

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vytvoření metodiky pro tvorbu digitální lektorské platformy

Construct a methodology for creating a digital lecturer platform

Bc. Vanda Šišková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Martin Kursch, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

2023

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vytvoření metodiky pro tvorbu digitální lektorské platformy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12.04.2023

Děkuji panu doc. PhDr. Martinu Kurschovi, Ph.D. za odborné vedení, rady i trpělivost v průběhu psaní diplomové práce. Dále děkuji svým nejbližším za podporu a pochopení nejen při psaní této práce, ale i během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Práce je věnována zmapování a analýze současné situace digitální lektorské platformy v České republice a pravidel pro lektory jež u nás vzdělávají dospělé. Nabízí stručný vhled do oblasti vzdělávání dospělých, zmiňuje aktuální legislativní situaci oblasti vzdělávání dospělých v České republice, nabízí stručný příklad zakotvení vzdělávání dospělých do celého vzdělávacího procesu v Norsku, věnuje se postavení a využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, a především osobnosti vzdělavatele dospělých. V úvodních částech práce poskytuje přehled, věcí, které se vzděláváním dospělých souvisí a nějak jej ovlivňují, čímž vede k uvědomění si složitosti a celkové náročnosti přípravy, realizace i evaluace takovéto akce. Metodika definuje místo, kde si zadavatel má možnost vybrat lektora na vzdělávací akci. Platforma nabízí místo pro vyhledávání vzdělávacích kurzů, hodnocení kvality, zadání poptávky po vzdělávací akci či žádost o rozvojový plán. Hlavním výsledkem práce je navržení metodiky pro tvorbu digitální platformy v České republice, která bude nabízet určitou míru záruky za lektory v ní vedené a tím nabízet určitou kvalitu ve vzdělávání dospělých. Metodika obsahuje požadavky na lektora, principy pro fungování digitální platformy a podklady pro digitální zpracování. Přínosem vytvoření metodiky je potencionální zkvalitnění poskytování lektorských, potažmo vzdělávacích akcí. Závěrem práce je metodika s principy pro provoz digitálních platforem a materiály pro její zpracování.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

lektor, metodika, koncepce, informační a komunikační technologie, digitální platforma, vzdělávání dospělých

## **ABSTRACT**

This thesis is devoted to mapping and analysing the current situation of digital lecturer platforms in the Czech Republic and the rules for lectures that educate adults. It offers a brief insight into the subject of adult education, mentions the current legislative situation about adult education in the Czech Republic, offers a concise example of embedding adult education in the entire educational system in Norway, deals with the creation and use of information and communication technologies in education and, above all, the personality of the adult educator. The introductory parts of the thesis provide an overview of the things that are related to adult education and somehow influence it, which leads to an awareness of the complexity and overall difficulty of preparing, implementing, and evaluating such an event. The methodology defines the place where the client could choose a lecturer for the education event. The platform offers a place to search for educational courses, evaluate quality, enter a request for and personalised event, or request a development plan. The main result of the thesis is the design of a methodology for the creation of a digital platform in the Czech Republic, which will offer a certain level of guarantee for the lecturers led by it and thereby offer a certain quality in adult education courses. The methodology contains requirements for the lecturer, principles for the operation of the digital platform, and materials for digital processing. The benefit of the creation of the methodology is the potential improvement in the quality of the provision of educational events. The thesis concludes with a methodology with principles for the operation of digital platforms and materials for its processing.

## **KEYWORDS**

lector, methodology, concept, information and communication technologies, digital platform, adult education

## Obsah

Úvod .....	7
1    Vzdělávání, učení (se) dospělých .....	9
1.1    Základní pojmy .....	9
1.2    Andragogické východisko .....	17
1.2.1    Rozdělení andragogiky .....	17
1.2.2    Stručný vývoj andragogiky.....	18
1.2.3    Andragogika v systému věd .....	18
1.3    Vzdělávání dospělých .....	19
1.4    Teorie vzdělávání dospělých.....	21
1.4.1    Klasifikace teorií vzdělávání dle Yvese Bertranda.....	22
1.4.2    Knowlesova teorie vzdělávání dospělých.....	24
1.4.3    Leirmanovy kultury vzdělávání dospělých.....	24
1.4.4    Soudobé andragogické přístupy a teorie.....	26
2    Androdidaktika .....	27
2.1    Vzdělávací proces / učební proces .....	27
2.1.1    Kurikulum.....	28
2.1.2    Cíle vzdělávání .....	29
2.2    Vzdělávací akce .....	34
3    Legislativní zakotvení CŽU – ČR .....	41
3.1    CONFINTEA.....	42
3.2    Evropská unie (EU) .....	43
3.3    Stručný příklad Norska .....	44
4    Online technologie ve vzdělávání .....	45
4.1    Využití ICT ve vzdělávání .....	46

4.1.1	ICT jako podstatný faktor metod a forem vzdělávání .....	55
5	Osobnost vzdělavatele dospělých – Lektor .....	57
5.1	Kvalifikace a profese lektora .....	58
5.1.1	Lektorské dovednosti.....	61
5.1.2	Desatero kvalitního lektora.....	64
5.2	Funkce vzdělavatele ve vzdělávacím procesu .....	66
6	Digitální platforma .....	68
6.1	Metodologické vymezení.....	69
6.2	Aktuální situace digitálních platforem vzdělávání .....	69
6.3	Účel digitální lektorské platformy .....	71
6.4	Obsah digitální lektorské platformy.....	72
	Závěr.....	76
	Seznam použitých zkratk .....	78
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	80
	Seznam příloh .....	85

## Úvod

Rychlé přizpůsobování se změnám, příprava svého rozvoje, reakce na naše okolí či reakce na inovace, které neustále přicházejí. To vše, a ještě mnohem více je potřeba v současném světě, ve světě, kde díky globalizaci máme snadnější přístup k tomu, co svět nabízí. Zároveň jsme kvůli globalizaci nuceni se neustále zlepšovat, nejen v rámci naší společnosti, ale právě globálně. Pro někoho je to trest, pro jiného forma motivace. Globalizace, ale není jedinou věcí, která nás tlačí k neustálému rozvoji, informační a komunikační technologie v tom hrají svou roli také. Neopomíjitelným faktem jsou i jednotlivé přístupy lidí k tomu, co nás obklopuje a čeho jsme součástí. Mnozí již pochopili, že způsobem, jak si udržet vlastní konkurenceschopnost na trhu práce, jak být aktivním občanem, jak se dále rozvíjet, jak ekonomicky prosperovat či jak najít cestu k dalším lidem a novým oblastem je pomocí celoživotního vzdělávání a učení se.

Někteří po ukončení počátečního vzdělávání dále nepokračují a prohlašují, že se učit už nikdy nebudou. Opak je ale pravdou, chtět nechtět, učíme se celý život, protože pokud ne, zůstaneme hodně pozadu a nebudeme moci vykonávat to, co chceme a máme rádi. Prostě zůstaneme pozadu. Pravdou zůstává, že formální vzdělávání není jedinou cestou jak své znalosti, dovednosti a schopnosti rozšiřovat nebo získávat. Existuje celá řada možností neformálního vzdělávání a učení. Navíc, každý z nás se setkává s určitými formami informálního učení, ať už si to uvědomujeme nebo ne.

Právě proto, že existuje velká škála možností neformálního vzdělávání, kdy dospělí sahají především k různým kurzům, seminářům, workshopům, webinářům, e-learningovým kurzům se tato práce zabývá tím, co nám vstupuje do učení se dospělých. Práce seznamuje čtenáře se základními pojmy, stručně představuje andragogické pojetí, poukazuje na legislativní zakotvení či nezakotvení vzdělávání dospělých v české legislativě, využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání a v neposlední řadě, se věnuje osobnosti vzdělavatele dospělých v jeho nejčastější a nejtypičtější roli/profesi.



Andragogika má za sebou velký kus cesty, ovšem ještě větší kus má stále před sebou. Práce popisuje současnou situaci digitálních lektorských platforem v České republice a zmiňuje jejich dobré vlastnosti. Abychom lidem, kteří se chtějí i nadále vzdělávat, firmám, které chtějí zajistit vzdělávací akci svým zaměstnancům i organizátorům vzdělávacích dnů pomohli, navrhujeme metodiku pro tvorbu digitální lektorské platformy.

Cílem práce je vytvoření metodiky pro tvorbu digitální lektorské platformy, která nabízí možnost účasti na kurzu či objednání vzdělávací akce napříč obory. Dílčím cílem práce je v teoretické části popis současné situace digitálních lektorských platforem v ČR a stručným popisem poukázat na možnost legislativního zakotvení vzdělávání dospělých v Norsku. V praktické části práce již následuje návrh metodiky pro tvorbu digitální lektorské platformy. Přínosem metodiky je vytvoření prostoru k tomu, aby každý, kdo se chce věnovat svému rozvoji nebo chce prostě zkusit něco nového, měl k dispozici jedno místo, kde nalezne vzdělávací akce od lektorů, kteří se ve své oblasti vyznají, mají určité zkušenosti, a především své zkušenosti a znalosti předávají dále vhodnou formou za pomoci správně zvolených metod. Tvorba prostoru, kde si případně může jedinec nebo organizace zadat poptávku po vzdělávací akci na míru s klidným pocitem, toho, že se nebude jednat o totální propadák, patří mezi další cíle metodiky.

Uvědomění si, že jde o možná troufalý krok, který musí vzít v potaz mnoho faktorů, a ne všechny je v rámci této práce zmínit či se jim kompletně věnovat snad povede k zahájení debaty mezi těmi nejpovolanějšími k tomu, aby oni sami zhodnotili, zda by takováto platforma měla pro vzdělávání dospělých svůj přínos.

## **1   Vzdělávání, učení (se) dospělých**

Učení je součástí našich životů od samého počátku. Všichni se postupně přizpůsobujeme měnící se situaci kolem nás. Ať už šlo o průmyslovou revoluci a přínos parního stroje, první světovou válku, rozvoj internetu, globalizaci, transformaci do informační společnosti, pandemii či neustále probíhající válečné konflikty. Situací, na které musíme reagovat je nepřeberné množství. Vzdělání a učení se nám v reakci na změnu dokážou velmi pomoci. Ochota učit se po celý život je jedním ze základních předpokladů rozvoje osobnosti člověka.

Lektorem, tedy vzdělavatelem dospělých, se v současné době může stát kdokoliv, kdo si zařídí volnou živnost na lektora. Tento fakt, nezaručuje vůbec žádnou úroveň schopností či znalostí lektora. Nemluvě o úrovni vzdělávací akce, kterou bude lektor poskytovat.

Celoživotní učení bude stále aktuální, protože vzdělaných a schopných lidí, kteří se umí přizpůsobit novým výzvám bude vždy potřeba. Učení se je v současné době čím dál více umožňováno i seniorům, například prostřednictvím U3V (Univerzita třetího věku), U3A (Akademie třetího věku) či různých školení, seminářů i workshopů.

Než se budeme věnovat andragogickým profesím, aktuální lektorské situaci, edukačnímu procesu a vzdělávání dospělých celkově, definujeme si v následující podkapitole některé pojmy, se kterými budeme pracovat.

### **1.1   Základní pojmy**

Abychom se v problematice i v této práci lépe orientovali, nastíníme si zde základní pojmy z oblasti vzdělávání dospělých.

#### **Vzdělávání**

Vzdělávání je záměrný proces sbírání a rozšiřování vědomostí jehož výsledkem je vzdělání. Vzdělání je formalizovaná úroveň dosažená během procesu vzdělávání. Veteška (2016, s. 79) jej definuje jako proces osvojení soustavy činností a poznatků, které učením přeměňuje na své vědomosti, dovednosti, znalosti a návyky. Palán (2002, s. 11) ve své definici navíc uvádí, že vzdělávání je proces „*utváření morálních rysů a osobitých zájmů a postojů*“.

## **Učení**

Definice učení jsou různorodé. Pojem si autoři definovali dle svého směru i teorie, kterou objasňovali. Obecně můžeme říct, že učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů. Jak uvádí Průcha a Veteška (2014) je obtížné učení obecně definovat, jelikož v průběhu života dochází k velké míře různorodých situacích, ve kterých se vyskytují různé typy učení. Hartl a Hartlová (2004, s. 637) uvádějí, že *„učení je aktivní a tvořivý proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince, jeho smyslem je přizpůsobování novým situacím“*.

Rozdíl mezi pojmy vzdělávání a učení se souvisí především s přístupem jedince k získávání znalostí (informací) – získávání pomocí formální instituce nebo získávání z vlastní iniciativy (učení se).

Učení se dělí na formální, neformální a informální. Formální učení je organizované má uznatelné ukončení, které dokládá určitou dosaženou úroveň.

Neformální učení probíhá formou přednášek, workshopů či seminářů. Nejčastěji probíhá v rámci organizace. Neformální učení nebývá ukončeno získáním certifikátu či jiného potvrzení o absolvování/účasti.

Informální učení dělíme na neplánované, které je součástí běžného života (jedinec si jej často neuvědomuje) a na sebevzdělávání, které je cílevědomé, plánované a organizované. Jedinec ovšem nemá možnost si při sebevzdělávání standardizovanou formou, jak ověřit svou dosaženou úroveň.

## **Výchova**

Výchova je záměrný, cílevědomý proces zaměřený k utváření osobnosti člověka a vytváření podmínek umožňující jeho rozvoj. Jde o cílevědomý proces utváření vztahu člověka k přírodě, kultuře, civilizaci a sociálnímu prostředí. Za ideál výchovy se uvádí sloučení svobody jedince s mravním řádem společnosti. Během výchovy se jedinci předávají zkušenosti předchozí generace.

S pojmem výchova se často vyskytuje i pojem výchova dospělých. Názor na tento pojem je velmi rozporuplný. Někteří autoři považují výchovu dospělých za neuskutečnitelnou. Jiní tvrdí, že výchova je možná v každém věku.

## **Docilita**

Docilita je schopnost učit se, jinak označovaná jako učenlivost. Každý disponuje určitou mírou schopnosti autoregulace sebeučení dané neurologickými dispozicemi, podmínkami prostředí, školstvím, ale i vhodnými edukačními intervencemi. Je-li narušená nebo dočasně, či trvale snížená schopnost docility, hovoříme o tzv. indocilitě, která může dospělému jedince bránit v dosahování životních cílů.

Docilita bývá oceňována jako klíčová kompetence člověka pro zaměstnatelnost a celoživotní připravenost učením se přizpůsobovat novým požadavkům a situacím. (Pavlov, 2017)

**Průcha (2014, s. 10)** docilitu definuje jako schopnost a vybavenost jedince k učení. Upozorňuje, na fakt, že andragogická ani pedagogická teorie se pojmem docilita vůbec nezaobírá. I když dispozice na učení jsou u každého subjektu rozdílné, jako by se předpokládalo, že všichni lidé mají stejné dispozice se něco učit a naučit.

**Dvořáková a Šerák (2016, s. 80)** zastávají názor, že nevyhnutelným předpokladem účasti dospělých v edukačních aktivitách je jejich způsobilost učit se, jejich vzdělatelnost (docilita) – míra ovlivnitelnosti člověka vzděláváním.

**Špatenková a Smékalová (2015, s. 8–22):** vysvětlují docilitu člověka na jeho aktivním přístupu (dosavadních výsledcích a připravenosti, otevřenosti k učení), psychologických dispozic (podléhajících dynamickým změnám v ontogenezi jako je vnímání, pozornost, paměť, tvořivost a jiné) a osobnostním změnám (formovaných situačním a životním kontextem, ale i sebepojetím, sebehodnocením, sebedůvěrou a hodnotami).

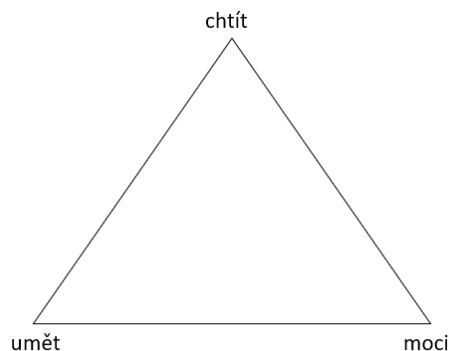
Pokud se o docilitě bavíme v andragogickém pojetí, tak hovoříme o vícevýznamovém pojmu (vzdělatelnost = educability, vychovatelnost = trainability a schopnost učit se = docility) a bereme ji jako fenomén jež je možné vědecky zkoumat i prakticky komplexně podporovat ve třech dimenzích, které tvoří tzv. andragogický trojúhelník (obrázek 1):

**Moci** – různá míra potenciálu (komplex dispozic pro učení včetně životních zkušeností a výsledků školní edukace).

**Chtít** – různá úroveň motivace (připravenost, ochota učit se a přiznat si, že mnohé nevím, ale učením se dokážeme, i za pomoci jiných, zlepšit).

**Vědět (umět)** – různé strategie celoživotního udržování a rozvíjení učenlivosti.

Obrázek 1: Andragogický trojúhelník



Zdroj: vlastní zpracování

V andragogickém procesu můžeme docilitu rozdělit do tří fází. Plánování, zahrnuje způsobilost vymezit a rozvrhnout dostatek času na učení a přizpůsobovat jej náročnosti učebních úloh. Uvědomění si vlastní učební zdatnosti, své vlastní vnitřní motivace i sebedůvěry ve zvládnutí úloh. Realizace docility se týká již správné volby učebních prostor a samotného vytvoření autonomních i heteronomních podmínek učení. Jedincova způsobilost sledovat průběh i efektivnost učebních strategií, schopnost setrvat při učební úloze či vynaložit úsilí přiměřené pro dosažení vytyčených cílů. Poslední fází je její evaluace. Zde dochází ke kontrole a hodnocení průběhu procesů učení se i vlastní výklad – sebehodnocení. Důležitá je flexibilita měnícím se požadavkům a podmínkám procesů učení vycházející z případného neúspěchu (ať již v učení či učebních strategiích).

### **Celoživotní učení**

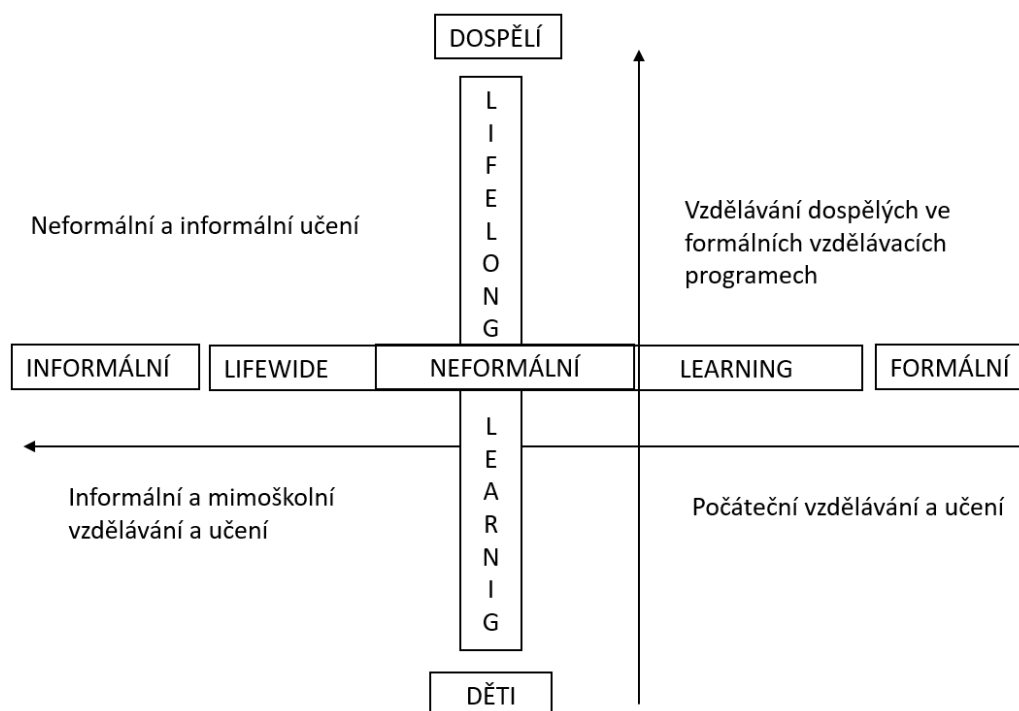
Celoživotní učení (lifelong learning) zahrnuje všechny vzdělávací aktivity realizované v průběhu celého života. Pojem učení nám indikuje, že zodpovědnost je přenesena na jednotlivce.

Celoživotní učení obecně členíme do dvou sekcí, počáteční a další vzdělávání. Celoživotní učení zahrnuje učení formální, neformální a informální.

S pojmem celoživotní učení také souvisí pojem celoživotní vzdělávání (lifelong education). Jak z názvu vyplývá jde o institucionalizovanou a cílevědomou činnost. V současné době se běžně hovoří o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání. Celoživotní učení více zastřešuje podstatu získávání znalostí, zkušeností a dovedností po celý život. Protože ty získáváme i mimo vzdělávací instituce.

