

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium
2012 – 2014



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Roman Žaloudek

**Profese vzdělavatele dospělých
v andragogické praxi**

Praha 2014

**Vedoucí diplomové práce:
PaedDr. Radim Chvála, CSc.**

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined (Part-Time) Studies
2012 – 2014



DIPLOMA THESIS

Roman Žaloudek

**The profession of educator of adults
in andragogic practice**

Prague 2014

**The Diploma Thesis Work Supervisor:
PaedDr. Radim Chvála, CSc.**

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14. března 2014

Podpis autora:

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval zejména všem vyučujícím, kteří mi v průběhu pětiletého studia na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha předali řadu cenných poznatků a výraznou měrou se tím zasloužili o vznik této kvalifikační práce. Poděkovat bych chtěl i PhDr. Zdeňku Palánovi, Ph.D., prezidentovi Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. a PhDr. Tereze Vacínové, Ph.D., zástupkyni vedoucího Katedry andragogiky UJAK za jejich odbornou pomoc a konzultace, které mi velmi ochotně poskytli. Poděkování patří také PaedDr. Radimu Chválovi, CSc. za jeho trpělivost, čas a podporu při vedení mé diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce se podrobně zabývá obsáhlou problematikou výkonu profese vzdělavatele dospělých v andragogické praxi z pohledu několika klíčových oblastí, které tvoří nosné pilíře tohoto psychicky náročného povolání. Jedná se především o učení, jehož význam je zde popisován v kontextu jednotlivých etap vývoje lidského života, dále byla pozornost zaměřena na historii vzdělávání od nejzazších dob až po současnost, přičemž samostatná subkapitola je věnována největšímu pedagogovi v dějinách lidstva a učiteli národů, kterým byl Jan Amos Komenský. Následuje část, zabývající se přímo otázkou vzdělávání dospělých, jeho genezi v celosvětovém i národním měřítku, popisem systému dalšího vzdělávání s ohledem na jeho různé formy a metody výuky, zdůrazněním úlohy androdidaktických zásad a charakteristikou dospělého jedince, jakožto subjektu edukace. Dostatečný prostor je poskytnut také další, velmi významné oblasti, kterou je celoživotní učení. V rámci teoretické části diplomové práce je popisována i problematika andragogické interakce a poslední kapitolu tvoří pojednání o vzdělavateli dospělých, zejména jeho osobnosti, vykonávané profesi, kompetencích, kvalifikaci a péči o duševní zdraví. Diplomová práce je pak zakončena dotazníkovým průzkumem mezi lektory, kteří vykonávali edukační činnost v rámci eGON Center po celé České republice. Toto empirické šetření přináší odpovědi na předem stanovené výzkumné problémy a předkládá možná doporučení, mající snahu zlepšit prestiž profese vzdělavatele dospělých.

Klíčové pojmy

celoživotní učení, edukační proces, Jan Amos Komenský, kompetence, komunikace, kvalifikace, motivace, sociální interakce, učení, vzdělávání, vzdělávání dospělých, vzdělavatel dospělých

Annotation

This diploma thesis deals in detail with the extensive issue of the performance of adult educators in andragogic practice from the perspective of several key areas which comprise the foundation stones of this mentally demanding profession. These include especially learning, the importance of which is described within the context of different stages of the development of human life; however, the work also focuses on the history of education from the most ancient times until the present and a separate sub-section is devoted to the greatest pedagogue in the history of humanity, the teacher of nations, Jan Amos Comenius. The following section concentrates on the issue of educating adults, its genesis on the global and national scale, description of the system of further education with its diverse forms and methods of teaching, emphasis on the andro-didactic principles and characteristics of an adult individual as the subject of education. The work also devotes sufficient space to another crucial area, namely that of lifelong learning. The theoretical part of the thesis describes the issues of andragogic interaction; the last section of the thesis deals with adult educators, in particular with their personality, profession, competences, qualifications and care for mental health. The diploma thesis is concluded by a questionnaire survey completed by lecturers performing educational activities at eGON Centers in the Czech Republic. This empirical survey provides answers to research problems identified in advance and presents recommendations for improving the prestige of the profession of adult educator.

Key words

Lifelong learning, educational process, Jan Amos Comenius, competences, communication, qualification, motivation, social interaction, learning, education of adults, adult educator

OBSAH

Úvod.....	10
1 Učení.....	13
1.1 Učení v kontextu lidského života.....	14
1.1.1 Období prvního dětství	16
1.1.2 Období druhého dětství	17
1.1.3 Období pubescence.....	18
1.1.4 Období hebetické.....	18
1.1.5 Období mladé dospělosti	19
1.1.6 Období střední dospělosti	21
1.1.7 Období starší dospělosti.....	22
1.1.8 Období raného stáří	24
1.1.9 Období pravého stáří	27
1.2 Kolbův cyklus učení	28
1.3 Bloomova taxonomie kognitivních cílů.....	32
1.4 Motivace dospělých k učení	35
1.5 Učení jako lidská přirozenost	36
2 Vzdělá(vá)ní.....	38
2.1 Historické a ideové kořeny vzdělávání	39
2.1.1 Období prehistorické	39
2.1.2 Období starověku.....	40
2.1.3 Období středověku.....	43
2.1.4 Období renesance, humanismu a reformace.....	45
2.1.5 Jan Amos Komenský	48
2.1.6 Pedagogické myšlení 17. a 18. století	52
2.1.7 Vzdělávání v 19. století	54
2.1.8 Pedagogické osobnosti 20. století.....	56
3 Vzdělávání dospělých	59
3.1 Historický vývoj	59
3.2 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích	61
3.3 Systém dalšího vzdělávání dospělých.....	64
3.4 Formy vzdělávání	66
3.5 Výukové metody.....	70
3.6 Androdidaktické zásady.....	74

3.7 Dospělý jako subjekt edukace.....	76
3.8 Typy účastníků vzdělávání	78
3.9 Vzdělávání dospělých a výchova.....	83
4 Celoživotní učení a vzdělávání	86
4.1 Strategické mezinárodní dokumenty	86
4.2 Formální, neformální a informální učení	90
4.3 Lisabonský proces.....	92
4.4 Kodaňský proces.....	94
4.5 Boloňský proces.....	95
4.6 Strategické dokumenty ČR	96
5 Andragogická interakce	100
5.1 Komunikace	100
5.2 Zásady správné komunikace	104
5.3 Problémoví lidé.....	106
6 Vzdělavatel dospělých	111
6.1 Osobnost vzdělavatele a její determinanty	111
6.1.1 Schopnosti, vlohy a inteligence	112
6.1.2 Rysy osobnosti, charakter a temperament	114
6.1.3 Hodnoty a postoje.....	118
6.1.4 Motivy, potřeby a zájmy.....	120
6.2 Profese lektora	123
6.2.1 Cesty k andragogickému povolání	125
6.2.2 Terminologické vymezení andragogických profesí	126
6.2.3 Podoby lektorské profese.....	128
6.2.4 Příprava a certifikace lektorů.....	131
6.2.5 Prestiž lektorské profese	132
6.2.6 Zásadní chyby v práci lektora.....	133
6.2.7 Syndrom vyhoření	135
6.2.8 Duševní hygiena	138
6.2.9 Desatero kvalitního lektora.....	141
6.3 Kompetence	141
6.4 Kvalifikace.....	144
6.5 Klíčové kvalifikace a kompetence	146
6.6 Národní soustavy povolání a kvalifikací	148
6.7 Kompetenční model vzdělavatele dospělých.....	150

7 Průzkum	155
7.1 Cíl průzkumu	155
7.2 Výzkumné problémy a pracovní hypotézy	156
7.3 Použitá metoda.....	156
7.4 Harmonogram postupu	156
7.4.1 Přípravná fáze	157
7.4.2 Realizační fáze.....	159
7.4.3 Závěrečná fáze	159
7.5 Charakteristika výzkumného vzorku	159
7.6 Interpretace výsledků.....	160
7.7 Ověření hypotéz.....	175
7.8 Závěr průzkumu a doporučení	177
Závěr	179
Seznam použitých zdrojů.....	182
Seznam obrázků, grafů a tabulek	188
Seznam příloh	191

ÚVOD

Postupné a neodvratné stárnutí populace, snižování počtu ekonomicky aktivních obyvatel, rychlé technologické změny a rostoucí globální konkurence, jsou faktory, jež bezesporu ovlivňují dnešní moderní informační společnost, která je tak konfrontována s řadou klíčových problémů, jež bude nutné dříve či později řešit. Jedná se především o možnost uplatnění člověka na trhu práce. Vysoký podíl pracovníků s nedostatečnou kvalifikací, nízká zaměstnanost absolventů středních a vysokých škol, v porovnání s okolními státy nepřilíš velký zájmem dospělých o účast na dalším vzdělávání, to vše vyvolává otázku, jak se s touto nepříznivou situací vyrovnat.

Odpověď je nabíledni. Základní premisou aktivní participace člověka na pracovním trhu je schopnost kontinuální adaptability vůči neustálým změnám ve společnosti a snaha o aktualizaci i rozvoj osvojených znalostí, vědomostí a dovedností. Lidé mají v dnešní době k dispozici celou řadu vzdělávacích příležitostí. Je jim umožněno kombinovanou či distanční formou studovat vysokou školu, absolvovat kvalifikační a rekvalifikační kurzy, navštěvovat semináře občanského a zájmového vzdělávání nebo se účastnit přednášek na univerzitě třetího věku. Učení je tedy naším celoživotním osudem.

Problematikou edukace dospělých se zabývám už od roku 2002, ve kterém jsem začal působit jako lektor Akademie Jana Amose Komenského v Děčíně. Tou dobou bylo mým úkolem vést kurzy informačních technologií, jejichž účastníky byli klienti Úřadu práce a velmi často i senioři, kteří si oblíbili cenově dostupné vzdělávací akce, realizované díky projektu Národní program počítačové gramotnosti dnes neexistujícího Ministerstva informatiky ČR. Několik IT kurzů jsem lektoroval také na děčínském pracovišti Českého vysokého učení technického.

V současné době působím na pozici odborného zaměstnance oddělení informačních technologií Magistrátu města Děčín jako metodik a školitel řady informačních systémů úřadu, zejména elektronické evidence dokumentů a portálu CzechPOINT. Od roku 2009, kdy se statutární město Děčín zapojilo v rámci výzvy č. 40 Ministerstva vnitra ČR do projektu „Vzdělávání v eGON Centrech krajů a obcí s rozšířenou působností“ Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost, organizuji a jako lektor i tutor vedu různá školení pro zaměstnance i úředníky magistrátního úřadu, politiky a volené zastupitele města.

Volba tématu diplomové práce byla učiněna v kontextu aktuálnosti potřeby dalšího profesního vzdělávání obyvatel a mých dosavadních zkušeností z praxe. Pečlivou literární

rešerší mnoha odborných publikací renomovaných autorů a teoretiků především z oblasti pedagogiky, psychologie a andragogiky, bylo mou snahou přispět k hlubšímu pochopení významu a náročnosti profese vzdělavatele dospělých. Hlavním cílem této práce je pak naplnění propedeutické funkce, tzn., že budoucí i stávající edukátoři či zájemci o toto povolání by zde měli nalézt množství cenných poznatků, které jim budou užitečné.

První kapitola se pečlivě zabývá otázkou učení, která tvoří jeden z nosných pilířů lektorského povolání a každý edukátor se v ní musí umět orientovat. Velká pozornost je věnována zejména kvalitě poznávacích funkcí člověka v průběhu jeho ontogeneze, neboť tyto mají kardinální vliv na schopnost jedince zpracovávat nové informace. Následuje charakteristika Kolbova modelu zážitkového učení a z něj vyplývající typologie učícího se člověka a stručná zmínka patří i Bloomově taxonomii kognitivních cílů a pohnutkám, na jejichž základě pociťuje dospělý potřebu učit se.

Druhá kapitola nese zvláštní název „vzdělá(vá)ní“. V jednom názvu jsou tak skryty hned dva pojmy, jejichž význam je vzápětí objasněn. Oba však tvoří další pilíř, podpírající nutnou vědomostní základnu každého vzdělavatele. Tu navíc rozšiřuje o základní soubor poznatků z historie a ideových kořenů vzdělávání od nejzazších dob až po současnost, přičemž samostatná subkapitola je věnována největší pedagogické osobnosti v dějinách lidstva a učitelů národů, kterým byl Jan Amos Komenský.

Třetí kapitola poskytuje dostatečný prostor problematice vzdělávání dospělých, jeho postupným vývojem ve světě i na území České republiky, popisem komplexního systému institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit s ohledem na různé formy a metody výuky i soubor důležitých androdidaktických zásad, jejichž nutnost dodržování je neoddiskutovatelná. Nechybí ani charakteristika dospělého jedince, jakožto účastníka vzdělávání, jeho typologie a klasifikace faktorů, které musí vzdělavatel při edukaci tohoto subjektu respektovat. Krátké zamyšlení je věnováno i dichotomickému přístupu k otázce výchovy dospělého člověka.

Čtvrtou a z pohledu andragoga velmi důležitou kapitolu pak tvoří ucelený souhrn poznatků z oblasti celoživotního učení a vzdělávání. Jejím obsahem jsou informace o strategických dokumentech národní i mezinárodní povahy a vlivných organizacích, které jsou v problematice vzdělávání dospělých významně zainteresované. Pozornost je také věnována triádě Lisabonského, Kodaňského a Boloňského procesu či vysvětlení rozdílu mezi formálním, neformálním a informálním učením. Pátá kapitola má za úkol

objasnit zásady správné andragogické komunikace a uvést přehled problémových osob, které se v rámci sociální interakce mohou vyskytnout.

Šestá, obsáhlá a zároveň poslední kapitola teoretické části této diplomové práce pojednává o samotném vzdělavateli dospělých. Velmi detailně je zde popsána struktura osobnosti edukátora, tvořená jeho schopnostmi, vlohami a inteligencí, rysy, charakterem a temperamentem, hodnotami, postoji, motivy, potřebami a zájmy. Hovoří se zde také o různých cestách, vedoucích k povolání vzdělavatele dospělých, jeho četných podobách a snahou bylo též terminologicky vymezit celé spektrum andragogických profesí. Jedním z úkolů této kapitoly je zmapovat situaci v oblasti přípravy a certifikace lektorů, odhalit míru prestiže, kterou v souvislosti s výkonem edukační činnosti pocítují a varovat před chybami, jichž se mohou při výuce dopustit. Následuje pojednání o syndromu vyhoření a jeho prevenci, kterou je dodržování zásad duševní hygieny. Morální dimenze je pak zastoupena desaterem kvalitního lektora, které by se mělo stát kategorickým imperativem každého vzdělavatele dospělých. Závěr této kapitoly tvoří objasnění pojmů kompetence a kvalifikace, jež jsou v dnešní době skloňovány prakticky ve všech pádech a sestavení kompetenčního modelu lektora.

Sedmá kapitola již náleží do části empirické, která se zabývá dotazníkovým průzkumem, jehož cílem bylo mimo jiné zjistit, do jaké míry ovlivňuje temperament lektora jeho subjektivní vnímání značné psychické zátěže, kterou profese vzdělavatele dospělých představuje, dále pak názor, týkající se finančního ohodnocení tohoto povolání a míru ochoty neustále aktualizovat a rozšiřovat své lektorské i odborné kompetence v kontextu dosaženého stupně vzdělání. Jednotlivé podkapitoly se zmiňují o použité metodě a harmonogramu šetření, charakteristice výzkumného vzorku a ověřování předem stanovených hypotéz. Následuje interpretace výsledků analýzy dotazníkového průzkumu a závěr empirické části i celé diplomové práce.

1 UČENÍ

Převážně většině lidí se pojem učení asociuje s nepříliš oblíbenou činností, kterou museli vykonávat v průběhu počátečního vzdělávání, někteří pak i v rámci své účasti v navazující vzdělávací etapě označované jako další vzdělávání. Tento pohled však nelze z pochopitelných důvodů považovat za přesnou definici pojmu učení. Při jeho odborném zkoumání je nutné uvažovat v daleko širších souvislostech.

Psychologický slovník obecně definuje učení mimo jiné jako „*aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a rozšiřuje možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování se novým situacím. Neznamená sezení nad učebnicí, poslouchání monologu ve frontálním vyučování, slovíčka a zkoušení, znamená zvidavý životní styl, nikoli jen vštěpování faktografických položek. Uskutečňuje se nejen formální výukou, ale zvláště v dospělosti samostatným učením, které může zahrnovat jednorázové přednášky i celé cykly, zprostředkované rozhlasem a televizí, studiem příruček a katalogů, návštěvami galerií, exkurzemi, cestováním, četbou odborných časopisů, informačně bohatými rozhovory, zvidavým sledováním okolního života a především své profese.*“¹

Slovník dále uvádí, že na základě zkoumání vztahů mezi smysly, nervovým systémem a svaly, byla v prvních experimentálních laboratořích označována za učení činnost, která spočívala především v mozkovém zpracování nervových impulzů, vyvolaných působením podnětů na lidské smysly. Jejím výsledkem pak byl např. pohyb svalů nebo jiná reakce na podnět či situaci. Později se začala objevovat stručnější definice, která hovoří o učení jakožto ze zkušenosti plynoucí změny chování, kterou nelze připsat zrání ani dočasnému stavu způsobenému např. nemocí nebo únavou. Ve 20. století došlo k diferenciaci chápání učení na dvě široké kategorie, z nichž první reprezentují exogenní teorie učení, vycházející z tvrzení, že učení probíhá podle vzorce S-R (stimul vyvolává reakci), druhou pak zastávají teorie endogenní, kognitivní, založené na tezi, že učení vychází z kognice.²

V současné době existují desítky různých teorií, druhů a škol učení, z nich každá má svou vlastní definici pojmu učení a proto je velmi obtížné najít takovou, která by byla všeobecně přijímaná a univerzální. V pedagogickém slovníku je možné nalézt vymezení

¹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 637. ISBN 978-807-3675-691.

² Tamtéž, s. 640.

Jana Čápa, který učení charakterizuje jako „získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života – naučené je opakem vrozeného“ nebo Václava Kuliče, který trochu obsáhleji uvádí, že „učení je proces, v jehož průběhu a důsledku člověk mění svůj soubor poznatků o prostředí přírodním i lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe samého. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to vše směrem k rozvoji a vyšší účinnosti. K uvedeným změnám dochází především na základě zkušeností, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování zkušenosti společenské.“³

Andragogika v posledních letech chápe učení, respektive učení se dospělých jako hlavní andragogický pojem, který je možné označit za „proces záměrného navozování činností vedoucí k získávání, rozšiřování a rozvíjení znalostí a dovedností učícího se jedince vedoucí k relativně trvalé změně struktury osobnosti, včetně jejich znalostí, dovedností, postojů, hodnot a chování.“⁴ Beneš k tomu dodává, že stále více vzrůstající význam pojmu učení je v současnosti dán řadou faktorů, především sociálním, kulturním a ekonomickým vývojem společnosti. Vychází se přitom z předpokladu, že za získání kompetencí a dosažení určité kvalifikace nenese odpovědnost vzdělávací instituce nebo jakákoli jiná organizace, ale člověk sám. Vzdělávání pouze nabízí pomocnou ruku každému jednotlivci, který si ve svém vlastním zájmu musí učení zajistit.⁵

1.1 Učení v kontextu lidského života

Existuje-li nějaká činnost, která je s člověkem spjata po celý jeho ontogenetický vývoj, je to bezesporu právě učení. Vágnerová například uvádí, že prostřednictvím jeho nejjednodušších forem si lidský plod už v prenatálním období vytváří určité zkušenosti.⁶ K řádnému uvědomění si plného významu tohoto ať už formálního, neformálního nebo informálního procesu osvojování znalostí, vědomostí, zkušeností, dovedností, postojů, hodnot a návyků, vzorců chování, zásad, pravidel, kultury, morálních a sociálních norem

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 323-324. ISBN 978-807-3676-476.

⁴ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 43. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁵ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 16. ISBN 978-802-4725-802.

⁶ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 36. ISBN 80-717-8308-0.

je tedy nutné podniknout stručný exkurz do oblasti psychologie, neboť doménou tohoto vědního oboru jsou mimo jiné právě otázky učení, na které je možné nalézt odpovědi v jedné z jeho základních disciplín – vývojové psychologii.

V odborných publikacích je často citována biopsychologická vývojová periodizace významného českého pedagoga **Václava Příhody**, který se snažil komplexně zachytit všechny etapy vývoje lidské bytosti na biologické, psychické i sociální úrovni. Příhoda rozdělil ontogenezi do těchto period:

I. Rozvoj antenatální:

- a) zárodečný a embryonální od 0 do 3 lunárních měsíců,
- b) fetální od 4. do 7. měsíce,
- c) prenatalní v užším smyslu od 8. do 10. měsíce;

II. První dětství:

- 1) Období nemluvněte,
 - a) natální období od 0 do 10 dnů,
 - b) novorozence od 10 do 60 dnů,
 - c) kojení od 2 do 12 měsíců;
- 2) Věk batolete mladšího od 1 do 2 let a staršího od 2 do 3 let;

III. Druhé dětství:

- 1) předškolní do počátku trvalého chrupu od 3 do 6 let,
- 2) prepubescence od 6 do 11 let;

IV. Pubescence od 11 do 15 let;

V. Období hebetické:

- 1) postpubescence od 15 do 20 let,
- 2) mecitma od 20 do 30 let;

VI. Adultium (životní stabilizace a vyvrcholení) od 30 do 45 let;

VII. Interevium (počínající involuce) od 45 do 60 let;

VIII. Senium:

- 1) senescence od 60 do 75 let,
- 2) kmetství od 75 do 90 let,
- 3) patriarchium od 90 let.⁷

⁷ PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I.: Vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 4. Praha: SPN, 1977, s. 13-14. Učebnice vysokých škol. 14-610-77.

1.1.1 Období prvního dětství

Několik hodin po porodu (2. až 5. den života) je novorozenec schopen v důsledku uspokojení potřeby příjmu potravy prvních viditelných projevů učení, které jsou v tomto období charakteristické elementárním procesem čítí základních smyslových informací, jež dítě spojuje s určitým objektem nebo situací, případně už integrovanou zkušeností. Pomocí základních reflexů, vrozených způsobů chování a schopnosti učení, se postupně novorozenec přizpůsobuje novým podmínkám. V rámci sociální interakce se například velmi rychle naučí poznat svou matku. Její hlas si pamatuje ještě z doby intrauterinního života.⁸ Langmeier a Krejčířová pak akcentují vysokou způsobilost novorozence patrnou zejména ve schopnosti učit se, aktivně vyhledávat souvislosti v podnětovém okolí a různým způsobem zpracovávat informace k získávání zkušeností.⁹

První rok života dítěte, označovaný jako kojenecký věk, se vyznačuje velmi rychlým tempem vývoje tělesné a duševní oblasti, umožňující tvorbu osobnosti, která je schopna základní autonomie. Poznávání a učení je spojeno s rozvojem kognitivních procesů nemluvněte, zejména pak senzoričkých a motorických dovedností (J. Piaget hovoří o fázi senzomotorické inteligence). Dítě se začíná řízeně a záměrně pohybovat, čímž se mu zvětšuje jeho akční rádius a rozšiřuje podnětová nabídka. Postupně se učí novým činnostem, které již nejsou samoučelné, ale umožňují mu dosáhnout určitého cíle. Jedná se o důležitou etapu ve vývoji člověka, neboť v této chvíli si dítě poprvé uvědomuje tzv. kauzální nexus, tedy příčinu a následek. Dochází k rozvoji řeči, pokračuje proces socializace a v rámci mezilidské interakce, především s matkou, se tvoří základy pro učení nápodobou.¹⁰

Ve 2. a 3. roce života prochází člověk obdobím batolete, které je charakteristické postupujícím procesem osamostatňování. Dítě si stále více uvědomuje sebe samo a vnímá se jako jedinečná lidská bytost. Pociťuje potřebu sebeprosazení a separace od matky. Nástup symbolického myšlení umožňuje batoleti rozpoznat podobnost konfrontací existujících zkušeností a představ s aktivitami jiných lidí, které dostatečně upoutají jeho

⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 41-42. ISBN 80-717-8308-0.

⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 36. ISBN 80-247-1284-9.

¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 43, 47 a 72. ISBN 80-717-8308-0.

pozornost. Ty se následně snaží v rámci svých schopností imitovat. Potřeba komunikace stimuluje rozvoj sémantické složky řeči dítěte, které se zprvu projevuje agramaticky, postupem času si však osvojí základy syntaxe. Ke konci batolecího věku pak dítě od svých rodičů, se kterými se identifikuje, přijímá jejich postoje, hodnoty a především hotové vzorce chování.¹¹

1.1.2 Období druhého dětství

Předškolní věk, tedy období mezi 3. až 6. rokem života, charakterizuje Vágnerová pokračujícím procesem odpoutávání se od vazeb na rodinu a dospělé. Dítě si uvědomuje svou vlastní jedinečnost, začíná se chápat jako subjekt, čímž vzniká vědomí vlastní identity. Vyhledává kontakt s vrstevníky a snaží se navázat rovnocenné vztahy, ve kterých se učí prosazovat své názory, soupeřit i spolupracovat. Podstatným znakem této vývojové fáze je rozvoj prosociálního chování, které se pojí se schopností ovládat agresivitu a vlastní aktuální potřeby, dosažením určitého stupně empatie a respektováním potřeb ostatních lidí. Vzniká svědomí, které funguje jako autoregulační mechanismus především v souvislosti se schopností dítěte pociťovat vinu za nežádoucí chování. Nápodobou verbálního projevu dospělých lidí se pak u předškoláka zdokonalují v obsahu i formě jeho komunikační schopnosti. Dítě v tomto období zastává řadu sociálních rolí, které přesahují rámec rodiny a pod tlakem sociokulturních vlivů postupně začíná vnímat kromě biologické také genderovou složku své pohlavní identity, jejíž vymezení se v předškolním věku zpřesňuje a diferencuje.¹²

Významnou etapou a životní událostí je nástup dítěte do školy. Ten je determinován tzv. školní zralostí, kterou Farková popisuje jako dosažení určité úrovně vývoje v tělesné, poznávací a psychosociální oblasti.¹³ U dítěte se vlivem zrání centrální nervové soustavy zvyšuje emoční stabilita, schopnost koncentrace pozornosti a odolnost vůči zátěži. Pokračuje rozvoj motorické i senzomotorické koordinace, smyslového vnímání a také manuální zručnosti. Známkou progresu poznávacích procesů je schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. Požadavky školy na určité chování a plnění

¹¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 82-83, 86, 95-97. ISBN 80-717-8308-0.

¹² Tamtéž, s. 114-115, 117, 121-123, 127, 133.

¹³ FARKOVÁ, Marie. *Výbrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 181. ISBN 978-808-6723-648.

studijních povinností učí žáka podřídit se příkazu, respektovat autoritu a vykonávat ty činnosti, které jsou nutné. Úspěšná adaptace na zcela nové a doposud neznámé prostředí je tedy závislá také na vývoji autoregulačních procesů založených na vůli. Děti se v této etapě života učí nejenom zvládnout trivium, ale také pochopit smysl školního vzdělávání, rozlišovat různé role a k nim odpovídající způsoby chování, adekvátně komunikovat a respektovat společností akceptované normy.¹⁴

1.1.3 Období pubescence

Mezi 11. až 15. rokem života prochází člověk obdobím pubescence, které je charakteristické především komplexní přeměnou všech složek osobnosti. Pokračující vývoj kognitivních procesů je umožněn díky vzájemné interakci neurofyzilogického zrání a učení, jehož prostřednictvím pubescent získává zkušenosti nutné pro svůj další rozvoj. Vágnerová dále uvádí, že u dospívajícího jedince dochází ke změně ve způsobu jeho myšlení. Oproti předchozím vývojovým fázím, ve kterých dítě nahlíželo na svět pouze realisticky, dokáže pubescent uvažovat již v abstraktní rovině.¹⁵ Farková tento další stupeň ve vývoji nejvyššího poznávacího procesu, který bezesporu ovlivňuje schopnost učení, shrnuje do několika klíčových bodů, jako například užití divergentního způsobu myšlení (hledání různých řešení daného problému), tvorbu hypotetických domněnek nebo schopnost aplikovat formální logické operace.¹⁶ Pubescent se čím dál tím více emancipuje a vyhledává vztahy s vrstevníky obojího pohlaví v rámci vrstevnických skupin, které mu slouží jako opora stávající identity a zdroj sociálního učení.¹⁷

1.1.4 Období hebetické

Absolvování povinné školní docházky a dovršení přípravného profesního období jsou ve vztahu k učení dva významné mezníky v životě člověka, které se pojí s vývojovou etapou označovanou jako adolescence, obvykle vymezenou délkou trvání mezi 15. až 20. rokem života. Mladý člověk se stává plnoletým, snaží se uplatnit na trhu práce a být tak

¹⁴ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 136-137, 140-142, 144-145. ISBN 80-717-8308-0.

¹⁵ Tamtéž, s. 209, 216.

¹⁶ FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 186. ISBN 978-808-6723-648.

¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 210, 244. ISBN 80-717-8308-0.

ekonomicky nezávislý, získává nové role spojené s vyšší sociální prestiží a separací ze závislosti na rodině, postupně i na sociální skupině, s níž se identifikoval a ve které se při kontaktu s vrstevníky smysluplně učil řešit různé situace, je prakticky ukončen proces jeho osamostatňování. Vstupuje do nového prostředí, kterému se musí přizpůsobit a chovat se podle určitých pravidel a morálních principů, o kterých uvažuje a zaujímá k nim vlastní stanovisko.

Navozováním partnerských vztahů postupně dochází k další diferenciaci mužské a ženské role, která je významnou součástí lidské identity. Styl myšlení se v tomto věku sice zásadním způsobem nemění, jeho flexibilita však dosahuje svého maxima. Při učení dokáže adolescent efektivněji používat formální operace a své poznávací funkce pak zdokonaluje cvičením a hromaděním zkušeností. Potvrzují, regulují, modifikují a dotváří se definitivní strategie i obranné mechanismy, jejichž základy byly položeny už v raném dětství a ze kterých nyní vychází postoje a chování ve všech oblastech.¹⁸

1.1.5 Období mladé dospělosti

Období mladé dospělosti (20-40 let) je charakteristické řadou probíhajících změn u člověka. Z biologického hlediska je dospělost vázána na dosažení fyzické zralosti a především zralosti sexuální, která je důležitým aspektem partnerského vztahu. Mezi psychosociální znaky dospělosti je pak možné zařadit změnu osobnosti, spočívající v komplexním osamostatnění, relativní svobodě v rozhodování i chování, ochotě přijmout za tato rozhodnutí zodpovědnost, větší sebejistotě, sebedůvěře, realistickému odhadu vlastních sil a kompetencí.

Dospělý člověk dovede lépe ovládat své emoce i jednání. Změny v socializačním rozvoji, spojené s osamostatněním, které dospělost přináší, se projevují klidnějšími a symetričtějšími vztahy dospělého se svými rodiči, který postupně přestává být na své původní orientační rodině tolik závislý. Obdobnou symetrii je možné pozorovat i v rámci vrstevnických vztahů, z nichž mnohé přetrvávají už z doby adolescence. Schopnost akceptovat potřeby druhého a harmonizovat je s vlastními je pak předpokladem párového soužití. Zralost vztahů k lidem se projevuje i v profesní oblasti, kde je dospělý schopen zvládnout interakci s lidmi v nadřazeném postavení (bez známek obrany vůči autoritě)

¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253, 259, 261, 264, 268-269, 274-275, 285. ISBN 80-717-8308-0.

a s podřízenými (menší riziko zneužití moci pramenící z vyššího postavení). Sociální osamostatnění v kontextu již zmíněné slábnoucí vazby k orientační rodině a potřebě seberealizace vrcholí ekonomickou nezávislostí dospělého jedince.

Předpokladem přijatelného rozvoje v tomto období je zejména učení – získávání zkušeností, které mají velký vliv na všechny složky psychiky: kognitivní kompetence, emoční projevy, osobnostní vlastnosti i celkové sebepojetí. Tento vliv je patrný i ve způsobu zvládání dospělosti, tj. profesní role, stabilního partnerství a rodičovství. Zkušenosti se také podílejí na rozvoji myšlení dospělého. Ten je díky jejich postupnému získávání a kumulování schopen efektivněji přehodnocovat význam zkušeností a vybírat mezi různými alternativami výkladu i řešení. Dochází tak k další diverzifikaci přístupu k problémům. Pro zvládání běžných životních situací je pak nutné, aby byl dospělý člověk schopen vybírat a používat neformálně získané poznatky.

Rozumové schopnosti se obecně rozlišují na tzv. **fluidní inteligenci** (kognitivní schopnosti umožňující zpracování nových informací a manipulaci s abstraktními pojmy) a **krystalickou inteligenci** (znalosti a zkušenosti s různými způsoby interpretace a řešení problémů). Formální kognitivní kompetence se v období mladé dospělosti zlepšují minimálně do 30., maximálně do 40. roku života. Poté jejich kapacita začíná klesat. Naproti tomu krystalické schopnosti se v závislosti na stylu života, vzdělávání a získávání praktických zkušeností rozvíjejí po celou dobu mladé dospělosti.

Kognitivní schopnosti a způsob jejich užívání se postupně dostávají do fáze tzv. postformálního myšlení, které je charakteristické tím, že bere v úvahu různé aspekty problému, jeho mnohoznačnost i celkový kontext. Dospělý tak už nepotřebuje problém zjednodušovat, aby jej pochopil a řešil. Dokáže se smířit s nejednoznačností a proměnou, uznává, že různé problémy bývají složité a že se v průběhu času mění (vědomí toho, že naše poznatky jsou v kontextu času správné pouze relativně). Znakem postformálního myšlení je také sebekritičnost dospělého člověka, který je schopen akceptovat, že jeho úvahy nemusí být zcela přesné, své navrhované řešení problému neprosazuje jako jediné možné a je ochoten přistoupit na kompromis. Dospělý člověk také dovede pracovat s protiklady, umí je integrovat do jednoho celku a je si vědom jejich možné koexistence v rámci jedné situace či názoru, přičemž se nemusí vzájemně vylučovat.

Uvažování dospělého jedince je pragmatičtější. Více se zabývá praktickými situacemi, které se pojí k vlastnímu samostatnému životu, profesní roli, partnerství

a dalším interpersonálním vztahům. Člověk umí kombinovat formálně logický způsob uvažování se subjektivním přístupem vázaným na vlastní zkušenost, je realistický, uvědomuje si rozpory a proměny životní reality. Významně se v tomto vývojovém období rozvíjí také praktická inteligence, která v sobě zahrnuje i mnohé sociální kompetence. Jde o uplatnění poznávacích schopností v konkrétních situacích a adaptaci na aktuální podmínky, tedy schopnost úspěšně zvládat úkoly každodenního života.

Další kognitivní rozvoj s sebou přináší bezesporu profese, při jejímž výkonu se uplatňuje celá řada jiných kompetencí než ve škole či osobním životě. Člověk v tomto období mladé dospělosti také bilancuje a na základě vlastních zkušeností si potvrzuje, že má určité schopnosti a dovednosti, které determinují jeho možnosti a perspektivy dalšího uplatnění. Mnoho dospělých si pak uvědomuje, že vhodnou volbou dalšího studia si mohou své dosavadní kompetence nadále rozvíjet, získávat nové a výrazně tak ovlivnit své budoucí profesní šance.¹⁹

1.1.6 Období střední dospělosti

V období střední dospělosti (40-50 let) je hlavním úkolem člověka dosažení a udržení uspokojivé profesní pozice a stabilizace rodiny. Významná je především skutečnost, že se v této vývojové fázi člověka definitivně uzavírají některé jeho životní možnosti a jiné se zásadním způsobem redukují. Jedná se o období poslední šance na využití těchto příležitostí. Střední věk je tedy dobou protikladů. Člověk je na vrcholu životních sil a své kompetence umí využívat, je si ale také vědom toho, že jeho další rozvoj je už hodně časově limitovaný.

Na rozvoji uvažování, posuzování a řešení problémů mají ve středním věku vliv především zkušenosti. Jejich kumulace umožňuje člověku přehodnocovat význam mnoha životních situací a stanovit si preferované způsoby jejich řešení. Ve 40. letech života pak dochází k rozvoji praktické a sociální inteligence, zatímco ta fluidní (schopnost zpracovávat nové informace a užívat nových způsobů myšlení) stagnuje. Obecně lze konstatovat, že se tato stagnace týká těch kognitivních funkcí, které vyžadují flexibilitu a rychlost. Tempo rozhodování, rychlost interpretace i řešení problémů se může postupně zpomalovat, nicméně díky zkušenostem a zvažování mnoha různých kontextuálních

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 9-12, 18-23. ISBN 978-80-246-1318-5.

souvislostí je kvalita výsledného úsudku zpravidla vyšší než kdykoli předtím. Je to důkazem existence krystalické inteligence, která se i po 40. roku života může u člověka zlepšovat (především díky dosažené vzdělanostní úrovni a s ní spojeném stylu života) a rozvoje postformálního uvažování (vyšší senzitivity čtyřicátníků ke specifickým složkám kontextu a schopnosti brát v úvahu také iracionální aspekty).

V období střední dospělosti se mění i způsob chápání problémů. Mnohým dospělým se určité situace jako problém nejeví, protože jsou běžnou součástí jejich života a tak k nim zauímají stereotypní postoj. Osvojené zkušenosti usnadňují řešení běžných situací, přispívají k jejich zautomatizování, pomáhají řešit také situace, které nejsou zcela běžné a svou preventivní funkcí současně přispívají k tomu, aby se lidé případným problémům dokázali vyhnout. Toto období je však charakteristické i postupným nárůstem kognitivní opatrnosti a rigidity. Dospělý člověk zaujímá střízlivý postoj ke svým kompetencím, jeho sebehodnocení vlastní inteligence je stabilní a velmi těžko se mění.

Určitým rizikem je zafixování stereotypů řešení některých, zejména často se opakujících situací, neboť dospělí lidé zpravidla odmítají uvažovat nad problémem, který se jim na první pohled jeví jako dostatečně jasný. Naproti tomu schopnosti a dovednosti, které potřebují pro svou práci a musí je zde využívat, zdokonalují, prohlubují a udržují si dobrou intelektovou úroveň. Rozvoj kognitivních kompetencí lidí středního věku je tak úzce spojen především s charakterem jejich profesní činnosti.²⁰

1.1.7 Období starší dospělosti

Uvědomování si začátku neodvolatelného a nevratného procesu postupného zhoršování tělesné i psychické kondice a různých kompetencí i sociálního postavení je typickým znakem období starší dospělosti (50-60 let). Nutno však podotknout, že v této vývojové fázi ještě nejsou biologické či psychické změny dané věkem tak zásadní, aby životní komfort jedince příliš omezovaly. Věk 50 let je považován za mezník, označující počátek stárnutí, který je potvrzován zvýšenou únavou, zhoršením některých funkcí a prvními viditelnými změnami. Člověk se cítí nejistý, má obavy z vlastního selhání, musí se začít vyrovnávat s úbytkem svých kompetencí a naučit se správně odhadovat své aktuální možnosti. Zvýšená nejistota pak může zhoršovat aktuální výkon jedince,

²⁰ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 178-179, 190-193. ISBN 978-80-246-1318-5.

zejména v oblastech, kde emoční napětí působí inhibičně (např. v paměti). Mění se jeho vztah k příslušníkům různých generací a posiluje se pocit většího porozumění s lidmi stejného věku. Okolo 60. roku života lidé obvykle uzavírají svou profesní kariéru a ztrácí možnosti seberealizace, které byly typické pro mladší, resp. střední dospělost.

Stárnutí je proces, spojený s pozvolným úpadkem tělesných funkcí, především těch smyslových. Dochází ke zhoršování akomodační schopnosti oka (špatné vidění na blízko) a mění se i kvalita sluchového vnímání. Člověk přestává slyšet zejména vysoké tóny, tzn., že se může měnit vnímání řečového projevu různých lidí. Z tohoto důvodu je velice zatížena pozornost jedince a naslouchání se stává namáhavějším. Stále častěji se objevují také různé zdravotní obtíže, komplikace a chronická onemocnění (diabetes, hypertenze, artritida apod.), která mohou být pro stárnoucího do jisté míry limitující.

Také v pozdním dospělém věku ovlivňují úroveň i strukturu kognitivních funkcí zkušenosti a způsob života pak determinuje potřebu jejich užívání, případně rozvíjení. Biologicky podmíněné faktory mají za následek nepatrný, avšak postupný lineární pokles fluidní inteligence (méně přesné a nekoordinované zpracování sensorických informací, kolísání pozornosti a omezený výkon krátkodobé paměti, mající za následek ztrátu informací a menší efektivitu učení). Věkem podmíněný úbytek některých funkcí, resp. jejich rychlosti a přesnosti výkonu, lze do určité míry kompenzovat jejich tréninkem (např. právě pozornost nebo paměť). Obecně pak platí, že na počátku stárnutí se u člověka zvyšuje senzitivita k rušivým či stresujícím faktorům a náchylnost k chybování.

Krystalická inteligence se ani v tomto věku zpravidla nemění a může se dokonce dále rozvíjet. Její úroveň je v padesáti letech už ale většinou stabilní. Mnohé kognitivní dovednosti se v průběhu dospělosti zautomatizují a díky tomu mohou v její pozdní fázi fungovat ještě efektivněji, než tomu bylo doposud. Při řešení problémů se pak obě složky inteligence (jak fluidní, tak i krystalická) vzájemně doplňují, tzn., že případný úbytek rychlosti a flexibility je kompenzován zkušeností.

Hlavním problémem starších dospělých nicméně zůstává zpomalení jejich tempa zpracování nových informací, které jsou nutné pro porozumění a následné řešení problému, úbytek flexibility reakcí na změnu situace a úbytek výkonu, který je ovlivněn především výkyvy pozornosti, krátkodobé paměti a zhoršené efektivnosti mechanického učení. Díky větším zkušenostem a kompetencím získaným v rámci vzdělávání, větší pečlivosti a důslednosti, užití efektivnějších způsobů analýzy situace i zvažováním řady

různých alternativ řešení, mohou starší dospělí kompenzovat své nedostatky. Přes zmíněné problémy se zpracováním informací pak mají i oni možnost dosáhnout dobrého výkonu, zejména v oblastech, které jim jsou dobře známé (např. profese).

Postformální uvažování starších lidí se už příliš nemění a praktická inteligence se udržuje na dobré úrovni. Určitým rizikem je ulpívání na zafixovaných stereotypech, neochota akceptovat změnu a necitlivost k novým problémům. Spoléhání na rutinu je typickým projevem lidí v této vývojové fázi života.

U starších osob obvykle dochází ke změně postoje k učení. Nové vědomosti a kompetence mnozí nepovažují za užitečné, resp. nezbytné a spokojí se s tím, co už dávno umí a znají. Tato změna postoje úzce souvisí s pocitem nejistoty, úzkosti a obav ze selhání. Nižší sebedůvěra a potřeba vyhnout se očekávanému neúspěchu jsou důvody, proč je stárnoucími hodnoceno učení jako něco navíc, co je nadstandardní a není to už potřeba. Stárnoucí člověk se hůře učí, rychleji se unaví a méně se koncentruje. Vštípení nových poznatků do paměti a jejich následné vybavení je pak obtížnější.²¹

1.1.8 Období raného stáří

Ve věku 60-75 let se člověk ocitá v období raného stáří, poslední etapě života, která je odborníky nazývána také jako postvývojová fáze, neboť již byly realizovány všechny latentní schopnosti rozvoje. Kumulace nevyhnutelných ztrát ve všech oblastech je sice typickým znakem stáří, nicméně v jeho raném stádiu nemusí být ještě natolik fatální, aby člověku znemožňovaly aktivní a nezávislý život. V souvislosti s rozvojem tzv. reflexní generativity přestává být starší člověk v tomto období jen autoritou a rádcem, ale jeho zájem o rozvoj mladších se projevuje oceněním jejich znalostí, dovedností a ochotou naučit se od nich něčemu novému, co zvládají lépe než oni sami (např. práce s počítačem, Internetem apod.)

Na počátku období raného stáří dochází ke kolísání a střídání pocitů kompetentnosti a osobní pohody s pocity marnosti, nedostatku motivace i energie. Člověk si začíná uvědomovat úbytek vlastních sil i jistotu jeho progresu, což vede ke zpomalení životního tempa, redukci vykonávaných aktivit a různých zájmů. Postoj ke světu i k sobě samému je převážně bilancující, bez známek vůle cokoli měnit. Svět, ve kterém žije, mu do jisté

²¹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 229-230, 238-239, 247-255. ISBN 978-80-246-1318-5.

míry vyhovuje, vyzná se v něm, v mezích možnosti si jej přizpůsobil svým potřebám a z tohoto důvodu již stárnoucí člověk zpravidla nemá důvod se domnívat, že by jakékoli změny byly k něčemu dobré. Ty jsou však běžnou součástí lidského života a starší člověk se tak musí neustále přizpůsobovat novým problémům. Adaptace je v tomto věku ale dost obtížná, neboť tak člověk musí činit v době, kdy jsou jeho kompetence vlivem stáří a případných chorob více či méně limitovány.

Proces stárnutí s sebou přináší zhoršení somatického i psychického stavu. Rychlost, rozsah a závažnost tohoto tělesného a duševního úpadku je však závislá především na interakci genetických dispozic a důsledků různých exogenních vlivů, které se v průběhu života člověka postupně nahromadily. Charakteristickým následkem stárnutí jsou také různé strukturální i funkční změny mozku, především atrofie (úbytek mozkové tkáně vlivem zmenšování neuronů) a redukce synaptických spojení, která má za následek zhoršování kvality přenosu jednotlivých impulzů.

Příčinou zhoršení fluidní inteligence jsou funkční změny prefrontálního kortexu (fylogeneticky nejmladší oblast mozku, která se v ontogenezi vyvíjí nejpozději a je také citlivější na projevy stárnutí). Člověk má problémy s pozorností, pamětí a exekutivními funkcemi (plánování, selekce informací apod.). Zpracování informací a jejich uložení do paměti ovlivňují také atrofické změny v horní části temporálního laloku a okcipitální oblasti. V důsledku zmenšování počtu synaptických spojení, snížené produkce klíčových neurotransmiterů a změny jejich receptorů spolu se změnou průtoku krve mozkovými cévami mohou vést ke zpomalení psychických funkcí a k narušení jejich integrity. Výrazně je tak ovlivněna schopnost člověka plně využívat všechny přichozí informace, protože je nedokáže dostatečně rychle zpracovávat a uvažovat o více faktech najednou.

Po 60. roce života už kognitivní plasticita (schopnost využívat svůj potenciál) není příliš velká a nadále postupně klesá. Významné je však celkové zpomalení poznávacích procesů, které může mít za následek až dvojnásobné prodloužení časového limitu, který stárnoucí člověk potřebuje ke zvládnutí určitého úkolu. Pokles tempa může mít i pozitivní stránky, jako je rozvážnost a trpělivost. Tlak na větší rychlost je pak seniory zpravidla subjektivně pociťován jako neúnosný, zvyšuje vnitřní napětí a tím i riziko chybovosti. Na té se značně podílí i větší unavitelnost a citlivost ke stresu. Zátěž pak nepředstavuje pouze zpracování informací, ale i volba adekvátní reakce.

Období raného stáří se dá v souvislosti s kvalitou kognitivních funkcí shrnout do následující charakteristiky. Příjem zrakových a sluchových podnětů, které jsou nezbytné pro orientaci v prostředí, bývá ztížen nebo narušen zhoršením funkčnosti smyslových orgánů, důležitých pro jejich percepci. Postupně klesá schopnost koncentrovat pozornost, soustředit se na potřebné informace a ty nepodstatné eliminovat, koordinovat příjem informací z různých zdrojů a podle potřeb situace svou pozornost přesouvat a rozdělovat. Každodenní užívání zafixovaných strategií řešení různých situací přispívá k uchování praktické inteligence, která je nutná pro zvládnutí nároků běžného života staršího člověka a v době jeho raného stáří se udržuje na dobré nebo alespoň přijatelné úrovni. Zároveň kompenzuje úbytek obecných intelektových schopností a slouží jako zdroj sebedůvěry.

Obtíže v učení jsou projevem stále více se vyskytujících nedostatků paměťových funkcí, které mohou být důsledkem také somatického onemocnění, především centrální nervové soustavy (CNS), kolísání hladiny krevního cukru, resp. zvýšené hladiny inzulinu. Senioři tak mají problém informace nejenom zpracovat, ale i uložit a následně si je vybavit. Funkčnost paměti, kromě biologických změn, výrazně ovlivňuje také míra jejího užívání (procvičování a trénování), úroveň rozumových schopností člověka a vzdělání. Ukázalo se, že paměť funguje hůře u lidí, kteří mají nižší vzdělání a z toho vyplývající životní stereotypy (intelektuální nečinnost, redukce zájmů, tendence k rezignaci apod.).

V kontextu změn fyziologických funkcí CNS dochází k viditelnému úbytku v oblasti fluidní inteligence. Naopak inteligence krystalická se ani v tomto období lidského života zásadním způsobem nemění. Pokud není člověk postižen demencí, dochází k jejímu poklesu až po 70. roce. Senioři si tak i v relativně pokročilém věku zachovávají schopnost používat dříve osvojené znalosti, zafixované strategie, naučená řešení známých situací i různé způsoby uvažování, byť je nedokáží aplikovat tak pružně a pohotově, jako tomu bylo dříve. Obecně platí, že čím více se člověk v průběhu svého života naučil, tím lepší a stabilnější jsou jeho schopnosti ve stáří – jinými slovy, veškeré získané zkušenosti a především vzdělání, působí jako kognitivní opora alespoň částečně kompenzující pokles rychlosti a flexibility.²²

²² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 299, 301, 303, 305, 311, 316-322, 328-330. ISBN 978-80-246-1318-5.

1.1.9 Období pravého stáří

Životní fáze tzv. pravého stáří, která nastává po 75. roce života, je obvykle spojena především s nárůstem problémů daných deteriorací somatické a psychické, resp. mentální stránky člověka, vyvolané nejenom pokročilým stářím, ale i vlivem různých onemocnění. Důležitým úkolem pozdního stáří je zachování přijatelného životního stylu a pocitu subjektivní pohody. Toho je možné dosáhnout za předpokladu udržení autonomie a soběstačnosti, sociálních kontaktů a přijatelného osobního významu. Tyto tři klíčové aspekty slouží jako ochrana proti řadě pocitů (bezmoc, závislost, sociální izolace, osamělost, nechtěnost, nepotřebnost). Pro staré lidi je významná a neméně důležitá také jejich schopnost zvládnout různé zátěžové situace (nemoc či úmrtí blízké osoby, zhoršení zdravotního stavu, úbytek tělesných i psychických kompetencí, ztráta jistoty soukromí a vynucená změna životního stylu, např. hospitalizací nebo přemístěním do ústavní péče).

Typickým projevem stáří je zhoršení zdravotního stavu a současný výskyt několika chorob (tzv. polymorbidita), jejichž průběh má sklony ke komplikacím a chronicitě. Senioři nejčastěji trpí nemocemi pohybového ústrojí a chronickým onemocněním oběhové soustavy. Výrazné omezení fyzické výkonnosti, kolísání emočního ladění, úzkostnost, zvýšená citlivost k zátěžím, únava a nevykonnost jsou problémy, které způsobují kardiovaskulární choroby. Obtížné soustředění, kolísavá výkonost, pomalé reakce nebo naopak podráždění a emoční labilita bývá důsledkem prodělané cévní mozkové příhody. V závislosti na lokalizaci může dojít k poškození řeči a člověk přestává rozumět mluvenému i psanému sdělení, nedovede se vyjádřit a obtížně hledá i běžné slovní výrazy. Relativně častým problémem stáří je demence, jejíž nejčastější příčinou je Alzheimerova neurodegenerativní choroba, projevující se nápadným zhoršením paměti, ztrátou schopnosti logicky uvažovat a z toho plynoucí porucha soudnosti, zhoršením kontroly emocí, sociálního chování a postupně dochází také k osobnostním změnám. Výjimečný není ani výskyt depresí.

Proměna kognitivních funkcí je v pozdním stáří charakteristická pokračujícím procesem zpomalování a úbytku přesnosti při zaznamenávání, ukládání, zpracování a využívání informací, prodlužuje se doba nutná k volbě adekvátní reakce a příjmu podnětů brání další zhoršování funkčnosti zrakových a sluchových orgánů. Nadále se snižuje komplexita uvažování, spočívající v postupné ztrátě schopnosti koordinovat a integrovat jednotlivé kognitivní funkce (pozornost, paměť, uvažování) a nedokáží vzít

v úvahu všechny aspekty problému. Tato závěrečná životní fáze člověka je typická také zhoršením časového odhadu, zejména v důsledku zpomalení psychických procesů. Starý člověk má tendenci vnímat čas rychleji, uplynulý rok mu připadá jako zlomek jeho života, a tudíž se mu zdá relativně krátký. Problematické je dodržet časový limit nebo odhadnout délku trvání určitého úseku, případně doby potřebné pro zvládnutí nějaké činnosti. Senior má pocit, že na něj ostatní lidé neustále spěchají. Tento subjektivně vnímaný nátlak je potom často příčinou silného stresu.

Ve druhé polovině 80. let života člověka pak dochází k úbytku všech kompetencí, byť s rozdílným tempem. V tomto věku velmi rychle klesá schopnost induktivního uvažování, počítařské dovednosti a slovní porozumění (zatímco vybavování verbálních výrazů se zhoršuje už v průběhu 7. decenia). V pozdním stáří dochází k dalšímu poklesu fluidní inteligence, tj. kognitivní dynamiky. Ta se může zhoršit natolik, že senior už není schopen využívat dříve osvojené znalosti a dovednosti. Je tak patrná interakce mezi změnami ve fluidní a krystalické inteligenci, která však není symetrická. Pokles krystalických schopností nemá totiž ve stáří tak významný dopad, jako úbytek fluidních kognitivních mechanismů. V životě starých lidí tak převažuje spíše rutina a stereotyp.²³

1.2 Kolbův cyklus učení

Jedním z nejvíce citovaných autorů v oblasti učebních stylů je americký psycholog **David A. Kolb**, který v roce 1976 představil svůj model zkušenostního (zážitkového) učení. Vycházel přitom z myšlenek především Deweyho, Lewina a Piageta. Podle Kolba je učení cyklický proces, který probíhá ve čtyřech po sobě jdoucích fázích, přičemž začít může kteroukoli z nich:

1. fáze: konkrétní zkušenost, zážitek (situace, při jejímž řešení nelze použít dříve naučený stereotyp a člověk tak zažívá novou zkušenost),

- dimenze uchopení poznatků: **prožívání**,
- typická otázka: „**Co je tam?**“,
- originální význam: Concrete Experience (CE),

2. fáze: pozorování, reflexe (člověk tuto novou zkušenost reflektuje, přemýšlí o ní a vědomě vyhodnocuje její průběh),

²³ VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, s. 398-400, 402-409. ISBN 978-80-246-1318-5.

- dimenze uchopení poznatků: **vnímání**,
- typická otázka: „**Co to znamená?**“,
- originální význam: Reflective Observation (RO),

3. fáze: abstrakce a generalizace (člověk na základě předchozí analýzy prožité zkušenosti vyvozuje konkrétní závěry, tvoří teorie a hypotézy),

- dimenze uchopení poznatků: **myšlení**,
- typická otázka: „**Co z toho vyplývá?**“,
- originální význam: Abstract Conceptualization (AC),

4. fáze: testování, experimentování a přenos (člověk si platnost svých závěrů ověřuje v praxi, získává tak nové zkušenosti a celý cyklus se opakuje),

- dimenze uchopení poznatků: **konání**,
- typická otázka: „**Co když...?, Jak to funguje?**“,
- originální význam: Active Experimentation (AE).

Podle Kolba dochází k efektivnímu učení pouze tehdy, jestliže jedinec absolvuje postupně všechny čtyři fáze učebního procesu, neboť jsou vzájemně propojeny. Většina lidí často dává přednost ale pouze některé z nich. Efektivita učení se tímto přístupem snižuje. Na druhou stranu je však nutné respektovat potřeby každého člověka a jeho vlastní preference stylu učení. Této individuální odlišnosti lidského prožívání, vnímání, myšlení a konání si byl vědom i Kolb a proto na základě různých schopností učit se a použití rozdílných metod v jednotlivých stádiích učebního cyklu definoval celkem čtyři základní typy učícího se člověka:

- 1) divergující typ (CE/RO),
- 2) konvergující typ (AC/AE),
- 3) asimilující typ (AC/RO),
- 4) akomodující typ (CE/AE).

Divergující typ: je schopen vidět věci nezaujatě z několika úhlů; jeho učení se rozbíhá do více stran a oblastí; má velmi dobrou představivost; dokáže vzít do úvahy řadu vztahů; chrlí mnoho originálních nápadů; vymýšlí různé varianty řešení; rád pracuje ve skupině; poznatky získává konkrétními zkušenostmi (1. fáze), které dále zpracovává do alternativních scénářů přemýšlivým pozorováním (2. fáze).

Divergující lektor: přichází s řadou podnětů; klade velký důraz na emocionalitu a naslouchání; je citlivý; vnímavý; má široký přehled; pečlivě vyhledává a shromažďuje informace; zajímá se o lidi a ochotně přijímá zpětnou vazbu.

Konvergující typ: myšlení tohoto člověka je hypoteticko-deduktivní a sbíhá se k bodu, který znamená řešení; snaží se rychle dospět ke správné odpovědi; je věčný a zdatný v řešení praktických problémů; preferuje technické úkoly, které se tolik netýkají lidí a interpersonálních vztahů; poznatky získává abstraktní konceptualizací (3. fáze), aktivním experimentováním je následně přetváří (4. fáze).

Konvergující lektor: je systematický; racionální; tvořivý; svou činnost plánuje a při výuce nabízí zaručené návody a efektivní postupy.

Asimilující typ: je schopen vstřebat velké množství informací, které následně abstrahováním a tvorbou pojmů zpracuje je do podoby různých konceptů a logických modelů; svou pozornost méně zaměřuje na lidi, věnuje se spíše myšlenkám, nápadům a plánům; se zaujetím zkoumá různé teorie, nezabývá se však tolik jejich praktickou aplikací; výsledky pozorování zahrnuje do souvislého rámce; uvažuje induktivně; poznatky získává abstraktní konceptualizací (3. fáze) a pozorováním (2. fáze).

Asimilující lektor: při výuce je věčný; zabývá se fakty; vyvozuje obecný závěr z dílčích poznatků; preferuje definice a jasnou strukturu.

Akomodující typ: velmi rychle se dokáže přizpůsobit novým situacím; vyhovuje mu proměnlivé prostředí, které vyžaduje operativní řešení v daných podmínkách; je netrpělivý; spoléhá na intuici a rád riskuje; přitahují ho nové výzvy; důraz klade na prakticky použitelné závěry; poznatky získává prostřednictvím konkrétních zkušeností (1. fáze), které následně ověřuje formou aktivního experimentování (4. fáze).

