

Formy a metody vzdělávání dospělých

Bc. Lucie Helisová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie HELISOVÁ**
Osobní číslo: **H118423**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Formy a metody vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkumu v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena na:

- charakteristiku specifik vzdělávání dospělých,
- popis nejčastěji používaných forem a metod vzdělávání dospělých,
- posouzení efektivity organizační formy, vybraných metod a přínosu vzdělávací akce z pohledu účastníků, zadavatele a lektora.



Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2007.

BENEŠ, M. Úvod do andragogiky. Praha: Karolinum, 1999.

MUŽÍK, J. Management ve vzdělávání dospělých. Praha: EUlox Bohemia, 2000.

MUHLPACHR, P. Andragogika. Brno: IMS, 2010.

PLAMÍNEK, J. Vzdělávání dospělých. Praha: Grada, 2010.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Zdeněk Šigut, Ph.D.

Skupina managementu a ekonomiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2011

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2013

V Brně dne 30. listopadu 2011


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

.....
LUCIE HEZLSOVA

Jméno, příjmení studenta

V Brně
22. 3. 2013

.....
Podpis

1) 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:

(1) Vysoká škola nevydělčně 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 vzdělávacího 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 užít 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 výdělku jim 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 přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Formy a metody vzdělávání dospělých* se zabývá specifickými znaky vzdělávání dospělých. V teoretické části jsou vymezeny pojmy celoživotní vzdělávání, profesní a zájmové vzdělávání, specifika ve vzdělávání dospělých, vzdělávací akce a kritéria její úspěšnosti, charakteristika jednotlivých subjektů vzdělávací akce. Další kapitoly jsou věnovány metodám a formám používaným ve vzdělávání dospělých. V praktické části se pomocí dotazníkového šetření dozvídáme, jaká kritéria jsou důležitá pro zhodnocení vzdělávací akce jako úspěšné z pohledu zadavatele, lektora a účastníků vzdělávací.

Klíčová slova: celoživotní učení, profesní vzdělávání dospělých, dospělost, kvalifikace, kompetence, specifika vzdělávání dospělých, vzdělávací potřeba, subjekty a efektivita vzdělávací akce, metody a formy specifické pro vzdělávání dospělých, rekvalifikace, analýza vzdělávací akce.

ABSTRACT

Dissertation thesis *Forms and methods of adults' education* deals with specifics of adults' education. The theoretical part describes longlife learning, vocational and interest education, specifics of adults' education, educational course and standards of efectivity, attributes of subjects of adults' education. Two last chapters are focused on methods and forms of adults' education. In the practical part we know about standards of efectivity of educational course from different points of view of contraction authority, lecturers and participants of educational course.

Keywords: longlife learning, vocational education of adults, adulthood, qualification, competency, specifics of adults' education, educational needs, subjects and efectivity of educational course, specific methods and forms in adult's education, analysis of educational course.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji panu PhDr. et Mgr. Zdeňku Šigutovi, PhD., MPH za velmi užitečné postřehy a metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat svým kolegům a zástupcům centra dalšího vzdělávání Marlin, s.r.o. za podporu a součinnost při realizaci praktické části.

MOTTO:

„Poznávat neznamená jen něco vědět, ale měnit se tím, co člověk ví.“
(Anthony de Mello)

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	12
1.1 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	13
1.2 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLOSTI.....	15
1.3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	18
2 VZDĚLÁVACÍ AKCE.....	23
2.1 PROJEKT VZDĚLÁVACÍ AKCE	24
2.2 EFEKTIVITA VZDĚLÁVACÍ AKCE	26
2.3 SUBJEKTY VZDĚLÁVACÍ AKCE	29
3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	37
3.1 DEFINICE A KLASIFIKACE METOD VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	37
3.2 METODY PODLE JEJICH VZTAHU K PRAXI ÚČASTNÍKŮ	41
3.3 METODY PODLE JEJICH PODOBY POMOCI SMĚREM K UČENÍ ÚČASTNÍKA	46
3.4 METODY PODLE VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB ÚČASTNÍKŮ	50
3.5 SPECIFICKÉ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	53
4 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	59
4.1 DEFINICE A DĚLENÍ FOREM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	59
4.2 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VE ŠKOLSKÉ PRAXI.....	61
4.3 SPECIFICKÉ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH (NEJEN) V PROFESNÍ OBLASTI	63
II PRAKTICKÁ ČÁST	68
5 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍ AKCE.....	69
5.1 PROJEKT VÝZKUMU	69
5.2 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	74
5.3 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH A SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	94

ZÁVĚR	95
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	97
SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Vzdělávání již dávno není izolovaným procesem, který probíhá pouze ve školních lavicích. V současném pojetí představuje celoživotní proces, který umožňuje jedinci orientovat se a přizpůsobovat se stále se měnícím podmínkám, které klade prostředí, společnost, rodina a zejména trh práce. Koncept celoživotního vzdělávání v sobě zahrnuje hledání souladu mezi potřebami jedince a společnosti, především v hospodářské oblasti. Vývoj ekonomiky a prosperita hospodářství jsou přímo závislé na ochotě a schopnosti členů společnosti vzdělávat se a tím vytvářet kvalifikovanou pracovní sílu (kvalitní lidský kapitál) a tím dosahovat konkurenčních výhod. Nejedná se tedy pouze o zvyšování gramotnosti v původním slova smyslu (číst, psát, počítat), ale o jakousi občanskou, ale i jazykovou a informační gramotnost.

Diplomová práce „Formy a metody vzdělávání dospělých“ je věnována problematice vzdělávání dospělých. Pozornost je soustředěna k popisu vzdělávací akce a vybraným metodám a formám, které přispívají k efektivnímu a aktivnímu formování osobního a pracovního potenciálu jedince prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Cílem diplomové práce je charakterizovat specifika ve vzdělávání dospělých, kterými se odlišují od výchovy a vzdělávání dětí a mládeže, vyhledat nejčastěji používané metody a formy při realizaci vzdělávacího plánu a posoudit jejich efektivitu z pohledu účastníka vzdělávání, lektora i zadavatele vzdělávací akce. K naplnění tohoto cíle jsem rozdělila diplomovou práci na dvě části.

V teoretické části diplomové práce je uvedena koncepce celoživotního vzdělávání v evropských i českých souvislostech, která udává rámec a další možnosti vzdělávání dospělých. K lepšímu pochopení specifických rysů, motivace a bariér ve vzdělávání dospělých je zahrnuta i kapitola z vývojové psychologie dospělosti. Další kapitola je věnována vzdělávací akci, zejména hodnotícím kritériím, které jsou rozhodující při posuzování efektivity vzdělávací akce. Nejdůležitějším kritériem je identifikace vzdělávací potřeby, na základě které je vytvořen vzdělávací plán s jasně stanovenými cíli, které se stávají - spolu s pohledem lektora, účastníka i zadavatele - za definovaná kritéria celkové efektivity

vzdělávací akce. Metodami vzdělávání se zabývá další kapitola. Zde jsou odlišeny jednotlivé klasifikace metod podle vztahu k praxi, vzdělávacím potřebám nebo pomoci směrem k účastníkovi. V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny formy vzdělávání dospělých s ohledem na školskou i profesní oblast. Důraz je kladen na formy vzdělávání, kdy si účastníci v rámci rekvalifikačních kurzů zvyšují nebo prohlubují svou profesní kvalifikaci.

V praktické části jsou zpracovány výsledky pozorování a dotazníkového šetření v rámci rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“, který je zabezpečován Úřadem práce České republiky – Krajskou pobočkou ve Zlíně, Kontaktním pracovištěm Kroměříž. Celá vzdělávací akce je hodnocena i z pohledu zadavatele, který vychází ze zadávací dokumentace pro výběrové řízení. Metody, formy i průběh vzdělávací akce jsou posuzovány z pohledu účastníků kurzu i lektorů vzdělávací akce. Výstupem praktické části jsou vyhodnocené předpoklady úspěšnosti teoretické části rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ a doporučení pro další praxi.

Při zpracování teoretické části byla použita analýza dostupných materiálů. Všechny informační zdroje jsou uvedeny v seznamu literatury. Efektivitu vzdělávací akce zjišťují pomocí dotazníkového šetření a hodnocení lektora i použitých metod a forem zjišťují pomocí záznamového archu pro pozorování, který je doplněn strukturovaným rozhovorem s lektorem vzdělávací akce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

„Každý člověk se rodí schopným nabyvatí znalosti věcí...všitpena jest člověku také touha po vědění a nejen schopnost snášeti práce, nýbrž i touha po nich.“

(Jan Amos Komenský, 1905)

Jednadvacáté století je stoletím člověka, věkem kreativity a nejdůležitější dovedností je práce s informacemi. V postmoderní, nebo chcete-li informační, společnosti je ekonomika založená na výměně informací, služeb a zboží, která funguje čtyřicet hodin denně, sedm dní v týdnu. Znalosti, přístup k informacím a schopnost přetvářet znalosti na hodnoty jsou novými zdroji. Kapitál se přelévá do té části světa, kde jsou ty nejlepší a nejkreativnější mozky. Na schopnost celoživotního učení a vzdělávání je proto kladen velký důraz (Barešová, 2003).

Koncept celoživotního učení je dnes považován za významný nástroj k dosažení vysoké a udržitelné životní úrovně, vysoké zaměstnanosti a vyspělé pracovní síly. V roce 2000 vydala Evropská komise „Memorandum o celoživotním učení“, kde formulovala postupně několik skupin cílů, které jsou základem pro politiku i praxi celoživotního učení v Evropě. Těmito cíli jsou již zmiňovaná zaměstnatelnost, aktivní občanství, sociální inkluze a osobní naplnění (Memorandum, 2000). Otázkou celoživotního vzdělávání se zabývají i jiné světové organizace, např. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD). OECD za prioritu považuje především zaměstnanost a ekonomický růst a právě celoživotní učení vnímá jako „hlavní prostředek k dosažení sociálního blaha jednotlivců a vytváření lidského kapitálu“ (ed., 2008, s. 13). Snaha reflektovat vývoj v Evropě je patrná i v dokumentech České republiky, např. „Národní rozvojový plán České republiky 2007 – 2013“ také vymezuje celoživotní učení jako „nejúčinnější prostředek v dosažení růstu a konkurenceschopnosti ekonomiky, růstu životní úrovně a kvality života obyvatelstva“ (Národní rozvojový plán ČR, 2006, s. 55). Všechny tyto dokumenty vnímají vzdělávání dospělých jako součást celoživotního učení a nijak podrobněji se mu nevěnují, zdůrazňují pouze nutnost vytvoření právního a vzdělávacího rámce pro praxi a další možnosti vzdělávání dospělých.

Zákon, který by upravoval vzdělávání dospělých v České republice, jako samostatný dokument neexistuje. Jediný dokument, který pojednává o vzdělávání dospělých a celoživotním učení je „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, tzv. Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001), kde je této problematice věnována jedna kapitola. Autoři Bílé knihy se věnují těm částem vzdělávání dospělých, které: a) vedou k dosažení stupně vzdělání, b) souvisí s dalším profesním vzděláváním, c) se řadí mezi další součásti vzdělávání dospělých (např. zájmové, vzdělávání seniorů atd.). Upozorňují také na problém vytvoření právního rámce, kompetencí a systémového rozvoje vzdělávání dospělých. Zdůrazňují studium dospělých na školách, další profesní vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, zájmové a občanské vzdělávání.

Vzdělávání dospělých je proces cílevědomého a systematického zprostředkování, osvojování a upevňování schopností, znalostí, dovedností, návyků, hodnotových postojů i společenských forem jednání a chování osob, které už ukončily školní vzdělávání, přípravu na povolání a vstoupily na trh práce. Jde o systém vzdělávacích aktivit, které rozšiřují, mění nebo jinak obohacují počáteční vzdělávání dospělých, kteří chtějí nebo potřebují rozvíjet své znalosti, vědomosti a dovednosti potřebné pro práci a plnění životních a společenských rolí (Barták, 2003).

Oblast vzdělávání dospělých v České republice upravují právní normy jako je Školský zákon, Zákoník práce a Zákon o zaměstnanosti, Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání aj. Odpovědnost za vzdělávání dospělých nese Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (akreditace vzdělávacích institucí) a Ministerstvo práce a sociálních věcí prostřednictvím svých krajských poboček úřadů práce (zajišťování rekvalifikací v souladu s potřebami trhu).

1.1 Možnosti vzdělávání dospělých

Dokumenty Evropské Unie rozeznávají **tři hlavní podoby vzdělávání** - formální, neformální a informální. Pro formální vzdělávání je příznačné, že k němu dochází ve vzdělávacích institucích a vede k získání uznávaných diplomů, certifikátů a kvalifikace. Neformální vzdělávání se uskutečňuje mimo sektor formálního školství, tedy na pracovištích a prostřednictvím dalších neformálních institucí, např. vzdělávacích agentur. Infor-

mální vzdělávání se prolíná celým životem a často nebývá ani záměrné, souvisí s neustálým přizpůsobováním se probíhajícím technickým, technologickým i sociálním změnám (Mužík, 2007). Každý člověk však potřebuje specifické podmínky, aby se mohl dále vzdělávat, a to nejen v oboru své profese (Mužík, 2004).

Vzdělávání dospělých je chápáno jako další vzdělávání osob v produktivním a postproduktivním věku a je charakteristické tím, že se nejedná jen o profesní vzdělávání, ale má i funkce politické a společenské (Bočková, 1994). Řezáč (in Mužík, 2004) uvádí, že vzdělávání vede na jedné straně k objevení šancí (možností), které nabízí prostředí a zároveň i objevení vlastních předpokladů (dispozic), dále k odhalování vztahů mezi danými vnějšími okolnostmi, a na straně druhé k rozpoznávání vlastních limitů či nedostatků.

Zatímco **profesní vzdělávání** v organizacích se zpravidla zaměřuje na zlepšování pracovního výkonu, uplatňování zákonů, pravidel a postupů, rozvoj potenciálu (včetně kariérního rozvoje a přípravy lidí na zvládnutí budoucích problémů), iniciování a zvládání změn, řízení vztahů (např. týmová práce, péče o zákazníky), odborné dovednosti (např. finance, personalistika) a směřuje k získání či prohlubování příslušné kvalifikace (Barták, 2007), charakteristiky **zájmového vzdělávání** se orientují na zájem, volný čas, dobrovolnost, svobodu výběru, místní příslušnost, uspokojování potřeb, pestrost obsahu, neutilitárnost, otevřenost, aktivitu (Šerák, 2009). Smyslem zájmového vzdělávání je „především čerpání plného potenciálu volného času“ (Šerák, 2009, s. 54).

Cílem vzdělávání není poskytnutí definitivních poznatků, s nimiž by si člověk vystačil v průběhu celého života, ale naučit člověka své učení samostatně ovlivňovat, prohlubovat a přetvářet poznatky a zkušenosti. „Jelikož si dnes většinou lidé platí svou účast na dalším vzdělávání sami, je naprosto samozřejmé, že dají přednost znalostem a dovednostem využitelným na trhu práce před tím, co je „pouze“ duševně obohatí, aniž by to přineslo nějaký praktický užitek,“ (Šerák, 2009, s. 22) a proto poměrně velká část vzdělávání souvisí „s profesním rozvojem člověka, s přípravou na povolání, se změnami vyvolanými v technologiích apod.“ (Mužík, 2004, s. 15). Současný vývoj ve vzdělávání dospělých směřuje „k nabízení a poskytování stále komplexnějších produktů. Stále častěji

než jednotlivé znalosti a dovednosti jsou poptávány reálné změny ve firmách a v chování lidí“ (Plamínek, 2010, s. 292).

Ke správnému pochopení zvláštností přípravy a realizace vzdělávacích akcí pro dospělé, je třeba si vymezit pojmy dospělost a charakterizovat si jednotlivé vývojové úkoly dospělosti. V následující kapitole se budeme věnovat charakteristice dospělosti z pohledu vývojové psychologie.

1.2 Charakteristika dospělosti

„Každý jedinec, má-li se stát zralým dospělým člověkem, musí rozvinout v sobě v dostatečné míře všechny známé vlastnosti já (ego), takže moudrý Indián, pravý gentleman i zralý venkovan sdílejí a navzájem v sobě rozpoznávají konečné stadium integrity.“

(E. H. Erikson)

Formální dospělosti dosahuje člověk v osmnácti letech. Dospělost ovšem bývá spojována zejména se zralostí v psychosociální oblasti, proto se jako počátek sociální zralosti uvádí věk kolem dvaceti až pětadvaceti let (Doňková, Novotný, 2010).

Za základní znaky dospělosti můžeme považovat „samostatnost, relativní svobodu vlastního rozhodování a chování, spojenou se zodpovědností ve vztahu k druhým lidem, se zodpovědností za svá rozhodnutí a činy“ (Vágnerová, 2000, s. 301).

Období dospělosti se zpravidla člení na:

- a) mladší dospělost (do 30 let),
- b) střední dospělost (do 45 let),
- c) starší dospělost (do 60let).

a) mladší dospělost

Počátek dospělosti je charakterizován vrcholem fyzických sil a tvořivosti. Postupně narůstá úroveň psychosociálních dovedností, zlepšuje se schopnost odpovědného a etického jednání a stabilizují se základní životní postoje (Doňková, Novotný, 2010).

Hlavní činností je vyhledávání definitivního partnera, zakládání rodiny a práce – ta představuje završení procesu, kdy se člověk připravoval na výkon své profese, a teď může tyto dovednosti uplatnit. V rané dospělosti ovlivňuje rozvoj myšlení zkušenost. Jedinec je pracovně výkonný, schopný předávat hodnoty, překonávat překážky, udržovat duševní rovnováhu. Dalšími charakteristickými rysy dospělosti jsou vyzrálost, harmonizace heterosexuálních vztahů, odvaha, originalita, kreativita, přebírání odpovědnosti za následky své činnosti. V rané dospělosti ovlivňuje myšlení V manželství a rodičovství je hlavním úkolem naučit se žít spolu. Rodina jako taková není stabilní jednotka, ale prochází vývojovými cykly, kterým se musí dospělý neustále přizpůsobovat. Dospělý zakládá a udržuje mimopracovní aktivity, zájmy a záliby. V době mladší dospělosti se stávají součástí identity tři sociální role: manželská, rodičovská a profesní. Jejich zvládnutí potvrzuje vlastní kvality i status dospělosti. (Doňková, Novotný, 2010).

b) střední dospělost

V období střední dospělosti jedinec bilancuje svůj dosavadní život a uvažuje o budoucnosti. Proto mají někteří tendenci dohánět to, o čem se domnívají, že mají poslední šanci prožít právě teď. Vyhraňují si vlastní názory, budují společenské postavení. Životní proces je charakterizován stabilizací, postupným vrcholem a dovršením profesionalizace – vědomostí, dovedností, zkušeností. Ve střední dospělosti se mění i vztah k profesi a její roli. Ta by měla „spokojovat především potřebu seberealizace“ (Vágnerová, 2000, s. 399). Jedinec si vytváří vlastní pravidla vzájemného soužití v rodině, udržování vztahů v rodině mezi rodiči a dospívajícími dětmi. Objevuje se oslabení zájmů o aktivní sport, přetrvává zájem o kulturu. (Vágnerová, 2000)

Obecně se však jedinec v tomto období vyznačuje především vyrovnaností, zralostí a schopností těžit ze svých zkušeností. Klesající výkonnost pak může jedinec nahradit množstvím vědomostí a naučených strategií řešení různých problémů. Přitom platí, že smysluplná činnost, aktivita a pěstování zájmů jsou nejlepší intervencí proti zbytečnému duševnímu stárnutí. „V našich zeměpisných šířkách značná část lidí v tomto věku

na rozšiřování vzdělávání, kvalifikace nebo na získání nových zálib spíše rezignuje“ (Doňková, Novotný, 2010, s. 129).

c) pozdní dospělost

Z hlediska profese dochází k ukončování kariéry. Projevuje se tendence předávat zkušenosti svým podřízeným, nástupcům, dětem při budování rodinného zázemí, ale i vnukům. Stárnoucí člověk se stává tím nejzodpovědnějším – v důsledku toho dochází ke změně rolí i proměně identity. Jedinec v tomto období bilancuje, jaký dosud vedl život a zda může něco ještě změnit. Udržování tvořivé činnosti je aktivní příprava na stáří (Vágnerová, 2000).

Podívejme se na dospělost z pohledu psychosociální teorie vývoje od Erika Homburgera Eriksona.

Období dospělosti se týkají tyto vývojové krize:

intimita x izolace

Cílem je spojení vlastní identity s někým jiným bez obavy, že svou identitu ztratí. Formuje se schopnost sdílení, která obsahuje i závazek.

„V období mladé dospělosti se jedinec učí vytvářet a udržovat hluboký intimní vztah s druhým člověkem. Oboustranně důvěrný vztah v sobě nese nutnost vzdát se části svého já ve prospěch druhého, vzájemné sdílení podstatných stránek života, vydání se druhému bez záruk bezpečí“ (Doňková, Novotný, 2010, s. 30).

V případě neuspokojivého zvládnutí dosavadního vývoje může u jedince dojít k obavám z možného selhání při pokusu o navázání intimního vztahu. Výsledkem neúspěchu zvládnutí této vývojové krize bývá vyhýbání se důvěrnému vztahu, „izolace ve dvou“ nebo dokonce společenská izolace.

generativita x stagnace

„Úkolem starší dospělosti je rozvoj schopnosti a touhy starat se o druhé, podílet se na zlepšování jejich života, tvorba něčeho hodnotného, být nějak produktivní. Nejčastěji se toto projevuje v rodičovské péči, vedle toho však i v práci a různých kreativních činnos-

tech“ (Doňková, Novotný, 2010, s. 30). Neúspěšné zvládnutí této krize se projevuje v neschopnosti být prospěšný druhým, prožívání životního ochuzení a stagnací.

V dospělosti se součástí identity stávají sociální role, které musí umět jedinec kombinovat a naplňovat tak, jak se mění jejich obsah a význam. To umožňuje člověku neustálý rozvoj a zároveň to na něj klade celoživotní požadavek schopnosti adaptace na měnící se podmínky tak, aby byla jeho identita a schopnost fungování zachována (Vágnerová, 2000). Proto si nyní v následující části uvedeme specifika vzdělávání dospělých.

1.3 Specifika vzdělávání dospělých

„Každý, kdo se přestane učit, je starý, ať je mu dvacet nebo osmdesát. Každý, kdo se učí, zůstává stále mladý. A to nejlepší v životě je zůstat mladý.“ (Henry Ford)

V procesu vzdělávání dospělého jedince „hrají důležitou roli jeho dosavadní znalosti, sociální dovednosti, interakce s ostatními lidmi, jeho hodnotová orientace, postoje, zkušenosti a osobnostní charakteristiky“ (Barták, 2007, s. 12). V úvahu musíme také brát organizaci učení dospělého jedince. Nejprve vstřebává informace, které přetváří do vědomostí. Těmto vědomostem musí porozumět, aby je mohl zařadit do svých vědomostních schémat, která se na tomto základě buď nově vytvoří, nebo přetvoří obsahy staré. Tímto procesem přidávají ke zprostředkovaným informacím jedinci něco specificky svého. „Jádro výchovného procesu tudíž spočívá v tom, aby si jednotlivec dovedl vytvořit a upevnit svou hodnotovou orientaci a dospěl k harmonickému a vnitřně sourodému systému motivací, postojů, orientací a aspirací“ (Barták, 2003, s. 15).

Jednou ze **základních podmínek** úspěšného průběhu výchovně-vzdělávacího působení je „navození aktivní uvědomělé spoluúčasti vychovávaného na vlastním utváření a kultivaci. Pro vzdělávaného jsou informace tím hodnotnější, čím více odpovídají jeho zájmům, osobním či profesním potřebám“ (Barták, 2003, s. 15).