Setkat se můžeme i s pojmem zavedeným v Memorandu o celoživotním učení, tzv. všeživotní učení (lifewide learning), který bývá chápán jako učení v celé šíři života. Tedy ve všech jeho oblastech nehledě na jeho stádium. (Memorandum o celoživotním učení, 2001, s.3) Šerák a Dvořáková (2009, s. 16) pojmy z Memoranda dávají do jednotného konceptu znázorňující všestrannost celoživotního učení, ze kterého vychází, obrázek 2.

Obrázek 2: Koncept – celoživotní učení



Zdroj: Šerák a Dvořáková (2009, s. 16), upraveno autorem

### **Vzdělávání dospělých (adult education)**

Veteška (2016, s. 88) charakterizuje vzdělávání dospělých jako vzdělávací proces uskutečněný dospělými zahrnující veškeré vzdělávací aktivity v rámci formálního a neformálního vzdělávání.

UNESCO na CONFINTEA VI v roce 2009 zavedlo pojem „adult learning and education“ odkazující na vzdělávání dospělých (oblast práce a výzkumu), tak i na celoživotní učení jehož se účastní dospělí všech věkových kategorií. Definice mimo jiné zahrnuje i gramotnost dospělých a další základní dovednosti. (The state and development of adult learning and education Europe, North America and Israel Regional synthesis report, online, 2009)

### **Dospělý**

Pojem dospělý je jedním ze základních andragogických pojmů, přesto jej nejsme schopni jednoznačně charakterizovat. Ústava například rozlišuje pasivní (18 let) a aktivní (21 let) dospělost. Dospělý, dle právních norem, je ten, který ukončil školní přípravu a vstoupil na trh práce (do domácnosti). Jochmann, například, považoval dospělost až po ukončení vývoje v somatické, psychické a sociální dimenzi. ISCED (International Standard Classification of Education) považuje věk za vymezení mezi generacemi (mladou a dospělou). Nejčastěji tedy hovoříme o věku 15+.

Obecně za dospělého můžeme považovat osobu, která ukončila vzdělávání ve formálním vzdělávacím systému a jejíž hlavní sociální role se dají charakterizovat statutem dospělého člověka.

### **Andragogika – pojem**

Původ pojmu úzce souvisí s pojmem pedagogika. Termín andragogika pochází ze starořečtiny (anér, andros – muž a ago – vést). Na definici pojmu a obsahu andragogiky nepanuje jednotná shoda.

*Andragogika je „věda o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací“.* (Palán, 2002, s. 7)

Beneš (2009, In: Veteška 2016, s. 26) definuje andragogiku jako *„vědní obor v systému věd o výchově a vyučování, zabývající se veškerými aspekty vzdělávání a učení se dospělých. Současně jde o studijní obor v programu pedagogických věd, sloužící přípravě odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.“*

Další definici andragogiky nabízí například Prusáková (2005, s. 8), která jí charakterizuje jako „*vědu o výchově dospělého člověka, která se zabývá intencionální socializací dospělého člověka, problematickou pomocí dospělému člověku andragogickými prostředky ve všech oblastech jeho života*“.

Andragogiku jako edukační realitu dospělých definuje například Veteška (2016). Jak je zřejmé, definic existuje celá řada. To, na čem ale shoda panuje, je objekt andragogiky – dospělý jedinec.

### **Andragog**

Andragog je odborník působící v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje dospělých, uskutečňující výchovné a vzdělávací procesy jak ve školním, tak mimoškolním prostředí. (Veteška, 2016 s. 180)

Andragog je nejčastěji definován dle svých profesí (rolí) vzdělavatele dospělých. S andragogem se nejčastěji pojí profese lektora, mentora, facilitátora, kouče, poradce, instruktora, mediátora, tutora, probačního úředníka, moderátora, trenéra, školitele, konzultanta atd.

Andragog musí mít kromě andragogických kompetencí také kompetence metodické, manažersko-organizační, psychosociální a profesní kompetence. Dále mít širší všeobecný přehled, mít základy managementu a marketingu, znát legislativu a mít osvojené očekávané či požadované postoje a hodnoty.

### **Kvalifikace**

V českém edukačním prostředí kvalifikaci chápeme jako soubor znalostí a dovedností zprostředkovaný školským systémem – získání kvalifikace je považováno za úspěšné ukončení počátečního formálního vzdělávání a odborné přípravy. Tento soubor je následně rozvíjen pomocí dalšího profesního vzdělávání a doplněný o osobní i profesní zkušenosti jednotlivce. (Veteška 2016, s. 228)

Palán a Langer (2008, s. 43) definují kvalifikaci jako soustavu schopností, dovedností, zkušeností, vědomostí a návyků potřebných k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce).



## Kompetence

Ani pojem kompetence nenabízí jednotnou definici. Pojem kompetence se používá ve dvou pojetích. První, kompetence jako oprávnění, pravomoc udělená autoritou, schopnost vykonávat určitou činnost. Druhou rovinou je rovina chování – zde mluvíme spíše o kompetentnosti. Schopnost chovat se tak, aby člověk kompetentně plnil své úkoly a zastával svou pozici.

Macmillan (English Dictionary) kompetence (competency) definuje jako schopnost uspokojivě nebo efektivně něco vykonat.<sup>1</sup> (online, 2009–2023)

*„Jedinečná schopnost jedince úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů. Jednotlivé (dílčí) kompetence se pak utvářejí a zdokonalují v procesu celoživotního učení, vycházejí z osobních zkušeností, které zásadním způsobem ovlivňují jednání a chování jedince. Využití kompetencí je značně individuální, projevuje se vždy v konkrétním kontextu zvládnání různých úkolů, činností a životních situací. Mnohdy je spojené s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost. Jedinci umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění jeho životních aspirací.“*  
(Veteška, Tureckiová, 2020, s. 27)

Mertense definuje kompetence jako *„znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na žádnou určitou činnost, ale otevírají člověku možnost působit v mnoha funkcích a na mnoha pozicích a úspěšně zvládat změny ve svém pracovním životě.“* (In: Veteška, 2016, s. 234)

S pojmem kompetence úzce souvisí pojem klíčové kompetence. V užším pojetí, klíčová kompetence je signifikantní pro úspěšné fungování jedince nebo organizace (Veteška 2016, s. 235). V širším pojetí, se jedná o kompetenci průřezovou, nespécifickou, tzn. jde o kompetenci uplatitelnou v nejrůznějších oblastech života.

---

<sup>1</sup> Překlad autora

Evropská unie v roce 2019 publikovala dokument, který uvádí osm klíčových kompetencí pro celoživotní učení, věnuje se podpoře rozvoje klíčových kompetencí, prostředí a přístupům k učení, testování a validaci kompetencí či podpoře pracovníků vzdělávání. (Key competences for Lifelong learning, online, 2019)

### **Vzdělávací akce**

Jak uvádí Šerák a Dvořáková (2009, s. 77) vzdělávací akce je konkrétní podoba promyšleného a organizovaného působení na jednotlivce nebo skupiny, jehož cílem je předávání vědomostí, dovedností, názorů a postojů. Vzdělávací akce, bez ohledu na její délku či formu by měla být vždy řádně připravená a lidé ji uskutečňující by měli vědět proč, kdy, kde, jak, koho budou učit, co jej chtějí naučit a za kolik.

## **1.2 Andragogické východisko**

Pro lepší pochopení, proč je celoživotní učení důležitou složkou našich životů se musíme trochu podrobněji věnovat andragogice samotné.

### **1.2.1 Rozdělení andragogiky**

Andragogika má své vnitřní strukturní rozdělení disciplín. Vezmeme-li přehled rozdělení andragogiky, které uvádí Veteška (2016, s. 42), tak andragogické disciplíny konstituované dělíme na základní, aplikované a hraniční (viz tabulka č.1). Pojetí disciplín není úplně univerzálně stanoveno, především z důvodu různých přístupů, ať už z důvodu odlišného pojetí autorů či andragogického vývoje v různých zemích.

Tabulka 1: Přehled konstituovaných andragogických disciplín

<b>Základní</b>	<b>Aplikované</b>	<b>Hraniční</b>
obecná andragogika	personální (profesní) andragogika	filozofie výchovy dospělých
dějiny andragogiky	sociální andragogika	andragogická psychologie
komparativní andragogika	speciální andragogika	andragogická sociologie
androdidaktika	kulturní andragogika	personální management
metodologie andragogiky (andragogický výzkum)	gerontagogika	

teorie výchovy dospělých	andragogické poradenství	
andragogická diagnostika	multikulturní andragogika	

Zdroj: vlastní zpracování

### 1.2.2 Stručný vývoj andragogiky

Pojem andragogika pravděpodobně poprvé použil Alexander Kapp (1833) ve svém spise „Platónovo učení o výchově“, spis je psán ve švabachu. Pojem zůstal v zapomnění z důvodu odmítnutí Johannem Friedrichem Herbartem, který zastával názor, že předmětem výchovy musí být děti.

Z období rozvoje je potřeba zmínit Johna Deweye, který považoval další vzdělávání za rozšíření již nabitých znalostí a zkušeností pomocí praxe. Edward Lee Thorndik se zabýval docilitou a jejím vztahem k věku. Thorndik byl první, kdo prokázal, že dospělý je schopen se učit i ve vysokém věku. Dále zde máme Franze Pöggelera, jež pracoval s pojetím andragogiky jako zvláštní vědy o vzdělávání dospělých.

V padesátých letech již došlo k zasazení andragogiky nejen do univerzit, ale také do výzkumných ústavů. Následně v šedesátých letech andragogiku začaly podporovat instituce jako UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), Rada Evropy atd. (Palán 2002, s. 59)

V českém prostředí byl vývoj andragogiky ovlivněn především filozofickými fakultami (Praha, Olomouc). K samotnému zavedení pojmu došlo právě na katedře vzdělávání dospělých v Olomouci, po roce 1989. V rámci českého prostředí nesmíme opomenout koncepci integrální andragogiky rozpracovanou doc. Vladimírem Jochmanem. Ten andragogiku bere jako všestrannou péči o člověka. (Palán 2002, s. 60) V současné době není ve světě jednotný názor na cíle andragogiky.

### 1.2.3 Andragogika v systému věd

Abychom andragogiku mohli zasadit do systému věd, je potřeba si prvně definovat vědu jako takovou. Abychom něco mohli označit za vědu, musí splňovat znaky vědy: východiska, pojmosloví, výzkum, teorie, objekt a předmět zájmu.

Nejsložitější bývá vymezení vztahu andragogiky a pedagogiky. Vycházíme-li z toho, že andragogika je vědou o výchově a vzdělávání dospělých, pak vychází z obecné pedagogiky. Názory na postavení obou disciplín se různí, Palán (2002, s. 50–51) je shrnuje do pěti oblastí:

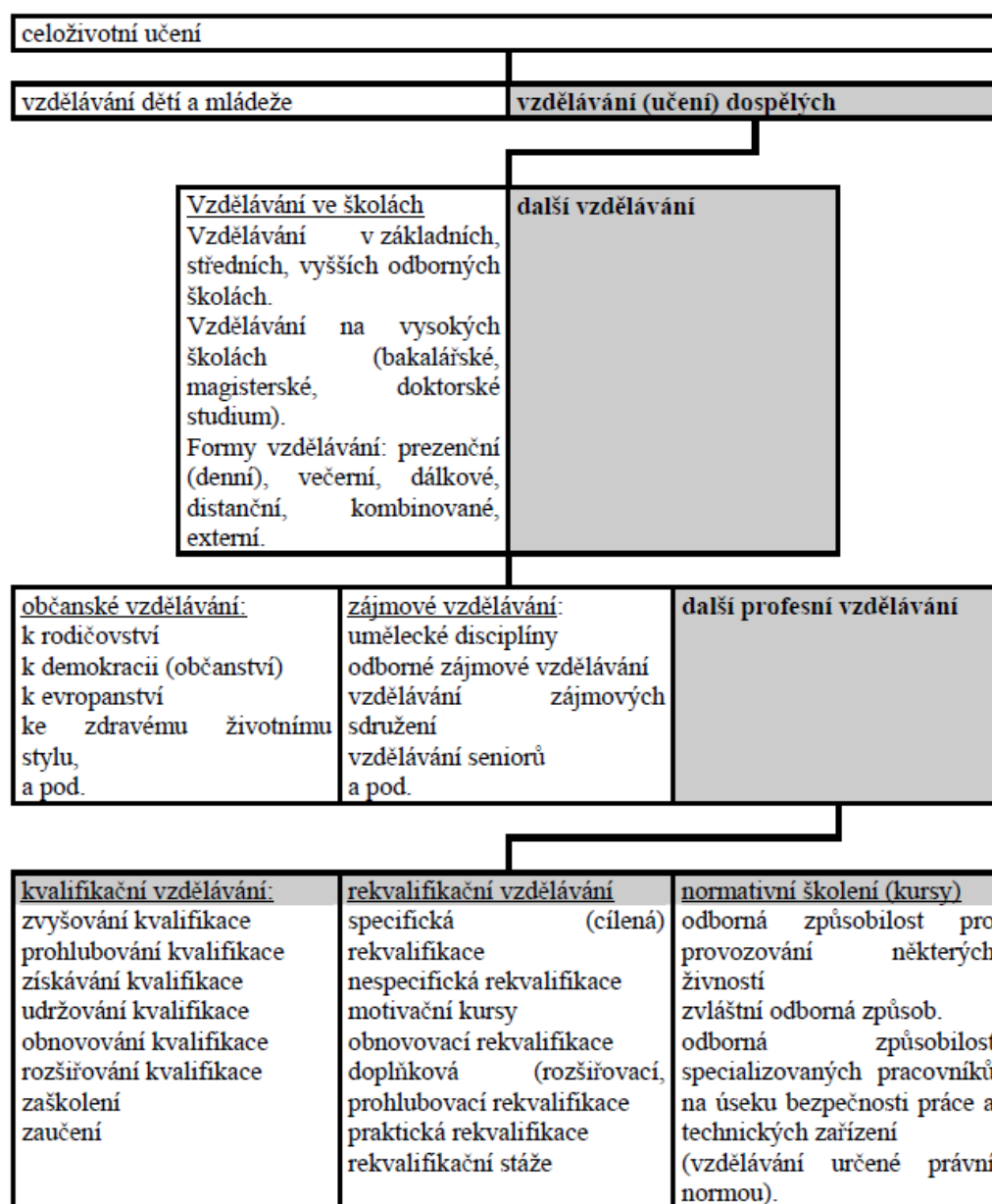
- jde o vědy totožné,
- jde o vědy nezávislé,
- andragogika je součástí pedagogiky,
- jde o vědy navzájem se prolínající,
- pedagogika je základní vědou, která má dvě části: pedagogiku dětí a mládeže a andragogiku.

Stále nepanuje jednotná shoda na umístění andragogiky v systému věd.

### **1.3 Vzdělávání dospělých**

Jednu z hlavních oblastí celoživotního učení (CŽU) tvoří právě vzdělávání dospělých. Veteška (2016, s. 88) uvádí definici vzdělávání dospělých jako „*vzdělávací proces, který zahrnuje veškeré vzdělávací aktivity uskutečněné dospělými jedinci v rámci formálního a neformálního vzdělávání.*“ Vzdělávání dospělých je součástí vzdělávacího systému.

Obrázek 3: Umístění vzdělávání dospělých v rámci CŽU



Zdroj: Zdeněk Palán (2002, s. 23)

Na vzdělávání panují různé pohledy, například, psychologie bere vzdělávání jako typ učení a sociologie jako součást socializace. Nesmíme zapomínat na vliv trhu práce, lidé čelí stále většímu tlaku na zvyšování svých vědomostí, dovedností a kvalifikace. S tím souvisí ekonomický aspekt vzdělávání dospělých, protože většina analýz prokázala souvislost mezi ekonomickou úrovní a úrovní vzdělanosti společnosti.

Patrný rozdíl lze zaznamenat ve vzdělávání teoreticko-všeobecném, které nejčastěji probíhá ve školách či vzdělávacích zařízeních a vzděláváním se zaměřením na výkon povolání, tzv. profesně-praktické. (Veteška 2016, s. 90)

Cíle vzdělávání dospělých jsou velmi různorodé. Od cíle vzdělávání dospělých se odvíjí i samotné metody/formy použité při procesu vzdělávání/učení. Určitým specifikem jsou vzdělávací cíle v podnikovém vzdělávání, ty totiž vycházejí z podnikové strategie. Dle míry ztotožnění s cíli je můžeme členit na autonomní (vnitřní) a heteronomní (vnější). Dále je můžeme dělit z časového hlediska na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Veteška (2016, s. 90–91) dále uvádí dělení dle obsahového zaměření na kognitivní, afektivní, psychomotorické a psychosociální cíle.

O celoživotním učení a vzdělávání se hovoří už od antiky. V průběhu času vznikaly různé teorie celoživotního vzdělávání a učení. Již v roce 1967 napsal Torsten Husén metodiku vzdělávání dospělých, která přes rok svého vydání má stále, co nabídnout. Mnoho věcí uvedených v metodice jsou stále platné a pravděpodobně i nadále platnými zůstanou. Jde například o konstatování, že každý účastník vzdělávací akce vstupuje do procesu vzdělávání či učení s předem ujasněnými cíli či aspiracemi, kterých chce dosáhnout. Ty ovšem nemusí být vždy v souladu s cíli vzdělávání. (Husén 1967, s. 4)

#### **1.4 Teorie vzdělávání dospělých**

Velká škála teorií vzdělávání přímo vybízí k vytvoření klasifikace, pro lepší orientaci v nich. Mezi tradiční dělení teorií vzdělávání patří dělení na humanismus, kognitivismus, behaviorismus, konstruktivismus a socio-kognitivní teorie. V kapitole se zaměříme pouze na stručné shrnutí teorie či klasifikace teorií vybraných osobností.

V českém prostředí se teorii učení v jeho počátcích věnoval především Václav Příhoda. (Průcha, 2020, s. 34) Celkově je stav psychologie učení v České republice upozaděn. Průcha (2020, s. 51) uvádí, že pro tuto oblast nám chybí základní monografie, česká psychologická věda zároveň nevěnuje psychologii učení nijak velkou pozornost. Jiří Mareš, zabývající se pedagogickou psychologií nám poskytuje i určitý důležitý podklad pro psychologii učení. Nutné zmínit, že Jan Čáp, patří mezi první autory, kteří objasnili „*teorii učení a druhy učení bez ideologického zatížení z předchozí doby.*“ (Průcha, 2020, s. 51–52)

### 1.4.1 Klasifikace teorií vzdělávání dle Yvese Bertranda

Yves Bertrand, jeden z nejvíce citovaných autorů v oblasti teorií vzdělávání, analyzoval a popsal několik vývojových oblastí. Výsledkem jeho práce je přehled klasifikací na základě poznatků nejen pedagogického myšlení, ale i analýzy a syntézy edukačního prostředí, proměn vzdělávacích cílů a jeho sociokulturní význam, včetně významu obsahu vzdělávání, postavení jedince (učící ho se) a role vzdělavatele. Jelikož Yves Bertrand vycházel především z francouzsky a anglicky psané odborné literatury, je potřeba k jeho teoriím doplňovat i pohled z oblastí Střední Evropy a Asie. (Veteška, 2018, nestránkováno) Někteří autoři nejsou zástupci pouze jedné teorie. Bertrand tedy dělí teorie do sedmi proudů: spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, socio-kognitivní, sociální a akademické (Bertrand, 1998, s. 20–21):

**Spiritualistická teorie** má ve zkratce za cíl sblížit člověka s duchovní realitou, tím mu má umožnit objevení metafyzické stránky světa. Autoři této teorie poskytují transcendentální přístup ke vzdělávání a také pohled na vztah mezi lidmi a „univerzem“ je velmi podobný. Jak již název teorie napovídá jde především o duchovní hodnoty, jež jsou vtisknuty do nitra osoby, vše se točí okolo duchovní dimenze. Zdrojem této teorie jsou právě různá náboženství, taoismus, buddhismus, metafyzické a mystické systémy či orientální filozofie. Mezi autory spiritualistické teorie řadíme osobnosti jako: Carl Gustav Jung, Constantin Fotinas, Marilyn Ferguson, Lao-c' a další.

**Personalistické teorie** obrací pohled na subjektivní dynamiku žáka a jeho osobnost. Zaměřuje se na nevědomí, přání, pudy, já-úvahy, na výzkumy projevů jedince ve skupině. Personalistické teorie jsou reakcí na systémy, které se zaměřovaly především na předávání daných obsahů. Teorie vychází především z hermeneutiky, humanistické psychologie, psychoanalýzy a personalismu. Jako autory uvádíme například: Abraham Maslow, Sigmund Freud, Alfred Adler, Marie Montessori, Claude Paquette a další.

**Kognitivně-psychologické teorie** již říkají, že učitelé mají brát na zřetel předchozí znalosti i možné epistemologické konflikty poznatků a umět na ně reagovat. V této kategorii teorií se vychází z konstruktivistické didaktiky a pedagogického profilu žáka. Vychází z Piagetovské psychologie, konstruktivistické epistemologie či kognitivní psychologie. Za zástupce a autory považujeme: Gaston Bachelard, Jean Piaget, Alain Taurisson, André Giordan, Marie Larochelle a další.

