

# **Analýza vybraných problémů vzdělávací organizace**

Jana Straňáková

---

Bakalářská práce  
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2012/2013

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana STRAŇÁKOVÁ**  
Osobní číslo: **H10352**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů  
v neziskové sféře**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Analýza vybraných problémů vzdělávací organizace**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti fungování vzdělávacích institucí  
a vzdělávání dospělých.  
Příprava metodiky výzkumné části.  
Realizace kvalitativního výzkumu metodou obsahové analýzy dokumentů.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BENEŠ, Milan. Andragogika – teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia, s. r. o., 2003. ISBN 80-86432-23-8.**

**HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.**

**MUŽÍK, Jaroslav. Andragogická didaktika. Praha: CODEX Bohemia, s.r.o., 1998. ISBN 80-85963-52-3.**

**VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Jan Kalenda**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

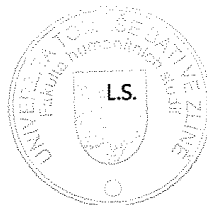
**30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**3. května 2013**

Ve Zlíně dne 12. února 2013

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 19. 4. 2013

..... Števíková

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

<sup>2)</sup> Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problémy vzdělávací organizace. Teoretická část je věnována vymezení jednotlivých pojmů a konkrétním problémům, s nimiž se vzdělávací organizace může potýkat v rámci edukačního procesu. Praktická část popisuje realizaci výzkumu prostřednictvím kvalitativní výzkumné metodologie. Práce je uzavřena identifikací hlavních problémů vzdělávací organizace a návrhy jejich řešení.

Klíčová slova: vzdělávání, vzdělávací instituce, problémy, lektor, metody, formy, specifika, hodnocení.

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the problems of educational organization. The theoretical part is devoted definition individual to terms and concrete problems in educational trial. The practical part describes implementation of research by qualitative methodology. Thesis is concluded with main problems identification of educational organization and then possible solutions.

Keywords: education, educational institution, problems, lector, methods, forms, specifics, evaluation.

Děkuji Mgr. Janu Kalendovi za cenné rady, připomínky, trpělivost a čas, který věnoval odbornému vedení mé bakalářské práce.

„Kdo se chce vzdělat, při učení strádá.  
Nevzdělal by se, kdyby si stlal na růže.  
Dušička, jež má malé štěstí ráda,  
velkého nikdy dojít nemůže.“

Sakja-pandita, tibetský lama (in Hroník, 2007, s. 143)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE</b> .....	<b>12</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU.....	12
1.2 PRÁVNÍ ÚPRAVA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH V ČR.....	13
1.2.1 Další významné dokumenty .....	13
1.2.2 Mezinárodní dokumenty, které ovlivnily české vzdělávání dospělých .....	14
1.3 VZNIK VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ.....	14
1.3.1 19. století .....	14
1.3.2 Přelom 19. a 20. století.....	15
1.3.3 Vzdělávání po roce 1948.....	15
1.3.4 Období po 1989.....	16
1.3.5 90. léta .....	16
1.3.6 Současnost.....	17
1.4 VZDĚLÁVACÍ SUBJEKTY .....	17
1.4.1 Nejčastější typy vzdělávacích institucí .....	17
1.5 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ INSTITUCE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH .....	18
<b>2 PROBLÉMY VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ</b> .....	<b>20</b>
2.1 METODY.....	20
2.2 FORMY .....	21
2.3 LEKTOR.....	21
2.3.1 Kvalifikace a kompetence lektora .....	22
2.3.2 Typy lektorů .....	24
2.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	25
2.4.1 Doporučené principy a zásady .....	26
2.5 HODNOCENÍ VÝUKY .....	29
2.5.1 Subjektivní hodnocení s kratším časovým odstupem .....	30
2.5.2 Subjektivní metody s delším časovým odstupem .....	30
2.5.3 Objektivní hodnocení .....	31
<b>3 VYBRANÁ VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACE</b> .....	<b>32</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>35</b>
<b>4 VÝZKUM</b> .....	<b>36</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	36
4.2 VÝZKUMNÁ METODA .....	36
4.3 OBLAST VÝZKUMU .....	37
4.4 PRŮBĚH ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	38
4.4.1 Analýza dokumentů .....	38
4.4.2 Zúčastněné pozorování.....	38
4.4.3 Neformální rozhovor .....	40
4.5 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	41
4.6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	43
4.6.1 Metody, formy a prostředky vzdělávání .....	44



4.6.2	Hodnocení vzdělávání .....	45
4.6.3	Lektoři .....	46
4.7	DOPORUČENÍ .....	48
4.7.1	Nepodcenit didaktickou přípravu .....	48
4.7.2	Zvolit dostatečně vypovídající způsoby hodnocení či jejich kombinace .....	49
4.7.3	Jasně specifikovat vzdělávací cíl .....	50
4.7.4	Zaměřit se na zásadu motivace a participace .....	50
<b>ZÁVĚR .....</b>		<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>		<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>		<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>		<b>56</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>		<b>57</b>

## ÚVOD

Kdybychom dnešním školákům sdělili, že se budou muset učit po celý svůj život, mnozí z nich by se jistě zděsili. Ale jak uvádí Beneš (2001, s. 102) „vzdělávání již není jen příprava na život, ale doprovodný jev života a o tom, co se člověk naučí, rozhoduje dnes každý sám.“ To však neznamená, že tady není nikdo, kdo nám k dosažení znalostí či dovedností může pomoci. Ba naopak. Kromě klasických škol si dnes můžeme vybrat z (možná až zbytečně) velkého množství více či méně kvalitních vzdělávacích institucí.

Vzdělávacími institucemi a jejich problémy jsem se rozhodla ve své práci zabývat z toho důvodu, že mnoho z nás, mě nevyjímaje, „prošla rukama“ jednou či více z nich. Ať už se jednalo o rekvalifikační kurz, zájmové vzdělávání či kurz jazykový. Čas od času se někdo z mého okolí, kdo právě takovým kurzem prošel, zmíní, že to nebylo k ničemu. Je to vůbec možné, aby nám absolvování vzdělávací akce nepřineslo vůbec, ale vůbec nic? I když je problém kvality ve vzdělávání v ČR již nějakou dobu aktuálním tématem, ještě stále se nepodařilo vytvořit jednotné a závazné principy fungování vzdělávacích institucí. Proto se podíváme na jednu z nich a zjistíme-li v rámci praktické části nedostatky ve vzdělávacím procesu, které by se daly odstranit, můžeme tím pomoci nejen této vzdělávací organizaci, ale především účastníkům samotným, tedy každému z nás, aby účast na vzdělávací akci nebyla jen ztrátou času.

Hlavním cílem této práce tedy je zjistit, jaké druhy problémů, které mají vliv na kvalitu vzdělávání, se mohou ve vzdělávací organizaci vyskytovat a zda se dají tyto nedostatky optimalizovat.

V první, teoretické, části práce se budeme zabývat vymezením pojmu vzdělávací instituce, také si řekneme, jakými právními předpisy se vzdělávání dospělých řídí a které české i mezinárodní dokumenty jej nejvíce ovlivňují. Následně si vyjmenujeme vzdělávací subjekty dospělých a typy vzdělávacích institucí, se kterými se můžeme nejčastěji setkat, a kapitolu uzavřeme stručným představením nejdůležitějších institucí působících ve vzdělávání dospělých. Stěžejní kapitolou pak bude kapitola druhá, která se bude zabývat již konkrétními problémy vzdělávacích organizací v edukačním procesu.

V praktické části se budeme věnovat zvolené společnosti působící v oblasti vzdělávání dospělých. Popíšeme průběh výzkumu, pomocí analýzy dokumentů, pozorování a rozhovoru identifikujeme vybrané problémy instituce a následně navrhneme optimalizace.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE

Pojem vzdělávací instituce evokuje v každém z nás něco jiného. Pro žáky tyto dvě slova mohou představovat základní školu, studentům do osmnácti let se nejspíše ihned vybaví jejich střední škola, gymnázium či odborné učiliště, neboli „ústav“, jak sami s oblibou říkají. Mně se ihned nabídne jako synonymum vysoká škola, ale nesmíme zapomínat také na školy mateřské. Tím bychom mohli uzavřít klasický vzdělávací systém, ale co takové jazykové kurzy, vzdělávání zaměstnanců, rekvalifikační kurzy či zájmové vzdělávání? To není přeci hlavní náplní ani jedné z výše uvedených vzdělávacích institucí. Kdo nám tedy může poskytnout další vědomosti či dovednosti mimo školskou soustavu?

Po prostudování základní literatury jsme dospěli k závěru, že vzdělávací instituce jako takové nestojí příliš v popředí zájmu autorů. Pokusy o ucelený teoretický pohled se týkají především školství. Zřejmě proto můžeme mít s vymezením tohoto pojmu nemalou potíž. Obecně lze však říci, že vzdělávací institucí je taková instituce, která poskytuje jakýkoliv druh studia pro studenty libovolného věku (školy, vysoké školy, univerzity nebo privátní výuková centra pro další nebo odborné vzdělávání).

### 1.1 Vymezení pojmu

Podle Palána (2002, s. 84) se za instituci vzdělávání dospělých považuje neškolská instituce zabývající se nabídkou vzdělávacích programů pro dospělé. Tyto instituce dále klasifikuje podle **velikosti** (od rodinných firem až po velké instituty), podle **právního postavení** (soukromé podnikání na základě živnostenského listu, společnost s ručením omezeným, akciová společnost, nezisková organizace atd.), podle **zakladatele** (podnikové instituce, vzdělávací zařízení spolků, politických stran, občanských sdružení atd.), podle **obsahu nabízených služeb** (instituce s univerzální nabídkou, instituce oborově specializované), podle **vztahu ke státu** (instituce akreditované u MŠMT, instituce zapsané v síti škol).

Výklad vzdělávací instituce v pedagogickém slovníku Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 271) je takový, že instituce tvoří vzdělávací systém a obsahem jejich činnosti a hlavní funkcí je poskytovat vzdělávání určitým skupinám populace. Zřizovatelem vzdělávací instituce jsou podniky, církve, nadace, soukromé právní osoby či stát.

Pro účely výzev k předkládání grantových projektů či čerpání různých finančních podpor v oblasti vzdělávání či rozvoje lidských zdrojů, považuje Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR (2009) za vzdělávací instituce právnické osoby s předmětem činnosti v oblas-

ti vzdělávání (včetně právnických osob vykonávajících činnost škol a školských zařízení zapsaných ve školském rejstříku), které mají jako hlavní předmět činnosti v posledním daňovém přiznání uvedenou činnost v oblasti vzdělávání.

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR uvádí následující definici: „Vzdělávací institucí se může stát právnická osoba, která na základě živnostenského listu nebo výpisu z Obchodního rejstříku, se zabývá činností v oblasti vzdělávání.“

## 1.2 Právní úprava vzdělávání dospělých v ČR

V současnosti je oblast vzdělávání dospělých upravena zejména následujícími normami:

- Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání – upravuje komerční poskytování vzdělávání
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách
- Zákon č. 53, kterým se mění zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání), ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony
- Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění od 1. 1. 2012 školský zákon
- Zákon o technických normách a zákon o státním odborném dozoru
- Normy související s výkonem práce – Zákoník práce, Zákon o zaměstnanosti.

### 1.2.1 Další významné dokumenty

- Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice
- Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice
- Memorandum o celoživotním učení - dokument, který konkrétně určuje budoucnost celoživotního učení. Zdůrazňuje dva základní úkoly celoživotního učení, kterými jsou: podporovat aktivní občanství a podporovat zaměstnatelnost. Dále vymezuje tři základní kategorie učení: formální, neformální a informální.
- Strategie rozvoje lidských zdrojů pro Českou republiku
- Usnesení Vlády ČR č. 761/2007 - Strategie celoživotního učení ČR
- Vyhláška č. 176/2009 Sb., - stanovuje náležitosti žádosti o akreditaci vzdělávacího programu, organizace vzdělávání v rekvalifikačním zařízení a způsob jeho ukončení.

### 1.2.2 Mezinárodní dokumenty, které ovlivnily české vzdělávání dospělých

- Recommendation on Adult Education – „Doporučení pro politiku vzdělávání dospělých“
- Learning: The Treasure Within - Učení: dosažitelný poklad, tzv. Delorsova zpráva
- Lifelong Learning for All - Celoživotní učení pro všechny
- White Paper on Education and Training - Bílá kniha o vzdělávání
- Hamburská deklarace
- Agenda pro budoucnost
- Memorandum o celoživotním učení - Evropská komise (listopad 2000).