V souvislosti se vzděláváním dospělých se setkáváme s pojmy kvalifikace a kompetence. Oba pojmy vyjadřují okruh schopností a dovedností, prostřednictvím kterých se naplňují cíle a standardy vzdělávání. **Kompetence** jsou souhrnem schopností, dovedností, vědomostí, postojů a hodnot získaných v průběhu života v rámci formálního, neformálního i informálního působení, který umožňuje kompetentní výkon profese. Řadíme sem dosavadní zkušenosti, schopnosti vykonávat určité činnosti, které se nedají získat pouze profesní přípravou (Mužik, 2004). Kompetence může být chápána jako jedinečná schopnost jedince úspěšně jednat a rozvíjet svůj potenciál na základě vlastních zdrojů v konkrétním sociálním kontextu a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Průcha, 2012). Kompetence by měly být sledovatelné, měřitelné a přístupné změně. Kompetence můžeme dělit na měkké (např. jednání s klienty) a odborné (obecné – průřezové, specifické – oborové).

Kvalifikaci (dílčí, úplnou) definujeme jako soustavu schopností, vědomostí, dovedností, návyků a zkušeností potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti. Tvoří ji školní vzdělávání, odborná praxe a další profesní vzdělávání (Mužik, 2004). A právě v rámci dalšího profesního vzdělávání vznikla potřeba vytvořit systém uznávání znalostí a dovedností (zákon č. 179/2006Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání), u kterých nezáleží na způsobu získání (ve škole, praxí, kurzem), ale na kvalitě a úrovni jejich výstupů. Za spoluúčasti Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, společnosti Trexima a Národního ústavu vzdělávání proto vznikl systém „Národní soustava kvalifikací“, pro který platí dva základní principy:

a) do soustavy jsou zařazovány jen ty kvalifikace, které jsou požadovány trhem práce,

b) kvalifikace jsou popisovány prostřednictvím požadovaných znalostí a kompetencí (www.narodni-kvalifikace.cz, 7. 1. 2013).

Jak jsem již zmínila v předchozí kapitole „dospělý účastník se vyznačuje určitou úrovní sociální zralosti, vyrovnaností, ustáleným životním způsobem, systémem hodnot, smyslem pro reálné cíle a pro praktický život“ (Barták, 2003, s. 17). Podívejme se tedy na základní rozdíly, které odlišují dospělé účastníky vzdělávání od charakteristik dětí a mládeže.

Dospělí účastníci se odlišují (Barták, 2003):

- věkem, úrovní vzdělání,
- druhem profese,
- životními zkušenostmi, dovednostmi, schopnostmi, vlastnostmi,
- růzností motivů ke studiu, vzdělávacími potřebami, zájmy, životními postoji,
- odlišnostmi v rozvíjení poznávacích zájmů,
- množstvím volného času,
- zdravotním stavem.

Mužik (2004) uvádí ve své knize vybrané rozdíly v procesu vzdělávání dětí a dospělých, které jsou shrnuty v následující tabulce (Tab. 1).

Tab. 1 – Rozdíly v procesu vzdělávání dětí a dospělých (vlastní úprava)

Vzdělávání dětí a mládeže	Vzdělávání dospělých
převážně institucionální a stabilizované vzdělávací aktivity	převážně decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity
cíle, obsah a formy výuky jsou unifikované	cíle, obsah a formy jsou diverzifikované podle vzdělávacích potřeb
tradiční didaktické metody výuky	tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků a dalších podmínek
získané vědomosti a dovednosti jsou využívány až za určité časové období	získané vědomosti a dovednosti jsou využívány hned nebo za krátkou dobu

Zdroj: Mužik, J. Andragogika. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 30

V procesu vzdělávání dospělých hrají důležitou roli vnitřní i vnější činitele a jejich vzájemná interakce. Mezi **vnitřní činitele** podmiňující nejen účast na vzdělávání, ale i míru zapojení do vzdělávací aktivity patří motivace a schopnost seberegulace. Předpokladem jsou vědomosti, dovednosti a návyky, psychické procesy a vlastnosti osobnosti. **Vnější činitele** můžeme dělit na sociální prostředí (rodina, přátelé a kolegové), ve kterém se zrcadlí postoje ke vzdělávání, osobní vztahy, emoční atmosféra a konflikty. Mezi vnější činitele patří také vzdělávací instituce, které posuzujeme vzhledem k organizaci a náročnosti studia, stejně jako k využitelnosti studia v praxi. Na posledních místech můžeme zmínit i společenské vlivy (situace ekonomická, kulturní a politická) a životní prostředí (přírodní, makroklimatické, chemické) (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

V souvislosti se vzděláváním dospělých vyvstává otázka **motivace a bariér** na straně klienta. Nejčastějším motivem je prospěch, člověk očekává nějakou odměnu. V případě většiny dospělých je kýženou odměnou zlepšení pracovní pozice a vyšší mzda. Z toho vyplývá, že motivace ke vzdělávání je v prvotní fázi řízena zvenčí a míří k větší specializaci. U klientů úřadu práce tento princip neplatí. Nezaměstnaný je v situaci, kdy pro návrat na trh práce potřebuje co nejširší kvalifikaci. S tím souvisí i bariéry, které před sebou účastníci mají. Těmito bariérami jsou zejména pohlaví, věk (v období starší dospělosti již nemají potřebu se vzdělávat), vzdělání (lidí s nízkým vzděláním necítí potřebu se dále učit), profesní (zaměstnanecký) status a to, jak je vzdělávání důležité z profesního i osobního hlediska (ed., 2008), významná je také sociální a ekonomická situace.

Bariéry ve formálním a neformálním vzdělávání můžeme shrnout do 3 základních skupin:

a) vnitřní – osobnostní

dospělí jsou přesvědčení o dostatečnosti dovedností a znalostí pro vykonávání současné profese, mají zažitý model tradičního vzdělávání (to patří do škol a v mladém věku), mají malý zájem o vlastní rozvoj, bojí se neúspěchu, trpí různými zdravotními problémy, mají pocit, že účast v kurzu by jim nic nepřinesla,

b) vnější – situační

nemají dostatek finančních prostředků, jsou pracovníčně příliš zaneprázdnění, nemají volný čas, který by mohli obětovat, protože mají mnoho koníčků nebo se starají o děti a rodinu,

c) vnější – institucionální

informovanost o vhodných kurzech je nízká, samotná nabídka kurzů je nedostatečná, jednotlivé kurzy nejsou kvalitní, výstupy z kurzů nejsou v souladu s požadavky trhu práce (ed., 2008, s. 97 – 111).

Podle Bartáka (2003) musí být z hlediska výchovně-vzdělávacího působení také respektován:

- vzdělávací deficit starších, který ovšem nelze absolutizovat,
- diferencované a kritické přijímání poznatků,
- potřeba uplatnit při studiu získané životní a pracovní zkušenosti,
- dobrovolný, aktivní a tvořivý vztah na základě zralé životní orientace, schopnosti reálně plánovat, identifikovat a uplatňovat své aspirace, tužby, potřeby a přání,

- zvýšený význam samostatného myšlení a jednání,
- výrazné rozdíly z hlediska pozornosti,
- rozdíly v pružnosti myšlení,
- zvláštnosti průběhu zvyšování úrovně praktického myšlení, logického myšlení,
- snižování rozvoje paměťových schopností,
- rozdíly v odolnosti a stabilitě vnímání,
- celková nejistota při prezentacích, reprodukci naučeného.

Při vzdělávání dospělých musíme brát v úvahu, že dospělý vstupuje do vzdělávacího procesu s určitou **představou**, co by mělo být cílem, obsahem a hlavně výsledkem vzdělávání, protože zodpovědnost za řešení jeho vzdělávacích potřeb byla přesunuta ze vzdělávací instituce na něj. Této skutečnosti podřizuje nejen výběr vzdělávacích aktivit, ale i vlastní studijní výkon.

V první kapitole jsme si vymezili pojmy celoživotního učení a vzdělávání dospělých a jejich důležitost v současné společnosti. Za pomoci charakteristik vývojové psychologie jsme upozornili na důležité mezníky v období dospělosti. Pro pochopení organizace vzdělávací akce jsme si uvedli specifika ve vzdělávání dospělých, která by měla být respektována při tvorbě, pro zdárný průběh a pozitivní výstupy ze vzdělávací akce ke spokojenosti všech účastníků.

Následující kapitola se bude podrobněji zabývat rozbořem vzdělávací akce. Popíšeme si postup a důležité momenty při tvorbě vzdělávacího plánu. Dále zjistíme, podle kterých kritérií je možno považovat vzdělávací akci za přínosnou. Nakonec si charakterizujeme jednotlivé subjekty, které se účastní vzdělávací akce – lektor, vzdělávací instituce, účastníci vzdělávání a zadavatel.

2 VZDĚLÁVACÍ AKCE

Nejdůležitějšími aspekty pro efektivní výuku je nejen dobře naplánovaný průběh vzdělávací akce, ale také samotné subjekty vzdělávání – účastník a lektor. V následující kapitole si uvedeme stručnou charakteristiku jednotlivých aspektů vzdělávací akce.

Vzdělávací akce je plánovitá a organizovaná činnost lektora „s cílem získání a prohloubení informovanosti, vědomostí, dovedností, postojů, názorů nebo přesvědčení účastníků“ (Barták, 2007, s. 139) a jako taková má určitou strukturu.

Při plánování vzdělávací akce **vycházíme ze** situační analýzy (kde jsme nyní), dále formulujeme cíle (čeho chceme dosáhnout), definujeme postupy (jak se tam dostaneme) a kontrolujeme postupy (jestli skutečně směřujeme tam, kam jsme si naplánovali) (Barták, 2003).

Fáze vzdělávací akce (Barták, 2003):

- a) přípravná fáze – zjištění potřeb a požadavků, vyhodnocení těchto potřeb a požadavků z hlediska typu vzdělávací aktivity, pracovního zařazení účastníků, postupu přípravy, požadované úrovně výstupu = prvotní návrh projektu,
- b) vlastní realizace – tvorba a realizace plánu a průběžná kontrola,
- c) hodnocení akce – z pohledu účastníků (přínos), lektora (vhodnosti metod, forem, obsahu, rozsahu,...), zadavatele (efektivita přínosu).

Zastavme se na chvíli u **analýzy potřeb vzdělávání**. Vzdělávací potřeba je vlastně uvědomění si deficitu (vlastních) znalostí a dovedností. Zároveň je možno chápat vzdělávací potřebu jako potenciál k rozvoji vědomostí, schopností, dovedností, návyků nebo způsobů chování. Analýza vzdělávacích potřeb je důležitou složkou personálního řízení každé společnosti, která začlenila do svých strategických plánů personální řízení ve smyslu rozvoje lidských zdrojů. V tomto případě je vzdělávací potřebou nesoulad mezi nároky práce, skutečným výkonem a cílem společnosti zvýšit výkon pracovníků a tím i svůj zisk.

O kvalifikačních a vzdělanostních požadavcích trhu práce rozhodují odvětvové a profesní struktury (požadavky na danou pracovní pozici). Kvalifikační požadavky také podléhají důsledkům změn v odvětvové struktuře, změnám v konkrétní skladbě pracovního místa a v neposlední řadě změnám v požadavcích na výkon pracovního místa. Proto je pro koncipování rekvalifikačních kurzů důležitá analýza potřeb trhu práce, ze které se dají vyvodit budoucí kvalifikační (vzdělávací) potřeby a tím i obsah vzdělávacích akcí. Jakmile jsou správně identifikovány vzdělávací potřeby, je součástí přípravné fáze také volba vhodných metod a forem pro jednotlivé vzdělávací akce. K tématu metod a forem vzdělávání dospělých se vrátíme v následujících kapitolách této diplomové práce.

2.1 Projekt vzdělávací akce

Mužík (2007) uvádí, že vzdělávací projekt je vlastně **popis** základního produktu, kterým je ve vzdělávání dospělých (zvláště v jeho profesní části) kurz. Základem projektu je zjištění vzdělávací potřeby, tj. určitého deficitu informací, vědomostí, dovedností či návyků. Podoba vzdělávacího projektu je v praxi často odvozována od požadavků akreditační komise Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) pro rekvalifikace. Vzdělávací projekty vznikají v praxi často sestavením jednotlivých modulů, např. na přání a podle požadavků objednavatele vzdělávací činnosti. Co by měl ale obsahovat každý vzdělávací projekt?

Obsah plánu vzdělávání (Barták, 2003):

- jaké vzdělávání má být zabezpečeno (obsah, rozsah, úroveň),
- komu (jednotlivci, skupině, určité kategorii pracovníků),
- jakým způsobem (při vlastním výkonu práce, na jiném pracovišti, externě),
- kým (interními nebo externími lektory, vzdělávacími organizacemi, atd.),
- kdy (časové umístění, harmonogram),
- kde (konkrétní místo ve firmě, mimo ni),
- s jakými náklady (zda služby: ubytování, stravování, pomůcky, prostředky, apod.).

Na základě analýzy potřeb dané společnosti či organizace je vyhotovena **zakázka**, co by mělo být obsahem dalšího vzdělávání, dále jsou stanoveny konkrétní podmínky realizace.

Realizace vzdělávání dospělých by měla vycházet z těchto principů:

1. Dospělí potřebují vědět, proč se to či ono mají učit.
2. Dospělí potřebují praktické zkušenosti učení.
3. Dospělí chápou učení jako řešení problému.
4. Dospělí se učí lépe, když mohou dovednosti okamžitě využít.

(Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 95)

Při výběru rekvalifikačních kurzů vedených úřadem práce jsou v zadávací dokumentaci přesně stanoveny podmínky účasti externí subjektů na výběrovém řízení. Výběrové řízení podléhá zákonu o veřejných zakázkách (č. 137/2006Sb.). Mimo jiné jsou i přesně popsány formální náležitosti vzdělávací akce, které odpovídají některým bodům struktury projektu tak, jak ji uvádí Mužík.

Struktura projektu vzdělávací akce (Mužík, 2004):

- název vzdělávací akce,
- jméno organizace o odborného garanta,
- charakteristika a cíl vzdělávací akce,
- kritéria pro výběr účastníků,
- obsahová náplň (učební plán a osnovy),
- časový plán,
- metodika, učební pomůcky a didaktická technika,
- požadavky na lektora,
- vyhodnocení průběhu a účinnosti vzdělávací akce,
- kalkulace ceny.

Projekt vzdělávací akce je základním dokumentem, který určuje kvalitu a úspěšnost vzdělávacího procesu. Není však jediným kritériem. V následující části se zaměříme na jednotlivá hlediska, ze kterých můžeme efektivitu vzdělávací akce posuzovat.

2.2 Efektivita vzdělávací akce

Efektivitu vzdělávací akce můžeme posuzovat z několika hledisek a pohledů.

Tab. 2 - Základní pohledy na efektivnost vzdělávací akce dospělých (vlastní úprava)

Účastník	čemu se naučil (jaký je přínos pro výkon jeho současné profese či pro možnost změny profese)	kolik vynaložil osobní námahy, volného času (peněz)
Podnik	okamžitý (produktivita práce vzroste) nebo dlouhodobý efekt (rozvoj flexibilních lidských zdrojů)	celkové náklady
Lektor	akceptování lektorského vystoupení (odměna)	čas, energie spotřebované na přípravu a realizaci
Vzdělávací zařízení	posílení image firmy	náklady vs. příjmy (zisk případně jiný efekt)

Zdroj: Mužik, J. *Andragogika*. Praha: ASPI Publishing, 2004, s. 116
Rabušicová, M., Rabušic, L. *Učíme se po celý život*. Brno: MU, 2008, s. 125

Kvalitně zpracovaný **projekt vzdělávací akce** může působit jako norma kurzu a východisko pro posouzení efektivity z různých pohledů. Další zásada pro hodnocení je vyloučení subjektivity z hodnocení vzdělávání (třeba tím, že jsou přizváni nezávislí hodnotitelé), snaha standardizovat výstupy výuky (standarty definující, co musí pracovník opravdu umět, být schopný dělat) (Mužik, 2004).

Je obvyklou chybou tréninkových kurzů přeceňovat **změnový potenciál účastníků** a jejich prostředí a podceňovat mosty mezi teorií a praxí. Lektor by měl rozpoznat velikost a povahu změnového potenciálu jednotlivých účastníků. Měl by také umět odhadnout, jaké změny jsou jednotliví účastníci schopni dosáhnout, ve smyslu kvality i kvantity. A také se smířit s tím, že některé osobnosti prostě nemusí být zralé pro některé znalosti, dovednosti a návyky (Plamínek, 2010).

Z pohledu dynamiky a smyslu mluvíme o třech dimenzích učení - o poučení, motivaci a zábavě. Tyto tři složky mohou být v různé míře požadovány zadavateli i účastníky a stávají se tak parametry pro hodnocení **výkonu lektora**. Hodnocení bývá srovnání toho, co bylo očekáváno, a toho, co bylo dosaženo. „Pohled na výkon lektora je tedy přesnější a jednotnější, pokud je předem dohodnuto nějaké očekávání, jež se případně může týkat všech tří dimenzí“ (Plamínek, 2010, s. 278). Klíčem k jeho posouzení není bezprostřední spokojenost účastníků a zadavatelů, ale existence a povaha změny v konkrétních rozměrech požadovaných změnových parametrů (Plamínek, 2010).

Kirkpatrick, 1991 (in Mužík, 2004) vymezuje **4 úrovně hodnocení efektivity** profesního vzdělávání dospělých:

1. evaluating reaction: zkoumají se bezprostřední reakce na kurz, lektory, jejich názory na učební látku, její využití v praxi (ankety, dotazníky, interview),
2. evaluating learning: zjišťuje, jak dospělí zpracovali prezentované informace, jaké vědomosti a v jaké kvalitě si je osvojili (testy, referáty),
3. evaluating result: zkoumá naplnění hlavní cíle vzdělávání, tj. zda došlo pod vlivem kurzu ke změně produktivity práce,
4. evaluating behavior: sledovaná změna chování je výsledkem výukového procesu (hraní rolí, tréninky,...).

Nesmíme zapomenout ani na rozbor **finanční stránky** vzdělávací akce.

Ve vzdělávací oblasti se dnes řada odborníků pokouší zpracovat určitou metodiku na zjišťování efektivnosti vzdělávání, zejména pro podnikovou sféru. Obecně je možno konstatovat, že:

E – efektivnosti

Ú – účinek

N – náklady

$$E = \frac{Ú}{N}$$

Ve vzdělávání lze tento vzorec aplikovat takto:

$$EV = \frac{VPS}{NVPS}$$

EV – efektivnost vzdělávání

VPS – výnosy na jednu pracovní sílu

NVPS – náklady na vzdělávání na pracovní sílu (Mužík, 2004, s. 121)

Úspěšnost vzdělávacího projektu se dá měřit, pokud si odpovíme na následující otázky:

- uskutečňuje stanovené cíle z hlediska obsahu, rozsahu a kvality,
- plní stanovené funkce,
- využívá efektivně a účelně zdroje (peníze, lidská práce, didaktická technika, prostředky, pomůcky, materiál, zařízení, znalosti),
- respektuje časové a finanční možnosti,
- nenarušuje práci organizace,
- odpovídá firemní kultuře, zejm. stylu firemního života,
- otevírá nové možnosti (návrhy dalšího postupu, učící se organizace, zpracování metodiky)? (Barták, 2003, s. 193)

Úspěšnost vzdělávací akce se dá, jak jsme si nastínili, posuzovat z mnoha pohledů. K přesnějšímu pochopení si uvedeme charakteristiky jednotlivých proměnných ve vzdělávacím procesu. V následující kapitole se budeme věnovat subjektům vzdělávací akce, což jsou zadavatelé, účastníci a lektori, kteří vstupují do vzdělávání s jistými zkušenostmi a očekáváními.

2.3 Subjekty vzdělávací akce

Vzdělávání se odehrává mezi dvěma činiteli. Na rozdíl od vzdělávání dětí a mládeže, kde je vzdělavatelem učitel na jedné straně, u dospělých je to lektor a na straně druhé vzděláný – dospělý účastník. Z pohledu lektora jde o vyučování, tedy činnost lektora, který podněcuje, motivuje a usměrňuje učení účastníka tak, aby dosáhl žádoucího stavu (určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků). Z pohledu účastníka jde o učení, tj. aktivní činnost účastníka spočívající v kvantitativním a kvalitativním nárůstu osvojených poznatků, ale také v přenosu a případné změně hodnot, postojů a zájmů (Mužík, 2007). Mezi těmito činiteli existuje interakce.

Osobnost lektora vzdělávacích akcí

Lektor je „**odborník**, který uskutečňuje vzdělávání dospělých ... a spolu se zadavatelem a organizátorem studia je odpovědný za jeho řízení“ (Barták, 2003, s. 129).

„Učitel dospělých si musí svoji odbornou a morální autoritu vybudovat sám, tj. musí účastníky přesvědčit, že to je právě on, který je způsobilý jim sdělovat poznatky a zkušenosti“ (Maňák: in Mužík, 2004, s. 33).

Velkou část výjimečně úspěšných lektorů tvoří introverti, kteří si osvojili návyky extravertů. Takoví, kteří si zvykli být středem pozornosti a komunikace, navzdory svému založení. Platí za to obvykle zvýšeným vyčerpáním a potřebou po výkonu nikoho nevidět, s nikým nemluvit a nikomu nebýt na očích (Plamínek, 2010).

Stejně jako každý jedinec prochází určitým vývojem, i osobnost lektora se v čase a s přibývajícím zkušenostmi mění, prochází několika vývojovými stádii.

Fáze vývoje lektora (Plamínek, 2010):

1) já – fáze

Tato fáze je typická zaměřením se na vlastní výkon, snahou neudělat chybu. Centrem zájmu lektora je způsob, jakým jsou informace a hodnoty předávány.

2) oni – fáze

Fáze je charakteristická zaměřením na pocity účastníků, snahou se jim maximálně zalíbit. V centru zájmu jsou vztahy. Sebehodnocení lektora se tedy opírá o zpětnou vazbu účastníků.

3) ono (to) - fáze

Základem je orientace na věc a užitek, snaha prospět a pomoci se stává důležitější. Sebevědomí se opírá o přesvědčení, že vzdělání je skutečně užitečné a lektor tak svému okolí opravdu pomáhá.

Zdravý vývoj je dán změnou zaměření osobnosti – od znalostí přes dovednosti ke vztahům. Při hodnocení je patrná postupná změna od zaměření na vlastní úspěch k úspěchu účastníka (Plamínek, 2010).

Lektor musí umět najít rovnováhu mezi „klíčovými ingrediencemi vzdělávání – poučením, zábavou a motivací“ (Plamínek, 2010, s. 278). Přesto můžeme lektory zařadit podle preferencí do následující typologie.

Typologie lektorů (Plamínek, 2010):

- a) preferující sebe a proces – dokonalý, strojově přesný, vytváří propast mezi „ideálem“ a účastníkem, zůstává vzpomínka, že to lektor dobře umí, ale účastník to není schopen aplikovat,
- b) preferující lidi a vztahy – obvykle klade důraz na dovednosti, dává náměty k diskusi, výsledkem je relativně vysoké procento zapamatování, pronikavější pochopení a dlouhodobější osvojení poznatků, postojů i dovedností (pokud je lektor úspěšný),
- c) preferující věc a užitky – udržet krok s výkladem lektora zaměřeného na věc znamená mít z výuky maximální zážitek a hodně se dozvědět.

Při vlastní přípravě by lektor nikdy neměl podceňovat cíle (které by měl mít stále na paměti), obsah a strukturu toho, co chce říci (postupovat chronologicky, navazovat na zkušenosti, které již účastníci mají, hovořit stručně, srozumitelně, výstižně a v krátkých

větách), přípravu pomůcek, místa i sebe sama – svůj zevnějšek upravit tak, aby působil důvěryhodně a sebejistě (Barták, 2003).