**Technologické teorie** mají za cíl zlepšení kvality výuky a vyučovacích metod, právě za pomoci technologií. Nejen technologických nástrojů, ale i postupů a metod (např. kybernetika). Neopomíjí efektivitu vzdělávacího procesu a celkové usnadnění práce přednášejícímu. Jako výchozí bod využívá teorie systémů, behaviorismus, kognitivní psychologii, kybernetiku či teorii komunikace.

**Socio-kognitivní teorie** pracuje s kulturou, sociálním prostředím i se sociálními determinanty poznání a zdůrazňuje význam sociální interakce v učení. Říká, že respektování vlivu společnosti je cestou k lepším výsledkům, tudíž není nutná změna společnosti jako takové. Teorie pracuje především se sociologií, antropologií a psychosociologií. Mezi autory řadíme: Albert Bandura, Bruce Joyce, Lev Semjonovič Vygotskij, Jerome Bruner, Margaret E. Gredler a další.

**Sociální teorie** si za cíl klade změnu společnosti s tím, že právě vzdělání umožňuje nové nástroje k proměně společnosti a světa. Vzdělání pojímá jako možný nástroj pro rekonstrukci společnosti. Snaží se o odstranění společenských tříd, byrokratických institucí a chce poskytnout skutečný pohled na náš současný svět. Vychází především z marxismu, sociologie, politických věd, feministických studií či věd o životním prostředí. Z autorů lze uvést: Pierre Bourdieu, John Dewey, Jean-Claude Froquin, Michael Young, Peter McClaren a další.



**Akademická teorie** zaměřuje své úsilí na zkvalitnění charakteru obecného vzdělání, které má umožnit stát se široce kultivovaným člověkem. Akademická teorie se dělí na dva hlavní proudy – tradicionalistický a generalistický. Pracuje s oblastmi a pojmy jako je intelekt, kritické myšlení, tradice, klasická literatura, filozofie, obecná kultura, logika, řecká a latinská humanitní studia apod. Vztahuje se k ní především kritika přeceňování racionality, ztotožnění s encyklopedismem i lobby vědních oborů. Celkově je vystavována kritice i za to, že ji lze považovat za skrytý nástroj státní politiky. Mezi autory řadíme: Allan Bloom, Michael Henry, Micheline Lavalier, Arthur Marsolais, Michael Scriven a další.

#### **1.4.2 Knowlesova teorie vzdělávání dospělých**

Malcom S. Knowles považuje andragogiku za synonymum vzdělávání dospělých. Jelikož, jak uvádí Veteška (2018, nestránkováno), považuje Knowles andragogiku za umění i vědu o učení se dospělých. Knowles ve svém začátku stavěl pedagogiku a andragogiku naproti sobě (versus), později přešel k tomu, že andragogika je pokračováním pedagogiky, že na ni plynule navazuje. Protože dospělí potřebují odlišný přístup založený na jiných technikách vyučování. Oblastí metod a forem vzdělávání dospělých se zabývá androdidaktika. Neopomíjel i využívání informačních a komunikačních technologií, ani vliv digitalizace na vzdělávání. (Veteška, 2018, nestránkováno) Mezi jeho andragogické přístupy patří mimo jiné to, že dospělý musí být spoluúčastník plánování a hodnocení svého učení. Je ovlivněn humanistickou psychologií, především Carlem R. Rogersem a Abrahamem Maslowem. Knowles mimo jiné charakterizoval pojem sebeřízené učení. Úkoly, které pro sebeřízeného studenta stanovil byly: definovat si cíle, najít správné metody, jak jich dosáhnout, identifikovat nejlepší zdroje informací a na závěr své učení vyhodnotit. (Sebeřízené vzdělávání – odpověď na nejistou budoucnost?, online, 2020)

#### **1.4.3 Leirmanovy kultury vzdělávání dospělých**

V andragogickém pojetí bychom se měli zabývat i W. Leirmanovými kulturami ve vzdělávání dospělých (evropský kontext). Leirman sestavil čtyři oblasti: kulturu expertů, kulturu inženýrů, kulturu prorocké výchovy a kulturu komunikativního vzdělávání (Leirman, 1996):

**Kultura expertů** bývá charakterizována heslem: síla vědění vede k moci nad životem. Jejím cílem je osvícená společnost, pomocí poznání, vzdělání vedoucí k poznání. Kultura považuje vzdělání za svaté, je zde vysoké postavení učitele. Učitel je prostředníkem, překladatelem či vypravěčem. Vzdělavatel je zároveň v roli experta a informátora, jeho autorita je postavena na jeho odbornosti. Jako metody využívá rozvoj kritického myšlení, racionalitu, dialog.

**Kultura inženýrská** – vzdělávání orientované na činnosti mění svět. Chápe vzdělávání jako nástroj sociální změny. Vzdělání je tedy strategickou činností pro dosažení změny. Posláním vzdělání je vést. Celkový obsah je více orientován na praktické věci. Vzdělavatel je činitel změny – ovládá proces poznávání. Učící se je pasivním vykonavatelem – plní předem dané úkoly. Využívá se příměr o mazání stoji – zejména snaha o zvýšení efektivity organizace a práce lidí v ní. Objevují se zde tři hlediska o vzdělávání:

- a) pevná víra v samostatnost a asertivitu občanů,
- b) lidé se chtějí učit během celého života a jsou toho schopni,
- c) předpoklad, že hlavní problémy společnosti a jedince lze vyřešit pomocí plánované sociální změny.

**Kultura prorocké výchovy** – pouť k novému nebi a nové zemi. Cílem je náprava či ochrana před krizí. Do této kultury spadá například i Komenský či Pestalozzi. Vzdělávání pro každý věk a pro všechny sociální vrstvy. Kultura se zaměřuje na zkušenosti – vychází z praxe – vzdělávání dospělých je založeno na etických principech, rovných příležitostech. Účelem učení je uvědomit si hodnoty v našem životě – toto uváděl již Mezirow. Souvisí s emancipačním paradigmatem (druhá emancipační vlna) – jde o pedagogiku utlačovaných, kdy základ tvoří polidštění, jež vnitřně subjektivním procesem nabývá formy dialogu. Procesem vzdělávání je učení dle morálního modelu, vzdělavatelem je člověk s charisma, který reprezentuje systém hodnot. Úlohou pro učícího se je identifikace s morálním modelem.

**Kultura komunikativní** – být znamená komunikovat, učit se znamená vést dialog. Hlavním cílem je kontinuální posilování komunikativnosti, tedy vedení dialogu a současně prosazování svých zájmů vůči okolnímu světu. Celkový pragmatismus umožňuje komunikaci úplně o všem. Vzdělavatel je komunikátor a pomocník. Účastník je aktivní postavou, je partnerem a odborníkem na svůj život.

Vzdělání by mělo mít všechny čtyři rozměry, tedy, osvojení základních vědomostí a klíčových dovedností, rozvoj solidarity a schopnosti péče o jiné a přírodu, rozvoj kriticky myslících osobností

#### **1.4.4 Soudobé andragogické přístupy a teorie**

Soudobým andragogickým přístupům a teoriím se budeme věnovat velmi stručně, jelikož by si zasloužily samostatné zpracování, ale především nejsou předmětem této práce. Mezi hlavní vzdělávací trendy současnosti patří zdůraznění praktické účinnosti vzdělání a jeho využití v životě, zejména v profesním. Druhým přístupem je podřízení teorie praxi. Oba přístupy jsou navzájem propojeny. Vzdělávání je nástrojem pro zmocnění se praxe – vzdělání podřízeno praxi. Současně se od jednotlivce očekává samostatnost ve vzdělávání – jeho osobní zapojení – pro projevení ochoty uspět v individuální konkurenceschopnosti. (Veteška, 2018, nestránkováno)

Ve vzdělávání je čím dál více, věnována pozornost pojmu kvalita. Zapojením pojmu kvalita v souvislosti se vzděláváním došlo ke shrnutí ostatních (nepracovních) částí života, celá oblast byla pojmána holistickou optikou.

Nejméně moderním a často používaným pojmem je „work-life balance“. Většina koncepcí zamrzla na časovém rozložení profesního a osobního života, jen některé se soustředily na podstatu kvality obou složek. Work-life balance se ve většině situací snaží o rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, tak aby obsah obou částí vedl k vyvážení případných negativních vlivů, které na jedince, v obou částech, čekají. Tím se snaží minimalizovat riziko syndromu vyhoření. Je za potřebí si uvědomit, že jedinec může dosáhnout určité rovnováhy mezi pracovním a osobním životem, to ovšem neznamena, že má šťastný a spokojený život.

## **2 Androdidaktika**

Pro naši práci je potřeba uvést do kontextu i základní andragogickou disciplínu, androdidaktiku. Didaktika obecně je vědní disciplína zabývající se otázkami vyučování, učení a vzdělávání (cíli, obsahy, prostředky a podmínkami). Zabývá se zkoumáním a aplikací nejvhodnějších forem, metod, pomůcek a prostředků k dosažení vzdělávacích cílů.

Mezi základní didaktické pojmy zařídíme: didaktické principy (didaktické zásady), didaktická analýza učiva, cíle, metody, didaktické prostředky a pomůcky, organizační formy, evaluace a autoevaluace. Dle Mužíka (2004) je didaktický proces postaven na vytváření podmínek ve výuce shodných s realitou. Toto nastavení by mělo vést ke změnám v chování a jednání účastníků vzdělávání.

Androdidaktika, někdy označována jako didaktika dospělých, je orientovaná čistě na dospělého účastníka vzdělávání a činnost vzdělavatele dospělých. Androdidaktika zohledňuje zvláštnosti vzdělávání dospělého účastníka, tj. jeho věk, zdravotní stav, časové možnosti, informační potřeby apod. Bere na zřetel fakt, že dospělý jedinec má již nějaké vědomosti, dovednosti, životní i profesní zkušenosti. Androdidaktické formy reprezentují organizační rámec vyučování a učení dospělých (výuka). Výuku rozlišujeme prezenční, kombinovanou, distanční a sebevzdělávání. Vnější organizačním uspořádáním vzdělávací akce rozumíme formu vzdělávání. Konkrétní nástroje, které jsou využitelné přímo ve vzdělávání dospělých jsou metodami vzdělávání. (Veteška 2016, s. 170)

### **2.1 Vzdělávací proces / učební proces**

Ve vzdělávání dospělých zahrnuje vzdělávací proces veškeré vzdělávací aktivity, ať už jde o školské vzdělávání dospělých (dosažení stupně vzdělání) nebo o další vzdělávání (Palán 2002, s. 129). Kromě přímého vyučování vzdělávací proces zahrnuje i přípravnou fázi, v ní se stanovují vzdělávací cíle, obsah, prostředky a výsledky jichž má být dosaženo. Palán (2002) uvádí vyučovací proces jako realizační fázi vzdělávacího procesu.

Vzdělávací proces začíná analýzou vzdělávacích potřeb – identifikací vzdělávacích potřeb. Dalším krokem je stanovení cílů. Požadavek na vymezení cílů v jasně a přesně definovaných výkonech je od 50. let, tzv. operacionalizovanost cílů. Cíle můžeme dělit dle různých kritérií do několika kategorií. Následuje fáze plánování vzdělávání, realizace vzdělávací aktivity a vyhodnocení výsledků. (Vodák a Kucharčíková, 2007, s. 4)

Protože vzdělávání dospělých se neuskutečňuje pouze ve vzdělávacím procesu, ale i v rámci vzdělávacího systému je potřeba si uvést i tento pojem. Jedná se o soustavu institucionálně uspořádaných individuálních i organizovaných vzdělávacích aktivit, ty rozšiřují, mění, nahrazují nebo doplňují počáteční vzdělávání. Dále jde o aktivity, které záměrně institucionálně rozvíjejí zájmy, osobní a sociální kvality, dovednosti, znalosti a postoje dospělého jedince, které jsou pro něj nutné za účelem plnění své společenské či životní role.

### **2.1.1 Kurikulum**

Se vzděláváním souvisí i pojem převzatý od D. G. Morhofa<sup>2</sup> – kurikulum. Palán (2002, s. 107) uvádí, že Morhof pojem použil ve smyslu curriculum scholasticum (život, postup, průběh školy). Pojem je nejčastěji pojen s pedagogikou, ale objevuje se i v andragogice. Kurikulum obsahuje především informace o cílech, obsahu, ale také organizaci učiva, o vyučovacích (někdy i studijních) prostředcích, metodách, způsobech hodnocení a kontroly. Kurikulum by mělo poskytovat odpovědi na otázky proč, koho, kdy, jak, v čem za jakých podmínek a s jakým očekáváním budeme vzdělávat. (Palán 2002, s. 107)

Dělení kurikula je opět velmi široké, dělit jej můžeme například z hlediska obsahu na plánované, realizované a osvojené. Dle hlediska účelové učební činnosti – formální, neformální, informální. Z hlediska zaměření na praktickou orientaci, rozvoj osobnosti, sociální zájmy a potřeby a předmětný přístup. Kurikulum můžeme dělit i z hlediska jeho pojetí – obsahu vzdělávání ve formě koncepční, realizační, efektové, výsledkové či projektové. Případně jej můžeme členit z hlediska kurikulárních strategií na edukativní, analytické, deduktivní a induktivní. (Palán 2002, s. 107–108)

---

<sup>2</sup> Daniel Georg Morhof byl německý pedagog (1639–1691)

Ve vzdělávání dospělých je nutné respektovat rozdíl vzdělávání dospělých a počátečního vzdělávání při tvorbě kurikula. Neboť, dospělý jedinec má pragmatičtější přístup ke vzdělávání a své vzdělávání směřuje k dosahování svých osobních, zájmových i profesních cílů.

### **2.1.2 Cíle vzdělávání**

Cíl je předjímací ideální výsledek nebo žádoucí stav jehož má být dosaženo, něco konkrétního. Znalost a vědomí cíle motivuje a pomáhá nastavovat systém takovým způsobem, aby bylo možno daného cíle dosáhnout. Záměr, je pojem často se vyskytující v souvislosti s cílem. Záměr nám říká, co chce lektor v průběhu školení, lekce, workshopu atp. dělat a z jakého důvodu se danému tématu bude věnovat. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 99) Cíle vzdělávání považujeme za elementární didaktickou kategorii, která vyhrazuje edukační záměry a postupy pro jejich dosahování. (Veteška 2016, s. 90) Existuje široká škála možností klasifikace cílů, uvedeme si pouze některé.

Hyhlík a Kněžů (1969, In: Veteška 2016, s. 64) determinují obecné cíle vzdělávání a výchovy následovně:

- rozšiřování a prohlubování všeobecného vzdělávání,
- zvyšování odborné kvalifikace, případně rekvalifikace,
- zvýšení znalostí a pěstování vlastností potřebných k úspěšnému a zodpovědnému vykonávání společenských funkcí (k účasti člověka na řízení společnosti, k občanské zodpovědnosti),
- potřeby kultivace lidské osobnosti,
- rozvíjení, prohlubování a uspokojování individuálních zájmů a potřeb.

Walterová (2009, In: Veteška 2016, s. 105) uvádí shrnutí cílů a funkcí vzdělávání včetně prostředků realizace, struktura je znázorněna v tabulce 2.

Tabulka 2: Cíle a funkce vzdělávání

<b>Cíl</b>	<b>Funkce</b>	<b>Prostředky realizace</b>
rozvoj lidské individuality	osobnostně rozvojová	péče o zdraví, kultivace a uplatnění individuálních schopností, fyzický, psychický a citový rozvoj
zprostředkování historicky vzniklé kultury, zajištění kontinuity v čase, rozvíjení národní identity kulturního dědictví	kulturně transmisivní	poznatky z vědy, techniky, umění, pracovní dovednosti, duchovní a morální hodnoty
ochrana životního prostředí a zajištění udržitelného rozvoje společnosti	ekologická	poznatky o životním prostředí, vytváření cílového vztahu k přírodě a schopnosti k utváření zdravého životního prostředí
posilování soudržnosti společnosti	sociálně integrační	zajištění spravedlivého přístupu ke vzdělávání všem, vyrovnávání nerovnosti a znevýhodnění, výchova k lidským právům
výchova k partnerství, spolupráci a globalizující se společnosti	interkulturně a globálně integrační	výchova k toleranci, kultivaci vztahů k odlišnostem a jinakosti, poznávání souvislostí v evropském a globálním rozměru
zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti	ekonomická	rozvoj lidských zdrojů, podpora pružnosti a přizpůsobivosti v pracovní sféře, využívání nových technologií, rozvoj řídících schopností

zvyšování zaměstnatelnosti	kvalifikační	rozvíjení tvořivosti, samostatnosti a zodpovědnosti, posílení podílu všeobecného vzdělávání, široký základ odborného vzdělávání, rozvíjení klíčových dovedností, práce s informacemi a ICT, kritické myšlení
-------------------------------	--------------	---

Zdroj: Walterová (2009, s. 114, In: Veteška 2016, s. 105)

### Klasifikace cílů

Jednou z možností klasifikace je již naznačené ztotožnění se s cílem, autonomní (vnitřní) a heterogenní (vnější) cíle. Cíle dále můžeme klasifikovat na obecné – rozvíjejí dovednosti, návyky, vědomosti uplatitelné samostatně a na cíle specifické, které z obecných cílů vycházejí. Existuje klasifikace na adaptační i anticipační cíle. Adaptační cíle směřují k přizpůsobení se současným podmínkám. Anticipační cíle nás naopak připravují na možné změny v budoucnosti. Mezi již známou klasifikaci patří dělení cílů na teoretické a praktické, kdy teoretické cíle se zaměřují na vědomosti a praktické cíle na rozvoj návyků a dovedností. (Palán 2002, s. 116)

Palán (2002, s. 117–118) uvádí i klasifikaci cílů dle zaměření výuky, kde je dělí do tří skupin:

- a) **Kognitivní** (poznávací, vzdělávací) cíle sloužící k získání intelektových dovedností a poznatků. Patří sem analýza, syntéza, porozumění, posouzení, znalost, aplikace.
- b) **Afektivní** (výchovné, hodnotové, postojové) cíle pro tvorbu hodnotové orientace a spadá sem integrování hodnot, oceňování hodnoty, reagování a vnímavost.
- c) **Psychomotorické** (výcvikové) cíle patří sem především osvojení si psaní, manipulace, řeč pomocí imitace, koordinace, automatizace, zpřesňování.



Při stanovování cílů je vždy nutné dbát na dodržení komplexnosti, konzistentnosti, kontrolovatelnosti a samozřejmě i přiměřenosti. Konzistentnost v sobě nese vnitřní uspořádání cílů – z hlavního cíle vychází cíle dílčí. Přiměřenost je asi nejnáze uchopitelná, stanovené cíle mají být náročné tak, aby jich bylo možno dosáhnout. Cíl je komplexní ve chvíli, kdy zahrnuje všechny požadované změny, nezapomíná na provázanost a ucelenost ostatních úrovní vzdělání apod. Dosažení stanovených cílů je nutné do určité míry průběžně kontrolovat – cíl by měl obsahovat nějaký standard umožňující kontrolu. Ke splnění těchto vlastností můžeme využít pomůcku SMART. Jedná se o akronym složený z prvních písmen slov daných parametrů:

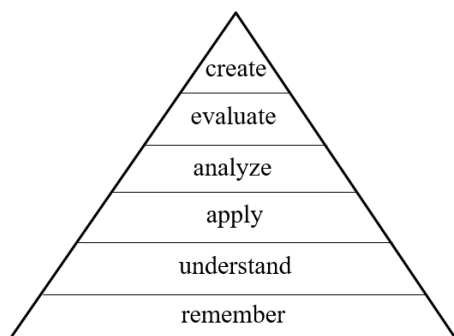
- **Specific** – specifikace cíle.
- **Measurable** – cíl je měřitelný v čase, kvalitě, existuje stanovená kvalita a kvantita.
- **Achievable/Acceptable** – dosažitelnost cíle / přijatelnost cíle (např. zaměstnanci organizace).
- **Realistic** – reálnost dosažení cíle.
- **Timebound/Trackable** – časové ohraničení splnění cíle / možnost časově sledovat dosahování cíle.

S cíli souvisí i pojem taxonomie. Taxonomie je biologický obor zabývající se klasifikací organismů a jejich uspořádání do hierarchického systému. V pedagogice slouží pro označení systémů umožňujících klasifikovat vzdělávací cíle.

Mezi nejznámější taxonomie cílů patří Bloomova taxonomie. Bloomova taxonomie je teorie vzdělávacích cílů nazvaná podle amerického psychologa vzdělávání Benjamin Blooma.

