

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra informačních technologií a technické výchovy

Informační andraelementaristika
Information andraelementaristic

Autor: Veronika Duchková

Studijní obor: rodinná výchova – technická a informační výchova,
prezenční studium

Vedoucí práce: doc. PhDr. Vladimír Rambousek, CSc.

Praha 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze 29. 6. 2008

Veronika Duchková
.....
Veronika Duchková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala doc. PhDr. Vladimíru Rambouskovi, CSc. za odbornou pomoc, cenné rady, připomínky a trpělivost během vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem svým studentům, kteří mě během jejich vyučování přivedli na myšlenku studovat pedagogickou fakultu.

Tato práce by nevznikla bez podpory mých nejbližší. Děkuji

NÁZEV:

Informační andraelementaristika

ABSTRAKT:

Diplomová práce shrnuje doporučení základních přístupů a metod ve výuce dospělých. Uvádí metodiku, která je obohacena praktickými zkušenostmi autorky. Praktická část ověřuje teoretické předpoklady a využívá mnohaletou zkušenost výuky dospělých v oblasti ICT. Výzkum nejen potvrdil původní předpoklady, ale přinesl i nová zjištění, která lze využít při výuce dospělých. Práce nastiňuje problematiku informační andragogiky a dává základy metodicko-didaktické koncepci informační elementaristiky pro skupinu dospělých.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Andragogika, informační elementaristika, informační gramotnost, vzdělávání ICT, celoživotní vzdělávání

TITLE:

Information andraelementaristic

SUMMARY:

The diploma thesis deals with basic approaches and methodology of education of adults. In practical part of the thesis there is research trying to prove theoretical background enrich by practical experience with teaching of course Do not be intimidate by computers. This research proved initial presumptions and it results into new founding as well. The work deals with information andragogy from education of adults and gives some basic methods and conceptions for this education.

KEYWORDS:

Andragogy, information elementaristic, information literacy, ICT education, lifelong learning,

Obsah:

Obsah	1
1.Úvod.....	2
2.Teoretická východiska	4
2.1. Andragogika a pedagogika	4
2.1.1. Celoživotní vzdělávání	12
2.1.2. Formy a komponenty celoživotního vzdělávání	12
2.2. Elementaristika a andraelementaristika	16
2.2.1. Specifika ve vzdělávání dospělých	17
2.2.2. Didaktická specifika v andraelementaristice	21
2.3. Didaktika a metodika vzdělávání dospělých	24
2.3.1. Metody	25
2.3.2. Vzdělávací program pro dospělé	26
2.3.3. Motivace dospělého	28
2.4. Informační společnost.....	29
2.4.1. Úskali informační – vzdělanostní společnosti	31
2.4.2. Informační gramotnost.....	34
2.5. Informační výchova	39
2.5.1. Formy informační výchovy	43
2.5.2. Důležitost informační gramotnosti pro dospělé.....	44
2.6. Informační elementaristika	45
2.7. Informační andraelementaristika	46
2.7.1. Fyziologická specifika dospělých.....	46
2.7.2. Výukové metody v informační andraelementaristice	47
2.7.3. Nároky na lektory	54
3.Praktická část	57
3.1. Předmět a cíl výzkumu	57
3.1.1. Kurz „Nebojte se počítačů“	57
3.1.2. Základní přístupy a metody použité ve výuce dospělých	58
3.2. Metodika výzkumu	63
3.3. Vyhodnocení šetření	66
3.3.1. Kvantitativní vyhodnocení.....	66
3.3.2. Ověření hypotéz.....	74
4.Závěr	76
Seznam použité literatury	77
Přílohy.....	84
I. Způsob získávání počítačových dovedností	84
II. Stupeň znalosti práce s osobním počítačem	86
III. Dotazník	87
IV. Ukázka testu	88
V. Vybrané výsledky interview	99

1 Úvod

Nové tisíciletí, na jehož prahu stojíme, se vyznačuje razantním nárůstem dynamiky společnosti ve všech jejích aspektech. Informační a komunikační technologie (ICT) ovlivňují životy lidí zásadním způsobem, aniž si to mnohdy uvědomují. Znalost práce s počítačem, používání elektronické pošty či vyhledávání na internetu se stává stále důležitějším faktorem plnohodnotného začlenění jedince do společnosti. Počítačová gramotnost je elementárním předpokladem pro získání většiny pracovních pozic, a tedy kariérní růst, potažmo seberealizaci, neboť běžná komunikace i kontakt s institucemi veřejné správy se komplexně přesouvá do digitalizované podoby.

Rozvoj ICT sebou přináší nové možnosti, ale také problémy a úskalí. Mezi nové problémy této doby patří tzv. digitální propast a s ní spojený problém vyloučení (exkluze) těch lidí, kteří nedokáží z možností ICT profitovat.

Přestože schopnost ovládat ICT patří v dnešní době k základním gramotnostem a tyto technologie používá stále více lidí, více než třetina obyvatel EU-27 ve věku 16-74 let nikdy počítač nepoužila a polovina populace využívá internet pouze příležitostně.¹

Informační andraelementaristika je dynamicky se rozvíjející soubor didaktických přístupů, ve kterém se využívají poznatky příbuzných vědních oborů, např. pedagogiky, andragogiky, elementaristiky, ICT a dalších. Tato diplomová práce pojednává o andraelementaristice v oblasti informačních technologií. Tedy o tom, jakým způsobem pomoci dospělému jedinci, který nikdy nepracoval s počítačem, či má problém používat ICT, překonat strach a obavy z tohoto pro něj neznámého prostředí. Umožnit mu zařadit se do současného, technicky zaměřeného světa a uplatnit se v moderní společnosti, ve které stále více dominují informační technologie a jejich provázanost do běžného života.

¹ *Vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií* [online]. 2004-2008 [cit. 2008-05-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.euractiv.cz/vzdlavani/link-dossier/vzdelavani-v-oblasti-informacnich-a-komunikacnich-technologii>>.

Cílem je nastínit problematiku informační andragogiky z pohledu vzdělávajících se dospělých a nastínit metodicko-didaktickou koncepci informační elementaristiky pro tuto skupinu.

Práci obsahuje dvě hlavní části: Teoretická východiska a praktickou část. Tyto části jsou členěny do jednotlivých kapitol, které se dále člení na subkapitoly.

Část Teoretická východiska obsahuje celkem sedm kapitol. Pojmy andragogika a pedagogika jsou popsány v kapitole 2.1. V kapitole 2.2 je specifikováno vzdělávání dospělých, elementaristika a didaktická specifika v andraelementaristice. Didaktika a metodika vzdělávání dospělých, včetně použitých metod a motivace jsou v kapitole 2.3. Kapitola 2.4. Informační společnost se věnuje úskalím informační vzdělanosti a informační gramotnosti. V kapitole 2.5 jsou popsány formy informační výchovy a význam informační gramotnosti pro dospělé. Kapitoly 2.6 a 2.7 se věnují informační elementaristice a informační andraelementaristice.

Praktická část práce specifikuje v kapitole 3.1 předmět a cíl výzkumu. Je zde uveden obsah modelového kurzu „Nebojte se počítačů“ a základní přístupy a metody použité ve výuce dospělých. V kapitole 3.2 je uvedena metodika výzkumu a jeho vyhodnocení.

2 Teoretická východiska

2.1 Andragogika a pedagogika

Pojem Andragogika,² není v naší republice příliš rozšířen a daleko častěji se setkáváme s výrazem vzdělávání dospělých, či další vzdělávání. Označení pochází již z první poloviny 19. století. Poprvé ho použil německý učitel Alexander Knapp v roce 1833, který mluvil o andragogice jako o vzdělávání v dospělém věku. V roce 1924 název obnovuje Rosenstock, který andragogikou chápe všechny školské formy vzdělávání dospělých. Jde tu pravděpodobně o první pokus programově oddělit výchovu dospělých od výchovy mládeže, kterou se zabývá pedagogika.

Pedagogika je chápána jako věda s širokým spektrem zájmů a velkým polem působnosti, a proto její definice není přesně vyhrazená.³ V obecném povědomí lidí je představa pedagogiky spojena s učením dětí ve školách. Vědecktěji bývá definována jako věda o výchově,⁴ která zkoumá výchovný proces jako jeden z nejvýznamnějších společenských jevů. Stejně jako ostatní vědy vznikla také pedagogika z praktických potřeb, které s sebou přinesl společenský vývoj. Teprve mnohem později vznikaly

² Andragogika (z řeckého aner, andros - muž a ago - vésti) - 1) Věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace, a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací. V oblasti výchovy a vzdělávání se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám. Na obsah pojmu i obsah andragogiky jako vědecké disciplíny, nejsou dosud názory sjednoceny. Andragogika bývá většinou chápána jako synonymum pojmu vzdělávání dospělých, eventuelně jako věda o vzdělávání dospělých PALÁN, Z. *Andragogický slovník : El. verze knihy Zdeňka Palána* [online]. 2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.andromedia.cz>>.

³ 1) Věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. V zahraničí se ve významu „pedagogika“ často užívá termín „pedagogická věda“ (Průcha, *Pedagogický slovník* 2001). 2) Obor vzdělávání na pedagogických fakultách i jiných fakultách připravujících učitele v rámci tohoto studia. 3) Pedagogika je věda o permanentní výchově, dětí, mládeže i dospělých. JÚVA, V., JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999.

⁴ Termín pedagogika pochází z antického Řecka, kde byl slovem paidagógos označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny –paedagogus, ale již s rozšířeným významem (nejen otrok – průvodce, ale i učitel, vychovatel). Jak uvádí J.Průcha lze předpokládat, že již v antickém světě se vytvořila speciální profese pedagoga-učitele, s požadovanou zvláštní kvalifikací. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3 (s.14)

pedagogické teorie jako zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí, jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat a zabezpečovat výchovu dětí, mládeže, ale i dospělých. Pedagogika tak má v současné době tři složky, mezi kterými dochází k toku informací. Jedná se o teoretickou pedagogiku, aplikovanou pedagogiku, tedy učení, a trojici doplňuje terénní výzkum. Díky kooperaci tohoto tria je možný pokrok v oboru pedagogiky.

Ačkoliv výchova je stará jako samo lidstvo, věda o výchově se z ostatních věd vyčlenila až v novověku. Samostatný vědní obor - pedagogika – obor, ve kterém jsou řešeny základní obecné, teoretické a metodologické problémy výchovy, vznikl až v 19. století. Potřeby rozvíjející se buržoazní společnosti v oblasti průmyslu, obchodu, administrativy i vojenství si vyžadovaly osoby s odpovídajícím všeobecným i odborným vzděláním. To vše vyvolávalo nutnost zkoumat a řešit tehdejší výchovně vzdělávací problémy, např. rozšiřování elementárního vzdělání, postupné zavádění povinné školní docházky, výchovu k určitému povolání, pedagogickou přípravu učitele, efektivnost výchovně vzdělávacího procesu apod.⁵ Přestože již dříve bylo jasné, že je nezbytné neustále zkvalitňovat výchovnou práci, vznik pedagogiky jako samostatné vědní disciplíny, která měla pro tuto činnost vytvářet optimální podmínky, doprovázely diskuse a polemiky od jejího naprostého odmítání jako samostatné vědní disciplíny, přes její chápání jako aplikované psychologie a sociologie, až po uznání samostatnosti pedagogiky jako vědy.⁶

Lze tudíž učinit shrnutí, že předmětem pedagogiky je celá oblast výchovy, vzdělávání a vyučování. Pedagogika zkoumá vnitřní povahu výchovného procesu jako cílevědomého utváření osobnosti, objasňuje jeho strukturu, cíle, obsah, formy, metody⁷

⁵ GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I.* Olomouc: Hanex, 1999. (s.10-11)

⁶ KOLÁŘ, Z. KOŤA, J. *Základy obecné pedagogiky.* Praha: SPN 1988.(s.6)

⁷ Metoda je slovo řeckého původu *methodos* – cesta k něčemu, cesta za určitým cílem. Metoda znamená obecný a záměrný postup, cestu, jejíž pomocí se dosáhne určitého cíle. V pedagogice hovoříme o třech typech metod Metody výchovné, které mají za úkol plnit cíle jednotlivých výchovných složek, tvoří postoje, potřeby a zájmy vzdělávané osobnosti. Metody vyučovací pomocí nichž pedagog rozvíjí vědomosti a pěstuje dovednosti a návyky žáků. Metody vědecko-výzkumné, které souží k obohacování pedagogiky o nové poznatky. Předmětem metodologie pedagogiky jsou metody vědecké práce, kterých pedagogika používá při poznávání pedagogických vztahů a zákonitostí ke zdokonalování svého poznání, k pronikání od vnějších jevů k podstatě zkoumané skutečnosti a k vytváření teorie. *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW:<http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/Uvod_do_pedagogiky.pdf>.

a prostředky výchovy, zákonitosti a vývojové trendy, zpracovává teorii a metodiku výchovně vzdělávací činnosti.⁸

Vzhledem k dynamice doby a neustálému přívalu nových a nových informací a poznatků je pedagogika, stejně jako ostatní vědní obory, nucena stále rozšiřovat svoji strukturu, přizpůsobovat již vzniklé subdisciplíny a samozřejmě podle potřeby vytvářet nové. Pedagogické disciplíny (někdy považované za samostatné vědy) bývají členěny podle různých hledisek. např. z hlediska věkových stádií rozvoje osobnosti,⁹ z hlediska společenských oblastí, v nichž se realizuje výchovná aktivita,¹⁰ další klasifikaci může být členění podle stupňů a druhů škol, ve kterých se výchova realizuje¹¹. Pedagogické vědní disciplíny je možné také rozdělovat na základní,¹² hraniční¹³ a aplikované.¹⁴ Ve skupině aplikovaných pedagogických věd se na pomezí školské a mimoškolské pedagogiky dnes dramaticky rozvíjí andragogika a gerontopedagogika.

Pedagogika jako vědní obor je strukturovaná do dvou základních složek. Složka teoretická se soustřeďuje na popisování a explanaci procesů a jevů. Složka výzkumná shromažďuje, analyzuje a vyhodnocuje informace a informační zdroje.

⁸ ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7044-485-1. (s. 6)

⁹ předškolní pedagogika, pedagogika základní školy, středoškolská pedagogika, vysokoškolská pedagogika, andragogika (pedagogika dospělých – obor zabývající se vzděláváním dospělých), gerontopedagogika (teorie výchovy a vzdělávání gerontů, tj. osob, které už překročily produktivní věk). aj. KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. ...a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85866-05-6. (s. 22-23)

¹⁰ pedagogika podnikového vzdělávání, pedagogika volného času, pedagogika průmyslová a zemědělská, pedagogika vojenská, KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. ...a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85866-05-6. (s. 22-23)

¹¹ Z hlediska výchovných zařízení, ve kterých se výchova realizuje: předškolní pedagogika, školní pedagogika, mimoškolní pedagogika. KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. ...a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85866-05-6. (s. 22-23)

¹² obecná pedagogika, didaktika, teorie výchovy, dějiny pedagogiky, srovnávací (komparativní) pedagogika, metodologie pedagogiky *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW:<http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/Uvod_do_pedagogiky.pdf>.

¹³ pedagogická psychologie, sociologie výchovy, ekonomika vzdělávání, školská statistika, školní zdravotnictví a školní hygiena, kybernetická pedagogika, sociální pedagogika, školský management.

¹⁴ školské pedagogiky (předškolní, základních škol, středoškolská, vysokoškolská, speciální. Mimoškolní (rodinné výchovy, dětských a mládežnických organizací, volného času) *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW:<http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/Uvod_do_pedagogiky.pdf>.

Ani názory na strukturu pedagogiky však nejsou jednotné a existuje ještě několik dalších druhů dělení.¹⁵

Účel a poslání pedagogiky bývají vymezovány rozmanitě. Část pedagogů teoretiků soudí, že hlavním cílem pedagogiky je výchova člověka jako specificky lidská aktivita, jejíž podstata spočívá v navozování a řízení záměrných změn a procesů v osobnosti.

Tradičně se v české pedagogice pojem výchova¹⁶ vykládá jako specificky lidská činnost, která má adaptační a také anticipační charakter. Adaptační charakter výchovy znamená orientaci výchovného procesu na potřeby společnosti tak, aby se v ní jedinec dokázal uplatnit. Jejím úkolem je tedy vybavit jedince potřebnými vědomostmi, dovednostmi a schopnostmi, které mu umožní přizpůsobení a které ve svém současném životě využije.

Důležitou činností pedagoga je anticipace. Anticipace ve výchově znamená předvídaní lidského poznání kvalit, které je nutné u člověka rozvinout, aby obstál nejen v dnešní době, ale i v budoucnosti, ve které by měl být schopen přispět k rozvoji společnosti a vytvořit tak podmínky pro svůj další život.¹⁷

V této souvislosti se tedy nabízí otázka, jakého jedince tedy vychovávat, jaké schopnosti, kompetence a kvality rozvíjet u člověka, žijícího ve společnosti 21. století.¹⁸

¹⁵ Dělení na základní a hraniční disciplíny, dělení dle dílčích disciplín z hlediska jiných potřeb (podle objektu, podle účelu výchovného úsilí), dělení dle obsahu náplně (, podle věku, podle fázi společenského vývoje, speciálně pedagogické vědy, podle oblasti aplikace) *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW:<http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/js06/mfpe0821/Uvod_do_pedagogiky.pdf>.

¹⁶ Výchova je činnost pozměňující a usměrňující lidskou přirozenost za účelem dosažení určitých cílů vzdělání člověka - Vzdělání je cílový stav proměn navozených výchovným procesem.Vzdělání je výsledkem výchovy a vystupuje též jako její cíl. RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie*. Elektronický učební text. Praha : KITTV PEDF UK, 2005 (s.2)

¹⁷ GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. (s.52-53)

¹⁸ Podle V. Jůvy je typickým znakem současné výchovy v moderní demokratické společnosti mnohostranná orientace. Znamená to: a) připravit jedince pro plnění základních sociálních rolí – rozvíjet ho jako občana, kvalifikovaného a úspěšného pracovníka, jako partnera a rodiče, jako ochránce a tvůrce životního prostředí, jako účastníka kulturního života apod.b) rozvíjet základní fyzické a psychické kvality člověka (jde o vědomosti, motorické a intelektuální schopnosti, dovednosti a návyky, postoje ke skutečnosti, potřeby, zájmy a chování), c) rozvíjet člověka v jednotlivých oblastech kultury (filozofie, věda, technika a umění, ekonomika, morálka, právo, politika, sport), pedagogika hovoří o složkách výchovy –jako je světonázorová výchova, jazyková, vědecká a ekologická výchova, pracovní,mravní, estetická a tělesná výchova aj JÚVA, V. , JÚVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. (s.29-48)

Z hlediska rychlých změn ve společnosti je potřebné přípravu mladé generace zaměřovat na zvládnutí tzv. klíčových kompetencí.¹⁹ Tyto kompetence definuje MŠMT v rámcovém vzdělávacím programu, který je v současné době dopracován od předškolního vzdělávání až po úplné středoškolské. Tyto základní kompetence by měli poskytnout svým vlastníkům dostatečně široký dovednostní i znalostní potenciál, který by jim umožnil kvalitní zapojení do společnosti tak, jak bylo řečeno výše. Z tohoto důvodu je nutné, aby vzdělávací systém a tedy i pedagogické vědy pružně reagovaly na změny ve společnosti. Je nutné průběžné upřesňování systémů kompetencí v jednotlivých předmětech a mezipředmětových vztazích, a z toho i vyplývající proces edukace, který musí být veden tak, aby byly kompetence naplněny. Tím bude naše školství vychovávat takové adaptabilní jedince, kteří budou schopni přizpůsobit se aktuálním potřebám rychle se měnící společnosti.

Vzdělávání v 21. století by mělo zajišťovat dva základní požadavky. Jednak by mělo zajistit, aby v podmínkách civilizace založené na poznání došlo k účinnému a hromadnému přenosu stále rostoucí a trvale se rozvíjející sumy poznatků a technik, protože jen tak se vytvoří základna dovedností potřebných pro budoucnost. Současně stojí před vzděláváním úkol najít způsob, jak naučit lidi pracovat s nepřetržitým tokem dat tak, aby jimi nebyli zahlceni, ale dokázali z těchto nových informací těžit a čerpat v dané chvíli relevantní a platné informace. Ty pak dále efektivně transformovat v poznání a využívat.

Proto není vhodné nadále vyžadovat od vzdělávání, aby bylo v tradičním duchu založeno na velkém množství znalostí převážně poznatkového charakteru. Každý jedinec by měl být vybaven schopností využívat všech příležitostí k učení v průběhu

¹⁹ Klíčové kompetence (*Basic skills, Basic competencies, Key competencies*) Představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot společnosti obecně přijímaných a dále z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti. *Klíčové kompetence* [online]. 2008 [cit. 2008-04-01]. Dostupný z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/>>. Klíčové kompetence jsou Integrované, přenosné a multifunkční, univerzálně použitelné soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro aktivní zapojení se do společnosti, úspěšnou zaměstnatelnost a budoucí uplatnění v životě RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie*. Elektronický učební text. Praha : KITTV PEDF UK, 2005

celého svého života tak, aby rozšiřoval své znalosti a dovednosti, utvářel své postoje a přizpůsoboval se měnícímu se, složitému a vzájemně závislému světu.²⁰

Je zřejmé, že každý jedinec, který se bude chtít uplatnit po celou dobu svého produktivního života, v dnešní rychle se vyvíjející a měnící se době, bude muset neustále doplňovat a rozšiřovat své vzdělání, tedy vzdělávat se celoživotně. S pojmem celoživotní vzdělávání úzce souvisí pojem vzdělávání dospělých. Vzdělávání dospělých představuje dnes neobyčejně rozsáhlou a mnohotvárnou oblast života společnosti, která se stala předmětem specifické vědy – andragogiky. Tento obor je dnes chápán v širším pojetí jako věda nejen o vzdělávání dospělých ve formálních vzdělávacích systémech, ale i o učení a vzdělávání dospělých lidí vůbec.²¹

Andragogika je vědou živou, která se neustále vyvíjí a hledá si své postavení v dalších humanistických vědách. Její problém spočívá v tom, že na rozdíl od humanistických věd, které jsou vědami o člověku, andragogika jako teorie výuky dospělých v angličtině *Andragogy* je definována jako *The theory of teaching adults*²² je vědou pro člověka, věda, která má pomáhat a sloužit při orientaci v některých životních situacích. Andragogika je vědou, která je bezprostředně spojena s praxí, a tudíž je i vědou praktickou.

Podobně jako pro jinou, novou, dynamicky se rozvíjející vědní disciplínu i pro andragogiku je pochopitelné, že je v mnoha směrech předmětem diskusí a že je podrobována kritice. Mezi nejvýznamnější patří zásadní pochybnost nejen na půdě pedagogiky, ale celého liberalistického proudu myšlení aplikovat pojem výchova na dospělé. Jde tu v zásadě o základní spor mezi Komenského pojetím celoživotní výchovy a Herbartovým chápáním výchovy jako pomoci v dospívání a odmítáním jakékoliv výchovy dospělých.²³ V rámci andragogiky samé se pak vedou spory o jejím zařazení do soustavy věd o výchově a o její poměr k pedagogice. Obecně se hovoří o tom, že A) jde o vědy totožné nebo, že B) jde o vědy nezávislé, jiný názor říká, že C) andragogika je součástí pedagogiky, další pojetí chápe D) andragogiku a pedagogiku jako vědy,

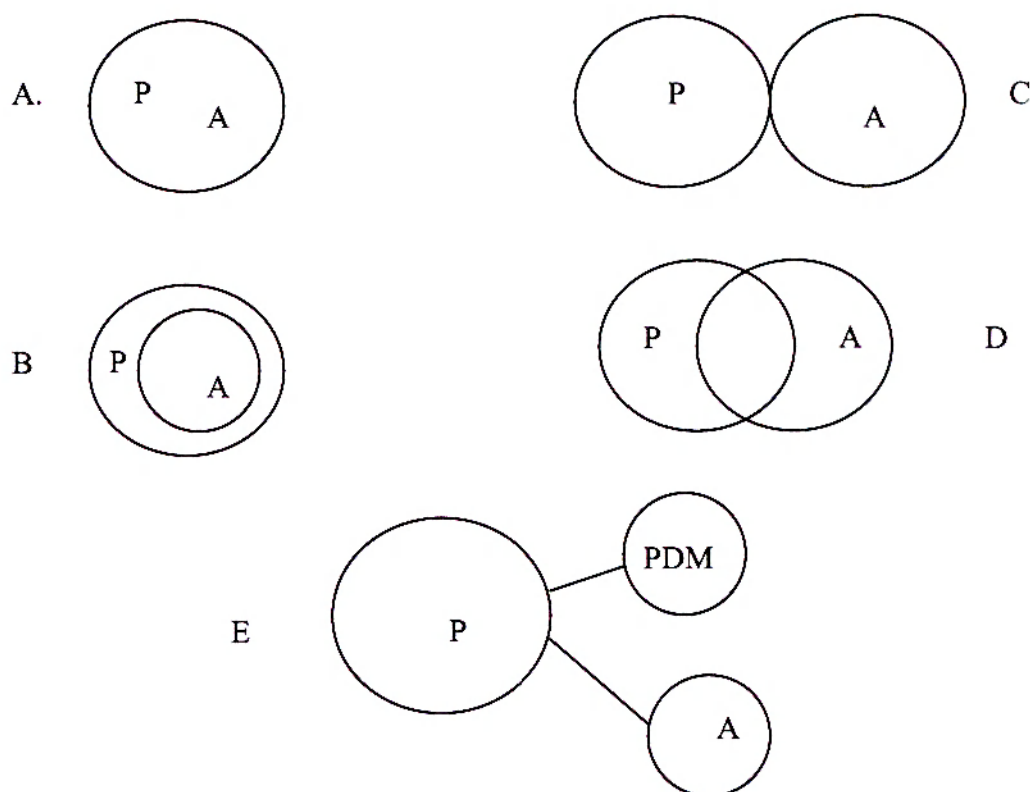
²⁰ ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7044-485-1. (s. 6)

²¹ PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-155-7 (s.161)

²² CUCITI, J.M. *Computer Instruction and Andragogy*. University of Oregon, 2005.

²³ BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97. (s.5)

které se navzájem částečně prolínají nebo, že E) základní vědou je pedagogika, která má dvě části: pedagogiku dětí a mládeže a andragogiku.



Obr. 2.1 Vzájemné postavení andragogiky (A) a pedagogiky (P)²⁴

Pospíšil řeší vztah mezi pedagogikou dospělých a andragogikou takto: „Pedagogika (dospělých) vede člověka, aby mohl svým přičiněním vstoupit do světa, andragogika člověku ukazuje, jak toho má dosáhnout.“ „Pedagogika dospělých nejprve klasifikuje cíl a obsah a pak účastníka. Andragogika nejprve klasifikuje účastníka a potom koncipuje cíl a obsah.“²⁵

Pedagogika je především pedagogikou školy a tím se od andragogiky odlišuje v základních předpokladech. Moderní školská pedagogika vychází z představy, že správnou výbavu znalostmi pro práci a život nám zajistí univerzální návrh vědění. Naproti tomu andragogika pracuje s pojmem „osobnost“, která potřebuje občas pomoc,

²⁴ PALÁN, Z. *Základy Andragogiky*. Praha : Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8

²⁵ POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých, andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1.

radu nebo poučení jako rovnocenný partner. Tedy dospělý jako autonomní osobnost, kterou chce pedagogika teprve vytvořit. Každopádně se andragogika a andragogická činnost s pedagogikou překrývá. V praxi je andragogika chápána, jako věda o vzdělávání dospělých, která je samostatnou součástí obecné pedagogiky.