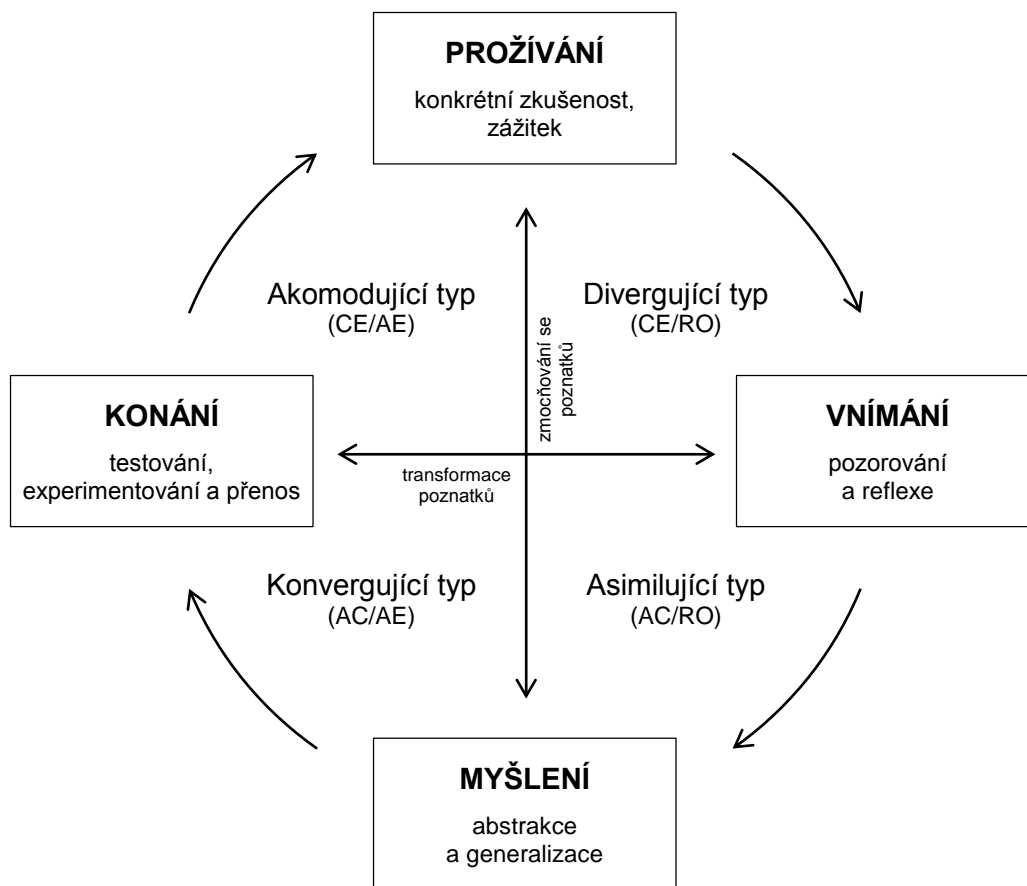
Akomodující lektor: upřednostňuje zkušenostní přístup, jasná fakta a praktické uplatnění předávaných znalostí, rád vstupuje do různých modelových situací.

V souvislosti s Kolbovou typologií je nutné konstatovat, že v reálném životě není možné každého jedince zařadit pouze do jedné konkrétní kategorie. Vždy se jedná o kombinaci uvedených typů a z ní plynoucí řady stylů seberealizace lidí a jejich způsobů učení, které nejčastěji preferují. V každém člověku se pak různou vahou projevuje vliv dvou dimenzí:

- **horizontální:** transformování poznatků, tj. zda jedinec dává přednost tomu aktivně se zapojit (AE; koná) nebo raději pozoruje děj (RO; vnímá),

- **vertikální:** zmocňování se poznatků, tj. zda jedinec upřednostňuje pocity (CE; prožívá) nebo logické myšlení (AC; přemýšlí).²⁴

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení



Zdroj: upraveno autorem práce dle HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 47-49. ISBN 978-80-247-1457-8.

Peter Honey a **Alan Mumford** rozpracovali Kolbovu typologii a uvedli do praxe známější a častěji používané typy lidí podle jejich učebních stylů:

- 1) aktivista (1. fáze Kolbova cyklu – CE),
- 2) reflektor – přemítavý typ (2. fáze Kolbova cyklu – RO),
- 3) teoretik (3. fáze Kolbova cyklu – AC),
- 4) pragmatik (4. fáze Kolbova cyklu – AE).

²⁴ HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 47-50. ISBN 978-80-247-1457-8.

Aktivista: chce vyniknout; je tvůrčí; rád přijímá nové výzvy a řeší komplikované úkoly; vyhovuje mu častá změna, vzrušení, a když mají věci rychlý spád; dominují u něj okamžité zkušenosti; je týmový hráč a se zaujetím řeší různé problémy s ostatními lidmi, které zásobuje nápady; nemá rád rutinu, stereotyp a samostatné úkoly s individuální odpovědností; vyhýbá se dlouhodobým činnostem; nezáleží mu tolik na detailech a precizně odvedené práci.

Reflektor: je rozvážný; rád diskutuje a vyměňuje si myšlenky; bere v úvahu různé aspekty a důsledky svého rozhodnutí; je opatrný a přemýšlivý; vše zvažuje z různých hledisek; shromažďuje a analyzuje informace; vše si plánuje a následně podrobuje kontrole; je nad věcí; nemá rád názory, které nejsou podloženy argumenty; vyhýbá se emočně napjatým situacím; nevyhovují mu rychlé akce bez plánu.

Teoretik: oceňuje racionalitu a logiku; spoléhá se na indukční myšlení; je objektivní a vše analyzuje s metodickou precizností; má rád různé předpoklady, zajímavé myšlenky, koncepty, systémy, principy a teoretické konstrukty; vyhovuje mu účastnit se komplikovaných situací, které mají jasný účel; závěry vyvozuje ze zkušeností a snaží se mezi nimi najít souvislosti; je nespokojen se subjektivními zkušenostmi; integruje často nesourodá fakta do koherentních modelů; mnoho věcí nedokončí; je nevhodný pro ryze praktické úkoly.

Pragmatik: soustředí se na řešení problému a praktickou aplikaci myšlenek; upřednostňuje konkrétní výsledky; jedná účelově a pružně mění své názory; rád si procvičuje a zkusí různé metody; problémy a příležitosti obvykle bere jako výzvu; vše posuzuje z hlediska užitečnosti a praktického využití; preferuje postupy, které mají praktické výhody a jejichž řešení je opodstatněné; často je netrpělivý; není zastáncem koncepcí a metodického přístupu k řešení problémů.²⁵

1.3 Bloomova taxonomie kognitivních cílů

Pro formulování výukových cílů se už od 60. let 20. století obvykle používá tzv. Bloomova taxonomie. Jejím prostřednictvím lze zpracovávat projekty kurzů, vzdělávat i hodnotit kvalitu vzdělávacích opatření a demonstrovat, jakým způsobem probíhá učení dospělého jedince. Hierarchické uspořádání cílových kategorií pak vyplývá z hypotézy,

²⁵ VODÁK, Josef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 106-108. Management. ISBN 978-80-247-3651-8.

že důkladné zvládnutí příslušného učiva (obsahu) na nižší úrovni osvojení, je nezbytným předpokladem k dosažení vyšší cílové kategorie. Zjednodušeně lze tedy říci, že studující by neměl vnímat nic, co by nejprve nedokázal pochopit.²⁶

Tabulka 1: Bloomova taxonomie kognitivních cílů

1. Znalost	1.1 Znalost a zapamatování specifík (jednotlivostí) 1.2 Znalost metod (všeobecností a odlišností)
2. Porozumění	2.1 Schopnost reprodukce 2.2 Schopnost interpretace
3. Aplikace	3.1 Schopnost aplikace pojmů 3.2 Schopnost aplikace obsahů
4. Analýza	4.1 Analýza prvků, pochopení jejich souvztažností 4.2 Analýza vztahů, pochopení zákonitostí
5. Syntéza	5.1 Tvorba plánů a plánování uvažovaných činností 5.2 Stanovení hypotéz
6. Hodnocení	6.1 Posouzení z hlediska vnitřních důkazů 6.2 Posouzení z hlediska vnějších kritérií

Zdroj: PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 145-146. ISBN 978-80-86723-58-7.

Znalost (zapamatování): účastník vzdělávací akce je v nových situacích schopen najít příslušné signály a vodítka, které mu prostřednictvím pamětních procesů umožní znovu si vybavit dříve osvojené pojmy, postupy, metody, fakta a pravidla, jež následně umí reprodukovat. Základním psychickým procesem této kategorie je zapamatování. Při podrobnějším členění cílů se obvykle postupuje od konkrétních poznatků a postupů až ke složitějším poznatkovým strukturám abstraktní povahy.

Porozumění: účastník vzdělávací akce chápe význam obsahu sdělení, které je mu předkládáno verbální, obrazovou nebo symbolickou formou a dokáže tento význam formulovat, vysvětlit, odlišit, odvodit a dát konkrétní příklady. K porozumění je možné dospět pouze za předpokladu, že je účastník schopen obsah sdělení převést do smysluplné podoby a následně jej interpretovat.

Aplikace: typický psychický proces, jenž je přítomný v této fázi Bloomovy taxonomie kognitivních cílů, je řešení problémů. Účastník vzdělávání si v konkrétních

²⁶ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 145. ISBN 978-80-86723-58-7.

situacích vybavuje taková zobecnění, která se k těmto situacím vztahují a umí je správně použít pro splnění daného úkolu.

Analýza: smyslem analýzy je schopnost účastníka vzdělávání rozložit sdělení na prvky nebo části tak, aby bylo možné jeho hlubší objasnění, určení struktury a vystihnutí podstaty, případně funkčnosti jednotlivých částí nebo prvků.

Syntéza: účastník vzdělávací akce je schopen vytvářet dříve alespoň subjektivně neexistující struktury skládáním prvků a částí do jednoho koherentního celku v rámci procesu, který vyžaduje spojení dřívějších zkušeností s těmi novějšími.

Hodnocení (posouzení): na základě daných nebo posuzovatelem vytvořených srovnávacích měřítek, účastník vzdělávací akce zjišťuje, že to, co posuzuje, odpovídá kritériím a normám v rovině kvalitativní či kvantitativní z hlediska přesnosti, účelovosti, hospodárnosti nebo efektivnosti.²⁷

Tabulka 2: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves

Cílová kategorie	Typická slovesa a jejich vazby používané k vymezení cílů
1. Zapamatování	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, reprodukovat, seřadit, vybrat, vysvětlit, určit
2. Pochopení	dokázat, jinak formulovat, ilustrovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, opravit, převést, vyjádřit vlastními slovy, vysvětlit, vypočítat, zkontrolovat
3. Aplikace	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat, načrtnout, navrhnout, použít, prokázat, registrovat, řešit, uvést vztah, uspořádat
4. Analýza	analyzovat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozčlenit, specifikovat
5. Syntéza	kategorizovat, klasifikovat, kombinovat, modifikovat, napsat sdělení, organizovat, reorganizovat, shrnout, vytvořit obecné závěry
6. Hodnocení	argumentovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názory), porovnat, provést kritiku, posoudit, prověřit, srovnat s normou, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit

Zdroj: upraveno autorem práce dle SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 122. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.

²⁷ KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 24-25. Pedagogika. ISBN 978-802-4728-575.

1.4 Motivace dospělých k učení

Při studiu odborné literatury, zejména z oblasti andragogiky, firemního vzdělávání personálního managementu či rozvoje a řízení lidských zdrojů, je možné nalézt celou řadu teorií o motivaci dospělého jedince k učení. Většina z nich se pak shoduje na tom, že signifikantním motivem, který u člověka vzbuzuje potřebu vzdělávat se i v dospělosti, je snaha uplatnit se na trhu práce, posunout se dál v rámci výkonu své dosavadní profese, případně si aktuální zaměstnání udržet i do budoucna.

Podle Beneše je možné na základě rozsáhlých výzkumů v této problematice, které se uskutečnily v různých zemích světa a v rozdílných kulturních prostředích, relativně přesně určit typologii motivů účasti na dalším vzdělávání. Jedná se zejména o:

- **sociální kontakt** (snaha dospělých lidí o navázání či rozvinutí interpersonálních vztahů a kontaktů za účelem zlepšení své sociální pozice, uspokojení potřeby skupinových aktivit, přátelství, akceptace druhými apod.),
- **sociální podněty** (snaha získat svůj prostor, který není zatížen každodenními tlaky, problémy a frustracemi),
- **profesní důvody** (snaha zajistit si místo na pracovním trhu nebo rozvíjet svou pozici v zaměstnání),
- **participace na politickém a zejména komunálním životě** (snaha o zlepšení vlastních schopností účasti na komunálních záležitostech),
- **vnější očekávání** (dospělý člověk následuje doporučení svého zaměstnavatele, poradenských služeb, přátel či sociálních pracovníků),
- **kognitivní zájmy** (získávání nových informací, poznatků, znalostí, vědomostí, dovedností, postojů a návyků).

Mezi jednotlivými skupinami lidí je možné sledovat motivační rozdíly podle věku, pohlaví, dosaženého vzdělání, socioekonomického statusu či různých životních okolností (rodinný stav, počet dětí atd.). Z pohledu andragogiky je důležité vědět, jak se v průběhu vzdělávacího procesu mění u dospělých účastníků jejich motivy, zda a jakým způsobem se dají ovlivnit, i to, jak probíhá interakce mezi nimi a osobností vzdělavatele. Nelze se tedy spokojit s pouhou znalostí motivů a jejich analýzou. Musí být zařazeny do širšího komplexu cílů, účelů, plánování programů, výběru metod a přípravy edukátorů.²⁸

²⁸ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 83-84. ISBN 978-802-4725-802.

Mužík v této souvislosti konstatuje, že lektor by měl v rámci vzdělávacího procesu iniciovat a **podporovat kladné motivy učení** (např. zájem účastníka vzdělávání o učební látku, jeho aspiraci i seberealizaci) a **eliminovat motivy záporné** (strach, resentimenty, odpor k určitému oboru či tématu apod.).

Z hlediska účastníka je možné sestavit pyramidu učebních motivů, která vychází z předpokladu, že vzdělávání dospělých je založeno na získávání, zpracování a pochopení různých informací, formování odborných vědomostí, vytváření nových dovedností, postojů a návyků. Primárním cílem vzdělávání je zvýšit výkonnost pracovníků, která se pozitivně odrazí v jejich lepší zaměstnatelnosti. Vrcholek pyramidy tvoří individuální užitek, což je v přímém protikladu s dřívějším pojetím, kdy bylo vzdělávání podřízeno společenským cílům a potřebám.²⁹

Obrázek 2: Pyramida motivace učení



Zdroj: MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, s. 10. ISBN 80-723-8220-9.

1.5 Učení jako lidská přirozenost

Existuje celá řada různých druhů učení. Velký psychologický slovník uvádí, že se zpravidla hovoří o čtrnácti typech, z nichž deset se vyskytuje u zvířat i u člověka (klasické podmiňování, vyhasínání, přivykání, vtiskování, latentní učení, instrumentální, imitační, diskriminační, explorační a skupinové učení). Lidský druh je pak schopen také učení verbálního, pojmově-paměťového, sociálního a učení řešením problémů.³⁰

²⁹ MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, s. 10-11. ISBN 80-723-8220-9.

³⁰ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, s. 634. ISBN 978-80-7367-686-5.

Komparací psychologického, pedagogického a andragogického pohledu na pojem učení můžeme konstatovat, že se jedná o celoživotní, aktivní a tvůrčí proces, který je charakteristický získáváním znalostí, dovedností, postojů a hodnot v rámci formálního i neformálního vzdělávání a informálního učení, změnou chování člověka v důsledku jeho nevyhnutelné interakce s okolním prostředím, nutnou adaptací na nové situace, utvářením vlastní osobnosti, transformací jedince v plnohodnotného člena společnosti a formováním interpersonálních vztahů. Učení je tedy nástrojem k získání důležitých kompetencí, cestou k úspěšnému uplatnění na trhu práce a z toho plynoucí ekonomickou nezávislostí, předpokladem zvládnutí řady sociálních rolí, prostředkem rozvoje a kultivace člověka, životním stylem a především klíčem k přežití lidské populace.

2 VZDĚLÁ(VÁ)NÍ

Pedagogický slovník hovoří o vzdělávání jako o „základním pojmu pedagogické teorie a praxe“, přičemž upozorňuje na jeho **velmi časté zaměňování** s pojmem vzdělání. Opírá se při tom o několik různých pojetí, které lze shrnout do následující definice: vzdělávání je společensky organizovaná činnost, která se uskutečňuje zpravidla ve školských institucích nebo prostřednictvím vzdělávacích organizací, které poskytují jeho neformální podobu, a hraje významnou roli v konceptu celoživotního učení.

Výsledkem tohoto procesu je získání vzdělání, které je součástí socializace jedince a představuje soubor osvojených vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem, tvořící složku kognitivní vybavenosti člověka. V podobě zkonstruovaného systému informací a činností, popsanych a plánovaných v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů, je jako učivo či vzdělávací obsah předáváno účastníkům edukačních procesů. Kvalita vzdělání a vzdělávání přímo úměrně ovlivňuje kvalifikační strukturu obyvatelstva každé země a tím i její ekonomický a kulturní potenciál.³¹

Andragogika chápe vzdělávání jako „proces řízeného učení a vyučování“, který se nejčastěji odehrává v edukačním prostředí školy nebo při podnikovém vzdělávání na pracovišti či na úplně jiném místě například formou zájmového vzdělávání dospělých. Jeho důležitou součástí je také individuální sebevzdělávání, čímž je akcentován význam celoživotního učení. Oběma činnostem spolu s formálním a neformálním vzděláváním připisuje andragogika význam na utváření tzv. „souhrnu vědění“. Tímto souslovím označuje znalosti, dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které reprezentují vzdělání, jehož člověk v průběhu celého svého života dosáhl a to nejenom absolvováním konkrétního druhu a stupně škol.³²

Pragmatickou definici přináší psychologie, která vzdělávání popisuje jako „učením zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů“. Vzděláním pak označuje „souhrn vědomostí, dovedností a postojů osvojených jedincem v průběhu života“.³³

³¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 361. ISBN 978-807-3676-476.

³² PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 270, 274. ISBN 978-802-4739-601.

³³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 687. ISBN 978-807-3675-691.

2.1 Historické a ideové kořeny vzdělávání

Člověk se už od samého počátku lidské existence musí neustále přizpůsobovat okolnímu prostředí a vyrovnávat s řadou situací, které ho na cestě životem doprovází. Nejprve byla tato elementární adaptace klíčem k samotnému přežití jedince. Postupem času, v kontextu civilizačního rozvoje a vzniku různých společenských zřízení, se transformovala do procesů socializace, enkulturace a personalizace člověka, který tak byl nucen osvojit si společensky akceptovatelné způsoby chování a jednání, sociální role, kulturní poznatky, normy a hodnoty. Bez nich by se totiž nemohl stát plnohodnotným členem společnosti.

2.1.1 Období prehistorické

Nejstarší období v dějinách lidstva, tradičně označované jako pravěk, sahá až na rozhraní třetihor a čtvrtohor (cca 3 miliony let př. n. l.), odkud se dochovaly nálezy, které dokládají prvopočátky evolučního vývoje člověka hominizací antropoidní opice, rozvoje společnosti a celé lidské kultury. Konec této etapy bývá nejčastěji spojován se vznikem starověkých civilizací a zavedením písma ve 4. tisíciletí př. n. l. Tento časový interval však platí pouze pro některé euroasijské a africké oblasti, jelikož datace nejstarších písemných dokladů, které byly nalezeny v různých částech světa, bývá různá.

Vzhledem k tomu, že z doby existence prvobytně pospolné společnosti nejsou k dispozici žádné písemné památky, je možné si představu o tehdejšímu způsobu výchovy a „vzdělávání“ utvářet pouze na základě archeologických a etnografických výzkumů. Vzdělávací instituce tehdy samozřejmě neexistovaly a sama výchova byla determinována skupinovým způsobem života, kolektivní prací a její přirozenou dělbou. Těžiště této výchovy se pak týkalo především pracovní, mravní, tělesné a branné oblasti. Typicky mužskou činností byl například lov, výroba zbraní a boj, ženy se zase staraly o vaření, šití oděvů a domácnost. Děti získávali znalosti, zkušenosti a dovednosti napodobou svých starších soukmenovců, hraním her, pozorováním přírodních jevů a také prostřednictvím různých příběhů, legend, písní a rituálů. Lidé v tehdejší společnosti byli vedeni zejména k uctívání bohů, práci zajišťující obživu, k obraně a dodržování zvyků svého kmene.³⁴

³⁴ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 7. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

2.1.2 Období starověku

Odborné prameny se shodují na tom, že prvopočátek výchovy a vzdělávání v podobě záměrných humanizujících procesů, souvisí se vznikem prvních orientálních despotií v povodí velkých řek (Egypt: Nil; Mezopotámie: Eufrat a Tigris; Indie: Indus, Ganga a Brahmaputra; Čína: Chuang-che a Jang-c'ťiang) a otrokářských států (Řecko, Řím). Hovoříme tedy o období, které začíná přibližně ve **4. tisíciletí př. n. l.** rozpadem prvobytně pospolné společnosti a končí zánikem západořímské říše roku **476 n. l.**

Velmi důležitým faktorem bylo zmíněné rozšíření písma, jehož vznik a používání si vynutila existence zejména úřednického aparátu, který měl ve státě řídicí, kontrolní a donucovací pravomoc. Kromě celé řady hospodářsko-správních záznamů se píše také mnoho textů náboženského charakteru. Egypt začíná používat hieroglyfy, později zjednodušené písmo hieratické a démotické, v Mezopotámii vzniká klínopis a své vlastní písmo objevuje Čína a Indie.³⁵

V souvislosti s historickým vývojem výchovy a vzdělávání, přesněji řečeno s jeho filozofickými kořeny, byla nesmírně významným obdobím antika. Začátek této jedinečné řecko-římské etapy starověku je na základě rozluštění hliněných tabulek popsaných krétsko-mykénským písmem datována asi do 14. století př. n. l. (oproti dříve uváděnému 9. století př. n. l., kdy Homér sepsal své básně). Stěhování národů roku 375 n. l., zánik západořímské říše roku 476 n. l. a zavření filosofických škol v Athénách roku 529 n. l. tvoří nejčastěji uváděnou triádu mezníků, které znamenaly konec antického starověku.³⁶

Ve chvíli, kdy se svět začal problematizovat a ztrácet svou každodennost, byla zavdána příčina k tázání, jehož podnětem je údiv nad věcmi okolního světa a pochybování nad tím, zda si je umíme správně vysvětlit. Touha člověka poznávat nepoznané stála u zrodu lidského myšlení, kterému paměť dala možnost poznatky uchovávat a tvůrčím způsobem s nimi zacházet. Takto průběžně osvojené a dále uplatňované zkušenosti postupně rozvíjely a zdokonalovaly vzdělávání i výchovu, což mělo za následek nejenom jejich přeměnu v činnost uvědomělou a prospěšnou, ale také vznik filozofie.³⁷

³⁵ POPELKA, Miroslav a Veronika VÁLKOVÁ. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 1: pravěk a starověk*. 1. vyd. Praha: SPN, 2004, s. 41, 47, 52, 59, 63, 92, 127, 134. ISBN 80-723-5145-1.

³⁶ SVOBODA, Ludvík. *ČESKOSLOVENSKÁ AKADEMIE VĚD. Encyklopedie antiky*. Vydání 1. Praha: Academia, 1973, s. 57. ISBN 401-22-875.

³⁷ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 8-9. ISBN 978-80-86723-58-7.

Její základy byly položeny v důsledku souhry několika faktorů. Rozvoj mořeplavby a obchodu vyžadoval systematizaci reálných poznatků o světě a umožnil styk dvou velkých starověkých civilizací – středomořské a východní. Na pobřeží Malé Asie byla postupně zakládána bohatá a svobodná města, ve kterých se usídlovali obchodníci a spolu s místními lidmi vytvářeli kulturně, nábožensky i jazykově smíšenou společnost. Byť tehdejší řecké náboženství se svým obrazem světa nebránilo rozvoji jeho odlišných výkladů, byla tato benevolence a společenská rozmanitost důvodem ke vzájemnému zpochybňování mýtických tradic jednotlivých kultur.³⁸

Především v tehdy nejvýznamnějších městských státech antického Řecka, kterými byla **Sparta** (militaristický stát s aristokratickým zřízením) a **Athény** (centrum řeckého světa, filozofie a umění), došlo k rozvoji vyspělejších výchovných systémů. Každé z těchto polis bylo ale úplně jiné. Sparta své občany (dívky i chlapce společně) podrobovala přísné státní vojenské výchově.³⁹ Jejím cílem bylo vychovat z chlapců ukázněné, poslušné a především loajální válečníky, z dívek pak matky zdravého potomstva, oddané manželky a také fyzicky zdatné ženy, kterým byla svěřena ochrana Sparty v době, kdy muži odcházeli do boje. Duševní vzdělávání bylo zcela opomíjeno.⁴⁰

Naproti tomu Athéňané se pod heslem harmonicky rozvinutého člověka snažili dosáhnout kalokagathie – ideálu krásy a dobra. Jejich výchova byla podstatně náročnější a komplexnější, neboť se odehrávala na rozumové, tělesné, mravní a estetické úrovni. V Athénách byl také vybudován tříступňový systém soukromých škol, které ale mohli navštěvovat pouze chlapci. Výuka čtení, psaní a počítání probíhala ve škole gramatistově, hudbě, zpěvu a recitaci se chlapci učili ve škole kitharistově. Tělesnému rozvoji se věnovala palaistra a gymnasion poskytoval filozofické, politické a literární vzdělání. V těchto školách se platilo školné a chlapce do nich obvykle doprovázel jejich vychovatel (vzdělaný otrok), označovaný jako „paidagogos“.⁴¹

³⁸ MĚŠŤÁNEK, Tomáš. *Poznámky k dějinám filozofie*. 1. vyd. Praha: Bílý slon, 1992, s. 14. Trychtýř. ISBN 80-900-7947-4.

³⁹ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 8. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁰ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 12. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁴¹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 106-107. ISBN 978-80-86723-38-9.

Tehdejší učitelé (sofisté) věnovali velkou pozornost přírodním vědám a jejich aplikaci v řemeslech, obchodu a námořní plavbě. Vyučovali řečnictví, popularizovali filozofii a vytvořili soubor tří studijních oborů (gramatiky, rétoriky, dialektiky), kterou později převzala scholastika. Významné osobnosti antického Řecka pak jsou bezesporu **Sokrates** se svým učením o absolutní pravdě a mravní dokonalosti, jeho žák **Platón**, který vedl filozofické besedy v athénském gymnáziu Akademii, za nejvyšší etickou hodnotu označil ideu dobra a vyžadoval veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů ve státních školách. Opomenout nelze ani jednoho z největších myslitelů starověku, kterým byl **Aristoteles**, zakladatel gymnázia Lykeion a teoretik výchovy, jež podle něj měla vést k rozumovému rozvoji jedince a formování jeho morálního profilu.

Stranou nezůstal ani Řím. Dříve pouze v kruhu rodinném uskutečňovaná výchova, jejímž cílem byla příprava zemědělce a bojovníka, se nyní dostává do centra pozornosti samotného státu. Po vzoru Řecka přejímá jeho školský systém, který výrazně mění svůj charakter v souvislosti s přeměnou Říma z otrokářské republiky na impérium v čele s absolutistickým císařem. Hlavním cílem postupně etatizovaných škol se stává na **elementárním stupni** (výuka čtení, psaní, počítání a základů římského práva) výchova širokých vrstev k oddanosti novému společenskému zřízení, na **gramatických školách** (výuka řečtiny, gramatiky a základů řečnického umění) a **rétorských školách** (výuka rétoriky a filosofie – dialektiky) je pak snahou svobodné římské občany připravit na roli řečníků a vzdělaného úřednictva. V této době vznikají také **první státní vysoké školy** (např. roku 312 př. n. l. Múseion v Alexandrii), které prakticky ihned zaujímají roli významných kulturních center.

Na ideje řecké klasické pedagogiky navázala řada římských filozofů. Například **Marcus Tullius Cicero**, excelentní řečník, jehož výchovným ideálem bylo dosažení lidskosti prostřednictvím všestranného vzdělání a vedení k občanské cnosti a mravní dokonalosti. Významný stoický filozof **Lucius Annaeus Seneca** pak považoval za vrchol vzdělání studium filozofie a kladl velký důraz na mravní stránku výchovy. Nejdůležitější římskou osobností pedagogiky byl **Marcus Fabius Quintilianus**, autor díla „*O výchově řečníka*“, dodnes považovaného za první světovou didaktiku. Ve své době požadoval, aby učitel byl vysoce vzdělaný, vynikal trpělivostí a sebekázní. Odmítal tělesné tresty

a byl zastáncem individuálního přístupu k žákům.⁴² Největší římský polyhistor **Marcus Terentius Varro** propagoval věcné vzdělání a v encyklopedickém díle „*Disciplinae*“ popsal systém vědních oborů (gramatika, dialektika, rétorika, geometrie, aritmetika, astrologie, hudba, medicína, architektura), které měly tvořit jeho obsah a základ vyššího vzdělání svobodného římského občana. Po odstranění lékařství a architektury na tyto vědy navázalo ve středověku *septem artes liberales*, tedy sedmero svobodných umění.⁴³

2.1.3 Období středověku

Za počátek středověku je považován již zmíněný rok **476** n. l., kdy zanikla západořímská říše sesazením jejího posledního císaře Romula Augusta. Konec tohoto období pak bývá datován různě. Nejčastěji se uvádí rok **1453** (pád Konstantinopole a dobytí zbylých byzantských území osmanskými Turky), rok **1492** (objevení Ameriky Kryštofem Kolumbem), rok **1517** (počátek reformace církve a zveřejnění 95 tezí Martina Luthera) a rok **1618** (začátek třicetileté války).⁴⁴

Stejně, jako tomu bylo v předcházející etapě historického vývoje lidstva, kde společenská diferenciací udávala cíle výchovy a vzdělávání, tak i ve středověku byly tyto procesy výrazně ovlivněny tehdejší sociální stratifikací feudální společnosti. Existují tak velké rozdíly mezi přípravou šlechty a duchovenstva, vzděláním měšťanů a pracovně morální výchovou poddaných.⁴⁵ Duchovenstvo tehdy ve školách a při svých kázáních poddanému obyvatelstvu hlásalo asketický způsob života, poslušnost vůči Bohu a šlechtě, bezpodmínečnou pokoru, trpělivost, uměřenost a pracovitost.⁴⁶

Od 6. století se při kláštorech rozvíjejí **školy klášterní**, v sídlech biskupů vznikají **školy katedrální** a nejvíce bylo **škol farních**, které se zakládaly při farách. Společným jmenovatelem všech těchto typů církevních škol byla výuka základů křesťanství, čtení, psaní a počítání. Vládla v nich velice přísná a tvrdá kázeň, za jejíž sebemenší porušení

⁴² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 8-10. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁴³ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 47. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁴⁴ Tamtéž, s. 68.

⁴⁵ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 12. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁶ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 115. ISBN 978-80-86723-38-9.

okamžitě následovalo nejenom fyzické potrestání, ale i takové, které mělo žáka dostatečně ponížit. Páteří středověké vzdělanosti se postupem času stalo sedmero svobodných umění, skládající se z tzv. **trivia** (gramatika, rétorika, dialektika) a **kvadrivia** (aritmetika, geometrie, astronomie, múzika).

Výuka byla charakteristická svým požadavkem na slepou podřízenost Písmu a učiteli, individuální práci se žákem, biflováním schválených učebnic, memorováním latinských textů, modliteb a žalmů. Samostatná a tvořivá práce se nepřipouštěla. Učení nazpaměť bez ohledu na to, zda látce žák rozumí nebo ne a jestli je vůbec schopen takto osvojené znalosti a vědomosti prakticky použít, bylo důkazem značně primitivní metodiky v tehdejšímu stylu výuky. V pozdním středověku pak začíná církev ztrácet své výsadní postavení v oblasti vzdělávání a v důsledku iniciativy ze strany měšťanů vznikají **školy městské**, rozdělené na nižší (výuka čtení, psaní a počítání) a vyšší (výuka částí trivia a kvadrivia). Přínosem těchto škol bylo jejich praktické zaměření a postupné prosazování mateřského jazyka na úkor latiny.⁴⁷

Od konce 12. století dochází ke vzniku a rychlému šíření evropských univerzit, které s sebou, mimo jiné, přineslo velmi zásadní změnu – do jejich lavic mohly usednout zástupci všech společenských stavů. Každá univerzita se skládala ze čtyř fakult. Základní byla **artistická** (4letá), která měla za úkol vyučovat kompletní trivium a kvadrivium. Absolventi první části studia (výuka logiky a fyziky) získali titul bakalář. Mistry svobodných umění se stali pouze ti, kteří úspěšně dokončili i druhou jeho část (výuka matematiky, astronomie, metafyziky, psychologie, etiky a politiky). Po ukončení studia na artistické fakultě bylo možné pokračovat na některé z fakult odborných – **teologické** (9-11letá), **právnícké** (7letá) a **lékařské** (4letá). Jejich absolvent obdržel akademickou hodnost doktor případně mistr.

Zbývá pouze doplnit stručný výčet nejvýznamnějších středoevropských univerzit s rokem jejich založení: Cařihrad (862), Bologna (1088), Paříž (1150), Oxford (1167), Cambridge (1209), Salamanca (1218), Padova (1222), Neapol (1224), Praha (1348), Krakov (1364), Vídeň (1365), Heidelberg (1386), Köln (1388), Erfurt (1392), Budín (1395), Würzburg (1402), Lipsko (1409), Rožtock (1419) a řada dalších. V polovině 13. století se vyučovalo přibližně na 10 univerzitách, koncem 14. století už na 28 univerzitách

⁴⁷ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 68-69, 115. ISBN 978-80-86723-38-9.

a začátkem 16. století existovalo více jak 63 univerzit.⁴⁸ Zvláštní pozornost a samostatnou zmínku v této diplomové práci je třeba věnovat Univerzitě Karlově (Universitas Carolina Pragensis), kterou na důkaz politického i ekonomického rozmachu Českého království založil český a římský král Karel IV. zakládací listinou ze dne 7. dubna 1348. Tato dnes vysoce prestižní vzdělávací instituce byla v době svého vzniku první univerzitou na sever od Alp a na východ od Paříže.⁴⁹

Významnou osobností středověké scholastiky byl její první filozof **Anselm z Canterbury**, který považoval rozum za prostředek k pochopení víry a cestu, jenž člověka dovede k pravdě. **Petr Abelár**, označovaný za „rytíře dialektiky“ naopak zastával názor, že porozumění má víře předcházet. Hlavním představitelem vrcholné scholastiky byl ve 13. století katolický filozof a teolog **Tomáš Akvinský**. Rozum a víru se snažil uvést do harmonie, když tvrdil, že mezi vědou a vírou není protiklad. Svobodu vůle považoval za předpoklad mravního jednání a mezi tzv. kardinální ctnosti přirozené řadil moudrost, statečnost, umírněnost, spravedlnost, nad kterými stojí teologální ctnosti křesťanské jako je víra, naděje a láska.⁵⁰

2.1.4 Období renesance, humanismu a reformace

Renesance z francouzského *la renaissance* (znovuzrození) je období datované mezi **14. a 16. století**, které se po více jak tisíci letech středověkého „temna“ snažilo vzkřísit myšlenky antické kultury. Právem bývá tato epocha lidských dějin označována za počátek moderní doby. Velký rozvoj manufaktury, objevitelských cest a mezinárodního obchodu vyvolal rozkvět vědy, literatury a umění, což vedlo i ke zvýšené poptávce po vzdělávání. Tvoří se nový postoj k životu, charakteristický svým optimismem a snahou o všestrannou kultivaci člověka, který se má na vzdory doposud církví proklamovanému asketismu radovat ze života a brát si od něj vše, co mu nabízí.

V oblasti umění se můžeme setkat s takovými jmény, jako jsou **Francesco Petrarca** (italský spisovatel a básník), **Giovanni Boccaccio** (italský básník a novelista), **Leonardo di ser Piero da Vinci** (významný malíř, sochař, architekt, přírodovědec, hudebník,

⁴⁸ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 107-111. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁴⁹ Historie UK. UNIVERZITA KARLOVA. *Univerzita Karlova* [online]. Praha, © 2013, 4. 12. 2013 [cit. 2013-12-18]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-374.html>

⁵⁰ SAPIK, Miroslav. *Filosofie: Kapitoly z filosofie, dějin filosofie a antropologie*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 57 a 59-60. ISBN 978-808-6723-334.

spisovatel, vynálezce a konstruktér), **Ludovico Ariosto** (italský básník), **Michelangelo di Lodovico Buonarroti Simoni** (italský sochař, architekt, malíř a také básník), **Raffael Santi** (italský malíř a architekt), **Torquato Tasso** (básnický nejvýznamnější představitel italského baroka) a řada dalších významných osobností. Vědu pak reprezentovali především **Mikuláš Koperník** (polský astronom, matematik, právník, lékař a tvůrce heliocentrické teorie), **Galileo Galilei** (toskánský astronom, filosof a fyzik), **Johannes Kepler** (německý matematik, astrolog a astronom) a **Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg** (vynálezce mechanického knihtisku pomocí pohyblivých liter).

V období renesance se značně změnil obsah vzdělávání. Přibyla výuka přírodovědy, fyziky, geografie, historie a klasické antické literatury. Tehdejší pedagogika akcentovala význam rozumového rozvoje a požadovala aktivní a iniciativní přístup žáka, kterého by učení mělo zaujmout a podnítit jeho přirozenou zvědavost a činorodou práci. Rozvoj osobnosti pak byl hlavním úkolem výchovy. Většina škol byla sice pořád v rukou církve, nicméně její oslabený vliv na vzdělávání umožnil uvést do praxe pedagogické koncepce, které byly přesným opakem scholastického školství a jeho dogmat. Humanisté zcela odmítali tvrdou disciplínu a tělesné tresty.⁵¹ Až do poslední třetiny 18. století však měly české školy rysy evropského školského univerzalizmu (jednotná ideologie, filozofie i vyučovací jazyk, jednotné druhy škol a vzdělávací obsahy). Po vzniku Univerzity Karlovy začaly školy plnit funkci přípravek na vysokoškolské studium a spojením s univerzitou vytvořily základ školského systému.⁵²

Celá řada myslitelů se v této revoluční době dokázala vzepřít nadvládě církevní doktríny a vzdělávací indoktrinace. Italský renesanční pedagog **Vittorino Rambaldoni da Feltre** vybudoval výchovnou instituci nového typu, nazvanou Dům radosti, kde se uskutečňovala netradiční výchova žáků prostřednictvím krásy prostředí a harmonického rozvoje těla i ducha. Francouzský myslitel, právník, spisovatel, lékař, botanik, stavitel a autor satirického románu „*Gargantua a Pantagruel*“ **François Rabelais**, kritizoval odtrženost výchovy od potřeb života a byl příznivcem reálného vzdělávání. Požadoval návrat k přírodě a odmítal bezduché biflování, přetěžování paměti a zanedbávání tělesné

⁵¹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 117-118. ISBN 978-80-86723-38-9.

⁵² *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, s. 39. ISBN 978-80-7367-546-2.

výchovy. Výuka by podle něj měla být názorná a poutavá, s důrazem na žákův rozum a jeho schopnost uvažovat.

Všeobecná školní docházka pro chlapce i dívky, přírodovědné vzdělání, fyzický rozvoj a pracovní výchova pak tvořily jedny z hlavních požadavků anglického humanisty, politika, právníka a spisovatele **Thomase Mora**, který se snažil latinu ve výuce nahradit mateřským jazykem. Výraznou postavou renesanční pedagogiky byl také holandský filolog a filozof, augustinánský řeholník **Erasmus Desiderius Rotterdamský**, který požadoval nové formy a metody ve vyučování, jež by podle jeho představ mělo být zábavné a zajímavé. Svobodně vykládal Písmo, obhajoval osobní svobodu a byl přesvědčen o kardinálním významu výchovy ve vývoji každého jedince a to už od jeho raného dětství. Stejně jako Rabelais i **Michel Eyquem de Montaigne**, francouzský renesanční myslitel, humanista a skeptik, zavrhoval tradiční pamětní učení a za optimální považoval individuální výchovu jedince soukromým učitelem. Vyučování má být hravé, zajímavé a nenásilné, vycházející z pozorování života. Na cestě za poznáním má učitel žáka pouze doprovázet a nevnucovat mu určité mínění. Jedině tak se naučí samostatně rozhodovat a mít svůj vlastní úsudek.

Odborné prameny uvádí mnoho významných osob, které se pojí s renesanční pedagogikou. Důležité je pozastavit se ještě alespoň u dvou z nich. Tou první je anglický filosof, vědec, historik a politik **Francis Bacon**, proslulý svou hlubokou kritikou scholastického myšlení. Žádá, aby vyučování bylo přizpůsobeno žakově individualitě a postupovalo od známého k neznámému, od snadného k obtížnému. Do pedagogické činnosti promítá svůj apel na empirii a induktivní způsob myšlení, což následně ovlivnilo všechny vědy. Druhou osobností byl **Tommaso Campanella**, italský filosof, teolog, astrolog a básník. Jeho vize komplexní a všestranné výchovy spočívala v požadavku vzdělávat mladou generaci ve všech vědních disciplínách, především pak v těch přírodních. Zároveň považuje za důležitý i rozvoj tělocviku a pracovní výchovy. Žáci se mají účastnit zemědělských prací a navštěvovat dílny.

Od počátku 15. století sílí snaha o reformaci zkorumpované církve. Nešlo o útok na víru jako takovou, nýbrž o návrat ke křesťanství, které není v rozporu s Biblií. Tehdejší reformátorům šlo také o poskytnutí hlubšího vzdělávání širokým vrstvám lidu. Nutno však podotknout, že tento pokus o nápravu poměrů některé z nich stál život. Typickým případem takového vizionáře byl náboženský myslitel, kazatel a v letech 1409-1410

rektor Univerzity Karlovy **Mistr Jan Hus**, významný představitel českého reformačního hnutí, kterého církev ve vykonstruovaném procesu na církevním koncilu ve švýcarské Kostnici odsoudila, označila za kacíře a následně 6. července 1415 upálila. Husitský ideál gramotné většiny obyvatelstva pak dále rozvíjela a prostřednictvím široké sítě svých škol prohlubovala Jednota bratrská, především zásluhou jejího biskupa, literáta, vzdělance a pedagoga, kterým byl **Jan Blahoslav**. V zahraničí se o rozvoj lidového vzdělání v mateřském jazyce zasloužil například **Martin Luther**, teolog, kazatel, autor řady duchovních i pedagogických spisů a církevních písní, překladatel Bible do němčiny.⁵³

Na rozvoj vzdělanosti se výraznou měrou podíleli i **jezuité** (Tovaryšstvo Ježíšovo), jeden z řeholních řádů římskokatolické církve, který byl **sv. Ignácem z Loyoly** založen roku 1534. Výchova a vzdělávání jezuitů byla diametrálně odlišná od podoby středověkého církevního školství. Světlé a prostorné třídy, mnoho učebních pomůcek, časté prázdniny, názorná výuka, mírná disciplína a laskavý přístup k žákům je pouze zúžený výčet pozitiv, která tento řád nabízel. Vyučovalo se především bohosloví a sedmero svobodných umění, dále pak řečnické umění a staré jazyky (latina, řečtina). Výuka byla doplňována o zajímavé přednášky z oblasti literatury, historie a geografie, které zohledňovaly nové poznatky plynoucí z pokroku v tehdejší vědě. Úspěch a oblibu jezuitského školství dokládá fakt, že v roce 1616 existovalo 372 jezuitských kolejí a v roce 1710 jich bylo už dokonce 612.⁵⁴

2.1.5 Jan Amos Komenský

Samostatnou podkapitolu je nutné věnovat člověku, který svým dílem položil základy novodobé pedagogiky a jehož odkaz žije dodnes. Řeč je o jednom z největších učenců své doby, posledním biskupovi Jednoty bratrské, geniálním českém mysliteli, vizionáři, teologovi, pedagogovi, filozofovi, spisovateli a Učiteli národů – tím vším byl **Jan Amos Komenský**. Narodil se na jihovýchodní Moravě (nejčastěji se uvádí **Uherský Brod** nebo **Nivnice**) do poměrně neklidné doby dne **28. března 1592** a za dobu jeho života se na českém trůnu vystřídalo šest panovníků.

⁵³ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 13-15. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁵⁴ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 120. ISBN 978-80-86723-38-9.

Svá studia započal ve **Strážnici**, kterou po jejím vypálení musil opustit a putuje do **Nivnice**, odkud roku 1608 odchází do **Přerova**, kde studuje vyšší bratrskou školu. Zde se poprvé setkává s latinou. O tři roky později byl vyslán na kalvínskou univerzitu v **Herbornu**, kde se potkává s profesorem filozofie a teologie **Johannem Heinrichem Alstedem**, v němž Komenský později spatřuje svůj vzor. Krátký čas (pouze jeden semestr) strávil i na univerzitě v nedalekém **Heidelberku**. Roku 1614 se vrací zpět na **Moravu**, kde se stává ředitelem přerovské školy. Za pouhé dva roky na to odchází jako vysvěcený kazatel Jednoty bratrské do **Fulneku**. Ten byl ale nucen po porážce povstání českých stavů proti panování Habsburské dynastie opustit a po dobu šesti let (1621-1627) se skrývat na různých místech severní Moravy a východních Čech, protože odmítl konvertovat na katolickou víru.

V roce 1628 odchází Komenský do polského **Lešna**, kde se má postarat o početnou českou komunitu Jednoty bratrské. Reagoval tak na vydání několika císařských patentů Ferdinanda II., které v Čechách a později i na Moravě odstartovaly násilnou rekatolizaci. Opatření, která s ní souvisela, pak byla definitivně začleněna do české ústavy vydáním Obnoveného zřízení zemského, které platilo až do roku 1848. V Lešně strávil Komenský celkem 19 let rozdělených do tří dlouhodobých pobytů. Roku 1641 přijíždí na pozvání anglických komeňánů zahájit své přednáškové turné po **Anglii**, odkud ho po roce britská občanská válka donutila odcestovat do **Švédska**, kde měl provést reformu tamního školství a vytvořit nové moderní učebnice.

Po skončení třicetileté války se roku 1648 vrací zpět do polského **Lešna**. Dva roky na to přijímá pozvání knížecího rodu Rákócziů a odjíždí provést školskou reformu do **Sedmíhradska**. Po smrti uherského knížete Zikmunda Rákócziho se Komenský roku 1654 vrací zpět do **Lešna**. To je ale dva roky po svém návratu nucen urychleně opustit kvůli svému souhlasu s napadením Polska švédskou armádou krále Karla X. Gustava, ve kterém Komenský spatřoval možného zachránce evangelíků. Novým azylem se mu tak stává Nizozemský **Amsterdam**, kde i s rodinou prožil posledních čtrnáct let svého života. Ve věku 78 let Jan Amos Komenský **15. listopadu 1670** umírá. Pohřben byl v **Nardenu**.

Význam Komenského spočíval v tom, že dokázal sjednotit rysy středověkého myšlení (skromnost a oddanost Bohu) s přístupem typickým pro novověk (zvědavost, aktivnost a lidská autonomie). Při pokusu o nápravu společnosti, která měla být uskutečňována prostřednictvím vzdělání tak spojuje senzualismus a racionalismus

s vírou. Víra a rozum byly podle Komenského všechny prostředky, kterými se dá poznat svět jako celek. Jinými slovy, pokud by poznání některých věcí nemohlo být uskutečněno prostřednictvím smyslů či rozumu, je cestou k dosažení tohoto cíle víra. Snaha učinit člověka, národ a lidstvo lepším a šťastnějším pak tvoří ústřední myšlenku celoživotního pansofického a všenápravného díla tohoto velikána, který do něj dokázal implementovat odkaz svých předchůdců uvedených výše (Sokrates, Platon, Aristoteles, Cicero, Quintilianus, Rotterdamský, Luther, Campanella, Bacon, Alsted a řada dalších). Na rozdíl od nich se ale věnoval celé soustavě vzdělání, nikoli pouze její části.

Originalita Komenského přístupu tak spočívá především v tom, že o výchově, jejíž nedílnou součástí má být i výchova pracovní, uvažuje **systematicky** – vše má své příčiny a souvislosti. Jednotlivé složky tohoto systému činností jsou:

- **cíl** (výchova všech členů společnosti k lidství a všeobecné vzdělanosti),
 - poznat sám sebe a svět (vzdělání ve vědách, uměních a řemeslech),
 - ovládat se (mravní výchova),
 - povznést se k Bohu (náboženská výchova),
- **obsah** (ucelené vzdělání pomocí univerzálních encyklopedií vedoucí k dovršení podstaty lidskosti),
- **prostředky** (propracovaný rozvrh školské soustavy),
- **podmínky** (vnější: systém vyučovacích hodin ve třídách a vnitřní řád školy stejný jako v přírodě, vnitřní: pedagogická charakteristika žáků a klasifikace jejich duševních schopností).

Z psychologického hlediska řadí Komenský k nejdůležitějším atributům výchovy:

- **zájem** (nutnost motivovat žáka),
- **postupnost** (od známého k neznámému, od obecného ke konkrétnímu atd.),
- **názornost** (smyslové poznávání věcí, příklady),
- **slovo** (jasný a srozumitelný jazyk při výuce),
- **kontrola** (opakování, procvičování a zkoušení),
- **aplikace** (poznání propojené s praxí).

Za nejdůležitější didaktický princip pak považoval **princip názornosti**, který vycházel z pravdivého poznání žáka vlivem jeho přímého styku s konkrétní věcí. Jinými slovy induktivní poznání založené na smyslovém vnímání a přímé žákovy zkušenosti,

vedoucí k pochopení pořádku věcí (jedna vyplývá z druhé).⁵⁵ Vytvořil tak moderní **teorii názorného vyučování**, kterou filozoficky a didakticky zdůvodnil a systematicky jí uplatňoval ve svých učebnicích, jež doplňoval kresbami.

Komenský na základě rozvoje fyzických a psychických schopností člověka, stanovil jeho jednotlivé vývojové stupně, které rozdělil po šesti letech a určil jim vlastní „školu“ (v přeneseném slova smyslu): zrození, dětství, chlapectví, jinošství, mladosti, mužnosti a stáří. V této souvislosti navrhoval následující novou školskou organizaci:

- **škola zrození** (intelektuální, morální a náboženský růst rodičů, jejich příprava na příchod dítěte, tvorba harmonické atmosféry mezi manželi),
- **škola mateřská** (0-6 let: výchova probíhá v každé rodině prostřednictvím mateřského jazyka),
- **škola obecná** (6-12 let: výchova a vzdělávání probíhá v mateřském jazyce ve školách, které by měly být v každém městě i vesnici – obsahem výuky je čtení, psaní, počítání, zpěv, mravnost, základy historie a hospodářská pravidla),
- **škola latinská** (12-18 let: výchova a vzdělávání probíhá v mateřštině, latině, řečtině a hebrejštině, škola má být v každém větším městě – obsahem výuky je sedmero svobodných umění, fyzika, zeměpis, etika a znalost Písma),
- **akademie** (18-24 let: vysoká škola v každé zemi, jejímž úkolem je systemizace a rozvoj znalostí všech věd cestou všeobecných studií a metodologie),⁵⁶
- **škola mužnosti** (byla určena pro ty, kteří zahajovali své povolání, aktuálně v něm působili nebo ho přiváděli ke konci – cílem byla moudrá správa života, resp. umění, jak dobře žít a všechno zdárně konat),
- **škola stáří** (byla určena pro ty, kteří vstupují na práh stáří, zralé kmety i osoby sešlé, které už jenom vyhlížejí smrt – cílem bylo, aby starci mohli, dovedli a chtěli moudře využívat dosavadní životní práce, dobře prožít zbytek života, překonat chyby stařeckých mravů a správně uzavřít smrtelný život).⁵⁷

⁵⁵ VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 179-186, 188-189, 191-192, 194-200, 203-206, 216. ISBN 978-80-86723-74-7.

⁵⁶ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 121-123. ISBN 978-80-86723-38-9.

⁵⁷ POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1987, s. 46. Z dějin pedagogiky, svazek 30. 14-212-87.

Komenského, mimo jiné právě díky jím navrhované školské soustavě, postavené na principu vzdělávání všech sociálních skupin i národů bez jakékoliv diskriminace a to i věkové, lze bezpochyby označit za duchovního otce myšlenky celoživotního učení, kterou se teprve dnešní společnost snaží naplňovat. Jeho vizionářské dílo tak předstihlo svou dobu o několik staletí.⁵⁸ V této souvislosti je však nutné podotknout, že Komenského představu celoživotního učení nelze spojovat s myšlenkou celoživotního vzdělávání v dnešním slova smyslu, byť se takto někteří andragogové rádi vyjadřují. Je tedy velmi důležité umět správně rozlišovat pojem učení, jakožto aktivní přístup jedince k získávání kompetencí (záměrná činnost jeho samotného) a pojem vzdělávání, který představuje organizovaný a řízený edukační proces institucionálního charakteru. Zcela pragmaticky řečeno – Komenskému šlo primárně o to, aby se každý člověk učil po celý svůj život, nikoli aby byl někým vzděláván.

Zbývá už jen dodat, že pedagogika tohoto velikána, který své poznatky čerpal z pedagogické praxe, studia minulosti i současnosti a především ze zkušeností nabytých pečlivým pozorováním přírody, se skládá z všeobecné teorie výchovy, didaktiky, speciální didaktiky jazykového vzdělávání a tvorby učebnic.⁵⁹

2.1.6 Pedagogické myšlení 17. a 18. století

Postupná snaha západoevropských a středoevropských států o změnu hospodářské, sociální a kulturní struktury společnosti jejím přechodem od pozdně feudálního zřízení k demokratickým státním útvarům mělo za následek, že Evropa v 17. a 18. století zažila mnoho revolucí a občanských válek (např. Anglie 1642-1651, Francie 1789-1799).

Anglický filozof, liberální politik a pedagog **John Locke** kladl důraz na rozvíjení samostatného myšlení, tělesnou, mravní a rozumovou individuální výchovu. Výuku (po vzoru šlechtických a měšťanských rodin) má zajišťovat soukromý vychovatel.⁶⁰ Zaměřuje se přitom na výchovu mladíků z vyšší společenské vrstvy, ze kterých se mají stát gentlemani. Byl přesvědčen, že lidská duše, kterou pokládá za prázdnou desku (tabula rasa), neobsahuje žádné vrozené ideje ani představy. Ty se do ní zaznamenávají vlivem

⁵⁸ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 12. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁵⁹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 120-121. ISBN 978-80-86723-38-9.

⁶⁰ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 19-20. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

vnějších a vnitřních zkušeností, kterých člověk nabývá v průběhu svého života, a činností rozumu jsou dále rozvíjeny. Výchovu pokládá za důležitější než samotné vyučování, neboť jí považuje za předpoklad a podmínku učení. Čas a úsilí by měly být věnovány k osvojení takových znalostí a dovedností, které jsou pro člověka nezbytné a prakticky využitelné. V kontextu současného významu ovládnutí cizích jazyků je třeba zmínit Lockeho snahu o jejich brzkou výuku už od dětství a to především dialogickou metodou, tj. bezprostřední konverzací, spíše než gramatickou analýzou.⁶¹

Francie se v 18. století potýká s ekonomickou, politickou i kulturní krizí, která je terčem narůstající kritiky ze strany osvícenských myslitelů. Snahy o svržení tehdejší absolutistické monarchie a nastolení republiky v duchu myšlenky „*Liberté, égalité, fraternité (svoboda, rovnost, bratrství)*“ byly předzvěstí na sklonku století vrcholící Velké francouzské revoluce. V tomto období vzniká řada koncepcí demokratické výchovy, která by zajistila všem lidem právo na vzdělání. Jedním z představitelů novodobého francouzského filozofického myšlení byl filosof, matematik a fyzik **René Descartes**, který pochyboval o poznacích založených na smyslovém vnímání (metodická skepse). Kritizoval jejich nejednoznačnost v dosavadním vědění a snažil se nalézt racionální principy, které by bylo možné uplatnit v celé oblasti lidského poznání. V tomto ohledu Descarta inspirovala matematika (především pak geometrie), neboť jejich poznatky považoval za jisté a jednoznačné. Jeho čtyři základní pravidla poznávání dlouhou dobu tvořila základ racionálního vědního bádání a také racionálního vzdělávání.

Nejvýraznější postavou francouzské pedagogiky byl **Jean-Jacques Rousseau**, filozof a preromantický spisovatel švýcarského původu, který v návratu k přírodě vidí cestu jak odvrátit mravní úpadek civilizace. V roce 1762 vydal pedagogický spis „*Emil čili o výchově*“, kde představil svou koncepci harmonické výchovy, jež by měla být přirozená a svobodná, zbavena stavovských rysů, respektující věkové zvláštnosti dítěte a prostá scholastických metod, především kruté kázně a potlačování osobnosti. Moderní evropské i světové pedagogické myšlení pak bylo ovlivněno jedním z nejsilnějších atributů Rousseauovy pedagogiky – citlivým vztahem a láskou k dítěti. To by mělo být vychováváno a vzděláváno individuálně. V rozporu se zásadou systematické výuky, musí ke všemu dospět samo, za pomoci vlastního pozorování, uvažování a rozumu. Význam

⁶¹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 125. ISBN 978-80-86723-38-9.

mravní výchovy pak spočíval v tom, že jednání dítěte mělo být korigováno následky jeho činů. Na rozdíl od Komenského však v otázkách výchovy dívek zastává konzervativní názory.⁶² Žena se má po celý svůj život podrobovat autoritě – nejprve ze strany matky, pak otce a nakonec svého manžela.⁶³

Významné osobnosti německé pedagogiky reprezentuje pedagogický reformátor **Wolfgang Ratke**, který požadoval základní vzdělání v mateřském jazyce pro veškerou mládež prostřednictvím státních škol. Výuku, která má žáka zaujmout a opírat se o jeho zkušenost, by podle Ratkeho měla vést osobnost – učitel, který je dostatečně vzdělaný, má společenskou autoritu a určitý morální kredit. Naproti tomu nejvýznamnější reprezentant německé filozofie a pedagogiky 18. století **Immanuel Kant** chtěl v zájmu optimálního mravního rozvoje místo škol státních zřizovat experimentální soukromé školy, které by empiricky ověřovaly účinky a efektivitu školní výchovy, jež považoval za optimální, neboť umožňuje integrovat jedince do společnosti. Kant byl přesvědčen, že pouze a jedině výchovou se člověk stává člověkem. Jejím prostřednictvím je postupně disciplinován, kultivován a civilizován. Za nejvyšší a současně nejnáročnější úkol výchovy pokládá morální formování člověka. Ten by se měl chovat podle takové zásady, o které je sám přesvědčen, že by se mohla stát obecným zákonem. Kant tento základ přirozené morálky nazývá kategorický imperativ.⁶⁴

2.1.7 Vzdělávání v 19. století

Období na přelomu 18. a 19. století poznamenala průmyslová revoluce. Zásadním způsobem se mění zemědělství, těžba, výroba, doprava a celá Evropa i ostatní kontinenty prochází etapou velkých ekonomických, sociálních a politických proměn. Rychlým tempem se rozvíjí velkoměsta, ve kterých se koncentruje stále více obyvatel. V kontextu těchto událostí je pocíťována potřeba nových pedagogických koncepcí, které by zajistily všeobecnou i odbornou přípravu širokých vrstev obyvatelstva.

Výraznou osobností tehdejší pedagogiky byl pokračovatel Rousseaua, švýcarský pokrokový pedagog a edukační reformátor **Johann Heinrich Pestalozzi**. Celý svůj život

⁶² JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 20-23. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁶³ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 128. ISBN 978-80-86723-38-9.