Z Bloomovy taxonomie (1956) vychází většina taxonomií cílů v oblasti výchovy a vzdělávání. (Průcha a Veteška, 2014, s. 192) Jedná se o jednu z nejvýznamnějších pedagogických teorií ovlivňující koncepcí plánování výuky a tvorby kurikula. Bloomova taxonomie prošla revizí výzkumným týmem pod vedením D. B. Krahwohla viz obrázek 4. (Skalková 2007, s. 121)

Obrázek 4: Bloomova taxonomie



Zdroj: vlastní zpracování

Základnu tvoří zapamatování si, což zahrnuje vybavování si fakt a základních pojmů. Na to navazuje pochopení zapamatovaného. Jedinec umí vysvětlit myšlenky a pojmy. Následuje použití informací v situacích, jejich interpretace, realizace i ukázka. Analýza nám již umožňuje nalézat souvislosti mezi myšlenkami, uvědomovat si rozdíly, třídít, porovnávat, rozlišovat i prověřovat nabyté znalosti/dovednosti. Hodnocení nám umožňuje obhajovat své stanovisko, kriticky hodnotit situaci, argumentovat, zvažovat. Vrchol je tvorba nového originálního díla, což v sobě zahrnuje návrh, sestavení, formulaci, zkoumání i samotnou tvorbu.

Palán (2002, s. 119–120) uvádí také Niemierkovu<sup>3</sup> taxonomii afektivních a kognitivních cílů, viz tabulky 3 a 4.

Tabulka 3: Niemierkova taxonomie afektivních cílů

1. úroveň vědomosti	Účast na činnosti	Vykonání dané činnosti.
	Přijímání činnosti	Zaměření na činnosti, účast, angažovanost.
2. úroveň dovednosti	Naladění k činnosti	Zahrnutí činnosti do osobnostního referenčního systému.
	Systém činnosti	Schopnost regulovat činnosti pomocí uspořádání zásad jednání, identifikace s jednáním, převzetí do osobnostních rysů.

Zdroj: Palán (2002, s. 120), vlastní zpracování

<sup>3</sup> Bolesław Niemierko je polský pedagog.

Tabulka 4: Niemierkova taxonomie kognitivních cílů

1. úroveň vědomosti	Zapamatování poznatků	Nezakreslené vybavení fakt, termínů, zákonů, zásad činností.
	Porozumění poznatkům	Schopnost předložení vědomostí v jiné formě, pracovat s vědomostmi, umět je uspořádat a zestručnit.
2. úroveň dovednosti	Používání vědomostí v typových situacích	Ovládání vědomostí dle dříve nastíněných vzorů, běžné použití v praxi – označováno za specifický transfer.
	Používání vědomostí v problémových situacích	Formulace problémů, analýza nových jevů, schopnost improvizace atd. – označováno za nespecifický transfer.

Zdroj: Palán (2002, s. 119), vlastní zpracování

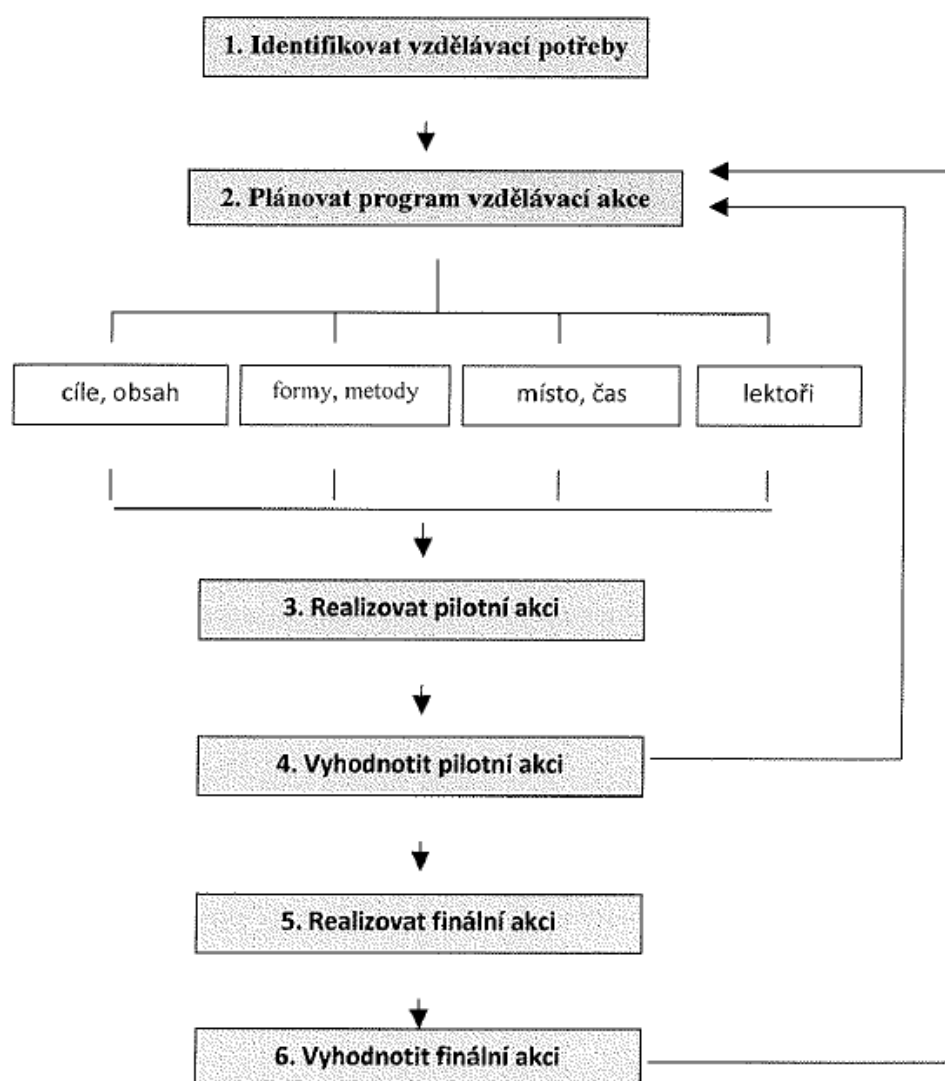
V 50. letech P. Drucker a D. McGregor vytvořili manažerský systém Management By Objectives (MBO), řízení dle cílů. Jde o systém orientovaný na výsledek pomocí stanovení a dosahování cílů. Cíle jsou stanoveny na základě dohody managementu a zaměstnanců. Dosažení stanoveného cíle je čistě na realizátorovi (zaměstnanci, pracovním týmu apod.), který k tomu má dostatečné pravomoci. Zároveň se od něho vyžaduje dostatečná úroveň znalostí, dovedností, ale i schopnost samostatně jednat. Kromě Management by Objectives bychom si mohli uvést i Balanced Scorecard (BSC) metodu či Key Performance Indicators (KPI). Ovšem tato témata by byla na samostatnou práci stejně jako MBO.

## 2.2 Vzdělávací akce

V úvodu práce jsme si vzdělávací akci vydefinovali. Protože s pojmem dále pracujeme a je pro pochopení celkového textu důležitý, rozvedeme si ho do více detailů a stručně se seznámíme s tím, co jednotlivé fáze vzdělávací akce obnášejí.

S pojmem vzdělávací akce úzce souvisí vzdělávací projekt, který je základním dokumentem pro vzdělávací akci – její plánování, realizaci a evaluaci. Jeho zpracování obvykle zahrnuje osm kroků: analýza a identifikace vzdělávacích potřeb, formulace cíle, profil účastníka a profil absolventa, obsah vzdělávací akce, formy a metody vzdělávání, organizační zabezpečení, výběr lektorů a evaluace vzdělávací akce. (Šerák a Dvořáková, 2009, s. 77–78) Projekt vzdělávací akce lze považovat za nástroj řízení andragogického/pedagogického procesu (Mužík, 2004, s. 94).

Obrázek 5: Postup při realizaci vzdělávací akce



Zdroj: Šerák a Dvořáková (2009, s. 78)

## **Identifikace a analýza vzdělávacích potřeb**

První krok při plánování vzdělávací akce. Nejprve musíme zjistit vzdělávací potřeby budoucích účastníků – jaké znalosti, dovednosti a postoje si mají osvojit. Ve firemním vzdělávání je tato informace již identifikována na základě předem zjištěného nedostatku a bývá součástí požadavku na vzdělávací akci. Analýza vzdělávacích potřeb se týká i potřeb budoucích, které mají později usnadnit přebírání větší odpovědnosti (např. navýšení pracovních úkolů apod.), ale i pomoci s celkovým přizpůsobením se změnám a lepšímu reagování na ně. Tímto přístupem je motivace vyhnout se tzv. modelu deficitu ve kterém dochází pouze k nápravě existujících problémů. Tuto fázi lze shrnout jako definování rozdílů mezi stávajícími a požadovanými znalostmi, dovednostmi, postoji atd.

Data můžeme získat například pomocí dotazníku, strukturovaného rozhovoru, pozorováním, popisem práce (jež vytvoří samotný zaměstnanec), participací či skupinovou diskusí. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 91–92) Často se v praxi setkáváme s tím, že všechna potřebná data k dispozici nemáme, v tom případě je od lektora potřeba věnovat přípravě ještě větší péči. Jelikož „až na místě“ teprve zjistí, buď všechny informace, nebo jejich podstatnou část. Například motivaci účastníků, lektor zjistí až na místě, ta je velmi důležitá pro průběh celé vzdělávací akce. Motivace účastníků nám dává signály, jak s danou skupinou můžeme pracovat a co od ní, do jisté míry, můžeme očekávat.

## **Plánování programu vzdělávací akce**

Plánování programu by mělo v ideální situaci probíhat ve spolupráci organizátor-lektor. V této fázi dochází k stanovení cílů/cíle, celkovému obsahu, forem a metod. Dochází také k výběru prostor, zařízení, studijních materiálů, případně výběru lektora, přípravě časového plánu a finančního rozpočtu. Vytváření plánu lze rozdělit do tří fází: přípravná fáze, realizační fáze a fáze zdokonalování. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 96)

Po stanovení cíle a ujasnění si všech požadavků i očekávání je nutné zvolit vhodnou metodu či metody. Je na lektorovi, aby zvolil správnou metodu a dle Mužíka by lektor měl umět ovládat všechny vyučovací metody. Protože lektor, by měl zvládnout učit celou škálu účastníků, od úplných začátečníků až po odborníky – specialisty. (Mužík, 2005, s. 35–36) Některé zajímavé metody či prostředky předávání znalostí či dovedností můžeme nalézt i v metodice vzdělávání dospělých od Torsten Husén.

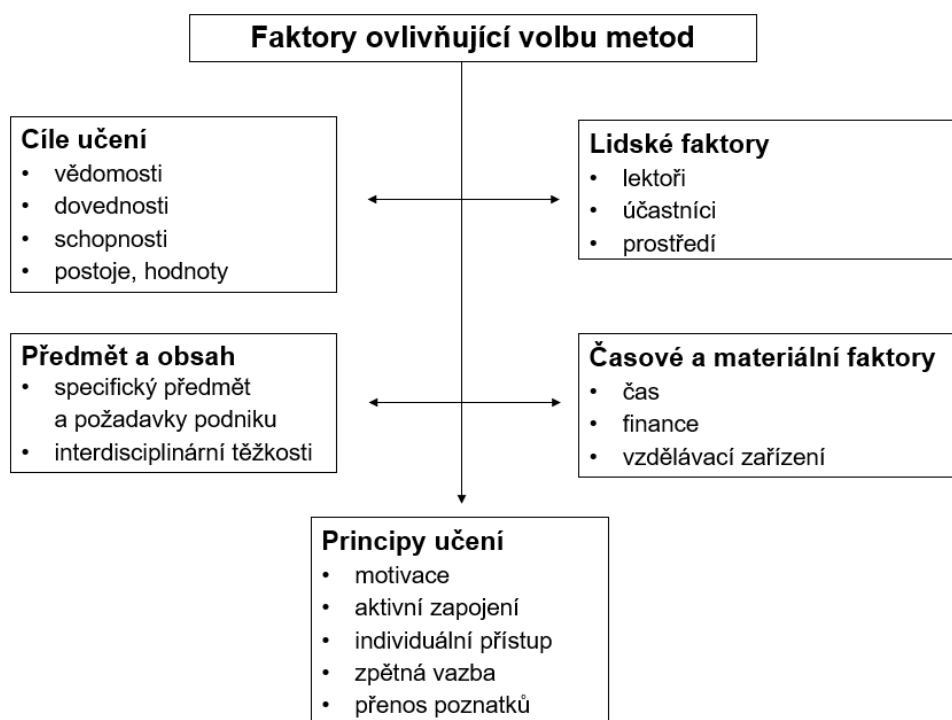
Motivaci účastníků a jejich pozornost může lektor zajistit i vhodnou volbou metod a jejich střídáním. Pro představu si zde uvedeme pár vybraných metod (Mužík, 2010, In: Kazík, 2017 s. 107):

- **Monologické metody** – lektor prezentuje informace, poznatky a zkušenosti formou výkladu (přednášky).
- **Diskusní metody** – základem je rozhovor. Důležité je zapojení všech účastníků, to může být bez zařazení skupinové práce velmi náročné, především časově. K dialogu nedochází ve chvíli, kdy účastníci mají pocit, že nerozumí tomu, co se po nich chce nebo existuje mnoho variant odpovědí.
- **Případové metody (studie)** – pomocí případových studií je možné řešit konkrétní situace (úspěšná a problémová praxe), se kterými se účastníci běžně setkávají nebo setkávat budou. V těchto situacích se kromě jejich znalostí a míry zkušeností projevuje i kreativita, intuice a další požadované schopnosti.
- **Inscenační metody (hraní rolí)** – optimální použití těchto metod vede účastníky k reálnému prožitku řešení dané situace. Nejedná se o předem nacvičené scénky. Účastníci reagují na situaci, která vzniká v danou chvíli. Předem dané je pouze zadání, v průběhu inscenační metody si zkoušejí rozvojové techniky nebo řešení modelových, ovšem z reality vycházejících, situací.

Obdobou této metody je i **situace obrácených rolí**, tzv. „když učím ostatní“. Pokud má lektor skupinu účastníků, kteří se v dané oblasti již orientují, nabízí se právě možnost obrácených rolí, kdy se z účastníků stanou vyučující. Čímž zabráníme tomu, že se nám hned na začátku, kdy je velmi často nutné si základní věci zopakovat, začnou nudit a přestanou se soustředit. Zároveň nám obrácené role umožní, mimo ověření aktuálních znalostí, rozprouditi diskusi a aktivizovat účastníky. (Kazík, 2017, s. 128)

Existuje celá řada faktorů, které volbu metod ovlivňují, znázornění těchto faktorů nabízí obrázek 6.

Obrázek 6: Faktory ovlivňující volbu metod



Zdroj: Vodák a Kucharčíková (2011, s. 112), vlastní zpracování

Při vzdělávání dospělých a plánování vzdělávací akce bychom neměli zapomínat ani na uspořádání školících prostor. Prostor, kde se budou dospělí učit by neměl být „školního typu“, působí velmi kontraproduktivně. Naopak, školící prostor by měl umožnit snadnou komunikaci mezi účastníky i lektorem. Nelze vždy eliminovat všechny rušivé aspekty (hluk z ulice, pohyb lidí uvnitř budovy, osvětlení, rozložení stolů apod.), přesto bychom se o to měli snažit.

### **Pilotní akce a její vyhodnocení**

Mezi vhodné způsoby ověření připravenosti na vzdělávací akci je tzv. pilotní akce či pilotní kurz. Pilotní akce se týká menšího počtu účastníků, kteří podrobně hodnotí nejen celý průběh, ale i jeho jednotlivé kroky a studijní materiály. Po ukončení pilotní akce probíhá vyhodnocení získané zpětné vazby na jejímž základě se uskutečňují potřebné opravy a úpravy.

### **Realizace a vyhodnocení vzdělávací akce**

Předposledním krokem celého procesu je samotná realizace vzdělávací akce. Pro správnou realizaci je potřeba mít sestavený program, který odpovídá stanoveným požadavkům, čeho má být vzdělávací akcí dosaženo. Při sestavování programu je důležité brát v potaz i časovou rezervu, pro případ delší diskuse, technických potíží apod.

V realizační fázi hrají velkou roli samotní účastníci. Učební styl každého jedince se liší. O jednotlivých stylech učení a učících se teoriích by se daly napsat další samostatné práce, my si zde uvedeme jen jedno ze základních rozdělení, tak jak je definovali Kolb, Honey a Mumford. Ti mezi základní styly řadí: aktivista, reflektor, teoretik a pragmatik. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 106)

Po skončení vzdělávací akce musí následovat poslední krok, její vyhodnocení. Vyhodnocení by nemělo probíhat jen ze strany účastníků. V případě, že akce byla na objednání, by si lektor měl vyžádat i zpětnou vazbu od zadavatele. Zároveň s tím, by i lektor měl poskytnout zpětnou vazbu sám sobě i zadavateli. Na samotné vyhodnocení by se nemělo nikdy zapomínat, protože je důležitou součástí vzdělávacího procesu. Hodnocení by pro účastníky nemělo být příliš dlouhé a nesrozumitelné. Naopak by jim mělo poskytnout možnost se vyjádřit k jednotlivým fázím i nabídnout prostor pro jejich další komentáře.



Vyhodnocení vzdělávací akce má přirozeně svá negativa i pozitiva. Mezi nevýhody řadíme náročnost sběru informací potřebných pro vyhodnocení, časovou náročnost, vynaložené úsilí i finanční prostředky. K výhodám vyhodnocení řadíme fakt, že v případě navazujících vzdělávacích akcí umožňuje zlepšení ve způsobu předávání informací, formě či metodě. Celkově vyhodnocení slouží ke zlepšení lektorem poskytovaného školení.

Nejtypičtěji se vyhodnocování dává na závěr školení. Chce-li lektor, zadavatel měřit přínos je dobré zařadit vyhodnocení i po uplynutí určitého časového úseku (např. po týdnu, třech měsících).

### 3 Legislativní zakotvení CŽU – ČR

První legislativní zakotvení v oblasti vzdělávání dospělých bylo po 1. světové válce, konkrétně zákonem č. 67 ze dne 7. 2. 1919, o organizaci lidových kurzů občanské výchovy. (Palán 2002, s. 46)

K začlenění vzdělávání dospělých do vzdělávací soustavy došlo v roce 1976 přijetím dokumentu „Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy“. (Palán 2002, s. 46)

Současná situace v České republice je tristní. Neexistuje žádný samostatný zákon ukotvující vzdělávání dospělých. Vzděláváním dospělých se okrajově věnuje například zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti a můžeme zde řadit i zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. (Veteška 2016, s. 114)

Díky vstupu České republiky do EU došlo k přijetí zákona č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a některých příslušníků jiných států a o změně některých zákonů, zkráceně, zákon o uznávání odborné kvalifikace. V zákoně najdeme i ustanovení Národní soustavy kvalifikací, jež umožňuje uznávání získaných profesních dovedností/znalostí bez dokladu potvrzující toto nabytí. Což znamená, že existuje možnost, jak obdržet uznání za kvalifikaci získanou v neformálním a informálním vzdělávání. (Veteška 2016, s. 114–115)

V České republice máme celoživotní vzdělávání zakotveno v dokumentu „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“. Strategie má za cíl podporovat „flexibilní cesty celoživotního učení“. (MŠMT, online, 2020)

Absence zákona o vzdělávání dospělých znamená, že neexistuje zakotvení vzdělávání dospělých ve vzdělávacím systému. Nejsou stanoveny požadavky na způsob formálního či neformálního vzdělávání dospělých. Nejsou nastaveny podmínky nutné k získání potřebné kvalifikace či stupně vzdělání. Neexistují podmínky pro vzdělavatele dospělých, v současné době dospělý může vzdělávat kdokoliv, kdo má lektorskou živnost. Dle zákona č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání řadíme lektora do volné živnosti. Především absence zákona stěžuje práci těm, kteří vzdělávání dospělých dávají příslušnou váhu, poukazují na jeho význam a důležitost. Vysílá se tím signál, že vzdělávání dospělých je záležitostí a odpovědností právě dospělých a trhu práce.

### **3.1 CONFINTEA**

CONFINTEA (CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes) je mezinárodní mezivládní konference o vzdělávání a učení dospělých spadající pod UNESCO, která se uskutečňuje, přibližně, každých 12 let. CONFINTEA V, konaná v Hamburku v roce 1997 již chápala učení se dospělých jako nedílnou součást celoživotního a všezivotního učení, podporující komunitní a rodinné učení, respektování rozdílnosti a diversity. To vše přispívá k tvorbě dialogu mezi kulturami a k vytvoření míru, právě mezi rozdílnými kulturami. (EU Policies on Education and Adult Education, 2010, s. 19)

Následná CONFINTEA VI v Belemu, Brazílii v roce 2009 byla důležitou základnou pro plánování „akčního“ plánu. Jde o aktivity a dialog o politikách, jež se týkají formálního i neformálního vzdělávání dospělých na mezinárodní úrovni. Již zde došlo k definování toho, že vzdělávání dospělých má dopad na udržitelný rozvoj. Ať už z pohledu ekologického, ekonomického, kulturního či sociálního. (EU Policies on Education and Adult Education, 2010, s. 19) UNESCO vydalo v roce 2022 globální report, jde o finální a zároveň závěrečnou zprávou právě Belémského rámce činností. (5<sup>th</sup> Global Report on Adult Learning and Education, Citizenship education: Empowering adults for change, online, 2022)

### 3.2 Evropská unie (EU)

Evropská unie nemá jednotné vzdělávací směrnice, nicméně, každá členská země EU je zodpovědná za obsah a organizaci vzdělávacího a tréninkového systému. Evropská unie poskytuje obecný rámec pro podporu výměny studijních projektů, akademických a profesních sítí i platformu pro srovnávání a tvorbu politik. Důležitým podkladem byla Bílá kniha Evropské komise z roku 1995. (EU Policies on Education and Adult Education, 2010, s.14)

Mezinárodní mobilita studentů a učitelů, spolupráce mezi vzdělávacími institucemi v Evropě, ale i zlepšování kvality vzdělávání a odborné přípravy jsou cíli politiky Evropské unie, v oblasti dospělých a celoživotního učení, již od zahájení evropské spolupráce.