Lze tedy říci, že zatímco pedagogika se zabývá výukou a přípravou na budoucí život ve společnosti, andragogika přistupuje ke vzdělávání jako doprovodnému jevu života, který rozvíjí již nabyté znalosti. Pedagogika využívá univerzálního přístupu. Andragogika vyžaduje individuální přístup a zaměřuje se na konkrétní potřeby dospělého účastníka.

Bez ohledu na tyto neuzavřené diskuse je vznik andragogiky nesporně odrazem současné etapy vědecké a technologické revoluce druhé poloviny 20. století a rovněž nutností pro další rozvoj vzdělávání dospělých, celoživotního vzdělávání, celoživotního učení, které umožní dospělému plnohodnotné zapojení a uplatnění v dnešní rychle se vyvíjející a neustále se měnící době.

Vzdělávání dospělých se dá také definovat z hlediska účastníka. Potom se jedná o proces, ve kterém se dospělý člověk aktivně, systematicky a kontinuálně učí za účelem změny znalostí, názorů, hodnot, schopností a dovedností. Dospělost je podle definice schopnost jednat na základě osvojených společenských norem, schopnost seberealizace i rozhodování v životně důležitých situacích, schopnost předvídat důsledky vlastního jednání a cítit se za ně odpovědný.²⁶

V České republice je za dospělou považována osoba plnoletá, to je osoba starší 18-ti let. Celé toto období je dále členěno na několik různě značných etap.^{27,28} Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statusem dospělého a která zároveň ukončila svou vzdělávací dráhu ve formálním vzdělávacím systému. Vzdělávající se dospělý není redukován na žáka nebo studenta, jeho hlavní sociální role jsou ty, které vyplňuje v práci, rodině společenském

²⁶ PALÁN, Z. *Základy Andragogiky*. Praha : Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8

²⁷ Dělení dospělosti dle Machová, J., 18 – 30 let období plné dospělosti, 30 – 45 let období zralosti, 45 – 60 let období zralosti, 60 – 75 let stáří, Nad 80 let vysoké stáří, Nad 90 let věk kmetský MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7184-867-0.

²⁸ Doporučené dělení dospělosti podle SZO 18 -30 let období plné dospělosti, 30 – 45 let období mladého věku, 45 – 60 let období středního věku, 60 – 75 let období stárnutí, 75 – 90 let období starého věku, Nad 90 let období stařecké

životě.²⁹ Výuka dospělých by měla respektovat specifika, která sebou přináší vzdělávání dospělých. Tato specifika budou podrobněji rozebrána v kapitole 2.2.1.

2.1.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání (*lifelong learning*) u nás též známé jako kontinuální vzdělávání nebo permanentní vzdělávání. Od roku 1996 je místo pojmu "vzdělávání" užíván pojem "učení," aby byla zdůrazněná nutnost aktivního přístupu jedince. Celoživotní učení představuje zásadní změnu pojetí celého vzdělávání, kdy všechny možnosti učení - ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně - jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života. Formalizovaný vzdělávací systém, jak jej známe dnes, vytváří pro toto pojetí celoživotního učení nezbytné základy, tvoří však jen jednu jeho část. Celoživotní učení má člověku poskytovat možnost vzdělávat se v různých stadiích svého rozvoje až do úrovně svých možností v souladu s vlastními zájmy, úkoly a potřebami. Nelze však tento pojem ztotožňovat se vzděláváním dospělých, přestože vzdělávání dospělých je jednou z jeho z nejvýznamnějších složek.³⁰

2.1.2 Formy a komponenty celoživotního vzdělávání

Vzdělávání dospělých lze rozdělit do tří hlavních částí:³¹

Vzdělávání dospělých, vedoucí k dosažení stupně vzdělání. Je to většinou studium dospělých ve všech druzích státních i nestátních středních, vyšších a vysokých škol, jako tzv. druhá šance pro ty, kdo se z jakýchkoliv důvodů ve školách nevzdělávali dříve.

²⁹ BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97. (s.5)

³⁰ PALÁN, Z. *Andragogický slovník* : El. verze knihy Zdeňka Palána [online]. 2008 [cit. 2008-17-06]. Dostupný z WWW: <<http://www.andromedia.cz>>.

³¹ *Národní program rozvoje vzdělávání : (Bílá kniha)* [online]. 2001 [cit. 2008-04-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/>>.

Další profesní vzdělávání. Patří sem jednak povinné i nepovinné kvalifikační a rekvalifikační vzdělávání zaměstnanců nebo zájemců a uchazečů o zaměstnání.

Ostatní součásti vzdělávání dospělých, jako jsou např. zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání, vzdělávání seniorů apod.

Dospělý účastník se během dalšího vzdělávání v životě může rozhodnout pro různé formy vzdělávání tak, aby co nejvíce vyhovovaly jeho potřebě, časovým možnostem a finanční dostupnosti. V oblasti vzdělávání dospělých se setkáváme s těmito pojmy: formální, neformální a informální vzdělávání. Toto dělení se rozvinulo pod vlivem organizace pro vzdělávání, vědu a kulturu při OSN, UNESCO.³²

Formální vzdělávání - probíhá ve vzdělávacích institucích (základních, středních, odborných, vysokých školách), znamená na sebe chronologicky navazující vzdělávací stupně. Předpokládá přímou účast vzdělaného na hodinách, přednáškách a seminářích. Z hlediska vzdělávání dospělých jde o všeobecné nebo odborné vzdělávání dospělých ve státním školství nebo v nestátních zařízeních. Má „školský“ charakter a po jeho ukončení získá dospělý účastník uznávanou kvalifikaci, či certifikát.

Neformální vzdělávání – cílem nejsou formální kvalifikace, ale získávání vědomostí, dovedností, poznání a řešení problémů účastníka pomocí vzdělání. Může být svým způsobem organizováno vně formálního vzdělávacího systému. Je zde větší rovnoprávnost účastníka vzdělávání a vyučujícího. Patří sem různá zájmová a kulturní vzdělávání, zdravotní kampaně apod.

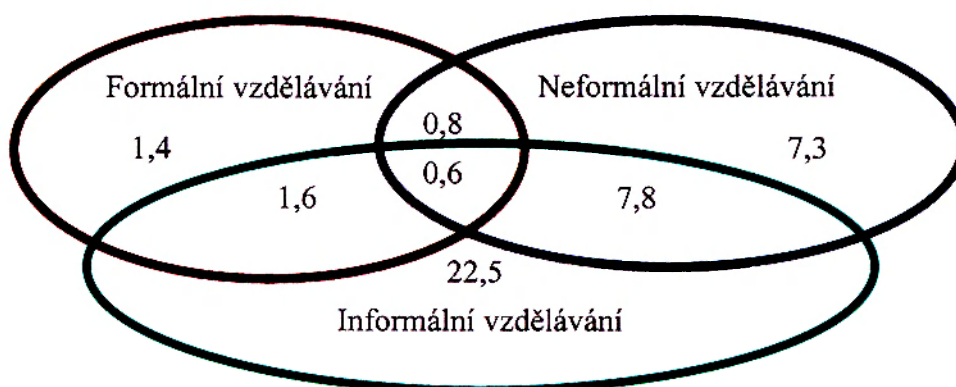
Informální vzdělávání – sem patří například televizní jazykové kurzy. Je to učení se z každodenních zkušeností v rámci každodenní komunikace a sociálního života, pod vlivem masových médií. Z hlediska systému není toto učení předmětem andragogické činnosti.

Tyto tři komponenty tvoří systém celoživotního učení.³³ Celoživotní učení předpokládá určité prolínání, vzájemné doplňování uvedených forem učení. V poslední době se můžeme také setkat s termínem všeživotní učení (*lifewide*), neboť učení probíhá v průběhu celého života, všude, za všech okolností, ve všech životních situacích.

³² BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97. (s.116)

³³ Více na *Lifelong learning* [online]. Dostupný z WWW: <www.lifelonglearning.co.uk>.

Mezi jednotlivými formami dalšího vzdělávání platí vzájemné vztahy; různé formy se doplňují nebo nahrazují. Uvedený graf odráží účast na jednotlivých formách dalšího vzdělávání a jejich kombinace v průměru za zeměmi EU 25. Mezi formálním vzděláváním ve škole a návštěvou kurzů neformálního vzdělávání platí spíše vztah vylučovací. Pouze málo osob chodí do školy a současně navštěvuje nějaký kurz (v rámci celkového rozsahu 16,8 % osob navštěvujících kurzy neformálního vzdělávání jich pouze 0,8% zároveň studuje ve škole). Naproti tomu různé způsoby samostudia (informální vzdělávání) často doprovázejí návštěvu školy a ještě častěji jsou doplňkem k návštěvě kurzů neformálního vzdělávání. Téměř polovina osob, které se účastní kurzů neformálního vzdělávání se zároveň věnuje samostudiu (v rámci 16,8 % osob účastnících se kurzů neformálního vzdělávání je to 7,8 %). Podíl osob, které současně využívají všechny formy vzdělávání, je velmi nízký (pouze 0,6 %) ³⁴.



Obr 2.2 Vzájemné vztahy mezi formami vzdělávání

V jednotlivých etapách dospělosti převažují různé formy výuky i různé motivační faktory k učení. Dle dělení dospělosti podle SZO by se dalo říci, že v období plné dospělosti věkově vymezeném 18 – 30 let předpokládáme terciární vzdělávání (ISCED 5, 6), studium navazující, které následuje po vykonání maturitní zkoušky. Vzdělání odborné, technické, humanitní, či umělecké, poskytované vyššími odbornými nebo vysokými školami. Vzdělání formální. Dospělý je zde stále považován za žáka/studenta.

³⁴ JEDLIČKOVÁ, P. *Přístup k využívání ICT z hlediska dalšího vzdělávání :nerovnosti v zapojení do informační společnosti.* [online]. 2006 [cit. 2008-05-01]. Dostupný z WWW: <http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publicace/observator/cz/working_paper5_2006.pdf>.

V období mladého věku tedy ve věkové kategorii 30 – 45 let se většinou dospělí vzdělávají po svém vstupu na trh práce v rámci dalšího profesního vzdělávání realizovaném nejčastěji jako podnikové firemní vzdělávání, vzdělávání v organizacích, rekvalifikačních kurzů, za účelem možnosti postupu, lepšího finančního ohodnocení, dalších možností uplatnění na trhu práce apod. Jedná se tedy většinou o neformální vzdělávání mimo vzdělávací instituce. Vedle toho je tu vysoce rozšířený typ vzdělávání dospělých, známý v českém prostředí jako studium, či vzdělávání při zaměstnání. Tento termín pokrývá řadu forem vzdělávání, pro něž je ale charakteristické jedno: Jde většinou o ucelené vzdělávání (na rozdíl od podnikového vzdělávání, jež je dílčího charakteru), korespondující s určitým stupněm vzdělání ve formálním vzdělávacím systému. Tedy středoškolské vzdělávání při zaměstnání, vyšší odborné vzdělávání při zaměstnání, vysokoškolské vzdělávání (bakalářské, magisterské, inženýrské, doktorské) Může být realizováno v různých formách – jako prezenční, dálkové, externí, distanční, kombinované. Mnohé české fakulty a vysoké školy dnes používají termín distanční vzdělávání. Populace období středního věku tedy 45 – 60 let se obvykle vzdělávat nechce. Změna a s ní související učení se něčemu novému pro ně v tomto věku znamená psychickou zátěž a obavy z nezvládnutí a tudíž selhání. Poměrně dlouho také převládal v pedagogické psychologii tzv. deficitní model, podle něhož dospělí ve věku 40-45 let procházejí kulminačním bodem svých učebních schopností. Z toho se odvozovalo, že je účelnější již staršího člověka nenutit k dalšímu učení.³⁵ Přesto však je často toto vzdělávání od zaměstnavatele vyžadováno. V období stárnutí tedy ve věku 60 – 75 let přicházejí na řadu dnes stále populárnější Univerzity třetího věku. Absolvováním jednosemestrálních až šestisemestrálních kurzů mohou senioři nejen vyplnit volný čas, ale i získat nové poznatky a tím doplnit svou kvalifikaci. Navíc mají možnost se seznámit s novými lidmi a navázat nová přátelství.

³⁵ MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5. (s. 16)

2.2 *Elementaristika a andraelementaristika*

Elementární vzdělání poskytuje jen nejnütnější poznatky. Obsahově je zaměřeno na vytváření elementárních složek gramotnosti, jako je čtení, psaní, počítání, elementární vědomosti a postoje o světě a jiné. Je to počátek systematického vzdělávání.

Elementaristika je z hlediska edukačního procesu souborem základních didaktických přístupů a adekvátně modifikovaného obsahu učiva tak, že předpokládá žádné nebo minimální znalosti vyučovaného předmětu. Je to první fáze každého vzdělávacího procesu. První kontakt s určitým tématem, který vytváří důležitý vztah pro další fáze výuky.

Základní vzdělávání dospělých (*adult basic education*) je vzdělávání, které doplňuje to, jež nebylo realizováno před dospělostí. Vybavuje jedince elementárními vědomostmi, dovednostmi, které si osvojuje běžná populace dětí v průběhu základní školy, respektive povinné školní docházky. Andraelementaristika stejně jako elementaristika předpokládá, že učící se dospělý účastník má v daném oboru jen minimální nebo vůbec žádné znalosti. Navíc však musí obsah učiva, vyučovací metody a přístup přizpůsobit specifikům, které sebou vyučování dospělých přináší.

Důležitým úkolem andraelementaristického vzdělávacího procesu je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální možnosti dospělých a umožnit tak každému účastníkovi dospět k takové úrovni, která je pro něj individuálně dosažitelná. Dále je nutné, aby lektor při výuce, zejména v počátcích, zohledňoval přirozené rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dospělých, bral v úvahu didaktická specifika vzdělávání dospělých a promítal tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání. Andraelementaristické vzdělávání by se mělo maximálně přizpůsobovat kognitivním, sociálním, fyziologickým a emocionálním potřebám vyučované věkové skupiny a lektor by měl dbát na to, aby tato specifika byla při vzdělávání dospělých v plné míře respektována. Andraelementaristické vzdělávání by proto mělo nabízet

vhodné vzdělávací prostředí, pro dospělého vstřícné, podnětné, zajímavé, v němž se bude dospělý účastník cítit jistě, bezpečně a spokojeně. Vzdělávání by mělo být důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dospělých účastníků a ani specifické vzdělávací potřeby by v tomto věku neměly být lektorem opomíjeny. Každému dospělému v andraelementaristickém vzdělávání je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která mu vyhovuje. Proto je nutné, aby vzdělávací působení lektora vycházelo z pedagogické analýzy – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dospělého, ze znalosti konkrétních životních a sociálních situací. Jen tak je možno zajistit, aby andragogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dospělých, aby každý účastník byl stimulován a podněcován k učení a pozitivně motivován k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující. Dospělý tak bude dosahovat vzdělávacích pokroků optimálním k jeho možnostem a bude se cítit úspěšně.

2.2.1 Specifika ve vzdělávání dospělých

V každém vzdělávání stojí na jedné straně učitel, lektor či trenér a na druhé žák, student nebo dospělý. Aby mohlo být dosaženo zamýšlených edukačních cílů, využívá se ve výuce různých vzdělávacích forem a metod. Ačkoli jsou metody i formy výuky obecné a široce použitelné, nelze je aplikovat ve všech situacích, na všechny věkové skupiny stejně. Vzdělávání dospělých má svá specifika. Vyučovat malého žáka a dospělého člověka je velmi rozdílné. Dospělí edukanti již mají své životní zkušenosti a názory a je velmi důležité tento jejich osvojený potenciál nejenom respektovat, ale také z něho vycházet. Aby mohl lektor správně a efektivně vyučovat dospělé, měl by tato specifika dobře znát a uvědomovat si jejich význam pro úspěšné vyučování.

Mezi hlavní a zásadní specifika vzdělávání dospělých patří odlišný přístup učitele k žákovi a k dospělému posluchači. Zatímco děti jsou učitelem formováni, neboť do školy většinou přicházejí jen se základními znalostmi, které si přinášejí z rodiny, či z předškolního vzdělávání, dospělí studenti jsou osobnostmi plnými zkušeností, které nelze opomíjet. Proto by měl pedagog k dospělým přistupovat jako k rovnocenným

partnerům. Vzdělávání žáků je chápáno jako výuka a příprava na život, důraz je kladen na výchovu a utváření osobnosti. Naproti tomu vzdělávání dospělých je pojmáno jako pomoc ve výuce, doprovodný jev života s důrazem na péči. Vzdělávání dospělých osobnost udržuje, dotváří, zdokonaluje.

Dalším výrazným rozdílem je učební prostředí. Žáci se učí v prostředí ovlivňovaném autoritou učitele. Cíle a obsah výuky vnímají jako dané, včetně metodických postupů. Informace z výuky přejímají tak, jak jsou prezentovány, a proto se často méně aktivně zapojují do vyučování. Dospělí posluchači se naopak učí v prostředí partnerství, měli by tedy ovlivňovat nejen cíle, ale i to, co se má vyučovat, včetně metodických postupů lektora. Informace přebírají přes osobní filtr a v případě potřeby je ověřují. S lektorem často více komunikují a aktivně se zapojují do vyučování.

Odlišný je tedy i již zmíněný obsah výuky. U žáků se pedagog zaměřuje především na vzdělávací normativy, u dospělých jde o zaměření na konkrétní potřeby. Zatímco žáci využijí získané vědomosti či dovednosti až za určité časové období, dospělí chtějí získané vědomosti a dovednosti využít většinou hned nebo za krátkou dobu. Proto je důležité, aby obsah vzdělávání dospělých co nejvíce odpovídal jejich potřebám, možnostem, znalostem a představám.

Specifická je samozřejmě také práce pedagoga. Jeho výuka musí mít promyšlenou a logicky probíhající linii, která od rutinních prvků organizačního charakteru přechází k motivačně prezentovanému a didakticko metodicky promyšlenému pracovnímu stylu. V jeho práci nejde o pouhých přenos vědomostí a dovedností, ale také o usměrňování a rozvíjení zájmu o prezentovanou látku a tím k vytváření předpokladu úspěchu každého jednotlivce. Časová náročnost příprav na hodiny je opravdu veliká. Vyžaduje podrobné rozpracování probírané látky, ale také predikci možných otázek a přípravu vhodných odpovědí. Dospělí velice rychle poznají, zda je jejich lektor kvalitně připraven. V záporném případě pak pedagog ztrácí nejen jejich zájem, ale i autoritu. Je tedy žádoucí a nutné, aby byli pedagogové školeni a připravováni na výuku dospělých.

Pedagog se může často potýkat se specifickými problémy při výuce dospělých. Nemalým problémem bývá dospělého posluchače motivovat a udržet v odpoledních

hodinách jeho pozornost. Pedagog musí mít připravenou kvalitní vyučovací hodinu, kde využije a střídá různé metody výuky, pomocí kterých udržuje zájem a pozornost svých posluchačů. Dále je nutné, aby lektor při výuce, zejména v počátcích, zohledňoval přirozené rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dospělých, bral v úvahu didaktická specifika vzdělávání dospělých a promítal tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání.

Významným pravidlem pro vyučování dospělých je právě podporování jejich aktivity a samostatnosti. Je velmi důležité dospělé pozitivně motivovat, vysvětlit jim, že vzdělávání jim může přinést nové znalosti, lepší finance, zábavu, další přátele, únik od stereotypu, ale také úspěch na trhu práce.³⁶

U dospělých účastníků je obzvláště důležitá zpětná vazba (*feedback*), která umožňuje regulaci řízení výukového procesu lektorem (vnější zpětnou vazbu), i procesu učení se u účastníka samého (vnitřní vazbu), je tedy prostředkem, který zvyšuje intenzitu pedagogického procesu a učení se. Dále umožňuje získávat informace o výsledcích pedagogického procesu, je tedy prostředkem zjišťování efektivnosti výuky. Feedback je proto pro lektora velmi významný, proto by ho měl umět přijímat, ale i poskytovat. Pomáhá překonávat komunikační překážky. Správný feedback nesmí zraňovat, má být konstruktivní a pomáhat. Vztahovat by se měl vždy k nějakému problému a měl by mít přímou souvislost s konkrétní situací. Doba mezi událostí a zpětnou vazbou by měla být co nejkratší. Zpětná vazba je také zároveň důležitým psychologickým faktorem pro navázání a udržování vzájemných vztahů, které jsou potřebné pro vzájemnou důvěru. Dobré je za feedback poděkovat.

Komplikací při vzdělávání dospělých dále bývá časová náročnost výuky, nutnost probrat velké množství učiva ve velmi krátkém čase a mnohdy také již poněkud snížená schopnost zapamatovat si i triviální učivo. Mozek dospělých již není tolik pružný, není zvyklý přijímat a udržet velké množství informací.

Demotivačními prvky mohou být také starosti související s prací, nebo rodinou, únava, či obava z neúspěchu. V dnešní uspěchané době bývá opravdu velmi náročné zároveň pracovat, studovat, věnovat se rodině a dalším povinnostem, které dospělí

³⁶ Převzato z tabulek MUŽÍK, J. *Rozdíly mezi vzdělávání dětí, mládeže a dospělých*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-86284-45-X.

bezesporu mají. Je proto velmi důležité aby byli podporováni nejen pedagogem, ale například i ze strany zaměstnavatele, členů rodiny nebo přátel. I to má svůj obrovský význam. Dospělý student bude k výuce přistupovat jinak, pokud uvidí, že je jeho studium oceňováno širokým okolím.

Vedle časové náročnosti, starostí a únavy se ale může přidat i nevhodné složení výukové skupiny. Zde hraje opět velkou úlohu role vnímavého lektora, který dokáže tuto situaci rozpoznat a vyřešit.

Aby bylo vzdělávání dospělých efektivním, jsou kromě motivace dalšími důležitými faktory také čas, klid a prostor pro soustředěnou práci. Výuka by měla být srozumitelná, přehledná a především obsahově využitelná v praxi. Dospělý by měl odcházet z hodin s pocitem, že je studium smysluplné a že získané schopnosti a dovednosti využije v praxi. Neméně důležitá je i podpora dospělého ve studiu v podobě poskytování různých studijních materiálů, možnosti konzultací.

Hlavními rozdíly vzdělávajících se dospělých a žáků jsou tedy věk, dále sebeovládání, které bývá bezpochyby větší u dospělých, stejně jako větší kritičnost a zkušenost. Charakteristickým rysem pro dospělé je také pocit neomylnosti. Dospělí mají na vzdělávání méně času, převládá tudíž neochota vzdělávat se a o to víc je dobrý motiv ke vzdělávání důležitý. Pokud je dospělý přesvědčen, že se mu vzdělání zhodnotí, průběh a výsledky jeho studia bývají lepší. Podpora ze strany zaměstnavatele je velmi významná, nabízí-li a motivuje-li svého studujícího zaměstnance kvalifikačním postupem a vyšším finančním ohodnocením, potom je jeho přístup ke vzdělání pozitivnější a nadšenější. Neopomenutelná je přímá vazba na aplikaci do praxe, která hraje velkou roli při výuce. Lépe a snáze si člověk zapamatuje poznatky a vědomosti, které si může ihned vyzkoušet v praxi a používat je. S větším zájmem vnímá a osvojuje si vědomosti a dovednosti, která ho zajímají anebo ty, o kterých ví, že mu pro výkon jeho profese chybí.

Vzdělávání dospělých je natolik specifickým oborem, že je velmi vhodné a nutné, aby byli pedagogové v oblasti andragogiky dále vzděláváni a školeni. Osobnost učitele hraje skutečně významnou roli nejen ve vzdělávání dětí, ale stejně tak i ve vzdělávání dospělých. Vedle pedagogického a odborného vzdělání by měl být učitel především

lidský. Na první pohled jednoduché a krátké slovo, které však skrývá velkou sílu – umět se vcítit do role svých studentů, ať už malých či dospělých, dokázat pochopit, umět volit správná slova, umět pochválit a motivovat - o to by mělo jít především, ovšem není to vůbec snadný úkol. I učitel je jen člověk, který se stejně jako dospělý posluchač potýká s každodenními problémy. Motivace je důležitá i pro něho samotného a jeho práci. I on by měl být pozitivně podporován a motivován, nejen svými nejbližšími, ale i vedením školy, kolegy, i širokou veřejností. Bohužel pohled na učitele a jeho práci je v současné době stále velmi podceňován.

2.2.2 Didaktická specifika v andraelementaristice

Člověk se učí v každém období svého života. Úspěšnost jeho vzdělávání se však liší v závislosti na jeho motivaci, úrovni naučit se a na fyziologickém stavu jeho organismu. Ptáčková³⁷ tvrdí, že fyziologický stav člověka má výrazný vliv na průběh a výsledky jeho učení. Pokud si začíná uvědomovat jistá fyziologická omezení, znamená to, že mění pohled na sebe samého a na své možnosti. Věk sám o sobě není hlavní překážkou v učení. Je prokázáno, že schopnost učit se v dospělém věku trvá.

Věk sám o sobě, schopnost účastníků studia osvojit si poznatky a činnosti, vytvářet nové vědomosti a intelektuální dovednosti, nesnižuje, ale přináší s sebou určitá omezení, na které by měl lektor dospělých brát zřetel. Schopnost učit³⁸ se je u dospělých ovlivněna i dalšími faktory, především dosaženou úrovní vzdělání, druhem profese, rodinnými a sociálními poměry. Záleží tedy na dosud získaných individuálních zkušenostech člověka a na druhu jeho dosavadní, aktuální životní a pracovní činnosti. Horší učební výkony dospělých nejsou často znakem ubývajících schopností učit se, ale jsou spíše projevem nejistoty, zvláště při reprodukci osvojené látky. V mezinárodním srovnání se projevují některé trendy společné většině zemí OECD včetně ČR: Účast na dalším vzdělávání dospělých je tím vyšší, čím vyšší je dosažené vzdělání osob. Osoby s terciárním vzděláním mají téměř vždy vyšší účast v dalším vzdělávání než osoby

³⁷ PTÁČKOVÁ, L. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005.

