



Univerzita Palackého v Olomouci
Cyrilometodějská teologická fakulta
Katedra křesťanské výchovy

**Vývoj názorů lektorů na profesní kompetence lektora
ve vzdělávání dospělých**

Bakalářská práce

Autor: Mgr. Jana Váňová

Vedoucí práce: Mgr. Milena Öbrink Hobzová, Ph.D.

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....
Podpis autora práce

Děkuji Mgr. Mileně Ůbrink Hobzové, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad, dále všem, kteří se podíleli na vzniku této práce, za jejich ochotu, podporu a otevřenost při provádění výzkumu.

Vděčnost patří též mým spolusestrám a všem blízkým, kteří mě po celou dobu studia provázeli modlitbami, podporou a pomocí.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 6 |
| 1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 8 |
| 1. 1 Vymezení hlavních používaných pojmů | 9 |
| 1.1.1 Celoživotní učení | 9 |
| 1.1.2 Kompetence..... | 9 |
| 1.1.3 Lektor | 10 |
| 1.1.4 Osobnost..... | 10 |
| 1.1.5 Vzdělávání dospělých | 11 |
| 1.1.6 Zájmové vzdělávání | 11 |
| 1. 2 Charakteristika vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení | 12 |
| 1.2.1 Formální vzdělávání..... | 13 |
| 1.2.2 Neformální vzdělávání | 14 |
| 1.2.3 Informální vzdělávání - učení | 15 |
| 1. 3 Obsah vzdělávání dospělých | 16 |
| 1. 4 Podmínky vzdělávání dospělých..... | 17 |
| 1. 5 Specifika učení dospělých..... | 18 |
| 1. 6 BARIÉRY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 19 |
| 1. 7 Motivace a podpora dospělých ke vzdělávání..... | 20 |
| 1. 8 Vzdělávání seniorů..... | 22 |
| 2. PROFESNÍ KOMPETENCE A ROLE LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 26 |
| 2. 1 Kvalifikovaný lektor jako podmínka úspěšného vzdělávání dospělých | 26 |
| 2. 2 Typy vzdělavatelů ve vzdělávání dospělých..... | 27 |
| 2. 3 Úkoly lektora v průběhu vzdělávacího procesu | 29 |
| 2. 4 Charakteristika kvalitního lektora | 31 |
| 2. 5 Rozvoj životních zkušeností..... | 33 |
| 2. 6 Rozvoj morálního a etického profilu..... | 34 |
| 2. 7 Formování vztahu k vlastní práci | 35 |

| | |
|---|----|
| 2. 8 Formování vztahu k účastníkům | 37 |
| 3. PRAKTICKÁ ČÁST | 39 |
| 3. 1 Výzkumný problém..... | 39 |
| 3. 2 Výzkumný cíl | 39 |
| 3. 3 Metodologie | 40 |
| 3. 4 Předmět výzkumu, popis respondentů | 41 |
| 3. 5 Výzkumná otázka..... | 42 |
| 3. 6 Metody sběru dat a analýzy..... | 42 |
| 3. 7 Případová studie č. 1 - Elvíra | 44 |
| 3.7.1 Analýza | 48 |
| 3.7.2 Diskuze..... | 48 |
| 3.7.3 Závěr | 49 |
| 3.8 Případová studie č. 2 - Břetislav..... | 49 |
| 3.8.1 Analýza | 52 |
| 3.8.2 Diskuze..... | 53 |
| 3.8.3 Závěr | 53 |
| 3.9 Případová studie č. 3 - Hedvika | 54 |
| 3.9.1 Analýza | 56 |
| 3.9.2 Diskuze..... | 57 |
| 3.9.3 Závěr | 57 |
| 3. 10 Případová studie č. 4 - Ambrož..... | 57 |
| 3.10.1 Analýza | 60 |
| 3.10.2 Diskuze..... | 60 |
| 3.10.3 Závěr | 61 |
| ZÁVĚR | 62 |
| BIBLIOGRAFIE..... | 64 |
| ELEKTRONICKÉ ZDROJE | 68 |

Úvod

Bakalářskou práci věnujeme tématu Vývoj názorů lektorů na profesní kompetence lektora ve vzdělávání dospělých. Současná společnost je co do vzdělání silně rozvrstvena, přičemž požadavky na jednotlivce se do značné míry sjednocují. Standardním požadavkem je ovládat práci na počítači a alespoň částečně cizí jazyk, schopnost vytvářet pozitivní mezilidské vztahy a umění účinné regenerace.

Člověk postavený před tyto úkoly nemůže úspěšně zvládat své životní role bez toho, aby si průběžně doplňoval vědomosti a dovednosti, které dynamický rozvoj společnosti před něj staví. Rozvíjení osobních schopností metodou *pokus - omyl* je sice teoreticky i prakticky možné, ale přinejmenším zdoluhavé a výsledek zůstává nejistý. Vystává zde tedy potřeba vhodného pomocníka, kterým by se měl stát lektor ve vzdělávání dospělých.

Lektor - člověk, který se má stát průvodcem jedince na cestě k rozvoji jeho osobnosti, musí disponovat řadou odborných i osobních kompetencí. Využíváme v rámci této práce možnosti, pod odborným vedením a za využití kvalitativního výzkumu, prozkoumat příhodné schopnosti lektora působícího ve vzdělávání dospělých. Cílem našeho teoretického i praktického zkoumání je snaha o porozumění pohledu konkrétních lektorů působících ve vzdělávání dospělých na profesní a osobní kompetence, které napomáhají tomu, aby se jejich práce i práce jejich kolegů v průběhu profesní dráhy stále zdokonalovala, a k tomu zda a čím jsou jejich názory v této oblasti ovlivňovány. Zásadní otázka, na kterou zde hledáme odpověď, je, jak vývoj názorů lektorů působí na pozitivní vývoj profesních kompetencí ve vzdělávání dospělých.

Naše výzkumné úsilí chceme zaměřit na to, abychom z kontextu práce a života konkrétních lektorů působících ve vzdělávání dospělých porozuměli tomu, jakým profesním i osobním kompetencím přikládají lektori zvláštní význam.

Práce je rozčleněna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola je věnována vymezení hlavních použitých pojmů a charakteristice vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení. Poněkud větší prostor je vymezen pojednání o vzdělávání seniorů, které v celoživotním učení zatím nemá pevné místo. Chceme zde směrem k lektorům dát impuls k tomu, aby při vzdělávání seniorů jejich ryze specifické potřeby důsledně ošetřovali. Soudíme, že právě lektori pracující s touto cílovou skupinou díky zkušenosti ze vzájemných kontaktů, mohou řešení problémů při vzdělávání seniorů značně přispět.

Druhá kapitola objasňuje profesní kompetence a úkoly lektora v průběhu vzdělávacího procesu a zvládnání jeho rolí při vzdělávání dospělých. Sledujeme zde nejprve výbavu, zejména andragogickou, která přísluší ke kvalifikaci úspěšného lektora a další část je věnována komplexnímu rozvoji lektora v průběhu jeho profesní kariéry.

Těžiště praktické části spočívá ve výzkumu, který pojmáme kvalitativně, věnujeme se vývoji názorů úspěšného lektora ve vzdělávání dospělých na vztah mezi vlastním výkonem profese a osobními vlastnostmi. Podle obvyklé metodiky kvalitativního výzkumu v první části představujeme popis sběru dat, výzkumnou otázku, výzkumný problém, metodologii, výzkumný cíl a stručné charakteristiky jedinců, jejichž názory jsou předmětem případových studií. Snažíme se také ozřejmit způsob analýzy dat.

Každou případovou studii představujeme samostatně včetně výstupů a závěru.

Závěr věnujeme především snaze zhodnotit, na kolik se nám zdařilo naplnit záměr bakalářské práce, i obtížím, které se při zpracování vyskytly.

1. Vzdělávání dospělých

Lidský život se v současné době vyznačuje stále vyšší dynamikou a prostředím, ve kterém člověk žije, se proměňuje jak technickými vymoženostmi, tak změnami myšlení. Značná část lidí má zájem neztratit kontakt se společenským a technickým vývojem, což se snaží ošetřit v rámci dalšího vzdělávání. Tato potřeba se individuálně liší, ale vcelku lze říci, že se stále zvyšuje.¹

V mezinárodním měřítku je všeobecně uznáváno, že vzdělávání patří k oblastem, které významně napomáhají zvyšování kvality života.² V tomto procesu hraje velkou roli vzdělávání dospělých, které je velmi diferencované jak co do počtu cílových skupin, tak i poskytovatelů vzdělání.³ Je tedy nutné stále se zabývat sjednocováním pohledu na celoživotní vzdělávání, tedy i vzdělávání dospělých. Také v *Memorandu o celoživotním učení* se konstatuje, že: „*Celoživotní učení je společnou střechou, pod kterou by se měly sjednotit všechny druhy vzdělávání. Uvedení celoživotního učení do praxe vyžaduje, aby všichni efektivně spolupracovali – jak jednotlivci, tak i organizace.*“⁴

Současný trend ve společnosti na jedné straně vede k vysokému vytížení člověka a na druhé straně před ním otevírá stále větší prostor volného času. Tím, jak se prostor zvětšuje, hraje jeho využívání stále významnější roli. Kvalita života je po subjektivní stránce posuzována z emocionálního a fyzického hlediska.⁵ Dosažení pocitu spokojenosti je pro značnou část populace významnou potřebou, na jejíž uspokojení jsou lidé ochotni vynakládat často mnoho úsilí, času i finančních prostředků. Patří sem i další

¹ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha : Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6, s. 53-54.

² Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2. vydání, Praha : Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4, s. 169.

³ Srov. MŠMT: *Bílá kniha*. Národní program vzdělávání v České republice. 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8, s. 79.

⁴ *Memorandum o celoživotním učení*. Pracovní materiál evropské komise. 2000. In Zpravodaj, Příloha II/2001. 2001. 28 s. s. 3.

⁵ Srov. ŠIMEK, Dušan. *Texty k integrální andragogice I*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 64 s. ISBN 978-80-244-3852-8, s. 7-9.

vzdělávání dospělých.⁶ Nové schopnosti získané v rámci vzdělávání rozšiřují pro člověka počet příležitostí dále rozvíjet kvalitu vlastního života.⁷

1. 1 Vymezení hlavních používaných pojmů

1.1.1 Celoživotní učení

Obsah tohoto pojmu se v průběhu zájmu o celoživotní vzdělávání vyvíjel od téměř synonyma po dnešní stav, jej preferuje před výrazem celoživotní vzdělávání. Vyjadřuje skutečnost, že těžiště zodpovědnosti za rozvoj a získávání kompetencí a dalších schopností poznávání a osvojování si dovedností i rozšiřování znalostí je svěřeno v zásadní míře rozhodnutí jednotlivce. Proces celoživotního učení lze pro rozlišení rozdělit na dvě hlavní etapy, a to: *počáteční vzdělávání* a *další vzdělávání*.⁸

1.1.2 Kompetence

V práci budeme používat také výraz kompetence. Pokusíme se tedy již zde vymezit význam, ve kterém jej budeme používat. Původní latinský význam je a) míti stejný cíl, setkávat se; b) býti mocen, schopen něčeho, stačiti k něčemu.⁹ Vzrůstající počet vědních odvětví, včetně andragogiky, která pojem kompetence užívají, vytváří potřebu specifikovat jeho používání v příslušném kontextu. Zejména v oborech zabývajících se prací s lidmi, především ve vzdělávání a řízení lidských zdrojů, je tento výraz preferován. Jeho užití totiž souhrnně postihuje všechny osobnostní předpoklady i jejich kombinace, které jsou potřebné pro výkon splňující všechna kritéria definované činnosti v konkrétním kontextu.

⁶ Srov. ŠIMEK, Dušan. *Texty k integrální andragogice I*. 2013. s. 51.

⁷ Srov. KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2. s. 169-170.

⁸ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2014. s. 60.

⁹ Srov. KÁBRT, Jan. KUCHARSKÝ, Pavel a další. *Latinsko Český slovník*. 3. upravené vydání, Praha : SPN, 1957. 483 s. ISBN 80-04-26000-4. s. 90-91.

Kompetence jako odborný výraz je užíván běžně v mezinárodní vědecké komunikaci, proto se i v našich podmínkách stal standardem. Evropská odborná literatura převzala význam z angličtiny, která ovšem zná výrazy *competency* - osobní schopnost podat očekávaný výkon v konkrétních podmínkách, a *competence* - komplex jednotlivých prvků, které umožňují vykonat úkol podle předpokladů tedy kompetentně.¹⁰

Vědy, které se zabývají vzděláváním, tedy i vzdělávání dospělých, jsou multidisciplinární. Vzdělávání dospělých se tedy přes význam *competency* dotýká psychologie a používáním ve smyslu *competence* řízení lidských zdrojů. V naší práci budeme používat výraz kompetence s tím, že rozlišení významů vyjádříme v kontextu.

1.1.3 Lektor

Pod pojmem lektor rozumíme v naší práci *vzdělavatele dospělých působícího v oblasti dalšího vzdělávání*. Pro lektora, což je nejobecnější pojem užívaný v andragogice, volí v praxi autoři specifické názvy. Podstatné je, že musí splňovat základní kvalifikační předpoklady, protože je rozhodujícím činitelem pro naplňování všech edukačních cílů.¹¹

1.1.4 Osobnost

Osobnost je pojem, kterým se zabývá v současné době psychologie osobnosti.¹² Obory andragogika, pedagogika a ostatní obory vstupující do ovlivňování lidské činnosti s tímto pojmem velmi intenzivně pracují. Pod výrazem osobnost rozumíme poměrně stálý systém vlastností konkrétního člověka, který se projevuje při vzájemné interakci a vykazuje typické reakce na různé podněty.¹³

¹⁰ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2012. s. 157-158.

¹¹ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2012. s. 162-163.

¹² Srov. BLATNÝ, Marek a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7. s. 13.

¹³ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2012. s. 188-189.

1.1.5 Vzdělávání dospělých

Samotný pojem vzdělávání dospělých znamená souhrn všech vzdělávacích aktivit, které dospělí jedinci vyvíjejí v okruhu vzdělávání formálního, neformálního a informálního. Formální vzdělávání se odehrává v rámci školského systému a vede k dosažení určitého stupně vzdělání. Neformální vzdělávání zahrnuje pestrou paletu možností doplňování znalostí a dovedností na všech úrovních a je významnou součástí celoživotního učení.

Informální učení zahrnuje získávání zkušeností a dovedností vyplývajících ze života jednotlivce i prostředí, ve kterém žije. Vztahuje se i ke všem souvislostem daným interakcím mezi jedincem a prostředím, ve kterém žije. Lze říci, že *jde o učení životem*.

1.1.6 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání se stalo fenoménem v průběhu 20. století v návaznosti na rozšiřování prostoru volného času ve vyspělých zemích. Jde o aktivitu, pro kterou je typické, že se realizuje ve volném čase a její rozsah a kvalita se považují za jeden z ukazatelů charakterizující dobrou životní úroveň.¹⁴

Zájmové vzdělávání je obecně vnímáno jako nedílná součást vzdělávání dospělých, ale teoreticky jsou jeho možnosti prozkoumány pouze omezeně, což je způsobeno zejména nemožností přesného vymezení mezi zájmovými aktivitami a edukačními činnostmi. Často jsou směřovány pojmy zájmové a volnočasové vzdělávání, ačkoli v andragogickém pojetí jde o samostatnou disciplínu, která je součástí dalšího vzdělávání vedle vzdělávání občanského a profesního.¹⁵

Předmětem zájmového vzdělávání je především uspokojování potřeb a zájmů účastníků, jejichž charakteristika může být velmi rozdílná a které pojí

¹⁴ Srov. KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 2008. s. 170-171.

