími činiteli pro vzdělavatele dospělých jsou v jejich vzdělávání časová a dopravní dostupnost. Jako další bylo zjištěno, že vzdělavatelé dospělých by jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých brali jako pozitivum. V závěru empirického výzkumu bylo zjištěno, že v dalším prostoru v profesním životě vzdělavatelů dospělých je na prvním místě preferováno vzdělávání v oblasti sportovních činností. V těsném procentuálním zastoupení pak bylo zařazováno jejich další vzdělávání do oblasti jazykového vzdělávání.

Primárního cíle bylo dosaženo prostřednictvím komplexního zanalyzování oblasti vzdělávání lektorů skrze odbornou literaturu, analýzu platné legislativy, strategických dokumentů a komparace a zanalyzováním výsledků provedeného empirického šetření vztahujícího se k samotnému vzdělávání lektorů v České republice. Sekundárního cíle bylo dosaženo vytvořením komplexního doporučení pro vybudování nejvhodnějšího

vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů. Terciálního cíle bylo dosaženo samotnou tvorbou a dokončením této disertační práce. V závěru práce lze konstatovat, že všech stanovených cílů se skrze jednotlivé části této práce podařilo dosáhnout.

Tato disertační práce by mohla být přínosem zejména jedincům vykonávající profesi lektora. Práce by mohla být také dále využita jednak studenty oboru andragogika, vzdělávání dospělých apod. tak i odborníky věnující se této problematice.

Resumé

Disertační práce s názvem Uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice byla rozdělena na teoretickou a empirickou část. Primárního cíle bylo dosaženo prostřednictvím komplexního zanalyzování oblasti vzdělávání lektorů skrze odbornou literaturu, analýzu platné legislativy, strategických dokumentů a komparace a zanalyzováním výsledků provedeného empirického šetření vztahujícího se k samotnému vzdělávání lektorů v České republice. Sekundárního cíle bylo dosaženo vytvořením komplexního doporučení pro vybudování nejvhodnějšího vzdělávacího rámce pro vzdělávání lektorů. V rámci výsledků empirického výzkumu bylo zjištěno, že nejpreferovanější metodou vzdělávání u vzdělavatelů dospělých v České republice byla metoda přednášky realizována kombinovanou formou. Oslovení vzdělavatelé dospělých pocítovali neustálou potřebu se vzdělávat a zároveň vnímali svoje působení v oblasti vzdělávání jako motivující faktor pro vlastní vzdělávání. Nejvíce žádaným trendem v současné době pro vlastní vzdělávání u vzdělavatelů dospělých byly online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře). Ovlivňujícími činiteli pro vzdělavatele dospělých byla v jejich vzdělávání časová a dopravní dostupnost. Vzdělavatelé dospělých by jednotnou povinnost vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých brali jako pozitivum. V dalším prostoru v profesním životě vzdělavatelů dospělých je na prvním místě preferováno vzdělávání v oblasti sportovních činností. V těsném procentuálním zastoupení pak bylo zařazováno jejich další vzdělávání do oblasti jazykového vzdělávání.

Resume

The dissertation entitled *Application of Andragogy in the Processes of Education of Lecturers in the Czech Republic* was divided into a theoretical and an empirical part. The primary objective was achieved through a comprehensive analysis of the field of lecturer education through literature, analysis of applicable legislation, strategic documents and comparisons, and analysis of the results of an empirical investigation related to lecturer education in the Czech Republic. The secondary objective was achieved by creating a comprehensive recommendation for building the most appropriate educational framework for lecturer education. Within the results of the empirical research, it was found that the most preferred method of training for adult educators in the Czech Republic was the lecture method implemented in a combined format. The interviewed adult educators had a constant need to learn and at the same time perceived their involvement in education as a motivating factor for their own learning. Currently the most desired trend for self-education among adult educators were online seminars (webinars, video seminars, mobile seminars). Adult educators would consider a standardized training requirement for all adult educators as a positive step forward. In the professional life of adult educators, training in sporting activities ranked next, followed by the area of language education.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