³⁸ Lowe uvádí pět faktorů způsobilosti učit se: kapacita vzdělavatelnosti, snadnost učení, stálost naučeného, zainteresovanost na učení, intenzita učení, označované též jako svědomitost nebo ochota k učení LÖWE, H. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: SPN, 1977. (s. 183)

s dosaženým sekundárním vzděláním nižším nebo vyšším. Účast na dalším vzdělávání klesá s rostoucím věkem. Ve většině zemí má nejstarší věková skupina 55-64 let nižší účast na dalším vzdělávání než mladší věkové skupiny.³⁹

Procesy stárnutí na sobě začne každý jedinec pociťovat již od třetího desetiletí svého věku, kdy začínají ovlivňovat veškerou jeho aktivní činnost. Je prokázáno, že se stárnutím organismu dochází ke zpomalování tempa kognitivních procesů. Mezi obecné faktory, které přispívají ke zpomalování kognitivních procesů se řadí celkový pokles fungování CNS, snížení kapacity pracovní paměti a také snížení schopnosti soustředění. Začíná docházet k pozvolnému poklesu fyzické zdatnosti, ovlivňování vnímavosti, zvyšuje se unavitelnost a mění se i reakční schopnosti organismu.⁴⁰

Na průběh i účinnost výuky dospělých má velký vliv stupeň únavy účastníků. Únava je stav organismu vyčerpaného nadměrnou, dlouhotrvající, popř. stereotypní činností či ztíženými podmínkami pobytu v určitém prostředí. Většinou se dostavuje v odpoledních hodinách. Na jejím vzniku se podílí jednak množství životních i profesních rolí, ale také dlouhodobá stereotypní činnost a zaměstnávání jednoho smyslu (např. při dlouhém monotónním lektorově výkladu), nedostatek podnětů pro projevy vnější aktivity účastníků, či nevhodné vyučovací prostředí.

Při učení probíhají složité psychické procesy, jejichž kvalita a úroveň závisí jak na účastníkovi (např. na jeho zájmu o učivo, na ochotě k osvojování poznatků), tak na jeho okolí (např. na organizaci vyučovacího procesu, na prostředí výuky ap.). Každé rozrušení, obava, únava či pedagogicky neadekvátní chování lektora nepříznivě ovlivňují psychické procesy účastníka a znesnadňují příjem a uchování nových poznatků.

Pro činnost lektora jsou z psychických procesů nejvýznamnější vnímání, pozornost a paměť.

Vnímání je základní psychický proces, který spojuje jedince s okolním světem. Vnímáním poznáváme základní vlastnosti předmětů a jevů, které označujeme jako pojmy, a zařazujeme do kontextu vlastní zkušenosti. Jeho úroveň podmiňuje výsledky

³⁹ PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-155-7 (s. 164)

⁴⁰ MUŽÍK, J. *Didaktická teorie vyučování a učení dospělých*. [online]. [2008] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: <www.e-univerzita.cz/muzik>.

vyučování a učení. U dospělého člověka klesá rychlost vnímání, snižuje se rychlost úkonů, zpracování nových informací např. osvojení nového pojmu „ikona“ ve vztahu k známému pojmu „obrázek“, stoupá reakční doba na podněty ve výuce. Je snížena prostorová představivost, která snižuje schopnost spojovat dva související úkoly např. pohyb myši s pohybem kurzoru na monitoru.

Pozornost⁴¹ je určitý faktor zaměřenosti, mentální koncentrace na určitou úlohu. Člověk není schopen vnímat současně všechny podněty, které na něho během výuky právě působí. Provádí vždy jejich výběr. Různé podněty se dokonce mohou ve svém působení navzájem rušit. Výběr podnětu je ovlivněn a někdy i komplikován procesy a druhy pozornosti.⁴² Pozornost má následující vlastnosti:⁴³ Intenzitu, tedy sílu zaměření, koncentraci nebo-li soustředěnost na rozsah (množství) vnímaných podnětů, dále na délku (dobu trvání) a na odklony pozornosti.

Pro výuku dospělých je významná záměrná (cílená) pozornost, kterou účastníci věnují lektorovi a učební látce, ale i bezděčná pozornost se může stát prostředkem, který opět navodí pozornost záměrnou.

Paměť^{44,45} je jednou z nejdůležitějších vlastností živých organismů. I pro zvířata je důležité pamatovat si, kde je potrava, kde číhá nebezpečí, jak přežít. „*Zdá se tedy, že vděčíme paměti téměř za vše, co máme nebo čím jsme. Naše nápady a představy jsou*

⁴¹ Pozornost je aktivní zaměření subjektu na určitý objekt, který je v dané situaci obzvlášť jasně a přesně uvědomován; zaměřený a soustředěný aspekt vědomí zahrnující systém orientačních a regulačních aktivit jedince; aktuální stupeň aktivity psychických funkcí ovlivňovaných psychickými silami (pudy, city, vůlí), na němž závisí kvalita i kvantita obsahů vědomí; selektivní (výběrový) faktor vnímání, vyvolávající posílení jednoho systému činností na úkor útlumu systémů konkurujících. *Encyklopedie v pohybu* [online]. 2005 [cit. 2008-05-07]. Dostupný z WWW: <www.vseved.cz>.

⁴² Selektivní pozornost -zaměřena na určité zvuky, obrazce, předměty, chyby, úmyslná při dívání se na televizi nebo bezděčně, když nás zaujme hluk na ulici. NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0625-7

⁴³ MUŽÍK, J. *Didaktická teorie vyučování a učení dospělých*. [online]. [2008] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: <www.e-univerzita.cz/muzik.>.

⁴⁴ Pojetí paměti u různých autorů: Platón, nejvýraznější představitel idealistické filozofie, athénský aristokrat, žák Sokratův, autor myšlenek o dokonalém světě idejí, vykládá paměť jako schopnost duše, kterou dostala darem od matky múz Mnemosyny. Aristoteles Od obyčejných představ se vlastní paměť liší tím, že příslušný obraz není již jen ve vnitřním smyslu, ale spojuje se s vědomím nebo poznáním, že to je skutečný minulý vjem. Wolfgang Schmidbauer Paměť – zásobárna, z níž živá bytost získává zprávy o minulých událostech. Již živočichové na velmi nízké úrovni (i červi) mají paměť a mohou se tedy učit.

⁴⁵ Druhy paměti se rozlišují podle několika hledisek: krátkodobá – dlouhodobá (časná - trvalá), názorná - slovně logická, mechanická – logická bezděčná – záměrná ATKINSONOVÁ, R.L.; ATKINSON, R.C.; SMITH, E.E.; BEM, D.J. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X..

její práci a naše každodenní vjemy, myšlenky a pohyby se odvozují z jejího zdroje. Paměť shromažďuje nespočetné jevy naší existence do jednoho celku a podobně, jako by se naše tělo rozptýlilo na prach atomů, kterými je vytvořeno, stejně by se naše vědomí rozpadlo do tolika fragmentů, kolik jsme prožili sekund, pokud by neexistovala spojující a sjednocující síla paměť.“⁴⁶

Na zapamatování učební látky má vliv řada faktorů. V mnohém závisí na účastníkovi, jeho zainteresovanosti na učení (motivaci) a na jeho aktuální kondici.

Paměťová schopnost dospělého člověka je též odvislá od toho, kolik smyslů do procesu vzdělávání a učení zapojí.⁴⁷

Pro udržení pozornosti a vnímání v hodinách je vhodné nemluvit monotoniím hlasem, ale naopak střídat temporytmus. Během výkladu klást otázky, aktivizovat za použití vhodných metod. Používat didaktické pomůcky.

2.3 Didaktika a metodika vzdělávání dospělých

Pojmy metodika a didaktika se vztahují obecně na cíle, obsahy a cesty jejich zprostředkování, obdobně jako v pedagogice. Ovšem právě v didaktice a metodice existují zásadní rozdíly oproti pedagogice (i když i ve vzdělávání dospělých je možné používat školské formy výuky)⁴⁸. Hlavní rozdíly spočívají při dobrovolném vzdělávání dospělých především v absenci uzavřeného kurikula a nutnosti zohlednit účastníka. Při méně dobrovolném kvalifikačním vzdělávání jde zase především o jiný účel než ve škole, o využitelnost a absenci konstrukce jednotnosti a všeobecnosti. Metody se

⁴⁶ ATKINSONOVÁ, R.L.; ATKINSON, R.C.; SMITH, E.E.; BEM, D.J. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X

⁴⁷ DALE, E. – *Kužel zkušenosti*. Lidé si zapamatují: 10% co si přečtou, 20% co slyšeli, 30% co viděli, 50% co viděli a slyšeli, 70% co říkali a psali, 90% co dělali In RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie*. Elektronický učební text. Praha : KITTV PEDF UK, 2005 (s.42)

⁴⁸ Organizační forma výuky je uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Mezi školské formy výuky patří: výuka individuální, výuka hromadná a frontální, výuka individualizovaná, výuka projektová, výuka diferencovaná, výuka skupinová a kooperativní, výuka týmová a otevřené vyučování. Pro uspořádání výuky jsou z pohledu vyučujícího důležitá dvě hlediska. Za prvé hledisko „s kým a jak“ pracuje (tedy jedná-li se o výuku individuální nebo hromadnou) Za druhé je důležité „kde“ výuka probíhá (zda v tradiční učebně (třídě) nebo v učebně určitým způsobem upravené. Spojení organizačních forem s vhodnými metodami je klíčem ke splnění cílů výuky. VÁCLAVÍK, V. *Organizační formy výuky*. In KALHOUS, Z. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 ISBN 80-7178-253-X. (s. 293-306)

orientují na specifika účastníků (viz kapitola 2.2.1) Pro tento typ „postškolního“ studia neexistují žádné standardy a ani státní kontrola. Každá organizace, zabývající se vzděláváním dospělých si tyto normy vytváří sama a také sama více či méně kontroluje jejich dodržování. Didaktický princip orientace na dospělé účastníky vzdělávání poukazuje na specifická hlediska, která souvisejí právě s dospělostí edukantů. Důsledkem jsou přístupy edukátorů, které by ve školní praxi nebylo často možné ani použít. Např. účastníci mají mít možnost participovat při plánování kurzů, měla by se brát vážně jejich kompetence a autonomie. Účastníci si převážně sami řídí své procesy učení a aktivně zasahují do vyučování. Zohlednění zkušeností účastníků není žádným motivačním trikem, ale umožňuje variovat při strukturalizaci kurzu. Andragog, lektor pak může pracovat jako průvodce učení.

Ve vzdělávání dospělých jsou více zastoupeny vrstvy, které jsou již získaným vzděláním privilegovány. Jako nápravný prostředek byly vyvíjeny programy pro méně privilegované vrstvy, což ovšem vedlo ke stigmatizaci určitých skupin jako starší populace, postižení, nezaměstnaní. V současnosti se proto přechází při orientaci na cílové skupiny k didaktickým strategiím, které berou ohled na skupinové zájmy, podobné životní okolnosti, na podmínky účasti. Při plánování vlastní práce je tedy velmi důležité znát strukturu účastníků, jejich sociální složení, jejich předchozí vzdělání a motivaci.⁴⁹

Proces učení dospělého je ovlivňován zejména jeho sociální rolí, profesní praxí, motivací a sociálním klimatem výuky. Dospělý je nositelem několika rolí současně (v rodině, práci, společenském životě). Z těchto rolí plynou nároky na osobní čas, dále na duševní i fyzické možnosti dospělého. Nelze u něj tedy předpokládat stejné časové i jiné podmínky k učení, jako u dětí či mládeže.

2.3.1 Metody

Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivní. Je spojena s naplňováním vzdělávacích cílů a s optimálním

⁴⁹ BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97. (s. 119)

zvládnutím obsahu vzdělávání. Realizuje se v rámci dané didaktické formy a za určitých výukových situací a podmínek. Didaktické metody můžeme členit různě. Jedno z hlavních členění je provedeno podle vztahu metod k praxi dospělého účastníka výuky. Z tohoto hlediska je možno metody členit na teoretické, které lze pokládat za nejvhodnější pro předávání teoretických poznatků, pro objasnění pojmů, principů a teorií. Seznamují účastníky s novými poznatky, obnovují vědomosti, doplňují je a aktualizují, pomáhají k získání teoretického základu nebo přehledu po problematice. Další skupinu tvoří metody teoreticko-praktické, které poskytují nejen poznatky, ale zaměřují se na získání předpokladů k úspěšnému jednání v praxi, a to zejména k analýze problémů a na jejich řešení. Svým způsobem navozují praktické podmínky a tím přibližují výuku v konkrétní praxi, což je pro dospělého účastníka velmi důležité. Jejich cílem je výcvik mentálních dovedností, počínaje dovedností analyzovat problémy, sbírat a hodnotit informace, formulovat rozhodnutí a navrhovat jeho postup. Nejhodnotnějším cílem těchto metod je výcvik ke koncepčnímu myšlení a rozhodování, k formování předpokladů úspěšného stylu práce. Trojici uzavírají metody praktické. Jsou to postupy praktického zácviku, které usilují o zdokonalování vnímání a pozorování praktického chodu práce, které napomáhají uplatnění dovedností a návyků, formulují pracovní chování. Zdokonalují pracovní schopnosti, potřebné pro zastávání dané činnosti, utvářejí pozitivní postoje k práci, motivují k dobrému pracovnímu výkonu.⁵⁰ Mezi teoretické metody se zahrnují metody přednášení, cvičení, semináře. Mezi teoreticko-praktické pak metody diskusní, problémové metody, programovaná výuka, diagnostické a klasifikační metody a projektové metody. Mezi praktické metody patří instruktáž, coaching, asistování, stáže, exkurze, workshopy, open space a další.⁵¹

2.3.2 Vzdělávací program pro dospělé

Obsah výuky a stanovení vzdělávacího programu pro dospělé není v andragogické didaktice taxativně vymezen jako v didaktice školní (učivo). Stanovení obsahu

⁵⁰ MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5 (s. 35)

⁵¹ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika jako předmět výuky na vysoké škole* [online]. 2008 , [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: < www.e-univerzita.cz/muzik >.

vzdělávání dospělých je závislé na mnoha okolnostech, např. typu vzdělávací akce, zadání objednatele, profilu lektorů apod. Specifikace obsahu vzdělávací akce se provádí zpravidla v podobě učebního plánu a učební osnovy. Učební plán uvádí hlavní tematické celky (odborné předměty) výuky a jejich časovou dotaci. Učební osnova představuje naplnění učebního plánu učivem, konkrétními tématy obsahu vzdělávání. S ohledem na zvláštnosti dospělého věku je velmi důležitá volba didaktického prostředku.⁵² Didaktickými prostředky působí lektor na účastníky, aktivuje je pro učení, motivuje je, organizuje výukový proces, reguluje jejich učební proces. Didaktické prostředky tedy řídí i regulují vyučovací proces. Každý didaktický prostředek je charakterizován specifickými vlastnostmi, a proto se k dosažení cíle osvědčilo využívat celou řadu prostředků současně. Používáním více didaktických prostředků současně dochází ke zvýšení efektivnosti výuky. Prostředky se pak navzájem podporují a doplňují. Metodika vzdělávání představuje souhrn postupů lektorů ve výuce. Tyto postupy by v oblasti vzdělávání dospělých měly respektovat zákonitosti a specifika učení účastníků výuky.

Abychom mohli dospělému účastníkovi nabídnout kvalitní a pro něj vhodný vzdělávací program, musíme ho nejdříve dobře poznat. Vědět, proč se chce dále vzdělávat, jaké vykonává povolání, dále jeho dosažené vzdělání, věk či sociální postavení. Každý druh vzdělávání má svoji klientelu a měl by se snažit respektovat její specifika. Mezi tradiční skupiny patří například: ženy, rodiče, zaměstnanci, nezaměstnaní, senioři, vězni. Tyto skupiny svými specifickými problémy podněcují tvorbu jim přizpůsobeným programům.

Pro žáka by mělo být učení cílem jeho aktivit, jejich hlavní náplní. Pro dospělého je další studium hlavně prostředkem pro dosahování profesních a životních cílů, či naplňování jeho potřeb a seberealizace. Nové nároky na systém vzdělávání dospělých, musí skupinu obyvatelstva přesvědčit o tom, že by tyto své dovednosti mohla nějakým způsobem rozvíjet a následně zlepšit své individuální pozice na pracovním trhu.

⁵² Didaktický prostředek bývá vysvětlován v několika významech. V širokém pojetí je to vše, co napomáhá k dosažení cílů vzdělávacího procesu (charakter didaktického prostředku mají didaktické metody, formy vyučování a učení, didaktické zásady, obsah vzdělávacího procesu) V užším pojetí jsou to prostředky s vysokou didaktickou relevancí, nebo přímým působením. Běžné je za didaktické prostředky označovat i učební pomůcky, vybavení učeben. MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5. (s. 22)

2.3.3 Motivace dospělého

Velmi významným faktorem v učení dospělých je motivace.⁵³ Na motivaci je přímo závislá efektivita učení dospělého. Při vzdělávání dospělých je důležité znát motivy účasti a zamýšlený účel využití naučeného. Dále je třeba zohlednit úroveň výkonnostní motivace a specifika dospělých, totiž snahu po samostatnosti, vytvořený hodnotový a zkušenostní systém, který musí být sladěn se vzdělávacími obsahy.

Motivace je spojena s každým druhem činnosti. Její důležitost spočívá v tom, že přímou úměrou ovlivňuje množství energie vynaložené na prováděnou činnost – tedy i na učení. Základní podmínkou učení je motivace k učení. Bez ní se učící subjekt neobejde. Ať už se jedná o motivaci k učení založenou na prostém chtění vědět a znát, či na motivaci z tohoto pohledu nepřímé – vyhnout se trestu, nepřijít o práci, vyrovnat se ostatními, získat lepší finanční ohodnocení atd. Motivace dalšího vzdělávání závisí i na dosažené úrovni vzdělání, předchozí účasti na dalším vzdělávání, na druhu vzdělávání, motivaci a podpoře v rodině. Důležitým motivem pro dospělého účastníka je pocit, že novou látku zvládne. Motivaci tvoří dvě základní části - potřeby organismu jako biologické entity a potřeby osobnosti jako sociální entity.⁵⁴ Motivace rozlišujeme dva druhy:

intrinsické tedy vnitřní motivace - pocházejí z jedince samého - např. pud, touha.

extrinsické tedy vnější motivace - poskytovány okolím (u dospělého je to satisfakce, rodina, lepší platové podmínky)

Obecně může být motivace záporná a kladná. Zápornou motivací může být např. nařízení zaměstnavatele zaměstnanci absolvovat daný kurz. Vždy většího efektu dosahuje motivace pozitivní a právě tato kladná motivace k učení hraje velmi významnou roli při vzdělávání dospělých. Lektor by měl iniciovat a podporovat spíše kladné motivy učení jako např. zájem o učební látku, aspiraci, seberealizaci účastníka.

⁵³ Motivace je intrapsychicky probíhající proces, vyústující ve výsledný vnitřní stav, motiv. Je nutno rozlišovat konečný cíl, jímž je opět nějaký druh vnitřního stavu, obecně nazývaný uspokojení, a prostředky, jimiž se tohoto uspokojení dosahuje. Nakonečný, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7 (s. 107)

⁵⁴ NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0592-7. (s. 7.)

Z procesu učení dospělých je pak dobré eliminovat některé záporné motivy, jako je strach nebo negativní emocionální postoj.⁵⁵

2.4 Informační společnost

Dnešní společnost byla v průběhu minulého století výrazně ovlivněna nebývalým vědecko-technickým pokrokem, zvláště v oblasti ICT. Ve 30. letech 20. století se poprvé objevily úvahy o nové éře společenského vývoje a v souvislosti s tím se setkáváme s celou řadou termínů: např. společnost postmaterialistická (Inglehart),⁵⁶ technotronická (Brzezinski),⁵⁷ hojnosti (Galbraith)⁵⁸ a v neposlední řadě také označení společnost postindustriální. Toto označení použil v roce 1959 americký sociolog Daniel Bell. Ve svém stěžejním díle z roku 1973 „Nástup postindustriální společnosti” (*The Coming of Post-Industrial Society*) se zabývá důsledky využití moderních počítačových a telekomunikačních prostředků v procesu racionalizace a zvyšování výkonnosti lidské práce. Hlavními znaky příští postindustriální společnosti, kterou Bell posunul do 21. století budou přeměna ekonomiky výrobků na ekonomiku služeb, vznik nové elitní sociální vrstvy ovládající potřebné znalosti typu “know how”, rozvoj vědy jako rozhodujícího zdroje nejen technických inovací, ale také politického působení, přechod od ekonomiky výrobků k ekonomice služeb (později používá i označení společnost služeb), rozvoj technologií jako hybné síly sociálních změn, posun hodnotových kritérií od materiálního vlastnictví k duševnímu a rostoucí význam teoretického poznání podporovaného institucionálním symbolem této společnosti – univerzitami a konečně vznik nového, tzv. “intelektuálního sektoru”, jako jsou tradiční sektory agrární a průmyslový. Významná je podle něj také změna dosavadní struktury společnosti, na níž má výrazný podíl vytvoření jednotného trhu - globální ekonomiky, rozvoj komunikace přetvářející svět prostřednictvím optických vláken, satelitů a

⁵⁵ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

⁵⁶ INGLEHART, R. *Culture shift in advanced industrial society*. : Princeton University Press, 1990.

⁵⁷ BRZEZINSKI, Z., K. *Between Two Ages : America's Role in the Technetronic Era*. New York : The Viking Pr. 1970.

⁵⁸ GALBRAITH, J. K. *Společnost hojnosti*. Praha : Svoboda, 1967.

elektronické sítě v tzv. globální vesnici⁵⁹ a převratný vývoj technologií, umožňujících poskytovat stále širší sortiment služeb. Rozhodující roli v této nové sociální éře pak hrají poznatky, které jsou hybnou silou veškerého dění.

Dějinný vývoj lidstva Bell rozčlenil na tři etapy, z nichž každá představuje tři typy. Nově nastupujícímu řádu předchází společnost preindustriální a industriální. Zatímco obě tyto doby jsou charakterizovány konkrétním zaměřením jejich ekonomik, postindustriální společnost sice na těchto vývojových obdobích stává, neboť je stejně závislá na zemědělství i průmyslu, ale navíc s sebou přináší nový rozměr - ovládání informací a dat jako nezbytné podmínky pro prosperity. Stratifikace společnosti pak tuto skutečnost ve vyspělých zemích potvrzuje výrazným přesunem pracovních sil z oblasti zemědělství a výroby do sektoru administrativy a služeb (tzv. terciárního sektoru).

Zkoumáním a popisem uvedených jevů se zabývala kromě Bella celá řada dalších autorů, mezi nejvýznamnější patří světoznámý futurolog Alvin Toffler. Jejich koncepty jsou v mnoha směrech shodné, nicméně v důsledku dramatického rozvoje informačních a telekomunikačních technologií byl postupně v označení soudobé společnosti přívlastek postindustriální během 70. let nahrazen všeobecně uznávaným termínem informační společnost,⁶⁰ který má přesněji postihnout situaci způsobenou sestrojením osobního počítače a jeho masovým využitím. *„Čím rozmanitější je naše civilizace - čím více máme různých technologií, různých forem energie a názorů, tím více informací musí mezi všemi složkami proudit. ... A to je ten důvod, proč se stáváme informační společností.“*⁶¹

⁵⁹ Toto označení poprvé použil Kanadský filosof médií Marschall Mc Luhan *21.července 1911 + 1980 v Torontu, který se zabýval výzkumem masových sdělovacích prostředků e "globální vesnici" "Globální vesnice" je světem, ve kterém je každý množstvím komunikačních sítí spojen s lidmi po celém světě tak, že může snadno komunikovat s každým stejně, jako by to byl jeho soused od vedle".

⁶⁰ Informační společnost je nejčastěji charakterizována podstatným využíváním digitálního zpracování, uchování a přenosu informací. Informace v digitalizovaném tvaru je univerzálně použitelná, duplikovatelná a transformovatelná. Unifikovaný technický základ jejího zpracování, digitální mikroprocesor, umožňuje kombinace a transformace digitálního informačního produktu v šíři, která by s jakýmkoli klasickým průmyslovým artefaktem byla nemyslitelná. *Informační společnost* [online]. Západočeská univerzita v Plzni: 2001 [cit. 2008-05-23]. Dostupný z WWW: <www.kip.zcu.cz/kursy/svt/svt_www/4_soubory/4_1.htm>.

⁶¹ TOFFLER, A.; TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace : třetí vlna a její důsledky*. Praha : Dokořán, 2001. (s. 28)

Samotný původ pojmu informační společnost je poněkud nejasný, protože dodnes se nikomu nepodařilo přesně určit, kdo a kdy jej poprvé použil. Některé prameny uvádějí Bella, jiné Tofflera. Vývoj počítačů spolu s možností jejich vzájemného propojení všudypřítomnými digitalizovanými telekomunikačními sítěmi z informační technologie učinil běžný a nepostradatelný nástroj téměř všech odvětví lidské činnosti, do nichž je stále účelněji zaváděn. Tento proces, často definovaný jako informatizace společnosti, významně zvýšil úlohu informací v životě člověka i integračních a globalizačních tendencí v celé společnosti, díky nimž se lze setkat také s další doplňující charakteristikou, označením globální informační společnost. Digitální zpracování, uchovávání či přenos informací se navzdory některým prognózám již na sklonku 20. století stal ekonomickou aktivitou, vytvářející zcela nové příležitosti a činnosti v návaznosti na rychlost technologického pokroku, jež je hnacím motorem neustálých inovací a zdrojem doposud neomezeného růstu. Informaci v digitální podobě lze charakterizovat jako univerzálně použitelnou, snadno transformovatelnou a díky multimediálnímu komunikačnímu kanálu jednoduše a rychle přenosnou v čase i prostoru. Její skutečná hodnota pak není ovlivněna použitými technickými prostředky, nýbrž hodnotou impulsu jejího vzniku spadajícího do oblasti duševního vlastnictví. Mění se celkový způsob života, spolupráce ve společnosti, hledají se nové možnosti uplatnění lidského potenciálu ve výrobě, spotřebě, kultuře i využití volného času. Vedle veřejných služeb (stavebnictví, dopravy, zdravotnictví, obchodu, médií, finančnictví, telekomunikací či vzdělání) se dále rozvíjí služby ve výzkumu, ochraně životního prostředí, v oblasti volnočasových aktivit (kultura, sport, cestování), zdravého životního stylu i nejrůznějšího poradenství. Roste význam ochrany duševního vlastnictví, autorských práv a v první řadě investic vložených do výzkumu či využívání informačních technologií jako rozhodujícího činitele ekonomické prosperity států.

2.4.1 Úskalí informační – vzdělanostní společnosti

V souvislosti s dynamickým rozvojem informačních technologií se neustále zvětšuje objem dostupných potenciálních informací i vědeckých poznatků ze všech oblastí lidské činnosti, bohužel však ne zcela výjimečně obsahujících vedle seriózních

dat také nejružnější smyšlenky, iracionální představy či názory. Nároky kladené na ukládání, třídění nebo hodnocení poznání, proto stále vzrůstají. Díky těmto skutečnostem dochází ke stále významnějšímu rozporu mezi množstvím dostupných informací a schopností člověka tyto informace prostřednictvím smyslů a procesu odehrávajícího se v jeho vědomí posoudit, analyzovat a zpracovat v poznatky, které pak mají vliv na myšlení, chování i konání lidí. Tento jev bývá zvláště z perspektivy informační vědy nazýván sociálním informačním problémem, podle mnohých se pak jedná o jeden z nejdůležitějších rozporů 21. století.⁶² Možným řešením tohoto problému může být především dosažená úroveň vzdělání a následně pak další celoživotní vzdělávání, stejně jako kvalita a výkonnost celého vzdělávacího systému. Objevují se tedy názory, že současnou společnost je vhodnější s ohledem na výše uvedené skutečnosti označit již nikoli za informační, nýbrž za společnost vědění, vzdělanostní, znalostní nebo učící se.