¹⁵ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 51-52.

pouze snaha naplnit svou touhu po kvalitním životním stylu, jehož součástí je stálé rozšiřování vědomostí a dovedností.¹⁶

1. 2 Charakteristika vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení

Současný vývoj společnosti s sebou nese rozvoj nových technologií, s kterými souvisí také nové komplexy poznatků, které jedinec žijící v této společnosti musí zpracovávat, pokud nechce být marginalizován. Současně přibývá volného času, jehož dobré využití zvyšuje kvalitu života jednotlivce a má příznivý dopad i na celospolečenské klima. Můžeme rozlišit volný čas při zaměstnání a volný čas nezaměstnaných. Obojí se stává výzvou pro pedagogy, andragogy, sociology, demografy a další pracovníky v příbuzných oborech. Prožívání volného času a příležitosti využívat ho ke vzdělávání zejména v neformálním a informálním učení je problémem i příležitostí ve všech věkových kategoriích a spadá sem i vzdělávání dospělých.¹⁷

Vzdělávání dospělých ve všeobecnosti zahrnuje školní vzdělávání dospělých, další vzdělávání a vzdělávání seniorů. Podle Palána vzdělávání dospělých zahrnuje organizované i individuální vzdělávací aktivity, které rozšiřují nebo obohacují dosavadní vzdělání osob, jež cílevědomě a záměrně chtějí rozvíjet své schopnosti, hodnotové postoje a ostatní kvality v souladu s potřebami práce a životních rolí.¹⁸

Pokud chceme charakterizovat vzdělávání dospělých v celé jeho pestrosti a složitosti, musíme je rozčleňovat podle určitých kritérií. Bílá kniha vymezuje tři hlavní oblasti vzdělávání dospělých a to:

¹⁶ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 48-49.

¹⁷ Srov. KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogická dimenze volného času*. 1. vydání, Brno : Paido, 2011. 102 s. ISBN 978-80-7315-223-9. s. 49.

¹⁸ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje, výchova, vzdělání, péče, řízení*. 1. vydání, Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7. s. 237.

- *vzdělávání dospělých vedoucí k dosažení stupně vzdělání*, převážně jde o studium dospělých jedinců na státních i soukromých školách;
- *další profesní vzdělávání*, které zahrnuje vzdělávání související se zaměstnáním ať už stávajícím nebo s tím, o které se chce jedinec ucházet;
- *ostatní součásti vzdělávání dospělých*, které zahrnují oblast vzdělávání zájmového, občanského, seniorů a další.¹⁹

Vzdělávání dospělých se zaměřuje stále více na uspokojování lidských potřeb, z nichž potřeba poznání je jednou z nejdůležitějších.²⁰

1.2.1 Formální vzdělávání

Základním pilířem celoživotního učení, a tedy i vzdělávání dospělých, je formální vzdělávání. Tato forma vzdělávání se uskutečňuje převážně v k tomu zaměřených institucích, především ve školách. Poslání jednotlivých oborů, cíle, způsoby organizace, metodika, hodnocení, rozsah a obsah jsou definovány v legislativních normách.²¹

Dospělým vzdělávání v těchto institucích nabízí možnost dosáhnout příslušného stupně vzdělání, kterého z jakýchkoli důvodů nemohli dosáhnout v mládí. Touto cestou je možné získat odborné vzdělání všech stupňů od učňovského až po doktorandské. Tento způsob vzdělávání dospělých vede k získání téhož dokladu o absolvování vzdělání, kterým končí studium mladých v rámci řádného studia.²²

Formální vzdělávání dospělých probíhá souběžně se zaměstnáním. Rozlišujeme zde následující formy studia: dálkové, večerní, distanční,

¹⁹ Srov. MŠMT: *Bílá kniha*. Národní program vzdělávání v České republice. 2001. s. 79.

²⁰ Srov. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vydání, Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9. s. 17.

²¹ Srov. MŠMT. *Strategie Celoživotního učení ČR*. [online], 2007 [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> s. 8.

²² Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky I*. 2. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 77 s. ISBN 80-244-1192-X. s. 56.

kombinované nebo externí. Mezi těmito formami studia se začíná stále výrazněji prosazovat forma distančního vzdělávání.²³

Zlámalová soudí, že:

„...hlavním cílem je umožnit průběžně se vzdělávat jedincům, kteří se nemohou účastnit klasické, tedy prezenční formy vzdělávání (kontaktní výuky). Je to způsobeno různými objektivními důvody a může to být důsledkem zcela konkrétních bariér. Nejčastějšími bariérami pro vzdělávání dospělých je vzdálenost vzdělávací instituce od místa bydliště (pracoviště), časová bariéra kdy jedinec nemůže být osobně účasten ve výuce v době, kdy probíhá, nejčastěji proto, že je v tuto dobu v zaměstnání. Může to být i fyzický handicap, např. invalidita, která neumožňuje dostat se bez obtíží do místa, kde kontaktní výuka probíhá nebo sociální handicap – finanční situace nedovolující financovat náklady spojené se studiem a s účastí na něm, bariéra trvalé péče o malé dítě, nemocnou či nemohoucí starou osobu, bariéra sociální izolace odsouzených apod.“²⁴

Všechny důvody, které autorka uvádí, podporují názor, že distančnímu vzdělávání je nadále vhodné věnovat přiměřenou pozornost.

1.2.2 Neformální vzdělávání

Základním rysem neformálního vzdělávání je to, že je realizováno v mnoha zařízeních zřizovaných zaměstnavateli, neziskovými organizacemi, dále prostřednictvím soukromých institucí i školních zařízení.²⁵

Tento typ vzdělávání rozšiřuje nejen možnosti profesního růstu, ale také podporuje osobnostní rozvoj, jenž zlepšuje ve svých důsledcích společenské uplatnění. Sem patří výuka cizích jazyků, počítačových dovedností i krátkodobá školení, přednášky a další. Současně sem náleží aktivity pro všechny věkové kategorie uskutečňované ve volném čase. Tento způsob edukace má být realizován kvalifikovaným vzdělavatelem. Přesto se v tomto vzdělávacím procesu nezískává konkrétní stupeň vzdělání.²⁶

²³ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky I*. 2006. s. 56.

²⁴ Zlámalová, Helena. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *E-pedagogium* [online]. 2007, 7(3) [cit. 13.3.2015]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped_III-2007.pdf, s. 29.

²⁵ Srov. VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vydání, Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3. s. 18.

²⁶ Srov. MŠMT. *Strategie Celoživotního učení ČR*. [online], 2007 [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> s. 78.

1.2.3 Informální vzdělávání - učení

Třetí nejrozsáhlejší a teorií nejnepřístupnější uchopitelnou částí celoživotního vzdělávání je informální učení. Uvedený proces zahrnuje získávání informací různými metodami ze všech oblastí lidského života a rozšiřuje okruh dovedností, vědomostí a schopností člověka. Toto obohacování lidského vědění se děje prostřednictvím každodenních zkušeností a činností pracovních, v rodinném prostředí v rámci volnočasových aktivit. V porovnání s formálním a neformálním vzděláváním je informální učení charakterizováno tím, že není organizované, zřídka kdy systematické a nekoordinované prostřednictvím oficiálních institucí.²⁷

Význam a složitost hodnocení informálního učení charakterizuje Rabušicová následovně:

„Staví se na úroveň pojmů formální a neformální vzdělávání.[...] potenciál informálního učení v životě dospělých je obrovský,[...] Jeho pragmatické zhodnocení ve prospěch obohacení formální vzdělávací kariéry jednotlivců a potažmo zhodnocení vzdělanostní úrovně společnosti není zatím patrné.“²⁸

Význam podílu informálního učení na rozvoji osobních schopností je zjevně velmi významný, a proto se vede debata jak výsledky informálního učení certifikovat. Přes úsilí, které je této problematice věnováno ze strany zainteresovaných osobností i institucí, se nepodařilo dosud vytvořit všeobecně přijatelnou metodiku hodnocení poznatků získaných prostřednictvím informálního učení. Rabušicová konstatuje, že výsledky určitých typů učení nelze vůbec certifikovat.²⁹

²⁷ Srov. MŠMT. *Strategie Celoživotního učení ČR*. [online], 2007 [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> s. 8.

²⁸ RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Dospělí a informální učení*. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.s. 78.

²⁹ Srov. Rabušicová, Milada. *Dospělí a informální učení*. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 2008. s. 79.

1. 3 Obsah vzdělávání dospělých

Úkol stanovit obsah vzdělávání dospělých je komplikovaný, ale přesto se pokusíme alespoň v náznacích odpovídajících potřebě naší práce tento aspekt vzdělávání dospělých pojednat.

Sféru vzdělávání dospělých legislativa v České republice koncepčně neupravuje, a proto je situace, pokud jde o obsah vzdělávání, počet a strukturu institucí a organizací vstupujících do tohoto procesu, velmi nepřehledná.³⁰

Vzdělávání dospělých lze rozčlenit podle obsahu na několik základních okruhů rozvoje poznatků, dovedností a znalostí v oblasti:

- kulturní a estetické,
- sportovní a tělesné výchovy,
- osvěty na úrovni zdravotní a péče o životní prostředí,
- získávání vědeckých a technických poznatků,
- rozšiřování jazykových schopností,
- výchovy náboženské a duchovní.³¹

Vzdělávání dospělých má mnoho forem (ročníkové vzdělávání, kurzy, tréninky, osobní koučink, atd.) a vstupuje do něj řada subjektů (zájmové organizace, církve, politická uskupení, sportovní organizace a další).³² Charakter jednotlivých aktivit a jejich konkrétní obsah určují jednotlivé subjekty podle edukačních cílů a dalších přijatých systémových opatření stanovovaných jak z hlediska andragogického, ekonomického i efektivnosti vlastní činnosti.³³

³⁰ Srov. BOČKOVÁ, Věra a kolektiv, *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II*. Olomouc : Vydavatelství UP, 1995. 50 s. ISBN 80-7067-569-1. s. 27.

³¹ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1. s. 280.

³² Srov. BOČKOVÁ, Věra a kolektiv, *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II*. 1995. s. 27.

³³ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování, vzdělávací akce pro andragogy*. 1. vydání, Olomouc : VUP, 2013. 101 s. ISBN 978-80-244-3547-3. s. 14-17.

1. 4 Podmínky vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je poskytováno v rámci různých institucí a zahrnuje širokou škálu oblastí. Zahrnuje celou oblast formálního vzdělávání, volnočasových aktivit, kurzy zájmové i rekvalifikační, různé formy školení i jednotlivé monotematické přednášky. Jak je patrné, obsah vzdělávání dospělých nelze přesně definovat.

Jedním ze základních znaků, který vzdělávání dospělých musí splňovat, je, že vzdělávání musí být vedeno kvalifikovaným pracovníkem, ať už vystupuje pod názvem lektor, učitel nebo jinak proškolený vedoucí.³⁴

Možnosti vzdělávání dospělých jsou zásadním způsobem ovlivňovány rozsahem a způsobem finančního zabezpečení. Skutečnost, že u nás není ucelená legislativní úprava vzdělávání dospělých, činí z financování ožehavou záležitost. Celý proces financování dalšího vzdělávání probíhá v mnoha úrovních a podílí se na něm řada subjektů: granty Evropské unie, profesní a zájmové organizace, kraje, obce, zaměstnavatelé, případně jiné organizace ať už profesního typu nebo i zcela zájmové.³⁵

Vývoj vzdělávání dospělých naznačuje, že bude směřovat k další institucionalizaci, která umožní přesnější definování cílových skupin, pokrývání jejich konkrétních potřeb, určení a formaci potřebného množství vzdělavatelů i finančních prostředků. Očekávat lze i účinný tlak na zákonodárce, aby oblast vzdělávání dospělých ošetřil kvalitní legislativní formou.³⁶

³⁴ Srov. MŠMT. *Strategie Celoživotního učení ČR*. [online], 2007 [cit. 11. 02. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr> s. 8.

³⁵ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 120.

³⁶ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2. s. 50-54.

1. 5 Specifika učení dospělých

Ačkoli vývojová psychologie definovala různé fáze vývoje člověka, v pedagogických disciplínách se zájem soustředil především na děti a mládež. Vědecké výzkumy se začaly vzděláváním dospělých vážně zabývat až v 70. – 80. letech minulého století.³⁷

V těchto letech se také objevují záměry pojmout vzdělávání dospělých jako specifickou součást celého vzdělávacího procesu. Cílem bylo vytvořit rámcové podmínky, ve kterých by byl zajištěn rovnoprávný přístup k průběžnému vzdělávání.³⁸

Aby bylo těchto cílů dosaženo, je nutné zohledňovat specifika učení dospělých. Patří mezi ně skutečnosti, že dospělý jedinec má již vytvořený životní způsob, jasnou představu co se týče obsahu a způsobu vzdělávání, samostatnost a zodpovědnost za průběh celého procesu, životní zkušenost, kterou uplatňuje při vzdělávání. Dospělý člověk ve vzdělávání preferuje praxi, teorii přijímá s odstupem, poznatky rozlišuje a podrobuje je kritickému pohledu, obtížněji se soustřeďuje.³⁹

Nezanedbatelnou roli v celkovém procesu hrají fyziologické změny spojené s věkem, zejména pokud jde o rychlost vnímání a paměťové schopnosti.⁴⁰ Vzdělávání dospělých má některá specifika, která je odlišují od vyučování dětí a která je třeba respektovat. Schopnost dospělých získávat nové poznatky se neztrácí, pouze se proměňuje a závisí do značné míry na tom, na kolik je trénována.⁴¹

³⁷ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. 2003. s. 128-129.

³⁸ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2009. s. 65.

³⁹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 2013. s. 44.

⁴⁰ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 2013. s. 44.

⁴¹ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2. 3. vydání*. Olomouc : Univerzita Palackého. 2012. 80 s. ISBN 978-80-244-3249-6. s. 16.