Těchto cílů Evropská unie dosahovala/dosahuje pomocí různých projektů a programů. Jedním z nich byl například program SOCRATES v roce 1995. Po úspěchu programu SOCRATES vznikla v roce 2000 druhá fáze, která již zahrnovala pilotní program zaměřující se na vzdělávání dospělých a další vzdělávací cesty, opět zaměřené na celoživotní učení v evropském rozměru. Velmi známým projektem, který se zaměřuje na odborné vzdělávání je projekt Leonardo da Vinci. (EU Policies on Education and Adult Education, 2010, s.18)

Celkově evropský prostor pro celoživotní učení nabízí širokou podporu rozvoje této myšlenky. Dává k dispozici propojení, sdílení i přenos zkušeností v oblasti celoživotního učení napříč celou Evropskou unií. Široká škála dokumentů, memorand, komunikačních platforem (např. Adult Learning: It's Never Too Late to Learn<sup>4</sup>), spolků či asociací (např. Evropská asociace pro vzdělávání dospělých, Evropská asociace odborného vzdělávání) tvoří důležitou základnu pro uvědomění si důležitosti celoživotního učení v každé členské zemi a překonávání bariér, které se objevují. Taková míra podpory a celková vzájemná spolupráce napříč Evropskou unií je potřebná pro dosažení cílů stanoveného v Lisabonské smlouvě z roku 2000. Být nejkonzkurenceschopnější a nejdynamičtější znalostní ekonomika světa, která je schopná udržitelného ekonomického růstu.

---

<sup>4</sup> Více informací na [Publications Office of the European Union](#) nebo na [blogu Evropské komise](#)

### 3.3 Stručný příklad Norska

Příkladem země, kde vzdělávání dospělých a celoživotní učení je zakotveno v zákoně je Norsko. Kurikulum pro základní a tzv. „lower secondary education“ zahrnuje již vzdělávání dospělých. Vzdělání je rozděleno do tří stupňů – podobné většině zemí EU – Adult education je součástí všech. Dobrým příkladem je i fakt, že obě vládní křídla (pravice a levice) sdílí společný cíl – každý, bez ohledu na jeho sociální pozadí má mít možnost získat vzdělání. (Adult and Continuing Education in Norway, online, 2016)

V Norsku mimo jiné existuje zákon (the Adult Education Act, online, 2009) (Lov om voksenopplæring) and the Education Act (2002) (Opplæringsloven)), který přímo reguluje vzdělávání dospělých. Zákon udává, že různé stupně vzdělání mají svůj podíl odpovědnosti za vzdělávání. (Adult and Continuing Education in Norway, online, 2016)

Dále v Norsku existuje i agentura pro celoživotní učení (Vox), která má zvláštní odpovědnost za zlepšování míry účasti dospělých na vzdělávání. Především se zaměřením na školení základních dovedností na pracovišti i mimo něj. Celkově vzdělávání a učení dospělých v Norsku poskytuje veřejný sektor, soukromý sektor a neziskové organizace. (Adult and Continuing Education in Norway, online, 2016) V roce 2017 se agentura z Vox přejmenovala na Skills Norway (Kompetanse Norge), která pokračuje v započaté práci Vox z roku 2016. K přejmenování došlo z důvodu snahy o jasnější určení toho, co agentura dělá a jakým směrem se chce Norsko ubírat. (News from Norway: Bye bye Vox - Welcome Skills Norway, online, 2017)

## 4 Online technologie ve vzdělávání

*„Online technologie můžeme definovat jako širokou škálu nástrojů, aplikací, systémů a služeb, které byly navrženy, vyvinuty a jsou provozovány primárně v prostředí digitálních sítí, tj. internetu.“ (Zounek a Sudický, 2012, In: Veteška, 2016, s. 201)*

Zapojení technologií do vzdělávání nesmí snižovat jeho kvalitu. Technologie, by nám měli sloužit pro lepší přenos informací, zjednodušit spolupráci, pomoci s demonstrací předávané informace apod. Technologie ve vzdělávání nám mimo klasické vzdělávání rozšiřují možnosti sebevzdělávání. Za zlomový okamžik se pro využívání technologií, nejen ve vzdělávání, považuje začátek internetu. V dnešní době, můžeme říci, že rozvoji zapojení technologií a jejich širšímu využití došlo vlivem pandemie Covid-19, která přesunula vzdělávání i učení do domovů.

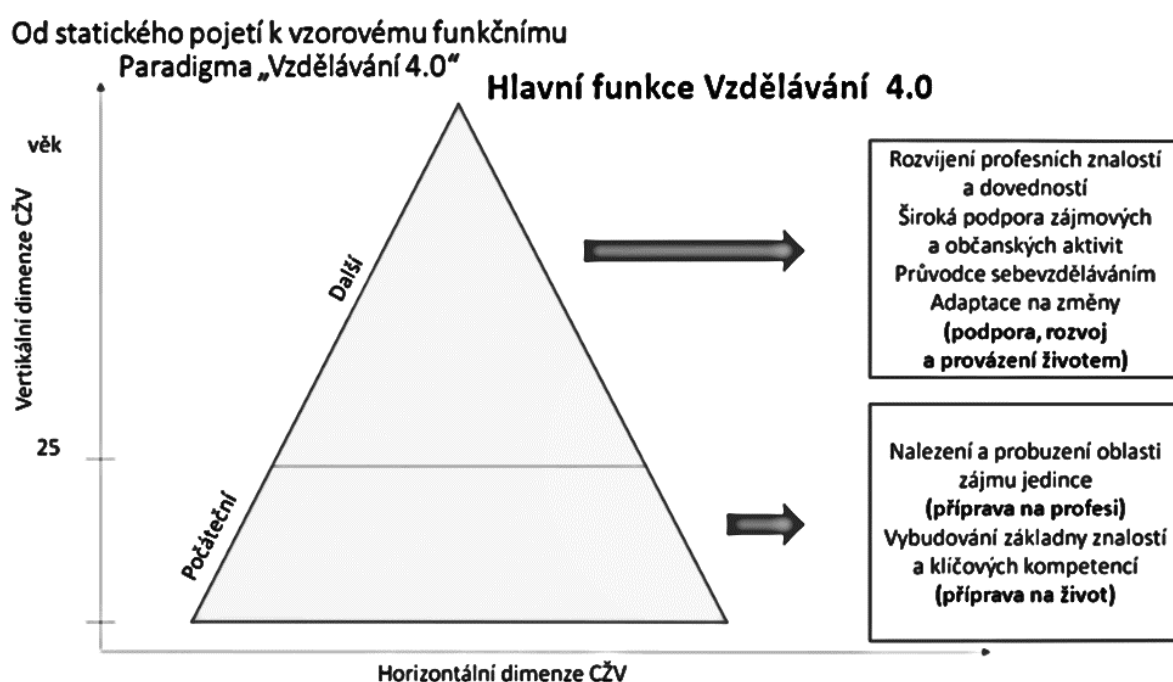
Promítací zařízení, zařízení na záznam zvuku, video, to vše se již ve vzdělávání používalo a stále používá. Výčet využití informačních a komunikačních technologií (Information and Communication Technologies = ICT) se rozšiřuje společně s technologickým vývojem a současnou érou digitalizace. Největším úkolem současné doby je správná integrace ICT do vzdělávání. Sledování vlivu a případného přínosu pro vzdělávané se věnuje celá řada studií a výzkumů<sup>5</sup>. Jedním z důležitých faktorů, proč má ICT svůj význam ve vzdělávání, je fakt, že pouze v ideálním případě je jedinec po ukončení počátečního vzdělávání vybaven klíčovými kompetencemi a odbornými znalostmi, které k budoucímu povolání bude potřebovat. Začleněním se do pracovního procesu ovšem cesta nekončí. V rámci organizace dochází k neustálému rozvoji a sebevzdělávání. Zde motivace k dalšímu rozvoji vychází především z pracovních výsledků a prostředí organizace. Neméně častým jevem je změna oblasti, ve které jedinec pracuje. Schopnost pružně reagovat na změny související nejen s výkonem práce, ale i na změny v globálním měřítku, bývá usnadňována právě informačními a komunikačními technologiemi.

---

<sup>5</sup> Některé z nich uvádí Kursch (2022) v monografii „Využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání“.

Ne všechny organizace nabízejí možnost vzdělávání a sebevzdělávání svých zaměstnanců či nemají dostatečnou podporu nebo jejich vzdělávání neumožňuje rozvoj nadaných zaměstnanců. (Kursch 2022, s. 25) I v České republice došlo ke snaze stanovit standardy pro zapojení technologií do vzdělávacího systému, rozvoj perspektivních budoucích povolání a pomoci i zaměstnancům lépe reagovat na změny na trhu práce. Jde o projekt Ministerstva školství ve spolupráci se zástupci různých odvětví. (Vzdělávání 4.0 jako reakce na Průmysl 4.0, online, 2017)

Obrázek 7: Hlavní funkce Vzdělávání 4.0



Zdroj: Kursch (2022, s. 27)

## 4.1 Využití ICT ve vzdělávání

ICT nemá učení a vzdělávání komplikovat, ale usnadňovat a zpřístupňovat. Mezi hlavních devět trendů, které ovlivní vzdělávání řadí Fisk (In: Kursch 2022):

- Časovou a prostorovou volnost, tedy vzdělávání odkudkoliv a kdykoliv, právě za pomoci technologií.
- Přizpůsobení učení a výuky jedinci, tzv. personalizovaná výuka.
- Jedinec má možnost volného výběru zdrojů a metod učení.
- Projektová výuka se svým vlivem na organizaci a řízení času.

- Získávání zkušeností přímo v „terénu“.
- Orientace ve velkých datech a jejich logické propojování a interpretace.
- Hodnocení míry a způsobu využití znalostí v praxi i orientace na vzdělávací proces.
- Pružná reakce kurikula na reakce na trhu i ve vzdělávání se zapojením účastníků vzdělávání.
- Mentoring a jeho důležitá role podpory účastníků vzdělávání.
- Pozitiva zapojení ICT do vzdělávání začínají již samotným efektem na učení, rozšíření obsahu učiva, analýzu samotného učení, vzdálené propojení učení pomocí komunikačních kanálů, rozšíření znalostí a dovedností vzdělávaného i vzdělavatele, zpřístupnění vzdělání, zkvalitnění obsahu, udržení pozornosti apod.

Veteška (2016, s. 207–208) dělí trendy ve vzdělávání do dvou kategorií:

**Vzdělávání v rámci organizací** – nejčastější využívané formy a přístupy:

- MOOCs (Massive Open Online Courses) – masivní otevřené online kurzy,
- cloudové LMS (Learning Management System),
- gamifikace,
- personalized learning – vzdělávání na míru,
- mikroučení a mikrokurzy,
- online semináře (webináře, videosemináře, mobilní semináře),
- online konference (videokonference, webkonference, mobilní konference),
- sociální sítě,
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- mobile learning,

**Sebevzdělávání** – nejčastěji využívané formy a přístupy:

- mobile learning,
- augmented reality a virtual reality,<sup>6</sup>
- sociální sítě,
- online kurzy, školy, univerzity (všechny formy distančního vzdělávání),

---

<sup>6</sup> Rozšířená realita je spojena se vzděláváním na požádání (on demand).



- veřejné online akademie (Khanova akademie),
- online kooperace (chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování),
- online encyklopedie, knihovny, dokumenty,
- některé počítačové hry,
- videopřednášky.

O využití ICT ve vzdělávání by se toho dalo napsat mnoho. Níže si uvedeme stručné informace k výše zmíněným formám a přístupům.

Využívání **MOOCs** nabízí širší škálu výukových forem oproti klasickému online modelu výuky. Jak uvádí Kursch (2018) jsou fenoménem dnešní doby. Nabízejí odlišné možnosti učení (learning path). Na tvorbě MOOCs se podílí téměř tisícovka univerzit z celého světa. Vždyť jeden z neznámějších MOOCs – Coursera – je projektem Stanford University. Platforma edX je projektem MIT (Massachusetts Institute of Technology), Harvard University a University of California v Berkeley. Mimo jiné, Udacity, je projekt pro všechny profesory, kteří chtějí své znalosti a dovednosti předávat dále formou online výuky. MOOCs kurzy lze brát za metodu otevřené výuky v online podobě. Jsou přístupné všem, nebo jejich přístup lze limitovat pro vybrané skupiny osob či organizací (tzv. specific open courses). (Kursch, 2022, s. 40–41) Evropská asociace univerzit pro dálkové studium vytvořila platformu OpenupEd. Open University založila platformu FutureLearn, která se počtem nabízených akreditovaných kurzů řadí mezi platformy s nejvyšším počtem těchto kurzů. (6 nejlepších bezplatných platforem pro on-line kurzy, online, 2020)

Kursch (2019, In: Kurch, 2022, s. 40) jako výhody MOOC uvádí:

- **Otevřenost** – kurzy jsou otevřené široké veřejnosti – s možností modifikace pro otevřenost určitým skupinám.
- **Kustomizace** – jednoduchá modifikace, doplňování, rozšiřování či redukce, lze do nich přidávat nové sekce, prvky, interaktivní prvky.
- **Nízké náklady** – v přepočtu na studenta jsou náklady zlomkové oproti tradiční formě výuky (investice na vytvoření kvalitního kurzu však mohou být vysoké).
- **Přístupnost** – kurzy nejsou omezeny počtem studentů a třídou, časem či nepřítomností vyučujícího.

- **Možnost titulků** – výuka probíhá většinou v angličtině, avšak v mnoha kurzech jsou připraveny podklady pro titulky.

Právě neustálý rozvoj prvků MOOCs vede k rozvoji znalostí studujících. Většina MOOCs nabízí i možnost studia zakončené oficiálním certifikátem. Tato možnost je u téměř všech placena. Nicméně, organizace tyto certifikáty často uznávají u svých zaměstnanců nebo uchazečů o zaměstnání. Ve většině případů probíhá určitá forma kontroly znalostí získaných v kurzu deklarovaný certifikátem.

**Cloudové LMS** těží především ze svého uložení, tedy cloudu. Cloud umožňuje nejen přístup odkudkoliv a kdykoliv, ale organizace, která by chtěla cloudové LMS vytvořit nemusí vlastnit cloudové řešení jako takové, může si jej pronajmout. Cloud dále nabízí automatické aktualizace, relativně jednoduchou správu (i v případě, že si ji organizace částečně spravuje sama), přenositelnost dat, vysokou míru zabezpečení, provázanost s jinými (cloudovými) systémy atp. Obdobně jako MOOCs i cloudové LMS systémy lze mít pro interní využití, nebo jako otevřené e-learningové programy. (Kursch, 2022, s. 43)

**Gamifikace**, ať již jako „game based learning“, tedy použití herních prvků ve vzdělávání či pojetí učení jako hry. Gamifikaci dále můžeme dělit na vnitřní a vnější. Zaměření zavádění herních prvků v rámci organizace, vzdělávací organizace a firemních programů je vnitřní. Vnější se zaměřuje na zákazníky, gamifikace se v tomto případě využívá pro marketingové a prodejní účely. (Veteška, 2016, s. 210) Gamifikaci nalezneme ve všech formách a metodách učení a vzdělávání. Ferguson (In: Kursch, 2022) shrnuje základní herní prvky jež je vhodné v rámci gamifikace uplatnit, jde o: výsledkové tabule (leaderboardy, žebříčky), soutěž, spolupráci, progresivní sledování, zpětnou vazbu, přehrávání, speciální výzvy, odměny či odznaky a herní úrovně.

Využití gamifikace je vhodné nejen pro aktivaci studentů, ale má svůj význam i ve firemním vzdělávání. Příkladem může být využití gamifikace pro vzdělávání v oblasti kybernetické bezpečnosti. Zaměstnanec má roli zaměstnance své firmy a dle rozhodnutí, která ve hře vykonává mu navazují následky jeho rozhodnutí. Ve chvíli, kdy se rozhodne chybně, nebo nestihne splnit úkol obdrží vysvětlení toho, co bylo špatně a zároveň správné řešení.

Gamifikace má svá pozitiva. Umožňuje aktivní účast při učení se, pomáhá udržovat pozornost, je jakýmsi oživením klasického učení a vzdělávání, pomáhá s opakováním látky (např. Kahoot, Quizlet a další) a také může zvyšovat motivaci ke studiu.

Ovšem gamifikaci nelze aplikovat na všechny, jelikož často vyžaduje speciální aplikace či nástroje. Zaměstnanci či studenti si musí obvykle nainstalovat do svého počítače či mobilního zařízení novou aplikaci. V distanční formě se například velmi složitě ovlivňuje internetové připojení účastníka, úroveň technického vybavení každého z účastníků je rozdílná. V případě některých žáků může docházet i k tomu, že rodiče, právě v rámci umístění v leaderboardu svým dětem mohou napovídat, což snižuje míru aktivity ze strany žáka. Je zde i velká časová náročnost na přípravu.

**Personalized learning** se v češtině volně překládá jako personalizované učení. Personalized learning umožňuje zajištění cíleného vzdělávání a učení na míru. Bere v úvahu již existující znalosti, dovednosti, zkušenosti, časové možnosti a preference učení jedince. Personalizované učení lze považovat za mix různých metod a technologií, které jsou dostupné. (Veteška, 2016, s. 211)

Personalized learning, opět vyzdvihuje a upozorňuje, jak důležitou roli hraje učení se ve vlastním tempu jedince. Docktermann<sup>7</sup> (In: Kursch, 2022, s. 53) popisuje „spirálový efekt“, kdy dochází k tomu, že se studující není schopen naučit základ probírané látky, právě kvůli nevyhovujícímu tempu. Čímž v případě dalších navazujících informací se studující ocitá ve spirále, kdy nemá na co navazovat, to jej vede k horším studijním výsledkům a demotivaci. Personalized learning a především jeho využití s ICT pomáhají snižovat nerovnosti nejen studijních výsledků, ale i celkové míry znalostí a dovedností. Právě díky tomu, že umožňují jedinci si tempo svého učení nastavit dle sebe nebo využít možnosti personalized learning jako doplnění či oporu v klasickém režimu učení a vzdělávání.

---

<sup>7</sup> David Dockterman je ve USA uznávaným průkopníkem ve vývoji a implementaci technologie pro výuku ve třídě.

**Mikrokurzy a mikroučení** se svou časovou výhodou krátkých videí shrnující podstatné informace jsou velmi oblíbené. Mikroučení a mikrokurzy se hojně využívají například ve firemním vzdělávání. Najdeme je ovšem i jako doplněk výukových textů dostupných na internetu. Mikroučení bývá nejčastěji pouze vysvětlující video či text, kdežto mikrokurz může být vzdělávací program sestavený právě za pomoci mikroučení. Jak uvádí Kursch (2022, s. 56) výhodou mikroučení je právě elementárnost a nedělitelnost. Další výhodou mikroučení je tzv. modulárnost a dostupnost. Jednotlivé části mikroučení mohou existovat samy o sobě, společně, uspořádány do modulů již mohou tvořit mikrokurz. Texty a videa jsou dostupné nejen na počítači, ale i v mobilních zařízeních. Kurzy mohou být dostupné v aplikaci, na YouTube, v interním systému atd.

Tím, že je mikroučení a mikrokurz zaměřen na již zmíněné základní informace – vysvětlení pojmů, definic, základní informace o problematice atd. – dávají volnost studujícímu si zvolit jakou formou či metodou chce ve svém studiu pokračovat.

**Online semináře**, zde řadíme webináře, videosemináře a mobilní semináře. Webinář je seminář pořádaný přes web. Mohou se jej účastnit zájemci po předchozím přihlášení či předchozí registraci. Přístup do webináře je pomocí videokonference, počítače či mobilního zařízení. Jde o obousměrný přenos informací (zvuk, text, video).

Videoseminář je seminář pořádaný přes video. Narozdíl od webináře se nejedná o obousměrný přenos informací. Jeho výhodou je ale potencionální příprava pro konkrétního jedince.

Mobilní semináře jsou jakousi obdobou webinářů s rozšířením o výhody mobilních technologií (snímání pohybu, pořízení videa či fotek atd.).