Za jeden z nejvýraznějších rysů vzdělanostní společnosti v protikladu ke společnosti informační je však ve výsledku shodně považováno upřednostňování vlastního myšlení jedince před pouhým pasivním přejímáním snadně přístupných informací a znalostí jako výsledku technologického pokroku. Mezi další znaky patří také ohled na širší sociální, etické či politické hodnoty, stejně jako zajištění všeobecného přístupu ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace. Občané mají být ke vzdělávání všemi veřejnými institucemi motivováni, pokrok ve studiu společnost uznává jako základní hodnotu a certifikuje ho, protože si je vědoma toho, že může být následně významně zhodnocen. Velký důraz je kladen na odborný výcvik, zvyšování komunikační kompetence a celoživotní vzdělávání, které má lidem pomoci v získávání nových dovedností, rozvíjení tvůrčích schopností, rozhodovacím procesu i v orientaci ve stále složitějším, rychleji se měnícím světě. Ztráty způsobené neznalostí by totiž v budoucnu mohly vysoce překročit veškeré dosavadní investice plynoucí do vzdělávacího sektoru, jejichž návratnost je však zcela zřejmě záležitostí poměrně dlouhodobou.

⁶² CEJPEK, J. *Proměny let devadesátých : knihovnictví na prahu informačního věku - děje, myšlenky a názory*. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2005. ISBN 80-85851-15-6.

Tato společenská situace s sebou přináší kromě řady předností i mnoho nezanedbatelných rizik, kterým je taktéž nutno věnovat náležitou pozornost. Například Bělohradský upozorňuje v souvislosti s posledně jmenovanými prostředky investovanými do lidského kapitálu na možnost vytváření tzv. „opor režimu.“⁶³ Ty by podle něj mohly být odměňovány vysokým příjmem za to, že budou konzervovat daný stav věcí, případně vůči vládnoucím kruhům zachovávat bezvýhradnou konformitu. Informační společnost na jedné straně přinese nové možnosti pro rozvoj ekonomiky a uplatnění vysoce kvalifikovaných pracovníků, na druhé zhorší možnosti pro uplatnění méně kvalifikovaných a nekvalifikovaných. Tyto sociální důsledky a další možné dopady je potřebné ošetřit. Klíčová je zde úloha vzdělávání.⁶⁴

Na jednu stranu sice technologie lidi spojují a proměňují svět v globální vesnici, na druhou stranu vytváří efekt tzv. Digital divide⁶⁵ - digitální propasti mezi informačně bohatými a informačně chudými, mezi těmi, pro něž je dostupná a ostatními. Dalo by se tedy říci, že digitální propast je rozdíl mezi lidmi, kteří profitují z možnosti používání ICT, a neustále se zdokonalují v jejich používání a těmi, kteří tuto možnost nemají a tudíž se lidem, kteří tyto technologie využívají čím dál více vzdalují a tím tuto „digitální propast“ neustále prohlubují. To se pak projeví například rozdílem v možnostech podnikání, zaměstnání a kariérního růstu, pestrosti nabídky služeb v cestovním ruchu, zábavě a kultuře, možnostech (sebe)vzdělávání, aktuálnosti a bohatosti sledovaného zpravodajství či možnostech a rychlosti v komunikaci se státní správou nebo bankou.⁶⁶ Bez výkonného vzdělávacího systému a kultury otevřené nejširšímu spektru lidí se prohlubování propasti nezastaví. Zvyšování informační vzdělanosti by mělo předejít

⁶³ BĚLOHRADSKÝ, V. *Antinomie globalizace. Vzdělanostní společnost 2000. Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti*. Praha : Knižní klub, 1999.(s. 45)

⁶⁴ *Státní informační politika : Cesta k informační společnosti* [online]. [cit. 2008-04-30]. Dostupný z WWW: <<http://ec.europa.eu/idabc/servlets/Doc?id=21800>>.

⁶⁵ Termín „digitální propast“ popisuje rozdíl mezi lidmi s efektivním přístupem k digitálním a informačním technologiím a těmi, který tento přístup nemají. Zahrnuje nerovnováhu ve fyzickém přístupu k technologii stejně jako nevyrovnanost ve zdrojích a dovednostech, které jsou zapotřebí k efektivní účasti jako „digitální občan“. Jinak řečeno, jedná se o nerovný přístup některých členů společnosti k informační a komunikační technologii a nestejně osvojení příslušných dovedností. Skupiny často diskutované ve spojitosti s „digitální propastí“ zahrnují chudé nebo bohaté, rasové většiny či menšiny a geografické oblasti jako města a venkov. Termín „globální digitální propast“ popisuje rozdíl v možnostech přístupu k technologiím mezi jednotlivými zeměmi. *Digital gap* [online]. [2008] [cit. 2008-05-05]. Dostupný z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_gap>.

⁶⁶ JEDLIČKOVÁ, P. *Přístup k využívání ICT z hlediska dalšího vzdělávání : nerovnosti v zapojení do informační společnosti*. [online]. 2006 [cit. 2008-05-01]. Dostupný z WWW: <http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper5_2006.pdf>.

riziku vzniku a zabránit dalšímu rozšiřování této trhliny. K uzavírání digitální propasti může docházet v případě, kdy zejména počítačově “nezdatní”⁶⁷ budou mít tendenci se více vzdělávat než počítačově “zdatní,” aby tak zlepšovali a rozšiřovali svoje znalosti či dovednosti a rozvíjeli tak svůj individuální kapitál.

2.4.2 Informační gramotnost

Proměny, jimiž společnost prochází, znamenají velké zatížení pro lidi, protože ti se musí naučit pružně reagovat na neustálé změny jak v osobním, tak v občasném životě. Novinkou, na kterou si musí dnešní, hlavně starší generace zvyknout, je nestabilita zaměstnání. Mízi tradiční pracovní struktury a jedinec je již dnes často nucen střídat zaměstnání, ale i obory a profese. Z toho vyplývají požadavky na všeobecné celoživotní vzdělávání osob ve společnosti. Od lidí se očekává vysoká výkonnost a iniciativa. To vše je založeno především na využívání informačních a komunikačních technologiích, a proto je naprostou samozřejmostí, že lidé jsou schopni s technikou a informacemi prakticky zacházet při řešení úkolů, nejrůznějších situací a problémů. Souhrnně se tyto schopnosti označují termíny funkční⁶⁸ a informační gramotnost a pro člověka žijícího v informační společnosti by se měly stát takovou samozřejmostí jako schopnost číst, psát a počítat.

Vývoj pojmu gramotnost (teprve později došlo k specializaci na gramotnost informační) byl poměrně klikatý. V poválečné situaci ve světě se na formování pojmu gramotnost zasloužilo zejména UNESCO,⁶⁹ které na 10. zasedání Valného shromáždění

⁶⁷ Podle Zounka jsou počítačově zdatní běžní uživatelé, pokročilí uživatelé a profesionálové, pro které je práce s počítači běžnou součástí jejich života. Počítačově nezdatní jsou ti, jejichž znalosti a dovednosti v práci s počítačem jsou velmi malé nebo žádné tedy nepracují s počítači, či jsou úplnými začátečníky. ZOUNEK, J. *Digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice* [online]. 2006 [cit. 2008-04-17]. Dostupný z WWW: <<http://plone.phil.muni.cz:8088/wupv/w-Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/08Zounek%20U11.pdf>>. Masarykova univerzita. ISSN 1211-6971, 2006, vol. 2006, no. U11, s. 101-118.

⁶⁸ Pod pojmem funkční gramotnost, která bývá někdy dělena na gramotnost literární, dokumentovou, numerickou a jazykovou, se většinou rozumí schopnost orientovat se ve světě informací, vyhledávat je, analyzovat, hodnotit, pochopit a efektivně využívat.

⁶⁹ Strategie UNESCA v oblasti informační gramotnosti znamená podporu rostoucího uvědomění významu informační gramotnosti ve všech úrovních vzdělávacího procesu. Zpráva o aktuální činnosti UNESCO

v roce 1958 definovalo gramotného člověka jako jedince: „...který umí s porozuměním číst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života.“⁷⁰ Poprvé byl termín informační gramotnost použit v roce 1974 Paulem Zurkowskim. Za informačně gramotného považoval jedince „připravené používat informační zdroje při práci, kteří se při řešení problémů naučili používat širokou škálu technik a informačních nástrojů, stejně jako primární zdroje.“⁷¹ Pravděpodobně nejpoužívanější definicí informační gramotnosti je definice zveřejněná roku 1989 ve zprávě Komise pro informační gramotnost:⁷² „Informačně gramotní lidé se naučili, jak se učit. Vědí, jak se učit, protože vědí, jak jsou znalosti pořádány, jak je možné informace vyhledat a využít je tak, aby se z nich mohli učit i ostatní. Jsou to lidé připraveni pro celoživotní vzdělávání, protože mohou vždy najít informace potřebné k určitému rozhodnutí či vyřešení daného úkolu.“⁷³

Jednu z nejnovějších definic informační gramotnosti prezentovala organizace *Society of College National & University Libraries*⁷⁴ zní následovně: „Informační gramotnost je znalost toho, kdy a proč informace potřebuji, kde je naleznu a jak je ocenit, použít a předat dále etickou cestou.“⁷⁵

na poli informační gramotnosti se stala tématem Světové konference na nejvyšší úrovni o informační společnosti (*World Summit on the Information Society – WSIS*) Ta představila informační gramotnost jako klíčovou prioritu pro dosažení cílů informační společnosti. Nový program UNESCO pro informační gramotnost si klade za cíl podporovat rozvoj technických dovedností a kritického myšlení (čehož mají lidé zapotřebí pro práci a osobní rozvoj), stanovit účinné praktické postupy pro rozvíjení informační gramotnosti, prosazovat informační gramotnost cestou meziregionálních styků a výměny, navrhovat inovativní programy informační gramotnosti a zlepšovat spolupráci mezi rozhodujícími činiteli, jako jsou vlády, pracovníci v oblasti vzdělávání a knihovníci. Více na *World Summit on the Information Society* [online]. 2008. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=1543&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

⁷⁰ RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN: 80-210-2858-0. (s.11)

⁷¹ DOMBROVSKÁ, M. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. In Národní knihovna. 2004, roč.15, č.1. (s.7-8)

⁷² *Presidential Committee on Information Literacy* – součást American Library Association (ALA). Jedná se o nejstarší (1876) a největší knihovnickou asociaci co do počtu členů. Sdružuje na 4 000 knihoven s celkovým počtem přibližně 65 000 členů. Její misí je “poskytovat vedení pro vývoj, podporu a zlepšení knihoven a informačních služeb“. Zahrnuje i profesi librarianship, která by měla zlepšit učení a zajistit přístup k informacím pro všechny. Více na [www: http://www.ala.org](http://www.ala.org).

⁷³ DOMBROVSKÁ, M. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. In Národní knihovna. 2004, roč.15, č.1. (s. 7.)

⁷⁴ SCONUL poskytuje služby univerzitním a národním knihovnám Spojeného království Velké Británie a Severního Irsku. *Society of College, National and University Libraries* [online]. [2008] [cit. 2008-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.sconul.ac.uk/>>.

⁷⁵ *Information literacy* [online]. [2008] [cit. 2008-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/informationliteracy/definition/default.htm>>.

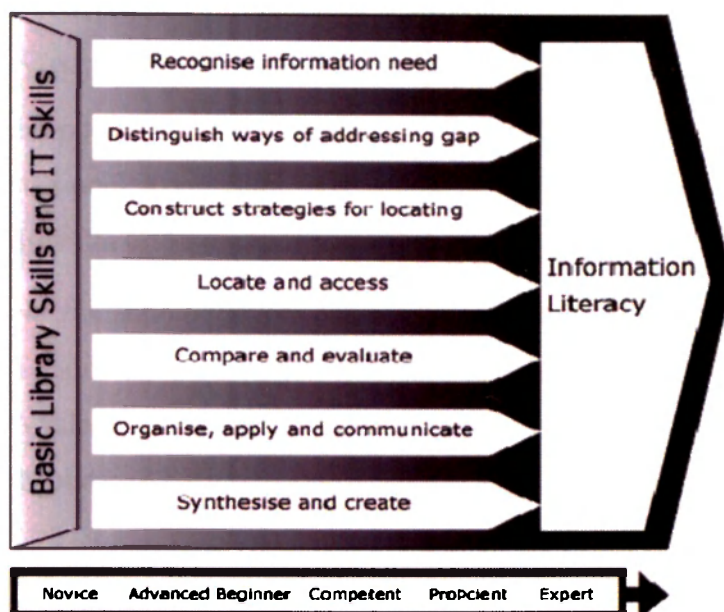
Ve Velké Británii byl jako součást vládního programu podpory informační gramotnosti ve vzdělávacím procesu vytvořen model „Sedm pilířů informační gramotnosti“. Tento model později převzala IFLA (*International Federation of Library Associations*) a v roce 2001 jej na mezinárodní knihovnické konferenci prostřednictvím Tonyho Baintona odprezentovala nejen jako základ pro každého informačně gramotného člověka, ale také jako základ pro další studium pro získání vyšší úrovně knihovnických a ICT dovedností.

7 pilířů informační gramotnosti:

- Schopnost rozpoznat, jaký druh informací potřebuji získat;
- Schopnost určit, jakým způsobem odstranit nedostatek informací;
- Schopnost vytvářet strategie pro nalezení požadované informace;
- Schopnost informací vyhledat a získat k ní přístup;
- Schopnost získanou informací vyhodnotit a porovnat s výsledky ostatních informačních zdrojů;
- Schopnost informace třídit, používat a zprostředkovat adekvátním způsobem;
- Schopnost vytvářet asociace a získávat nové poznatky na základě nalezených informací⁷⁶

⁷⁶ HAINES, M., HORROCKS, G. *Health Information Literacy and Higher Education* : The King's College London Approach [online]. [2004] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: <http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/016e-Haines_Horrocks.pdf>

SCONUL Seven Pillars Model for Information Literacy
© Society of College, National and University Libraries



Obr 2.3. Sedm pilířů informační gramotnosti v grafu.

Součástí Informační gramotnosti a zároveň základnou pro rozvoj funkční gramotnosti ve společnosti (která je na informačních a komunikačních technologiích založena), je gramotnost počítačová (*computer literacy*, *information technology literacy* či *electronic literacy*). Počítačová gramotnost je klíčem k úspěšnému zapojení do společnosti založené na informacích. Na rozvoji počítačové gramotnosti se podílelo i již zrušené Ministerstvo informatiky prostřednictvím Národního programu počítačové gramotnosti. Zajímavým zdrojem informací o současném stavu počítačové gramotnosti v České republice je šetření českého statistického úřadu o využívání informačních a komunikačních technologií v domácnostech a mezi jednotlivci. Šetření proběhlo ve druhém čtvrtletí roku 2007, osloveno bylo cca 10000 jednotlivců ve věku od 16 let a více.

Pro tuto práci jsou přínosná dvě následující vyhodnocení šetření. První z nich zjišťovalo způsob získávání počítačových dovedností. Dotazovaní zde odpovídali na polouzavřenou otázku „Kde (nebo jak) jste získal/a uvedené znalosti?“ Jako možné odpovědi zde byly možnosti např. ve škole, v počítačovém kurzu či na základě

požadavku zaměstnavatele. Jako poslední možnost byla varianta jinde/jiným způsobem. Výsledky je možno vidět v přehledné tabulce Českého statistického úřadu. (Viz příloha č. 5.1)

Druhé šetření, mající relevanci k této práci, zjišťovalo stupeň znalostí práce s osobním počítačem u české populace. Otázka byla zaměřena na zjišťování prováděných činností s počítačem. Např. Už jste někdy vytvořil/a adresář nebo soubor a uložil/a ho či kopíroval/a text a vložil/a ho na jiné místo (nástroj kopírovat/vložit).

Na základně odpovědí pak byli dotazovaní rozděleni do třech skupin. Na ty, kteří nemají žádné znalosti, mající základní znalosti a těch, kteří mají střední znalosti práce s PC. Výsledky jsou opět uvedeny v přehledné tabulce od Českého statistického úřadu. (Viz.příloha č. 5.2)

Z výsledků vyplývá, že nejčastěji se lidé učí počítačové dovednosti samostudiem 40,9 %, ve škole 39,4 %, na kurzu iniciovaném zaměstnavatelem 24,6 % a na kurzu z vlastní iniciativy pak 12,4 %. Z toho tedy lze usuzovat, že zřejmě přijatelnější formou zvyšování ICT dovedností u dospělých je neformální pomoc kolegů a známých, učení se při práci a samostudium než formalizovaný počítačový kurz ve školicím středisku. Toto obecné tvrzení je však nutné nahlížet optikou potřeb různých sociálních skupin, např. skupin určených pohlavím, dosavadními zkušenostmi s ICT a výší dosaženého vzdělání. Opět se tu potvrzuje spojitost mezi dosaženým vzděláním a zájmem vzdělávat se dále. Lidé méně vzdělání se daleko více vyhýbají formalizovaným způsobům vzdělávání (školení, kurz) než lidé s vyšším vzděláním a mladší ročníky (16-24 let). Vysvětlit to lze zřejmě tím, že lidé nižšího vzdělání nemají příliš dobré vzpomínky a pozitivní zkušenost s formálním vzděláváním a proto daleko méně ochotně půjdou „zpět do školních lavic“. Ještě zajímavější je však rozdíl mezi pohlavími: u žen je vzdělávání formálnějšího charakteru o něco více častější než u mužů, kteří naopak více než ženy získávají počítačové znalosti neformálními cestami, především samostudiem knih a CD-ROMů a učením se při práci (*learning by doing*). Neméně zajímavé jsou i výsledky o dosažené počítačové znalosti: ti, kteří mají relativně vysoké znalosti ICT je zřejmě získali především neformálními cestami, zatímco lidé s nižšími znalostmi počítačů

používají samostudium a učení se při práci daleko méně. Zatímco obecně v EU nemá způsob získávání počítačových znalostí souvislost s velikostí sídla či ekonomickou silou regionu, počítačové znalosti jako takové jsou rozloženy nerovnoměrně. Podle šetření ČSÚ žádné znalosti práce s internetem má o skoro 13%, s počítačem o 12% více obyvatel v lokalitách s malou hustotou populace než v lokalitách s vysokou hustotou, zatímco úroveň znalostí stoupá u obyvatel hustě osídlených lokalit ČR.⁷⁷

Z výše uvedeného je patrné, že v naší společnosti je zaměření na rozvoj informační gramotnosti stále velmi aktuální.

2.5 Informační výchova

Jak již bylo zmíněno, je zřejmé, že se informační gramotnost brzy stane ve společnosti stejně významnou a důležitou jako je gramotnost klasická, proto je třeba připravovat žáky v rámci informační výchovy již na prvním stupni k ovládnutí technologického a informačního prostředí.

V 60. letech byl zaveden pro označení teorie vědeckých informací termín informatika.⁷⁸ Proto se ve starších publikacích setkáváme s označením informatická výchova, který byl dnes nahrazen termínem informační výchova. Slovo informatika, z kterého je název informatické výchovy odvozen, je většinou používáno ve významu anglického computer science - věda o počítačích, což nevystihuje podstatu informační výchovy.

Evropa se informačním vzděláváním zabývá poměrně důsledně. Informační výchova ve Velké Británii se více soustřeďuje na kooperaci s fakultami a důraz je kladen na získání znalostí téměř na úrovni knihovníků. Příkladem může být kurz OTIS (*Online Tutorials for Information Skills*), který na svých stránkách uveřejňuje knihovna

⁷⁷ Zdroj *Český statistický úřad* [online]. c2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>>.

⁷⁸ Obecně se Informatika jako vědní obor zabývá vlastnostmi, strukturou, sběrem, kódováním, uchováním, modelováním vyhledáváním, zpracováním a šířením informací. V řadě vědních oblastí se rozvíjí též aplikovaná informatika jako zvláštní obor zabývající se organizací a správou informací pro podporu dané oblasti vědy. Takto se rozvíjí třeba lékařská informatika, matematická informatika, inženýrská informatika a také vzdělávací informatika. RAMBOUSEK, V. *Východiska a koncepty technologické podpory edukace* In *Výchova a vzdělávání v Informační společnosti I*. ČVUT: Praha 2005 ISBN 80-7290-198-2. (s. 58, poznámka 277)

University of the West of England v Bristolu. Nabízí konkrétně kurzy: *Lost in Library?*,⁷⁹ *Finding journal article*⁸⁰ a *Finding information on the Internet*.⁸¹

V Severských zemích rozdělili kurzy informační výchovy na jednotlivé úrovně: pro začátečníky, mírně pokročilé a pokročilé. Například University of Helsinki pořádá kurzy *ICT Driving Licence*.⁸² V Německu má tradice informačního vzdělávání dlouhou minulost, která sahá až do sedmnáctého století⁸³ a i v současné době je tato problematika na akademické půdě stále považována za důležitou součást znalostního aparátu studentstva. Příkladem německého online tutoriálu je kurz *DISCUS*,⁸⁴ který napomáhá studentům zvyšovat informační gramotnost na Library of the Technical University Hamburg.

Informační výchova je v pojetí UNESCO komplexní cílevědomý formativní proces získávání vědomostí a dovedností z oboru informatiky a jiných disciplín, které se zabývají shromažďováním, zpracováváním, uchováváním, zpřístupňováním a využíváním různých druhů dat a informací. Současně zdůrazňuje zvládnutí informačních technologií, ocenění hodnoty informací ve společnosti, schopnost informace vyhledat a používat je při rozhodování.⁸⁵ Informační výchova se zaměřuje na rozvoj informačního a komunikačního myšlení žáka s cílem naučit ho aplikovat ICT a základy informatiky v procesech získávání informací při osvojování poznatků a dovedností z různých oborů a utváření znalostních struktur.⁸⁶ Přispívá k rozvoji

⁷⁹ Více viz. *Lost in Library* [online]. 2005 Dostupný z WWW: <www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/lost.htm>.

⁸⁰ Více viz *Finding journal article* [online]. 2006 Dostupný z WWW: <www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/journalarticle>.

⁸¹ Více viz. *Lost in Library* [online]. 2005. Dostupný z WWW: <www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/lost.htm>.

⁸² *ICT Driving Licence* [online]. 2003. Dostupný z WWW: <<http://www.helsinki.fi/tvt-ajokortti/english/material.htm>>.

⁸³ Německý vzdělávací systém se stal podkladem pro americký a došlo pravděpodobně i k ovlivnění ve způsobu vedení lekcí.

⁸⁴ *Developing Information Skills & Competence for University Students*. Přístup ke kurzu mají jen studenti. *DISCUS* [online]. 2003. Dostupný z WWW: <http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/germany/DISCUS_online.htm>.

⁸⁵ ŠTÍPEK, J. *Informační elementaristika a systémové pojetí jejího obsahu*. 2004. 132 s. PEDF UK, KTIV. Vedoucí dizertační práce Rambousek Vladimír

⁸⁶ řešení problémů jak tvůrčího charakteru, tak charakteru hledání odpovědí na dosud neznámé otázky (včetně použití postupů, v nichž je zapotřebí sestavit algoritmus a použít programovací jazyky; simulace a modelování), zpracování dat s použitím adekvátních metod a postupů k získávání poznatků a ověřování hypotéz, učení s porozuměním tak, aby si dokázal postupně: 1) vytvářet a organizovat své vlastní pracovní prostředí integrující počítačové technologie a další nedigitalizované učební zdroje,

myšlení žáka, zejména pak informačního myšlení.^{87,88} Informační výchovou tudíž rozumíme komplexní formativní proces, který vede k osvojení vědomostí a získání kompetencí souvisejících s poznáváním informačních potřeb, volbou adekvátních zdrojů a prostředků, vyhledáváním, evaluací, zpracováváním, komunikováním a efektivním využíváním informací.⁸⁹ Cílem informační výchovy je jednoduše řečeno naučit uživatele smysluplně používat vyhledávače a dostupné informační zdroje.⁹⁰ Měla by studenta naučit rozlišovat relevantní informace, používat bibliografické citace, elektronické a informační zdroje, tedy dosáhnout informační gramotnosti učících se.