Lektor musí vycházet při tvorbě a realizaci vzdělávací akce z následujících faktů:

- účastníci představují skupinu dospělých s bohatými životními i profesními zkušenostmi (liší se věkem, postavením, rozsahem vzdělání i zaměřením, postavením ve firmě, motivací, očekáváním),
- na akci byli vybráni na základě vlastního zájmu o danou problematiku,
- akce se účastní proto, aby se mohli rozhodovat, předávat poznatky dalším,
- účastníci předpokládají, že mají právo a schopnost hovořit o svých problémech (bez ohledu na výhodu, kterou lektorovi poskytuje jeho postavení a úvodní slovo),
- účastníci obvykle přistupují k lektorovi přátelsky, očekávají na oplátku efektivitu, praktické a hmatatelné výsledky,
- budou tím pozornější, čím více lektor upoutá jejich pozornost (zrakové vjemy jsou nejbohatší),
- jsou schopni reagovat na změny (mají sklon si pamatovat především to, co zapadá do jejich logických struktur) (Barták, 2003).

Je patrné, že úspěšný může být lektor, který „aktuálně volí styl přiměřený nejen tématu a účastníkům, ale také svým osobním preferencím a vývoji, kterým jako lektor prošel“ (Plamínek, 2010, s. 272). Jaká je tedy charakteristika úspěšného, resp. kompetentního lektora?

Charakteristika kompetentního lektora:

„Skutečný expert se pozná podle toho, že ví, proč říká, co říká.“ (Barták)

- odborná připravenost (zájem a znalost tématu, i skupiny), zkušenosti, praxe, návyky,
- pedagogické schopnosti a dovednosti, schopnost veřejně vystupovat, schopnost řídit vzdělávací formy, metodická způsobilost,

- adaptabilita (přizpůsobivost a otevřenost), pozitivní přístup, aktivita, iniciativa, kolegiálnost, intuice, paměť (přesvědčení, že společná paměť je víc než individuální), tvořivost, komunikativnost, empatie, odolnost vůči setrvačnosti,
- analytická schopnost (věci rozebrat, utřídit, kategorizovat, rozlišit co je a co není důležité), logické myšlení (v krocích, indukce, dedukce, analogie s jinými životními zkušenostmi), syntetická schopnost, holistické myšlení (pochopit a prakticky uplatňovat, že celek je více než jen souhrn částí), hodnotící schopnost – soudnost (přesně hodnotit trénink i účastníky podle předem stanovených a akceptovatelných hodnotových měřítek). (Barták, 2003)

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD) vydala **Desatero kvalitního lektora**, které by mělo být nedílnou součástí lektorské praxe. Dokument je přílohou (Příloha P I) této diplomové práce

Účastníci vzdělávacích akcí

V následující kapitole se budeme opírat o charakteristiky uvedené v knize Vzdělávání dospělých (průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele) od J. Plamínka (2010).

„Otázka, **proč tu účastník sedí** (a co všechno se v něm aktuálně děje), je klíčem k předpovědi jeho chování následného a ovlivňování jeho přístupu ke vzdělávacímu programu“ (Plamínek, 2010, s. 281).

Na účastníky budeme pro potřeby této práce nahlížet ze dvou hledisek:

- a) přístup k programu,
- b) vstupní zkušenosti.

O přístupu k programu rozhodují především zájmy, pod kterými se skrývají potřeby, v jejichž důsledku pak vznikají motivy k určitému uchování a postoje k programu (Plamínek, 2010).

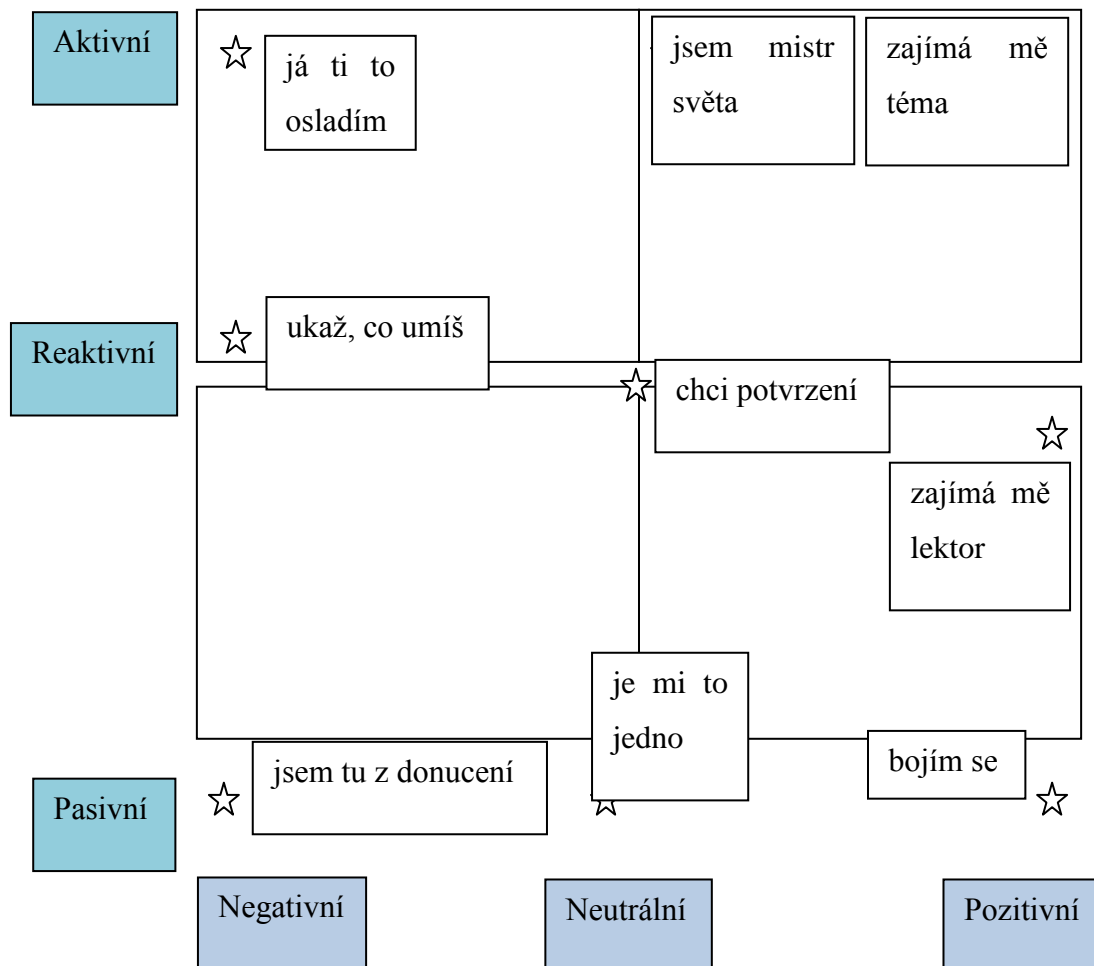
Typologie účastníků podle přístupu ke vzdělávacímu programu:

- a) „Jsem tu z donucení“ – v pozadí je jakási volba priorit (něco je důležitější a neslučuje se s účastí v programu), další mohou být přesvědčeni, že se zdokonalovat nemusí.
- b) „Ukaž mi, co umíš“ – pro české prostředí poměrně typické, účastník má tendenci posuzovat, jestli si lektor zaslouží jeho respekt a zájem, v pozadí je výzva k boji, za kterou se skrývá hledání rovnocenného partnera.
- c) „Je mi to jedno“ – bytostná pasivita, která koření někde v osobnosti, hodnotových orientacích a pohodlnosti, obvyklými projevy aktivity bývá pocit ukřivdění, lektor by měl tento přístup respektovat a v rámci možností maximálně vyhovět a vyjít vstříc.
- d) „Já ti to osladím“ – tito přicházejí na kurs připraveni ke konfrontaci s lektorem, jde o přímou potřebu soutěžit a vyhrávat, pokud se lektor zdrží boje a věcně argumentuje, může se dočkat podpory jiných účastníků.
- e) „Chci potvrzení“ – účastník je ochoten si kurz „odsedět“, přiměřeně se zapojit, na oplátku od lektora očekává, že jej nebude zatěžovat nad přijatelný limit a poskytne mu kýžené osvědčení
- f) „Zajímá mě téma“ – v zásadě jde o ideálního účastníka, i když takový účastník může poměrně rychle ztrácet motivaci, pokud kurz nesplňuje jeho očekávání.
- g) „Zajímá mě lektor“ – „dobře se pracuje s těmi, kteří se přišli inspirovat a být partnery v diskuzi“ (Plamínek, 2010, s. 283)
- h) „Jsem mistr světa“ – přišli převzít otěže učení do svých rukou. To se stává u těch, kteří toho hodně vědí, nebo ve firmě hodně znamenají.
- i) „Bojím se“ – účastník se obává, že se ztrapní, mluví málo, má tendenci čekat na názory ostatních, neustále kontroluje, jak působí na jiné účastníky, přidává se k většině. (Plamínek, 2010)

Do charakteristik účastníků rekvalifikačních kurzů zprostředkovaných úřadem práce můžeme přidat i „zájem“ o získání podpory při rekvalifikaci, která náleží všem účastníkům rekvalifikace zprostředkované úřadem práce (viz dále kapitola 4.). Nicméně i tyto účastníky můžeme zařadit do jednotlivých charakteristik tak, jak je uvádí Plamínek (2010).

Předcházející charakteristiky lze shrnout do grafu, kde jedna osa (y) představuje aktivitu – míru zapojení účastníka do aktivit - a druhá (osa x) postoj k jednotlivým aktivitám, lektorovi, kurzu:

Obr. 1 – Přístupy ke vzdělávacímu programu z pohledu účastníka



Zdroj: Plamínek, J. Vzdělávání dospělých. Praha: Grada Publishing, 2010, s. 282

V úvodu kapitoly jsme si rozdělili typologii účastníků podle přístupu ke vzdělávacímu programu a vstupních zkušeností, neboli s čím přicházejí účastníci do vzdělávacích programů.

Typologie účastníků podle vstupních zkušeností:

a) „Znalci tématu“

Lidé, kteří toho hodně vědí o tématu, jsou postrachem zejména začínajících lektorů. Oba totiž považují za důležitou věcnou přesnost, úplnost, preciznost a pochopitelně je rozladí nedostatky v této oblasti. „Čím je učitel pokročilejší, tím vítanějším zpestřením pro něho znalci tématu jsou. Ví totiž, že se sám hodně dozví a že se více dozvědí i účastníci“ (Plamínek, 2010, s. 285). Lektor potom vstupuje do role facilitátora sdílení zkušeností.

b) „Znalci programu“

Znalci programu mívají tendenci srovnávat lektora s tím, co již zažili. Lektory, kteří se spoléhají na pečlivou přípravu, pochopitelně dozajista rozhodí věta: „tuhle hru už hraju potřetí“, „ten minulý lektor nám ještě říkal...“. Znalci programu často neumí mlčet a odvádějí pozornost ostatních od obsahu k formě. Cítí se výjimeční a mohou vítat přidělování speciálních rolí – a mohou v nich být velmi užiteční.

c) „Znalci obojího“

Nejlepší potenciální spojenci učitele, a zejména při trpělivé a upřímné práci lektora na začátku kurzu, se mohou těmito spojenci stát rychle.

d) „Nezkušené začátečníci“

Pro tento typ účastníků je obvykle koncipována většina standardních kurzů, konzultací a dalších vzdělávacích programů. Pro vývoj sebedůvěry lektora je pochopitelně ideální, když může svou kariéru ve vzdělávání začínat ve skupinách účastníků tohoto typu. (Plamínek, 2010)

Zadavatel vzdělávací akce a vzdělávací agentura

Důležitou roli ve vzdělávacím procesu hrají samotní **zadavatelé** - stát (prostřednictvím **úřadů práce** realizuje aktivní politiku zaměstnanosti – rekvalifikace, společensky účelná pracovní místa), podniky (malé, střední i velké), individuální plátce. Stát si (stejně jako podnik) slibuje od rekvalifikace motivovaných uchazečů vyšší produktivitu v tom smyslu, že uchazeč opustí evidenci, protože získal novou nebo rozšířil stávající kvalifikaci k výkonu profese a tím pádem je lépe uplatnitelný na trhu práce. Proto musí zadavatel (v našem případě Úřad práce) vycházet z aktuální situace na trhu práce a předvídat, o kte-

ré profese bude největší zájem a bude třeba se na ně připravit (s odkazem na Sektorové rady a Národní soustavu kvalifikací).

Od vzdělávacích organizací se očekává, že budou vnímavé k potřebám společnosti (klientů), že vzdělávání budou brát jako své poslání a tím si získají důvěru veřejnosti. Kritérii kvality vzdělávací organizace je kromě akreditace (MŠMT, MPSV, MV, MZ) také kvalitní lektorské zázemí (viz výše), materiálně technické a didaktické zázemí, certifikáty a členství v profesních sdruženích, metodika vzdělávání. Zadavatelé považují za důležité i reference a předchozí zkušenosti, mediální obraz vzdělávací společnosti, vstřícnost, evaluaci výsledků vzdělávání (ze strany klienta) a zákaznický přístup.

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o. s. (AIVD) vydala **Desatero pro kvalitní vzdělávací instituce**. Dokument je přílohou (Příloha P II) této diplomové práce.

V případě **spolupráce vzdělávací organizace s Úřadem práce České republiky (ÚP)** je ze strany ÚP vyžadována flexibilita při tvorbě a nabídce vzdělávacích programů se zřetelem na uplatnění absolventů rekvalifikace na trhu práce, realizace v požadovaném místě a čase za cenu v místě obvyklou a samozřejmě naplňování smluvně dohodnutých podmínek a administrativy dané právními předpisy (publicita, uchování informací, skartace).

V této kapitole jsme si popsali vzdělávací akci od přípravy projektu a zajištění efektivitu jeho realizace k jednotlivým subjektům, které se účastní vzdělávací akce. V následujících kapitolách se budeme podrobněji zabývat metodami a formami vzdělávání dospělých, které ovlivňují efektivitu vzdělávací akce a zasluhují si podrobnější rozbor, protože, podle mého názoru, jsou alfou a omegou celé vzdělávací akce z pohledu přenosu informací a přínosu pro účastníka.

3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

„Dobrá metoda přispívá k rozkvětu poznání a předchází nesčetným chybám...“

(Bernard)

V odborných publikacích se často setkáme s názorem, že metoda je tím, co rozhoduje o úspěšnosti, zejména z pohledu subjektů vzdělávacího procesu. Úspěšnost vzdělávacího procesu je závislá nejen na umění lektora zacházet s jednotlivými metodami a schopnosti aplikovat je do praxe, ale také na respektu k metodě jako dynamickému činiteli. Takto chápaná metoda by měla vycházet z „potřeb a zájmů, hodnotové orientace, psychologických zvláštností, sociálního a profesního postavení, životních a pracovních zkušeností, učební způsobilosti, způsobu života“ a to nejen účastníka, ale i lektora (Barták, 2003, s. 38).

V následujícím textu se budeme věnovat vymezení pojmu metoda a klasifikacím metod uváděných v odborné literatuře.

3.1 Definice a klasifikace metod vzdělávání dospělých

Metoda pochází z řeckého slova „methodos“, tedy cesta za určitým cílem. Obecně metoda znamená algoritmus postupů k dosažení cíle. Promyšlený postup k řešení určitých problémů, který po ověření a nácviu lze považovat za algoritmický (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/metoda>, 27. 6. 2012, 9:37).

Didaktická metoda je soubor postupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případné návyky účastníků a zároveň zahrnuje postupy účastníka, kterými si osvojuje vědomosti, dovednosti či návyky (Mužík, 2004).

Ve vzdělávání dospělých lze metodu považovat za způsob (postup) záměrného uspořádání činností a opatření pro zajištění realizace vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem ke vzdělávanému tak, aby se co nejefektivněji dosáhlo vzdělávacího cíle (Průcha, 2012).

Zjednodušeně můžeme metodu definovat jako „**záměrný**, cílevědomě řízený a koordinovaný **system** vyučovacíh **činností** lektora a učební činnosti účastníka“ vzdělá-

vací akce (Barták, 2003, s. 37). Tyto ustálené didaktické postupy jsou přizpůsobeny účelu, obtížnosti, obsahu, věku či profesi vzdělávajících se subjektů (Průcha, 2012).

Klasifikace metod vzdělávání dospělých může být komplikovanou záležitostí, protože se jí věnuje několik skupin odborníků se svými specifickými teoriemi a přístupy. Metody vzdělávání tak můžeme třídit podle různých kritérií a hledisek.

V andragogickém slovníku (Průcha, 2012) klasifikují metody na **klasické** (mezi které řadí vysvětlování, vyprávění, práce s textem, demonstrace, didaktické hry aj.), **používané ve vzdělávání dospělých** (přednáška, instruktáž, seminář, konzultace, případová studie, řešení problému aj.) a **specifické metody**, které se uplatňují zejména v distančním vzdělávání (e-learning).

Volba a účinnost metod závisí **na cílech** vzdělávacího procesu a konkrétních podmínkách, které realizaci ovlivňují. Vliv cíle výuky na volbu metody a formy ve vzdělávacím procesu je znázorněn v následující tabulce (obr. 4).

Tab. 3 – Příklady vztahu cílů, metod a forem výuky (vlastní úprava)

Cíle výuky	Didaktické metody	Vhodné formy
Doplnění a prohloubení vědomostí	přednáška seminář dialogické metody e-learning	distanční vzdělávání sebevzdělávání přímá výuka
Dovednost rozhodovat	problémové metody workshop open space technology situační metody výcviková firma	přímá výuka kombinovaná výuka
Schopnost a dovednost komunikace	problémové metody koučink studijní řešitelská činnost	přímá výuka kombinovaná výuka
Zdokonalit profesní návyky	instruktáž koučink výcviková forma	přímá forma kombinovaná forma

Zdroj: Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005, s. 158.

V následujícím textu budeme vycházet z dělení podle Palána tak, jak je uvedeno v andragogickém slovníku (<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/metoda>, 27. 6. 2012, 9:37).

Třídít metody můžeme také podle **způsobu interakce** mezi účastníkem a lektorem na frontální, skupinové a individuální. Z interakce vychází také dělení metod na monologické, dialogické, problémové a praktické.

Metody mohou být členěny i podle uplatnění v **jednotlivých fázích vzdělávacího procesu** na metody předávající nové vědomosti, sloužící k upevňování a prohlubování znalostí, metody opakování učiva a prověřování znalostí.

Podle tohoto kritéria můžeme metody členit na:

- a) metody přípravy účastníků na aktivní osvojování učiva (metody motivační),
- b) metody založené na přímém pozorování skutečnosti (metody předvádění, pozorování, objevování),
- c) metody založené na zprostředkovaném poznání skutečnosti (metody slovního projevu - psaného i mluveného),
- d) metody upevňování a prohlubování osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody samostatné práce s odbornou literaturou, metody cvičení, opakování),
- e) metody kontroly, hodnocení a klasifikace osvojených vědomostí, dovedností a návyků (metody zběžné kontroly, systematické a komplexní kontroly, metody ústní, písemné, praktické).

Metody bývají také členěny podle **stupně inovace**. Za inovaci je považována jakákoliv pozitivní změna ve vnitřní struktuře určitého organismu. Podle intenzity změny se dělí metody do sedmi stupňů, kam:

do 0 – 3 stupňů je zařazena přednáška, cvičení a seminář,

do 3 – 5 stupňů inovace problémové, situační a inscenační metody,

do 5 – 7 stupně inovace brainstorming, Philips 66, Gordonova metoda, Hobo metoda, komparační metody, metoda cílených otázek, metoda strategických a řídicích her.

Ve vzdělávání dospělých je významné také členění v závislosti **na míře samostatnosti** v procesu osvojování si poznatků – od metod realizovaných pedagogem až po metody autodidaktické.

Pro přehlednost si rozdělíme metody do tří základních skupin – podle vztahu k praxi, podoby pomoci směrem k učení účastníka a vzdělávací potřeby účastníka kurzu, které se svými konkrétními podobami částečně překrývají. Budeme přitom vycházet z klasifikačních kritérií podle Mužíka (Mužík, 2004).

Tab. 4 – Klasifikace didaktických metod (vlastní úprava)

Kritéria klasifikace	Metody
vztah k praxi účastníků	metody teoretické metody teoreticko-praktické metody praktické
podoba pomoci směrem k učení účastníka	metody transferu metody facilitace
vzdělávací potřeba účastníka kurzu	metody zaměřené na poznání problému metody zaměřené na řešení problému

Zdroj: Mužík, J. Andragogika. Praha: ASPI, 2004, s. 69-71

Pro zdárný průběh vzdělávací akce je nezbytné, aby byl lektor schopen v průběhu výuky operativně měnit metody a prostředky podle situace a potřeb. Proto by měl znát co nejširší paletu vhodných metod a být schopen objektivně posoudit a ohodnotit jejich vhodnost a silné a slabé stránky (Šerák, 2009). Jednotlivými skupinami se budeme zabývat podrobněji v následujícím textu, kde uvedeme stručné charakteristiky, klady a zápory vybraných vzdělávacích metod vzhledem k uplatnitelnosti v profesním vzdělávání dospělých.

3.2 Metody podle jejich vztahu k praxi účastníků

Tento přístup je jedním z nejrozšířenějších. V literatuře může být uveden také jako členění podle obsahového zaměření.

- a) Metody **teoretické** – nejvhodnější pro předávání teoretických poznatků, objasnění pojmů, principů, teorií: klasická přednáška, přednáška s diskuzí, cvičení, seminář,
- b) Metody **teoreticko-praktické** – poskytují nejen poznatky, ale zaměřují se i na získání předpokladů k úspěšnému jednání v praxi. Zejména se jedná o výcvik rozumových dovedností: diskusní, problémové, programované, diagnostické a klasifikační, projektové metody,
- c) Metody **praktické** – usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, napomáhají k rozvoji dovedností a návyků, které formují pracovní chování: instruktáž, koučink, mentoring, counselling, rotace práce, stáž, exkurze (Mužík, 2004).

Uvedeme si stručný přehled několika vybraných metod. Začneme metodami teoretickými, zj. přednáškou, seminářem, diskuzí. Zaměříme se na metody programové, problémové a projektové, které patří k metodám teoreticko-praktickým. Na závěr kapitoly charakterizujeme zástupce metod praktických jako je instruktáž, mentoring, counselling, stáže a exkurze.

Přednášku bychom mohli definovat jako systematický, souvislý výklad problematiky, který má přesnou strukturu – úvod do problematiky (záměr, osnova), jádro celého výkladu, důkazy (praktická aplikace poznatků) a závěry. Mezi předpoklady k úspěšnému zvládnutí přednášky ze strany lektora patří rétorické schopnosti (bohatá slovní zásoba) a pečlivá příprava, která spočívá v přehledném členění obsahu a uplatnění principu názornosti, schopnosti zaujmout a získat si posluchače pro probíranou látku. Mezi nesporné výhody této metody patří systematické předávání vědomostí (a to i u náročného tématu) v krátkém čase, snadná proveditelnost (Mužík, 2004). Slabými stránkami jsou naopak minimální aktivita účastníka - „*Přednáška je výuková metoda, kterou se z poznámek přednášejícího stávají poznámky studentů, aniž by musely projít mozkem*“

(<http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/xcitaty.htm>, 28. 6. 2012, 16:45), snadná ztráta orientace v problematice, únava a nechuť k práci, naprostá závislost na rétorických schopnostech lektora (např. „uspávač hadů“), scházející zpětná vazba mezi lektorem a účastníky. Cílem přednášky není pouhý příjem informací, ale „znakem promyšleného vystoupení lektora je stále vyvolávání vnitřního dialogu v mysli účastníků a výchova ke kritickému myšlení“ (Mužík, 2004, s. 72).

