

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019-2021

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jana Lánská

Digitální gramotnost lektora ve vzdělávání dospělých

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce: Ing. Katarína Krpálková Krelová Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019-2021

DIPLOMA THESIS

Jana Lánská

Digital Literacy of the Lecturer in Adult Education

Prague 2021

Diploma Thesis Work Supervisor:

Ing. Katarína Krpálková Krelová Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 17.05.2021

Jana Lánská

Poděkování

Děkuji Ing. Kataríně Krpálkové Krelové Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji jí za její trpělivost, ochotu, rychlou spolupráci a udělení všech cenných rad, které jistě přispěly k úspěšnému dokončení mé práce.

Současně děkuji všem osloveným respondentům, kteří byli ochotní věnovat mi svůj volný čas a vyplnili mi důkladně dotazníkové šetření, které bylo klíčové pro mé výzkumné šetření. V závěru děkuji Mgr. Ing. Matěji Nevrlovi za konzultace a pomoc při tvorbě praktické části práce.

Anotace

Diplomová práce si klade za cíl analyzovat dovednosti, schopnosti a celkovou úroveň digitální gramotnosti lektorů ve vzdělávání dospělých a dále posuzuje pozitiva digitální gramotnosti na úroveň vzdělávání. Teoretická část vychází z dostupných zdrojů a aktuálních poznatků získaných v oblasti této problematiky; definuje pojem lektora a jeho kompetence, kterými by měl disponovat. Práce se zaměřuje rovněž na digitální technologie, zejména na moderní prostředky ve vzdělávání a on-line prostředí. V praktické části jsou podány výsledky kvantitativního výzkumu, jehož cílem je analyzovat úroveň digitální gramotnosti lektorů a následně zjistit, jaké moderní prostředky lektori využívají. Na základě sesbíraných dat testujeme několik hypotéz, které poskytují východiska pro praktická doporučení výkonu lektorské profese.

Klíčová slova

Celoživotní vzdělávání, digitální gramotnost, digitální kompetence, digitální technologie, e-learning, gramotnost, lektor, vzdělávání dospělých

Annotation

This master thesis aims to analyze the skills, abilities, and overall level of digital literacy in adult education, and assess the pros of digital literacy with respect to the quality of the education. The theoretical part is based on the available sources and current findings obtained from the relevant literature; moreover, it defines the concept of the lector and her competencies, which she should possess. The work also focuses on digital technologies, especially on modern means in education and the online environment. In the practical part, I presented the results of the quantitative investigation, which aims to analyze the level of digital literacy of the lectors and then to find out which modern mediums the lectors regularly use. Based on the obtained data sample, I test a few hypotheses, which provide the source for the practical recommendations for the lector profession.

Keywords

Adult education, digital competence, digital literacy, digital technology, e-learning, lecturer, lifelong learning, literacy

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 11 |
| 1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 11 |
| 1.1 Charakteristika celoživotního vzdělávání..... | 11 |
| 1.2 Formy celoživotního vzdělávání..... | 13 |
| 1.3 Význam celoživotního vzdělávání pro dospělé jedince..... | 16 |
| 2 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST | 20 |
| 2.1 Vymezení pojmu gramotnost..... | 20 |
| 2.2 Nové gramotnosti..... | 21 |
| 2.2.1 Mediální gramotnost | 22 |
| 2.2.2 Informační gramotnost | 22 |
| 2.2.3 Digitální gramotnost..... | 22 |
| 2.3 Kompetence digitální gramotnosti..... | 23 |
| 2.4 Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020..... | 24 |
| 2.5 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ | 26 |
| 2.6 Koncept digitální gramotnosti 2018 | 27 |
| 3 ROLE LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 29 |
| 3.1 Vymezení pojmu lektor | 29 |
| 3.2 Role a charakter činnosti lektora ve vzdělávání dospělých | 30 |
| 3.3 Kompetence lektora | 33 |
| 4 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH | 35 |
| 4.1 Moderní prostředky vzdělávání | 35 |
| 4.1.1 E-learning ve vzdělávání dospělých..... | 36 |
| 4.1.2 Využití webinářů v rámci vzdělávání dospělých | 38 |
| 4.2 Klady a zápory digitalizace vzdělávání dospělých..... | 39 |
| 4.3 Role lektora s ohledem na proces digitalizace vzdělávání dospělých | 41 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 43 |
| 5 METODIKA VÝZKUMU | 44 |
| 5.1 Cíle výzkumu..... | 44 |

| | | |
|----------|--|-----------|
| 5.2 | Formulace hypotéz..... | 44 |
| 5.3 | Metodologie výzkumu | 45 |
| 5.4 | Metody výzkumu | 46 |
| 5.4.1 | Dotazníkové šetření..... | 46 |
| 5.4.2 | Návratnost dotazníků | 48 |
| 5.5 | Popis výzkumného vzorku..... | 48 |
| 5.6 | Interpretace dat | 53 |
| 5.7 | Shrnutí výzkumu..... | 71 |
| 6 | DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 81 |
| | ZÁVĚR | 83 |
| | SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 86 |
| | SEZNAM ZKRATEK | 91 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ | 92 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 94 |

ÚVOD

V uplynulých letech došlo ke značným změnám v celé společnosti. Dnešní dynamická společnost očekává ze strany populace, že se bude rozvíjet adekvátně tomu, jaké jsou na ni kladeny požadavky. Nejedná se pouze o seberozvoj, ale také o profesní rozvoj či rozvoj kompetencí jedince. Ze strany lidí jsou očekávány vysoké nároky s ohledem na neustálé inovace ve společnosti, tudíž je kladen důraz na celoživotní vzdělávání. Celoživotní vzdělávání je v posledních letech spojováno zejména s inovacemi a rozvojem v oblasti moderních technologií. Vzhledem k vývoji společnosti, se mění požadavky na jedince na trhu práce a vznikají nové specializované pracovní pozice. Vzdělávání je však spojeno také s tradičními profesemi, které se neustále vyvíjí a snaží se přizpůsobit současným změnám. Vzdělávání v posledním roce prošlo značnými změnami, což souvisí zejména se současnou epidemiologickou situací. Moderní technologie, a s ní spojená digitální gramotnost, je tak očekávána nejen u jedinců, jež se chtějí vzdělávat, ale také u lektorů. Lektor by měl reagovat na změny a pružně by měl svou výuku a předávání informací přizpůsobovat aktuálním požadavkům. V poslední době se velmi rozmohlo on-line vzdělávání a je tedy potřeba, aby lektor disponoval jistými kompetencemi. Digitální gramotnost je považována za základní dovednost, kterou by měl lektor ovládat.

Cílem předloženého textu je především analyzovat dovednosti a schopnosti a celkovou úroveň digitální gramotnosti lektorů ve vzdělávání dospělých. Posoudit pozitiva digitální gramotnosti na úroveň vzdělávání.

Teoretická část práce bude vycházet z dostupných zdrojů a aktuálních poznatků získaných v rámci této problematiky. Nedílnou součástí bude nejen zmapovat koncept celoživotního vzdělávání, ale také vymezit pojem digitální gramotnost v celém jejím kontextu. Vzhledem k tomu, jakou roli hraje v současném celoživotním vzdělávání lektor, následující kapitoly se budou zabývat osobností lektora a kompetencemi, kterými by měl disponovat. Poslední kapitola se zaměří především na digitální technologie, zejména pak moderní prostředky ve vzdělávání a on-line prostředí.

Teoretická východiska budou doplněna o data získaná v rámci výzkumného šetření. Potřebná data budou zajištěna formou dotazníkového šetření realizovaného prostřednictvím serveru Vyplňto.cz. Tyto dotazníky budou určeny pro praktikující

lektory, kteří vyjádří svůj názor na problematiku digitální gramotnosti a digitálních technologií během výkonu své profese.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotní vzdělávání se dnes již stalo součástí každého moderního člověka. Nejedná se však pouze o vzdělávání v rámci výkonu profese, ale také o jeho osobní rozvoj. Koncepce vychází zejména z požadavků současné společnosti, jež klade poměrně vysoké nároky na znalosti a dovednosti jedince.

1.1 Charakteristika celoživotního vzdělávání

Ihned v úvodu zpracování je potřeba vymezit trend celoživotního vzdělávání a také jej teoreticky uchopit. Koncept celoživotního vzdělávání však není pouze požadavkem současné doby. Jeho počátky lze datovat již do antiky nebo židovské kultury. Velmi důležitým milníkem byl návrh J. A. Komenského, jenž se zabýval vzděláváním v různých etapách lidského života. V průběhu vývoje společnosti se však koncept celoživotního vzdělávání měnil s ohledem na požadavky nejen ze strany člověka samotného, ale také společnosti. Tím, jak se měnily hodnoty společnosti, měnil se také přístup k celoživotnímu vzdělávání. Člověk by se měl neustále vzdělávat a rozšiřovat své dovednosti, což je rovněž základním předpokladem ke vzdělávání nejen dospělých osob (Strategie celoživotního učení, c2007).

Podle Beneše (In Veteška, 2009) se vymezuje celoživotní vzdělávání jako proces, který zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu celého života, jež mají za cíl zejména rozvoj jedince, především jeho znalostí, dovedností a kompetencí a umožňující osobnostní růst a občanské, sociální a profesní uplatnění. Dalo by se říct, že se jedná o proces, který by měl být součástí každého jedince, a to zejména s ohledem na jeho rozvoj a uplatnění ve společnosti.

Dle Pedagogického slovníku lze celoživotní vzdělávání charakterizovat jako koncepci, jež vede jedince k tomu, aby se vzdělávali a učili v průběhu celého života. Celoživotní vzdělávání představuje jakýsi pohled na roli ve vzdělávání jedince, nejen

s ohledem na jeho potřeby, ale také s ohledem na celou společnost. Důležitým faktorem je především motivace, kterou lze považovat v tomto procesu za klíčovou (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Podle autora Jarvise (In Veteška, 2009) je celoživotní učení kombinací dvou či více procesů. Které mají vliv na jedince v průběhu jeho života. Jedná se zejména o sociální situaci, jejíž obsah je uvědomovaný a je následně přetransformován do života jedince, a to nejen v rámci emocí, ale také prostřednictvím kognitivních procesů. Výsledkem těchto procesů je nová osobnost, která pak více inklinuje k dalšímu vzdělávání.

Celoživotní vzdělávání by mělo trvat nepřetržitě po celou dobu života jedince. Lidé by během svého života měli postupně získávat zkušenosti a nové poznatky. S těmito poznatky by se měli naučit nakládat a využívat je tak v praktickém životě po celý život. Samotný proces získávání informací a nových dovedností však nestačí k tomu, aby jedinec dosáhl nejvyššího profesního vzdělání či vyššího společenského statusu. K tomu je potřeba získané poznatky aplikovat v rámci běžných úkonů v životě (Veteška, 2011).

Obecně lze říct, že celoživotní vzdělávání lze definovat následovně (Rabušicová, Rabušic, 2008):

1. Jako proces, jež není omezen na jednu fázi života jedince. Na základě vzdělávání v průběhu celého života dochází k rozvoji konceptu dalšího vzdělávání a možnosti vzdělávat se nad rámec běžného učení, které je součástí školského prostředí.
2. Nelze říct, že by se jednalo pouze o proces v oblasti formálního vzdělávání, ale také o různé formy učení, a to bez ohledu na prostředí, ve kterém se jedinec nachází nebo bez ohledu na instituci.
3. Uvedený koncept je určen pro všechny jedince, a to bez ohledu na věk, vzhled, zájmy, dovednosti, nadání či jejich postavení. Tento typ vzdělávání se vždy orientuje na potřeby jedince a také na jejich doposud získané znalosti.

Samotný vznik koncepce celoživotního učení lze datovat na počátek 20. století, avšak již od dávné minulosti převládá názor, že by se lidé měli vzdělávat po celý život. Nejedná se tak o proces, který jednou skončí a bude dokonán, ale o integrální součást života. Koncept celoživotního vzdělávání by se měl vždy měnit s ohledem na

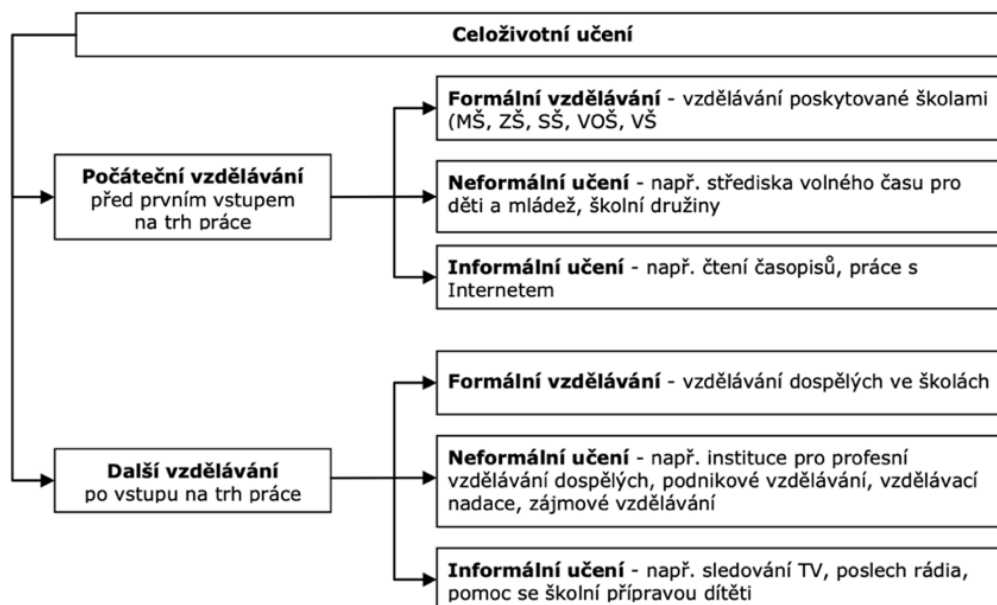
sebeurčení, ale také s ohledem na zájmy, potřeby a možnosti jedince. S vyšším vzděláním se zvyšuje také konkurenceschopnost ve společnosti (Blažek, 2014).

1.2 Formy celoživotního vzdělávání

Formy celoživotního vzdělávání lze s ohledem na pojetí autorů pojmut různě. Ucelenou a jednotnou koncepci v České republice představuje Strategie celoživotního učení, jež byla vydána v roce 2007 příslušným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. *„Strategie vychází z analýzy základních strategických dokumentů ČR i EU, které se z různých úhlů pohledu dotýkají nebo přímo zabývají otázkami celoživotního učení. Akceptuje komplexní pojetí celoživotního učení prezentované v těchto dokumentech, zahrnuje jak ekonomický, tak environmentální a sociální aspekt. V tomto smyslu je s těmito dokumenty plně v souladu. Přínos Strategie celoživotního učení ČR spočívá především v propojení dílčích aspektů zmíněných v jednotlivých dokumentech do myšlenkově uceleného konceptu celoživotního učení a dále pak v záměru propojit úsilí všech zainteresovaných aktérů při realizaci konceptu celoživotního učení“* (Strategie celoživotního učení, c2007, s. 90).

Jednotlivé formy celoživotního učení lze dále rozdělit na několik dalších typů, jak je zobrazeno na obrázku 1.

Obrázek č. 1: Formy celoživotního učení



Zdroj: Vychová, 2008, s. 15

Dle výše uvedené strategie se celoživotní učení dělí do dvou základních etap, a to (Strategie celoživotního učení, c2007):

- počáteční vzdělávání (tento typ vzdělávání zahrnuje základní, střední a také terciární vzdělávání, počáteční vzdělávání probíhá již v mladém věku člověka a může dojít k jeho ukončení kdykoliv po dokončení povinné školní docházky, a to buď vstupem na trh práce nebo přechodem mezi ekonomicky neaktivní obyvatele),
- další vzdělávání (probíhá po dosažení určitého stupně vzdělávání a vstupem jedince na trh práce, další vzdělávání se zaměřuje především na vědomosti a dovednosti, kterými jedinec disponuje a uplatní je tak v rámci svého pracovního procesu).

Celoživotní vzdělávání lze také dělit s ohledem na průběh vzdělávání a to na (Strategie celoživotního učení, c2007):

- formální vzdělávání,
- neformální vzdělávání,
- informální vzdělávání.

Formální vzdělávání

Tento typ vzdělávání je realizován ve vzdělávacích institucích. Jedná se především o školy a školská zařízení. Veškeré postupy a metody formálního vzdělávání jsou upraveny na základě platných legislativních předpisů. V rámci formálního vzdělávání lze získat několik úrovní vzdělávání a absolvovat je tak s náležitým ukončením, jako je například maturitní zkouška nebo státnicová zkouška.

Neformální vzdělávání

Neformální vzdělávání se zaměřuje zejména na získávání nových vědomostí, dovedností a také kompetencí, které může jedinec uplatnit v rámci běžného života, ale také v rámci své profese. Tento typ vzdělávání je poskytován v soukromých vzdělávacích institucích, u zaměstnavatelů či nestátních neziskových organizací. Zde se řadí nejen volnočasové aktivity, ale také jazykové kurzy, počítačové kurzy či přednášky a školení. Neformální vzdělávání je zcela v kompetenci odborného lektora či vhodného pedagoga.

Informální vzdělávání

Informální vzdělávání lze považovat za vzdělávání, které však není systematicky ukotveno. Jedná se o proces získávání vědomostí, osvojování a získávání dovedností, jež získávají jedinci na základě prožitých situací nejen v práci, ale také v kontaktu s rodinou či ve svém volném čase. Do informálního vzdělávání se zahrnuje rovněž sebevzdělávání a následná seberealizace jedince, která by měla po vzdělávání vždy následovat. Oproti formálnímu a neformálnímu vzdělávání je tento typ vzdělávání zcela neorganizovaný vždy s ohledem na jedince a jeho zážitky. Informální vzdělávání nelze považovat za koordinované učení, jež je realizováno v rámci vzdělávacích institucí.

Výše uvedené dělení celoživotního vzdělávání vychází především z předpokladu, že lze formy učení rozdělit s ohledem na potřeby jedince a jeho snahu osvojovat si nové informace. Dle Strategie celoživotního učení (c2007, s. 5) je celoživotní vzdělávání nepřetržitým procesem, který spíše napovídá o připravenosti jedince vypořádat se s nenadálými situacemi než o neustálém učení. „*Celoživotní učení je v ideálním pojetí považováno za nepřetržitý proces, ve skutečnosti jde spíše*

o neustálou připravenost člověka učit se než o neustálé studium. Vychází se přitom ze zásady, že konkrétní získané kompetence nejsou tak cenné, jako schopnost učit se. Mluví se tedy spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tím zdůraznil význam i takových učebních aktivit každého jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení např. při práci, při pobytu v přírodě, na kulturních akcích apod.“

1.3 Význam celoživotního vzdělávání pro dospělé jedince

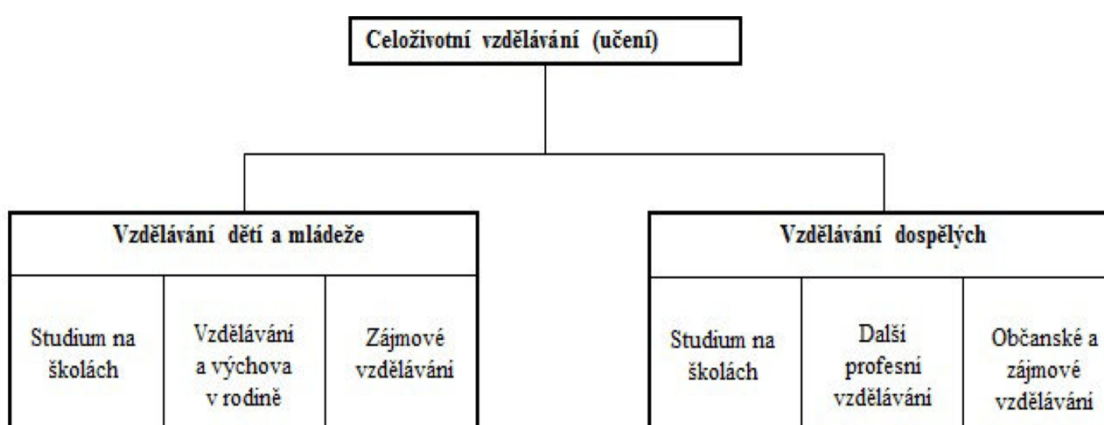
Samotnému procesu vzdělávání by se měl každý člověk věnovat na základě svého uvážení, avšak nemělo by se jednat primárně o donucení pod vlivem svého okolí nebo vlivem současné společnosti. Jedinec by si měl uvědomit, že vzdělávání je nezbytnou součástí jeho života, jelikož jej obohacuje o nové vědomosti a znalosti a také rozšiřuje jeho možnosti nejen v osobním, ale také profesním životě. Na základě získaných dovedností se rovněž formuje osobnost člověka a jeho status ve společnosti. Pokud jedinec disponuje všeobecným přehledem, je jeho postavení ve společnosti na jiné úrovni, než kdyby tomu tak nebylo. V tomto směru nezáleží ani tak na nejvyšším dosaženém formálním vzdělání, jako spíše na praktickém rozumu jedince. Získané vědění bude nedílnou součástí jedince a nikdo mu jej už nikdy nevezme. Je tedy zřejmé, že investice do vzdělávání je tou nejdůležitější v životě a je potřeba k tomu takto přistupovat. Výchova a vzdělávání nejsou pouze jednorázová činnost, jak již bylo uvedeno výše. Oba tyto procesy probíhají systematicky a dlouhodobě, ale velmi se liší člověk od člověka. Velký vliv má nejen rodinné zázemí, ale také povaha jedince a jeho motiv ke vzdělávání. Každý člověk ve společnosti však požaduje specifické podmínky a kritéria, aby se mohl dále vyvíjet a vzdělávat se, nejen ve svém oboru, ale také všeobecně (Mužík, 2011).

Dle Mužíka (2011) lze považovat celoživotní vzdělávání jako formativní proces, jež probíhá ve třech etapách. Každá tato etapa má svůj význam v životě jedince. První z nich je předškolní vzdělávání, dále se pak jedná o základní výchovu v podobě povinné školní docházky, středoškolské vzdělávání, jež je realizováno na gymnáziích, středních školách či středních odborných školách a vysokoškolské vzdělávání realizováno na vyšších odborných školách nebo vysokých školách. Poslední etapou je vzdělávání

dospělých, které probíhá v produktivním věku či také v období, kdy již není jedinec ekonomicky aktivní. V poslední etapě je vzdělávání realizováno v různých soukromých subjektech k tomu určených (soukromé vzdělávací instituce, neformální zájmové skupiny či soukromé osoby).

Autor také dodává, že ve vzdělávání dospělých jsou stále více prosazovány přístupy odrážející se na rozvoji jedince, a to již od jeho dětství až do pozdní etapy postproduktivního věku člověka. V současné společnosti je stále méně kladen důraz na věk obyvatel, ale vychází se zejména ze snahy se neustále učit bez ohledu na formální věk. Dalo by se říct, že celoživotní vzdělávání tvoří jeden celek, což je znázorněno na obrázku 2 níže (Mužík, 2011).

Obrázek č. 2: Celoživotní vzdělávání



Zdroj: Mužík, 2011, s. 22

V současné době jsou lidé vystaveni mnoha rizikům, což je umocněno rovněž aktuální epidemiologickou situací nejen v České republice, ale po celém světě. Ve velké míře hrozí ztráta zaměstnání, zánik původní profese či změna podoby původní profese s ohledem na změny ve společnosti. Dle Vychové (2008) je nejlepším členem společnosti člověk, který je flexibilní a samostatný. Měl by být vybaven dostatečnými schopnostmi a dovednostmi, které mu umožní existenci ve společnosti bez ohledu na její aktuální podobu. Dnešní podoba společnosti je spojena zejména se získáváním

informací, které je však nutné umět aplikovat na běžné úkony. Nestačí tak pouze pasivně získávat nové informace, je potřeba s nimi dále pracovat. Za podstatný princip v celoživotním vzdělávání lze považovat utváření znalostí a jejich transformaci do běžné reality do takové míry, aby se jednalo o trvalý zdroj. Informace samy o sobě nemají význam, ale znalosti umožňují lidem vykonávat konkrétní činnosti.