⁶⁴ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 24, 26. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

prosazoval přirozenou výchovu a elementární vzdělávání dětí v rodině ještě před tím, než zahájí školní docházku (viz jeho pedagogický román „*Lienhart a Gertruda*“). Pestalozzi opírá veškeré vyučování, které má být zároveň výchovné, o názornost a na rozdíl od Rousseaua klade důraz na systematičnost výuky. Hlavní cíl výchovy spatřoval v mravním rozvoji jedince a stálém sebezdokonalování. V letech 1805-1825 vedl pedagogický ústav v Yverdonu, kde se vzdělávali domácí i zahraniční pedagogové a získávali tak cenné výchovné zkušenosti.

Ke konstituování pedagogické vědy přispěl především německý filozof, psycholog a řadu let nedoceněný pedagog **Johann Friedrich Herbart**. Svým pečlivým analytickým rozpracováním výchovně-vzdělávacího procesu ovlivnil zvláště rozvoj středního školství. Jeho snahou bylo vybudovat pedagogický systém založený na tzv. praktické filozofii – zejména etice (pomáhá určit výchovné cíle) a psychologii (analyzuje výchovné metody). Celý proces výchovy pak Herbart rozdělil do tří oblastí:

- **vedení** – úkolem je regulace současného chování vychovávaného jedince,
- **vyučování** – úkolem je rozvoj mnohostranných zájmů jedince, který probíhá ve čtyřech po sobě jdoucích formálních stupních:
 - 1) **jasnost** (názorná expozice látky, tvorba představ),
 - 2) **asociace** (sdružování představ, navázání na dosavadní znalosti),
 - 3) **systém** (vyvození pravidel, závěrů a formulace definic),
 - 4) **metoda** (využití poznatků v praxi),
- **mravní výchova** – úkolem je vštípit jedinci etické ctnosti.

Na počátku 20. století se zdogmatizovaná Herbartova pedagogika označovaná jako herbartismus, kterou si řada jeho následovníků vykládala více méně po svém, stala terčem kritiky moderních pedagogických směrů. Ty se nyní k myšlenkám Johanna Friedricha Herbarta, zbavených dezinterpretací jeho epigonů, opět navrací.

Demokratickou orientaci německé pedagogiky 19. století představoval pokrokový učitel a organizátor německého učitelského hnutí **Adolf Diesterweg**, jehož stěžejním dílem je „*Rukověť vzdělání pro německé učitele*“ z roku 1834, dodnes považované za jednu z vrcholných světových didaktik. Diesterweg akcentoval úlohu učitele, který by se podle něj měl neustále vzdělávat a přispěl k analýze vyučovacích principů a edukačního procesu. Jádro jeho didaktického systému tvoří především princip názornosti, aktivity a nově také kulturnosti (přihlížení ke kulturním poměrům).

Stručnou zmínku si zaslouží i nejvýznamnější ruský učitel, pedagogický teoretik té doby a autor mnoha učebnic **Konstantin Dmitrijevič Ušinskij**, který se v Rusku jako jeden z prvních pedagogů zabýval předškolní výchovou. Cílem výchovy, která má mít národní ráz, je hluboce mravný a pracovitý člověk, jenž žije pro zájmy společnosti. Velký důraz klade Ušinskij na význam mateřského jazyka, který by měl být jedním z předmětů výuky. Jeho velkým pedagogickým přínosem je pak zejména široce rozpracovaná teorie vyučovacích principů (zásad), mezi nimiž vyzdvihoval především názornost, soustavnost, přiměřenost, samostatnost, aktivnost a trvalost.⁶⁵

2.1.8 Pedagogické osobnosti 20. století

V závěru této důležité retrospektivy je nutné uvést několik posledních významných osobností světové pedagogiky. Tou první je britský filozof, sociolog a pedagog **Herbert Spencer**, který považoval výchovu jako přípravu na život a kritizoval osvojování nepotřebných vědomostí. Byl jednoznačným zastáncem reálného vzdělávání, které by přispívalo k rozvoji celé společnosti. Klasifikací základních životních funkcí pak definoval pět nejvýznamnějších lidských činností, ke kterým následně přiřadil konkrétní oblasti vědomostí a dovedností:

- přímá a nepřímá sebezáchova (anatomie, fyziologie, hygiena),
- profesní činnost (čtení, psaní, počítání, poznatky z hlavních vědních oborů),
- zachování rodu (fyziologie, psychologie, pedagogika),
- plnění sociálních povinností (přirozená historie – dějiny pokroku),
- volnočasové aktivity (poznatky o umění).

V rozumové výchově akcentoval Spencer respektování individuálních i věkových zvláštností žáků a stanovil sedm dílčích didaktických principů:

- 1) od jednoduchého ke složitému,
- 2) od neurčitého k určitému,
- 3) od konkrétního k abstraktnímu,
- 4) postupovat ve shodě s historickou výchovou lidstva,
- 5) vycházet ze zkušeností,
- 6) podporovat maximální samostatnost žáka,
- 7) učení má být radostné.

⁶⁵ JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 28-30, 32. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

Člověk by neměl být veden k mravnosti pouhými slovy či různými příkazy a zákazy, nýbrž přímými důsledky svých činů. V teorii mravní výchovy tak Spencer částečně vychází z myšlenek Rousseaua a zároveň jí doplňuje o Lockovu zásadu náročnosti, spočívající nejprve v důsledné absolutistické výchově mladého jedince, která postupně přechází k mírnější konstituční formě. Cílem tělesné výchovy má být zdravý a odolný člověk, který je schopný obstát v konkurenčním boji.⁶⁶

Nejvýznamnějším představitelem pragmatické pedagogiky byl nejenom v USA, ale i po celém světě respektovaný filozof, pedagog, psycholog a reformátor vzdělávání **John Dewey**. Společným jmenovatelem jeho celoživotního díla je věda a demokracie. Výchovu popisuje jako proces adaptace na konkrétní okolí, nikoli jako pouhou přípravu na život v dospělosti a odmítá jí obětovat dětství jedince, které by si měl každý naplno prožít. Školu, v níž může žák zcela přirozeně žít, pokládá Dewey za jádro společnosti. Ústřední myšlenkou jeho pedagogiky je pak učení činností – konáním.⁶⁷

John Dewey je duchovním otcem nového vyučovacího systému tzv. **projektového vyučování**, jehož smyslem je propojit teorii s praxí. Žáci si v rámci komplexního pracovního úkolu, na kterém pracují v dílně, v laboratoři, na školním pozemku apod., postupně osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Problémy, na které při práci narazí, se učí překonávat tím, že si sami vyhledají potřebné informace nutné k jejich vyřešení, například v knihovně. Na základě tohoto teoretického poučení mohou poté svůj praktický úkol dokončit. Princip výuky je tedy obrácený – žáci jsou vedeni od praxe k docenění teorie. Deweyovo projektové vyučování je leckdy kritizováno za to, že neodpovídá tradičnímu přístupu k výchově a vzdělávání. Ruší systém vyučovacích hodin a předmětů, je nesystematické, učitel často funguje jako pouhý organizátor prostředí, čímž je jeho úloha značně zredukována atd. Pro žáky je ale tato forma výuky motivující a podnětná.

Na rozvoj nových pedagogických snah v USA měl zásadní vliv také americký psycholog a průkopník behaviorismu **Edward Lee Thorndike**, který podobně jako Dewey, popisuje výchovu coby proces přizpůsobování jedince okolnímu prostředí. Podstatou této adaptace je učení se novým reakcím. Pohotovost a vyzrálost člověka, jeho motivace, frekvence cvičení, míra úspěšnosti a transfer reakcí (přenos naučeného do

⁶⁶ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 34-35. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁶⁷ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 131-132. ISBN 978-80-86723-38-9.

nových situací) pak určuje efektivnost učení.⁶⁸ Thorndike se intenzivně zabýval celou řadou psychologických a pedagogických otázek v souvislosti s chováním jedince (konkrétně vztahem mezi reakcí a stimulem), na které často hledal odpověď pozorováním a testováním zvířat. Na základě těchto pokusů pak odvodil základní zákony učení, jehož problematice věnoval pozornost především.

Více psychologem než pedagogem byl také **Jean Piaget**, švýcarský filozof, vývojový psycholog, vědec a autor teorie kognitivního vývoje. Rozvoj pedagogiky výrazně ovlivnilo Piagetovo studium dětského myšlení, při jehož etapizaci vymezil čtyři základní vývojová období lidské osobnosti:

- 2-4 rok: **symbolické a předpojmové myšlení** (dítě se učí mluvit, předpojmy spojuje se slovními znaky),
- 4-7 rok: **názorné myšlení** (schopnost koordinace představ – dítě slovy vyjádří pojem, logické operace však ještě nezvládá),
- 7-12 rok: **konkrétní operace** (dítě je schopno rozlišovat užší a širší pojmy a utváří si systém vědomostí),
- od 12 let: **formální operace a abstraktní myšlení** (tvorba hypotéz a teorií).

Piaget odmítá tradiční pasivní metody předávání vědomostí dětem a podporuje takové edukační postupy, které budou žáky motivovat k učení a vzbudí jejich aktivitu. Je si však vědom náročnosti aktivizujících metod na jejich přípravu ze strany učitele, který musí být v tomto ohledu schopen usilovné a především profesionální práce. Přípravu kvalitních pedagogů proto Piaget považuje za nadměru podstatnou.⁶⁹

⁶⁸ JÚVA, Vladimír a Vladimír JÚVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, s. 35-36, 38. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

⁶⁹ KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, s. 133-135. ISBN 978-80-86723-38-9.

3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Funkcionální učení provází člověka od samého počátku jeho ontogeneze. Vznik a rozvoj uceleného, uvědomělého a především intencionálního vzdělávání pak jde ruku v ruce s vývojem lidské společnosti, jejíž postupná sociální stratifikace, zlepšující se technologická úroveň a vědecký pokrok, vyžadovala záměrné vzdělávání svých obyvatel ve vědecko-učebních centrech. Tyto edukační snahy se pak v různé intenzitě, kvalitě a pod vlivem té či oné ideologie odehrávaly v každé historické vývojové etapě lidstva.

3.1 Historický vývoj

Ve starověku vychovávalo egyptské **Ramesseum** kněze, vojáky, architekty a lékaře, mravní, rozumovou a tělesnou výchovou se zabývaly filozofické školy antického Řecka v čele s Platonovou **Akademií** a Aristotelovým **Lykeionem**, ve starém Římě probíhala občanská výuka, výuka rétoriky, práva, vojenství a Marcus Fabius Quintilianus sepsal první didaktiku pro dospělé, přičemž římský císař Titus Flavius Vespasianus jej jmenoval prvním veřejným učitelem se státním platem.

Středověké školství bylo slepě zaměřeno jen na náboženskou výchovu a vzdělávání duchovních, částečně také úřednictva. Útlum světského vzdělávání se netýkal pouze **městských škol** (období vrcholného středověku), které v důsledku rozvoje řemesel a obchodu uspokojovaly poptávku měšťanů, kupců, řemeslníků a členů městských samospráv po vzdělání. Tyto školy vyučovali elementární znalosti jako čtení, psaní, počítání a zaměřovaly se především na praktické znalosti a jejich využití. Ostrovem světského vzdělávání byly také ve 12. století nově vznikající **univerzity**, kde probíhala výuka sedmera svobodných umění, teologie, medicíny a práva.

Osvobozování pracovní síly od feudálních povinností a poddanství, které probíhalo v některých evropských státech už od 14. století, rozvoj techniky a nástup kapitalismu, uskutečňovaný řadou buržoazních revolucí v západoevropských státech, vyvolal zájem o gramotnou a kvalifikovanou pracovní sílu, což bylo podnětem k rozvoji vzdělávání dospělých. Touto problematikou se v 19. století zabýval především dánský duchovní, filozof, učitel, historik, politik a spisovatel **Nikolai Frederik Severin Grundtvig**, který horlivě prosazoval potřebu vzdělávat dospělé za účelem jejich aktivní účasti ve společnosti. Výrazně se také zasloužil o vznik **dánských lidových vysokých škol** (Danish folkehojskole).

Vzdělávání dospělých zažívá v 19. století doslova boom. **Thomas Pole** vydal o této edukační činnosti v roce 1816 první ucelenou publikaci s názvem „*Dějiny vzniku a vývoje škol pro dospělé*“, následován dalším autorem, kterým byl **James William Hudson**. Ten roku 1851 publikuje v Londýně svůj spis „*Historie vzdělávání dospělých*“. V Anglii se speciální školy pro dospělé, které měly své vlastní kluby a čítárny, vydělili z církevních škol a postupně se začínají zabývat přímo kvalifikačním vzděláváním. Dodnes například působí ve Velké Británii se svými více než 400 pobočkami největší poskytovatel vzdělávacích příležitostí pro dospělé – **Sdružení pro vzdělávání pracujících** (Workers' Educational Association – WEA), které bylo založené v již roce 1903. Ve Spojených státech pak v roce 1900 existuje těchto škol už 3 000. Po celém světě vzniká celá řada dělnických vzdělávacích spolků a místních středisek, jako například Matice slovenská (1863), dělnická akademie v Oslo (1885), první stálá korespondenční škola ve Finsku (1900), vídeňský Volksheim (1901), Norské sdružení lidových akademií (1905) atd. Nezanedbatelnou roli ve vzdělávání dospělých sehrály také tzv. **univerzitní extenze** (přednášky univerzitních učitelů pro veřejnost mimo prostory univerzit).

První ucelnější teoretické představy o vzdělávání dospělých se začínají objevovat až po 1. světové válce na základě výzkumů v roce 1926 založené **Americké asociace pro vzdělávání dospělých**, která následně zahájila formování nové disciplíny s názvem Adult education. O čtyři roky později se v důsledku potřeby vzdělávat kvalifikované andragogy otevírá zásluhou Edwarda Lee Thorndika oddělení pro vzdělávání dospělých na **Teachers College of Columbia University**, poté i v Oxfordu a Cambridge. Na počátku 20. století se v USA intenzivně věnují oblasti vzdělávání dospělých **Community Colleges** (obdobu českých vyšších odborných škol).

V kontextu vědeckotechnického rozvoje společnosti přímo úměrně roste potřeba profesního vzdělávání, především technického charakteru. Větší firmy a organizace se z tohoto důvodu začínají systematicky zabývat podnikovým (firemním) vzděláváním svých zaměstnanců. V Německu tak roku 1923 vzniká pod názvem **Hohenrodter Bund** instituce zastřešující vzdělávací aktivity pro dospělé. Dva roky poté zahajuje svou činnost také **Světová organizace pro výchovu dospělých**, která si za čestného předsedu zvolila našeho prvního československého prezidenta **Tomáše Garrigua Masaryka**.

Politické, sociální, kulturní i ekonomické změny po 2. světové válce a problémy, které s sebou přinesla, mají za následek posilování významu vzdělávání dospělých. To

lze v tomto poválečném období charakterizovat jako demokratické s řadou vzdělávacích příležitostí. Jednou z jeho forem je nově **vzdělávání prostřednictvím hromadných sdělovacích prostředků**, jako jsou rádio a televize. Anglie už v roce 1944 přijímá zákon o výchově a zakládá místní úřady (Local Education Authorities – LEA), které mají mimo jiné za úkol organizovat vznik institutů pro vyšší vzdělávání dospělých. Vyvrcholením snah o podporu dalšího vzdělávání bylo v roce 1969 otevření **Open University**, britské platformy poskytující univerzitní vzdělání kombinovanou nebo distanční formou studia bez stanovených vstupních požadavků. V současné době se vzdělávání dospělých stalo neoddelitelnou součástí vzdělávacích systémů všech vyspělých států. Pravidelně (jednou za 12-13 let) se této problematice od roku 1949 věnuje UNESCO na svých mezinárodních konferencích **CONFINTEA** (Conférence internationale sur l'éducation des adultes).⁷⁰ Poslední, v pořadí již šestá konference, proběhla od 1. do 4. prosince 2009 v brazilském Belému, s podtitulem „*Život a učení pro životaschopnou budoucnost: Síla vzdělávání dospělých (Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning)*“.⁷¹

3.2 Vývoj vzdělávání dospělých v českých zemích

Snaha o vzdělávání dospělých stupňovala svou intenzitu v Zemích Koruny české, tehdejší součásti habsburské monarchie, až v průběhu **19. století**, zejména díky tou dobou probíhajícímu procesu národního obrození, jehož hlavní představitelé, kterými byli např. Josef Kajetán Tyl, Božena Němcová, Josef Dobrovský, Karel Hynek Mácha, František Palacký, Jan Evangelista Purkyně či Josef Jungmann, prosazovali myšlenku opětovného pozvednutí a upevňování českého jazyka, hledali důkazy slavné praslovanské minulosti a obyvatele českých zemí motivovali k národní uvědomělosti, hrdosti a vlastenectví.

V roce 1830 byla za účelem popularizace národní vědy a kultury ustavena **Matice česká**. Koncem 19. století pak následně vzniká celá řada vzdělávacích dělnických spolků a **lidových vysokých škol**, přičemž svá centra, zaměřená na edukaci dospělých, budují i tehdejší odbory, politické strany či náboženské a zájmové skupiny. V roce 1896 zakládá sociální demokracie **Dělnickou akademii**, kterou za nedlouho po té následují národní

⁷⁰ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 16-20. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁷¹ 6th International Conference on Adult Education: Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning. UNESCO. *CONFINTEA VI* [online]. © 1995-2010 [cit. 2013-12-27]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>

socialisté s **Ústřední školou dělnickou**. Prvním a významným legislativním aktem, jenž se uskutečnil na samém počátku existence samostatné republiky a který měl po 1. světové válce za následek široký rozvoj občanského vzdělávání, bylo přijetí **zákona č. 67** ze dne 7. 2. 1919, o **organizaci lidových kurzů občanské výchovy**. Tou dobou vzniká klerikální **Lidová akademie** a agrárnícké **Svobodné učení selské**.

Po roce 1919 bylo na území Československa realizováno mnoho volných kurzů s ucelenou tematikou, které se zaměřovaly nejenom na všeobecné vzdělávání, ale i na praktické cvičení profesních dovedností. Tyto edukační aktivity, jež pro dospělé z řad sociálně slabých často představovaly druhou vzdělávací cestu, měly většinou charitativní podobu a označovaly se jako tzv. **lidové školy**. Důležité postavení mezi nimi měla již výše zmíněná **Dělnická akademie**,⁷² která vznikla za účasti tehdejšího vůdce sociální demokracie Josefa Steinera a pozdějšího prvního československého prezidenta, profesora Tomáše Garrigua Masaryka. V roce 1936 byla založena **Socialistická akademie**, která náležela do kategorie tzv. vyšších odborných lidových škol. Těch bylo na konci třetí dekády 20. století přibližně třicet. Mezi nezávislé se pak tou dobou řadila **Husova škola pro vyšší vzdělání a národní výchovu** v Praze nebo **Vyšší lidová a sociálně politická škola hl. m. Prahy**.

Meziválečné období se dá charakterizovat také rozvojem podnikového vzdělávání. V této souvislosti je pak nutné zmínit jméno jednoho z největších československých podnikatelů, který si jako první uvědomil význam a možnosti vzdělávání, jenž považoval za klíč ke zvyšování kvalifikace zaměstnanců, vedoucí k následnému růstu produktivity jejich práce. Řeč není o nikom jiném, než o fenomenálním zakladateli obuvnického impéria a tvůrci nejpropracovanějšího a nejkompexnějšího systému vzdělávání, **Tomáši Baťovi**. Jelikož i v poválečných letech byl důraz na další odborné vzdělávání a přípravu dospělých stále aktuální, našly **Baťovy školy práce** řadu pokračovatelů.

Další historickou etapu, odehrávající se mezi lety 1948-1989, je možné definovat ve stručnosti jako období totality, ve kterém prakticky všechny oblasti života společnosti, včetně té, která se týkala vzdělávání dospělých, byly na řadu let pod vlivem zájmů

⁷² Dělnická akademie v letech 1926-1937 uspořádala 45 194 kurzů, přednášek, uměleckých a dalších akcí, kterých se zúčastnilo bez mála pět milionů osob. Podstatnou měrou se tak zasloužila o politický, kulturní a duchovní vzestup pracujícího člověka. Zdroj: O nás. MDA. *Masarykova demokratická akademie: Intelektuální prostor české demokratické levice* [online]. © 2009-2014 [cit. 2014-01-17]. Dostupné z: <http://www.masarykovaakademie.cz/index.php/o-nas>

a ideologické propagandy **Komunistické strany Československa**. Iniciativy se nejdříve chopily odbory, které na regionální bázi zakládaly **místní školy práce**, jež se postupem času transformovaly na **závodní školy práce**, s cílem napomáhat rozvoji kvalifikace při hospodářské restrukturalizaci. Od roku 1951 pak tyto instituce spadaly do kompetence oborových ministerstev.

Na základě vládního usnesení č. 264 z roku 1966 o podnikovém vzdělávání bylo rozhodnuto, že určitého stupně vzdělání je možné dosáhnout pouze na státních školách, přičemž další vzdělávání pracujících měly zajišťovat samotné podniky. Za tímto účelem vznikají koncem šedesátých let instituce, na kterých bylo možné získat ucelené vyšší technické vzdělání. Jednalo se o již zmíněné **závodní školy práce, podnikové technické školy a podnikové instituty**.

Významnou legislativní událostí téhož roku bylo přijetí nového Zákoníku práce, který odstranil 83 vyhlášek a předpisů, týkajících se pracovně-právních vztahů (nejstarší vyhláška byla z roku 1811).⁷³ V aktuálním znění tohoto kodexu, přesněji v § 230, odst. 2, je pak zdůrazněna povinnost zaměstnance prohlubovat si svou kvalifikaci k výkonu sjednané práce.⁷⁴ Vzdělávání dospělých bylo formálně začleněno do vzdělávací soustavy roku 1976, kdy byl přijat dokument „*Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy*“. Nutnost celostátní koordinace problematiky vzdělávání dospělých se mimo jiné projevila ustavením dvou komisí. Tou první, byla roku 1963 **Ústřední komise pro vzdělávání pracujících** a druhou pak **Česká komise pro vzdělávání dospělých**, která svou činnost zahájila o osm let později. Obě spadaly pod tehdejší Ministerstvo školství a kultury, jehož doménou byla také oblast zájmového vzdělávání, na kterém se podílela **krajská a okresní osvětová (později kulturní) střediska, osvětové besedy** v obcích a **místní kulturní domy**, zřizované většinou odbory. Občanské vzdělávání bylo výhradně v režii komunistické strany jako vzdělávání politické. Všechny tyto struktury se však rozpadly v důsledku společenské změny, ke které došlo na konci roku 1989.

Oblast vzdělávání dospělých (až na některé výjimky, jako např. rekvalifikace, vzdělávání úředníků či zdravotnických pracovníků) je v současné době ponechána vlivu zejména tržních mechanismů nabídky a poptávky, přičemž státu postupem času (zejména

⁷³ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 28-29. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁷⁴ Česko. Zákon č. 262/2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 7. června 2006, roč. 2006, částka 84, s. 3196. ISSN 1211-1244.

po vstupu České republiky do Evropské unie) přestává být tato problematika lhostejná a do řady českých strategických dokumentů implementuje myšlenky celoživotního učení, funkční gramotnosti, klíčových kompetencí, rovných příležitostí, zaměstnatelnosti, adaptability a konkurenceschopnosti. Koordinační a poradenskou činnost v této oblasti pak do jisté míry převzala občanská sdružení, jako jsou **Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD ČR)**, **Asociace trenérů a konzultantů managementu (ATKM)** nebo **Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV)** a další.⁷⁵

3.3 Systém dalšího vzdělávání dospělých

Dospělý člověk se musí neustále přizpůsobovat probíhajícím změnám v oblasti ekonomického, kulturního, politického a společenského života. Stává se tak součástí permanentních procesů enkulturace, socializace a personalizace, které utvářejí a formují jeho osobnost. Výraznou měrou k tomu bezesporu přispívá vzdělávání dospělých (součást celoživotního učení),⁷⁶ jenž je možné definovat jako komplexní systém institucionálně organizovaných a individuálních vzdělávacích aktivit, tvořících tzv. **druhou vzdělávací cestu** (šanci) pro dodatečné získání určitého stupně vzdělání, kterého se běžně nabývá v mládí (uskutečňuje se v základních, středních, vyšších odborných a vysokých školách jako náhradní školní vzdělávání) nebo možnost, jak nahradit, doplnit, inovovat či jinak obohatit již dosaženou úroveň vzdělání u dospělého jedince, který si v rámci **dalšího vzdělávání** aktivně a záměrně rozvíjí své znalosti, dovednosti, postoje, zájmy a jiné osobní i sociální kvality, jež považuje za nutné pro výkon plnohodnotné práce, případně potřebné pro svůj mimopracovní život.

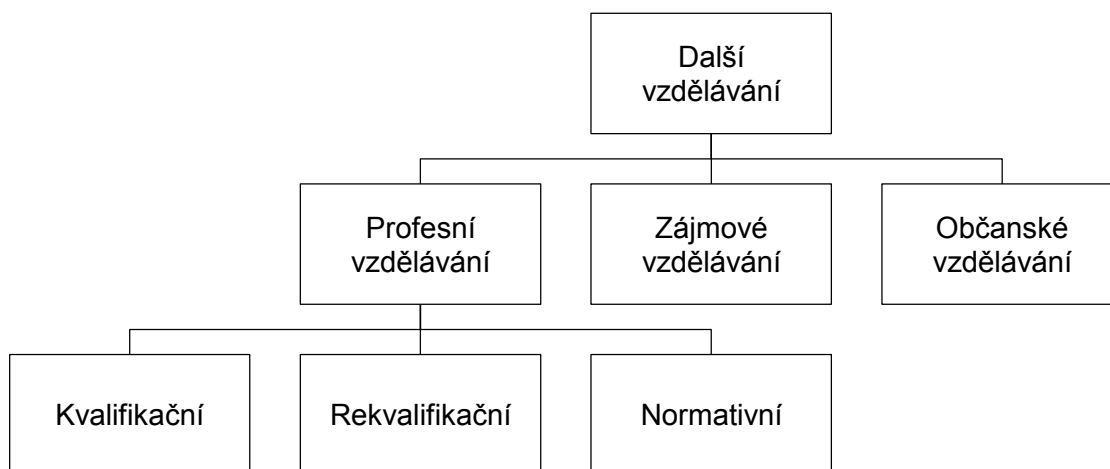
Další vzdělávání se v rámci systému celoživotního učení rozděluje na:

- profesní vzdělávání,
 - kvalifikační,
 - rekvalifikační,
 - normativní,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání.

⁷⁵ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 29-30. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁷⁶ Blíže se tomuto tématu věnuje kapitola 4.

Obrázek 3: Model dalšího vzdělávání dospělých



Zdroj: upraveno autorem práce dle PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 95. ISBN 978-80-86723-58-7.

Profesní vzdělávání: jde o všechny formy profesního a odborného vzdělávání, jež je poskytováno osobám zapojeným do aktivního pracovního života, a které již ukončily počáteční vzdělávání i přípravu na své povolání ve školském systému. Jeho smyslem je rozvíjení znalostí a dovedností, postojů i návyků, které jsou vyžadovány pro výkon určité profese a dospělému člověku umožní lépe se uplatnit na trhu práce. Profesní vzdělávání se dále člení na **kvalifikační** (slouží k prohloubení či rozšíření stávající kvalifikace), **rekvalifikační** (směřuje ke změně stávající kvalifikace za jinou, zejména z důvodu její aktuální neuplatnitelnosti na pracovním trhu či ze zdravotních důvodů) a **normativní** (zvláštní druh předchozích dvou subkategorií profesního vzdělávání, jehož absolvování je vyžadováno zpravidla zákonnou normou).

Zájmové vzdělávání: jinak též sociokulturní, uspokojuje různé vzdělávací potřeby jednotlivců v souladu s osobním zaměřením a zájmy těchto osob, čímž umožňuje jejich seberealizaci ve volném čase. Vzhledem k tomu, že lidské zájmy jsou velmi rozmanité, je obsahová orientace tohoto typu vzdělávání značně široká. V České republice se pak této formě edukace dospělých věnují v současné době spíše různé zájmové či neziskové organizace. Obvykle je realizováno jako sebevzdělávání prostřednictvím studijních opor (učebnice, publikace, Internet apod.) nebo formou zájmových kurzů (keramiky, tance, malování atd.) pořádaných nejčastěji různými zájmovými organizacemi, přičemž typické metody užívané v zájmovém vzdělávání reprezentují zejména přednášky, referáty, besedy či diskuse, případně tematické večery nebo výchovné koncerty. Nejblíže k formálnímu

vzdělávání má pak univerzita třetího věku (U3V), která všem seniorům poskytuje v rámci programů celoživotního vzdělávání příležitost seznámit se kvalifikovaně a na univerzitní úrovni s nejnovějšími poznatky v oblasti vědy, kultury, historie, politiky apod.

Občanské vzdělávání: tento druh edukace je zaměřen na formování vědomí práv a povinností osob v jejich občanských, rodinných, společenských i politických rolích a způsobů, jak tyto role zodpovědně a účinně naplňovat. Jedná se tedy o vzdělávání v oblasti etiky, estetiky, práva, ekologie, politiky, filozofie a náboženství, problematiky všeobecně vzdělávací, zdravotnické, tělovýchovné, občanské i sociální, které se orientuje na uspokojení společenských potřeb a zájmů občanů, na zdokonalování života jejich společenství a na vytváření skupinové integrity. Občanské vzdělávání, jehož cílem je urychlit a dotvářet socializaci jedince i jeho hodnotové orientace, vytváří předpoklady pro kultivaci člověka jako občana a snaží se mu usnadnit adaptaci na permanentně se měnící společenské a politické podmínky.⁷⁷

3.4 Formy vzdělávání

Veškeré vzdělávání, včetně toho, které je zaměřeno na dospělé, se odehrává v určitých formách. Ty je možné definovat jako určitý rámec výuky, **vnější organizační uspořádání vzdělávací akce** a její stavbu. Podle Palána a Langerů pak v současné době jednotlivé formy vzdělávání prochází bouřlivým vývojem. Obměňují se, transformují, vytváří se nové a některé zanikají. Jejich dělení je možné provést podle několika hledisek:

- **délka trvání** (podle typu základní časové jednotky):
 - vyučovací hodina, trvající 45, 60 či 90 minut (jsou odděleny přestávkou),
 - vyučovací blok, lekce či modul (vzájemně odděleny přestávkou),
 - delší časový úsek (den, týden apod.),
 - frekvence aktivity (jednorázové/opakované, krátkodobé/dlouhodobé);
- **prostředí výuky:**
 - v laboratoři, dílně nebo učebně,
 - na pracovišti či mimo pracoviště,
 - doma nebo v rámci virtuálního prostředí apod.;
- **interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným:**

⁷⁷ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 94-100. ISBN 978-80-86723-58-7.

- přímá (individuální, párové, skupinové či hromadné formy; kooperativní, participativní nebo individualizované formy),
- nepřímá (zprostředkovaná např. pomocí Internetu);
- **zaměření vzdělávací akce:**
 - kvalifikační nebo rekvalifikační kurzy,
 - zájmové vzdělávání,
 - občanské vzdělávání.⁷⁸

Mužík při kategorizaci didaktických forem předkládá své vlastní dělení, které se v oblasti vzdělávání dospělých do jisté míry ustálilo a mimo to je v souladu s § 44, odst. 4, zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.⁷⁹ Jedná se o tyto čtyři základní formy, z nichž první tři jsou uvedeny v již zmíněném vysokoškolském zákoně:

- prezenční,
- distanční,
- kombinovaná,
- sebevzdělávání.⁸⁰

Prezenční forma: klasický, tzv. kontaktní způsob výuky, ve kterém je vzdělavatel (lektor) a vzdělávaný (student) fyzicky přítomen v určitý čas na konkrétním místě (učebna, laboratoř, dílna apod.) a probíhá mezi nimi kontakt, jehož cílem je předávání vzdělávacího obsahu, jeho vysvětlení, usměrnění, zařazení do vědomostního kontextu atd. Jinými slovy se jedná o takovou formu vzdělávání, při které edukační proces probíhá tzv. tváří v tvář bez ohledu na to, zda jde o standardní studium v denních nebo večerních hodinách, případně o studium dálkové či externí. Typické pro prezenční výuku je to, že se studenti učí z běžných učebnic a skript.

Distanční forma: tento multimediální způsob řízeného samostatného studia, které koordinuje vzdělávací instituce, je typický zejména tím, že lektor, resp. konzultant (tutor)

⁷⁸ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 150-151. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁷⁹ Česko. Zákon č. 111/1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 29. května 1998, roč. 1998, částka 39, s. 5399. ISSN 1211-1244.

⁸⁰ MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, s. 84. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-807-3575-816.

a student jsou v průběhu edukačního procesu trvale nebo převážně odděleni nejenom v čase, ale i v prostoru. Podle potřeby je pak samostudium doplněno povinnými nebo dobrovolnými tutoriály (prezenční setkání s tutorem), na kterých jsou účastníkům vzdělávání poskytovány důležité informace ke studiu. Tyto konzultační dny zároveň slouží ke zmírnění negativ zprostředkované výuky (oproti prezenční formě je zde obvykle pocíťován nedostatek osobního kontaktu nejenom mezi vzdělavatelem a vzdělávaným, ale i mezi studenty navzájem).

Každý student má po dobu celého studia k dispozici svého individuálního tutora a kompletní studijní materiály (metodicky promyšlené a detailně zpracované studijní opory), které jsou speciálně připravené za účelem samostudia a od běžných učebnic i skript se diametrálně liší. Používají se v tištěné, nebo elektronické podobě a obsahují celou řadu otázek, úkolů, námětů, cvičení, krátkých testů, zadání případových studií, textových vynechávek, shrnutí a prostoru pro vlastní poznámky. Výhodu této vzdělávací formy pro studujícího je fakt, že si může zvolit vlastní studijní tempo, které mu nejvíce vyhovuje a odpovídá jeho možnostem, znalostem i úrovni praktických dovedností.

Na tomto místě je nutné upozornit na stále se objevující mylné chápání pojmů „dálkové“ či „externí“ a „distanční“ studium. Rozdíl mezi nimi je zásadní, proto je nelze vnímat jako synonyma. Při distančním studiu se uplatňuje rozdílná práce pedagogická, používají se metodicky odlišné studijní materiály, na účastníka jsou kladeny vyšší nároky stran jeho studijních schopností a dovedností, při výuce jsou obvykle výrazně zastoupena multimédia a celé studium je odlišně organizováno i řízeno ze strany vzdělávací instituce.

Kombinovaná forma: jak již z názvu vyplývá, jedná se o kombinaci – propojení předchozích dvou didaktických forem vzdělávání. Nejčastěji se tento způsob realizace edukačního procesu uplatňuje tam, kde to vyžaduje obsah studia, pedagogická náročnost nebo postupná příprava kompletního distančního studijního programu transformací z jeho čistě prezenční podoby. Pro tento způsob studia jsou pak typická organizovaná setkání účastníků vzdělávání s lektory v rámci různých přednášek, seminářů a vstupních tutoriálů, na kterých je studentům poskytnuto nezbytné množství informací o daném předmětu, přičemž další vzdělávání a učení probíhá již formou řízeného samostudia.

Poslední dobou se odborná literatura velmi často zmiňuje o tzv. **blended learningu**, který představuje kombinaci prezenční výuky s e-Learningem, v němž jsou studentům

předkládány distanční pasáže vzdělávacího programu pouze elektronicky.⁸¹ Kopecký pak e-Learning popisuje jako „*multimediální podporu vzdělávacího procesu s použitím moderních informačních a komunikačních technologií, která je zpravidla realizována prostřednictvím počítačových sítí. Jeho základním úkolem je v čase i prostoru svobodný a neomezený přístup ke vzdělávání*“.⁸² Podrobné informace o tomto moderním výukovém prostředku přináší autor ve své bakalářské práci.⁸³

Forma sebevzdělávání: samostatný způsob vzdělávání (autodidaxe), probíhající na základě určité studijní opory, mající různou podobu (kniha, učební text, skriptum, rádio, televize, audio či video záznam apod.). Zejména v souvislosti s e-Learningem se jedná o takový způsob edukace, který se uskutečňuje on-line prostřednictvím Internetu a intranetu, případně off-line pomocí např. DVD-ROM.

Základem procesu sebevzdělávání je **testování**, zařazené zpravidla na úvod a závěr všech učebních fází (lekcí, modulů atd.), v jehož rámci se u studenta provádí diagnostika či přezkoušení jeho znalostí, vědomostí, dovedností, postojů i např. motivace ke studiu. V další fázi dochází k **přenosu informací a jejich úpravě**, což je v průběhu učení se po didaktické stránce možné definovat jako osvojování, upevňování a aplikace získaných informací. Závěrem sebevzdělávání je často tvorba **výzkumné zprávy**, ve které účastník edukačního procesu zhodnotí, zda se mu ve svém učení podařilo, či ne, vyřešit konkrétní problém jeho profesní činnosti. Tuto zprávu obdrží lektor a linioví manažeři organizace. Podstatnou složkou struktury sebevzdělávacího procesu je **hodnocení**, které zasahuje do všech jeho zmíněných fází. Zkoumá se především to, zda účastník dosáhl stanovených cílů svého učení a kritéria hodnocení jsou nastavena také pro evaluaci jeho nedostatků ve vstupních i stávajících znalostech či dovednostech.⁸⁴

⁸¹ ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 17-19. ISBN 978-808-6723-563.

⁸² KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 2006, s. 7. ISBN 80-857-8350-9.

⁸³ ŽALOUDEK, Roman. *Úloha e-Learningu v andragogice: implementace e-Learningového prostředí ELEV do procesu vzdělávání zaměstnanců Magistrátu města Děčín*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského Praha. Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Radim Chvála, CSc. Oponent bakalářské práce: RNDr. Jindra Lisalová.

⁸⁴ MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, s. 112-114. ISBN 80-723-8220-9.

3.5 Výukové metody

Pedagogická, didaktická a andragogická literatura dnes obsahuje mnoho různých klasifikací vyučovacích metod. Řada odborných titulů velmi často cituje třídění podle Mužíka, který didaktickou metodu chápe jako **záměrný postup** nebo **způsob uspořádání obsahu vyučování** (a učení), **činnosti edukátora a účastníků vzdělávací akce**, který v souladu se zásadami organizace vyučování (zejména účelu výuky, úrovně obtížnosti vzdělávacího obsahu atd.) směřuje k dosažení stanovených cílů.⁸⁵

Tato diplomová práce bude též vycházet z Mužíkova třídění didaktických metod, které nejlépe vyhovuje potřebám profesního vzdělávání dospělých. Ve vztahu k praxi účastníků výuky, uvedený autor rozděluje jednotlivé metody do tří skupin:

- **teoretické:** ideální pro předávání teoretických poznatků; působí především na rozumovou stránku osobnosti jedince, kterou dále rozvíjejí; poskytují nové informace, obnovují, aktualizují a doplňují již osvojené vědomosti;
- **teoreticko-praktické:** předávají nejenom poznatky, ale zaměřují se také na analýzu problémů a jejich řešení, čímž do jisté míry simulují reálné podmínky a výuku tak přibližují ke konkrétní praxi; hlavním cílem je výcvik mentálních dovedností, zejména koncepčního myšlení a rozhodování;
- **praktické:** postupy praktického zaučení, které usilují o zdokonalení pracovních schopností, nutných pro výkon dané profese; směřují k osvojení či rozvoji praktických dovedností a zkušeností; utváří pozitivní postoje k práci a jedince motivují k dobrému pracovnímu výkonu.

Tabulka 3: Klasifikace didaktických metod dle jejich vztahu k praxi

Teoretické	Teoreticko-praktické	Praktické
klasická přednáška; přednáška ex-katedra; přednáška s diskuzí; cvičení; seminář	diskuzní metody; problémové metody; programované výuky; diagnostické a klasifikační metody; projektové metody	instruktáž; koučink; mentoring; stáž; exkurze; rotace práce; counseling

Zdroj: MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 31. ISBN 80-869-7602-5.

⁸⁵ MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 30-31. ISBN 80-869-7602-5.

V souvislosti s charakterem pomoci, kterou lektor vyvíjí směrem k učení účastníka vzdělávací akce je možné didaktické metody dále rozdělit na:

- **metody transferu:** vzdělavatel tzv. „shora“ přenáší na vzdělávaného různé vědomosti, dovednosti a návyky;
- **metody facilitace:** vzdělavatel se spíše soustředí na podporu učebních aktivit a celého procesu edukace účastníka vzdělávání.

Tabulka 4: Didaktické metody podle podoby pomoci směrem k učení účastníka

Metody transferu	Metody facilitace
přednáška; seminář; dialogické metody; problémové metody; konzultace; exkurze; ověřování výsledků výuky	instruktáž; koučink; workshop; open space; studijně-řešitelská činnost; výcviková firma; e-Learning

Zdroj: MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 32. ISBN 80-869-7602-5.

Třetí kritérium, na jehož základě Mužík rozděluje androdidaktické metody, je vztah konkrétních metod výuky k řešení individuálních vzdělávacích potřeb účastníků. Jejich klasifikaci uvádí následující tabulka.

Tabulka 5: Didaktické metody podle vzdělávacích potřeb účastníků kurzů

Metody zaměřené na poznání problémů	Metody zaměřené na řešení problémů
metody přednášení; metody cvičení a seminářů; diskuzní metody; situační metody; inscenační metody	ekonomické hry; přímý zácvik; systematické pozorování; metody funkčního zařazení; exkurze a stáže

Zdroj: MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 33. ISBN 80-869-7602-5.

Odborná literatura nabízí široké spektrum rozličných didaktických metod výuky, jejichž podrobná charakteristika a návod k praktické aplikaci by vydal na samostatnou kvalifikační práci. Teorie a vzdělávací praxe se shoduje na tom, že neexistuje žádný univerzální postup či způsob, jakým lze co možná nejlépe realizovat výuku. Obecně však platí, že při edukaci je vhodné a efektivní kombinovat různé didaktické metody, jejichž výběr ovlivňuje mnoho faktorů. Tato selekce by se měla opírat hlavně o obsah vzdělávání, stanovené cíle, kterých má být dosaženo, osobnost lektora a informace o účastnících

vzdělávací akce.⁸⁶ Mezi nejdůležitější metody, které by měly tvořit penzum didaktické dovednosti každého vzdělavatele, patří zejména:

- přednáška,
- seminář,
- diskuze,
- workshop,
- případová studie,
- hraní rolí,
- brainstorming a brainwriting,
- Phillips 66.

Přednáška: na prostorové podmínky a vybavení poměrně nenáročná metoda, vhodná pro předávání ucelených poznatků co největšímu množství posluchačů a v co možná nejkratším čase. Důležité je dbát především na logickou strukturaci přednášené látky, dostatečné množství praktických příkladů, grafů, schémat, obrázků apod. Nevýhodou je obtížná zpětná vazba a pasivní role účastníků, která je tak často zdrojem dalších obtíží (nesoustředěnost, roztěkanost, únava atd.). Za účelem udržení dostatečné pozornosti a zájmu účastníků je vhodné do přednášky zakomponovat kromě zmíněných aktivizujících prvků také různé prostředky verbální i neverbální komunikace.

Seminář: obdoba přednášky, nicméně s větší mírou zainteresování posluchačů do výuky např. formou řízené diskuze nad probíraným tématem nebo přípravou referátů a jejich následným přednesem v plénu.

Diskuze: velmi efektivní metoda, zaměřená na úmyslné rozvíjení myšlenek a jejich verbalizaci ve skupině. Typickou formou je **diskuze řízená**, jejíž téma je předem dáno a účastníci se tak na něj mohou řádně připravit. Vlastní diskuzní setkání pak uvádí a jeho průběh řídí moderátor, jehož role je náročná, neboť musí adekvátním způsobem pružně reagovat na odpovědi účastníků a korigovat případné odchýlení se od tématu. Součástí konferencí, kurzů či seminářů bývá **diskuze panelová**, tedy věcný rozhovor odborníků na konkrétní téma (panel) před posluchači (publikem). Každý z členů panelu se v rámci diskuze vyjadřuje k určité problematice podle své odbornosti a zkušeností, přičemž zpravidla na závěr či přímo v jejím průběhu mají účastníci možnost dotazovat se řečníků na problémy teoretické i praktické povahy.

Workshop: jde o uzavřené pracovní a vzdělávací setkání nad určitým problémem, jehož cílem je tento problém vyřešit, pokud možno inovativním a neotřelým přístupem,

⁸⁶ MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 31-33. ISBN 80-869-7602-5.

za přispění interaktivních forem spolupráce mezi účastníky, u kterých se předpokládá, že již mají určitý teoretický základ a pomocí workshopu si své dosavadní znalosti nadále prohlubují. Vzájemná spolupráce by měla vést k dosažení tzv. synergického efektu, kdy výsledný počet řešení problému a jejich kvalita je větší, než kdyby každý účastník pracoval samostatně. Lektor pak při této výukové metodě působí jako autor programu, moderátor a facilitátor.

Případová studie: edukační metoda, která vyžaduje aktivní účast vzdělávaných při řešení reálného nebo fiktivního problému, se kterým se skupina účastníků vzdělávací akce nejprve seznámí. Poté následuje analýza konkrétní situace, přecházející v širokou diskuzi, hledání alternativních východisek, jejich posuzování a formulování výstupů v podobě vlastního řešení daného problému. Pokud na stejné případové studii pracuje více skupin, je závěrečnou fází této výukové metody prezentace všech výstupů a jejich komparace. Lektor obvykle zastává funkci autora studie, moderátora průběhu jejího řešení, poskytuje zpětnou vazbu, rekapituluje, případně zaznamenává konkrétní výstupy, aby nedocházelo k jejich zbytečné redundanci.

Hraní rolí: speciální aplikace vzdělávací metody případových studií, náležející do kategorie inscenačních metod. Členové skupiny zastávají při snaze o vyřešení problému specifické role nebo funkce, přičemž jejich úkolem je chovat se reálně, tedy takovým způsobem, jakým by se pravděpodobně chovali lidé, jejichž role hrají – dochází tak k procvičování reálných situací z praxe ve výukovém prostředí. Je velmi důležité, aby lektor účastníkům vzdělávací akce vysvětlil průběh celé aktivity a zejména účel této metody i jednotlivých scénářů daných rolí. Zásadním přínosem je pak bezesporu rozvoj interpersonálních vztahů, trénink schopnosti analyzovat problémy a následně rozhodovat, uvědomit si vlastní chyby, lépe pochopit druhé a jejich motivaci v určitých situacích atd. Často se při hraní rolí používá videokamera, jejímž prostřednictvím se průběh metody zaznamenává a následně vyhodnocuje před účastníky.

Brainstorming: výuková metoda, která má za úkol stimulovat kreativitu účastníků vzdělávací akce. Její výhoda spočívá v umožnění generovat maximální množství nápadů a myšlenek (ideálně v heterogenní skupině) k nalezení optimálního východiska z daného problému, jež se nedaří vyřešit běžným způsobem. Základním pravidlem brainstormingu je svoboda vyjadřování, absence hodnocení a komentářů zveřejněných nápadů, uvolněná atmosféra a především úplný zákaz kritiky, která by vedla k potlačení invence a kreativity.

Tato edukační metoda začíná „rozvíčkou“ (formulace odpovědi na jednoduchou otázku), která má za úkol účastníky uvolnit a připravit na vlastní jádro setkání. Následuje zadání řešeného problému a brainstormingová diskuze, jejíž průběh je pečlivě zapisován na tabuli. Moderátor diskusi uzavírá v okamžiku, kdy se již neobjevují žádné nové nápady a myšlenky. Závěrečnou částí brainstormingu je vyhodnocení výsledků, které je vhodné realizovat až po přestávce. Specifickou formou této „bouře mozků“ je metoda zvaná **brainwriting**, ve které se nové návrhy a nápady shromažďují pouze v písemné podobě, což eliminuje riziko jakékoli kritiky. V důsledku chybějícího vzájemného obohacování myšlenek se ale vytrácí mnoho synergických efektů.⁸⁷

Phillips 66: inovační a oblíbená metoda skupinové výuky (varianta řízené diskuze), podobná brainstormingu. Lektor nejprve rozdělí všechny účastníky vzdělávací akce do několika skupin, čítajících maximálně šest členů a každé skupině zadá úkol, na jehož řešení by mělo stačit přibližně 8 minut. Každá skupina si nejprve zvolí zapisovatele, který zapisuje předkládaná řešení, dále moderátora, jehož úkolem je řídit diskusi a mluvčího, jenž přednese v plénu stanoviska, nápady, myšlenky apod., ke kterým skupina dospěla. Následuje týmová práce na řešení úkolu. V další fázi jsou jednotlivá řešení vzájemně konfrontována mezi skupinami a lektor promýšlí závěr, který sdělí všem účastníkům.⁸⁸

3.6 Androdidaktické zásady

Všechny vzdělávací a vyučovací procesy musí probíhat v souladu s řadou zásad (principů), které andragogika s jistými úpravami převzala z didaktiky dětí a mládeže. Jejich účelem je zajištění zdárného průběhu a maximalizace efektivity edukačních aktivit, splnění stanovených cílů a dosažení vyšší míry spokojenosti účastníků vzdělávání.⁸⁹ Specifickou zvláštností těchto obecných tezí či přesněji řečeno vědecky zdůvodněných požadavků je pak to, že se týkají všech etap vyučovacího procesu a všech metod i forem výchovně vzdělávací činnosti – mají tedy univerzální platnost.⁹⁰

⁸⁷ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 155-158. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁸⁸ MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, s. 43. ISBN 80-869-7602-5.

⁸⁹ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 149. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁹⁰ ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 61. ISBN 978-80-86723-79-2.

Mužík, ve shodě s ostatními odborníky, mezi elementární androdidaktické zásady řadí zejména:

- **princip názornosti:** účastníci vzdělávací akce by si měli utvářet představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání předmětů a jevů nebo jejich zobrazení, což u vzdělávaných vede ke zvýšení zájmu o učivo, k jeho lepšímu pochopení, trvalejšímu zapamatování a dokonalejšímu osvojení;
- **princip uvědomělosti a aktivity:** cílem je realizace takové výuky, ke které má vzdělávaný kladný vztah, v jejímž průběhu si aktivně osvojuje vědomosti, dovednosti i návyky a při které se učí tyto nově nabyté poznatky uplatnit v praxi;
- **princip přiměřenosti:** obsah a rozsah učiva, jeho obtížnost a způsob výuky musí být adekvátní schopnostem a úrovni účastníků vzdělávací akce, pro které je prožitek a úspěch v učení důležitým motivem;
- **princip trvalosti:** aby si účastníci vzdělávání osvojené vědomosti a dovednosti zapamatovali takovým způsobem, že si je podle potřeby budou schopni kdykoli vybavit a prakticky použít, musí být vyučovací proces orientován především na záměrné (úmyslné) zapamatování učiva, jeho jasné vyložení, logické členění a strukturování, poukazování na souvislosti a objasnění významnosti učiva;
- **princip soustavnosti:** výuku je nutné koncipovat tak, aby obsah vzdělávání byl účastníkům podáván v logickém uspořádání a aby vyučování vedlo k osvojení strukturovaných vědomostí a dovedností v ucelené soustavě.⁹¹

Palán a Langer nabízí identickou škálu těchto zásad, kterou navíc doplňují o:

- **princip zpětné vazby:** získávání informací k optimálnímu řízení vzdělávacího procesu;
- **princip přirozenosti:** požadavek na přitažlivost obsahu vzdělávání, použitých metod a prostředí, přirozená atmosféra apod.,
- **princip vědeckosti:** vzdělavatel by měl v průběhu výuky používat přiměřenou vědeckou terminologii a hodnověrně argumentovat.⁹²

⁹¹ MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika. 2.*, přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, s. 66-68. ISBN 80-735-7045-9.

⁹² PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 150. ISBN 978-80-86723-58-7.

3.7 Dospělý jako subjekt edukace

Kromě vzdělavatele samotného, je za nejdůležitější subjekt edukačního procesu a zároveň také za obecně vnímaný objekt andragogiky bezesporu považován dospělý jedinec v celém průběhu své životní dráhy, definované pomocí čtyř základních dimenzí:

- **čas:** období od narození po smrt (biografický čas) a život člověka v kontextu lidských dějin (sociálně historický čas),
- **horizontální dimenze:** sociálně historický prostor, ve kterém žijeme a zastávaná socioekonomická pozice, která člověka zařazuje v síti sociální struktury společnosti například podle dosaženého vzdělání či zaměstnání, tedy na základě získaného syntetického statusu,
- **vertikální dimenze:** postup nebo sestup na různých žebříčcích, zejména pak v rámci organizační nebo společenské hierarchie,
- **axiologický aspekt:** subjektivní hodnocení vlastní životní dráhy jedincem.

Důležité je uvědomit si, že do vzdělávacího procesu vstupuje dospělý člověk se svou vlastní zásobou zkušeností, dovedností, znalostí, postojů a hodnot, které si osvojil zejména v průběhu počátečního vzdělávání a proto je nutné k tomuto faktu přihlížet, brát jej v úvahu a především s ním pracovat. Dospělý jedinec nové informace velmi často porovnává s již zažitými poznatky a hledá možnosti jejich praktického využití. Z tohoto důvodu nelze výsledky a důsledky předchozího vzdělávání považovat za bezvýznamné a při dalším vzdělávání dospělých je zcela ignorovat.⁹³

Odborná literatura uvádí celou řadu různých periodizací a definic toho, kdo je dospělý a co je to dospělost. Z čistě formálního hlediska je však nutné uvést několik základních vymezení tohoto nejednoznačného pojmu:

- **andragogika:** člověk, nacházející se v období životní stabilizace a životního realismu, kdy je schopen samostatně myslet, jednat a pracovat, je vytrvalý, za svá rozhodnutí a činy nese odpovědnost a vlastní život si umí naplánovat.⁹⁴
- **pedagogika:** vychovatel následující generace,

⁹³ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 71. ISBN 978-80-86723-58-7.

⁹⁴ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 79. ISBN 978-802-4739-601.

- **sociologie:** člověk, který převzal nové sociální role, především pak ty, které souvisí se založením rodiny a nástupem do pracovního života,⁹⁵
- **psychologie:** člověk, u nějž soubor určitých funkcí v biologické, emocionální, sociální a kognitivní oblasti dosáhl vrcholu zrání.⁹⁶
- **legislativa:** Ústava České republiky považuje za dospělého jedince každého občana, který dovršil 18 let věku a získal tak aktivní volební právo,⁹⁷
- **ekonomika:** člověk, který ukončil školskou přípravu a vstoupil na pracovní trh, nebo je na tento vstup připraven (nachází se např. v evidenci úřadu práce).

Dospělého jedince je tedy podle výše uvedených pojetí možno chápat jako biologicky, emocionálně, sociálně a psychicky vyzrálou osobnost s alespoň základním vzděláním, která dosáhla věku 18 let a je ekonomicky i existenčně soběstačná.⁹⁸

Určitá úroveň sociální zralosti, ustálený způsob života, relativně pevný systém hodnot a smysl pro dosahování reálných cílů prostřednictvím v praxi uplatnitelných znalostí, vědomostí a dovedností, odlišuje dospělého účastníka vzdělávacího procesu od dětí a mládeže. Věk, úroveň dosaženého vzdělání, druh vykonávané profese, životní zkušenosti, motivační faktory, vzdělávací potřeby, zájmy, životní postoj, kvalita kognitivních procesů, množství volného času a zdravotní stav člověka jsou základní determinanty, které vzdělavatel dospělých musí při své (nejenom edukační) činnosti brát v potaz a z hlediska výchovně vzdělávacího působení pak musí u dospělých účastníků respektovat zejména tyto faktory:

- **relativní vzdělávací deficit starších osob**, který je možné výrazně oslabit vhodným edukačním působením,
- **rozdílné a kritické přijímání nových poznatků**, které dospělí neustále podrobují komparaci s již osvojenými znalostmi,
- **úroveň praktického a logického myšlení**, které se v průběhu lidského života postupně vyvíjí a jeho efektivita je velice individuální,

⁹⁵ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 79. ISBN 978-802-4725-802.

⁹⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 120. ISBN 978-807-3675-691.

⁹⁷ Česko. Ústava české republiky ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1, s. 8. ISSN 1211-1244.

⁹⁸ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 38. ISBN 978-80-86723-58-7.

- **potřebu dospělých uplatnit získané životní a pracovní zkušenosti** při studiu,
- **zvýšený význam samostatného jednání a zejména myšlení**, jehož pružnost je u každého jedince odlišná a obvykle vykazuje dramatické rozdíly,
- **výrazné rozdíly z hlediska pozornosti**, závislé především na dosaženém stupni vzdělání, dalších učebních aktivitách a celkovém intelektuálním rozvoji dospělého jedince,
- rychlost postupného **snížování kvality paměťových schopností**, která je daná nejenom geneticky, ale i úrovní úspěšného aktivního učení a trénování mozku,
- **rozdíly ve stabilitě vnímání a jeho odolnosti k rušivým vlivům**, působícím na člověka z jeho nitra (zdravotní a psychický stav, základní fyziologické potřeby) a z okolního prostředí (hluk, klima, světlo, pohodlí atd.),
- **snížování úrovně základních vlastností vnímání** s postupujícím věkem,
- **nejistotu a obavy** z veřejné prezentace svého názoru, aktivního zapojení do diskuse, reprodukce naučeného, předvádění praktických dovedností apod., pramenící často z psychické a nervové lability, fyzického handicapu, skladby účastníků vzdělávací akce (nadřizení spolu s podřízenými, mladí se staršími), intelektuálních schopností, strachu z neúspěchu a vlastní nedostatečnosti,
- **přístup k dalšímu vzdělávání** (zda se ho dospělý účastní dobrovolně z vlastní vůle nebo k tomu byl donucen např. svým zaměstnavatelem), **různé problémy**, které mohou člověka potkat (rodinné, pracovní, nedostatek času) a především **studijní obtíže**.⁹⁹

3.8 Typy účastníků vzdělávání

Plamínek na základě svých postřehů z andragogické praxe, definoval několik typů účastníků vzdělávací akce podle toho, jakým způsobem k ní přistupují a jaká je míra jejich vstupních zkušeností. Svou typologii opírá o různé kombinace možností, které nabízí dvojice dimenzí postoje/schopnosti.

Jsem tu z donucení: účastník má pocit, že jeho přítomnost na vzdělávací akci je zbytečná, pouze ho okrádá o čas, který by mohl věnovat důležitější práci a leckdy je přesvědčen, že se ani vlastně vůbec vzdělávat nemusí. Tento přístup je patrný zejména

⁹⁹ BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra: Jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé*. Praha: Votobia, 2003, s. 17-19. ISBN 80-722-0158-1.

u lidí, které na školení delegoval jejich nadřízený nebo si myslí, že pro výkon jejich profese jim absolvování této akce nepřinese vůbec nic nového.

Přístup edukátora: ideálně zajímavým programem upoutat účastníkovu pozornost a zaujmout ho. Často pak svůj názor přehodnotí a začne se o téma zajímat.

Ukaž, co umíš: účastníka tohoto typu lze bez nadsázky přirovnat k osobě školního inspektora. Lektora běžně zkouší, používá slangové výrazy ze svého oboru a má tendenci chytat jej za slovo, opravovat a poučovat. Cílem této taktiky je posoudit, zda si lektor zaslouží jeho zájem a respekt či nikoli.