1. BARTÁK, J. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa, 2008. ISBN 978-80-87197-12-7.
2. BARTÁK, J. *Od znalostí k inovacím*. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-87197-03-5.
3. BARTÁK, J. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-34-1.
4. BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. ISBN 978-80-86851-68-6.
5. BARTÁK, J. *Základní kniha lektora / trenéra*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
6. BARTÁK, J., a M. DEMJANENKO. *Sociální andragogika: andragogika v procesu socializace člověka*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-247-3997-7.
7. BASLER, J. a M. MRÁZEK. *Počítačové hry a jejich místo v životě člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2018. ISBN 978-80-244-5404-7.
8. BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky* 2. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1356-6.
9. BENEŠ, M. *Andragogika. 2., aktualizované a rozšířené vydání*, Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
10. BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
11. BLAŽEK, L. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4429-2.
12. BUCHTOVÁ, B., J. ŠMAJS a Z. BOLELOUCKÝ. *Nezaměstnanost. 2., přeprac. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4282-3.

13. ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
14. ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
15. ČASTORÁL, Z. *Management lidského faktoru: management lidských zdrojů, management lidského kapitálu, personální management*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-038-9.
16. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 111/1998 Sb. ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)*. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1998, částka 39, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/46613/1/2>
17. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 179/2006 Sb. ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2006, částka 61, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/62540/1/2>
18. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 435/2004 Sb. ze dne 13. května 2004 o zaměstnanosti*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004, částka 143, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58235/1/2>
19. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 455/1991 Sb. ze dne 2. října 1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon)* In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*. 1991, částka 87, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/39498/1/2>
20. ČESKÁ REPUBLIKA. *Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004, částka 190, Dostupný také z: <https://www.aspi.cz/products/lawText/1/58471/1/2>
21. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-19-66-8.

22. DOLEJŠÍ, M., a kol. *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5425-2.
23. DVOŘÁKOVÁ, M. Na jevišti vzdělávání dospělých: Motivace účastníků vzdělávání. *Andragogika v praxi: odborný čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 2017, č. 14/15, s. 28-29. ISSN 2336-5145.
24. FARKOVÁ, M. *Vybrané kapitoly z psychologie. Třetí aktualizované vydání.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-130-0.1
25. FIALA, B. Využívání ICT pro rozvoj člověka. In: KRYSTOŇ, M. (ed.) *Andragogické štúdie 2018*. Banská Bystrica: Belianum, 2018, s. 161-172. ISBN 978-80-557-1500-1.
26. FOLWARCZNÁ, I. *Rozvoj a vzdělávání manažerů.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3067-7.
27. GIGALOVÁ, V., Rozhodování o motivaci k dalšímu odbornému vzdělávání podle paradigmat andragogiky. In: VETEŠKA, J., a J. SALIVAROVÁ, eds. *Vzdělávání dospělých – příležitosti a úskalí v globalizovaném světě.* Praha: Educa Service, 2013, s. 59-67. ISBN 978-80-87306-12-3.
28. GULOVÁ, L. a kol. *Výzkumné metody v pedagogické praxi.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
29. HANZL, D. *Metody a techniky sociálního výzkumu.* Třebíč: Amaprint-Kerndl, 2012. ISBN 978-80-87710-01-2.
30. HAVLÍK, R. *Aktuální problémy společnosti z pohledu sociologie.* Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2016. ISBN 978-80-7452-121-8.
31. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
32. HORVÁTHOVÁ, P., J. BLÁHA a A. ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy.* Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.
33. HOSPODÁŘOVÁ, I. *Kreativní management v praxi.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1737-1.