Celoživotní vzdělávání představuje jeden ze základních zdrojů k udržení pracovní síly na trhu práce a také umožňuje lidem návrat mezi ekonomicky aktivní obyvatelstvo v případě, že z pracovního procesu na čas vypadli. Prostřednictvím vzdělávání dochází nejen k formování osobnosti, ale také k významnému rozvoji sociálních dovedností, což zamezuje dlouhodobé nezaměstnanosti jedince a následnému sociálnímu vyloučení. Veškeré nové znalosti a dovednosti, které v průběhu života získáváme, je potřeba neustále obnovovat a osvojovat si s nimi stále nové vědomosti (Výchová, 2008).

Dalo by se říct, že vzdělávání obecně přispívá k soudržnosti celé společnosti a také utváří její strukturu. Právě díky vzdělávání je zachována myšlenka společnosti a její principy a hodnoty. Mezi primární funkce vzdělávání se řadí především předávání znalostí z generace na generaci, dosažení určitého statusu ve společnosti, podporu sociální, ale také politické integrace apod. Díky vzdělávání jsou ve společnosti předávány normy a hodnoty, které společnost respektuje a utvářejí její podobu. Každý člověk se učí již od mala, jak se má ve společnosti chovat a jaké normy by měl respektovat. Vzdělávání může sloužit jako nástroj individuálního rozvoje, cesta k využití volného času a cesta k emancipaci (Výchová, 2008).

Podle Beneše (2014) je vzdělávání přínosem nejen pro společnost, ale také pro člověka samotného. Jedinec v rámci společnosti získává jistý status a také si upevňuje svou roli a postavení. V případě, že vzdělávání plní svou funkci, utváří společnost a rovněž osobnost jedince žijícího ve společnosti. Vzdělávání má ve společnosti funkci kvalifikační, selekční, integrační a také kulturní. Kvalifikační funkce má svou důležitou roli, jelikož umožňuje získávat znalosti, schopnosti a dovednosti v organizovaném vzdělávání a jedinec je tak připravován vstoupit na trh práce. Selekční funkce slouží jako podmínka pro přidělení statusu jedince. Každý člověk má ve společnosti své postavení a místo, což souvisí nejen s formálním vzděláním, jak již bylo uvedeno výše.

Integrační funkce vymezuje úroveň společnosti. Prostřednictvím vzdělávání získává jedinec určitý konsenzus v hodnotách a normách a zajišťuje respektování stávajícího systému v kolektivu. Kulturní funkce se pak podílí na rozvoji kultury a na změnách ve společnosti.

2 DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST

V současné době dochází k neustálému vývoji na poli digitálních technologií, což vyžaduje jisté kompetence jedince. Digitální gramotnost se stává nedílnou součástí života každého moderního člověka a je vyžadována nejen ze strany zaměstnavatele, ale celé společnosti. Dnes se již předpokládá za automatické, že jedinec bude umět nejen informace vyhledávat, ale také s nimi pracovat a využívat k tomu moderní technologie.

2.1 Vymezení pojmu gramotnost

Pojem gramotnost vyplývá z anglického názvu „literacy“. Tento pojem je však v současné době velmi hojně používán po celém světě. Se samotným pojmem gramotnost se lze setkat již v minulosti, avšak vlivem změny společnosti a jejich nároků na populaci se spolu s tím mění chápání samotné gramotnosti. Obecně lze říct, že nároky a požadavky na gramotnost člověka se jen nezměnily, ale zvýšily se a do budoucna lze předpokládat růst nároků s ohledem na vývoj společnosti (Gavora, Zápotočná, 2003).

Pod pojmem gramotnost se skrývá primárně dovednost jedince číst, psát a počítat. Tyto dovednosti získáváme již od počátku povinné školní docházky. V některých zemích jsou tyto dovednosti považovány za absolutní standard a každý jedinec by jimi měl disponovat, avšak lze se setkat s méně vyspělými zeměmi, kde se gramotnost populace neustále snižuje (Gavora, Zápotočná, 2003).

Autor Gavora (In Gavora, Zápotočná, 2003) vymezuje čtyři modely gramotnosti, a to bázovou gramotnost, funkční gramotnost, gramotnost jako sociálně-kulturní jev a posledně přidaný model e-gramotnost. Tento model byl pak následně vlivem změn ve společnosti upraven podle potřeby, což bude nastíněno níže. **Bázová gramotnost** je prvním z uvedených modelů. Mezi její hlavní pilíře patří dovednost čtení a psaní, jak již bylo uvedeno výše. Jedná se o základní a nezbytné dovednosti potřebné pro rozvoj gramotnosti jedince a hrají svou roli také v následujících modelech. Pokud jedinec nedisponuje těmito dovednostmi, jen těžko se může dále rozvíjet. Jedinec by měl být schopen získávat informace různými způsoby a následně je interpretovat a předávat

dále. **Funkční gramotnost** představuje posun od základního modelu k rozvoji již osvojených dovedností. Jedná se o schopnost zpracovávat daný text a použít z něj informace, které aktuálně jedinec potřebuje. Tyto informace pak musí následně využít při řešení praktického problému. Od takto gramotného jedince se očekává, že bude umět pracovat s různými druhy textu. **Gramotnost jako sociálně-kulturní jev** je specifická vzhledem k její kulturní vazbě. Vychází z předpokladu, že gramotnost a kultura spolu velmi úzce souvisí a nelze je od sebe oddělit. V těchto souvislostech bývá používáno označení tzv. kulturní gramotnost. Kulturní gramotnost je dána vytvářením vztahu mezi jedincem a danou kulturou a komunikací mezi jednotlivými členy (Gavora, Zápotočná, 2003).

E-gramotnost lze charakterizovat jako „*schopnost využívat digitální technologie na práci s informacemi v textové (elektronické podobě), audiovizuální a komunikační (počítačová síť) podobě*“ (Polakovič, Dubovská, Hennyeyová, 2016, s. 57).

E-gramotnost tvoří poslední a nejmladší model, jež se zaměřuje na elektronická média. Jedná se o média jako je počítač, mobil, ale zejména jejich vybavení jako textový editor, tabulkový procesor, internet, CD-ROM a emaily. Lze hovořit o takových prostředcích, jež umožňují pracovat s větším množstvím textu, obrázků, animací a zvuků pocházejících z elektronické podoby. Slouží k převodu tzv. „papírové gramotnosti“ na elektronickou. E-gramotnost vyžaduje od jedince novou škálu dovedností a kompetencí, kterými by měl disponovat při práci s počítačem, manipulací s elektronickými médii a prací s informacemi (Gavora, 2003).

2.2 Nové gramotnosti

Ve 21. století se ke klasické gramotnosti přidaly další typy gramotností, jež jsou spojeny zejména s velkým pokrokem v oblasti digitálních technologií. Jedná se o gramotnost mediální, digitální a informační. Rovněž u těchto technologií dochází k problémům s vymezením jednotlivých gramotností, jelikož se do značné míry překrývají.

2.2.1 Mediální gramotnost

Mediální gramotnost představuje přístup jedince ve 21. století a jeho vzdělání. V současné době se lze vzdělávat nejen prostřednictvím knih a učebnic, ale také mnoha jinými způsoby. Jedná se o přístup, analýzu, hodnocení a také vytváření vlastních myšlenek v různých podobách, a to v tisku, na videu či na internetu. Mediální gramotnost lze považovat za základní dovednost jedince, která je důležitá pro pochopení role médií ve společnosti. Tato dovednost hraje významnou roli s ohledem na dokazování a sebevyjádření člověka, což je důležité pro občany.

2.2.2 Informační gramotnost

Od konce minulého století je společnost vnímána jako skupina ovlivněná informačními technologiemi, které jsou nedílnou součástí právě digitálních technologií. Každá moderní společnost je zahrnuta velkým množstvím informací a pro efektivní fungování jedince je nutné, aby disponoval právě informační gramotností a veškeré informace tak byl schopen adekvátně zpracovat. V případě, že je jedinec informačně gramotný, tak je schopen využívat informační zdroje při práci a dále je schopen řešit problémy s využitím široké škály technik a informačních nástrojů (Polakovič, Dubovská, Hennyeyová, 2016).

Obecně lze říct, že informační gramotnost představuje „*soubor schopností, které umožňují člověku rozeznat informační potřebu a najít, vyhodnotit a efektivně využívat potřebné informace.*“ Vzhledem k narůstajícímu počtu digitálních informací je nutné se neustále rozvíjet. Informační složka tak získává na důležitosti. V současné době lze považovat informační gramotnost za nedílnou součást dispozic jedince. Pokud jedinec neumí užívat nástroje a pracovat tak s digitálními informacemi, nelze jej adekvátně uplatnit v rámci společnosti (Polakovič, Dubovská, Hennyeyová, 2016, s. 47).

2.2.3 Digitální gramotnost

Pojem digitální gramotnost je využíván již od počátku 90. let. Digitální technologie lze považovat za nedílnou součást nejen v rámci gramotnosti, ale jedná se o důležitou součást všech oblastí života. Digitální gramotnost lze chápat jako

„schopnost využívat informační a komunikační technologie k hledání, ověřování, vytváření a odevzdání informací vyžadující kognitivní i technické zručnosti“ (Altmanová et al., 2011, s. 54).

Autor Kalaš (2011, s. 130) charakterizuje digitální gramotnost jako soubor konkrétních schopností, které jsou vnímány s ohledem na tento typ gramotnosti. Digitální gramotnost je charakterizována jako soubor znalostí, zručností a porozumění nutného k tomu, aby mohl jedinec přiměřeně, bezpečně a produktivně využívat digitální technologie v učení, poznávání, a to nejen v zaměstnání, ale také v osobním životě. V oblasti digitální gramotnosti je nutné využívat smysluplně dostupné digitální nástroje s ohledem na uspokojení potřeb jedince a možnosti vyjádřit sama sebe. Rovněž se přímo podílí na osobním rozvoji člověka a učí jej efektivně řešit úlohy a problémy v digitálním prostředí. Pokud je jedinec digitálně gramotný, umí kvalifikovaně vybrat a využívat vhodné digitální technologie, tak jej lze považovat za digitálně gramotného (Kalaš, 2011).

2.3 Kompetence digitální gramotnosti

Digitální kompetence jsou v posledních letech velmi diskutovaným tématem. Společnost si začíná uvědomovat nepopiratelný význam, což vede k jejich začleňování do běžného života. Jako největší problém se jeví snaha zapojit digitální technologie do běžného života, ačkoliv stále zůstává nedostatek používaných metod a nástrojů. Tyto překážky nastávají zejména z důvodu neustálého vývoje digitálních technologií. Jedinec se tak musí neustále rozvíjet a obnovovat již získané vědomosti a dovednosti (Hejsek, 2015).

Digitální kompetence představují stále oblasti, které nelze uplatnit v plné míře v rámci společnosti a využívat jejich předností ve prospěch populace. Digitální technologie podléhají rychlému vývoji a postupně tak dochází k digitální propasti. Samotná koncepce digitálních dovedností se velmi úzce prolíná s dalšími dílčími koncepty, jako je obecná schopnost pracovat s technologiemi, schopnost pracovat s informacemi nebo jako schopnost jedince pracovat s výpočetní technikou (Hejsek, 2015).

Z výše uvedeného je zřejmé, že digitální kompetence nelze považovat pouze za schopnost jedince orientovat se v oblasti digitálních technologií. Digitální kompetence v sobě zahrnují nejen sociální a emocionální aspekty při využívání digitálních technologií, ale také jejich zásah do běžného života lidí bez ohledu na jejich zájem je využívat (Hejsek, 2015).

Digitální kompetence je velmi často zaměňována s pojmem digitální gramotnost. Tyto dva pojmy lze však chápat odlišně. Na první úrovni stojí samotná schopnost jedince číst, psát či počítat. Pak se nachází čtenářská gramotnost, kterou lze chápat jako schopnost čtení za účelem získávání a zpracování informací. Zde se řadí také funkční gramotnost, kde patří schopnost pracovat s numerickými pojmy. Výše jsou pak konkrétní komunikační kompetence. Takto lze rovněž chápat digitální gramotnost, jež představuje schopnost jedince pracovat v digitálním prostředí. Digitální kompetence je vnímána jako praktický výstup. V případě, že jedinec disponuje digitální kompetencí, získává schopnosti a dovednosti, jež je schopen aplikovat do praxe v průběhu svého běžného života. V konečném důsledku lze rovněž vnímat rozdíl mezi jedincem digitálně kompetentním a jedincem digitálně gramotným. Digitální gramotnost vyplývá zejména z počítačové gramotnosti a lze ji považovat za schopnost specifikovat základní schopnosti, které je třeba ovládnout ke splnění konkrétního úkolu, ale hlouběji takovou schopnost již nerozebírá. Digitální kompetence zahrnují nejen znalosti a dovednosti, ale také schopnost jedince řešit komplexní požadavky, a to s pomocí interních a externích zdrojů (Hejsek, 2015).

2.4 Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020

Za uplynulé období byla naplňována Strategie digitální gramotnosti pro roky 2015 až 2020. V tomto dokumentu je digitální gramotnost charakterizována jako *„soubor kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí, tj. např. za účelem pracovní i osobní seberealizace, rozvoje svého potenciálu a udržení či zvýšení participace na společnosti“* (MPSV, 2015, s. 7).

Uvedené Strategie považuje digitální technologie jako nezbytný nástroj pro rozvoj digitální gramotnosti, jež je v posledních letech velmi žádaný. Jako stěžejní pro rozvoj digitální gramotnosti lze považovat kvalitu technologií a zejména také možnost jejich dostupnosti pro běžné lidi. Z uvedené Strategie vyplývají tři dimenze digitální gramotnosti, a to dimenze motivační, kompetenční a strategická (viz. obrázek č. 1 níže) (MPSV, online, 2015).

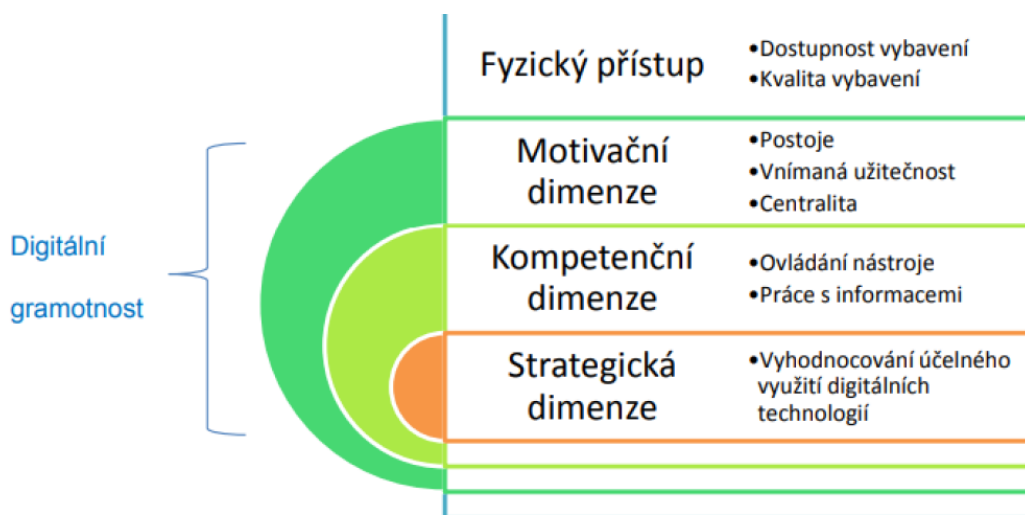
Motivace je nedílnou součástí každého rozvoje jedince, a to ve všech činnostech a oblastech vývoje. Motivace hraje svou roli nejen u dětí v mateřských školách, ale také u dospělých osob, tudíž i v oblasti digitální gramotnosti má své důležité místo. **Motivační dimenze** v sobě zahrnuje postoje jedince k digitálním technologiím a rovněž také jejich přínos pro jejich užití v praxi. Součástí motivační dimenze je centralita digitálních technologií v životě jedince. Jako centralitu lze chápat vyjádření míry obklopení digitálních technologií okolo jedince. Centralitu vymezují tři faktory, a to nezbytnost digitální gramotnosti v oblasti profese, užívání digitálních technologií v blízkém okolí přátel, rodiny, práce a třetí faktor je vyvolán tlakem ze stran institucí, jimiž jsou chápány školy a širší sociální okolí, tj. úřady, média (MPSV, online, 2015).

Kompetenční dimenze vymezuje osvojení digitálních kompetencí v oblasti práce, zábavy a vzdělávání. Tato dimenze se dělí na kompetenci ovládnutí nástrojů a kompetenci práce s obsahem. V této dimenzi by měl člověk nejen ovládat digitální nástroje, ale rovněž by je měl umět využívat pro svůj prospěch a pro své potřeby. Veškerý získaný obsah dokáže člověk aplikovat do osobního i pracovního života (MPSV, online, 2015).

Klíčový význam je však přisuzován zejména poslední dimenzi, a to strategické. **Strategická dimenze** přispívá ke zlepšení kvality života jedince a jeho postavení ve společnosti. Právě v této dimenzi je vyhodnocováno, zda jedinec využil veškeré dostupné technologie v maximální možné míře, a to adekvátně tomu, k čemu to bylo prvoplánově určeno (MPSV, online, 2015).

Výše uvedené dimenze jsou navzájem propojené a nelze je zcela oddělit. Každý se navzájem ovlivňuje a působí na sebe v různých oblastech a různou měrou (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016).

Obrázek č. 3: Schéma dimenzí digitální gramotnosti



Zdroj: Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016

2.5 Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Tato strategie je považována za klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy v České republice v letech 2020 až 2030. Navazuje na předchozí strategii a reaguje na požadavky vyplývající z Průmyslu 4.0. Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají (MPSV, online, 2020).

Strategie předkládá dva hlavní cíle, a to zaměřit se více na vzdělávání určené k získávání kompetencí potřebných pro více aktivní občanský, profesní a také osobní život. Dále si klade za cíl snížit nerovnost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů (MPSV, online, 2020).

V této dekádě by mělo dojít k modernizaci škol. Jedná se zejména o vybavení škol moderními prostředky a zavedení digitálních technologií do jejich vzdělávacího proudu. Rovněž by mělo dojít k osvěžení učiva a realizaci nových metod přípravy a hodnocení žáků. Jedinci by měli prostřednictvím digitálních technologií získat znalosti, dovednosti a také postoje, jež využijí nejen v osobním, ale také profesním a občanském životě. Rovněž by mělo dojít ke snížení administrativy v rámci škol a zapojení odborné a široké veřejnosti do průběhu modernizace a digitalizace metod výuky do vzdělávacího systému (MPSV, online, 2020).

Tato strategie reaguje na změny, jež proběhly v uplynulých letech a odráží se v nich proměny hospodářství a společnosti, které kladou stále větší důraz na modernizaci vzdělávání. Významným faktorem vzdělávacího procesu je vztah žáků i učitelů k digitálním technologiím. V moderní společnosti by měl každý žák umět vyhledávat, třídít a také kriticky hodnotit informace. Postupně by mělo docházet k podporování informatickému myšlení a postupnému rozvoji digitální gramotnosti žáků. Na tyto změny by měli reagovat samotní učitelé, jež by měli zefektivnit a zkvalitnit výuku a zavádět moderní formy výuky. K pořízení technologií a inovací do učeben je pak nezbytné zajistit vhodné podmínky na úrovni hardwaru (MPSV, online, 2020).

Rovněž by mělo docházet k podpoře digitální gramotnosti všech žáků a také všech pedagogů. Obsah vzdělávání by se měl ohlížet především na digitální gramotnost a informatické myšlení, tj. na využívání digitálních technologií a zdrojů, ovšem nemělo by docházet pouze k výuce informatiky či jiným blízkým oblastem. Učitelům a žákům budou napomáhat digitální nástroje při individuálním hodnocení výsledků vzdělávání, ale i při sebehodnocení. Bude docházet k podpoře platformy, které umožní žákům získávat větší studijní autonomii a také individualizovaný rozvoj potenciálu (MPSV, online, 2020).

2.6 Koncept digitální gramotnosti 2018

V konceptu digitální gramotnosti dochází k vymezení konceptu gramotnost jako schopnosti identifikovat, porozumět, interpretovat a vytvářet tištěné a písemné materiály

spojené s různými kontexty. Právě digitální gramotnost umožňuje pochopit digitální kompetence jako nedílnou součást vzdělání dospělé populace. Jedná se o soubory kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí (Janssen, Stoyanov, online, 2012).

Digitální gramotnost je v tohoto konceptu chápána jako kompetence, jež je potřebná nejen k profesnímu rozvoji, ale také v osobním životě a ve zlepšení jeho kvality. Například se zde může řadit seberealizace jedince, rozvoj jeho potenciálu či zvýšení participace na společnosti. Digitální gramotnost je výsledkem formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení v jehož rámci dochází k osvojení digitálních kompetencí (Janssen, Stoyanov, online, 2012).

Koncepce vymezuje nejen samotný pojem digitální gramotnost, ale rovněž jeho vzdělávání zasazené v širším konceptu. Digitální kompetence lze rozdělit na základě několika úrovní a pracuje se s nimi s ohledem na dosavadní vědomosti jedince. Součástí konceptu je rovněž vymezení evropského rámce digitálních kompetencí pro občany projektu DigComp 1.0. Tento projekt charakterizuje čtyři úrovně kompetencí, na jejichž rozvoj mohou být příslušné výukové aktivity nebo materiály orientovány. Jedná se o následující úrovně:

1. Základní úroveň
2. Střední úroveň
3. Pokročilá úroveň
4. Vysoce specializovaná úroveň

Na úrovně navazuje Projekt DigComp 2.1., který charakterizuje osm úrovní kompetencí, na jejichž rozvoj jsou orientovány nejen výukové aktivity, ale také výukové materiály. Jedná se o model, který vychází z předchozího projektu, avšak čtyři úrovně jsou doplněny o další dvě sub úrovně. Na základě vymezených úrovní je následně zvolena složitost úkolů pro jedince s ohledem na jeho samostatnost v oblasti digitální gramotnosti (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017).

3 ROLE LEKTORA VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Samotný lektor je nedílnou součástí vzdělávacího procesu u dospělých osob. V souvislosti s konceptem celoživotního vzdělávání dochází v současné době k rozmachu na poli dalšího vzdělávání. Lidé mají zájem o získávání nových vědomostí a dovedností, k tomu je však potřeba kvalitního lektora. Ačkoliv je mnohdy tato profese okolím zatracována, význam její role ve společnosti nelze popřít.

3.1 Vymezení pojmu lektor

Samotný termín lektor nelze zcela jasně vymežit, jelikož názory autorů na tento pojem jsou různorodé. V odborné literatuře je chápán lektor jako komplexní vzdělavatel obecně, ovšem lze jej také považovat pouze za součást vzdělávání a dělit tento pojem dále na další role a typy s ohledem na oblast, ve které lektor působí.

Autorka Všetulová (2007, s. 21) označuje vzdělavatele dospělých jako: „*řídícího činitele ve výchovně vzdělávacím procesu*“ a lektora jako „*hlavního činitele pro naplnění učebních cílů*.“ Dalo by se říct, že tyto pojmy se navzájem doplňují. Autorka dále dodává, že zmíněná diverzita vyplývá zejména z různých pojetí rolí, jež jsou ovlivněny konkrétními situacemi či prostředím, ve kterém vzdělavatel působí.

Podle Mužíka (2012) je lektor ve vzdělávání dospělých považován za integrující prvek propojující účastníka vzdělávání a učební látku, jež mu chce v rámci vzdělávání předat. Lektor by měl motivovat účastníka vzdělávání k jeho seberealizaci a zároveň v něm vzbudit zájem o jeho rozvoj. Rovněž by měl eliminovat záporné motivy, které v lidech vzbuzují nechuť k učení či k určitým oborům.