1. 6 Bariéry vzdělávání dospělých

Ačkoli současné výzkumy potvrzují možnost vzdělávání dospělých až do pokročilého věku, přece jenom se vyskytují situace, které jednotlivce limitují ve snaze o další vzdělávání. Různí autoři tato omezení dělí odlišně. Na příklad Bednaříková se domnívá, že v učení dospělých dochází k situacím, které jsou pro jednotlivce tak obtížné, že jej od dalšího vzdělávání odradí. Táž autorka rozlišuje bariéry psychologické, jejichž těžiště je v osobnostní nezralosti a labilitě, strachu z konkurence, ze selhání a jiných psychických důvodů.⁴²

Jako pedagogické bariéry vnímá Bednaříková na příklad velkou časovou vzdálenost od posledního cíleného a dlouhodobějšího vzdělávání, málo vědomostí a nedostatky ve vzdělávacím procesu. Mezi organizační bariéry řadí výše zmíněná autorka neúplné nebo zavádějící informace o možnostech studia, finanční situaci neumožňující investovat do dalšího vzdělávání, dopravní obtíže, rodinnou zátěž a další.⁴³

Taktěž Šerák je toho názoru, že srovnáme-li průběh učení dospělého člověka s průběhem učení mladšího jedince, uvidíme rozdíly v oblasti sociální, biologické a psychické. Existují podle něj tři pilíře, na kterých stojí úspěšné zvládnutí učení. Kdo chce vstoupit do vzdělávacího procesu, musí mít *možnost se učit* – nesmí být blokován sociálními ani fyzickými podmínkami; současně musí být splněn požadavek *chtít se učit* – je důležitá motivace, protože prakticky nelze učit někoho, kdo nemá vnitřní zájem; nezanedbatelnou podmínkou je *umění učit se* – vliv této podmínky na efektivnost učení výzkumy nebyl přesně definován, ale platí, že dobré ovládnutí metod učení má na výsledky určující vliv.⁴⁴

Skupina autorů Rabušicová, Rabušic, Šed'ová pojmenovávají bariéry v učení dospělých jako *situační*, kde hrají roli peníze, čas, zaměstnání, rodinné

⁴² Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2012. s. 21.

⁴³ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2012. s. 21.

⁴⁴ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 62.

podmínky a další; *institucionální*, které jsou dány strukturou informací; informace buď nejsou, nebo obsahují zprávu o nevhodnosti nebo nekvalitě kurzů; poslední bariéra je *osobnostní*. Jedinec ve vzdělávání nevidí smysl, má obavy, že vzdělání nezvládne, nebo že má nedostatečné vzdělání.⁴⁵

1. 7 Motivace a podpora dospělých ke vzdělávání

Motivace ve vzdělávání dospělých je velmi důležitým faktorem. Lze na ni nahlížet z různých úhlů. Základní dva pohledy jsou: vlastní motivace jedince a motivace v průběhu vzdělávacího procesu. Úspěšnost ve vzdělávání dospělých je podle názorů mnohých odborníků vázána na sílu motivu účastníka a na jeho zaměření. Jedna z charakteristik motivace je ta, že řada impulzů působících na jedince zevně i zevnitř ho aktivují, orientují a dávají cíl jeho jednání.⁴⁶

Jedním z typických znaků vzdělávání dospělých je uspokojování osobních preferencí. Vlastní motivace obvykle vychází z vnitřního uzpůsobení osobnosti k osvojování si vědomostí nebo jiných hodnot, které v jedinci vzbuzují přednostní zájem. Člověk přitom nemusí sledovat okamžitý prospěch, ale již skutečnost, že se činností z tohoto okruhu zabývá, mu přináší uspokojení. Vzdělávání dospělých již tedy ze své podstaty směřuje k naplňování individuálních tužeb, které jsou samy o sobě silnou pohnutkou. Na rozdíl od profesního vzdělávání mají tedy lektori působící v této oblasti, pokud jde o motivaci, usnadněnou roli, protože účastníci jednotlivých vzdělávacích aktivit si s sebou v převážné většině nesou dostatečný potenciál k naplňování cílů aktivity, které se účastní.⁴⁷

⁴⁵ Srov. RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. ŠEĐOVÁ, Klára. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2. s. 105.

⁴⁶ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2009. s. 82.

⁴⁷ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0. s. 265.

Protože vzdělávání dospělých svým zaměřením zkvalitňuje osobnost v mnoha oblastech, může uspokojovat širokou paletu tužeb. Vychází vstříc realizaci kulturních, spirituálních a sportovních potřeb, péče o zdraví i zájmů spadajících do oblasti filozofie a etiky.⁴⁸

Nezanedbatelným aspektem vzdělávání dospělých je, že vede nejen k realizaci těch činností, které jsou účastníkům blízké, ale také k jejich osobní kultivaci. Pozitivní rozvoj úrovně myšlení a vědomostí vede k postupnému zkvalitňování osobnostního profilu, a tím zlepšuje i podmínky k úspěšné socializaci jedince. Platnost uvedených skutečností umocňuje zejména fakt, že další vzdělávání dospělých vychází ze svobodné volby účastníka, respektuje jeho individuální vlastnosti i jeho časové možnosti.⁴⁹

Palán vidí jako nutnost, aby lektor v průběhu své práce respektoval řadu faktorů důležitých pro účastníky: počínaje stupněm motivace, přes tělesný stav, osobnostní zvláštnosti, prostředí a zájem o výsledek.⁵⁰

Beneš soudí, že práce andragoga nemůže vycházet pouze z motivů a postojů vzdělávaných, protože by došlo k situaci, kdy by s každým musel vzdělavatel pracovat individuálně. Musí proto reagovat na konkrétní skupinu a její potřeby i tehdy, když motivace uvnitř skupiny nejsou ani zdaleka totožné. Prioritou pro vzdělavatele je tedy osvojit si schopnost reagovat na změny motivů účastníků v průběhu celého procesu, v jakém vzájemném vztahu jsou motivy a očekávání účastníků a osobní vlastnosti vzdělavatele. Andragogické působení nemůže zůstat jen u analýzy motivů účastníků, ale musí je zabudovat do komplexní práce, která pracuje účelně s cíli, plánováním, metodami i rozšiřováním kompetencí vzdělavatelů.⁵¹

⁴⁸ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 1. vydání, Praha : Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o. 2002. 207 s. s. 22.

⁴⁹ Srov. KNOTOVÁ, Dana. *Zájmové vzdělávání dospělých*. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 2008. s. 173-174.

⁵⁰ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 90.

⁵¹ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2009. s. 84.

Lektor ve vzdělávání dospělých má za východisko své práce brát na vědomí, že tento proces se odehrává ve volném čase účastníků a přímo i nepřímo ovlivňuje mnohé stránky jejich života. Mluví se také o výchově *ve volném čase, pro volný čas a volným časem*. Aby lektor udržel trvalý zájem o vzdělávací proces, který řídí, je potřebné, aby s touto skutečností aktivně pracoval.⁵²

K získání potřebných informací využívá pedagogické analýzy dispozic úrovně znalostí, uvědomění si cílů a pracovních postupů ve vyučovacím procesu. Získané informace pak aplikuje na formulaci cílů při seznamování posluchačů s obsahem učebních textů a v přípravě na jejich aktivní roli při přejímání poznatků.⁵³

Je zřejmé, že při vzdělávání dospělých působí řada odstředivých tendencí, které vzdělávající, záleží-li mu na konečném výsledku, bude muset eliminovat. K tomu bude muset využít všech svých kompetencí: odborných, metodických, rétorických a komunikačních i osobnostních.⁵⁴

1. 8 Vzdělávání seniorů

Hovoří-li se o vzdělávání dospělých, nelze pominout významnou, i když specifickou cílovou skupinu seniorů. Podle posledního sčítání lidu v roce 2011 jde o 1.644.836 občanů, což je 15,76% z celkového počtu obyvatelstva.⁵⁵ Současný demografický vývoj směřuje k celkovému stárnutí populace, takže podíl obyvatel v předseniorském (50-64 let) a seniorském věku se stále zvětšuje. O tuto věkovou kategorii obyvatel je tudíž stále větší zájem ze strany politiků, obchodníků, zaměstnavatelů a všech, kdo mají na starosti sociální

⁵² Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 54-55.

⁵³ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 134.

⁵⁴ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 2013. s. 34.

⁵⁵ Srov. *Sčítání lidu, domů a bytů 2011* [online]. Praha : Český statistický úřad, 2011. [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=zakladni-vysledky&tu=0&th=&vseuzemi=null&v=&vo=H4s>

sféru. Proces stárnutí populace se zobrazuje ve společenském postavení seniorů a ovlivňuje i sféru vztahů uvnitř rodiny, zejména mezigeneračních.⁵⁶

Demografický vývoj je předmětem zkoumání mnoha autorů nejen u nás, ale i v celé západní civilizaci, protože stárnutí obyvatelstva je fenomén, který bude podstatně ovlivňovat celou strukturu společnosti. Jde o to, jak tuto stále početnější sociální skupinu vhodně integrovat do celospolečenského rozvoje. Výzkum v této oblasti je multidisciplinární záležitostí a musí brát v úvahu řadu hledisek – biologické, sociální, zdravotní, způsob důchodového zabezpečení a další. Prakticky všichni autoři se shodnou v tom, že vzdělávání seniorů jako pokračování celoživotního vzdělávání má nezanedbatelný význam v integraci této velké skupiny obyvatel do aktuálního společenského dění.⁵⁷

Rabušic dochází k obdobným závěrům a soudí, že kvalita života a individuální schopnosti příslušníků této části populace bude stále významněji ovlivňovat ekonomické a sociální klima. Další vzdělávání má významný vliv na kvalitu života seniorů a na udržování jejich schopnosti aktivně se zapojovat do společenského dění.⁵⁸

Haškovcová ve své publikaci *Fenomén stáří* prezentuje poznatky, že v rámci vzdělávání dospělých je nutné u seniorů brát v úvahu některé schopnosti, které se rozvíjejí zejména ve druhé polovině života. Každý člověk může v oboru, kterému se věnoval celý život, zdokonalovat své schopnosti až k virtuozitě, protože se zdokonaluje jeho schopnost vnímat detaily i schopnost rozlišování např. tónů nebo barev. Vzdělávací proces postavený na tomto principu nazývá autorka *diskriminační učení*.⁵⁹

⁵⁶ Srov. *Analýza: Demografické stárnutí ČR podle výsledků projekce*. In Demografie [online], [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: www.demografie.info

⁵⁷ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 184-188.

⁵⁸ Srov. RABUŠIC, Ladislav. *Senioři a jejich vzdělávání*. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2. s. 265-269.

⁵⁹ Srov. HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. 2. vydání, Praha : Havlíček Brain Team, 2010. 368 s. ISBN 978-80-87109-19-9. s. 148.

Specifikem ovlivňujícím vzdělávací proces u seniorů je také *stereotypie úsudku*, která otvírá prostor jak pro další rozvoj myšlení, tak pro dogmatické lpění na dosažených poznacích. Rozlišování hranice mezi aplikací pozitivních zkušeností a rigidním lpění na svých představách je poznamenáno vždy značnou dávkou neurčitostí. Za potvrzený fakt můžeme považovat, že adaptabilita člověka se vyšším věku snižuje, a to vůči novému prostředí, novým vztahům i k neznámým technologiím a podobně.⁶⁰

Všeobecně se soudí, že zabývat se problematikou vzdělávání seniorů nemá mnoho smyslu, protože v tomto věku už u člověka nastává limitující úbytek schopností učit se.⁶¹

Auinger na základě moderních výzkumů říká, že lidé v důchodovém věku se zdají *být přímo předurčeni* k tomu, aby se znovu začali vzdělávat. Výše uvedený autor dospěl k závěru, že u starších lidí se nesnižuje inteligence a neztrácejí se duševní schopnosti, naopak studium lidí pokročilejšího věku napomáhá jejich osobnostnímu zkvalitňování a společnost je pak vnímá jako osoby, které dokáží o svém životě plnohodnotně rozhodovat.⁶²

Instituce a organizace věnující se dalšímu vzdělávání dospělých nabízejí vzdělávací aktivity zaměřené na seniory ve velmi omezené míře. Jestliže se v současné době hovoří o rovném přístupu ke vzdělání v každém věku, je nutné při akcích organizovaných pro seniory brát v úvahu i fyzická omezení, která jim mohou bránit v účasti na akcích pro ostatní věkové kategorie, i když mají na příklad slevu na vstupném, která je také součástí zpřístupnění akce. Nejsou-li omezení seniorů respektována v rámci konkrétních opatření, nastává jejich faktická diskriminace.⁶³

⁶⁰ Srov. HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. 2010. s. 148.

⁶¹ Srov. AUINGER, Leopold. Postavenie EFOS-u v rámci Európy. In *Prinos vzdelávania starších pre psychofyzické zdravie človeka*. s. 32.

⁶² Srov. AUINGER, Leopold. Postavenie EFOS-u v rámci Európy. In *Prinos vzdelávania starších pre psychofyzické zdravie človeka*. s. 32.

⁶³ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 194-196.

Šerák považuje za základní požadavky při organizaci vzdělávacích aktivit směřovaných k seniorské skupině: *dostupnost místa konání, bezbariérovost všech prostor, vhodnou intenzitu osvětlení, dostatečnou hlasitost výkladu, přiměřenou velikost, kontrast a grafiku vzdělávacích a informačních materiálů, přítomnost protiskluzových a stabilizačních prvků.*⁶⁴

Můžeme tedy obecně říci, že dospělí jedinci mají v učení jiná omezení a jiné přednosti než mladí a že instituce, které vzdělávání dospělých uskutečňují, musí vytvářet ve vztahu k této skutečnosti přiměřené podmínky pro svou práci. Uznávaným faktem vyplývajících ze současných poznatků je, že o úspěšném naplnění cílů v učení dospělých zásadním způsobem rozhoduje profesionalita a autorita andragogů.⁶⁵

⁶⁴ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 196.

⁶⁵ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2009. s. 91-92.

2. Profesní kompetence a role lektora ve vzdělávání dospělých

Technické podmínky zabezpečení u vzdělávání dospělých sice ovlivňují často i zásadním způsobem průběh vzdělávacího procesu, ale konečný výsledek je vždy dán kvalitou lektora, u nějž se předpokládá odborná znalost oboru, ale i orientace v andragogice a co nejvyšší stupeň pedagogického mistrovství.⁶⁶ Lektorů neboli vzdělavatelů dospělých, je mnoho typů.

2. 1 Kvalifikovaný lektor jako podmínka úspěšného vzdělávání dospělých

Problematika vzdělávání dospělých si vynucuje potřebu velkého množství lektorů, a to kvalifikovaných. Na schopnosti lektora jsou kladeny náročné požadavky, protože musí umět vystupovat velmi flexibilně v mnoha rolích, které se různým způsobem překrývají a také si osvojit v dostatečné míře profesní kvalifikaci.⁶⁷

Mnoho nedostatků v oblasti dalšího vzdělávání dospělých je zapříčiněno i tím, že pracovníci v této sféře jsou z velké části laici, i když často skutečně nadšení, což s sebou může nést řadu pochybení při realizaci vzdělávacího procesu. Chyby a omyly bývají způsobeny nedostatečnou andragogickou kompetencí případně nedostatečným zvládnutím tématu. Účastníci jsou pak nespokojeni, protože nedochází k naplnění jejich očekávání.⁶⁸

⁶⁶ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vydání, 1997. 153 s. s. 59.

⁶⁷ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1997. s. 124.

⁶⁸ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 127-128.

2. 2 Typy vzdělavatelů ve vzdělávání dospělých

Typy lektorů ve vzdělávání dospělých jsou určovány mnoha faktory. Protože vzdělávání dospělých má mnoho podob, forem, obsahů a cílů, užívá se pro lektory stále specifitějších názvů.