Metody cvičení a semináře navazují na přednášku. „Mnohem intenzivněji rozvíjejí schopnosti a dovednosti k tvořivému myšlení a práci a k aplikaci znalostí“ v praxi (Mužík, 2004, s. 73). **Seminář** je metoda zaměřená k samostatné práci účastníků s literárními prameny a k vystupování před skupinou. „Vhodné je takové rozdělení témat, které směřuje k rozboru jednoho tématu z různých aspektů“ (Mužík, 2004, s. 74). Volba a studium literatury, písemné zpracování a celistvý pohled na danou problematiku, umění diskutovat, argumentovat a obhájit si své stanovisko před skupinou patří mezi výhody této metody. Smyslem **cvičení** je opakování a procvičování odpřednášené teoretické části na konkrétních příkladech, ověřuje se tím stupeň pochopení vědomostí. Na rozdíl od semináře jsou ve cvičení obsaženy praktické činnosti, nácvik dovedností a aplikace teoretických poznatků získaných na přednášce (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Cílem je tedy osvojení si ověřeného postupu.

diskusní metody vyžadují od účastníků logické usuzování, koncentraci pozornosti na daný problém i na uváděné možnosti řešení. Cílem této metody je naučit účastníky zobečňovat a rozvíjet vlastní názory a myšlenkové úvahy. „Umění naslouchat a vystupovat v diskuzi se stává nezbytnou součástí vzdělávání dospělých“ (Mužík, 2004, s. 74).

Diskuze může mít v praxi různé varianty:

- řízená diskuze - lektor uvede myšlenku a klade účastníkům otázky, kterými nenásilně usměrňuje diskuzi,
- diskuze v plénu – ve velké skupině, kde je třeba přesně vymezit pravidla,
- panelová diskuze – dané téma je probíráno skupinou odborníků z jejich pohledu na problematiku atd.

Mezi výhody diskusních metod bychom mohli zařadit rozvoj kognitivních a afektivních schopností a dovedností, učení se argumentaci, schopnost vyvolat zájem o dané téma i fakt, že do diskuze se může zapojit každý. Naopak tendence odbíhat od tématu, přebírání monopolu na diskuzi od zkušenějších a informovanějších účastníků nebo nevhodnost této metody pro první seznámení s tématem řadíme mezi nevýhody.

Programové metody vychází z principu malých kroků, aktivních odpovědí, zpevnění získaných dovedností a respektování individuálního tempa. Látka určená k osvojení je pečlivě rozčleněna na velmi malé kroky, které na sebe bezprostředně navazují. Účastník je kontrolován po každém kroku a následně seznamován s výsledky své práce. Pokud udělá chybu, je na ni okamžitě upozorněn a musí se vrátit k předchozímu kroku, aby problém odhalil a pokusil se chyby vyvarovat. Nevýhodou programového učení může být ztráta souvislostí, nedostatek mluveného projevu (omezené interpersonální vztahy, sociální učení) a potlačení tvořivosti. Tyto metody jsou v současnosti spíše součástí učení podporovaného počítačem – e-learningu (Průcha, 2012).

Problémové metody chápeme jako soubor činností, které pomáhají identifikovat problém, najít a ověřit vhodné strategie jeho řešení. Základ metody spočívá v pojetí řešení problémů jako aktivní a samostatné činnosti vzdělávaného jedince. Účastníkům nejsou sdělována hotová fakta, ale jsou vedeni k tomu, aby se samostatně nebo s minimální pomocí lektora snažili dospět k novým poznatkům vlastním uvažováním, pozorováním, výpočtem atd. Problémové situace (úlohy) by měly vycházet z reálných životních situací nebo na ně bezprostředně navazovat. Problémová situace by měla být nastavena tak, aby účastníky aktivizovala, podněcovala k přemýšlení, uvažování, zkoumání a dalšímu studiu. Proto největší nevýhodou je časová náročnost na přípravu a nutnost přizpůsobit problémové úlohy úrovni účastníků tak, aby byli schopni je vyřešit podle svých možností. Podle vzdělávacích potřeb účastníků můžeme dělit problémové metody na ty, které jsou orientovány na poznání problémů a na ty, které přispívají k řešení problémů (viz podkapitola 3.4) (<http://www.infogram.cz/article.do?articleId=1302>, 16. 7. 2012, 12:30).

Projektové metody jsou nejčastěji využívány pro obsažení širších, komplexnějších témat. Metody jsou založeny na dlouhodobých, mezioborových aktivitách zaměřených

na účastníka, kdy si účastníci musí sami organizovat svou práci i čas. Důraz je také kladen na vzájemnou spolupráci, zodpovědnost za průběh a výstupy projektu. Další nespornou výhodou je skutečnost, že se účastníci naučí diskutovat a argumentovat, řešit problémy a zpracovávat dostupné informace. Mezi nevýhody opět patří časová náročnost ze strany lektora na přípravu, která vyžaduje zkušenosti a schopnosti pracovat s touto metodou, ale i ze strany účastníků, kdy se může dostavit přetížení, únava, možné problémy s koordinací činností jednotlivých účastníků v rámci projektu v důsledku rozdílného pracovního tempa (Šerák, 2009).

Instruktáž (zácvik) je metoda přímého, praktického zaučování „do dané činnosti, při které je účastník ve stálém a bezprostředním styku s tím, kdo jej má zaučovat“ (Mužik, 2004, s. 87). Instruktáž bývá zaměřena na formování motorických, případně senzomotorických dovedností, proto se nejčastěji využívá jako součást studia na odborných školách a v podnikovém vzdělávání pro zaškolování nových zaměstnanců, zejména dělnických a provozně obchodních profesí. Tento zácvik může vést pracovník, který doposud tuto práci vykonával, přímý nadřízený nebo kvalifikovaný instruktor. Účastník instruktáže si pozorováním a napodobováním demonstrovaných postupů osvojuje a poté aplikuje potřebné dovednosti ke splnění úkolu. Výhodou je rychlý zácvik, nicméně jen dílčích a jednodušších úkolů (Mužik, 2005).

Podle Bartáka je **mentoring** „dlouhodobější vedení, vysvětlování, iniciování rozvoje, sdělování myšlenek, připomínek a periodická kontrola pracovníka, přičemž školenému pracovníkovi se ponechává určitá iniciativa a odpovědnost“ (Barták, 2007, s. 142). Jedná se o strukturovaný proces osobního vedení a podpory méně zkušených jedinců při formování pracovních schopností. Tradičně poskytuje mentoring starší spolupracovník, který má takové zkušenosti a odbornost, že může napomáhat a radit svým méně zkušeným kolegům. Kromě role školitele zastává i roli poradce a protektora, bývá zapojován do hodnocení pracovního výkonu. Mentor pomáhá svému svěřenci poznat lépe sebe sama, svůj potenciál a své schopnosti. Nevýhodou vidí odborníci zejména v nedostatku času, někdy také účastník není ochoten respektovat radu mentora nebo mu nevyhovuje, že je malý počet poradců, od kterých by mohl přebírat zkušenosti (Průcha, 2012).

Counseling je metoda založená na vzájemném konzultování a ovlivňování, čímž dochází k překonání jednosměrného vztahu vzdělávaný-vzdělavatel. Je jednou z metod formování pracovních schopností zaměstnanců. Někdy bývá pojem counselling do češtiny nepřesně překládán jako poradenství. Odborníci se přiklánějí k pojmu konzultace, které bývají poskytovány účastníkům podobného profesního zaměření a postavení, kde dochází k sebereflexi, uvědomění si slabých stránek, naopak ke korekci jednání a posilování silných stránek. Výhodou bývá, že může pomoci zaměstnancům, kteří jsou časově vytíženi a chtějí prodiskutovat jen to, co se jich týká bezprostředně a kteří potřebují posílit čistě profesní záležitosti. (<http://www.elseaz.cz/slovník/counselling/>, 16. 7. 2012, 17:09)

Stáže a **exkurze** jsou dalšími metodami, kde je cílem naučit účastníky nebo nové pracovníky pozorovat, třídit a hodnotit pozorované skutečnosti, srovnávat pracovní podmínky v podnicích prostřednictvím pozorování školitele (jedná se o demonstraci, instruktaž) nebo upevňovat a ověřovat vědomostí a dovedností v přímé praktické činnosti. Stáže i exkurze se konají mimo půdu vzdělávací organizace. Stáže jsou časově ohraničené bloky, během kterých si mohou stážisté vyzkoušet pracovní činnosti, ve kterých uplatňují svoje dosud nabyté zkušenosti a dovednosti. Stáže mají i své nevýhody. Stážistům je většinou zadávána podřadná práce, kde nemají příležitost získat další pracovní zkušenosti v oboru nebo v určité pozici, nemají možnost kariérního postupu, protože jsou v rámci struktury neustále přesunováni z oddělení na oddělení, podle toho, kde je jich zrovna třeba (Rohlíková, Vejvodová, 2012).

V předchozím textu jsme si stručně vymezili některé z metod podle vztahu k praxi, tj. podle obsahového zaměření. Specifika jednotlivých metod jsou dána právě podle jejich obsahu a toho, co mohou nabídnout účastníkům kurzu. Charakterizovali jsme si jednotlivé metody nejen z pohledu přínosu pro účastníka kurzu, ale i z pohledu náročnosti na přípravu lektora.

V následující kapitole se budeme podrobněji zabývat metodami podle jejich podoby pomoci směrem k učení účastníka.

3.3 Metody podle jejich podoby pomoci směrem k učení účastníka

V předchozím textu jsme si vymezili rozdíly ve vzdělávání dospělých a charakteristiky vzhledem k učení, proto i metody používané ve vzdělávání dospělých jsou přizpůsobené těmto znakům. Lektor nestojí před účastníky jen jako učitel, ale také jako osoba, která má účastníkovi v procesu vzdělávání pomoci, ukázat mu cestu a usnadnit pochopení celého procesu. Metody podle jejich podoby pomoci směrem k učení účastníka dělíme na metody transferu a facilitace.

- a) **Metody transferu** – lektor „shora“ přenáší na účastníka vědomosti, dovednosti návyky: přednáška, seminář, dialogické metody, konzultace, exkurze, ověřování výsledků výuky,
- b) **Metody facilitace** – lektor se spíše soustředí na podporu učebních aktivit a celého procesu učení účastníka: instruktáž, koučink, workshop, studijně-řešitelská činnost, výcviková firma, e-learning (Mužík, 2004).

V následujícím textu se zaměříme na metody facilitace, kdy se lektor soustředí na podporu, usnadňuje, zprůhledňuje a optimalizuje prezentaci učební látky tak, aby podpořil vzdělávání dospělého, který je tímto motivován k hledání vlastních řešení, která by mohl uplatnit ve své praxi. Blíže si charakterizujeme koučink, workshop a e-learning, které jsou v současné době stále více populárními prvky v oblasti profesního vzdělávání.

Koučink je jednou z metod osobního a pracovního rozvoje, zvyšování osobní a týmové produktivity. Koučování lze charakterizovat jako proces kontinuální podpory klienta při stanovování a dosahování osobních a profesních cílů. Konkrétní zaměření procesu je vždy přizpůsobeno potřebám klienta. Cílem je umožnit rozvoj a naplnění klientova potenciálu, zvýšení osobní spokojenosti a osvojení si dovedností pro zvýšení výkonnosti. Kouč pomocí otázek naviguje klienta k různým úhlům pohledu na určitou věc, poskytuje mu podporu a povzbuzení. Koučování je metoda, která aktivuje potenciál daného člověka a tím mu pomáhá adaptovat se na nové situace.

S tím je spojen i model koučování, který vychází ze slova ADAPT, kde znamená:

A – assess current performances – posouzení současné výkonnosti,

D – develop a plan – rozvinout plán,

A – act the plan – jednat podle plánu,

P – progress check – kontrola pokroku,

T – tell and ask – mluvit a ptát se (Birch, 2005).

Výhodou je zlepšení výkonu, potlačení neefektivní činnosti, větší soustředění na výsledek, nevýhodou pak může pro někoho být, že neposkytuje konkrétní návod nebo řešení pro danou situaci.

Výraz **workshop** se patrně objevil v profesním slangu psychoterapeutů koncem šedesátých let a označovala se jím praktická ukázka konkrétní léčebné techniky (demonstrační příklad). Dnes je termín workshop používán pro interaktivní vzdělávací aktivitu, při které je program připraven tak, že prostřednictvím různých technik (brainstorming, zpětná vazba) a svých schopností a dovedností dojdou účastníci kurzu k řešení, které je dále použitelné a užitečné pro jejich práci a praxi. Lektor je při tom většinou v roli moderátora, pozorovatele. Workshop je vhodný k dalšímu vzdělávání a prohlubování dovedností. Vychází se z předpokladu, že každý účastník ovládá teoretickou základnu, tím pádem se orientuje pouze na praktické řešení problému. Výhodou je to, že si účastníci odnesou více pozitivních podnětů a nápadů pro své další působení. Nevýhodou může vidět účastník workshopu, pokud nemá dostatečnou teoretickou základnu v dané oblasti problematiky. (<http://mv-workshop.cz>, 16. 7. 2012, 15:02)

Podle Barešové (2003) není **e-learning** ani metoda ani forma vzdělávání, protože se pod tímto pojmem může skrývat široké spektrum forem i metod, proto charakterizuje e-learning jako proces vzdělávání, který je spojen s využíváním počítače, informačních a komunikačních technologií. E-learning chápe jako poskytování informací, školících materiálů a vzdělávacího obsahu pomocí různých forem elektronických médií (internet, intranet, extranet, CD, satelitní vysílání, audio a video kazety, interaktivní televize) a také jako

synonymum pro vzdělávání podporované technologiemi TBT (technology-based training) (Barešová, 2003).

Formy e-learningu:

a) off-line e-learning: nevyžaduje připojení k jinému počítači prostřednictvím počítačové sítě. Typickým médiem je CD nebo DVD-ROM, dříve disketa. Nejčastější způsob využívání je v kombinaci s prezenčním vzděláváním, tzv. blended learning.

b) on-line e-learning: proces vzdělávání, který ke své existenci potřebuje počítačovou síť: intranet, internet, mobilní telefonní síť. Může mít tyto varianty: synchronní on-line e-learning – vyžaduje permanentní připojení k počítačové síti. Komunikace mezi studenty a lektorem probíhá v reálném čase (videokonference, chat, sdílená plocha, sdílená aplikace). Asynchronní on-line e-learning – účastníci nejsou v reálném čase dostupní. Zprávy si předávají např. prostřednictvím mailů nebo diskusních fór. V praxi bývají často obě formy propojovány v rámci jednoho kurzu.

c) mobile e-learning: vzdělávání s použitím mobilních technologií jako např. mobilní telefony, PDA, kapesní počítače, organizéry apod. (Barešová, 2003)

Využívání e-learningu jako vzdělávacího prostředku s sebou přináší samozřejmě mnohé výhody, ale i úskalí. Některé z nich jsou uvedeny v tabulce Výhody a nevýhody e-learningu shrnuje obrázek na následující straně (tab. 5).

Tab. 5 - Výhody a nevýhody e-learningu (vlastní úprava)

Výhody	Nevýhody
<ul style="list-style-type: none"> - vyšší efektivnost výuky (informace uspořádány do malých přehledných modulů zkvalitňují percepci i zapamatování), - přístup odkudkoliv (není vázán časem vymezeným vzdělávacími organizacemi) - individuální přístup (účastník přestává být pasivní) - menší celkové náklady na vzdělávání - snadná aktualizace jednotlivých modulů - vybírá si moduly, které bezprostředně požaduje - větší možnost testování znalostí (opakovatelně) - okamžitá zpětná vazba - zvyšování informačně-technologické gramotnosti 	<ul style="list-style-type: none"> - závislost na technologiích (přístup k internetu, potřeba určitého softwaru a hardwaru) - nevhodnost pro určité typy kurzů (komunikace, kooperace, praktický nácvik, ...) - nevhodné pro určitý typ studentů (sluchové a pohybové typy, starší lidé) - nízká úroveň kvality obsahu - vysoké počáteční náklady na pořízení HW a SW - vyžaduje silnou motivaci a sebekázeň uživatelů - chybějící sociální kontakty - nechuť vzdělávání se touto formou po celodenní práci na PC

Zdroj: Barešová, A. E-learning ve vzdělávání dospělých. Praha: VOX, 2003, s. 28-36

„Skutečná síla e-learningu není v poskytování informací kdykoliv, odkudkoliv a komukoliv, ale v jeho možnostech poskytovat správné informace správným lidem ve správném čase a na správném místě.“
(B.W.Ruttenbur, 2000)

Metody podle jejich podoby pomoci směrem k učení účastníka jsou v podnikové praxi stále více využívány, zejména e-learning, který je mnohem méně náročný na peníze společnosti a čas, který by museli lektori věnovat přípravám pro jednotlivá témata. Neméně populární je i koučink, který nabízí i externí společnosti pro ziskový i neziskový sektor, kde se potýkají s nedostatkem pracovní, týmové, ale i osobní produktivity.

Další podkapitola je věnována metodám podle vzdělávacích potřeb účastníka kurzu, které můžeme rozdělit na metody zaměřené na poznání nebo řešení problému.

3.4 Metody podle vzdělávacích potřeb účastníků

Vzdělávací potřeby účastníku kurzu posuzujeme podle toho, zda jsou zaměřeny na prosté poznání problému nebo je žádoucí zorientovat se v metodách zaměřených na řešení problému.

- a) **Metody zaměřené na poznání problému** - přednáška, cvičení a semináře, diskuzní metody, situační metody, inscenační metody,
- b) **Metody zaměřené na řešení problému** - ekonomické hry, systematické pozorování, přímý zácvik, metody funkčního zařazení, exkurze a stáže.

V podkapitole 3.2 jsme se zmínili o problémových metodách, které jsme si nyní vymezili jako zaměřené na poznání a řešení problému. Pojdme se podívat na charakteristiku problému a etapy jeho řešení.

„Problémem je teoretická nebo praktická obtíž, kterou účastník samostatně řeší svým vlastním aktivním zkoumáním.“ (citováno z: www.infogram.cz, 24. 7. 2012, 12:32)

Základní vlastnosti problému:

- problémové úlohy by měly vycházet z reálných životních situací nebo na ně navazovat,
- čím je problém přirozenější, tím je větší možnost aktivizovat posluchače,
- problémovou úlohu je možné řešit až po získání dostatečného množství faktů a pojmů.

Etapy problémového procesu:

1. Etapa shromažďování informací, osvojování pojmů, poznávání struktur,
2. Etapa procvičování prostřednictvím praktické aplikace,
3. Etapa heuristických postupů a řešení problémových úloh.

(Rohlíková, Vejvodová, 2012)

„Řešení problémových úloh přispívá k pěstování kultury myšlení, protože řešení problému vyžaduje aktivní myšlenkovou činnost.“ (Jaroslav Mužík, 2004)

Zaměříme se na charakteristiku metod zaměřených jak na poznání, tak na řešení problému, ze kterých jsme vybrali situační, inscenační metody a manažerské hry.

„Situační metody jsou zaměřeny k vytvoření intelektuálních a praktických dovedností pro hlubší a všestrannější uvažování o procesu řízení a rozhodování“ (Mužík, 2004, s. 77). Vychází se z praktického života, kdy rozhodnutí je ovlivňováno složitými kauzálními vztahy, podmíněno několika různými faktory a prostředím. Cílem této metody je vštípit účastníkovi tyto zásady: naučit se využívat všech dostupných informačních zdrojů, hledat příčinu a podmínky vzniku dané situace, umět se rozhodnout mezi několika alternativami, neustále přizpůsobovat své chování, vědomosti i schopnosti nově vzniklým situacím, umět si stanovit krátkodobé i dlouhodobé důsledky svého rozhodnutí a naučit se za ně nést odpovědnost.

V praxi mají řadu podob:

- rozborová situace: analýza a rozbor konkrétně popsanych případů, které jsou podobné těm, s nimiž se účastníci setkávají v životě, text končí otázkou, která orientuje další práci účastníků,
- konfliktní situace: velmi krátký text má naučit chápat konflikty ve všech souvislostech a důsledcích, přesto působí svou naléhavostí,
- metoda incidentu: nejasný (nepřesný) popis situace, kterou je třeba řešit,
- postupné seznamování s případem: příběh nebo problém je rozdělen do několika celků, se kterými se účastníci seznamují až v průběhu řešení
- metoda došlé pošty: okamžité rozhodování o úkolech, vzkazech (Mužík, 2004).

Při použití **inscenační metody** se určí role pro jednotlivé účastníky, kteří hrají osoby s různými kompetencemi, zasadí se do problémové situace a mají svým improvizovaným chováním reagovat na sebe navzájem. Cílem není nalezení konkrétního řešení, ale poznání a ověření různých variant řešení, hlubší pochopení motivů jednotlivých účastníků, posouzení oprávněnosti či nevhodnosti jejich postupu.

Variantami inscenačních metod mohou být:

- jednoduchá strukturní inscenace: účastníci dostávají charakteristiku výchozí situace a popis přidělené role, inscenace se hraje pouze v jedné skupině, ostatní jsou pozorovatelé nebo diváci,
- mnohostranné hraní rolí: inscenace probíhá ve všech skupinách současně, používá se v případě, kdy se jedná o problém více zaměstnanců,
- jednoduchá nestrukturní inscenace: spontánní inscenace, která řeší konkrétní případ a hraje se bez popisu rolí a charakteristiky výchozí situace,
- tzv. substituční inscenace: lektor sám hraje určitou roli a postupně vyzývá účastníky, aby s ním předvedli způsob jednání v konkrétní situaci (Mužik, 2004).

Pod pojmem **manažerské hry** se skrývá množství různých simulací reálného světa od jednoduchých stolních her až po propracované počítačové simulace. Všechny mají jedno společné – slouží k prohloubení znalostí a schopností jejich účastníků, pro bližší pochopení simulovaného systému a pro podporu rozhodování manažerů na všech úrovních řízení v organizacích. Umožňují poznat strukturu systému, sledovat a modelovat chování při různých vstupních podmínkách a testovat důsledky rozhodnutí a změny bez rizika vysokých škod, které hrozí v reálném životě. Manažerské hry umožňují účastníkům ověřit si teoreticky nabyté zkušenosti v podmínkách podobných reálnému životu, provádět rozhodnutí, která budou podstupovat ve své praxi a vidět důsledky jednotlivých rozhodnutí.

Rostoucí složitost podnikatelského prostředí – zejména rostoucí konkurence a tím i zvyšující se tlak na splnění individuálních požadavků klientů – přináší vznik nových úkolů, které řeší projektové týmy složené z odborníků z různých oblastí. To vyžaduje sladění práce v rámci nesourodé skupiny jednotlivců s různými hodnotami, cíli a zájmy. I v této oblasti mohou pomoci manažerské hry – firemní plánovací hry. Hry stimulují práci v týmu v reálných podmínkách. Umožňují sladit činnost členů týmu před tím, než je postaven před skutečný úkol. Účastníci těchto her mají možnost poznat jeden druhého, připravit si

své strategie a taktiky pro řešení problémových situací a optimálně rozdělit pozice při řešení problémů podle schopností. Tyto hry lze s úspěchem použít při řešení krizových situací, kdy je možné otestovat reakce jedinců v krajních situacích a připravit konkrétní krizové plány, bez rizika skutečných ztrát (Budař, 2002).

V rámci charakteristik jednotlivých metod jsme si uvedli především jejich klady, ale mají samozřejmě i zápory, které jsou jim víceméně společné. Největší nevýhodou je časová náročnost na přípravu a výběr odpovídajícího problému. Při samotné realizaci může dojít k chaosu ve skupině, objevit se tendence ke shodě (jednat v souladu s ostatními), ale také soutěžení, kdy účastníci naopak berou nesouhlas se svými názory jako útok na svou osobu.

Metody podle vzdělávacích potřeb účastníka zaměřené na poznání nebo řešení problému mají jedno společné: mají účastníka naučit pracovat s dostupnými informacemi, prohloubit znalosti a schopnosti účastníků v jednotlivých problémových situacích, naučit se na problém dívat z různých hledisek a perspektiv, naučit je přijímat zodpovědnost za jednotlivá rozhodnutí. Modelové situace reality hrají nezastupitelnou roli zejména v manažerské praxi.