34. HŘÍBEK, M. a I. SHÁNILOVÁ. *Dospělí jedinci v pozici andragoga a jejich vzdělávací potřeby v České republice*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2021. ISBN 978-80-7452-209-3.
35. HŘÍBEK, M. Pozice lektora a problematika jeho vzdělávání v České republice. In: Krystoň, M. *Andragogické štúdie 2020*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2020, s. 165-171. ISBN 978-80-557-1730-2.
36. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
37. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
38. JANDOUREK, J. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3679-2.
39. JANSÁ, P., a kol. *Pedagogika sportu*. 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3986-4.
40. JÍRA, O., J. RAMPOUCHOVÁ a V. VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.
41. JIŘINCOVÁ, B. *Efektivní komunikace pro manažery*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-1708-1.
42. KALHOUS, Z., a kol. *Školní didaktika*. 2.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
43. KATZOVÁ, P. *Školský zákon: komentář*. Praha: ASPI, 2008. ISBN 978-80-7357-412-3.
44. KAZÍK, P. *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada. 2017. ISBN 978-80-271-0250-1.
45. KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2453-9.

46. KLEVETOVÁ, D. a I. DLABALOVÁ. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2169-9.
47. KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vyd., dopl. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.
48. KOLÁŘ, Z., a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
49. KOPECKÝ, M. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou: politika vzdělávání a učení se dospělých v éře globálního kapitalismu*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-493-6.
50. KOZEL, R., L. MYNÁŘOVÁ a H. SVOBODOVÁ. *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3527-6.
51. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1988.
52. KUBÁLEK, J. a E. LIVEČKA. *Co má vědět a dovést lektor mimoškolského vzdělávání*. Ostrava: Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1975.
53. LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
54. LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
55. MALACH, J. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. 2003. ISBN 80-7042-946-1.
56. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
57. MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: Manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

58. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi. 2., dopl. a přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2339-6.
59. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi.* Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
60. MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika, 2. vyd.,* Brno: Masarykova univerzita 2009. ISBN 978-80-210-5029-7.
61. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika.* Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
62. MUŽÍK, J. *Androdidaktika. 2., přeprac. vyd.* Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
63. MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých.* Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
64. MUŽÍK, J. *Profesní vzdělávání dospělých.* Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.
65. MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika.* Praha: Wolters Kluwer, 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
66. MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci.* Praha: Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5.
67. NENADÁL, J., a kol. *Moderní management jakosti: principy, postupy, metody.* Praha: Management Press, 2008. ISBN 978-80-7261-186-7.
68. NOVOTNÝ, P., a kol. *Nový občanský zákoník: Principy a základní pojmy.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5163-4.
69. NOVÝ, I. a kol. *Sociologie pro ekonomy a manažery. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1705-0.
70. OCHRANA, F. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu.* Praha: Univerzita Karlova, Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4200-0.
71. OTOVÁ, B. a R. MIHALOVÁ. *Základy biologie a genetiky člověka.* Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2109-8.

72. PALÁN, Z. a T. LANGER. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
73. PALÁN, Z. *Profesní vzdělávání 2002*. Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta, MJF Praha, 2003. ISBN 80-86284-29-8.
74. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.
75. PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
76. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
77. PETŘKOVÁ, A. a R. ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika: úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0879-1.
78. PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3447-7.
79. PLAMÍNEK, J. *Tajemství motivace: jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. 3., rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5515-1.
80. PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
81. PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-8993-4.
82. PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
83. RABUŠICOVÁ, M., a kol. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

84. REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
85. RIES, L. *Člověk a výchova: k humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, 2008. ISBN 978-80-900745-4-5.
86. ROHLÍKOVÁ, L. a J. VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.
87. SHÁNILOVÁ, I. *Andragogická didaktika*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019. ISBN 978-80-7452-145-4.
88. SHÁNILOVÁ, I. *Projektové řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2019. ISBN 978-80-7452-144-7.
89. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika. 2. rozš. a aktual. vyd.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
90. SKUTIL, M., a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
91. SVOBODA, V. Využití neverbální komunikace v praxi andragoga. In: VETEŠKA, J., a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 251-262. ISBN 978-80-7452-022-8.
92. SVOBODOVÁ, D. *Profesní poradenství: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5092-7.
93. ŠAUEROVÁ, M. Motivace dospělých v celoživotním vzdělávání. In: VETEŠKA, J. a kol. *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu. Protects of learning and education in European context*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012, s. 157-173. ISBN 978-80-7452-022-8.
94. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