Palán ve své publikaci *Základy andragogiky* vysvětluje pojem lektor následujícím způsobem:

„Pojem původně označoval externího univerzitního učitele. Dnes se již používá pouze pro vyučující v dalším vzdělávání, jako nejjobecnější pojem pro pracovníky, kteří realizují interaktivní výukový proces. Pojem se v dalším vzdělávání vžil až v poválečném období při snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání. Lektor je základním činitelem pro naplnění učebních cílů; proto předpokladem pro výkon této činnosti je nejen odborná znalost v přednášeném oboru, ale i základní znalost andragogiky.“⁶⁹

Autor také soudí, že významným předpokladem jsou osobní schopnosti vynikajícího uplatňování pedagogických a andragogických zásad, což chápe jako nedílný souhrn teoretické výzbroje vlastních zkušeností a specifických lektorských schopností. Do tohoto souboru vlastností patří mimo jiné porozumění struktuře osobnosti z psychologického hlediska, dovednost v užívání motivačních prvků, rétoriky a komunikace i ovládnutí kreativních přístupů ke vzdělávacímu procesu podle daných podmínek.⁷⁰

Palán vysvětluje také nejjobecnější i zcela specifické termíny pro pracovníky provádějící vzdělávací činnost. Ve stručnosti uvádí, že

- andragog je výraz zahrnující všechny, kdo se pohybují v oblasti andragogiky jak na úrovni praktické, tak i teoretické,
- edukátor se významově blíží vzdělavateli dospělých,
- facilitátor je ten, kdo pečuje o vytváření co nejlepších podmínek pro průběh učení a vzdělávání,

⁶⁹ PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 92.

⁷⁰ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 92.

- instruktor vede konkrétně teoretickou i praktickou část a osvojování si určitých odborných znalostí
- konzultant, jehož klíčovým úkolem je dávat zájemcům odborné stanovisko k problémům, kterými se zabývají,
- kouč je pracovník ve vzdělávacím procesu, který vede své svěřence přímo v průběhu aktivity, což má mnohé výhody i nevýhody, výhodou je téměř okamžitá možnost aplikace získaných poznatků, nevýhodou je, že rámec této činnosti je dán konkrétně probíhajícím děním, což je na úkor systematičnosti poznání,
- mentor zaujímá velmi specifickou roli, protože vede svěřeného v jeho konkrétní činnosti, ale na rozdíl koučinku pečuje i o motivaci, psychickou vyrovnanost a předává svůj vlastní pohled na vznikající situace vycházející z jeho osobní zkušenosti,
- trenér – specifikum jeho činnosti ve vzdělávání dospělých tkví v tom, že na základě teoretických poznatků učí klienty konkrétním dovednostem postaveným na správných návycích. Vlastní trénink může zahrnovat oblasti motoriky, psychomotoriky i intelektu,
- učitel dospělých je podle Palána nepřesný pojem, který se občas používá pro vzdělavatele dospělých, případně lektora,⁷¹
- tutor je název používaný v současné době především pro pracovníky působící ve vysokoškolském distančním vzdělávání. Bednaříková vidí jeho roli především v tom, že pracuje s jednotlivými studenty, nebo malými skupinami na cestě jejich vzdělávání a poskytuje pomoc na úrovni motivace, metodiky studia a dává svěřencům zpětnou vazbu úspěšnosti jejich

⁷¹ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 96-98.

studijního úsilí jednak formou vlastního hodnocení a jednak učením efektivní sebereflexi.⁷²

Pod pojmem lektor tedy rozumíme odborníka s příslušnou výbavou pro vzdělávací proces dospělých a také obecný výraz pro pracovníky působící přímo v edukačním procesu ve specifických rolích, jejichž příklady jsme výše uvedli. U různých autorů najdeme pro lektory ještě další pojmy: moderátor, mediátor, metodik vzdělávání, manažer vzdělávání.⁷³ Role těchto specialistů jsou velmi vyhraněné a jejich popis podle našeho názoru přesahuje rámec a rozsah této práce.

2. 3 Úkoly lektora v průběhu vzdělávacího procesu

Pokud se chceme zabývat profesními potřebami lektora v průběhu celého vzdělávacího procesu, všimněme si aspoň rámcově úkolů, které lektor v rámci svého působení má zvládnout. Má-li proběhnout vzdělávací proces úspěšně, musí se podílet na přípravě vzdělávacího procesu od samého počátku.

Prakticky to znamená, že lektor má vyjednat se zadavatelem téma a jeho rozsah, vhodný čas, prostředí i metodiku. Při určování časového a obsahového rozsahu tématu má vycházet z potřeb a možností jak zadavatele, tak vzdělávaných. Potřebuje k tomu umět využívat vhodných metod, aby pak mohl prezentaci tématu uskutečnit způsobem co nejvíce uspokojujícím jejich požadavky a potřeby.⁷⁴

Dalším úkolem se tedy stává volba vhodných metod práce, kterých je celá řada a u různých autorů nacházíme různé přístupy k jejich definici i klasifikaci.

⁷² Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 137 s. ISBN 978-80-244-3795-8. s. 90-91.

⁷³ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2012. s. 278.

⁷⁴ Srov. PLAMÍNEK, Jirí. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 64-65.

Lektor pokračuje ve zpracování programu kurzu, při kterém musí brát v úvahu všechny vnější i vnitřní podmínky, ve kterých bude vzdělávací aktivita probíhat. Příprava programu bude velmi záviset na zkušenostech lektora. Základními prvky, které musí dobrý program obsahovat, jsou: cíl, respektování velikosti a potřeb cílové skupiny, stanovení preference důležitosti dílčích tematických okruhů a způsobů, kterými může osobně lektor podpořit zdárný průběh kurzu i vlastní rozčlenění na úvodní, hlavní a závěrečnou část, pořadí témat, čas určený pro jednotlivá témata.⁷⁵

Průběh vlastního kurzu musí lektor moderovat tak, aby udržel pozornost účastníků. Toho dosahuje vhodnou rétorikou, zajímavou prezentací jednotlivých témat, k čemuž využívá i audiovizuálních prostředků, změnu rytmu i zohlednění dostatečného času na odpočinek (záleží na délce kurzu).⁷⁶

Zde vystupují do popředí jeho schopnosti v oblasti psychologie, vedení výukového procesu, správného vyhodnocení zájmů a potřeb cílové skupiny i jejich poznávacích možností a schopností. Celkový výsledek bude významně ovlivněn individuálními schopnostmi a možnostmi lektora a jeho kvalita se zde projeví hlavně tím, jak dokáže v rámci stanovených cílů a metod kreativně reagovat na vnitřní život skupiny, se kterou pracuje.⁷⁷

Důležitým úkolem lektora je vhodným způsobem provést závěrečnou část kurzu, protože ta může rozhodujícím způsobem ovlivnit, co účastníkům utkví v paměti, včetně způsobu, jak se získanými poznatky, znalostmi a dovednostmi nakládat v praxi. Nedílnou součástí této fáze tedy bude shrnutí, diskuse, zpětná vazba (rozhovor, dotazník), společná reflexe s účastníky a sebereflexe.⁷⁸

⁷⁵ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 212-213.

⁷⁶ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 215-217.

⁷⁷ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování, vzdělávací akce pro andragogy*. 2013. s. 66-67.

⁷⁸ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 234-240.

Přiměřené propojení stanovené metodiky s využíváním didaktických pomůcek v průběhu vzdělávacího procesu je znakem schopností a dobré práce lektora.⁷⁹

2. 4 Charakteristika kvalitního lektora

Vyvstává před námi otázka, jak a čím je charakterizován úspěšný lektor. Můžeme s velkou mírou pravděpodobnosti předpokládat, že jde o osobnost, k jejímž významným charakteristikám patří pedagogický talent a osobní charisma. Charakterizovat jej bude přiměřený rozsah znalostí v oboru, který vyučuje. Podstatnou výbavou je i zvládnutí metod učení, zejména andragogických dovedností. K jeho schopnostem patří v dostatečné míře postihnout, jak prezentované téma souvisí s ostatními vědními obory i možnostmi realizace získaných poznatků.⁸⁰

Úspěšný lektor má také ovládat další dovednosti a návyky. K nim patří zběhlost v empatickém umění klást otázky a vytváření prostoru mlčení. Nezanedbatelnou schopností je také umět odolávat snaze spokojit se s dosavadním stavem rozsahu prezentovaného tématu i metodického přístupu.⁸¹

Nezanedbatelnou součástí osobnostní výbavy lektora je kromě všech ostatních předpokladů talent, který nelze nahradit sebeintenzivnějším cvičením a vzděláváním, i když sám o sobě není určující. Talent pro určité činnosti je určen geneticky a je v biologické výbavě člověka dán předem. Podle Nakonečného patří do „*předprogramovaných*“ vlastností.⁸² Pro talent je charakteristické, že je člověku jako by darován a disponuje člověka k dosahování výjimečně rychlého a efektivního pokroku při dosahování cílů

⁷⁹ Srov. BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování, vzdělávací akce pro andragogy*. 2013. s. 66-67.

⁸⁰ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 275.

⁸¹ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 277.

⁸² Srov. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání, Praha : Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5. s. 113.

v oblasti, na které je jeho talent zaměřen.⁸³ Projevy působení talentu jsou podstatou nadání.⁸⁴

Talent, i když není absolutně určující, bude se jako vrozený předpoklad do značné míry podílet na hloubce a rychlosti osvojování potřebných znalostí a na přirozenosti způsobu, jakým lektor prezentuje vlastní obsah vzdělávání. Talent ze své podstaty umožňuje, aby byl využit nebo promrhán. Intenzivním posilováním ostatních osobnostních předpokladů na základě volných vlastností, může v určitém časovém horizontu dosáhnout člověk s menším talentem vyššího stupně profesní zdatnosti.⁸⁵

Kvalitu lektora zásadně ovlivňuje vzdělání, a to jak co do rozsahu a stupně, tak pokud jde o zaměření (humanistické, přírodovědné). Jiným velmi významným kritériem jeho úrovně jsou vnitřní postoje, které mají být charakterizovány dobrým vztahem ke klientovi, důvěrou ve smysluplnost toho, co přednáší a vytvářením harmonického vztahu mezi osobním projevem, přednášeným tématem a zájmy vzdělávaných.⁸⁶

Kvalitní lektor ve vzdělávání dospělých počítá se skutečností, že se stává účastníkem sociologického procesu, který v sobě integruje jak vývoj společenský, tak jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu i rozvoj samotného lektora, případně instituce, pro kterou pracuje. Zasahuje tedy svou činností do sociálních poměrů klientů tím, že mění jejich osobní status rozšiřováním vědomostního, kulturního, osobnostního potenciálu. Pro postupy, které při své práci lektor volí, vyplývá potřeba uvedené skutečnosti reflektovat a reagovat na ně.⁸⁷

Souhrnně můžeme říci, že kvalifikovaná činnost lektora při realizaci konkrétní aktivity ve vzdělávacím procesu dospělých má zahrnovat vytváření

⁸³ Srov. BLATNÝ, Marek a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. s. 216.

⁸⁴ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje, výchova, vzdělání, péče, řízení*. 2002. s. 210.

⁸⁵ Srov. BLATNÝ, Marek a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. 2010. s. 216.

⁸⁶ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 278.

⁸⁷ Srov. ŠIMEK, Dušan. *Texty k integrální andragogice II*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 62 s. ISBN 978-80-244-3904-4. s. 29-21.

podmínek na úrovni psychické a sociální pro uskutečnění edukačních cílů směřujících k co nejlepší seberealizaci jedince. Současně má ovlivňovat skupinu, se kterou pracuje, směrem k rozvíjení vhodných sociálních návyků a kultury vzájemných vztahů. Veškeré předávání znalostí, vytváření návyků a získávání dovedností má být vhodně včleněno do kulturního prostředí a rozvíjet uplatnění jedince v jeho sociálních rolích.⁸⁸

Jak všechny uvedené požadavky lektor splňuje z dlouhodobějšího hlediska, můžeme nejlépe posoudit podle toho, jaký je o jeho práci zájem ze strany instituce, ve které pracuje, i ze strany vzdělávaných. Nelze zcela pominout skutečnost, že pokud lektor pracuje s opravdovým nasazením, spotřebovává spoustu psychické energie, a nemá-li ustrnout nebo ještě hůře – vyhořet, musí umět vlastní psychiku regenerovat.⁸⁹

2. 5 Rozvoj životních zkušeností

Kvalita výkonu povolání je vždy podmíněna i osobním vývojem, jehož rychlost je ovlivněna řadou faktorů, především je to vůle a schopnost učit se nejen z teoretických zdrojů, ale také z vlastní zkušenosti i ze zkušeností jiných lektorů. Lektor musí reflektovat v rámci tohoto procesu nutnost porovnávání poznatků z praktické činnosti s teoretickými poznatky týkajícími se vzdělávání dospělých ve všech souvislostech.⁹⁰

Proces sebepoznání v podstatě nelze zásadním způsobem urychlit, ale je možné jej při nevyužívání všech dostupných prostředků ovlivnit negativně. Kvalita a rychlost tohoto vývoje je dána hloubkou sebereflexe. Obvyklý vývoj lektora začíná soustředěností na vlastní výkon měřený podle teoretických doporučení nebo vzoru úspěšného kolegy. Další období je charakterizováno přechodem na sledování zájmů účastníků a snahou získat si jejich uznání. Třetí

⁸⁸ Srov. ŠIMEK, Dušan, *Texty k integrální andragogice I*. 2013. s. 27.

⁸⁹ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 278-280.

⁹⁰ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 268.

fáze pak spěje ke kladení důrazu na rozpoznání opravdové užitečnosti vytčených cílů a vůli realizovat je tak, aby vzdělávací proces skutečně pomáhal a prospíval účastníkům. Rozpoznávání jednotlivých fází a cílené směřování k vyšším stupňům musí být předmětem trvalé sebereflexe.⁹¹

Dospět do třetí fáze osobního vývoje není ani zdaleka samozřejmostí, protože setrvat ve druhé fázi, kde si lektor získává především uznání účastníků, je velmi lákavé.⁹²

Kvalifikované úsilí o prospěšnost vzdělávacího procesu se do značné míry vrací pozitivně k samotnému lektorovi, neboť jej motivuje ke zdokonalování osvědčených metodických postupů a také k hledání nových, které by celý proces oživovaly a zefektivňovaly. Odpovídající rozvoj životních zkušeností lektora můžeme nejspíše charakterizovat tím, že postupně přechází od soustředěnosti na sebe k pozornosti věnované hlavnímu cíli vzdělání, a to obohacení osobnosti klienta.⁹³

2. 6 Rozvoj morálního a etického profilu

Morální a etický profil se jeví jako velmi složitý soubor vlastností, které jsou mnohem obtížněji ovlivnitelné než rozsah vědomostí a dovedností odborných bez kterých ovšem je dobrá profesní činnost nemyslitelná.⁹⁴

Ve vzdělávacím procesu na všech stupních je pro přesvědčivost vzdělavatele potřebné, aby součástí jeho osobnosti byly i základní občanské ctnosti, které osvobozují od vnitřní sevřenosti. Otevřenost pro potřeby druhých posilují: kritické myšlení, odpovědnost na úrovni morální i sociální, umění

⁹¹ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 269.

⁹² Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 270.

⁹³ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 269-270.

⁹⁴ Srov. DVORÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých I*. 2013. s. 34.