Přístup edukátora: nepovažovat účastníkovu chování za výzvu k boji, nýbrž jako zdroj podnětů. Pokusit se najít společnou řeč, ocenit věcné připomínky a udělat si z účastníka spojence. Pocítí-li totiž snahu lektora, naladit se na stejnou frekvenci a jednat z pozice partner-partner, často se z takového člověka stává tahoun kurzu.

Je mi to jedno: pasivní, zájem neprojevující jedinec, který se vzdělávací akci nesnaží výrazným způsobem bojkotovat. Jeho jednání a chování postrádá jakékoli prvky aktivity, se svou účastí na vzdělávání je smířen a bere jí jako nutné zlo.

Přístup edukátora: s ohledem na téma kurzu a jeho ostatní účastníky, se tohoto člověka snažit zaujmout a vzbudit v něm chuť ke spolupráci. Obvykle pomůže už to, že lektor tento přístup chápe, respektuje a v rámci možností se snaží účastníkovi vyjít vstříc. Nelze však zpravidla očekávat jeho radikální změnu chování.

Já Ti to osladím: občas se vyskytující jedinec, který z nějakého subjektivního důvodu (např. špatná zkušenost se vzděláváním nebo pocit, že lektor je osoba, co nic neumí a proto učí) přichází na kurz s cílem ho aktivně bojkotovat a je připraven na konfrontaci s lektorem. Motivem tohoto chování je potřeba soutěžit a vyhrávat.

Přístup edukátora: zdržet se boje, věcně argumentovat a racionálně reagovat na výtky, manipulace, zpochybňování, cynismus, zesměšňování a další obdobné ataky. Je možné opatrně požádat o podporu i ostatní účastníky vzdělávací akce (např. „Můžeme se tímto problémem zabývat, pokud s tím budou ostatní souhlasit. Bude to ovšem na úkor času, který máme vyčleněn na původní téma. Co si o tom myslíte vy ostatní?“).

Chci potvrzení: tento typ účastníka je charakteristický tím, že ke vzdělávací akci, resp. své přítomnosti na ní, přistupuje jako k určité formě obchodu. Předpokládá, že když kurz absolvuje a projeví alespoň základní aktivitu, poskytne mu lektor kýžené osvědčení a nebude ho zatěžovat nad přijatelnou mez. Zpravidla jde o jedince, jehož pracovní pozice

vyžaduje, aby se podobné vzdělávací akce účastnil. Jeho přístup je více méně racionální, nepřichází s úmyslem škodit, ale ani program podporovat.

Přístup edukátora: s těmito lidmi se dobře vychází a v rozumných mezích se také relativně dobře motivují („Toto je podmínkou pro úspěšné absolvování kurzu...“). Méně ochotným je vhodné poskytnout nezbytné minimum výkladu, těm ochotnějším pak určitý nadstandard. Podle míry vstřícnosti jednotlivých účastníků, musí lektor diferencovat konkrétní skupiny, které tvoří a zvolit pro ně adekvátní přístup.

Zajímá mne téma: pro lektora v podstatě ideální typ účastníka vzdělávací akce, který o daném tématu něco ví (alespoň to, proč by ho mělo zajímat). Snadno se motivuje k aktivitě, nevdá mu probírat látku do hloubky, ke kořenům, rád se ptá a testuje znalosti lektora. Příliš úzká a specializovaná očekávání jsou ale často zdrojem demotivace tohoto účastníka, který tak může velmi rychle ztráct svůj prvotní zájem, pokud kurz nesplňuje jeho očekávání. Odborník-specialista se většinou zajímá pouze o konkrétní část tématu vzdělávacího programu a špatně snáší bloky, které se věnují něčemu jinému. V takovém případě je otrávený hlouběji než ti, kteří na kurz přicházejí apriori naštvaní.

Přístup edukátora: pečlivě vysvětlovat užitečnost i těch částí vzdělávací akce, které nejsou středem zájmu tohoto typu účastníka a poukazovat na souvislosti. Pokud se tak nedaří, je na místě uvažovat o tom, zda takové souvislosti vůbec existují, přehodnotit užitečnost problematických bloků programu a zvážit jejich další existenci v rámci výuky.

Zajímá mne lektor: specifický druh účastníka, který leckdy spíše než téma kurzu, preferuje to, kdo jej přednáší. V osobě lektora spatřuje jakési „filozofické jádro“ určitého učení a záruku originálního podání nezkrácených informací přímo od zdroje. Proto není divu, že se v dnešní době už chodí i na vyhlášené lektory. Tento typ účastníka však nemusí být vždy jen příjemným protějškem, obzvláště pokud jsou jeho očekávání přehnaná a nesplnitelná. Obtížnější spolupráce je s různými obdivovateli, kteří sledují lektora se zatajeným dechem, opakovaně přikyvuji a své dotazy formulují tak, aby lektorovi „hrály do karet“ nebo mu udělali radost. Naopak dobře se spolupracuje s těmi, kteří se přišli zejména inspirovat, něčemu se přiučit a být konstruktivními partnery v diskusi.

Přístup edukátora: za žádných okolností se nechovat jako celebrita, je to krajně nepatřičné a nepraktické (řada kurzů trvá i několik dnů). Předstírání zvláštní výjimečnosti po tak dlouhou dobu je velmi obtížné a kontraproduktivní.

Jsem mistr světa: jedná se o účastníka, který zpravidla hodně ví nebo ve firmě či společnosti zastává významnou pozici, a který přišel na vzdělávací akci (nevědomě nebo dokonce vědomě) převzít její průběh do svých rukou. Tento typ člověka obvykle není zvyklý hrát podřízenou roli a stejným způsobem může vnímat i lektorem nabízenou roli partnerskou. Potřebuje být středem pozornosti, uznáván a napodobován, čímž se dostává do konkurenčního vztahu s lektorem.

Přístup edukátora: asertivně a trpělivě usměrnit aktivitu a energii tohoto jedince (třeba soukromým rozhovorem o přestávce). Oslabí se tak jeho snaha převzít roli lektora a svým způsobem akceptuje, že za výsledek kurzu je odpovědný někdo jiný. Určitá úleva s tím spojená obvykle umožní, že se naplno projeví velké zkušenosti tohoto účastníka, který zpětně hodnotí kurz jako příjemnou a užitečnou záležitost, při které si odpočinul. Pokud však tento člověk své schopnosti a zkušenosti spíše přeceňuje a jde mu pouze o respekt jeho pseudopozice v jakési mocenské hierarchii skupiny osob, která se účastní vzdělávací akce, je pro lektora dostatečným prostředkem pro korekci takového chování konfrontace jeho slov a činů, sledovaná ostatními účastníky.

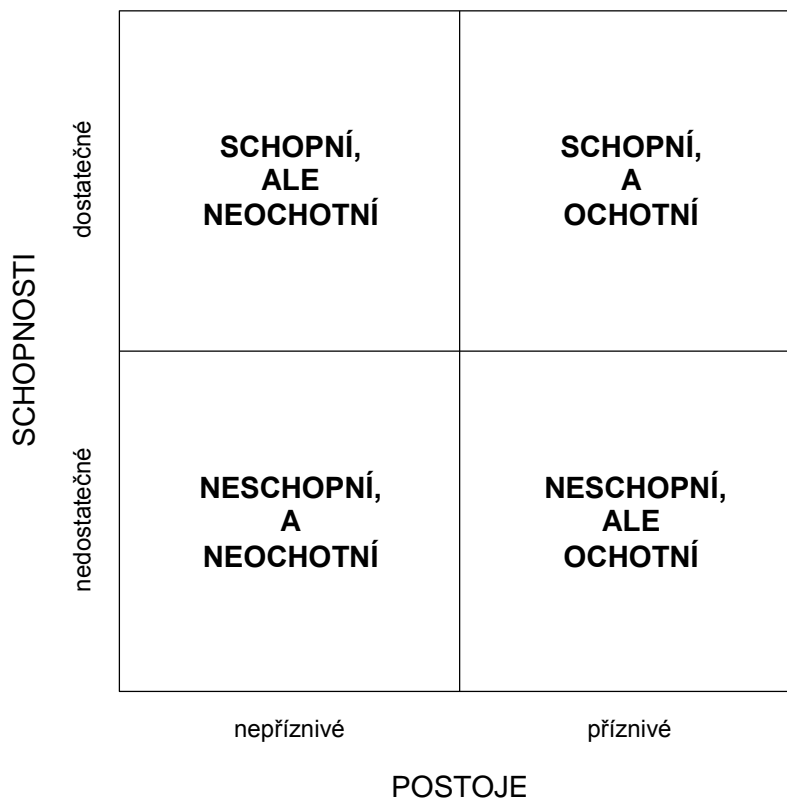
Bojím se: tento typ člověka je pravým opakem předchozí kategorie. Na vzdělávací akci přichází v obavách, že se ukáží jeho subjektivně pocíťované nedostatky, neschopnost a že se přede všemi úplně ztrapní. Na otázky velmi často odpovídá slovy „nevím“, „snad“, „možná“, „nemohu“ apod. Je málo výřečný, zdrženlivý, až plachý, neustále kontroluje, jak působí na ostatní účastníky kurzu a má tendenci přidávat se k většině. Je prakticky nemožné zjistit jeho vlastní názor, a pokud jej už vysloví, v případě kritiky své tvrzení rychle mění a nestojí si za ním. Než aby se racionální argumentací pouštěl do konfrontace s oponenty a svůj názor obhajoval, raději ustoupí.

Toto jednání může pramenit z několika příčin. Pokud se tak konkrétní člověk chová vždy a to i při bilaterálním rozhovoru, je nutné hledat příčinu v samotné osobnosti jedince. Stává-li se tak pouze za určitých okolností či situací nebo při některých tématech vzdělávací akce, můžou být na vině rozpaky související s hodnotovým systémem daného člověka nebo jeho pochybnosti o kvalitě vlastních znalostí a dovedností. Zdrojem určitých submisivních projevů v chování je mnohdy i přítomnost jiných osob, zejména pokud se jedná o nadřízeného pracovníka nebo někoho, na kom jedinci velmi záleží.

Přístup edukátora: zjistit příčinu obav účastníka a pracovat na jejich postupném odstranění formou citlivé a nenápadné, nicméně systematické podpory a přiměřenými

komentáři. Cílem této intervence je zvýšit sebevědomí nesmělého jedince a rozvíjet jeho pocit bezpečí v prostředí vzdělávací akce.¹⁰⁰

Obrázek 4: Typologie lidí z pohledu ovlivnitelných lidských zdrojů



Zdroj: PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 63. Management. ISBN 978-80-247-3664-8.

Uvedená Plamínkova typologie účastníků vzdělávání není založena výhradně na individuálních rysech osobnosti a z nich plynoucího přístupu ke vzdělávací akci, ale také na míře jejich vstupních zkušeností. V této souvislosti je pak možné hovořit o čtyřech hraničních případech, z nichž lze odvodit celé spektrum přechodných typů.

Znalci tématu: lidé, kteří se hodně zajímají o dané téma a mají velké množství znalostí s ním spojených. Vyžadují věcnou přesnost, úplnost a preciznost učení, případné nedostatky je zpravidla rozladí. Pro začínající lektory jsou postrachem, avšak pokročilejší edukátor tento typ lidí považuje za vítané zpestření vzdělávací akce. Je si totiž vědom toho, že se od nich může mnohému přiučit a tyto nové poznatky může dále implementovat do své výuky. Proto je velmi důležité přistupovat ke znalcům tématu jako k partnerům

¹⁰⁰ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 281-284. ISBN 978-802-4732-350.

a pokud se jich na kurzu vyskytuje více, má lektor příležitost vstoupit do role facilitátora sdílení zkušeností mezi těmito znalými účastníky.

Znalci kurzů: lidé, kteří se často účastní různých vzdělávacích akcí a mají tendenci je vzájemně porovnávat jak po stránce obsahové, tak i po stránce výkonu konkrétního lektora. Nepříjemnou zkušeností tak mohou být nejenom pro začínajícího edukátora, ale i pro lektora pokročilého s dlouholetou praxí. Zejména ty, co se na vzdělávací akci pečlivě připravují, dokáže vykolejit poznámka typu „tohle už slyším po několikáté“ nebo „minulý kurz byl mnohem lépe zorganizovaný“ či „předchozí lektor nám ještě říkal, že...“. Především to, co říkali „minulí lektoři“ je velmi choulostivé téma, neboť od kolegů získané a jedincem nepřesně zapamatované poznatky, je pro lektora nepříjemné uvádět na pravou míru a pro další účastníky kurzu to může být matoucí. Znalci kurzů často neumí mlčet a odvádějí tak pozornost ostatních od obsahu vzdělávání. Jejich pocit výjimečnosti je dobré saturovat přidělením nějaké speciální role či úkolu, kde se mohou cítit užiteční a dostatečně ocenění (např. pozorovatel a poskytovatel zpětné vazby).

Znalci obojího: kombinace předchozích dvou typů účastníků, kteří vědí hodně jak o tématu, tak o samotném procesu učení. Pokud lektor s tímto typem lidí na začátku kurzu trpělivě a upřímně pracuje, stávají se z nich obvykle jeho nejlepší spojenci. Vzájemná spolupráce pak přináší synergické efekty a je velmi prospěšná pro všechny zúčastněné.

Nezkušené začátečníci: lidé, kteří o tématu nevědí svým způsobem prakticky nic a o tom, jak by měla výuka probíhat, nemají představu. Právě pro ně je koncipována většina standardních kurzů, vzdělávacích programů a konzultací. Lektor má zpravidla méně práce s tím, aby u pasivních účastníků vzbudil jejich zájem a získal si důvěru u negativně naladěných.¹⁰¹

3.9 Vzdělávání dospělých a výchova

Jedním ze základních faktorů, které přímo ovlivňují vývoj každého člověka (kromě dědičnosti a prostředí) je také výchova. Pedagogika v ní spatřuje „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se

¹⁰¹ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 285-286. ISBN 978-802-4732-350.

*autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“.*¹⁰² Psychologie výchovu popisuje jako „*záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod.*“.¹⁰³ Obě vědní disciplíny na výchovu nahlíží tedy prakticky totožně. Znění předchozích definic by se tak dalo zjednodušit na konstatování, že jde o proces, ve kterém se jeden člověk snaží změnit toho druhého k obrazu svému.

Podle Beneše výchova implikuje vztah podřízenosti a nadřazenosti, kdy zpravidla vyvrálejší osoba mívá potřebu vychovávat někoho nedokonalého. To je jeden z možných důvodů, proč má andragogika (na rozdíl od pedagogiky a psychologie) s pojmem „výchova“ určité potíže a proč řada odborníků zastává názor, že s problematikou vzdělávání dospělých úplně nesouvisí. Další z možných příčin dichotomie v přístupu k výchově jakožto součásti andragogického edukačního procesu je i fakt, že její vztah ke vzdělávání není doposud v českém prostředí jednotně definován.¹⁰⁴

U dospělého jedince se téměř vždy jedná o zásah do integrity autonomní osobnosti, kdy výchova už více méně ztrácí svůj původní úkol, tedy záměrně a cílevědomě působit na vychovávaného s cílem zformovat jeho základní osobnostní znaky. Na druhou stranu se ale nelze domnívat, že dospělého člověka už není možné vychovávat. Příkladem mohou být různé osvětové aktivity zaměřené na posilování ekonomické a právní gramotnosti obyvatel, zdravý životní styl, ochranu životního prostředí atd. Resocializace osob odsouzených k trestu odnětí svobody v některém z nápravných zařízení je pak typickou ukázkou snahy o převýchovu dospělého člověka. Na oficiálním webovém portálu Vězeňské služby České republiky je možné se dočíst, že „*hlavním cílem trestu odnětí svobody je výchovné působení na pachatele trestného činu, dosažení změny struktury v jeho chování žádoucím způsobem a jeho zdárná reintegrace do intaktní společnosti.*“¹⁰⁵ Efektivita tohoto procesu bývá ale přinejmenším diskutabilní.

¹⁰² PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 345. ISBN 978-807-3676-476.

¹⁰³ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 680. ISBN 978-807-3675-691.

¹⁰⁴ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 16. ISBN 978-802-4725-802.

¹⁰⁵ Výkon trestu odnětí svobody. VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Vazební věznice Praha Pankrác* [online]. © 2012, 6. 1. 2010 [cit. 2013-12-16]. Dostupné z: <http://www.vscr.cz/veznice-pankrac-26/vykon-vezenstvi-652/vykon-trestu-odneti-svobody-5746>

Socializace jedince je celoživotní záležitostí a proto i výchovu můžeme označit za proces, který nekončí pouhým dosažením dospělosti. Jejím primárním cílem už sice není člověka, respektive jeho osobnost, utvářet (tak, jako tomu bylo v dětství), ale přetvářet, dále rozvíjet a kultivovat. Tomu odpovídá současné širší psychosociální pojetí výchovy, které hovoří nejenom o intencionálním, ale také nezáměrném a nahodilém působení nejrůznějších sociálních vlivů, např. literatury, umění, hudby, reklamy, sdělovacích prostředků, informačních a komunikačních technologií atd.¹⁰⁶

¹⁰⁶ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 39. ISBN 978-80-86723-58-7.

4 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

V posledních desetiletích se vlivem již zmíněného dynamického vývoje v sociální, kulturní a ekonomické sféře naší společnosti prosazuje změna paradigmatu vzdělávací politiky a politiky rozvoje lidských zdrojů, která spočívá v novém pohledu na úlohu vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo. Nejde přitom o změnu ve smyslu úpravy délky povinné školní docházky nebo restrukturalizace vzdělávací soustavy či její rozšíření, nýbrž o dlouhodobé uskutečňování ideje celoživotního učení směřující k učící se společnosti.¹⁰⁷

Úvahy o významu celoživotního učení nejsou záležitostí pouze několika posledních desetiletí. Důkladnější historickou analýzou se dá zjistit, že těmito otázkami se zabývali již antičtí filozofové, jakými byli Platón (Ústava) či Aristoteles (Etika Nikomachova). V období raného novověku zdůrazňoval význam neustálého, nikdy nekončícího učení jeden z největších českých myslitelů, filosofů a spisovatelů, zakladatel moderní pedagogiky Jan Amos Komenský. Myšlenky celoživotního učení se intenzivně rozvíjely také v osvícenské době 18. století, inspirované antikou, humanismem a renesancí. Za představitele moderního pojetí celoživotního učení ve 20. století mohou být označeni John Dewey, Eduard C. Lindeman a Basil Alfred Yeaxlee.¹⁰⁸ Ti považovali učení za integrální součást lidského života, doprovázenou nikdy nekončícím procesem vzdělávání, na kterém se musí podílet celý vzdělávací systém a není jej tedy možné redukovat pouze na tzv. institucionální vzdělávání. Z tohoto důvodu by měly svým členům nabízet vzdělávání i různé profesní svazy, odbory, církve a komunity.¹⁰⁹

4.1 Strategické mezinárodní dokumenty

V celé řadě dokumentů a prohlášení významných mezinárodních organizací, jakými jsou **UNESCO** (Organizace spojených národů pro vzdělávání, vědu a kulturu), **OECD** (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), **CoE** (Rada Evropy) a později

¹⁰⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 33. ISBN 978-807-3676-476.

¹⁰⁸ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 19. ISBN 978-80-213-2001-7.

¹⁰⁹ VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, s. 43. ISBN 978-807-4520-129.

i EU (Evropská unie), z nevládních organizací pak EAEA (Evropská asociace vzdělávání dospělých) se pojem celoživotní učení vyskytuje od 60. a 70. let 20. století. Hlavní úlohu v realizaci této vize měly hrát především státní školy a školské instituce, financované z veřejných zdrojů. S tím byla spojena významná úloha státu, který zajišťoval propagaci, organizování, řízení a financování celého systému. Důraz byl kladen na zviditelnění a prosazení myšlenky vzdělávání, které je přístupné všem lidem různých věkových kategorií bez jakýchkoli známek diskriminace.¹¹⁰ Pravdou ovšem je, že koncepty z této doby sledovaly především cíle v oblasti sociálního a kulturního rozvoje společnosti. Problematikou uplatnění člověka na trhu práce se tehdejší dokumenty zabývaly spíše sporadicky a environmentální cíle nebyly řešeny vůbec.¹¹¹ Přes poměrně velký ohlas v politických a odborných kruzích se proklamované koncepce nestaly součástí legislativních a institucionálních opatření. Jejich reálný dopad tak byl pouze minimální.¹¹²

OSN vyhlásila rok 1970 rokem výchovy a vzdělávání. V jeho průběhu byla pod patronátem UNESCO založena Mezinárodní komise pro rozvoj vzdělávání, která v reakci na studentské nepokoje z roku 1968 vydává o čtyři roky později svou závěrečnou (Faureho) zprávu s názvem „*Učit se být: Svět vzdělávání dnes a zítra (Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow)*“, která byla mnohokrát rozpracována v řadě mezinárodních dokumentů a podpořena na různých konferencích. Za neefektivní a k neúspěchu směřující bylo označeno pouhé nabízení služeb jakéhokoli vzdělávacího systému pasivní skupině účastníků.

Zpráva zdůrazňovala především potřebu aktivní participace jedince na edukačních procesech, právo každého na vzdělávání v průběhu celého života a požadovala hlubokou demokratizaci vzdělávání. Rada Evropy pak ve stejném roce (1972) uveřejňuje dokument „*Permanentní vzdělávání (L'éducation permanente)*“, ve kterém přichází s myšlenkou, že vzdělávání by se mělo stát doprovodným a kontinuálním jevem v průběhu celého lidského života a ne být pouhou přípravou na něj.

¹¹⁰ VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 22, 26-28. ISBN 978-808-6723-464.

¹¹¹ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 10. [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2.
Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

¹¹² ŠERÁK, Michal a Miroslava DVORÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 21. ISBN 978-80-213-2001-7.

V roce 1973 se OECD ve své zprávě „*Stálé vzdělávání: Strategie celoživotního učení (Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning)*“ pragmaticky zabývá vzdělávacími problémy jako možným řešením problémů, vyskytujících se na globální úrovni. Koncept tzv. rekurentního vzdělávání je založen na střídání období ekonomické aktivity a studia, jako alternativa možnému prodlužování školní docházky. Zároveň je považován za nástroj v boji proti negramotnosti, sociální exkluzi, nezaměstnanosti, prohlubování propasti mezi bohatými a chudými, bídě, hladu, bezdomovectví atd.¹¹³

Současné pojetí celoživotního učení se v souvislosti s nezadržitelným vývojem společnosti v oblasti životního prostředí, ekonomické, kulturní a politické situace, začíná objevovat v druhé polovině 90. let 20. století jako základní princip vzdělávací politiky. Původní humanistické cíle jsou nahrazeny cíli realističtějšími, které se zaměřují na rozvoj lidských zdrojů a reflektují tak potřebu efektivního fungování ekonomiky. Ve srovnání s pojetím celoživotního učení v 70. letech je patrné, že do popředí se dostává význam neformálního vzdělávání a informálního učení v různých prostředích mimo formální vzdělávací soustavu. Stát již neplní dříve vymezenou roli koordinátora a výhradního poskytovatele finančních prostředků. Stává se partnerem v rámci občanské společnosti, ve které se o financování a odpovědnost dělí s řadou jiných subjektů, kterými jsou např. zaměstnavatelé, obce, občanská sdružení, neziskové organizace, komerční vzdělávací instituce, ale i samotní účastníci vzdělávání, kteří si jej financují z vlastních zdrojů.¹¹⁴

V listopadu 1995 vychází jeden ze základních dokumentů, zdůrazňující potřebu učící se společnosti, „*Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku – Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti (White Paper on Education and Training – Teaching and Learning – Towards the Learning Society)*“, která si kladla za cíl napomáhat jednotlivým členským státům EU v rozvoji jejich národních vzdělávacích politik a přináší návrh systému uznávání nabytých kompetencí v rámci celoživotního učení, které tvoří nezbytný předpoklad pracovní mobility.¹¹⁵

¹¹³ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVORÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 20-21. ISBN 978-80-213-2001-7.

¹¹⁴ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 11. [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

¹¹⁵ KINDL, Daniel. *Knihovnická revue: Iniciativy Evropské komise v oblasti vzdělávání a elektronického učení* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003, roč. 13, č. 1 [cit. 2013-10-05]. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0301/0301006.html>

Následující rok byly přijaty další dva dokumenty, vztahující se k celoživotnímu učení. Mezinárodní komise UNESCO pro vzdělávání v 21. století vydává v Paříži tzv. Delorsovu zprávu „*Učení je skryté bohatství (L'éducation: un trésor est caché dedans)*“, ve které se opět akcentuje význam individuálního učení jako vlastní aktivity každého člověka, vedoucí k rozvoji jeho osobnosti. Zpráva zmiňuje čtyři pilíře celoživotního učení, nutné pro tvorbu vzdělávacího kurikula:

- učit se znát,
- učit se žít společně,
- učit se jednat,
- učit se být.

Problematicke celoživotního učení se také věnuje OECD v dokumentu s názvem „*Učení v každém věku: setkání výboru pro vzdělávání na ministerské úrovni (Apprendre à tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel)*“. Zpráva prosazuje modely založené na partnerství veřejné správy, podniků, sociálních partnerů a učících se, včetně požadavku na společné financování vzdělávání. Koncept celoživotního učení je pak chápán jako cesta k získávání kompetencí během celého lidského života.

Rok 1996 vyhlásila Evropská komise jako rok celoživotního učení. Od této doby je možné konstatovat, že došlo k významné terminologické změně. Pojem celoživotní vzdělávání je nahrazen pojmem celoživotní učení, čímž se opět klade důraz na nutnost aktivního přístupu samotného člověka. Vychází se při tom z logiky, že zkušenosti, znalosti a dovednosti nelze reálně mechanicky předat, ale pouze zprostředkovat. V roce 2000 pak Evropská komise přijala pro oblast vzdělávání zcela zásadní dokument „*Memorandum o celoživotním učení (A Memorandum on Lifelong Learning)*“, ve kterém definovala šest klíčových myšlenek, na jejichž základě by v zemích Evropské unie měla probíhat realizace komplexní a souvislé strategie celoživotního učení:

- nové základní dovednosti pro všechny,
- více investic do lidských zdrojů,
- inovace ve vyučování a učení,
- oceňování učení,
- přehodnocení poradenství,
- přiblížení učení domovu.¹¹⁶

¹¹⁶ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 103. ISBN 978-80-86723-58-7.

Dokument, vydaný Evropskou komisí v roce 2001, nesoucí název „*Učičme realitou Evropu celoživotního učení (Making a European Area of Lifelong Learning a Reality)*“, logicky navazuje na Memorandum o celoživotním učení, se kterým sdílí jeho primární cíle v podobě zaměstnatelnosti, sociální inkluze, aktivního občanství a osobního rozvoje každého člověka. Odkazuje na zásadní myšlenky Memoranda, které doplňuje o dalších šest určujících priorit:

- 1) uznávat diplomy a certifikáty získané formálním vzděláváním, akceptovat výsledky neformálního a informálního učení,
- 2) posílit evropskou dimenzi informační, poradenské a konzultační podpory,
- 3) investovat více času a peněz do učení a vzdělávání,
- 4) podporovat komunity, města a regiony ve zřizování místních vzdělávacích středisek, kde se lidé mohou učit,
- 5) rozvíjet základní dovednosti pro všechny občany po celý život,
- 6) zapojit do celoživotního učení ICT, podporovat inovativní pedagogické postupy s důrazem na rozvoj kompetencí, nikoliv pouze získávání vědomostí, včetně nové role učitelů.

Vydání „*Rezoluce o celoživotním učení (The Council Resolution on Lifelong Learning)*“ z roku 2002 a její přijetí Evropským parlamentem je pak možné považovat za vyústění předchozích dvou dokumentů.¹¹⁷

4.2 Formální, neformální a informální učení

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, celoživotní učení je považováno za nepřetržitý, pro člověka velmi významný proces, jehož premisou je aktivní participace jedince na budování své vzdělanostní kariéry, což koreluje s dnes již obecně uznávanou zásadou, že schopnost učit se je pro člověka cennější než konkrétní získané kompetence.¹¹⁸

Tak, jako na konci 90. let minulého století došlo ke změně v terminologii, kdy pojem „celoživotní vzdělávání“ byl nahrazen za „celoživotní učení“, jsme dnes svědky

¹¹⁷ POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Editoři Milada RABUŠICOVÁ, Ladislav RABUŠIC. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 10-12. ISBN 978-80-210-4779-2.

¹¹⁸ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 9. [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

jeho dalšího posunu, neboť už nestačí zdůrazňovat pouze časovou dimenzi, kdy učení probíhá kontinuálně nebo periodicky po celý život. Učení se může odehrávat ve všech jeho oblastech a jakémkoli jeho stádiu. Proto je nutné uvažovat v celé šíři života. Z tohoto důvodu byl představen aktualizovaný termín „všeživotní učení“, jehož smysl je také v tom, že přináší posun od institucionálního pojetí k rozvoji dalších forem vzdělávání.¹¹⁹

V souvislosti s touto změnou paradigmatu definuje Memorandum o celoživotním učení tři základní kategorie účelové učební činnosti:

Formální učení (vzdělávání): uskutečňuje se výhradně v rámci organizovaného a strukturovaného vzdělávacího systému, zejména ve školách, kde je vzdělávání (resp. jeho funkce, cíle, obsahy, organizační formy i způsoby hodnocení) vymezeno příslušnými právními předpisy. Absolvování na sebe navazujících stupňů vzdělávání (primárního, sekundárního, terciárního) vede k získání uznávaných certifikátů a kvalifikací.

Neformální učení (vzdělávání): probíhá stranou hlavních vzdělávacích systémů a je zaměřeno na získání kompetencí, které mohou zlepšit člověku jeho uplatnění ve společnosti a především pak na pracovním trhu. Nejčastěji je poskytováno na pracovištích nebo prostřednictvím neziskových organizací (různé nadace, domy dětí a mládeže, kluby seniorů, občanská sdružení atd.) či soukromých vzdělávacích institucí a nevede k získání formalizovaného certifikátu.

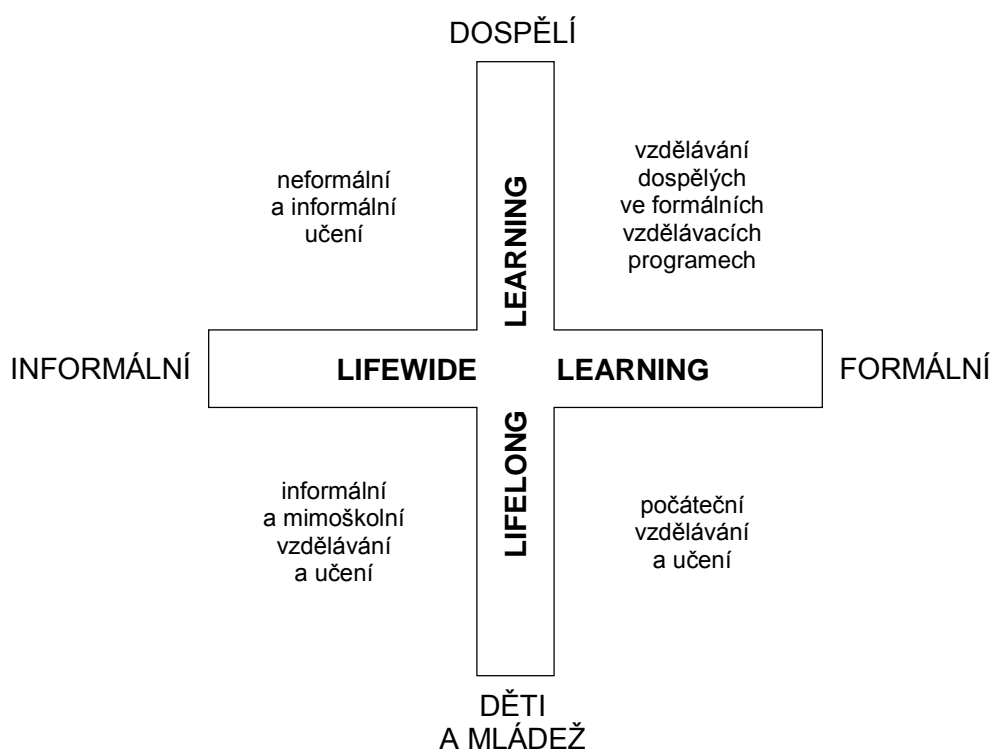
Informální učení: přirozený a život každého člověka doprovázející jev, při kterém v důsledku každodenně vykonávaných činností v rodině, na pracovišti a ve volném čase, dochází u jedince (a to i zcela nezáměrně) k osvojování znalostí, vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a návyků. Vzdělávání je zde na rozdíl od předchozích dvou typů učení zcela neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

Je tedy zřejmé, že formální, neformální a informální učení nelze vnímat samostatně, neboť se v celé šíři lidského života vzájemně prolínají. S ohlednutím na ontogenezi člověka je pak možné tuto komplementaritu pozorovat a určit, v jaké vývojové fázi jsou různé kombinace typů učení individuálně a sociálně akcentovány.¹²⁰

¹¹⁹ VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, s. 47. ISBN 978-807-4520-129.

¹²⁰ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 101-102. ISBN 978-80-86723-58-7.

Obrázek 5: Celoživotní a všeživotní učení



Zdroj: upraveno autorem práce dle ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 24. ISBN 978-80-213-2001-7.

Všechny uvedené typy vzdělávání a učení (formální, neformální, informální) tvoří jeden kompaktní celek, který člověku umožňuje kdykoli během života získat různými cestami potřebné kompetence a kvalifikace. Jedná se tak nejenom o **celoživotní učení** (lifelong learning), ale také o **učení všeživotní** (lifewide learning), které probíhá bez ohledu na místo, čas i formu.¹²¹

4.3 Lisabonský proces

Prudký rozvoj informačních technologií na konci 90. let minulého století a jejich všestranná aplikace, urychlily ve světě probíhající intenzivní globalizační procesy. Evropa se na počátku nového milénia potýkala s obrovskou nezaměstnaností (bez práce bylo 15 mil. osob), její vnitřní trh vykazoval mnoho nedostatků v obchodě se službami mezi členskými státy a slabá inovační činnost v důsledku nízkých dotací byla příčinou

¹²¹ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 24. ISBN 978-80-213-2001-7.

kritické situace v oblasti vědy a výzkumu. Evropská unie byla v této době postavena před řadu výzev, které musela řešit. Posílení ekonomické výkonnosti a konkurenceschopnosti Unie vůči hlavním obchodním rivalům USA a Japonsku záviselo na podpoře inovační činnosti podniků a především jiné kvalifikaci pracovníků, kteří si jí musí upravovat po celý svůj život, neboť podstatně vzrostly nároky na úroveň jejich znalostí.

Nutnost radikální transformace evropské ekonomiky vedla v roce 2000 k přijetí tzv. **Lisabonské strategie**. V té Evropská unie deklaruje svou ambici stát se do konce desetiletí „nejdynamičtější a nejkonkurenceschopnější ekonomikou světa založenou na znalostech, schopnou udržitelného hospodářského růstu, vytvářející více kvalitních pracovních příležitostí a zachovávající sociální soudržnost“.¹²² Ekonomické prostředí, systém vzdělávání a systém sociálního zabezpečení se nově definovaným požadavkům a cílům musí přizpůsobit. Náprava stávající situace měla probíhat především podle těchto stanovených cílů:

- vybudování ekonomiky a společnosti opírající se o znalosti,
- transformace škol a středisek odborné přípravy na víceúčelová všem přístupná centra s konektivitou na Internet,
- dosažení 70% míry zaměstnanosti,
- podpora konceptu celoživotního učení,
- nárůst investic do rozvoje lidských zdrojů,
- podpora mobility studentů a pedagogických pracovníků,
- odstranění překážek v transparentnosti a uznávání kvalifikací,
- definování nových základních kompetencí,
- zvýšení vzdělanosti obyvatel,
- podpora vývoje a inovací zvýšením výdajů na vědu a výzkum,
- realizace důležitých ekonomických reforem,
- modernizace evropského sociálního modelu,
- péče o kvalitu života a udržitelný rozvoj.¹²³

¹²² Plnění národního programu reforem: Lisabonská strategie a národní programy reforem. MFČR. *Ministerstvo financí České republiky* [online]. Praha, 6. 9. 2012 [cit. 2013-12-01]. Dostupné z: <http://www.mfcr.cz/cs/zahranicni-sektor/monitoring/plneni-narodniho-programu-reform>

¹²³ Lisabonská strategie a vnitřní trh: Fakta o EU. URBAN, Luděk. VLÁDA ČR. *Euroskop: Věcně o Evropě* [online]. Praha, © 2005-13 [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie-a-vnitri-trh/>

Lisabonský proces byl v následujících letech dále propracováván a první oficiální dokument, který přinesl komplexní přístup k národním politikám v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, poskytla Evropská rada v roce 2001 na svém hodnotícím zasedání ve Stockholmu. Se zvláštním zřetelem k celoživotnímu učení byl o rok později vyhotoven podrobný pracovní program s názvem „*Vzdělávání a odborná příprava v Evropě (Vzdělávání 2010)*“. Jedná se o strategický referenční rámec pro tvorbu politik v oblasti vzdělávání a odborné přípravy na úrovni celé Evropské unie, který schválila Evropská rada v Barceloně. V roce 2003 pak při svém zasedání v Bruselu definovala v návaznosti na tento dokument pět evropských srovnávacích ukazatelů, tvořících základ otevřené metody koordinace národních politik členských států.¹²⁴

Na konci roku 2004 byla skupinou odborníků předložena tzv. Wim Kokova zpráva, která velmi kriticky zhodnotila prvních pět let existence Lisabonské strategie. Hovořila o „promarněných šancích“ a „zklamání nad vývojem evropské ekonomiky“. Evropská unie by se podle tohoto materiálu měla pučit z nedostatků a strategii znovu nastartovat, neboť její naléhavost považuje v roce 2004 za větší, než tomu bylo před čtyřmi lety. Tuto výzvu vyslyšela nová Evropská komise, do jejíhož čela byl postaven portugalský politik José Manuel Durão Barroso. Lisabonská strategie byla restartována a dostala pouze dva cíle: dosáhnout vyššího a trvalého růstu a vytvářet více a lepších pracovních míst. Úkolem jednotlivých členských zemí pak bylo každoročně zpracovat a předložit Národní program pro růst a zaměstnanost.¹²⁵

4.4 Kodaňský proces

Snaha o posílení evropské spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy vyvrcholila v roce 2002 podpisem tzv. **Kodaňské deklarace**. Jejím cílem do roku 2010 je především zlepšení výkonnosti, kvality a přitažlivosti odborného vzdělávání a přípravy. K prioritám, stanoveným v rámci Kodaňského procesu patří zejména:

- rozvoj nástrojů pro vzájemné uznávání a validaci kompetencí a kvalifikací,

¹²⁴ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 13. [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2.
Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

¹²⁵ Lisabonská strategie a vnitřní trh: Fakta o EU. URBAN, Luděk. VLÁDA ČR. *Euroskop: Věcně o Evropě* [online]. Praha, © 2005-13 [cit. 2013-12-13].
Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/8742/sekce/lisabonska-strategie-a-vnitri-trh/>

- společná kritéria pro zajišťování kvality,
- zvýšení informačních, poradenských a konzultačních služeb,
- posílení evropského rozměru a podpora transparentnosti v oblasti odborného vzdělávání a přípravy.

Za účelem revize strategického přístupu a priorit Kodaňského procesu navazuje na jeho deklaraci celá řada dalších dokumentů – Maastrichtské komuniké (2004), Helsinské komuniké (2006), Komuniké z Bordeaux (2008) a Komuniké z Brugg (2010). Evropská unie tak dává jasně najevo, že si je vědoma významu a důležitosti celoživotního učení, které v souvislosti s rozvojem vysoce kvalitního odborného vzdělávání a přípravy podpoří konkurenceschopnost, mobilitu, zaměstnatelnost, soudržnost a sociální začlenění.¹²⁶

4.5 Boloňský proces

Významnou triádu dokumentů, které se pojí s konceptem celoživotního učení, doplňuje společné prohlášení ministrů školství evropských států z roku 1999, známé jako **Boloňská deklarace**. V jejím úvodu se píše: „*Evropa znalostí je v současné době široce uznávána jako nenahraditelný faktor sociálního a lidského růstu a jako nepostradatelná součást upevňování a obohacování evropského občanství, které je schopno poskytnout občanům potřebné kompetence tváří v tvář výzvam nového tisíciletí spolu s vědomím sdílených hodnot a sounáležitosti ke společnému sociálnímu a kulturnímu prostoru.*“¹²⁷ Díky Boloňskému procesu, který byl iniciován přijetím Sorbonnské deklarace, signované o rok dříve v Paříži ministry školství Francie, Německa, Itálie a Spojeného království, odstartovala největší reforma vysokého školství evropských zemí od 70. let minulého století, jejímž smyslem bylo:

- zjednodušit volný pohyb studentů a akademických pracovníků,
- zpřehlednit kvalifikace získávané v jednotlivých zemích a umožnit jejich vzájemné uznávání,

¹²⁶ Kodaňský proces: posílená evropská spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. EUROPA. *Evropská unie: Přehledy právních předpisů EU* [online]. Brusel, © 1995-2013, 08.04.2011 [cit. 2013-12-08]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_cs.htm

¹²⁷ Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. MŠMT ČR. *Boloňský proces: Boloňská deklarace (1998)* [online]. 19. června 1999, s. 1. [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/deklarace-a-komunike-ministru/bolonska-deklarace-1998>

- harmonizovat architekturu studia rozdělením studijních programů do tří typů: bakalářský, magisterský a doktorský,
- nově přistupovat k výuce i ke studiu – kurikulum jasněji zaměřit na studenta,
- vytvářet efektivní poradenské struktury,
- zachovat kvalitu a excelenci evropského vysokoškolského vzdělávání i přes jeho masifikaci,
- zvýšit atraktivitu studia a budování vědecké kariéry v Evropě i pro studenty a vědce z mimoevropských zemí.

Ve snaze o posílení intelektuální, kulturní, sociální, vědecké, environmentální a technologické dimenze Evropy, kterou mimochodem deklarovali už rektori evropských univerzit v roce 1988 v dokumentu „*Magna Charta Universitatum*“, došlo během deseti let k radikální proměně do té doby rozdílných, téměř výhradně nacionálních systémů vysokého školství, jejichž studijní programy bylo obtížné komparovat, na vzájemně spolupracující a diskutující mezinárodní platformu vysokoškolského vzdělávání. Průběžným zhodnocením dosaženého pokroku a stanovením nových cílů a priorit pro další období se následně zabývalo Pražské (2001), Berlínské (2003), Bergenské (2005), Londýnské (2007) a Lovaňské komuniké (2009). Na ministerské konferenci v roce 2010 byl Budapešťsko-Vídeňskou deklarací vyhlášen Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání, do kterého je dnes zapojeno již 47 zemí.¹²⁸

Jedním ze zdrojů finančních prostředků, které mohou vysoké školy v ČR čerpat za účelem realizace výše uvedených cílů Boloňské deklarace je Evropský sociální fond (ESF). V období mezi lety 2007-2013 je možné tento fond využívat prostřednictvím Operačních programů Lidské zdroje a zaměstnanost (OPLZZ), Vzdělávání pro konkurenceschopnost (OPVKK) a Praha – Adaptabilita (OPPA).¹²⁹

4.6 Strategické dokumenty ČR

Realizací konceptu celoživotního učení se kromě dříve zmíněných mezinárodních organizací (UNESCO, OECD, Rada Evropy a Evropská unie), aktivně zabývá také Česká

¹²⁸ Boloňský proces: Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. MŠMT ČR. *Boloňský proces* [online]. Praha, © 2013 [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/>

¹²⁹ VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, s. 58. ISBN 978-807-4520-129.

republika. Připojila se tak k řadě vyspělých, ale i rozvojových zemí, které si uvědomují, že celoživotní učení je nástrojem v boji s hospodářskou recesí, nezaměstnaností a cestou k ekonomické konkurenceschopnosti. Postupně tedy dochází k naplnění klíčových cílů a priorit výše uvedených dokumentů, které mimo jiné sehrály důležitou úlohu při tvorbě národní koncepce celoživotního učení.¹³⁰

Její realizace podle Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (2001) spočívá v „*užším propojení existujícího školského systému se sektorem dalšího vzdělávání, s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou, s cílem maximální integrace občana do společnosti.*“ Člověk má mít možnost kontinuálně se vzdělávat, učit a získávat kompetence a kvalifikace různými cestami v souladu se svými zájmy a potřebami v průběhu celého života. Tato koncepční změna představuje snahu o vnímání různých možností učení jako jeden koherentní systém, zaměřený na osobní rozvoj člověka, posilování jeho občanských funkcí, přípravu na roli pracovníka a usnadnění četných přechodů mezi vzděláváním a zaměstnáním.¹³¹

V minulých letech byla v naší zemi přijata celá řada dalších strategických materiálů, vztahujících se k oblasti vzdělávání. Jedná se o „*Strategii rozvoje lidských zdrojů v ČR*“ (2003), „*Národní akční plán zaměstnanosti na léta 2004-2006*“ (2004), „*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*“ (2007) a zejména „*Strategii celoživotního učení ČR*“ (2007). Jednou z vizí posledně jmenovaného dokumentu je změna společenského vnímání individuální vzdělanostní kariéry. Celoživotní učení by se mělo stát přirozenou součástí a permanentním jevem pracovního i soukromého života každého občana, který se dnes nemůže spoléhat pouze na kompetence osvojené v rámci formalizovaného vzdělávacího systému. Má-li člověk uspět na trhu práce, je nutné, aby se snažil získávat znalosti, vědomosti a dovednosti všemi dostupnými způsoby. Zásadním imperativem dnešní doby je tedy aktivní zapojení každého jednotlivce do procesu celoživotního učení.¹³²

¹³⁰ VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, s. 46. ISBN 978-807-4520-129.

¹³¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, s. 17. [cit. 2013-12-14]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>

¹³² ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 24-26. ISBN 978-80-213-2001-7.

Strategie celoživotního učení ČR vznikla ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání a vládou byla schválena usnesením č. 761/2007. Jedná se o základní dokument pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v oblasti CŽU, který se snaží o stanovení postupně dosažitelných cílů, jejichž realizaci je možné finančně podpořit i prostředky z evropských fondů v programovacím období 2007-2013.

Obrázek 6: Model celoživotního učení



Zdroj: upraveno autorem práce dle PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 95. ISBN 978-80-86723-58-7.

Analýzou současného stavu celoživotního učení v České republice vymezuje základní strategické směry jeho dalšího rozvoje, které jsou následně konkretizovány do jednotlivých opatření ve snaze odstranit bariéry, které brání tomu, aby se učení po celý život stalo realitou pro všechny obyvatele. Zároveň přitom sleduje jejich synergickou vazbu na relevantní operační programy ESF, zejména pak Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost a Operační program Lidské zdroje a zaměstnanost.

Strategie také akcentuje komplexní pojetí celoživotního učení, které zahrnuje ekonomický, environmentální a sociální aspekt, čímž je v souladu s řadou strategických materiálů Evropské unie a v kontextu s cíli Lisabonské strategie si klade za cíl zajišťovat iniciativy směřující k rozvoji konceptu celoživotního učení v ČR. Stává se tak výchozím programovým dokumentem dané oblasti na léta 2007-2015.

Hlavní strategické směry, které tento koncepční dokument navrhuje v souvislosti s podporou osobního rozvoje každého člověka, sociální soudržností, aktivním občanstvím a především zaměstnatelností, jsou:

- vytvoření otevřeného prostoru pro celoživotní učení včetně uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení,
- podpora dostupnosti a rovných šancí v přístupu ke vzdělávacím příležitostem během celého životního cyklu,
- rozvoj funkční gramotnosti a dalších klíčových kompetencí včetně schopnosti učit se v průběhu celého života,
- spolupráce se sociálními partnery za účelem podpory souladu nabídky vzdělávacích příležitostí s potřebami ekonomického, environmentálního a sociálního rozvoje,
- stimulace poptávky po vzdělávání u celé populace v průběhu života,
- podpora zajišťování kvalitní nabídky vzdělávacích příležitostí,
- rozvoj informační a poradenské služby.¹³³

Jednotlivé mezinárodní organizace paralelně deklarují koncept celoživotního vzdělávání (později učení) v rámci svého zaměření. UNESCO před více jak čtyřmi dekádami představilo koncept „*lifelong education*“, kterým se snaží o dosažení spíše humanitních cílů prostřednictvím nové filozofie výchovy, založené na fyzické, rozumové, emoční a etické integraci jedince. Celoživotnímu vzdělávání přisuzuje transformační a emancipační sílu, a to nejen ve školách, ale ve společnosti jako celku. Rada Evropy v tutéž dobu prosazuje vizi permanentního vzdělávání „*l'éducation permanente*“ v duchu svých obecných cílů: zásady rovnosti šancí, komplexního rozvoje jedince a budování demokratické, pluralitní společnosti zahrnující různé sociokulturní skupiny. Naproti tomu OECD se svou strategií cyklického vzdělávání „*recurrent education*“ (střídání práce a vzdělávání) považuje celoživotní učení za prostředek k dosažení zaměstnanosti, tvorbu lidského kapitálu, sociální soudržnosti, ekonomického růstu a rozvoje členských zemí.¹³⁴

¹³³ *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007, s. 5, 52-62. [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf

¹³⁴ POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Editoři Milada RABUŠICOVÁ, Ladislav RABUŠIC. Brno: Masarykova univerzita, 2008, s. 13-14. ISBN 978-80-210-4779-2.

5 ANDRAGOGICKÁ INTERAKCE

Klíčovou činností v profesi vzdělavatele dospělých je bezesporu andragogická interakce, která je specifickou formou **interakce sociální**. Jedná se o **přímé** (tváří v tvář) či **nepřímé** (zprostředkované), **záměrné** (vědomé, cílené) i **nezáměrné, osobní** nebo **anonymní**, vzájemné, zpětnovazební působení jedince nebo skupiny na druhého jednotlivce případně skupinu osob.

Aplikací této definice do edukačního prostředí, jehož aktéry jsou **vzdělavatel** (lektor, tutor, kouč atd.) a **vzdělávaný** (dospělý člověk), hovoříme o interpersonálním vztahu, který začíná rozhodnutím učit se na straně jedné a rozhodnutím o výkonu vzdělávací činnosti na straně druhé. Tento vztah, který by měl být založený na vzájemném respektu, partnerství a participaci, svým přístupem modifikují obě strany. Jeho kvalitu nejvíce ovlivňuje vzdělavatel svou osobností, vědomostmi, zkušenostmi, andragogickým taktem a mistrovstvím v oblasti vzdělávání dospělých.¹³⁵

5.1 Komunikace

Základním pilířem práce andragoga a zároveň nepostradatelným prostředkem, který umožňuje realizaci primárních aktivit andragogické interakce, jakými jsou učení a vzdělávání, je komunikace. V současné době existuje celá řada teorií, které se snaží odhalit její podstatu, principy, zákonitosti a transformovat tyto poznatky do různých činností a oblastí lidského života. Z tohoto důvodu je relativně obtížné najít ideální definici komunikace.

Psychologický slovník například uvádí, že se kromě obecně chápaného významu „*dorozumívání, sdělování*“ jedná o „*přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé*“.¹³⁶ Pedagogika pak klade velký důraz na sociální komunikaci, která je realizována prostřednictvím „*mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči)*“.¹³⁷ Asi nejvýstižnější definici uvádí Musil, který

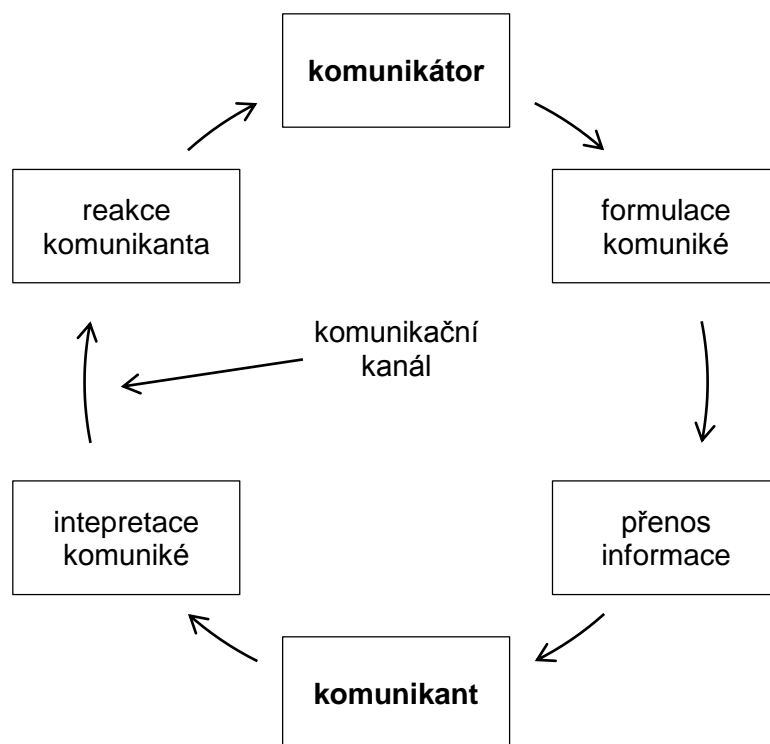
¹³⁵ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 111-112, 115, 130. ISBN 978-80-86723-58-7.

¹³⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 265. ISBN 978-807-3675-691.

¹³⁷ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 130. ISBN 978-807-3676-476.

tvrdí, že „komunikace je přenos informace pomocí znakového systému, uskutečňovaný mezi lidmi přímo nebo pomocí technicko-organizačních prostředků“.¹³⁸

Obrázek 7: Schéma komunikačního procesu



Zdroj: upraveno autorem práce dle PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 113. ISBN 978-80-86723-58-7.

Důležitost komunikace spočívá především v tom, že je nedílnou součástí vzájemné interakce lidí a žádný sociální kontakt se bez ní neobejde. Sdělování informací je nutnou podmínkou pro umožnění jakékoli společné činnosti lidí, jejich kooperace, vzájemného vnímání, instruování, ovlivňování, řešení problémů atd. K výměně informací dochází při každém kontaktu dvou a více osob, bez ohledu na to, zda je tento kontakt realizován přímo nebo nepřímo, zprostředkovaně (např. třetí osobou či pomocí techniky). Podstatné však zůstává, že sociální komunikace je charakteristická tím, že nespočívá v pouhém přenosu informací mezi lidmi, ale především v pochopení vlastního sdělení.¹³⁹

¹³⁸ MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010, s. 11. ISBN 978-807-4520-020.

¹³⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 266. ISBN 978-807-3675-691.

Základními prvky sociální komunikace jsou **komunikátor** (ten, kdo formuluje a vysílá sdělení směrem k druhé osobě), **komunikant-recipient** (osoba, která sdělení přijímá a snaží se jeho obsah interpretovat), **komuniké** (vlastní sdělení) a **komunikační kanál** (způsob nebo prostředek, kterým se komuniké přenáší od odesílatele k příjemci). Jak už bylo uvedeno, v souvislosti s výkonem lektorské profese, hovoříme o **komunikaci andragogické**, která je zaměřena na plnění edukačních cílů cestou předávání znalostí, vědomostí, postojů i hodnot, tvořících základ učení a vzdělávání dospělých. Obvykle je pak realizována v podobě jednosměrného transferu sdělení od komunikátora směrem k recipientovi nebo formou reciproční (obousměrné) výměny informací se stálou zpětnou vazbou mezi těmito subjekty.

Andragogická komunikace se odehrává všude tam, kde se člověk stává součástí vzdělávacího procesu, tedy i v rodině, mezi svými přáteli, v zařízeních sportovního a zájmového typu, v pracovním kolektivu, ve firmě atd. Obsah sdělení může být určen pouze pro konkrétního komunikanta nebo jejich omezený, specifický okruh, případně je možné informace šířit pomocí celé řady komunikačních prostředků (tisk, letáky, knihy, rozhlas, televize, počítačové sítě, datové nosiče apod.).

Vzdělavatel dospělých by měl při komunikaci s účastníky vzdělávací akce brát v úvahu zejména jejich:

- stupeň motivace,
- tělesný i zdravotní stav, možné smyslové nedostatky a únavu,
- dosažený stupeň vzdělání,
- zkušenosti a úroveň kompetencí,
- očekávání a případné obavy,
- temperamentové, postojové a hodnotové zvláštnosti,
- míru adaptace na okolní prostředí (fyzické i sociálně psychologické),
- zájem o komunikaci a její výsledek.¹⁴⁰

Celá řada profesí klade velmi vysoké nároky na komunikační dovednosti, spadající do skupiny tzv. soft skills, tedy měkkých dovedností, které vycházejí z osobnostních a charakterových vlastností člověka. Jedná se především o ta povolání, jejichž podstatou

¹⁴⁰ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 112-116. ISBN 978-80-86723-58-7.

je mezilidská komunikace, tedy práce s lidmi. Tento klíčový atribut profese vzdělavatele dospělých samozřejmě splňuje. Proto jakékoli nedostatky v umění komunikovat jsou pro edukátora velkým handicapem. Tyto schopnosti je nutné neustále rozvíjet a pracovat na jejich zdokonalování, byť jsou do určité míry ovlivněné vrozenými dispozicemi a někteří vzdělavatelé jsou i bez jejich tréninku mistry mluveného slova i nonverbálních projevů.

Komunikaci lze obecně rozdělit do dvou skupin:

- **verbální,**
- **neverbální** (nonverbální).

Pro **verbální komunikaci** je typické, že je zprostředkovaná prostřednictvím slov. Přesněji řečeno, její znakový systém je založen na slovech. Tento zdánlivě jasný fakt je ale velmi důležitým kritériem pro správné rozlišování verbální a neverbální komunikace. Slova nemusí být vyjadřována pouze akustickou cestou, ale také prostřednictvím písma, včetně Braillova, které používají osoby nevidomé, nebo pomocí soustavy znaků, kterými se dorozumívají neslyšící. Mezi další způsoby nepřímé verbální komunikace patří i různé grafické symboly, znaky, loga, piktogramy, orientační systémy, dopravní značení apod., které komunikant dokáže jednoznačně interpretovat pomocí slov.

Neverbální komunikace bývá často zužována pouze na tzv. řeč těla. Do této kategorie patří veškeré umění, kromě umění slovesného a vše to, co akustickým kanálem přenášené mluvené slovo obsahuje navíc oproti jeho psané podobě (tón hlasu, rytmus, tempo a emoce).¹⁴¹ Tato mimoslovní sdělení lze kategorizovat následujícím způsobem:

- **mimika:** výrazy obličeje,
- **vizika:** oční kontakt,
- **gestika:** výrazové pohyby rukou,
- **posturika:** postoje, polohy a držení těla,
- **kinezika:** pohyby těla a jejich koordinace,
- **haptika:** dotýkání se, sdělování hmatem,
- **proxemika:** vzájemná vzdálenost lidí v prostoru,
- **paralingvistika:** doprovodné neverbální prvky slovní komunikace.¹⁴²

¹⁴¹ MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010, s. 20-21. ISBN 978-807-4520-020.

¹⁴² PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 114. ISBN 978-80-86723-58-7.