95. ŠOFEROVÁ, J. *Lektorské finty: jak připravit a realizovat zajímavá školení*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2483-6.
96. ŠPAČKOVÁ, A. *Moderní rétorika: jak mluvit k druhým lidem, aby nám naslouchali a rozuměli*. 3., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2965-7.
97. ŠPATENKOVÁ, N. a L. SMÉKALOVÁ. *Edukace seniorů: geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
98. ŠVARŤÍČEK, R. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
99. TRDÁ, J. *Lektorské finty: Jak připravit a realizovat zajímavá školení*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3675-4.
100. TURECKIOVÁ, M. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-0882-9.
101. TURECKIOVÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0405-6.
102. URBAN, J. *Motivace a odměňování pracovníků: co musíte vědět, abyste ze svých spolupracovníků dostali to nejlepší*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0227-3.
103. VACÍNOVÁ, M. Psychologické aspekty vzdělávání dospělých. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 69-82. ISBN 978-80-7452-012-9.
104. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
105. VALIŠOVÁ, A., a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
106. VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

107. VETEŠKA, J. Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 43-67. ISBN 978-80-7452-012-9.
108. VETEŠKA, J. Certifikace odborného vzdělávání lektorů. In: TURECKIOVÁ, M., a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Educa Service ve spolupráci s Českou andragogickou společností, 2010, s. 127-141. ISBN 978-80-87306-06-2.
109. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.
110. VETEŠKA, J. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
111. VETEŠKA, J. Vzdělávání migrantů jako specifické cílové skupiny. In: VETEŠKA, J., a T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011, s. 99-119. ISBN 978-80-7452-012-9.
112. VETEŠKA, J., a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha: Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3.
113. VETEŠKA, J., a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Praha: Educa Service, 2009. ISBN 978-80-87306-04-8.
114. VETEŠKA, J., Trendy v oblasti podnikového vzdělávání a rozvoje zaměstnanců. In: VETEŠKA, J., a kol. *Celoživotní učení pro všechny – výzva 21. století: Lifelong Learning for All – Challenge of 21st Century*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 259-266. ISBN 978-80-7452-047-1.
115. VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

116. VYMĚTAL, J. *Průvodce úspěšnou komunikací: efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2614-4.
117. ZLÁMALOVÁ, H. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.
118. ZLÁMALOVÁ, H. *Příručka pro autory distančních vzdělávacích opor: jak tvořit distanční studijní text*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, Národní centrum distančního vzdělávání, 2006. ISBN 80-86302-39-3.
119. ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.
120. ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.
121. ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
122. ZOUNEK, J. a P. SUDICKÝ. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-903-6.
123. ZOUNEK, J., a kol. *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-217-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

1. CHOPRA, S. *Motivation in Management*. New Delhi: Sarup & Sons, Published by IVY Publishing House, 2002. ISBN 81-7890-260-3.
2. CLARKE, J.H. *Personalized learning: Student-Designed Pathways to High School Graduation*. USA: Corwin a Sage Company, 2013. ISBN 978-1-4522-5854-6.
3. ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov: vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1998. ISBN 80-223-1206-1.