Autor Palán (2002) uvádí, že lektor svou činností do značné míry ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu a je tedy nutné, aby naplnil očekávání nejen organizátorů kurzu, ale také jejich účastníků. Vzdělávací proces se odvíjí zejména o didaktiku učiva, formulování reálných cílů a aktuálním přehledu v oblasti vzdělávání. Rovněž by měl lektor disponovat aktuálními znalostmi v oblasti informačních a digitálních technologií. Dle něj jsou pojmu lektor přiřazovány dvě role, a to externího univerzitního učitele nebo vzdělavatele v dalším vzdělávání (pedagogického pracovníka řídicího výukový

proces). U obou těchto rolí lze předpokládat nejen jejich znalost v oblasti přednášeného oboru, ale také minimální znalosti andragogických postupů pro naplnění učebních cílů. Každý lektor by měl disponovat jistým pedagogickým nadáním, mezi které se řadí „*teoretické znalosti, praktické zkušenosti, doplněné lektorskými dovednostmi, mezi které zahrnujeme pedagogické/andragogické schopnosti, znalost psychologie osobnosti, schopnosti motivační, organizační, rétorické, komunikativní, didaktické a kreativní.*“ (Palán, 2002, s. 155).

Obecně lze říct, že lektor je ta osoba, která se vědomě podílí na změnách přístupu, znalostí a také dovedností ostatních jedinců. Lektor učí lidi pracovat či uvažovat zcela novým způsobem s ohledem na jejich potřeby a zájmy. Rovněž je učí vykonávat požadovanou činnost odlišně a dívat se na zaběhnuté procesy z jiného úhlu pohledu (Kazík, 2017).

3.2 Role a charakter činnosti lektora ve vzdělávání dospělých

Vzhledem ke stále více stoupajícím nárokům ke kvalifikaci zaměstnanců a také konceptu celoživotního vzdělávání, se neustále zvyšují požadavky na kvalitu lektora. Obecně je lektor řazen k pomáhajícím profesím. Jeho hlavním úkolem je neustálá komunikace s ostatními lidmi, což vyžaduje nejen dostatečné množství informací, ale také energie a psychickou odolnost. Profese lektora se řadí do skupiny pomáhajících profesí spolu s pedagogy, lékaři, zdravotními sestrami či sociálními pracovníky. Tyto profese se snaží pomáhat jiným lidem, což na ně klade vysoké požadavky (Šerák, Dvořáková, 2009).

Samotný pracovník ve vzdělávání je každý jedinec, jež na plný či částečný úvazek vykonává v určité instituci jakoukoli činnost související s organizací a realizací edukačních aktivit. Dalo by se říct, že jde o souhrnné označení koncepční, řídicí, výzkumné, organizační, administrativní či provozní pracovníky, kteří v oblasti vzdělávání dospělých vykonávají jisté činnosti, jež přímo či nepřímo ovlivňují ostatní osoby s ohledem na jejich vzdělávací výsledky (Šerák, Dvořáková, 2009).

Z výše uvedeného je zřejmé, že na postavení ve vzdělávacím procesu lze nahlížet z několika úhlů pohledu a také s ohledem na pole působnosti lektora. Na roli

lektora je poukazováno ve spojitosti s náplní určitých činností, forem poskytování dané služby či s ohledem na styly výuky. V tomto kontextu jsou užívány různé názvy pro jednotlivé typy lektorů, což způsobuje nejednoznačnost v pochopení jejich kompetencí. Mnohdy tak může docházet k odlišným představám, ze strany realizátora akce a účastníků kurzu. Odlišnost pojmů vyplývá zejména z pohledu vzdělavatele v konkrétní situaci či se může jednat o terminologickou nejasnost (Šerák, Dvořáková, 2009).

Do skupiny vzdělavatelů se dle charakteru náplně jejich činností řadí následující pojmy: lektor, trenér, tutor, konzultant, kouč, mentor, supervizor, facilitátor či mediátor. Každý z uvedených pojmů vykazuje rozdílnost především v přístupu jednotlivých odborníků k dané problematice. Do velké míry záleží, v jaké oblasti vzdělavatel působí a jak je na něj nahlíženo. Dle autorů Šeráka a Dvořákové (2009) lze typy vzdělavatelů charakterizovat následovně:

- Andragog (zahrnuje všechny pracovníky, jež působí ve vzdělávání dospělých osob, jedná se například o manažera, vzdělavatele či organizátora).
- Lektor (jedná se o vzdělavatele dospělých osob, jež řídí výukový proces a představuje základního činitele pro naplnění učebních cílů, jsou u něj očekávány určité odborné a lektorské zkušenosti).
- Trenér (jeho snahou by měl být rozvoj, vzdělávání a procvičování v určité oblasti, dále také rozvoj dovedností a schopností související s dosažením očekávané kvalifikace).
- Tutor (jedná se o poradce studenta či konzultanta v distančním vzdělávání, pracuje zejména se studentem a snaží se mu pomáhat v oblasti jeho orientace ve studiu, kontroluje plnění úkolů a hodnotí jeho aktivity, poskytuje zpětnou vazbu a motivuje jej k dalšímu vzdělávání).
- Konzultant (lze hovořit o poradci studenta, odborníka, jenž sděluje odborné stanovisko v rámci řešení konkrétních problémů či otázek, ze strany vzdělávající osoby).

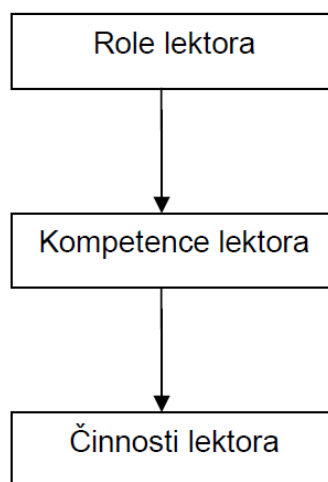
Autorka Ambrožová (2008) doplňuje výše uvedené dělení o následující dvě role vzdělavatele:

- Kouč (pečuje o člověka s ohledem na stanovené cíle a očekávání, koriguje jeho realizaci v pracovním i osobním životě, zaměřuje se rovněž na výcvik, dovednosti a poskytuje průběžné hodnocení vykonávané činnosti).
- Mentor (jedná se osobu, která vzdělávanému radí, jak postupovat, motivuje jej a předává mu své zkušenosti v průběhu vzdělávání).

Posledním autorem, jenž se zabývá dělením rolí v oblasti lektorování je autorka Medlíková (2013), a ta doplňuje následující role:

- Supervizor (poskytuje aktivní dohled a pomoc a zaměřuje se především na začínající pracovníky či na již probíhající procesy, které nejsou vykonávány dle očekávání).
- Facilitátor (usnadňuje probíhající procesy a přispívá zejména k bezproblémové komunikaci, rovněž eliminuje komunikační šum a usměrňuje komunikaci).
- Mediátor (tato role se zcela vymyká běžnému vnímání vzdělavatelů dospělých, jedná se o osobu, kterou lze vymezit jako jedince pracujícího s klienty při řešení sporných záležitostí, jeho snahou je zefektivnit vzájemnou komunikaci či ji obnovit).

Obrázek č. 4: Návaznost kompetencí lektora



Zdroj: vlastní zpracování

Jak je zřejmé z obrázku č. 2 výše, samotná role lektora je velmi úzce spjata s kompetencemi lektora. Právě role lektora a také jeho kompetence se následně

promítají do jeho činností s ohledem na zájmy vzdělávaných osob. Kompetence lektora se v této souvislosti odvíjejí od role, kterou lektor aktuálně „hraje“, a které současně specifikují činnosti lektorem vykonávané.

3.3 Kompetence lektora

Jak již bylo uvedeno výše, každý lektor by měl disponovat jistými kompetencemi vhodnými k výkonu jejich profese. Termín kompetence pochází z latinského slova „competens“, což znamená vhodný, příhodný či náležitý. V současné době je tento pojem chápán jako předpoklad či schopnost jedince zvládat určitou funkci nebo činnost. Podle Vetešky a Tureckiové (2020, s. 25) lze tento pojem charakterizovat následovně: *„specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů životních situací a jež mu současně umožňují osobní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací.“*

Základní úspěch každé vzdělávací akce závisí na mnoha faktorech. Jedním z nich je právě osobnost lektora a jeho schopnost vykonávat vhodné činnosti spojené s jeho osobou. Lektor je zejména odborník v daném oboru a musí splňovat mnoho kompetencí, jež mu umožňují adekvátně vykonávat tuto profesi. Samotného lektora však nelze chápat pouze jako soubor kompetencí. Lektor musí umět motivovat, vzbuzovat přirozenou autoritu, předávat potřebné informace a také být tvořivý, flexibilní a disponovat jistým rozhledem (Vodák, Kucharčíková, 2011).

Kvalitní lektor by měl být bezúhonný, měl by být charismatický a umět pracovat se svými emocemi. Jak již bylo uvedeno výše, výkon této profese je velmi fyzicky a psychicky náročný, takže je nutná vysoká odolnost nejen v rovině psychické. Autorka Medlíková (2010) vnímá lektora jako kompetentního odborníka v případě, že disponuje znalostmi a dovednostmi, pozitivním vztahem k lidem a ustálenými názory nejen u informací předávaných v oboru. Lektor by měl rovněž umět pracovat se znalostmi svého oboru a předávat je ostatním lidem. Měl by umět předcházet konfliktním situacím a pracovat s účastníky kurzu s ohledem na dynamiku skupiny.

Dle Vodáka a Kucharčíkové (2011) lze za velmi důležité kompetence považovat rovněž osobnostní předpoklady jedince. Kvalitní lektor musí být zralým jedincem s vyspělými a ustálenými názory. Jedině tak bude schopen zajistit respekt a důvěru svým klientům a zastávat potřebné role. Pokud je lektor zralá osobnost, dokáže zachovat odstup a zdravý nadhled, a to i ve vypjatých a konfliktních situacích.

Autorka Tureckiová (2004) považuje za nezbytné lektorské kompetence rovněž také ty manažerské a dodává, že pojem management nelze aplikovat pouze na oblasti podnikového řízení, jelikož metody a techniky managementu lze využívat kdekoli jinde, včetně školského, vzdělávacího managementu a dalších.

Základním předpokladem k výkonu lektorské profese je rovněž vysoce kvalifikovaná příprava, realizace a také zhodnocení vzdělávací akce. Aby byla činnost lektora efektivní je nutné, aby disponoval zejména jistými předpoklady, dále způsobilostí, odbornou kvalifikací a také kompetencemi vhodnými pro výkon lektora. V mnoha oborech jsou tato kritéria vymezena platnou legislativou, jejíž součástí je také požadované vzdělání, osobní předpoklady či etické a zdravotní požadavky na jedince (Malach, 2003).

Dle Malacha (2003) je vždy nutné vycházet zejména z odborné a andragogické způsobilosti jedince. Jako **odbornou způsobilost** lze chápat situaci, kdy se lektor stává požadovaným odborníkem v dané oblasti. **Andragogická způsobilost** obsahuje komplex postojů, znalostí, dovedností a schopností, jež umožňují efektivní dosažení stanovených cílů ve vzdělávání. Plnění těchto cílů však musí být v souladu s principy andragogiky (motivační kompetence, perceptivní kompetence, expresivní kompetence, didaktické kompetence, komunikační kompetence aj). Dále je potřeba reflektovat **osobnostní předpoklady a kvality** jedince. Ty jsou dány dispozičními vlastnostmi lektorů, ale také posilováním lektorské činnosti. Mezi specifické osobnostní předpoklady lektora patří: široký rozhled, etické vlastnosti, optimismus, takt a klid, didaktická angažovanost, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost či flexibilita. Svoji roli hraje také **styl řízení vzdělávání**. Ten vychází zejména ze stylu vedení lektora a uplatňuje jeden ze tří základních přístupů (autoritativní, liberální nebo demokratický). Každý lektor musí adekvátně **zvládat stres** a pružně reagovat na změny ve svém okolí. Přiměřený stres lze však chápat jako stimul podporující optimální výkon jedince.

4 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

V současné době je velký význam přisuzován moderním technologiím a také digitalizaci v oblasti vzdělávání. Stále větší důraz je kladen na vzdělávání dospělých, což je spojeno rovněž s využíváním moderních prostředků, které musí lektor ovládat. Tradiční metody jsou tak v pozadí a lektor musí obnovovat své doposud získané znalosti a využívat digitální technologie, jež mu usnadňují práci a umožňují předávat větší množství informací všem zájemcům o vzdělávání.

4.1 Moderní prostředky vzdělávání

Digitální technologie jsou nedílnou součástí vzdělávání dospělých. Současná společnost nutí jedince k tomu, aby se neustále rozvíjel a přizpůsoboval se tak dnešní uspěchané době. V současné době dochází k prolínání informačních a komunikačních technologií do všech oblastí života. Nejedná se pouze o pracovní sféru, ale také o osobní život či právě oblast vzdělávání. Postupně tak došlo k rozšíření moderních technologií od škol až do vzdělávacích institucí, jež zajišťují celoživotní učení (Mužík, 2010).

Moderní technologie slouží zejména k tomu, aby docházelo k získávání nových znalostí a dovedností, a to jednodušším způsobem, než tomu bylo v minulosti. Moderní technologie slouží jako způsob, jak rozšiřovat své doposud získané znalosti. V rámci vzdělávání dospělých jsou nejvíce využívány online kurzy, které jsou mezi dospělými velmi oblíbené. Hojně je také využívána distanční výuka, ačkoliv není primárně založena na využití moderních technologií. Tyto formy vzdělávání jsou populární mezi dospělými zejména s ohledem na úsporu času. Vzdělávání pro dospělé osoby představuje značnou zátěž, a to nejen časovou, ale také finanční. Při využití moderních prostředků ve vzdělávání se mohou vzdělávat a zároveň plnit své povinnosti doma (Mužík, 2010).

Moderní prostředky ve vzdělávání se jeví jako problém zejména u starší generace, jelikož dochází ke střetu mezi snahou tyto technologie využívat a zlepšovat

tak svou digitální gramotnost a jejich nedostatečné znalosti. Právě nedostatečná znalost do značné míry demotivuje dospělé osoby k dalšímu vzdělávání. Ovšem dle Národního ústavu ve vzdělávání nemusí vždy představovat moderní technologie problém, jelikož rovněž úroveň digitální gramotnosti u starších generací se neustále zvyšuje. Mnozí z nich již v současné době ovládají počítač, umí rovněž komunikovat prostřednictvím komunikačních technologií a jsou si schopni najít potřebné informace a čerpat z nich pro běžný život (Mužík, 2010).

V současné době se lze ve vzdělávání dospělých setkat s několika prostředky moderních technologií, jež jsou hojně využívány. Tyto prostředky se následně dělí podle smyslů na vizuální (dataprojektory, zpětné projektory, různé tabule apod.), auditivní technika (reproduktory, přehrávače či nahrávací zařízení), audiovizuální technika (audio přehrávače, kamery apod.) a pomocné technické prostředky (různé typy fotoaparátů). Avšak tyto prostředky se neustále vyvíjí a procházejí principem modernizace. Jedná se o proces, kterému se nelze vyhnout a je nutné jej považovat za prostředek k dosažení stanovených cílů nejen ve vzdělávání (Zounek, Juhaňák, Staudková, Poláček, 2016).

V rámci vzdělávání dospělých se využívá v posledních letech především e-learning a různé formy webinářů, což bude stručně představeno níže.

4.1.1 E-learning ve vzdělávání dospělých

E-learning je považován za nedílnou součást vzdělávání dospělých. Jedná se o pojem, který je všeobecně užívaný ve vztahu ke vzdělávání zprostředkovanému počítačem. E-learning lze charakterizovat jako proces vzdělávání, jež využívá informační a komunikační technologie k tvorbě online kurzů, distribuci obsahu ve vzdělávání a rovněž slouží pro vzájemnou komunikaci mezi lektorem a ostatními účastníky kurzu. Jedná se o formu vzdělávání, která v maximální možné míře využívá multimediální prvky jako je prezentace, animované sekvence, video snímky, sdílenou pracovní plochu či elektronické testy. V e-learningu dochází k využívání elektronických materiálních a didaktických prostředků, jež mají vést jedince k dosažení stanovených cílů ve vzdělávání (Barešová, 2011).

E-learning se neustále vyvíjí, což vede také ke zlepšování prostředků vzdělávání a ke vzniku nových forem a úrovní vzdělávání. Prostřednictvím e-learningu je možné vzdělávat dospělé jedince v jejich domácím prostředí, tudíž nedochází k jejich časovému zatížení. Avšak aby mohl jedinec využívat ke svému vzdělávání e-learning, musí ovládat jisté formy moderních technologií (Barešová, 2011).

S ohledem na aktuální připojení internetu lze e-learning dělit na dvě formy, a to on-line a off-line formu. Forma off-line nevyžaduje připojení k síti, takže je nutné distribuovat studijní materiály na paměťových discích (flash disk, CD-ROM, DVD-ROM). Ovšem tato forma je již značně na ústupu, jelikož v současnosti je připojení k internetu poměrně stabilní a bezproblémové. Druhá forma e-learningu vyžaduje stálé připojení k internetu, což lze dnes téměř po celém světě (Barešová, 2011).

V rámci e-learningu dochází k dělení na tři základní úrovně, a to na Computer Based Training (dále jen CTB), Web Based Training (dále jen WBT) a Virtual Classroom (dále jen VC). S těmito úrovněmi se lze běžně setkat v praxi. První úroveň je tzv. CBT. Do této úrovně se řadí především off-line kurzy, jelikož nevyžadují připojení k internetu. Tato úroveň však postrádá interakci, která je pro e-learning typická. Na druhé úrovni je WBT. V tomto ohledu se jedná o vzdělávání realizované prostřednictvím webových technologií. WBT je realizován ve dvou formách. Synchronní podoba probíhá v reálném čase a dochází ke komunikaci mezi lektorem a studenty navzájem. V asynchronní podobě dochází ke komunikaci mezi účastníky kurzu, ačkoliv nejsou přítomni ve stejné době. Jedná se o komunikaci na základě zpráv, nástěnek, novinek či diskusních fór. Na poslední úrovni je VC, která neexistuje v hmotné podobě. Dalo by se říct, že se jedná o třídu bez stěn. Účastníci kurzu mohou v dohodnutý čas zasednout on-line spolu a lektor jim předkládá výklad. Virtuální třídu lze využívat jako součást firemního kolektivu či v rámci společných porad. Komunikace v této formě může probíhat v textové podobě (chat) (Barešová, 2011).

E-learning má podstatnou roli ve vzdělávání dospělých, ovšem mimo jeho nesporné výhody lze také vymežit jeho nevýhody. Mezi výhody se řadí především již zmíněná časová flexibilita a snížení časové náročnosti vzdělávání oproti jiným formám. Rovněž se jedná o finančně nenáročnou metodu vzdělávání, která vyžaduje pouze počítač a jeho připojení k internetu. V e-learningu se využívána okamžitá zpětná vazba,

což lze řadit mezi jeho nesporné výhody. Každý jedinec se může k probírané látce vracet a může průběh vzdělávání uzpůsobit svému tempu. Účastníci e-learningu mají k dispozici studijní materiály a v případě nejasností se mohou doptávat, buď v průběhu videohovorů, nebo za pomoci textových zpráv (Egerová, 2012).

Mezi nevýhody e-learningu se řadí zejména nemožnost rozvíjet veškeré dovednosti jedince, jelikož nedochází k osobnímu kontaktu s lektorem. Účastník e-learningu musí disponovat jistou digitální gramotností a vhodným vybavením. Jedinec rovněž musí disponovat velkou mírou motivace, jelikož jej nikdo nenutí k tomu, aby se zapojil. Pro některé osoby navíc může být výuka skrz obrazovku počítače nezajímavá až nudná (Egerová, 2012).

4.1.2 Využití webinářů v rámci vzdělávání dospělých

Webináře se v posledních letech stávají nedílnou součástí vzdělávání dospělých, a to zejména s ohledem na využití digitálních technologií. Na internetu lze narazit na nespočet výukových videí a webinářů, a to v různých oblastech vzdělávání. Webinář představuje jistou formu výuky, která se realizuje prostřednictvím webu. Dalo by se říct, že se jedná o zajištění přenosu videa, zvuku, prezentací či určitých forem textových či komunikačních prvků (Černý, 2015).

Webinář se jeví jako vhodná volba pro ty jedince, u kterých by mělo dojít k proškolení za relativně krátkou dobu a není možné zajistit jejich docházku na stejné místo. Při zachování tradiční výuky by došlo ke značnému finančnímu a časovému zatížení, což u webináře ve velké míře odpadá. Během výuky však může docházet ke zhoršení pozornosti účastníků kurzu, jelikož nedochází k přímé interakci mezi lektorem a vzdělávanými osobami. Je tedy nutné, zapojit účastníky kurzu i takto na dálku a udržet jejich pozornost v rozsahu možností (Zounek, Sudická, 2012).

Potenciál webinářů spočívá především ve zpřístupnění studia ve stejném čase pro více účastníků kurzu, jež se nenachází na stejném místě. Každý účastník kurzu by měl disponovat nástroji potřebnými k výuce a také následnému učení. Studenti spolu mohou komunikovat během kurzu a rovněž mají k dispozici prezentace lektora. Rovněž si mohou navzájem sdílet své poznámky a poznatky z celé probírané lekce (Zounek, Sudická, 2012).

Hlavní nevýhody lze spatřovat v omezení kontaktu mezi lektorem a jeho účastníky kurzu. Lektor na dálku nemůže vidět studenty a má pouze omezený kontakt, tudíž nemůže pružně reagovat na jejich dotazy. Zpětná vazba probíhá, ale s mírným zpožděním. Lektor vždy nemá plnohodnotnou vazbu, což může ztěžovat jeho snahu předávat potřebné informace a objasňovat nejasnosti (Kejhová, online, 2014).

V posledních letech jsou velmi populární kurzy Massive Open Online Courses (dále jen MOOC). Jedná se o hromadné otevřené on-line kurzy. V těchto kurzech má každý účastník možnost doplnit své dosavadní znalosti, a tím zvyšovat svou kvalifikaci. Kurzy MOOC mají otevřený přístup pro všechny, a to v různých oblastech (psychologie, právo, pedagogika či ekonomie). Kurzy obvykle trvají po dobu 4 až 10 týdnů a skládají se z on-line přednášek trvajících po dobu 10 až 20 minut. Tyto přednášky většinou poskytují teoretický rámec vybrané problematiky. Účastníci pak musejí dělat praktické domácí úkoly, průběžné kvízy a také závěrečný test (Kejhová, online, 2014).

4.2 Klady a zápory digitalizace vzdělávání dospělých

Mezi hlavní výhody digitalizace v oblasti vzdělávání dospělých se řadí především zlepšení kvality výuky pro účastníky kurzu a také lepší obsah poskytovaný ze strany samotných lektorů. V současné době si lektoři uvědomují, že dochází k zavádění moderních technologií do obsahu a formy jejich výuky, tudíž se snaží přizpůsobovat požadavkům nejen ze strany samotných účastníků kurzu, ale také ze strany společnosti. Lektoři při digitalizaci jejich výuky mají možnost využívat nejen didaktické pomůcky, ale také připravovat si potřebné materiály v elektronické podobě. Mají k dispozici různé počítačové programy, což jim umožňuje vytvořit velké množství výukového materiálu a využívat výhody těchto programů. Ve výuce se využívají rovněž různé pracovní listy a interaktivní pomůcky (Zikl, 2011).

Mezi další přínosy digitalizace vzdělávání dospělých lze zařadit snadnou archivaci informací a různých výukových materiálů. Lektoři mají materiály vždy po ruce a jsou vždy připraveni na vzniklé eventuality. Již není potřeba, aby student veškeré potřebné materiály či učebnice nosil s sebou, a rovněž se nemusí obávat, že je někde

zapomene. Lektoři mohou výukový materiál snadno upravovat a doplňovat dle potřeby. Tento způsob využívání materiálů je velmi vhodný i pro účastníky kurzu, jelikož mohou s obsahem velmi snadno pracovat, doplňovat vše potřebné a využít jej k lepší představitosti za pomoci konkrétního příkladu. Právě v tomto směru je důležitá zpětná vazba, jelikož připomínky z řad studentů vedou následně lektory k zavádění změn do učebních materiálů. Studenti mají pocit, že jejich aktivita přispěje ke zlepšení výukového obsahu, což je rovněž může motivovat k dalšímu vzdělávání (Zikl, 2011).