Pojetí informační výchovy jako součásti edukačního procesu je dosud ne zcela vyjasněnou problematikou. Jak obsah samotné informační výchovy, tak i její prostředky a jejich efektivní využívání jsou v mnoha aspektech otevřenou otázkou. Disciplína, která se zabývá vybavením budoucího učitele jakýmsi teoretickým základem, jak přiblížit žákovi vyučovanou problematiku v předmětu výpočetní technika a jak jej naučit pracovat s počítačem, a která se nazývá didaktika výpočetní techniky a informatiky, je v současnosti stále ještě v začátcích. Zatímco jiné školní předměty, které mají dlouholetou tradici a jsou již ustáleny, umožňují vybudovat adekvátní systém výuky. Informatika jako mladá a bouřlivě se vyvíjející disciplína zatím hledá metody a postupy, zkouší, které formy práce lze přenést z jiných předmětů, a hledá vhodné definice role učitele výpočetní techniky. Z tohoto důvodu jsou v současné době u učitele výpočetní techniky preferovány technické a teoretické znalosti nad didaktickými nebo řídicími schopnostmi. Výuka práce s počítačem je převedena na výuku jistého počtu

prostředky k řešení problémů a nástroje pro sdílení a komunikaci s různými zdroji, aplikacemi (vzdálené laboratoře, virtuální laboratoře, aj.) a lidmi, které během svého učení potřebuje kontaktovat a spolupracovat s nimi 2) spolupracovat prostřednictvím počítačových sítí

⁸⁷ Složky informační výchovy: 1) kompetence pro manipulaci se strukturami 2) "computational thinking" (Jeannete M. Ving, 2006) 3) gramotnost počítačová (včetně webové, elektronické, digitální) 4) gramotnost vizuální (včetně práce se symboly, znakovými systémy) 5) gramotnost komunikační (včetně kolaborativní, síťové) 6) gramotnost jazyková 7) dovednost učit se 8) dovednost sestavovat algoritmy (algoritmizace)

⁸⁸ ČERNOCHOVÁ, M., Kurz Metodika informační výchovy, Moodle.cz MIV-07/08 <http://moodle.cz/course/view.php?id=362> (citováno 2008-06-13)

⁸⁹ Rambousek, V. Východiska a koncepty technologické podpory edukace In Výchova a vzdělávání v Informační společnosti. Praha 2005 (s. 57)

⁹⁰ Informační výchova [online]. Výpočetní a informační centrum ČVUT, 2003 Dostupný z WWW: <<http://knihovny.cvut.cz/vychova/infvychova.htm>>. [cit. 2008-03-15].

tzv. základních aplikací, učebnice více vysvětlují, jak se provede a kde se skrývá konkrétní nástroj, než aby nabízely aplikační úlohy směřující k pochopení pojmů.⁹¹

Obsah informační výchovy vychází z předpokladu, že hlavním úkolem dnešní školy je rozvíjet a připravovat žáka takovým způsobem, aby byl schopen uplatnit se v životě v informační společnosti. Jak již bylo zmíněno, hlavním posláním informační výchovy je proces získávání vědomostí a dovedností z oboru informatiky a jiných disciplín, zabývajících se vyhledáváním, zpracováváním, evaluací a prezentací informací. Ovšem další neméně důležitou složkou informační výchovy je rovněž mezilidská komunikace, kterou tyto technologie zprostředkovávají. Jejím významným cílem je přispívat spolu s ostatními předměty vzdělávání k rozvíjení kognitivních dovedností jak žáků a studentů na školách, tak i dospělých v systému celoživotního vzdělávání. Informační výchova tak přispívá k celkovému zdokonalování přenosu a dalšího kvalitativního růstu dosavadních poznatků lidstva.⁹²

Praktická aplikace informační výchovy do vyučování vyžaduje dodržování některých zásad. Při výuce by měly být využívány různé encyklopedie, výukové CD-ROMy, školní videotéka a bezpochyby hlavní roli by mělo sehrát používání internetu. To vše by mělo v žácích rozvíjet potřebu získávání informací z různých zdrojů a výuka by se tak měl stát zajímavější a poutavější. Počítač by měl sloužit jako nástroj pro vlastní tvůrčí činnost, pro vlastní uplatnění se. Ovládnutí počítače je nutná, nikoliv však postačující podmínka pro to, aby se stal člověk informačně gramotným. Cílem výuky je vychovat flexibilní osobnost schopnou rychle se učit, rychle se adaptovat. Výklad by neměl být základní formou výuky, učitel by měl řídit aktivity žáků tak, aby při nich docházelo k učení. Není tedy podporován postup „nejprve teorie, pak její procvičování.“ Žákům je umožněno experimentovat, hledat, objevovat. Práce na počítači tak může být současně náročná i zábavná.⁹³

⁹¹ VANÍČEK, J. *Příprava učitelů informatiky jako tvůrců kurikula*. In *Sborník Poškole 2004*, Lázně Sedmihorky 21.-23.4.2004. ISBN 80-239-2598-9

⁹² MUDRÁK, D. *Přístupy k rozvoji didaktiky informační výchovy* In *Výchova a vzdělávání v Informační společnosti I.* ČVUT: Praha 2005. ISBN 80-7290-198-2. (s. 193)

⁹³ VANÍČEK, J. *Poselství nové sady učebnic informatiky pro ZŠ*. In *Sborník Poškole 2005*, Lázně Sedmihorky 13.-15.4.2005. ISBN 80-239-4633-1

2.5.1 Formy informační výchovy

Školský zákon přijatý v roce 2004⁹⁴ oficiálně zahajuje kurikulární reformu, jejíž podstatou je zavedení dvoustupňového kurikula.⁹⁵ Rámcové vzdělávací programy vznikají odděleně pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnazijní vzdělávání a střední odborné vzdělávání. Rámcově vzdělávací program základního vzdělávání byl přijat na začátku školního roku 2004/2005 a od roku 2006 je povinně zaváděn na všech základních školách. V jednotlivých oblastech vzdělávání vymezuje cíle vzdělávání a očekávané výstupy ve třech etapách vzdělávání: 1.-3. ročník, 4.-5. ročník a 6.-9. ročník.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.⁹⁶

Hlavním smyslem zařazení vzdělávací oblasti Informační a komunikační technologie je dosažení počítačové gramotnosti všemi žáky (snahy směřují i k ovládnutí informační a funkční gramotnosti, která s touto oblastí také souvisí). Znamená to získat v průběhu povinného vzdělávání dovednosti vedoucí k ovládnutí výpočetní techniky a moderních informačních technologií. Žáci by měli být schopni orientovat se ve světě informací a naučit se s nimi pracovat, využívat je při dalším vzdělávání i v praktickém životě a následně je uplatnit na trhu práce.⁹⁷

⁹⁴ *Školský zákon* [online]. [2004] [cit. 2008-05-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

⁹⁵ Dvoustupňové kurikulum je tvořeno Rámcovými vzdělávacími programy (na státní úrovni) a Školními vzdělávacími programy (na úrovni školy).

⁹⁶ Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

⁹⁷ *RVP pro základní vzdělávání* [online]. 2005 [cit. 2008-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/>>.

2.5.2 Důležitost informační gramotnosti pro dospělé

Úspěšnost jedince ve společnosti je v současné době, jak bylo řečeno, stále více podmíněna přístupem k relevantním informacím či znalostním zdrojům, které je možné využívat v různých životních situacích. Valná většina informací a lidského vědění je v současné době buď dostupná výhradně v elektronické podobě nebo je přinejmenším snadněji přístupná prostřednictvím elektronických sítí. Stejně tak vytváření a šíření informací se z velké části děje v digitální podobě. Efektivní využívání ICT se tedy stává jednou z podstatných dovedností všech lidí. Význam ICT a nutnost ovládnutí nejen dospělými lze rozdělit na dva hlavní okruhy aspektů. Aspekty sociálně-ekonomické a aspekty vzdělávací. Sociálně-ekonomické aspekty souvisejí s charakterem, požadavky či potřebami současné a zejména budoucí ekonomiky a společnosti. Znalosti a dovednosti potřebné k ovládnutí různých prostředků ICT bývají přirovnávány svým významem ke gramotnosti. ICT rovněž úzce souvisejí s ekonomickou aktivitou jednotlivce, jeho postavením na trhu práce, zaměstnatelností, ale také s poradenstvím, či plánováním další profesní dráhy. Vzdělávací aspekty odrážejí zejména různorodé možnosti, které skýtají ICT pro formální, neformální a informální vzdělávání či pro rozvoj jednotlivce. ICT přitom mohou být jak obsahem vzdělávání (učit se ovládat počítač, vytvářet elektronické dokumenty, komunikovat prostřednictvím elektronické pošty, vyhledávat informace na internetu apod.) tak i nástrojem, který různými způsoby a pomocí různých technologií „zprostředkovává“ a podporuje učení.⁹⁸ Neznalost alespoň elementární práce s prostředky ICT znemožní nebo přinejmenším velmi znesnadní jedinci možnost dalšího vzdělávání a tím i možnost plnohodnotného zapojení do dnešní znalostní společnosti.

Spolu s pronikáním ICT do stále více oblastí nejen profesního, ale i osobního života se informační výchova stává nezbytným předpokladem nejen pro žáky základních a středních škol, ale svého významu nabývá i v oblasti celoživotního

⁹⁸ ZOUNEK, J. *Digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice* [online]. 2006 [cit. 2008-04-17]. Dostupný z WWW: <<http://plone.phil.muni.cz:8088/wupv/w-Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/08Zounek%20U11.pdf>>.

vzdělávání. Neznalost a neschopnost používat nové informační technologie značně komplikuje člověku plnohodnotné zapojení do života společnosti.

Jak již bylo avizováno, informační gramotnost je stejně významná a důležitá, jako gramotnost klasická. Nové technologie a jejich aktivní používání by se měly stát pro každého občana takovou samozřejmostí, jako například používání psacích potřeb. Rozdíly v informační gramotnosti dospělých jedinců jsou do značné míry ovlivněny tím, že lidé narození do roku 1970 se s výpočetní technikou a informační výchovou nesetkali v průběhu počátečního vzdělávání a z různých důvodů nepotřebovali nebo neměli zájem či příležitost si potřebné znalosti a dovednosti osvojit ani prostřednictvím dalšího vzdělávání. Vzhledem k tomu, že informační gramotnost se stává nezbytným předpokladem pro uplatnění v informační společnosti i pro aktivní občanský život, je nezbytné, aby k osvojení si informační gramotnosti dostaly příležitost i skupiny osob, které jsou v tomto ohledu znevýhodněny. Proto je nutné, aby se informační výchova svým elementaristickým přístupem zaměřila také na vzdělávání dospělých a respektovala přitom specifika, která sebou tato kategorie edukantů, používajících předponu „andragog“, přináší.

2.6 Informační elementaristika

Informační elementaristika je pojímána jako důležitá součást didaktiky informační výchovy. Teoreticky se věnuje oblasti počátečního setkání žáka, studenta, obecně učícího se s informační výchovou. Jejím úkolem je formulovat didaktický přístup k obsahu informační výchovy, který je konstruován na předpokladu možných minimálních zkušeností učícího se s daným obsahem. Klíčovým problémem je rozvržení učební materie tak, aby na straně učícího se došlo k nezbytnému minimálnímu osvojení základních vědomostí a dovedností. Předmětem informační elementaristiky je tedy učivo (materie) a jeho konstrukce didaktickou transformací reflektující specifičnost daného tématu, charakter a systémové rysy obsahu informační výchovy.⁹⁹ Elementy v systému informační elementaristiky jsou nepostradatelné základní dovednosti, bez

⁹⁹ ŠTÍPEK, J. *Informační elementaristika a systémové pojetí jejího obsahu*. 2004. PEDF UK, KTIV. Vedoucí dizertační práce Rambousek Vladimír.

jejichž osvojení se učící v návazném studiu neobejde, nebo se další činnost bez této elementární znalosti velice prodlouží.

2.7 Informační andraelementaristika

Specifikem informační elementaristiky je, že není vázána na konkrétní věkovou skupinu, ale věnuje se širšímu věkovému spektru od dětí až po dospělé, v jejichž případě lze hovořit o informační andraelementaristice¹⁰⁰ Základním rysem informační elementaristiky je přizpůsobení učiva takovým způsobem, aby bylo pochopitelné a snadno osvojitelné i takovým jedincem, který se s danou látkou či obsahem učiva seznámil jen velmi zběžně nebo vůbec ne. U informační andraelementaristiky je navíc zapotřebí zmíněný přístup a obsah učiva dále přizpůsobit specifickým požadavkům a nárokům souvisejících s nuancemi, které s sebou přináší vyučování dospělých.

V kapitole 2.2.2 byla popsána didaktická specifika, na které je třeba brát ohled při vzdělávání dospělých. S přibývajícím věkem posléze dochází k dalším omezením, na které by lektor dospělých, obzvláště při prvotním setkání s počítačem měl brát zřetel.

2.7.1 Fyziologická specifika dospělých

Mezi taková omezení patří omezení zrakové. Ztráta zraku s věkem je považována za normální stav. Starší lidé nemusí mít schopnost správného zaostřování na malé předměty. Také se zhoršuje kvalita vnímání světla a barev. Větší problémy činí rozlišování některých barev (např. fialová a modrá).

Vedle zrakového omezení se objevuje i omezení sluchové. Změny stárnoucího ucha zhoršují sluch. Velmi často se to projevuje nejprve zvýšenou citlivostí a vnímavostí vyšších tónů, proto starší lidé raději poslouchají mužského učitele, který nemá pronikavý vysoký tón hlasu.

¹⁰⁰ RAMBOUSEK, V., MOŠNA, F. *Longitudinální sledování vstupní úrovně studentů v oblasti informační technologie jako evidence rozvoje informační andraelementaristiky*. In *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech*. Olomouc : PEDF UP v Olomouci, 1999. ed. V. Chrástka, ISBN 80-244-0052-9. (s. 132-135)

S přibývajícím věkem často klesá i manuální zručnost. Ztráta motorických schopností u starších lidí je způsobena třesem a artritidou. Potom je pro ně obtížné používání některých periferních zařízení počítače jako je například myš nebo klávesnice.

Snižuje se také mobilita. V porovnání s mladými lidmi mají starší různé pohybové problémy a s nimi související obtíže jako bolest zad, a proto nemohou dlouhodobě sedět u počítače.

Dalším omezením, které souvisí s rostoucím věkem, je omezení zdravotní. Zdraví starších lidí obvykle není tak dobré jako u mladých a způsobuje řadu dalších problémů, často obtížně překonatelných. Necítí-li se lidé v pořádku, trpí-li různými nemocemi, snižuje se tím samozřejmě chuť a motivace k učení.¹⁰¹

2.7.2 Výukové metody v informační andraelementaristice

Rozhodnutí o volbě metod musí předcházet dokonalé poznání cílů, vzdělávání, informace o objektu vyučovacího procesu, jakož i zevrubné poznání konkrétních problémů praxe v daném tematickém okruhu. Volba konkrétní výuky není subjektivní záležitostí. Lektor zpravidla volí ty metody, které si dobře osvojil, ale přesto je nemůže volit zcela libovolně, ale musí respektovat skutečnost, že výukové metody mají povahu objektivního činitele ve vedení vyučování, to znamená že musí volit z okruhu metod, které odpovídají povaze tematiky, charakteru učiva, cíli výuky, časovému rozsahu lekce a samozřejmě prostředkům, které má k dispozici. Volba výukové metody je nejvíce ovlivněna obsahem vyučování. To však neznámá, že by se od sebe vyučované předměty navzájem musely lišit použitou metodou. Naopak se v různých předmětech může používat shodných metod. Podle příbuznosti, se různé obory seskupují do oborů a na základě toho potom vznikají oborové didaktiky, které respektují zvláštnosti jednotlivých disciplín a snaží se je promítat do doporučených metodických postupů.

Smyslem vyučování je postupná přeměna poznatků ve vědomosti daného studujícího. K zásadnímu rozhodnutí o metodickém pojetí lekce je důležité mít

¹⁰¹ CUCITI, J.M. *Computer Instruction and Andragogy*. University of Oregon, 2005.

informaci o postavení lekce v daném programu, vzdělávací aktivitu, to znamená o cílech lekce, dílčích i komplexních. Dále jsou důležité informace o výchozích vědomostech účastníků, jejich aktivitě, vnímavosti. O jejich zkušenostech, profesním zaměření. Velmi důležitá je informace o věkovém složení vyučované skupiny. Na základě těchto poznatků pak může být pojetí vyučování jednotlivých lektorů, kteří vyučují stejná témata v různých kurzech, zcela odlišné. Každý lektor si osvojuje jisté specifické přístupy k lekci a jejímu pojetí. Lektor s rozsáhlými životními a pracovními zkušenostmi ví, že dovede upoutat pozornost účastníků interpretací vhodně volených příkladů. Lektor, který je autoritou ve svém oboru může zaujmout pečlivou formulací, přesvědčivou konstrukcí důkazů, logičností a stavbou celé lekce. Další zase zajímavou demonstrací a neobvyklými postupy. To je důležité zejména pro dospělé účastníky středního věku, kteří mají s vyučovacími metodami zkušenosti z období své školní docházky a s obavami a nedůvěrou vzpomínají, jak často byl výklad učitelů nezáživý, suchopárný, nepoutavý. Jejich osobní vyzrálost je pak vede ke zvýšené kritičnosti a často i k apriorní nedůvěře.

Volbu metod dále ovlivňují i takové faktory, jako je počet účastníků ve skupině, sociální a fyzické prostředí, v němž se vyučovací proces uskutečňuje, možnost používání didaktických prostředků a pomůcek. Cílem každého lektorského vystoupení je dosahování maximální efektivity ve vyučování, které velmi často ovlivní použitá didaktická metoda. Vhodná metoda musí mít potencionální schopnost předávat účastníkům vědomosti a dovednosti v optimální míře. Lektorovi musí umožňovat rozvíjet poznávací procesy, měla by mu pomáhat k tomu, aby účastník získal pro vyučovaný předmět, aby upoutal jejich pozornost, event. aby působil na jejich postoje a přístupy k prezentované tematice. Metoda by měla pružně reagovat na úroveň, vnímavost a aktivitu účastníků, měla by být adekvátní jejich věku, zkušenostem a společenskému postavení.

Použití metod je vždy nutno spojovat s využitím didaktických prostředků. Za didaktické prostředky, jak již bylo uvedeno v kapitole 2.3.2, je možno považovat vše, co zprostředkovává dosažení cílů výukového procesu, co činí racionálnější jeho řízení či podporu učení dospělého. Výuka dospělých se prakticky vždy uskutečňuje v konkrétních podmínkách. Praktickou volbu vhodných prostředků lektor provádí

v návaznosti na cíle, obsah, formu a metodiku výuky. Elementárním, motivujícím i organizujícím prostředkem je vizualizace cílů výuky, představ a očekávání účastníků.

Dalším důležitým prostředkem je kvalita písemných podkladů, které lektor ve výuce rozdává účastníkům. Velmi motivačně působí a posiluje paměťové procesy využívání technických prostředků ve výuce.

Dominantním rysem vzdělávání dospělých v současnosti je participativní výuka založená na partnerském vztahu lektora a účastníka. Právě prostřednictvím výukových metod se účastníci aktivizují a tím se zvyšuje jejich podíl na řešení různých otázek a problémů ve výuce. Univerzální metody, použitelné za jakékoliv situace, neexistují. Dalo by se ale říci, že takové penzum didaktické dovednosti lektora by měly tvořit diskusní metody. Tyto metody patří k nejstarším aktivizujícím metodám. Jsou založeny na metodě rozhovoru. Lektor klade otázku, která navozuje vzájemnou komunikaci. Položená otázka nutí účastníka k přemýšlení a činnosti, vyvolává jeho aktivitu. Správně formulovaná otázka může dovést účastníka k postihnutí podstaty sledovaných jevů. Rozvinutý rozhovor může přejít do diskuze, která pak zahrnuje celou skupinu účastníků. Diskusní metody představují první krok k vyvolání aktivizace účastníků ve výuce a následnému překročení určité psychické vzdálenosti mezi nimi a lektorem.

Velmi často se v souvislosti se vzděláváním dospělých využívají metody Phillips 66, panelové diskuze, workshopy a open space. Tyto metody však nejsou v rámci informační adraelementaristiky příliš vhodné.

Každá metoda je neodlučitelně spojena s obsahem výuky. Účinnost jakékoliv metody spočívá v tom, že při jejím použití dochází k optimálnímu zvládnutí obsahu a naplňování vytyčených cílů. Jiné metody se s výhodou používají při osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, jiné při ovlivňování postojů. Klasické tradiční metody jsou a zůstanou významným způsobem pro koncentrované sdělení soustavy informací, budou tvořit vždy nezbytný základ pro každé studium. Pro zvýšení účinnosti výuky, především z hlediska využití specifík dospělých, to znamená jejich zkušeností, praktických dovedností, tvůrčích schopností a

celkového potenciálu, je nezbytné volit takové metody výuky, které jim umožní uplatnit své schopnosti.¹⁰²

Každá skupinová učební práce má jedno nebezpečí a to pasivnost některých učících se. Didaktické formy a hlavně didaktické metody sledují jediný cíl a to zapojit každého účastníka do výuky propojením vnitřních procesů individuálního učení s projevy vnější, skupinové učební aktivity.¹⁰³

Metodika

Nejvíce se člověk učí z úkolů a zkušeností získaných během práce s počítačem. Při výuce výpočetní techniky je velmi nutné zformovat u účastníků pozitivní postoj k úloze výpočetní techniky v pracovním procesu i mimo něj, včetně možnosti zefektivnění různých činností. Při navození těchto žádoucích postojů je pak pokrok ve výuce velmi zřetelný a kvalita osvojení poznatků či dovedností vcelku bezproblémová.

Dospělí se učit mohou, ale nemusí, proto nejlepší motivací pro učení je motivace vlastní, zejména pro překonávání eventuálních obtížných úseků učiva. Proto je dobré hned na začátku sepsat si na papír důvody, které vedou dospělého k učení, v pořadí jejich závažnosti. Např. většina mých známých počítač ovládat umí, znalost práce s ICT umožňuje lepší pracovní uplatnění.

Ovládat PC patří v dnešní době k základním gramotnostem, využívání internetu otevírá cestu k širšímu okruhu lidí. Sebmotivace dospělého člověka probouzí energii k učení. Mnohdy pomáhá autosugesce. To, co zvládli jiní, zvládnou také. Chuť k učení je nutno povzbuzovat a udržovat. Energie potřebná pro učení vede přes úspěchy v učení. Úspěch souvisí s vytyčenými cíli. Je nutno vytyčit si realistické cíle i dílčí cíle, aby se člověk mohl těšit z postupných i velkých úspěchů. Během učení je dobré učební látku rozdělit na určité bloky, neučit se podobné věci za sebou. Dále je vhodné často zařazovat krátké učební přestávky, vyhledávat nadřazené pojmy a pravidla, spojovat učební látku s vlastními zkušenostmi. Výhodou jsou časté kontroly úspěšnosti učení.

¹⁰² MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5 (s. 37-62)

¹⁰³ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3. (s.24)

Didaktický proces

Prezentace každého tématu by měla být napojena na předchozí vědění účastníka. Ovládnutí tématu musí být spojeno s určitými životními zkušenostmi a perspektivami. Jednotlivé části tématu nesmějí být dlouhé, aby nebyla ohrožena šance na úspěch.

V centru pozornosti musí být stále hlavní nosný motiv a sice praktický užitek ze vzdělávání. K tomu účelu přispívají i další motivační opatření ze stany lektora zejména zdůrazňování praktické aplikovatelnosti získaných poznatků, dovedností či návyků. Trvalým doprovodným jevem výuky musí být jistota z pocitu, že účastník látku zvládne, pozitivní klima z komunikace lektora a účastníka, zážitek úspěchu, který u účastníka vede k pokroku v učení. Pro vzdělávání dospělých je typický strach z chyb. To platí pro účastníka i pro lektora. Proto je důležité dovolit dělat chyby sobě i ostatním. Důležité je si říci, že chyby jsou dovolené a z chyb se lze učit. Na straně lektora: je pak důležité ponechat účastníkům dostatek času, aby mohli zformulovat své dotazy, či odpovědi. Naslouchat jim, nechat je mluvit. Pokud něco zaslouží pochvalu, vždy vyslovit uznání (ne ovšem příliš často). Nesprávné odpovědi vysvětlit, avšak přátelsky a bez známek pokárání. Povzbudit účastníky, aby kladli otázky i zdánlivě „hloupé“. Takovým přístupem lektor přispívá k atmosféře beze strachu, v níž lze učit se z chyb. Lektor by neměl mít monolog, ale měl by se pokoušet o učební rozhovor nebo práci ve skupině, tedy o metody, které aktivizují účastníky.¹⁰⁴

K úspěšnému zvládnutí a hladkému průběhu výuky dospělých je tedy dobré využít silných stránek jeho osobnosti. Schopnost učit se je pro dospělého účastníka podmínkou, ale zároveň limitujícím faktorem. Určitý vzdělávací „deficit“ je třeba při výuce dospělých zohlednit a přizpůsobit mu i způsob výuky. Následující doporučení¹⁰⁵ pomohou lektorům dovést dospělé účastníky bez velké stresové zátěže k úspěšnému zvládnutí nové učební látky.

Trpělivost je při výuce dospělých nejdůležitější aspekt. Dospělí studenti mají obvykle omezené schopnosti chápání a musíme jim proto dát dostatečný čas na

¹⁰⁴ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.

¹⁰⁵ CUCITI, J.M. *Computer Instruction and Andragogy*. University of Oregon, 2005.

vstřebání nových informací. Stejně důležité je i opakování probírané látky. Postup: „Řekni, co chceš vysvětlit, vysvětli látku a zopakuj, co bylo vysvětleno“ je jediná možná cesta k úspěchu. Mnoho dospělých se domnívá, že učitel postupuje při výkladu rychle a to jim neumožňuje sledovat výklad do konce a pochopit látku. Lektor si musí uvědomit, že většina studentů neměla možnost se seznámit s počítači a neznají význam slov, která jsou pro počítačové experty zcela běžná, jako např. megabyty, motherboard, karta, proto by se měl těchto výrazů vyvarovat, nebo je spíše vysvětlit a dospělého naučit užívat.

Studijní materiály používané pro dospělé by měly být sestavovány s ohledem na specifika posluchače. Špatný výběr stěžuje dospělým učení a udržení informací. Vhodné je organizační schéma „step-by-step“ Studijní materiál musí být zpracován jasně, jednoduchým slohem, který obsahuje slova a slovní spojení studentům dobře známé. Písemný materiál by měl minimalizovat množství pro čtení a měl by poskytovat informace s grafickým vysvětlením v maximálním možném rozsahu.

Okamžité praktické procvičování učiva pomáhá dospělým studentům zapamatovat si probírané učivo a zlepšit paměť. Lektoři by měli vždy věnovat dostatečný čas pro praktická cvičení a dotazy studentů tak, aby si byl jistý, že všichni studenti probírané látce rozumí. Pokud student nerozumí, je důležité, aby si lektor uvědomil učební strategii trpělivosti a opakování. Lektoři by nikdy neměli řešit problémy za studenty. Je vhodnější verbálně vysvětlit, jak dané procesy fungují, a nechat studenta problémy vyřešit, neboť tento postup pomáhá udržet si učivo a zvyšuje studijní zkušenost.

Vhodné je podněcovat ke kladení otázek a odpovědí: Dospělí se cítí více uvolnění v prostředí dalších dospělých, pokud se jedná o kladení otázek. Když student klade otázku, lektor by měl dotaz kompletně vyslechnout, než začne odpovídat. Poté je vhodné otázku zopakovat, aby bylo zajištěno, že je otázce dobře porozuměno. Je dobré nezapomenout dospělému za aktivitu poděkovat. Když lektor odpovídá, odpovídá krátce a srozumitelně. Pokud lektor klade otázku, měl by používat otevřenou formu tak, aby provokoval odpovědi nejen ve smyslu ano/ne. Pokud není v hodině čas pro otázky a odpovědi, je dobré vyčlenit si ho po vyučovací hodině. Lektor by si měl být jist, že učí dle schopností a zájmu dospělých v každé třídě, ne dle vyučovacího programu. Je

žádoucí hledat alternativní cesty, např. klávesnice vs. myš, když má dospělý problém s motorikou.

Je třeba mluvit dostatečně pomalu a zřetelně a nahlas tak, aby všichni slyšeli. Během výkladu je nutné nezapomínat na krátké přestávky, aby měli dospělí možnost zaznamenat si poznámky k výkladu.

Na začátku každého nového kurzu je vhodné ponechat si čas pár minut k „prolomení ledu,“ k představení a socializaci. Lektori mohou více uvolnit studenty, pokud představí ICT v jednoduchém historickém kontextu. Dospělí rádi uslyší, že během svého dosavadního života žili v úžasné technologické éře a adaptovali se na mnoho nových metod. Pokud student udělá chybu a začne se obviňovat z neschopnosti, je dobré přesměrovat vinu na počítač. Používání adekvátního humoru snižuje stres a zvyšuje schopnost se učit. Smích stimuluje mozek, což uvolňuje svaly a psychické napětí. Toto opět vede k lepšímu udržení informací.

Lektori by měli prověřit studenty, aby mohli identifikovat úroveň jejich počítačové gramotnosti a na tomto základě je zařadit do kurzu příslušné úrovně. Dospělí mohou mít pocit, že všichni kromě nich informačním technologiím rozumí a používají je. Seskupení studentů s přibližně podobnými znalostmi a zkušenostmi urychluje socializaci a zkvalitňuje proces výuky v kurzu.

Lektori by měli brát v potaz didaktická specifika dospělých, ovlivňující rychlost výuky a kognitivní procesy. Proto je dobré vyučovat jedno téma výuky v jedné lekci a v rámci elementaristického přístupu je vhodné zjednodušit výuku na maximální možnou míru. Například, místo výuky všeho okolo Wordu se dospělému ukáže vše kolem písma – vystředění, ztučnění, změna barvy, změna fontu. Vždy, když je dokončen jeden blok výuky, dospělý účastník by měl dostat prostor pro kladení dotazů a praktická cvičení.