4. GARDINER, W., and N.F. WEISLING. *Responsive Mentoring: Supporting the Teachers All Students Deserve*. United Kingdom, Rowman & Littlefield Publishers, 2020. ISBN 978-1475851366.
5. GORMAN, P. *Motivation and emotion*. Great Britain: TJ International Ltd, Padstow, Cornwall, 2004. ISBN 0-415-22770-4.
6. GUY, R. *The Evolution of Mobile Teaching and Learning*. USA: California: Informing Science Press, 2009. ISBN 978-1932886-14-6.
7. HARGIE, O. and D. DICKSON. *Skilled interpersonal communication: research, theory, and practice*. 4th Edition. Great Britain: Routledge Publishing, London. 2004. ISBN 0-415-22719-4.
8. KIM, P. *Massive open online courses: the MOOC revolution*. New York: Routledge, 2015. ISBN 978-0-415-73308-3.
9. KLASSEN, N., and D. CLUTTERBUCK. *Implementing mentoring schemes: a practical guide to successful programs*. Great Britain: MPG BOOKS Ltd., Bodmin, 2002. ISBN 0-7506-5430-9.
10. KUMAR, R. C. *Research Methodology*. New Delhi: S. B. Nangia for APH Publishing Corporation, 2008. ISBN 978-81-313-0422-8.
11. LEE, G. *Leadership Coaching: from personal insight to organisational performance*. Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 2003. ISBN 0-85292-996-X.
12. MARQUARDT, M. J., a P. LOAN. *The manager as mentor*. Westport Connecticut: Praeger, 2006. ISBN 0-275-98589-X.
13. MCBURNEY, D. H. a T. L. WHITE. *Research methods*. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2010. ISBN 978-0-495-60219-4.
14. PARSLOE, E. *The manager as coach and mentor*. 2nd ed. Great Britain: The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire, 1999. ISBN 0-85292-803-3.
15. PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-64-5.

16. PRUSÁKOVÁ, V. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
17. PRUSÁKOVÁ, V., a kol. *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2018. ISBN 978-80-89654-40-6.
18. THOMAS, J. R., and J.K. NELSON and S.J. SILVERMAN. *Research methods in physical activity*. 6th ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2011. ISBN 978-0-7360-8939-5.

Seznam použitých internetových zdrojů

1. EPALE. *EPALE online kurzy pro lektory vzdělávání dospělých*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/blog/epale-online-kurzy-pro-lektory-vzdelavani-dospelych>
2. EPALE. *Kurzy*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z <https://kurzy.epale.cz/collections>
3. INTERNETEM BEZPEČNĚ. *Sociální síť*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/internetem-bezpecne/socialni-media/socialni-site/>
4. JAK NA INTERNET. *Sociální síť*. [online]. [cit. 2021-06-05]. Dostupné z: <https://www.jaknainternet.cz/page/1751/socialni-site/>
5. LORENC, P. *Microlearning a jeho využití ve vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://pavellorenc.cz/microlearning-vyuziti-ve-vzdelavani/>
6. NÁRODNÍ SOUSTAVA POVOLÁNÍ. *Lektor dalšího vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/lektor-dalsiho-vzdelavani>
7. PALÁN, Z. *Celoživotní učení (vzdělávání)*. [online]. [cit. 2021-06-27]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/celozivotni-uceni-vzdelavani>

8. PALÁN, Z. *Občanské vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-07-04]. Dostupné z <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/obcanske-vzdelavani>
9. SLOVNÍK-CIZÍCH-SLOV. *Gamifikace*. [online]. [cit. 2021-05-29]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/gamifikace>

SEZNAM ZKRATEK

H	-	Hypotéza
U3V	-	Univerzita třetího věku
VO	-	Výzkumná otázka

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, SCHÉMAT A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Klasifikace metod dle Maňáka a Švece.....	86
--	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Časový harmonogram výzkumu	128
Tabulka 2: Doporučený vzdělávací rámec lektorů	164

Seznam schémat

Schéma 1: Lektorské kompetence dle Mužíka	36
Schéma 2: Systém celoživotního učení.....	42
Schéma 3: Členění dalšího vzdělávání	45

Seznam grafů

Graf 1: Pohlavní rozložení respondentů	131
Graf 2: Věkové rozložení respondentů	132
Graf 3: Vzdělání respondentů	133
Graf 4: Působení respondentů v České republice	134
Graf 5: Místo, kde v současné době žijí respondenti	135
Graf 6: Působení respondentů dle systému celoživotního učení	136
Graf 7: Formy vzdělávání upřednostňované respondenty	137
Graf 8: Nejvíce vhodná metoda vzdělávání pro osobní rozvoj respondentů	138