### 1.3 Vznik vzdělávacích institucí

Ačkoli se české vzdělávání dospělých nepochybně vyvíjelo v těsném kontextu s evropským vzděláváním, budeme se věnovat pouze historickým souvislostem u nás, jelikož je bakalářská práce zaměřena na českou vzdělávací instituci. Uvedeme si pouze stručné vylíčení okolností, bez nichž by ke vzniku českých vzdělávacích institucí nedošlo a které nám pomohou lépe pochopit současnou podobu vzdělávacích institucí a situaci ve vzdělávání dospělých.

Jak uvádí Beneš (2003, s. 28) k rozvoji českého vzdělávání dospělých z hlediska ideje přispívaly humanismus, myšlenky osvícení, filantropismus, romantismus, neoromantismus, národnostní myšlení, sociální a socialistické ideály, liberalismus, konzervatismus, náboženské představy, myšlenky o možnosti zvyšování a rozvoje kultury a vědy.

#### 1.3.1 19. století

Značný rozmach zaznamenalo podle Palána (2003, s. 39) vzdělávání dospělých u nás až kolem 19. století, a to s příchodem českého národního obrození a tehdejší snahou o obnovu a upevnování českého jazyka, úsilí o národní vědu a kulturu. Roku 1830 vznikla Matica česká, jejímž posláním byla popularizace národní vědy a kultury. V 70. letech tohoto století vznikají různé vzdělávací dělnické spolky, politické strany zakládají vzdělávací centra. V roce 1896 byla založena sociální demokracií Dělnická akademie (spoluzakladatel T. G. Masaryk) a za nedlouho na to zakládají národní socialisté Ústřední školu dělnickou. Jsou zřizovány lidové vysoké školy a vzdělávací aktivity vyvíjejí také nejrůznější spolky, náboženské a zájmové skupiny, odbory a politické strany. V průběhu 19. a začátkem 20. století

vzniká celá řada vzdělávacích institucí jako například Ústřední škola dělnická, Lidové vysoké školy, Orel, Sokol, Umělecká beseda, spolek pro veřejné populární přednášky Osvěta či Klub dam, který zprostředkoval vzdělávání pro ženy.

### 1.3.2 Přelom 19. a 20. století

Kolem přelomu 19. a 20. století dochází k rozmachu vzdělávání dospělých. Po vzniku československého státu se dostává této oblasti významnější legislativní a finanční podpory ze strany oficiálních orgánů, což vede k rozmachu nových typů vzdělávání dospělých zaměřených především na všeobecně vzdělávací činnost či rekvalifikace nezaměstnaných. Nejen při politických stranách vznikají další vzdělávací instituce. Významnou úlohu plnil především Masarykův lidovýchovný ústav, se kterým kooperovala řada vzdělávacích zařízení. V roce 1918 byl schválen zákon č. 67 – **první zákon upravující vzdělávání dospělých**. Od roku 1919 vznikají lidové školy, které se orientovaly na všeobecné vzdělávání, kurzy různých zaměření či na kurzy s praktickým cvičením profesních dovedností. V meziválečném období zaznamenalo velký rozvoj podnikové vzdělávání, jehož nejvýznamnější osobností byl Tomáš Baťa, který měl nejpropracovanější a nejucelenější systém a který pochopil, že vzdělávání zaměstnanců a s ním příchozí vyšší kvalifikovanost má vliv na zvyšování produktivity (Beneš, 2003, s. 28-29).

### 1.3.3 Vzdělávání po roce 1948

Vzdělávání dospělých bylo podle Palána (2003, s. 46) po roce 1948 ovlivněno zájmy Komunistické strany. Důležitou roli zde hrály odbory, které zakládaly na regionální úrovni místní školy práce, ze kterých později vznikly závodní školy práce s cílem napomáhat rozvoji kvalifikace při hospodářské restrukturalizaci. Roku 1966 vydala vláda usnesení č. 264/1966, o podnikovém vzdělávání – vznikají tři typy institucí pro vzdělávání pracujících: závodní školy práce, podnikové technické školy a podnikové instituty. K formálnímu začlenění vzdělávání dospělých došlo v roce 1976, kdy byl vydán dokument s názvem „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy.“

Šedesátá a sedmdesátá léta minulého století byla podle Beneše (2008, s. 26) pro rozvoj dnešní podoby vzdělávání dospělých velmi významná. Po dosažení určitého blahobytu byly k dispozici finanční prostředky pro sociální a vzdělávací programy. Rychlý hospodářský růst ovlivnil vědecký a technologický pokrok, a tím i potřebu nových kvalifikací. Vzdělávací politika se stala středem společenské diskuze a vzdělávání dospělých se začalo

považovat za samostatný a rovnocenný subsystém vzdělávacího systému. Na vysokých školách se andragogika rozvinula v samostatnou vědní disciplínu.

#### 1.3.4 Období po 1989

Za výraznou změnu v oblasti profesního vzdělávání považují Pavlík, Kohout, Chaloupka (1997, s. 10) období kolem roku 1989, kdy byly zrušeny, reorganizovány či zprivatizovány vzdělávací instituce ministerstev, generálních ředitelství i jednotlivých podniků. Konstatují, že po tomto roce došlo k téměř naprosté likvidaci vzdělávacích aktivit pro dospělé, které dříve organizovány kulturními a osvětovými zařízeními.

V roce 1989 se vzdělávání dospělých stalo v důsledku společenských změn zcela podřízeným mechanismům nabídky a poptávky, kromě vzdělání rekvalifikačního. Vlivem značné poptávky po dalším vzdělávání **vzniklo kolem 2 000 soukromých vzdělávacích institucí**. Na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy byl založen odbor celoživotního vzdělávání. Občanská sdružení, jako Asociace institucí vzdělávání dospělých, Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání a jiné, převzala do jisté míry koordinaci. Stát přestal v této oblasti plnit jakékoliv funkce a ponechal vývoj zcela v rukou tržních principů (Palán, 2003, s. 47).

#### 1.3.5 90. léta

Podle Vyhnánkové (2007, s. 75-77) právě v 90. letech zvítězil přístup, kdy se celoživotní učení občanů považuje z politického hlediska za nutnost a vzdělávání je vnímáno jako prostředek pro vytvoření moderní společnosti, která je díky vzdělaným občanům hospodářsky konkurenceschopná. Největší důraz je kladen na profesní vzdělávání, jehož úkolem je připravit budoucí pracovníky pro práci v daném oboru a nadále jim pomoci zlepšovat, doplňovat a aktualizovat další potřebné znalosti k výkonu jejich práce.

Pavlík, Kohout, Chaloupka (1997, s. 12-13) upozorňují také na negativní dopady transformačních procesů v oblasti vzdělávání dospělých v letech 1990–1996. Vedle pozitiv nabídky vzdělávacích příležitostí jako je rozmanitost, pružnost a pohotovost, uvádějí také nepříznivé stránky nabídky – nekoordinovanost, značná živelnost, neodpovědné podnikání a ne vždy žádoucí kvalita. Jako pozitivní stránky poptávky vidí motivaci a stimulaci dospělých k dalšímu vzdělávání, naopak ke kritickým stránkám poptávky řadí nedostatečnou identifikaci vzdělávacích potřeb, jejich nedostatečné vazby na měnící se kvalifikační poža-



davky jednotlivých profesí a nedostatek finančních prostředků pro uspokojení naléhavých vzdělávacích potřeb.

### 1.3.6 Současnost

Aktuální situaci ve vzdělávání dospělých charakterizuje Beneš (2008, s. 27-30) tak, že hodnota a prestiž vzdělání roste, vzdělávání dospělých se stalo součástí personální politiky v organizacích. Výrazně se přesouvá těžiště od všeobecného a zájmového vzdělávání k profesnímu. Vzdělávání je zcela samostatným trhem komerčních nabídek, průmyslu volného času a komerční kultury. Nabídka si tvoří sama poptávku. Učení se stává součástí konzumního způsobu života a životním stylem. Tyto změny jsou důsledkem nejen společenského vývoje, ale především vývoje účastníka vzdělávání samotného. Cílem myšlenky celoživotního vzdělávání a učení je v rámci EU především zaměstnavatelnost, konkurenční schopnost ekonomiky, sociální soudržnost a aktivní občanství.

## 1.4 Vzdělávací subjekty

Vzdělávacími subjekty dospělých jsou různá zařízení, organizace či instituce, jež charakterizuje společný cíl a tím je vzdělávání. Může se jednat o subjekty školské x mimoškolské, státní x soukromé, ziskové x neziskové, místní x regionální x celorepublikové.

Vzdělávací subjekty mohou být reprezentovány jednotlivci, institucemi i organizacemi jako jsou:

- politická a občanská sdružení a jejich vzdělávací zařízení
- samostatná vzdělávací zařízení
- vzdělávací zařízení fyzických osob
- kulturně-výchovná zařízení
- vzdělávací zařízení organizací a profesních svazů
- rekvalifikační střediska
- vzdělávací zařízení rezortů, odborů, podniků, družstev a organizací
- další organizace jako nadace, církve a spolky, které se mimo svoji hlavní činnost angažují v oblasti vzdělávání dospělých (Palán, 2002, s. 236).

### 1.4.1 Nejčastější typy vzdělávacích institucí

Možností, jak se dále vzdělávat a rozvíjet je nepřeborné množství. Nejběžnějšími typy vzdělávacích institucí, se kterými se můžeme setkat a využít jejich nabídek:

- školy - nejtypičtější vzdělávací instituce, rozlišujeme základní, vyšší odborná nebo vysoká,
- jazykové školy - nabízí jazykové kurzy pro jednotlivce, firmy, širokou veřejnost, pomaturitní studium, současné „jazykovky“ disponují pestrou škálou nabídky cizích jazyků,
- autoškoly - specializují se na výuku zájemců o získání řidičského oprávnění,
- wellness kurzy - zabývají se nabídkou nejrůznějších kurzů zaměřených na celkovou péči o tělo. Kurzy se navíc ještě dělí: péče o tělo (masáže, zábaly, depilace), péče o pleť (čištění, výživa, hydratace, masáže, líčení), péče o vlasy (stříhání, barvení, prodlužování), péče o nehty (manikúra, modeláž), pedikúra,
- kurzy, školení a semináře má v nabídce spousta vzdělávacích institucí. Jsou zaměřeny na získání či doplnění vzdělání z nejrůznějších oblastí jako je účetnictví, manažerské dovednosti, informační technologie, sociální komunikace, základy práva, svářečské kurzy atd. Kurzy trvají zpravidla několik dní (měsíců), nebo jsou složeny z více tematických bloků, zatímco školení je záležitostí jednoho, maximálně dvou dnů a většinou vyplývají ze zákona.

## 1.5 Nejdůležitější instituce ve vzdělávání dospělých

Mezi nejvýznamnější instituce zasahující do vzdělávání dospělých řadí Vyhnánková (2007, s. 95):

**Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy** - je ústředním orgánem státní správy pro předškolní zařízení, školská zařízení, základní školy, střední školy a vysoké školy. Realizuje a podílí se na výzkumech, poskytuje mezinárodní spolupráci v oblasti vzdělávání, ale také koordinuje činnost profesních komor v oblasti systému uznávání odborné kvalifikace a v oblasti získávání kvalifikací v systému dalšího vzdělávání.

**Ministerstvo práce a sociálních věcí** - jedná se rovněž o ústřední orgán státní správy, v jehož kompetenci je mimo jiné sociální politika, sociální pojištění a oblast zaměstnanosti. V oblasti vzdělávání se zaměřuje na jeho podporu v rámci protikrizových projektů, vzdělávání pracovníků v sociálních službách a zaměstnanosti a také uděluje akreditace pro oblast celoživotního vzdělávání sociálních pracovníků a kvalifikačního vzdělání pracovníků v sociálních službách.

**Národní ústav odborného vzdělávání** - tato instituce se zabývá rozvojem odborného vzdělávání v České republice. Nejenže se podílí na projektech spadajících do vzdělávání dospělých, ale také vytváří strategie a doporučení pro kurikula počátečního odborného vzdělávání. Dále se zabývá kariérovým poradenstvím, vtahy mezi trhem práce a vzděláváním či regionální problematikou celoživotního učení. Realizuje projekty z oblasti dalšího vzdělávání, sama provozuje či se podílí na provozu odborných internetových sítí a vydává zpravodaj s názvem Odborné vzdělávání v zahraničí.

**Ústav pro odborné informace ve vzdělávání** - jedná se o organizační složku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jejímž úkolem je shromažďovat a analyzovat informace o vzdělávání v České republice. Kromě vydávání statistik a jiných informačních materiálů o školství a vzdělávání, se zapojuje do mezinárodních výzkumů a srovnávání.

**Národní vzdělávací fond** - je zaměřen na rozvoj celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Předmětem jeho činnosti je příprava na čerpání ze strukturálních fondů Evropské unie a implementace mezinárodních programů. Důležité je koncepční oddělení rozvoje lidských zdrojů zabývající se analýzami, přípravou a prosazováním systémových přístupů ve vzdělávání dospělých. Fond se podílel na formulování Strategie rozvoje lidských zdrojů (viz kapitola 1.2.1), jeho součástí je Národní observatoř zaměstnanosti a vzdělávání a Národní informační středisko pro poradenství.