5.2 Zásady správné komunikace

Každý člověk v průběhu svého života přichází do styku s celou řadou osobností. Poznává jejich různé charakterové vlastnosti, povahové rysy, temperament, emoční reakce, stavy atd. Tyto, v průběhu času nabyté informace a zkušenosti, pak má tendenci automaticky konfrontovat při kontaktu s jinými lidmi. Zejména v profesi vzdělavatele dospělých je důležité vyvarovat se některých chyb v rámci sociální percepce. Nejčastější bývá **efekt prvního dojmu**. Trvá obvykle několik minut, přičemž výsledkem rychle zpracovaného omezeného množství informací je hodnocení dané osoby a předpoklad jejího chování, který se často opírá o percepční stereotypy. Velmi často bývá tedy příčinou omylů a vzniku zkresleného obrazu osobnosti. Přesto mnoho lidí věří svým úsudkům, které vyplývají z prvního dojmu a to i v případě, že nadcházející zkušenosti je přesvědčí o tom, že nejsou správné.

Další percepční chybou, které by se vzdělavatel neměl dopustit, je tzv. **haló efekt**, jehož princip spočívá v tendenci přenášet u jiného člověka vnímané pozitivní či negativní dojmy z jednoho nápadného osobnostního rysu na druhý. Typickým příkladem může být lepší hodnocení méně kvalitní práce, která je psaná úhledným písmem nebo považování hezkých lidí za inteligentnější, než ve skutečnosti jsou. Nutno podotknout, že je někdy obtížné těmto chybám nepodléhat. Nicméně za žádných okolností nesmí určovat chování a přístup edukátora k účastníkům vzdělávací akce (a nejenom k nim).

V úvahu je nutné brát také sociální percepci v opačném směru, tedy ze strany již zmíněných účastníků vzdělávání. Lidé u reprezentantů školících center a vzdělávacích institucí předpokládají určitou úroveň jejich vzhledu. Osobní image, tvořící významnou složku neverbální komunikace, proto musí korelovat s významem a prestiží sociální role, kterou edukátor zastává. Nermalou úlohu přitom hrají faktory, které je možné ovlivnit pouze z části nebo dokonce vůbec. Jedná se především o pohlaví, etnickou příslušnost, postavu, tělesný handicap, barvu pleti nebo věk. Řadu jiných prvků však ovlivnit lze, např. vhodně zvolený styl oblečení a doplňků (brýle, šperky, makeup apod.). Vzdělávací kurzy, semináře, workshopy apod. se zpravidla uskutečňují v prostředí, které má konzervativní charakter. Společenský oděv, čistá obuv, opatrnější výběr barev a u žen decentní líčení je tak nutností. Svou roli hraje dokonce i správný výběr parfému.

Klíčem k úspěchu ovšem není pouze vytvořit dobrý první dojem. Určitou formou komunikace je také chování edukátora, které musí být po celou dobu vzdělávací akce

a to i ve chvílích neformálního setkávání se studenty (přestávky, konzultace, společné stravování apod.) profesionální, civilizované, emočně stabilní a v souvislosti s touto profesí také asertivní. Důležité je respektovat především věkovou, genderovou, etnickou, povahovou a vzdělanostní diverzitu účastníků vzdělávacího procesu. V kontextu těchto i jiných faktorů by projev edukátora měl být kultivovaný, vyjadřování zřetelné, s jasnou artikulací. Vhodné kladení přízvuku a důrazu, modulace hlasu (síla, výška, barva, tempo, pauzy), volba slovosledu, minimum výplňkových a cizích slov, krátké věty, pregnantní výpovědi – to vše výrazným způsobem determinuje, jak rychle a efektivně recipient zpracuje přijaté informace a pochopí jejich obsah.

Výklad je vhodné provádět ve stoje, při uvolněném a vzpřímeném držení těla. Je třeba vystříhat se přehnané gestikulace a nevhodné mimiky. Z hlediska proxemiky je dobré pohybovat se v prostoru takovým způsobem, aby každý z posluchačů na edukátora viděl, ale zároveň byly respektovány jednotlivé proxemické zóny.¹⁴³ Velmi důležitý je oční kontakt. Každý z účastníků vzdělávací akce by měl mít pocit, že vzdělavatel hovoří právě k němu. S přestávkami je vhodné tento kontakt znovu vyhledávat, obnovovat a měnit, protože delší dobu trvajícím pohledem z očí do očí je lidem nepříjemný.

Po zraku druhým nejsenzitivnějším smyslem lidského těla je hmat. Taktilní kontakt v sociální interakci hraje nezastupitelnou roli díky rozlišovací schopnosti člověka, jenž dokáže ze sdělení, přenášeného přímým nebo nepřímým tělesným kontaktem získat velké množství informací. Kontakt hmatem je už z povahy vzdělávacího procesu omezen pouze na společensky akceptovatelné projevy. Edukátor musí respektovat u každého člověka jeho odlišné vnímání toho, co mu je či není příjemné a jaké druhy doteků jsou v té které situaci vhodné. Nonverbální komunikace mezi vzdělavatelem a dospělým účastníkem vzdělávací akce je v tomto případě zúžena pouze na oblast zdvořilostních doteků, jako například podání ruky. Samostatnou kapitolou je pak tzv. sebehaptika, tedy dotýkání se sebe sama. Tato gesta mají velkou vypovídací schopnost a v rámci sociální interakce často reflektují aktuální psychické rozpoložení jedince, tedy i vzdělavatele.

¹⁴³ Intimní zóna (do 45 cm), osobní zóna (od 45 cm do 1,2 m), společenská zóna (od 1,2 m do 3,7 m), veřejná zóna (od 3,7 m). Zdroj: DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Překlad Jiří REZEK. Praha: Grada, 2008, s. 162. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.

5.3 Problémoví lidé

V průběhu vzdělávací akce může nastat celá řada obtíží, jejichž příčina pramení nejenom z individuálních lidských vlastností účastníků, ale i z široké škály jejich názorů, potřeb, motivů, tužeb, zájmů, znalostí, vědomostí, zkušeností, schopností a dovedností. Aby bylo možné efektivně naplnit vzdělávací cíle daného programu, je velmi důležité znát různé typy problémových osob, které se v něm mohou vyskytnout. Plamínek pak nabízí následující typologii účastníků, včetně navrhovaného postupu, jak zvládnout jejich problematické chování.

Vypravěč: rád se poslouchá; často a dlouho mluví; je netrpělivý, když se ke slovu dostane někdo jiný (včetně lektora).

Řešení: ke zklidnění tohoto jedince obvykle postačí přímý zrakový kontakt nebo narušení jeho intimní zóny fyzickým přiblížením. Efektivní je také hned na začátku kurzu stanovit pravidla komunikace, používat různé speciální techniky (např. diskusní štafetu nebo písemnou formu zpětné vazby). Dobré je povzbuzovat ostatní účastníky kurzu, aby se do diskuse také aktivně zapojili.

Rušička: snižuje schopnost ostatních soustředit se na výklad; kolegům šeptáním a polohlasem sděluje své názory; vydává akustické projevy; svůj souhlas či nesouhlas dává najevo neustálým přikyvováním nebo vrtěním hlavy; nepřiměřeně gestikuluje.

Řešení: obdobně, jako je tomu u vypravěče, pomáhá ke korekci rušivého chování zrakový kontakt i fyzické přiblížení. V tomto případě je však účinnější. Vhodné je opatrně a nepřímou vyzvat účastníky vzdělávání ke koncentraci a klidu, ve vážnějších případech rušení tak učinit adresně. V ojedinělých případech je nutné upozornit jedince na jeho nevhodné chování v rámci soukromého rozhovoru o přestávce.

Recyklátor: tento typ člověka neustále opakuje to, co již bylo vysloveno. Ať už se jedná o jeho vlastní myšlenky nebo myšlenky ostatních účastníků vzdělávací akce či těch, kteří se kurzu neúčastní.

Řešení: pořizuje-li se v průběhu vzdělávání společný zápis, je to užitečný nástroj pro zvládnutí takového člověka. Kdykoli je v případě potřeby možné upozornit na to, že ta či ona myšlenka byla již vyslovena, prodiskutována, zapsána a vzata na vědomí. Pokud má recyklátor i nadále potřebu opakovat jednou vyřčené, je nutné ho zastavit a odkázat na příslušné místo v zápisu. Často se stává, že si rušivý charakter svého chování tyto lidé neuvědomují a mají tendenci i přes předchozí upozornění ve své činnosti pokračovat.

V takovém případě lektorovi nezbyvá nic jiného, než rasantně upozornit recyklátora, že plýtvá časem nejenom svým, ale především ostatních účastníků.

Útočník: verbálně napadá ostatní účastníky kurzu; snaží se usměrňovat jejich chování a má tendenci opravovat chyby, kterých se případně dopustili. Svou pozornost může samozřejmě zaměřit i na samotného lektora.

Řešení: striktně oddělit lidskou a věcnou stránku problému, upozornit útočníka na přirozenou existenci rozdílného vnímání situací a připomenout absolutní neproduktivnost takových útoků. Jsou-li namířeny směrem k lektorovi, je vhodné odhadnou názorové složení účastníků vzdělávací akce a v příznivém případě se této skupiny zeptat na její názor, zda s útočníkem souhlasí či nikoli. Pokud ataky přetrvávají a ostatní účastníci s nimi sympatizují, nebo dojde-li dokonce k fyzickému napadení, je nutné kurz předčasně ukončit a celou záležitost řešit s kompetentní osobou či orgánem.

Šplhoun: osoba, která je připravená být kdykoli na blízku, pomoci, podpořit výuku a zbožným pohledem sleduje lektora při jeho práci.

Řešení: omezit přímý zrakový kontakt a chování tohoto člověka ignorovat. Pokud je však velmi nápadný, může lektor při soukromém rozhovoru o přestávce upozornit jedince na to, že si podpory velmi váží, nicméně v očích ostatních účastníků vzdělávací akce může být jeho snažení popuzující.

Tlumočník: charakteristickým rysem tohoto typu člověka je to, že neustále mluví za ostatní, jinak formuluje a vysvětluje jejich myšlenky i názory, mnohdy je dokonce z vlastní iniciativy zkresluje.

Řešení: dotázat se účastníka, zda tlumočník správně interpretoval jeho myšlenku či mlčení a zda si přeje, aby i nadále mluvil jeho jménem. Dobré je také všem přítomným navrhnout, aby hovořili sami za sebe a poukázat na svobodné prostředí, kde má každý právo projevit svůj názor. Pokud je tlumočnickovo chování přítomno v různých situacích a podmínkách (pramení tedy z jeho psychické podstaty), nezbyvá lektorovi nic jiného, než zasáhnout razantním způsobem.

Opozdilec: nedodrží dohodnuté termíny; pravidelně chodí na začátek vzdělávací akce pozdě a nerespektuje dobu trvání jednotlivých přestávek.

Řešení: pokud není příčinou takového chování nějaká objektivní událost (zdravotní komplikace, porucha vozidla, zpoždění spoje linkové dopravy apod.) je vhodné na nedochvilnost jedince upozornit a pokud se situace opakuje, zdůraznit, že zdržuje a ruší

ostatní. Efektivní je také shrnout to, co se během nepřítomnosti opozdilce již probralo (pokud to ovšem není časově náročné), neboť ten pak nemá příležitost ostatní dále rušit a zároveň si uvědomí, že zbytečně brzdí celou výuku.

Půlsed: takový člověk s omluvou (někdy i bez ní) často odchází, aby si vyřídil telefonáty, účastnil se nějakého jednání či schůzky, zaúkoloval nebo zkontroloval své podřízené, vyřídil si poštu a poté se vrátil zpět do kurzu. Ten pak obvykle opouští ještě před jeho plánovaným zakončením.

Řešení: vzdělávací program koncipovat ideálně tak, aby byl od samého začátku zajímavý a poutal pozornost. Je vhodné zjistit si v úvodu kurzu, kolik času mají účastníci k dispozici a jestli všichni mohou zůstat až do jeho konce. V případě potřeby je možné závěr vzdělávání přizpůsobit individuálním možnostem účastníků akce. Diskuze by se neměly zbytečně protahovat a délku přestávek je dobré volit tak, aby si během nich stačil každý zařídit nezbytné činnosti.

Odpadlík: zvláštní typ účastníka, který sedí často stranou, neúčastní se diskuze a někdy okázalým způsobem dává najevo svůj nezájem (čte si noviny, prohlíží si Internet nebo hraje nějakou hru na mobilním telefonu). Svým způsobem tak bojuje s lektorem.

Řešení: vzhledem k tomu, že se tento člověk chová výrazně odlišným způsobem než ostatní členové skupiny, je pro něj ignorování programu psychicky náročné a hraní role odpadlíka do jisté míry stresující. Ke změně takového přístupu obvykle stačí zrakový kontakt, narušení intimní zóny fyzickou přítomností lektora nebo položení takové otázky, o které edukátor ví, že na ní bude účastník znát odpověď. Všechny tyto intervence ze strany vzdělavatele, mají společný cíl, kterým je vzbudit zájem odpadlíka a motivovat ho k další spolupráci. V okamžiku, kdy se jedinec zapojí aktivně do diskuze, velmi rychle na svou stávající roli rezignuje.

Skeptik: na rozdíl od předchozí kategorie problémového účastníka vzdělávací akce nebojuje tento typ osobnosti s lektorem, ale s podstatou předávaných informací. Projevuje svou nedůvěru ve způsob, jakým je vzdělávání realizováno i jeho celkový úspěch, odmítá různé návrhy obecnými frázemi typu „tohle už tu bylo“, „to nemůže fungovat“, „z toho nic nebude“, šíří kolem sebe pesimismus a malověrnost.

Řešení: kromě zrakového kontaktu je možné použít výzvy k přechodu od kritiky k pozitivním komentářům („Říkáte, že tohle fungovat nemůže. Dovedete si představit situace nebo podmínky, za kterých by tomu bylo naopak?“). Pokud je to možné a výhrady

skeptika jsou opodstatněné, měl by je lektor umět ocenit. Někdy je vhodné přidělit takovému člověku i speciální roli, na které se oba aktéři (lektor i účastník) vzájemně dohodnou. Příkladem může být pozice lektorova oponenta. Skeptik tím získá pocit, že se může svobodně vyjadřovat a postupně slábne jeho chuť v rušivé činnosti pokračovat, neboť je často zapojován do diskuse a čím dál tím víc si uvědomuje, že jeho výhrady už nejsou považovány za projev bojkotu.

Vševěd: člověk, který má zpravidla velké znalosti a vyniká svou schopností logicky uvažovat. Na věci nahlíží z různých úhlů pohledu a řešení konkrétního problému dokáže najít rychleji, než ostatní účastníci vzdělávací akce, které má tendenci podceňovat a opomíjet. Tím však kolem sebe šíří určité napětí, zkracuje dobou potřebnou pro rozvoj myšlenek dalších jedinců a oslabuje jejich šanci na zapamatování látky.

Řešení: požádat takového člověka, aby dal příležitost přemýšlet a hledat řešení i jiným nebo změnit podobu diskuze použitím technik, které poskytnou stejný prostor všem účastníkům kurzu. Také zde se nabízí možnost přidělit nějakou roli. Ta však musí být pro jedince dostatečně prestižní, aby se s ní co nejvíce identifikoval (např. hodnotitel, autor návrhů nebo facilitátor diskuzí).

Brouk Pytlík: tento typ problémového člověka všechno ví a zná, ve všem má jasno, ale často se mýlí, což si ovšem vůbec nepřipouští. Je sebevědomý, občas necitlivý, se zásobou neověřených a často na první poslech pochybných informací. Oproti vševědům nemá u ostatních účastníků vzdělávací akce takovou autoritu a respekt.

Řešení: velmi účinná a efektivní je (ideálně za podpory ostatních) konfrontace s omezujícími pravidly, které je obvykle nutné prosadit mírným tlakem z důvodu snížené schopnosti sebereflexe u těchto osob.

Obecné zásady, které lektor může uplatnit pro zvládnutí všech uvedených kategorií problémových lidí, jsou následující:

- 1) včas rozpoznat problémové chování, podrobit ho analýze a uvědomit si, v čem konkrétně působí obtíže,
- 2) pochopit, proč je chování účastníka problémové a identifikovat případnou chybu, která může být jeho příčinou,
- 3) pokud je chyba na straně lektora, je nutné jí bezodkladně napravit a pokud je to účelné, tak i otevřeně přiznat,

- 4) je-li chyba na straně účastníka, je nutné začít uplatňovat nápravné zásahy, nejprve v podobě nepřímých, preventivně orientovaných metod:
- jasně definovat, proč se vzdělávání koná, co může jeho účastníkům přinést a co se stane, pokud nebudou splněny jeho cíle,
 - neustále připomínat kontext a smysl vzdělávání i užitek, který z něj budou jeho účastníci mít,
 - téma vzdělávací akce volit tak, aby korespondovalo s očekáváním účastníků a nebylo diametrálně odlišné,
 - zajistit vhodné prostředí, kde se vzdělávací akce bude uskutečňovat,
 - respektovat psaná i nepsaná pravidla, zejména určitou kázeň,
- 5) v případě potřeby je možné přejít na mírné avšak stále intenzivnější a viditelnější metody intervenční:
- zapsat případné návrhy, nápady a poznámky účastníků na viditelném místě (signál, že podnět nebyl odmítnut, ale „zaparkován“),
 - neadresné připomenutí pravidel, dohod a účelů, jakož i důsledků nenaplnění vzdělávacích cílů,
 - pokud předchozí druh intervence nestačí, je na místě obrátit se šetrnou a důstojnou formou přímo na problémového účastníka,
 - pokud se lektor obává, že by účastník na přímé upozornění citlivě reagoval, je vhodné přistoupit k rozhovoru mezi čtyřma očima.¹⁴⁴

¹⁴⁴ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 300-304. ISBN 978-802-4732-350.

6 VZDĚLAVATEL DOSPĚLÝCH

Předchozích pět kapitol mělo za úkol seznámit čtenáře s klíčovými pojmy, které jsou s profesí vzdělavatele dospělých neodmyslitelně spjaty. Každý, kdo se rozhodne vykonávat edukační činnost, musí znát jejich obsah a význam, neboť tvoří samu podstatu tohoto nelehkého, psychicky vyčerpávajícího a mnohdy nedoceněného povolání. Aby se stal člověk dobrým učitelem, nestačí mít pouze znalosti z oboru, jenž vyučuje. Důležité jsou především vynikající lektorské kompetence a určité osobnostní předpoklady, kterými se mimo jiné zabývá tato poslední kapitola teoretické části diplomové práce.

6.1 Osobnost vzdělavatele a její determinanty

Hovoříme-li o osobnosti vzdělavatele dospělých, je nejprve nutné objasnit význam pojmu osobnost. Psychologové za uplynulých více jak sto let vytvořili celou řadu různých definicí a teorií, které se touto problematikou zabývají. Jejich vzájemná komparace by byla velmi obsáhlá a není ani předmětem teoretického zakotvení této kvalifikační práce. Nicméně krátkou zmínku si zaslouží alespoň ty nejvýznamnější teorie, které se v odborné literatuře často citují.

Úlohu nevědomí akcentuje zejména psychoanalýza **Sigmunda Freuda** a analytická psychologie, jejímž duchovním otcem byl **Carl Gustav Jung**. Americký psycholog **Raymond Bernard Cattell** viděl osobnost jako prostředek predikce lidského chování a zakladatel individuální psychologie **Alfred Adler** spolu s neopsychoanalytiky **Karen Horneyovou** a **Harrym Stackem Sullivanem** pak popisovali osobnost především v sociálním kontextu. Teoretici „já“, mezi něž patří významné osobnosti humanistického proudu v psychologii, zejména **Carl Ransom Rogers** nebo **Abraham Harold Maslow**, vnímají osobnost jako něco, co skutečně existuje a „já“ považují za katalyzátor veškeré osobnostní dynamiky a nositele lidského vývoje.

Naproti tomu **Clark Leonard Hull** a **Burrhus Frederic Skinner** (ve 20. století nejcitovanější psycholog) zastávali zcela opačný názor. Osobnost pokládali za pouhou odvozeninu z chování, které je podle jejich názoru jediným měřitelným a přímo pozorovatelným jevem. Jako behavioristé nabízeli technologii, kterou by lidské chování šlo změnit do té míry, aby efektivněji sloužilo při zvládnání nároků života. Důležitý byl i filozofický přístup ke studiu osobnosti, jehož zastáncem byl například neofreudista

Erich Seligmann Fromm, průkopník psychologie osobnosti **Gordon Willard Allport** nebo zakladatel existenciální analýzy a logoterapie **Viktor Emil Frankl**.

Osobnost lze tedy podle Drapely definovat jako „*dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby, přičemž výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.*“¹⁴⁵ Velký psychologický slovník osobnost popisuje jako „*celek duševního života člověka, jehož nejvlastnějším znakem je jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech jiných.*“¹⁴⁶ Boroš pak konstatuje, že „*osobnost je celková organizace duševního života, zahrnující v sobě všechny jednotlivé duševní funkce. Je to integrovaný systém vnitřních rysů a zvláštností člověka, přes které se lomí všechny vnější vlivy.*“¹⁴⁷

Pro lepší pochopení tohoto pojmu je však nutné uvést několik informací, týkajících se struktury lidské osobnosti. Ta je tvořena soustavou navzájem se výrazně ovlivňujících subsystémů. Jedná se především o schopnosti, charakter, temperament a zájmy, jenž tvoří základní skupiny psychologických vlastností každé osobnosti.

6.1.1 Schopnosti, vlohy a inteligence

Každý jedinec řeší úkoly a problémy odlišným způsobem a s vynaložením různého množství energie. Výkon je tedy jedním z kritérií individuality a jedinečnosti člověka. V tomto ohledu lze na **schopnosti** nahlížet jako na individuální vlastnosti osobnosti, které tvoří její výkonovou stránku a jsou podmínkou úspěšného vykonávání jedné či více činností. Obecně se dělí na:

- **všeobecné** – ty, které je možné do určité míry uplatnit v různých činnostech (např. schopnost učit se),
- **speciální** – ty, které se podílejí na dosahování vynikajících výsledků ve specializovaných, kognitivních nebo jiných tvůrčích činnostech (např. schopnosti výtvarné, pěvecké, sportovní apod.),
- **zvláštní** – ty, které jsou důležité pro praktickou činnost (např. organizační nebo pedagogické schopnosti).

¹⁴⁵ DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel BALCAR. Praha: Portál, 2008, s. 14, 155. ISBN 978-807-3675-059.

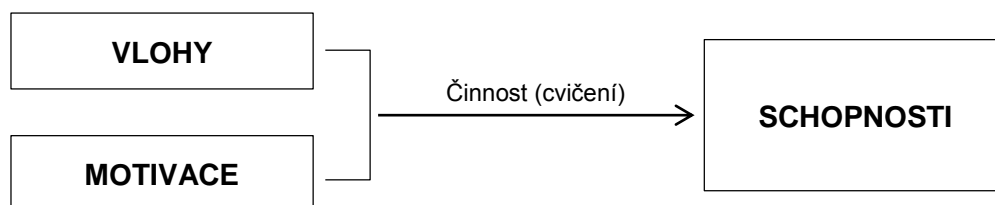
¹⁴⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, s. 373. ISBN 978-80-7367-686-5.

¹⁴⁷ BOROŠ, Július. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002, s. 278. ISBN 80-89018-35-1.

Člověk se s hotovými schopnostmi nerodí. Je tedy nutné je v průběhu života neustále rozvíjet. Podstatný vliv na jejich výslednou kvalitu má především proces školní a rodinné výchovy, vzdělávání a působení sociálního prostředí, ve kterém se člověk nachází. Jádro schopností pak tvoří **vlohy**, tedy určité vrozené anatomicko-fyziologické dispozice, které jsou však pouhým předpokladem pro jejich formování. Pokud se tedy jedinec nebude věnovat příslušné činnosti, ke které má vynikající vlohy, jeho schopnosti se nerozvinou. Stejně tak platí, že ta samá schopnost se může u člověka rozvinout na základě různých vloh nebo naopak, stejné vlohy mohou mít vliv na rozvoj rozličných schopností. Je také pravdou, že ne každé konkrétní schopnosti odpovídá určitá zvláštní vloha. Míru a stupeň rozvoje lidských schopností pak lze rozdělit do tří úrovní:

- **nadání:** souhrn schopností, které umožňují dané osobě podávat nadprůměrné výkony v určité konkrétní oblasti,
- **talent:** souhrn mimořádných a vynikajících schopností,
- **genialita:** mimořádně rozvinutý talent, který jeho nositeli umožňuje vytvořit geniální dílo, jehož by ostatní nebyli schopni.¹⁴⁸

Obrázek 8: Vývoj schopností



Zdroj: NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 201. ISBN 978-80-200-1680-5.

Velice důležitý soubor kognitivních schopností, který člověku umožňuje mentální činnost, tedy zejména poznávání, učení a řešení problémů, je označován jako **inteligence**. Tu je možné rozdělit na:

- **obecnou:** celková schopnost člověka učit se a řešit problémy,
- **speciální:** intelektové schopnosti verbální, nonverbální, numerické atd. Odlišná úroveň rozvoje těchto speciálních složek inteligence u každého jedince, ovlivňuje výkon dospělých osob v různých profesích.

¹⁴⁸ BOROŠ, Július. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002, s. 285-287. ISBN 80-89018-35-1.

Ke zjišťování obecné inteligence a úrovně jejich jednotlivých složek se běžně používají inteligenční testy. Na základě výsledku řešení pečlivě sestaveného souboru úloh se u člověka určuje tzv. inteligenční kvocient – IQ. V dnešní době se úroveň inteligence vyšetřených osob už neuvádí číselnou hodnotou, nýbrž zařazením do konkrétního pásma (např. hraniční pásmo defektu nebo nadprůměr).¹⁴⁹

6.1.2 Rysy osobnosti, charakter a temperament

Kromě zmíněných schopností se osobnost člověka projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání, tedy prostřednictvím povahových vlastností, označovaných jako **rysy osobnosti**. Tyto v průběhu života relativně stálé znaky jsou určovány na jedné straně predispozičně, na straně druhé učením, výchovou a vlivem společenského prostředí. Jestli-že schopnosti vyjadřují, jak dobře dokáže člověk vykonávat nějakou činnost, pak rysy jeho osobnosti naznačují, jakým způsobem tuto aktivitu dělá. Jinými slovy zda je ve svém snažení vytrvalý či nikoli, zda prožívá vzrušení nebo je úplně klidný a jestli se přitom podřizuje druhým nebo sám zastává vedoucí úlohu. V této souvislosti je pak velmi často zmiňována bipolární dvojice osobnostních rysů extraverte/introverte a stabilita/labilita, které definoval německo-britský psycholog **Hans Jürgen Eysenck**. Známa je i dvojice dominance/submise a hostilita/afiliace, jejímž autorem je americký psycholog **Timothy Francis Leary**. Každý člověk je tedy nositelem určité kombinace těchto povahových vlastností a obvykle znamená, že vyšší míra jedné bipolarity značí menší míru té opačné.

Řada psychologů došla na základě různých výzkumů v druhé polovině 20. století k pěti základním faktorům osobnosti a jejich inverzních forem, souhrnně označovaných jako „velká pětka (Big Five)“. Jsou jimi:

- **extraverte** (člověk hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný),
introverte (člověk málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý);
- **přívětivost** (člověk dobrosrdečný, přívětivý, snášenlivý, zdvořilý, charakterní),
nepřívětivost (člověk panovačný, útočný, necitelný, despotický, agresivní);
- **svědomitost** (člověk pečlivý, důsledný, pilný, pracovitý, spolehlivý),
nesvědomitost (člověk lenivý, chaotický, nestabilní, nevytrvalý);

¹⁴⁹ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 153-154. ISBN 80-717-8463-X.

- **emoční stabilita** (člověk klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, sebejistý),
emoční labilita (člověk rozrušitelný, vznětlivý, neklidný, úzkostlivý);
- **intelekt, kultura, otevřenost ke zkušenosti** (člověk inteligentní, chytrý,
bystrý, vzdělaný a naopak člověk omezený, neučelnivý, přihlouplý).

Kontrolu a regulaci lidského chování podle společenských a zvláště pak morálních norem a požadavků, obstarává **charakter** každého člověka. Jde o subsystém osobnosti, formovaný převážně výchovou, který je sociálně determinován a má společenský, zejména morální význam.¹⁵⁰ Samotná struktura charakteru, daná skladbou konkrétních vlastností osobnosti, pak vyjadřuje vztah jedince k:

- lidem a společnosti,
- práci (popřípadě k učení),
- věcem a předmětům,
- sobě samému.¹⁵¹

Způsob, rychlost, intenzita a stabilita obecných nebo emočních reakcí v oblasti prožívání, chování, jednání a vegetativních projevů, je dána vrozeným – geneticky podmíněným, individuálně charakteristickým typem reaktivity a dynamiky lidské psychiky, jenž je relativně málo ovlivnitelný vnějšími vlivy, tj. učením. Tento formální základ průběhu duševních dějů, projevů chování a fyziologických reakcí, který se uplatňuje za všech okolností a představuje spojení mezi tělesnou a psychickou složkou je označován jako **temperament**.

Z celé řady existujících typologií temperamentu budou pro účely této diplomové práce zmíněny tři nejznámější, které se dostaly do povědomí i laické veřejnosti. Tou první je nejstarší a v diagnostice temperamentových vlastností dodnes používaná humorální teorie starověkého řeckého lékaře **Hippokrata z Kósu**, kterou později systematicky rozpracoval jeho následovník **Galén**. Oba zastávali názor, že zdraví a nemoc člověka závisí na vzájemném poměru (rovnováže a nerovnováže) čtyř základních tělesných šťáv (krve, hlenu, žluté a černé žluči). Jednotlivé temperamenty (sangvinik, flegmatik, choleric a melancholik) pak odpovídají čtyřem elementům-živlům, podílejících se na

¹⁵⁰ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 158-160, 162, 165. ISBN 80-717-8463-X.

¹⁵¹ BOROŠ, Július. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002, s. 289. ISBN 80-89018-35-1.

stvoření světa (vzduchu, vodě, ohni a zemi), které jsou interpretovány v podobě již zmíněných tělesných tekutin.

Ze čtyřkomponentové teorie Hippokrata a Galéna vycházela řada dalších osobností, především ruský neurofyzikolog, psycholog a lékař **Ivan Petrovič Pavlov**, který ve své typologii vyšší nervové činnosti rozlišoval jednotlivé temperamety na základě hlavních charakteristik (síly, stability a rychlosti) nervových procesů (vzruchu a útlumu).¹⁵² Německo-britský psycholog **Hans Jürgen Eysenck** pak osobnost charakterizoval podle dvou dimenzí: extraverte/introverte (udává, zda je člověk družný nebo spíše uzavřený) a stabilita/labilita¹⁵³ (vyjadřuje odolnost jedince vůči zátěži). Jejich kombinací je možné dospět k většímu počtu osobnostních vlastností (viz tabulka č. 6).¹⁵⁴

Diferenciací psychologických typů na emotivní extraverty a racionální introverty se zabýval také švýcarský lékař a psychoterapeut **Carl Gustav Jung**. Jeho dodnes platná charakteristika vychází z přístupu člověka k okolnímu světu na základě orientace jeho duševní a životní energie (tzv. libida). Introvertním osobám, zaměřeným do svého nitra, se lépe daří v klidném prostředí bez rušivých sensorických stimulů a přílišných změn. Interpersonální vztahy omezují na minimum (preferují malé skupiny důvěrných přátel) a společnost většího počtu lidí raději nevyhledávají vůbec. Tito jedinci jsou uzavření, váhaví, nespolečenští, plaší a odtažití. Opakem jsou osoby extravertní, tedy ty, které se orientují na vnější svět. Blízká přítomnost jiných lidí jim vůbec nevadí, bez problémů se umí rychle rozhodovat a v komunikaci jsou velmi zdatní. Vyhledávají prostředí bohaté na různé změny, vzrušení a pohyb. V současnosti je tento typ aktivní, živý, bezstarostný a expresivní osobnosti společensky preferován.¹⁵⁵

¹⁵² VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 216-218, 221. ISBN 80-246-0841-3.

¹⁵³ Označováno také jako neuroticismus.

¹⁵⁴ ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 163-164. ISBN 80-717-8463-X.

¹⁵⁵ BOROŠ, Július. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002, s. 292-294. ISBN 80-89018-35-1.

Tabulka 6: Typologie temperamentů

	Hippokratés/Galén	I. P. Pavlov	H. J. Eysenck
dělení	dle typu, převahy tělesných šťáv, živelů, barev a vlastností	dle síly, stability a rychlosti nervových procesů	dle povahových vlastností
sanguinik	typ: mužský, tekutina: krev, živel: oheň (teplo), barva: červená; aktivní, optimistický	síla: silný, stabilita: vyrovnaný, rychlost: rychlý; rychlé střídání vzruchu a útlumu	společenský, přístupný, hovorný, bezstarostný, nenucený, optimistický cílý; emočně stabilní extrovert
	Bezprostřední, optimisticky laděný a charismatický člověk, který se dokáže dobře přizpůsobit každé situaci. Je vstřícný, společenský, přístupný, komunikativní, plný nadějí avšak poněkud lehkovážný, rád přehání, má problém s dodržováním termínů a mnoho věcí nedokáže dotáhnout do konce.		
flegmatik	typ: nemužský, tekutina: hlen, živel: voda (vlhkost), barva: bílá; pomalý, lhostejný	síla: silný, stabilita: vyrovnaný, rychlost: pomalý; pomalé střídání vzruchu a útlumu	obezřetný, rozvážný, ovládající se, spolehlivý, vyrovnaný, klidný; emočně stabilní introvert
	Přemýšlivý, pasivní, nicméně spolehlivý, za všech okolností klidný a soustředěný člověk bez velkých životních ambicí a požadavků. Na své okolí může působit dojem netečnosti či apatie. Nemá rád změny, obává se činit rozhodnutí a práci často odkládá nebo se jí záměrně vyhýbá.		
choleric	typ: neženský, tekutina: žlutá žluč, živel: vzduch (chlad), barva: žlutá; vznětlivý, dráždivý	síla: silný, stabilita: nevyrovnaný, rychlost: rychlý; převaha vzruchu nad útlumem	nedůtklivý, neklidný, vznětlivý, impulzivní, vrtkavý, útočný, aktivní; emočně labilní extrovert
	Často impulzivně a nerozvážně reagující člověk se sklony k agresivnímu chování a výbuchům hněvu, po kterých se dokáže rychle uklidnit. Bývá netrpělivý, neústupný, egocentrický, nevrlý a nepříjemný. Problémy však řeší rychle, má silnou vůli, je spolehlivý, cílevědomý a stálý ve svých názorech.		
melancholik	typ: ženský, tekutina: černá žluč, živel: zem (sucho), barva: černá; smutný, hloubavý	síla: slabý, stabilita: nevyrovnaný, rychlost: pomalý; slabý vzruch a slabý útlum	náladový, úzkostný, rigidní, nespolečenský, střízlivý, rezervovaný, pesimistický, tichý; emočně labilní introvert
	Tichý, precitlivělý a obtížně se přizpůsobující člověk, který snadno podléhá depresím. Je váhavý, plachý a úzkostlivý, nesnáší vypjaté situace, mívá nízké sebevědomí a sklony k perfekcionismu. Bývá tichý, nenáročný, uznává pevný řád a má dostatek tvůrčího talentu. Svou práci dělá svědomitě a pečlivě.		

Zdroj: upraveno autorem práce dle HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 634-635. ISBN 978-807-3675-691.

6.1.3 Hodnoty a postoje

Jedním z významných faktorů ovlivňujících lidské chování jsou **hodnoty**.¹⁵⁶ Jedná se o takové vlastnosti různých objektů (včetně osob), které jsou pro člověka subjektivně žádoucí nebo pozitivně významné, tedy to, co považuje za dobré, atraktivní, správné a užitečné, co mu přináší uspokojení a z čeho se může těšit. Obvykle jsou tříděny na:

- **materiální hodnoty** (např. život, zdraví, majetek, bydlení),
- **sociální hodnoty** (např. manželství, láska, přátelství, spolupráce),
- **duchovní hodnoty** (např. poznání, pravda, morálka, dobro, krása).

Hodnocení, jakožto rezultat komplementarity poznávání a cítění, charakterizuje důležitou činnost každého jedince, jež odráží subjektivní prožívání významu objektů i jejich dílčích vlastností a která je vyjadřována slovy nebo má povahu neverbalizovaného vztahu. Hodnotou je člověku v konečném důsledku tedy to, co má pro něj větší či menší, pozitivní, negativní nebo ambivalentní osobní význam. Individuální pojetí různých materiálních, sociálních a duchovních statků (od nejvyšších k nejnižším a od nezbytných k postradatelným) pak vytváří hierarchický systém hodnot, který se formuje po celý lidský život a mnohdy se v jeho průběhu může i dramaticky měnit.

Zvláštní prvky ve struktuře osobnosti představují **postoje**, jejichž obsah tvoří vztah k hodnotám, předmětem může být prakticky cokoli (bytost, událost, věc, názor atd.) a funkcí je hodnocení. To je také důležitou součástí regulace chování, při které dochází k filtrování významu získaných informací a spolu s jejich emocionální dimenzí zakládá tři hlavní behaviorálně-emocionální vztahy (averzi, lhostejnost a apetenci). Z hlediska subjektivní významnosti se postoje rozlišují na:

- **centrální postoje:** týkají se významných objektů (např. rodiče, děti, peníze, vzdělání, zaměstnání, daňová a sociální politika státu),
- **okrajové postoje:** pro člověka méně významné (např. ekonomická krize v Řecku, výsledek parlamentních voleb ve Francii).

Každý jedinec má (stejně jako u hodnot) svůj vlastní individuální systém postojů, jehož zobecněná podoba tvořící osobní ideologii reprezentuje subjektivní pojetí a hodnocení světa a života, jeho různých aspektů, interpersonálních vztahů apod. Podle

¹⁵⁶ Hodnoty související s aktuálními potřebami jsou označovány jako incentivy.

míry racionality a emocionality jsou postoje označovány různými termíny (přesvědčení, názor, mínění, soud, sentiment). Jednotlivé postoje mohou také tvořit tzv. trs postojů. Ten si lze představit jako strom, který reprezentuje obecný postoj člověka například ke vzdělávání a jednotlivé dílčí postoje (k pedagogům, legislativě, různým typům škol, ministerstvu, klasifikaci atd.) představují jeho větve a listy.

Postoje, neopomenutelná složka osobnosti, mohou upevňovat sebevědomí (např. kompenzací nevědomých komplexů či komplexu vlastní intelektuální inferiority), přispívat k sebevyjádření, sebeospravedlňování, sebehodnocení, mohou také usnadnit překonání nejistoty, úzkosti a napomáhat k vytváření vlastní identity. Zdrojem pro tvorbu a formování postojů jsou individuální zkušenosti, institucionální faktory (ideje, normy) a také přejaté informace (předsudky). Elementární, více či méně vnitřně konzistentní, složky postojů pak jsou:

- **kognitivní:** subjekt má určité informace o hodnoceném objektu (např. lektor ví, že účastník školení pan „X“ je vzdělaný a zastává manažerskou pozici),
- **emocionální:** subjekt vůči hodnocenému objektu něco pociťuje (např. lektorovi je pan „X“ sympatický),
- **konativní:** subjekt se k hodnocenému objektu určitým způsobem chová (např. lektor s panem „X“ ochotně diskutuje i o přestávkách).

Důležité je však upozornit na rozdíl mezi postojem a chováním. Chování je často adaptivní, účelné, situačně podmíněné a proto nemusí vždy korelovat se skutečnými postoji člověka. Tato disproporce je pak přímo úměrná hrozbě negativních sankcí za vyjádřený postoj. Dvojitá tvář lidské psychiky je tedy dílem postojově diskrepantního chování, výrazně ovlivněného momentální situací a anticipovanými důsledky. Mezi základní vlastnosti postojů patří:

- **komplexnost** (kognitivní, emotivní a konativní složka),
- **konzistence** (soudržnost, vzájemná podpora nebo inkonzistence),
- **konsonance** (soulad postojů v rámci tzv. trsu nebo jejich disonance),
- **rezistence** (odolnost vůči vlivům působícím na změnu postojů),
- **intenzita** (pozice v hodnotícím kontinuu)

Zvláštním a v určitém kontextu nebezpečným druhem postojů jsou **předsudky**. Tyto obvykle převzaté a ve společnosti mnohdy tradicí udržované názory, rezistentní vůči

racionální protiargumentaci, bývají často zaměřeny proti etnickým menšinám a tělesně či jinak handicapovaným osobám. Tyto afektogenní vztahy nemají v profesi vzdělavatele dospělých (a nejenom v ní) co dělat.¹⁵⁷

6.1.4 Motivy, potřeby a zájmy

Směr a intenzitu chování každého jedince, respektive jeho psychologické příčiny a důvody, určují **motivy**. Ty v užším smyslu představují vědomé záměry či cíle jednání, v širším významu pak cíle chování obecně (včetně jeho nevědomých účelů). Zatímco pojem motiv vyjadřuje vnitřní setrvávající dispozici (pohnutku) k určitým formám a obsahům dovršujících reakcí (finálních psychických stavů), motivace je proces přípravy a případné realizace chování zaměřeného na dosažení konkrétního cíle ve chvíli, kdy je motiv aktivován. Tímto cílem je zpravidla dosažení vnitřního uspokojení (odpočinku, úlevy, jistoty, nasycení apod.) nebo vyhnutí se něčemu nepříjemnému (např. posměchu, selhání, přetížení). Tento hédonický vztah ke světu se dá vyjádřit koncepty behaviorální **apetence** (chuť prožívat příjemné pocity) a **averze** (odpor k pocitům nepříjemným). Motiv je tedy emociogenní činitel, který poukazuje k vnitřnímu zážitku a nikdy nenabývá podoby vnějšího objektu.

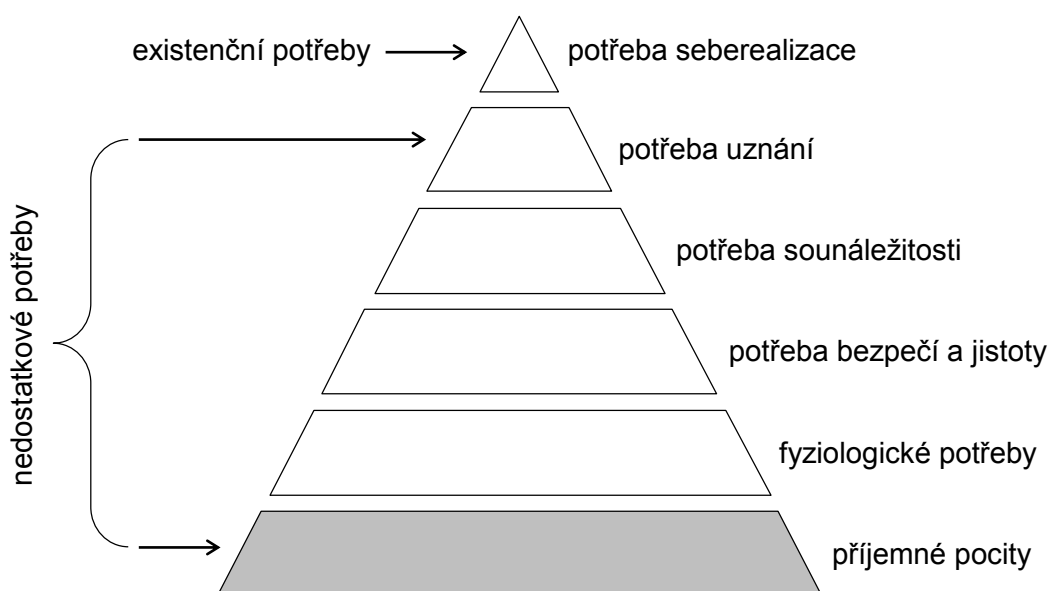
Základní formou motivů jsou **potřeby**, tedy stav pociťovaného deficitu, který se odehrává především ve dvou dimenzích: **biologické** (v okamžiku porušení fyziologické rovnováhy organismu, tzv. homeostázy) a **sociální** (nedostatek v sociálním bytí jedince). V této souvislosti je nutné zmínit klinicko-psychologicky založený hierarchický systém potřeb, jehož tvůrcem je americký psycholog **Abraham Harold Maslow**, který potřebu chápe jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví.

V Maslowově systému jsou jednotlivé potřeby uspořádány tak, aby odpovídaly naléhavosti, s jakou je člověk prožívá. Základnu pyramidu tvoří **fyziologické potřeby**, jejichž uspokojování je pro člověka životně důležité (mít co jíst a pít, rozmnožovat se, dýchat, odpočívat atd.). Na dalším stupni se nachází **potřeba bezpečí a jistoty** (např. rodiny, zdraví, ochrany, zaměstnání), projevující se zejména v situacích, které vyvolávají nejistotu, v případě pocitu nebezpečí a ohrožení nebo ekonomického selhání. Mezi nedostatkové potřeby řadí Maslow dále **potřebu sounáležitosti a lásky** (být milován,

¹⁵⁷ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 234-245. ISBN 978-80-200-1680-5.

akceptován, k někomu patřit) a **potřebu uznání** (být ostatními přijímán, respektován, mít určité kompetence, důvěru atd.). Vrchol pomyslné pyramidy pak tvoří existenční potřeba **sebeaktualizace** resp. **seberealizace**, spočívající ve snaze naplnit své schopnosti, svůj duševní potenciál, být ještě lepším člověkem. Odlišení základních potřeb od těch vyšších s sebou přináší i rozdílný způsob jejich saturace. Fyziologické a sociální potřeby jsou člověkem zpravidla uspokojovány jejich redukcí, zatímco pro potřeby spojené s osobním růstem a seberealizací je typická indukce motivačního stavu, tzn., že jejich motivační vliv je trvalý a svým způsobem se tak stávají neuspokojitelnými.

Obrázek 9: Doplněná Maslowova pyramida potřeb



Zdroj: upraveno autorem práce dle PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 26. ISBN 978-802-4732-350.

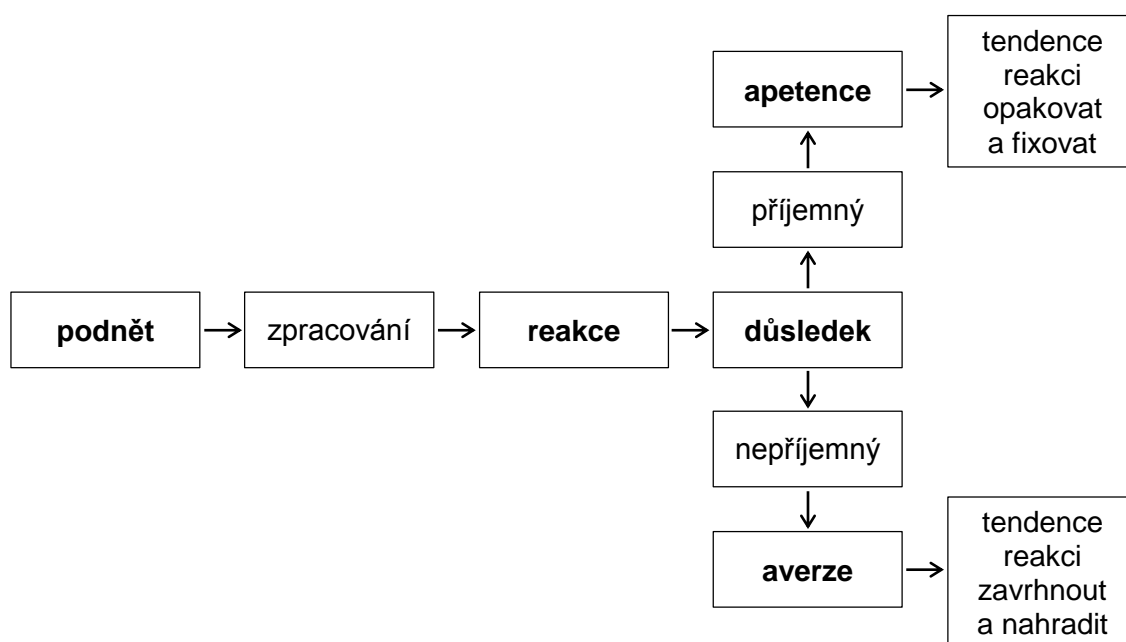
Princip hierarchického uspořádání potřeb však nelze aplikovat globálně, neboť mezi lidmi existují výjimky v podobě těch, kteří mají např. sníženou aspiraci na vyšší cíle v důsledku masivní deprivace základních potřeb, jiní mohou být vrozeně tvořiví a pro řadu osob je projev úcty a respektu od ostatních silnější, než potřeba lásky.¹⁵⁸

Obdobně přistupuje k hierarchickému uspořádání potřeb také Plamínek, který spatřuje podstatu učení v samotném podloží Maslowovy pyramidy, v jejímž suterénu se nachází potřeba příjemných pocitů. Ta člověka nutí hledat a opakovat takové postupy,

¹⁵⁸ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 245-250, 256-257. ISBN 978-80-200-1680-5.

které vedou k jejich prožívání a zároveň opouštět ty, jež způsobují nepříjemnou odezvu organismu. Obzvláště patrný je tento způsob chování u osob, které jsou závislé na nějaké návykové látce (nikotin, alkohol, kofein atd.). Jejich apetence je tak silná, že uspokojení základních fyziologických potřeb se stává až druhořadou záležitostí. Kdyby chuť prožívat příjemné pocity nebyla silnější než potřeba stabilní homeostázy, pravděpodobně by nebylo nutné řešit problémy s alkoholismem, kouřením, obezitou a drogami.¹⁵⁹

Obrázek 10: Proces učení v kontextu motivace



Zdroj: PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 27. ISBN 978-802-4732-350.

K problematice a nejrůzněji vymezovaným pojmům v psychologii patří termín **zájem**. Čistě operacionalisticky lze tuto zvláštní formu motivů označit za činnost člověka, na kterou je ochoten vynakládat své úsilí, čas i peníze. Jednoduše řečeno, jde o trvalejší snahu něco poznávat. Tato potřeba je charakteristická tím, že pozornost jedince je k předmětu zájmu aktivně a trvale přitahována. Existuje celá řada nezávislých dimenzí zájmů (hudba, umění, politika, technika, historie atd.), které každému člověku dovolují uspokojit jeho touhu po poznávání. Naproti tomu **záliby** jsou zaměřeny spíše na fyzickou činnost. Její pocíťovanou potřebu je možné saturovat např. sportem, ručními pracemi či

¹⁵⁹ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 26. ISBN 978-802-4732-350.

zahradničením. Snaha uspokojit zájmy má stejný efekt, jako je tomu v případě uspokojení potřeb růstu A. H. Maslowa. Výsledkem této činnosti je mimo jiné zesílení motivační naléhavosti obou forem motivů.¹⁶⁰

6.2 Profese lektora

Podle Plamínka prochází každý lektor určitým vývojem, který má tři fáze. V první etapě, nazývané „já“, se vzdělavatel zaměřuje především na svůj výkon a snahu neudělat chybu. Jeho cílem je dosáhnout stoprocentního výkonu po obsahové i procesní stránce, tedy splnit vše to, co bylo při přípravě vzdělávací akce naplánováno. Výsledkem této snahy může být v horším případě eskalující téma, v tom lepším pak obsahová jistota a procesní zručnost. Lektor se v této fázi vývoje velmi často srovnává s nějakým vzorem, např. s manuálem nebo jiným, uznávaným kolegou. Výsledkem formálně dokonalého a strojově přesného výkonu lektora, který spíše než dovednosti preferuje znalosti, bývá obvykle minimální schopnost účastníků vzdělávací akce uvést nově nabitě poznatky do praxe. Ti pak často vzdělavatele hodnotí jako velkého odborníka a profesionála, nicméně se tento obdiv týká pouze jeho výkonu. Pro absolventy kurzu je pak těžké zhodnotit, co se vlastně opravdu naučili.

Druhou etapu lektorského vývoje označuje Plamínek jako „oni“. Charakteristická je tím, že je spojena se zaměřením lektora na pocity účastníků a snahou se jim maximálně zalíbit. Cílem je tak vybudování vynikajících vztahů se studenty a dosažení co možná nejlepšího hodnocení z jejich strany, případně také ze strany organizátorů vzdělávací akce. Sebehodnocení lektora se tedy opírá zejména o zpětnou vazbu, jejíž výsledek má pro vzdělavatele obrovský význam. V rámci výuky tento typ edukátora klade důraz spíše na dovednosti a poskytuje různé náměty k úvahám než návody k jednání. Ne vždy je tento přístup ale oceňován ze strany všech účastníků vzdělávání, především těch, kteří preferují jednoznačné návody, konkrétní postupy, metody, jasné odpovědi a praktické „kuchařky“. Výsledkem takového edukátorského výkonu však bývá pronikavější pochopení, relativně vysoké procento zapamatování a z hlediska času také dlouhodobější osvojení poznatků, postojů a dovedností. Negativem této vývojové etapy je tendence podbízet se účastníkům vzdělávání, často i na úkor formy a obsahu. Na druhou stranu si však lektor zpravidla

¹⁶⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, s. 250-251, 261-262. ISBN 978-80-200-1680-5.

osvojí zásadní empatické návyky a obvykle i pozitivní image, kterou může zužitkovat ve své další profesní kariéře.

Poslední vývojovou fází je etapa označovaná jako „**ono**“ nebo „**to**“. Lektor se v ní zaměřuje zejména na věc a užitek, přičemž snaha prospět a pomoci je důležitější, než být obdivován a zalíbit se za každou cenu. Vyvrcholením této činnosti jsou pak pro lektora viditelné pozitivní důsledky vzdělávání a skutečně reálné změny v životě i práci účastníků vzdělávací akce. Míra těchto atributů je pak klíčovým kritériem pro sebehodnocení edukátora. Ten v rámci výuky poskytuje studentům velké množství informací, ze kterého mohou těžit především ti účastníci, kteří jsou chápaví, zvědaví a o tématu už něco vědí. Naopak pomalejší a pasivní účastníci mívají obvykle problém udržet krok s výkladem edukátora, jehož výsledkem bývá relativně malé procento zapamatování a vysoká míra nepochopení. Nicméně platí, že účast na vzdělávací akci, kterou vede lektor zaměřený na věc a užitek, je pro absolventy výjimečným zážitkem a šancí hodně se dozvědět.

Výše uvedené fáze vývoje lektora definují jeho tři limitní varianty, tedy situaci, kdy se lektorský výkon ocitá blízko k jednomu ze tří vrcholů pomyslného trojúhelníku, které představují aktuální preference vzdělavatele dospělých. Zdravý vývoj edukátora je spojen s postupnou **změnou zaměření jeho pozornosti** (od sebe sama přes lidi k věci a užitku), **přesunem zájmů** (od znalostí přes dovednosti ke vztahům) a **rozdílným hodnocením** (od zaměření na vlastní úspěch k úspěchu klienta).¹⁶¹

Livečka pak ve své typologii rozeznává tyto tři druhy lektorů:

- 1) teoretik,
- 2) praktik,
- 3) ideál.

Teoretik: má vynikající odborné znalosti, které se však v rámci výuky snaží předat pokud možno v co nejširším objemu a rozsahu, což je obvykle důsledek jeho chybného odhadu schopnosti účastníků plně vnímat vše, co je prezentováno. Další nevýhodou přístupu tohoto typu lektora je jeho zaměření spíše na hotové pojmy a poučky místo snahy vést účastníky vzdělávací akce k samostatné práci a podnítit jejich přemýšlení. Příklady, kterými doplňuje svou edukační činnost, pak často nekorespondují s praxí.

¹⁶¹ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 268-271. ISBN 978-802-4732-350.

Praktik: pravý opak předchozího typu lektora. Při výkonu své vzdělávací činnosti vychází především z vlastní praxe, avšak u teoretických částí obsahu postrádá vědomostní základ, což má za následek tvorbu jedinečných příkladů, vázaných na konkrétní prostředí a skutečnost. Účastníci tak často nemají potřebný dostatek informací k tomu, aby mohli efektivně abstrahovat podstatné a obecné vlastnosti i vztahy mezi jednotlivými jevy a následně byli schopni tyto poznatky generalizovat.

Ideál: kombinace obou předchozích typů, která v sobě spojuje jejich pozitivní rysy. Takový lektor je dostatečně odborně erudovaný a má odpovídající zkušenosti z praxe. Efektivně dokáže aplikovat teoretické znalosti do praktických činností a naopak v praxi z těchto teoretických základů umí vycházet. Účastníkům vzdělávací akce pak předkládá poznatky takovým způsobem, který je pro ně přiměřený.

Každý člověk je individuální lidskou bytostí, která má své vlastní osobnostní charakteristiky. Proto není úplně možné všechny vzdělavatele dospělých zařadit do té či oné kategorie. Vždy je tedy nutné mít na paměti, že se jedná o rozdělení orientační, které zpravidla uvádí pouze hraniční typy osobností (obdobně, jako tomu bylo v kapitole pojednávající o temperamentu). Také zde tedy platí pravidlo, že každý lektor se pohybuje v jakémsi prostoru mezi těmito typy, přičemž více inklinuje k jednomu z nich.¹⁶²

6.2.1 Cesty k andragogickému povolání

Podle Beneše může profesionalizace vzdělavatele dospělých probíhat v zásadě několika způsoby:

- sporadickým, nesystematickým a více méně náhodným doplňováním nutných didaktických, metodických a psychologických kompetencí v rámci již tou dobou vykonávané vzdělávací činnosti, ke které se lektor dostal spíše náhodou;
- doplněním chybějící kvalifikace k již absolvovanému vzdělání, které má svým charakterem blízko k andragogice a mnohdy je pro výkon povolání vzdělavatele dospělých postačující (psycholog, pedagog apod.);
- účastí na doplňujícím vysokoškolském magisterském studijním programu v rozsahu cca dvou let, kterým edukátor rozšíří svou dosavadní kvalifikaci získanou studiem jiného oboru nebo jinak zaměřeného odborného vzdělávání;

¹⁶² LIVEČKA, Emil. In: JÍRA, Otakar, Jaroslava RAMPOUCHOVÁ a Vladimír VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: IDM MŠMT, 2004, s. 73-74. ISBN 80-867-8407-X.

- získáním kvalifikace při studiu andragogiky na některé z vysokých škol.¹⁶³

Vzdělavatel dospělých se může stát profesionálem také na základě andragogických kompetencí, které si osvojil v průběhu své edukátorské praxe. V souvislosti s již existující profesní kvalifikací „*Lektor dalšího vzdělávání*“ se může pokusit o složení zkoušky, která ověří úroveň jeho lektorských dovedností (nikoli odborných, tvořících obsah výuky) před kompetentním orgánem. Ten mu pak, v případě úspěšného výsledku, vystaví osvědčení, prokazující dosažení odborné způsobilosti pro výkon vzdělávací činnosti.

6.2.2 Terminologické vymezení andragogických profesí

V současné andragogické teorii i praxi existuje celá řada různých názvů pro profesi vzdělavatele dospělých, resp. pro roli, kterou tento edukátor zastává. Mezi nejčastěji se vyskytující pojmy patří zejména:

- **andragog:** obecný pojem, zahrnující všechny pracovníky, kteří působí v některé z oblastí vzdělávání dospělých, případně může jít o označení vysokoškolsky vystudovaného profesionála v oboru andragogika;
- **manažer:** vedoucí pracovník, jehož náplní práce je prostřednictvím obecných manažerských funkcí (plánování, organizování, vedení a kontroly) řídit proces přípravy, realizace, evaluace a ukončení vzdělávací akce, u které je současně odpovědný za její řádný průběh;
- **metodik:** pracovník v oblasti vzdělávání dospělých, který zajišťuje přípravu a tvorbu projektové dokumentace ke konkrétní vzdělávací akci; navrhuje, zpracovává a řídí metodickou stránku edukačního procesu, zejména stanovením vhodné formy a metody výuky, výběrem didaktických pomůcek, techniky apod.;
- **vzdělavatel dospělých:** odborník v oblasti výchovy a vzdělávání dospělých, který ovlivňuje přípravu, průběh a výsledek edukačního procesu (ekvivalentním termínem je „edukátor“, „vzdělávající“ nebo „vychovatel“, případně „učitel“),
- **lektor:** dříve tento pojem označoval externího univerzitního učitele; v dnešní době představuje vzdělavatele dospělých, který v dalším vzdělávání řídí proces výuky, na jehož přípravě se také metodicky podílí;

¹⁶³ BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 96-97. ISBN 978-802-4725-802.