Graf 9: Upřednostňovaná forma metody přednášky respondenty	139
Graf 10: Pociťování potřeby se neustále vzdělávat dle pohlaví respondentů	140
Graf 11: Vnímání motivujícího faktoru ke vzdělávání vzdělavatelů dospělých to, že profesně působí v oblasti vzdělávání dle respondentů.....	141
Graf 12: Zaměření svého vzdělávání, pokud by si mohli respondenti vybrat	142
Graf 13: Vnímání v současné době rozvoje nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj u respondentů.....	144
Graf 14: Vnímání v současné době rozvoje nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj dle pohlaví respondentů.....	145
Graf 15: Trendy ve vzdělávání dospělých, které by nejvíce pomohli dle názoru respondentů v jejich vzdělávání.....	146
Graf 16: Specifický faktor, který vnímají respondenti jako ovlivňující bod svého vzdělávání	148
Graf 17: Odpovídají v kraji respondentů možnosti vzdělávání jejich potřebám	149
Graf 18: Respondenti, kteří zvolili variantu „Spíše ne“	150
Graf 19: Respondenti, kteří zvolili variantu „Určitě ne“	151
Graf 20: Vnímání určité jednotné povinnosti vzdělávání pro všechny vzdělavatele dospělých respondenty jako pozitivum.....	152
Graf 21: Minimální časový interval preferování absolvování povinnosti vzdělávání u respondentů.....	153
Graf 22: Co by mělo být bezpodmínečně zařazeno do povinného vzdělávání vzdělavatelů dospělých dle respondentů.....	154
Graf 23: Účast na dalším vzdělávání nad rámec svého profesního života mezi respondenty.....	156

Graf 24: Další vzdělávání v oblasti svého volného času u respondentů.....	157
---	-----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – DotazníkI

Příloha B – Scénář rozhovoru.....IX

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Vzdělávací potřeby vzdělavatelů dospělých v České republice

dotazník

Dotazník zpracoval:

Mgr. Martin Hříbek, DiS.

Vážení respondenti,

dovolte mi, abych se Vám následně představil, jmenuji se Martin Hříbek a jsem studentem prezenční formy doktorského studia oboru Andragogika na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze.

V rámci Interní studentské grantové soutěže Univerzity Jana Amose Komenského Praha provádím specifický výzkum na téma „**Analýza vzdělávacích potřeb vzdělavatelů dospělých v České republice**“

Rád bych Vás tímto chtěl požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku, který poslouží k vypracování empirické části tohoto výzkumu. Zodpovězení otázek je zcela anonymní. Veškeré získané informace z dotazníku budou sloužit pouze k vypracování jednotlivých výstupů tohoto specifického výzkumu.

Předem Vám chci poděkovat za Vaši ochotu a čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Mgr. Martin Hříbek, DiS.

1. Setkal/a jste se již někdy v minulosti s dotazováním na podobné téma?
a) Ano
b) Ne

2. Můžete prosím vybrat v jaké části dle systému celoživotního učení působíte nejvíce v rámci vzdělávání dospělých?
a) Vzdělávání ve školách (SS, VOŠ, VŠ)
b) Občanské vzdělávání
c) Zájmové vzdělávání
d) (Další) profesní vzdělávání (kvalifikační, rekvalifikační, normativní)

3. Pociťujete potřebu se neustále vzdělávat?
a) Určitě ano
b) Spíše ano
c) Určitě ne
d) Spíše ne

4. Vnímáte jako motivující faktor k Vašemu vzdělávání to, že profesně působíte v oblasti vzdělávání?
a) Určitě ano
b) Spíše ano
c) Určitě ne
d) Spíše ne

5. Které formu vzdělávání upřednostňujete?
a) Prezenční
b) Distanční
c) Kombinovanou (prezenční a distanční)
d) Sebevzdělávání
e) Terénní

6. Která metoda vzdělávání by byla nejvíce vhodná pro Váš osobní rozvoj?
a) Přednáška
b) Hraní rolí
c) Rozhovor
d) Mentoring
e) Řešení případových studií
f) Jiné, uveďte:

7. Vnímáte v současné době rozvoj nových trendů ve vzdělávání dospělých pozitivně i pro vlastní profesní rozvoj?
a) Ano
b) Ne

V případě, že jste zvolil/a variantu ne, pokračujte prosím otázkou číslo 9. V následující otázce číslo 8 můžete zakroužkovat více odpovědí.