V poslední části této kapitoly se seznámíme s metodami, které byly většinou přímo konstruovány pro praxi vzdělávání dospělých.

3.5 Specifické metody ve vzdělávání dospělých

Při klasifikaci metod na začátku kapitoly jsme si vymezili kritérium podle stupně inovace. Vybrané metody v této podkapitole jsou v klasifikačním řádu na nejvyšším stupni. Někdy jsou tyto metody nazývány i aktivizační metody, protože mají účastníka plně zapojit do vzdělávacích aktivit a namotivovat k činnosti. Metody, které jsou uváděny dále v textu, byly většinou vymyšleny přímo pro profesní vzdělávání dospělých.

Metoda **brainstormingu** vychází z potřeby schopnosti přesného a kritického úsudku a zároveň umění vybočit ze zaběhnutých myšlenkových kolejí neobvyklým a provokativním způsobem a tím vyvolat jiskru, která nás přivede k originálnímu řešení. Používá se na poradách, skupinových a týmových jednáních, při nichž lze vytvořit ovzduší vhodné pro vznik nových a neotřelých myšlenek, které přicházejí od jednotlivých účastníků. Účastníci jsou vybízeni k prezentaci nápadů a to i obtížně uskutečnitelných. K tomu je potřeba navodit atmosféru důvěry, vzájemné tolerance, izolovat se od vnějšího prostředí, definovat problém v obecné rovině, nápady nehodnotit, nekritizovat a okamžitě zapisovat každý nápad, který padne. Z organizačního hlediska by účastníků nemělo být méně než čtyři a více než dvanáct, jednání by neměla přesáhnout hodinu (dokud napadají nové nápady), členové týmu by měli pocházet z různých skupin – muži, ženy, mladí, odborníci, staří, laici. Metody lze použít i nepřímou, v písemné podobě – brainwriting (Barták, 2007). Brainstorming je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování. Proces brainstormingu se dělí se tedy na 2 fáze: první je kreativní a spontánní, druhá je racionální a logická. Brainstorming navíc pomáhá účastníkům zbavit se některých psychických bloků a trémy. Účastníci se učí soustředit, držet se jednoho tématu, přijímat cizí nápady bez kritiky a nabízet svá řešení.

Autorem této metody je Donald Philips. Jedná se vlastně o variantu metody brainstormingu. **Philips 66** (metoda hučícího zasedání) je intenzivní metoda, při níž 3 – 6 lidí hodnotí po dobu 6 minut klady a zápory předloženého jevu. Skupiny si zvolí mluvčího, zapisovatele a moderátora. Úkolem každé skupiny je najít co nejvíce pozitiv a negativ na daném jevu. Kdy je vhodné použít tuto metodu? Je-li třeba v časovém deficitu zhodnotit jev nebo návrh a k dispozici je méně sešraný tým nebo členové několika různých týmů. Mezi klady této metody patří velice rychlé posouzení faktu ve větším týmu, každý hledá jen důležitá pozitiva a negativa. Lze pracovat i v nesešraném týmu a zároveň může pracovat několik týmů najednou. Nevýhodou může být možnost zkreslení v rámci skupin (dominantní osoba může prosazovat svůj názor) (Plamínek, 2009).

Gordonova synektická metoda patří také mezi inovační metody (stejně jako brainstorming a Philips 66), které slouží k přímému rozvoji tvůrčího myšlení s cílem překonat individuální a sociální zábrany a iniciovat rozvoj tvořivého řešení. Pod-

le J. J. Gordona vede uvolnění myšlenek brainstormingem příliš rychle k řešení, která mohou být následkem toho povrchní. Tato metoda je také metodou týmovou, skupinovou. Při zadání může problém, který bude řešen, znát buď manažer v roli vedoucího diskuze, nebo celá skupina.

V obou případech platí následující podmínky:

- délka sezení je max. 3 hodiny,
- účastníci musí být dobře obeznámeni s použitím metody,
- dobrá volba tématu,
- stanovení kvalifikovaného vedoucího diskuze (Barták, 2007).

Synektická metoda se vyznačuje následujícími charakteristikami:

- neznámé se stává známým, a to přesnou definicí, analýzou nebo novým formulováním problému,
- od možného řešení se účastníci záměrně vzdalují natolik, aby odstupem mohlo vzniknout nové hledisko,
- s problémem, který se má řešit, se zachází pod vlivem těchto nových hledisek, přičemž spontánně vyvstávají nové možnosti řešení.

O správnosti, hodnotě a případné realizaci námětů a nápadů, které jsou výstupem metody, dále rozhodují odborníci, kteří se jednání přímo neúčastnili.

Synektickému přístupu odpovídá následující schéma:

- počáteční problém (předložení),
- analýza problému,
- osobní analogie (osobní ztotožnění se s problémem),
- symbolická analogie (koncentrace osobní analogie max. do tří slov),
- obrácená analogie (obrat v analogii – záměna různých potíží),
- syntéza vztahů mezi problémem a analogiemi,
- inovace – realizovatelná myšlenka řešící problém (Barták, 2007).

Výuka je úspěšná, pokud učitel ví, jak rozvíjet myšlení cílenými, na problém zaměřenými otázkami. Zmiňujeme se proto i o **metodě cílených otázek**, která patří mezi inovativní diskusní metody. Cílené otázky mohou provázet celý edukační proces. Mohou se stát součástí motivační fáze, kdy netradičně formulované otázky, citáty, vzbuzují zájem a pomáhají zaměřit pozornost na tematický okruh. Další podobou mohou být uzavřené otázky, na které žáci odpovídají ano – ne (slouží jako rychlý způsob ověřování znalostí v diagnostické fázi vyučování) (Maňák, 2003). Otázky mohou plnit různé funkce – otázky zjišťující porozumění, aplikační otázky (použití vědomostí – schopnost vyhledat a analyzovat), analytické otázky (odlišit podstatné od nepodstatného), syntetické otázky (vypracují příběh, reportáž, graf), evaluační otázky (argumentace). Cílem této metody je rozvoj neobvyklého způsobu myšlení, formování nových koncepcí, reorganizace dosavadních teorií atd. (www.ucitelske-listy.cz/2011/08/serial-marie-homerova-neobvykle-metody_2613.html, 23. 7. 2012, 11:23)

Metodu **open space** formuloval americký spisovatel a fotograf Harrison Owen. Inspiroval se skutečností, že na konferencích tradičního typu si většina účastníků nejvíce užitečných poznatků odnáší z přestávek na kávu, kde vzniká atmosféra „tvořivých sil“. Jádrem Open space technology, tzn. technologie otevřeného prostoru, jsou čtyři principy a jeden „zákon“. První princip stanovuje, že kdokoliv přijde na diskuzi, je tím pravým. Druhý princip říká, že ať se stane cokoli, je to to jediné, co se mohlo stát. Třetí, že začátek je dobře načasován a poslední princip, že každá doba je správná k tomu diskuzi ukončit. Zbývá poslední zákon, tzv. Law of Two Feet, který vyjadřuje výzvu směrem k účastníkům, aby překonali rozpaky založit skupinu, nebo mohou přijít do kterékoliv skupiny či naopak kdykoliv odejít a navštívit jinou. Tato metoda může ovšem fungovat pouze tehdy, když jednotliví účastníci převezmou svou část odpovědnosti za její průběh. Již od svého počátku je tato metoda koncipována pro vzdělávání dospělých. Výhodou této metody je fakt, že ji lze použít všude tam, kde je nějaký skutečný problém k řešení. Problém by měl být komplikovaný a vyžadovat diverzitu pokud jde o členy řešitelského týmu. Vytváří prostředí pro řešení problémů, tvořivost, týmovou práci, inovace a rychlou změnu „zaběhnutých“ přístupů. Dává lidem dohromady rychle a způsobem odstraňujícím předsudky. Zápor je bezpochyby skutečnost, že nejde použít ve všech problémových situacích, např. není vhodná pro situace, které vyžadují předávání zkušeností, kde jsou současné i budoucí záměry definovány jasně a ne příliš konfliktně (Pecháčková, 2008).

Hobo metoda (metoda Středověké disputace) je jedna z mála diskuzních metod, která vyžaduje samostatnou studijní přípravu všech zúčastněných před zahájením vlastní diskuze. Všichni musí být připraveni a mít nachystány podpůrné materiály (Ouroda, 2000). Jednou z důležitých podmínek efektivní přípravy a následné diskuze je jednoznačná formulace otázek s možností odpovědi ANO a NE.

Formy Hobo metody:

- Všichni studenti řeší jeden problém, který je složitý a nestrukturovaný. Neexistuje na něj jednoznačné řešení. Je nezbytná orientace ve faktech, které budou tvořit argumenty a podklady k diskuzi. Ta probíhá ve skupině.
- Studenti se rozdělí na skupiny – na předkladatele a oponenty. V každé skupině se pak řeší problém, kdy jednotlivé strany konfrontují své názory. V této variantě existují dvě možnosti průběhu: a) hledá se kompromis, na který přistoupí obě strany, b) jde o argumentaci, schopnost přesvědčit druhého o svém názoru.

Diskusní skupiny mohou řešit různé problémy, po skupinové práci následuje diskuze v plénu, ve které každá skupina prezentuje svoje závěry a řešení. Diskuze se uzavírá závěrečnou rozpravou řízenou lektorem (Svoboda, 2011).

Umění naslouchat, uváženě klást otázky, argumentovat, spolupracovat, hledat příčiny a podmínky vzniku situace, hledat bezprostřední i dlouhodobé důsledky svých rozhodnutí, při řešení problému postupovat z širšího pohledu – toto všechno patří mezi výhody aktivizačních metod. Mezi nevýhody bychom mohli zařadit časovou náročnost na přípravu i realizaci, náročnost na myšlenkovou činnost, poznávací procesy, nevhodnost metody při prezentaci náročné látky nebo velkého množství informací, absenci přehledné systematizace, nároky na vědomosti a dovednosti lektora a mnohdy i požadavek na speciálně upravené prostředí.

V této kapitole jsme si charakterizovali metody, se kterými se můžeme nejčastěji setkat v oblasti profesního vzdělávání. Metody jsme si pro přehlednost rozdělili do několika skupin podle vztahu k praxi, podobě pomoci směrem k učení a vzdělávacích potřeb účastníka kurzu. Blíže jsme se seznámili s klasickými metodami jako přednáška, diskuze, se kterými se můžeme při vzdělávání dospělých setkat nejčastěji, ale také s problémovými a projektovými metodami. Z oblasti profesního vzdělávání a rozvoje osobního potenciálu

to byly metody koučinku, mentoringu, e-learningu a metody zaměřené na poznání a řešení problému. Specifické metody, které jsme zmínili v poslední podkapitole, charakterizuje jejich vysoká inovační schopnost. Typické jsou také tím, že bývají používány spíše na manažerských postech, kde je třeba naučit se myslet nekonvenčním způsobem, umět přijímat stanoviska k řešení problému i od jiných lidí a nést zodpovědnost za rozhodnutí osobní i týmová.

Dále se budeme podrobněji zabývat posledním, i když neméně důležitým, prvkem vzdělávacího procesu a tím jsou formy vzdělávání dospělých.

4 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Stejně jako ve vývoji vyučovacího procesu dětí a mládeže můžeme vidět i ve vzdělávání dospělých nejrůznější varianty organizace výuky. Určitý posun zaznamenáváme od jedné krajní formy k druhé – jak od individuální k hromadné, tak opačně. Tyto změny jsou vyvolávány stále se měnícími požadavky trhu práce na teoretické a zejména pak praktické dovednosti (praxe) nejen absolventů, kteří vstupují na trh práce, ale také dlouholetých pracovníků, kteří se také musí neustále zdokonalovat, aby udrželi tempo s vývojovými trendy ve své profesní oblasti.

V následujícím textu se budeme zabývat vymezení pojmu forma a jejímu dělení tak, jak je uváděno v literatuře.

4.1 Definice a dělení forem vzdělávání dospělých

Didaktickou **formou** rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení, ve kterém se využívá více výchovně-vzdělávacích metod, uplatňují se různé didaktické zásady a dochází k vzájemné interakci mezi lektorem a účastníkem kurzu (Palán, 2002). J. Solfronk definuje tento pojem jako **uspořádání celého vyučovacího procesu**, jeho složek, vzájemných vazeb v čase a prostoru (Solfronk, 1994).

Každá forma se může realizovat různými metodami, které dělíme podle orientace vzdělávací akce. Jednotlivé formy vzdělávání si tím vytváří svou metodiku, respektive souhrn metod, které jsou pro danou formu charakteristické a nejlépe uplatnitelné pro zvýšení efektivnosti vzdělávacího kurzu.

Vzdělávací teorie i praxe rozlišuje **dělení forem** podle několika kritérií. Uvedeme si dělení forem, které uvádí ve svých publikacích Mužík (2004, 2007) a Palán (2002).

Mužík (2004) rozlišuje formy podle dvou kritérií:

1. **didaktické** kritérium (tj. umožnit účastníkům soustředit se na výuku a naučit se v daném čase co nejvíce),
2. **ekonomické** kritérium (hospodárné využívání nákladů spojených s uvolňováním účastníků z pracovního procesu, jejich cestováním, ubytováním apod.).

Podle těchto kritérií rozlišujeme tyto základní didaktické formy ve vzdělávání dospělých: přímá výuka, kombinované vzdělávání, distanční vzdělávání a sebevzdělávání (Mužík, 2007).

Palán (2002) dělí didaktické formy podle:

1. **časového uspořádání** (trvání a řazení edukačních činností, časové nasazování didaktických prostředků); základní časovou jednotkou je vyučovací hodina, i když ve vzdělávání dospělých může mít jednotka několik hodin i dnů, stavebnicově uspořádaných do vyšších edukačních celků,
2. **vyučovacího prostředí** (výuka ve třídě, v laboratoři, v dílně, na pracovišti, v terénu, v rámci pracovního procesu, mimo pracovní proces, event. i doma),
3. **organizační uspořádání studujících** (vyučování individuální, skupinové, smíšené, hromadné, frontální),
4. **interakce lektor - posluchač** (formy kooperativní, participativní, individualizované, event. formy řízené a volné - otevřené),
5. **stavu systémů**, v nichž vzdělávání probíhá. Tyto systémy rozdělujeme na živé (učitel, lektor, konzultant, tutor, organizátor, operátor, účastník) a neživé (vyučovací technika, didaktické pomůcky),
6. **zaměření pedagogické akce** (specializační kurzy, inovační, rekvalifikační apod.).

Na základě tohoto dělení potom předkládá nejobvyklejší formy vzdělávání dospělých v oblasti profesního vzdělávání. Těmi jsou nástupní školení, nástupní řízená praxe absolventů škol, zaškolení, zaučení, doškolení, prohlubování a zvyšování kvalifikace a rekvalifikace (Palán, 2002).

Lektor vzdělávací akce volí nejvhodnější formu v závislosti na cíli, charakteru učiva, individuálních zvláštностech účastníků kurzu a možnostech, které má vzdělávací agentura a lektor k dispozici a které poskytuje a požaduje zadavatel vzdělávací akce.

Není výjimkou, že zaměstnavatel vyžaduje zvýšení vzdělání svých pracovníků nejen přes rekvalifikační kurzy a školení, ale také absolvováním středoškolského nebo vysokoškolského stupně vzdělání. Nejprve se proto zaměříme na formy vzdělávání, které se realizují v rámci školské praxe.

4.2 Formy vzdělávání dospělých ve školské praxi

Jak jsme se již dozvěděli z předešlého textu, jednotný dokument, který by upravoval vzdělávání dospělých, zatím neexistuje. Neustále se vyvíjejí a v život uvádějí koncepce celoživotního a dalšího vzdělávání. V dokumentu Průvodce dalším vzděláváním (odbor dalšího vzdělávání, leden 2010) se dozvídáme o aktivitách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v této oblasti. MŠMT pojímá další vzdělávání z několika pohledů:

- uznávání různých vzdělávacích cest k získání kvalifikace (akreditaci MŠMT pro realizaci rekvalifikace získá ten vzdělávací program, který směřuje k dílčí kvalifikaci podle Národní soustavy kvalifikací)
- stimulace účasti jedince a zaměstnavatele na dalším vzdělávání,
- sladění nabídky dalšího vzdělávání s potřebami trhu práce (Sektorové rady, Národní soustava kvalifikací, Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání)
- nabídka a dostupnost dalšího vzdělávání, informační a poradenský systém pro uživatele dalšího vzdělávání (MŠMT, 2010).

O formách užívaných ve školské praxi mluví Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon, v §25:

- (1) „...vzdělávání se uskutečňuje v denní, večerní, dálkové, distanční a kombinované formě vzdělávání; vzdělání dosažené ve všech formách vzdělávání je rovnocenné.
- (2) Pro účely tohoto zákona se rozumí:
 - a) **denní formou** vzdělávání výuka organizovaná pravidelně každý den v pětidenním vyučovacím týdnu v průběhu školního roku,
 - b) **večerní formou** vzdělávání výuka organizovaná pravidelně několikrát v týdnu v rozsahu 10 až 18hodin týdně v průběhu školního roku zpravidla v odpoledních a večerních hodinách,
 - c) **dálkovou formou** vzdělávání samostatné studium spojené s konzultacemi v rozsahu 200 až 220 konzultačních hodin ve školním roce,
 - d) **distanční formou** vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi,

- e) **kombinovanou formou** vzdělávání střídání denní a jiné formy vzdělávání stanovené tímto zákonem“.

Podívejme se na charakteristiky jednotlivých forem vzdělávání ve školství.

Prezenční (klasická, přímá, denní) **forma** vzdělávání dospělých je charakteristická přímým kontaktem lektora a účastníka kurzu. Klíčovým faktorem je stanovení cíle výuky. Učební plán je tvořen s ohledem na studijní předpoklady dospělých účastníků kurzu. Výhodou této formy je názornost, s jakou učitel prezentuje látku, používání didaktických pomůcek, využití okamžité zpětné vazby. Účastník je tak „přinucen“ k učení, měl by věnovat plnou pozornost látce. Učivo se opakuje a tím dochází k jeho upevnění, aniž by následně účastník musel věnovat učení více času jako je tomu např. u distanční formy nebo při sebevzdělávání. Mezi nevýhody patří skutečnost, že se účastník musí plně věnovat studijním povinnostem a uvolnit se tak z pracovních, ale i osobních aktivit, protože studium pohlcuje jeho volný čas. Se studiem jsou spojeny i náklady na dopravu, ubytování a studijní materiály nutné k úspěšnému zvládnutí učiva (Mužík, 2004).

Kombinovaná forma studia má vyšší podíl individuálního studia. Studium je organizováno podle systému: vstupní seminář - individuální studium - konzultace - závěrečná zkouška. Mezi výhody této formy studia patří úspora času i nákladů. Studium si může účastník organizovat podle vlastních časových, fyzických i psychických možností. Neexistenci zpětné vazby a názornosti můžeme zařadit mezi nevýhody (Mužík, 2004).

Distanční forma (korespondenční) je definována tím, že učitel a účastník kurzu jsou prostorově i časově odděleni. Komunikují prostřednictvím pošty, e-mailu, internetu (e-learning, on-line videokonference, blended learning, použití IT technologie – CD, DVD). Nejdůležitějším prvkem je příprava speciálně upravených studijních materiálů. Distanční forma vzdělávání není pro každého, protože vyžaduje soustavnou motivaci a disciplínu ve studiu, navíc se obtížněji zjišťují a ověřují získané dovednosti a návyky (Mužík, 2004).

Individuální forma vyučování je nejstarší podoba výuky používaná již od starověku. Tato forma vyučování se dnes spíše užívá při individuálním doučování. K této formě bychom mohli přiřadit její konkrétní podoby metod jako je koučink, který je stále oblíbenější metodou vzdělávání dospělých zejména v oblasti profesního (kariérního) a osobního růstu (Palán, 2002).

Skupinová (hromadná) forma vyučování má navodit a upevnit zdravé sociální a zejména pak komunikační vztahy mezi účastníky. Typickými představiteli použitých metod v rámci této formy jsou kurzy, semináře, workshopy (Barták, 2003). Skupinová forma vyučování je v současné době nejběžnějším způsobem.

Ve **smíšené (složené) formě** vyučování se kombinuje a prolíná vyučování jednoho účastníka a práce s celou skupinou účastníků najednou. Zástupci z řad metod mohou být: přednáška s praktickou ukázkou a samostatnou prací na základě získaných vědomostí – brainstorming, situační a problémové metody. Ve školství se používá např. při vzdělávání integrovaných dětí v rámci třídy běžného proudu vzdělávání (Barták, 2003).

Věnovali jsme se formám vzdělávání, které jsou charakteristické pro školskou praxi, existují však i formy, které jsou specifické právě ve vzdělávání dospělých a to jak v profesní, tak i osobní oblasti.

4.3 Specifické formy vzdělávání dospělých (nejen) v profesní oblasti

„Když nemám co dělat, pracuji na sobě.“

(Karel Čapek)

Uvedené formy vzdělávání jsou charakteristické tím, že vyžadují aspoň minimální znalosti v daném oboru, orientaci ve svých potřebách a tužbách, aby si jedinec uvědomil, že toto je směr, ve kterém by se chtěl zdokonalit, ale zejména vysokou motivaci jedince ke zvyšování kvalifikace, tj. svých znalostí a dovedností.

Sebevzdělávání (vzdělávání sama sebe) je taková forma vzdělání, kdy lektor a účastník jsou jedna a tatáž osoba (Mužík, 2004). Sebevzdělávání můžeme dělit na vzdělávání spontánní a vzdělávání řízené. Při spontánním vzdělávání získává jedinec znalosti, dovednosti a zkušenosti neformálně, většinou formované pracovní zkušeností nebo osobním zaměřením (záliby, okolí, dispozice), kdy jedinec sám sebe hodnotí a motivuje na základě vytyčených cílů na základě vnitřní potřeby. Vzdělávání řízené (školské a další) je vyvolané potřebou zvýšení kvalifikace nebo společenského statusu (Palán, 2002).

Mezi další formy vzdělávání dospělých bychom mohli zahrnout **odborné vzdělávání zaměstnanců**. Podle Zákoníku práce (zákon č. 262/2006 Sb., část desátá: Péče o zaměstnance) odborný rozvoj zaměstnanců zahrnuje:

- a) zaškolení a zaučení (§228),
- b) odbornou praxi absolventů škol (§229),
- c) prohlubování kvalifikace (§230),
- d) zvyšování kvalifikace (§231).

Prohlubováním kvalifikace se rozumí její průběžné doplňování, kterým se nemění její podstata a které umožňuje zaměstnanci výkon sjednané práce. Za prohlubování se také považuje její obnovování a udržování. Zatímco zaměstnanec je povinen prohlubovat si svoji kvalifikaci v rámci výkonu sjednané práce, zaměstnavatel je oprávněn uložit mu účast na školení nebo studiu, či jiných formách přípravy k prohloubení kvalifikace.

Zvyšováním kvalifikace se rozumí změna hodnoty kvalifikace, ale také její získání nebo rozšíření. Zvyšováním kvalifikace je studium, školení, nebo jiná forma přípravy k dosažení vyššího stupně vzdělání, jestliže jsou v souladu s potřebou zaměstnavatele. Skutečnost, že je v souladu s potřebou zaměstnavatele, je velmi důležitá, zejména proto, že zaměstnanec má pak nárok na studijní volno a náhradu mzdy ve výši průměrného výdělku. Zaměstnanec se zaměstnavatelem podepisuje kvalifikační dohodu, ve které se obě strany zavazují k právům a povinnostem, např. zaměstnanec podepisuje závazek setrvat u zaměstnavatele po skončení studia (bude pracovat pro zaměstnavatele ještě třeba rok) a naopak zaměstnavatel má právo kontrolovat průběh studia svého zaměstnance.