**Asociace institucí vzdělávání dospělých** - cílem tohoto nevládního sdružení poskytovatelů neformálního vzdělávání je prosazování vzdělávání dospělých, umožňování odborné diskuze, spolupráce na přípravě zavádění systémových opatření ve vzdělávání dospělých a realizace dalších konkrétních projektů vzdělávání dospělých. Organizuje týdny vzdělávání dospělých a rovněž se podílí na vydávání periodika Andragogika.

Uvedené instituce zřejmě nejvýrazněji „promlouvají“ do dnešní podoby vzdělávání, nejen dospělých. Pro „naši“ vzdělávací instituci je klíčovým právě Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, které uděluje akreditace a Asociace institucí vzdělávání dospělých, jejíž realizované projekty jsou předmětem inspirace.

## 2 PROBLÉMY VZDĚLÁVACÍCH INSTITUCÍ

Vzdělávací instituce se mohou potýkat s nejrůznějšími druhy problémů od finančních, přes marketingové až po personální, které raději přenecháme studentům fakult managementu a ekonomiky. My se zaměříme na problémy přímo související se vzděláváním, respektive její kvalitou. Ta je významně ovlivněna především, když pomineme osobu vzdělavatele, organizačními a procesními aspekty vzdělávání, které nazýváme formy a metody. Tito dva činitelé spolu se vzdělavatelem patří k elementárním prvkům vedoucím k efektivitě školení. Jejich špatnou volbou, případně jejich disfunkčním užíváním, můžeme znehodnotit celý edukační proces. Dalším problémem pro vzdělávací instituci může být lektor, není-li k výkonu své funkce plně kompetentní. Uvedeme si tedy přehled kvalit, chcete-li kompetencí, kterými by měl správný lektor disponovat. Rovněž samotní účastníci vzdělávání mohou představovat překážku, nejsou-li respektována pravidla pro práci s nimi. Nemalým problémem vzdělávacích institucí pak bývá umění vhodně nastavit evaluaci neboli hodnocení vzdělávání. Nemáme-li vhodně nastavený systém hodnocení, nemáme šanci zjistit, zda je vzdělávání efektivní, zda tedy není jen ztrátou času.

### 2.1 Metody

Při realizaci vzdělávacího projektu bychom vždy měli dbát na výběr vhodné metody. Obecně platí, že neexistuje jediná správná a univerzální metoda. Každá má své výhody i nevýhody, avšak správně zvolená metoda či jejich kombinace zvyšuje pravděpodobnost dosažení učebních cílů. Metoda představuje postup, jehož prostřednictvím dochází k naplňování vzdělávacích cílů za pomoci optimálního zvládnání vzdělávacího obsahu. Tento postup je realizován v rámci určité vzdělávací formy, za určitých situací a podmínek. (Mužík, 1998, s. 149)

Metody lze členit podle několika kritérií. Uvedeme si členění podle Mužíka (1998, s. 151):

- 1) Metody teoretické
  - klasická přednáška
  - přednáška čtená
  - přednáška s diskusí
  - cvičení
  - seminář

- 2) Teoreticko-praktické metody
  - diskusní metody
  - problémové metody
  - programovaná výuka
  - diagnostické a klasifikační metody
  - projektové metody
- 3) Praktické metody
  - instruktáž
  - koučování,
  - mentorování, poradenství
  - asistování
  - rotace práce
  - stáž
  - exkurze
  - létající tým

## 2.2 Formy

Formy vzdělávání dospělých představují podle Malacha (2009, s. 65) jednotlivá organizační opatření a uspořádání výuky, jako například místo a čas, ale také jednotlivé subjekty zapojené do výuky.

Rovněž formy se rozlišují podle:

- časového uspořádání – vyučovací hodiny, bloky, cykly
- prostředí výuky – učebna, provoz, domácí prostředí
- počtu účastníků – individuální, skupinové, hromadné
- zaměření vzdělávací akce – rekvalifikační, specializační, inovační kurzy
- stavu systémů vzdělávání – živé (lektor, organizátor, účastník) a neživé (vyučovací techniky a pomůcky).

## 2.3 Lektor

Zřejmě není pochyb o tom, že se jedná o jednoho z nejdůležitějších pracovníků vzdělávací instituce. Mimo výběr správných metod a prostředků je to právě jeho osobnost, co velmi významně ovlivňuje úspěšnost vzdělávací akce. Zřejmě není pro vzdělávací instituci lepší vizitka než kvalitní lektor, avšak ne každý lektor takový je.

Lektor původně označoval externího univerzitního učitele. Teprve v poválečném období se ve snaze odlišit školní a mimoškolní vzdělávání tento pojem vžil v souvislosti s jakým-koli vyučujícím, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání (Palán, 2003, s. 92).

V současné době se užívají další termíny označující vzdělavatele dospělých dle odlišnosti jejich zaměření. Vedle pojmu lektor se můžeme setkat s termíny jako facilitátor, instruktor, kouč, mentor, tutor a další.

Jelikož právě lektor je podle Palána (2003, s. 92) základním činitelem pro naplnění učebních cílů, je předpokladem jeho úspěšné činnosti nejen odborná znalost přednášeného oboru, ale také alespoň základní znalost andragogiky. Jeho teoretické znalosti a praktické zkušenosti by měly jít ruku v ruce s lektorskými dovednostmi. Palán hovoří o tzv. pedagogickém mistrovství, které bych asi přirovnala k dnes již běžně užívanému pojmu - lektorské kompetence. Mimo ně si práce lektora vyžaduje také určitou kvalifikaci.

### 2.3.1 Kvalifikace a kompetence lektora

Kvalifikaci z pohledu odborné profesní přípravy chápe Palán (2002, s. 107) jako soustavu schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání oficiálně způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce).

Výkon činnosti lektora je živností volnou. V praxi zatím nejsou uplatňovány žádné obecně uznávané kvalifikační požadavky a všeobecně přijímaná kritéria hodnocení kvality lektorů. Ti sice mohou předkládat k prokazování své odbornosti různé certifikáty, na ty se však s jistotou spolehnout nemůžeme.

Než přejdeme ke konkrétním kompetencím, jimiž by měli z pohledu několika autorů lektori disponovat, je nezbytné vymezit si samotný pojem kompetence, který bude v tomto kontextu používán.

Malach (2003, s. 10) uvádí Palánovu definici kompetence, který ji chápe jako „schopnost vykonávat určitou funkci nebo soubor funkcí a dosahovat přitom určité úrovně výkonnosti“. Popis znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností vyjadřují kompetence pracovníka. Schopnost vyrovnat se „s kritickými, spleťnými, nepřehlednými a nepředvídatelnými situacemi“ znamená být kompetentní.

„Jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů

a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“ vidí pojem kompetence Veteška, Tureckiová (2008, s. 27).

Vzhledem k tomu, že v klasifikaci kompetencí panuje, jak sami autoři přiznávají, nejednotnost, naší snahou bude spíše uvést přehled kvalit, které by měl každý lektor mít.

Beneš (2003, s. 151) uvádí, že poměrnou shodu lze však nalézt v dělení kompetencí na **odborné, metodické a sociální**. K odborným kompetencím autor řadí vzdělání (všeobecné, odborné a další odborné), kompetence získané při výkonu pracovní činnosti, obecné odborné kompetence (jazykové znalosti, práce na PC a znalost pracovního práva) a specifické znalosti a pracovní techniky. Pokud lektor disponuje sociálními kompetencemi, zvládá sociální interakci, komunikační strategii, kooperaci, moderaci a konflikty. A metodickými kompetencemi se může chlubit lektor, který je schopen vyhledávat a zpracovávat informace, je soudný a schopný úsudku, má určitou úroveň logického, abstraktního, deduktivního a induktivního myšlení, řeší problémy, vede projekty a ovládá obecné pracovní techniky jako management času.

Motivační, perceptivní, expresivní, komunikační, didaktické, konstruktivní, organizační, diagnostické a evaluační kompetence řadí Malach (2003, s. 10) mezi andragogickou způsobilost. Mimo ni rozlišuje dále způsobilost odbornou a osobnostní předpoklady a kvality pro lektorskou činnost, kterými jsou: široký rozhled, etické vlastnosti, optimismus, takt a klid, didaktickou angažovanost, rozhodnost, spravedlnost, tvořivost a flexibilitu a smysl pro humor.

Přehledný a jasný výčet kompetencí, jejichž rozdělení souhlasí s Benešem, uvádí také Prusáková (2005, s. 41) podle Belze, Siegriesta, kteří do sociálních kompetencí řadí schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost řešit konflikty a komunikativnost. Kompetentní zacházení se sebou samým, schopnost sebeřízení, vědomé rozvíjení vlastních hodnot, schopnost posuzovat, hodnotit sebe samého a dále se rozvíjet označují jako kompetence ve vztahu k vlastní osobě. Do kompetencí v oblasti metod spadá schopnost plánovitě, se zaměřením na cíl, uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivé řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu a nacházet nové souvislosti, kriticky zkoumat skutečnost v zájmu inovací, zvažovat příležitosti a rizika.

### 2.3.2 Typy lektorů

Lektor je osobou, jež řídí proces vyučování a jeho osobnost výrazně ovlivňuje průběh vzdělávání. Nepředpokládáme, že existuje univerzální či jediný správný styl řízení. Malach (2007, s. 19) dělí lektory na autoritativní, liberální a demokratické. Vyžaduje-li lektor po účastnících přesné plnění povinností, jedná-li zásadně na základě vlastního rozhodnutí a příliš nepodporuje samostatnost a tvořivost posluchačů, evidentně sází na autoritativnost. Opakem je lektor – liberalista, který ponechává věcem vlastní průběh a nemá snahu se angažovat. Demokratický lektor „vede dialog s účastníky k upřesnění cílů školení a ke hledání společného postupu, které k jejich splnění vedou, respektuje názor ostatních, iniciuje a oceňuje samostatnost a tvořivost posluchačů.“

Hroník (2007, s. 163) rozlišuje lektory podle toho, zda se soustřeďují na obsah, nebo proces. Lektora zaměřeného na obsah charakterizuje jako experta, který je schopen přesně a bez zaváhání odpovídat na konkrétní, věcné otázky. Účastníci se od něj dozvědí mnoho nových informací a konkrétních námětů, avšak není tím, kdo aktivně pracuje se skupinovou dynamikou. Naopak lektor zaměřený na proces dokáže citlivě vnímat, co se děje mezi účastníky a dění reflektovat, avšak tento lektor nesděluje vlastní odpovědi, spíše klade otázky a účastníci hledají odpovědi sami, proto je vhodný především pro kurzy typu team-building a soft skills (měkké dovednosti). Upozorňuje na to, že stále častěji se ukazuje jako nezbytné obě zaměření spojit. Z uvedeného usuzují, že jako nejideálnější se jeví lektor – demokrat, zaměřený na obsah a proces. Nejhorší variantou je pak lektor zaměřený na sebe.

Malach (2003, s. 10) věnuje této problematice celou publikaci s názvem Kompetence lektora, ve které mimo jiné uvádí také specifické osobnostní předpoklady pro lektorskou aktivitu:

- široký rozhled
- etické vlastnosti
- optimismus
- takt a klid
- didaktickou angažovanost
- rozhodnost
- spravedlivost
- tvořivost a flexibilitu
- smysl pro humor.