řešit nenásilně s tolerancí konflikty a aktivně se podílet na řešení potřeb ostatních.⁹⁵

Již při programování a stanovování vzdělávacích cílů by měl lektor brát v úvahu etická hlediska tak, aby byla ošetřena oprávněná očekávání klientů na osobní úrovni i očekávání občanské společnosti jako takové.⁹⁶

Dvořáková se domnívá, že morální profil lektora sestává z osobnostních kompetencí a z následujících vlastností:

„smysl pro zodpovědnost, tvořivost, flexibilita, čestnost, smysl pro spravedlnost, důslednost, rozhodnost, zásadovost, trpělivost, duševní vyrovnanost, optimismus, pozitivní myšlení vzhledem k sobě i účastníkům, sebeovládání, tolerance, takt a klid, smysl pro humor ...“⁹⁷

Soudí také, že všechny tyto vlastnosti se mají promítat do vztahů lektor a obecný zájem, lektor a zadavatel vzdělávacího programu, pro něhož pracuje, lektora k ostatním lektorům a lektor a klient.⁹⁸ Všeobecně je platná zásada, že při výchově demokratického člověka respektujícího plně jeho osobnostní rozměr, nelze pominout ani morální hledisko.⁹⁹

Nahlížíme-li uvedené skutečnosti, kterým jsme se věnovali pouze v největší stručnosti, docházíme k závěru, že rozvoj morálních a etických kompetencí lektora je přes všechny složitosti pro jeho úspěšnou činnost vhodný.

2. 7 Formování vztahu k vlastní práci

Všechny znaky osobnosti dobrého lektora, kterým jsme se doposud v této kapitole věnovali, mají vzájemně se podmiňující vztah s přístupem lektora k vlastní práci. Vlastní práce lektora je zvláštní druh komunikačního

⁹⁵ Srov. HLOUŠKOVÁ, Lenka. POL, Milan. Občanské vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2. s. 191-192.

⁹⁶ Srov. SUCHÝ, Jaroslav. *Jak se mění člověk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 124.

⁹⁷ DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 2013. s. 34.

⁹⁸ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 2013. s. 35-36.

⁹⁹ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 126.

procesu, v průběhu kterého dochází, i když asymetricky, k výměně informací mezi lektorem a účastníkem vzdělávacího programu. Zejména neformální vzdělávací proces zahrnuje v rozličném poměru všechny formy výměny informací včetně aktivního porovnávání názorů.¹⁰⁰

Kvalita tohoto způsobu komunikace záleží na lektorových kompetencích v oblastech, které jsme analyzovali v předchozích podkapitolách. Na kolik si je lektor osvojí, záleží především na jeho vůli. Vůle osvojovat si v co nejvyšší míře potřebné dovednosti závisí podstatně na vztahu lektora k vykonávané činnosti. Činnost lektora je primárně směřována k ostatním lidem a jde tedy o záležitost sociální. Kvalitní lektor tuto skutečnost musí vnímat tak, aby pro ostatní účastníky do vzdělávacího procesu vnášel přitažlivost, předával informace způsobem odpovídajícím cílové skupině, ke které se obrací a otevíral prostor pro pochopení vzdělávacího procesu jako možnosti vstoupit do nového prostoru umožňujícího nové možnosti seberealizace.¹⁰¹

Teorie i osobní praxe každého, kdo se do vzdělávacího procesu zapojil, ukazují na nemožnost naplnění těchto úkolů bez aktivního a pozitivního vztahu k práci. Vývoj vztahu lektora ke vzdělávacímu procesu musí být kontinuální záležitostí, což navazuje i na skutečnosti, kterými jsme se zabývali v podkapitole 3. 4. Rozvoj životních zkušeností.

Budování dobrého vztahu k vlastní práci prospívá všem účastníkům vzdělávacího procesu. Každá aktivita, kterou lektor s kreativitou při uplatnění sociálních a profesních dovedností uskuteční, nejen že obohatí klienty, ale při důsledném provádění sebereflexe získává lektor nové podněty pro zkvalitnění své práce. Součástí budování vztahu k vlastní práci je i formování vztahu k účastníkům, kterému se budeme dále věnovat.¹⁰²

¹⁰⁰ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 32-33.

¹⁰¹ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 2002. s. 87-92.

¹⁰² Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 32-33.

2. 8 Formování vztahu k účastníkům

Jakkoli jsme se doposud zabývali řadou aspektů lektorovy práce a mnoha jeho kompetencemi, ve středu zájmu vzdělávání všeobecně, tedy i vzdělávání dospělých, je ten, komu je úsilí vzdělavatelů adresováno (žák, posluchač, účastník kurzu, aktivit sportovních, kulturních a dalších). Bereme-li tuto skutečnost za výchozí bod budování celého andragogického systému, musí mít klíčový význam i pro samotného lektora.

Vzdělávací proces jako forma interaktivní komunikace vyžaduje od lektora, aby si osvojil a prohluboval způsob práce, ve kterém zohledňuje především prospěch klientů. Měl by mít stále na zřeteli skutečnost, že cokoli v rámci vzdělávacího procesu říká a dělá, má směřovat především k prospěchu účastníků. Neměl by nikdy vnášet do vzdělávacího procesu své subjektivní pocity, zejména ne negativní. Součástí jeho osobního přístupu je umění nahlížet celý vzdělávací proces očima účastníků a předcházet v mysli jejich oprávněná očekávání, ať již jde o formu, obsah nebo prostor na oddech. Zkušený lektor umí také do výuky vkládat vhodné otázky a ponechávat účastníkům dostatečný čas, aby mohli odpovědět.¹⁰³

Do vztahu andragog a klient se promítnou všechny postoje, které vzdělavatel ke své práci zaujímá. Je-li lektor, ať už vystupuje v jakékoli pozici, svou prací dostatečně motivován, bude mít vůli i potenciál přenést všechna pozitiva, která lze v příslušné aktivitě nalézt, na ostatní účastníky procesu, což se mu také ve většině případů bude dařit a vzájemné vztahy se budou stabilizovat. Stabilní prostředí vzájemné důvěry a porozumění vytváří nejvhodnější psychosociální podmínky pro úspěch lektora, který se definuje především ze spokojenosti klientů.¹⁰⁴

Budování vztahu vzdělavatele ke klientovi je proces, jehož každý krok má otvírat prostor pro další vývoj. Pokud se lektor ve svém vývoji nezastaví

¹⁰³ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 272-276.

¹⁰⁴ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 277-281.

a soustředí se na něj, je pravděpodobné, že bude mít dobré vztahy se svými klienty a bude stoupat úspěšnost jeho práce.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 272.

3. Praktická část

Pro potřeby naší práce byla zvolena *forma kvalitativního výzkumu* při uplatnění *metody případové studie*.¹⁰⁶ Byli záměrně vybráni čtyři lektoři působící ve vzdělávání dospělých, a to dva muži a dvě ženy z různých měst a rozdílného věku, aby bylo možno co nejlépe vyhledávat společné rysy jejich profesní dráhy, a specifická pozornost byla věnována vývoji kompetencí v jejím průběhu.

3. 1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem je pro nás vývoj lektorů v průběhu jejich profesní dráhy. Jeho zkoumání spočívá ve studiu osobnostních kompetencí lektora ve vztahu k jeho práci ve vzdělávání dospělých. Kompetencemi rozumíme, v souladu s výkladem uvedeným v *Andragogickém slovníku*, jak předpoklady, tak získané vlastnosti pro úspěšné vzdělávání dospělých.¹⁰⁷ Vlastním tématem výzkumu je, jaký vliv má na vývoj osobnosti lektora jeho profesní dráha, protože jde o pochopení, jak souvisí všechny aspekty lektorské činnosti s jeho osobností.

Výzkumný problém bude prozkoumán jako vývoj osobnosti lektorů v průběhu jejich profesní dráhy, aby bylo možno pochopit, jak spolu souvisí všechny aspekty lektorské činnosti a osobnosti.¹⁰⁸

3. 2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumného úsilí je v kontextu práce a života konkrétních lektorů působících ve vzdělávání dospělých zjistit, jakým profesním i osobnostním kompetencím přiřkládají lektoři zvláštní význam a které z těchto kompetencí

¹⁰⁶ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2006. 332 s. ISB 80-247-1362-4. s. 94.

¹⁰⁷ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2012. s. 157-158.

¹⁰⁸ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 2006. s. 98.

pozitivně ovlivňují jejich práci i práci jejich kolegů. Výsledek výzkumu bude sloužit k rozpoznání popsanych vlastností a názorů lektora ve vzdělávání dospělých a měl by přispět k pochopení, jak a proč se vyvíjely v průběhu profesní kariéry.¹⁰⁹

Zjištěné skutečnosti mohou být využitelné v dalším vzdělávání lektorů, protože budou pravděpodobně poukazovat na potřebu rozvíjet ty vlastnosti lektora, které jsou pro kvalitu jeho práce důležité a odlišit je od těch, které mohou být třeba příjemné a užitečné, ale nemají zásadní vliv na výsledky práce. Závěrečné části jednotlivých případových studií by měly objasňovat, nakolik se výzkum přiblížil stanoveným cílům a možnostem jejich další interpretace.

3. 3 Metodologie

Při konkretizování výzkumné části této práce byla zvolena *metoda kvalitativního výzkumu* v podobě *případové studie*. Rozhodnutí vyplývalo z poznání, že tento způsob výzkumné práce respektuje kontext zkoumaného fenoménu a zohledňuje osobní přístup jedinců z vybraného vzorku i náš vlastní přístup. Vzorek byl vytvořen tak, aby odpovídal zamýšlené realizaci výzkumného cíle, což je jedna z priorit.¹¹⁰

Výzkumnému problému bylo podřízeno i vedení závěrečných *polostrukturnovaných rozhovorů*.¹¹¹ Věnovali jsme se především kompetencím lektora ovlivňujícím práci ve vzdělávání dospělých a vlivu profesního vývoje na kvalitu jeho práce.¹¹²

¹⁰⁹ Srov. ŠVAŘÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání, Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0. s. 54.

¹¹⁰ Srov. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 2006. s. 69-70.

¹¹¹ Srov. WILDEMUTH, Barbara M. ZHANG, Yan. *Unstructured Interviews*. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 9781591585039. s. 222 – 231.

¹¹² Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 3. vydání, Praha : Portál, 2012. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6. s. 175.

Vzali jsme v úvahu, že v rámci výzkumu je třeba dodržovat etické zásady ve smyslu Zákona o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb. Analytická část výzkumu nám měla pomoci najít souvislosti mezi cílem výzkumu a získanými informacemi a pochopit je tak, abychom mohli zodpovědně provést závěrečné fáze výzkumu.¹¹³

Výzkum jsme uskutečnili v prostředí, ve kterém lektoři učí, žáci koncertují i tam, kde všichni udržují společenské kontakty. Taktéž závěrečné rozhovory jsme vykonali na místech, kde respondenti žijí nebo pracují, s cílem dosáhnout toho, aby se rozhovory odehrávaly v prostředí, které je pro respondenty přirozené (doma nebo ve škole), a postihovaly problematiku jejich lektorské práce v co nejširším kontextu a současném zaměření na vliv osobnosti.

Analýzu jsme prováděli od počátku výběru respondentů i otázek pro rozhovory současně s průběžným vyhodnocováním jednotlivých případových studií.¹¹⁴

3. 4 Předmět výzkumu, popis respondentů

Kvalitativní výzkum v naší práci jsme koncipovali jako čtyři případové studie lektorů věnující se dalšímu vzdělávání dospělých vybraných z okruhů hudebních pedagogů. Jejich identitu a osobní údaje chráníme tím, že je pro potřeby naší práce pozměňujeme natolik, aby nebylo možno jejich soukromé údaje používat bez jejich souhlasu.

Kvalitativní výzkum jsme zahájili sběrem dat mezi nám osobně známými vzdělavateli v oboru hudby. Vycházeli jsme z předpokladu, že relevance odpovědi na naši výzkumnou otázku se zvýší, budou-li lektoři různého pohlaví, různého věku, z různých měst a s různou délkou praxe, přitom mít přibližně

¹¹³ Srov. ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007. s. 108-111.

¹¹⁴ Srov. ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2007. s. 96-112.

stejnou odbornou kvalifikaci a jejich vzdělavatelská činnost bude mít vzájemně blízké požadované výstupy. V závěrečné fázi výběru rozhodla ochota respondentů zúčastnit se našeho výzkumu.

Protagonistkou první případové studie je 56 letá žena Elvíra, která působí 20 let jako učitelka hudby ve velkém městě v Čechách. S dotyčnou se známe osobně 30 let, takže o její profesní kariéře má poměrně ucelený přehled.

Druhá případová studie je věnována profesní dráze 36 letého hudebního pedagoga Břetislava působícího v okresním městě 11 let jako učitel, kterého známe osobně 4 roky, a v současnosti jeho profesní dráhu můžeme sledovat poměrně dobře.

Třetí případová studie se zabývá 32 letou Hedvikou, učitelkou hudby, která v této profesi pracuje 14 let ve větším městě na Moravě. Známe se s ní sice kratší dobu, ale máme s ní poměrně blízký osobní kontakt.

Čtvrtá případová studie je postavena na analýze profesní dráhy 62 letého hudebního pedagoga Ambrože, který působí jako učitel hudby ve větší obci s praxí 32 let, kterého známe osobně od svého dětství.

3. 5 Výzkumná otázka

Jak vývoj názorů lektorů působí na pozitivní vývoj profesních kompetencí ve vzdělávání dospělých.

3. 6 Metody sběru dat a analýzy

Nejdříve jsme si stanovili výzkumnou otázku, pak jsme začali přípravu vlastního zpracování výzkumného problému, které jsme zahájili nejprve sbíráním dat z prostředí, ve kterém respondenti působí (od kolegů, rodinných příslušníků, žáků i vlastním pozorováním) prostřednictvím neformálních rozhovorů, ve kterých jsme se volně dotazovali na kvalifikaci, věk, délku práce o oboru a zda pracují ve vzdělávání dospělých.

Pořídili jsme stručné poznámky o průběhu rozhovorů a později jsme jich využili k vybrání respondentů pro vlastní případové studie i pro vytvoření osnovy polostrukturovaných rozhovorů.

Případové studie jsme se rozhodli uskutečnit jako vyprávění respondentů na základě písemně předložených otázek:

1. Jak vnímáte rozdíl mezi vzděláváním dospělých a dětí?
2. Co považujete za hlavní cíl při vzdělávání dospělých?
3. Je v něčem vzdělávání dospělých náročnější než vzdělávání dětí, pokud ano, v čem?
4. Má práce s dospělými také nějaké přednosti?
5. Jak pracujete s přednostmi a zápory ve vzdělávání dospělých?
6. Jak se měnil způsob práce v průběhu vaší profesní dráhy?
7. Co považujete za opravdové zlepšení ve vaší pedagogické práci v důsledku praxe?
8. Jaké osobní vlastnosti preferujete u posluchačů?
9. Jaké osobní vlastnosti preferujete u kolegů a kolegyně?
10. Jak se vyvíjely motivace v průběhu vaší profesní dráhy?
11. Jak si představujete ideálního lektora dospělých?