Moderní technologie představují do značné míry usnadnění vzdělávání dospělých, ovšem i přesto lze stanovit některé nevýhody, které z nich vyplývají. Vlivem digitalizace vzdělávání dochází k neustálým pokrokům a změnám, kterým se musí lektoři přizpůsobovat. Může se stát, že nebudou schopni aktivně reagovat na změny a jejich ověřené metody vzdělání začnou selhávat. Rychlost vývoje představuje do jisté míry výhodu, ovšem lze v tomto spatřovat také zápory. Právě moderní technologie kladnou velké nároky na lektory, a to nejenom na jejich kvalifikační kompetence, ale rovněž na jejich dovednosti v digitalizaci vzdělávacího obsahu (Zounek, Šedřová, 2009).

Životnost moderních technologií je krátká, což představuje neustálé změny. Je mnohdy rychle nahrazena novými prostředky, což upozaduje prostředky původní. Lektoři se bojí investovat svůj čas a své prostředky do zavádění moderních prostředků do své výuky, jelikož se bude jednat pouze o krátkodobou investici. Dle autorů Zounka a Šedřové (2009, s. 25) je využívání moderních technologií pro lektory stále náročnější: „...ačkoliv jsou ICT propagovány jako nástroj vyšší efektivity výuky, mnoho učitelů zachovává zřetelný odstup a technologie do své práce vpouští jen neochotně či vůbec.“

Podle odborníků na vzdělávání se lze nyní setkat se třemi skupinami bariér, které zabraňují plynulému začleňování moderních technologií do oblasti vzdělávání. S překážkami se lze setkat nejen u lektorů samotných, jak již bylo uvedeno, ale také u účastníků kurzu. Lektoři nedisponují dostatečným vzděláváním v oblasti IT a také nemají potřebnou motivaci ke změně. Lektoři mnohdy nemají ani prostor k dalšímu vzdělávání a neexistují vhodné vzdělávací programy, které by jim usnadnily veškeré změny digitalizace. S bariérami se lze setkat rovněž ze strany školských a vzdělávacích institucí, jelikož většinou nedisponují potřebnými financemi k pořízení modernější techniky a nemají k dispozici vhodné výukové programy. Stále také převládá tradiční

představa o vzdělávání, což nepodporuje snahu zakomponovat moderní technologie ve větším měřítku, než by byla potřeba (Zounek, Šed'ová, 2009).

4.3 Role lektora s ohledem na proces digitalizace vzdělávání dospělých

Jak již bylo uvedeno v předchozím textu, role lektora ve vzdělávání je podstatná a proces vzdělávání se odvíjí od jeho kompetencí a také zkušeností v oblasti vzdělávání. Na lektora jsou kladeny vysoké nároky, což z jeho výkonu dělá psychickou i fyzicky náročnou profesi. Po lektorech jsou požadovány zejména adekvátní kompetence a efektivní a plnohodnotné využívání digitálních technologií (Polakovič, Dubovská & Hen-nyeyová, 2016).

S ohledem na vývoj společnosti a zvyšující se požadavky v oblasti vzdělávání, se rovněž postupně mění role samotného lektora. Mění se nejen obsah vzdělávání, ale také formy vzdělávání a způsob a míra využití moderních technologií. Obecně lze říct, že se od lektora očekávají nové pedagogické postupy, které jsou velmi úzce spjaty s digitálními technologiemi. Nelze však hovořit pouze o využívání uvedených technologií, ale rovněž o míře flexibility a adaptability lektora na probíhající změny. Využití moderních technologií představuje výzvu i pro samotné lektory, kteří se s příchodem nových technologií musí neustále vzdělávat a rozvíjet své výukové metody (Kalaš, 2013).

Ve sféře profese lektora nelze hovořit v souvislosti s digitalizací učebních postupů pouze o jedné roli. S ohledem na digitální gramotnost zahrnuje role lektora nejen jeho schopnosti, kterými v této oblasti disponuje, ale rovněž jeho snahu aplikovat moderní didaktické metody do probíhajícího vzdělávání. Zastupuje v oblasti digitalizace vzdělávání nejen roli vzdělavatele, ale také roli studenta. Musí se naučit pracovat s moderními technologiemi, které následně prakticky využívá v průběhu samotného vzdělávání. Lektor se nemůže zaměřovat pouze na jednu oblast využití, ale musí pracovat s moderními technologiemi v širokém spektru. Interaktivní tabule neslouží pouze jako prostor pro jeho výklad, popřípadě představení příkladů z praxe, ale také jako možnost, jak aktivně zapojit účastníka kurzu. Součástí e-learningu je nutné

pracovat nejen s propojením účastníků kurzu v jeden čas na různých místech, ale rovněž využívat možnosti diskuse a chatování. Důležitou oblastí k naplnění jeho práce jsou znalosti a zručnost lektora, jelikož právě tyto aspekty velmi ovlivňují způsob výuky (Zikl, 2011).

V důsledku digitalizace ve vzdělávání jsou očekávány jisté předpoklady, kterými by měl každý lektor disponovat. Očekává se od něj nejen snaha se neustále vzdělávat, ale rovněž se přizpůsobovat aktuálním požadavkům k využívání moderních prostředků ke vzdělávání. Každý lektor by se měl zbavit obav z dalšího vzdělávání a posílit svou sebedůvěru. Mnohdy dochází k tomu, že se již vzdělávat nechce, jelikož si nevěří a není si jistý tím, že bude schopen přijímat nové informace. Je potřeba si uvědomit, že vzdělání v oblasti IT nesmí nikdy skončit a stává se nedílnou součástí odborných kompetencí. Profesní rozvoj by měl být vždy zaměřen na zlepšení výukových postupů a osvojení potřebných digitálních kompetencí. Tyto poznatky by se měly vždy promítnout do výuky a zvyšovat kompetence lektora. Právě lektor je primárním činitelem vzdělávání. Jeho snaha o všeobecný přehled, příprava materiálů a dalšího vzdělávání vede ke kvalitnější výuce, což ocení zejména účastníci kurzu (Kalaš, 2013).

Lektor prostřednictvím moderních technologií nezastává pouze formu vzdělávacího činitele, ale také získává roli rádců a průvodců různých forem vzdělávání. Lektor se snaží předávat očekávaný obsah za využití digitálních a komunikačních technologií, což v současné době představuje velmi žádaný způsob vzdělávání vzhledem k epidemiologické situaci. Jejich slovní přednes je adekvátně doplněn o audiovizuální informace, což jim umožňuje uplatňovat teoretické poznatky do běžné praxe. Účastníci kurzu projevují o probíraný obsah větší zájem a motivuje je to k dalšímu prohlubování znalostí. V současné době jsou digitální materiály na profesionální úrovni a lektori se s nimi snaží pracovat v maximální možné míře. Umožňuje jim to nejen efektivně reagovat na nové informace v oboru, ale rovněž tyto změny zapracovat do výukových materiálů. Právě tyto možnosti poskytují lektorům více času zlepšování komunikačních a prezentačních dovedností, což lze považovat za podstatnou součást této profese (Zikl, 2011).

PRAKTICKÁ ČÁST

Jak je již zřejmé role lektora má nezastupitelný význam v celoživotním vzdělávání. Právě lektor by měl disponovat jistými kompetencemi, které mu umožňují efektivně vzdělávat širokou populaci a předávat získané informace dále. Lektor by měl ovládat nejen předávaný obsah, ale také moderní technologie. Jeho digitální gramotnost je dnes již nedílnou součástí výkonu jeho profese. Nelze tedy hovořit o tom, že kvalitní lektor využívá pouze tištěnou formu a mluvené slovo. Moderní vzdělávání dnes probíhá v on-line prostředí, což umožňuje lektorům interaktivnost, větší dostupnost a rovněž větší míru flexibility.

Na výše uvedená teoretická východiska navazuje níže předložená výzkumná část, jež bude mapovat názory lektorů na digitální kompetence, využití on-line prostředí, pozitiva a negativa moderních technologií a také míru využití moderních prostředků vzdělávání.

5 METODIKA VÝZKUMU

V následující kapitole bude představen cíl výzkumu, jež byl vytvořen na základě výše uvedených teoretických východisek a také záměru předložené práce. Cíl výzkumné části musí vždy korespondovat s teoretickými poznatky a vycházet tak z pevného rámce, jež se týká vybrané problematiky. V rámci této práce se jedná o digitální kompetence lektorů a jejich postavení v celoživotním vzdělávání. Ze stanoveného cíle byly následně definovány dílčí cíle a rovněž hypotézy, jež uzavírají celý okruh šetření.

5.1 Cíle výzkumu

Před zahájením celého výzkumu je nutné vymezit záměr šetření. Je nezbytné stanovit cíl práce tak, aby byl v souladu s konceptem celého textu a bylo možné na něj vhodně odpovědět. Cíl musí být sestaven vždy s ohledem na celou strukturu práce. První část práce se opírá o teoretické poznatky, které představují základní rámec pro následné zkoumání.

Cílem výzkumu je analyzovat dovednosti a schopnosti a celkovou úroveň digitální gramotnosti lektorů ve vzdělávání dospělých, dále pak posoudit pozitiva digitální gramotnosti na úroveň vzdělávání.

Z výše nastaveného cíle byly rovněž vytvořeny dílčí cíle, jež jsou vymezeny následovně:

1. Zmapovat úroveň digitální gramotnosti u lektorů.
2. Zjistit, jaké moderní prostředky lektori využívají.

5.2 Formulace hypotéz

Z výše nastaveného cíle výzkumu byly sestaveny následující hypotézy:

1. H1: Mladší lidé, spadající do dotazované skupiny, mají pozitivnější vztah k digitálním technologiím.

2. H2: Lidé, kteří se vnímají jako digitálně méně kompetentní, mají větší potřebu se zdokonalit v oblasti digitálních technologií.
3. H3: Člověk, který vnímá své okolí jako digitálně kompetentní, má větší potřebu se digitálně vzdělávat.
4. H4: Více kompetentní člověk shledává digitální prostředky více přínosné.

5.3 Metodologie výzkumu

Metodologický postup je ve výzkumu velmi důležitý, jelikož stanovuje charakter zkoumání a také předkládá, jak zřejmě budou získaná data vypadat. V tomto případě se jednalo o kvantitativní charakter výzkumu. Původně byla tato metoda považována za primární metodu k získání potřebných dat, což se však postupem času změnilo. Tím, jak se měnily požadavky na výzkum a potřebná data, tak se měnil také postoj k tomu typu šetření. Vlivem proměny společnosti se rovněž změnil i postoj ke kvantitativnímu šetření, což vedlo ke vzniku metodologických škol. Kvantitativní výzkum pracuje především s fenomény sociálního světa, jež jsou zároveň předmětem zkoumání. Stanovený předmět zkoumání je vždy měřitelný a lze jej kategorizovat dle potřeb výzkumníka. Získaná data lze také rozčlenit podle požadavků výzkumu. Nabytá data jsou vždy kvantifikovatelná a lze je převést do porovnatelné podoby. Získaná data musí vždy procházet interpretací, a to vždy s ohledem na záměr zkoumání a také na stanovený cíl výzkumu. Získaná data slouží k zajištění potřebných odpovědí a ověřují platné představy o výskytu určitých charakteristik (Olecká, 2010).

Tento typ výzkumu slouží zejména k získávání dat, u nichž jsou kladeny dotazy jako Co? Případně Kolik? Obecně lze říct, že se kvantitativní výzkum zabývá zejména získáváním údajů u četnosti výskytu určitého jevu. Také zjišťuje vztahy mezi jevy a jejich vzájemné působení (Olecká, 2010).

5.4 Metody výzkumu

Jak již bylo uvedeno výše, jako metoda pro sběr dat bylo zvoleno dotazníkové šetření. V tomto případě se jednalo o standardizovaný dotazník.

5.4.1 Dotazníkové šetření

Pro standardizovaný dotazník je typické, že je schopen zajistit velké množství dat a informací. V předloženém šetření byly mapovány názory lektorů na jejich úroveň digitální gramotnosti, na pozitiva a negativa moderních prostředků a možnosti využití moderních technologií ve výuce.

Dle autora Chrásky (2016, s. 163) lze dotazníkové šetření charakterizovat následovně: *„jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí, samotný dotazník je pak soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny.“*

Samotné získávání dat je velmi efektivní a rychlé, ovšem následné zpracování získaných dat je poněkud náročné. Podle metodologa Dismana (2011) je kvalitní strategie ideální zejména pro získávání dat na základě vhodně položených otázek určených pro větší počet jedinců. Jeho výhodou lze spatřovat zejména ve zcela anonymním sčítání dat, což nejen zvyšuje otevřenost respondentů, ale také zajišťuje pravdivost dat. Respondenti se nebojí sdělit své pocity a dojmy a jsou přístupní k tomu, aby zcela jasně komunikovali svůj názor na vybranou problematiku.

Negativa dotazníkového šetření vyplývají zejména z vybraného vzorku respondentů. Jedná se totiž o velmi subjektivní záležitost, tudíž jsou získaná data do značné míry ovlivněna přístupem respondentů a jejich snaze pravdivě a otevřeně odpovídat. Velký vliv na získaná data má přístup samotného výzkumníka, jelikož se jeho zkušenosti značně promítají do kladených otázek a celkového charakteru dotazníku. Samotná struktura dotazníkového šetření má vliv na odpovědi oslovených respondentů. Jejich odpovědi ovlivní nejen pořadí otázek, ale také jejich skladba. Také se lze setkat s tím, že respondenti neodpoví na veškeré dotazy, tudíž je dotazník neúplný a je nutné jej vyřadit z následné interpretace (Disman, 2011).

Podstatným aspektem dotazníkového šetření je návratnost dotazníků, což bude zobrazeno v grafu níže. Nejlepším způsobem, jak zajistit vysokou návratnost, je tzv. přímé dotazování. Během tohoto způsobu dotazování je vždy k dispozici výzkumník, který slouží jako opora a pomocná ruka všem respondentům. Výzkumník je během dotazování k dispozici a odpovídá na veškeré dotazy a nejasnosti. Výzkumník si rovněž veškeré vyplněné dotazníky ihned převezme, a tak zajistí počet dotazníků k následné interpretaci dat. Tento způsob však nebylo možné vzhledem k současné epidemiologické situaci realizovat a vše proběhlo formou on-line dotazování prostřednictvím serveru Vyplňto.cz.

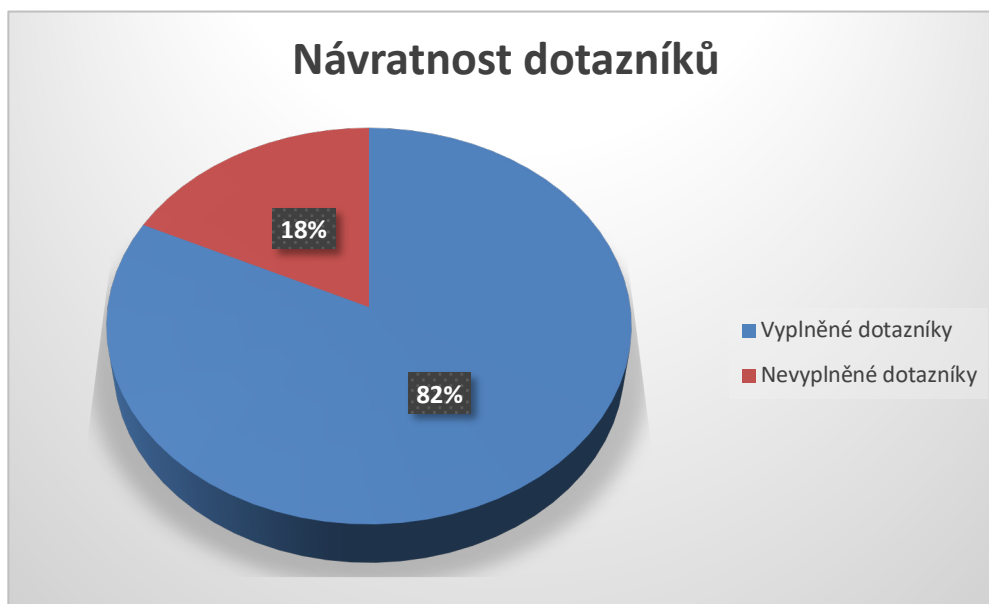
Struktura dotazníku předloženého výzkumu vznikla na základě vlastní iniciativy výzkumníka s ohledem na cíl práce a také stanovené hypotézy. Při sestavování dotazníků bylo potřeba vycházet z dostupných teoretických východisek a naplnění stanoveného cíle. Právě teoretická východiska slouží jako rámec pro vytvoření základní struktury dotazníku, jež umožňuje získat zkušenosti a názory vybraných respondentů. Téměř veškeré otázky jsou uzavřeného charakteru s možností doplnit svou výpověď u další dostupné varianty. Snahou výzkumníka bylo využít v co největší míře uzavřené odpovědi, aby tak zajistil úplné vyplnění dotazníku bez absencí odpovědí. Předložený dotazník byl zpřístupněn na serveru Vyplňto.cz a odkaz na něj byl zaslán prostřednictvím elektronické komunikace. Dotazníky byly primárně určeny pro lektory spolupracující se společností AV MEDIA či lektory, jež jsou členy uzavřených skupin na sociálních sítích. Po předchozí domluvě dotazníky také vyplnili lektoři, jež spolupracují se samotným výzkumníkem. Vzhledem k elektronickému sběru dat, nebyla možnost být osobně k dispozici při vyplňování dotazníku, tudíž se dala předpokládat nižší návratnost.

Dotazník předloženého výzkumu umožňuje respondentům vyjádřit názor k digitálním technologiím, zmapovat jejich využití své lektorské činnosti a zjistit úroveň digitální gramotnosti s ohledem na využití moderních prostředků v jejich profesi. Dotazník mapuje názory respondentů, dále předkládá jejich zhodnocení aktuální situace na poli digitálních technologií s ohledem na současnou pandemickou situaci, ovšem v okleštěné formě. Poslední otázky dotazníku se zaměřují na demografické údaje vybraných respondentů, jako je věk, délka praxe, pracovní zařazení, typ pracovního úvazku a nejvyšší dosažené vzdělání.

5.4.2 Návratnost dotazníků

Níže v grafu 1 je zobrazena návratnost dotazníků zaslaných v rámci sběru dat.

Graf č. 1: Návratnost dotazníků



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 1 vyplývá, že celkem bylo vyplněno 189 dotazníků. Nevyplněných dotazníků bylo v celém šetření 41 z nich. Návratnost dotazníku tak představovala 82 %.

5.5 Popis výzkumného vzorku

Celé dotazníkové šetření je postaveno na výpovědi vybraných respondentů a jejich zkušenostech v oblasti zvolené problematiky digitální gramotnosti a moderních technologií. Do výzkumu byli zařazeni lektori, jež spolupracují se společností AV MEDIA, dále pak lektori FB stránky Online výuka cizích jazyků #Jsemdigitálnílektor, lektori facebookové stránky Lektori češtiny pro cizince (for teachers only), kolegové z NMgr. studia Andragogiky, kteří působí jako lektori nebo školitelé a pár respondentů bylo z řad učitelů, kteří vykonávají lektorskou činnost

(oblast Praha, Ostrava). Všichni tito lektoři byli osloveni prostřednictvím emailové komunikace. Následně jim pak byl zaslán odkaz na dotazník na serveru Vyplňto.cz.

Kritérium výběru respondentů bylo zcela jasně vymezeno. Mělo se jednat o respondenty, jež mají zkušenosti s lektorskou činností, spolupracují se společností AV MEDIA, kontakt na lektory zprostředkoval pan Petr Borovička. Dále byli respondenti oslovováni v uzavřené skupině na FB stránce Online výuka cizích jazyků | #Jsemdigitálnílektor, kontakt zprostředkovala zakladatelka projektu Ivana Kudrnová, která se podílí na mnoha lektorských projektech spojených s výukou cizího jazyka. A oslovení lektorů facebookové stránky Lektoři češtiny pro cizince (for teachers only). V obou FB skupinách je samotný výzkumník také členem, aby mohl čerpat inspiraci pro svou lektorskou činnost.

Celkový počet respondentů, kteří si odkaz s příslušným dotazníkem otevřelo, byl 220. Z toho se však výzkumu účastnilo pouze 189 z nich (viz. graf č. 1). Jedinou podmínkou při výběru respondentů byla jejich ochota se šetření účastnit, jelikož bylo zřejmé, že budou osloveni pouze lektoři s bohatou praxí. Nebylo tedy potřeba stanovovat další kritéria k výběru.

Ačkoliv podmínky pro výběr respondentů nebyly stanoveny, každý dotazovaný musel vyplnit demografické otázky, jež se zaměřili na věk, délku praxe, pracovní zařazení, typ pracovního úvazku a nejvyšší dosažené vzdělání. Získaná data budou analyzována níže.

Otázka č. 20: Do jaké věkové kategorie patříte?

Graf č. 2: Věkové rozložení respondentů



Zdroj: Dotazníkové šetření, online, cit. 2021-05-12¹

Z grafu č. 2 je zřejmé, že největší počet respondentů bylo ve věku od 31 do 40 let věku. Jedná se o 76 dotazovaných lektorů. Ve věku od 41 do 50 let bylo téměř 27 % oslovených respondentů. Celkem 23,81 % dotazovaných bylo ve věku od 21 do 30 let. Jedná se o 45 dotazovaných lektorů. Ve věku od 51 do 60 let bylo celkem 15 respondentů, což představuje téměř 8 % z celkového vzorku dotazovaných. Dále jsou respondenti zastoupeni pouze v jednotkách případů.

Otázka č. 21: Pracovní zařazení

Graf č. 3: Pracovní zařazení



¹ Všechny následující grafy jsou součástí mnou vytvořeného dotazníku, který je volně přístupný. Dostupné online na <https://digitalni-gramotnost-lektora.vyplnto.cz>.

Z grafu č. 3 vyplývá, že pracovní zařazení lektorů je téměř zcela jasně zastoupeno pozicí lektora, a to v počtu 163 respondentů. Jedná se celkem o 86,24 % dotazovaných. Téměř 6 % dotazovaných působí na pozici školitele. Pozici trenéra zastupuje pouze 6 z dotazovaných lektorů. Pouze necelé 3 % respondentů působí na pozici tutora. Stejný počet pak na pozici kouče.

Otázka č. 22: Výše zmíněnou práci vykonáváte jako:

Graf č. 4: Typ pracovního úvazku



Z grafu č. 4 vyplývá, že téměř 40 % dotazovaných pracuje na pozici lektora jako osoby samostatně výdělečně činné. Celkem 29,1 % dotazovaných působí na pozici lektora na hlavní pracovní poměr. Jedná se o 55 dotazovaných lektorů. Celkem 19,05 % dotazovaných pracuje na pozici lektora na vedlejší pracovní činnost. Jako dobrovolnou činnost ve volném čase ji vykonává 21 dotazovaných lektorů. Zbylé pracovní úvazky jsou zastoupeny spíše symbolicky.

Otázka č. 23: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

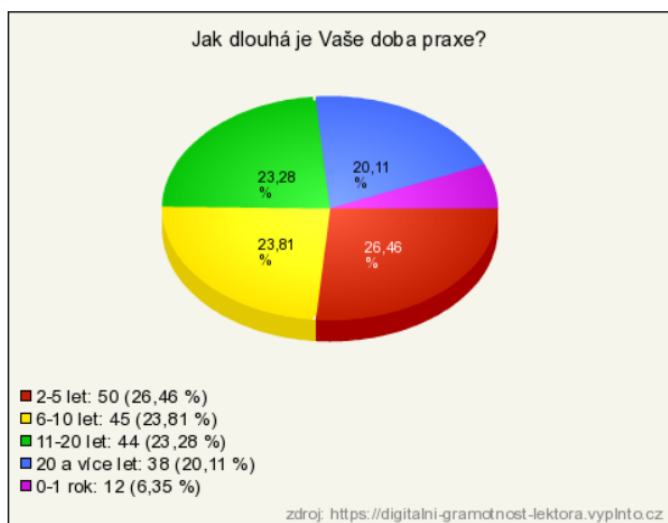
Graf č. 5: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



Z grafu č. 5 je zřejmé, jakým nejvyšším dosaženým vzděláním respondenti disponují. Celkem 67,72 % dotazovaných lektorů má vysokoškolské vzdělání a disponují titulem Mgr., Ing. či vyšším. Bakalářské vzdělání má ukončeno 39 dotazovaných. Jedná se o více než 20 % respondentů. Střední odbornou školu absolvovalo celkem 8,47 % dotazovaných, tj. 16 lektorů. Celkem 3,17 % z oslovených lektorů ukončilo vyšší odbornou školu a jedná se tak o nejméně zastoupenou kategorii.