Odpověď na otázku jak by tedy měl vypadat profesionální lektor, který bude pro vzdělávací instituci spíše přínosem, než překážkou nám může dát Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (2010), která sestavila **Desatero kvalitního lektora**:

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

## 2.4 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má své zvláštnosti, které by měl každý lektor při plánování a realizaci vzdělávacích aktivit brát v úvahu. Učení dospělých se podstatně liší od učení dětí. Vyplývá to z odlišných motivů, intelektuální, emocionální a akční vybavenosti, zkušenosti a míry odpovědnosti za vlastní rozvoj. A právě motivační faktory k učení hrají, mimo jiné, zásadní role. Dospělý lidé se na rozdíl od dětí učit nemusí. Výjimku mohou tvořit různá povinná školení ze zákona či školení nařízená zaměstnavatelem, ale i zde má dospělý možnost výběru. Pak již nezbývá nic jiného, než nést následky svého rozhodnutí. Nejlepší motivací je motivace vlastní. Pokud je účastník sám přesvědčen o účelu vzdělávání, jde tou

nejlepší cestou, vedoucí k dosažení úspěchu. Malach (2003, s. 28) uvádí obecné charakteristiky vzdělávání dospělých podle Rogerse:

- 1) Účastníci vzdělávacího procesu očekávají od lektora kooperativní (přátelský, partnerský), nikoliv autoritativní, styl řízení. Tím ve vztazích v rámci procesu výuky potvrzují svoji dospělost.
- 2) Efektivní vzdělávání musí podporovat dynamický proces změn. Dospělí účastníci nepřestávají růst, rozvíjet se a učit se.
- 3) Má-li být vzdělávání přínosné, musí respektovat skutečnosti, že posluchači vnáší do vzdělávacího procesu také osobní kvality – své zkušenosti, vědomosti i emocionální stanoviska a tím jej ovlivňují a přispívají k jeho jedinečnému průběhu.
- 4) Další věci, se kterou dospělí studenti ke vzdělávání obvykle přistupují, jsou své vytyčené cíle. Nelze proto brát v úvahu jen uspokojování objektivně daných vzdělávacích potřeb, ale také cíle, záměry, motivace a přání vzdělávaných jedinců.
- 5) Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání lidí, se kterými do kurzu přicházejí. Tyto očekávání souvisí se způsobem vzdělávání a se schopnostmi učit se. Potřeba je tedy brát v úvahu jak očekávání, tak i omezení a možnosti jednotlivců, které budou ovlivňovat kvalitu jejich vzdělávacích výsledků.
- 6) Vzdělávací programy a cíle by měly rovněž respektovat zvláštnosti požadavků na vzdělávání a vzdělávací potřeby. Ty modifikuje určité sociální prostředí, kterým jsme ovlivňováni.
- 7) Všichni dospělí mají své ustálené modely vzdělávání, příp. různé styly učení. Vynuly si tedy vědomě, nebo nevědomky vlastní způsoby vyrovnávání se s požadavky na své vzdělávání a svůj rozvoj.

#### 2.4.1 Doporučené principy a zásady

Při vzdělávání by měli mít lektori na paměti několik zásad a doporučení, které jsou specifické pro vzdělávání dospělých a které jim mohou být nápomocny.

Barták (2007, s. 12) uvádí následující všeobecné zásady:

- dospělí účastníci odpovídají v konečném důsledku za úspěšnost svého učení sami
- k učení je zapotřebí přistupovat jako k celoživotnímu a permanentnímu procesu, ne pouze jako k jednorázové akci

- lektor by měl budovat zájem a motivovat každého účastníka, vytvářet pozitivní atmosféru také tím, že nenapomíná a neklasifikuje, nýbrž oceňuje i sebemenší úspěchy a tím povzbuzuje k dalšímu učebnímu úsilí
- úspěšnost učení závisí mimo jiné na intelektuální a emocionální zainteresovanosti každého jedince
- dospělí se zpravidla učí spojováním nového s již věděným, z toho důvodu je vhodné navazovat na dosavadní znalosti a zkušenosti a využívat při tom příklady, srovnání apod.
- nejefektivnější bývá učení se praxí, proto je na místě nenechat účastníky vzdělávání pouze pasivně přejímat poznatky, ale aktivně je zapojit do učebního procesu
- není snadné vyvolat pozornost účastníků vzdělávání, ale ještě těžší je její udržení, k tomu je zapotřebí využívat rozmanitých výukových metod a prostředků v kombinaci s aktivním zapojováním vzdělávaných
- lektor by měl nejen vykládat učební látku, informovat a vysvětlovat, ale také pomáhat rozvíjet znalosti a dovednosti účastníků vzdělávání, apelovat na jejich logické myšlení i city a komplexně rozvíjet aktivní učení.

Respektovat následující didaktické zásady ve vzdělávání dospělých podle Mužíka doporučuje Malach (2009, s. 58):

Jako první zásadu uvádí **vědeckost**, ta je dodržena tehdy, je-li vzdělávací obsah aktualizován (odpovídá poznatkům současné vědy), rovněž je používáno aktuálních pojmů, které jsou vysvětleny, účastník se učí myslet v pojmech konkrétní vědy. **Orientace na praxi** je další zásadou, kterou je potřeba dodržovat a to tak, že při výuce jsou používány příklady z praxe a rovněž předávané poznatky odpovídají praxi účastníků. Dále **orientace na volný čas** – je podněcována a rozvíjena aktivita posluchačů vedoucí ke tvořivosti a komunikaci. **Aktuálnost** zaručíme reagováním na nově se vyskytující problémy a nedostatky při výkonu práce. Jestliže jsou informace pro výuku vybírány s ohledem na cílovou skupinu účastníků a důraz je kladem na podstatná témata, je dodržena zásada **didaktické redukce**. Zásada **motivace a participace** spočívá v navozování pozitivní atmosféry při výuce, zdůrazňování pozitivního vlivu školení na výkon práce a vytváření prostoru pro participaci účastníků. **Členění výukového procesu** je zásadou respektování fáze osvojování učiva, členění učební látky na dílčí části. Zásada individuálního přístupu se zakládá na zohlednění individuality a rozdílnosti jednotlivých účastníků kurzu. Poslední zásadou, kterou Mužík do-

poručuje je **zpětná vazba a transfer** – nutnost nepřetržité zpětné vazby a zajištění, aby získané poznatky usnadňovaly další učení a sloužily ke změně praxe.

Malach (2009, s. 59) dále uvádí, že také v literatuře pro personalisty můžeme najít další zásady vzdělávání dospělých, díky kterým se dospělí učí efektivněji. Jedná se o zásady účasti, opakování, věcnosti, přesnosti a zpětné vazby.

Palán (2003, s. 132) rovněž doporučuje dodržovat určité principy vyučovacího procesu, které mohou zajistit jeho úspěšnost:

- zásada přirozenosti vyučování – snažit se zajistit přitažlivost obsahu, metod, prostředí, atmosféry
- zásada aktivity – podporovat samostatnost, tvořivost a aktivitu posluchače
- zásada vědeckosti – důležité je vyjadřovat se s přiměřenou vědeckou terminologií
- zásada soustavnosti a postupnosti – učební celek musí mít logickou posloupnost
- zásada názornosti – spočívá ve snaze zapojení více smyslů posluchače a tím stoupá pravděpodobnost zapamatování si, dobré je slyšet, lepší je vidět...
- zásada trvalosti – klade důraz na praktické ověřování poznatků, učení v zaměstnání
- zásada přístupnosti vyučování – nutné je respektování struktury vzdělávaných (věk, pracovní zaměření, vzdělanostní úroveň)
- zásada individuálního přístupu – vhodné je pracovat s malými skupinami a vyučování pokud možno členit.

Malach (2003, s. 33) nabádá lektory, aby věnovali pozornost také určitým poznatkům, které označuje jako čtyři zákony učení. Zákon motivace poukazuje na to, že účastníky motivuje zejména přijetí cílů vzdělávání, zvyšování požadavků a víra, že školení povede k lepšímu pracovnímu výkonu. Zákon opakování respektuje 3 etapy zapamatování: paměť krátkodobá (do 20 sekund), paměť střednědobá (do 20 minut) a paměť dlouhodobá. Zákon pozitivního transferu říká: „Využij dříve naučených poznatků účastníků při osvojování nových.“ Poskytovat posluchačům zpětnou vazbu a vést je k sebehodnocení radí zákon zpětné vazby.

## 2.5 Hodnocení výuky

Hodnocení výsledku vzdělávání je velmi podstatnou a závěrečnou součástí vzdělávacího procesu. Výsledky hodnocení by nám měly dát odpověď na otázku, zda se podařilo dosáhnout stanoveného cíle.

Realizace vzdělávací strategie se hodnotí z několika hledisek, kterými jsou dosažení stanovených vzdělávacích cílů, uspokojení vzdělávacích potřeb organizace, celková účinnost (efektivnost) a přínos vzdělávací aktivity pro účastníky. Konkrétně můžeme hodnotit spoustu faktorů. Například, zda byla naučená látka přenesena na pracoviště a do jaké míry pomohlo naučené či osvojené zlepšit pracovní výkon, do jaké míry byly splněny cíle účastníků, vztahy mezi náklady a přínosem vzdělávací činnosti, efektivnost a hospodárnost strategie hodnocení a další (Barták, 2007, s. 21).

Hroník (2007, s. 176) uvádí, že zpětná vazba o efektivitě vzdělávacích aktivit je dokonce nejdůležitější částí vzdělávacího cyklu. Zjišťovat výsledky vzdělávání můžeme pomocí metod, které lze dále dělit podle různých hledisek. Nejčastěji podle časové délky odstupu hodnocení po vzdělávací akci a dále podle autora hodnocení. Rozšířeným a známým členěním metod je Kirkpatrickův model:

- úroveň reakce (dotazníky spokojenosti)
- úroveň učení (testování znalostí)
- úroveň chování (zhodnocení dovedností)
- úroveň výsledků (měření dopadu do reálné výkonnosti)
- úroveň postojů.

Hodnocení vzdělávání může být prováděno v krátkodobém (provedeno do 1 měsíce od skončení vzdělávací akce) či dlouhodobém (3 – 6 měsíců) časovém horizontu a jeho autorem může být buď sám účastník vzdělávací akce, nebo nezúčastněný pozorovatel.

Tab. 1. Matice metod dle autorství hodnocení a časového horizontu

		Horizont hodnocení	
		krátkodobý	dlouhodobý
hodnocení	Subjektivní (hodnotí sám účastník)	Hodnocení spokojenosti (dotazník) Dopis sobě a lektorovi	Autofeedback, Rozvojový plán (část), 360 <sup>0</sup> zpětná vazba (sebehodnocení)
	Objektivní (hodnotí pozorovatel)	Test-retest, případové studie, mystery shopping, AC/DC	Rozvojový plán (část), hodnocení nadřízeným, mystery shopping, 360 <sup>0</sup> zpětná vazba (hodnocení druhými), trend výsledků, benchmarking, MBO, BSC

Zdroj: Hroník (2007, s. 178)

### 2.5.1 Subjektivní hodnocení s kratším časovým odstupem

Dotazník spokojenosti je nejrozšířenější metodou hodnocení, jehož prostřednictvím účastník obvykle hodnotí svoji spokojenost s kurzem. Toto hodnocení se doporučuje provádět tři až sedm dnů po ukončení kurzu, nikoliv v jeho závěrečné části.

Dopis sobě a lektorovi není tak rozšířenou metodou jako dotazník, i když má mnohdy vyšší vypovídací hodnotu díky obsahu kvalitativních informací. Účastníci při psaní dopis strukturují podle návodu a rovněž se doporučuje, stejně jako u dotazníku, určitý časový odstup od školení. Někdy se považuje za vhodné obě uvedené metody spojit.

### 2.5.2 Subjektivní metody s delším časovým odstupem

Autofeedback představuje metodu hodnocení v časovém horizontu půl roku až rok, kdy účastník vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu sám sobě. Účelem je „vyhodnotit vztah změny a kvality osobního přispění a profesního a osobního rozvoje (vzdělávání).“

Rozvojový plán obsahuje část sebehodnocení, kde účastník sleduje v dané oblasti přírůstek nových znalostí, dovedností (ty dokumentuje jednak číselně, jednak konkrétními příklady) a jejich uplatňování v praxi. Rovněž identifikuje zdroje a bariéry.

360° zpětná vazba představuje část sebehodnocení, kdy účelem je, aby účastník při sebehodnocení nejen pomocí čísel, ale také komentářů, zhodnotil pokrok od doby zahájení rozvojového programu. Hodnotící komentáře jsou odpovědí na otázku „Podle čeho to druzí mohou poznat?“

### 2.5.3 Objektivní hodnocení

Hodnocení neprovádí účastník, ale jiná osoba (nadřízený, kolegové). Jakoukoli změnu související se vzděláváním je žádoucí strukturovat podle hierarchického modelu znalosti - dovednosti - praktické aplikace. Základem tohoto modelu je představa, že jakoukoli změnu musí předcházet nabytí určité poznatkové základny, která je nezbytná pro osvojení nových dovedností. A právě ke každé hierarchické úrovni náleží různé metody měření.

**Nové znalosti** – předpokládá-li se změna na úrovni znalostí, využijeme metodu pretest-retest (znalostní test, který je proveden při zahájení školení a poté tři až sedm dní po jeho skončení) a případovou studii (vhodná především u soft skills).

**Nové dovednosti** – na této úrovni je doporučováno použít metodu projekt (projekt je rozpracován do konkrétního postupu k řešení, včetně formulace implementačních postupů, kterými pracovník demonstruje, které dovednosti jsou pro zdárnou realizaci nezbytné), assignment (využívá se v situacích, kdy je žádoucí, aby pracovník analyzoval problém, hledal východiska k řešení a demonstroval představu, jak v řešení uplatnil naučené), assessment centre (metoda představuje převážně praktické ukázky, které mají dokumentovat získané dovednosti).