V případě využití řady webinářů je vhodné dodržovat určitá pravidla a zásady, tak jak je sestavil Panji<sup>8</sup> (In: Kursch, 2022, s. 59–65):

- sestavení efektivního týmu pro koordinaci webinářů,
- přizpůsobení tématu webináře podle očekávání publika,
- zvážení kontrolního seznamu plánování webinářů,

---

<sup>8</sup> Panji a jeho kolegové uvádí ještě jednu zásadu: sdílení organizačních dokumentů webináře

- včasné plánování a vytvoření zázemí pro pravidelné aktivity,
- dohodnutí se na pohodlné a uživatelsky přívětivé platformě webináře,
- výběr nejvhodnějšího přednášejícího na každé téma,
- oznamování webináře prostřednictvím e-mailových konferencí a sociálních médií,
- rezervování času na vyzkoušení všech funkcí a možností webinářové platformy,
- opakované vyhodnocení toho, co funguje, a co nefunguje.

**Online konference** – zde řadíme videokonference, webkonference a mobilní konference. Online konference využívá komunikačních technologií, jen jako prostředku komunikace, učení by mělo probíhat standardní formou. Komunikační technologie umožňují komunikaci se všemi účastníky, tak jako při fyzickém setkání. V porovnání s webináři se nejedná o tolik interaktivní formu. Její výhodou, ale zůstává odstranění limitu vzdálenosti. (Kursch, 2022, s. 64)

**Sociální sítě** se uplatňují například jako podpůrná komunikační platforma při vzdělávání, jako prostor pro sdílení informací a znalostí, ale i jako zdroj pro crowdsourcing (utváření znalostí na principu shody velkého množství lidí, z angl. crowd = dav). (Kursch, 2022, s. 65)

Výhodou sociálních sítí je jejich využití při komunikaci s okolím. Bednář (2014, In: Kursch, 2022, s. 66) definuje přístupy pro efektivní využití:

- stanovit si cíle a priority pro sociální komunikaci,
- jednoznačně definovat cílové publikum a jeho žádané (konverzní) chování,
- vybrat sociální portfolio, alokovat mu lidskou práci, rozpočet a čas,
- vytvořit a spravovat portfolio,
- průběžně vyhodnocovat a optimalizovat komunikaci.

**Online kooperace**, zde spadá chat, sdílení projektů, okamžité připomínkování. Jedná se o kooperaci, která je uskutečňovaná pouze za využití ICT. Patří zde online sdílení dokumentů s okamžitým připomínkováním i možnost chatování účastníků pracujících na daném dokumentu. Základním prvkem kooperace je rozlišení jedinců, kteří se na kooperaci podílejí, např. zobrazení iniciál, přiřazení barvy apod. Systém umožňuje zpětné dohledání toho, kdo co editoval, zveřejnil nebo komentoval. Využití u studentů je například v tom, že si vytvoří jeden sdílený dokument, do kterého všichni zapisují, to umožňuje rychle opravovat případné překlepy, chyby, doplňovat obrázky, grafy, odkazy i úseky, které někdo jiný nezachytil. Tím vznikne jeden studijní materiál pro všechny. Online kooperace umožňuje lépe a často i rychleji řešit zadané problémy, projekty a vidět pohled jiné osoby na věc.

**Mobile learning** v češtině mobilní učení, se uvádí jako nejdynamičtější trend sebevzdělávání a vzdělávání. (Veteška, 2016, s. 214) Mobilní učení je velmi podobné e-learningu ve využívání vhodných didaktických technik s využitím široké škály ICT (streamované video, webové kamery, interaktivní tabule apod.). Již existující e-learningy často přecházejí i právě do podoby mobilního učení. Výhodou mobilního učení je časová nezávislost. To neplatí v případě, že se mobilní učení využije pro propojení ve smluvený čas (např. při kurzu orientace v terénu a záznamu geolokace). (Kursch, 2022, s. 70–71)

Shrnutí přínosu mobilní platformy pro výuku dle Neumajera, Rohlíkové a Zounka (2015, s. 22, In: Kursch, 2022, s. 72):

- **Personalizace učení** (personalizace nejenom vlastního zařízení, ale i jeho využití při učení a výuce, s tím souvisí i větší orientace výuky na žáka a jeho zodpovědnost za vlastní učení; personalizovat si svoje zařízení může také učitel při vlastním vzdělávání i pro svoji výuku).
- **Zvýšení angažovanosti/zapojení studentů** (současně se tak zabrání neúspěchu v učení).
- **Rozšíření i zvýšení participace studentů v různých učebních aktivitách** (to může být podpořeno právě mobilitou zařízení).
- **Hodnocení a zpětná vazba** (automatická zpětná vazba poskytovaná výukovou aplikací, ale i zpětná vazba od učitele, která může být okamžitě přístupná).

- **Spokojenost studentů** (tento aspekt může souviset se zmíněnou personalizací, ale také s větší angažovaností studentů apod.; spokojenost může zabránit mnoha frustracím, ale může být i východiskem k pozitivnímu vztahu k učení).
- **Zvyšování digitální gramotnosti** (využívání mobilních technologií v různých učebních činnostech, při různých úkolech narůstá i míra osvojení nových vědomostí, dovedností či různých gramotností).
- **Efektivita výuky** (na úrovni jedince, třídy, školy).
- **Změna či redefinování kurikula** (jak v obsahu, tak v metodách výuky).
- **Redukování nákladů** (udělat více s menší námahou).
- **Pomoc zaměstnatelnosti** (schopnost efektivně využívat různé technologie k vlastnímu učení i k řešení problémů je stále důležitější pro uplatnění na pracovním trhu, v dalším studiu či celoživotním učení).

**Virtuální realita (Virtual Reality = VR)** umožňuje přenesení jedince do virtuálního prostředí, které je uměle vytvořené, nebo opisuje existující. Virtuální realita je stále poměrně nový jev. Na virtuální realitu existuje řada definic. Mezi ně patří definice od Guberna (1996, In: Kursch, 2022, s. 75), který virtuální realitu definuje jako „počítačový systém, který generuje syntetická prostředí v reálném čase v iluzivní realitě, jde o percepční realitu bez objektivní podpory, bez „res extansa“, protože existuje pouze v počítači.“

Využití virtuální reality ve vzdělání je ohromné, ať už jde o využití při studiu medicíny (např. zobrazení, projít si a „osahání si“ celého lidského těla), využití při hodině historie, zeměpisu (přenesení do určité doby, na určité místo), technologické zaměření (zobrazení a postavení stroje či součástky) nebo třeba využití při hodinách stavebnictví a architektury.

**Rozšířená realita (Augmented reality = AR)** vychází z koncepce mobilního učení a virtuální reality. AR využívá prvků mobilních zařízení, které propojuje s realitou. Pokud se bavíme o AR ve vzdělávání, setkáváme se i s termínem Augmented learning. Augmented learning vychází z učení on demand, tedy jedinec si v určitou dobu na určitém místě žádá o konkrétní informace. Předpokladem využití AR je existující virtuální realita informací a znalostí, která popisuje skutečnou realitu, pokud taková realita neexistuje, je potřeba ji prvně vytvořit. (Veteška 2016, s. 215)

Příkladem využití rozšířené reality může být naskenování QR kódu (Quick Response code) v oblasti cestovního ruchu, kdy se po naskenování QR kódu zobrazí informace o památce, spustí se video či audio průvodce. Dalším zajímavým příkladem mohou být Google Glass, brýle umožňující rozpoznání objektu, Google Glass zobrazí základní informace a zároveň nabídnou třeba i kurz k danému objektu. (Veteška, 2016, s. 215–216)

Rozšířená realita má velmi blízko k tzv. zážitkovému učení, které se využívá nejen ve firemním vzdělávání, ale také i při sebevzdělávání.

To všechno jsou jen příklady ze široké škály využití ICT ve vzdělávání.

#### 4.1.1 ICT jako podstatný faktor metod a forem vzdělávání

Mezi současné trendy využití ICT ve vzdělávání musíme zmínit i Co-teaching metodu ve které jsou nejméně dva vzdělavatelé. Co-teaching můžeme rozdělit na šest typů, jak uvádí Friend a Cook (2010, In: Kursch, 2022, s. 99–100) <sup>9</sup>:

1. **Jeden učí, druhý pozoruje** – jeden učitel vede výuku ve velké skupině, zatímco druhý shromažďuje akademické, behaviorální nebo sociální údaje o konkrétních studentech nebo skupinách.
2. **Skupinová výuka** – výuka je rozdělena do tří nesequenčních částí a studenti jsou rovněž rozděleni do tří skupin. Tyto skupiny rotují mezi třemi místy v rámci učebny, na dvou místech je učí učitelé a na třetím pracují nezávisle.
3. **Paralelní výuka** – dva učitelé učí paralelně, každý s polovinou třídy. Oběma skupinám studentů se předkládá stejné učivo s primárním účelem diferenciací výuky a dosažení větší angažovanosti studentů.
4. **Alternativní výuka** – jeden učitel pracuje s většinou studentů, zatímco druhý pracuje pouze s malou skupinou pro lepší vysvětlení, obohacení výuky, vlastní hodnocení, názornější předvádění, korekci znalostí nebo pro jiný účel.
5. **Týmová výuka** – oba učitelé vedou výuku ve velké skupině a oba jsou přednášející. Mohou představovat opačné názory v debatě nebo se vzájemně doplňovat, ilustrovat různé způsoby řešení problémů a využívat další techniky výuky v páru.

---

<sup>9</sup> Detailnější informace uvádí Kursch (2022) v monografii „Využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání“.



**6. Jeden učí, druhý asistuje** – jeden učitel vede výuku, zatímco druhý koluje mezi studenty a nabízí jim individuální pomoc, asistenci či speciální přístup.

Dalším trendem je tzv. převrácená učebna (inverted classroom), kterou ale lze chápat jako klasickou didaktickou metodu či jako koncept učení a vzdělávání. Převrácená učebna využívá ve velké míře ICT pro prvotní nabytí znalostí, což umožňuje zkrátit teoretické přednášky a v hodinách se věnovat již praktickému využití, diskusi či rozšíření znalostí.

Myšlenku převrácené učebny zkombinovali se vzájemným učením vrstevníků Crouche a Mazura (2001), čímž vznikla tzv. „flipped classroom“, tedy učebna naruby. Písmena v anglickém originálu znamenají (In: Kursch 2022, s. 106):

- **F** pro Flexible Environment (flexibilní prostředí),
- **L** pro Learning Culture (kultura vzdělávání),
- **I** stojí pro Intentional Content (záměrný obsah),
- **P** pro Professional Educator (profesionální vzdělavatel).

ICT bychom měli brát ve dvou rovinách, jako zprostředkovatel komunikace (virtuální učebny, online vzdělávání, videokurzy, sdílené místnosti – např. eTwinng atp.) i jako pomůcku při vzdělávání (samostatné práce ve sdíleném prostoru, multimediální prezentace, tvorba studijních materiálů atp.).

Nejen cenová dostupnost, ale i celkové rozšíření technologií umožňují mít vzdělávání a učení personalizované, dochází ke sdílení a propojování informací napříč celým světem, umožňují studovat kdykoliv a odkudkoliv, to vše vede k dostupnosti učení a vzdělávání.

## 5 Osobnost vzdělavatele dospělých – Lektor

Lektor, je jednou z nejvýznamnějších rolí andragoga. Obecně, vzdělavatel působící v oblasti vzdělávání dospělých je nazýván lektor. Je zodpovědný za volbu nejvhodnějších didaktických metod a forem, metodicky se podílí na přípravě vzdělávací akce, její realizaci a zodpovídá za její evaluaci. Lektor je nejobecnější pojem označující osoby, které realizují interaktivní výukový proces.

Lektory můžeme v podnikovém vzdělávání dělit na interní a externí. Interní lektor je právě zaměstnancem organizace pořádající vzdělávací akci. Tudíž ví, koho bude vzdělávat, kde bude vzdělávat a navíc, zná i prostředí organizace a její kulturu. Pro organizaci jsou výhodou nižší náklady. Nevýhodou nejčastěji bývá, že někteří zaměstnanci nemusí být tolik otevření, či ochotni spolupracovat s někým „uvnitř“. Externí lektor je již mimo organizaci, která vzdělávací akci pořádá. Externí lektor může být ze specializované vzdělávací organizace či osoba samostatně výdělečně činná. Organizace volí externího lektora v případě, že nemá svého vlastního odborníka na danou oblast či systém. Nebo, ve chvíli, kdy je potřeba zaměstnance vzdělat v oblasti, ve které se nemusí cítit příjemně býti vzdělávání svými kolegy.

Ve vzdělávání dospělých se mimo pojem lektor užívají i jiné pojmy, které více odpovídají roli, která je adekvátnější andragogické situaci. Nejčastěji se uvádějí označení jako: facilitátor, instruktor, andragog, poradce, mentor, tutor, trenér, konzultant, kouč, moderátor aj.

Barták (2008, s. 119) definuje některé role následovně:

- **Facilitátor** usnadňuje, ovlivňuje podmínky pro optimální průběh vzdělávacího procesu, usměrňuje motivaci účastníků.
- **Instruktor** vyjadřuje roli lektora jako odborného poradce, který vede teoretickou a praktickou přípravu.
- **Konzultant** je poradcem, odborníkem, který je schopen účastníkům poradit, poskytnout stanovisko, návod, vysvětlení.

- **Kouč** je vzdělavatel zabývající se vzděláváním přímo na jeho pracovišti, při jeho pracovním výkonu formou usměrňování, podněcování jeho činnosti, udržování bezprostředního individuálního kontaktu; nenásilně vede účastníka k sebereflexi a k cílenému seberozvoji.
- **Mentor** je rádcem, poradcem, školitelem, který pracuje se školeným na pracovišti, radí, motivuje, usměrňuje, předává své zkušenosti v dlouhodobé spolupráci se vzdělávaným.
- **Moderátor** je vzdělavatelem, který pracuje moderační metodou; ta je postavena na principu týmové práce, aktivního zapojení všech zúčastněných. Moderace se uplatňuje při seminářích, workshopech, konferencích a umožňuje účastníky aktivizovat, „vtahovat“ do řešení problému.
- **Trenér** využívá specifických metod zaměřených na praktické osvojování dovedností až po vytvoření žádoucích návyků a postojů směřujících ke zlepšování požadovaných výkonových charakteristik. Jedná se o praktickou přípravu ve výcvikových kurzech. Trénink se může týkat i intelektových schopností – např. výcvik představitosti, myšlení, manažerských dovedností.
- **Tutor** je poradcem, pomocníkem studenta v distančním vzdělávání; pracuje se studentem individuálně, usnadňuje mu relativně samostatné studium.

## 5.1 Kvalifikace a profese lektora

V Národní soustavě kvalifikací (NSK) – profesní kvalifikace Lektor dalšího vzdělávání – se nachází kvalifikační i pedagogicko-andragogické požadavky na lektora včetně stanoveného standardu pro ověření těchto kompetencí. Hodnotící standard tvoří přílohu této práce. Pro získání této kvalifikace nezáleží na délce či typu vzdělávací aktivity, ale na aktuálním faktickém stavu kompetence uchazeče v den zkoušky. Profesní vymezení lektora nalezneme v Národní soustavě povolání (NSP).

Obrázek 8: Kvalifikační standard lektora dalšího vzdělávání

### Kvalifikační standard

Název odborné způsobilosti	Úroveň
➕ Orientace v legislativě a systému dalšího vzdělávání pro potřeby lektora dalšího vzdělávání	7 ●●●●●●○
➕ Spolupráce lektora dalšího vzdělávání s klienty při přípravě vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí	7 ●●●●●●○
➕ Tvorba vzdělávacích programů dalšího vzdělávání	7 ●●●●●●○
➕ Rozpracování vzdělávacího programu dalšího vzdělávání do minutového scénáře	7 ●●●●●●○
➕ Tvorba didaktických materiálů v oblasti vzdělávání dospělých	7 ●●●●●●○
➕ Vedení prezenční výuky lektorem dalšího vzdělávání	7 ●●●●●●○
➕ Vedení online výuky lektorem dalšího vzdělávání	7 ●●●●●●○
➕ Ověřování a hodnocení dosažených kompetencí účastníků v oblasti vzdělávání dospělých	7 ●●●●●●○
➕ Reflexe vlastní lektorské práce a evaluace vzdělávací akce v oblasti vzdělávání dospělých	7 ●●●●●●○

Zdroj: Národní soustava kvalifikací

Pro výkon lektorské profese jsou obvykle požadovány praktické dovednosti (např. příprava, řízení a vyhodnocení modelových situací a metod práce se skupinou, sestavení obsahu a struktury vzdělávacího programu atp.) a teoretické znalosti (andragogika, psychologie učení a vzdělávání dospělých, výuka odborných disciplín, didaktika a didaktická technika, metody a postupy lektorství v odborných kurzech, hodnocení, testování a měření ve vzdělávání). (Veteška 2016, s. 185) Mimo jiné se předpokládá, že bude mít odbornou znalost oboru, který přednáší. Zároveň by měl mít lektor i určité charakterové vlastnosti, vhodné pro předávání znalostí/dovedností. Jak již bylo zmíněno, lektorská profese je uvedena v zákoně č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání – řazeno do volné živnosti.

Adriana Pavlikovská v textu z 10. Mezinárodní konference vzdělávání dospělých (International Adult Education Conference – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World) z roku 2020 zmiňuje tři základní zastřešující oblasti kompetencí lektora, odborné kompetence (z oblasti kterou se zabývá), metodické kompetence a osobnostní kompetence. (Osobnosť riadiaca proces výučby (učiteľ, lektor, trenér) 2020, s. 322)

Šerák (2009, s. 66–67) členění rozšiřuje o čtvrtou oblast. Celkově lektorské kompetence dělí do čtyř oblastí: osobnostní vlastnosti (např. odpovědnost, organizovanost, flexibilita), odborná způsobilost, andragogická (pedagogická, didaktická) způsobilost, rétorické a komunikační dovednosti (verbální i neverbální komunikace).

Langer (2016, s. 30) zahrnuje do dlouhodobé přípravy lektora:

- formální vzdělání,
- účast v kurzech,
- péče o psychickou a fyzickou kondici,
- sdružování v asociacích,
- další aktivity.

Do krátkodobé přípravy patří například odpovědi na otázky, které Langer (2016, s. 31) uvádí:

- Koho budu učit?
- Co mám účastníky vzdělávání naučit?
- Proč to chtějí/musí umět?
- Jaké metody, pomůcky a techniku použiji?

Obsah kurzu by se neměl přizpůsobovat znalostem lektora, naopak lektor by měl být vhodným pro danou vzdělávací akci. I zkušený lektor, může poskytnou nekvalitní vzdělávací akci, pokud podcení její přípravu nebo nebude reagovat na situaci během kurzu.

Vzhled a úprava zevnějšku je stejně důležitá jako samotná příprava na vzdělávací kurz, přesto se na ní zapomíná. Nelze podat univerzální návod pro všechny, protože nejen, že platí rozdílná pravidla odívání pro muže a ženy, ale záleží i na místě a typu vzdělávací akce. Základní pravidla odívání poskytují správnou startovní pozici, pokud si lektor či lektorka nejsou jisti „jak na to“.

Jak již bylo zmíněno výše, pro lektorskou profesi není vyžadováno žádné specifické studium. Lektorskou činnost mohou tedy vykonávat i lidé, kteří neznají didaktické zásady nebo vhodnost forem a metod vzdělávání. Ovšem, existuje nepřeberné množství kvalitních či méně kvalitních kurzů se zaměřením na lektorské dovednosti. Jedním příkladem lektorského kurzu je kurz Lektorského minima od EPALE (Electronic Platform for Adult Learning in Europe). První kurz je určen pro začínající lektory a je zaměřen především na prezenční vzdělávání. Lektorské minimum II je zaměřeno na online výuku. V současné době (únor 2023) posledním kurzem série je Lektorské minimum III, jež se zaměřuje na online výuku. Registrace do kurzů je zdarma, po ukončení obdrží jedinec certifikát o absolvování kurzu. Ukázka získaného certifikátu je přílohou této práce.

EPALE je evropská otevřená členská komunita profesionálů v oblasti vzdělávání dospělých, včetně samotných vzdělavatelů, poradců, podpůrných zaměstnanců, akademiků a tvůrců směrnic. EPALE je financována v rámci programu Erasmus+ od Evropské komise. Cílem je poskytnout lepší možnosti učení se dospělých, podpořit a posílit profese vzdělávání dospělých. (Why EPALE, online, nedatováno) V České republice je pro EPALE partnerem Dům zahraniční spolupráce (Spolupráce s EPALE, online, nedatováno).

### **5.1.1 Lektorské dovednosti**

Definovat a rozpoznat dobrého lektora bývá často velmi složité. Každý má jiný názor, kdo je dobrým lektorem a co všechno by měl takový dobrý lektor umět. Přesto existují věci, vlastnosti, schopnosti a dovednosti, na kterých se lidé, autoři i samotní lektori shodují. Výčet některých z nich nabízí tato kapitola.