2.7.3 Nároky na lektory

Rozhodující úlohu ve vyučovacím procesu má lektor.¹⁰⁶ Řídí celý proces, určuje jeho pojetí, intenzitu i vyučovací metodu. Na něm závisí výsledek i efektivnost tohoto procesu. Celý průběh vyučování, jeho prostředky, pomůcky i postupy, získávají osobitý průběh a charakteristiku právě lektorovou osobností. Na té závisí jak účinná a přitažlivá bude lekce, jaké při ní uplatní prostředky, jaké výsledky přinese.

Hlavním požadavkem na lektora dospělých je především odbornost¹⁰⁷ v oblasti, kde lektor pedagogicky působí včetně určitých profesních zkušeností. Měl by být empatický, umět vhodně motivovat, na druhé straně vyrovnaný, při řešení problémů by se měl umět chovat asertivně a rozhodně.

Lektor by si měl uvědomovat všechny podstatné faktory, které vstupují do procesu výukové interakce s účastníkem. Z tohoto důvodu jsou často zmiňovány požadavky na komunikační schopnosti, rétorické dovednosti a osobnostní charakteristiky lektora, které mu umožní překonat úskalí mezilidské komunikace ve vyučovacím procesu.

Nejdůležitějším předpokladem efektivního vzdělávání dospělých je navázání kontaktu mezi lektorem a účastníkem. Účastník výuky nesmí být chápán jako pasivní příjemce informací, ale jako spoluautor výuky. Lektor by se měl ve vzdělávání dospělých zaměřovat na různé typy cílů, které jsou zaměřeny na požadavky a zájmy účastníků. Měl by vzbuzovat zájem o nové oblasti znalostí, o nová fakta a události, o další poznávací činnost. Měl by vést dospělého účastníka k tvůrčí aktivitě, k samostatnému řešení problémů. Sdělovat prakticky využitelná doporučení nebo nabízet praktické návody na řešení problémů praxe. Prezentace učební látky by měla být organizována tak, aby si účastník mohl udělat závěry sám. Zkušený lektor vždy organizuje přednášku jako proces řešení problému. Hlavním požadavkem je vytvořit

¹⁰⁶ Lektor je chápán jako profesionál vzdělávající dospělé, který řídí výukový proces v dalším vzdělávání. Dle svého zaměření (praktické, teoretické) a způsobu práce (individuální či skupinová, distanční či prezenční) se můžeme také setkávat s pojmy trenér, tutor, mentor, kouč.

¹⁰⁷ Lektor by měl být orientován: ve struktuře a rozvoji české výchovně vzdělávací soustavy, v oblasti rozvoje celoživotního vzdělávání v Evropské Unii, na trhu práce na národní i nadnárodní úrovni, v práci si informacemi tvořící základ dalšího vzdělávání, v právním a institucionálním rámci vzdělávání dospělých. MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5. (s. 4)

situaci, ve které by účastníci „kráčeli půl kroku před lektorem“. Pokud účastník nemůže předvídat myšlenkový postup lektora, může to vést ke snížení jeho zájmu a tím také ke snížení jeho spoluúčasti na výuce. Účastník je připraven zejména na to, aby dostal odpovědi na otázky, které ho zajímají a jsou pro něho důležité.

Důležitým požadavkem je srozumitelnost vystoupení lektora. Pochopení učební látky je z hlediska dospělého klíčový element pro rozvoj jeho učení.

Únavě, zejména subjektivnímu pocitu únavy účastníka, může lektor předcházet svou aktivní činností při výuce. Svým působením může výrazně přispět k zapamatování důležitých částí jím zprostředkovaného poznání. Důležitý je styl jeho práce, míra tvořivosti a spolupráce s účastníkem v průběhu výuky.¹⁰⁸

Snahou lektora ve výuce je povzbuzovat pozitivní motivace účastníka k učení a vzdělávání. Vzbuzení zájmu o výuku či naopak jeho utlumení je převážně „v rukou“ lektora samého. Stejně tak může lektor vzbudit u účastníka určité aspirace. Velmi záleží na jeho postupu ve výuce a na jeho didaktických dovednostech a komunikačních schopnostech. Vyvarovat by se měl naopak projevů a metodických operací, které by přímo či nepřímo vyvolávaly u dospělého pocity obavy, ohrožení. To by mělo na průběh učení záporný vliv.¹⁰⁹

Na výsledky výuky má vliv i prostředí, ve kterém se dospělí vzdělávají. Okolní prostředí může přispět jak k zefektivnění a zpříjemnění studia, tak i k jeho negativnímu vývoji. Mnoho účastníků nemá se školní docházkou příliš dobré zkušenosti, takže výukové prostory by měly tradiční školní prostředí připomínat co nejméně. Úprava životních, pracovních i učebních podmínek člověka by měla být taková, aby u něj vyvolávala relativně stálý pocit spokojenosti, štěstí a psychické zdatnosti a výkonnosti. Je nutné zohlednit všechny faktory podporující snahu a zájem dospělého o výuku. Neméně důležité jsou pak faktory negativního rázu, které by mohly dospělého rozptylovat a odradit ho od studia. Vyučovací prostředí by mělo mít určitý komfort, tedy přijatelnou teplotu, vhodné osvětlení, sezení by mělo ctít zásady ergonomie, u starší generace je třeba neopomenout přístupnost třídy. Dalším důležitým místem by

¹⁰⁸ MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5. (s. 13-19)

¹⁰⁹ MUŽÍK, J. *Didaktická teorie vyučování a učení dospělých*. [online]. [2008] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: <www.e-univerzita.cz/muzik>. (s. 7)

mělo být místo na odpočinek, čaj, kávu. Místo, kde mohou dospělí účastníci komunikovat, sdílet své zkušenosti během přestávek. Ve třídě by mělo být méně studentů, aby byla možná individuální interakce učitele s dospělým. Každý student by měl mít vlastní počítač, pokud možno stejně vybavený jako počítače denních studentů.

3 Praktická část

3.1 Předmět a cíl výzkumu

V praktické části byl na základě poznatků uvedených v teoretické části, ale především ze zkušeností načerpaných během 8 let praxe v oboru výuky základních dovedností s počítačem pro dospělé, navržen modelový kurz s využitím přístupů informační andraelementaristiky. Kurz byl určen pro dospělé - úplné začátečníky, tedy pro lidi, kteří nikdy s počítačem nepracovali nebo měli jen opravdu minimální znalosti s prací na počítači.

Předmětem šetření bylo zjistit, jak kurz účastníkům vyhovoval, zda splnil to, co od něj očekávali, zda byl přístup lektora adekvátní vzhledem k jejich znalostem a dovednostem, co jim ve výuce vyhovovalo a co tam naopak postrádali.

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda byla navržená metodika vyhovující pro výuku ICT dospělých. Byly stanoveny hypotézy, které výsledky výzkumu většinou potvrdily.

3.1.1 Kurz „Nebojte se počítačů“

Kurz byl navržen jako dvousemestrální jednou týdně 90 minut. Absolventi kurzu měli zvládnout základní ovládání počítače, psaní v textovém editoru, práci s tabulkovým kalkulátorem, kreslení a úpravy obrázků a hlavně používání internetu a elektronické pošty.

Osnova kurzu

Zimní semestr (14 lekcí)

- **Operační systém:** MS Windows XP, práce s okny, menu START, programy ve Windows, složky, soubory, práce se schránkou, kopírování, přesunování složek, zástupci programů - 5 lekcí

- **Práce s textem:** MS WORD, prostředí, otevření a uložení souboru, menu programu, nastavení vzhledu stránky, formátování textu, – práce s bloky, odrážky, obrázky, tabulky - 4 lekce
- **Práce s obrázky:** Malování – 1 lekce
- **Práce s tabulkovým kalkulátorem:** MS EXCEL, prostředí, formáty souborů, buňky a práce s nimi, adresy, funkce, vzorce, grafy 4 lekce

Letní semestr (14 lekcí)

- **Internet:** Internet Explorer, vyhledávání, uložení stránek, oblíbené položky, zajímavé a důležité stránky – 10 lekcí
- **Elektronická pošta:** e-mail, posílání, přijímání, přílohy, adresář - 4 lekce

Informačně elementaristické přístupy by měly být pokud možno nadplatformě orientované. Vzhledem k velikému rozšíření operačního systému Windows na osobních počítačích u účastníků kurzu byla výuka uvedeného kurzu vedena na platformě Windows.

Protože téměř veškerá grafická rozhraní, se kterými přichází člověk v běžném životě do styku, kopírují prostředí oken a jejich ovládání, je zaměření kurzu na ovládání operačního systému Windows XP vyhovující.

3.1.2 Základní přístupy a metody použité ve výuce dospělých

Specifika cílové skupiny

Před začátkem celého kurzu, ale i před každou vyučovací lekcí je třeba myslet na to, že dospělý účastník má svá specifika. Před zahájením každé hodiny, je dobré, aby si lektor znovu uvědomil, že dospělí mají velké množství povinností a méně času. Jejich myšlení je již méně pružné, ale o to bohatší mají zkušenosti. A v neposlední řadě, dávají přednost praktickým aplikacím, učivo spojují se svými zkušenostmi a abstraktní výuka by je mohla unavovat.

Rozhodnutí dospělého doplnit své vzdělání právě v oblasti ICT vyžaduje určitou dávku odvahy. Na první lekci přichází plný obav, jelikož si většinou neumí přesně představit, co ho na kurzu čeká. Má strach z vlastního selhání a nezvládnutí látky. Obavy z práce na počítači mají většinou účastníci proto, že se s počítačem během své profesní kariéry nikdy nesetkali, nebo pokud se setkali, tak třeba jen viděli své děti, přátele, kolegy, jak si snadno počínají při práci s počítačem. Naprosto rutinní operace, prováděné běžným uživatelem, se mohou člověku, který počítač nikdy nepoužíval, zdát velmi tajemné, složité a rychlé. Získávají pak obavu z toho, že tolik po sobě jdoucích operací se nemohou nikdy naučit, natož si je zapamatovat.

Než se vstoupí do třídy

Je obecně známo, že začátek a konec si člověk pamatuje nejvíce. Proto pro další práci a vůbec celý kurz je tedy rozhodujících prvních pár minut. A právě tento začátek je plně v rukách lektora. Lektor by měl znát složení nové skupiny a měl by o ní mít základní informace. Přesto i pro něj je to situace zcela nová. Bude mít co do činění s novými účastníky, novými tvářemi a v neposlední řadě s novým očekáváním. Průběh vzdělávání se neopakuje, pokaždé může probíhat jinak.

Strach, nervozita, tréma. Každý lektor zná to pověstné rozechvění před vystoupením. Neexistují žádná doporučení, jak tento stav překonat, ale například Mužík nabízí v této situaci několik tipů pro překonání trémy.

Několikrát se zhluboka nadechnout a vydechnout, dokonce se při tom může zhluboka vzdychnout (především před začátkem vystoupení). Je dobré povolit svaly na šíji. S rozmyslem a pečlivě si připravit své věci (fólie, tužky, podklady). Důležité je přijímat strach jako přirozený projev v dané situaci. Lektorská práce si vyžaduje odvalu a učení ze zkušeností¹¹⁰

¹¹⁰ MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3. (s. 45-47)

Na začátku

Jak již bylo řečeno, začátek a první minuty jsou pro další průběh celého kurzu nejdůležitější. Proto první vstup do třídy a první slova pronesená lektorem by měly být dobře připravené. Úsměv na tváři určitě nic nezkaží, naopak se může postupně objevit i u dospělých účastníků.

V úvodu kurzu se lektor stručně představí, přivítá účastníky a uvede i něco málo ze svého soukromí, neměl by ovšem mluvit příliš dlouho. Jen říci, jak se jmenuje, že povede daný kurz a neuškodí pokud sdělí účastníkům své momentální pocity, tedy, jak se cítí, že má radost, či že je trochu nejistý.

Důležité je odbourat odstup lektora od účastníků, proto je dobré začít celý kurz neformálním rozhovorem. Zeptat se účastníků na předběžné znalosti a důležité zkušenosti. Měl by ocenit odvalu účastníků, s níž přistupují ke získávání znalostí práce s počítačem. Říci, například, že z vlastní zkušenosti ví, jak je pro dospělého člověka těžké učit se novým dovednostem, překonat strach z neznámých technologií a přemoci vlastní pohodlnost. Že on sám s tím má velké problémy, když se má například učit ovládat nový mobilní telefon. Ale tím, že to dokázali, mají lektorův velký obdiv. Vysvětlit jim, že počítač se jen tak „tváří“, že je složitý a připadá si důležitý, ale přitom je to vlastně jen bedýnka, která umí používat jen dvě hodnoty a sice jedničku a nulu, nebo vypnuto, zapnuto, takže je vlastně na straně uživatele, aby k němu byl náležitě shovívavý.

Při mluvení by se měl lektor snažit navázat se všemi účastníky kontakt očima a nezapomínat na ty, kteří sedí nalevo, či napravo a pokud možno i během hodiny nezapomínat na úsměv.

Během úvodu je důležité zdůraznit, že začátky nebývají pro každého jednoduché, ale účastníci kurzu s pomocí lektora všechno zvládnou a brzy poznají, že práce s počítačem a internetem není žádná věda a hlavně, že se jim vynaložené úsilí bohatě vrátí. Je možné říci nějaké zkušenosti z kurzů minulých, kdy jeden účastník neuměl vůbec nic a po skončení kurzu vytvořil čítanku pro svojí dceru. Nebo, že díky internetu jedna posluchačka úspěšně směnila byt. Také je dobré účastníky upozornit, že začátky

jsou těžké, tak ať se obrní trpělivostí a hlavně ať se nebojí během lekce na cokoliv zeptat. Může se dokonce stát, že ani lektor nebude znát odpověď, ale společně problém určitě vyřeší. A experimentovat! Protože jak je známo, na co člověk přijde sám, to si nejlépe zapamatuje. Navíc výhodou toho, že si dospělý může osahat počítač v kurzu je, že se nemusí obávat, že s počítačem provede operaci, kterou už nebude umět vrátit zpět. Nemusí mít tedy obavu, že si něco poničí.

Po navození příjemné přátelské atmosféry beze strachu, je důležité sdělit účastníkům program celého kurzu, učební cíle, nebo hlavní body lekce. Dobré je hned na začátku účastníkům objasnit, k čemu všemu lze počítače a ICT využívat, protože další z obav, pro které mívají dospělí k počítačům nedůvěru je, že jim není úplně jasný smysl jejich využívání.

Motivační fáze

V další části lekce je vhodné dospělého namotivovat tím, že vlastně není tak úplně bez znalostí – např. pomocí metody zvané brainstorming zjistit, kde všude se s ICT setkává, kde už je on sám umí používat (například mobilní telefon, na úřadech, když si vyzvedává pořadový lístek, bankomat, ale i používání CD přehrávače) a během této burzy nápadů dospělí zjistí, že ICT pro ně nejsou oblastí tak velmi neznámou. Odtud se pak plynule naváže na dospělými oblíbenou diskuzi.

Fáze vytváření vědomostí a dovedností

U dospělého se lépe osvědčuje vysvětlování před výkladem a samozřejmě okamžité převádění na použití v praxi. Vhodné je vybavit dospělé pomůckou v podobě jakéhosi velmi jednoduchého manuálu. Toho může dospělý využívat během hodiny při samostatné práci, ale hlavně potom doma při opakování. Důležité je, aby v této fázi účastník porozuměl učivu a získal předpoklady pro osvojení dalších vědomostí a dovedností. K tomu je vhodné použít metodu názorně demonstrační. V případě

počítačových kurzů je pro lektora obrovskou výhodou dataprojektor, lektor tedy během vysvětlování zároveň demonstruje postup, dospělý to sleduje a poté totéž při lektorově opakování (kdy lektor velmi pomalu opakuje, co dělal a připomíná to, na co během předvádění upozorňoval), vyzkouší sám na svém počítači. Pro vštípení a upevnění informací, vědomostí a dovedností či návyků je dobré použít asociačního učení. Co je kde? Kde je co? Co a jak se jmenuje? Tím se učení zároveň opakuje a automatizuje. Pro porozumění souvislostem a operacím je vhodné strukturální učení, jehož výsledkem bude struktura myšlení, přehled, smysl. Jak to funguje? O co jde? Co to znamená? Formulace je zde vhodnější vlastními slovy, protože to podporuje jistotu v učení.

Nezastupitelnou roli během výuky hraje samostatná práce a cvičení, kdy si dospělý účastník sám zkouší to, co se právě dozvěděl, či co si přečetl. Navíc může přijít i na něco, co lektor neřikal. Tedy metody badatelské i výzkumné se velmi hodí. Pokud objeví něco, co se mu zdá zajímavým, je dobré to říci nahlas. Protože věc, která se může lektorovi zdát jako nepodstatná, (protože ji dávno zná, běžně jí využívá), může být pro začátečníka velmi přínosná a tím přínosná i pro ostatní účastníky kurzu.

Fáze ověřování výsledků

Nejvhodnější je nechat dospělého pracovat na počítači co nejvíce samostatně, bez zásahu lektora. Ovšem lektor musí být kdykoliv připraven přijít účastníkovi poradit. Neměl by se během výuky skrývat za stolem, ale naopak by měl obcházet po třídě. Ptát se účastníků, zda nepotřebují s něčím pomoci. A ač se jedná o vyučování hromadné, je zde krátký individuální přístup velmi důležitý, protože je to fáze ověřování výsledků výuky, účastníci si ověřují, zda si učivo správně osvojili a zda jsou schopni získané vědomosti a dovednosti aplikovat. K tomuto účelu jsou vhodné například malé testy. (Viz příloha č. 5.4)

I dospělý si rád hraje, vhodná didaktická hra dospělého velmi motivuje. Velký úspěch má například při práci s Excelem počítání financí, obzvláště pak, když účastník může utrácet za milenku, či vyhrávat pravidelně ve sportce, nebo pobírat rentu. Velmi oblíbené a pro ověření výsledků velmi účinné je řešení problémových úloh zaměřených

samozřejmě na život praktický. Tak například úloha typu: Jsem v Kolíně a ráda bych se podívala do Pražské Zoo na krmení vyder. Zjistěte mi prosím, jaká je otvírací doba zoo, kolik je vstup, v kolik hodin probíhá krmení vyder. Dále prosím, jaký bude nejlepší spoj pro přepravu z Kolína do Prahy a jak se pak nejlépe dostanu z nádraží do zoo. Vše mi prosím odešlete mailem. Dospělí jsou při těchto úkolech snad ještě více soutěživí než děti, i když to na sobě nechtějí nechat znát, velmi se snaží, aby právě jejich e-mail přišel do učitelovy schránky jako první.

Závěrečná fáze

Na závěr každé hodiny, je důležité zopakovat, co vše se během lekce účastníci kurzu naučili. Co na začátku vůbec neznali a teď to naprosto hravě ovládají. Znovu připomenout, kde v praxi to může nejlépe využít. Nakonec by měl lektor sdělit, co se dozvedí a naučí příští hodinu, eventuelně, zda si mají připravit nějaké pomůcky, vyhledat nějaké materiály a hlavně, by měl říct, že se na další hodinu moc těší, protože skupina, kterou vede, patří k jeho nejlepším.

3.2 Metodika výzkumu

Pro tuto práci byla zvolena explorativní metoda zkoumání (dotazník). Dotazník byl vypracován přímo pro účely šetření, obsahoval 8 otázek zaměřených na vhodnost a účelnost kurzu pro respondenty (viz příloha č. 5.3) Vyhodnocen byl vzhledem ke stanoveným hypotézám zkoumání.

Obecně se explorativní metoda charakterizuje jako výzkumná metoda, pomocí níž se hromadně zkoumají názory lidí na jednotlivé jevy. Dotazník je soustava otázek o určitém jevu, pomocí nichž lze získat písemné, tedy statisticky zpracovatelné odpovědi od osob, které jsou s předmětem výzkumu blíže seznámeny. Shromažďování dat se zakládá na dotazování osob a je určeno pro hromadné získávání údajů. Realizace této metody proběhla formou zaslání a doručení dotazníku. Pro zpracování dat byly

použity odpovědi získané z dotazníků. Tyto odpovědi byly vyhodnoceny jednak z kvantitativního hlediska (procentuelně) a také z kvalitativního hlediska (obsahová stránka dotazníku).

Výzkum byl zaměřen na dospělé účastníky počítačového kurzu pro začátečníky ve věkové kategorii 45+.

Šetření proběhlo ve dvou kurzech s názvem „Nebojte se počítačů,“ pořádaných ve školním roce 2007/08 ČVUT FEL. Do každého z kurzů nastoupilo 20 dospělých účastníků. A oba kurzy shodně ukončilo účastníků 17. Dotazník byl rozeslán elektronickou formou 34 účastníkům po předposlední lekci. Zpáteční odpověď zaslalo 15 účastníků z jednoho a 16 ze druhého kurzu, celkově tedy 31 respondentů. Dotazník se skládal z osmi otázek s možností více otevřených odpovědí.

V návaznosti na předmět a cíl šetření a vzhledem k tomu, že kurz byl sestavován na základě praxe a zkušeností z předešlých kurzů, bylo vytvořeno několik základních očekávání, které provedený výzkum ověřoval. Tato očekávání jsou označovány v dalším textu jako hypotézy (Hx).

1. otázka *Co Vám přinesl kurz „Nebojte se počítačů“?*

H1 3/4 účastníků bude odpovídat tak, že se naučili pracovat s počítačem a dovedou si vyhledat informace na internetu.

H2 Účastníci mohou pomocí internetu komunikovat se svými dětmi.

2. otázka *Splnil kurz Vaše očekávání se kterým jste do něj vstupovali?*

H3 Pro 90% účastníků kurz splní očekávání.

3. otázka *Co se Vám ve výuce (nejvíce) líbilo, co Vám vyhovovalo?*

H4 90% účastníků se líbilo vyhledávání na internetu a posílání e-mailů.

H5 90% účastníků líbí trpělivost lektora.

H6 80% účastníků vyhovuje tempo výkladu.

4. otázka *Co Vám ve výuce chybělo?*

H7 předpokládaná odpověď, že ve výuce nic nechybělo, protože účastníci netuší, co všechno mohou od počítačů požadovat, eventuelně budou jednotlivé požadavky, dle toho, co se účastníci dozvědí doma či od přátel.

5. otázka *Co Vám ve výuce připadalo zbytečné?*

H8 Alespoň polovina účastníků kurzu bude považovat za zbytečné velké množství teorie.

6. otázka *Co vy sami byste ve výuce změnili?*

H9 2/3 účastníků bude požadovat více ukázek z praktického života, více zajímavých www stránek.

7. otázka *Vyhovoval Vám způsob výuky a přístup lektora? Co nejvíce?*

H10 Účastníci kurzu ocení trpělivost a způsob výuky.

8. otázka *Co byste u lektora uvítali za změnu?*

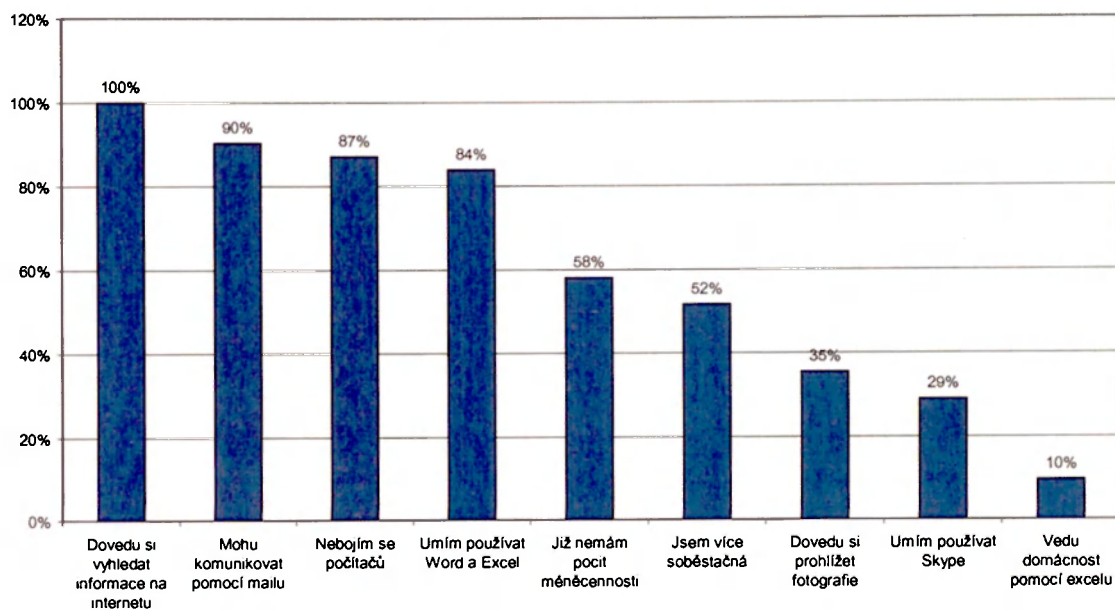
H11 80% účastníků by uvítalo větší individuální přístup.