**Praktické aplikace** – zde hodnotíme za pomoci rozvojového plánu (je součástí hodnocení pracovníka, kdy plnění cílů a úkolů je sledováno mimo pracovníka také nadřízeným či mentorem), 360° zpětná vazba (kolegy, nadřízenými či podřízenými je hodnocena změna ve výkonu a pracovním chování), pozorování při práci (nestranný pozorovatel nebo nadřízený hodnotí změnu v pracovním chování).

Na pomezí dovedností a praktických aplikací stojí metoda různých simulací, které jsou administrovány elektronicky. Výhodou je schopnost poskytovat relevantní, validní měření. Avšak tato metoda je považována za nákladnější (Hroník, 2007, s. 183 – 184).

Po vyhodnocení jsou výsledky nejčastěji shrnuty v závěrečné zprávě, která je předána všem zainteresovaným osobám.

### 3 VYBRANÁ VZDĚLÁVACÍ ORGANIZACE

Vzdělávací organizace, jíž se budeme v praktické části práce zabývat, je společností s ručením omezeným působící v oblasti profesního vzdělávání dospělých. Z důvodu respektování důvěrného charakteru poskytnutých informací, bude organizace zachována v anonymitě a budeme pro ni používat označení XY.

#### Představení společnosti

Společnost XY, spol. s r.o. působí v oblasti andragogiky již více než 20 let, kdy v roce 1993 vstoupila na trh. Vznik společnosti byl iniciován názory obou zakladatelů, kteří v té době měli osobní zkušenosti s vedením lidí ve výrobní organizaci, že na trhu chybí vzdělávací instituce, které by uměly přenést problémy z praxe do vzdělávacího programu. Nabídka vzdělávání postrádala školicí programy vedoucí ke zlepšení komunikačních a manažerských dovedností. XY byla tedy založena s vizí, že se bude specializovat na vzdělávání v oblasti komunikačních dovedností, manažerských dovedností a obchodních dovedností. Spolumajitelé společnosti jsou zároveň jedinými zaměstnanci, kteří současně plní funkci jednatelů, manažerů a interních lektorů. Obchodní a zprostředkovatelskou činnost pro společnost zajišťují obchodní zástupci, kteří jsou osobami samostatně výdělečně činnými. Kromě hlavního sídla má XY další tři pobočky.

Tato vzdělávací instituce neposkytuje tzv. otevřené kurzy široké veřejnosti. Jejím hlavním cílem je dlouhodobé působení u zákazníků v roli strategického partnera, který bude stát po boku managementu a pomůže mu jak v rozvoji společnosti, tak v překonávání krizových situací.

Společnost nabízí kurzy z oblasti obchodních a manažerských dovedností, lidských zdrojů a speciální programy. Jednotlivé kurzy jsou dále tematicky členěny:

#### Obchodní dovednosti

- Trénink obchodních dovedností – průřez pravidel obchodu
- Námitky a jejich zdolávání
- Uzavírací techniky
- Navazování vztahů se zákazníkem
- Obsluha zákazníka po telefonu
- Výcvik obchodních zástupců v terénu
- Prezentace firmy, výrobků a služeb na výstavách



- Obsluha zákazníků na prodejně
- Vedení obchodního jednání
- Reklamace a její vyřizování – práce v krizové situaci
- Servisní technik a zákazník
- Emoční prodej – vliv emocí na rozhodování
- Techniky kladení otázek – analýza potřeb
- Vystupování pracovníků prezentující firmu
- Sebmotivace a pozitivní myšlení
- Komunikace nákupčích

### **Manažerské dovednosti**

- Profesionální asistentka – ucelený program
- Komunikační typologie
- Image manažera
- Komunikace manažera
- Vedení podřízených a práce s nadřízeným
- Time management
- Antistress management
- Asertivní chování v praxi
- Zvládání krizových situací
- Řízení projektů
- Koučování – tvorba akčních plánů, hodnotící pohovory – konkrétní zaměření
- Mistr výroby a výkonný management
- Prezentační dovednosti
- Individuální program pro manažery
- Delegování úkolů
- Rozvoj manažera
- Cílový management
- Vedení lidí a jejich motivace
- Emoční management – EQ
- Efektivní manažer
- Přesvědčování a vyjednávání
- Autorita a moc
- Vedení porad

- Principy managementu
- Řeč těla

### **Lidské zdroje**

- Vyhledávání pracovníků
- Výběrové a hodnotící pohovory
- Vedení pracovních týmů
- Organizace týmů a jejich motivace
- Koučování podřízených
- Rodina a práce
- Adaptace lidí v novém prostředí

### **Speciální programy**

- Výcvik obchodních zástupců v terénu
- Individuální vzdělávání a koučink pracovníků ve firmě
- Otevřené kurzy přímo ve firemním prostředí
- Asistence u manažera – řízení a výkon týmu
- Tvorba obchodních manuálů (interní dokumenty XY, spol. s r.o.).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

V předcházející, teoretické, části práce jsme se zabývali vzdělávacími institucemi a aspekty, které nejvíce ovlivňují kvalitu vzdělávání. Na ni navazuje část výzkumná, jež by jen stěží mohla být realizována bez studia odborné literatury. Výzkum slouží k získávání nových poznatků. „Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru.“ (Hendl, 2005, s. 30)

### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit existující problémy organizace zabývající se vzděláváním dospělých. Dílčími cíli výzkumu je zjistit, zda se ve vybrané vzdělávací instituci vyskytují nedostatky ve vzdělávací činnosti, zjistit o jaké nedostatky se jedná, zda mohou ovlivňovat kvalitu vzdělávání a zda se dají identifikované problémy optimalizovat.

Z takto stanoveného hlavního cíle a cílů dílčích jsme si formulovali následující výzkumné otázky:

- 1) Volí instituce vhodné metody a prostředky vzdělávání?
- 2) Splňuje lektor předpoklady pro výkon svého povolání?
- 3) Je vhodně veden výukový proces s ohledem na respektování specifik vzdělávání dospělých?
- 4) Využívá instituce vhodný způsob hodnocení?

### 4.2 Výzkumná metoda

Pro dosažení cíle výzkumu své práce jsme zvolili kvalitativní výzkum. Strauss, Corbinová (1999, s. 10) rozumí kvalitativním výzkumem jakýkoliv výzkum, kde výsledku nedosahujeme pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Tento typ výzkumu považují za vhodný pro zkoumání života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí či vzájemných vztahů. Tedy pokud je žádoucí sledovat problematiku takzvaně „zevnitř.“

Charakteristika výzkumu rovněž odpovídá vymezení významného metodologa Creswella, které uvádí Hendl (2005, s. 50). Creswell říká: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé

typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

### 4.3 Oblast výzkumu

Výzkum bude realizován pomocí případové studie, což je jeden z přístupů kvalitativního výzkumu. Jako techniku sběru dat použijeme:

- 1) shromažďování a analýzu dokumentů v kombinaci se
- 2) zúčastněným pozorováním a
- 3) neformálním rozhovorem.

Hendl (2005, s. 132) uvádí, že zkoumání dokumentů patří k standardní aktivitě jak kvantitativního, tak kvalitativního výzkumu. Za dokumenty považuje všechno napsané nebo prostě jen zaznamenané – knihy, novinové články, deníky, plakáty, obrazy, v nichž se projevují osobní nebo skupinové vědomé či nevědomé postoje, hodnoty a ideje. Výhodu analýzy dokumentů pak spatřuje v tom, že tato aktivita otevírá přístup k informacím, které by se jiným způsobem těžko získaly a dále také v tom, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení, které vznikají při uskutečňování rozhovorů, pozorování, měření a testování.

Mimo zkoumání dokumentů bude pozorován průběh organizované vzdělávací akce, především vystupování a působení lektora. Podle Hendla (2005, s. 193) patří zúčastněné pozorování mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu, jehož pomocí se dá popsat co se děje, kdo nebo co se děje účastní, kdy a kde se věci dějí, jak a proč se objevují. Při tomto pozorování nestojí pozorovatel mimo, ale osobně se účastní dění ve výzkumné situaci.

Proveden bude rovněž neformální rozhovor s informátorem, kterým je lektorka vzdělávací akce a zároveň jednatelka a spolumajitelka společnosti. Tento typ rozhovoru spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce, například během zúčastněného pozorování v terénu. Výhoda neformálního rozhovoru spočívá v tom, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. Otázky mohou být individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace a využilo se prostředí a situace a aby se posílila konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru. (Hendl, 2005, s. 175)

## 4.4 Průběh získávání dat

Při získávání dat, jsme se zaměřili na konkrétní aspekty, které, jak již vyplývá z části teoretické, nejvíce ovlivňují vzdělávací proces – metody, formy, prostředky, lektor a způsob hodnocení.

Výzkum mohl být realizován poté, co 12. 11. 2012 vyslovili souhlas spolumajitelé vzdělávací společnosti XY. Ti byli kontaktováni prostřednictvím kolegyně, která se společností dříve spolupracovala a s majiteli navázala nadstandardní pracovní vztahy.

### 4.4.1 Analýza dokumentů

Samotné získávání dat bylo započato v měsíci prosinci 2012, kdy byly poskytnuty první interní materiály. Nadále byly dodávány postupně. Pro účely zkoumání budou za dokumenty považovány veškeré vnitřní směrnice či jiné dokumenty organizace týkající se vzdělávání. Ty byly poskytnuty jednatelem. Pro oblast výzkumu jsme si předem stanovili, že budeme provádět analýzu vnitropodnikových dokumentů vybrané vzdělávací instituce.

### 4.4.2 Zúčastněné pozorování

Data byla získána také prostřednictvím pozorování, kdy mně bylo umožněno zúčastnit se pořádané vzdělávací akce, na které jsem působila v roli účastníka jako pozorovatele, tzn., že jsem přijala roli rovnoprávného člena skupiny, avšak účastníci byli informováni o důvodu mé přítomnosti. Při vstupu do terénu sehrála roli „dveřníka“ (gatekeepera) lektorka a spolumajitelka společnosti.

### Základní údaje o kurzu

Datum a čas: 11. 1. 2013, 9.00 - 15.00

Místo uskutečnění: Restaurace Bobo, Valašské Meziříčí

Téma: Kreativita, komunikace, teambuilding, timemanagement

Cílová skupina účastníků: zaměstnanci firmy IGO, s.r.o.

Lektorka: Ludmila Jasná

Navštívenou vzdělávací akcí byl výcvikový seminář zaměřený na komunikaci a rozvoj kompetencí nižšího managementu. Určen byl pro mistry výroby a jiné zaměstnance, kteří přímo vedou či jinak spolupracují se zaměstnanci řadovými. Seminář byl objednan firmou IGO, s.r.o., která s institucí XY spolupracuje již řadu let. Seminář byl veden externí lektor-

kou instituce XY a účastnilo se jej 10 zaměstnanců firmy (7 mužů a 3 ženy). Většina účastníků se s paní Jasnou znala z již dříve pořádaných vzdělávacích akcí, proto vztah mezi nimi nebyl příliš formální, ba naopak se jevil jako přátelský. Ještě před zahájením školení oslovovala lektorka některé účastníky křestním jménem a nevázaně s nimi konverzovala.

### **Průběh vzdělávací akce**

Seminář byl zahájen krátce po deváté hodině ranní v oddělené místnosti (salónku) výše uvedeného restauračního zařízení. Sezení v místnosti bylo uspořádáno do tvaru T a vpředu byl umístěn stojan s poznámkovými listy. Na úvod lektorka všechny přítomné přivítala, představila se a rozdala pracovní sešity. Na stojan s poznámkovými listy napsala cíl semináře, který nahlas přečetla a předložila prezenční listinu k podpisu (viz příloha č. 1). Dále požádala, aby si všichni vytvořili a umístili před sebe cedulku se svým křestním jménem. Mně navíc také o to, abych se ostatním představila a sdělila důvod své přítomnosti. Všichni účastníci vyslovili souhlas s mojí účastí na semináři a polovina z nich se ke mně chovala po celou dobu velmi přátelsky, zbytek si mé přítomnosti příliš nevšímal. Poté byl představen a odsouhlasen časový harmonogram semináře. Tím bylo ukončeno formální zahájení kurzu.