- **tutor:** původně se jednalo o vysokoškolského pedagogického pracovníka, který řídil individuálně nebo v menší skupině přípravu studentů, zpravidla po celou dobu jejich studia; nyní je tento pojem používán pro označení poradce nebo konzultanta, který pracuje individuálně se studentem, případně malou skupinou, v rámci distančního vzdělávání (orientuje studijní cestu, opravuje písemné práce, vyhodnocuje kontrolní a zkušební otázky, sleduje úspěšnost studentů, pomáhá jim při přípravě na zkoušky, motivuje je k dalšímu studiu a poskytuje zpětnou vazbu nejenom studentům, ale i vzdělávací instituci, tvůrcům studijních opor, metodikům a manažerům vzdělávací akce);
- **trenér:** pracovník v oblasti vzdělávání dospělých, jehož specifické vzdělávací metody umožňují transformaci vědomostí na úroveň dovedností a formou výcviku jejich praktické osvojení až do podoby žádoucích návyků, adekvátních postojů, norem chování a jednání; jde tedy o praktickou přípravu a zejména výcvik, směřující ke zvládnutí určité pracovní role;
- **kouč:** vzdělavatel dospělých, který vykonává svou edukační činnost převážně přímo na pracovišti, kde průběžně či permanentně sleduje, pozitivně usměrňuje a konzultuje s koučovaným jedincem jeho pracovní činnost;
- **mentor:** označení pro rádce, konzultanta, poradce či školitele, který přímo na pracovišti vede služebně mladšího kolegu, radí mu, motivuje jej, usměrňuje a dlouhodobě mu předává své cenné zkušenosti; jedná se o individualizované a především velmi neformální vzdělávání, při kterém si mentorovaný svého mentora zpravidla sám volí (na rozdíl od kouče);
- **instruktor:** odborný poradce, vedoucí, který vede teoretickou, hlavně však praktickou výuku (přípravu) v určitém oboru, zejména při vzdělávání na pracovišti; instruuje pracovníka a zaměřuje se na jeho výcvik k provádění konkrétních pracovních úkonů, postupů a operací;
- **moderátor:** vzdělavatel dospělých, který se při své edukační činnosti snaží optimalizovat skupinovou práci ve všech vzdělávacích formách; využívá při tom moderační interaktivní metodu skupinového vyučování, založenou na principu aktivního zapojení všech účastníků, jejich týmové práce a sdělování informací prostřednictvím názorné vizualizace;

- **facilitátor:** odborník, který se snaží ovlivňováním vnitřních i vnějších podmínek pro optimální průběh učebního a vzdělávacího procesu efektivně napomáhat studentům a usnadňovat jim dosažení naplánovaných vzdělávacích cílů;
- **konzultant, poradce:** specialista, který v rámci určitého oboru uděluje rady, vysvětlení, odborná stanoviska, návody a metodická doporučení, je schopen vypracovat studii, posudek nebo expertízu v různých otázkách své odbornosti.¹⁶⁴

6.2.3 Podoby lektorské profese

Jak již bylo uvedeno v předchozí subkapitole, činnost vzdělavatele dospělých je natolik rozmanitá, že pro jejího vykonavatele existuje velké množství různých označení, které ukazují určitou cestu ke specializaci této profese. **Lektor** je pak do značné míry stabilním a svým způsobem univerzálním pojmem v andragogické teorii i praxi. V České republice lze podle Mužíka lektorské povolání rozdělit do čtyř základních skupin:

- 1) zaměstnanci,
- 2) manažeři a specialisté,
- 3) dobrovolníci v neziskové sféře,
- 4) podnikatelé.

Zaměstnanci: jejich pracovní činnost je zaměřena na výuku a trénink dospělých v rámci středních až větších vzdělávacích a specializovaných institucí, které svou image a koncepci činnosti budují na tom, že mají své vlastní odborné lektory. Těm je ze strany instituce poskytována metodická i logistická podpora a umožněn osobní rozvoj. Mnozí lektoři jsou také zaměstnanci v podnikové sféře, zejména ve službách, v oblasti obchodu a hotelnictví. Jejich pracovní náplní je zaškolování nových pracovníků, výcvik klíčových profesí a plošné vzdělávání všech zaměstnanců v důsledku legislativních změn, inovací produktů, technologického vývoje, aktualizace marketingových strategií apod.

Manažeři a specialisté: lektoři, kteří vykonávají svou vzdělávací činnost převážně v podnikové sféře, jako součást své profese nebo vedle ní. Takto profilovaní edukátoři se vyskytují především v těch odvětvích a podnicích, kde se další odborné vzdělávání a zaškolování zaměstnanců realizuje hlavně interním způsobem.

¹⁶⁴ PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, s. 120-121, 123-125. ISBN 978-80-86723-58-7.

Dobrovolníci v neziskové sféře: široká a odborně velmi heterogenní skupina lektorů, působící v oblasti sociálních služeb, kultury, zájmové činnosti, sportu apod. Cílem jejich práce, která má akviziční, osvětový a informační charakter, je vysvětlovat široké veřejnosti účel jednotlivých neziskových organizací, které působí v rámci České republiky i mimo ní a získávat další zájemce pro rozvoj veřejně prospěšné činnosti na dobrovolnickém principu. Většina těchto lektorů si pak sama aktivně hledá cesty, jak se zdokonalit v poradenské a konzultační činnosti i klíčových dovednostech (prezentačních, komunikačních a didaktických).

Podnikatelé: osoby samostatně výdělečně činné (OSVČ), pracující na základě živnostenského oprávnění.¹⁶⁵ Výkon lektorské profese upravuje § 25 zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, který tuto činnost řadí mezi tzv. živnosti volné, které podléhají ohlašovací povinnosti a k jejichž provozování stačí splnit všeobecné podmínky¹⁶⁶ (plná svéprávnost, kterou lze nahradit přivolením soudu k souhlasu zákonného zástupce nezletilého k samostatnému provozování podnikatelské činnosti a trestní bezúhonnost).¹⁶⁷ K získání živnostenského oprávnění tak není vůbec vyžadováno prokazování odborné ani jiné způsobilosti.

Uvedený zákon ve své Příloze č. 4 specifikuje obory činností, které náleží do živnosti volné.¹⁶⁸ Jedním z nich, konkrétně pod položkovým číslem 72, je „*mimoškolní výchova a vzdělávání, pořádání kurzů, školení, včetně lektorské činnosti*“.¹⁶⁹ Nařízení vlády č. 278/2008 Sb., o obsahových náplních jednotlivých živností, ve znění nařízení vlády č. 288/2010 Sb., č. 368/2012 Sb. a č. 365/2013 Sb. pak v Příloze č. 4 tuto činnost podrobněji definuje: „*Výchova dětí nad tři roky věku v předškolních zařízeních, výuka v soukromých školách a zařízeních sloužících odbornému vzdělávání, pokud tato nejsou*

¹⁶⁵ MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, s. 217-221. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-807-3575-816.

¹⁶⁶ ČSFR. Zákon č. 455/1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon). In: *Sbírka zákonů České a Slovenské Federativní Republiky*. Praha: Federální ministerstvo vnitra, 15. listopadu 1991, roč. 1991, částka 87, s. 2128. ISSN 1211-1244.

¹⁶⁷ Česko. Zákon č. 303/2013, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím rekodifikace soukromého práva. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 30. září 2013, roč. 2013, částka 116, s. 3381. ISSN 1211-1244.

¹⁶⁸ V současné době existuje pouze jedna živnost volná, která zahrnuje celkem 80 oborů činností.

¹⁶⁹ Česko. Zákon č. 130/2008, kterým se mění zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 17. dubna 2008, roč. 2008, částka 42, s. 1732. ISSN 1211-1244.

zařazena do rejstříku škol a školských zařízení. Jiná mimoškolní výchova a vzdělávání, doučování žáků a studentů, výchovně vzdělávací činnost na dětských táborech a jiných zotavovacích akcích, zejména vedení těchto akcí, zajišťování výchovných, relaxačních a vzdělávacích programů pro účastníky těchto akcí, dohled nad dětmi a podobně.

Výuka jazyků, případně znakové řeči, výuka hry na hudební nástroj, výtvarného umění (malířství, sochařství, umělecké fotografie a podobně), baletu, uměleckého tance, herectví, mimického projevu a podobně. Společenská výchova a s ní spojená výuka společenského tance. Pořádání odborných kurzů blíže specifikovaných (například výpočetní techniky, šití, vaření, pěstování rostlin) a pořádání seminářů a školení v různých oblastech, zejména organizační zajištění kurzů a školení, zajištění prostor pro konání akce, příprava materiálů a podkladů pro školení, zajištění lektorů a vlastní lektorská činnost. Kondiční a zdokonalovací výcvik držitelů řidičského oprávnění, zdokonalování odborné způsobilosti řidičů. Výuka obsluhy a řízení technických zařízení sloužících pro různé účely (výtahů, zdvižných vozíků, lyžařských vleků a dalších technických zařízení). Výuka řízení sportovních létajících zařízení a plavidel.

Obsahem činnosti není výchova a vzdělávání ve školách, předškolních a školských zařízeních zařazených do rejstříku škol a školských zařízení, vzdělávání v bakalářských, magisterských a doktorských studijních programech a programech celoživotního vzdělávání podle jiného právního předpisu. Obsahem činnosti dále není dohled nad dětmi v rodinách, zprostředkování ani prodej zájezdů, poskytování hostinské činnosti, ubytovacích služeb, ani pořádání kurzů a školení subjekty zřízenými za tím účelem podle jiných právních předpisů, výcvik střelby ze zbraní, výuka řízení motorových vozidel, letadel, poskytování tělovýchovných a sportovních služeb, pořádání kurzů a školení podle jiných předpisů školami a školskými zařízeními zařazenými do rejstříku škol a školských zařízení. Obsahem činnosti rovněž není zaškolení obsluhy technického zařízení jeho výrobcem v souvislosti s uvedením zařízení do provozu, výuka obsluhy technických zařízení provozovaná ve školách a školských zařízeních zařazených do rejstříku škol a školských zařízení.¹⁷⁰

¹⁷⁰ Česko. Nařízení vlády č. 278/2008 o obsahových náplních jednotlivých živností. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 14. srpna 2008, roč. 2008, částka 94, s. 4342-4343. ISSN 1211-1244.

6.2.4 Příprava a certifikace lektorů

V České republice nejsou v současné době zákonnými předpisy jednoznačně stanoveny kvalifikační požadavky na výkon lektorské profese. Zajištění odpovídající kvality lektorských výkonů je především otázkou tvorby profesních standardů a jejich následné prosazování v praxi.¹⁷¹ Příkladem této snahy je realizace individuálního projektu národního s názvem „*Koncept – Koncepce dalšího vzdělávání (KDV)*“, který vznikl v rámci partnerské spolupráce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) a Národního ústavu pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NUV). Cílem tohoto projektu bylo navrhnout systémové prostředí pro oblast dalšího vzdělávání dospělých na základě doporučení Strategie celoživotního učení (CŽU) přijaté českou vládou a podpořit tak nejenom jeho potenciální účastníky, ale také vzdělávací instituce i zaměstnavatele, kteří mají v úmyslu věnovat se vzdělávání svých pracovníků.

Jedním z výstupů tohoto projektu byl souhrn odborných předpokladů pro výkon činnosti lektora, který se stal součástí profesní kvalifikace „*Lektor dalšího vzdělávání*“, zařazené do Národní soustavy kvalifikací (NSK).¹⁷² Získání této odborné způsobilosti pak spadá do právního rámce zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů.¹⁷³

Absence legislativních norem se týká i problematiky přípravy, dalšího vzdělávání a certifikace lektorů. Pozitivním činem v této oblasti je snaha prosadit kvalitu do práce andragogických edukátorů ze strany Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD), která je členem Evropské asociace vzdělávání dospělých (EAEA – European Association for the Education of Adults), Unie zaměstnavatelských svazů ČR a mezinárodní expertní sítě ReferNet.¹⁷⁴ AIVD ČR pak ve spolupráci s předními odborníky na další vzdělávání dospělých připravila kurz s názvem „*Profesionální lektor*“, který je zaměřený na rozvoj lektorských dovedností a přípravu vzdělavatele k získání profesní kvalifikace „*Lektor*

¹⁷¹ MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, s. 232. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-807-3575-816.

¹⁷² Blíže in: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

¹⁷³ O projektu. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Koncepce dalšího vzdělávání* [online]. © 2011-2014 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/o-projektu>

¹⁷⁴ Vítejte Vás ve světě profesionálů vzdělávání dospělých: O asociaci. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.* [online]. © 2010 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/o-nas>

dalšího vzdělávání“ podle Národní soustavy kvalifikací (podrobnější informace o tomto povolání jsou uvedeny v Příloze „A“ a „B“ této diplomové práce).¹⁷⁵

Na závěr zbývá už jen dodat, že AIVD ČR je největší profesní asociace, která sdružuje instituce vzdělávání dospělých již od roku 1990. Své zastoupení má v Národní radě pro kvalifikace, Národním poradenském fóru, Akreditační komisi rekvalifikačních programů a Expertní skupině MŠMT ČR a také v řadě dalších komisí i výborů.¹⁷⁶

6.2.5 Prestiž lektorské profese

Najít odpověď na otázku, zda je povolání vzdělavatele dospělých prestižní a do jaké míry jej takto vnímají lektoři i jejich studenti, není tak lehké, jak by se na první pohled mohlo zdát. Vzhledem k tomu, že je tento druh profese spojován s jistým očekáváním podstatně vyšší úrovně odborné způsobilosti v daném oboru, než je běžná u ostatních občanů a s tím související často milné představy nadstandardního finančního ohodnocení, lze očekávat, že v očích veřejnosti bude povolání lektora považováno za prestižní.

Podíváme-li se na celou záležitost optikou samotných edukátorů, nelze předchozí tvrzení použít už tak zcela jednoznačně. Vnímání míry prestiže lektorského povolání je u vzdělavatelů dospělých roztržštěné a velmi subjektivní. Někteří mají pocit, že je jejich práce po finanční stránce ohodnocena dostatečně, jiní si stěžují. Svou roli hraje i fakt, zda je tato činnost pro člověka jeho hlavní pracovní náplní nebo se jí věnuje pouze okrajově. Odlišně může úroveň prestiže vnímat lektor, který se podílí na vzdělávání členů top managementu velkých společností v rozvoji jejich měkkých kompetencí a jinak ten, který vede rekvalifikační kurzy pro nezaměstnané.

Andragogové se shodují na tom, že prestiž lektorské profese je svázaná především s požadavkem nutné odborné kvalifikace edukátora v problematice vzdělávání dospělých. Ten pak musí mít nejenom odborné kompetence pro výuku daného oboru, ale měl by také disponovat zejména dovednostmi lektorskými. Vzhledem k již zmíněnému legislativnímu vakuu, by bylo velmi žádoucí, iniciovat změnu současného stavu. Nabízí se hned několik možných cest. Vydání živnostenského oprávnění na výkon lektorské činnosti by mohlo

¹⁷⁵ Profesionální lektor. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.* [online]. © 2010 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/professionalni-lektor>

¹⁷⁶ Vítáme Vás ve světě profesionálů vzdělávání dospělých: O asociaci. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.* [online]. © 2010 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/o-nas>

být podmíněno prokázáním profesní způsobilosti získané absolvováním studia některého z andragogických či pedagogických oborů na vysoké škole, minimálně pak doložením dokladu o úspěšném vykonání zkoušky v rámci profesní kvalifikace „*Lektor dalšího vzdělávání*“, evidované v Národní soustavě kvalifikací.

Dalším řešením by mohlo být zařazení lektora mezi tzv. pedagogické pracovníky, jejichž výčet uvádí § 2, odst. 2, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dle téhož zákona, konkrétně pak § 3, odst. 1, by bylo, mimo jiné, předpokladem pro výkon lektorské profese splnění požadavku odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Doplnění lektora mezi pedagogické pracovníky by korespondovalo i s § 27, odst. 3, písm. d), který pro akreditaci vzdělávacího programu, zaměřeného na další vzdělávání pedagogických pracovníků, již v současné době požaduje doložení seznamu lektorů s uvedením jejich jmen, příjmení a odborných předpokladů k výkonu edukační činnosti. Ty následně posuzuje akreditační komise v souladu s ustanovením § 28, odst. 3, písm. c), zákona č. 563/2004 Sb.¹⁷⁷

6.2.6 Zásadní chyby v práci lektora

Obtížné situace během vzdělávací akce mohou vyvolat nejenom její účastníci, ale také lektor sám. Plamínek v této souvislosti uvádí několik problémových oblastí, kterým by se měl vzdělavatel při své edukační činnosti vyhnout:

- **méně závažné chyby:** nápadné, avšak méně důležité prohřešky, které svým charakterem nikterak neovlivňují vzdělávací program (pokud ovšem nepůsobí negativně na výkon a koncentraci lektora), spočívající zejména u pánů např. v neupraveném oděvu, který může u účastníků vzdělávání vyvolávat rozpaky;
- **společenská neobratnost:** používání dvojsmyslů a různých poznámek, které mají vulgární či sexistický podtón; necitlivé komentáře poukazující na případný handicap (např. balbutismus či obezitu); snaha podbízet se účastníkům nebo se nevhodnými narážkami dotýkat jejich nadřizovaných;
- **neznalost a nezkušenost:** vyjadřování se k tématům, která vůbec nesouvisí s lektorovou specializací; tendence odpovídat na všechny otázky i v případě, že

¹⁷⁷ Česko. Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 10. listopadu 2004, roč. 2004, částka 190, s. 10333, 10342. ISSN 1211-1244.

si edukátor není svou odpovědí zcela jistý; absence některých znalostí v oboru, který je předmětem výuky;

- **ztráta důvěryhodnosti:** usvědčení ze záměrné lži, případně osobní nepoctivosti je známkou totálního selhání edukátora ve své profesi (a nejenom v ní); v takové situaci už zpravidla není možné narušenou důvěru účastníků obnovit.¹⁷⁸

Otázkou omylů a chyb v profesi vzdělavatele dospělých se zabývá i Medlíková, která sestavila žebříček třinácti „lektorských hříchů“:

- 1) **improvizace:** nespolehat se pouze na to, že dané téma již bylo mnohokrát školen a proto není nutné provádět jakoukoli přípravu;
- 2) **podcenění účastníků:** neposkytovat žádné informace, které nejsou založené na osvojených znalostech, vyhnout se fabulacím a nepodloženým údajům;
- 3) **odklon od tématu:** věnovat se při výuce plnění naplánovaných vzdělávacích cílů a neodbíhat k jiným tématům, které nejsou předmětem vzdělávací akce;
- 4) **poskytování osobních informací:** chránit si své soukromí; mít k dispozici služební e-mail a telefon; nesdělovat adresu bydliště a nehovořit o záležitostech soukromého charakteru ani při neformálním setkávání s účastníky vzdělávání;
- 5) **nevhodná kritika:** za žádných okolností se nesnažit zejména problémového účastníka ztrapnit nebo mu viditelně dávat najevo svou intelektuální převahu;
- 6) **odpovídat na otázku otázkou:** tento přístup vyvolává dojem nekompetentnosti, alibismu, snahy vymluvit se nebo nedostatku vlastního názoru, v horším případě znalostí, které by lektorovi umožnily formulovat adekvátní odpověď;
- 7) **potlačování emocí:** vzdělavatel dospělých má právo projevit svou emotivitu, neboť se jedná o přirozenou lidskou reakci, která jej do jisté míry polidšťuje; určitá kontrola emocí je však nutná (nesmí dojít k tomu, že by lektor nějakou emocionálně vypjatou situaci tzv. neustál);
- 8) **intimní vztahy:** milostné a sexuální vztahy vzniklé v rámci vzdělávací akce nejsou žádoucí a v očích ostatních účastníků mohou podlomit lektorovu autoritu;
- 9) **oslnění sebou samým:** nepodléhat pocitu vlastní dokonalosti, který se nejvíce vyskytuje zpravidla na začátku lektorské kariéry;

¹⁷⁸ PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 298-299. ISBN 978-802-4732-350.

- 10) **nedostatečná ochrana know-how:** zvážit míru reciprocity, případně ochrany autorského práva při poskytování svých vlastních podkladů, studijních opor, didaktických pomůcek, metodiky práce apod. jiným kolegům;
- 11) **útoky na profesionální pověst:** nevyjadřovat se veřejně v negativním smyslu o osobě, práci nebo úrovni odborné kvalifikace jiných vzdělavatelů dospělých;
- 12) **vyhoření:** nepodceňovat varovné signály a různé příznaky postupného vývoje syndromu vyhoření a jejich ignorováním dospět do fáze, kdy lektor o svou práci zcela ztratí zájem, je nudný a nepřesvědčivý;
- 13) **domýšlivost:** nemít pocit jedinečnosti a nenahraditelnosti, který by byl příčinou nevhodného chování lektora nejenom k samotným účastníkům vzdělávací akce, ale i ke vzdělávací instituci, na kterou může edukátor postupně klást nepřiměřené požadavky a mít snahu diktovat si podmínky.¹⁷⁹

6.2.7 Syndrom vyhoření

Povolání lektora patří bezesporu do kategorie profesí, které jsou charakteristické svými vysokými nároky na psychiku člověka. Vzdělavatelé musí zvládat kognitivní zátěž, využívat odborné poznatky, neustále vyhledávat a zpracovávat informace, sledovat nové trendy i vývoj svého oboru, pružně a efektivně řešit problémy, konflikty a nepříjemné situace, musí být neustále „ve střehu“, vnímat své okolí, předvídat možné (leckdy i nemožné) chování a jednání účastníků vzdělávací akce a být připraveni na jejich různé otázky. Předpokladem pro výkon tohoto povolání jsou také vynikající komunikační schopnosti, empatie, snaha o porozumění, kontrola emocí a udržování pozitivní emoční atmosféry v kolektivu, přirozená autorita, osobní charisma, přizpůsobení se vnucené úrovni sociálního tlaku (situace, kdy je lektor ve skupině, v níž se necítí dobře, nesmí to však na sobě nechat znát). Důležitá je i nutnost sebereflexe a introspekce.

Není tedy vůbec překvapivé, že jsou vzdělavatelé dospělých při své práci vystaveni stresu, jehož dlouhodobé působení může vést k pomalé frustraci a vyvrcholit tzv. **syndromem vyhoření** (burn-out syndrome). Tento duševní stav, který v roce 1974 poprvé popsal americký psychoanalytik německého původu **Herbert Freudenberger** je v odborné literatuře definován jako „*ztráta profesionálního zájmu nebo osobního zaujetí*“

¹⁷⁹ MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, s. 120-123. Komunikace. ISBN 978-80-247-4336-3.

u příslušníka některé z pomáhajících profesí. (...) Postižený ztrácí zájem o svou práci, spokojuje se s každodenním stereotypem, rutinou, nevidí důvod pro další sebevzdělávání a osobní růst; snaží se pouze přežít, nemít problémy. Jde o stav konečný.¹⁸⁰ Jeho tři hlavní symptomy jsou především **vyčerpání**, projevující se v **emoční rovině** (sklíčenost, apatie, pocit prázdnoty, bezmoci a beznaděje, strach, ztráta odvahy, podrážděnost spojená s výbuchy vzteku) a dále v **rovině fyzické** (nedostatek energie, chronická únava, poruchy spánku, slabost, zhoršená schopnost soustředit se, poruchy paměti, svalová tenze, bolesti zad, oslabená imunita, kardiovaskulární a zažívací potíže).

Dalším příznakem je **odcizení**. Vyhořelý člověk má ke své práci a svému okolí, kolegům na pracovišti a dokonce i k nadřízeným odosobněný, téměř lhostejný postoj. Tato postupná ztráta idealismu, cílevědomosti a zájmu se projevuje vnitřní rezignací a pasivitou člověka, negativním postojem k sobě samému, k životu, práci i ostatním lidem. Typická je pak přítomnost pocitu méněcennosti a vlastní nedostatečnosti, ztráta sebeúcty nebo rapidně se zhoršující schopnost navázat a udržet interpersonální vztahy. Chronická únava a dlouhotrvající zátěž se negativně podepisují i v soukromém životě postiženého (dotyčný je doma podrážděný nebo naopak skleslý až apatický).

Třetím příznakem tohoto duševního stavu je **pokles výkonnosti**, projevující se nízkou efektivitou jedince, který ztratil důvěru ve své schopnosti a z profesního hlediska se subjektivně považuje za neschopného. Ke splnění úkolu, který dříve člověk zvládl bez problému v zadaném termínu, nyní potřebuje podstatně více času i energie. To s sebou přináší další nespokojenost s vlastním výkonem, pocit selhání, ztrátu motivace a nadšení.

Většina odborníků se shoduje na tom, že vývoj syndromu vyhoření postupuje v několika fázích. Prvotní **idealistické nadšení** a nadprůměrné pracovní nasazení, které se v profesi vzdělavatele dospělých může projevovat jeho horlivou touhou všechny naučit všemu, být za každou cenu naprosto dokonalý, bezchybný, vtipný, zkrátka ten nejlepší lektor, kterého účastníci vzdělávací akce mohli dostat, vede k neefektivnímu vynakládání energie. Bezmezný optimismus a stále neutuchající entuziasmus, přeceňování svých sil, absolutní odevzdání se práci hraničící s workoholismem a především nedostavující se očekávaná zpětná vazba (respekt, pochvala, uznání, adekvátní finanční ohodnocení nebo

¹⁸⁰ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 586. ISBN 978-807-3675-691.

na lektorovu snahu nedostatečně kladná odezva účastníků vzdělávání), dříve nebo později vede k dalšímu stádiu blížícího se vyhoření, kterým je **stagnace**.

Řada účastníků vzdělávací akce nemá chuť se dále vzdělávat, neboť k tomu byli donuceni například ze strany svého zaměstnavatele, jejich studijní výsledky nejsou dobré, nudí se, vyrušují a v průběhu výuky dávají najevo svůj nezájem. Pokud lektor prezentuje své vědomosti poutavým způsobem, nemělo by k těmto kázeňským prohřeškům docházet, nicméně vyloučit je nelze. Nepříjemné jsou také pozdní příchody a předčasné odchody účastníků. Mohou samozřejmě nastat objektivní skutečnosti, které jsou jejich příčinou (dojíždění z velké vzdálenosti, porucha na vozidle, zpoždění veřejných spojů, návštěva lékaře atd.). Velmi často se však jedná o nekorektní chování. Rušivé a zcela nevhodné je pak vyřizování telefonních hovorů a SMS zpráv při výuce (to platí pro všechny účastníky vzdělávací akce i lektora samotného).

Obrázek 11: Vývoj syndromu vyhoření



Zdroj: upraveno autorem práce dle STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Překlad Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010, s. 23. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

Tyto komplikace, nedorozumění, problémy, kumulující se práce, časový deficit a jiné překážky, které dříve lektor nevnímal nebo je nebyl dostatečně schopný realisticky odhadnout, vedou k tomu, že si vzdělavatelé poprvé začínají pokládat otázku, zda má jejich práce nějaký smysl. Lektor měl v průběhu času dostatečnou příležitost seznámit se s realitou a své počáteční ideály v této fázi začíná přehodnocovat. Práce už pro něj není tak vzrušující jako na začátku své profesní dráhy, toužebně očekávaný úspěch nepřichází a začínají se objevovat první trhliny v jeho představách o tomto povolání. V souvislosti s pokračujícím velkým pracovním nasazením lektora, se v jeho rodinném životě začínají objevovat i vážnější problémy a neshody.

Postupně sílí únava, vyčerpání, počínající neuróza a pocit, že je nutné pořádně něco dělat, spolu se zjištěním, že se původní představy o profesi vzdělavatele dospělých liší od zažívané praxe, uvědomění si hranic svých možností a pochyby o smyslu, významu i dosavadních výsledcích své práce a snažení, mají za následek **frustraci**. Nedostatek

uznání ze strany účastníků vzdělávání i kolegů a nadřízených, postupná ztráta motivace, zažívání marnosti a bezmoci, to vše navyšuje míru pocíťovaného zklamání. Posledním stádiem vývoje syndromu vyhoření je **apatie**. Tento stav vnitřní rezignace je ve své podstatě obranou reakcí proti frustraci. Ve chvíli, kdy se práce stává trvalým zdrojem zklamání, a neexistují žádné vyhlídky na změnu, začíná člověk vykonávat pouze ty činnosti, které jsou pro výkon jeho povolání nutné. Vyhýbá se náročným úkolům, jeho práce postrádá jakoukoli invenci, účastníci vzdělávání i kolegové lektora obtěžují (dokonce svou pouhou přítomností), zmizely poslední zbytky zájmu a nadšení.¹⁸¹

6.2.8 Duševní hygiena

Vzhledem k již zmíněné psychické zátěži, kterou s sebou profese vzdělavatele dospělých nese, je nutné, aby každý, kdo toto povolání vykonává, dbal také o své duševní zdraví. Soubor různých opatření a postupů, které slouží k prevenci psychických poruch a nemocí, nabízí duševní hygiena (psychohygiena).¹⁸² Míček jí definuje jako „*system vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy*“.¹⁸³ Tento významný český psycholog a vysokoškolský učitel byl jedním ze zastánců tzv. interdisciplinárního pojetí duševní hygieny, jakožto **samostatného oboru**, který své poznatky čerpá zejména z psychologie, pedagogiky, andragogiky, sociologie a lékařských věd. Jiní odborníci, mezi které patří např. český psycholog a spisovatel Jaro Křivohlavý, se naopak přiklání k názoru, že duševní hygiena je **subdisciplínou psychologie zdraví**.¹⁸⁴

Duševní hygiena ovlivňuje podmínky lidského života zejména:

- **snížením či odstraněním rizik**, která jsou příčinou duševních problémů, poruch a nemocí, případně se na jejich existenci podílejí,
- **zvýšením vlivu protektivních činitelů**, které mají příznivý účinek na duševní zdraví a osobní pohodu člověka (well-being), včetně navození a podpory prožitku štěstí, spokojenosti, duševní i tělesné odolnosti a výkonnosti.

¹⁸¹ STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Překlad Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010, s. 19-24. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

¹⁸² HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, s. 199. ISBN 978-807-3675-691.

¹⁸³ MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Vydání 2. Praha: SPN, 1986, s. 9. 14-400-86.

¹⁸⁴ KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, s. 143, 154. ISBN 80-717-8774-4.

Dnes se obvykle rozlišují tato pojetí duševní hygieny:

- **širší pojetí:** péče o dobrý (či ideální) stav a vývoj duševního zdraví jako součásti celkového zdraví člověka,
- **užší pojetí:** odstranění duševních nemocí ve smyslu jejich primární a terciární prevence,
- **pozitivní pojetí:** pozitivně založená, aktivně vytvářená a podporovaná orientace na hlavní oblasti duševního zdraví a důraz na odpovědnost lidí za stav svého duševního zdraví,
- **negativní pojetí:** snižování či odstraňování nadměrné psychofyzické zátěže nebo stresu.

Nejenom samotná profese lektora, ale také hektická doba, ve které žijeme, přímo vyžadují, aby si každý člověk chránil a upevňoval duševní zdraví¹⁸⁵ a zároveň zvyšoval svou odolnost vůči nejrůznějším škodlivým vlivům. Duševní hygiena, které na počátku 20. století dal jméno psychiatr **Adolf Meyer**, nabízí mnoho způsobů, metod a postupů, jak předcházet potenciálním psychickým obtížím (případně jak je co možná nejlépe zvládat a odbourat, pokud už nastaly), jak řešit konflikty a nepříjemné či těžké životní situace, zvládat emocionální napětí, stres a psychickou zátěž. Každý člověk tak může učinit v souladu se svými individuálními potřebami a zdravotním stavem například správným uspořádáním životosprávy, dobrým spánkem, fyzickou prací, prostřednictvím efektivního hospodaření s časem, relaxací nebo meditací (oblíbená je jóga, Schultzův autogenní trénink nebo Jacobsonova progresivní svalová relaxace), sportem, pozitivní interpersonální komunikací apod.¹⁸⁶

Proti stresu je nutné neustále bojovat a udržovat si tak dobré duševní zdraví. Dostane-li se člověk např. do určité situace, která je náročná a psychicky vyčerpávající (edukace taková bezesporu je), velmi záleží na tom, jak se k ní postaví. Může jí prožívat jako ztrátu času nebo své energie, pak pro něj bude bezesporu stresující. Pokud jí ale uchopí jako příležitost seznámit se s něčím novým, negativní dopad se o poznání zmenší. Na problémy je třeba nahlížet v proporcích a v časové perspektivě, pokud možno vyhnout se jejich osobnímu prožívání (vztahování k vlastní osobě) a případné neúspěchy

¹⁸⁵ Od roku 1992 připadá každoročně na 10. října Světový den duševního zdraví.

¹⁸⁶ ČELEDOVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, s. 64. ISBN 978-802-4732-138.

posuzovat z hlediska vynaloženého úsilí. Rozhodující význam při řešení životních situací má pak aktivní přístup k životu. Kebza a Šolcová pro něj definovali tyto zásady:

- 1) *Otevřenost tomu, co se kolem nás děje, zájem o okolí a snaha chápat veškeré události a jevy v okolí jako zajímavé a smysluplné.*
- 2) *Nebát se změn. Chápat a přijímat je jako něco naprosto běžného, přirozeného a obvyklého a považovat je za příležitost k tomu, ukázat, co dovedu.*
- 3) *Při setkání se stresujícími životními událostmi nebýt pasivní, ale aktivně hledat způsoby a kroky jak životní situaci čelit – odhodlat se k podniknutí rozhodné protiakce.*
- 4) *Počítat se stresujícími situacemi. Je třeba si uvědomit, že stresujícím situacím se v dnešním světě nevyhneme a při jejich hodnocení je potřeba z tohoto vědomí vycházet. Zejména v postavení, ve kterém jsou napjaté situace každodenním chlebem.*
- 5) *Umět izolovat stres od ostatních životních aktivit – patří sem např. umění uzavřít své pracovní starosti za dveřmi kanceláře, stejně jako schopnost nepřinášet s sebou do zaměstnání své partnerské nebo rodinné starosti.*
- 6) *Dbát na dobré a hojné vztahy s ostatními lidmi. Dobré sociální zázemí a pevné zakotvení ve vztazích s druhými lidmi nám velmi pomáhá při zvládnutí stresu. Pocit podpory ze strany ostatních, pocit přináležení k někomu, možnost probát s někým blízkým své problémy – to vše pomáhá lépe se vyrovnávat s životními těžkostmi.*
- 7) *Vytvořit si kolem sebe příznivé prostředí – zaměřit se na zdroje stresu, u jejichž vzniku je člověk sám – najít si uspokojující práci, aktivně, vstřícně a s rozvahou řešit průběžné problémy s životním partnerem a dětmi. Harmonický rodinný život poskytuje nezbytnou oporu nutnou k doplnění rezerv vyčerpaných vysokými nároky ze strany pracovního prostředí.*
- 8) *Osvojit si zdravý životní styl. Aktivní přístup k životu a aktivní odpovědnost za své zdraví jsou spojeny s dodržováním správné životosprávy, dostatkem spánku, dostatkem pohybové aktivity a s vyloučením škodlivých návyků (kouření, alkohol či jiné závislosti).¹⁸⁷*

¹⁸⁷ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, s. 20-21. ISBN 80-7071-231-7.

6.2.9 Desatero kvalitního lektora

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR připravila a zveřejnila standard kvality „Desatero kvalitního lektora“. Tento dokument, na kterém pracoval tým expertů složený ze zástupců asociace, komerčních vzdělávacích institucí i škol, jasným a transparentním způsobem nastavuje parametry kvality v dalším vzdělávání.

DESATERO

- 1) *Kvalitní lektor je vždy čestný ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkům vzdělávání (ke klientovi). Dodržuje etický kodex a další dohodnutá pravidla.*
- 2) *Je respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působí.*
- 3) *Dělá svou práci rád a vnímá ji jako poslání. Je vstřícný a přátelský, trpělivý a empatický. Má autoritu, povzbuzuje a vede účastníky, je předvídavý, kreativní a schopný improvizace.*
- 4) *Neustále aktualizuje své lektorské a odborné kompetence, účastní se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuje odborné zdroje, popř. sám publikuje.*
- 5) *Přijímá supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.*
- 6) *Analyzuje a respektuje potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuje cílů, které se zavázal naplnit.*
- 7) *Dokáže provést klienta procesem přípravy, realizace a evaluace vzdělávacího procesu.*
- 8) *Zná širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívá je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.*
- 9) *Je schopen týmové spolupráce.*
- 10) *Šíří a podporuje dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.¹⁸⁸*

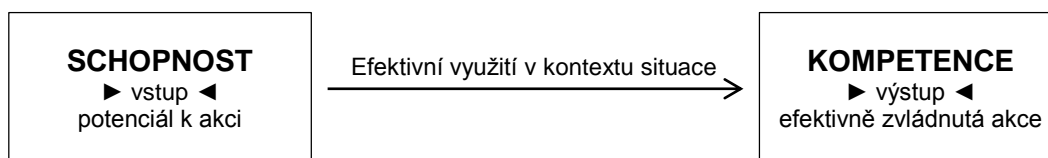
6.3 Kompetence

Odborná i laická veřejnost nejčastěji chápe kompetenci jako oprávnění k něčemu se vyjádřit, o něčem rozhodnout, mít pravomoc a také nést odpovědnost za výsledek

¹⁸⁸ Asociace vydala desatera kvality. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR* [online]. Praha, © 2010 [cit. 2014-01-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/desatera>

rozhodovacího procesu. Toto vymezení, v drtivé většině případů významově spojené s mocí, vlivem, či formální autoritou člověka, je samozřejmě platné, nicméně ve vztahu ke vzdělávání, učení a dnes běžně používané terminologii především kurikulárních dokumentů nedostačující. Kompetence je v tomto případě chápána především jako „specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti)“. Za kompetentního jedince je tedy možné označit takového člověka, který ve svém životě dokáže účelně a efektivně uplatňovat a především úspěšně rozvíjet veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti, zkušenosti a zdroje motivace, souhrnně označované jako „**lidský kapitál**“.¹⁸⁹

Obrázek 12: Schopnosti a kompetence



Zdroj: VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 31. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

Poměrně obsáhlou definici uvádí andragogický slovník, který pojem kompetence popisuje jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Z psychologického hlediska jsou kompetence takové vlastnosti osobnosti, zejména však schopnosti a jim odpovídající vědomosti a dovednosti, které ve svém komplexu umožňují jejich nositeli vykonávat úspěšně náročnou činnost v podmínkách často i nepředvídatelně se měnících situací a obtížných problémů a tím zastávat větší počet pracovních a sociálních pozic a rolí v průběhu životní cesty (kariéry), průběžně zdokonalovat svou osobnost i činnost.“¹⁹⁰

¹⁸⁹ VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, s. 25-26. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

¹⁹⁰ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 150. ISBN 978-802-4739-601.

Palán popisuje kompetence mimo jiné jako „*soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace.*“¹⁹¹ Obecně lze tedy konstatovat, že u každého jedince tvoří kompetence jeho vlastní, celoživotně se formující komplexní výbavu, jakési „know-how“, integrující široké spektrum vědomostí, dovedností, schopností, návyků, postojů, hodnot, povahových rysů a chování, díky kterým dokáže člověk kompetentně vykonávat určité činnosti, efektivně a dobře plnit úkoly, zastávat sociální role, orientovat se v různých životních situacích, samostatně se rozhodovat a za svá rozhodnutí nést odpovědnost. Kompetence jsou především klíčem k profesnímu uplatnění a zaměstnatelnosti jedince.

Andragogický slovník dále uvádí, že je tento pojem „*v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů jednoznačně upřednostňován před jakýmkoli jinými pojmy (dovednosti, způsobilost, schopnosti apod.), a to s ohledem na kompatibilitu pojmů v mezinárodním, především evropském měřítku a také proto, že svým rozsahem jako jediný ze zavedených pojmů pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje.*“¹⁹²

Mezi charakteristické znaky kompetencí patří jejich:

- **kontextualizovanost:** kompetence jsou vždy zasazeny do určitého prostředí nebo situace,
- **multidimenzionalita:** kompetence se skládají z rozličných zdrojů (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje) a ty jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování,
- **standardizace:** kompetence je možné pomocí předem definovaného souboru výkonových kritérií změřit a vyhodnotit, zároveň je předem určena předpokládaná úroveň jejich zvládnutí,
- **potenciál pro akci a rozvoj:** kompetence jsou získávány prostřednictvím procesů vzdělávání a učení, které umožňují i jejich následný rozvoj.¹⁹³

¹⁹¹ PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, s. 98. ISBN 80-200-0950-7.

¹⁹² PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 149. ISBN 978-802-4739-601.

¹⁹³ TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, s. 37. ISBN 978-80-86723-80-8.

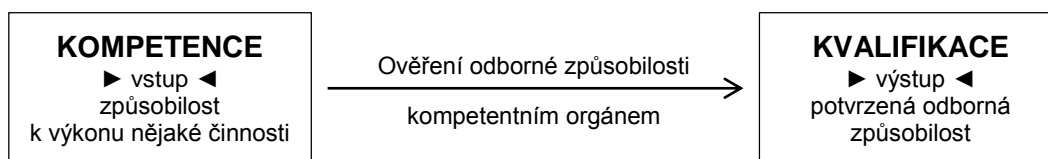
V současné době se pak nejčastěji rozlišují kompetence:

- **odborné:** projevují se v profesních znalostech a dovednostech,
- **metodické:** schopnost efektivního osvojování nových poznatků,
- **sociální:** schopnost navazovat a udržovat mezilidské vztahy,
- **osobní:** schopnost sebereflexe a práce na sobě samém.¹⁹⁴

6.4 Kvalifikace

Kvalifikace představuje kompetentním orgánem (zpravidla vzdělávací institucí či autorizovanou osobou) oficiálně potvrzené dosažení odborné způsobilosti, která je předpokladem pro výkon určité činnosti (povolání nebo profese). Je tvořena soustavou kompetencí, kterých jedinec dosáhl v rámci formálního školského systému (zejména jeho sekundárního, případně terciárního stupně) a následně absolvováním některé z aktivit dalšího vzdělávání (např. rekvalifikačního kurzu), prostřednictvím samostudia a také díky zkušenostem získaných praxí.

Obrázek 13: Kompetence a kvalifikace



Zdroj: autor práce

Průcha s Veteškou popisují kvalifikaci jako „formální výstup procesu hodnocení a uznání, který je obdržen, pokud kompetentní orgán určí, že jedinec dosáhl učebních výsledků, jež odpovídají daným standardům. Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou profesní přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů, pracovních návyků atd., která je potřebná k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Kvalifikace má formální (odborné vzdělání a profesní příprava) a neformální (zkušenosti získané praxí, např. pracovní návyky a osvojené dovednosti) složku/dimenzi. (...) Pojmem kvalifikace se v evropských dokumentech rozumí formální výstup hodnocení a validace, který je získán

¹⁹⁴ ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, s. 73. ISBN 978-80-213-2001-7.

v okamžiku, kdy příslušný orgán stanoví, že jedinec dosáhl vzdělávacích výsledků podle daných standardů“. Česká legislativa oblast kvalifikací a kvalifikačního standardu vymezuje v zákonu č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), kterým se také zavádí **Národní soustava kvalifikací**.¹⁹⁵

Od roku 2008 (v ČR 2009) probíhají v evropských zemích tzv. přiřazovací procesy, v rámci kterých jsou všechny kvalifikace přiřazovány k osmi úrovním jednotné stupnice **Evropského rámce kvalifikací (EQF)**. Zaměstnavatelé tak mají k dispozici informace o tom, jaké znalosti, dovednosti a kompetence získal člověk nejenom v rámci formálního vzdělávání, ale také prostřednictvím praxe nebo formou různých kurzů, stáží, seminářů apod., pokud jsou ověřeny zkouškou s celostátní platností. Evropský rámec kvalifikací tak lidem pomůže při hledání práce i studia v zahraničí a usnadní jim proces celoživotního učení. Úroveň EQF je tedy důležitým ukazatelem toho, co člověk doopravdy umí.¹⁹⁶

Tabulka 7: Deskriptory definující úrovně EQF

Úroveň EQF	Dosažené vzdělání	Znalosti
1	základy vzdělání (základní škola speciální)	základní všeobecné znalosti
2	základní vzdělání, střední vzdělání bez výučního listu, střední vzdělání s výučním listem (délka studia 2 roky)	základní faktické znalosti v oboru práce nebo studia
3	střední vzdělání s výučním listem (délka studia 3 roky)	znalosti faktů, zásad, procesů a obecných pojmů v oboru práce nebo studia
4	střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné, s odborným výcvikem, odborné)	faktické a teoretické znalosti v širokých souvislostech v oboru práce nebo studia
5	programy krátkého cyklu (v ČR se teprve budou vytvářet)	rozsáhlé a specializované faktické a teoretické znalosti v oboru práce nebo studia a uvědomování si mezi těchto znalostí

¹⁹⁵ PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 158-159. ISBN 978-802-4739-601.

¹⁹⁶ Evropský rámec kvalifikací – EQF. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání a EU* [online]. © 2011-2014 [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-a-eu/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf>

6	vysokoškolské bakalářský studijní program, vyšší odborné vzdělání (vč. konzervatoří)	pokročilé znalosti v oboru práce nebo studia zahrnující kritické chápání teorií a zásad
7	vysokoškolské magisterský studijní program	vysoce specializované znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru práce nebo studia, sloužící jako základ originálního myšlení nebo výzkumu; kritické uvědomování si znalostí v oboru a na rozhraní mezi různými oblastmi
8	vysokoškolské doktorský studijní program	znalosti na špičkové úrovni v oboru práce nebo studia a na rozhraní mezi obory

Zdroj: Evropský rámec kvalifikací – EQF. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ.
Vzdělávání a EU [online]. © 2011-2014 [cit. 2014-01-14].
Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-a-eu/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf>

6.5 Klíčové kvalifikace a kompetence

Vznik pojmu **klíčové kvalifikace** se váže k roku 1974, ve kterém německý pedagog **Dieter Mertens** publikoval svou práci s názvem „*Klíčové kvalifikace: Teze o vzdělávání pro moderní společnost (Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft)*“. V Mertensově pojetí se jedná o takové obsahově neutrální schopnosti, znalosti a dovednosti, které nejsou vázané na žádnou specifickou činnost a jejichž prostřednictvím se může člověk uplatnit v různých oblastech života. Jsou nutné pro úspěšný adaptační proces a výkon povolání, nicméně málokdy bývají předmětem školského odborného vzdělávání a přípravy. Ke zvládnutí nároků flexibilního světa práce navrhuje Mertens toto členění klíčových kvalifikací:

- **základní kvalifikace:** elementární myšlenkové operace nutné pro kognitivní zvládnutí různých požadavků a situací – tedy všeobecné schopnosti (např. logické myšlení, kreativita, komunikace),
- **horizontální kvalifikace:** schopnost informace nejenom získat, ale umět je zpracovat, porozumět jim a chápat jejich specifickou (např. práce s odbornou literaturou nebo informačními technologiemi),
- **rozšiřující prvky:** základní vědomosti v rovině fundamentálních kulturních technik a důležité znalosti spojené s pracovní aktivitou jedince (např. znalost předpisů o bezpečnosti práce, zacházení s náradím, Time Management),

- **dobové (vintage) faktory:** kontinuální doplňování znalostí v kontextu nových poznatků (např. znalost aktuálních trendů, zájem o moderní dějiny a literaturu, rozvíjení počítačové, právní a ekonomické gramotnosti).

Pojem **klíčové kompetence** poprvé zavedli **Horst Belz** a **Marco Siegrist**, kteří je popisují jako „*znalosti, schopnosti a dovednosti, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat velký počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnání problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života. (...) Klíčové kompetence mají delší životnost než odborné kvalifikace a proto mohou sloužit jako základ pro další učení.*“ Oba autoři dále dodávají, že zvládnutí klíčových kompetencí, které se nevztahují ke konkrétní profesi a jsou tak univerzálně použitelné, je důkazem schopnosti člověka flexibilně uplatňovat a měnit podle svých potřeb to, čemu se naučil, že umí své vědomosti a dovednosti rozvíjet a používat nové alternativy jednání, chová se adekvátně dané situaci a nově nabyté schopnosti spojuje s těmi, které má již osvojené.

Za potenciál k disponování kompetencemi považují Belz a Siegrist individuální kompetenci k jednání, která se vyvíjí spolupůsobením dílčích kompetencí:

- **sociální kompetence:** schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním a stresovým situacím, komunikativnost;
- **kompetence ve vztahu k vlastní osobě:** kompetentní zacházení se sebou samým, tj. nakládání s vlastní hodnotou, být svým vlastním manažerem, schopnost reflexe vůči sobě samému, vědomé rozvíjení vlastních hodnot a lidského obrazu, schopnost posuzovat sám sebe a dále se rozvíjet;
- **kompetence v oblasti metod:** plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé, neortodoxní řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací a změn, zvažovat šance a rizika.¹⁹⁷

¹⁹⁷ BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Překlad Dana LISÁ. Praha: Portál, 2011, s. 27-28, 166-167, 174. ISBN 978-80-7367-930-9.

6.6 Národní soustavy povolání a kvalifikací

Pro účely této diplomové práce byla jako příklad vybrána jedna z variant profese vzdělavatele dospělých a to povolání **lektora dalšího vzdělávání**. Podrobné informace o požadavcích na vykonavatele této práce je možné získat ze dvou klíčových zdrojů. Tím prvním je **Národní soustava povolání (NSP)** – neustále rozvíjený a na Internetu všem dostupný katalog, který odráží reálnou situaci na národním trhu práce. Tato databáze povolání a typových pozic je aktualizována a doplňována na základě požadavků reprezentativních zástupců a zkušených odborníků z řad zaměstnavatelů, vzdělavatelů, profesních organizací, svazů, cechů a dalších odborníků v oblasti lidských zdrojů v daném sektoru či odvětví, kteří tvoří tzv. Sektorové rady.

Obrázek 14: Portál Národní soustavy povolání



Zdroj: NSP. MPSV ČR. *Národní soustava povolání* [online]. © 2014 [cit. 2014-02-10].
Dostupné z: <http://www.nsp.cz/>

Národní soustava povolání je realizována v rámci projektu Ministerstva práce a sociálních věcí, který je spolufinancován z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu České republiky. Realizátorem veřejné zakázky je konsorcium, jehož členy jsou Svaz průmyslu a dopravy České republiky, Hospodářská komora České republiky a TREXIMA, spol. s r. o. NSP současně plní úlohu **hlavního informačního**

zdroje pro tvorbu Národní soustavy kvalifikací (NSK), která zprostředkovává požadavky Sektorových rad vzdělávacím institucím. Vazba obou soustav je tak velmi těsná.¹⁹⁸

V pořadí druhý a již zmíněný zdroj informací je **Národní soustava kvalifikací** (NSK). Jde o veřejně přístupný registr, tentokrát v gesci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, obsahující údaje o všech kvalifikacích, které jsou v ČR potvrzované, rozlišované a uznávané. Řešitelem projektu je Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Národní soustava kvalifikací v souladu s platnou legislativou popisuje pomocí kvalifikačních a hodnoticích standardů **úplné profesní kvalifikace** (způsobilost vykonávat určité **povolání**, např. instalatér, zedník, kuchař, pekař) a **profesní kvalifikace** (způsobilost vykonávat konkrétní **pracovní činnost** nebo jejich ucelený soubor, např. výroba cukroví, vazba a aranžování květin, montáž nábytku).

Obrázek 15: Portál Národní soustavy kvalifikací

Zdroj: NSK. NÚV + TREXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-02-10].
Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/>

¹⁹⁸ Informace o projektu NSP. MPSV ČR. *Národní soustava povolání* [online]. © 2013 [cit. 2014-01-14].
Dostupné z: <http://info.nsp.cz/Default.aspx#p05>

NSK definuje požadavky na odborné způsobilosti bez ohledu na způsob jejich získání. Veřejně informuje o všech celostátně uznávaných kvalifikacích, vzdělavatelům poskytuje cenné informace o aktuálních požadavcích trhu práce, umožňuje komparaci kvalifikačních úrovní v ČR a v rámci EU a především pomáhá lidem, kteří získali profesní dovednosti nad rámec svého původního vzdělání, ale nemají o tom žádný doklad (výuční list, maturitní vysvědčení, certifikát apod.). Každý občan má tak příležitost vykonáním a složením zkoušky před kompetentním orgánem (autorizovanou osobou) získat profesní kvalifikaci a prokázat, že si osvojil všechny požadované kompetence. Úplnou profesní kvalifikaci, bez nutnosti absolvovat školní vzdělávání, je možné získat (kromě tradičních způsobů) pouze za předpokladu, že uchazeč předloží osvědčení o získaných příslušných profesních kvalifikacích a bude mu umožněno vykonat předepsanou zkoušku.¹⁹⁹

6.7 Kompetenční model vzdělavatele dospělých

Definovat všechny kompetence, kterými by měl vzdělavatel dospělých disponovat, není tak jednoduché, jak by se na první pohled mohlo zdát. Autoři odborných publikací předkládají různé kompetenční modely, obsahující soustavu rozličných způsobilostí, jejichž prostřednictvím v podstatě popisují osobnost ideálního lektora. Je však otázkou, do jaké míry se současní edukátoři s těmito charakteristikami shodují. Nicméně jedním z cílů této diplomové práce je, pokusit se o totéž, tedy navrhnout kompetenční model (optimální strukturu kompetencí), které jsou pro výkon lektorské profese důležité. Jedná se zejména o tyto klíčové oblasti způsobilostí:

- odborné kompetence,
- androdidaktické kompetence,
- sociální kompetence,
- osobnostní kompetence,
- faktor „X“.

Odborné kompetence: soustava znalostí, vědomostí, dovedností, postojů a hodnot daného vzdělavatele, které se přímo vztahují ke konkrétnímu obsahu výuky. Lektor tedy musí být erudovaným odborníkem v tom, co učí. Své teoretické znalosti si pravidelně

¹⁹⁹ Národní soustava kvalifikací. MŠMT ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. © 2013-2014 [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-soustava-kvalifikaci>

aktualizuje, doplňuje, dává je do souvislostí, dokáže zaujmout stanovisko k současné odborné problematice svého oboru a má přehled o její návaznosti do ekonomické či politické sféry. Předpokladem je také všeobecný rozhled a určitá míra fundamentální orientace v příbuzných oborech.

Androdidaktické kompetence: odborné způsobilosti, které edukátorovi umožňují sestavit obsah a strukturu vzdělávacího programu na základě předem stanovených cílů a z nich vyplývajících kompetencí, rozpracovat obsah kurzu do minutového scénáře, zvolit potřebné didaktické pomůcky a vybrat vhodnou formu i metodu výuky, zjistit úroveň vstupních kompetencí účastníků a jejich vzdělávacích potřeb, s využitím interaktivního přístupu prezentovat obsah výuky, řešit problémy a rozebírat příklady z praxe, připravit, řídit a následně vyhodnotit různé modelové situace i metody práce se skupinou, zadávat samostatnou a skupinovou práci účastníkům vzdělávání, zhodnotit jeho účinnost a úroveň dosažení nastavených cílů vzdělávacího programu.²⁰⁰

Sociální kompetence: řada předpokladů, které hrají nezanedbatelnou a významnou úlohu pro navazování interpersonálních vztahů. V kontextu verbální komunikace by měl každý lektor používat spisovný jazyk, mít rozvinutou slovní zásobu a kultivovaný projev s minimem parazitních slov. Důležité je umět pracovat s hlasem, jeho intenzitou, tónem a intonací, efektivně a zároveň vhodně volit rychlost, rytmus a především dynamiku řeči, srozumitelně formulovat a artikulovat. Edukátor by měl o své hlasivky pečovat a snažit se předcházet nadměrné hlasové námaze. Obdobně, jako u předchozích dvou kategorií kompetencí, je i zde nutné neustále pracovat na rozvoji rétorických dovedností. V oblasti neverbální komunikace je nutné znát význam prvního dojmu, přičemž lektor se má snažit o to, aby byl co možná nejlepší. S tím souvisí také kontrola projevů po stránce kineziky, mimiky, gestiky, proxemiky a haptiky. Je vhodné porozumět řeči těla a tuto dovednost pak využívat při sociální interakci.

Vzdělavatel dospělých by měl umět vést dialog, zvládat jeho mnohdy emotivně náročné formy, mít vyjednávací schopnosti a ovládat různé druhy i techniky rozhovoru. Účastníkům vzdělávací akce by měl poskytovat zpětnou vazbu a parafrázováním jejich vlastních slov dávat najevo, že je poslouchá. Důležité je se vzdělávanými udržovat oční

²⁰⁰ Lektor dalšího vzdělávání: Kvalifikační standard. NÚV + TŘEXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

kontakt, rozhovor doplňovat prvky povzbuzování, objasňování, reflexe, shrnutí a uznání. Edukátor musí vhodně argumentovat obzvláště na kritické námítky, používat induktivní a deduktivní myšlení, základní formy otázek, znát různé komunikační styly, být ochotný jednat a pomáhat odstraňovat případné komunikační bariéry. Jde tedy o kompetence k tzv. aktivnímu naslouchání a vedení konstruktivního dialogu.

Při výkonu lektorské profese je také velice důležitá určitá míra empatie, tzn., že lektor je schopen vidět konkrétní situaci očima účastníků vzdělávací akce, vžít se do jejich role, chápat jejich problémy, obtíže, starosti, potřeby, názory a postoje. Edukátor by měl být dostatečně senzibilní vůči signálům, které účastníci vzdělávání vysílají a měl by tak u studujících umět včas rozpoznat a poskytnout pomoc při eliminaci různých negativních vlivů (např. trémy, strachu, studu či nervozity).

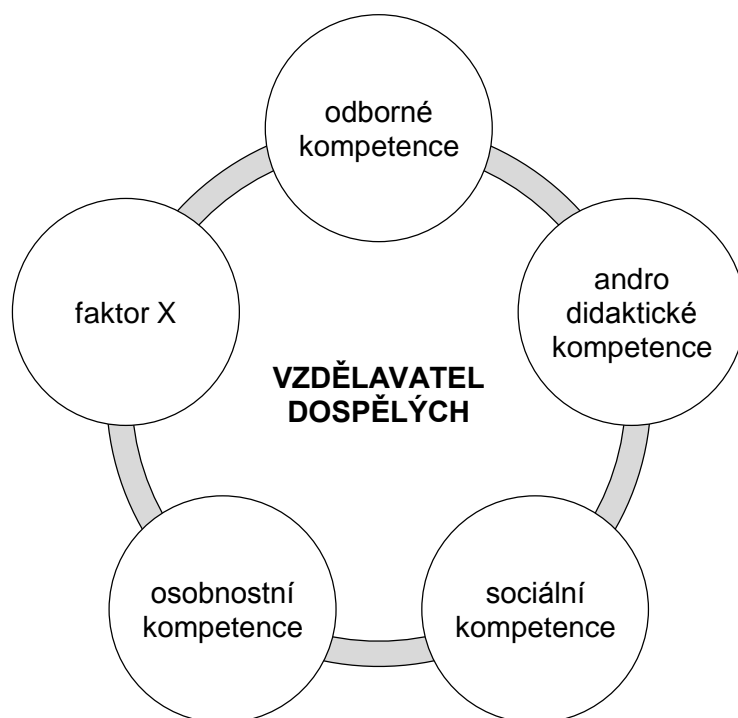
Penzum celé řady sociálních kompetencí vzdělavatele dospělých je možné uzavřít konstatováním, že v rámci sociální interakce má být lektor schopen a především ochoten navazovat mezilidské vztahy. Důležité je příjemně vystupovat na veřejnosti, zaujmout, být kolegiální, poskytovat účastníkům vzdělávání podporu a dostatečně je motivovat, být ochotný ke kompromisu a mít snahu o nalezení konsenzu.