Poslední formou vzdělávání dospělých, kterou uvádíme v této práci, je **rekvalifikační kurz (rekvalifikace)**. V rámci rekvalifikací mohou být zabezpečovány jak potřeby prohlubování a zvyšování kvalifikace, tak získání kvalifikace nové. Konkrétně se zaměříme na rekvalifikace, které jsou zabezpečovány Úřadem práce ČR (ÚP) pro uchazeče o zaměstnání (uchazeče) a zájemce o zaměstnání (zájemce). Rekvalifikace zabezpečované úřadem práce jsou součástí Aktivní politiky zaměstnanosti. Aktivní politika zaměstnanosti (APZ) je souhrnem opatření, které pomáhají zajišťovat maximální možnou úroveň zaměstnanosti. Každým rokem jsou pomocí normativní instrukce Ministerstva práce a sociálních věcí definována východiska, cílenost metod APZ, zaměřenost nástrojů APZ a podíl na projektech z Evropského sociálního fondu.

Rekvalifikací se rozumí, podle potřeb Zákona o zaměstnanosti (zákon č. 435/2004 Sb., §108), získání nové kvalifikace a zvýšení, rozšíření nebo prohloubení dosavadní kvalifikace, včetně jejího udržování a obnovování. Při určování obsahu a rozsahu rekvalifikace se vychází z dosavadní kvalifikace, zdravotního stavu, schopností a zkušeností fyzické osoby, která má touto rekvalifikací získat nové teoretické znalosti a praktické dovednosti. Na rekvalifikaci není právní nárok. Uskutečňuje se na základě dohody mezi Úřadem práce ČR a uchazečem nebo zájemcem, v případě, že to nabízí zlepšení jeho uplatitelnosti na trhu práce. Za účastníka rekvalifikace hradí náklady na rekvalifikaci úřad práce a uchazeč má právo na podporu při rekvalifikaci a mohou mu být proplaceny cestovní náklady.

Nově (od 1. 1. 2012) je v zákoně uvedena i možnost, tzv. zvolené rekvalifikace. Tuto si může uchazeč vybrat sám – zaměření i vzdělávací zařízení. Úřad práce ČR uhradí cenu kurzu, pokud uchazeč doloží doklad o úspěšném absolvování. Uchazeč ovšem nemá nárok na podporu při rekvalifikaci, ani úhradu cestovních nákladů a výdajů s tím spojených (např. lékařská prohlídka, dopravně-psychologické vyšetření).

Při posuzování vhodnosti uchazeče pro daný rekvalifikační kurz se, jak je uvedeno výše, vychází z dosavadní kvalifikace, praxe a zdravotního stavu. Toto ovšem nejsou jediná kritéria pro rozhodování o zařazení do rekvalifikačního kurzu. Úřad práce může zabezpečit rekvalifikaci pouze uchazečům nebo zájemcům, kteří jsou evidováni na úřadu práce podle příslušnosti bydliště, pokud je rekvalifikace nezbytná. To znamená, že uchazeč má kvalifikaci, pro kterou nejsou volná místa a dosavadní zprostředkování a samostatné vyhledávání nebyla úspěšná. Nezbytnost rekvalifikace se proto může prokázat až po určitém období, existují i výjimky. Rekvalifikace je účelná. Uchazeč se rozhodl pro rekvalifikaci, pro kterou existuje dostatek volných míst, je opodstatněná prognóza vzniku nových míst

nebo má uchazeč příslib zaměstnání, popř. chce zahájit samostatně výdělečnou činnost. Dohoda mezi Úřadem práce ČR a uchazečem je vždy písemná, uchazeč je poučen o svých právech a povinnostech, které v případě porušení mohou znamenat i sankční vyřazení z evidence uchazečů na dobu 6 měsíců a uhrazení nákladů za rekvalifikaci uchazečem.

V současné době druhé vlny ekonomické krize, pokud si chce zaměstnanec udržet svou pozici v rámci organizace nebo na pracovním trhu obecně, je dobré mít náskok před ostatními. V rámci sebevzdělávání, ale i rekvalifikací, si může zvyšovat a prohlubovat svoje kvalifikační předpoklady. V případě uchazečů o zaměstnání, zejména v případě dlouhodobé evidence, hrají klíčovou roli rekvalifikace, kde mohou získat dovednosti a znalosti v jiném oboru ke zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce, nebo si doplnit stávající kvalifikaci, aby mohli budoucímu zaměstnavateli nabídnout něco navíc, co ostatní nemají.

Ze zákona č. 262/2006 Sb., Zákoníku práce vyplývá povinnost zaměstnance prohlubovat si své znalosti a dovednosti tak, aby mohl vykonávat sjednanou práci u zaměstnavatele. Pokud zaměstnavatel nezajistí potřebná školení, musí si zaměstnanec vyhledat povinná školení sám. V případě nezaměstnaných je v popředí navíc potřeba vrátit se na trh práce co nejrychleji a zároveň nevypadnout ze svého oboru v průběhu evidence na úřadu práce. Těmto trendům jsou přizpůsobeny i nejčastěji používané formy vzdělávání. Nejčastějšími formami, se kterými se setkáváme při vzdělávání dospělých, jsou prezenční formy, které jsou realizovány prostřednictvím zaškolení, zaučení, rekvalifikací. Dále se stále častěji objevují formy distanční (zejména v podnikové praxi), kam bychom mohli zařadit e-learningové kurzy pro zaměstnance, které se stávají pohodlnější, méně ekonomicky a administrativně náročné, navíc velmi efektivní, protože v relativně krátkém čase mohou zaučit a otestovat velký počet zaměstnanců. Výjimkou nejsou ani skupinové formy, které jsou nejčastěji prezentovány metodami workshopů a seminářů.

V této kapitole jsme si charakterizovali formy vzdělávání dospělých běžné ve školství, osobní i profesní praxi. Do popředí se dostávají potřeby zaměstnavatele na zvyšování nebo prohlubování kvalifikace zaměstnanců prostřednictvím dalšího vzdělávání. Nejčastějšími formami tak bývají prezenční, popř. kombinovaná forma a to v konkrétní podobě školení nebo rekvalifikačních kurzů.

Obsahem teoretické části byla charakteristika jednotlivých specifíků vzdělávání dospělých, kterými se odlišují od vzdělávání dětí a mládeže. Definovali jsme si různé pohledy na efektivitu vzdělávací akce – požadavky lektora, účastníka, vzdělávací agentury a zadavatele vzdělávací akce. Mimo těchto subjektů určují přínos vzdělávací akce také metody a formy vzdělávání, které by měly být přizpůsobovány obsahové náplni a účastníkům kurzů. Lektor by měl mít přehled o jednotlivých formách a zejména pak metodách tak, aby je mohl plně využít a tím zajistit efektivní předání znalostí použitelných pro praxi účastníků. Cílem teoretické části bylo vytvoření pojmové základny pro stanovení hypotéz a stručného přehledu problematiky vzdělávání dospělých.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ANALÝZA VZDĚLÁVACÍ AKCE

Praktická část je zaměřena na analýzu vzdělávací akce, konkrétně na rekvalifikační kurz „Pracovník v sociálních službách“. Tato rekvalifikace je zabezpečována Úřadem práce České republiky - Krajskou pobočkou ve Zlíně, Kontaktním pracovištěm Kroměříž (dále jen KrP Zlín) pro uchazeče a zájemce o zaměstnání, kteří jsou evidováni na okrese Kroměříž.

5.1 Projekt výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaké metody a forma vzdělávání jsou pro účastníky rekvalifikačního kurzu vhodné a zároveň jaká kritéria jsou určující pro úspěšnost rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ z pohledu zadavatele, lektora i účastníků kurzu a následná doporučení pro udržení, popř. zvýšení, úspěšnosti rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“.

Vzorek výzkumu

Analýzu vzdělávací akce jsem realizovala v Centru dalšího vzdělávání Marlin, s.r.o., které vyhrálo jako dodavatel rekvalifikačních kurzů v Sociální oblasti pro Zlínský kraj.

Centrum dalšího vzdělávání Marlin, s.r.o. vzniklo v roce 1994. Společnost se orientuje do oblasti vzdělávacích a poradenských služeb. Nabízí služby firmám při řízení lidských zdrojů (vzdělávání, rekvalifikační kurzy, assessment centra, pracovní diagnostika, koučování). V rámci veřejných zakázek působí ve Zlínském, Jihomoravském a Pardubickém kraji jako silný partner při zabezpečování rekvalifikačních kurzů pro zájemce a uchazeče o zaměstnání, kteří jsou v dlouhodobé evidenci Úřadu práce ČR. Dále se zaměřuje na projektovou a grantovou činnost.

Dotazníky týkající se úspěšnosti vzdělávací akce z pohledu účastníků kurzu jsem předložila uchazečům o zaměstnání, kteří byli do tohoto kurzu zařazeni na základě vlastní žádosti podané u referenta zaměstnanosti – pracovníka rekvalifikačních Kontaktního pracoviště Kroměříž. Do rekvalifikačního kurzu bylo zařazeno 14 uchazečů. Z toho jeden muž a třináct žen. Nejčastější dosažené vzdělání bylo střední s maturitou nebo střední odborné

s výučním listem a to i přesto, že minimálním vstupním předpokladem je vzdělání základní.

Pozorování a následný rozhovor s lektory jsem realizovala v rámci tohoto kurzu. V průběhu teoretické části kurzu se vystřídal čtyři lektoři.

Svůj výzkum jsem prováděla v prvním běhu rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ v termínu od 1. února do 15. března 2013, po který trvala teoretická část kurzu.

Metody výzkumu

Pro realizaci své praktické části jsem zvolila několik výzkumných metod. Stěžejní je dotazníková metoda. Výhodou této metody je časová nenáročnost a možnost získání odpovědí od velkého množství respondentů. Její nevýhodou může být nejasné zadání, nevhodný nebo nedostatečný počet výběrů odpovědí. Tomuto jsem předešla zařazením pilotního dotazníku uchazečům.

Dotazníky jsem sestavila tak, aby respondenty neodrazovaly od vyplňování a zároveň poskytovaly vhodné informace k vyvozování závěrů.

V úvodu jsem seznámila respondenty s důvodem, proč se na ně obracím, a s prosbou o spolupráci. Abych předešla obavám, uvedla jsem, že dotazníky jsou zcela anonymní a budou sloužit jako podklad pro zpracování praktické části mé diplomové práce. Dále jsem připojila pokyny k vyplňování dotazníku a poděkování.

Dotazníky mají dvě různé podoby.

První dotazník (Hodnotící dotazník na lektora vzdělávacího modulu, Příloha P IV) byl sestaven tak, aby respondenti zhodnotili lektory, kteří jim přednášeli daný vzdělávací modul (sociální služby, psychologie v praxi, aktivizační a výchovně-vzdělávací techniky) vždy po ukončení vzdělávacího modulu. Lektorovy dovednosti známkovali na stupni 1 – 5, stejně jako ve škole.

Tento postup jsem zvolila ze dvou důvodů: 1. účastníci mají v živé paměti vystupování lektorů, kteří jim přednášeli daný vzdělávací modul, 2. účastníci hodnotí lektory až na závěr vzdělávacího modulu, proto mají možnost poznat lektora důkladněji (po několika tematických celcích), takže hodnocení není spontánní, ale odvozené z častějšího kontaktu s lektorem.

Druhý dotazník (Hodnotící dotazník pro absolventy rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ – dále jen Závěrečný dotazník, Příloha P V), který respondenti vyplňovali, byl koncipován tak, aby zjistil celkovou spokojenost s účastí na teoretické části rekvalifikačního kurzu. Dotazník se skládá z deseti otázek, přičemž otázka sedmá je rozčleněna. První tři otázky se týkají vstupních znalostí a očekávání, se kterými vstupovali respondenti do tohoto kurzu. Sedmá otázka se vztahuje právě ke zhodnocení průběhu, organizace a spokojenosti s průběhem teoretické části rekvalifikačního kurzu. Dotazník obsahuje otázky uzavřené, polouzavřené i otevřené, ve kterých se mohou respondenti subjektivně vyjádřit. Při výběru z více možností mají respondenti možnost zvolit pouze jednu odpověď. V otázce sedmé se k jednotlivým prvkům vzdělávací akce vyjadřují respondenti pouze křížkováním daného stupně hodnocení 1 (výborný) – 5 (nedostatečný), jako ve škole.

Jako druhou výzkumnou metodu jsem zvolila pozorování, které jsem doplnila strukturovaným rozhovorem s lektorem. Pozorování vyžaduje od pozorovatele přesnou formulaci jednotky – tři okruhy pozorovaných skutečností, tzn. kvalifikace, pedagogické dovednosti uplatňované v průběhu školení a použitá metoda vzdělávání. Při pozorování je také nezbytné mít záznamový arch, do kterého jsou značena pouze fakta v průběhu pozorování patrná (Příloha P VI, VII). Toto pozorování jsem bezprostředně po ukončení výuky doplnila rozhovorem vztahujícím se k výukovým cílům i metodám uplatněným v průběhu výuky a kritériím, které jsou z pohledu lektora rozhodující pro úspěšnost vzdělávací akce (Příloha P VIII).

Hypotézy

Při analýze vzdělávací akce jsem vycházela z následujících předpokladů:

Úspěšnost vzdělávací akce souvisí:

- a) s kvalifikačními předpoklady lektora,
- b) s konkrétními dovednostmi (vlastnostmi) lektora uplatněnými v průběhu školení,
- c) s použitými metodami v průběhu školení.

Úspěšnost vzdělávací akce z pohledu účastníků je určena:

- a) vstupními znalostmi k dané problematice,
- b) očekáváními spojenými s absolvováním rekvalifikace,
- c) spokojeností s vystupováním a dovednostmi lektora (lektorským zázemím),
- d) celkovou spokojeností s absolvovanou rekvalifikací.

Jednotlivé hypotézy jsou rozděleny tak, aby zachytily klíčové momenty úspěšnosti vzdělávacího kurzu především z pohledu účastníků kurzu a z pohledu lektorů.

H1: Spokojenost účastníků s prezenční formou vzdělávání bude častěji hodnocena známkou 1 (výborný) než 2 (velmi dobrá).

Účastníkům rekvalifikačního kurzu bude prezenční forma vzdělávání vyhovovat, protože mají příležitost si dané téma probrat teoreticky a prakticky v rámci výuky a v případě nejasností požádat lektora o vysvětlení.

H2: Metoda praktických ukázek (instruktáž, nácvik) bude hodnocena účastníky častěji známkou 1 (výborný) než metoda přednášky.

Metody by měly být voleny podle obsahu daného tématu učební látky, ale vždy být provázány s praxí a navazovat na zkušenosti účastníků vzdělávací akce. Proto si myslím, že lépe budou hodnoceny metody praktických ukázek.

H3: Pedagogické dovednosti jednotlivých lektorů budou účastníky kurzu hodnoceny lépe než zástupcem zadavatele při hospitaci na vzdělávací akci.

Domnívám se, že posouzení odbornosti (pedagogických dovedností) lektora bude lépe hodnoceno účastníky kurzu. V rámci hospitace jsou stanoveny základní okruhy, které je třeba postihnout v osobnosti a osobě lektora. Účastníci měli příležitost stylizovat se do role hodnotitele lektora a posoudit jeho pedagogické dovednosti také. S lektorem strávili účastníci mnohem více času a měli příležitost jej poznat více než zástupce zadavatele v průběhu hospitace, proto bude jejich hodnocení lepší.

H4: Účastníci kurzu celkovou spokojenost s účastí na vzdělávacím kurzu budou hodnotit častěji známkou 1 (výborný) než 2 (velmi dobrý).

Předpokládám, že znalosti účastníků rekvalifikačního kurzu jsou před vstupem na tento kurz minimální (žádné) a nejčastějším motivem pro účast je zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce. Hodnocení účastníků kurzu týkající se lektora (lektorského zázemí), průběhu vzdělávacího kurzu, použitých metod a formě i naplnění očekávání bude proto v rozmezí od 1 (výborný) po 2 (velmi dobrý), kdy častějším hodnocením bude 1 (výborný).

H5: Lektori budou preferovat častěji metody praktické než teoretické.

I přesto, že v rámci rekvalifikačního kurzu je potřeba objasnit množství teoretických pojmů a obsahů, měli by lektori využít takovou metodu, která bude vycházet ze zkušeností účastníků a prakticky přibližovat danou problematiku.

5.2 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení výzkumu bude rozděleno na dvě části. První část se bude zabývat vyhodnocením výzkumu podle stanovených hypotéz. V druhé části se zaměříme na nejdůležitější kritéria, která určují úspěšnost vzdělávací akce z pohledu zadavatele, lektorů a účastníků rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“.

I. Vyhodnocení výzkumu podle jednotlivých hypotéz

H1: Spokojenost účastníků s prezenční formou vzdělávání bude častěji hodnocena známkou 1 (výborný) než 2 (velmi dobrá).

Účastníkům rekvalifikačního kurzu bude prezenční forma vzdělávání vyhovovat, protože mají příležitost si dané téma probrat teoreticky a prakticky v rámci výuky a v případě nejasností požádat lektora o vysvětlení.

Pro rekvalifikační kurz „Pracovník v sociálních službách“ byla vybrána **prezenční forma** vzdělávání v určené dny v týdnu v dopoledních nebo odpoledních hodinách. Jednotlivé tematické bloky jsou členěny na několik částí, mezi kterými je přestávka. Pro tento kurz je prezenční forma velmi žádoucí, protože účastníci mají možnost se seznámit s jednotlivými tématy (obsahy) a v případě nejasností se zeptat lektora a tím si zajistit i zpětnou vazbu. V kolektivu mají také příležitost demonstrovat svoje zkušenosti s danou problematikou a v rámci praktických ukázek vyzkoušet práci s klientem tak, aby se připravili na praxi, která následuje po teoretické části v rozsahu 36h – opět denní a prezenční formou ve smluvním zařízení poskytujícím sociální služby.

Tab. 6 – Celková spokojenost účastníků kurzu s prezenční formou kurzu

CELKOVÁ SPOKOJENOST RESPONDENTŮ [%]					
	1	2	3	4	5
spokojenost s prezenční formou vzdělávací akce	36	43	14	7	

Závěr:

Hypotéza H1 nebyla potvrzena.

Z tabulky 6 vyplývá, že účastníci rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ častěji volili známku 2 (velmi dobrý) a to 43%. Vysvětlují si to tím, že z většiny dotazníků bylo patrné, že by jim vyhovovala delší časová dotace v rámci prezenční formy výuky a delší čas na přípravu na závěrečné zkoušky.

H2: Metoda praktických ukázek (instruktáž, nácvik) bude hodnocena účastníky častěji známkou 1 (výborný) než metoda přednášky.

Metody by měly být voleny podle obsahu daného tématu s ohledem na praxi a návaznost na zkušenosti účastníků vzdělávací akce. Proto si myslím, že lépe budou hodnoceny metody praktických ukázek.

Tab. 7 – celková spokojenost účastníků kurzu se zvolenými metodami

CELKOVÁ SPOKOJENOST RESPONDENTŮ [%]					
	1	2	3	4	5
efektivnost metody přednášky	29	50	21		
efektivnost praktických ukázek	43	43	7	7	

Závěr:**Hypotéza H2 byla potvrzena.**

Volba metody praktických ukázek se ukázala pro účastníky kurzu mnohem zajímavější a tím pádem je i lépe hodnocena než metoda přednášky. Praktické ukázky byly známkou 1 (výborný) hodnoceny ve 43%, zatímco přednáška pouze 29%.

H3: Pedagogické dovednosti jednotlivých lektorů budou účastníky kurzu hodnoceny lépe než zástupcem zadavatele při hospitaci na vzdělávací akci.

V rámci hospitace jsou stanoveny základní okruhy, které je třeba postihnout v osobnosti a osobě lektora ve výstupní zprávě. Tyto okruhy jsou stanoveny na kvalifikační předpoklady a pedagogické dovednosti.

Pro rekvalifikační kurz „Pracovník v sociálních službách“ je požadováno vzdělání v oblasti humanitní nebo sociální s dosaženým nižším (Bc.) vysokoškolským stupněm vzdělání a praxe v sociální oblasti, praxe s lektorováním je výhodou.

Tab. 8 – Kvalifikace lektorů

KVALIFIKACE LEKTORŮ				
KRITÉRIA	LEKTOR 1	LEKTOR 2	LEKTOR 3	LEKTOR 4
dosažené vzdělání	Mgr.	Mgr. et Mgr.	Mgr.	středoškolské
směr vzdělání	Sociální pedagogika	Sociální pedagogika a Psychologie	Speciální pedagogika – psychopedie a etopedie	Zdravotní škola – všeobecná zdravotní sestra
lektorské zkušenosti	7 let	5 let	5 měsíců	7 let
praxe v sociální oblasti	Vedoucí azylového domu v KM -10 let	K – centrum pro drogově závislé: streetworker -10 let, učitel na VOŠ v KM -5 let	Speciální pedagog v domově pro osoby se zdravotním postižením -5 let	Zdravotní sestra na oddělení geriatric v Psychiatrické léčebně v KM – 30 let

Z tabulky 7 vyplývá, že tři lektori ze čtyř mají vysokoškolské vzdělání v oboru, který následně přednáší a se kterým mají zkušenosti z praxe. Pouze lektor 4 má středoškolské vzdělání ve zdravotnictví, ale praxi v této sféře má mnohem delší. Jako další kritérium pro posouzení kompetentnosti lektora jsou stanoveny lektorské zkušenosti – délka praxe s lektorstvím. Nejmenší praxi s lektorováním měl lektor 3. Jakým způsobem ovlivňují tato

kritéria hodnocení lektora zástupcem zadavatele a účastníky, se dozvídáme i v dalším textu.

Při zjišťování kompetentnosti lektora jsem se zaměřila na několik vybraných pedagogických dovedností. Pedagogické dovednosti jednotlivých lektorů jsou rozděleny na ty, které jsou vyžadovány a ty, které je výhodné ovládat. Vyžadované vlastnosti jsou v tabulce zvýrazněny modrou barvou. Cílem hodnocení v rámci hospitace je pomocí stupnice 1 až 5 (jako ve škole) posoudit, do jaké míry naplňuje lektor stanovená kritéria.

Tab. 8 – Pedagogické dovednosti lektorů (vlastní zpracování)

PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI LEKTORŮ					
KRITÉRIA		LEKTOR 1	LEKTOR 2	LEKTOR 3	LEKTOR 4
seznamuje účastníky s cílem přednášky	Výhodou	1	1	1	2
působí kompetentně	Výhodou	2	3	2	1
má dobré vyjadřovací schopnosti	Vyžadováno	1	1	3	1
má dobré vystupování	Vyžadováno	1	1	2	1
je aktivní a iniciativní	výhodou	3	1	1	3
je odborně připravený	vyžadováno	1	1	1	1
zdůrazňuje důležité informace	Výhodou	1	2	4	2
umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)	Vyžadováno	1	1	3	1
klade kontaktní otázky	Výhodou	1	1	2	2
motivuje účastníky kurzu	výhodou	1	1	1	3
průměr		1,3	1,3	2,0	1,7

Jednotlivé dovednosti jsem hodnotila známkou, stejně jako ve škole, abych pedagogické dovednosti z pohledu zástupce zadavatele mohla srovnat s pohledem jednotlivých účastníků. Na konci tabulky jsou uvedeny i aritmetické průměry z jednotlivých známek daného lektora – opět ke srovnání s hodnocením pedagogických dovedností účastníky. Pouze odborná připravenost je u všech lektorů hodnocena známkou 1 (výborný). Zbývající vyžadované dovednosti jsou u tří ze čtyř lektorů hodnoceny rovněž známkou 1 (výborný).

Účastníci rekvalifikačního kurzu měli zhodnotit pedagogické dovednosti jednotlivých lektorů pomocí známek 1 (výborný) až 5 (nedostatečný), stejně jako ve škole. Výsledky šetření shrnují tabulky 9.1 pro první dva lektory a 9.2 (na následující straně) pro zbývající dva.