Otázka č. 24: Jak dlouhá je Vaše doba praxe?

Graf č. 6: Délka praxe respondentů



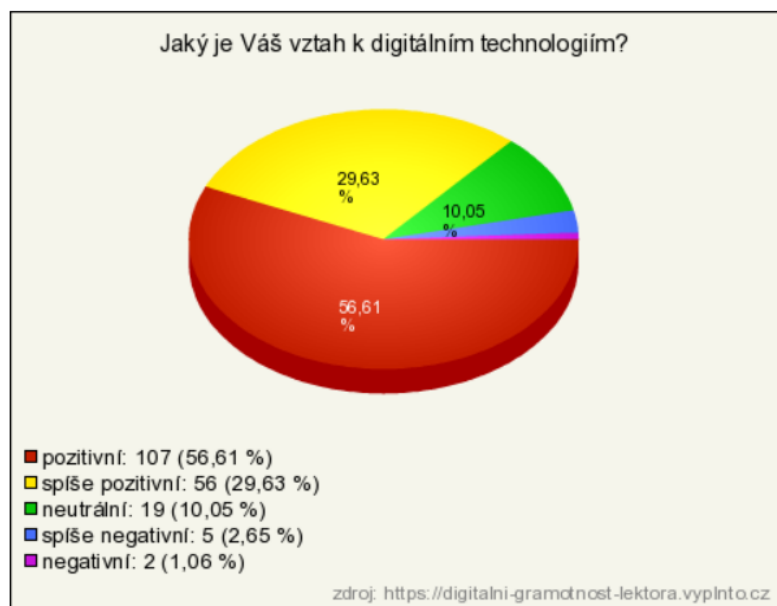
Z grafu č. 6 vyplývá, že délka praxe respondentů je relativně rovnoměrně rozložena. Téměř 27 % dotazovaných uvedlo, že pracují na pozici lektora v rozmezí od 2 do 5 let. Jedná se o 50 dotazovaných lektorů. Celkem 23,81 % respondentů působí na pozici lektora v rozpětí od 6 do 10 let. Obdobný počet dotazovaných uvedlo, že působí na pozici lektora v rozpětí od 11 do 20 let. Více než 20 let pracuje na pozici lektora 20,11 % oslovených respondentů. Pouze 12 z nich uvedlo, že mají zkušenosti na této pracovní pozici minimální, a to do jednoho roku.

5.6 Interpretace dat

V následující kapitole budou interpretovány výsledky shromážděné v průběhu dotazníkového šetření realizovaného na serveru Vyplnto.cz. Získaná data budou zobrazena prostřednictvím grafů, jež byly generovány uvedeným serverem. Zobrazené grafy budou slovně okomentovány dle získaných dat.

Otázka č. 1: Jaký je Váš vztah k digitálním technologiím?

Graf č. 7: Vztah k digitálním technologiím



Z grafu č. 7 je zřejmé, že více než polovina respondentů uvedla, že mají pozitivní vztah k digitálním technologiím. Jedná se o 107 ze 189 oslovených respondentů. Téměř 30 % dotazovaných uvedlo, že mají spíše pozitivní vztah k digitálním technologiím. Neutrální vztah má pouze 19 z oslovených lektorů, což je 10 % z celkového souboru. Negativní či spíše negativní zkušenosti mají pouze jednotlivci a týká se minimálního procenta v celém souboru.

Otázka č. 2: Na jaké úrovni jsou Vaše digitální kompetence?

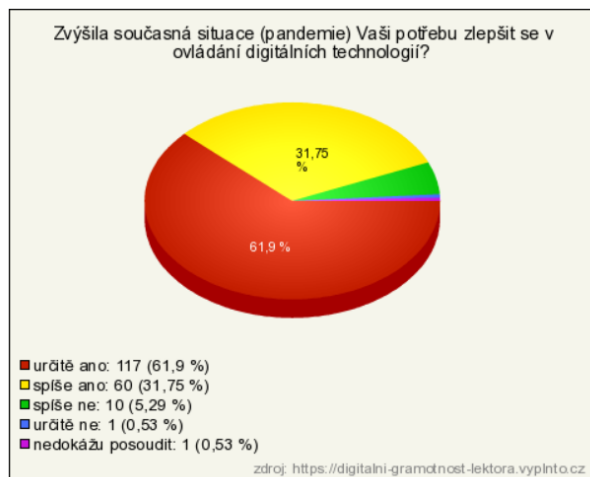
Graf č. 8: Úroveň digitálních kompetencí lektora



Úroveň digitálních kompetencí lektora je relativně rovnoměrně rozložena. Celkem 43,39 % dotazovaných uvedlo, že se považují za středně pokročilé uživatele digitálních technologií. Digitální kompetence na úrovni průměrného uživatele má více než 30 % dotazovaných lektorů. Jedná se o 61 respondentů z celkového souboru. Celkem 22,75 % lektorů považuje své digitální kompetence za velmi pokročilé a jsou na vysoké úrovni. Pouze 3 z oslovených dotazovaných uvedlo, že mají značné mezery v této oblasti.

Otázka č. 3: Zvýšila současná situace (pandemie) Vaši potřebu zlepšit se v ovládání digitálních technologií?

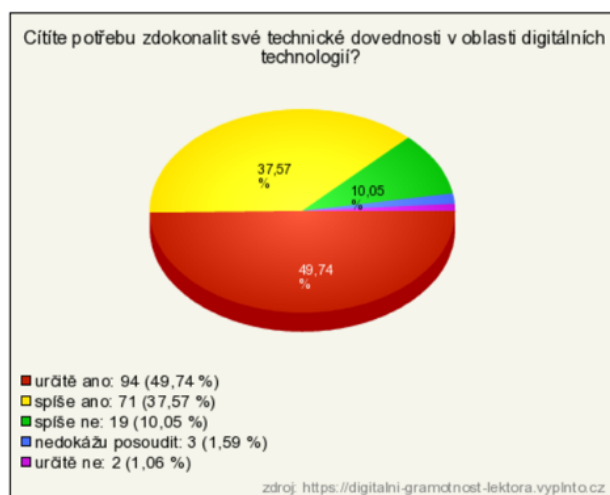
Graf č. 9: Vliv epidemiologické situace na zlepšování úrovně digitální gramotnosti



Z grafu č. 9 vyplývá, že současná epidemiologická situace do značné míry ovlivnila potřebu lektorů zvýšit svou digitální gramotnost. Celkem takto odpovědělo 61,9 % dotazovaných a jedná se o nejvíce zastoupenou kategorii. Celkem 31,75 % dotazovaných vybralo možnost „spíše ano“. Jedná se o 60 lektorů z celkového souboru. Možnost „spíše ne“ zvolilo pouze 10 lektorů (5,29 %). Dále jsou odpovědi zastoupeny minimálně.

Otázka č. 4: Cítíte potřebu zdokonalit své technické dovednosti v oblasti digitálních technologií?

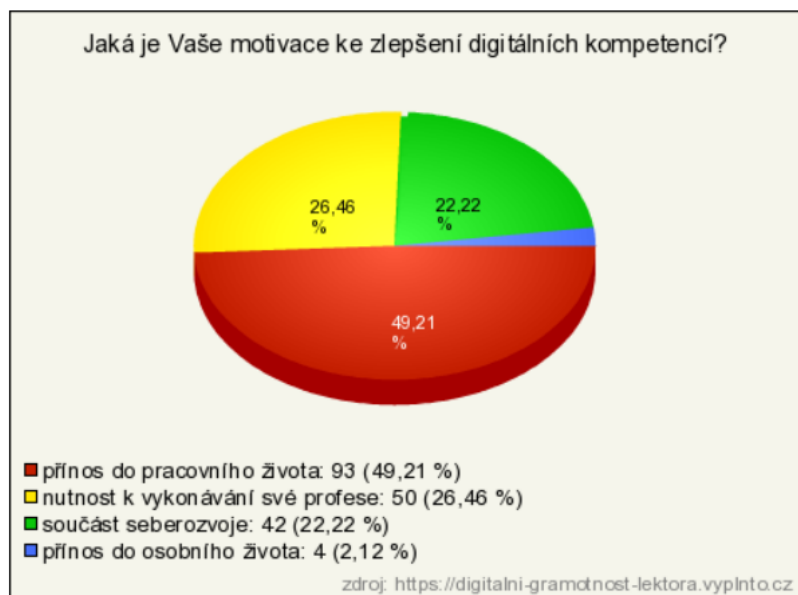
Graf č. 10: Potřeba zdokonalit dovednosti v oblasti digitálních technologií



Z grafu č. 10 vyplývá, že téměř polovina respondentů pociťuje, že je potřeba zlepšovat své dovednosti v oblasti digitálních technologií. Jedná se o 94 dotazovaných. Celkem 37,57 % respondentů uvedlo, že spíše potřebují zdokonalovat své dovednosti v oblasti digitálních technologií. Možnost „spíše ne“ vybralo celkem 10 % dotazovaných, což je 19 z oslovených lektorů. Další možnosti jsou zastoupeny v minimální míře.

Otázka č. 5: Jaká je Vaše motivace ke zlepšení digitálních kompetencí?

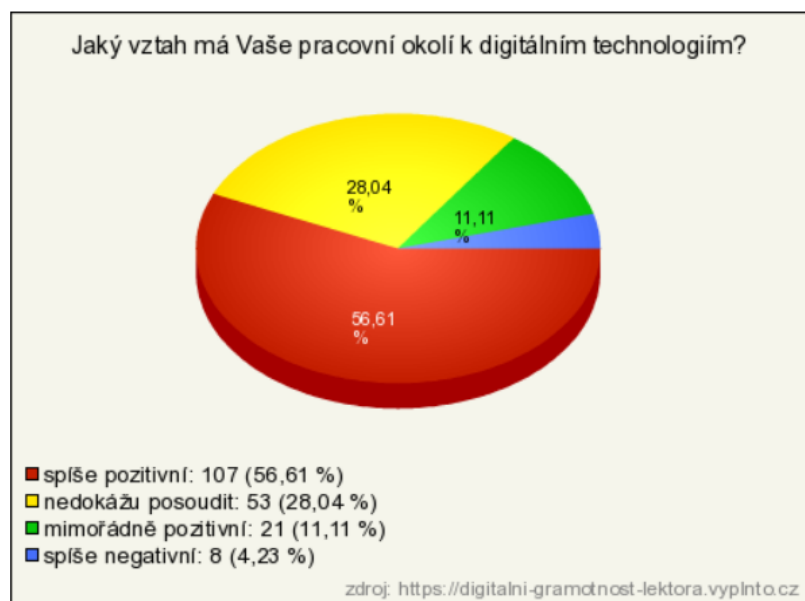
Graf č. 11: Motivace ke zlepšení digitálních kompetencí



Dle grafu č. 11 je zřejmé, že téměř polovina respondentů považuje za největší motivaci ke zlepšování digitálních kompetencí přínos do pracovního života. Jedná se o 93 lektorů. Celkem 26,46 % dotazovaných uvedlo, že se jedná zejména o nutnost k vykonávání jejich profese. Celkem 42 dotazovaných lektorů považuje zlepšování digitálních kompetencí jako součást jejich seberozvoje. Jako přínos do osobního života to považuje pouze 2,12 % dotazovaných. Dle jejich mínění jede o minimální motivaci s ohledem na jejich zlepšování digitálních kompetencí.

Otázka č. 6: Jaký vztah má Vaše pracovní okolí k digitálním technologiím?

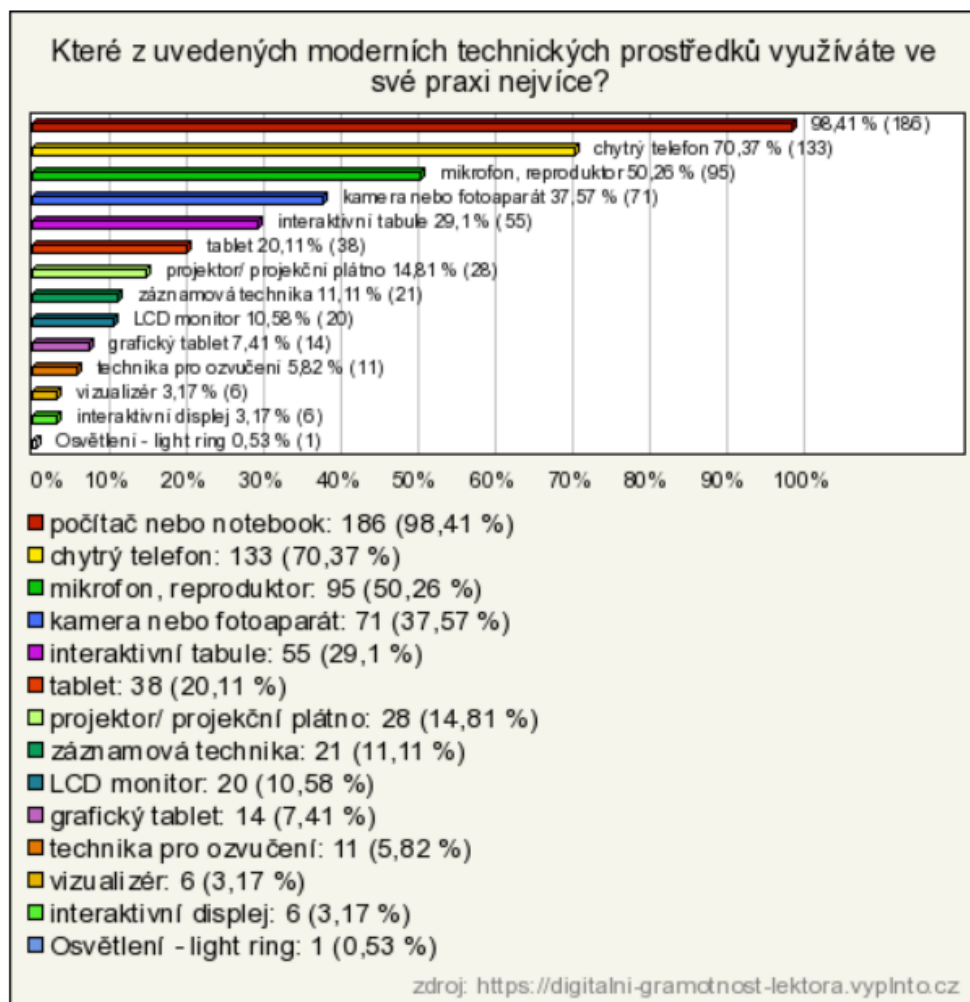
Graf č. 12: Vztah pracovního okolí k digitálním technologiím



Z grafu č. 12 vyplývá, že více než polovina respondentů považuje vztah pracovního okolí k digitálním technologiím za spíše pozitivní. Jedná se o 107 respondentů. Celkem 28 % respondentů uvedlo, že nedokážou posoudit, jaký je vztah ostatních lektorů k využívání digitálních technologií. Celkem 21 lektorů z celkového souboru považuje vztah svých kolegů k digitálním technologiím za mimořádně pozitivní. Spíše negativní vztah má dle mínění lektorů pouze minimální počet kolegů. Jedná se o 4 % z nich.

Otázka č. 7: Které z uvedených moderních technických prostředků využíváte ve své praxi nejvíce?

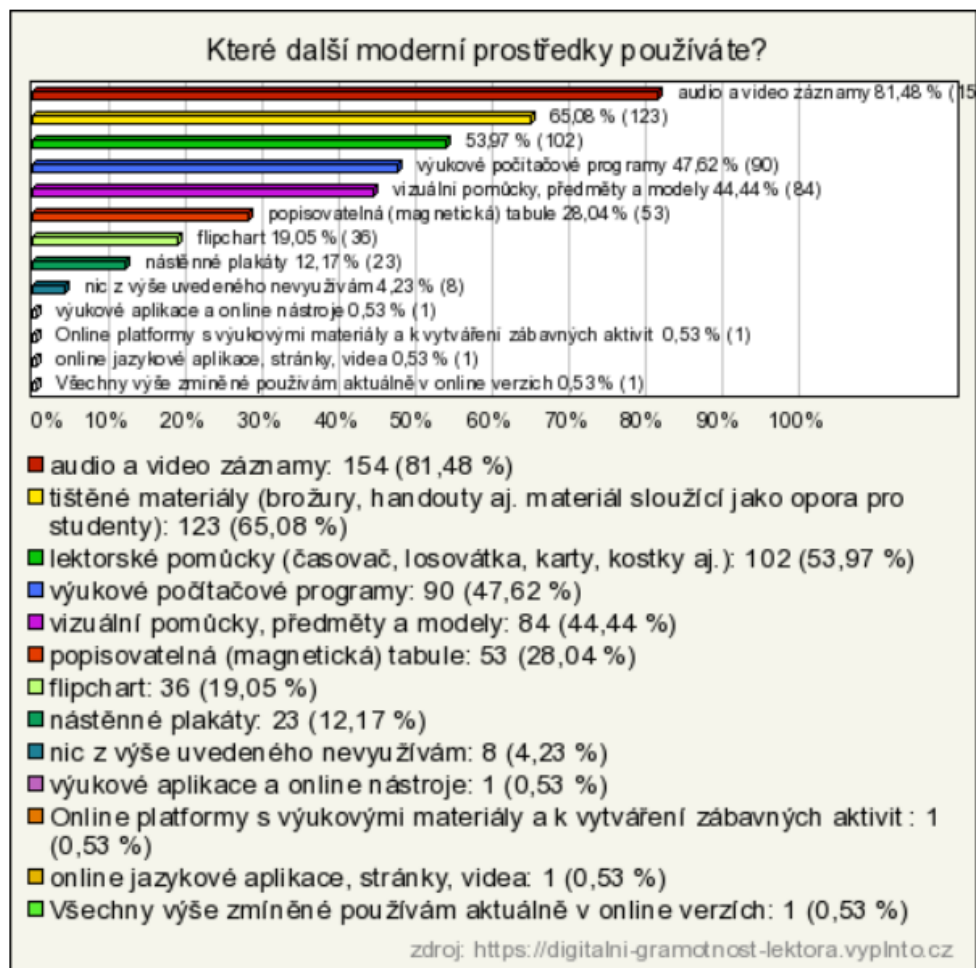
Graf č. 11: Nejvyžívanější moderní prostředek ve vzdělávání



U otázky č. 7 byla možnost označit maximálně 3 možné odpovědi. Z grafu č. 13 vyplývá, že respondenti využívají celou škálu technických prostředků. Nejvíce však využívají zejména počítač či notebook. Tuto možnost vybralo 186 dotazovaných. Celkem 133 z oslovených respondentů vybralo možnost „chytrý telefon“. Celkem 95 z respondentů vybralo mikrofon či reproduktor. Celkem 37,57 % dotazovaných lektorů využívá v běžné praxi kameru či fotoaparát. Celkem 29,1 % dotazovaných využívá interaktivní tabuli. Dále se pak jedná o tablet, projektor, záznamovou techniku či interaktivní displej.

Otázka č. 8: Které další moderní prostředky používáte?

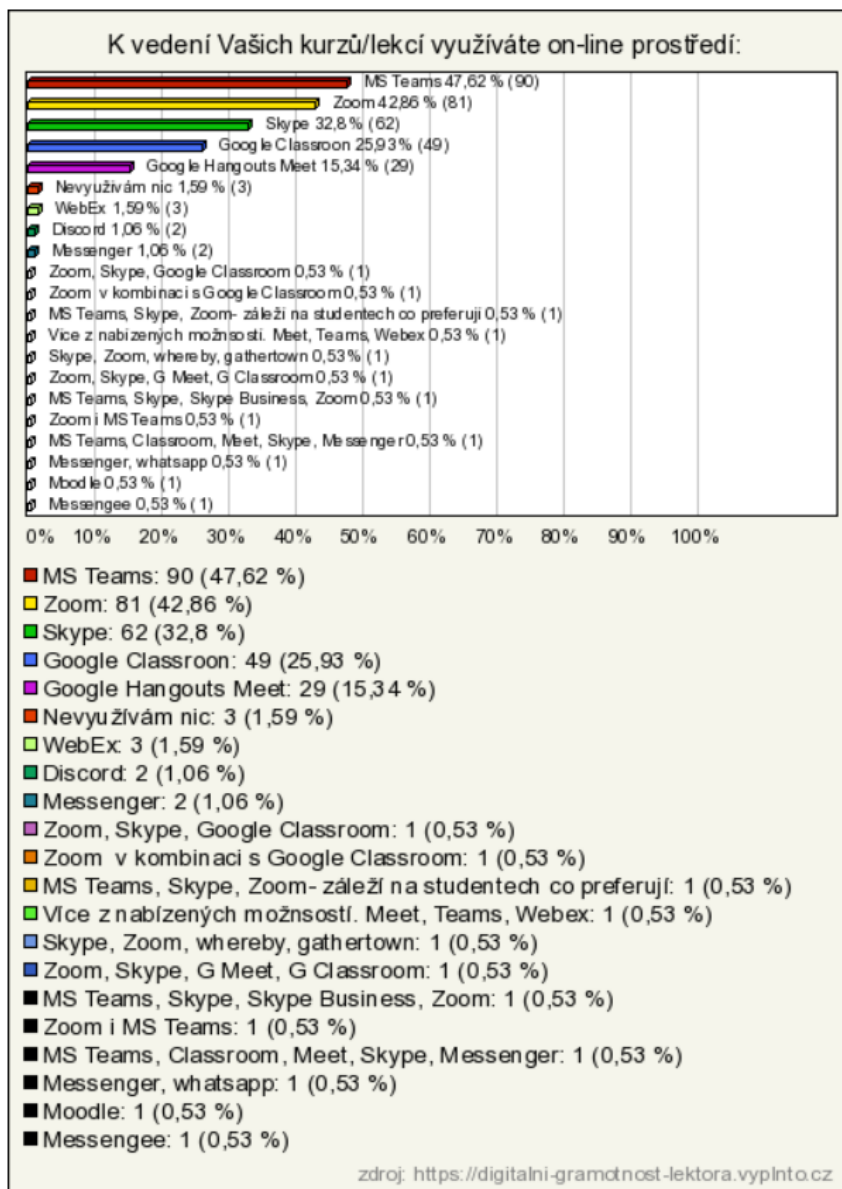
Graf č. 12: Moderní prostředky využívané lektory



Z grafu č. 14 je zřejmé, že respondenti využívají také další moderní prostředky. Celkem 81,48 % dotazovaných uvedlo, že se jedná o audio a video záznamy. Velká část respondentů (65,08 %) využívá při své profesi tištěné materiály, tj. brožury, či materiály sloužící jako opora pro studenty. Celkem 102 respondentů uvedlo, že zařazují další lektorské pomůcky (časovač, losovátko, karty apod.). Téměř polovina respondentů používá výukové počítačové programy. Celkem 44,44 % dotazovaných užívá ve své běžné praxi vizuální pomůcky. Dále dotazovaní uváděli popisovatelnou tabuli (53), flichart (36) či nástěnné plakáty (23).