3.3 Vyhodnocení šetření

3.3.1 Kvantitativní vyhodnocení

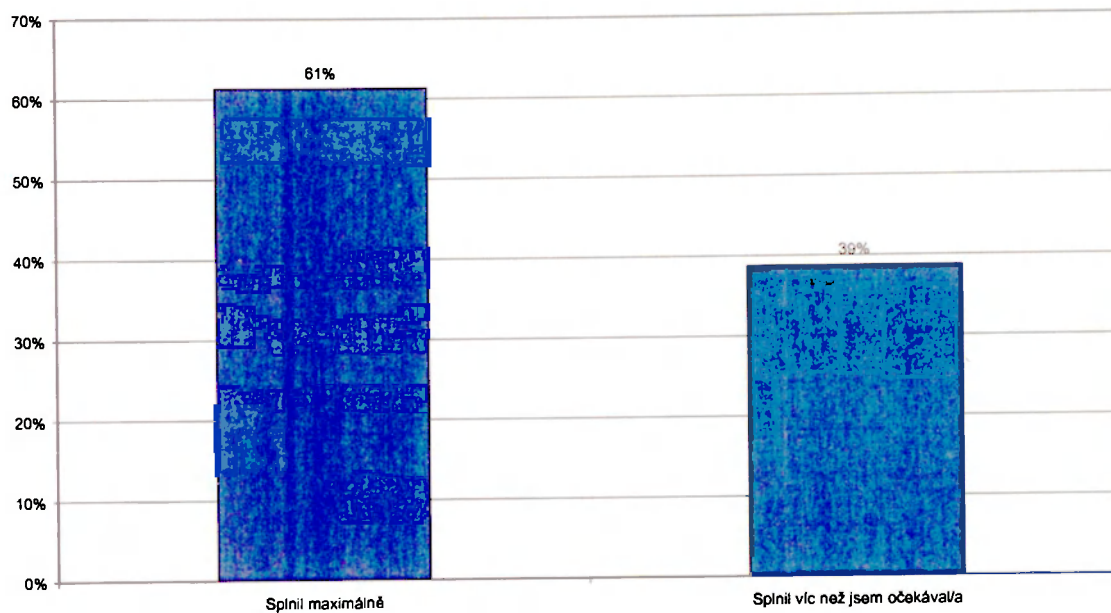
1. Co Vám přinesl kurz "Nebojte se počítačů ?		
	počet	%
Dovedu si vyhledat informace na internetu	31	100%
Mohu komunikovat pomocí mailu	28	90%
Nebojím se počítačů	27	87%
Umím používat Word a Excel	26	84%
Již nemám pocit méněcennosti	18	58%
Jsem více soběstačná	16	52%
Dovedu si prohlížet fotografie	11	35%
Umím používat Skype	9	29%
Vedu domácnost pomocí Excelu	3	10%

1. Co Vám přinesl kurz "Nebojte se počítačů ?



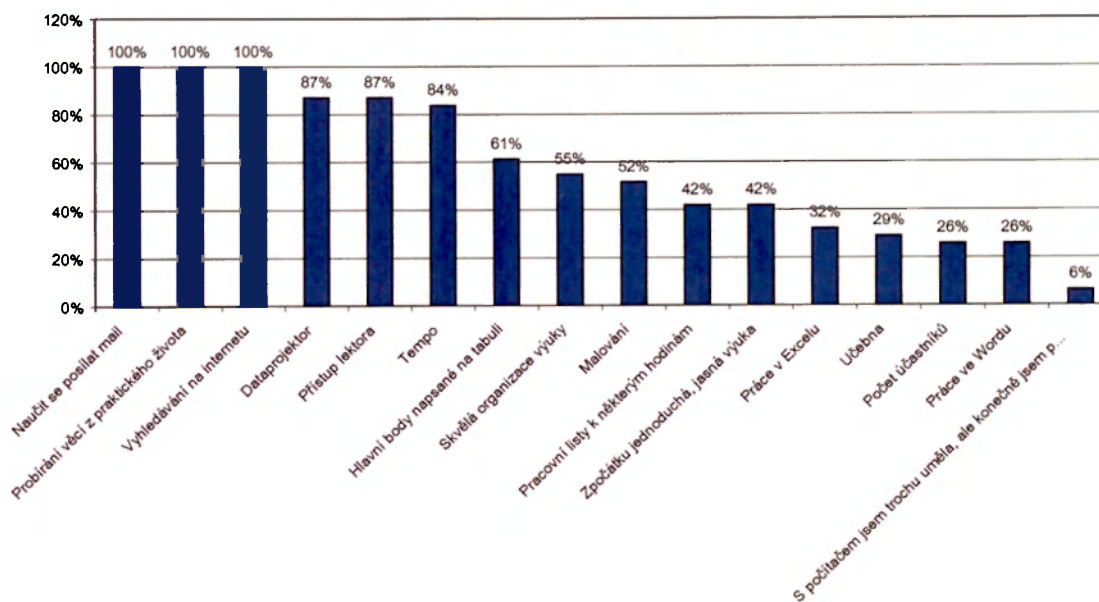
2. Splnil kurz Vaše očekávání se kterými jste do něj vstupovali ?		
	počet	%
Splnil maximálně	19	61%
Splnil víc než jsem očekával/a	12	39%

2. Splnil kurz Vaše očekávání se kterými jste do něj vstupovali ?



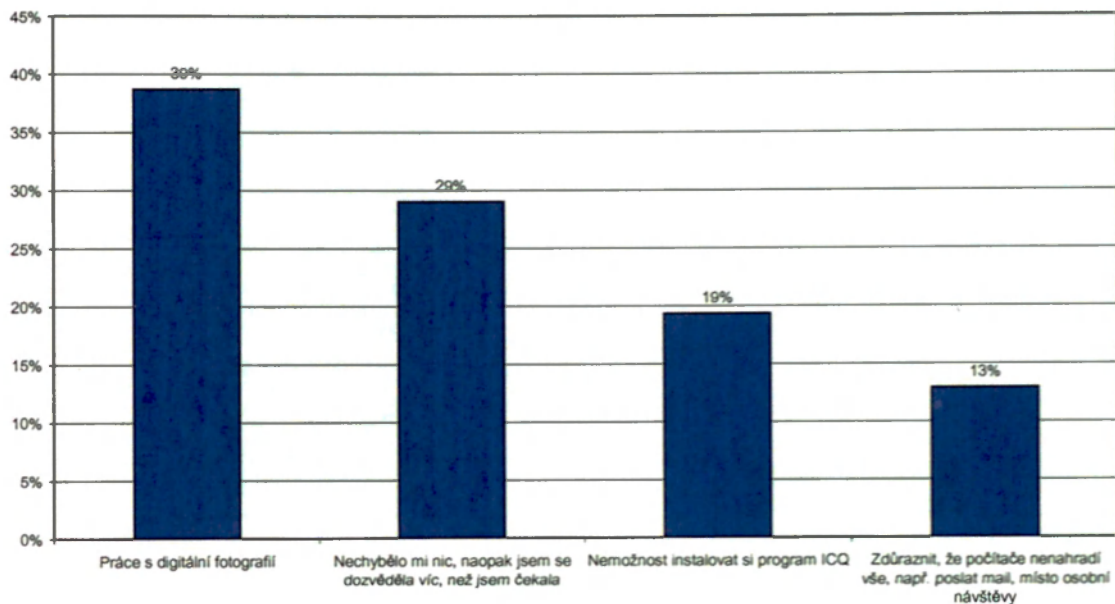
3. Co se Vám ve výuce (nejvíce) líbilo, co Vám vyhovovalo?		
	počet	%
Naučit se posílat mail	31	100%
Probírání věcí z praktického života	31	100%
Vyhledávání na internetu	31	100%
Dataprojektor	27	87%
Přístup lektora	27	87%
Tempo	26	84%
Hlavní body napsané na tabuli	19	61%
Skvělá organizace výuky	17	55%
Malování	16	52%
Pracovní listy k některým hodinám	13	42%
Zpočátku jednoduchá, jasná výuka	13	42%
Práce v Eexcelu	10	32%
Učebna	9	29%
Počet účastníků	8	26%
Práce ve Wordu	8	26%
S počítačem jsem trochu uměla, ale konečně jsem pochopila proč jak co funguje	2	6%

3. Co se Vám ve výuce (nejvíce) líbilo, co Vám vyhovovalo?



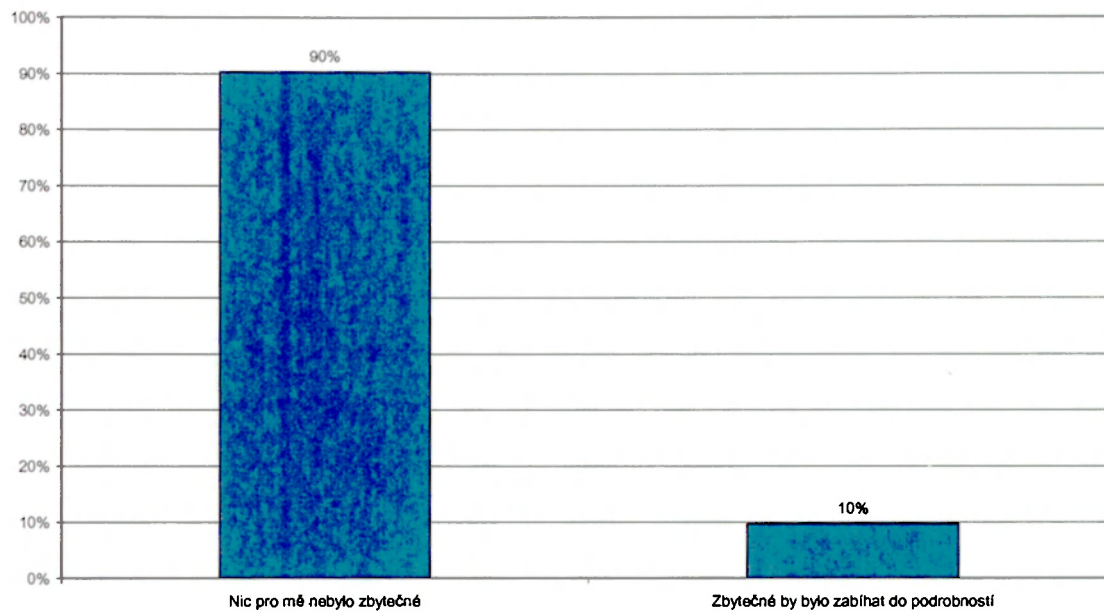
4. Co Vám ve výuce chybělo?		
	počet	%
Práce s digitální fotografií	12	39%
Nechybělo mi nic, naopak jsem se dozvěděla víc, než jsem čekala	9	29%
Nemožnost instalovat si program ICQ	6	19%
Zdůraznit, že počítače nenahradí vše, např. poslat mail, místo osobní návštěvy	4	13%

4. Co Vám ve výuce chybělo?



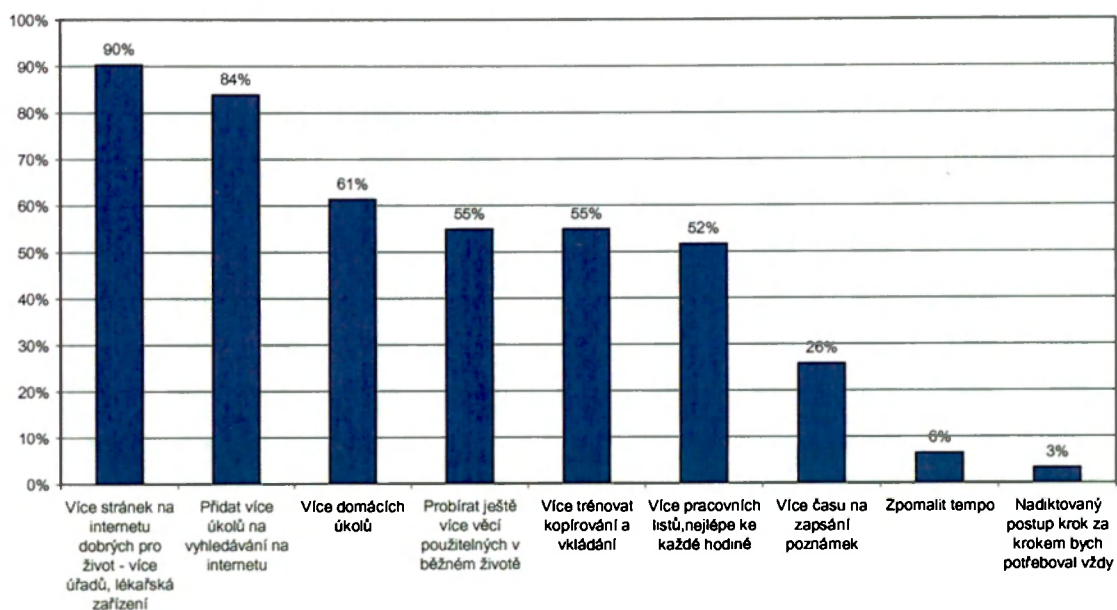
5. Co Vám ve výuce připadalo zbytečné?		
	počet	%
Nic pro mě nebylo zbytečné	28	90%
Zbytečné by bylo zabíhat do podrobností	3	10%

5. Co Vám ve výuce připadalo zbytečné?



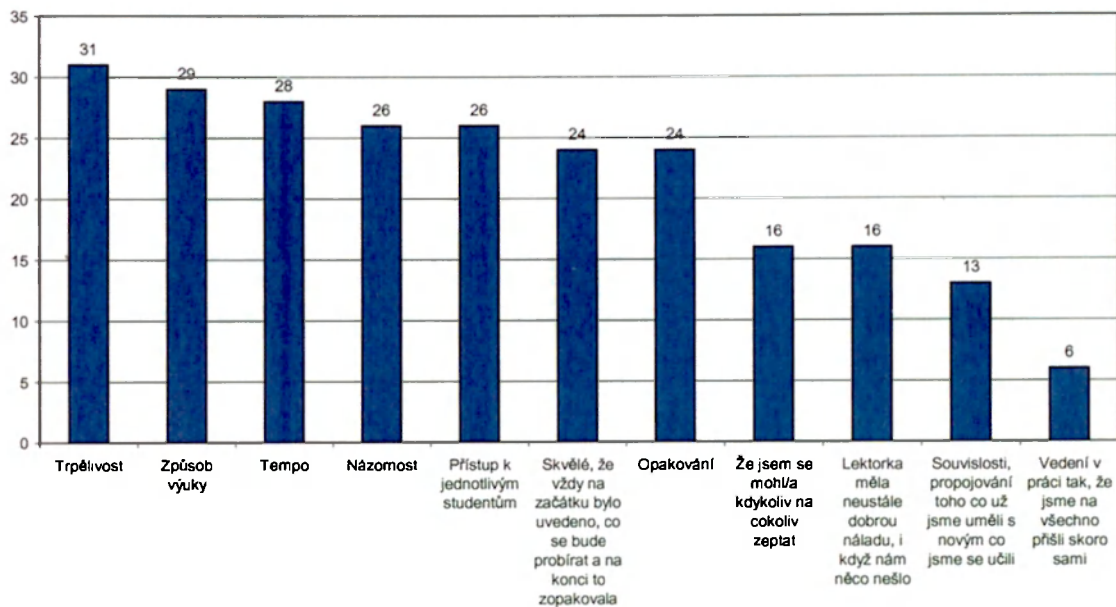
6. Co vy sami byste ve výuce změnili?		
	počet	%
Více stránek na internetu dobrých pro život - více úřadů, lékařská zařízení	28	90%
Přidat více úkolů na vyhledávání na internetu	26	84%
Více domácích úkolů	19	61%
Probírat ještě více věcí použitelných v běžném životě	17	55%
Více trénovat kopírování a vkládání	17	55%
Více pracovních listů,nejlépe ke každé hodině	16	52%
Více času na zapsání poznámek	8	26%
Zpomalit tempo	2	6%
Nadiktovaný postup krok za krokem bych potřeboval vždy	1	3%

6. Co vy sami byste ve výuce změnili?



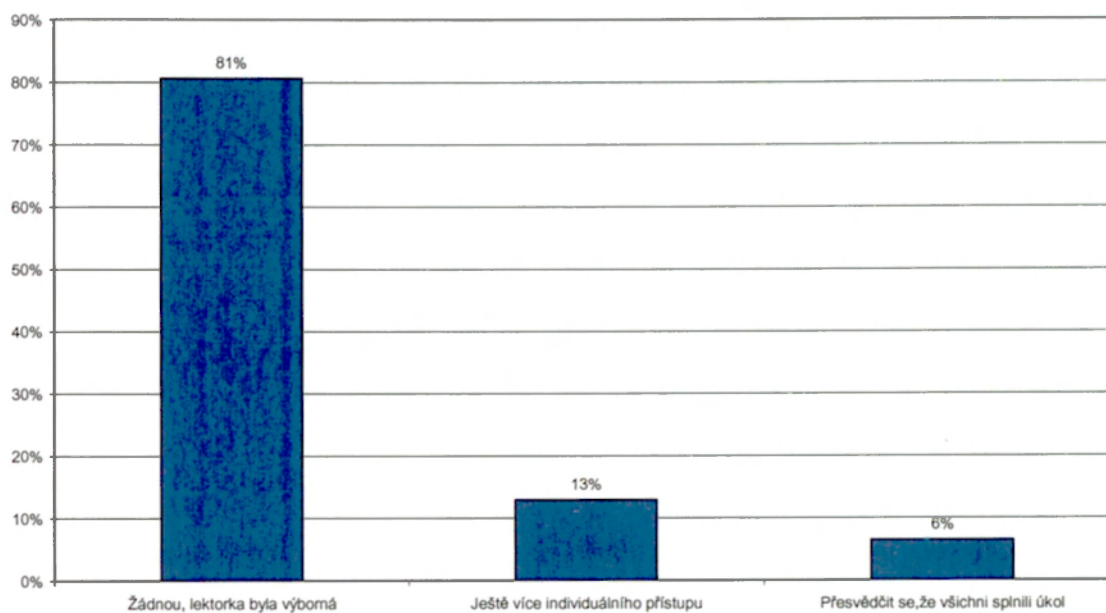
7. Vyhovoval Vám způsob výuky a přístup lektora? Co nejvíce?		
	počet	%
Trpělivost	31	100%
Způsob výuky	29	94%
Tempo	28	90%
Názornost	26	84%
Přístup k jednotlivým studentům	26	84%
Skvělé, že vždy na začátku bylo uvedeno, co se bude probírat a na konci to zopakovala	24	77%
Opakování	24	77%
Že jsem se mohl/a kdykoliv na cokoliv zeptat	16	52%
Lektorka měla neustále dobrou náladu, i když nám něco nešlo	16	52%
Souvislosti, propojování toho co už jsme uměli s novým co jsme se učili	13	42%
Vedení v práci tak, že jsme na všechno přišli skoro sami	6	19%

7. Vyhovoval Vám způsob výuky a přístup lektora? Co nejvíce?



8. Co byste u lektora uvítali za změnu?		
	počet	%
Žádnou, lektorka byla výborná	25	81%
Ještě více individuálního přístupu	4	13%
Přesvědčit se, že všichni splnili úkol	2	6%

8. Co byste u lektora uvítali za změnu?



3.3.2 Ověření hypotéz

1. otázka *Co Vám přinesl kurz „Nebojte se počítačů“?*

Oproti hypotéze H1 (75%) odpovídalo 100% účastníků, že se naučili vyhledat informace na internetu a 90% umí komunikovat pomocí mailu. 87% účastníků uvedlo, že se nebojí počítače, což může být interpretováno stejně jako odpověď umím pracovat s počítačem.

Účastníci neuváděli, že mohou pomocí internetu komunikovat se svými dětmi, ale 90% z nich využívá e-mail.

2. otázka *Splnil kurz Vaše očekávání se kterým jste do něj vstupovali?*

Oproti hypotéze H3 (90%) všichni účastníci odpovídali, že kurz splnil jejich očekávání. 39% z nich dokonce, že splnil víc než očekávali

3. otázka *Co se Vám ve výuce (nejvíce) líbilo, co Vám vyhovovalo?*

Všechny odpovědi předčily očekávání hypotéz H4 – H6. Vyhledávání na internetu a posílání e-mailů se líbilo všem účastníkům. Tempo výkladu lektora vyhovovalo 87% účastníků.

Mimo to tato otázka přinesla zjištění, že všichni účastníci vysoce hodnotili probírání úloh z praktického života.

4. otázka *Co Vám ve výuce chybělo?*

Potvrdil se předpoklad, že účastníci budou mít individuální požadavky. 39% účastníků chyběla práce s digitální fotografií, 19% účastníků požaduje výuku instalace programů. Naopak 29% odpovědělo, že se dozvědělo mnohem víc, než očekávalo.

5. otázka *Co Vám ve výuce připadalo zbytečné?*

Předpoklad nadbytečné výuky teorie se nepotvrdil. 90% účastníků nepovažovalo ve výuce nic za zbytečné. 10% považovalo za zbytečné zabíhání do podrobností.

Tato skutečnost může být způsobena i tím, že jejich počáteční znalosti byly větší než ostatních účastníků.

6. otázka *Co vy sami byste ve výuce změnili?*

Hypotéza H9 se zde zcela potvrdila. Mimo to účastníci požadovali více domácích úkolů a konkrétních úkolů obecně.

7. otázka *Vyhovoval Vám způsob výuky a přístup lektora? Co nejvíce?*

Účastníci ocenili nejen trpělivost a způsob výuky (H10), ale i tempo a názornost výuky, individuální přístup k účastníkům, strukturu vyučovacích hodin, opakování a možnost dotazů.

8. otázka *Co byste u lektora uvítali za změnu?*

Předpoklad H11, že 80% účastníků by uvítalo větší individuální přístup se nepotvrdil, protože většina účastníků považovala úroveň individuálního přístupu za dostatečnou (viz. Odpověď na otázku 7). Naopak 81% respondentů považují výuku za výbornou a žádné změny si nepřejí

Závěrem uvedme, že v každém dobrovolném vzdělávání dospělých dochází k úbytku účastníků během průběhu programu, obzvláště při střednědobě a dlouhodobě koncipovaných kurzech. Tato skutečnost může mít obsahové nebo didakticko metodické příčiny. Zároveň zde působí i faktory vnější, tedy rámcové podmínky a specifické podmínky účastníků. Počet účastníků, kteří neukončí kurz, nevyovídá sama o sobě o jeho kvalitě.¹¹¹

¹¹¹ BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97. (s. 121)

4 Závěr

Při zpracování této diplomové práce byla použita řada tištěných i elektronických zdrojů a výsledky tohoto studia jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Byla shrnuta doporučení základních přístupů a metod ve výuce dospělých. Metodika, uvedená v závěrečné části práce, vychází ze základních didaktických metod a je obohacena praktickými zkušenostmi.

Praktická část se snažila potvrdit teoretické předpoklady a využívala mnohaletou zkušenost z výuky ICT dospělých. Během této výuky byl navržen a zdokonalován dvousemestrový kurz „Nebojte se počítačů“. Uvedená osnova tohoto kurzu byla základem realizované výuky a následného výzkumu. Byl realizován explorativní výzkum mezi účastníky vyučovaného kurzu. Tento výzkum nejen potvrdil původní předpoklady, ale v tomto konkrétním případě přinesl i nová zjištění, která mohou být využita při zdokonalování kurzu. Nicméně z odpovědí respondentů vyplývá, že jejich spokojenost s obsahem, metodikou, formou a přístupem k výuce byla mnohem větší, než očekávaná.

Práce nastínila problematiku informační andragogiky z pohledu vzdělávajících se dospělých a nastínila i metodicko didaktickou koncepci informační elementaristiky pro tuto skupinu.

V příloze 5.5 jsou dále uvedeny některé z nejzajímavějších výsledků interview s osobami z cílové věkové skupiny. Smyslem interview bylo zjistit, které události ovlivnily jejich vztah k používání ICT.

Seznam použité literatury

- ATKINSONOVÁ, R.L.; ATKINSON, R.C.; SMITH, E.E.; BEM, D.J. *Psychologie*. Praha: Victoria publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-X.
- BELL, D. *Kulturní rozpory kapitalismu*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-84-2.
- BĚLOHRADSKÝ, Václav. *Antinomie globalizace. Vzdělanostní společnost 2000. Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti*. Praha : Knižní klub, 1999. ISBN 80-86103-28-7.
- BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 382-94-97.
- BRZEZINSKI, Z. K. *Between Two Ages : America's Role in the Technetronic Era*. New York : The Viking Pr., 1970.
- CEJPEK, Jiří. *Proměny let devadesátých : knihovnictví na prahu informačního věku - děje, myšlenky a názory*. Praha : Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, 2005. ISBN 80-85851-15-6.
- CUCITI, J.M. *Computer Insturction and Andragogy*. University of Oregon, 2005.
- DOMBROVSKÁ, Michaela. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR*. In *Národní knihovna*. 2004, roč.15, č.1.
- GALBRAITH, J. K. *Společnost hojnosti*. Praha : Svoboda, 1967.
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999.
- INGLEHART, Ronald. *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton : Princeton University Press, 1990.
- JŮVA, V. , JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. VALIŠOVÁ, A. ...a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KELNAROVÁ, Z.. *Role RVP v rozvoji informační gramotnosti žáků na základních školách*. 2008. Vedoucí diplomové práce Šedinová Petra.

- KOLÁŘ, Z. KOŤA, J. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: SPN 1988.
- KOŠÍČKOVÁ, G. *Evropské pracovní skupiny a instituce zabývající se informační gramotností a jejich projekty*. 2008. Vedoucí diplomové práce Šedinová Petra.
- KŘIVÁNEK, Z, WILDOVÁ, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha : Pedf UK, 1998. 1 s. ISBN 80-8639-55-2.
- LEIPERT, J. *Metodika elementaristiky elektronického textu jako složka informační výchovy*. 2000. Vedoucí disertační práce Rambousek Vladimír.
- LIDMILA, J. *Rozvoj kompetencí v oboru Informační studia a knihovnictví: návrh Aplikačního semináře KIS*. 2006. 86 s. Vedoucí diplomové práce Škyřík Petr.
- LÖWE, H. *Úvod do psychologie učení dospělých*. Praha: SPN, 1977.
- MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-7184-867-0.
- MAZEL, D. *Vývoj vztahu seniorů k počítačům a internetu*. 2007. Vedoucí diplomové práce Dosedla Martin.
- McLUHAN, H. M. *Jak rozumět médiím : extenze člověka*. Praha : Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.
- MUDRÁK, D. *Přístupy k rozvoji didaktiky informační výchovy* In *Výchova a vzdělávání v Informační společnosti I*. ČVUT: Praha 2005. ISBN 80-7290-198-2.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. *Rozdíly mezi vzděláváním dětí, mládeže a dospělých*. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2004. ISBN 80-86284-45-X.
- MUŽÍK, J. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha : Institut pro místní správu, 2005. ISBN 80-86976-02-5.
- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie* . Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997, ISBN 80-200-0592-7.
- NEJEZCHLEBOVÁ, J. *Informační gramotnost*. Brno : Moravská zemská knihovna, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7051-172-5.

- PALÁN, Z. *Základy Andragogiky*. Praha : Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých, andragogika*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2001. ISBN 80-7290-064-1.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál 2006. ISBN 80-7367-155-7
- PTÁČKOVÁ, L. *Úvod do andragogiky*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7040-817-0.
- RABUŠICOVÁ, Milada. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN: 80-210-2858-0.
- RAMBOUSEK, V. *Východiska a koncepty technologické podpory edukace* In *Výchova a vzdělávání v Informační společnosti I*. ČVUT: Praha 2005 ISBN 80-7290-198-2.
- RAMBOUSEK, V. *Praktické činnosti Práce s počítačem*. Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-873-8.
- RAMBOUSEK, V. *Edukační technologie*. Elektronický učební text. Praha : KITTV PEDF UK, 2005.
- RAMBOUSEK, V., MOŠNA, F. *Longitudinální sledování vstupní úrovně studentů v oblasti informační technologie jako evidence rozvoje informační andraelemntaristiky*. In *Modernizace výuky v technicky orientovaných oborech a předmětech*. Olomouc: Pedf:UP v Olomouci, 1999. ed. V.Chrástka, s. 132-135, ISBN 80-244-0052-9.
- ROUBAL, P. *Informatika a výpočetní technika 1*. Brno : Computer Press, 2000. ISBN 80-7226-237-8.
- SAK, P. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-230-0.
- ŠIKULOVÁ, R., KOLÁŘ, Z. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7044-485-1.
- ŠTÍPEK, J. *Informační elementaristika a systémové pojetí jejího obsahu*. 2004. 132 s. PEDF UK, KTIV. Vedoucí disertační práce Rambousek Vladimír.

- TOFFLER, A. ; TOFFLEROVÁ, H. *Nová civilizace : třetí vlna a její důsledky*. Praha: Dokořán, 2001. ISBN 80-86569-00-4.
- VANÍČEK, J, ŘEZNÍČEK, P. *Informatika pro základní školy : základy práce s PC*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0196-7.
- VANÍČEK, J, ŘEZNÍČEK, P. *Metodická příručka : Informatika pro základní školy 1*. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0221-1.
- VANÍČEK, J. *Poselství nové sady učebnic informatiky pro ZŠ*. In sborník *Poškole 2005*, Lázně Sedmihorky 13.-15.4.2005. ISBN 80-239-4633-1.
- VANÍČEK, J. *Příprava učitelů informatiky jako tvůrců kurikula*. In Sborník *Poškole 2004*, Lázně Sedmihorky 21.-23.4.2004. ISBN 80-239-2598-9.