Následovala snaha o uvolnění, rozmluvení a pozitivní naladění účastníků a to tím, že každý měl sdělit, jak prožil Vánoce a jaké předsevzetí si dal do nového roku. Mělo tedy nastat tzv. prolomení ledů. Samotná výuka byla zahájena prvním tématem - brainstormingem, který si mohli účastníci, ihned po teoretickém výkladu, sami vyzkoušet. Jeden z účastníků (pan Jiří) byl požádán, aby si vzal papír a psací pomůcku a odešel do vedlejší místnosti. Lektorka mu šla vysvětlit jeho úkol. Poté jej vysvětlila také ostatním. Osamoceňný účastník i skupina měli vymyslet co nejvíce způsobů, jak se dostat domů ze zaměstnání. Lektorka vyzvala ostatní ve skupině, aby říkali všechny způsoby, které je napadnou, aniž by předem soudili, zda se jedná o způsob reálný v našich podmínkách. Nápady byly zapisovány na stojan s poznámkovými listy. Po uplynutí cca 10 minut byl pan Jiří přizván zpět a porovnávala se shoda. Výsledkem bylo, že pan Jiří přišel na 6 dalších způsobů oproti 11 lidem ve skupině. Následně byl brainstorming aplikován na konkrétní příklad z pracovního prostředí - jak vyřešit situaci, kdy onemocněl některý z mistrů výroby. Účastníci měli navrhnout řešení. Výběr tématu na úvod hodnotím pozitivně, jelikož brainstorming může rovněž posloužit jako myšlenková rozcvička.

Dalším úkolem bylo vyplnit v pracovním sešitě test sebeoceny související s plánováním pracovních činností. Po jeho dokončení byla vyhlášena 15 minutová přestávka.

Po krátkém odpočinku se pokračovalo tématem Stanovení každodenních priorit. Účastníci dostali návod, jak stíhat všechny stanovené denní pracovní úkoly a to tak, že si je rozdělí na úkoly důležité a naléhavé, úkoly důležité, ale nenaléhavé, úkoly naléhavé, ale nedůležité a úkoly nenaléhavé a nedůležité. První dva typy úkolů plní pracovník sám a plánovaně. Úkoly nenaléhavé, ale důležité je doporučeno delegovat a úkoly nenaléhavé a nedůležité plnit osobně jen výjimečně. Účastníci dostali doporučení vytvořit si na pracovišti tabulku a přiřadit jednotlivé typy úkolů podle uvedených charakteristik. Dalším úkolem bylo stanovit si pracovní a osobní cíle pro rok 2013. Tyto cíle měly být vytvořeny pomocí pravidel SMART. Lektorka připomněla, co tato počáteční písmena znamenají. Poté si každý vybral 1 pracovní cíl, který nahlas vyslovil, a ostatními mělo být posouzeno, zda tento cíl splňuje specifickou, měřitelnou, akceptovatelnou, reálnou a termínovanou. V 12.00 následovala hodinová přestávka na oběd.

Metody a postupy pro překonávání odporu bylo posledním tématem semináře. Lektorka vysvětlila, k čemu slouží metody pro překonání odporu a jak je použít. Po teoretickém výkladu následovala praxe. Účastníci měli sdělit 3 – 4 nejčastější námitky svých podřízených. Obvykle se jednalo o námitky typu: „něco nejde udělat“ či „tak je to blbost.“ Každému z nás byl nastolen určitý typ odporu a my měli za úkol reagovat na něj za pomoci metody AIKIDO a metody 3 F. Lektorka u každého zhodnotila správnost použití jednotlivých metod a všechny pochválila. Tam, kde to bylo třeba, účastníka poopravila, nebo spíše navedla a požádala o zopakování. Mezi jednotlivými úkoly vztahující se k tématům, byla vždy nejprve probрана teorie. Text lektorka četla z pracovního sešitu, který měl každý k dispozici. Na konci každého tématu se lektorka dotázala, zda je všem všechno jasné.

Na závěr semináře (v 14.30) byl každému rozdán hodnotící dotazník (viz příloha č. 2), na jehož vyplnění bylo stanoveno maximálně 20 minut. Ten byl při odchodu odevzdán lektorce. Při té příležitosti se paní Jasná s každým účastníkem rozloučila jednotlivě.

#### 4.4.3 Neformální rozhovor

Uskutečněn byl rovněž neformální rozhovor, který je vhodný, jak již bylo uvedeno, například během zúčastněného pozorování v terénu a jak uvádí Hendl (2005, s. 175) informátor si v průběhu rozhovoru ani nemusí uvědomit, že jde o explorační rozhovor. To byl také



náš případ, kdy rozhovor s lektorkou proběhl během výše popsané vzdělávací akce, konkrétně u oběda, na který byla hodinová pauza. Jak lze již odvodit z předchozích vět, rozhovor nebyl nahráván.

## 4.5 Zpracování dat

Vzhledem k tomu, že kvalitativní data nemají strukturovanou podobu, s jejich organizováním a analýzou se začíná již ve fázi sběru. Pro tyto účely je vhodné zvolit si vlastnosti - kategorie, které nám pomohou data utřídit. Při analýze dokumentů se obvykle postupuje podobně jako při analýze rozhovorů nebo záznamů pozorování. Například se navrhne kategorizační systém a postupně se vyhledávají výskyty představitelů (instancí) dané kategorie. Pro naše účely postačila jednoduchá typologie zastoupená reálnými typy. Klíčovými slovy se staly metody, prostředky, lektor, hodnocení.

Při analýze dokumentů jsme tedy vycházeli z interních materiálů společnosti a postupovali následovně:

- 1) vyhledání relevantních dokumentů (zkoumány budou pouze dokumenty vztahující se ke vzdělávání)
- 2) externí posouzení dokumentů (posouzení, zda dokument představuje opravdu to, za co se vydává)
- 3) interní evaluace dokumentů (hodnocení vnitřních znaků dokumentů – obsahu)
- 4) interpretace dokumentů (hledání odpovědí na položené otázky).

Během pozorování byly pořizovány terénní poznámky. Ty byly, dle doporučených pravidel, zpracovány do 24 hodin od jejich záznamu. Již v předcházející kapitole jsme začali popisným pozorováním, které dostalo tvar vyprávění. Po něm se přechází k pozorování fokusovanému, které by mělo vysvětlit, co se v terénu vlastně dělo a dát datům teoretický rámec.

Uskutečněný rozhovor byl převeden doslovnou transkripcí do písemné podoby a výsledkem je jeho interpretace proložená přímou citací rozhovoru. Ta je pro přehlednost odlišena uvozovkami a písmem zobrazeným kurzívou. Rovněž jsou použity zkratky L (označující citaci lektora) a V (výzkumníka).

Rozhovor s lektorkou započal jejím dotazem, jak se mně zatím na školení líbí. Úvod konverzace byl věnován metodám vzdělávání. Lektorka mi sdělila, že nejčastěji vzdělává metodami teoretickými a teoreticko-praktickými. Na otázku proč byl dnes zvolen právě

seminář, L odpověděla: „*Tak seminář si objednal zákazník. On musí vědět, co a jak chce školit*“. Na toto jsem jí argumentovala tím, že si nemyslím, že zaměstnavatel, tedy jejich zákazník, má vždy ve firmě odborníky, kteří dokážou správně identifikovat vzdělávací potřeby, natož stanovit metody a formy vzdělávání. L: „*To ano, ale měkké dovednosti, které školíme právě dnes, se většinou školí tímto způsobem.*“

Dále mě zajímaly „ony způsoby“ vzdělávání, jelikož v interních materiálech firmy jsem nikde nenašla stanovený podrobný plán vzdělávání, který by zahrnoval metody, pomůcky a prostředky. Na toto lektorka odpověděla, že postupují velmi individuálně. Že přece nemůžu mít jednotný postup pro všechny zákazníky.

Poté jsme se dostali k formám vzdělávání. Lektorka si v tento moment postěžovala na dnešní neukázněnost některých účastníků: „*Dnes si nedokážu přestavit, že by školení probíhalo v učebních prostorách firmy, jako přímo na pracovišti. Už tak odbíhají od školení k pracovním hovorům či notebookům. Na pracovišti by se více zapojovali do pracovního procesu, než procesu výukového. Zkrátka by je to rozptylovalo.*“ V: „*A co učební prostředky? Kdo rozhoduje o tom, jaké pomůcky budou při výuce použity?*“ L: „*Tak to vyplyne tak nějak samo.*“ V: „*Jako samo? Vždyť ty musí být připraveny předem.*“ L: „*To ano, ale už víme, co při kterém školení používáme. Flipchart využíváme velmi často. Je to snadná a efektivní pomůcka. Pracovní sešity vytváříme dle potřeb a přání klientů. Tyto jsem připravovala já pro dnešní školení. Vlastně vytváříme různé tematické listy, které jsme pak schopni kombinovat dle zaměření kurzu a tak vytvářet individualizované materiály.*“

Následně jsme se dostaly k účastníkům vzdělávací akce. Od lektorky jsem se dozvěděla, že se jedná o mistry výroby a jiné vedoucí pracovníky, ty lektorka souhrnně označila jako nižší management firmy. Já se však chtěla bavit spíše o jejich chování, konkrétně jsem spatřovala problém v motivaci. Lektorce jsem řekla, že jsem si všimla jejich demotivace až znechucení a také toho, že ačkoliv se jedná o mistry či vedoucí jednotlivých úseků výroby, které musí vzájemně kooperovat, účastníci spolu příliš nespolupracují. L: „*Tato skupina je skutečně demotivovaná. Jedná se o pracovníky z různých divizí, a když je ve výrobním procesu nějaký problém, často mezi nimi dochází ke sporům. Navíc školení jim hradí zaměstnavatel a mnozí z nich ani nevědí, proč tady jsou a k čemu jim to bude. Zkrátka v tom nevidí moc smysl.*“ Zeptala jsem se jí, jak mají tyto zaměstnanci motivovat své podřízené, když oni samo nejsou motivováni svými nadřízenými. L: „*V této firmě je problém v tom, že vyšší manažeři se nezdělávají již několik let. Na tato pořádaná školení čerpají dotace, takže je možná efektivita až tak netrápí.*“

Dále jsme se bavili o tom, jak lektor sám může pracovat s motivací účastníků tak, aby ke vzdělávání nezaujali na kurzu vzdorovitý postoj a snažili se vyvíjet vzdělávací aktivitu. L: *„Když už na začátku kurzu vidím, jak jsou jednotliví účastníci rozpoloženi, většinou se jedná o celou skupinu, o to víc se musím snažit a je to pro mě náročné, ale zase musím říct, že mě má práce stále ještě bavit.“* Lektorka mně vysvětlila, že chuť a motivace účastníků se vzdělávat je kurz od kurzu odlišná. Podle toho prý je dobře poznat, jak se v jednotlivých firmách s lidmi pracuje a jaké je „firemní klima,“ také podotkla, že jejich dosavadní zkušenost je taková, že nejlépe se jim, co se týče vzdělávání, pracuje se zaměstnanci nadnárodních firem.

Přešli jsme tedy zvolna k osobnosti lektora. Můj další dotaz zněl, co by podle ní měl úspěšný lektor splňovat. Lektorka zavtipkovala: *„Zhruba to, co já.“* V: *„A to je?“* L: *„Kromě takových těch standardních věcí jako je odbornost a tak, by měl určitě být trpělivý a hodně energický. Řekla bych, že dnes frčí takový ten typ lektora – šoumen. To asi zabírá.“* V: *„Co je pro Vás největší odměnou za práci?“* L: *„Když vidím, že zaměstnanci odchází spokojeni, že jsem jim zkrátka školením něco dala. Oni se k nám pak hlásí kdekoli jinde.“*

Na závěr rozhovoru jsme ještě probrali způsob hodnocení, kdy mně lektorka sdělila to, co už jsem věděla z interních materiálů společnosti, tedy, že k hodnocení využívají dotazník spokojenosti. L: *„Ten se mi zdá jako zpětná vazba, alespoň pro nás, dostačující. A zaměstnavatel má zase zpětnou vazbu od nás, kdy dáváme k jednotlivým zaměstnancům posudky ze školení.“*

## 4.6 Analýza a interpretace dat

Při analýze dat případové studie není nutné vycházet z žádného zvláštního přístupu. Využít lze postupy známé z etnografického přístupu nebo metody zakotvené teorie. Z již předchozí kapitoly je patrné, že jsme se opřeli o možnost druhou, avšak netvrdíme, že jsme z ní přímo vycházeli. Metoda zakotvené teorie spočívá ve vytvoření nové teorie, tzv. teorie zakotvené v datech. Pro vyhodnocení a interpretaci dat jsme se přiklonili k holistickému způsobu, jenž se snaží data netříštit, ale hledá závěry posouzením dat jako celku, a zvolili editovací postupy, které jsou založeny na interpretaci.

#### 4.6.1 Metody, formy a prostředky vzdělávání

XY realizuje pro své klienty, kromě speciálních a rekvalifikačních programů, standardizované kurzy, interaktivní semináře a také poslední dobou žádanou formu vzdělávání - individuální koučink realizovaný přímo na pracovišti. Při tvorbě vzdělávacích programů se XY snaží klást důraz především na jejich efektivitu, měřitelnost a flexibilitu. Z těchto důvodů je v přípravné fázi dáván komunikační prostor pro možnost spolupráce tematických okruhů budoucím účastníkům programů. Konkrétní obsah a zaměření programů jsou utvářeny na základě společných konzultací s managementem dané společnosti. Příprava a tvorba těchto programů je součástí projektu. Společnost má jasně stanovený proces vytváření firemních kurzů:

- analýza potřeb pracovníků (pohovory, průzkum, testy)
- navržení vzdělávacího programu (výběr tématu, cenová kalkulace, rozvrh kalendáře)
- upravení programu a rozbor plánů
- realizace programu
- zpětná vazba
- hodnocení lidí (interní dokumenty XY, spol. s r.o.).