8. Který z nabízených trendů ve vzdělávání dospělých by Vám dle Vašeho názoru nejvíce pomohl ve Vašem vzdělávání?
a) Vzdělávání sestavené na míru (Personalized learning)
b) Mikroučení a mikrokurzy
c) Online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře)
d) Online konference
e) Augmented learning
f) Online encyklopedie, knihovny
g) Jiné, uveďte:

9. Odpovídají ve Vašem kraji možnosti vzdělávání Vaším potřebám?
a) Určitě ano
b) Spíše ano
c) Určitě ne
d) Spíše ne

10. Pokud byste si mohl/a vybrat zaměření svého vzdělávání, kterou možnost z nabídky byste zvolil/a?
a) Počítačovou gramotnost
b) Jazykovou gramotnost
c) Prezentační dovednosti
d) Komunikační dovednosti
e) Asertivní komunikaci
f) Osobní psychohygienu
g) Jiné, uveďte:

11. Vnímali byste určitou jednotnou povinnost vzdělávání pro vzdělavatele dospělých jako pozitivum?
a) Ano
b) Ne

V případě, že jste zvolil/a variantu ne, pokračujte prosím otázkou číslo 14.

12. V jakých minimálních časových intervalech byste preferoval absolvovat tuto povinnost vzdělávání?
a) Jednou za rok
b) Dvakrát za rok
c) Třikrát za rok
d) Čtyřikrát za rok
e) Jiné, uveďte:

V níže uvedené otázce č. 13 můžete zakroužkovat více odpovědí.

13. Z níže uvedených možností vyberte, co by mělo být bezpodmínečně zařazeno do tohoto povinného vzdělávání?
a) Aktuální legislativní rámec vzdělávání
b) Nové trendy ve vzdělávání dospělých
c) Obecná didaktika
d) Jak zabránit syndromu vyhoření u vzdělavatele dospělých
e) Přehled aktuálních výsledků výzkumů ve vzdělávání dospělých

f) Technologie v distančním vzdělávání
g) Tvorba vzdělávacího programu distanční formou
h) Jiné, uveďte:
14. Který specifický faktor vnímáte jako ovlivňující bod Vašeho vzdělávání?
a) Finance
b) Dopravní dostupnost
c) Časová dostupnost
d) Programová nabídka
e) Počítačová gramotnost a technika
f) Lektor
g) Jiné, uveďte:

15. Účastníte se dalšího vzdělávání nad rámec Vašeho profesního života?
a) Ano
b) Ne

V případě, že jste zvolil/a variantu ne, pokračujte prosím otázkou číslo 17.

V níže uvedené otázce č. 16 můžete zakroužkovat více odpovědí.

16. Z níže uvedených možností vyberte, kam byste zařadil svoje další vzdělávání v oblasti volného času?
a) Jazykové vzdělávání
b) Spolkové aktivity (např. spolek rybářů, včelařů, filatelistů apod.)
c) Umělecká činnost (hraji na nástroj, divadlo apod.)
d) Sportovní činnost
e) Cestování
f) Kutilství
g) Jiné, uveďte:

17. V jakém kraji v České republice v současné době působíte?
a) Hlavní město Praha
b) Středočeský kraj

c) Jihočeský kraj
d) Plzeňský kraj
e) Karlovarský kraj
f) Ústecký kraj
g) Liberecký kraj
h) Královehradecký kraj
i) Pardubický kraj
j) Kraj Vysočina
k) Jihomoravský kraj
l) Olomoucký kraj
m) Moravskoslezský kraj
n) Zlínský kraj

18. V současné době žijete v místě?

a) do 1 000 obyvatel
b) od 1 001 do 5 000 obyvatel
c) od 5 001 do 10 000 obyvatel
d) od 10 001 do 50 000 obyvatel
e) od 50 001 do 100 000 obyvatel
f) nad 100 000 obyvatel