Neformální rozhovory s respondenty jsme vedli při osobních setkáních, zejména na koncertech jejich i žáků, které učí. Řada osobních setkání se uskutečnila také v rámci farních společenství po bohoslužbách. Respondenti při těchto rozhovorech ještě nevěděli, že rozhovory souvisí s výzkumem.¹¹⁵

První okruh neformálních rozhovorů jsme zaměřili na to, jaký mají respondenti vztah ke své práci, zejména k výuce dospělých. Druhý okruh běžných rozhovorů jsme vedli se záměrem poznat, jestli k výuce dospělých

¹¹⁵ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2012. s. 175.

získávali speciální znalosti. Další rozhovory jsme směřovali k poznání toho, zda se osobně angažují ve výuce dětí i dospělých, nebo pouze dospělých. V závěru této fáze výzkumu jsme zjišťovali, kteří z dotazovaných jsou ochotni podílet se na tomto výzkumu.

Těm, kteří akceptovali naši žádost o účast na výzkumu, jsme navrhli, že s každým jednotlivě provede osobní rozhovor. Z nich jsme se souhlasem respondentů pořídili poznámky. Respondentům jsme předložili písemně předem připravené otázky, s tím, že preferujeme, aby zvolili pokud možno formu vyprávění, ale že ponecháváme na jejich vůli, zda, v jakém rozsahu a jakým způsobem budou odpovídat.

Konstrukci případových studií jsme volili tak, aby první část obsahovala data shromážděna neformálním dotazováním a na ně navazovaly interpretované poznámky z hlavního rozhovoru. Závěrečnou analýzu jsme orientovali holisticky. Chtěli jsme, aby případy byly posuzovány v celku a současně byl objasňován vnitřní proces vývoje názorů lektora v časovém horizontu daném délkou jeho profesní dráhy.¹¹⁶

3. 7 Případová studie č. 1 - Elvíra

Ze čtyř vybraných případových studií jsme se rozhodli pojednat nejprve o Elvíře, kterou známe osobně třicet let. Její cesta k profesi hudebního pedagoga nebyla přímočará. Nejprve studovala průmyslovou školu, následovalo studium konzervatoře. Byla zaměstnána v domově důchodců, kde při zaměstnání vystudovala zdravotní školu. Práci zdravotní sestry vykonávala patnáct let a rozhodla se doplnit si vysokoškolské pedagogické vzdělání hra na nástroj a hudební výchova pro střední stupeň. Vyučovala nejprve soukromě, později na lidové škole umění hře na klavír a hudební nauku. Elvíra si stále aktivně doplňuje vzdělání hudební, pedagogické i jazykové. Z osobního

¹¹⁶ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2012. s. 226.

kontaktu víme, že o výuku, jak co do obsahu, tak do kvality, má Elvíra opravdový zájem.

Při vlastním rozhovoru Elvíra říká, že pedagogickou kvalifikaci v oboru hudby získala ve 40 letech. Při studiu pedagogické školy již vyučovala. Hudební vzdělání má podle ní jeden cíl, ale přesto je řada rozdílů ke vzdělávání podle věku. Elvíra si myslí, že věk sám o sobě nemusí být zásadně rozhodující, protože současně hraje významnou roli nadání, talent, zaujetí, schopnost koncentrace, pracovitost. Velkou důležitost pro motivaci dospělých má podle ní to, že si vzdělání sami platí, což podporuje jejich snahu dosáhnout konkrétních výsledků podle jejich představ. Elvířina dlouholetá praxe ji dovedla k poznání, že je řada mladých lidí, kteří své hudební vzdělání na jistou dobu přerušují a po nějaké době se k němu vrací. Elvíra ovšem tvrdí, že s přibývajícím věkem přicházejí u dětí i dospělých vývojová stadia osobnosti, jejichž charakteristické znaky nelze pominout.¹¹⁷ Pro mládí je typická pružnost motoriky, lepší krátkodobá paměť a méně rozvinuté volní vlastnosti (kázeň a vytrvalost). Dospělost je spíše charakterizována zpomalováním motoriky, rozvojem logického myšlení a vůlí vytrvat na cestě k dosažení cíle.¹¹⁸

Elvíra vypráví, že se jí často daří najít správný přístup k výuce a usuzuje tak z toho, že ji jezdí navštěvovat její bývalí žáci, a to podporuje její názor, že hlavním cílem, především při vzdělávání dospělých je naplnit jejich požadavky a podle toho řídit celý edukační proces. Říká, že vidí náročnost pedagogické práce napříč věkovými kategoriemi právě v tom, že musí vždy nacházet vhodné metody podle věku, reálných schopností a zaměření. Cítí nutnost u dospělých respektovat fakt, že nelze být tak autoritativní jako při práci s dětmi a to, že možnosti dospělých věnovat se učení a cvičení jsou často omezeny dalšími povinnostmi.

¹¹⁷ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2014. s. 200.

¹¹⁸ Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2014. s. 231-232.

Při práci s dospělými vidí jednu zásadní výhodu a to, že pro ně nemusí vymýšlet různé způsoby a triky jako u dětí, aby je přesvědčila, že se učivo mají naučit. Své nároky nemusí dlouze vysvětlovat. Dospělí proto často postupují rychleji než děti, zvláště v začátku. Dospělí jedinci si s sebou nesou některé zkušenosti, ze kterých, podle Elvíry, lze odvodit i paralely pro hudební výuku, např. sportovní disciplíny mají mnoho společného s výukou hry na nástroj a mnoho společných oblastí při získávání dovedností. Při výuce hudební teorie využívá společných prvků s historií a dějinami, které dospělí vnímají hlouběji než děti. Vzdělávací proces dospělých je podle respondentky ovlivněn také skutečností, že současný člověk po celý život poslouchá nějakou hudbu a v jeho mysli je tedy uložena jakási audio knihovna, která má při výuce významnou podpůrnou funkci.

Práci s dospělými zpřijemňuje podle Elvíry to, že se dokáží déle a více soustředit, a proto zvládnou mnohem více látky a kvalita jejich vnímání je vyšší. Připojuje k tomu i vliv silné motivace, která dokáže napomáhat překonávání nevýhod, jež s sebou nese věk, u hry na nástroj je to především méně pružná motorika. Ze své osobní zkušenosti dochází k závěru, že má-li o svou práci opravdový zájem, tak se v průběhu své profese sám proměňuje a to na několika rovinách - při stálém sebevzdělávání získává nové poznatky jednak z přednášené a studované látky, a jednak z toho, že se sám stává na určitou dobu žákem a může reflektovat, jak se ti, které vzdělává, v edukačním procesu, cítí. Elvíra došla k závěru, že ji samotnou další vzdělávání po profesní stránce velmi obohacuje, protože doma i na zahraničních stážích měla příležitost setkávat se s mnoha osobnostmi, jejich přístupy k výuce i prezentaci dosažených úspěchů jejich žáků na soutěžích. Říká, že o sebevzdělání usiluje proto, aby o ní neplatilo pořekadlo: „*Kdo to neumí, ten to učí.*“

Elvíra je hluboce přesvědčena, že pedagog nemá k výuce přistupovat unavený, i když si je vědoma, že se to vždy nezdaří. Největší uspokojení z práce má, když je posluchač zaujatý, pozorný, dochvilný, plní úkoly a největší radostí pro ni je, když někdo řekne, že ho to baví. Zmiňuje se

o důležitosti vztahů v kolektivu, ve kterém pracuje, a nejlepší zázemí vytváří tým, ve kterém panuje kolegiální a ochota pomoci, objektivita a odbornost. Jako každý, i ona ráda vidí dobré výsledky své práce. V průběhu své profesní dráhy ale zjistila, že ne vždy je to možné. Soudí, že učitel má umět rozlišit, aby vynaložil úsilí tam, kde je to smysluplné a nevyvíjet zbytečný tlak tam, kde o to není zájem, protože každý z žáků má jinou kapacitu. Domnívá se, že je na učiteli, aby uměl vybrat takové metody a pracovat s takovou šíří poznatků, které by žáka motivovaly natolik, aby dosahoval, v rámci svých možností, co nejlepších výsledků. Ví, že je velmi náročné tento požadavek naplnit, ale je třeba, tomuto faktu věnovat trvalou pozornost, aby pedagog mohl vykonávat své povolání se ctí. Nedílnou součástí sebevzdělání a zdokonalování podle respondentky je zvládání regenerace tak, aby se i v běžném životě dokázal pedagog chovat adekvátně.

Elvíra se na závěr rozhovořila o kvalitách lektora dospělých, které považuje za rozhodující. Ze svého hlediska problém nahlíží tak, že člověk usiluje o to, být dobrým učitelem, má své představy, ale jeho kvality musí ocenit druzí. Během svého života Elvíra v rámci sebevzdělávání navštěvovala jednak jazykové kurzy, jednak další vzdělávací programy pro dospělé ve svém oboru. Říká, že se často při těchto příležitostech setkala s lektory, kteří oslovili posluchače svou kreativitou - dokázali zaujmout tím, že vystihli náladu skupiny, vhodně a přitažlivě objasňovali problematické pasáže. Často posluchače pochválili, všimli si detailu a dokázali ho aplikovat při vysvětlování nové látky. Uměli vzbuzovat trvalý zájem posluchačů o přednášený předmět. Potvrdila se tak její osobní zkušenost, se kterou i nadále pracuje, že pozitivní interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným významným způsobem přispívá k rozvíjení schopností vzdělávaného i osobních kompetencí vzdělavatele. Elvíra poslední dobou zjišťuje, že jasná a srozumitelná formulace úkolu je velmi důležitá, protože častou příčinou neúspěšných lekcí je skutečnost, že posluchač přesně neví, co se má učit. Proto sama věnuje přípravě na výuku a formulaci cílů velkou pozornost.

3.7.1 Analýza

Případová studie Elvíry se snaží zachytit vývoj vztahu k profesi vzdělavatele dospělých v co nejširším záběru, a proto byl vytvořen prostor pro vyprávění jejího příběhu od mládí. Záměrem bylo nahlédnout v celistvosti a v celé šíři vývoj názorů Elvíry jako lektorky působící ve vzdělávání dětí i dospělých v celé šíři.¹¹⁹

Zkoumali jsme interakci mezi vnitřním budováním vztahu k profesi, osvojováním si kompetencí, vývoj vztahu mezi vzdělavatelem a vzdělávaným a způsob, jak ovlivňuje profesní kvality i vztah k práci kolektiv spolupracovníků.

Výzkum ukázal, zejména proto, že cesta Elvíry k této profesi nebyla přímočará, že osvojení si metodiky a teorie je pro další pozitivní vývoj zásadní. Klíčovou záležitostí je také vlastní přístup k práci a vyhledávání pozitiv, která práce s dospělými má a využívat jich k dosahování co nejlepších výsledků při výuce. Je-li toto hledání přijato jako trvalá výzva, obohacuje lektora a přináší mu nové podněty do další práce. Pokud lektor postupuje ve své profesní kariéře v tomto duchu, daří se mu překonávat i složitosti této náročné práce.

Z analýzy vyplynulo, že Elvíra ke své lektorské práci má holistický přístup, který je postavený na čtyřech základních pilířích, a to: stále teoretické vzdělávání, rozšiřování obzorů, aktivní hledání přístupu ke každému jednotlivci, tak aby byla schopna co nejvíce rozvíjet jeho přednosti a eliminovat jeho nevýhody, sebereflexi vlastní práce a aktivní tvůrčí přístup ke spolupráci s kolegy.

3.7.2 Diskuze

Z příběhu Elvíry vyplývá poznání, že jako lektorka pracující ve vzdělávání dospělých je toho názoru, že žák, s kterým pracuje, musí obdržet dostatek teoretických informací a osvojit si přiměřené množství dovedností

¹¹⁹ Srov. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2012. s. 226-227.

a zabudovat je do svého projevu tak, aby základní prvky výkonu byly zautomatizované a staly se z nich návyky.¹²⁰

Elvíra kategoricky netvrdí, že je nutné zvláštní vzdělání pro práci s dospělými, ale že je třeba ke každému žákovi přistupovat podle osobnostního vývojového období, ve kterém se aktuálně nachází, a kreativně využívat předností daného věku tak, aby se rozdílné vlastnosti nestávaly brzdou pro dosažení očekávaných cílů vzdělání.¹²¹

Elvíra v celém kontextu svého vyprávění naznačuje, že aplikace postojů a metod, které přispívají ke zkvalitnění její vzdělavatelské práce, jí v sebereflexi přinášejí další impulzy i podklady pro osobní a profesní rozvoj.¹²²

3.7.3 Závěr

Závěr výzkumu ukázal, že v případové studii Elvíry je zřejmé, že v současné době je profesně i osobnostně jako lektorka na výši a že při svých postojích bude stále objevovat nové cesty a způsoby, jak ve svém oboru realizovat úspěšně i vzdělávání dospělých. Významně pozitivními znaky její práce jsou pokora před krásou hudby a osobností posluchače opřené o křesťanské principy, které vyznává. Předpokládáme, že podle aktuálních možností byla zodpovězena základní výzkumná otázka.

3.8 Případová studie č. 2 - Břetislav

Než jsme přistoupili k hlavnímu rozhovoru výzkumu, věděli jsme z pozorování a neformálních rozhovorů, že Břetislav je klavírista, varhaník, absolvent JAMU, pedagog – ředitel lidové školy umění, dirigent a sbormistr. Dalo se tedy očekávat, že při jeho věku 36 let byla jeho profesní dráha přímočará, jeho vyprávění ukázalo opak.

¹²⁰ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 111.

¹²¹ Srov. ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 2009. s. 61-63.

¹²² Srov. PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2014. s. 247.

V rozhovoru Břetislav říká, že se chtěl v šesti letech učit hrát na zobcovou flétnu, ale pro nedostatek kapacity byl zařazen na klavírní oddělení. Po 6 letech učení hry na klavír zanechal, protože ho přitahovaly jiné zájmy odpovídající jeho věku. Později začal studovat zcela odlišný obor, ale postupně zjišťoval, že ho hudba stále více přitahuje. Když se v místě otevírala lidová škola umění, přihlásil se, ačkoli se nemohl ještě věnovat hudbě naplno. Jeho rodiče i prarodiče byli aktivní hudebníci. Na lidové škole umění se stal žákem varhanního oddělení. Při návštěvě koncertu našeho předního varhaníka dospěl k závěru, že hra na varhany je jeho životním osudem. Pak začal studovat hru na varhany jako konzervatorista a později na univerzitě. V době univerzitního studia jeden z pedagogů usoudil, že má zvláštní předpoklady pro sbormistrovskou práci. Jeho hudební kariéra se tedy začala ubírat tímto směrem a pokračuje dodnes.

Kromě své pedagogické činnosti, kterou vykonává jako hlavní zaměstnání, vede a diriguje sbor, který dosahuje pod jeho vedením poměrně významných úspěchů. Se sborem, který je složen z hudebních amatérů, z nichž mnozí ani nedokáží zpívat podle not, nacvičil již náročné skladby a dokonce pořádá tak zvané hudební dílny pro sbory z blízkého i vzdálenějšího okolí. Skutečnost, že sbor dosahuje takových úspěchů, přičítá disciplinovanosti, soustředění, pílí a vysokému nasazení členů sboru.