Forma i metoda vzdělávací akce je tedy zvolena zákazníkem po konzultaci s XY. V případě navštívené vzdělávací akce šlo o prezenční, vícehodinové, skupinové konání, v pracovní době zaměstnance mimo jeho pracoviště (v pronajaté učebně) a metodou byl zvolen seminář. Co se týče formy, můžeme souhlasit s lektorkou, že v tomto případě není nezbytné konání vzdělávání na pracovišti, naopak by to vzdělávacímu procesu nejspíše uškodilo. Ne všichni zaměstnanci se totiž výuky účastnili aktivně. Někteří měli potíže se soustředěním se na výuku a v jejím průběhu svévolně odcházeli, aby si vyřídili převážně pracovní telefonáty, dva účastníci dokonce používali notebook, údajně také k vyřizování neodkladných pracovních záležitostí. Při konání vzdělávací akce na pracovišti by se v případě této skupiny dalo předpokládat, že se jejich pozornost bude daleko více obracet k vyřizování pracovních záležitostí a spíše než procesu výukového by se účastnili procesu pracovního.

Snahou XY je, aby jimi pořádané semináře byly vedeny interaktivní formou, sestaveny pro uzavřenou skupinu 6 - 12 účastníků a metodika konstruována tak, aby si účastníci kurzu aktivní formou vytvořili celkový přehled o nových trendech a možnostech, mohli nově

získané poznatky aplikovat do praxe a společně s ostatními kolegy dali novým trendům jednotný firemní ráz (interní dokumenty XY, spol. s r.o.).

Navštívená vzdělávací akce byla charakterizována jako seminář. Po porovnání jejího obsahu a způsobu provedení s teoretickými požadavky, bychom zvolenou metodu sice zařadili do metod teoretických, ale stylem řízení výuky a zařazením vhodnosti spíše odpovídá cvičení.

Jako didaktický prostředek posloužil lektorace flipchart a pomůckou byly pracovní sešity. Výběr didaktických prostředků a pomůcek je plně v režii lektora. XY nemá nikde ve svých interních materiálech sjednocen postup či vytvořeno doporučení, které pomůcky a prostředky je vhodné pro jednotlivé metody výuky použít. Využití flipchartu můžeme hodnotit pozitivně. Jeho výhodou je, že záznam práce není průběžně mazán, ale můžeme se k němu kdykoliv dle potřeby vrátit. Také jeho umístění bylo správné – na čelní straně učebny a tím se stal vizuálně dostupný všem účastníkům. Lektorka rovněž dodržela veškerá doporučení pro práci s ním. Pracovní sešity by měly představovat materiály, které nejsou vytvářeny shodně pro všechny zákazníky, ale jejich tvorba by měla být přizpůsobena harmonogramu, který byl designován podle potřeb organizace. Rovněž v nich musí být prostor pro samostatnou práci. Pracovní sešity pro „naši“ vzdělávací akci byly navrženy paní Jasnou speciálně dle potřeb firmy IGO s.r.o. Na této didaktické pomůcce musíme ocenit zejména to, že nepodporuje pasivní přijímání informací, naopak vede účastníka k aktivní práci a nejdůležitější písemné poznatky má k dispozici i po skončení vzdělávací akce.

#### 4.6.2 Hodnocení vzdělávání

Po realizaci seminářů jsou prováděny zpětné vazby. Pro přehlednou měřitelnost výsledků je zpětná vazba podávána jak z pohledu lektora, tak z pohledu samotných účastníků semináře. Součástí zpětné vazby je i hodnocení jednotlivých účastníků, podání návrhů a doporučení pro jejich další rozvoj (viz příloha č. 3). Zpětnovazební dotazník, který je účastníkem vyplněn v závěru vzdělávací akce, a hodnocení jednotlivých účastníků z pohledu lektora jsou v XY jedinými využívanými způsoby hodnocení (interní dokumenty XY, spol. s r.o.).

V závěru navštívené vzdělávací akce nebyl tento krok vynechán. Účastníkům byl rozdán hodnotící dotazník, o jehož vyplnění byli požádáni. Také lektorka se domnívá, že tento způsob hodnocení její práce je dostačující. Pro nás se samozřejmě stalo předmětem zájmu jeho vyhodnocení, které však XY neměla ke dni dokončení bakalářské práce k dispozici.

Zajímavé by také bylo provést rozhovor s jednotlivými účastníky akce. Především proto, že většina z nich se účastní vzdělávacích akcí pořádaných XY pravidelně. Bohužel nebyl k uskutečnění rozhovorů vysloven souhlas firmy IGO. Tím jsme byli ochuzeni o možnost srovnání.

#### 4.6.3 Lektoři

Výuku pro XY zajišťují převážně interní lektoři. V případě, že si zákazník přeje uspořádání vzdělávací akce, jejíž lektorování nemůže zajistit ani jeden ze společníků, spolupracuje společnost také s lektory externími. Ti pro ni vykonávají práci jako osoby samostatně výdělečně činné. Jak již bylo uvedeno, jedinými interními lektory a zároveň zaměstnanci jsou spoluhlavitelé společnosti. Ti sází na své zkušenosti z praxe. Avšak, jak již bylo uvedeno v části teoretické, ani sebelepší praktik či odborník nemusí být dobrým lektorem, nezná-li nebo podceňuje-li andragogické zásady a nerespektuje-li zvláštnosti vzdělávání dospělých (interní dokumenty XY, spol. s r.o.).

Pozorování pořádané vzdělávací akce bylo tedy zaměřeno převážně na lektora. Před návštěvou vzdělávací akce byly předem stanoveny kritéria pozorování. Záměrem však nebylo pozorování strukturovat, ale vytvořit si pomocný návod, který nám při pozorování poslouží a zároveň bude nápomocen při interpretaci dat. Za tímto účelem byla vyhotovena příloha č. 4, při jejíž tvorbě jsme se inspirovali formulářem pro pozorovatele lektorských prezentací. (Mužík, 1998, s. 76 – 78)

První část sledovaných kritérií se vztahovala k chování lektora, jeho vyjadřovací schopnosti, udržování očního kontaktu s účastníky, gestikulaci a aktivitu. Druhá část se zaměřila na učební cíl – jeho formulaci, přiměřenost a kontrolu dosažení, ale také na to, zda byli účastníci s cílem výuky seznámeni. Dále bylo sledováno členění výuky, použití vhodných metod a didaktických prostředků. Posledním aspektem byla učební atmosféra. V této oblasti výuky byl sledován lektorův zájem o účastníky, zpětná vazba a jejich motivace. Mimo tato hlavní kritéria byl rovněž sledován formální rámec vzdělávání a chování účastníků.

Samotné hodnocení lektora může být pojato z hlediska kvalifikačního a kompetenčního. Vzhledem k tomu, že nejsou pro výkon povolání lektora zákonem dané žádné odborné ani jiné způsobilosti, může tuto činnost vykonávat každý, kdo splní podmínky volné živnosti. Paní Jasná má středoškolské vzdělání ekonomického směru ukončené maturitou. Před založením společnosti vykonávala funkci vedoucího pracovníka, v jejímž rámci prošla základním manažerským vzděláváním a načerpala praktické zkušenosti. Po založení firmy

absolvovala lektorské kurzy zaměřené na komunikační a manažerské dovednosti. Můžeme tedy konstatovat, že hledisko kvalifikační bylo splněno. Co se týče lektorských kompetencí, neboli onoho „pedagogického mistrovství“, ty byly zjišťovány na základě pozorování v celém průběhu vzdělávací akce.

Pro lepší přehlednost si můžeme k jednotlivým požadavkům na vzdělávací proces přiřadit projevy lektorky ze záznamu popisného pozorování. Tam, kde se nám to nepodaří, necháme místo prázdné.

### **V úvodu vzdělávací akce je nejdůležitější:**

- navázat vztah s účastníky vzdělávání
  - lektorka všechny přítomné přivítala, představila se
- uvolnit atmosféru, takzvaně prolomit ledy
  - každý měl sdělit, jak prožil Vánoce a jaké předsevzetí si dal do nového roku
- zaujmout jejich pozornost
  - brainstormingem, který si mohli účastníci, ihned po teoretickém výkladu, sami vyzkoušet
- vyvolat očekávání
  -
- vysvětlit smysl a účel vzdělávání – motivovat
  -
- jasně a výstižně formulovat učební cíl a způsob ověření jeho dosažení
  -

### **Dále následuje zpracování tématu formou:**

- vysvětlení teorie
  - byla vždy nejprve probrána teorie, lektorka vysvětlila, k čemu slouží metody pro překonání odporu a jak je použít.
- popisu úkolů a jejich provedení
  - lektorka mu šla vysvětlit jeho úkol, poté jej vysvětlila také ostatním
- praktických nácviků a aplikací teorie na praxi
  - následně byl brainstorming aplikován na konkrétní příklad z pracovního prostředí
- uvedení souvislostí v rámci zkušeností účastníků
  - účastníci měli sdělit 3 – 4 nejčastější námitky svých podřízených

- kontroly výkonů s případnou opravou, doplněním či opakovaným nácvikem
  - lektorka u každého zhodnotila správnost použití jednotlivých metod. Tam, kde to bylo třeba, účastníka poopravila, nebo spíše navedla a požádala o zopakování.

#### **Na závěr svého vystoupení by lektor měl:**

- zrekapitulovat učivo
  -
- zopakovat cíl a očekávání
  -
- dát prostor účastníkům
  - na konci každého tématu se lektorka dotázala, zda je všem všechno jasné.
- zhodnotit výuku
  -
- zanechat dobrý dojem
  - paní Jasná se s každým rozloučila jednotlivě

## **4.7 Doporučení**

Na základě výsledků výzkumu můžeme nyní přistoupit k formulaci doporučení. Výsledky výzkumu bohužel nelze nikterak zobecnit, jelikož jsme v rámci vzdělávací organizace pracovali s omezeným množstvím informací. Můžeme však upozornit na zjištěné nedostatky, které mohou být pro ostatní vzdělávací instituce inspirující.

### **4.7.1 Nepodcenit didaktickou přípravu**

XY má sice jasně stanovený proces vytváření firemních kurzů, ale při jejich tvorbě se spíše zaměřuje na stránku propagační, než andragogickou. Metody a formy vzdělávání, stejně jako tematická náplň, jsou stanoveny na základě konzultace se zákazníkem, avšak v interních materiálech společnosti chybí jasně daná didaktická pravidla. Při vzdělávání se lektor nemůže spolehnout čistě na zkušenosti z praxe a jakýsi lektorský instinkt, který by mu řekl jak nejlépe vést vzdělávací akci, ale měl by věnovat svůj také didaktické přípravě. Přístup vzdělávací společnosti, kde se bude spoléhat na „ono se to tak nějak samo vykryštalizuje,“ není zrovna ideální. Na místě je vypracovat jednotný kvalitní didaktický přístup ke vzdělávání, zvláště najímá-li si vzdělávací instituce externí lektory. Při jejich přijímání jsou posuzována především tzv. tvrdá data. Na ty se však spoléhat nestačí, zejména není-li



ve vzdělávací společnosti nastaven systém kontroly práce lektorů. Jediným způsobem hodnocení práce lektora je dotazník účastníka vzdělávací akce. V silách účastníka však není posoudit lektora po stránce andragogické odbornosti, spíše jen z pohledu chování a vystupování.