19. Vaše vzdělání?

a) Základní vzdělání
b) Střední vzdělání s výučním listem
c) Střední vzdělání s maturitní zkouškou
d) Vyšší odborné vzdělání
e) Vysokoškolské vzdělání

20. Váš Věk?

a) Méně než 25 let
b) 26-35 let
c) 36-45 let
d) 46-55 let

e) 56-65 let
f) 65 a více let
21. Vaše pohlaví?
a) Muž
b) Žena

Touto cestou bych Vám velice rád chtěl poděkovat za vyplnění tohoto dotazníku.

Přeji Vám krásný zbytek dne

S pozdravem

Mgr. Martin Hříbek, DiS.

Příloha B – Scénář rozhovoru

Úvod

Rozhovor je součástí empirického výzkumu vztahujícího se k disertační práci na téma „Uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice“. Cílem rozhovoru je ověřit získané závěry z dotazníkového šetření. Veškerá získaná data tímto rozhovorem budou použita pouze pro zpracování disertační práce.

Charakteristika dotazovaných respondentů

- Mohu se Vás zeptat, v jakém kraji případně v jakých krajích v České republice provádíte svojí lektorskou činnost?
- Jak dlouho se věnujete lektorské činnosti?

Použité otázky v rozhovoru:

V rámci empirického výzkumu bylo zjištěno, že pro 35,1 % (144) respondentů (vzdělavatelů dospělých) je nejvíce vhodná metoda vzdělávání pro jejich osobní rozvoj metoda přednášky. Z těchto odpovědí respondentů pak měla největší procentuální zastoupení (31,3 %, 45 respondentů) metoda přednášky upřednostňována v kombinované formě.

Domníváte se, že metoda přednášky v kombinované formě je nejvíce vhodná pro osobní rozvoj vzdělavatelů dospělých?

Při ověřování hypotézy č.2 bylo zjištěno, že 96,8 % (397) respondentů pocítuje potřebu se neustále vzdělávat. Dále potom 91,7 % (376) respondentů vnímá jako motivujícího faktor ke vzdělávání to, že profesně působí v oblasti vzdělávání.

Jaký je Váš názor na tento zjištěný výsledek?

Jaký je Váš názor na zjištění, že by vzdělavatelům dospělých v jejich vzdělávání nejvíce pomohl trend online seminářů (webináře, videosemináře, mobilní semináře)?

Dále bylo zjištěno, že specifickými faktory, které vnímají vzdělavatelé dospělých jako ovlivňující bod svého vzdělávání je časová a dopravní dostupnost?

Souhlasíte s tímto zjištěným výsledkem?

Myslíte, že je toto zjištění platné i pro Váš/e kraj/e ve kterém/ých vykonáváte lektorskou činnost?

V případě, že vykonáváte lektorskou činnost ve více krajích v České republice, ke kterému kraji dle Vašeho názoru je toto zjištění nejvíce platné?

Z výsledku výzkumu bylo dále zjištěno, že jednotná vzdělávací povinnost pro všechny vzdělavatele dospělých by byla brána u 78,8 % (323) respondentů jako pozitivum.

Můžete se, prosím, k tomuto výsledku vyjádřit??

Vzdělavatelé dospělých, kteří uvedli, že se vzdělávají i nad rámec svého profesního života se na základě výzkumu dále nejvíce vzdělávají ve svém volném čase v oblasti sportovních činností a jazykového vzdělávání.

Domníváte se, že i přes pandemickou situaci měla tato cílová skupina možnost vzdělávat se v předpokládané hypotéze vycházející z oblasti cestování?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: PhDr. Martin Hříbek

Obor: Andragogika (Ph.D.)

Forma studia: Prezenční studium

Název práce: Uplatňování andragogiky v procesech vzdělávání lektorů v České republice

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 160

Celkový počet stran příloh: 10

Počet titulů českých použitých zdrojů: 123

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 18

Počet internetových zdrojů: 9

Školitel práce: PhDr. Ivana Shánilová, Ph.D.