V časopise *Andragogika v praxi* (Otáhal, online, 2019, s. 28) uvádí jako znaky dobrého lektora:

- Autenticita lektora – schopnost lektora předat obsah hodnověrným způsobem.
- Schopnost zařadit svůj názor do kontextu jiných platných názorů a poskytnout adresnou zpětnou vazbu.
- Profesionální improvizace, tj. schopnost přizpůsobit koncept publiku, případně schopnost koncept moderovat.
- Praktická zkušenost lektora s obsahem, který prezentuje.

**Dobrého a následování hodného lektora je možno objevit nasazením následujících kritérií (Otáhal, online, 2019, s 28):**

- Reference (Důležité je ale uvědomit si, jaký referenční rámec zvolíme za základ. Můžeme upřednostnit jak doporučení kolegů, tak je možné vybírat podle kritérií Iwy League.)
- Přitažlivý osobní manažerský příběh, podložený fakty a daty
- Porozumění problematice ekonomické reality firmy a vztahové dynamiky týmu
- Srozumitelný manažerský styl, který je možno sdílet anebo s ním polemizovat
- Ochota poskytnout zdroje a východiska
- Ochota poskytnout profesní návod a podrobit jej pochybnostem
- Jednotlivé prokazatelné úspěchy/zkušenosti uváděné v úplném a pravdivém kontextu situace
- Schopnost správně pracovat s emočním rozměrem lidí a situací a ochota to vše sdílet
- Ochota pojmenovat své neúspěchy a „slepé uličky“, sdílet je a nabízet východiska
- Aplikační flexibilita, schopnost odpovídat na otázky a vidět věci z mnoha úhlů pohledů
- Schopnost poskytovat inspiraci v příbězích ve srozumitelné narativní podobě
- Didakticky a metodicky uchopený postup výkladu tématu
- Adekvátní matice ověřovacích kritérií při měření výstupu vzdělání ve srozumitelné a užitečné formě
- Ochota poskytovat konzultace
- Průměrné komunikační a prezentační schopnosti
- V ideálním případě: humor a schopnost sebereflexe

Lektor, by měl podporovat, probouzet účastníky v aktivitách a k aktivitám, poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu, poslouchat, být trpělivý, upravovat nejasnosti na pravou míru, poskytnout dostatek času k reakci účastníků, přizpůsobovat zadání úkolů úrovni účastníků, respektovat účastníky a vytvářet pozitivní a učení podporující atmosféru. Během procesu vzdělávání může lektor uplatnit čtyři základní vzdělávací (tréninkové) styly. Jde o behaviorální, funkcionalistický, strukturalistický a humanistický styl. (Vodák a Kucharčíková, 2011, s. 118–119) Definici jednotlivých stylů Vodáka a Kucharčíkové (2011, s. 118) nabízíme níže:

**Behaviorální styl** orientuje vzdělávací proces na výsledek a vede jej zábavnou formou za využití nových didaktických pomůcek. Behaviorální styl je náročný na samotnou přípravu ze strany lektora, pro účastníky vytváří prostředí, které působí povzbudivě a bezpečně.

**Funkcionalistický styl** staví na tezi, že nejlépe se učí považujeme-li něco za praktické, užitečné. Orientace je soustředěna na úkol, zvýšení výkonosti a navazující uznání. Lektor preferující funkcionalistický styl staví před účastníky vysoké a náročné cíle u kterých vyzdvihuje jejich účelnost. Na účastníky, kteří se učí pomaleji, může často působit necitlivě a být netrpělivý.

**Strukturalistický styl** je využíván především lektorem, jenž dává přednost přesnému plánování lekce/výuky, upřednostňuje vhodný systém, strukturu a techniku. Riziko nastává ve chvíli, kdy lektor nereaguje na emocionální stav účastníků a nedokáže na něj pružně reagovat.

**Humanistický styl** bývá upřednostňován lektorem, který dává přednost sebeobjevování. Pro humanistický styl je charakteristická empatie, otevřenost k účastníkům, akceptace a spontánnost. Celý proces se zaměřuje na budování vztahu k účastníkům, což vede i k jeho slabé stránce – velmi osobně zaměřený vztah k účastníkům. To může vést i k nedostatečné kontrole skupiny a nejasnému směru lekce/výuky.



### 5.1.2 Desatero kvalitního lektora

Asociace institucí vzdělávání dospělých uvádí na svých stránkách deset charakteristik kvalitního lektora (online, 2016):

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

Kazík (2017, s. 386) uvádí v závěru knihy „Desatero ctností“, pro které používá označení EFEKTIVITA lektora:

**E – Empatie** – chápavá vstřícnost. Pokuste se být jako lektor velmi otevřený názorům zadavatelů i účastníků, kteří budou vaši aktivitu s vámi realizovat. Přístupujte k nim s pokorou – vy se jdete naučit něco od nich.

**F – Fakta** – nikdy nedostanete dostatek času potřebného k úplnému zvládnutí tématu, proto velmi rozumně vybírejte to podstatné – není důležité věci probrat, ale skutečně naučit.

**E – Excellence** – dnešní svět vyžaduje a oceňuje výjimečnost. Výjimečný by měl být i lektor, měl by nabízet potenciál svých excelentních vlastností, znalostí a dovedností, kompetencí. Musíte nabízet hledání cesty k výjimečnosti a rozvíjet mnohdy i skrytý potenciál těch, které máte před sebou.

**K – Kreativita** – snažte se na každou rozvojovou aktivitu přijít s novou ukázkou, metodou, technikou, odkazem na zdroje. To vás posouvá.

**T – Teorie** – srozumitelná a postavená na konkrétních příkladech, vzorech a návodech.

**I – Inspirace** – musí na vás být vidět, že vás to skutečně baví. Znáte to, kdo zapaluje?

**V – Verifikace** – je nutné exaktně prokazovat přidanou hodnotu, jasné zvýšení úrovně kompetencí (znalost, dovednost, postoj).

**I – Inovace** – ved'te účastníky k hledání cest ke změnám jejich zaběhnutých postupů.

**T – Transparentnost** – používejte obrázky, pomůcky, vzorky, fotky, videa a nejlépe jděte přímo do provozu.

**A – Aplikace** – má smysl učit jen to, co můžeme běžně používat. Pomozte účastníkům nacházet hodnotu a přínos. To má smysl!

Mezi potřebné vlastnosti lektora nesmíme opomenout schopnost zvládat konflikty, které během vzdělávací akce mohou nastat. Hartl, Hartlová (2004, s.268) definují konflikt jako „rozpor, spor, současné střetávání protichůdných tendencí“. Konflikt lze dělit dle druhu tendence (dvě pozitivní pohnutky, dvě negativní pohnutky nebo pozitivní a negativní pohnutky). Dále lze rozlišovat konflikt interkulturní, interpersonální či intrapersonální.

Je přirozené, že během vzdělávací akce, kdy sejdou účastníci s různými názory, zkušenostmi a postoji konflikt vznikne. Někdy jej lektor může sám vyvolat, jde o tzv. řízený konflikt, který může vyjasnit některé sporné otázky. Existuje mnoho variant řešení konfliktu a je na posouzení lektora, kterou možnost bude nejvhodnější zvolit, případně která kombinace variant bude nejúčinnější.

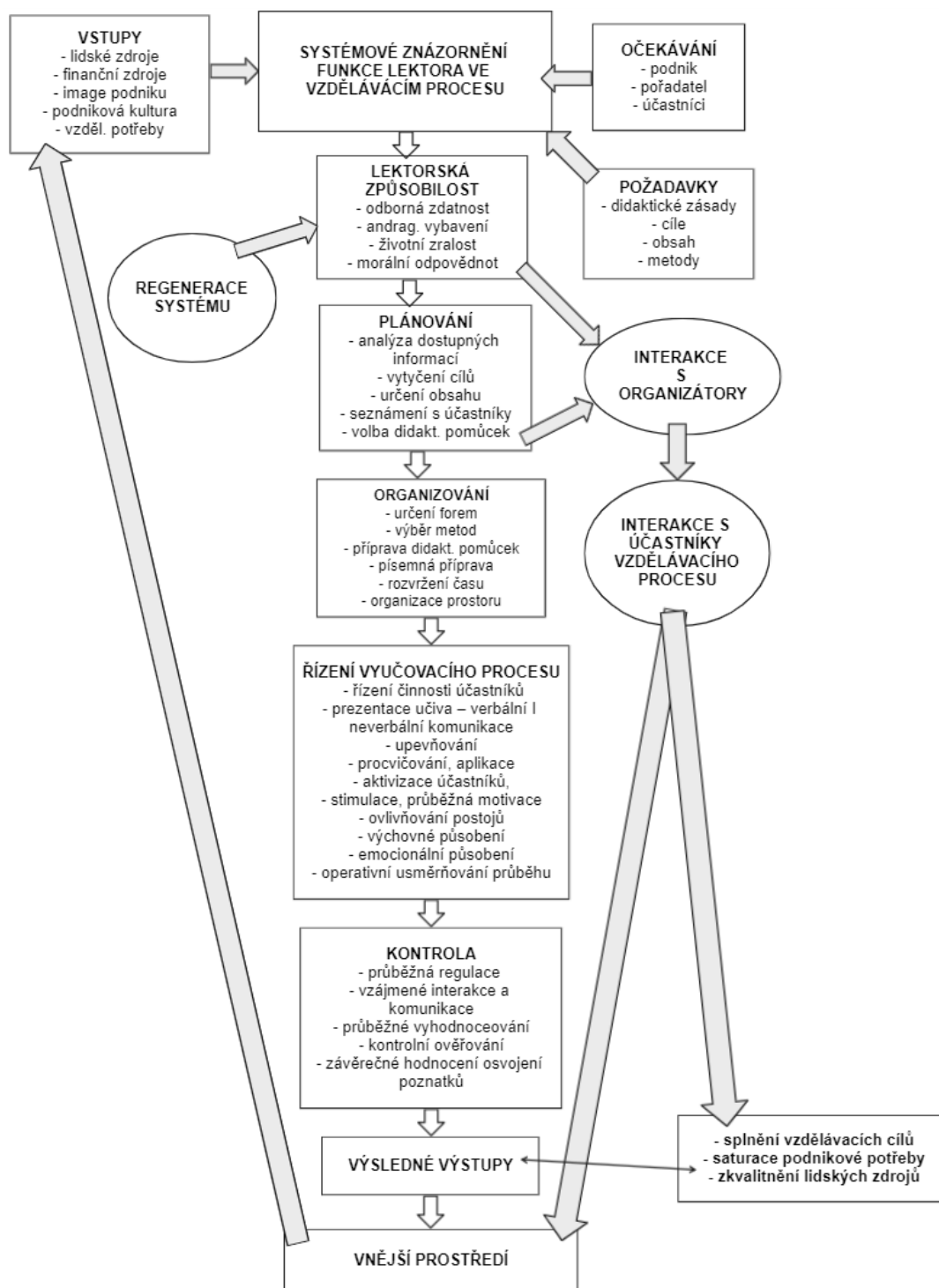
## 5.2 Funkce vzdělavatele ve vzdělávacím procesu

Jak uvádí Šerák a Dvořáková (2009, s. 59–60), kvalita realizovaných vzdělávacích akcí je závislá na kvalifikovanosti těch, kteří jí sestavují a realizují. Ve vzdělávacím procesu jde především o funkce:

- plánovací: time-management, vymezení cílů, učební látky, metod, prostředků,
- motivační: zajištění pozornosti, zájmu,
- komunikační: způsoby prezentace učiva, vedení rozhovoru, diskuse,
- řídicí: zásahy do individuálního průběhu učení, individualizace úkolů, pomoc při potížích, stanovení strategie a taktiky práce,
- organizační: vedení písemností, zajištění podmínek pro práci, materiálů, nástrojů, zařízení, střídání doby práce a odpočinku,
- kontrolní: průběžná kontrola pochopení učiva, kontrola individuálních úkolů, realizace zkoušek, testů,
- vyhodnocovací: pochvala, kritika, analýza chyb.

Palán (2002, s. 93) trefně vystihuje, že lektor (vzdělavatel dospělých) musí nejen splnit očekávání posluchačů i organizátorů, ale zároveň musí ovládat didaktiku učiva, umět stanovovat reálné cíle, mít přehled o didaktických pomůckách a učebních metodikách, atd. Činnost lektora přiblížil v systémovém znázornění funkce lektora ve vzdělávacím procesu, je znázorněna na obrázku 9. Obrázek znázorňuje komplexnost s kterou se lektor potýká napříč celým procesem, včetně vstupů do něj, vedlejších očekávání, požadavků a interakcí. Z důvodu lepší přehlednosti je obrázek č. 9 umístěn na samostatné straně.

Obrázek 9: Systémové znázornění funkce lektora ve vzdělávacím procesu



Zdroj: Palán (2002, s. 94–96), upraveno autorem

## 6 Digitální platforma

Pro lepší představu toho, k čemu má metodika sloužit je potřeba definovat digitální platformu. U definice digitální platformy platí, jako i v jiných pojmech této práce, že autoři jí definují různě, dle oblasti, ve které se pohybují. Níže uvádíme pouze některé, které jsou dostupné online na IGI Global, Publisher of Timely Knowledge (online).

Digitální platforma umožňuje dvěma nebo více odlišným skupinám se navzájem najít, vyměňovat a spoluvytvářet určitou hodnotu. Uspadňuje interakci, propojuje nabídku a poptávku, organizuje nebo vytváří ekosystémy.<sup>10</sup>

Digitální platforma je systém a rozhraní, které formuje obchodní síť nebo usnadňuje transakce trhu na bázi vztahu B2B (business-to-business), B2C (business-to-customer) nebo C2C (customer-to-customer).<sup>11</sup>

Další definice bere digitální platformu jako rozšiřitelnou kódovou základnu softwarového systému, který poskytuje základní funkcionalitu, pro kterou/z níž lze vyvíjet a distribuovat odvozené aplikace.<sup>12</sup>

Je to cesta k vytvoření virtuální učebny pro pedagogy a jejich studenty.<sup>13</sup>

Primárním účelem digitální platformy je umožnit komunikaci mezi dotčenými stranami. Vše se točí kolem usnadnění transakcí k produkci a výměně hodnoty mezi aktéry.<sup>14</sup> (Digital Products vs Digital Platforms: What's the Difference, online, 2022)

Digitální platformy celkově vyvolávají diskusi k jejich regulaci či nastavování pravidel jejich použití. Ale i celkově k jejich využitelnosti a zabezpečení. Příkladem tohoto může být například využití digitální velké digitální platformy – sociální sítě a toho, jak jeden významný americký politik na ní pracoval se svým účtem. Regulací digitálních platform jako takových se zabývá například kniha „Digital Platform Regulation. Global Perspectives on Internet Governance.“ Jejími editory jsou Terry Flew a Fiona R. Martin.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Volný překlad autora

<sup>11</sup> Volný překlad autora

<sup>12</sup> Překlad autora

<sup>13</sup> Překlad autora

<sup>14</sup> Volný překlad autora

<sup>15</sup> Open Access on: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-95220-4>

## **6.1 Metodologické vymezení**

Výzkumným problémem práce je zjištění současného stavu digitálních lektorských platforem a zda by vytvoření digitální lektorské platformy mohlo být přínosem nejen pro uživatele platformy, ale i pro zlepšení stavu lektorské profese. Čímž by došlo i k lepšímu postavení andragogiky, která ve společnosti není ještě stále tolik známou a uznávanou.

Cílem práce je popsat, digitální lektorskou platformu, která nabízí možnost účasti na kurzu či objednání vzdělávací akce napříč obory.

Popisujeme aktuální situaci lektorských platforem především v České republice.

Výstupem práce je metodika pro digitální lektorskou platformu, kterou lze považovat za odrazový můstek v cestě za poskytováním dobrých lektorských služeb, spokojenosti poptávajících i umožnění celoživotního vzdělávání.

## **6.2 Aktuální situace digitálních platforem vzdělávání**

Současná situace v České republice nenabízí jednotné místo, kde by si každý mohl vyhledat kurzy z celé šíře oborů. V České republice existuje platforma pod Asociací institucí vzdělávání dospělých (AIVD ČR), která pro lektory vytváří prostředí, kde mohou navazovat kontakty a nabízí podmínky pro jejich rozvoj. Velká část nabízených vzdělávacích kurzů je pro členy asociace zdarma. Zároveň AIVD pořádá projekt, jehož cílem je zvýšit povědomí o významu dalšího vzdělávání, tzv. Týdny vzdělávání dospělých. (AIVD, online, 2016)

Některá vzdělávací střediska, zájmové skupiny či organizace mají své vlastní přehledy nabídek kurzů a lektorů. Například vzdělávací středisko Hradce Králové u svých lektorů uvádí kurzy, jichž jsou garanty, jaké je jejich vzdělání a odborná praxe. I to, jaké nadcházející akce budou hostit. U sekce kurzů nabízí hledání dle tří kategorií: rekvalifikační kurzy, vzdělávací kurzy a semináře a školení. U kurzů je uvedený lektor, základní informace o kurzu i jeho program. (moje kurzy HK, online)

People Management Forum (PMF) nabízí vzdělávání a rozvoj v oblasti řízení lidských zdrojů pro manažery i HR odborníky – nabízí jim kompletní vzdělávací programy. Ve vzdělávacím programu je uvedena mimo základní informace i forma studia, vstupní předpoklady i jeho zakončení. Mimo jiné pořádá i konference, například ve spolupráci s Národní Technickou knihovnou. (HR Forum, online, 2018)

Dalším příkladem může být Ústav hematologie a krevní transfuze, který nabízí vzdělávání svým zaměstnancům v rámci postgraduálního, pregraduálního vzdělávání ve spolupráci s vysokou školou, mimo jiné nabízí i vzdělávání formou seminářů a kurzů. Na svých stránkách uvádí i užívané metody (v sekci vzdělávání), ty se ovšem netýkají vzdělávacích metod, ale metod využívaných v rámci práce daného ústavu. (ÚHKT, online)

Široký koncept poskytovaného vzdělávání mají například Kursy.cz od společnosti Verlag Dashöfer jež nabízí prezenční semináře, e-learningy, konference, akademie, ale i možnost objednání si školení na míru. Orientují se především na profesní vzdělávání a oblasti s ním úzce spojené. Jejich akademie je souborem kurzů na dané téma či oblast. (Kursy.cz, online, 1997)

Evropským příkladem je The Lifelong Learning Platform (LLP), která sdružuje 42 evropských organizací jež působí v oblasti vzdělávání, odborné přípravy mládeže pocházející nejen z Evropy. Kromě formálního vzdělávání zastřešují i neformální a informální učení. Podporuje holistickou vizi celoživotního učení („od kolébky do hrobu“). (Lifelong Learning Platform, online)

Mezi dobré příklady v ČR patří webová stránka nakurzy.cz, která nabízí přehled kurzů dle lokalit či kategorií (kurzy ze zákona, podle odvětví, ekonomické kurzy, hobby, krása, zdraví sport, jazykové kurzy a osobní rozvoj).

Platforma Top Lektori.cz, která jak se zdá, již bohužel není aktivní je principiálně podobná tomu, co chceme mít. Uvádí výběr kurzů dle oblastí, vede seznam svých lektorů, u kterých uvádí jejich klíčová témata, oblast jejich zaměření, regiony, ve kterých vzdělávání poskytují, cílové skupiny i jejich cenovou úroveň. Dle dostupných informací její lektori mají minimálně tři roky zkušeností. A kromě vzdělávacích akcí poskytují i sestavení rozvojového plánu či komplexní službu (sestavení vzdělávací akce dle požadavků včetně výběru vhodného lektora). (Top Lektori, online)

Zjištění o existenci takovéto stránky je dokladem toho, že snaha o nabízení kvalitních vzdělávacích akcí, s kvalitními lektory je tématem pro všechny, kteří se v dané oblasti pohybují a chtějí poskytovat jen kvalitní služby. Platformu Top Lektori, lze považovat za první ambici na poskytování kvalitních lektorských služeb. Je určitě vhodné, že úzce zaměřené organizace mají své detailní platformy s nabízenými vzdělávacími akcemi (např. Czechitas). Přesto věříme, že jednotná lektorská platforma bude mít své uplatnění a využití.

### **6.3 Účel digitální lektorské platformy**

Její primární funkcí je facilitace mezi lektory a jedinci, kteří se chtějí vzdělávat. Být jednotným prostorem pro vyhledávání vzdělávacích akcí, lektorů. Jde o otevřenou platformu přístupnou všem lidem s internetovým připojením.

Zájemce o vzdělávací akci si zde snadno vyhledá vzdělávací akci, která je již naplánovaná a on se jí může zúčastnit, nebo najde vzdělávací akce, které je možno zrealizovat, případně si zadá poptávku na spolupráci – sestavení specifické vzdělávací akce či sestavení rozvojového plánu.