#### 4.7.2 Zvolit dostatečně vypovídající způsoby hodnocení či jejich kombinace

Zpětnovazební dotazníky, které jsou vyplňovány vždy k závěru vzdělávací akce, i když se jedná asi o nejčastěji používanou formu hodnocení, nestačí. V konečném důsledku je dotazník určitou výpovědí o vzdělávací akci, která může obsahovat mnoho užitečných podnětů ke zlepšení, ale jde spíše o výpověď, nakolik se vzdělávání účastníkům líbilo či nelíbilo, ale neřekne nic o tom, nakolik si účastníci znalosti či dovednosti osvojili, tedy nakolik byl výukový proces úspěšný. Pomineme-li to, že hodnocení by nemělo být provedeno bezprostředně po vzdělávací akci, ale až s určitým odstupem, kurz by neměl skončit vyplněním dotazníku spokojenosti a odjezdem. I když v silách vzdělávací instituce není zajistit transfer znalostí či dovedností na pracovišti, může s firmou nadále spolupracovat a tím naplňovat svůj hlavní cíl – působit v roli strategického partnera ve vzdělávání. Za tímto účelem můžeme navrhnout hodnocení prostřednictvím 360° zpětné vazby, kdy hodnocení by bylo prováděno nadřízenými či podřízenými. Zde však můžeme narazit na odpor zákazníka, který si nebude ochoten dále organizaci zatěžovat hodnocením, byť pro její dobro. V tomto případě, by mohlo být další alternativou hodnocení pomocí inscenačních metod, kdy by byla navozena (simulována) problémová situace a následně by se hodnotily správné reakce účastníků. Tak bude mít lektor přehled o tom, zda si účastníci potřebné znalosti, dovednosti či postoje osvojili a tím byl naplněn cíl vzdělávání. Uspořádat jednorázové školení ukončené hodnotícím dotazníkem může kterákoliv vzdělávací agentura. Kromě posouzení jednotlivých účastníků lektorem by nebylo od věci, je-li to pro zaměstnavatele relevantní, posouzení vzdělávací skupiny jako celku. Skupina, jejíž členové byly účastníky vzdělávání pozorované akce, vykazovala kromě demotivace také nesourodost. V tomto konkrétním případě by nebylo od věci navrhnout firmě IGO teambuilding třeba formou outdoorové aktivity zejména proto, že jejich spolupráce či nespoupráce ovlivňuje kvalitu výrobního procesu. Tím samozřejmě instituce mimo zákazníka pomůže také sama sobě.

### 4.7.3 Jasně specifikovat vzdělávací cíl

Není-li nikde jasně specifikován cíl vzdělávání, tedy co mají účastníci po absolvování vzdělávací akce ovládat, riskujeme to, že si zákazník, na základě nedostatečných informací, špatně zvolí vzdělávací akci a lektor obsah kurzu. Další nevýhodou je pak to, že účastníci nemohou být informováni, co se od nich bude po absolvování kurzu očekávat a tím se pomalu dostáváme k otázce motivace. Pouhá formulace tématu vzdělávání (teambuilding, timemanagement) nestačí.

### 4.7.4 Zaměřit se na zásadu motivace a participace

Pokud nemá vzdělávací instituce vypracovány zásady motivace, nejlépe ve spolupráci se zákazníkem, nemůže očekávat, že účastníci budou na vzdělávání vždy připraveni po stránce motivační. Samozřejmě je ideální situací spolupráce mezi zaměstnavatelem a institucí, kdy také tento aspekt vzdělávání je předmětem zájmu obou stran. V tomto případě by bylo dobré zákazníka informovat o důležitosti motivace svých zaměstnanců, kdy nestačí pouze informace od personalisty či nadřízeného stylu „jdeš na jakési školení,“ ale najít si čas na sdělení této informace včetně vysvětlení „co a proč.“ Vysvětlit tedy co se jede školit, proč byl vybrán a k čemu to bude dobré. Příprava účastníků však nemusí mít jen pasivní charakter, naopak je žádoucí upřednostňovat přípravu aktivní. Jedním z řešení je dotazník očekávání či situací, který by byl aplikován například tak, že bylo-li by jedním z tématu překonávání odporu, účastníci by si již předem připravili situace, ve kterých musí překonávat odpor svých podřízených či případně další dotazy a problémy související s tématem školení. Pak máme za to, že by jeli na kurz lépe motivovaní, jelikož už očekávají od vzdělávání užitek – pomoc. Nejenže bude vzdělávání efektivnější, což by mělo být v zájmu zaměstnavatele, ale zároveň není pro lektora lepší výchozí situace pro zahájení výukového procesu, než motivovaný účastník, připravený se vzdělávat.

## ZÁVĚR

Analýza vybraných problémů vzdělávací organizace bylo názvem této bakalářské práce. Tyto organizace se mohou potýkat, stejně jako každé jiné, s nejrůznějšími problémy od finančních, přes marketingové až po personální a tato problematika by vydala ne na jednu, ale několik diplomových prací. My jsme se zaměřili pouze na problémy, které mají přímý vliv na kvalitu vzdělávání. Ještě předtím jsme si však vymezili důležité související pojmy z pohledu několika autorů a představili vzdělávací instituce obecně, jejich vznik v historickém kontextu, právní úpravu a základní principy fungování.

Podstatou teoretické části pak byla kapitola Problémy vzdělávacích institucí, která se již zabývala těmi nejdůležitějšími aspekty vzdělávacího procesu. Správný přístup lektora, výběr vhodné metody, formy a respektování didaktických principů jsou předpoklady zdárného výsledku vzdělávání, který zjistíme hodnocením.

Především z kapitoly druhé jsme vycházeli v části praktické, kde jsme se zaměřili na konkrétní vzdělávací organizaci. Za pomoci analýzy vnitropodnikových dokumentů, pozorování pořádané vzdělávací akce a rozhovoru s lektorkou a zároveň spolumajitelkou organizace jsme měli možnost posoudit realizaci poznatků z teoretické části v praxi. Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými problémy se mohou vzdělávací instituce potýkat. Tento cíl jsme splnili částečně, neboť původním záměrem bylo přinést komplexní obraz fungování vzdělávací organizace a na základě něho identifikovat existující problémy. Vybraná vzdělávací organizace bohužel nakonec neposkytla spolupráci v původním, slíbeném rozsahu. Museli jsme se proto spokojit s informacemi, které jsme měli k dispozici a zaměřit se pouze na problémy vyskytující se v edukačním procesu.

Zjistili jsme, že pozornost XY spol. s r.o., by se měla zaměřit na didaktický přístup včetně jeho písemného ukotvení. Dotazník spokojenosti vyplněný účastníky v závěru vzdělávací akce je jedinou využívanou zpětnou vazbou. Ten může posloužit jako podnět ke zlepšení, ale rozhodně by neměl sloužit jako jediná metoda hodnocení. Je vhodné zvolit i jiná hodnocení, která nám lépe napoví, zda byl naplněn cíl vzdělávání. Dalším problémem, se kterým se vzdělávací instituce mohou potýkat, je nedostatečná motivace účastníků vzdělávání. Tomuto aspektu by měla být věnována stejná pozornost jako například výběru vhodných metod a prostředků. Instituce, které mají pečlivě vypracované zásady motivace a participace, usnadňují práci svým lektorům. Protože není-li účastník dostatečně motivován

ke vzdělávání, nepomůže výběr sebelepší metody, formy či prostředků a lektor by se mohl při výuce takzvaně rozkrájet.

Na závěr si uvedeme doporučení Tureckiové (2004, s. 88): „Chcete-li lidi vést, motivujte je! A naučte se je milovat a vyhledávat změny, které do jejich života a práce vnesou smysl a radost.“ My si přejme, aby tím smyslem a radostí bylo také vzdělávání.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BARTÁK, Jan, 2007. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa. Management studium. ISBN 978-80-86851-68-6.
- [2] BENEŠ, Milan, 2003. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- [3] BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2580-2.
- [4] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [5] HRONÍK, František, 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1457-8.
- [6] KOLEKTIV AUTORŮ, 2004. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 80-86861-04-X.
- [7] LOUČKOVÁ, Ivana, 2010. *Integrovaný přístup v sociálně vědním výzkumu*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-79-3.
- [8] MALACH, Josef, 2009. *Obecná andragogika*.
- [9] MALACH, Josef, 2003. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-946-1.
- [10] MALACH, Josef, 2003. *Klíčové kompetence lektora*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Systém celoživotního vzdělávání Moravskoslezska. ISBN 80-7042-945-3.
- [11] MUŽÍK, Jaroslav, 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.
- [12] PALÁN, Zdeněk, 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7.
- [13] PALÁN, Zdeněk, 2003. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského. ISBN 80-86723-03-8.
- [14] PAVLÍK, O., K. Kohout a L. Chaloupka, 1997. *Vzdělávání dospělých. Výtah z dokumentů a publikací*. Praha: Ústav pro informatiku ve vzdělávání.
- [15] PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

- [16] PRUSÁKOVÁ, Viera, 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.
- [17] STRAUSS, Anselm a Juliet CORBINOVÁ, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Přeložil Stanislav Ježek. Boskovic: Albert. ISBN 80-85834-60-X.
- [18] TURECKIOVÁ, Michaela, 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0405-6.
- [19] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [20] VYHNÁNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-46-4.

#### Internetové zdroje

- [21] Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. *Desatera kvality* [online]. ©2010 [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/desatera>
- [22] Národní vzdělávací fond, o. p. s. *Kvalita v dalším profesním vzdělávání* [online]. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/kvalita/slovník.htm>
- [23] Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky. *Výzvy k předkládání grantových projektů* [online]. MPSV, ©2009 [cit. 2012-11-17]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/>
- [24] PALÁN, Zdeněk. *Výchova – výchova dospělých*. Andragogický slovník [online]. [cit. 2012-11-17]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/vychova>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Atd. A tak dále.

Č. Číslo.

ČR Česká republika.

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

S. Strana.

Tzn. To znamená.

## SEZNAM TABULEK

Tab. 1. Matice metod dle autorství hodnocení a časového horizontu.....	30
------------------------------------------------------------------------	----



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Prezenční listina

Příloha PII: Hodnocení účastníka vzdělávací akce

Příloha PIII: Hodnocení účastníků

Příloha PIV: Formulář pro pozorování

## PŘÍLOHA P I: PREZENČNÍ LISTINA

IGO, s.r.o.  
**PREZENČNÍ LISTINA**  
**ze školení, kurzu**

**Název školení, kurzu: Vzdělávací program pro mistry a vedoucí pracovníky**

Datum konání: 11.1.2013

Místo konání: Valašské Meziříčí

Jméno lektora: Ludmila Jasná / Dodavatel školení: XY spol. s r.o.

P. č.	Zaměstnanec	Osobní číslo	Středisko	Podpis	Poznámka
1	Botek Jan	251	2		
2	Braun Ladislav	411	2		
3	Dolná Karolína	88	1		
4	Krombíč Jiří	66	1		
5	Kubátová Věra	324	4		
6	Lužný Karel	204	2		
7	Novotný Jiří	352	2		
8	Prachař Michal	241	1		
9	Šupina Jaromír	189	1		
10	Žourová Dana	305	1		

## PŘÍLOHA P II: HODNOCENÍ ÚČASTNÍKA VZDĚLÁVACÍ AKCE

### Hodnocení účastníka vzdělávací akce

Navrhovatel:

Účastník školení:

Cíl/účel školení:

Dodavatel:

Školitel:

Datum uskutečnění:

Školení splnilo očekávání: ANO / NE

Bodové hodnocení:

#### Obsah školení (odpovídá představě)

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

#### Srozumitelnost výkladu (hodnocení školitele)

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

#### Rozsah (délka trvání odpovídala obsahu)

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

#### Praktické příklady

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

#### Hodnocení lektora (vystupování, vyjadřování)

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

#### Organizace školení

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

### **Prostředí, občerstvení**

líbí 1 2 3 4 5 nelíbí

Slovní hodnocení (musí vždy doplňovat výše uvedené hodnocení):

Navrhovaná zlepšení:

Datum hodnocení:

Podpis účastníka:

## **PŘÍLOHA P III: HODNOCENÍ ÚČASTNÍKŮ**

### **Hodnocení účastníků**

#### **Ladislav Braun**

Jeho motivační silou je kariérismus. Intenzivně se snaží rozvíjet. Je aktivní, ptá se a zajímá se o možnosti svého růstu. Má dobře vyvinutou logiku a smysl pro strategii. Nevýhodou je jeho nevyzrálost, neschopnost udržet své emoce. V krizových situacích snadno selhává a dostává se do konfliktů.

## PŘÍLOHA P IV: FORMULÁŘ PRO POZOROVÁNÍ

<b>1. Kritérium chování lektora</b>	<b>Splnění Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>
dobré vystupování		
vyjadřovací schopnosti		
oční kontakt		
gestikulace		
aktivita lektora		
<b>2. Učební cíle</b>	<b>Splnění Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>
jasná formulace a seznámení		
přiměřenost		
kontrola dosažení a zaměření		
<b>3. Členění výuky</b>	<b>Splnění Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>
rozdělení učiva a souvislosti		
uvádění souvislostí, praktické příklady		
dodržení časového harmonogramu a přestávek		
<b>4. Metody</b>	<b>Splnění Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>

vhodnost použití		
<b>5. Didaktické prostředky</b>	<b>Splnění</b> <b>Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>
využití pomocných prostředků		
<b>6. Učební atmosféra</b>	<b>Splnění</b> <b>Ano/Ne</b>	<b>Poznámka</b>
zájem o účastníky		
znalost principů a specifik vzdělávání dospělých		
poskytování a zjišťování zpětné vazby		
aktivní naslouchání		
snaha o udržení aktivity účastníků, humor		
motivace účastníků		
povzbuzení a pochvala		