Tab. 9.1 – Hodnocení práce lektora účastníky kurzu v procentech, část 1

HODNOCENÍ PRÁCE LEKTORA RESPONDENTY [%]										
KRITÉRIUM	LEKTOR 1					LEKTOR 2				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
seznamuje s cílem přednášky	86	14				100				
působí kompetentně	86	14				100				
má dobré vyjadřovací schopnosti	86	7	7			100				
má dobré vystupování	86	14				100				
je aktivní a iniciativní	86	14				100				
je odborně připravený	100					100				
zdůrazňuje důležité informace	79	21				86	14			
umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)	57	43				100				
klade kontaktní otázky	79	21				100				
motivuje účastníky	72	21	7			100				
průměr	1,17					1,01				

Tab. 9.2 – Hodnocení práce lektora účastníky kurzu v procentech, část 2

HODNOCENÍ PRÁCE LEKTORA RESPONDENTY [%]										
KRITÉRIUM	LEKTOR 3					LEKTOR 4				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
seznamuje s cílem přednášky	79	21				86	14			
působí kompetentně	86	14				79	14	7		
má dobré vyjadřovací schopnosti	79	21				79	14	7		
má dobré vystupování	93		7			86	14			
je aktivní a iniciativní	71	29				79	14		7	
je odborně připravený	100					86	14			
zdůrazňuje důležité informace	64	29	7			79	21			
umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)	43	57				93	7			
klade kontaktní otázky	50	43	7			93	7			
motivuje účastníky	50	50				86	14			
průměr	1,29					1,19				

Tabulky 9.1 a 9.2 shrnují názory jednotlivých účastníků na pedagogické dovednosti lektorů, kteří jim přednášeli dané vzdělávací moduly. Účastníci měli také příležitost vybrat z pedagogických vlastností ty, které považují za nejdůležitější. Nejvíce si cenili účastníci odborné připravenosti lektorů, dobrého vystupování a umění propojit teorii s praxí. Na konci tabulky je opět uvedena hodnota aritmetického průměru známky, kterou účastníci zhodnotili lektora, abychom mohli porovnat hodnoty.

Závěr:

Hypotéza H3 byla potvrzena.

Účastníci rekvalifikačního kurzu hodnotili lektory mírněji než zástupce zadavatele při hospitacích. Jednak měli účastníci příležitost poznat lektory ve více situacích a strávili s nimi více času, jednak jsou laiky v oblasti hodnocení pedagogických dovedností, kterým bylo skryto vzdělání a délka praxe s lektorováním.

V souvislosti s tím bylo zajímavé i srovnání hodnocení zástupcem zadavatele a účastníky u lektora 3. Lektor 3 s nejkratší praxí v oboru i v lektorování byl hodnocen nejhorším průměrem jak ze strany zástupce zadavatele, tak ze strany účastníků. Nejlepší hodnocení naopak měl ze strany účastníků lektor 2. Tuto skutečnost si vysvětlují také tím, že to byl mezi přednášejícími jediný muž.

H4: Účastníci kurzu celkovou spokojenost s účastí na vzdělávacím kurzu budou hodnotit častěji známkou 1 (výborný) než 2 (velmi dobrý).

V rámci Závěrečného dotazníku se měli účastníci vyjádřit k průběhu vzdělávací akce, k použitým metodám a formě a jejich efektivitě. Kromě toho měli zhodnotit přínos celé vzdělávací akce pro sebe, tedy a) co očekávali od rekvalifikačního kurzu a b) zda rekvalifikační kurz naplnil jejich očekávání a c) celkovou spokojenost s účastí na rekvalifikačním kurzu „Pracovník v sociálních službách“.

Tab. 10 – Vstupní znalosti účastníků kurzu

Jaké jste měl/a před nástupem do kurzu znalosti o problematice? [%]	
žádné	43
částečné, ale potřeboval/a jsem si znalosti prohloubit nebo rozšířit	50
dobré	7

50% respondentů uvedlo, že před vstupem do rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ měli **znalosti** o problematice **částečné**, ale potřebovali si svoje znalosti prohloubit nebo rozšířit. Pouze jeden účastník (7%) uvedl, že má svoje znalosti na dobré úrovni, ale potřebuje „oficiální papír, aby mohl dál vykonávat svoji profesi“ (pozn. nahlášen na ÚP jako zájemce o zaměstnání).

Tab. 11 – Vstupní očekávání

Co jste očekával/a od tohoto kurzu? [%]	
zlepšení orientace v problematice sociálních služeb	29
zaučení se v nové oblasti a zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce	50
jiné	21

50% respondentů očekávalo od kurzu zaučení v nové oblasti a zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce, pouhých 29% zlepšení orientace a 21% zvolilo možnost jiná, ve které uvedli:

- *jak zlepšení orientace, tak zaučení ke zvýšení uplatnitelnosti,*
- *možnost získání pracovního poměru v perspektivní oblasti.*

V úvodu dotazníku respondenti vyplňovali svá očekávání od účasti na rekvalifikačním kurzu, kde očekávali zaučení v nové oblasti a zvýšení uplatnitelnosti na trhu práce. V závěru teoretické části měli zhodnotit, v jaké míře byla jejich očekávání naplněna. Zhodnotit měli také celkovou spokojenost s vybranými aspekty vzdělávací akce (tab. 13 na následující straně).

Tab. 12 – Naplnění očekávání (vlastní zpracování)

Splnil kurz Vaše očekávání? [%]	
předčil mé očekávání	14
očekával/a jsem tuto úroveň	79
velmi málo	7
nesplnil	0

Tab. 13 – Celková spokojenost respondentů s rekvalifikačním kurzem

CELKOVÁ SPOKOJENOST RESPONDENTŮ [%]					
	1	2	3	4	5
vybavenost učebny	7	43	50		
učební pomůcky a studijní materiál	14	64	22		
rozsah a náplň kurzu	7	64	22	7	
srozumitelnost obsahu	7	79	14		
zajímavost obsahu	29	43	28		
praktická orientovanost obsahu	29	50	21		
výukové tempo	14	36	50		
efektivnost metody přednášky	29	50	21		
efektivnost praktických ukázek	43	43	7	7	
spokojenost s prezenční formou vzdělávací akce	36	43	14	7	
lektorské zázemí	50	50			
celkové hodnocení kurzu	29	64	7		

Respondenti měli možnost se vyjádřit v dotazníku i k jiným položkám vzdělávací akce. Pro ukázkou uvádím náměty a připomínky týkající se kurzu:

- rozhodně bych přidal víc hodin praxe,
- víc času na výuku probíraných témat (víc hodin),
- chtělo by to víc času, aby se mohlo opakovat po každém tématu,
- někteří lektori byli moc rychlí, protože se snažili probrat téma, aby ho obsáhli a už stejně nezbyl čas na opakování,
- delší čas by to chtělo, vzhledem k tomu, co má účastník vědět (vše je moc nahuštěno).

Závěr:

Hypotéza H4 nebyla potvrzena.

Před vstupem do rekvalifikačního kurzu mělo 50% respondentů (účastníků kurzu) částečné znalosti o dané problematice. Tuto skutečnost si vysvětlují tak, že do rekvalifikačního kurzu jsou zařazováni uchazeči nebo zájemci o zaměstnání nejen na základě vlastní podané žádosti u zprostředkovatele, ale také na základě posouzení dalších kritérií z pohledu pracovníka rekvalifikací, mimo jiné jsou mezi těmito kritérii i zkušenosti s oborem, ve kterém mají zájem se rekvalifikovat, a vhodný směr vzdělání. Stejný procentní podíl (tedy 50%) respondentů očekával od rekvalifikačního kurzu spíše zaučení v nové oblasti, aby si zvýšili uplatnitelnost na trhu práce, než zlepšení orientace v problematice. 79% účastníků danou úroveň kurzu očekávala.

I přesto, že účastníci jedničkami šetřili, byli v celkovém pohledu spokojeni s průběhem teoretické části, kterou ohodnotili jako velmi dobrou. V námětech se nejčastěji objevovaly požadavky na zvýšení hodinové dotace, popř. na prodloužení doby trvání se zachováním hodinové dotace, což se projevilo i v hodnocení výukového tempa, kdy 50% účastníků dalo této položce známku 3 (dobrý).

H5: Lektori budou preferovat častěji metody praktické než teoretické.

Pozorování jsem zaměřila na vyhodnocení nejčastější metody používané jednotlivými lektory rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ a k čemu jednotlivé metody používali vzhledem ke vzdělávacímu cíli (tab. 14).

Tab. 14 – Používané metody při výuce

POUŽÍVANÉ METODY PŘI VÝUCE				
ZVOLENÁ METODA	LEKTOR 1	LEKTOR 2	LEKTOR 3	LEKTOR 4
Přednáška s diskuzí	Seznámení s tématem (Standardy soc. služeb)	Seznámení s tématem (Metody sociální práce v praxi)	Seznámení s tématem (Asertivita, manipulace)	Seznámení s tématem (první pomoc, základy péče o nemocné a postižené)
Inscenační metody	řešení modelových situací	scénky, kdy lektor je klient	ve dvojicích – hraní scének	ve skupině – nácvik první pomoci, péče o seniory
preferovaná metoda	PŘEDNÁŠKA S DISKUZÍ	INSCENAČNÍ METODY	INSCENAČNÍ METODY	INSCENAČNÍ METODY, INSTRUKTÁŽNÍ VIDEO

Nejčastěji používanou **metodou** v rámci výuky teoretické části byla **přednáška s diskuzí**, která sloužila k seznámení účastníků kurzu s tematickým okruhem. Objevovaly se i **inscenační metody**, kdy měli účastníci kurzu možnost si prakticky vyzkoušet některé části odpřednášených modulů, např. trénink empatické reakce, nácvik užití metody sociální práce v praxi, dýchání z úst od úst atd.

Při rozhovoru s lektorem jsem doplňovala stanovisko k vhodnosti užívání metod vzdělávání v rekvalifikačním kurzu vzhledem ke vzdělávacímu cíli (ukázky rozhovorů).

Z rozhovorů jsem vybrala některé postoje lektorů ke zvolené formě a použitým metodám:

LEKTOR 1: *Myslím si, že prezenční forma je jediná možná. Jak jinak byste jim chtěla předat to množství informací. A metody? Já mám raději praktické ukázky a hraní rolí. Pokud je na to skupina nastavena, ... bývá to nejen poučné, ale i zábavné a na tom, podle mě, záleží nejvíc, ... aby si to prožili, a to třeba přes počítač prostě nejde.*

LEKTOR 2: *Důležité je se hodně zasmát ... z toho si lidi pamatují nejvíc ... převést to do zábavné formy, ukázat na několika příkladech...a ne jim jen vnucovat fakta, od toho mají skripta a z těch se mohou učit doma.*

LEKTOR 3: *Psychologie je takové nudné téma pro ty, kteří se tím nezabývají a potřebují to jen na to, aby mohli prakticky jednat, je prostě důležité, aby si spoustu věcí nejdřív vyzkoušeli na sobě...a pak se jim dostalo zpětné vazby. Některé pojmy do lidí musíte dostat, když nic tak jen proto, aby mohli správně vyplnit test. Ale někdy jim zadávám úkoly, aby si něco z toho, co jsme si zkoušeli (empatii, asertivitu) zkusili i doma...aby to někam posunulo i je samotné.*

LEKTOR 4: *Přednáška je takové nutné zlo, ale pracujeme s dospělými, takže i z nudné přednášky se může stát diskuze nad různými tématy, kterou jen sem tam usměrníte a doplníte, nakonec shrnete, a když to ještě doplníte nějakou praktickou ukázkou, máte vyhráno.*

Závěr:

Hypotéza H5 byla potvrzena.

Jak je patrné z ukázek rozhovorů i tabulky 14, zvolená metoda hraje velmi důležitou roli v tom, jestli bude daná vzdělávací akce posuzována z pohledu lektorů jako úspěšná či nikoliv. Lektoři převážně preferují praktické metody, aby měli účastníci příležitost si danou problematiku prožít a tím i lépe zapamatovat, a kdykoliv v následující praxi použít.

II. Kritéria úspěšnosti rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“

Z pohledu zadavatele:

Hodnocení vzdělávací akce z pohledu zadavatele je v tomto případě komplikovaná, protože zadavatelem je Úřad práce České republiky (dále jen zadavatel), konkrétně Krajská pobočka ve Zlíně, která má v kompetenci vybírat podle doručených nabídek budoucího dodavatele vzdělávací akce pro celý Zlínský kraj. Z tohoto důvodu budeme vycházet ze Zadávací dokumentace „Výběr dodavatelů pro realizaci rekvalifikace ve Zlínském kraji“ (dále jen Zadávací dokumentace), ve které jsou přesně popsány požadavky zadavatele na konkrétní obsah, rozsah a vstupní předpoklady účastníků kurzu. Zároveň jsou zde stanovena i hodnotící kritéria, podle kterých je dodavatel vybírán.

Zadávací dokumentace je v souladu se zákonem o veřejných zakázkách (§44 zákona 137/2006Sb., o veřejných zakázkách a pozdějších předpisů). Tato byla zveřejněna dne 29. března 2012 na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí (<http://portal.mpsv.cz>, dne: 5. 6. 2013), kde byla volně k dispozici všem zájemcům z řad možných dodavatelů (vzdělávacích agentur). Z této zadávací dokumentace vyplývají podmínky realizace jednotlivých kurzů a hodnotící kritéria, podle kterých jsou vybíráni dodavatelé pro jednotlivé oblasti.

Podrobněji se budeme věnovat části **Rekvalifikační kurzy v oblasti Sociálních služeb**. Zadavatel stanovuje minimální rozsah a obsah jednotlivých kurzů v souladu se zákonem 108/2006Sb., o sociálních službách, zejména naplňuje §116 o Pracovnících v sociálních službách.

Tab. 15 - Předmět veřejné zakázky v oblasti Sociálních služeb

Č.	Typ rekvalifikačního kurzu	Minimální rozsah kurzu bez zkoušek (počet hodin)
1	Pracovník v sociálních službách – přímá obslužná činnost	150
2	Pracovník v sociálních službách – osobní asistence	200
3	Pracovník v sociálních službách – základní výchovná nepedagogická činnost	200
4	Pečovatel/pečovatelka (o děti od 0 do 15 let)	160

Na ukázkou jsme vybrali **Pracovníka v sociálních službách – přímá obslužná činnost**. Minimální obsah kurzu je stanoven následujícími povinnými položkami:

- a) úvod do problematiky kvality v sociálních službách, standardy kvality sociálních služeb,
- b) základy komunikace, rozvoj komunikačních dovedností, asertivita, metody alternativní komunikace,
- c) úvod do psychologie, psychopatologie, somatologie,
- d) základy ochrany zdraví,
- e) etika výkonu činnosti pracovníka v sociálních službách, lidská práva a důstojnost,
- f) základy prevence vzniku závislosti osob na sociální službě,
- g) sociálně-právní minimum,
- h) metody sociální práce.

Zvláštní část může obsahovat, podle aktuálních potřeb a vyhodnocení dodavatele, posílení některých částí:

- a) základy péče o nemocné, úvod do problematiky psychosociálních aspektů chronicky infekčních onemocnění,
- b) aktivizační, vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času,
- c) prevence týrání a zneužívání osob, kterým jsou poskytovány sociální služby,
- d) základy výuky péče o domácnost,
- e) krizová intervence,
- f) úvod do problematiky zdravotního postižení,
- g) odborná praxe. (srovnání viz Příloha P III)

Pracovník v sociálních službách – přímá obslužná činnost je určen pro uchazeče nebo zájemce o zaměstnání s minimálně základním vzděláním. Dodavatel musí zajistit ochranné pracovní prostředky a zabezpečit účastníkům kurzu očkování dle Vyhlášky Ministerstva zdravotnictví České republiky č. 537/2006Sb., o očkování proti infekčním nemocem, před nástupem na praktickou přípravu.

Vrátíme se nyní k **hodnotícím kritériím**, podle kterých je vybírán dodavatel.

Mezi podmínkami, které musí dodavatel splňovat, jsou např. “

- a) realizovat kurzy podle ustanovení §108 odst. 2 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, vyhlášky č. 519/2004 Sb., o rekvalifikaci uchazečů a zájemců o zaměstnání, zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a podle vyhlášky 176/2009 Sb., kterou se stanoví náležitosti žádosti **o akreditaci vzdělávacího programu**, organizaci a způsobu jeho ukončení,
- b) realizace rekvalifikačních kurzů bude zabezpečována na základě objednávek zadavatele,
- c) plnění zakázky musí být zabezpečeno **dostatečným počtem kvalifikovaných a specializovaných osob**,
- d) součástí každého rekvalifikačního kurzu budou předepsané závěrečné zkoušky a vydání kvalifikačních dokladů úspěšným absolventům rekvalifikace. Účastníkům kurzu, kteří neúspěšně vykonají závěrečné zkoušky, bude vydáno potvrzení o absolvování kurzu aj.

Zadavatel stanovuje v Zadávací dokumentaci základní, profesní, ekonomické a finanční a technické předpoklady prokazování kvalifikace v souladu se zákonem č. 137/2006Sb., o veřejných zakázkách. Zároveň uvádí rozhodující váhu jednotlivých částí při zkoumání nabídek dodavatelů. Nejvýznamnější je výše nabídkové ceny bez DPH (50%), potom materiálně technické zabezpečení (40%) a minimální počet účastníků pro uskutečnění kurzu (10%).

Na základě výše uvedených parametrů jednotlivé vzdělávací organizace (dodavatelé) vypisují tzv. nabídkové listy, podle kterých se zadavatel rozhoduje také.

Co jsou tedy rozhodující kritéria úspěšnosti pro zadavatele?

1. **výše nabídkové ceny** bez DPH za jednoho účastníka kurzu
2. **materiálně technické zabezpečení**
3. **minimální počet účastníků**, pro který je dodavatel schopen realizovat rekvalifikační kurz

Ostatní aspekty jsou konkrétně domlouvány s dodavatelem. Patří sem domluva termínu podle požadavků ÚP, **kvalitní lektorské zázemí** (dokladována kvalifikace každého lektora), zpětná vazba od účastníků kurzu (závěrečné dotazníky spokojenosti) a následná úprava podmínek realizace kurzů (v našem případě: prodloužení délky rekvalifikačního kurzu se zachováním hodinové dotace). Neméně rozhodujícím kritériem je i možnost uplatnění účastníků rekvalifikačního kurzu na trhu práce s absolvovaným kurzem.

Z pohledu lektora:

V rámci rozhovoru jsme společně s lektory hledali kritéria, která rozhodují o úspěšnosti vzdělávací akce a jejich stanovisko k danému kritériu (X – ne, 0 – nevím, ✓ - ano). Jejich názory jsou shrnuty v tabulce 16.

Tab. 16 – Kritéria úspěšnosti vzdělávací akce z pohledu lektora

KRITÉRIA ÚSPĚŠNOSTI VZDĚLÁVACÍ AKCE Z POHLEDU LEKTORA				
	LEKTOR 1	LEKTOR 2	LEKTOR 3	LEKTOR 4
vstupní znalosti účastníků vzdělávacího kurzu	✓	✓	0	✓
motivace účastníků vzdělávacího kurzu	✓	✓	✓	✓
materiální a technické vybavení učebny	X	X	0	✓
kvalita poskytnutých studijních materiálů	X	✓	✓	✓
zvolená forma vzdělávání	✓	0	✓	✓
zvolená metoda	✓	✓	✓	✓
pedagogické dovednosti lektora	✓	✓	0	✓
příprava lektora	✓	✓	✓	✓
provázanost teorie a praxe	✓	✓	✓	✓
přizpůsobení obsahu a rozsahu kurzu účastníkům	✓	✓	✓	✓
denní hodinový rozsah	0	X	0	✓

Lektoři se shodli, že **motivace** účastníků, **příprava** lektora, **provázanost** teorie a praxe a **přizpůsobení** obsahu a rozsahu kurzu účastníkům jsou rozhodující kritéria pro úspěšnost vzdělávací akce. Možnosti, které poskytuje spolupráce se vzdělávacím zařízením, zázemí a celková **atmosféra v organizaci** je pro práci lektora také nesmírně důležitá.

Z pohledu účastníků:

Z pohledu účastníků rozhodujícími kritérii pro úspěšnost vzdělávací akce jsou:

Pedagogické dovednosti lektora - zejména odborná připravenost, dobré vystupování, umění propojit teorii s praxí, umění motivovat účastníky. Účastníci měli příležitost se vyjádřit k osobnosti lektora nejen známkováním, ale i slovně. Mezi jinými se nejčastěji objevovaly i schopnosti lektora rozesmát a pobavit, zopakovat danou učební látku a přístup lektora k účastníkům.

Materiálně-technické zázemí – světlo a teplota v místnosti, pohodlnost sezení a vlastní prostor, možnost výhledu na lektora i tabuli, technické možnosti učebny (vybavení IT technologií), možnost uspořádat učebnu jinak (sezení v kruhu), možnost uvařit si čaj/kafe, dostupnost obchodu a dopravní sítě do místa konání rekvalifikačního kurzu.

Jedná se klienty Úřadu práce České republiky, proto hlavním kritériem, které je z jejich pohledu rozhodujícím po ukončení rekvalifikačního kurzu, je jejich **uplatnitelnost na trhu práce**. Zájem o rekvalifikační kurz ze strany uchazečů a zájemců o zaměstnání je stále vysoký. Bohužel všichni sledujeme současný vývoj v přidělu dotací ze státního rozpočtu právě do sociální oblasti. Co bylo dříve standardem, je dnes považováno za vysoce možnost, kterou klienti sociálních zařízení velice postrádají, leč si ji nemohou dovolit.

V druhé části vyhodnocení výzkumu podle kritérií jsme se podívali na pohledy zadavatele, lektora a účastníků rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“. Všichni se shodli na tom, že jedním z nejdůležitějších předpokladů je materiálně – technické vybavení, osobnost lektora, který musí mít jisté pedagogické dovednosti a motivace účastníka tento kurz absolvovat. Výhodou je, že o rekvalifikační kurz mají zájem většinou ti, kteří opravdu uvažují o doplnění nebo rozšíření kvalifikace v sociální oblasti.

Pro spolupráci se vzdělávacím zařízením nám vyplynulo několik podnětů: 1) účastníky rekvalifikačního kurzu vybírat svědomitě a upřednostňovat ty, kteří jsou motivováni; 2) lektory pokud možno zachovat stávající; 3) hodinovou dotaci na kurz rozložit do delšího časového horizontu; 4) poskytnout více prostoru na opakování a přípravu na závěrečné zkoušky.

5.3 Vzdělávání dospělých a sociální pedagogika

V úvodu jsem zmínila, že adaptace na stále se měnící podmínky, které klade na jedince společnost, rodina, zaměstnání, je v poslední době stále častějším tématem. Objevují se stále nové vzdělávací organizace, univerzity třetího věku a trend vzdělávání v jakémkoliv věku a oblasti. Jak vzdělávání pro dospělé souvisí se sociální pedagogikou?

Zprvým úkolem sociálního pedagoga je zkoumat, jak „poskytovat pomoc při adaptaci na stále se měnící životní podmínky zejména těm, kteří se projevují rizikovým chováním...; reflektovat ... problémy společnosti“ (Kraus, 2008, s. 49). Zadruhé sociální pedagog je, z mého pohledu, tak trochu antickým vzorem „kalokagathia“. Měl by se orientovat ve společenské problematice a být vzdělán v jejich oblastech. Proto se orientuje v právu, pedagogice i psychologii. Všechny tyto znalosti potom uplatňuje v konkrétní profesi. Mojí profesí je poradenství nejen v rámci služeb Úřadu práce.

Abychom usnadnili i nezaměstnaným jejich složitou životní situaci a pomohli jim rychleji se přizpůsobit měnícím se podmínkám a reflektovat tak problémy ve společnosti, ale i jejich osobní, jsou v nabídce služeb Úřadů práce i poradenské činnosti. V rámci poradenství konzultujeme volbu a změnu povolání, ale obrací se na nás lidé s různými problémy, které vyplývají nejen z jejich nezaměstnanosti. Zároveň je pro nás důležitá zpětná vazba od účastníků poradenství (rekvalifikace), zda jim kurz přinesl očekávané a pomohl jim rozšířit, doplnit, rekvalifikovat jejich znalosti a dovednosti tak, aby se mohli vrátit zpátky na trh práce. Všem pomoci nemůžeme, ale můžeme poskytnout maximum informací, přizpůsobených jejich potřebě.