Elektronické zdroje

- *American library Association* [online]. [2008] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.ala.org>. >.
- ČERNOCHOVÁ, M. *Kurz Metodika informační výchovy : Moodle.cz MIV-07/08* [online]. 2008 [cit. 2008-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://moodle.cz/course/view.php?id=362>>.
- *Český statistický úřad* [online]. c2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>>.
- *Digital gap* [online]. [2008] [cit. 2008-05-05]. Dostupný z WWW: <http://en.wikipedia.org/wiki/Digital_gap>.
- *DISCUS* [online]. 2003. Dostupný z WWW: <http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/germany/DISCUS_online.htm>.
- *Encyklopedie v pohybu* [online]. 2005 [cit. 2008-06-06]. Dostupný z WWW: <www.vseved.cz>.
- *Finding information on the Internet* [online]. 2006 [cit. 2008-06-13]. Dostupný z WWW: www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/internet.htm
- *Finding journal article* [online]. 2006 [cit. 2008-06-13]. Dostupný z WWW: <www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/journalarticle>.
- HAINES, M., HORROCKS, G. *Health Information Literacy and Higher Education : The King's College London Approach* [online]. [2004] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z

WWW: http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/016e-Haines_Horrocks.pdf

- HANUŠOVÁ, D., OUDOVÁ, M. *Paměť a učení [on-line] 2008 [cit. 10.5.2008]* dostupné z <http://etext.czu.cz/img/skripta/64/pamet-1.pdf>.
- *I2010 – evropská informační společnost pro růst a zaměstnanost* [online]. [2005] [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/communications/com_29_i2010_310505_fv_cs.doc.
- *ICT Driving Licence* [online]. [2006] [cit. 2007-05-06]. Dostupný z WWW: http://www.ceris.cnr.it/Basili/EnIL/gateway/germany/DISCUS_online.htm.
- *ICT Driving Licence* [online]. 2003. Dostupný z WWW: <http://www.helsinki.fi/tvt-ajokortti/english/material.htm>.
- *Informační společnost* [online]. Západočeská univerzita v Plzni : 2001 [cit. 2008-05-23]. Dostupný z WWW: www.kip.zcu.cz/kursy/svt/svt_www/4_soubory/4_1.htm.
- *Informační výchova* [online]. ČVUT : Výpočetní a informační centrum, 2003 , 21. 5. 2003. [cit. 2008-03-15]. Dostupný z WWW: <http://www.knihovny.cvut.cz/vychova/infvychova.htm>.
- Information literacy [online]. [2008] [cit. 2008-06-16]. Dostupný z WWW: <http://www.cilip.org.uk/policyadvocacy/informationliteracy/definition/default.htm>.
- JEDLIČKOVÁ, P. *Přístup k využívání ICT z hlediska dalšího vzdělávání :nerovnosti v zapojení do informační společnosti*. [online]. 2006 [cit. 2008-05-01]. Dostupný z WWW: http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper5_2006.pdf.
- *Klíčové kompetence* [online]. 2008 [cit. 2008-04-01]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/>.
- *Lifelong learning* [online]. Dostupný z WWW: www.lifelonglearning.co.uk.
- *Lost in Library* [online]. 2005. Dostupný z WWW: www.uwe.ac.uk/library/resources/general/otisgen/lost.htm.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika jako předmět výuky na vysoké škole* [online]. 2008 , [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: www.e-univerzita.cz/muzik.
- MUŽÍK, J. *Didaktická teorie vyučování a učení dospělých*. [online]. [2008] [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW: www.e-univerzita.cz/muzik.

- *Národní program rozvoje vzdělávání : (Bílá kniha)* [online]. 2001 [cit. 2008-04-18]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/>>.
- PALÁN, Z. *Andragogický slovník : El. verze knihy Zdeňka Palána* [online]. 2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.andromedia.cz.>>.
- *Přístup k využívání ICT z hlediska dalšího vzdělávání :nerovnosti v zapojení do informační společnosti.* [online]. 2006 [cit. 2008-05-14]. Dostupný z WWW: <www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/observator/cz/working_paper5_2006.pdf>.
- *RVP pro základní vzdělávání* [online]. 2005 [cit. 2008-06-01]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/>>.
- *Sconul seven pillars model for information literacy* [online]. [cit. 2008-05-15]. Dostupný z WWW: <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/sp/model.html>.
- Society of College, National and University Libraries [online]. [2008] [cit. 2008-06-16]. Dostupný z WWW: <<http://www.sconul.ac.uk/>>.
- *Státní informační politika : Cesta k informační společnosti* [online]. [cit. 2008-04-30]. Dostupný z WWW: <<http://ec.europa.eu/idabc/servlets/Doc?id=21800>>.
- *Školský zákon* [online]. [2004] [cit. 2008-05-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.
- *Úvod do pedagogiky* [online]. [cit. 2008-05-13]. Dostupný z WWW:<http://is.muni.cz/elportal/estud/1f/js06/mfpe0821/Uvod_do_pedagogiky.pdf>.
- VACÍNOVÁ, T. *Specifika a metody úspěšné výuky dospělých* [online]. [2008] [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.prosperita-ops.cz/download/pdf/kurz-andragogiky.pdf>>.
- VARHANÍK, J.. *Může kantor učit stejně, když je lektorem dospělých* [online]. [2007] [cit. 2008-04-10]. Dostupný z WWW: <<http://ucitelskelisty.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=103002&CAI=2154>>.
- *Vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií* [online]. 2004-2008 [cit. 2008-05-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.euractiv.cz/vzdlavani/link-dossier/vzdelavani-v-oblasti-informacnich-a-komunikacnich-technologiei>>.
- *World Library and Information Congress:* [online]. [2004] [cit. 2008-06-13]. Dostupný z WWW: <<http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/016e->>

Haines_Horrocks.pdf>.

- *World Summit on the Information Society* [online]. 2008. Dostupný z WWW: <http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=1543&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.
- *Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání*. MŠMT [online], 2004, c2006, [cit.15.5.2008]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/Files/Predpisy1/sb190-04.pdf> .
- ZOUNEK, J. *Digitální propast a vzdělávání dospělých: socioekonomické a vzdělávací aspekty digitální propasti v České republice* [online]. 2006 [cit. 2008-04-17]. Dostupný z WWW: <<http://plone.phil.muni.cz:8088/wupv/w-Documents/sbornik-u11-mpsv-projekt/08Zounek%20U11.pdf>>.

Přílohy

I. Způsob získávání počítačových dovedností

	Způsob získání počítačových znalostí							
	Ve škole /		V počítačovém kurzu (vlastní iniciativa)		V počítačovém kurzu (požadavek zaměstnavatele)		Samostudiem knih, CD-ROM atd.	
	jednot. v tis.	%*	jednot. v tis.	%*	jednot. v tis.	%*	jednot. v tis.	%*
Pohlaví								
Muži	887,6	38,9%	264,3	11,6%	464,4	20,4%	1 106,0	48,5%
Ženy	867,3	39,8%	287,7	13,2%	630,3	28,9%	719,4	33,0%
Věková skupina								
16 - 24 let	1000,2	91,7%	65,4	6,0%	48,9	4,5%	395,8	36,3%
25 - 34 let	574,1	47,9%	144,4	12,0%	280,9	23,4%	502,6	41,9%
35 - 44 let	138,9	15,6%	144,6	16,3%	262,5	29,6%	403,0	45,4%
45 - 54 let	30,5	4,3%	123,3	17,6%	273,0	38,9%	295,8	42,1%
55 - 64 let	-	-	59,9	12,9%	191,8	41,3%	193,5	41,7%
65 - 74 let	-	-	11,8	12,2%	31,9	33,0%	28,7	29,7%
75+	-	-	-	-	-	-	-	-
Vzdělání								
Základní	518,4	86,6%	25,9	4,3%	14,6	2,4%	184,5	30,8%
Střední bez maturity	248,9	25,5%	87,2	8,9%	107,1	11,0%	317,1	32,5%
Střední s maturitou	754,6	35,8%	285,2	13,5%	657,5	31,2%	897,0	42,6%
Vysokoškolské	233,0	29,9%	153,7	19,8%	315,6	40,5%	426,9	54,9%
Zaměstnanecký status								
Zaměstnaní	818,9	26,5%	439,1	14,2%	933,6	30,2%	1 336,9	43,3%
Nezaměstnaní	42,1	43,6%	15,9	16,5%	10,7	11,1%	38,4	39,8%
Neaktivní	893,9	70,2%	96,9	7,6%	150,4	11,8%	450,1	35,3%
Typ lokality								
vysoká hustota populace	623,7	36,8%	219,0	12,9%	454,9	26,8%	722,6	42,6%
střední hustota populace	438,5	41,6%	119,1	11,3%	246,3	23,4%	392,2	37,2%
malá hustota populace	692,8	40,5%	213,9	12,5%	393,6	23,0%	710,5	41,6%

Tabulka 5.1 Způsob získání počítačových znalostí (část 1)¹¹²

* Hodnota je procentem z jednotlivců (v dané socio-demografické skupině), kteří mají alespoň základní znalosti práce s PC
Pozn. : šetření proběhlo ve 2. čtvrtletí 2007

¹¹² Z tabulek byly převzaty pouze údaje podstatné pro tuto práci Český statistický úřad [online]. c2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>>.

	Způsob získání počítačových znalostí					
	Práci s programem metodou úspěchu a omylu		Neformální pomoci od přátel, kolegů atd.		Jiný způsob	
	jednotlivci v tis.	%*	jednotlivci v tis.	%*	jednotlivci v tis.	%*
Číslo 16+	2 339,3	57,0%	3 955,0	68,1%	221,8	5,0%
Pohlaví						
Muži	1 432,8	62,8%	1 611,5	70,7%	116,5	5,1%
Ženy	1 106,5	50,8%	1 423,6	65,4%	105,3	4,8%
Věková skupina						
16 - 24 let	562,6	51,6%	694,3	63,7%	43,4	4,0%
25 - 34 let	663,7	55,3%	805,9	67,2%	65,0	5,4%
35 - 44 let	566,2	63,8%	658,5	74,2%	64,7	7,3%
45 - 54 let	412,4	58,7%	483,0	68,8%	24,4	3,5%
55 - 64 let	274,8	59,2%	320,8	69,1%	21,0	4,5%
65 - 74 let	49,8	51,6%	61,2	63,4%	-	-
75+	-	-	11,3	64,7%	-	-
Vzdělání						
Základní	302,4	50,5%	399,7	66,7%	25,1	4,2%
Střední bez maturity	512,8	52,6%	701,0	71,8%	50,8	5,2%
Střední s maturitou	1 214,5	57,7%	1 398,7	66,4%	109,7	5,2%
Vysokoškolské	509,6	65,5%	535,6	68,8%	36,2	4,7%
Zaměstnanecký status						
Zaměstnaní	1 821,6	59,0%	2 150,5	69,6%	164,0	5,3%
Nezaměstnaní	45,9	47,5%	64,5	66,8%	-	-
Neaktivní	671,8	52,8%	820,0	64,4%	53,9	4,2%
Typ lokality						
vysoká hustota populace	1 054,8	62,2%	1 168,8	68,9%	57,1	3,4%
střední hustota populace	510,7	48,5%	712,2	67,6%	74,2	7,0%
malá hustota populace	973,8	57,0%	1 154,0	67,5%	90,5	5,3%

Tabulka 5.1 Způsob získání počítačových znalostí (část 2)¹¹³

* Hodnota je procentem z jednotlivců (v dané socio-demografické skupině), kteří mají alespoň základní znalosti práce s PC / As a % of individuals (in given socio-demographic group) who have at least low PC skills
Pozn. : Setření proběhlo ve 2.čtvrtletí 2007

¹¹³ Z tabulek byly převzaty pouze údaje podstatné pro tuto práci Český statistický úřad [online]. c2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>>.

II. Stupeň znalosti práce s osobním počítačem

	Populace							
	Žádné znalosti práce s PC		Základní znalosti práce s PC		Střední znalosti práce s PC		Pokročilé znalosti práce s PC	
	v tis.	%*	v tis.	%*	v tis.	%*	v tis.	%*
Celkem 16+	4252,1	0,5	1376,1	0,2	1369,8	0,2	1372,1	0,2
Pohlaví								
Muži	1937,2	0,5	638,7	0,2	716,3	0,2	925,2	0,2
Ženy	2314,9	0,5	737,4	0,2	993,5	0,2	446,9	0,1
Věková skupina								
16 - 24 let	125,1	10,3%	230,2	18,9%	404,4	33,3%	456,0	37,5%
25 - 34 let	534,5	30,8%	378,3	21,8%	437,1	25,2%	383,7	22,1%
35 - 44 let	539,1	37,8%	284,0	19,9%	344,7	24,2%	259,2	18,2%
45 - 54 let	705,1	50,1%	242,5	17,2%	298,2	21,2%	161,3	11,5%
55 - 64 let	969,6	67,6%	188,1	13,1%	184,8	12,9%	91,3	6,4%
65 - 74 let	731,2	88,3%	44,7	5,4%	33,0	4,0%	18,8	2,3%
75+	647,6	97,4%	-	-	-	-	-	-
Vzdělání								
Základní	1065,9	64,0%	142,6	8,6%	233,6	14,0%	222,6	13,4%
Střední bez maturity	2255,9	69,8%	523,6	16,2%	314,0	9,7%	138,1	4,3%
Střední s maturitou	791,9	27,3%	570,6	19,7%	858,7	29,6%	675,7	23,3%
Vysokoškolské	136,7	14,9%	139,3	15,2%	303,4	33,2%	335,6	36,7%
Zaměstnanecký status								
Zaměstnaní	1824,0	37,1%	994,2	20,2%	1189,9	24,2%	903,8	18,4%
Nezaměstnaní	177,9	64,8%	39,1	14,2%	36,7	13,4%	20,7	7,6%
Neaktivní	2250,2	63,9%	342,9	9,7%	483,1	13,7%	447,5	12,7%
Typ lokality								
vysoká hustota populace	1188,4	41,2%	414,4	14,4%	700,2	24,3%	580,9	20,1%
střední hustota populace	1092,2	50,9%	378,9	17,7%	371,8	17,3%	302,8	14,1%
Malá hustota populace	1971,5	53,6%	582,8	15,8%	637,7	17,3%	488,3	13,3%

Tabulka 5.2 Stupeň znalosti práce s osobním počítačem - populace¹¹⁴

Hodnota je procentem z celkového počtu jednotlivců v dané socio-demografické skupině
Pozn. : šetření proběhlo ve 2.čtvrtletí 2007

¹¹⁴ Z tabulek byly převzaty pouze údaje podstatné pro tuto práci Český statistický úřad [online]. c2008 [cit. 2008-03-30]. Dostupný z WWW: <<http://www.czso.cz/csu/2007edicniplan.nsf/p/9701-07>>.

III. Dotazník

Vážení účastníci, prosím Vás o zodpovězení následujících otázek. Vaše odpovědi budou využity v diplomové práci a výsledky Vašich odpovědí poslouží jako inspirace pro vyučování v následujících kurzech.

1. *Co Vám přinesl kurz „Nebojte se počítačů“?*
2. *Splnil kurz Vaše očekávání se kterým jste do něj vstupovali?*
3. *Co se Vám ve výuce (nejvíce) líbilo, co Vám vyhovovalo?*
4. *Co Vám ve výuce chybělo?*
5. *Co Vám ve výuce připadalo zbytečné?*
6. *Co vy sami byste ve výuce změnili?*
7. *Vyhovoval Vám způsob výuky a přístup lektora? Co nejvíce?*
8. *Co byste u lektora uvítali za změnu?*

IV. Ukázka testu

Tento test je využíván v praxi k ověření znalostí účastníků kurzu „Nebojte se počítačů“.



MS WORD

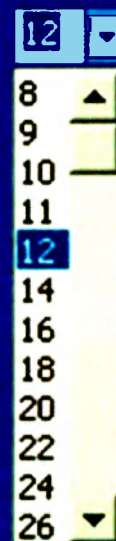
Práce s textem

Otevřete si ve wordu nový dokument

Veškeré úpravy provádějte
výhradně přes lištu nástrojů

Velikost písma

- Napište na první řádek: Text velikosti 12.
- Na nový řádek napište: Text velikosti 8.
Změňte velikost písma na 8
- Na nový řádek napište: Text velikosti 26.
Změňte velikost písma na 26
- Na nový řádek napište Text velikosti 100.
Změňte velikost písma na 100



Na nové stránce ...

TiP: vložení nové stránky lze snadno provést přes menu Vložit→Konec→Konec stránky

Font písma

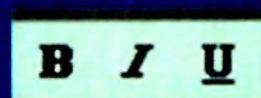


- Napište text: Pismo jménem Times New Roman
- Na nový řádek: Pismo jménem Arial black
Změňte font písma na Arial Black
- Na nový řádek: Pismo jménem Monotype Corsiva :
Změňte font písma na Monotype Corsiva
- Na nový řádek: Pismo jménem Webdings a pak změňte font na Webdings

Na nové stránce ...

TIP: kopírování vybraného textu můžete provést klávesovou zkratkou CTRL+C a vložení na pozici kurzoru pomocí CTRL+V

Řez písma



- Napište text: Toto je normální text.
- Na nový řádek: Tento řez je tučný. Změňte řez tohoto textu na tučný
- Na nový řádek: Tento řez je šikmý. Změňte řez tohoto textu na šikmý
- Na nový řádek: Tento řez je tučný a šikmý zároveň. Změňte řez tohoto textu na tučný a šikmý
- Na nový řádek: Tento text je podtržený. Změňte řez tohoto textu na podtržený

Na nové stránce ...

TIP: Řezy písma lze nastavit na vybraném textu i pomocí klávesových zkratk **CTRL+B, I, U**

Zarovnání textu



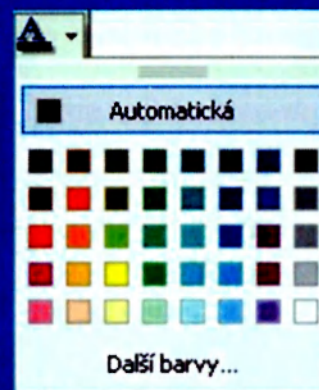
- Napište text: Zarovnáno vlevo
- Na nový řádek: Zarovnáno uprostřed. A tento text zarovnáte doprostřed (pomocí zarovnáni – ne pomocí mezerníku)
- Na nový řádek: Zarovnáno vpravo. A zarovnáte vpravo
- Na nový řádek napíšete tři řádky textu stále dokola bez klávesy ENTERu: qwertz qwertz a zarovnejte do bloku

Na nové stránce ...

TIP: Pokud není řečeno jinak
nejprve napište text a pak teprve
provádějte úpravy

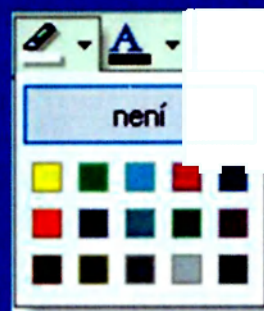
Barva textu

- Napište text: Tento text je černý.
- Na nový řádek: Tento text je červený.
A změňte barvu textu na červenou
- Na nový řádek: Tento text je modrý.
A změňte barvu textu na modrou
- Na nový řádek: Duhový text.
A každé písmeno bude mít jinou barvu



Na nové stránce ...

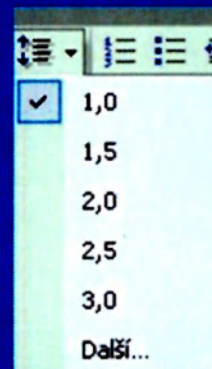
Zvýraznění textu



- Napište text: Černý text na bílém podkladě
- Na nový řádek: Černý text na žlutém podkladě. Zvýrazněte text žlutou barvou
- Na novém řádku: Toto je černé na bílém a toto je bílé na černém. V druhé části věty dejte barvu textu bílou a pozadí černé

Na nové stránce ...

Řádkování



- Okopírujte odstavec textu qwertz na tuto stránku
- Vynechejte 2 řádky a znovu vložte ze schránky odstavec a na něm proveďte změnu řádkování na 1,5
- Vynechejte další 2 řádky a znovu vložte ze schránky odstavec a na něm proveďte změnu řádkování na 2

Nastavení všech parametrů textu

Menu Formát → Písmo

- Pozorně si prohlédněte ve wordu možnosti tohoto komplexního nastavení vlastností textu, zvláště si povšimněte možnosti podtržení, horního a dolního indexu

The screenshot shows the Font dialog box with the following settings:

- Barva písma: Automatická
- Styl podtržení: (žádné)
- Barva podtržení: Automatická

Styl

<input type="checkbox"/> Přeškrtnuté	<input type="checkbox"/> Stínované	<input type="checkbox"/> Kapitálky
<input type="checkbox"/> Dvojitě přeškrtnuté	<input type="checkbox"/> Obrys	<input type="checkbox"/> Všechna velká
<input type="checkbox"/> Horní index	<input type="checkbox"/> Reliéf	<input type="checkbox"/> Skryté
<input type="checkbox"/> Dolní index	<input type="checkbox"/> Ryté	

Vytvořte následující
vzorec

$$y_1 = ax^3 + bx^2 + cx + d$$

Jistě použijete menu Formát→Písmo

Vytvořte přesně podle
předlohy a návodu

Roboti

Ochotní dělníci

Název **robot**, odvozený z českého slova **robota**, byl poprvé použit ve 20. letech **Karlem Čapkem** ve hře **RUR** ale první praktické použití **robotiky** nastává teprve v 50. letech, kdy byl patentován „**statický průmyslový manipulátor**“, první varianta **robotového ramena**. Jeho velmi komplikovaní následovníci jsou dnes **běžným vybavením továren** kde provádějí velmi složité mechanické úkony.

**! Uložte váš dokument jako
vašeho příjmení do
dokumentů !**

**Vaše výtvořy ohodnotím na
páteční hodině**

V. Vybrané výsledky interview

Hlavní otázka interview směřovala ke zjištění co a jak ovlivnilo respondentův vztah k ICT. Dále jsou uvedeny vybrané nejzajímavější odpovědi:

Věk: 43

Pohlaví: muž

Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ

Základním problémem je ztráta kontaktu s lidmi. Celá tisíciletí se člověk učí hlavně vycházet s druhými. Bohužel s počítačem nutnost komunikace s jinými lidmi klesá nebo úplně mizí. Například nakupování. Dřív bylo nutno sebrat se, odejít z domova někam do města a tam se v obchodě s někým dohadovat. S lidmi se člověk kontaktoval už cestou, řešil dejme tomu konflikty v tramvaji, s policistou, s jinými řidiči... to vše byly momenty, které ho učily, jak se chovat k ostatním, díky tomu získával zkušenosti a dovednosti. Jestliže si z domova najdu zboží na internetu, zaplatím kartou a pak mi ho někdo doručí domů, celý kontakt s lidmi se omezí na převzetí dodávky. Podstata nakupování zůstala, ale v normální situaci nic neděláme v "čisté" podobě. Lidé, které potkáváme, jsou nám milí nebo protivní. Potkáváme známé, dozvídáme se informace, můžeme se cestou zamilovat, možná i zažít něco nečekaného - přírodní katastrofu... To vše díky internetu mizí. Obchodní jednání, korespondence, studium... to vše dnes probíhá bez lidí. Díky počítačům mizí základní návyky. Tisíce let se lidé učí číst a psát, aby to nyní, díky počítačům, zapomínali. Lidé nejsou schopni vnímat souvislý delší psaný text, vše potřebují v obrazové podobě. Lidé přestávají psát rukou, když potkáte úspěšného mladého manažera a chcete, aby vám něco napsal, většinou má rukopis jako dítě z páté třídy. O pravopisu nemluvě. Zajděte si na nějaké internetové debaty, kde vám automatické opravování pravopisu nepomáhá, a hned uvidíte zoufalý stav znalosti českého pravopisu. Díky internetu nejsou schopni lidé o jazyku přemýšlet. Už dávno nehledají české protějšky anglických slov, je mnohem jednodušší slova přejímat. Lidé se nic neučí nazpaměť. Proč, když se všechno dá najít na netu? Že tím paměť krní, už nikomu nedochází. Stejně tak nejsou lidé schopni hledat v mapách. Řidič, který cestu najde díky GPS, se není schopen bez techniky vrátit, protože nemusel dávat pozor. Po staletí se člověk učí díky omylům. Dnes je díky počítačům nedělá - a tak se neučí... Proč cvičit logiku a pozornost hledáním v jízdním řádu? K čemu tištěný slovník? Nehledě k tomu, že

zapomínáme v souvislosti s počítači ne jednu velmi důležitou otázku - co budeme dělat, až vypnou proud?

Věk: 38

Pohlaví: muž

Nejvyšší dosažené vzdělání: VŠ

Kdy jsem byl naposledy v bance nebo na poště? Už nevím, jak jsem to dělal, když jsem psal texty na psacím stroji. Nešlo se vrátit a chyby nebo nepřesnou formulaci revidovat. Jak jsem sestavoval rozpočty bez excelu? Nevím, jak jsme se mohli vůbec potkat na schůzce, když jsme byli odkázáni jen na pevné linky a to ještě ne všichni... Teď si většina z nás volá 5 min, před schůzkou: "Kdeže jsi říkal, že to je? V kolik že jsme se domluvili?..." Navíc člověk bez mobilu pro okolní svět neexistuje. Jo a samozřejmě hra Doom.

Věk: 67

Pohlaví: muž

Nejvyšší dosažené vzdělání: střední

Tak tedy - já jsem z generace, která žila s rádiem. Televize začala vysílat, když mi bylo čtrnáct, rodiče jí koupili, když mi bylo dvacet, a já jsem jí začal vlastnit až v osmadvaceti. Rádio pro mne bylo vším, poslouchal jsem pohádky, hry, fotbaly i hokeje, ale třeba i Silvestry. Proto jsem si na něj zvyknul a měl ho celý život po ruce - několik po bytě, v autě i v kapse. Má dodnes výtečnou úroveň a já pro něj taky rád dělám. Přijal jsem ještě TV, protože přece jenom je lepší se na fotbal kukat, a magnetofon. A ještě video. S DVD už jsem měl potíže, třebaže jsem uznal vyšší kvalitu i kapacitu. Za mobilem jsem nevykročil, domníval jsem se, že se bez něj obejdu, ale přinutila mě k jeho zakoupení moje profese, protože jsem zjistil, že herec bez mobilu je ztracený, protože žádný produkční se nebude namáhat shánět ho po pevné lince. Stejně jako sekretariáty divadel. K počítači mě vyprovokoval syn a já mu dnes blahorečím.

Zprvu jsem se domníval, že mi nahradí psací stroj, a zjistil jsem, že to dokáže nevidaným způsobem, ale zcela mě oslnil internet! Ta ohromná možnost sběru nejrůznějšího materiálu je fantastická! Jsem přece jenom starší pán, který nemá moc času navštěvovat nějaké kurzy, které podle některých mých známých jsou výborné a tak jsem se do něj snažil prodrat samostudiem, včetně příručky Počítač pro seniory a jinak radí rodina i kamarádi.