Osobnostní kompetence: asi nejobsáhlejší řada dovedností a předpokladů pro výkon lektorského povolání a svým způsobem nejenom pro něj. Lze jí opět rozdělit do několika podkategorií, jako jsou zodpovědnost, důslednost, smysl pro spravedlnost, sebeovládání a zvládání konfliktů, optimismu, adaptabilita, odolnost vůči stresu, takt a respekt, schopnost improvizace, rozhodnost, flexibilita, kreativita, smysl pro humor, snaha o osobní rozvoj či etické zásady. Při bližším pohledu na jednotlivé subkompetence je možné učinit jejich podrobnější charakteristiku a dospět tak k opravdu široké škále způsobilostí, jimiž by měl lektor v ideálním případě disponovat.

Edukátor musí mít zodpovědný přístup k přípravě a realizaci vzdělávací akce, za jejíž zdárný průběh a dosažení stanovených cílů nese plnou odpovědnost. Při výkonu své profese musí být důsledný, vyžadovat dochvilnost a řádné plnění studijních povinností účastníků vzdělávání. Sám pak musí dodržovat stanovené termíny, poskytovat pouze realistické přísliby, plnit všechny závazky a svou práci dotahovat do konce. Při evaluaci dosažených výsledků jednotlivých účastníků vzdělávání postupuje na základě předem stanovených a zveřejněných kritérií, je objektivní a spravedlivý. Bere ohledy na různé specifické vlastnosti lidí (věk, etnická příslušnost, handicap) a jejich individuální potřeby.

Lektor je schopen korigovat své emoce, jedná asertivně, případné konflikty umí řešit racionálně a efektivně. V kolektivu se snaží o udržení vyrovnané emoční atmosféry, šíří kolem sebe pozitivní energii, dobrou náladu, dokáže minimalizovat vstupní skepsi a nejistotu účastníků vzdělávacího programu, které v jejich studijní činnosti motivuje a povzbuzuje. Velmi důležitá je pro lektora schopnost adaptace. Ta se projevuje zejména dvojitým způsobem. Edukátor se musí umět přizpůsobit vnucené úrovni sociální tlaku, tzn., že by na něm v žádném případě nemělo být znát nepříjemné prožívání své přítomnosti v prostředí či společnosti, kde mu to úplně nevyhovuje a dále je nutné, aby dokázal okolní prostředí přizpůsobit pro účely realizace vzdělávací akce a naplnění jejich cílů. V případě potřeby je lektor schopen řešit neočekávané situace, pružně řeší problémy vzniklé během výuky, vzdělávací proces řídí operativně a upravuje jeho průběh v kontextu okolností.

Obrázek 16: Kompetenční model vzdělavatele dospělých



Zdroj: autor práce

Výkon lektorské profese vyžaduje nadstandardní psychickou odolnost, zvládnání stresových situací a duševní vyrovnanost. V této souvislosti je žádoucí umět si plánovat svůj čas (Time Management). Edukátor by se měl také snažit o minimalizaci rizika působení stresu na samotné účastníky v průběhu jejich vzdělávání a odvrátit tak jeho negativní vliv na zdárný průběh i výsledek vzdělávací akce. Zvládnout projevy nervozity

a trémy je při tomto typu povolání obzvláště důležité. Klíčová je také schopnost získat od studujících zpětnou vazbu a na jejím základě se pokusit o další zefektivnění vzdělávacího procesu. Její případnou negativní podobu by lektor neměl vnímat jako kritiku své osoby, nýbrž jako námět na zlepšení. Ve vztahu k sobě samému je pak schopen sebehodnocení, přiměřené sebekritiky a práce na odstranění svých nedostatků.

V průběhu své edukátorské praxe by měl lektor neustále vyhledávat nové, zajímavé, aktivizující i do jisté míry netradiční způsoby výuky, přičemž tvořivost a invenci je dobré uplatňovat zejména při přípravě a realizaci vzdělávací akce. S jejími účastníky pak lektor jedná čestně a svědomitě, bere v potaz jejich námítky, které se snaží vhodným způsobem řešit, respektuje odlišné názory, taktně sděluje nepříjemné informace (především ty, které se týkají studijního neúspěchu), je diskrétní, zachovává mlčenlivost a k příslušníkům jiného etnika či osobám, mající nějaký handicap, uplatňuje antidiskriminační přístup. V neposlední řadě by měl být lektor zábavný, příjemný, veselý a mít esprit, což mimo jiné navazuje na kompetenci označovanou jako **faktor „X“**, tedy něco, co je obtížně definovatelné a zpravidla označované jako osobní kouzlo či vnitřní jiskra člověka.

7 PRŮZKUM

Průzkum v empirické části této diplomové práce byl realizován na krajích a obcích s rozšířenou působností po celém území České republiky, které se v uplynulých letech připojily k Výzvě č. 40, Ministerstva vnitra ČR v rámci Operačního programu Lidské zdroje a zaměstnanost. Od roku 2009 byla postupně na jednotlivých úřadech budována školicí střediska, tzv. eGON Centra, která v souvislosti s implementací eGovernmentu²⁰¹ do veřejné správy, prostřednictvím vlastních edukátorů intenzivně vzdělávala úředníky, zaměstnance, členy zastupitelstev a další pracovníky krajem nebo obcí zřizovaných organizací. eGON Centra obcí s rozšířenou působností zajišťovala také školení všech těchto osob v rámci obcí základního typu a obcí s pověřeným obecním úřadem, které spadají do jejich správního obvodu.

7.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem empirického šetření bylo mimo jiné zjistit, do jaké míry ovlivňuje temperament lektora jeho subjektivní vnímání značné psychické zátěže, kterou s sebou profese vzdělavatele dospělých nese, dále pak názor, týkající se finančního ohodnocení tohoto povolání a úroveň ochoty neustále aktualizovat a rozšiřovat své lektorské i odborné kompetence v kontextu dosaženého stupně vzdělání.

Z odpovědí respondentů na kladené otázky je možné získat poměrně ucelenou představu nejenom o odborné způsobilosti lektorů jednotlivých eGON Center v České republice, jejich dosavadní vzdělávací praxi a osobnostní charakteristice, ale také o otázce prestiže lektorského povolání či jeho náročnosti a vlivu na duševní zdraví člověka. Při správné a věcné interpretaci dílčích závěrů průzkumu, je možné v problematice výkonu edukační činnosti v rámci profesního vzdělávání dospělých, identifikovat oblasti, které si zaslouží větší pozornost a tvorbu nápravných opatření, jež by pak vedla k minimalizaci, ideálně úplnému odstranění celé řady nedostatků, kterými je v současné době oblast vzdělávání dospělých poznamenána.

²⁰¹ Název postupu modernizace veřejné správy s využitím nových možností informačních a komunikačních technologií. Často se používají pojmy jako elektronizace nebo informatizace veřejné správy. Zdroj: eGovernment. INSTITUT PRO VEŘEJNOU SPRÁVU PRAHA. *Slovník nejčastěji používaných pojmů ve veřejné správě* [online]. © 2008-2014 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://svs.institutpraha.cz/index.php?page=slovník&id=278>

7.2 Výzkumné problémy a pracovní hypotézy

V přípravné fázi empirické části této diplomové práce byly formulovány celkem tři výzkumné problémy (P_x) a k nim odpovídající hypotézy (H_x):

- P_1 Pociťují nejméně psychickou zátěž spojenou s výkonem profese vzdělavatele dospělých ti lektoři eGON Center, kteří se označili za sangviniky?
- H_1 Značnou psychickou zátěž, související s edukační činností, subjektivně pociťují sangvinici oproti jiným temperamentovým typům nejméně.
- P_2 Považují ženy svou edukační činnost, kterou vykonávají nebo vykonávaly v rámci eGON Center za dostatečně finančně ohodnocenou?
- H_2 Ženy vnímají výkon profese vzdělavatele dospělých za povolání, které je nedostatečně finančně ohodnocené.
- P_3 Aktualizují si pravidelně své lektorské a odborné kompetence vysokoškolsky vzdělaní lektoři jednotlivých eGON Center?
- H_3 Edukátoři dospělých, kteří jsou absolventy vysoké školy, si pravidelně aktualizují své lektorské i odborné kompetence, účastní se vzdělávacích či rozvojových akcí a studují odborné zdroje.

7.3 Použitá metoda

Vzdělavatelé jednotlivých eGON Center byli za účelem sběru dat osloveni formou dotazníkového průzkumu, který byl realizován prostřednictvím osvědčeného webového portálu „*Marketingové průzkumy*“ (<http://www.marketingovepruzkumy.cz/>). Volbou elektronického způsobu distribuce dotazníků, jejich sběru a následnému vyhodnocení získaných informací, bylo dosaženo maximální efektivity v rámci tohoto šetření. Pro respondenty jednodušší a pohodlnější způsob vyplňování odpovědí spolu se zárukou anonymity mělo bezesporu příznivý vliv na celkovou míru návratnosti dotazníků.

7.4 Harmonogram postupu

Dotazníkové šetření je ve své podstatě vcelku nesnadná procedura, jejíž průběh musí být v souvislosti s velkou časovou náročností samotné přípravy, realizace i finálního vyhodnocení, rozdělen do přesně stanovených a pečlivě naplánovaných fází, kterými se bude postupně ubírat. Jejich podrobnější popis je pak obsahem následujících subkapitol.

7.4.1 Přípravná fáze

Kardinální podmínkou pro uskutečnění tohoto průzkumu byla garance naprosté anonymity všech zúčastněných respondentů. Nedošlo tak k jakémukoli zjišťování či ověřování identity dotazovaných. Samotný průběh, sběr i vyhodnocení dat probíhal na serveru, který není součástí počítačových sítí jednotlivých krajských a obecních úřadů, čímž byla zajištěna ochrana a nedostupnost databáze identifikačních údajů, zejména IP adres konkrétních počítačů, na kterých byl dotazník vyplňován.

Období: 01.11.2013-30.11.2013

Nejprve bylo nutné oslovit jednotlivá eGON Centra v České republice, resp. jejich manažery vzdělávání a požádat je o zaslání kompletního seznamu jmen a e-mailových adres všech lektorů, kteří se výkonem edukační činnosti v rámci projektu „*eGovernment v krajích a obcích s rozšířenou působností*“ aktivně podíleli zejména mezi lety 2009 až 2012 nebo stále podílejí na procesu posilování institucionální kapacity a efektivity veřejné správy. Kontaktní údaje na manažery eGON Center jsou volně dostupné na webových stránkách Institutu pro veřejnou správu Praha.²⁰²

Tabulka 8: eGON Centra České republiky

Počet eGON Center v České republice	Počet oslovených eGON Center	Počet navrácených odpovědí
93	93	33 (35,48 %)

Zdroj: autor práce

Období: 01.12.2013-08.12.2013

Na základě poskytnutých údajů od manažerů vzdělávání byla sestavena databáze lektorů, kteří následně obdrželi prostřednictvím elektronické pošty pozvánku k účasti na dotazníkovém šetření, včetně informací o počtu otázek a předpokládané době, potřebné k vyplnění dotazníku. Pro minimalizaci rizika přístupu osoby, která nepatří do základního vzorku, bylo součástí pozvánky vstupní heslo, bez jehož zadání nebylo respondentovi umožněno průzkumu se účastnit.

²⁰² Blíže in: <http://www.institutpraha.cz/egon/egoncentra>

Tabulka 9: Počet lektorů v eGON Centrech jednotlivých krajů

HKK	JHČ	JHM	KVK	LBK	MSK	OLK
5	9	12	4	0	27	5
PAK	PLK	STČ	ULK	VYS	ZLK	Σ
6	7	8	3	3	10	99

Vysvětlivky:

HKK Královéhradecký kraj

JHČ Jihočeský kraj

JHM Jihomoravský kraj

KVK Karlovarský kraj

LBK Liberecký kraj

MSK Moravskoslezský kraj

OLK Olomoucký kraj

PAK Pardubický kraj

PLK Plzeňský kraj

STČ Středočeský kraj (vč. kraje Hlavní město Praha)

ULK Ústecký kraj

VYS Kraj Vysočina

ZLK Zlínský kraj

Zdroj: autor práce

Období: 09.12.2013-15.12.2013

V přípravné fázi průzkumu byl sestaven elektronický dotazník, který obsahoval celkem 20 otázek různého typu, z nichž 18 bylo nutné vyplnit, jinak systém neumožnil odeslat data ke zpracování. Toto kontrolní opatření mělo za následek úplnou eliminaci nekompletních dotazníků, které by bylo nutné z šetření vyřadit. Zbylé dvě otázky pak měly charakter volné textové odpovědi a jejich vyplnění bylo zcela dobrovolné.

Období: 16.12.2013-22.12.2013

Před tím, než se přistoupilo k realizační fázi, byla nejprve odzkoušena funkčnost pilotní verze dotazníku a provedena kontrola sumarizace i vyhodnocení získaných dat. Vzhledem k tomu, že se při testování nevyskytly žádné problémy a systém analyzoval data správně, bylo přistoupeno k předprůzkumu na vzorku deseti respondentů z řad školitelů různých eGON Center, se kterými lektori statutárního města Děčín často komunikovali a vyměňovali si své zkušenosti z praxe. Cílem této činnosti bylo ověřit, zda je dotazník pro všechny dostatečně srozumitelný.

Na základě zpětné vazby, poskytnuté účastníky předprůzkumu, došlo k drobné přeformulaci znění jedné otázky a u dalších dvou byla rozšířena škála nabízených variant odpovědi o nové položky.

7.4.2 Realizační fáze

Období: 01.01.2014-24.01.2014

V tomto termínu byl na webovém portálu „*Marketingové průzkumy*“ publikován elektronický dotazník a probíhal vlastní sběr dat. Vyhodnocováním ad-hoc byl sledován jejich přírůstek a pravidelně kontrolována dostupnost i funkčnost samotného dotazníku. Systém po celou dobu pracoval spolehlivě a nedošlo k žádným problémům.

7.4.3 Závěrečná fáze

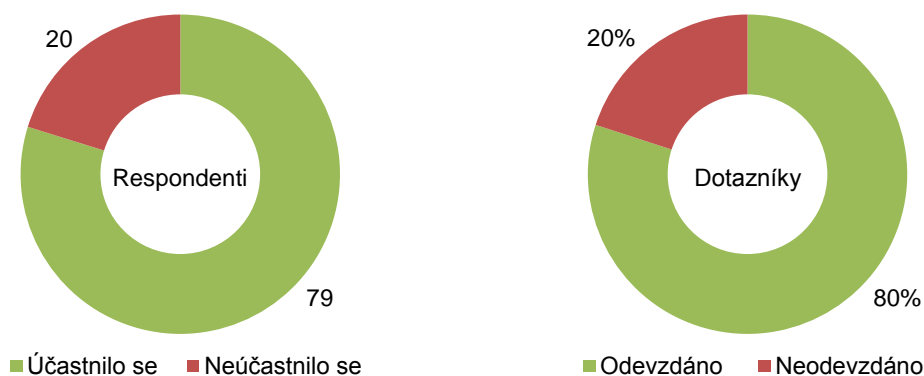
Období: 27.01.2014-31.01.2014

Po uplynutí stanoveného termínu byl dotazníkový průzkum ukončen a internetová adresa odkazující na jeho umístění deaktivována. Následovalo počítačové zpracování dat do grafické, tabulkové a textové podoby, včetně analýzy získaných údajů v souvislosti se stanovenými hypotézami a zhotovení této empirické části diplomové práce.

7.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek činilo 99 lektorů, jejichž kontaktní e-mailovou adresu sdělili v realizační fázi dotazníkového šetření manažeři vzdělávání jednotlivých eGON Center České republiky. Na základě sociologických znaků, kterými jsou pohlaví, věk a dosažené vzdělání, lze výzkumný vzorek označit za heterogenní skupinu. Počet respondentů, kteří odeslali svůj vyplněný dotazník v poměru k celkovému počtu oslovených lektorů, činí **79,8 %**. Překročením minimální 75% hranice návratnosti je možné dotazníkový průzkum považovat za validní.

Graf 1: Účast na dotazníkovém průzkumu



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

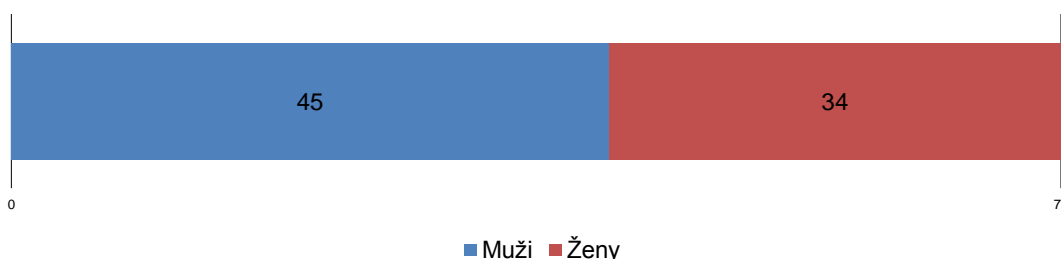
7.6 Interpretace výsledků

V rámci realizovaného dotazníkového šetření byly od jednotlivých respondentů požadovány odpovědi na dvacet otázek, týkajících se základních sociologických znaků (pohlaví, věk, dosažený stupeň a typ vzdělání), odborné způsobilosti, vykonávané profese (typ příjmu a povolání, vlastnictví živnostenského oprávnění, pracovní náplň, četnost výkonu profese, míra prestiže a finančního ohodnocení), délky praxe v oblasti vzdělávání dospělých a typu kurzů, které v rámci edukační činnosti respondenti vedli.

Předmětem zájmu bylo také zjištění, do jaké míry vzdělavatele jejich činnost psychicky vyčerpává, jakým způsobem řeší případné konfliktní situace a zda uplatňují některé z praktik duševní hygieny. Účastníci průzkumu měli také možnost zařadit se do jednoho z nabízených temperamentů, sdělit svůj názor na problematiku kvalifikačních předpokladů pro výkon lektorské profese a zhodnotit, do jaké míry se shodují s tzv. lektorským desaterem.

Otázkou č. 1 byli účastníci šetření dotazováni na příslušnost k danému pohlaví. Analýzou navrácených dotazníků bylo zjištěno, že z celkového počtu 79 respondentů, je **57 % mužů** a **43 % žen**.

Graf 2: Struktura respondentů z hlediska pohlaví



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 10: Struktura respondentů z hlediska pohlaví

Otázka č. 1: Jakého jste pohlaví?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Muž	45	56,96 %
B	Žena	34	43,04 %
	Celkem	79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 2 zjišťovala věk jednotlivých účastníků dotazníkového šetření. Ten činil v průměru **40** let. Nejstaršímu muži bylo **63** let, ženě **56** let. Naopak nejmladší muž dosáhl věku **27** let a mezi ženami byl nejnižší věk **26** let.

Tabulka 11: Věk respondentů (ženy a muži dohromady)

Průměr	Modus	Median	Minimum	Maximum
40,05	31	39	26	63

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 3 byla zaměřena na dosažený stupeň vzdělání. Z odpovědí respondentů vyplývá, že **53 %** účastníků šetření tvoří absolventi magisterského studijního programu, **32 %** dotazovaných má střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou, **11 %** odpovědí reprezentuje osoby, mající vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu, **3 %** se týkají účastníků se středním vzděláním a zbývající **1 %** respondentů má vzdělání vyšší odborné. Ostatní možnosti pak nezaznamenaly žádnou odpověď.

Graf 3: Struktura respondentů z hlediska dosaženého stupně vzdělání



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 12: Struktura respondentů z hlediska dosaženého stupně vzdělání

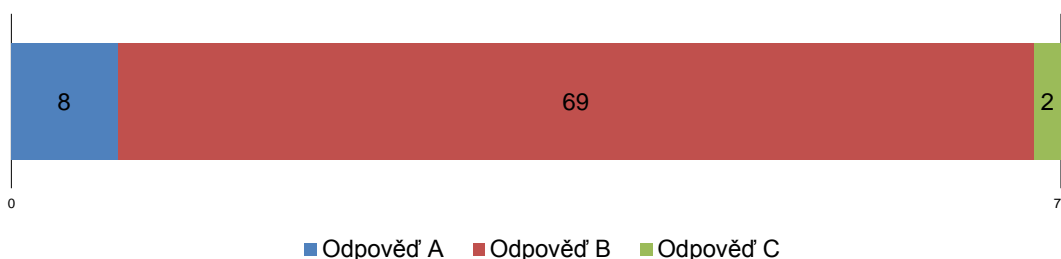
Otázka č. 3: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Základní vzdělání	0	0,00 %
B	Střední vzdělání	2	2,53 %
C	Střední vzdělání s výučním listem	0	0,00 %
D	Střední vzdělání s maturitní zkouškou	25	31,65 %
E	Vyšší odborné vzdělání	1	1,27 %
F	VŠ vzdělání v bakalářském studijním programu	9	11,39 %

G	VŠ vzdělání v magisterském studijním programu.	42	53,16 %
H	VŠ vzdělání v doktorském studijním programu.	0	0,00 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 4 navazovala na otázku předchozí a jejím účelem bylo u jednotlivých respondentů zjistit, zda je vzdělání, které absolvovali na vysoké škole, pedagogického či andragogického směru. Tento fakt se dle získaných odpovědí týká pouze **10 %** účastníků dotazníkového průzkumu. Zbýlých **87 %** má vysokoškolské vzdělání jiného zaměření a **3 %** respondentů zvažují, že si tento typ vzdělání v dohledné době doplní.

Graf 4: Zaměření absolvovaného vysokoškolského vzdělání respondentů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

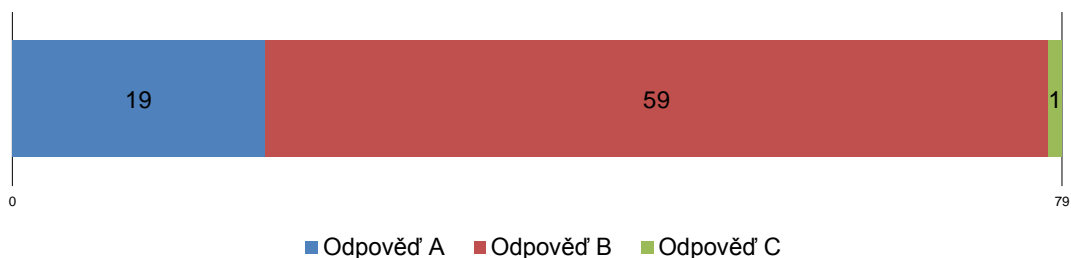
Tabulka 13: Zaměření absolvovaného vysokoškolského vzdělání respondentů

Otázka č. 4: Máte vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogiky nebo andragogiky?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Ano	8	10,13 %
B	Ne	69	87,34 %
C	Chystám se ho absolvovat	2	2,53 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 5 zjišťovala, zda některý z respondentů nevlastní osvědčení o odborné způsobilosti k výkonu lektorské profese dle Národní soustavy kvalifikací. Z celkového počtu 79 účastníků šetření má toto osvědčení pouze **24 %** z nich, dalších **75 %** jej v tuto chvíli nevlastní a pouhé **1 %** dotazovaných uvedlo, že se chystá tento dokument získat.

Graf 5: Odborná způsobilost



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

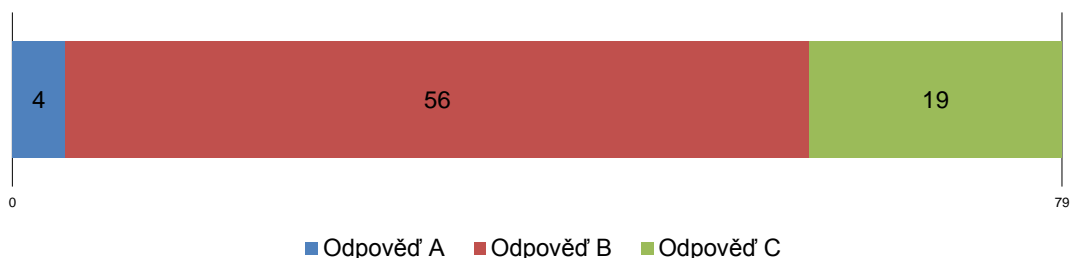
Tabulka 14: Odborná způsobilost

Otázka č. 5: Vlastníte osvědčení o odborné způsobilosti pro výkon profese „Lektor dalšího vzdělávání“ dle Národní soustavy kvalifikací?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Ano	19	24,05 %
B	Ne	59	74,68 %
C	Chystám se ho získat	1	1,27 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

V otázce č. 6 byli respondenti vyzváni, aby uvedli, zda je pro ně výkon lektorské činnosti hlavním či vedlejším zdrojem příjmů. Drtivá většina účastníků průzkumu, tedy **71 %**, se přiklonila k odpovědi, že se jedná či jednalo pouze o jejich vedlejší zdroj finančních prostředků, **24 %** respondentů využilo možnost napsat svou vlastní odpověď a pouhých **5 %** dotazových uvedlo, že příjmy z výkonu lektorské činnosti jsou pro ně primárním finančním zdrojem.

Graf 6: Zdroj příjmů



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

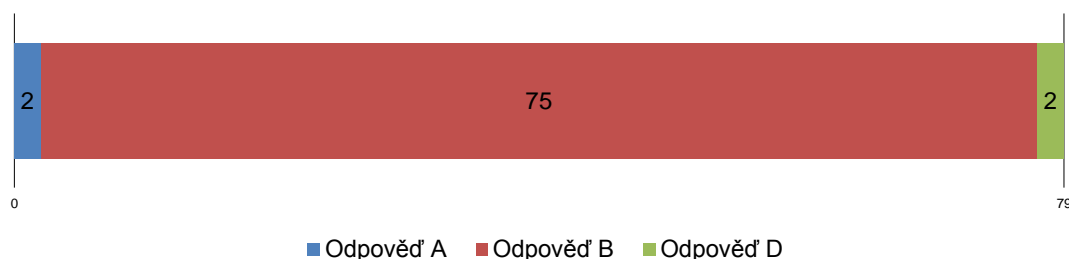
Tabulka 15: Zdroj příjmů

Otázka č. 6: Výkon lektorské činnosti je (byl) pro Vás:			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Hlavním zdrojem příjmů	4	5,06 %
B	Vedlejším zdrojem příjmů	56	70,89 %
C	Jiná odpověď ²⁰³	19	24,05 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 7 směřovala k získání informace, zda některý z účastníků dotazníkového šetření vlastní živnostenské oprávnění pro provozování lektorské činnosti. Záporně se vyjádřilo **95 %** respondentů, pouhá **3 %** uvedla, že toto oprávnění mají v současné době vystavené a tudíž mohou lektorskou činnost vykonávat jako osoby samostatně výdělečně činné, stejný počet dotazovaných, tedy **3 %**, pak konstatoval, že zmíněné oprávnění v minulosti zrušil. Nikdo z účastníků šetření se nevyjádřil, že by živnostenský list chtěl v dohledné době získat.

Graf 7: Živnostenské oprávnění pro výkon lektorské činnosti



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 16: Živnostenské oprávnění pro výkon lektorské činnosti

Otázka č. 7: Vlastníte živnostenský list na provozování lektorské činnosti?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Ano	2	2,53 %
B	Ne	75	94,94 %

²⁰³ Příklady vlastních odpovědí k otázce č. 6:

„Lektorská činnost se týkala pouze části mého úvazku po dobu trvání projektu podporovaného EU.“

„Je to pro mne čistě náhodný zdroj příjmů.“

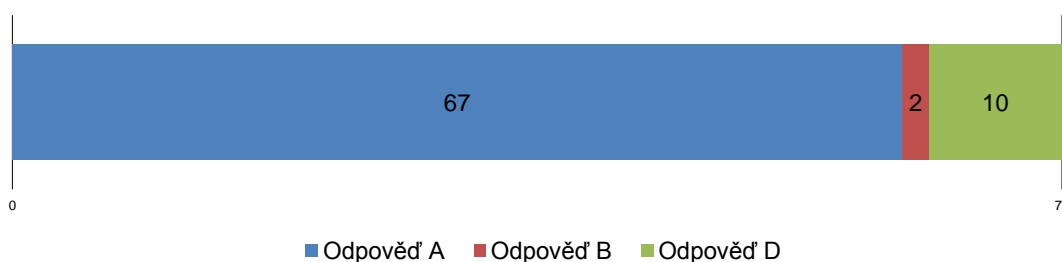
„Lektoruji zadarmo.“

C	Chystám se ho získat	0	0,00 %
D	Zrušil/a jsem ho	2	2,53 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

V rámci **otázky č. 8** se respondenti vyjadřovali k tomu, zda lektorskou činnost vykonávají, případně vykonávali jako řádní zaměstnanci instituce, ve které probíhala vzdělávací akce anebo jednotlivé kurzy vedli coby externí lektori (podnikatelé). Naprostá většina účastníků šetření, bezmála **85 %** z nich, se přiklonila k první nabízené odpovědi. Druhou možnost zvolila pouhá **3 %** dotazovaných a zbylých **13 %** účastníků průzkumu uvedlo svou vlastní odpověď.

Graf 8: Typ povolání



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 17: Typ povolání

Otázka č. 8: Lektorskou činnost vykonáváte (nebo jste vykonával/a) jako:			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Zaměstnanec instituce, ve které probíhají vzděl. akce	67	84,81 %
B	Externí lektor (podnikatel – OSVČ)	2	2,53 %
C	Jiná odpověď ²⁰⁴	10	12,66 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 9 měla za úkol zjistit, zda je pro respondenty výkon lektorské činnosti jejich hlavní pracovní náplní, případně činností, kterou vykonávají pouze občas. Na

²⁰⁴ Příklady vlastních odpovědí k otázce č. 8:

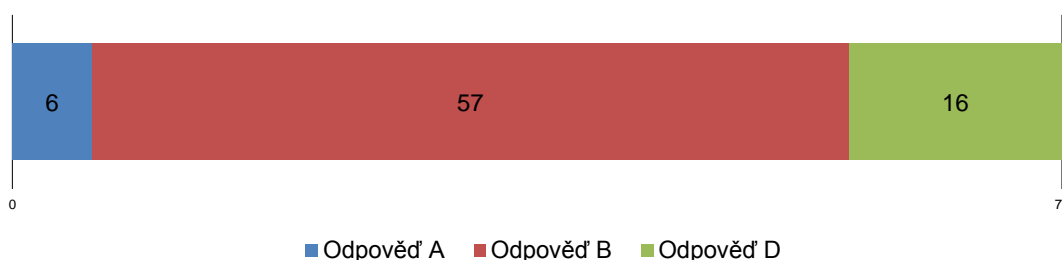
„Lektorskou činnost jsem vykonával na dohodu o provedení práce.“

„Byl jsem externím lektorem, nicméně v této oblasti nepodnikám a výuku jsem dělal zadarmo.“

„Učím na základě dohody o pracovní činnosti.“

základě analýzy navrácených dotazníků bylo zjištěno, že nárazově tuto profesi vykonává **72 %** účastníků šetření, **20 %** respondentů se nepřiklonilo k žádné z nabízených variant odpovědí, přičemž uvedli svou vlastní a zbylých **8 %** dotazovaných uvedlo, že je pro ně výkon edukační činnosti hlavním obsahem jejich práce.

Graf 9: Náplň práce



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 18: Náplň práce

Otázka č. 9: Výkon lektorské činnosti je (byl) pro Vás:			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Hlavní pracovní náplní	6	7,59 %
B	Činností, vykonávanou spíše nárazově	57	72,15 %
C	Jiná odpověď ²⁰⁵	16	20,25 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 10 předložila respondentům popis současného stavu v oblasti požadavků na odbornou kvalifikaci pro výkon lektorské profese. Účastníci dotazníkového šetření pak měli poskytnout svůj názor na tuto situaci, který by odpovídal některé z nabízených odpovědí. Byla dána i možnost zanechat odpověď vlastní.

Z průzkumu vyplynulo, že **33 %** dotazovaných souhlasí s tím, aby lektor musel prokázat alespoň základní znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a andragogiky. Dalších **30 %** účastníků šetření se přiklonilo k tvrzení, že by lektor měl prokázat pouze

²⁰⁵ Příklady vlastních odpovědí k otázce č. 9:

„Během trvání projektu činilo lektorování 30% mého pracovního fondu, nyní učím nárazově.“

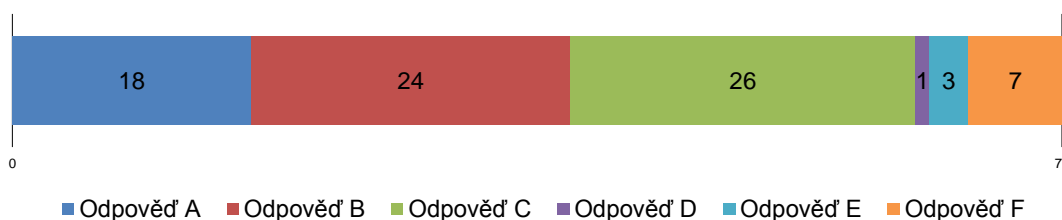
„Lektoruji pravidelně, nikoli pouze nárazově, nicméně to není moje hlavní pracovní náplň.“

„Tuto činnost vykonávám jako svůj vedlejší pracovní poměr.“

„Je to různé – někdy učím velmi často, jindy se pro změnu do učebny delší dobu nedostanu.“

svou odbornou způsobilost a **23 %** respondentů by výkon lektorského povolání umožnilo všem, bez nutnosti prokazovat odbornou či jinou kvalifikaci. Svou vlastní odpověď poskytlo **9 %** oslovených účastníků a pouhé **1 %** dotázaných se k současné situaci stran kvalifikačních požadavků vyjádřilo tak, že by lektor měl být vysokoškolsky vzdělaný v oblasti pedagogiky či andragogiky.

Graf 10: Kvalifikace



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 19: Kvalifikace

Otázka č. 10: Podle současné legislativy není pro výkon povolání lektora nutné prokazovat odbornou ani jinou způsobilost (doložením dokladu o ukončeném odpovídajícím vzdělání nebo ověřené profesní kvalifikaci). Jaký je Váš názor na tuto situaci?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Každý by měl mít možnost toto povolání vykonávat bez nutnosti prokazování odborné či jiné způsobilosti.	18	22,78 %
B	Lektor by měl prokázat pouze svou odbornou způsobilost (znalosti v oboru, který přednáší).	24	30,38 %
C	Lektor by měl prokázat alespoň základní znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a andragogiky (absolvováním kurzu pedagog. či andragog. minima).	26	32,91 %
D	Lektor by měl být vysokoškolsky vzdělaný v oblasti pedagogiky či andragogiky.	1	1,27 %
E	Lektor by měl prokázat svou profesní způsobilost složením zkoušky před autorizovanou osobou na základě hodnotícího standardu NSK.	3	3,80 %
F	Jiná odpověď ²⁰⁶	7	8,86 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

²⁰⁶ Příklady vlastních odpovědí k otázce č. 10:

„Nemohu jednoznačně odpovědět – záleží na typu, rozsahu a délce vzdělávací akce.“

„Pokud někdo umí, pak je to nejlepší doklad kvalifikace a pokud neumí, žádný papír mu nepomůže.“

Otázka č. 11 zjišťovala u jednotlivých účastníků dotazníkového šetření délku jejich edukační praxe. Ta činila v průměru **5** let pro obě pohlaví. Na základě analýzy údajů bylo zjištěno, že nejdelší praxe u mužů činí **21** let a nejkratší pouhý **1** rok. U žen je maximální zaznamenaná délka praxe v lektorské profesi **13** let, minimální uvedená doba trvání, pak stejně jako u mužů, dosáhla **1** roku.

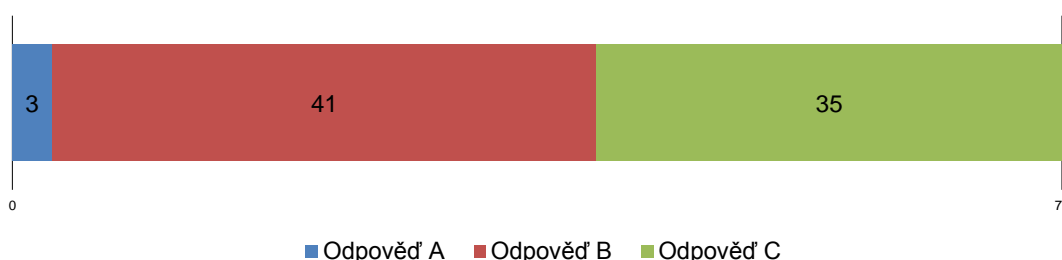
Tabulka 20: Délka lektorské praxe respondentů (ženy a muži dohromady)

Průměr	Modus	Median	Minimum	Maximum
5,10	3	3	1	21

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 12 se respondentů dotazovala, zda v současné době aktivně vykonávají lektorskou profesi. Z uvedených odpovědí bylo zjištěno, že **52 %** účastníků průzkumu se edukací dospělých zabývá pouze občas, **44 %** tuto činnost aktuálně nevykonává a zbylá **4 %** dotazovaných v lektorské činnosti působí pravidelně.

Graf 11: Výkon lektorské profese



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

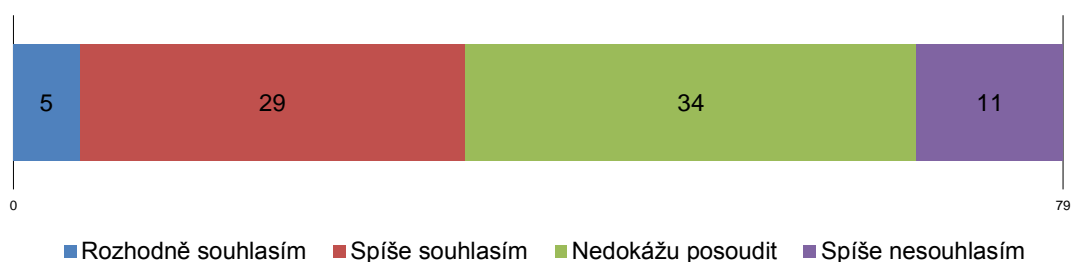
Tabulka 21: Výkon lektorské profese

Otázka č. 12: Vykonáváte v současné době aktivně lektorskou činnost?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Ano (pravidelně)	3	3,80 %
B	Ano (pouze občas)	41	51,90 %
C	Ne	35	44,30 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 13 předkládala respondentům tvrzení, že profese lektora je považována za prestižní povolání. Účastníci průzkumu se pomocí pětibodové stupnice měli následně vyjádřit, zda s touto tezí souhlasí či nikoli. Většina z nich, konkrétně **43 %**, odpověděla, že míru prestiže lektorské profese nedokáže posoudit. S předloženým tvrzením pak spíše souhlasilo **37 %** účastníků průzkumu a pouhých **6 %** dotazovaných toto povolání pokládá za rozhodně prestižní. Zbýlých **14 %** respondentů s navrženou tezí spíše nesouhlasí.

Graf 12: Prestiž profese vzdělavatele dospělých



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 22: Prestiž profese vzdělavatele dospělých

Otázka č. 13: Vyjádřete se k následujícímu tvrzení:						
Teze	++	+	×	-	--	Σ
	Počet/Podíl					
Profesi lektora považuji za prestižní povolání.	5 6,33 %	29 36,71 %	34 43,04 %	11 13,92 %	0 0,00 %	79 100,00 %

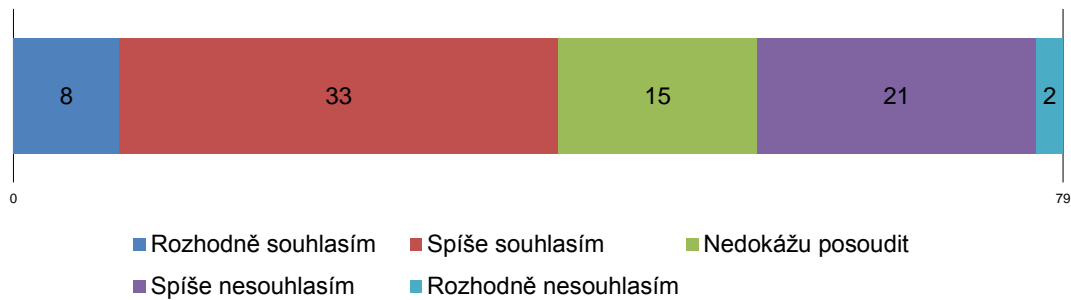
Hodnocení:

- | | | | |
|----|---------------------------|----|-----------------------------|
| ++ | <i>Rozhodně souhlasím</i> | -- | <i>Rozhodně nesouhlasím</i> |
| + | <i>Spíše souhlasím</i> | - | <i>Spíše nesouhlasím</i> |
| × | <i>Nedokážu posoudit</i> | | |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 14 měla za úkol zjistit, do jaké míry účastníci šetření souhlasí s dalším tvrzením, které se týká úrovně finančního ohodnocení lektorské profese. Analyzováním výsledků průzkumu bylo zjištěno, že **42 %** respondentů s předloženou tezí spíše souhlasí, **27 %** dotazovaných pak spíše nesouhlasí a **19 %** účastníků dotazníkového průzkumu tuto otázku nedokáže posoudit. Dalších **10 %** odpovědí náleželo do kategorie, vyjadřující rozhodný souhlas a **3 %** respondentů s tvrzením naopak rozhodně nesouhlasí. Výsledky zobrazuje následující graf a tabulka.

Graf 13: Finanční ohodnocení



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 23: Finanční ohodnocení

Otázka č. 14: Vyjádřete se k následujícímu tvrzení:						
Teze	++	+	×	-	--	Σ
	Počet/Podíl					
Za výkon lektorské činnosti jsem dostatečně finančně ohodnocen/a (popř. byl/a jsem).	8 10,13 %	33 41,77 %	15 18,99 %	21 26,58 %	2 2,53 %	79 100,00 %

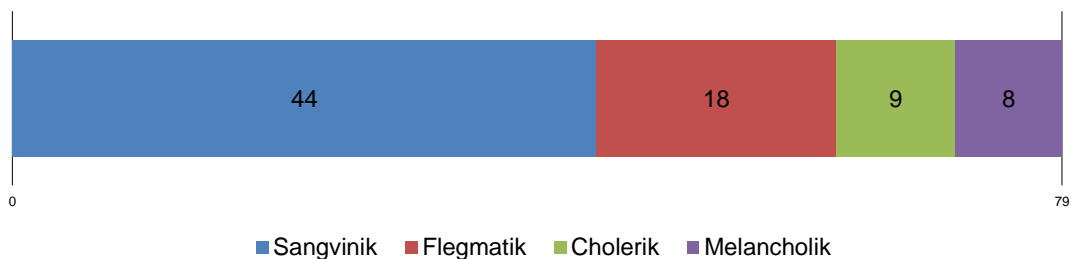
Hodnocení:

- ++ *Rozhodně souhlasím*
- + *Spíše souhlasím*
- × *Nedokážu posoudit*
- *Rozhodně nesouhlasím*
- *Spíše nesouhlasím*

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 15 vyzývala účastníky šetření, aby se v rámci sebehodnocení zařadili k příslušnému temperamentovému typu, jenž nejlépe vystihuje jejich osobnost. Více jak polovina dotazovaných, tedy **56 %**, se označilo za sangviniky, **23 %** respondentů zvolilo odpověď reprezentující flegmatickou povahu a **11 %** dotazovaných tvoří cholericí. Zbýlých **10 %** účastníků průzkumu se cítí být melancholiky.

Graf 14: Temperament



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

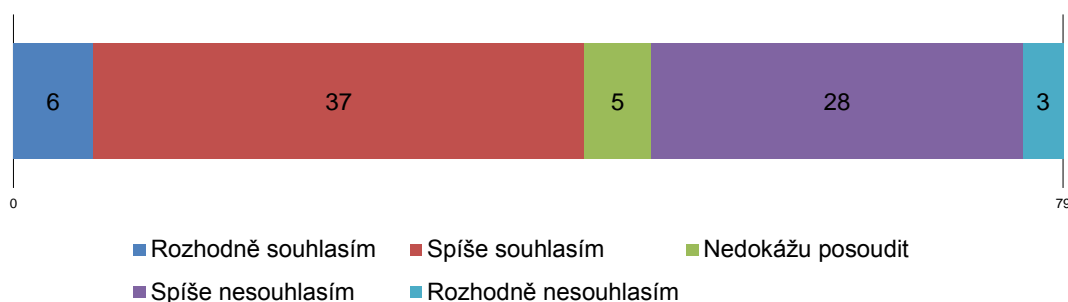
Tabulka 24: Temperament

Otázka č. 15: Jaký typ temperamentu nejlépe vystihuje Vaší osobnost?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Sangvinik	44	55,70 %
B	Flegmatik	18	22,78 %
C	Cholerik	9	11,39 %
D	Melancholik	8	10,13 %
Celkem		79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 16 předkládala účastníkům šetření tezi, že práce lektora je psychicky vyčerpávající. S tímto konstatováním spíše souhlasilo **47 %** respondentů, dalších **35 %** dotazovaných spíše nesouhlasilo a **6 %** účastníků průzkumu se v danou chvíli nedokázalo rozhodnout. S tvrzením, že lektorská profese klade vysoké nároky na psychiku člověka, rozhodně souhlasilo **8 %** respondentů a **4 %** odpovědí byla zcela odlišného mínění.

Graf 15: Psychická zátěž



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 25: Psychická zátěž

Otázka č. 16: Vyjádřete se k následujícímu tvrzení:						
Teze	++	+	×	-	--	Σ
	Počet/Podíl					
Práce lektora mne psychicky vyčerpává (popř. vyčerpávala).	6 7,59 %	37 46,84 %	5 6,33 %	28 35,44 %	3 3,80 %	79 100,00 %

Hodnocení:

- | | | | |
|----|--------------------|----|----------------------|
| ++ | Rozhodně souhlasím | -- | Rozhodně nesouhlasím |
| + | Spíše souhlasím | - | Spíše nesouhlasím |
| × | Nedokážu posoudit | | |

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 17 umožňovala respondentům nepovinně vložit svou vlastní odpověď, která by poskytovala informaci o tom, jakým způsobem při své edukační činnosti řeší konfliktní situace (pokud se do nějaké dostali). Účastníci šetření, kteří byli ochotni se vyjádřit, odpovídali už z povahy otázky dichotomickým způsobem. Jedna část lektorů se podle jejich slov v rámci své profese doposud s konfliktní situací nesetkala, ta druhá pak uvedla následující komentáře:

„Z mého pohledu to byl student, který pokládal otázky a snažil se mě nachytat v mé nevědomosti. Snažila jsem se ho usměrnit tím, že potřebné zjistím a budu ho informovat.“;
„Když jste povinen při svém výkladu ctít literu zákona a praxe je zcela jiná, pak se Vám samozřejmě posluchači doslova bouří. Dá se to v klidu zvládnout, když jim vysvětlíte, jak se věci mají.“;
„Setkala jsem se s účastnicí kurzu, která měla svůj názor, své postupy, na kterých lpěla tak, že nechtěla ani slyšet názor jiný. Tenkrát jsem upozornila a činím tak doposud ihned na začátku výuky, že v některých případech dojdeme do situace, kdy budu mít jiný výklad ke konkrétní záležitosti, než znají účastníci. Upozorním je, že si neosobují právo tvrdit, že jediné to, co říkám já, je to jediné správné a ať berou moje sdělení jen jako jiný pohled na věc. V rámci výkladu těchto sporných záležitosti uvedu argumenty pro svá tvrzení.“;
„Ano, problém je nezáměr frekventantů kurzů, kteří si to jdou tzv. odsedět za čárku. Svým způsobem to bylo velmi kvalitní cvičení sebekázně. Nejčastěji jsem situaci řešil přerušením výkladu do doby, než si toho dotyčný/dotyční všimli a upozornil je, že samozřejmě můžeme počkat, případně se mohou s námi ostatními podělit o své poznatky. Ve většině případů to stačilo 2-3x zopakovat.“

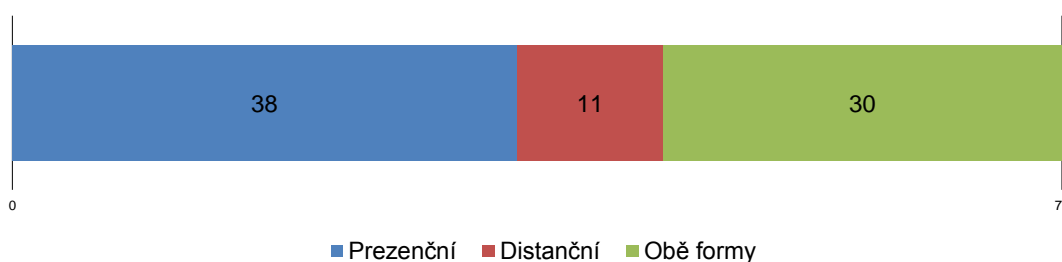
Otázka č. 18 se týkala duševní hygieny respondentů. Formou volné odpovědi měli účastníci šetření opět možnost vyjádřit se, zda při své lektorské profesi používají nějaké praktiky, zaměřené na udržení dobrého duševního zdraví a jakým způsobem čelí stresu při výkonu takto psychicky náročné práce. Drtivá většina účastníků dotazníkového šetření uvedla jako velmi efektivní způsob odbourávání negativních vlivů stresu různé sportovní aktivity (běh, jízda na kole, plavání, míčové hry apod.), či jakoukoli jinou fyzickou práci, případně relaxaci, meditaci nebo četbu a sledování filmů. Příklady dalších odpovědí:

„Před vyučováním si říkám pozitivní věty, že to zvládnou a všechno proběhne v pořádku, i když jsem velice nervózní. Snažím se to překonat.“;
„Stresu se zbavuji prací na zahrádce a turistikou.“;
„Základem pro minimalizaci psychické zátěže je důkladná příprava na školení, zejména kvalitní podklady a prezentace. U nové vzdělávací akce je

vhodné konzultovat obsah kurzu a provést školení tzv. nanečisto. Tato příprava poskytne určitou míru sebejistoty.“; „Stresu se zbavuji fyzickou prací v domácnosti, okolo domu či na zahradě.“; „Často nastane situace, kdy už toho má člověk tak říkajíc dost. Snažím se to potom rozchodit v přírodě.“; „V minulosti jsem měl problémy s trémou, řešil jsem je dýchacími cvičeními. V současnosti již takové problémy nemám, lektorování se mi stalo celkem rutinou.“; „Jsem nestresovací typ. Když ale něco není, jak má být, vezmu ženu za ruku, vodítko, psa a míč a jdeme se vyblbnout k rybníku nebo na louku.“; „Mně osobně pomáhá dostatek spánku a kvalitní příprava na kurz.“; „Stresu se zbavuji poslechem příjemné hudby.“

Otázka č. 19 zjišťovala, jaký typ kurzů jednotliví respondenti vedli v rámci výkonu své edukační činnosti. Většina z nich, konkrétně **48 %**, konstatovala, že se podílela pouze na prezenční výuce. Bezmála **14 %** účastníků průzkumu působilo v roli tutora distančních kurzů a **38 %** dotazovaných mělo na starosti obě formy vzdělávání.

Graf 16: Typ výuky



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 26: Typ výuky

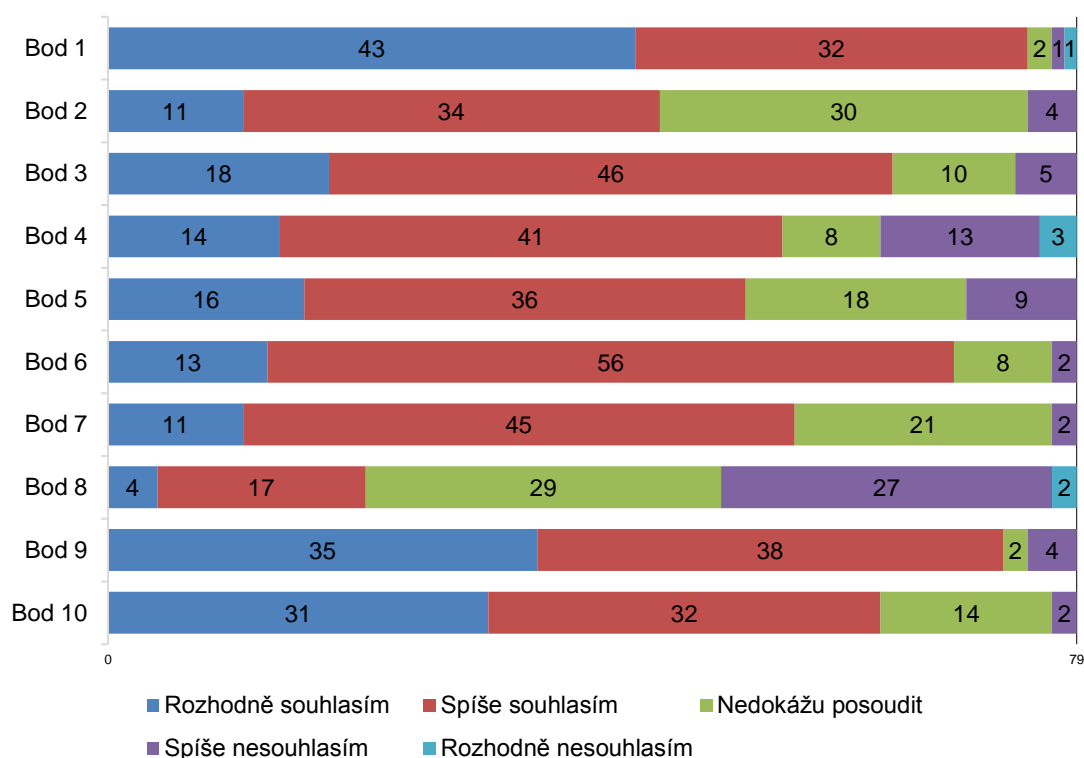
Otázka č. 19: Jaký typ kurzů nejčastěji vedete (vedl/a jste)?			
Zn.	Odpověď	Počet	Podíl
A	Prezenční (jako lektor)	38	48,10 %
B	Distanční (jako tutor)	11	13,92 %
C	Prezenční i distanční	30	37,97 %
	Celkem	79	100,00 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka č. 20 nabízela deset tvrzení, jež odpovídala jednotlivým bodům Desatera kvalitního lektora, vydaného Asociací institucí vzdělávání dospělých ČR. Respondenti

měli na závěr dotazníkového průzkumu za úkol, vyjádřit se ke každému bodu a objektivně zhodnotit, zda s ním souhlasí, nesouhlasí nebo se v danou chvíli nedokáží rozhodnout. Vzhledem k velkému množství reakcí je výsledek analýzy této otázky zpracován pouze do grafické a tabulkové podoby.

Graf 17: Desatero kvalitního lektora



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Tabulka 27: Desatero kvalitního lektora

Otázka č. 20: V souvislosti s dříve či stále vykonávanou činností lektora se vyjádřete k následujícím tvrzení: (velmi prosím o objektivní hodnocení)						
Teze	++	+	×	-	--	Σ
	Počet/Podíl					
Jsem vždy čestný/á ve vztahu k zaměstnavateli, zadavateli i účastníkovi vzdělávání, dodržuji etický kodex a další dohodnutá pravidla.	43 54,43 %	32 40,51 %	2 2,53 %	1 1,27 %	1 1,27 %	79 100,00 %
Jsem respektovanou osobností, odborníkem s komplexními a aktuálními poznatky v oboru, ve kterém působím.	11 13,92 %	34 43,04 %	30 37,97 %	4 5,06 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Svou práci dělám rád/a, vnímám jí jako poslání. Jsem vstřícný/á a přátelský/á, trpělivý/á a empatický/á. Mám autoritu, povzbuzuji a vedu účastníky, jsem předvídavý/á, kreativní a schopný/á improvizace.	18 22,78 %	46 58,23 %	10 12,66 %	5 6,33 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Neustále aktualizuji své lektorské a odborné kompetence, účastním se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuji odborné zdroje.	14 17,72 %	41 51,90 %	8 10,13 %	13 16,46 %	3 3,80 %	79 100,00 %

Přijímám supervizi své práce jako cestu ke kvalitě.	16 20,25 %	36 45,57 %	18 22,78 %	9 11,39 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Analyzuji a respektuji potřeby klienta v rámci své odbornosti a zadání. Dosahuji cílů, které jsem se zavázal/a naplnit.	13 16,46 %	56 70,89 %	8 10,13 %	2 2,53 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Dokáži provést klienta procesem přípravy, realizace a hodnocením vzdělávacího procesu.	11 13,92 %	45 56,96 %	21 26,58 %	2 2,53 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Znám širokou škálu metod a technik vzdělávání a využívám je s ohledem na obsah a cíle vzdělávání i cílovou skupinu.	4 5,06 %	17 21,52 %	29 36,71 %	27 34,18 %	2 2,53 %	79 100,00 %
Jsem schopný/á týmové spolupráce.	35 44,30 %	38 48,10 %	2 2,53 %	4 5,06 %	0 0,00 %	79 100,00 %
Šírím a podporuji dobré jméno instituce svou profesionalitou, chováním a vystupováním.	31 39,24 %	32 40,51 %	14 17,72 %	2 2,53 %	0 0,00 %	79 100,00 %

Hodnocení:

- ++ *Rozhodně souhlasím* -- *Rozhodně nesouhlasím*
+ *Spíše souhlasím* - *Spíše nesouhlasím*
× *Nedokážu posoudit*

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

7.7 Ověření hypotéz

Pro ověření hypotézy prvního výzkumného problému byla vybrána otázka č. 15: „*Jaký typ temperamentu nejlépe vystihuje Vaší osobnost?*“ a otázka č. 16: „*Vyjádřete se k následujícímu tvrzení: práce lektora mne psychicky vyčerpává (popř. vyčerpávala).*“ Při analýze výsledků šetření byly všechny navrácené dotazníky rozděleny do čtyř skupin podle jednotlivých temperamentových typů a u každé skupiny došlo k součtu odpovědí, ve kterých respondenti projevíli souhlas s tezí, uvedenou v otázce č. 16. Pro zajištění maximální reliability byla každá skupina posuzována tedy zcela samostatně, čímž došlo ke zjištění čtyř výsledků, jejichž komparace umožnila stanovení patřičného závěru.