Otázka č. 9: K vedení Vašich kurzů/lekcí využíváte on-line prostředí

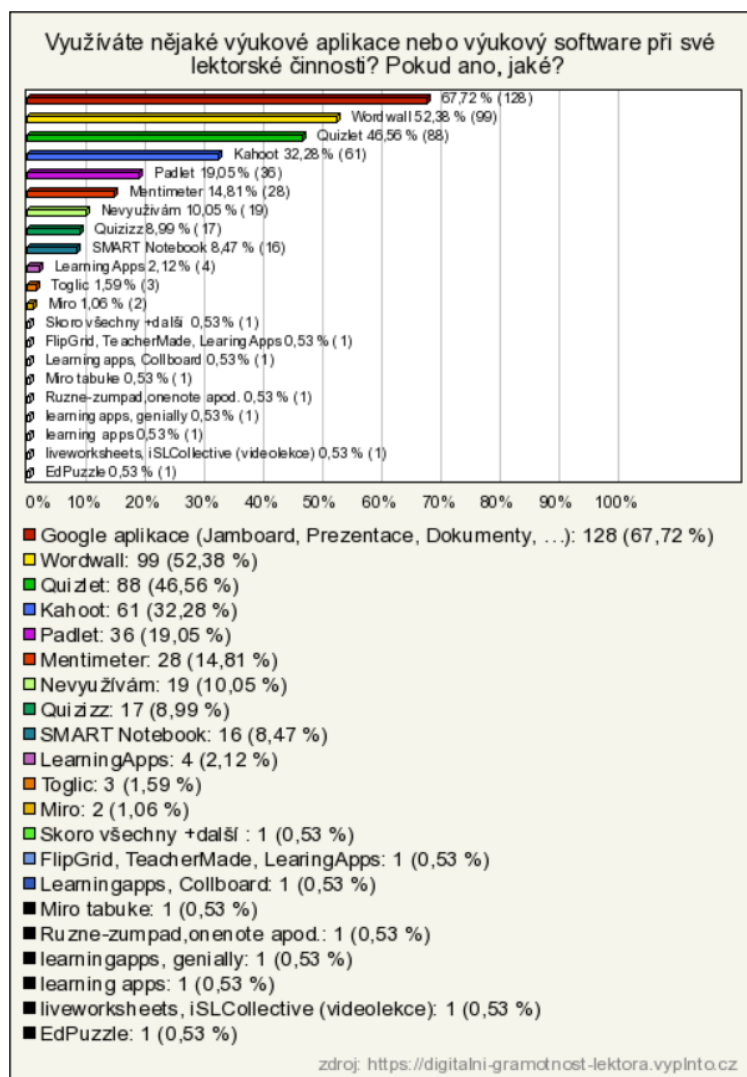
Graf č. 13: Typ on-line prostředí v rámci kurzů či lekcí



Z grafu č. 15 vyplývá, že v on-line prostředí se využívá celá řada moderních prostředků. Téměř polovina respondentů pracuje v aplikaci MS Teams. Jedná se o 90 z nich. Celkem 81 dotazovaných využívá ve své praxi Zoom. Celkem 32,8 % respondentů používá Skype. Google Classroom využívá téměř 26 % dotazovaných. Jedná se o 49 oslovených lektorů. Google Hangouts Meet využívá ve své lektorské činnosti 15 % dotazovaných. Další moderní platformy v on-line prostředí jsou zastoupeny v daleko menší míře, než je tomu u předchozích uvedených.

Otázka č. 10: Využíváte nějaké výukové aplikace nebo výukový software při své lektorské činnosti? Pokud ano, jaké?

Graf č. 14: Využití výukových aplikací a softwaru při lektorské činnosti



Otázka č. 10 se zaměřovala na zkušenosti lektorů s výukovými aplikacemi a softwary. Téměř 70 % z oslovených lektorů využívá ve své praxi Google aplikace v různé podobě. Wordwall je populární u 52,37 % z oslovených dotazovaných lektorů. Jedná se o 99 z nich. Téměř polovina dotazovaných využívá Quizlet. Za nedílnou součást výuky považuje 32,28 % dotazovaných lektorů Kahoot a 19,05 % zařazuje do výuky Padlet. Téměř 15 % oslovených respondentů využívá Mentimeter. Zajímavostí je, že celkem 10 % lektorů nevyužívá žádný z dostupných výukových programů či výukový software. Dále jsou odpovědi zastoupeny v minimální míře.

Otázka č. 11: Shledáváte digitální prostředky výuky přínosné – v relaci k pochopení látky, snadnost výkladu apod.?

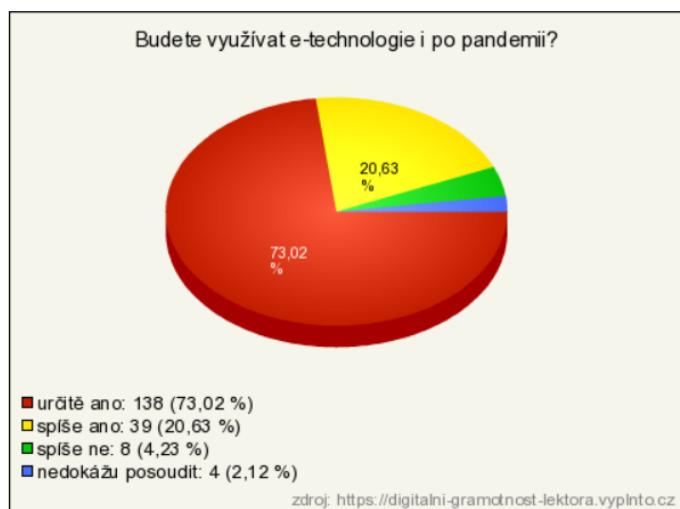
Graf č. 15- Přínos digitálních prostředků



Podle grafu č. 17 je zřejmé, že více než polovina respondentů shledává digitální prostředky ve výuce za velmi užitečné. Jedná se o 106 z oslovených lektorů. Celkem 70 z respondentů považuje digitální technologie za spíše užitečné. Pouze 4,23 % z nich nedokážou užitečnost digitálních prostředků ve výuce posoudit. Odpověď „spíše ne“ zvolilo pouze 5 z respondentů a jedná se o nejméně zastoupenou kategorii.

Otázka č. 12: Budete využívat e-technologie i po pandemii?

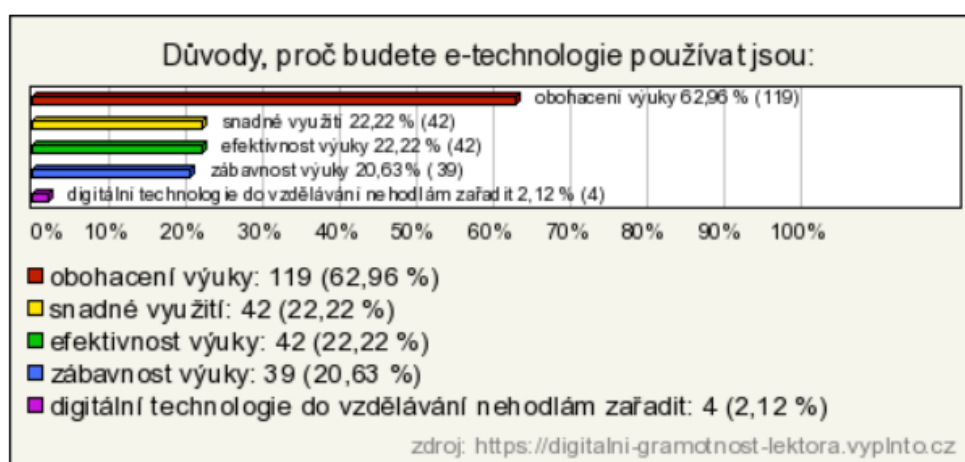
Graf č. 16: Využití digitálních technologií po pandemii



Z grafu č. 18 vyplývá, že celkem 72,02 % dotazovaných bude využívat digitální technologie i v případě příznivější epidemiologické situace. Pouze 20,36 % z oslovených dotazovaných vybralo možnost „spíše ano“. Možnost „spíše ne“ vybralo 4,23 % respondentů. Pouze 4 respondenti uvedli, že nejsou schopni posoudit.

Otázka č. 13: Důvody, proč budete e-technologie používat jsou:

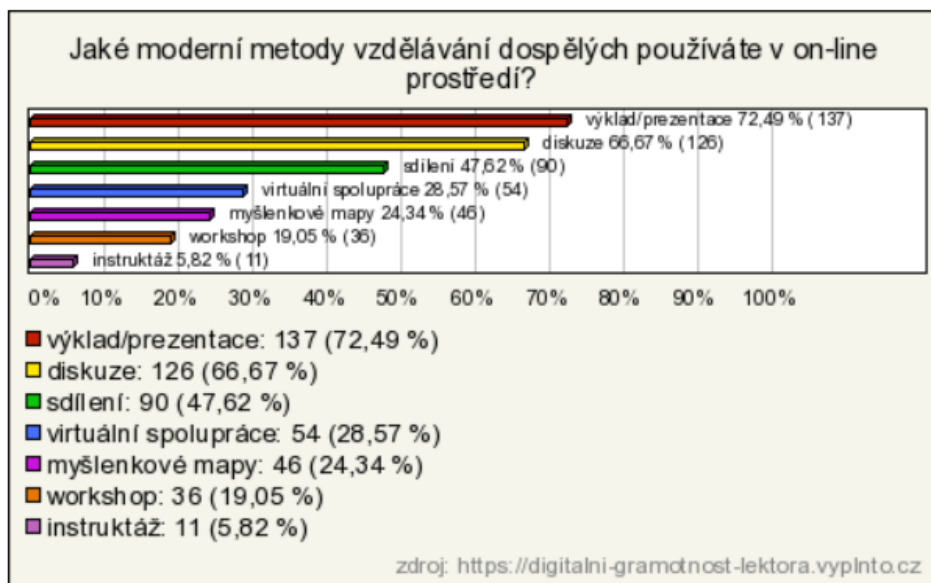
Graf č. 17: Důvody k využití e-technologií



Dle grafu č. 19 vyplývá, že e-technologie jsou zařazovány zejména jako obohacení výuky. Tuto možnost vybralo celkem 63 % dotazovaných lektorů. Celkem 22,22 % dotazovaných lektorů využívá e-technologie pro jejich snadné využití ve výuce. Stejný počet respondentů uvedlo, že se jedná o zlepšení v efektivnosti výuky. Celkem 39 respondentů považuje používání e-technologií v běžné praxi za zábavné. Pouze 4 respondenti uvedli, že zatím tyto technologie nevyužívají a mají v plánu je do výuky v budoucnu zařadit.

Otázka č. 14: Jaké moderní metody vzdělávání dospělých používáte v on-line prostředí?

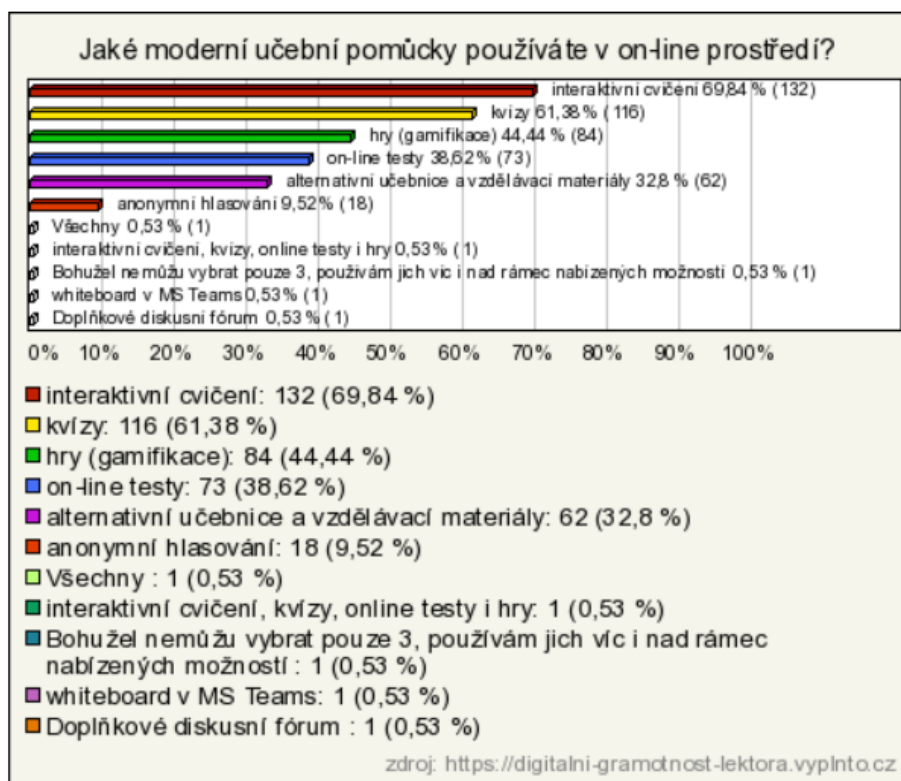
Graf č. 20: Moderní prostředky v on-line prostředí



Z grafu č. 20 vyplývá, že celkem 72,49 % dotazovaných využívá v on-line prostředí zejména prezentace, jako formu jejich výkladu. Dále jsou ve velké míře využívány diskuse, což uvedlo celkem 126 respondentů. Jedná se o 66,67 % dotazovaných z celkového vzorku 189 lektorů. V on-line prostředí využívá téměř polovina respondentů on-line prostředí převážně na sdílení. Virtuální spolupráci aplikuje ve své lektorské činnosti celkem 28,54 % dotazovaných. Myšlenkové mapy pak využívá celkem 24,34 % respondentů (46). Celkem 19,05 % dotazovaných vybralo možnost „workshop“. Pouze 5,82 % dotazovaných uvedlo, že v on-line prostředí využívá instruktáž. Jedná se o nejméně zastoupenou odpověď.

Otázka č. 15: Jaké moderní učební pomůcky používáte v on-line prostředí?

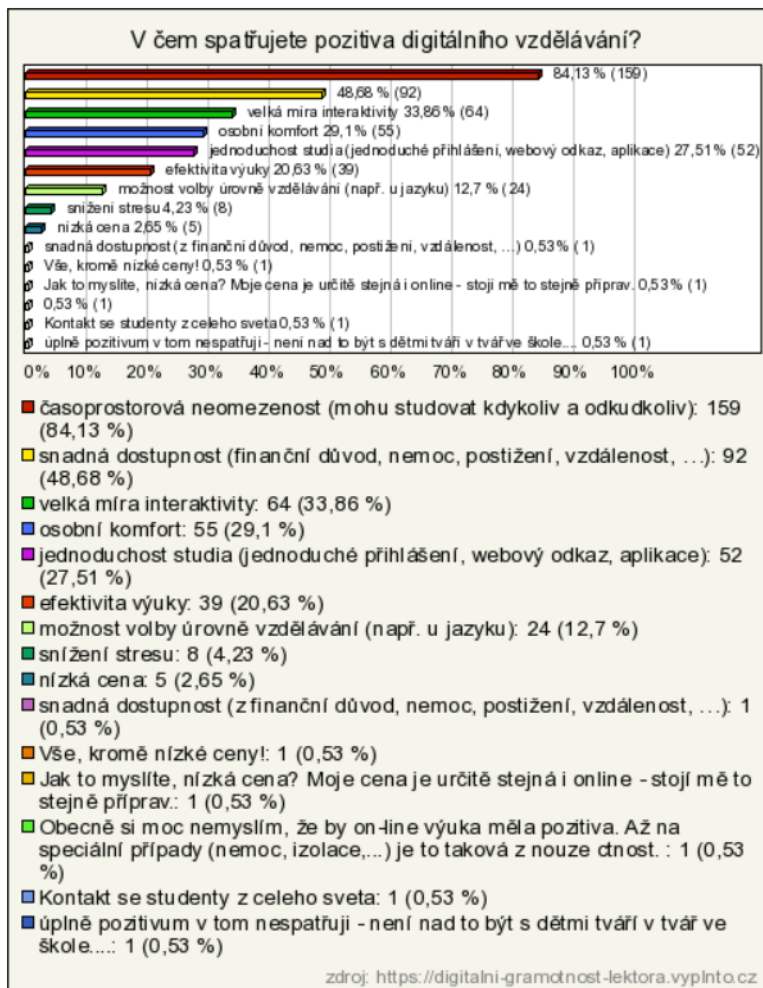
Graf č. 8: Učební pomůcky používané v on-line prostředí



Z grafu č. 21 vyplývá, že téměř 70 % dotazovaných lektorů využívá interaktivní cvičení jako moderní učební pomůcky v on-line prostředí. Celkem 116 respondentů uvedlo, že používají ve výuce kvízy. Jedná se opět o 61,38 % dotazovaných. Jako moderní prostředek výuky je lektory zařazován prvek gamifikace, to vypovědělo 84 z nich. Celkem 73 respondentů uvedlo, že využívá on-line testy. Alternativní učebnice a vzdělávací materiály během výuky používá 62 z oslovených respondentů. Pro anonymní hlasování využívají lektori on-line prostředí pouze v omezené míře. Jedná se o necelých 10 % z nich. Další možnosti jsou zastoupeny minimálně.

Otázka č. 16: V čem spatřujete pozitiva digitálního vzdělávání?

Graf č. 9: Pozitiva digitálního vzdělávání

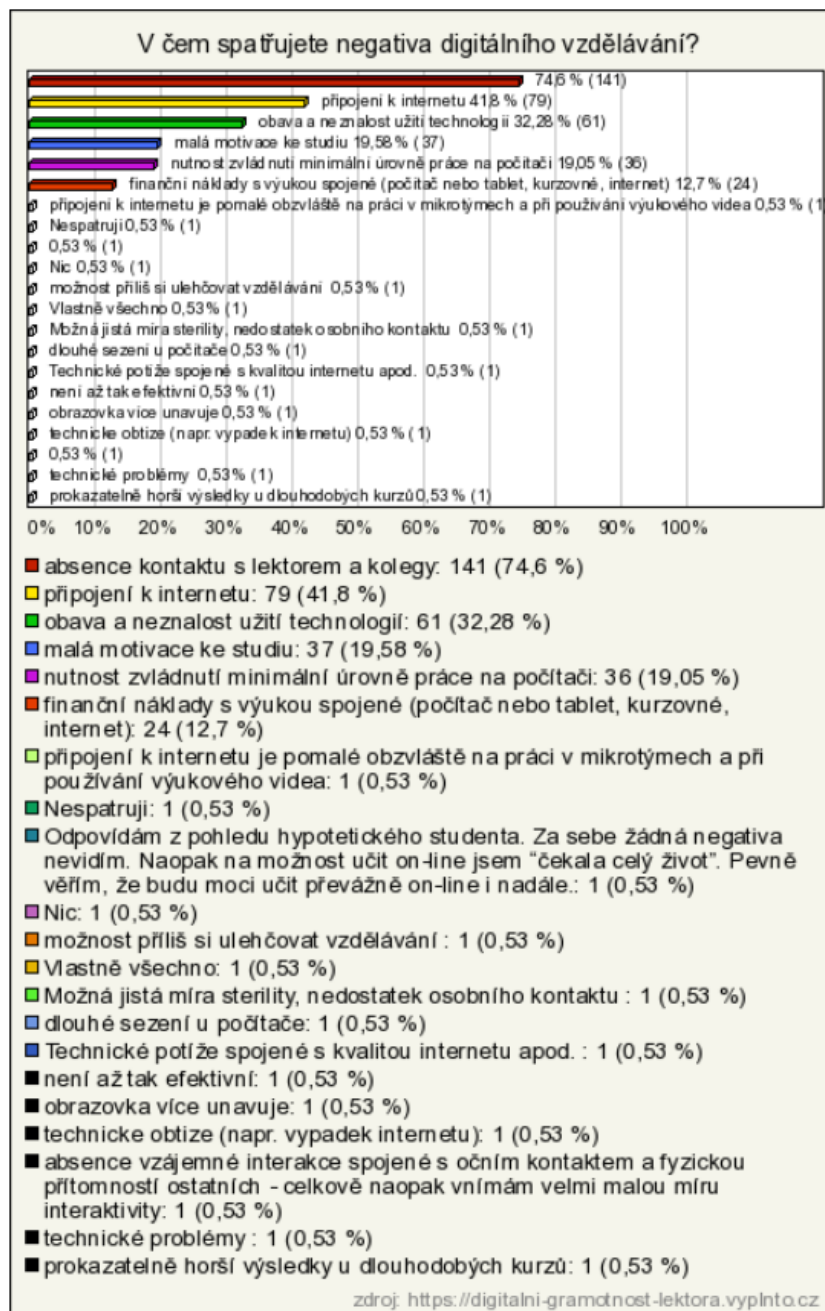


Z grafu č. 22 vyplývá, že digitální vzdělávání má celou řadu pozitiv. Jako největší pozitivum lze vymezit zejména časoprostorovou neomezenost, jelikož lze studovat kdykoliv a odkudkoliv. Tuto možnost zvolilo 159 respondentů. Velkou výhodou je rovněž snadná dostupnost, což lze přivítat zejména z důvodu nemoci, postižení či vzdálenosti od místa bydliště. Tuto možnost vybralo 92 dotazovaných lektorů. Dále se jedná o velkou míru interaktivity. Jedná se o 64 dotazovaných (33,86 %). Celkem 55 respondentů uvedlo, že jako pozitivum lze vymezit osobní komfort jedince. Další klad lze spatřit v jednoduchosti studia (jednoduché přihlášení, webový odkaz či dostupnost vhodné aplikace). Celkem 20,63 % respondentů zmínilo, že je digitální vzdělávání efektivní a vhodné pro každého jedince. Dále také lektori vybírali

následující možnosti, jako snížení stresu, nízkou cenu či zajištění kontaktů se studenty po celém světě.

Otázka č. 17: V čem spatřujete negativa digitálního vzdělávání?

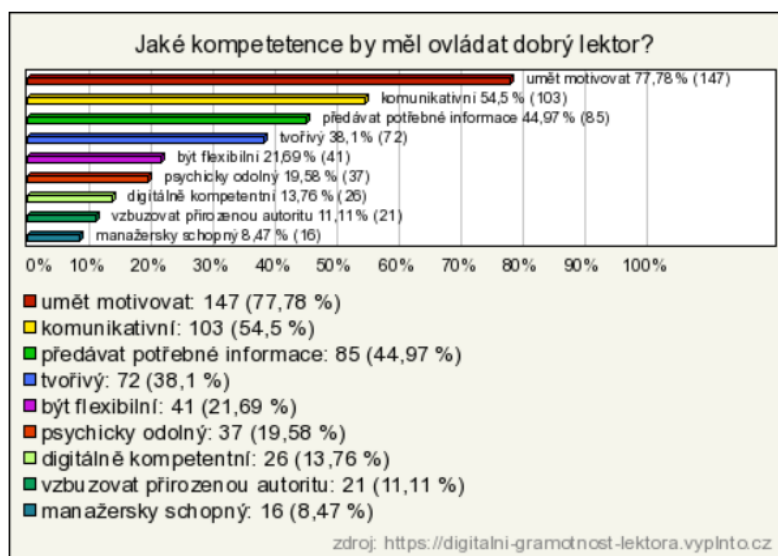
Graf č. 10: Negativa digitálního vzdělávání



Dle grafu č. 23 je možné nalézt v tomto typu vzdělávání také celou řadu negativ. Celkem 141 dotazovaných lektorů uvedlo, že se jedná především o absenci kontaktu mezi lektorem a studenty. Méně než polovina dotazovaných uvedla, že jako problém se může rovněž jevit nedostatečné připojení k internetu. Celá řada potencionálních uchazečů o vzdělávání vnímá jako problém jejich nedostatečnou znalost moderních technologií, což uvedla celkem třetina dotazovaných. Dohromady 37 respondentů uvedlo, že je tento typ vzdělávání nevhodný pro jedince, jenž nemají vysokou vnitřní motivaci. Stejný počet respondentů vnímá jako zápor také nutnost zvládnutí minimální úrovně práce s PC. Celkem 12,7 % respondentů uvedlo, že jako negativum lze stanovit také finanční nákladnost vzdělávání. Dále respondenti zmínili dlouhé sezení u PC, což působí nepříznivě na fyzickou stránku jedince, neosobnost vzdělávání či nedostatečnou zpětnou vazbu.

Otázka č. 18: Jaké kompetence by měl ovládat dobrá lektor?