Práci se sborem ve vztahu ke své osobě jako hudebního pedagoga považuje za zvlášť významnou a její přínos vidí v tom, že spojení hudby, duchovních textů a práce s lidmi je pro něj nevyčerpatelným zdrojem inspirace a čím více z tohoto zdroje čerpá, tím více získává zkušenosti. Nové poznatky jej obohacují a vedou k touze zpracovávat ještě náročnější skladby. Práce se sborem je práce s lidmi, kteří věnují této činnosti svůj volný čas po zaměstnání, a proto jejich nasazení obdivuje a čerpá z něho povzbuzení k přijímání dalších výzev.

Rozdíl mezi vzděláváním dospělých a dětí je podle něj v tom, že dospělí ze svého vlastního rozhodnutí chtějí rozšiřovat své poznání a zkušenosti a mají

svou vnitřní motivaci, kterou děti mívají zřídka. Motivace u dospělých podle Břetislava vychází buď z toho, že se dospělý chce osobnostně posunout výše nebo získat lepší pracovní pozici. Hlavním cílem, který je při hudebním vzdělávání stejný pro mládež i pro dospělé, je osvojit si přiměřené množství dovedností, které doposud nemají, vycházet přitom z konkrétních možností jednotlivého dospělého a soustředit se především na rozvoj jeho schopností. Soudí, že někdy je práce s dospělými náročnější při hledání způsobů, jak podpořit vůli žáka k tomu, aby ve svém rozhodnutí vytrval, a motivační činnost probíhá také poněkud jinak, než u dětí. Na příklad pochvalu musí uplatňovat jiným způsobem a v jiné míře u dětí než u dospělých. Jinak ovšem práce s dospělými přispívá více k jeho osobnímu a pedagogickému růstu, protože kontakt je více postavený na vzájemném dialogu partnerů, kteří mají společný cíl.

Komunikační dovednost považuje Břetislav u učitele za velkou přednost a základ úspěšného vzdělávání dospělých v porovnání se vzděláváním dětí, kde to není až tak patrné vzhledem k vývojově podmíněným vlastnostem dítěte. Budování a prohlubování vzájemné interakce vidí jako základní stavební prvek každé hodiny, samotné učivo až sekundární. Břetislav říká, že se proto snaží pěstovat svou vlastní psychickou vyrovnanost a duševní hygienu, aby byl schopen maximálně a profesionálně reagovat na potřeby dospělých.

Zápornou stránkou ve výuce dospělých vidí v nutnosti neustále přihlížet k potřebám této skupiny, které jsou jiné než u dětí. Břetislav říká, že rozdíl je u dospělých i ve zkušenosti a jiných získaných osobních vlastnostech. Proto soudí, že vyjadřování lektora a jeho slovní zásoba musí být adekvátní věku vzdělávaných, bez náznaků zdobnělin, pedagogické agrese, ale naopak musí být trpělivý, umět naslouchat, hovořit jako rovný s rovným.

Způsob Břetislavovy práce se podle jeho vyjádření stále vyvíjí. On sám hledá nové přístupy k práci s dospělými, což je převážná náplň jeho činnosti. Srovnává-li práci s dětmi, je při práci s dospělými potřeba větší kreativity a vynalézavosti.

Opravdové konkrétní zdokonalení ve své práci Břetislav spatřuje v tom, že pociťuje stále větší odpovědnost za průběh a výsledek vzdělávání a provádí pravidelnou písemnou sebereflexi. Radost z práce vzdělavatele podporuje skutečnost, nachází-li u posluchačů komunikativnost, kreativitu a jistou dávku pokory. Činnost pedagoga na všech úrovních, ve kterých Břetislav působí, se neobejde bez spolupráce s kolegy a kolegyněmi, u kterých preferuje píli, toleranci, trpělivost, cílevědomost, kreativitu, odpovědnost za průběh a výsledek vzdělávání a tyto vlastnosti se snaží sám u sebe rozvíjet, aby byl dobrým kolegou a spolupracovníkem.

Břetislav je toho názoru, že chce-li někdo ve své profesi postupovat kupředu, potřebuje určitý ideál, ke kterému své úsilí vztahuje. Při práci s dospělými se snaží přiblížit ideálu lektora přistupujícího individuálně ke každému posluchači s ohledem na jeho osobnost, dovednosti a schopnosti. Ideální podle něj je správné rozlišování mezi prací s dětmi a dospělými. Zvláštní trpělivost vyžaduje, když dospělý nové poznatky potřebuje sdílet. Jako významnou přednost vzdělavatele dospělých vidí schopnost přizpůsobovat rychlost postupu konkrétním možnostem, protože osvojování některých částí učiva zabere dospělým více času než dětem a naopak.

3.8.1 Analýza

Případová studie ukazuje, že si při vyhodnocení všech poznatků k Břetislavově osobě můžeme všimnout, že celé jeho působení ve vzdělávání dospělých je fundováno snahou o vlastní rozvoj lidských i profesních kompetencí.

Břetislav je v oblasti hry na varhany, dirigování a sbormistrovské profese považován za opravdového odborníka. Lze rozeznat, že charakteristickým rysem jeho práce je úcta k profesi, ke které dospěl nikoli přímočaře i respekt k posluchačům a ostatním lidem, se kterými pracuje. Tyto skutečnosti mu umožňují nacházet stále nové zdroje motivace pro svou vlastní práci i pro

posluchače.¹²³ Díky své profesní výbavě, kterou kromě vlastního vzdělání doplnil i o pestrý soubor zkušeností z práce s dospělými, vlastních hudebních aktivit i dirigentské práce zjišťuje, že vzdělávání dospělých jej obohacuje o nové poznatky na úrovni mezilidských vztahů a rozvíjí jeho kreativitu.

3.8.2 Diskuze

Břetislav dává najevo, že profesní dráha přispívá k rozšiřování jeho kompetencí jako vzdělavatele i k rozvoji jeho osobnosti. Z informací, které jsme získali o něm i o způsobu jeho práce, je zřejmé, že ve své profesi klade velký důraz na to, aby posluchače vhodně motivoval, předával jim informace tak, aby jim co nejlépe porozuměli a pochopili a vytvářeli si tak komplexní vědomosti. Věnuje se aktivně nácvičování dovedností, prohlubování a procvičování tak, aby i nově nabyté vědomosti přispívaly k dosažení co nejlepšího výsledku posluchače. Dbá na udržování zpětné vazby s posluchači i sebereflexi, která, jak sám říká, je pro něj skutečným zdrojem profesního růstu jako vzdělavatele.¹²⁴

Případová studie nám ukazuje, že Břetislav je pro výkon profese vzdělavatele dospělých vybaven i řadou osobních vlastností, které andragogové, z jejichž poznatků jsme čerpali v teoretické části této práce, považují za obzvlášť přínosné. Můžeme u Břetislava sledovat, jak prostřednictvím komunikačních dovedností buduje a prohlubuje vzájemnou interakci, která mu umožňuje dialogický přístup k výuce, který je mu vlastní. Osobně jej charakterizuje i trpělivost při přizpůsobování rychlosti výuky možnostem, kterými vzdělávaný skutečně disponuje.

3.8.3 Závěr

Podle našeho názoru přináší tato případová studie respondentovy odpovědi na to, které vlastnosti pozitivně ovlivňují výsledky jeho práce. Jeho

¹²³ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2012. s. 28.

¹²⁴ Srov. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2012. s. 14-19.

vyprávění objasňuje i to, jak se vyvíjely v průběhu jeho profesní dráhy. Respondent sám uváděl jako pozitivní následující vlastnosti: odpovědnost, kreativitu, trpělivost, diferencovaný přístup, sebevzdělávání, sebereflexi, motivaci vlastní i posluchače.

3.9 Případová studie č. 3 - Hedvika

Informace o Hedvice jsme v rámci sběru dat získávali formou neformálních rozhovorů s ní osobně i s jejími známými. Její profesní kariéra byla přímočará, i když si původně nemyslela, že si vybere jako životní poslání právě profesi učitelky hudby. Při výběru byla ovlivněna tím, že v rodině byla řada hudebních pedagogů, dokonce její otec je ředitelem lidové školy umění, ve které je nyní sama zaměstnaná. Absolvovala konzervatoř a pedagogickou fakultu - učitelství pro střední školy s aprobací hudební výchovy, kterou studovala při zaměstnání. V oboru má již čtrnáctiletou praxi.

Hedvika vypráví v rozhovoru že, když se rozhodla stát se učitelkou hudby, chtěla získat potřebnou kvalifikaci v co nejkratší době. Nejprve tedy absolvovala konzervatoř a pak již při zaměstnání studovala na pedagogické fakultě. Nyní učí děti i dospělé a rozdíl vidí v tom, že u dětí hraje větší roli vnější motivace a paměťové učení. Tvrdí, že u dospělých je vzdělávání ovlivněno časovým omezením (zaměstnání, rodina). Motivace u dospělých je podle Hedviky postavena především na logických důvodech, a proto je nutné, aby cítili potřebnost, důležitost a smysluplnost toho, co se učí. Konstatuje, že motivace je také závislá na důvodu, pro který se dospělý chce v oboru vzdělávat, zdali je to zvyšování kvalifikace, nebo osobnostní rozvoj. Dospělé učí ráda a jako učitelka nevnímá, že by vyučování dospělých bylo náročnější, než vyučování dětí. Podle Hedviky záleží, jak učitel uplatňuje všechny své kompetence. V návaznosti na předchozím říká o dospělých, že pro ně samé je učení náročnější, protože musí mnohem intenzivněji vnímat přínos toho, co se učí pro jejich životní cestu. Jedinou nevýhodu pro učitele vidí v tom, že

v případě, že dospělí přistupují liknavě k plnění zadaných úkolů, nemůže s nimi jednat autoritativně.

Významnou přednost při učení dospělých vidí v tom, že lze navázat na jejich životní zkušenost, přehled a praktický pohled na plnění úkolů. Všechny přednosti, které jmenovala, využívá aktivně ve výuce a proto, že je podle svého vyjádření výřečná, pomáhá si komunikací. Svou profesi má podle svého vyjádření opravdu ráda, a z toho vyplývají i proměny toho, jak si stanovuje cíle pro svou práci.

Dříve byla, jak říká, soustředěna na výsledky, které si sama stanovila, ale postupně stále více vnímá individuální potřeby jednotlivců a snaží se nastolit ovzduší společného úsilí o naplnění očekávání jednotlivců, tak i požadovaných výstupů. To vede ke stálému zlepšování její pedagogické práce, protože získává nadhled, lépe rozlišuje podstatné od méně důležitého, zdokonaluje systém výuky a současně získává pružnost v přizpůsobování se potřebám jedince. Uvádí, že nejlépe se jí pracuje s posluchači, kteří jsou při výuce poctiví, zodpovědní, trpěliví, nadšení, vytrvalí, cílevědomí a odhodlaní překonávat těžkosti. Její pedagogická práce se odehrává ve škole, kde působí řada kolegů a kolegyně a váží si toho, že jí svou solidaritou, spoluprací, poctivostí, jednotou a nevyvyšováním se vytvářejí dobré zázemí pro další profesní růst.

Soudí sama o sobě, že má ke své práci opravdu hluboký vnitřní vztah, protože po ukončení studií byla soustředěna na metodiku, snahu nadchnout ne příliš nadšené a práci věnovala většinu svého času. Její vztah k práci se nezměnil, přesto, že bylo období, kdy byla samoživitelka dvou dětí a v současné době jednoho dítěte. Vnější faktor, který hůř snáší, je liknavost posluchačů, protože zpomaluje naplňování cílů.

Hedvika si myslí, že člověk v životě potřebuje ideály a platí to i o jeho profesi, nemá-li upadnout do stereotypu. Za požadavky, které by měly být pro každého lektora dospělých ukazatelem pro jeho další profesní růst, považuje

maximální trpělivost a pochopení, empatii a velkou sociální inteligenci. Dále má lektor být odborníkem, který má přehled a zájem o obor, být prakticky angažován do toho, co vyučuje a umět rozlišit skutečné a podstatné od suchých znalostí. Jako osobní krédo zdůrazňuje neustálé propojování teorie s praxí.

3.9.1 Analýza

Hedvika je kvalifikovaná učitelka hudby, která přes své mládí má relativně dlouhou praxi, která je dána tím, že současně sama studovala i vyučovala druhé. Její pedagogické vzdělání, které absolvovala před 7 lety, zřejmě vycházelo ze současných trendů v pedagogice.¹²⁵

Tato skutečnost se projevuje v jejím poměrně racionálním přístupu v hodnocení edukační práce, i když současně přikládá velký význam empatickému přístupu. Ukazuje se, že vidí nutnost postupovat od důrazu na metodický přístup a výsledky k vytvoření komunikativního ovzduší, které ve svých důsledcích vytváří při vzdělávání dospělých z vyučujícího i vyučovaného tým, který se snaží společnými silami uskutečnit stejný cíl.¹²⁶

Celý kontext případové studie ukazuje, že Hedvika se ve své profesi stále pozitivně vyvíjí, což je opřeno o její postoje vyplývající z lásky k hudbě, zaujetí pro teoretickou i praktickou část výuky a laskavého individuálního přístupu ke vzdělávaným. Komunikativní dovednosti ji umožňují kontinuálně získávat zpětnou vazbu od vyučovaných a provádět sebereflexi své činnosti tak, aby výuka, kterou vede, byla efektivní při dosahování očekávaných výstupů a přitažlivá a motivující k vytrvalosti i radosti z osvojování nových dovedností pro vzdělávané. Akcentuje ve svém přístupu nutnost trvalého propojování teorie a praxe.¹²⁷

¹²⁵ Srov. KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4. s. 42-57.

¹²⁶ Srov. HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 6. vydání. 2011. Praha : Portál. s. 168. ISBN 978-80-7367-909-5. s. 29-35.

¹²⁷ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. 2003. s. 38-39.

3.9.2 Diskuze

Nahlížíme, že Hedvika se svými přístupy i praxí blíží teoretickým předpokladům vyplývajícím z poznatků prezentovaných v první části této práce. Hedvika sice vyloženě netvrdí, že osvojí-li si člověk dostatečně kompetence v oblasti edukace i sociální komunikace, nemusí mít nutně speciální andragogické vzdělání, i když principy, které andragogika zpracovává, jsou logickou součástí její práce s dospělými.¹²⁸

3.9.3 Závěr

Případová studie mladé učitelky Hedviky, která má dobrý vztah ke své profesi i k těm, které učí - mládeži i dospělým, ukazuje, že stálé rozvíjení klíčových kompetencí vzdělavatele dospělých ovlivňuje zkvalitňování jeho práce a zpětně jej motivuje k rozvoji osobnostních i odborných schopností. Z našeho pohledu jsou zde obsaženy prvky odpovědi na výzkumnou otázku: jaké osobnostní vlastnosti lektora působícího ve vzdělávání dospělých pozitivně ovlivňují výsledky jeho práce.

3. 10 Případová studie č. 4 - Ambrož

Čtvrtá případová studie se zabývá osobností Ambrože, kterého známe od našeho dětství včetně některých jeho přátel a rodinných příslušníků. Před vlastním klíčovým rozhovorem jsme si pro další analýzu zaznamenali následující skutečnosti.