Z průzkumu vyplývá, že lektorské povolání po psychické stránce vyčerpává **50 %** sangviniků, **67 %** flegmatiků, **78 %** cholericů a **25 %** melancholiků. Na vzdory předpokladu, že sangvinici se s psychickou zátěží vypořádají nejlépe, bylo zjištěno, že větší míru odolnosti prokázali melancholici. **Hypotéza č. 1 je tímto falzifikována.**

Tabulka 28: Pociťovaná psychická zátěž ve vztahu k temperamentu lektora

Sangvinik			Flegmatik			Cholerik			Melancholik		
Odp.	Resp.	Podíl	Odp.	Resp.	Podíl	Odp.	Resp.	Podíl	Odp.	Resp.	Podíl
22	44	50 %	12	18	67 %	7	9	78 %	2	8	25 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Verifikace platnosti druhé hypotézy proběhla na základě volby otázky č. 1: „*Jste muž/žena?*“ a otázky č. 14: „*Vyjádřete se k následujícímu tvrzení: za výkon lektorské činnosti jsem dostatečně finančně ohodnocen/a (popř. byl/a jsem)*“. Nejprve opět došlo k rozdělení navrácených dotazníků, tentokrát podle toho, zda je respondentem žena či muž a následně byla u každého pohlaví provedena selekce a sumarizace odpovědí, ve kterých se účastníci průzkumu vyjádřili kladně na tvrzení, uvedené v otázce č. 14.

Na základě zjištěných výsledků lze konstatovat, že **58 %** mužů považuje finanční ohodnocení lektorské profese za dostačující, nicméně ve skupině žen se shodně vyjádřilo pouze **44 %**. **Hypotéza č. 2 je tímto potvrzena.** Poměr kladných odpovědí na otázku č. 14 k celkovému počtu mužů a žen je uveden v následující tabulce.

Tabulka 29: Finanční ohodnocení

Muži			Ženy		
Odp.	Resp.	Podíl	Odp.	Resp.	Podíl
26	45	58 %	15	34	44 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pro ověření třetí hypotézy, stanovené v úvodu empirické části této diplomové práce, byla zvolena otázka č. 3: „*Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?*“ a otázka č. 20: „*Vyjádřete se k následujícímu tvrzení: neustále aktualizuji své lektorské a odborné kompetence, účastním se vzdělávacích a rozvojových akcí, studuji odborné zdroje*“. Jednotlivé dotazníky i v tomto případě prošly třídící procedurou, při které byly rozděleny do dvou skupin, z nichž první tvořili absolventi středních škol a druhou pak respondenti vzdělání vysokoškolsky. V následující fázi došlo u každé skupiny k výběru odpovědí, jimiž jednotliví účastníci průzkumu souhlasili s výše uvedeným tvrzením, které bylo součástí tzv. lektorského desatera v otázce č. 20.

Důkladnou analýzou bylo zjištěno, že lektorské a odborné kompetence si pravidelně aktualizuje a rozšiřuje **59 %** středoškolsky vzdělaných lektorů a **75 %** edukátorů, kteří absolvovali bakalářský nebo magisterský studijní program na některé z vysokých škol. **Hypotéza č. 3 je tedy potvrzena.** Poměr kladných odpovědí na otázku č. 20 k celkovému počtu středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných lektorů, uvádí následující tabulka.

Tabulka 30: Rozvoj kompetencí

SŠ			VŠ		
Odp.	Resp.	Podíl	Odp.	Resp.	Podíl
16	27	59 %	39	52	75 %

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

7.8 Závěr průzkumu a doporučení

Na základě verifikace uvedených hypotéz, které se vztahují k předem definovaným výzkumným problémům, je možné konstatovat, že celorepublikovým dotazníkovým průzkumem mezi lektory jednotlivých eGON Center byla nejvyšší míra odolnosti vůči psychické náročnosti profese vzdělavatele dospělých překvapivě zjištěna u melancholiků. Je ale nutné zmínit, že se tento závěr opírá o zcela subjektivní sebehodnocení edukátorů, respektive jejich osobnosti, učiněné v tomto konkrétním šetření a proto jej není možné generalizovat. Otázkou tedy zůstává, v čem tkví příčina zjištěného výsledku. Její odhalení by však vyžadovalo realizaci samostatného dotazníkového průzkumu či jiné empirické metody, např. rozhovoru.

Stran výše finančního ohodnocení profese vzdělavatele dospělých došlo k potvrzení předpokladu, ve kterém většina žen považuje lektorské povolání po finanční stránce za nedostatečně ohodnocené. Na rozdíl od předchozího výzkumného problému je tento závěr možné považovat za všeobecně platný, neboť četnými průzkumy bylo v praxi již mnohokrát prokázáno, že za stejnou práci, kterou vykonávají muži, pobírají ženy menší mzdu či plat. Východiskem z této situace by mohla být intervence ze strany státu nebo EU v podobě zavedení souboru právních opatření (zajištění platové transparentnosti, hlášení rozdílů v platech, posílení sankcí apod.), který by zmírnil dosavadní nepoměr. Současně je důležité, aby mezi zaměstnanci, zaměstnavateli a širokou veřejností bylo zvyšováno povědomí o existenci této nerovnosti, její příčině a možných řešeních.

Pozitivním zjištěním je pak relativně vysoké procento vzdělavatelů, kteří neustále pracují na aktualizaci a rozvoji svých dosavadních lektorských i odborných kompetencí. Vzhledem k tomu, že bylo dotazníkové šetření uskutečněno v prostředí veřejné správy, je tento fakt možné odůvodnit následujícím tvrzením. Za posledních několik let došlo v uvedeném sektoru k mnoha razantním změnám, z nichž ta doposud největší spočívala v implementaci tzv. eGovernmentu, tedy elektronizace veřejné správy prostřednictvím

informačních a komunikačních technologií. Během poměrně krátkého období bylo nutné vybudovat síť vzdělávacích středisek (eGON Center), ve kterých by zaměstnanci všech úřadů proškolili kvalifikovaní lektori. Tito vzdělavatelé musí neustále sledovat vývoj příslušné legislativy a zajišťovat aktualizaci znalostí, vědomostí a dovedností nejenom u sebe samých, ale také u ostatních zaměstnanců veřejné správy. Řada pracovníků má pak povinnost účastnit se dalšího vzdělávání danou přímo zákonem číslo 312/2002 Sb., o úřednících územních samosprávných celků a o změně některých zákonů.

Úlohou dotazníkového průzkumu bylo také zmapovat vnímání prestiže lektorského povolání a problematiky prokazování odborné či jakékoli jiné způsobilosti. Obě témata spolu totiž úzce souvisí. Z výsledků šetření vyplývá, že bezmála polovina dotazovaných není schopna posoudit, zda je pro ně profese vzdělavatele dospělých dostatečně prestižní a nadpoloviční většina respondentů se přiklání k názoru, aby byl výkon edukační činnosti umožněn pouze osobám, které dostatečně prokáží svou odbornou způsobilost v oboru, který přednáší, ideálně doplněnou o základní znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky a andragogiky. Nápravná opatření, jež by řešila nedostatky ve zmíněných oblastech, jsou detailně popsána v subkapitole 6.2.5 teoretické části této diplomové práce.

ZÁVĚR

Profese vzdělavatele dospělých je opravdu náročná a nesmí se podceňovat. Pečlivá příprava didaktických pomůcek, cvičebních příkladů, praktických ukázek, tvorba osnovy vzdělávací akce, psaní studijních opor, které posluchači dostanou pro samostudium, tvoří, mimo jiné, základní stavební kameny úspěšného vzdělávání dospělých. Dobrý andragog si musí neustále uvědomovat, že jím přednášená látka se v průběhu času rychle či pomalu mění, vyvíjí, přicházejí nové objevy, potvrzují se nebo vyvrací zažitá pravdy a hypotézy. Všechny tyto změny je potřeba sledovat, zkoumat a stále se sebevzdělávat.

Každý lektor za dobu svého působení v edukačním procesu už zcela určitě zjistil, že některé informace, které kdysi považoval (například v rámci přednášek z dob svých studií) za méně podstatné, jsou nyní důležité, dává je do souvislostí, vazeb a tím si rozšiřuje znalosti, které následně uplatňuje v rámci své profese. Lektor by měl umět hledat způsoby, jak výuku zjednodušit ale zároveň upozorňovat na detaily tak, aby se účastníkům vzdělávání daná problematika co nejvíce přiblížila. S tím úzce souvisí nutnost umět vystavět logickou strukturu přednášky. Před každým vystoupením je pak důležité, zjistit si nové skutečnosti, které se k tématu výuky vztahují. Amatérský přístup a nepřipravenost je velkým hazardem pro lektora a ten zpravidla bývá velmi často svými posluchači odhalen. Stejně tak dogmatický způsob výuky není pro moderního andragoga cestou, kterou by se měl vydávat. Diskuze, vzájemná komunikace, konstruktivní výměna názorů, dialog – to by měly být nástroje dnešního edukátora.

Lektor se při výuce obvykle setkává s lidmi, kteří už prošli formálním vzděláváním (vázaným striktně na školský systém), případně neformálním vzděláváním, realizovaným prostřednictvím otevřených univerzit, univerzit třetího věku, podniků, kulturních zařízení, nadací, klubů aj. Spolu se získanými vědomostmi, osvojenými dovednostmi a postoji z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů, apod. tyto lidé většinou tvoří spolehlivého partnera při výuce. Kladou různé dotazy (leckdy velmi odborné) a vyžadují jejich přesné a často jednoduché zodpovězení. V případě, že lektor na některou otázku nezná odpověď nebo si není svými znalostmi úplně jistý, je důležité, aby si to přiznal a bez pocitu studu či osobního selhání řekl: „nevím, ale co nejdříve zjistím“, byť by toto přiznání pro některé lektory znamenalo prohru jejich vlastního ega. Pro dobrého kantora je tato situace naopak výzvou k tomu, aby si chybějící informace nastudoval a později je použil při svých přednáškách například v podobě řečnické otázky.

Zkušený lektor by měl mít vždy v paměti své začátky. Nikdy nesmí podlehnout dojmu, že sám ví vše nejlépe a nepotřebuje se tedy dále vzdělávat a rozšiřovat si svůj obzor. V této souvislosti si vzpomínám na Mgr. Milana Soukupa, nynějšího ředitele Střední školy řemesel a služeb v Děčíně, který mi po skončení hospitace na jednom z mých kurzů řekl: „Pamatujte si, že je velmi důležité, snížit se na úroveň svých studentů a uče se s nimi.“ Tuto radu považuji za velmi cennou, protože ukázat ostatním, že vím něco víc, než oni, není vůbec složité. Podstatné je naopak vzbudit v nich pocit, že jsme všichni na jedné lodi a že mne jako lektora mohou považovat za svého průvodce na cestě za poznáním, přičemž se vzájemně můžeme mnohému přiučit v duchu Senecových slov „*docendo discimus*“, tedy „*učíte jiné, sami se učí*“.

Je-li vyučování definováno jako cílevědomá, organizovaná, plánovitá činnost vedená zpravidla edukátorem, při níž jsou předávány nové vědomosti, dovednosti a návyky, pak je nutné konstatovat, že se zároveň jedná o činnost, při které vzdělavatel není pouze zdrojem informací a jejich didaktického zprostředkování učícím se subjektům, nýbrž se sám stává tím, kdo se také učí, zejména v důsledku hledání nových způsobů výkladu a interakce s účastníky vzdělávací akce. Vyučováním druhých se tedy edukátor dostává do celé řady situací, kdy je nucen rozšiřovat své dosavadní znalosti, aby mohl fundovaně odpovídat na dotazy svých posluchačů a zároveň aby držel krok s novými poznatky, které se týkají jeho oboru. Záměrně si tak rozšiřuje své znalosti, které vedou k vědomostem a ty následně k dovednostem. Obecně tedy platí, že pokud chceme být dobrými učiteli, musíme být zároveň dobrými žáky.

Hlavním cílem při psaní této diplomové práce bylo vytvořit dílo, které studentům pedagogiky či andragogiky poskytne maximum informací o nelehké profesi vzdělavatele dospělých, na jejichž základě získají alespoň elementární představu o tom, co takové povolání obnáší. Užitečné poznatky zde naleznou i ti, kteří už některou z andragogických profesí vykonávají, neboť je celá tato práce postavena na několika pilířích, o které by měla být opřena vědomostní základna každého, kdo se zabývá vzděláváním dospělých.

Jedná se o elementární orientaci v otázce učení, zejména v kontextu jednotlivých fází ontogeneze člověka, v nichž je třeba zaměřit svou pozornost na kognitivní funkce, resp. jejich kvalitu, která výrazně ovlivňuje schopnost učit se u každého jedince. Ta postupem věku přirozeně slábně, čímž způsobuje řadu negativních jevů, které by měl

edukátor právě na základě svých znalostí z vývojové psychologie a gerontagogiky umět efektivně kompenzovat. Této problematice se věnuje první kapitola.

Další klíčovou oblastí, o které je nutné mít dostatečný přehled, je vzdělávání i jeho historie napříč vývojovými etapami lidské společnosti. Dané téma, spolu se zmínkou o významném a neopomenutelném odkazu největšího pedagoga všech dob a učitele národů Jana Amose Komenského, tvoří obsahovou náplň kapitoly druhé. Retrospektivní pohled je přítomen i v kapitole následující, tedy třetí, která se zabývá oblastí edukace dospělých, konkrétně systémem jejich dalšího vzdělávání, forem a metod výuky, androdidaktickými zásadami či charakteristikou toho, kdo to vlastně dospělý je, s jakými typy účastníků vzdělávací akce se může lektor při výkonu své činnosti setkat a zda je možné na dospělého jedince působit i výchovně.

Samostatná, v pořadí již čtvrtá kapitola, byla věnována celoživotnímu učení, jehož význam neustále roste a strategickým dokumentům národního či mezinárodního charakteru, které se touto problematikou úzce zabývají. Vysvětlen byl také rozdíl mezi pojmy formální, neformální a informální učení i přínos Lisabonského, Kodaňského a Boloňského procesu. Spolu s obsahem kapitoly páté, která se zabývala zásadami správné andragogické komunikace v rámci sociální interakce a typologií problémových účastníků vzdělávací akce, bylo poskytnuto dostatečné množství informací pro dobrou orientaci ve zmíněných oblastech, jež by měly tvořit další pilíř, podepírající kvalifikovaný výkon profese edukátora dospělých.

Šestá kapitola detailně zkoumala osobnost vzdělavatele a jednotlivé složky, ze kterých se skládá, dále pak cesty, vedoucí k andragogickému povolání, míru jeho prestiže, přípravu a certifikaci lektorů, různé podoby této profese a uvedla též možné chyby, kterých by se měl edukátor při výuce vstříhat. Závěr kapitoly patří problematice odborné způsobilosti vzdělavatele dospělých a sestavení jeho kompetenčního modelu. Poslední sedmá kapitola pak obsahovala dotazníkový průzkum, který byl realizován mezi lektory eGON Center po celé České republice. Toto šetření přineslo řadu zajímavých poznatků a odpovědí na předem definované výzkumné problémy. Jejich ucelený souhrn je uveden v subkapitole 7.8 na konci empirické části této diplomové práce.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

Pedagogická encyklopedie. Vyd. 1. Editor Jan Průcha. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

BARTÁK, Jan. *Základní kniha lektora/trenéra: Jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně působit na druhé*. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-722-0158-1.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Překlad Dana LISÁ. Praha: Portál, 2011, 376 s. ISBN 978-80-7367-930-9.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 135 s. ISBN 978-802-4725-802.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-717-8463-X.

ČELEDOVÁ, Libuše a Rostislav ČEVELA. *Výchova ke zdraví: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 128 s. ISBN 978-802-4732-138.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Překlad Jiří REZEK. Praha: Grada, 2008, 512 s. Expert. ISBN 978-80-247-2018-0.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 5. vyd. Překlad Karel BALCAR. Praha: Portál, 2008, 175 s. ISBN 978-807-3675-059.

FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 336 s. ISBN 978-808-6723-648.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 776 s. ISBN 978-807-3675-691.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.

JÍRA, Otakar, Jaroslava RAMPOUCHOVÁ a Vladimír VESELÝ. *Základy lektorské práce*. Praha: IDM MŠMT, 2004, 88 s. ISBN 80-867-8407-X.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido, 1997, 76 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-43-5.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření: informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003, 23 s. ISBN 80-7071-231-7.

KINDL, Daniel. *Knihovnická revue: Iniciativy Evropské komise v oblasti vzdělávání a elektronického učení* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003, roč. 13, č. 1 [cit. 2013-10-05]. ISSN 1214-0678. Dostupné z: <http://knihovna.nkp.cz/NKKR0301/0301006.html>

- KOHOUT, Karel. *Základy obecné pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007, 152 s. ISBN 978-80-86723-38-9.
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 232 s. Pedagogika. ISBN 978-802-4728-575.
- KOPECKÝ, Kamil. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: HANEX, 2006, 130 s. ISBN 80-857-8350-9.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003, 279 s. ISBN 80-717-8774-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2013, 176 s. Komunikace. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MĚŠTÁNEK, Tomáš. *Poznámky k dějinám filozofie*. 1. vyd. Praha: Bílý slon, 1992, 103 s. Trychtýř. ISBN 80-900-7947-4.
- MÍČEK, Libor. *Duševní hygiena*. Vydání 2. Praha: SPN, 1986, 208 s. 14-400-86.
- MUSIL, Josef. *Sociální a mediální komunikace*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2010, 256 s. ISBN 978-807-4520-020.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 202 s. ISBN 80-723-8220-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011, 324 s. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-807-3575-816.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004, 148 s. ISBN 80-735-7045-9.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Vyd. 1. Praha: Institut pro místní správu, 2005, 60 s. ISBN 80-869-7602-5.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris, 2001, 98 s. [cit. 2013-12-14]. ISBN 80-211-0372-8.
Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník. Lidské zdroje: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Zdeněk a Tomáš LANGER. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 320 s. ISBN 978-802-4732-350.
- PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011, 160 s. Management. ISBN 978-80-247-3664-8.

- POL, Milan a Lenka HLOUŠKOVÁ. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Editoři Milada RABUŠICOVÁ, Ladislav RABUŠIC. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
- POLIŠENSKÝ, Josef a Vlastimil PAŘÍZEK. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1987, 178 s. Z dějin pedagogiky, svazek 30. 14-212-87.
- POPELKA, Miroslav a Veronika VÁLKOVÁ. *Dějepis pro gymnázia a střední školy 1: pravěk a starověk*. 1. vyd. Praha: SPN, 2004, 144 s. ISBN 80-723-5145-1.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 296 s. ISBN 978-802-4739-601.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I.: Vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 4. Praha: SPN, 1977, 414 s. Učebnice vysokých škol. 14-610-77.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 328 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Překlad Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010, 112 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.
- Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007 [cit. 2013-11-01]. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf
- SVOBODA, Ludvík. ČESKOSLOVENSKÁ AKADEMIE VĚD. *Encyklopedie antiky*. Vydání 1. Praha: Academia, 1973, 744 s. ISBN 401-22-875.
- ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství, 2009, 138 s. ISBN 978-80-213-2001-7.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.
- VACÍNOVÁ, Tereza. *Dějiny vzdělávání od antiky po Komenského*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, 240 s. ISBN 978-80-86723-74-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: Andragogika na prahu 21. století*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2011, 208 s. ISBN 978-807-4520-129.

VODÁK, Josef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011, 240 s. Management. ISBN 978-80-247-3651-8.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 136 s. ISBN 978-808-6723-464.

ZLÁMAL, Jiří. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2009, 208 s. ISBN 978-80-86723-79-2.

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008, 144 s. ISBN 978-808-6723-563.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

BOROŠ, Július. *Úvod do psychológie*. Trenčín: IRIS, 2002, 305 s. ISBN 80-89018-35-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

6th International Conference on Adult Education: Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning. UNESCO. *CONFINTEA VI* [online]. © 1995-2010 [cit. 2013-12-27]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>

Asociace vydala desatera kvality. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR* [online]. Praha, © 2010 [cit. 2014-01-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/desatera>

Boloňský proces: Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdělávání. MŠMT ČR. *Boloňský proces* [online]. Praha, © 2013 [cit. 2013-12-10]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/>

EGovernment. INSTITUT PRO VEŘEJNOU SPRÁVU PRAHA. *Slovník nejčastěji používaných pojmů ve veřejné správě* [online]. © 2008-2014 [cit. 2014-02-12]. Dostupné z: <http://svs.institutpraha.cz/index.php?page=slovník&id=278>

Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství evropských států na setkání v Boloni dne 19. června 1999. MŠMT ČR. *Boloňský proces: Boloňská deklarace (1998)* [online]. 19. června 1999 [cit. 2013-12-13]. Dostupné z: <http://bologna.msmt.cz/deklarace-a-komunike-ministru/bolonska-deklarace-1998>

Evropský rámec kvalifikací – EQF. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Vzdělávání a EU* [online]. © 2011-2014 [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-a-eu/evropsky-ramec-kvalifikaci-eqf>

Historie UK. UNIVERZITA KARLOVA. *Univerzita Karlova* [online]. Praha, © 2013, 4. 12. 2013 [cit. 2013-12-18]. Dostupné z: <http://www.cuni.cz/UK-374.html>

Informace o projektu NSP. MPSV ČR. *Národní soustava povolání* [online]. © 2013 [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: <http://info.nsp.cz/Default.aspx#p05>

Kodaňský proces: posílená evropská spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy. EUROPA. *Evropská unie: Přehledy právních předpisů EU* [online]. Brusel, © 1995-2013, 08.04.2011 [cit. 2013-12-08]. Dostupné z: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_cs.htm

Lektor dalšího vzdělávání. NÚV + TREXIMA. NSK: *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

Lektor dalšího vzdělávání. MPSV ČR. NSP: *Národní soustava povolání* [online]. © 2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11

Lektor dalšího vzdělávání: Kvalifikační standard. NÚV + TREXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

Národní soustava kvalifikací. MŠMT ČR. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR* [online]. © 2013-2014 [cit. 2014-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/narodni-soustava-kvalifikaci>

NSK. NÚV + TREXIMA. *Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.narodnikvalifikace.cz/>

NSP. MPSV ČR. *Národní soustava povolání* [online]. © 2014 [cit. 2014-02-10]. Dostupné z: <http://www.nsp.cz/>

O nás. MDA. *Masarykova demokratická akademie: Intelektuální prostor české demokratické levice* [online]. © 2009-2014 [cit. 2014-01-17]. Dostupné z: <http://www.masarykovaakademie.cz/index.php/o-nas>

O projektu. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Koncepce dalšího vzdělávání* [online]. © 2011-2014 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/koncept/o-projektu>

Profesionální lektor. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.* [online]. © 2010 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/professionalni-lektor>

Vítáme Vás ve světě profesionálů vzdělávání dospělých: O asociaci. AIVD ČR. *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.* [online]. © 2010 [cit. 2014-01-10]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/o-nas>

Výkon trestu odnětí svobody. VĚZEŇSKÁ SLUŽBA ČESKÉ REPUBLIKY. *Vazební věznice Praha Pankrác* [online]. © 2012, 6. 1. 2010 [cit. 2013-12-16]. Dostupné z: <http://www.vscr.cz/veznice-pankrac-26/vykon-vezenstvi-652/vykon-trestu-odneti-svobody-5746>

Seznam ostatních zdrojů

Česko. Nařízení vlády č. 278/2008 o obsahových náplních jednotlivých živností. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 14. srpna 2008, roč. 2008, částka 94, s. 4282-4352. ISSN 1211-1244.

Česko. Ústava české republiky ze dne 16. prosince 1992. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1993, částka 1, s. 3-16. ISSN 1211-1244.

Česko. Zákon č. 111/1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 29. května 1998, roč. 1998, částka 39, s. 5386-5424. ISSN 1211-1244.

Česko. Zákon č. 130/2008, kterým se mění zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání (živnostenský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 17. dubna 2008, roč. 2008, částka 42, s. 1674-1752. ISSN 1211-1244.

Česko. Zákon č. 262/2006 zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 7. června 2006, roč. 2006, částka 84, s. 3146-3272. ISSN 1211-1244.

Česko. Zákon č. 303/2013, kterým se mění některé zákony v souvislosti s přijetím rekodifikace soukromého práva. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 30. září 2013, roč. 2013, částka 116, s. 3378-3528. ISSN 1211-1244.

ČSFR. Zákon č. 455/1991 o živnostenském podnikání (živnostenský zákon). In: *Sbírka zákonů České a Slovenské Federativní Republiky*. Praha: Federální ministerstvo vnitra, 15. listopadu 1991, roč. 1991, částka 87, s. 2122-2160. ISSN 1211-1244.

Česko. Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 10. listopadu 2004, roč. 2004, částka 190, s. 10262-10348. ISSN 1211-1244.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Kolbův cyklus učení.....	31
Obrázek 2: Pyramida motivace učení	36
Obrázek 3: Model dalšího vzdělávání dospělých	65
Obrázek 4: Typologie lidí z pohledu ovlivnitelných lidských zdrojů	82
Obrázek 5: Celoživotní a všeživotní učení	92
Obrázek 6: Model celoživotního učení.....	98
Obrázek 7: Schéma komunikačního procesu.....	101
Obrázek 8: Vývoj schopností.....	113
Obrázek 9: Doplněná Maslowova pyramida potřeb	121
Obrázek 10: Proces učení v kontextu motivace.....	122
Obrázek 11: Vývoj syndromu vyhoření.....	137
Obrázek 12: Schopnosti a kompetence	142
Obrázek 13: Kompetence a kvalifikace	144
Obrázek 14: Portál Národní soustavy povolání	148
Obrázek 15: Portál Národní soustavy kvalifikací	149
Obrázek 16: Kompetenční model vzdělavatele dospělých	153

Seznam grafů

Graf 1: Účast na dotazníkovém průzkumu	159
Graf 2: Struktura respondentů z hlediska pohlaví	160
Graf 3: Struktura respondentů z hlediska dosaženého stupně vzdělání.....	161
Graf 4: Zaměření absolvovaného vysokoškolského vzdělání respondentů	162
Graf 5: Odborná způsobilost.....	163
Graf 6: Zdroj příjmů	163
Graf 7: Živnostenské oprávnění pro výkon lektorské činnosti.....	164
Graf 8: Typ povolání.....	165
Graf 9: Náplň práce.....	166
Graf 10: Kvalifikace	167
Graf 11: Výkon lektorské profese.....	168
Graf 12: Prestiž profese vzdělavatele dospělých	169

Graf 13: Finanční ohodnocení	170
Graf 14: Temperament.....	170
Graf 15: Psychická zátěž.....	171
Graf 16: Typ výuky.....	173
Graf 17: Desatero kvalitního lektora	174

Seznam tabulek

Tabulka 1: Bloomova taxonomie kognitivních cílů	33
Tabulka 2: Bloomova taxonomie a slovník aktivních sloves	34
Tabulka 3: Klasifikace didaktických metod dle jejich vztahu k praxi.....	70
Tabulka 4: Didaktické metody podle podoby pomoci směrem k učení účastníka	71
Tabulka 5: Didaktické metody podle vzdělávacích potřeb účastníků kurzů	71
Tabulka 6: Typologie temperamentů	117
Tabulka 7: Deskriptory definující úroveň EQF	145
Tabulka 8: eGON Centra České republiky	157
Tabulka 9: Počet lektorů v eGON Centrech jednotlivých krajů.....	158
Tabulka 10: Struktura respondentů z hlediska pohlaví.....	160
Tabulka 11: Věk respondentů (ženy a muži dohromady).....	161
Tabulka 12: Struktura respondentů z hlediska dosaženého stupně vzdělání	161
Tabulka 13: Zaměření absolvovaného vysokoškolského vzdělání respondentů	162
Tabulka 14: Odborná způsobilost	163
Tabulka 15: Zdroj příjmů.....	164
Tabulka 16: Živnostenské oprávnění pro výkon lektorské činnosti	164
Tabulka 17: Typ povolání.....	165
Tabulka 18: Náplň práce.....	166
Tabulka 19: Kvalifikace.....	167
Tabulka 20: Délka lektorské praxe respondentů (ženy a muži dohromady)	168
Tabulka 21: Výkon lektorské profese	168
Tabulka 22: Prestiž profese vzdělavatele dospělých	169
Tabulka 23: Finanční ohodnocení.....	170
Tabulka 24: Temperament.....	171
Tabulka 25: Psychická zátěž.....	171

Tabulka 26: Typ výuky.....	173
Tabulka 27: Desatero kvalitního lektora.....	174
Tabulka 28: Pociťovaná psychická zátěž ve vztahu k temperamentu lektora	175
Tabulka 29: Finanční ohodnocení.....	176
Tabulka 30: Rozvoj kompetencí	177

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Profese Lektor dalšího vzdělávání v NSP	I
Příloha B – Profese Lektor dalšího vzdělávání v NSK.....	VIII

Příloha A – Profese Lektor dalšího vzdělávání v NSP

Povolání:	Lektor dalšího vzdělávání ID: 102195
Popis:	Lektor dalšího vzdělávání řídí a realizuje výukový proces v dalším vzdělávání.
Odborný směr:	Výchova a vzdělávání
Kvalifikační úroveň:	NSP 7
Garance:	Sektorová rada pro veřejné služby a správu
Profesní kvalifikace podle zákona č. 179/2006 Sb.:	Lektor dalšího vzdělávání NSK: 75-001-T
Nejvhodnější školní příprava:	Magisterský studijní program v oboru pedagogika KKOV: 7501T

Pracovní činnosti:

- Spolupráce s koordinátory a projektanty kurzu při určování a konkretizaci obsahu a struktury kurzu.
- Rozpracování cílů a obsahu kurzu včetně požadovaných kompetencí do detailního plánu a rozvrhu vzdělávání.
- Volba, příprava a využití didaktické techniky, učebních textů a dalších učebních pomůcek.
- Zpracování vlastních učebních nebo podpurných textů.
- Příprava a sestavování prezentací.
- Příprava scénářů a materiálně technického zajištění modelových situací a dalších činností.
- Navazování vztahu s účastníky dalšího vzdělávání a dohody pravidel a průběhu vzdělávání.
- Motivování účastníků vzdělávacího programu.
- Vstupní hodnocení kompetencí a dalších charakteristik účastníků kurzu.
- Prezentace učiva s přizpůsobením účastníkům kurzů.
- Vedení a řízení tréninku a procvičování dovedností a kompetencí, včetně využití didaktické techniky.
- Vedení a řízení modelových situací a dalších činností účastníků, včetně využití didaktické techniky.
- Vedení a řízení diskuzí, včetně využití didaktické techniky.
- Ověřování znalostí, dovedností a kompetencí účastníků.
- Hodnocení účinnosti vzdělávání a tréninku.
- Poskytování individuálních konzultací.
- Zadávání a hodnocení samostatných a skupinových prací účastníků.
- Vedení dokumentace kurzu.
- Instruktaže účastníků vzdělávacího programu o BOZP a PO.

Pracovní podmínky:	Člověk není vystaven žádné významné zátěži
---------------------------	--

Pracovní podmínky pro výkon povolání (podrobně)	St. zátěže			
	1	2	3	4
Zátěž teplem	■	■	■	■
Zátěž chladem	■	■	■	■
Zátěž hlukem	■	■	■	■
Zátěž vibracemi	■	■	■	■
Zátěž prachem	■	■	■	■
Zátěž chemickými látkami	■	■	■	■
Zátěž invazivními alergeny	■	■	■	■
Zátěž biologickými činiteli způsobujícími onemocnění	■	■	■	■
Zátěž ionizujícím zářením	■	■	■	■
Zátěž neionizujícím zářením a elektromagnetickým polem včetně laserů	■	■	■	■
Zraková zátěž	■	■	■	■
Celková fyzická zátěž	■	■	■	■
Zátěž trupu a páteře s převahou statické práce (manipulace s břemeny)	■	■	■	■
Lokální zátěž – zátěž malých svalových skupin	■	■	■	■
Lokální zátěž jemné motoriky	■	■	■	■
Zátěž prací v omezeném nebo uzavřeném prostoru	■	■	■	■
Zátěž prací v nevhodných pracovních polohách	■	■	■	■
Práce ve výškách	■	■	■	■
Duševní zátěž	■	■	■	■
Zvýšené riziko úrazu pracovníka	■	■	■	■
Zvýšené riziko obecného ohrožení	■	■	■	■
Pracovní doba, směnnost	■	■	■	■

Legenda:

- 1. Stupeň zátěže (minimální zdravotní riziko):** faktor se při výkonu práce nevyskytuje nebo je zátěž faktorem minimální, vliv faktoru je ze zdravotního hlediska nevýznamný.
- 2. Stupeň zátěže (únosná míra zdravotního rizika):** ze zdravotního hlediska je míra zátěže faktorem únosná, nepřekračuje limity stanovené předpisy, vliv faktoru je akceptovatelný pro zdravého člověka.
- 3. Stupeň zátěže (významná míra zdravotního rizika):** úroveň zátěže překračuje stanovené limitní hodnoty expozice (zátěže), na pracovištích je nutná realizace náhradních technických a organizačních opatření, nelze vyloučit negativní vliv na zdraví pracovníků.
- 4. Stupeň zátěže (vysoká míra zdravotního rizika):** úroveň zátěže vysoce překračuje stanovené limitní hodnoty expozice, na pracovištích musí být dodržován soubor preventivních opatření, častěji dochází k poškození zdraví.

Měkké kompetence	Úroveň				
	1	2	3	4	5
Efektivní komunikace	■	■	■	■	■
Kooperace (spolupráce)	■	■	■	■	■
Kreativita	■	■	■	■	■
Flexibilita	■	■	■	■	■
Uspokojování zákaznických potřeb	■	■	■	■	■
Výkonnost	■	■	■	■	■
Samostatnost	■	■	■	■	■
Řešení problémů	■	■	■	■	■
Plánování a organizování práce	■	■	■	■	■
Celoživotní učení	■	■	■	■	■
Aktivní přístup	■	■	■	■	■
Zvládání zátěže	■	■	■	■	■
Objevování a orientace v informacích	■	■	■	■	■
Vedení lidí (leadership)	■	■	■	■	■
Ovlivňování ostatních	■	■	■	■	■

Poznámka:

Měkké kompetence – popis obsahu a úrovní

Bližší in: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c10_manualu.pdf#page=2

Efektivní komunikace: formulování myšlenek v písemné i ústní podobě je na výborné úrovni; praktikuje aktivní naslouchání bez výjimky za všech okolností; zdravé a přiměřené sebeprosazování je pro něj přirozené; dokáže prezentovat na velkém fóru a svým projevem dokáže druhé přesvědčit; dokáže od jiných získat jejich skutečné názory a pracovat s nimi; dokáže využívat konstruktivní konflikty; umí pracovat se zpětnou vazbou; komunikuje s jinými kulturami.

Kooperace (spolupráce): aktivně působí na atmosféru a potřeby skupiny; významně přispívá k dosahování skupinových cílů; je schopen přebírat zodpovědnost za výsledky skupinové činnosti; sdílí, aktivně vyhledává a nabízí relevantní informace.

Kreativita: aktivně vyhledává příležitosti ke zlepšení či změně, je obdařen intuicí pro podnikatelské příležitosti; má dostatek odvahy a/nebo vytrvalosti k realizaci či prosazení svých nápadů resp. „zlepšováků“; rizika s nimi spojená sice vnímá, ale nezabývá se jejich systematickou prevencí.

Flexibilita: aktivně prosazuje změny a přebírá za ně zodpovědnost; je iniciátorem nových myšlenek, má inovativní a kreativní myšlení; zpochybňuje stereotypy a zavedené postupy; vhodně volí styly a metody práce s ohledem na ostatní, kontext, situaci; trvale se rozvíjí, obohacuje své znalosti a dovednosti.

Uspokojování zákaznických potřeb: je vzorem vstřícného chování a vystupování vůči zákazníkům; systematicky buduje a udržuje vztahy, má snahu o jejich neustálé zlepšování; zastává roli důvěryhodného poradce; umí zákazníka přesvědčit a ovlivnit.

Výkonnost: jeho výkon je vysoce spolehlivý a stabilní, je příkladem v osobním nasazení; orientuje se na výkon a na výsledek (přínos); konstruktivně zpětnou vazbu přijímá i poskytuje; jeho osobní a týmové nebo firemní cíle jsou v souladu, zvyšuje efektivitu výkonu; je schopen sebekontroly a sebemotivace, včetně sebedokonalování.

Samostatnost: dokáže cíl převést na kroky (úkoly) potřebné k jeho dosažení; při plnění úkolů řídí sám sebe, umí své síly odhadnout a rozložit; plánuje a je schopen se dlouhodobě koncentrovat; rychle a pružně se rozhoduje; v případě potřeby neváhá vyhledat pomoc, dokáže získat veškeré potřebné zdroje (informace apod.); nebojí se nést osobní riziko, protože ho umí dobře posoudit.

Řešení problémů: dokáže definovat příčiny a následky problému; využívá jak analytické, tak kreativní myšlení; dokáže posoudit, kdy si problém žádá individuální přístup a kdy týmovou spolupráci; podporuje motivující prostředí pro řešení problémů; umí pracovat s prioritami; je schopen podílet se na tvorbě standardů, kterými předchází vzniku problémů.

Plánování a organizování práce: plánuje krátkodobě i dlouhodobě v souladu s plány a potřebami okolí; snaží se svůj výkon neustále zlepšovat; rozhoduje na základě priorit, preferuje důležité před naléhavým; vytváří varianty plánu tak, aby efektivně směřovaly ke stanovenému cíli; pracuje s riziky; plánuje potřebné zdroje i jejich efektivní využití a čas; vyhodnocuje naplňování cílů, plánů a aktivit k nim směřujících a podle toho jedná; organizuje činnost svou a je schopen účinně zorganizovat činnost druhých.

Celoživotní učení: aktivně prohlubuje svou odbornost a profesionalitu, předvídá a může i ovlivňovat vývoj ve svém oboru; dokáže rozpoznat a definovat vzdělávací potřeby svého okolí; podporuje osobní rozvoj druhých; sdílí znalosti a zajišťuje, aby znalosti byly sdíleny (knowledge management).

Aktivní přístup: je přirozeně aktivní, má pozitivní přístup k životu i k práci; ovlivňuje dění kolem sebe, aktivně vyhledává řešení, nové aktivity, postupy a možnosti; je připraven podstoupit osobní riziko, aby mohl dosáhnout cíle; předvídá situace a přijímá opatření; hledá řešení, dívá se dopředu, aby mohl vytvářet příležitosti; zapojuje ostatní do svých projektů.

Zvládání zátěže: podává velmi dobrý výkon i v zátěžových situacích, je vytrvalý; neúspěch chápe jako příležitost udělat to příště lépe; změny vnímá jako samozřejmost, vítá je; při překonání překážek analyzuje situaci, hledá alternativy a volí nejvhodnější řešení; nenechá se odradit; rutinní úkoly dokáže vykonávat po dlouhou dobu, má silnou vůli; ovládá emoce, vyjadřuje své pocity; ví, co zvládne a důvěřuje svým schopnostem.

Objevování a orientace v informacích: cíleně vyhledává informace, ověřuje si důvěryhodnost zdrojů; v informacích dokáže vidět možné příležitosti; využívá netradiční zdroje informací; strukturuje a dokumentuje získané informace inovativním způsobem; umí pracovat s technologiemi pokrokově.

Vedení lidí (leadership): chce zodpovídat za skupinový výkon a výsledek, chce vést a vede ostatní; efektivně vede porady, definuje společné cíle; ověřuje, zda ostatní chápou instrukce a rozumí změnám; kontroluje realizaci cílů a úkolů; využívá formální autoritu a moc správným způsobem; snaží se zvyšovat výkonnost týmu, prosazuje týmového ducha a klade velký důraz na týmové cíle; chrání skupinu a její reputaci vůči celé organizaci, získává zdroje a informace pro skupinu, ujišťuje se, že potřeby skupiny jsou naplňovány; podporuje ostatní, poskytuje jim zpětnou vazbu s cílem je dále rozvíjet a zlepšovat jejich výkon, podporuje jejich formální vzdělávání.

Ovlivňování ostatních: své jednání a prezentaci plánuje a připravuje tak, aby se přizpůsobil danému posluchači s cílem jej ovlivnit nebo přesvědčit; předvídá a připravuje se na reakce druhých; vytváří koalice, využívá třetích stran nebo poradců k ovlivňování druhých; záměrně poskytuje nebo neposkytuje informace, aby získal specifický vliv; jeho verbální prezentace v mateřském jazyce je vynikající, rovněž neverbální projev dokáže výrazně zaujmout posluchače; tréma nemá vliv na jeho dovednost zaujmout a přesvědčit ostatní; po přípravě je schopen prezentovat a jednat i v cizím jazyce; využívá různých forem a metod ovlivňování a přesvědčování.

Obecné dovednosti	Úroveň		
	1	2	3
Počítačová způsobilost	■	■	■
Způsobilost k řízení osobního automobilu	■	■	■
Numerická způsobilost	■	■	■
Ekonomické povědomí	■	■	■
Právní povědomí	■	■	■
Jazyková způsobilost v češtině	■	■	■
Jazyková způsobilost v angličtině	■	■	■
Jazyková způsobilost v dalším cizím jazyce	■	■	■

Poznámka:

Obecné dovednosti – popis obsahu a úrovní

Bliže in: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Priloha_Manualu_NSP/Priloha_c9_manualu.pdf#page=2

Počítačová způsobilost: ovládá pokročilejší ovládání počítače (databáze, převody mezi kancelářskými aplikacemi, řešení jednodušších problémů); používá nové aplikace, uvědomuje si analogie ve funkcích a ve způsobu ovládání různých aplikací; využívá funkcí jednotlivých aplikací (vzorce, formátování, grafická animace).

Způsobilost k řízení osobního automobilu: má oprávnění k řízení automobilu; oprávnění využívá sporadicky; má teoretické znalosti v oblasti řízení automobilu a jeho základní údržby.

Numerická způsobilost: používá běžné aritmetické a geometrické operace (např. trojčlenka, procenta, zlomky, výpočty objemů a ploch); orientuje se v měrových jednotkách a dokáže je převádět (např. ary na hektary, litry na decilitry apod.).

Ekonomické povědomí: orientuje se v ekonomických pojmech; orientuje se v běžných účetních dokladech (faktura, objednávka, příjemka apod.); orientuje se v tvorbě kalkulací, vytvoří jednodušší rozpočty a pracuje v souladu s nimi; orientuje se v základních ekonomických ukazatelích obchodní činnosti (marže, zisk, náklady) a terminologii; zvládá vyhledat si a zajistit financování (úvěr) a pojištění; zvládá založit si a vést bankovní účet (internet banking).

Právní povědomí: zvládá posoudit a vysvětlit zásady právně přípustného jednání (co je z hlediska platných zákonů přípustné a co nikoliv); zvládá práci s informacemi v oblasti práva (kde nalézt informace, na jaké instituce se v případě potřeby obrátit); orientuje se v základech obchodně-smluvní problematiky (např. nákup, prodej a převody nemovitostí); orientuje se v základech legislativy soukromého podnikání (daně, ustavování společnosti).

Jazyková způsobilost v češtině: důkladně se orientuje a rozumí i náročným odborným textům, které se dané pracovní oblasti přímo nedotýkají, rozlišuje styl písemného projevu; plynule a spontánně reaguje, včetně komunikace s rodilými mluvčími, využívá jazykové prostředky pružně a efektivně pro nejrůznější účely (společenské, profesní), přesně formuluje své názory a vyjadřuje se i ke složitějším tématům; rozumí rozsáhlým i méně zřetelně strukturovaným výpovědím; sestaví strukturované podrobné písemné texty i na složitá témata, formálně a stylisticky přizpůsobí tyto texty danému účelu.

Jazyková způsobilost v angličtině: B1 – v hlavních rysech rozumí informacím o důvěrně známých věcech, se kterými se pravidelně setkává v práci, ve škole, ve volném čase apod., pokud jsou vyjádřeny zřetelným standardním způsobem; umí se vypořádat s většinou situací, které mohou nastat při cestování na území, kde se daným jazykem hovoří; umí vytvořit jednoduchý souvislý text o tématech, která dobře zná nebo která ho osobně zajímají; dokáže popsat zážitky a události, sny, naděje a touhy a stručně zdůvodnit a vysvětlit své názory a plány; B2 – rozumí hlavním myšlenkám složitých textů jak s konkrétními, tak abstraktními náměty, včetně odborné diskuse o oboru své specializace; dokáže se dorozumět tak plynule a spontánně, že může uspokojivě vést běžný dialog s rodilými mluvčími bez většího úsilí na obou stranách; umí sestavit jasný podrobný text o širokém okruhu témat, vysvětlit stanovisko k aktuálním problémům a uvést výhody a nevýhody různých možností.

Odborné znalosti	Úroveň
Andragogika	7 z 8
Didaktika a didaktická technika	7 z 8
Psychologie pro vzdělávání dospělých	7 z 8
Hodnocení, testování a měření ve vzdělávání	7 z 8
Metody a postupy lektorství v odborných kurzech	7 z 8
Výuka odborných disciplín	7 z 8

Poznámka:

Deskriptory kvalifikačních úrovní Národní soustavy povolání

Bližší in: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c1_manualu.pdf#page=2

Odborné dovednosti	Úroveň
Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí	7 z 8
Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky	7 z 8
Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu	7 z 8
Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozborů příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek	7 z 8
Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou	7 z 8
Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu	7 z 8
Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí	7 z 8

Poznámka:

Deskriptory kvalifikačních úrovní Národní soustavy povolání

Bližší in: http://katalog.nsp.cz/Napoveda/Prilohy_Manualu_NSP/Priloha_c1_manualu.pdf#page=2

Uvedené informace byly projednány a schváleny sektorovou radou. Datum jejich poslední aktualizace je 10. srpna 2012.²⁰⁷

²⁰⁷ Lektor dalšího vzdělávání. MPSV ČR. *NSP: Národní soustava povolání* [online]. © 2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=102195&kod_sm1=11

Příloha B – Profese Lektor dalšího vzdělávání v NSK

Povolání:	Lektor dalšího vzdělávání Kód: 75-001-T
Autorizující orgán:	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
Skupina oborů:	Pedagogika, učitelství a sociální péče
Platnost standardu:	od 1. 2. 2013 do neomezeně
Kvalifikační úroveň:	7

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, včetně z nich vyplývajících kompetencí		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Srozumitelně představit a vysvětlit vzdělávací cíle, které si uchazeč zvolil z oblasti své odbornosti, aby je pochopili i neoborníci	Písemné ověření s ústní obhajobou
b)	Přiřadit k vybraným vzdělávacím cílům relevantní kompetence, aby jimi byl každý zadaný cíl plně pokrytý	Písemné ověření s ústní obhajobou
c)	Rozeepsat vybrané kompetence do vzdělávacích témat (učebního plánu), který bude plně zahrnovat přípravu pro všechny zadané kompetence	Písemné ověření s ústní obhajobou

Poznámka:

Je třeba splnit všechna kritéria.

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře včetně volby didaktických pomůcek a metod výuky		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Rozeepsat vybranou část učebního plánu do minutového scénáře	Písemné ověření s ústní obhajobou
b)	Určit optimální formu vzdělávání pro zpracovaný minutový scénář v souladu se vzdělávacími cíli a požadovanými kompetencemi	Písemné ověření s ústní obhajobou
c)	Zvolit k jednotlivým částem scénáře metody vzdělávání v souladu se vzdělávacími cíli a požadovanými kompetencemi	Písemné ověření s ústní obhajobou
d)	Zvolit k jednotlivým částem scénáře adekvátní didaktické pomůcky, informační zdroje a další materiálně-technické zázemí nejvhodněji odpovídající vzdělávacím cílům a požadovaným kompetencím	Písemné ověření s ústní obhajobou

Poznámka:

Je třeba splnit všechna kritéria.

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Zjišťování úrovně vstupních kompetencí a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávacího programu		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu s ohledem na vybrané vzdělávací cíle, podle nichž by bylo možné konkretizovat jejich vzdělávací potřeby	Praktické předvedení
b)	Formulovat otázky účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí účastníků (např. jako vstupní ověřovací test)	Praktické předvedení
c)	Formulovat úlohy účastníkům vzdělávacího programu, podle nichž by bylo možné zjistit jejich vstupní úroveň osvojení vybraných kompetencí	Praktické předvedení
d)	Seznámit účastníky vzdělávacího programu s pravidly a průběhem jejich vzdělávání a s minutovým scénářem, aby je pochopili i neoborníci	Praktické předvedení

Poznámka:

Je třeba splnit kritéria a) a d) a jedno z kritérií b) nebo c).

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Prezentace vzdělávacího obsahu s využitím interaktivního přístupu, řešení problémů a rozbory příkladů z praxe s využitím didaktických pomůcek		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Srozumitelně a v logické struktuře a návaznosti prezentovat vzdělávací obsah s uplatněním principu názornosti, přiměřenosti (příp. aktivity, trvalosti a soustavnosti) zadanému složení účastníků	Praktické předvedení
b)	Srozumitelně a adekvátně formulovat problém, jehož řešením se splní vybraný vzdělávací cíl nebo osvojí vybraná kompetence	Praktické předvedení
c)	Srozumitelně a adekvátně objasnit problematiku týkající se vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence rozborem příkladu z praxe	Praktické předvedení
d)	Předvést účelné využití vybraných a adekvátních didaktických pomůcek při osvojování vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence	Praktické předvedení
e)	Ovládat běžně užívané prezentační techniky (např. HW, SW)	Praktické předvedení
f)	Srozumitelně artikulovat, mluvit dostatečně nahlas, používat spisovnou češtinu, nepoužívat fráze a parazitní slova (prostě, vlastně, v podstatě, jakoby apod.), využívat synonyma (neopakovat příliš stejné výrazy), měnit tempo řeči včetně používání pauz, zvládat řízení dechu	Praktické předvedení

g)	Adekvátním a příjemným způsobem používat prostředky neverbální komunikace – postoj, gesta, mimika, úsměv, oční kontakt, působit suverénně, nedat najevo trému	Praktické předvedení
h)	Předvést použití prostředků vedoucích k motivování účastníků (přesvědčivost projevu, zaujetí pro danou tematiku, doplňování zajímavými a podnětnými příklady, prokládání otázkami vedoucími k vlastnímu objevování)	Praktické předvedení

Poznámka:

Je třeba splnit všechna kritéria.

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Popsat nastavení a průběh modelové situace jednoznačně vedoucí k osvojení vybraného vzdělávacího cíle nebo kompetence	Ústní ověření
b)	Popsat řešení modelové situace interaktivními metodami odpovídajícími zadanému vzdělávacímu cíli	Ústní ověření
c)	Popsat jak a podle čeho by se provedlo vyhodnocení modelové situace, aby co nejlépe vystihovalo míru splnění vzdělávacího cíle a zvládnutí rolí účastníků modelové situace	Ústní ověření
d)	Předvést zahájení modelové situace, aby bylo vytvořeno odpovídající prostředí a podmínky pro její realizaci a aby účastníkům byl zřejmý její cíl i průběh	Praktické předvedení
e)	Podněcovat diskusi otázkami, které vyžadují otevřené odpovědi, ocenit uměřeným způsobem diskusní vstupy účastníků i když nejsou relevantní, naslouchat jim a neskákat jim do řeči	Praktické předvedení
f)	Adekvátně a účinně reagovat na negativní chování účastníka modelové situace nebo na odklon od modelové situace	Praktické předvedení ^{*)}
g)	Adekvátně a účinně reagovat v případě technických nebo organizačních problémů (např. výpadek proudu, výpadek Internetu, krátký kabel k dataprojektoru, hluk z vedlejší místnosti, není vidět na promítací tabuli atd.)	Praktické předvedení ^{*)}

Poznámky:

**) Vyřešení modelové situace navozené autorizovanou osobou.*

Je třeba splnit všechna kritéria.

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Zadávání samostatných a skupinových prací účastníkům vzdělávacího programu		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Prezentovat srozumitelně zadání, aby bylo jednoznačné a aby na jeho základě bylo možné realizovat samostatnou nebo skupinovou práci vyžadující stanovené kompetence	Praktické předvedení
b)	Vysvětlit vztah předpokládaných výsledků zadané práce ke stanoveným vzdělávacím cílům nebo kompetencím	Ústní ověření

Poznámka:

Je třeba splnit obě kritéria.

Název odborné způsobilosti		Úroveň
Hodnocení účinnosti vzdělávání a dosažení nastavených vzdělávacích cílů a požadovaných kompetencí		7
	Kritéria hodnocení	Způsob ověření
a)	Nastavit kritéria hodnocení jednoznačně odpovídající naplnění vybraného vzdělávacího cíle a osvojení nové kompetence	Písemné ověření
b)	Zvolit evaluační nástroj pro ověření úrovně dosažených kompetencí	Písemné ověření
c)	Vysvětlit, jakým způsobem a podle čeho by se pro zadané vzdělávací cíle provedlo vyhodnocení naplnění cílů, očekávání a potřeb účastníků dalšího vzdělávání a zadavatele	Ústní ověření
d)	Podat zpětnou vazbu účastníkům dalšího vzdělávání i zadavateli s těžištěm na návaznost na jejich očekávání a potřeby a na jejich vyhodnocení popsané při ověřování kritéria c)	Praktické předvedení
e)	Vysvětlit, co by mělo obsahovat výstupní hodnocení a návrh na zlepšení účastníků v návaznosti na kritéria hodnocení nastavená v rámci kritéria a)	Ústní ověření

Poznámka:

Je třeba splnit všechna kritéria.

Průběh zkoušky

V rámci zkoušky dojde k ověření lektorských dovedností, nikoli odborných dovedností tvořících obsah výuky. Odbornost v jednotlivých pracovních činnostech je základním předpokladem pro vzdělávání dospělých, není však předmětem této zkoušky.

Kompetence **Sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu na základě stanovených vzdělávacích cílů, vč. z nich vyplývajících kompetencí:** kritérium a) Navrhnout vzdělávací cíle: autorizovaná osoba vyzve účastníka zkoušky k písemné přípravě vzdělávacích cílů, od kterých se bude odvíjet obsah celé zkoušky. Účastník zkoušky navrhne písemně vzdělávací cíle, zkoušející autorizovaná osoba je následně

schválí, nebo doporučí zvolit jiné vzdělávací cíle vhodnější pro provedení zkoušky. Účastník zkoušky následně ústně obhájí svůj písemný návrh v časovém rozsahu 2 minut.

Kompetence **Rozpracování obsahu kurzu do minutového scénáře vč. volby didaktických pomůcek a metod výuky:** účastník zkoušky následně ústně obhájí svůj písemný návrh v časovém rozsahu 2 minut.

Kompetence **Příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou:** pro kritérium b) lze v rámci modelové situace vybrat následující metody, např. hraní rolí, skupinová práce, brainstorming, brainwriting, řízená diskuse. Pro kritéria d), e), f) si zkoušející autorizovaná osoba připraví náměty, jak navodit vhodnou situaci pro průběh zkoušky (negativní chování v průběhu modelové situace a rušení při výuce). Za tímto účelem může autorizovaná osoba zajistit účast další osoby, která bude spoluvytvářet adekvátní prostředí pro průběh zkoušky při provádění kritérií.

Výsledné hodnocení

Zkoušející hodnotí uchazeče zvlášť pro každou kompetenci a výsledek zapisuje do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky. Výsledné hodnocení pro danou kompetenci musí znít „splnil“ nebo „nesplnil“ v závislosti na stanovení závaznosti, resp. nezávaznosti jednotlivých kritérií u každé kompetence. Výsledné hodnocení zkoušky zní buď „vyhověl“, pokud uchazeč splnil pro všechny kompetence, nebo „nevyhověl“, pokud uchazeč některou kompetenci nesplnil. Při hodnocení „nevyhověl“ uvádí zkoušející vždy zdůvodnění, které uchazeč svým podpisem bere na vědomí.

Doba přípravy na zkoušku

Celková doba přípravy na zkoušku (včetně případných časů, kdy se uchazeč připravuje během zkoušky) je 15 minut. Do doby přípravy na zkoušku se nezapočítává doba na seznámení uchazeče s pracovištěm a s požadavky BOZP a PO.

Doba pro vykonání zkoušky

Celková doba trvání vlastní zkoušky (bez času na přestávky a na přípravu) je 2 až 4 hodiny (hodinou se rozumí 60 minut).

Seznam autorizovaných osob, u kterých je možné vykonat zkoušku

Autorizovaná osoba	Kontaktní adresa
Evropský kariérní institut – EKI	Jaurisova 1502/17, 140 00 Praha
Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s.	Karlovo náměstí 292/14, 120 00 Praha 2
AABYSS s.r.o.	Slévačská 752/36, 198 00 Praha 9
ABS WYDA, s.r.o.	Brněnská 1146/30, 591 01 Žďár nad Sázavou

Autorizovaná osoba	Kontaktní adresa
ACZ, spol. s r.o.	Jinonická 804/80, 158 00 Praha 5
Advey services s. r. o.	Bohumínská 788/61, 710 00 Ostrava
Alkion centrum s.r.o.	Seifertova 495/63, 130 00 Praha 3
AM SOLVO, s.r.o.	náměstí 14. října 1307/2, 150 00 Praha 5
APPN, o. s.	Světova 1051/15, 180 00 Praha 8
Centrum andragogiky, s.r.o.	Škroupova 631/6, 500 02 Hradec Králové
Diecézní charita Brno	třída Kpt. Jaroše 1928/9, 602 00 Brno
Eduschool s.r.o.	Tř. Maršála Malinovského 936, 686 01 Uherské Hradiště
Element Consulting s.r.o.	Josefa Václava Sládka 35, 738 01 Frýdek-Místek
Fond dalšího vzdělávání	Na Maninách 20, 170 00 Praha 7
Grafia, společnost s ručením omezeným	Budilova 1511/4, 301 00 Plzeň
INFACILITY, s.r.o.	Elišky Krásnohorské 12/5, 110 00 Praha 1
JOB ASISTENT s.r.o.	Masarykova třída 668/29, 415 01 Teplice
Kanu system s.r.o.	Královka 629/16, 621 00 Brno
MARLIN, s.r.o.	Města Mayen 1536, 686 01 Uherské Hradiště
Nové horizonty s.r.o.	Pod Plískavou 371/4, 102 00 Praha 10
PERSONA GRATA v.o.s.	Vodičkova 709/33, 110 00 Praha 1
Petr Otáhal, a.s.	Jiráskova 490, 738 01 Frýdek-Místek
Počítačová služba s.r.o.	Stupkova 413/1a, 779 00 Olomouc

Autorizovaná osoba	Kontaktní adresa
RYCON Consulting s.r.o.	Kollárova 1714/1, 500 02 Hradec Králové
Santia, spol. s r.o.	Šumavská 415/5, 602 00 Brno
Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o.	Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3
V – Studio, s.r.o.	Žižkova tř. 1321/1, 370 01 České Budějovice
Vzdělávací centrum Hello s.r.o.	Emila Filly 982/12, 709 00 Ostrava
Zřetel, s.r.o.	Zvonařka 137/14, 617 00 Brno

Podrobnější informace je možné nalézt přímo na portálu NSK.²⁰⁸

²⁰⁸ Lektor dalšího vzdělávání. NÚV + TREXIMA. *NSK: Národní soustava kvalifikací* [online]. © 2006-2014 [cit. 2014-02-18]. Dostupné z: http://www.narodnikvalifikace.cz/kvalifikace-581-Lektor_dalsiho_vzdelavani/revize-1057

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Roman Žaloudek

Obor: 7501T001 – Andragogika (Mgr. A)

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Profese vzdělavatele dospělých v andragogické praxi

Rok: 2014

Počet stran textu bez příloh: 172

Celkový počet stran příloh: 14

Počet titulů českých použitých zdrojů: 57

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 20

Počet ostatních zdrojů: 8

Vedoucí práce: PaedDr. Radim Chvála, CSc.