Graf č. 24: Kompetence kvalitního lektora

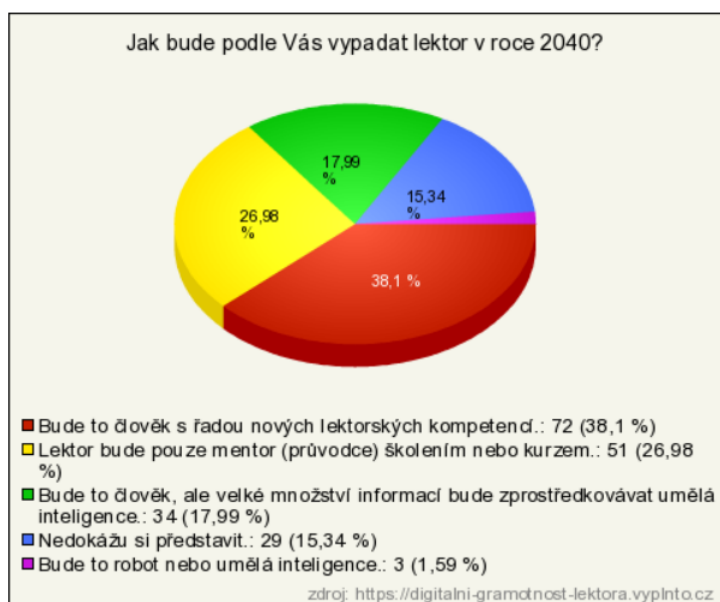


Na základě grafu č. 24 lze stanovit, že každý lektor by měl umět motivovat své studenty ke vzdělávání a vzbudit u nich zájem o probíranou látku. Zmíněnou odpověď vybralo celkem 147 respondentů. Celkem 103 z oslovených lektorů uvedlo, že by měl být lektor komunikativní. Mimo jiné je také nutné, aby měl schopnost předávat

informace, a to vhodným způsobem s ohledem na cílovou skupinu studentů. Tuto možnost vybralo 85 dotazovaných. Dále by měl lektor být tvořivý, což uvedlo 72 oslovených lektorů. Necelých 22 % respondentů si myslí, že by měl být každý lektor flexibilní. Poté by měl být psychicky odolný. V tomto případě, je tato odpověď zastoupena z 19,58 %. Samozřejmostí je digitální kompetentnost, umění vzbudit přirozenou autoritu a manažerské dovednosti.

Otázka č. 19: Jak bude podle Vás vypadat lektor v roce 2040?

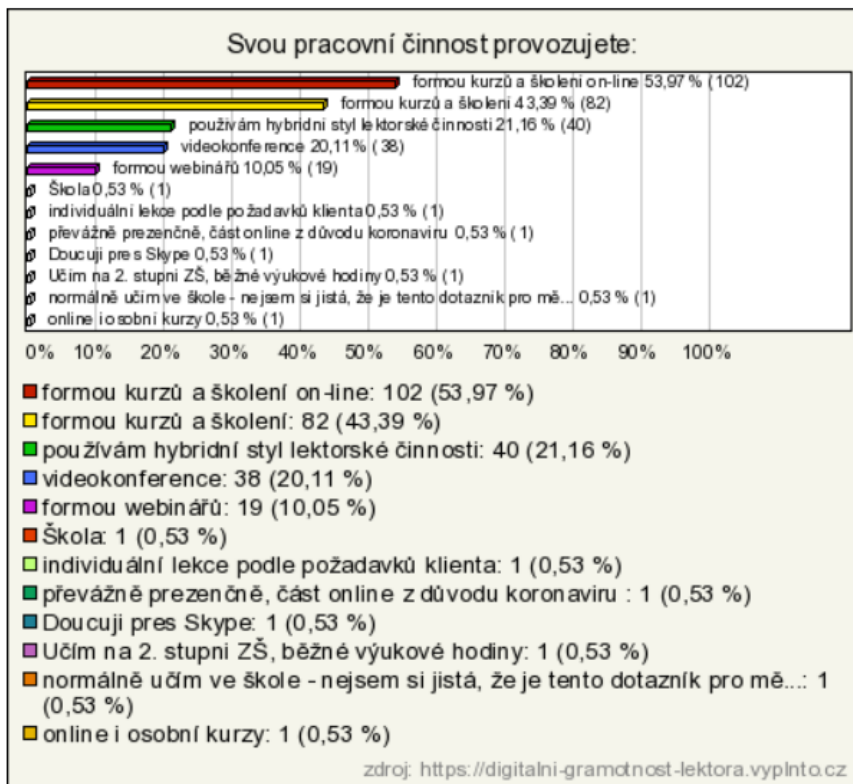
Graf č. 11: Podoba lektora v roce 2040



Podoba lektora bude dle výpovědí respondentů různá. Z grafu č. 25 je zřejmé, že 38,1 % dotazovaných si myslí, že se bude jednat o jedince disponujícího celou řadou nových lektorských kompetencí. Dle 51 respondentů se bude jednat o jedince, jenž bude zvoleným kurzem pouze provádět a bude tak plnit roli mentora. Celkem 18 % dotazovaných uvedlo, že lektor bude člověk, ale velké množství informací bude zprostředkovávat umělá inteligence. Celkem 15,34 % dotazovaných si nedokáže představit, jak bude vypadat lektor v roce 2040. Pouze 3 z oslovených respondentů jej připodobnili robotovi či jiné umělé inteligenci.

Otázka č. 25: Svou pracovní činnost provozujete:

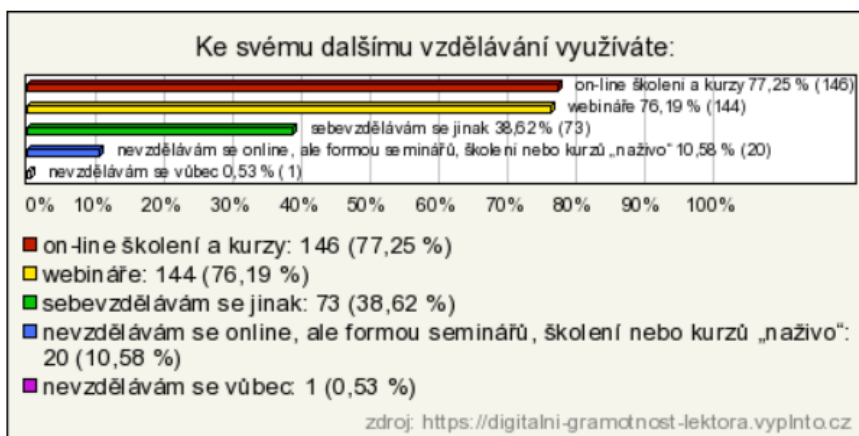
Graf č. 26: Pracovní činnost lektora



Dle grafu č. 26 vyplývá, že oslovení respondenti provádějí svou lektorskou činnost různými způsoby. Ve valné většině případů se jedná o kurzy a školení prostřednictvím on-line prostředí. Téměř polovina dotazovaných uvedlo, že se jedná o kurzy a školení spojené se setkáváním osob. Celkem 21,16 % dotazovaných lektorů využívá při své činnosti hybridní styl lektorské činnosti. Třetina dotazovaných používá také videokonference. Celkem 10 % dotazovaných uvedlo, že vyučuje prostřednictvím webinářů. Dále respondenti uváděli, že provozují individuální lekce, doučování přes Skype či online osobní kurzy.

Otázka č. 26: Ke svému dalšímu vzdělávání využíváte:

Graf č. 12: Formy dalšího vzdělávání



Z grafu č. 27 vyplývá, jaké formy vzdělávání využívají lektori ke svému vzdělávání a rozšiřování kompetencí. Jedná se zejména o on-line školení a kurzy. Tuto možnost vybralo 146 dotazovaných lektorů. Dále se jedná o webináře, což uvedlo 144 respondentů. Celkem 38,62 % dotazovaných se sebevzdělává jiným způsobem, než bylo v rozsahu možných odpovědí nastíněno. Celkem 10 % lektorů se vzdělává klasickou formou, tedy účastní na seminářích, konferencích či jiných formách školení. Pouze 1 respondent uvedl, že se nevzdělává vůbec.

5.7 Shrnutí výzkumu

Cílem praktické části bylo analyzovat dovednosti a schopnosti a celkovou úroveň digitální gramotnosti lektorů ve vzdělávání dospělých, dále pak posoudit pozitiva digitální gramotnosti na úroveň vzdělávání. Záměrem výzkumného šetření bylo zmapovat názory lektorů na moderní prostředky, úroveň digitálních kompetencí lektorů a také míru využití moderních prostředků při výkonu jejich profese. Získaná data měla objasnit stanovený cíl práce a rovněž potvrdit nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Digitální technologie a moderní prostředky jsou nedílnou součástí profese lektora a očekává se jejich aktivní využití při vzdělávání ostatních osob. V současné době jsou digitální technologie na vzestupu a na jejich využití je kladen velký důraz.

Metodologický postup výzkumného šetření byl kvantitativního charakteru. Potřebná data byla zajištěna prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo určeno pro lektory vykonávající vzdělávací činnosti jako součást koncepce celoživotního vzdělávání. Předložený dotazník byl zpracován dle iniciativy výzkumníka a zasílán pomocí serveru Vyplňto.cz, a to po předchozí elektronické komunikaci. Dotazníky směřovaly nejen vybraným lektorům, ale rovněž do uzavřených skupin na sociálních sítích určených k výkonu této profese. Vzhledem k epidemiologické situaci bylo dotazníkové šetření realizováno prostřednictvím uvedeného serveru, a to od 4. do 9. května letošního roku. Ačkoliv byla potřebná data získávána prostřednictvím elektronické formy, návratnost byla vysoká. Vybraný vzorek respondentů byl různého věku, vzdělání a také každý z lektorů vykonává tuto profesi různě dlouhou dobu. Velká část oslovených lektorů spolupracuje se společností AV MEDIA, dále pak byli osloveni lektoři z FB stránky Online výuka cizích jazyků | #Jsemdigitálnílektor, lektoři facebookové stránky Lektoři češtiny pro cizince (for teachers only). Výzkumného šetření se účastnili také kolegové z NMgr. studia Andragogiky, kteří působí jako lektoři nebo školitelé. Pár respondentů bylo z řad učitelů, kteří vykonávají lektorskou činnost (oblast Praha, Ostrava).

Z nashromážděných dat bylo zjištěno, že vztah lektorů k digitálním technologiím je pozitivní a považují je za nedílnou součást své profese. Lektorů s negativním vztahem k digitálním technologiím se výzkumu účastnilo velmi málo. Lektoři hodnotí své zkušenosti s digitálními technologiemi velmi pozitivně. Úroveň jejich kompetencí lze považovat za středně pokročilou. Značná část respondentů však považuje své kompetence v této oblasti za nadstandardní. Lektoři však dále uváděli, že jejich znalost digitálních technologií je dle jejich mínění spíše na úrovni průměrného uživatele. Vztah lektorů k digitálním technologiím v současné pandemické době se velmi zlepšil. Jejich snaha zvyšovat své kompetence v této oblasti si vyžaduje nejen aktuální situace, ale také proměny jejich profese. Zlepšování jejich digitálních dovedností je umocněno nejen jejich pracovním životem, ale rovněž také jejich osobností a snahou se neustále rozvíjet. Právě seberozvoj a požadavky ze strany profese jsou hlavními motivačními činiteli, jež působí na lektory a ti vyvíjí snahu se neustále v této oblasti rozvíjet.

Na základě výpovědí oslovených lektorů je zřejmé, že tlak pociťují nejen oni, ale také jejich profesní okolí. Dle jejich názoru jsou kladeny požadavky na zlepšování

digitální gramotnosti na celou oblast lektorské činnosti. Ve velké míře využívají lektoři nejen notebook, tablet či dataprojektor, ale také interaktivní tabuli, mikrofon a reproduktor, kameru a fotoaparát či záznamovou techniku. Při výkonu své profese využívají lektoři také tištěné materiály ve spolupráci s digitálními technologiemi. Jedná se především o časovač, losovátka, karty či o dostupné výukové programy. Ve velké míře jsou rovněž využívány vizuální pomůcky či popisovatelné tabule. V on-line prostředí lektoři využívají zejména aplikaci MS Teams. Dále se pak jedná o Zoom, Skype, Google Clasroom nebo Google Hangouts Meet. Lektoři uváděli i další nástroje on-line prostředí, ale již ve velmi malé míře. Co se týče výukových aplikací a softwarů, lektoři využívají zejména Google aplikace, jelikož jsou všeobecné známé a velmi dobře dostupné. V různé podobě tak využívají jednotlivé programy pro rozmanité aspekty jejich práce. Dále pracují s weby typu Wordwall, Quizlet, Kahoot a Padlet. Lektoři rovněž uváděli aplikaci Mentimeter.

Postavení digitálních technologií je dle lektorů v e vzdělávání čím dál tím více zakotvené. Digitální technologie jsou nedílnou součástí vzdělávání, což vede k jejich využití v maximální možné míře. Přínos digitálních technologií vyplývá nejen z aktuálních požadavků na vzdělávání, ale také z neustále se vyvíjejících moderních prostředků, což potvrdili rovněž samotní lektoři. Dle jejich názoru se budou digitální technologie využívat nejen v současné epidemiologické situaci, ale rovněž po skončení pandemie. Digitální technologie budou využívány, jelikož nelze popřít jejich přínos ve výuce. Dále slouží ke zlepšení efektivity vzdělávání a umocňují atraktivnost předkládané látky. Na základě výpovědí lektorů je zřejmé, že jako on-line prostředky jsou využívány různé moderní nástroje. Jedná se nejen o prezentace, ale také on-line sdílení veškerých dostupných zdrojů, myšlenkové mapy či instruktáž. Mezi nejvíce využívané učební pomůcky se řadí především interaktivní cvičení, hra či on-line testy. Dále pak alternativní učebnice a vzdělávací materiály sdílené v rámci on-line prostředí.

Na základě názorů ze strany lektorů lze za největší pozitivum využívání digitálních technologií ve vzdělávání považovat především časoprostorovou neomezenost, jelikož lze studovat kdykoliv a odkudkoliv. Velkou výhodou je rovněž snadná dostupnost, což lze přivítat zejména z důvodu nemoci, postižení či vzdálenosti od místa bydliště. Jako velkou výhodou lze spatřovat také osobní komfort jedince a jednoduchost studia (jednoduché přihlášení, webový odkaz či dostupnost vhodné

aplikace). Digitální vzdělávání je efektivní a vhodné pro každého jedince. Jako pozitivum lze vymezit také nízkou cenu a zajištění kontaktů po celém světě bez ohledu na jakákoliv omezení.

Lektoři dále uváděli, jaká jsou negativa digitálních technologií ve vzdělávání z jejich pohledu. Jedná se zejména o absenci kontaktu s lektorem či ostatními účastníky kurzu. Osobní kontakt umocňuje předložené učivo a umožňuje zajišťovat okamžitou zpětnou vazbu a také diskusi mezi jednotlivými jedinci. Jako problém se jeví také nedostatečné připojení k internetu či obdobné technické problémy. Samozřejmě rovněž nízká znalost moderních prostředků poněkud znemožňuje využití digitálních technologií nejen ve vzdělávání. Jako nutnost se jeví alespoň minimální znalost PC, což je mnohdy u starší populace nevýhoda. Jedinci také musí disponovat vysokou vnitřní motivací. On-line vzdělávání klade důraz na fyzickou vyspělost jedince, jelikož je náročné sedět pouze u PC a poslouchat bez aktivního zapojení.

Každý lektor by měl disponovat komunikačními dovednostmi na vysoké úrovni, což jim umožní upoutat pozornost jedince a zaujmout jej pro aktuální výklad. Právě vzbuzení zájmu se jeví jako jedna z nejdůležitějších kompetencí jedince. Mimo jiné je také nutné, aby měl schopnost předávat informace, a to vhodným způsobem s ohledem na cílovou skupinu studentů. Lektor by měl být tvořivý a předávat učivo nejen poutavě, ale také s maximálním využitím moderních prostředků a pomůcek. Samozřejmostí pak je také digitální kompetentnost, umět vzbudit přirozenou autoritu a manažerské dovednosti. Podoba lektora v roce 2040 bude zejména v jeho snaze látkou pouze provádět jako mentor. Lektor bude člověk, ovšem velké množství informací bude účastníkům kurzu předávat uměla inteligence.

S ohledem na vysoké požadavky, jež jsou na lektory kladeny, je nutné, aby se neustále vzdělávali a využívali moderní prostředky. V lektorské činnosti se vyhledávají především kurzy a školení prostřednictvím on-line prostředí. Ovšem do velké míry se snaží zachovat kurzy a školení, které probíhá jako setkání osob na jednom místě. Oblíbená je hybridní lektorská činnost či videokonference. Dále lektori uváděli, že se jedná o individuální lekce, doučování přes Skype či online osobní kurzy. Během vlastního vzdělávání lektori využívají zejména on-line kurzy a školení. Poté se jedná

o webináře či klasickou formu vzdělávání jako semináře, konference či jiné formy školení.

Z výše uvedeného je zřejmé, že lektori si uvědomují podstatu digitálních technologií a považují svou úroveň za velmi příznivou. Ačkoliv je znalost digitálních technologií u většího počtu lektorů na uživatelské úrovni, snaží se zapojovat moderní prostředky do vzdělávání. Nejedná se pouze o prezentace, ale také o sdílené plochy, interaktivní formy kurzů či on-line webináře. Jejich snahou je zakomponovat moderní prostředky do jejich běžné výuky.

Ověřování hypotéz

V souvislosti s výše uvedeným bylo také potřeba ověřit stanovené hypotézy s ohledem na získaná data a jejich vzájemný vztah. Níže jsou předloženy reciproční vazby mezi proměnnými, jež slouží k potvrzení či vyvrácení příslušné hypotézy. Testování je založeno na *t*-testu rozdílnosti průměrů sledovaných jevů mezi definovanými podskupinami sesbíraného datového vzorku (řádky reportovaných tabulek korespondují s různými podskupinami, zatímco sloupce představují různé hodnoty sledovaného jevu). Level signifikance byl stanoven na 10 %.

H1: Mladší lidé, spadající do dotazované skupiny, mají pozitivnější vztah k digitálním technologiím.

Tabulka 1

| | Kladný vztah (pozitivní, spíše pozitivní) | Negativní vztah (spíše ne) | |
|----------------------|--|---------------------------------------|-----|
| 21-40 let | 106 | 15 | 121 |
| 41 a více let | 57 | 11 | 68 |

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 1 vyplývají následující závěry:

Mladí lidé s kladným vztahem k digitálním technologiím: $(106/121) * 100 = 87,6 \%$.

Mladí lidé se spíše negativním vztahem k digitálním technologiím: $(15/121) * 100 = 12,4 \%$.

Lidé nad 41 let s kladným vztahem k digitálním technologiím: $(57/68) * 100 = 83,8 \%$.

Lidé nad 41 let s negativním vztahem k digitálním technologiím: $(11/68) * 100 = 16,2 \%$.

Z našeho datového vzorku vyplývá, že mladí mají lepší vztah k digitálním technologiím, rozdíl však je jen nepatrný, statisticky nesignifikantní. Proto **zamítáme hypotézu**, že existuje statisticky signifikantní vztah mezi věkem respondenta a jeho vztahem k digitálním technologiím. K přesnější kvantifikaci rozdílu vztahu věku a vztahu k digitálním technologiím by bylo nutné rozšířit sledovaný vzorek.

H2: Lidé, kteří se vnímají jako digitálně méně kompetentní, mají větší potřebu se zdokonalit v oblasti digitálních technologií.

Tabulka 2

| Úroveň digitálních kompetencí: | Zdokonalení technických dovedností | Zdokonalení technických dovedností | |
|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|-----|
| | ANO | NE | |
| Na vysoké úrovni, středně pokročilý | 106 | 19 | 125 |
| Průměrná | 59 | 5 | 64 |

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 2 vyplývají následující závěry:

Procento dotazovaných lidí, kteří mají digitální kompetence na vysoké úrovni a chtějí se dále zlepšovat: $(106/125) * 100 = 84,8 \%$.

Procento dotazovaných lidí, kteří mají digitální kompetence na vysoké úrovni a nechtějí se dále zlepšovat: $(19/125) * 100 = 15,2 \%$.

Procento dotazovaných lidí, kteří mají průměrné digitální kompetence a chtějí se dále zlepšovat: $(59/64) * 100 = 92,2 \%$.

Procento dotazovaných lidí, kteří mají průměrné digitální kompetence a nechtějí se dále zlepšovat: $(5/64) * 100 = 7,8 \%$.

Z výše uvedeného vyplývá, že lidé s průměrnou digitální kompetencí mají potřebu se dále zlepšovat. Rovněž lidé s vysokou úrovní digitální kompetence se mají potřebu vzdělávat, avšak tato potřeba je menší. Statisticky je efekt digitálních

kompetencí na chuť se zlepšovat v tomto oboru signifikantní. Tato **hypotéza je tedy potvrzena**.

H3: Člověk, který vnímá své okolí jako digitálně kompetentní, má větší potřebu se digitálně vzdělávat.

Tabulka 3

| Vztah okolí: | Zdokonalení technických dovedností ANO | Zdokonalení technických dovedností NE | |
|---|--|---|-----|
| Mimořádně pozitivní, spíše pozitivní | 113 | 15 | 128 |
| Nedokážu posoudit | 52 | 9 | 61 |

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 3 vyplývají následující závěry:

U pozitivního pracovního prostředí se chce dále digitálně zdokonalovat 113 ze 165 respondentů: $(113/165) * 100 = 68,5 \%$.

U pozitivního pracovního prostředí se nechce dále digitálně zdokonalovat 15 ze 165 respondentů: $(15/165) * 100 = 9,1 \%$.

Respondentů, kteří nedokázali posoudit vztah pracovního okolí k digitálním technologiím, se chce dále digitálně zdokonalovat: $(52/61) * 100 = 85,2 \%$.

Respondentů, kteří nedokázali posoudit vztah pracovního okolí k digitálním technologiím, se dále nechce digitálně zdokonalovat: $(9/61) * 100 = 14,8 \%$.

Z výše uvedeného vyplývá, že lidé v pozitivněji laděném kolektivu mají chuť se vzdělávat o něco více než lidé v kolektivu, o kterém nedovedou posoudit jeho digitální kompetence. Tento vztah je však statisticky nesignifikantní, tedy **zamítáme hypotézu** o vlivu kolektivu na chuť se dále vzdělávat v tomto oboru.

H4: Více kompetentní člověk shledává digitální prostředky více přínosné.

Tabulka 4

| Úroveň digitálních kompetencí: | Přínos digitálních prostředků Určitě ano | Přínos digitálních prostředků Spíše ano | |
|--------------------------------|---|--|----|
| | Na vysoké úrovni, středně pokročilý | 82 | |
| průměrná | 24 | 40 | 64 |

Zdroj: vlastní zpracování

Z tabulky 4 vyplývají následující závěry:

Kompetentní člověk a velký přínos digitálních technologií: $(82/125) * 100 = 65,6 \%$

Kompetentní člověk a přínos digitálních technologií: $(43/125) * 100 = 37,4 \%$

Průměrný člověk a velký přínos digitálních technologií: $(24/64) * 100 = 37,5 \%$

Průměrný člověk a přínos digitálních technologií: $(40/64) * 100 = 62,5 \%$

Z výše uvedeného vyplývá, že více kompetentní člověk si myslí, že v 65,6 % jsou technologie více přínosné. Průměrně zdatný člověk si myslí, že jen z 37,5 % jsou určitě přínosné. Výsledek *t*-testu jasně **potvrzuje naši hypotézu**, že digitálně více kompetentní subjekty shledávají digitální prostředky více prospěšné než lidé průměrně kompetentní.

Testování jednotlivých hypotéz je stanoveno v tabulce 5. Výpočty byly provedeny ve statistickém prostředí R a Jupyter.

Tabulka 5: Testové statistiky zkoumaných hypotéz

| | H1 | H2 | H3 | H4 |
|---------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|
| Testová statistika | 0,703 | 1,591 | 0,567 | 3,8 |
| P-hodnota | 0,24 | 0,06 | 0,29 | <0,01 |
| Výsledek | Zamítáme | Potvrzujeme | Zamítáme | Potvrzujeme |

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

S ohledem na zjištěné výsledky zkoumání představeny výše, je zřejmé, že digitální gramotnost lektorů je nedílnou součástí výkonu jejich profese. Ovšem nelze předpokládat, že absolvování školení vedoucího k jejich zlepšení v oblasti moderních technologií zcela zajistí její rozvoj a aktuální postřehy na tuto problematiku. Digitální technologie se neustále vyvíjí, a tím jsou kladeny stále větší nároky na samotné lektory. Lektor již nyní nemůže být pouze poutavým vypravěčem informací a předkládat tak znalosti, kterým rozumí do sebemenšího detailu, ale musí umět pracovat s moderními prostředky a využívat je nejen pro přednes, ale také pro vlastní studium.