Ambrož pochází z hudební rodiny, jeho otec skládal texty k hudbě a dirigoval. Všichni jeho sourozenci také aktivně provozovali a provozují hudební aktivity. Ambrož odešel ze svého rodného města, když dostal nabídku z krajského města hrát v symfonickém orchestru jako violoncellista. Má 62 let a z toho jako hudební pedagog působí 32 let. Pro pedagogickou činnost má

¹²⁸ Srov. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2009. s. 13-18.

kvalifikaci učitel hudby a konzervatoř. V průběhu své profesní kariéry byl i ředitelem lidové školy umění.

Ve vlastním rozhovoru Ambrož o své profesní kariéře vypráví, že původně působil 10 let jako filharmonik violoncellista a po deseti letech si doplnil pedagogické vzdělání, aby mohl hudbu také vyučovat, protože se jednak chtěl podělit o své zkušenosti a jednak chtěl mít zaměstnání, které mu dovolí více se věnovat rodině. Sdělil nám, že v současné době učí hře na violoncello, hru v orchestru, soubory hudební nauky a v současné době hraje také na varhany a diriguje sbor.

Ambrož tvrdí, že jako dlouholetý vzdělavatel dětí i dospělých vnímá přednosti dospělých v rychlejším chápání a vnímání a u dětí je předností pružnější motorika, která může u dospělých působit tak značné problémy, že se stane pro dosažení žádoucích cílů limitující. Říká, že hlavním cílem hudebního vzdělání není jen realizace očekávaných metodických výstupů, ale i to, aby se absolvent i nadále věnoval aktivnímu provozování hudby, což se nejlépe uskuteční, když působí v nějakém, třeba malém, souboru.

Ambrož se s námi v rozhovoru podělil i o názor, že ten, kdo si chce hrát pouze sám pro své potěšení, u aktivního provozování hudby málo kdy vytrvá. Výuka dospělých se stává náročnější podle jeho tvrzení tenkrát, pokud má dospělý vůli dosáhnout solidních výsledků. Ambrož má za to, že tehdy je třeba opravdu velkého úsilí překonat nevýhody méně pružné motoriky, protože organismus dospělého je méně elastický než dítěte. Jinak ovšem podle jeho názoru, který v rozhovoru uvádí, má práce s dospělými spíše přednosti, které vyplývají z toho, že dospělí se opravdu chtějí naučit hrát a rychleji pochopí, co po nich vzdělavatel chce a vynakládají většinou opravdu značné úsilí na to, aby poznatky dokázali aplikovat v praxi.

Přibližuje nám svůj přístup k přednostem vzdělávání dospělých a říká, že jich využívá a posiluje je tím, že se snaží zapojit je do kolektivního hraní, čímž se zvyšuje jejich motivace a získávají konkrétní zkušenosti. Tam, kde motorika

opravdu tento postup neumožňuje, směřuje při výuce k tomu, aby se posluchač naučil hrát jednoduché skladbičky, které mohou uplatnit při běžných životních příležitostech – vánoční koledy, jmeniny, jubilea apod.

Ani přes svůj věk a dlouhou pedagogickou praxi se Ambrož nedomnívá, že je na konci rozvoje svých profesních možností, protože jak říká, každý, kdo učí, získává v průběhu praxe stále více zkušeností, učí se bezkonfliktně řešit problémy, které při výuce nastávají a dokáže je řešit individuálně podle potřeb a schopností studenta i očekávaných výstupů. Problémů, které je třeba zvládnout při výuce, může být celá řada – prstoklady, dynamika, výraz, pojetí skladby nebo technické problémy.

Oblasti, ve kterých se za svou pedagogickou praxi podle svého vyjádření zlepšil a nadále by se chtěl zlepšovat, je umět citlivě postihnout individuální schopnosti žáků, nacházet motivaci pro méně nadané a hledat cesty, jak co nejvíce rozvíjet schopnosti talentovaných žáků.

Proto, aby výuka probíhala plynule a v ovzduší vzájemné spolupráce, je třeba podle Ambrože pracovitosti, pílě, pravidelného cvičení, vytrvalosti a talentu. Je přesvědčen, že při institucionálním pedagogickém působení nelze nikdy pominout prostředí, které vzniká mezi kolegy. Pozitivně inspirující poměry v kolektivu podle něj nastávají tehdy, jestliže se dodržují dobré zásady mezilidských vztahů doplněné kolegiální projevující se porozuměním a vzájemnou výpomocí. Z Ambrožova přesvědčení vyplývá, že má-li hudební pedagog živý vztah k hudbě i k těm, které učí, nemá o motivaci nouzi, protože chce stále více přispívat k šíření hudebních dovedností a k tomu rozvíjet své schopnosti. Odměnou se takovému pedagogovi stává radost z práce, zejména když pracuje se studentem, který dobře reaguje na pedagogické vedení a hudbu dovede tvůrčím způsobem interpretovat.

Ambrož říká, že když člověk pracuje desítky let ve své profesi a nachází v ní stále inspiraci a uspokojení, musí mít konkrétní představu o ideálech, které chce naplnit. Ideálem je podle něj vzdělavatel, který je důsledný, má být

schopen takového způsobu komunikace, aby uměl to, co chce po vzdělávaném vysvětlit tak, aby to bylo pochopeno. Soudí, že ideálu se blíží také pedagogové, kteří umějí to, co požadují, předvést, mají pochopení a cit pro méně talentované studenty a snaží se být vzorem pro studenty po stránce umělecké i lidské.

3.10.1 Analýza

Analýza Ambrožovy dlouhé pedagogické dráhy je zdrojem skutečně významných podkladů pro naplnění výzkumného cíle. Když jsme prozkoumali všechny poznatky ze shromažďování dat včetně polostrukturovaného rozhovoru, došli jsme k závěru, že Ambrož má ke své profesi hudebníka i hudebního pedagoga hluboce angažovaný osobní vztah, ze kterého vyplývá přístup i ke všem aspektům práce s dospělými především k přenesení co největšího podílu vlastních profesních schopností do aktivního života vyučovaného, trvalé gradaci rozvoje lidských, hudebních i vzdělávacích kompetencí. Tyto postoje v Ambrožovi vytvářejí stálou potřebu kreativně přistupovat k hudebnímu projevu i k osobnostnímu vývoji svých posluchačů, což se pro něj stává absolutní prioritou.¹²⁹

3.10.2 Diskuze

To, co jsme o osobnosti Ambrože věděli před vlastním rozhovorem, i to, co bylo obsahem vlastního rozhovoru, ukazuje, že ačkoli ve své výpovědi nemluví přímo o andragogice, požadavky andragogického přístupu v edukačním procesu aplikuje. Především jeho vnímání předností a omezení dospělých a budování vztahů mezi jím a žáky na principu aktivní vzájemné interakce a úsilí o to, aby posluchač problém pochopil již při výuce tak, aby bylo plně využito jeho výhody rychlejšího chápání a hlubšího porozumění problému oproti dětem a eliminováno rychlejší vymizení poznatků

¹²⁹ Srov. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2010. s. 268-270.

z krátkodobé paměti ovlivňuje jeho dlouhodobé úspěšné pedagogické působení.¹³⁰

3.10.3 Závěr

Tuto případovou studii bychom uzavřeli s tím, že vyjádření respondenta k jednotlivým okolnostem ovlivňujícím interakci mezi realizací vzdělávacího procesu dospělých a osobností vzdělavatele jsou relevantní. Potvrzují předpoklad, že tyto souvislosti existují. Respondentovy odpovědi přinášejí cenné poznatky k objasnění základní výzkumné otázky, i když téma zcela nevyčerpávají.

¹³⁰ Srov. PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1997. s. 120.

ZÁVĚR

Bakalářskou práci jsme věnovali problému osvojování si a rozvíjení vzdělavatelských kompetencí. Těžištěm bylo prozkoumat, jaký vliv má vývoj názorů vzdělavatele dospělých na jeho profesní růst a kvalitu jeho práce. Kvality úspěšného vzdělavatele jsme vnímali nejen jako schopnost dosahovat očekávané výsledky podle metodiky, ale i umění uspokojovat potřeby těch, které vyučuje.

Práci jsme pojali tak, že jsme nejdříve uvedli, jak rozumíme základním pojmům, které v práci používáme. Snažili jsme se interpretovat základní pojmy v souladu se současně používanou andragogickou terminologií. Naplnění tohoto záměru jsme věnovali první část první kapitoly, ve které jsme pak pokračovali členěním vzdělávání dospělých a charakteristikou specifik této oblasti edukace v rámci celoživotního učení.

Druhá kapitola zahrnovala předpokládané profesní kompetence lektora ve vzdělávání dospělých a zmiňuje i role, ve kterých se lektor působící v této sféře může projevat a jaké z toho pro něj i pro posluchače vyplývají důsledky. Do určité míry jsme se zabývali záležitostmi, které byly osnovou pro výzkumnou část.

Výzkum byl obsažen v praktické části, která byla náplní třetí kapitoly. V průběhu výzkumu, který jsme vedli jako kvalitativní podle vzorce případové studie, jsme řešili problém vývoje lektorů v průběhu jejich profesní dráhy. Především jsme zkoumali odpověď na výzkumnou otázku: *Jak vývoj názorů lektorů působí na pozitivní vývoj profesních kompetencí ve vzdělávání dospělých*. Prezentovali jsme zde čtyři případové studie lektorů působících ve vzdělávání dětí, mládeže i dospělých s přibližně stejnou kvalifikací, ale rozdílnou délkou praxe.

Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že i když jsme se při sběru dat vyhnuli v kontaktu s respondenty používání specifických andragogických termínů, jejich výpovědi potvrzovaly přímo i nepřímo poznatky z teoretické části.

Jedním z těchto poznatků bylo, že názory a postoje úspěšného lektora ve vzdělávání dospělých se stále vyvíjejí a jsou konfrontovány s tím, jak práce lektora naplňuje očekávání vzdělávaných.

Konkrétními vlastnostmi, které lektoři preferovali, byly především: kreativita, láska k tomu, co vyučují i osobnímu rozvoji, trvalý rozvoj lidských i vzdělávacích kompetencí, komunikativní dovednosti, individuální přístup, motivace, odpovědnost, trpělivost, angažovaný osobní vztah k výuce a dobré vztahy s kolegy.

Výsledky výzkumu mohou posloužit, podle našeho názoru k tomu, aby při vzdělávání lektorů byla věnována přiměřená pozornost jejich osobnímu přístupu k těm, jimž je jejich práce adresována.

Problém, který nám komplikoval práci, byl v tom, že pokud jsme chtěli zachovat autenticitu výpovědi respondentů, nemohli jsme pokládat velké množství otázek zejména ne takových, které by odrazovaly od plynulého vyprávění. Určitým způsobem jsme byli omezeni i rozsahem práce, protože vzdělávání na každé úrovni je způsobem osobní interakce, která zahrnuje sociální, psychologické, vývojové, kulturní paradigmaty a další aspekty. Rozšiřovat práci o vstupy do těchto disciplín a hodnotit jejich ovlivňování vývoje osobnosti lektora by nepochybně daleko překročilo rozsah a cíl práce.

Problematika, kterou se tato práce zabývala, zůstává i nadále otevřená a ponechává značný prostor pro další výzkum v této oblasti, přesto soudíme, že některé poznatky získané výzkumem mohou být ve vztahu k tématu relevantní.

BIBLIOGRAFIE

AUINGER, Leopold. Postavenie EFOS-u v rámci Európy. In *Prínos vzdelávania starších pre psychofyzické zdravie človeka*.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Projektování, vzdělávací akce pro andragogy*. 1. vydání, Olomouc : VUP, 2013. 101 s. ISBN 978-80-244-3547-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 1*. 2. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 77 s. ISBN 80-244-1192-X.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 3. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. 80 s. ISBN 978-80-244-3249-6.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Tutor a jeho role v distančním vzdělávání a v e-learningu*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 137 s. ISBN 978-80-244-3795-8.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2009. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, Milan. *Andragogika. Teoretické základy*. 1. vydání. Praha : Eurolex Bohemia. 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

BLATNÝ, Marek a kolektiv. *Psychologie osobnosti*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2010. 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.

BOČKOVÁ, Věra a kolektiv, *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II*. Olomouc : Vydavatelství UP, 1995. 50 s. ISBN 80-7067-569-1.

DVOŘÁKOVÁ, Miroslava. *Technologie vzdělávání dospělých 1*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 85 s. ISBN 978-80-244-3580-0.

HAŠKOVCOVÁ, Helena. *Fenomén stáří*. 2. vydání, Praha : Havlíček Brain Team, 2010. 368 s. ISBN 978-80-87109-19-9.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 6. vydání. 2011. Praha : Portál. s. 168. ISBN 978-80-7367-909-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 3. vydání, Praha : Portál, 2012. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HLOUŠKOVÁ, Lenka. POL, Milan. Občanské vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

KÁBRT, Jan. KUCHARSKÝ, Pavel a další. *Latinsko Český slovník*. 3. upravené vydání, Praha : SPN, 1957. 483 s. ISBN 80-04-26000-4.

KALHOUS, Zdeněk. OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha : Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogická dimenze volného času*. 1. vydání, Brno : Paido, 2011. 102 s. ISBN 978-80-7315-223-9.

KNOTOVÁ, Dana. Zájmové vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

Memorandum o celoživotním učení. Pracovní materiál evropské komise. 2000. In Zpravodaj, Příloha II/2001. 2001. 28 s.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2006. 332 s. ISB 80-247-1362-4.

MŠMT: *Bílá kniha*. Národní program vzdělávání v České republice. 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2. vydání, Praha : ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání, Praha : Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. 1. vydání, 1997. 153 s.

PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje, výchova, vzdělání, péče, řízení*. 1. vydání, Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. 1. vydání, Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 207 s.

PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2. vydání, Praha : Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.

RABUŠIC, Ladislav. Senioři a jejich vzdělávání. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. Dospělí a informální učení. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. ŠEĐOVÁ, Klára. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých. In RABUŠICOVÁ, Milada. RABUŠIC, Ladislav. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v ČR*. 1. vydání. 2008. Brno : Masarykova univerzita, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.

SUCHÝ, Jaroslav. *Jak se mění člověk*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. s. 124.

ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vydání, Praha : Portál, 2009. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIMEK, Dušan. *Texty k integrální andragogice I*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 64 s. ISBN 978-80-244-3852-8.

ŠIMEK, Dušan. *Texty k integrální andragogice II*. 1. vydání, Olomouc : Univerzita Palackého, 2013. 62 s. ISBN 978-80-244-3904-4.

ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání, Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vydání, Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

WILDEMUTH, Barbara M. ZHANG, Yan. *Unstructured Interviews*. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 978-15-91585-03-9.

Elektronické zdroje

Analýza: Demografické stárnutí ČR podle výsledků projekce. In Demografie [online], [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: www.demografie.info

MŠMT. *Strategie Celoživotního učení ČR*. [online], 2007 [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

Sčítání lidu, domů a bytů 2011 [online]. Praha : Český statistický úřad, 2011. [cit. 31. 03. 2015]. Dostupné z: <https://vdb.czso.cz/sldbvo/#!stranka=zakladni-vysledky&tu=0&th=&vseuzemi=null&v=&vo=H4s>

Zlámalová, Helena. Distanční vzdělávání – včera, dnes a zítra. *E-pedagogium* [online]. 2007, 7(3) [cit. 13.3.2015]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-ped III-2007.pdf, s. 29.