Svoji diplomovou práci jsem zaměřila právě na metody a formy vzdělávání, které se nejčastěji uplatňují při vzdělávání dospělých. Zjistit, jaká metoda je pro vzdělání dospělých nejvhodnější a nejčastěji používaná pro různé oblasti – školství, podniková praxe, zájmové vzdělávání – a různá témata, mě zajímalo z pohledu poradce, lektora a poloprofesionála, který se zabývá vzděláváním dospělých. Rekvalifikační kurz „Pracovní v sociálních službách“ jsem si vybrala ze dvou důvodů. Jednak je to směr mého vzdělání a témata jsou mi známá, jednak proto, že účastníky do kurzu vybírám já. Neměla jsem možnost se účastnit výběrového řízení na dodavatele vzdělávací akce, ale o to víc mě zajímal samotný průběh rekvalifikačního kurzu z pohledu jednotlivých subjektů.

ZÁVĚR

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Formy a metody vzdělávání dospělých“. Zajímalo mě, jaká jsou specifika ve vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí, co ovlivňuje úspěšnost vzdělávací akce a jaké jsou nejčastěji používané metody v rámci vzdělávání dospělých.

Teoretickou část jsem rozdělila do čtyř kapitol. V první kapitole jsem charakterizovala pojem celoživotního vzdělávání a možnosti vzdělávání dospělých. Za pomoci charakteristik z vývojové psychologie jsem upozornila na důležité mezníky v období dospělosti, které se promítají do specifických znaků vzdělávací akce. Kapitola druhá je věnována popisu vzdělávací akce od zjištění vzdělávací potřeby po její konkrétní realizaci. Definovány jsou i subjekty vzdělávací akce – zadavatel, dodavatel, lektor a účastník. Třetí kapitola je věnována metodám vzdělávání dospělých, kdy je důraz kladen na ty, se kterými se můžeme setkat v oblasti profesního vzdělávání od nižších dělnických po manažerské pracovní pozice. Poslední kapitola teoretické části je věnována formám vzdělávání dospělých. Formy jsou rozděleny na užívané ve školství a v profesní praxi. Nemalá pozornost je věnována vymezení rekvalifikačního kurzu.

V praktické části jsem pomocí dotazníkového šetření zjišťovala, jaké metody a forma vzdělávání jsou vhodné pro rekvalifikační kurz „Pracovník v sociálních službách“. Abychom mohli hodnotit vzdělávací akci jako úspěšnou, je třeba se podívat na celou akci z pohledu všech zúčastněných stran. První stranou je zadavatel, který stanovil kritéria úspěšnosti již zadávací dokumentací. Účastníci (klienti) měli možnost se vyjadřovat k průběhu, organizaci, lektorskému zázemí i metodám v průběhu teoretické části rekvalifikačního kurzu. Výsledky mě překvapily. Z předcházejících zkušeností jsem se obávala, že účastníci budou hodnotit celou akci velmi pozitivně (bez rozmyslu, aby měli už vyplněný dotazník). Ukázalo se ovšem, že příslib zachování anonymity a toho, že výsledky jsou pouze pro soukromý účel, jim dodal větší jistotu v hodnocení celé vzdělávací akce - metod, formy, lektorů, organizace, vybavení, atd. Nejvíce si účastníci cenili pedagogických dovedností lektora – zejména odborné připravenosti, umění teorii navázat na praxi a motivovat účastníky kurzu. Rozhodující pro účastníky byla také organizace kurzu, kde se projevovala největší nespokojenost. Stejnou možnost jsem dala i lektorům, kteří jsou i z pohledu účastníků, tím nejdůležitějším prvkem vzdělávací akce. Lektoři se vyjadřovali nejen ke zvoleným metodám a formě, ale také vyjadřovali subjektivní názor na kritéria, kte-

rá jsou rozhodující pro úspěšnost celé vzdělávací akce. Mezi nejdůležitější aspekty řadili mimo jiné i motivaci účastníků, odbornost lektora, která se promítá do přípravy a umění propojit teorii s praxí a celkovou atmosféru pro práci v dané vzdělávací organizaci.

Cílem diplomové práce bylo upozornit na stále rostoucí význam vzdělávání dospělých a vymezit jednotlivá specifika oproti vzdělávání dětí a mládeže, vyhledat nejčastěji používané metody a formy vzdělávání dospělých a díky analýze vzdělávací akce vytvořit přehled kritérií, která jsou důležitá pro realizaci rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“ z pohledu zadavatele, účastníků a lektorů a stanovit doporučení pro další běhy tohoto kurzu. Doporučení vychází ze samotného výběru účastníků kurzu a navázání užší spolupráce se vzdělávacím zařízením pro udržení, popř. zvýšení spokojenosti účastníků a jejich uplatnění na trhu práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Zákony a jiné dokumenty:

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

zákon č. 435/2006 Sb., Zákon o zaměstnanosti

zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce

zákon č. 179/2006Sb., Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání

zákon č. 108/2006Sb., Zákon o sociálních službách

Monografie:

BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. Praha: VOX, 2003. 174s. ISBN 80-86324-27-3

BARTÁK, J. *Vzdělávání ve firmě*. Praha: Alfa Publishing, 2007. 164s. ISBN 978-80-86851-68-6

BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia, 2003. 222s. ISBN 80-7220-158-1

BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. 136s. ISBN 978-80-247-2580-2

BIRCH, P. *Koučování*. Brno: CP Books, a.s., 2005. 97s. ISBN 80-251-0581-4

BOČKOVÁ, V. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. 50s. ISBN 80-7067-358-3

DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. S. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. Brno: IMS, 2010. 145s.

KATUŠČÁK, D., DROBÍKOVÁ, B., PAPÍK, R. *Jak psát závěrečné a kvalifikační práce*. Nitra: Enigma, 2008. 161s. ISBN 978-80-89132-70-6

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů. Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, 2010. ISBN 978-80-7261-168-3

KRAUS, J.B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368s. ISBN 80-247-1284-9

MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

- MUŽÍK, J. *Andragogika*. Praha: ASPI Publishing, 2004. 148s. ISBN 80-7357-045-9
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. 202s. ISBN 80-7238-220-9
- MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000. 107s. ISBN 80-86432-00-9
- MUŽÍK, J. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých (se zvláštním zřetelem ke vzdělávání dospělých)*. Praha: MJF, 2004. 40s. ISBN 80-86284-45-X
- OURODA, S. *Oborová didaktika*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. 117 s. ISBN 80-7157-477-5
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. Praha: vydavatelství UJAK, 2008. 184s. ISBN 978-80-86723-58-7
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. 280s. ISBN 80-200-0950-7
- PLAMÍNEK, J. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada Publishing, 2009, 120s. ISBN 978-80-247-2796-7
- PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých – průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha: Grada Publishing, 2010. 320s. ISBN 978-80-247-3235-0
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing, 2012. 281s. ISBN 978-80-247-4152-9
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268s. ISBN 80-85931-48-6
- SOLFRONK, J. *Organizační formy vyučování*. Praha: Karolinum, 1994. 64s. ISBN 80-7066-334-0
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. 208s. ISBN 978-80-7367-551-6
- Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. Vyd. Editor Milada Rabušicová, Ladislav Rabušic. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339s. ISBN 978-80-210-4779-2
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie – dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528s. ISBN 80-7178-308-0
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. 160s. ISBN 978-80-247-1770-8

Kvalifikační práce:

BUDAŘ, M. Diplomová práce: *Manažerské hry jsou součástí elektronického vzdělávání*. Praha: VŠE, 2002.

PECHÁČKOVÁ, I. Bakalářská práce: *Dialogické metody ve vzdělávání dospělých*. Praha: UK, 2008.

HRONEK, R. Bakalářská práce: *Metody a formy vzdělávání dospělých*. Brno: IMS, 2010.

SVOBODA, M. Bakalářská práce: *Metody efektivního učení z pohledu psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011.

Internetové zdroje a odkazy:

Databanka dalšího vzdělávání – definice metody (dne: 27. 6. 2012, 9:37)

<<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/metoda>>

Portál pro podporu informační gramotnosti (dne: 16. 7. 2012, 12:30)

<<http://infogram.cz/article.do?articleId=1302>>

Informace o metodě workshop (dne: 16. 7. 2012, 15:02)

<<http://mv-workshop.cz>>

Metoda: přednáška (dne: 28. 6. 2012, 16:45)

<<http://www.fi.muni.cz/usr/jkucera/xcitaty.htm>>

Metoda: counselling (dne: 16. 7. 2012, 17:09)

<<http://www.elseaz.cz/slovník/counselling/>>

Definice problému (dne: 24. 7. 2012, 12:32)

<www.infogram.cz>

Dokument MŠMT: Průvodce dalším vzděláváním, leden 2010 (dne: 29. 7. 2012, 16:14)

<www.msmt.cz/file/11567>

Informace o metodě cílených otázek (dne: 16. 7. 2012, 11:23)
<www.ucitelske_listy.cz/2011/08/serial-marie-homerova-neobvykle-metody_2613.html>

Etika v rámci vzdělávání (dne: 27. 12. 2012, 9:23)
<http://www.aivd.cz/sites/default/files/seminar_22.02.2011_-_prezentace.pdf>

Kvalita institucí a lektorů dalšího vzdělávání (dne: 27. 12. 2012, 9:34)
<http://www.aivd.cz/sites/default/files/brabcova_2.pdf>

Nové a připravované nástroje hodnocení kvality v DV (dne: 27. 12. 2012, 9:45)
<http://www.aivd.cz/sites/default/files/tima_10.12.2012_-_prezentace_langer.pdf>

Kvalita očima vzdělavatele (dne: 27. 12. 2012, 9:52)
<http://www.aivd.cz/sites/default/files/brabcova_0.pdf>

Zadávací dokumentace „Výběr dodavatelů pro realizaci rekvalifikací ve Zlínském kraji“
(dne: 3. 8. 2012, 8:45) <<http://portal.mpsv.cz/upcr/vz>>

A Memorandum on Lifelong learning. Brussels: European Commission, 2000.
(dne: 14.9.2012, 13:38) <<http://aplikace.msmt.cz/DOC/memorandum.doc>>

MUŽÍK, J. *Didaktické principy, formy a metody vyučování a učení dospělých*. Plzeň: Krajské vzdělávací centrum a jazyková škola, 2007. (dne: 24. 6. 2012, 11:34)
<<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p15.doc>>

MUŽÍK, J. *Učení dospělých, změna úlohy vysokoškolského pedagoga a inovace didaktických metod*. Olomouc, 2002 (dne: 24. 6. 2012, 12:03)
<<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p7.htm>>

Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, o.s. (dne: 27. 12. 2012)
<www.aivd.cz>

Národní soustava kvalifikací (NSK) (dne: 7. 1. 2013)
<www.narodni-kvalifikace.cz>

Fond dalšího vzdělávání (FDV) (dne: 13. 12. 2012)
<<http://fdv.mpsv.cz>>

Odborné časopisy:

Andragogika: čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých. Praha: Academia Economica s.r.o., 199--, ročník XV, březen 2011

Ostatní zdroje:

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Praha: MŠMT ČR, 2001. *Národní rozvojový plán ČR 2007 – 2013.* Praha: MMR, 2006.

Školení pro referenty zaměstnanosti v rámci projektu „*Personální a odborné zajištění realizace Aktivní politiky zaměstnanosti – RealAPZ*“ (CZ.1.04/2.2.00/11.00009)
Olomouc: Fond dalšího vzdělávání, 2012.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha P I:** Desatero kvalitního lektora (AIVD, o.s.)
- Příloha P II:** Desatero kvalitní vzdělávací instituce (AIVD, o.s.)
- Příloha P III:** Harmonogram rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“
- Příloha P IV:** Hodnotící dotazník na lektory vzdělávacího modulu
- Příloha P V:** Závěrečný dotazník pro absolventy rekvalifikačního kurzu „Pracovník v sociálních službách“
- Příloha P VI:** Hodnotící formulář pro lektora
- Příloha P VII:** Hodnotící formulář pro použitou metodu
- Příloha P VIII:** Otázky k rozhovoru s lektorem

PŘÍLOHA P I: DESATERO KVALITNÍHO LEKTORA



Asociace institucí
vzdělávání dospělých ČR, o.s.



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.

www.aivd.cz



Asociace institucí
vzdělávání dospělých ČR, o.s.



DESATERO KVALITNÍ VZDĚLÁVACÍ INSTITUTE

1. Kvalitní instituce je ve své odbornosti uznávanou autoritou, je strategicky řízena a pečuje o svůj neustálý rozvoj.
2. Dodržuje sjednané dohody, respektuje příslušné právní předpisy, je členem respektovaných profesních sdružení a chová se eticky i vůči konkurenci.
3. Je zákaznický orientována, klient je vždy v centru její pozornosti.
4. Dokáže nejen úspěšně nabídnout svůj produkt, ale také klientovi při jeho volbě komplexně poradit.
5. Je schopna realizovat vzdělávání na klíč podle potřeb klienta, využívá vlastní studijní materiály a didaktické pomůcky.
6. Pečuje o trvalé zvyšování kvality svých lektorů a dalších spolupracovníků.
7. Realizuje vzdělávací akce v prostorách odpovídajících hygienickým a psychohygienickým zásadám, dbá na odpovídající komfort při vzdělávacích akcích.
8. Využívá moderní technologie a aplikuje aktuální poznatky andragogiky.
9. Je schopna předložit reference, vč. kontaktů na referenční osoby.
10. Snaží se nejen naplnit, ale i předčít očekávání svých klientů.

www.aivd.cz

**PŘÍLOHA P III: HARMONOGRAM REKVALIFIKAČNÍHO KURZU
„PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH“**

Pracovník v sociálních službách

Termín konání: 1.2. - 26. 3. 2013

datum	den	čas	předmět	učebna	hodin	Lektor
1. 2. 2013	pá	9:00 - 9:45 9:45 - 14:00	Úvodní blok Sociálně právní minimum, základy ochrany zdraví		1 5	
4.2.2013	po	8:00 - 13:00	Standardy kvality sociálních služeb		6	
5.2.2013	út	8:00 - 13:00	Základy prevence vzniku závislosti osob na sociální službě		6	
6.2.2013	st	11:30 - 16:30	Etika činnosti pracovníka soc. služ., lidská práva, důstojnost		6	
7.2.2013	čt	8:00 - 13:00	Prevence týrání a zneužívání osob, kterým je poskytována soc. sl.		6	
8.2.2013	pá	11:30 - 16:30	Metody sociální práce		6	
11.2.2013	po	8:00 - 13:00	Úvod do psychologie, psychopatologie, somatologie		6	
13.2.2013	st	8:00 - 13:00	Psychologie v komunikaci, rozvoj komunikačních dovedností, asertivita		6	
14.2.2013	čt	8:00 - 13:00	Psychologie v komunikaci, rozvoj komunikačních dovedností, asertivita		6	
19.2.2013	út	8:00 - 13:00	Úvod do problematiky zdrav. postižení		6	
20.2.2013	st	11:30 - 16:30	Krizová intervence		6	
21.2.2013	čt	8:00 - 13:00	Zvládání jednání osoby, které je poskytována sociální služba		6	
28.2.2013	čt	8:00 - 13:00	Zákl. péče o nemocné, základy hygieny		6	
4.3.2013	po	12:00 - 17:00	Aktivizační techniky		6	
5.3.2013	út	12:00 - 17:00	Základy péče o domácnost		6	
7.3.2013	čt	8:30 - 15:30	Vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času		8	
14.3.2013	čt	8:30 - 15:30	Vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času		8	
15.3.2013	pá	8:30 - 15:30	Vzdělávací a výchovné techniky, základy pedagogiky volného času		8	
praxe v rozsahu 36 hodin (6hod/denně) 18.3. - 25.3.2013						
26.3.2013	út	8:00-9:30	zkouška		2	

PŘÍLOHA P IV: HODNOTÍCÍ DOTAZNÍK NA LEKTORY VZDĚLÁVACÍHO MODULU...

HODNOTÍCÍ DOTAZNÍK NA LEKTORA VZDĚLÁVACÍHO MODULU

.....

Vážená paní, vážený pane,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro zpracování mé diplomové práce Formy a metody vzdělávání dospělých. Dotazník se týká zjišťování naplnění Vašeho očekávání z jednotlivých témat a práce lektora.

Prosíme o pravdivé a uvážlivé vyplnění odpovědí na níže uvedené otázky.

Platné odpovědi v příslušné kolonce zakřížkujte. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za spolupráci.

Lucie Helisová

Zhodnot'te prosím lektora (známkování jako ve škole)

Hodnocení práce lektora –

Kritérium	1	2	3	4	5
Seznamuje účastníky s cílem přednášky					
Působí kompetentně					
Má dobré vyjadřovací schopnosti					
Má dobré vystupování					
Je aktivní a iniciativní					
Je odborně připravený					
Zdůrazňuje důležité informace					
Umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)					
Klade kontaktní otázky					
Motivuje účastníky kurzu					

Hodnocení práce lektora –

Kritérium	1	2	3	4	5
Seznamuje účastníky s cílem přednášky					
Působí kompetentně					
Má dobré vyjadřovací schopnosti					
Má dobré vystupování					
Je aktivní a iniciativní					
Je odborně připravený					
Zdůrazňuje důležité informace					
Umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)					
Klade kontaktní otázky					
Motivuje účastníky kurzu					

PŘÍLOHA P V: ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK PRO ABSOLVENTY REKVALIFIKAČNÍHO KURZU „PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH“

HODNOTÍCÍ DOTAZNÍK PRO ABSOLVENTY REKVALIFIKAČNÍHO KURZU „PRACOVNÍK V SOCIÁLNÍCH SLUŽBÁCH“

Vážená paní, vážený pane,

chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění dotazníku, který slouží jako podklad pro zpracování mé diplomové práce Formy a metody vzdělávání dospělých. Dotazník se týká zjišťování naplnění Vašeho očekávání z absolvovaného rekvalifikačního kurzu.

Prosíme o pravdivé a uvážlivé vyplnění odpovědí na níže uvedené otázky. **Platné odpovědi zakroužkujte, popř. v příslušné kolonce zakřížkujte. Dotazník je zcela anonymní.**

Děkuji za spolupráci.

Lucie Helisová

1. Jaké jste měl/a před nástupem do kurzu znalosti o problematice?

- a) žádné
- b) částečné, ale potřeboval/a jsem znalosti prohloubit a rozšířit
- c) dobré – sdělte, proč jste o kurz zažádal/a

.....
.....

2. Byl jste seznámen s cílem kurzu a způsobem ověření získaných znalostí?

- a) ano
- b) ne
- c) nepamatuji se

3. Co jste očekával/a od tohoto kurzu?

- a) zlepšení orientace v problematice sociálních služeb
- b) zaučení se v nové oblasti a zvýšit tím uplatnitelnost na trhu práce
- c) jiné

.....

4. Vyhovoval Vám výukový plán (předměty) v kurzu?

- a) ano, jsem spokojen/a
- b) ano, ale chtěl/a bych doplnit nebo změnit:

.....

- c) ne, měla jsme jiné představy (jaké):

.....

5. Jaké téma Vás zajímalo nejvíce?

.....

6. Jaké téma Vás zajímalo nejméně?

.....

7. Zhodnoťte prosím (známkování jako ve škole):

- a) vybavenost učebny

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

- b) učební pomůcky a studijní materiál

1	2	3	4	5
výborné	velmi dobré	dobré	dostatečné	nedostatečné

c) rozsah a náplň kurzu

1	2	3	4	5
výborné	velmi dobré	dobré	dostatečné	nedostatečné

d) srozumitelnost obsahu

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

e) zajímavost obsahu

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

f) praktická orientovanost obsahu

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

g) výukové tempo

1	2	3	4	5
výborné	velmi dobré	dobré	dostatečné	nedostatečné

h) efektivnost metody přednášky

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

i) efektivnost metody instruktáže (praktických ukázek)

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

j) spokojenost s prezenční formou vzdělávací akce

1	2	3	4	5
výborná	velmi dobrá	dobrá	dostatečná	nedostatečná

8. Splnil kurz Vaše očekávání?

- a) předčil mé očekávání
- b) očekával/a jsem tuto úroveň
- c) velmi málo
- d) nesplnil

9. Celkové hodnocení kurzu

1	2	3	4	5
výborný	velmi dobrý	dobry	dostatečný	nedostatečný

10. Vaše náměty a připomínky týkající se kurzu

PŘÍLOHA P VI: HODNOTÍCÍ FORMULÁŘ PRO LEKTORA

HODNOCENÍ LEKTORA			
Rekvalifikační kurz:	Pracovník v sociálních službách		
KVALIFIKACE LEKTORA			
Kritérium	Požadavek	Splňuje/nespĺňuje	Poznámka
Dosažené vzdělání	vysokoškolské		
Směr vzdělání	Humanitní směr, sociální oblast		
Odborná způsobilost			
Zkušenost jako školitel	výhodou		
Jiné dovednosti	ŘP sk. B		
	Organizační a komunikační dovednosti		
	Praxe v sociální oblasti		
PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI			
Kritérium	Požadavek	Známka	Poznámka
Seznamuje účastníky s cílem přednášky	výhodou		
Působí kompetentně	výhodou		
Má dobré vyjadřovací schopnosti	vyžadováno		
Má dobré vystupování	vyžadováno		
Je aktivní a iniciativní	výhodou		
Je odborně připravený	vyžadováno		
Zdůrazňuje důležité informace	výhodou		
Umí sdělit teorii (v návaznosti na praxi)	vyžadováno		
Klade kontaktní otázky	výhodou		
Motivuje účastníky kurzu	výhodou		

PŘÍLOHA P VII: HODNOTÍCÍ FORMULÁŘ PRO POUŽITOU METODU

HODNOCENÍ POUŽITÉ METODY			
HODNOCENÍ POUŽITÉ METODY Z OBSAHOVÉHO HLEDISKA			
Zvolená metoda	Cíl	Téma	Poznámka
Přednáška			
Přednáška s diskuzí			
Inscenační metody			
Aktivizující metody			
Instruktaž			
Kontrolní metody			
Jiné metody			
HODNOCENÍ POUŽITÉ METODY Z HLEDISKA APLIKACE LEKTOREM			
PŘEDNÁŠKA		INSTRUKTÁŽ – PRAKTICKÉ UKÁZKY	
Kritérium	Splňuje/nesplňuje	Kritérium	Splňuje/nesplňuje
Příprava		Seznámení s cílem	
Seznámení s cílem		Využívání zkušeností účastníků	
Přehledné členění obsahu		Metodicky zvládnutá demonstrace	
Opakování důležitých myšlenek		Upozornění na chyby	
Shrnutí hlavních myšlenek		Praktická účast účastníků na demonstraci	
Používání příkladů z praxe		Pozice vzhledem k účastníkům - viditelnost	
Použití didaktických prostředků			
Motivace k aktivitě			
Zjišťování ZV			

PŘÍLOHA P VIII: OTÁZKY K ROZHOVORU S LEKTOREM

Otázky k rozhovoru s lektorem

1. Jaké cíle jste si stanovil(a) pro výuku?

.....

2. Naplnily zvolené metody stanovené cíle?

.....

3. Z čeho usuzujete, že vybrané metody byly vhodně použity?

.....

.....

4. Je prezenční forma výuky vhodná pro tento rekvalifikační kurz?

.....

5. Upřednostňujete některé formy nebo metody vzdělávání? Proč?

.....

.....

.....

6. Jaká kritéria jsou podle Vašeho názoru rozhodující pro úspěšnost vzdělávací akce?

.....

.....

.....

.....

.....