Lektoři jsou z minulosti zvyklí, že jejich detailní znalost vybrané problematiky a snaha působit komunikativně a poutavě, bohatě postačí k jejich lektorské činnosti. Avšak opak je pravdou. Lektor by se měl přizpůsobovat moderní společnosti, která vyžaduje znalost digitálních technologií a předpokládá, že lektori budou schopni se tomu přizpůsobit. Tato skutečnost se ukázala v současné epidemiologické situaci, kdy se téměř ze dne na den stala z frontální výuky, výuka v on-line prostředí. Nikdo se nikoho neptal, zda disponuje kompetencemi k tomu potřebnými. Dnes nestačí pouze ovládat základy počítače a vytvořit si prezentaci, je potřeba mnohem více.

Jak tedy lektorům pomoci? Za předpokladu, že se jedná již o starší jedince, jež spoléhali zejména na svou profesní minulost a své nastudované materiály, je nutné k nim přistupovat poněkud odlišně. Vhodným kurzem by pro ně mělo být studium digitálních technologií za pomoci tradičních metod. Nechtějme je hned zahrnout celou řadou informací z on-line prostředí. Naopak je potřeba jim ukázat on-line prostředí v souladu s jejich tradičními metodami. Kurzy by měly být prezentovány pomocí tištěného materiálu, do kterého mohou ihned nahlédnout a dělat si potřebné poznámky. Teprve po absolvování teoretického rámce je vhodné, aplikovat nově získané znalosti do praxe. Tyto kurzy by měly probíhat neustále, tj. v pravidelných intervalech a měly by na sebe navazovat. Ovšem z důvodu časové náročnosti kurzů, popřípadě nevhodnému termínu by se tyto kurzy pomalu měly přesouvat pouze do on-line prostředí. Více méně by mělo docházet k postupné proměně tradičního vzdělávání až po úplné využití digitálních technologií. Výsledkem kurzu by měl být projekt, který by ukázal získané kompetence lektora. Jednalo by se o přednášku na jemu blízké téma, které by nejprve

prezentoval před publikem a následně si ho vyzkoušel v on-line prostředí. Pak by sám evaluoval svůj výkon v těchto situacích a vyhodnotil pozitiva, negativa a také své doposud získané znalosti.

Mohlo by se zdát, že tento princip vzdělávání lektorů v oblasti digitálních technologií je určen pouze pro osoby s uživatelskou znalostí moderních prostředků, ovšem není to tak docela pravda. I mladí lektori vycházejí stále z tradiční formy výuky a považují využívají prezentace či interaktivní tabule za vrchol jejich interaktivity. I samotní pedagogové se v současné době museli velmi věnovat novým metodám výuky, a to bez ohledu na věk. Vzhledem k tomu, že se digitální technologie neustále vyvíjejí a jsou kladeny stále vyšší a vyšší nároky na kompetence lektorů, jsou tyto kurzy neustále aktuální. Je potřeba reflektovat požadavky společnosti na vzdělávání, ale také samotných lektorů na jejich možnosti a pomáhat jim se nadále rozvíjet a zachovat tak kvalitu výuky.

ZÁVĚR

Cílem předloženého textu bylo analyzovat dovednosti a schopnosti a celkovou úroveň digitální gramotnosti lektorů ve vzdělávání dospělých, dále pak posoudit pozitiva digitální gramotnosti na úroveň vzdělávání. Digitální gramotnost se jeví jako nedílná součást moderní společnosti a je spojena nejen s profesí lektora. Samotný koncept celoživotního vzdělávání se neustále mění a tím se rovněž mění požadavky na jeho podobu. Lektori by tak měli disponovat adekvátními dovednostmi, schopnostmi a kompetencemi vhodnými pro jejich výkon. Jedná se o jedny z nositelů vzdělávání, což by je mělo přimět k jejich rozvoji.

Na základě studia teoretických východisek byl představen koncept celoživotního vzdělávání, který vychází z myšlenky, že vzdělávání by mělo být nedílnou součástí jedince po celý jeho život. Digitální gramotnost se v současné době stává již standardem moderního člověka. Nelze říct, že by se jednalo pouze o dovednosti jedince manipulovat s počítačem a využívat textový editor. V současné době je očekáváno, že jsou lidé schopni získat data vhodnou formou a dále je využít v profesní či jiné oblasti. V případě, že je jedinec digitálně gramotný, umí tak vybrat adekvátní prostředky moderních technologií a umí je aplikovat ke svému prospěchu, což je také součástí druhé kapitoly práce. Každý lektor by měl disponovat nejen vhodnými komunikačními dovednostmi, ale také dostatečným odborným přehledem a schopností zaujmout větší část publika. Právě odborná kvalifikace je nezbytná kompetence lektora, avšak v současné době to již nestačí.

Digitální technologie a jejich vývoj se postupem času promítá do konceptu celoživotního vzdělávání a stává se nedílnou součástí profese lektora. Lektor by v současné době měl pracovat na digitalizaci učebních postupů, dále by měl aplikovat moderní didaktické metody v současném probíhajícím vzdělávání a rovněž by se měl naučit prakticky využívat moderní prostředky. Ve velké míře je kladen důraz na on-line prostředí a jeho maximální možné využití ve výuce, a to nejen s ohledem na současnou pandemickou dobu. Profesionální rozvoj by měl být vždy zaměřen na zlepšení výukových postupů a osvojení potřebných digitálních kompetencí. S ohledem na neustálý vývoj

digitálních technologií a také změny ve výukových materiálech, je na místě rozvíjení kompetencí lektora v této oblasti.

Na získané teoretické poznatky navazovala praktická část práce, která mapovala názory lektorů na úroveň jejich digitální gramotnosti, dále zkušenosti s využitím moderních prostředků a jejich způsoby vzdělávání s ohledem na současnou dobu. Potřebná data byla zajištěna prostřednictvím dotazníkového šetření, které proběhlo v relativně krátkém čase. Byli osloveni lektoři spolupracující se společností AV MEDIA, kontakt zprostředkoval pan Petr Borovička. Dále byli respondenti oslovováni v uzavřené skupině na FB stránce Online výuka cizích jazyků | #Jsemdigitálnílektor, kontakt poskytla zakladatelka projektu Ivana Kudrnová, která se podílí na mnoha lektorských projektech spojených s výukou cizího jazyka. Osloveni byli i lektoři facebookové stránky Lektoři češtiny pro cizince.

Úroveň digitálních technologií u vybraných lektorů je na pokročilé úrovni, avšak lze se setkat také s úrovní na uživatelské bázi. I přesto je však vztah k digitálním technologiím pozitivní a lektoři je považují za přínosné s ohledem na jejich profesi. Rovněž se snaží využívat moderních prostředků, jež zařazují do své výuky. Nejedná se však pouze o prezentace a interaktivní tabule. Lektoři pracují s on-line prostředím a výukovými programy na digitální bázi. Lektoři využívají on-line testy, sdílené plochy a různé myšlenkové mapy. S ohledem na současnou dobu se snaží lektoři pracovat v maximální možné míře s digitalizací jejich výuky.

Digitální technologie s sebou nesou svá pozitiva i negativa. Jejich nespornou výhodou je zejména časová a finanční úspora, místní dostupnost, zajištění osobního komfortu a lehkost studia. Jako primární negativum lze vymezit absenci osobního kontaktu, opožděnou zpětnou vazbu a důraz na vnitřní motivaci účastníka kurzu. S ohledem na uvedené, je zřejmé, že je kladen důraz na kompetence samotného lektora. Lektor musí disponovat kvalifikačními předpoklady, komunikačními dovednostmi a také jistou dávkou poutavosti, ale to vše ve spojení s využitím moderních prostředků. Neměl by se bát využívat dostupné interaktivní pomůcky a používat tradiční formy vzdělávání, avšak v digitalizované podobě. Jako oblíbená se jeví kombinace on-line výuky a osobních setkávání, aby byla zachována vazba mezi studenty a lektorem.

Využití digitálních technologií v současné době souvisí do značné míry s aktuální pandemickou situací, avšak k jejich využití bude docházet i poté, jelikož nelze popřít jejich přínos do výuky. Dále slouží ke zlepšení efektivnosti vzdělávání a umocňují atraktivnost předkládané látky. Na základě výpovědí lektorů je zřejmé, že v on-line prostředí jsou využívány různé moderní prostředky.

S ohledem na digitalizaci vzdělávání jsou požadovány jisté odborné a kvalifikační kompetence, kterými by měl disponovat každý lektor. Jedná se o nositele vzdělávání, což na ně klade vysoké nároky. Lektor by měl být nejen dostatečně vybaven znalostí dané problematiky, ale měl by rovněž umět tyto informace předávat dále a interaktivně propojovat své vědomosti s on-line prostředím. Nelze však předpokládat, že jeho aktuální znalost digitálních technologií bude za několik měsíců dostatečná. Náročnost této profese tkví zejména v kritériích, jež musí lektori splňovat. Jejich digitální kompetence je tak nejen očekávána, ale považována za nedílnou součást výkonu jejich profese. Tato práce by tak měla sloužit jako základní struktura pro další zkoumání, jež by se mělo zaměřit na konkrétní oblasti digitalizace vzdělávání s ohledem na osobnost lektora. Lektor je totiž velmi opomíjeným článkem konceptu celoživotního vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

AMBROŽOVÁ, Monika (2008). *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN neuvedeno.

BAREŠOVÁ, Andrea (2011). *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: 1. VOX. ISBN 978-80-87480-00-7.

BENEŠ, Milan (2014). *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

BLAŽEK, Ladislav (2014). *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4429-2.

ČERNÝ, Michal (2015). *Webináře ve vzdělávání: pedagogické a didaktické aspekty*. Brno: Flow. ISBN 978-80-88123-04-0.

DISMAN, Miroslav (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1966-8.

EGEROVÁ, Dana (2012). *E-learning jako možný nástroj vzdělávání a rozvoje pracovníků*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0139-0.

HEJSEK, Lukáš (2015). *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4535-9.

CHRÁSKA, Miroslav (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KALAŠ, Ivan (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2013. ISBN 978-80-10-02409-4.

KAZÍK, Petr (2017). *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0287-7.

MALACH, Josef (2003). *Klíčové kompetence lektora: [studijní materiály pro distanční kurz ...]*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-945-3.

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

MUŽÍK, Jaroslav (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-738-4.

MUŽÍK, Jaroslav (2011). *Řízení vzdělávacího procesu: andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Vzdělávání dospělých. ISBN 978-80-7357-581-6.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ (2010). *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.

PALÁN, Zdeněk (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.

POLAKOVIČ, Peter, Rozmarína DUBOVSKÁ a Klára HENNYEYOVÁ (2016). *Informačné a komunikačné technológie-prostriedok zvyšovania efektivity edukačného procesu*. Praha: Extrasystem Praha. Didaktika, pedagogika. ISBN 978-80-875-7031-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC (2008), ed. *Učíme se po celý život?: O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4779-2.

Strategie celoživotního učení ČR. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, c2007. ISBN 978-80-254-2218-2.

ŠERÁK, Michal a Miroslava DVOŘÁKOVÁ (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. V Praze: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství. ISBN 978-80-213-2001-7.

TURECKIOVÁ, Michaela (2004). *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ (2020). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-5-8.

VETEŠKA, Jaroslav a Tereza VACÍNOVÁ (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-012-9.

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

VODÁK, Jozef a Alžbeta KUCHARČÍKOVÁ (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3651-8.

VŠETULOVÁ, Monika (2007). *Příručka pro tutora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1641-0.

VYCHOVÁ, Helena (2008). *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha: VÚPSV. ISBN 978-80-7416-017-2.

ZIKL, Pavel (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.

ZOUNEK, Jiří a Klára ŠEĎOVÁ (2009). *Učitelé a technologie: mezi tradičním a moderním pojetím*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-187-4.

ZOUNEK, Jiří a Petr SUDICKÝ (2012). *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-903-6.

ZOUNEK, Jiří, Libor JUHAŇÁK, Hana STAUDKOVÁ a Jiří POLÁČEK (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-217-7.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CARRETERO, S., VUORIKARI, R., PUNIE, Y. (2017) DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg. Publications Office of the European Union.

GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ (2003). *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1869-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka. *Gramotnost ve vzdělávání: soubor studií* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf

JANSSEN, J., STOYANOV, S. Online Consultation on Experts' Views on Digital Competence. European Commission, 2012. [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: <<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC73694.pdf>>.

KEJHOVÁ, HANA. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Moderní technologie mění i podobu dalšího vzdělávání dospělých* [online]. [cit. 2021-04-22]. Dostupné z:http://www.mzv.cz/jnp/cz/srp/dalsi_informace/moocs_univerzitni_a_doplnkove_vzdelavani.html

LÁNSKÁ, JANA (2021). *Digitální gramotnost lektora - dotazníkové šetření k DP (výsledky průzkumu)*. [cit. 2021-04-20]. Dostupné online na <https://digitalni-gramotnost-lektora.vyplnto.cz>.

Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020 [online]. Praha: MPSV, 2015 [cit. 2021-04-20]. Dostupné z: Dostupné z <https://www.mpsv.cz/cs/21498/>

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ [online]. MPSV, 2020 [cit. 2021-5-7]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

SEZNAM ZKRATEK

CTB - Computer Based Training

MOOC - Massive Open Online Courses

VC - Virtual Classroom

WBT - Web Based Training

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

| | |
|---|----|
| Obrázek č. 1: Formy celoživotního učení..... | 14 |
| Obrázek č. 2: Celoživotní vzdělávání..... | 17 |
| Obrázek č. 3: Schéma dimenzí digitální gramotnosti..... | 26 |
| Obrázek č. 4: Návaznost kompetencí lektora..... | 32 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1..... | 76 |
| Tabulka 2..... | 77 |
| Tabulka 3..... | 78 |
| Tabulka 4..... | 79 |
| Tabulka 5: Testové statistiky zkoumaných hypotéz..... | 80 |

Seznam grafů

| | |
|---|----|
| Graf č. 13: Nejvyžívanější moderní prostředek ve vzdělávání..... | 58 |
| Graf č. 14: Moderní prostředky využívané lektory..... | 59 |
| Graf č. 15: Typ on-line prostředí v rámci kurzů či lekcí..... | 60 |
| Graf č. 16: Využití výukových aplikací a softwaru při lektorské činnosti..... | 61 |
| Graf č. 17- Přínos digitálních prostředků..... | 62 |

| | |
|---|----|
| Graf č. 18: Využití digitálních technologií po pandemii | 62 |
| Graf č. 19: Důvody k využití e-technologií | 63 |
| Graf č. 21: Učební pomůcky používané v on-line prostředí..... | 65 |
| Graf č. 22: Pozitiva digitálního vzdělávání | 66 |
| Graf č. 23: Negativa digitálního vzdělávání | 67 |
| Graf č. 25: Podoba lektora v roce 2040 | 69 |
| Graf č. 27: Formy dalšího vzdělávání..... | 71 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|---|------|
| Příloha A – Dotazník | I |
| Příloha B – Statistické testování hypotéz | VIII |

Příloha A – Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou navazujícího magisterského studia Andragogiky na Univerzitě J. A. Komenského. V rámci své diplomové práce *Digitální gramotnost lektora ve vzdělávání dospělých* se zabírám digitálními kompetencemi a jejich využitím ve vzdělávání dospělých.

Budu ráda, za vyplnění dotazníku. Dotazník je určen lektorům a vzdělavatelům v oboru se zaměřením na vzdělávání dospělých.

Odhadovaný čas vyplnění 4-5 minut. Dotazníkové šetření je anonymní.

Jana Lánská

1) Jaký je Váš vztah k digitálním technologiím?

- pozitivní
- spíše pozitivní
- neutrální
- spíše negativní
- negativní

2) Na jaké úrovni jsou Vaše digitální kompetence?

- na vysoké úrovni
- středně pokročilý
- průměrný uživatel
- mám značné mezery v digitálních kompetencích
- nejsem digitálně kompetentní

3) Zvýšila současná situace (pandemie) Vaši potřebu zlepšit se v ovládnání digitálních technologií?

- určitě ano
- spíše ano
- spíše ne
- určitě ne
- nedokážu posoudit

4) Cítíte potřebu zdokonalit své technické dovednosti v oblasti digitálních technologií?

určitě ano

spíše ano

spíše ne

určitě ne

nedokážu posoudit

5) Jaká je Vaše motivace ke zlepšení digitálních kompetencí?

nutnost k vykonávání své profese

přínos do pracovního života

přínos do osobního života

součást seberozvoje

žádná

6) Jaký vztah má Vaše pracovní okolí k digitálním technologiím?

mimořádně pozitivní

spíše pozitivní

nedokážu posoudit

spíše negativní

mimořádně negativní

7) Které z uvedených moderních technických prostředků využíváte ve své praxi nejvíce?

počítač nebo notebook

tablet

chytrý telefon

interaktivní tabule

interaktivní displej

LCD monitor

vizualizér

projektor/ projekční plátno

technika pro ozvučení

mikrofon, reproduktor

záznamová technika

kamera nebo fotoaparát

grafický tablet

jiné:

8) Které další moderní prostředky používáte?

popisovatelná (magnetická) tabule

flipchart

vizuální pomůcky, předměty a modely

lektorské pomůcky (časovač, losovátka, karty, kostky aj.)

tištěné materiály (brožury, handouty aj. materiál sloužící jako opora pro studenty)

nástěnné plakáty

audio a video záznamy

výukové počítačové programy

jiné:

nic z výše uvedeného nevyužívám

9) K vedení Vašich kurzů/lekcí využíváte on-line prostředí

MS Teams

Google Classroom

Google Hangouts Meet

WebEx

Zoom

Skype

Jiné

Nevyužívám nic

10) Využíváte nějaké výukové aplikace nebo výukový software při své lektorské činnosti?

Pokud ano, jaké?

Padlet

Kahoot

SMART Notebook

Quizizz

Quizlet

Toglic

Wordwall

Mentimeter

Google aplikace (Jamboard, Prezentace, Dokumenty, ...)

Nevyužívám

11) Shledáváte digitální prostředky výuky přínosné – v relaci k pochopení látky, snadnost výkladu apod.?

určitě ano

spíše ano

spíše ne

určitě ne

nedokážu posoudit

12) Budete využívat e-technologie i po pandemii?

určitě ano

spíše ano

spíše ne

určitě ne

nedokážu posoudit

13) Důvody, proč budete e-technologie používat jsou:

obohacení výuky

snadné využití

zábavnost výuky

efektivnost výuky

digitální technologie do vzdělávání nehodlám zařadit

14) Jaké moderní metody vzdělávání dospělých používáte v on-line prostředí?

výklad/prezentace

workshop

instruktáž

diskuze

sdílení

virtuální spolupráce

myšlenkové mapy

15) Jaké moderní učební pomůcky používáte v on-line prostředí?

Interaktivní cvičení

on-line testy

kvízy

hry (gamifikace)

alternativní učebnice a vzdělávací materiály

anonymní hlasování

jiné:

16) V čem spatřujete pozitiva digitálního vzdělávání?

časoprostorová neomezenost (mohu studovat kdykoliv a odkudkoliv)

možnost volby úrovně vzdělávání (např. u jazyku)

jednoduchost studia (jednoduché přihlášení, webový odkaz, aplikace)

velká míra interaktivity

efektivita výuky

snadná dostupnost (z finanční důvod, nemoc, postižení, vzdálenost, ...)

nízká cena

snížení stresu

osobní komfort

jiné:

17) V čem spatřujete negativa digitálního vzdělávání?

malá motivace ke studiu

absence kontaktu s lektorem a kolegy

nutnost zvládnutí minimální úrovně práce na počítači

připojení k internetu

finanční náklady s výukou spojené (počítač nebo tablet, kurzovné, internet)

obava a neznalost užití technologií

jiné:

18) Jaké kompetence by měl ovládat dobrý lektor?

umět motivovat

vzbuzovat přirozenou autoritu
předávat potřebné informace
být flexibilní
tvořivý
psychicky odolný
manažersky schopný
komunikativní

19) Jak bude podle Vás vypadat lektor v roce 2040?

Bude to člověk s řadou nových lektorských kompetencí.

Bude to člověk, ale velké množství informací bude zprostředkovávat umělá inteligence.

Lektor bude pouze mentor (průvodce) školením nebo kurzem.

Bude to robot nebo umělá inteligence.

Nedokážu si představit.

20) Do jaké věkové kategorie patříte?

do 20 let

21-30 let

31-40 let

41-50 let

51-60 let

nad 60 let

21) Pracovní zařazení

lektor

školitel

trenér

tutor

kouč

facilitátor

22) Výše zmíněnou práci vykonáváte jako:

hlavní pracovní činnost

vedlejší pracovní činnost

OSVČ

dobrovolná činnost ve volném čase

jiné: doplňte

23) Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

střední škola

vyšší odborná škola

vysokoškolské vzdělání (Bc.)

vysokoškolské vzdělání (Mgr., Ing. a vyšší)

24) Jak dlouhá je Vaše doba praxe?

0-1 rok

2-5 let

6-10 let

11-20 let

20 a více let

25) Svou pracovní činnost provozujete:

formou kurzů a školení

formou kurzů a školení on-line

formou webinářů

videokonference

používám hybridní styl lektorské činnosti

jiné:

26) Ke svému dalšímu vzdělávání využíváte:

on-line školení a kurzy

webináře

nevzdělávám se online, ale formou seminářů, školení nebo kurzů „naživo“

sebevzdělávám se jinak

nevzdělávám se vůbec

Příloha B – Statistické testování hypotéz

```
[23.. # Hypoteza 1
n1 <- 106 # mlady a pozitivni vztah
N1 <- 121 # mlady
n2 <- 57 # stary a pozitivni vztah
N2 <- 68 # stary

p1 <- n1/N1
p2 <- n2/N2
# testova statistika
test <- (p1 - p2) / sqrt(p1*(1-p1)/N1 + p2*(1-p2)/N2)
round(test, 3)
# kriticka hodnota, level signifikance = 0.1
qt(0.9, df = (N1 + N2 - 2))
1 - pt(test, df = (N1 + N2 - 2)) # p-hodnota

# Zamitame hypotezu
```

0.703
1.28609512201152
0.241493808434367

```
[24.. # Hypoteza 2
n1 <- 106 # vysoka uroven a chci se zlepsit
N1 <- 125 # na vysoke urovni
n2 <- 59 # prumerny a chci se zlepsit
N2 <- 64 # prumerny

p1 <- n1/N1
p2 <- n2/N2
# testova statistika
test <- (p2 - p1) / sqrt(p1*(1-p1)/N1 + p2*(1-p2)/N2)
round(test, 3)
# kriticka hodnota, level signifikance = 0.1
qt(0.9, df = (N1 + N2 - 2))
1 - pt(test, df = (N1 + N2 - 2)) # p-hodnota

# Potvrzujeme hypotezu
```

1.591
1.28609512201152
0.0566690403832306

```
[25.. # Hypoteza 3
n1 <- 113 # kompetentni prostredi a chci se zlepsit
N1 <- 128 # kompetentni prostredi
n2 <- 52 # nezname prostredi a chci se zlepsit
N2 <- 61 # nezname prostredi

p1 <- n1/N1
p2 <- n2/N2
# testova statistika
test <- (p1 - p2) / sqrt(p1*(1-p1)/N1 + p2*(1-p2)/N2)
round(test, 3)
# kriticka hodnota, level signifikance = 0.1
qt(0.9, df = (N1 + N2 - 2))
1 - pt(test, df = (N1 + N2 - 2)) # p-hodnota

# Zamitame hypotezu
```

0.567
1.28609512201152
0.285839528648768

```
[26.. # Hypoteza 4
n1 <- 82 # kompetentni a prinosne
N1 <- 125 # kompetentni
n2 <- 24 # mene kompetentni a prinosne
N2 <- 64 # mene kompetentni

p1 <- n1/N1
p2 <- n2/N2
test <- (p1 - p2) / sqrt(p1*(1-p1)/N1 + p2*(1-p2)/N2)
round(test, 3)
# kriticka hodnota, level signifikance = 0.1
qt(0.9, df = (N1 + N2 - 2))
1 - pt(test, df = (N1 + N2 - 2)) # p-hodnota

# Potvrzujeme hypotezu
```

3.8
1.28609512201152
9.77089299717404e-05

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jana Lánská

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Digitální gramotnost lektora ve vzdělávání dospělých

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 76

Celkový počet stran příloh: 8

Počet titulů českých použitých zdrojů: 33

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Ing. Katarína Krpálková Krelová Ph.D.