Smyslem jednotné lektorské platformy je poskytnutí kvalitních vzdělávacích akcí od lektorů, kteří sami disponují kvalitním vzděláním, dostatečnými zkušenostmi z oboru i osobnostními předpoklady. Celková přístupnost k hodnotnému vzdělávacímu kurzu/semináři/workshopu je snahou o zpřístupnění rozvoje dospělých a ukázky toho, že celoživotní učení je nespornou součástí životů. Změna oblasti, ve které se pohybuje, rozšíření našich znalostí či jejich změna vždy neznamená projít si znovu formálním vzdělávacím systémem. Přestože jsou situace, kdy to jinak nejde.

Jedním z cílů digitální lektorské platformy je i snaha o profesionalizaci role andragoga ve společnosti. Andragog není většinou společností vnímán, většina lidí neví, kdo andragog je. Pokud si andragoga spojí se vzděláváním dospělých, stává se, že na něj dopadá stín špatných zkušeností s lektory, kteří k výkonu této profese nemají dostatečnou kvalifikaci či předpoklady.



Je-li vzdělavatelem člověk s andragogickým pozadím, ví, jaké všechny faktory musí vzít v potaz. Jak se na vzdělávací akci připravit, jaké jsou její fáze. Je schopen vybrat vhodné metody, formy apod. Ano, i lidé bez andragogického vzdělání, mohou být skvělými lektory, to by ovšem nemělo snižovat váhu andragogické profese jako takové. Protože andragog není pouze lektor, lektor je jen jednou z rolí andragoga. Andragog je odborník působící v oblasti výchovy, vzdělávání a rozvoje dospělých. (Veteška, 2016, s. 180)

Jak vyplývá z kapitol výše, vzdělávání a učení se je nedílnou součástí našich životů v celé jeho délce a šíři, proto by mu měla být přikládána určitá důležitost. Při vzdělávání dospělých se nesmí zapomínat na specifika vzdělávání dospělých, protože dospělý jedinec má již určité zkušenosti, znalosti a dovednosti. Na tuto již existující základnu lze navazovat, využít ji.

Dospělí velmi často musí vědět proč se mají vzdělávat, k čemu jim to bude, stejně jako u dětí i dospělí se učí různým tempem. Při vzdělávání dospělých bychom měli dbát na kvalitu vzdělání, stejně jako u vzdělávání dětí. V průběhu hledání vzdělávacího kurzu či lektora můžeme narazit na různé nabídky. V některých případech, ovšem není jisté, v jaké kvalitě vzdělávací akce bude.

Propagace platformy je nutností pro vytvoření povědomí mezi lidmi a vytvoření svého místa. Propagace by měla zahrnovat i příklady zainteresovaných uživatelů o tom, co je již k dispozici a co se naopak ještě plánuje. (Building an Effective Digital Platform: Adam Hansrod on the Benefits, Challenges, and Approach, online, 2006–2023)

## **6.4 Obsah digitální lektorské platformy**

Digitální lektorská platforma nabízí jedinci možnost vyhledat vzdělávací kurz, lektora či si zadat požadavek na specifickou vzdělávací akci. Popis kurzu zahrnuje jméno lektora či jména lektorů. Obsahuje základní informace o délce, místě konání, formě ukončení, didaktické metody, formu, jakou bude znalost či dovednost předávána. Jedinec má možnost vyhledávat kurzy i dle lektora. Další složkou obsahu je vypracování rozvojového plánu. Více si o obsahu platformy uvedeme níže.

Každý uživatel má možnost si vytvořit svůj uživatelský účet. Ten poskytuje možnost vedení si seznamu absolvovaných či nadcházejících kurzů. Dále se v něm nacházejí poskytnuté dokumenty (skripta, cvičebnice apod.) od lektorů. Přidání si kurzů na seznam „oblíbených“. Nebo zapnout notifikace, když daný lektor přidá vzdělávací akci.

Celá platforma stojí na lektorech a jimi poskytovaných službách. Zároveň s tím, stojí na uživatelské přívětivosti, na jednoduchosti orientace v ní.

Lektor o sobě poskytne následující informace, které budou součástí jeho medailonku. Právě zde má lektor možnost uvést, zda vytváří i rozvojové plány nebo, zda může být mentorem či koučem. Tím dojde i k menšímu rozšíření nabízených služeb.

#### **Informace o lektorovi:**

- Vzdělání a zkušenosti – současná situace – zaměstnání
- Odborné zaměření
- Reference
- Nabízené kurzy
- Členství v asociacích souvisejících se vzděláváním/andragogikou/lektorstvím
- Aktivita na sociálních sítích
- Publikoval/sdílel/převzal něco zajímavého z dané oblasti, publikační činnost

#### **Informace o kurzu:**

- Název
- Obsah – podrobný přehled témat a jejich anotace
- Délka
- Forma
- Jazyk
- Vzdělávací cíl
- Hodinová dotace (celková i dílčí)
- Maximální počet účastníků / případně upřesnění cílové skupiny
- Při velmi specifické orientaci kurzu je uvedena informace, jaké jsou predispozice
- Plánované místo konání

- Materiální a technické zabezpečení – požadavky pro účastníka (co bude potřebovat)
- Vzhled materiálů
- Způsob vyhodnocení akce
- Zakončení
- Certifikát – akreditovaný kurz či nikoliv
- Garant kurzu – lektor
- Hodnocení kurzu
- Další rozšiřující materiály/informace

Uživatelé mají možnost napsat své zkušenosti nejen se vzdělávacími kurzy a lektory, ale i sdílet svůj názor na platformu jako takovou. Na stránce se nachází prostor pro toto sdílení. Jediným požadavkem na tato hodnocení je respektující vyjadřování nejen vůči lektorům či jiným účastníkům vzdělávacích akcí, ale vůči všem, kteří na stránku mohou zavítat.

Platforma podporuje vyhledávání a filtrování kurzů podle: oblasti, formy, jazyka, poskytovatele (lektora /instituce), ceny (placený/neplacený), zakončení (s certifikátem či bez) nebo dle délky kurzu (0–5 h, 6–10 h, 11–15 h, 15+ h).

### **Zadání poptávky po vzdělávací akci**

- Přednastavený formulář
- Oblast vzdělávací akce (odpovídá oblastem, podle kterých se vzdělávací akce (VZDA) na platformě vyhledává)
- Počet účastníků
- Forma (dle dohody, prezenční, distanční)
- Popis/další informace (může zahrnovat i stanovení cenového stropu)
- Možnost nahrání relevantních příloh

### **Zadání poptávky na tvorbu rozvojového plánu**

Pokud bude lektor kromě klasické vzdělávací akce nabízet i tvorbu vzdělávacího plánu, bude zájemce komunikovat již přímo s lektorem. Komunikace mezi zadavatelem (jedinec, který poptávku zadal) a tvůrcem (lektorem) je již plně v jejich režii. S rozvojovým plánem šitým na míru jedinec dokáže lépe dosáhnout stanovených cílů a přímá komunikace s jeho tvůrcem, případně následně i průvodcem jen umožní jeho zdárnou aplikaci a dokončení.

### **Požadavky na lektora**

Aby byl lektor do platformy zařazen, musí zaslat informace, které budou moci být případně uveřejněny v jeho medailonku. Zájemce zasílá informace o své odborné oblasti, informace o lektorské praxi, v jakých jazycích může kurzy poskytovat. V jakých regionech by případně poskytoval osobní vzdělávací akce atd.

Po obdržení požadavku o zařazení probíhá analýza obdržených informací a případné osobní nebo online setkání. Potkají-li se očekávání obou stran, je lektor zařazen do databáze. Svou nabídku vzdělávacích akcí vyplní do sdíleného souboru, poté jsou administrátorem platformy aktualizovány veškeré informace na webu. Každý lektor má možnost využít připravených studijních materiálů, které připomínají nejdůležitější androdidaktické zásady. Probíhá i revize studijních materiálů, aby byly pro účastníky srozumitelné a dobře dostupné.

## **Závěr**

Tak jak se liší životy každého dospělého, se v mnoha ohledech liší to, jak probíhá učení jednotlivce. Celoživotní učení neovlivňuje pouze daného jedince, ale celou společnost, ve které se nachází. Nezáleží, jestli se na to díváme z pohledu demokratického či ekonomického, vliv celoživotního učení je nepopíratelný.

Má-li být platforma, byť jen malou zárukou kvality, je nutné její zaštitění. V ideálním případě by platformu zaštitila asociace či organizace (nebo více z nich), která je se vzděláváním dospělých i andragogikou spojená. Může jít například o Českou Andragogickou Společnost, Asociaci institucí vzdělávání dospělých v České republice nebo Asociaci odborníků v andragogice ČR. Ovšem toto je dílčí části skládačky. To, co by mohlo celkově pomoci se zajištěním kvality vzdělávacích akcí by bylo samotné zakotvení vzdělávání dospělých v českém zákoně. Protože jak je v práci zmíněno, neexistuje žádný zákon, který by se vzděláváním dospělých komplexně zabýval. Existují zákony, kde se nějakým způsobem o vzdělávání dospělých pojednává, ale to se bavíme především o profesním oblasti.

Svou úlohu, jak jinak, hrají i vysoké školy, které mají ve svých oborech gerantagogiku, sociální a kulturní andragogiku či další oblasti andragogiky nebo andragogiku jako takovou. Vysoké školy byly, jsou a budou hybateli událostí. Když ne politický aparát, pak jsou to právě vysoké školy, které mohou pomoci zlepšovat situaci ohledně vzdělávání dospělých, vždyť právě tam probíhá vzdělávání dospělých.

Těžko říci, zda některá z budoucích strategií rozvoje České republiky opravdu povede ke zlepšení postavení vzdělávání dospělých. Nebo zda je spíše nutné, aby se lidé pohybující se v andragogické sféře, ve sféře edukace dospělých včetně seniorů, pustili zas o znova do snah o zlepšení tohoto postavení či ve svých snahách nadále pokračovali. Aby společnost pochopila, že tohle je cesta, jak být nejen prosperující zemí, ale především zemí, která si uvědomuje svou hodnotu, zemí, která má ambici přispět do světového dění dovednostmi, zkušenostmi a znalostmi svých občanů. Být zemí, která chce být aktivní ve svém demokratickém zřízení, aby byla místem, kde nehledě na zatěžkávací zkoušky, demokracie zůstane.

Jedná se o malý krok v oblasti vzdělávání dospělých. Snaha o vznik digitální lektorské platformy by mohla zahájit debatu, jaké nástrahy a přínosy může přinést. Vedla by opravdu ke zlepšení poskytovaných vzdělávacích akcí? Máme v České republice dostatek kvalitních lektorů, třeba dle kritérií na rozpoznání dobrého lektora, které uvádí tato práce? Půjde to i bez legislativního zakotvení a legislativních požadavků na profesi lektora? Vytvoření platformy, její zaštitění a uvedení do provozu je směr kterým se lze vydat.

Popisem aktuální situace digitálních lektorských platform, uvedením příkladu zakotvení vzdělávání dospělých v právním systému Norska, a především vytvořením metodiky pro vytvoření digitální lektorské platformy práce svůj cíl splnila. Metodiku lze rovnou využít jako odrazový můstek pro zahájení tvorby platformy. Z technického hlediska je potřeba zvolit jakou formou bude platforma vytvořena – využití šablon např. přes Wordpress nebo vytvoření úplně od základu. Ať už se zvolí jakákoliv z variant, základní informace (co vše obsahuje, s jakými informacemi pracuje apod.) z metodiky lze již využít pro její celkové vytvoření. Následovalo by pilotní zpuštění platformy pro vychytání nedostatků, odzkoušení funkčnosti vyhledávání i všech prolinků. Krokem do budoucna bude sladění rozvržení platformy i pro mobilní zařízení, přidání záložky s tipy na zajímavé kurzy, videa, knihy atp.

## **Seznam použitých zkratk**

AIVD = Asociace institucí vzdělávání dospělých

AR = Augmented reality (Rozšířená realita)

BSC = Balanced Scorecard

CONFITIANTA = CONFérence INTernationale sur l'Education des Adultes

ČR = Česká republika

CŽU = Celoživotní učení

EPALE = Electronic Platform for Adult Learning in Europe

EU = European Union

ICT = Information and Communication Technologies

ISCED = International Standard Classification of Education

KPI = Key Performance Indicators

LMS = Learning Management System

MBO = Management By Objectives

MIT = Massachusetts Institute of Technology

MOOCs = Massive Open Online Courses

NSK = Národní soustava kvalifikací

NSP = Národní soustava povolání

OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development

QR = Quick Response (code)

U3A = Akademie třetího věku

U3V = Univerzita třetího věku

UNESCO = United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Vox = The Norwegian Agency for Lifelong Learning – nyní pod názvem Skills Norway

VR = Virtual Reality (Virtuální realita)

VZDA = Vzdělávací akce



## Seznam použitých informačních zdrojů

- A Memorandum on Lifelong Learning* [online]. 2000 [vid. 2022-12-04]. Dostupné z: <https://uil.unesco.org/document/european-communities-memorandum-lifelong-learning-issued-2000>
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. Praha: Alfa Publishing. ISBN 978-80-87197-12-7.
- BERTRAND, Y., 1998. *Soudové teorie vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-216-5.
- BJERKAKER, S., 2016. *Adult and Continuing Education in Norway: Länderporträt*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. DOI: [doi.org/10.3278/37/0576w](https://doi.org/10.3278/37/0576w).
- Česká republika. *Zákon č. 455/1991 Sb., o živnostenském podnikání*, ve znění pozdějších předpisů.
- Desatero kvalitního lektora. In: *Asociace Institucí vzdělávání dospělých ČR* [online]. © 2016 [vid. 2023-02-23]. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc2725/>
- DVOŘÁKOVÁ, M. a M. ŠERÁK, 2016. *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Filozofická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7308-694-7.
- Evropský orgán pro pracovní záležitosti a Generální ředitelství pro zaměstnanost, sociální věci a sociální začleňování, 2020. 6 nejlepších bezplatných platform pro on-line kurzy. In: *EURES* [online]. 11. května 2020 [vid. 2023-01-28]. Dostupné z: [https://eures.ec.europa.eu/top-6-free-platforms-online-courses-2020-05-11\\_cs](https://eures.ec.europa.eu/top-6-free-platforms-online-courses-2020-05-11_cs)
- HANSROD, A., 2022. *Building an Effective Digital Platform: Adam Hansrod on the Benefits, Challenges, and Approach* [online]. © 2006-2023 [vid. 2023-03-27]. Dostupné z: <https://www.infoq.com/articles/effective-digital-platform/>
- KAUSHAL, D., 2022. Digital Products vs Digital Platforms: What's the Difference. In: *Net Solutions* [online]. Updated: October 31, 2022 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.netsolutions.com/insights/digital-products-vs-digital-platforms/>
- KAZÍK, P., 2017. *Rukověť dobrého interního lektora*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-9606-4.

- KEOGH, H., 2009. *The state and development of adult learning and education Europe, North America and Israel: Regional synthesis report*. Germany: UNESCO Institute for Lifelong Learning. ISBN 978-92-820-1165-2. Dostupné také z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182946>
- KURSCH, M., 2022. *Využití informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání: monografie*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-346-7.
- Kursy.cz* [online]. © 1997 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.kursy.cz/14/1/1/onas/>
- LANGER, T., 2016. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-271-0093-4.
- Law On Adult Education (Adult Education Act)* [online]. 2009 [vid. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.global-regulation.com/translation/norway/5961354/law-on-adult-education-%2528adult-education-act%2529.html>
- LEIRMAN, W., 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání: expert, inženýr, prorok, komunikátor: vzdělávání dospělých v české tradici a v evropském kulturním kontextu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-168-4.
- Lektor/lektorka dalšího vzdělávání. In: *Národní soustava kvalifikací* [online]. 2023 [vid. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://www.narodnikvalifikace.cz/>
- Lifelong Learning Platform* [online]. [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://lllplatform.eu/who-we-are/about-us/>
- Macmillan Dictionary: Free English Dictionary and Thesaurus*. [online]. © Limited 2009–2023 [vid. 2022-12-03]. Dostupné z: <https://www.macmillandictionary.com/>
- Moje kurzy HK* [online]. [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.mojekurzyhk.cz/>
- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J., 2005. *Soubor základních pravidel a dovedností pro lektorskou práci*. Praha: Institut pro místní správu. ISBN 80-86976-02-5.

Nakurzy.cz [online]. © 1999 - 2023 [vid. 2023-02-2025] . Dostupné z:

<https://www.nakurzy.cz/kurzy>

O asociaci. In: *Asociace Institucí vzdělávání dospělých ČR* [online]. © 2016 [vid. 2023-02-23]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/o-asociaci/>

OLIVER, E., 2010. *Research and Developmnet in Adult Education: Fields and Trends*. Germany: Barbara Budrich Publishers. eISBN 978-3-86649-719-1. [vid. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/j.ctvbkk4rk.1?seq=3>

OTÁHAL, P., 2019. Jak poznat, že vzdělání potřebuji a jak poznat dobrého vzdělavatele – lektora?. *Andragogika v praxi*. 6(22), 28. ISSN: 2336-5145. [vid. 2022-11-26]. Dostupné také z: <https://www.aivd.cz/cz/publikace/>

PALÁN, Z. a T. LANGER, 2008. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-58-7.

PALÁN, Z., 2002. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o.

PAVLOV, I., 2017. *Učitel'ská andragogika*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity. ISBN 978-80-555-1968-5.

*People Management Forum* [online]. © 2018 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z:

<https://hrforum.cz/produkty-a-sluzby/institut/informace/>

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRUSÁKOVÁ, V., 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.

SBERTOLI, G., 2017. News from Norway: Bye bye Vox - Welcome Skills Norway. In. *EPALE* [online]. January 10, 2017 [vid. 2023-03-27]. Dostupné z:

<https://epale.ec.europa.eu/en/content/news-norway-bye-bye-vox-welcome-skills-norway>

- SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- Spolupráce s EPALÉ. In: *Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR* [online]. © 2016 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/cz/spoluprace-epale/>
- Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. © 2013–2023 [vid. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístup)*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-256-9.
- ŠERÁK, M. a M. DVOŘÁKOVÁ, 2009. *Profesní vzdělávání dospělých: Učební text pro VOŠES*. Praha.
- ŠERÁK, M., 2009. *Zájmové vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80- 7367-551-6.
- ŠPÁTENKOVÁ N. a L. SMÉKALOVÁ, 2015. *Edukace seniorů - Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5446-8.
- TopLektori.cz* [online]. [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <http://www.toplektori.cz/>
- VETEŠKA, J. a M. KURSCH. (eds.), 2021. *Vzdělávání dospělých 2020 – reflexe, realita a potenciál virtuálního světa = Adult Education 2020 – Reflection, Reality and Potential of the Virtual World : proceedings of the 10th International Adult Education Conference : 16 December 2020*. Prague. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-7-2.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.
- VETEŠKA, J., 2016 *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1026-9.
- VETEŠKA, J., 2018. *Teorie vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-115-9.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ, 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1904-7.

VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ, 2011. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců 2.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3651-8.

Vzdělávání 4.0 jako reakce na Průmysl 4.0., 2017. In: *PortálDigi*, [online]. 10. 10. 2017 [vid. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://portaldigi.cz/vzdelavani-4-0-jako-reakce-na-prumysl-4-0/>

Vzdělávání. In: *Ústav hematologie a krevní transfuze* [online]. [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.uhkt.cz/vyuka-vzdelavani>

What is Digital Platform. In: *IGI Global Publisher of Timely knowledge* [online]. © 1988–2023 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.igi-global.com/dictionary/beusin/55829>

Why EPALÉ. In: *EPALÉ* [online]. © 1995–2023 [vid. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/why-epale>

ZÍKOVÁ, B., 2020. Sebeřízené vzdělávání – odpověď na nejistou budoucnost?. In: *Perpetuum, vzdělávání bez hranic* [online]. 2. 7. 2020 [vid. 2023-03-25]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2020/07/seberizene-vzdelavani-odpoved-na-nejistou-budoucnost/>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Hodnotící standard

Příloha č. 2 – Ukázka certifikátu EPALE

## Lektor/lektorka dalšího vzdělávání (kód: 75-001-T)

<b>Autorizující orgán:</b>	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
<b>Skupina oborů:</b>	Pedagogika, učitelství a sociální péče (kód: 75)
<b>Týká se povolání:</b>	Lektor dalšího vzdělávání
<b>Kvalifikační úroveň NSK - EQF:</b>	7

### Odborná způsobilost

Název	Úroveň
Orientace v legislativě a systému dalšího vzdělávání pro potřeby lektora dalšího vzdělávání	7
Spolupráce lektora dalšího vzdělávání s klienty při přípravě vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí	7
Tvorba vzdělávacích programů dalšího vzdělávání	7
Rozpracování vzdělávacího programu dalšího vzdělávání do minutového scénáře	7
Tvorba didaktických materiálů v oblasti vzdělávání dospělých	7
Vedení prezenční výuky lektorem dalšího vzdělávání	7
Vedení online výuky lektorem dalšího vzdělávání	7
Ověřování a hodnocení dosažených kompetencí účastníků v oblasti vzdělávání dospělých	7
Reflexe vlastní lektorské práce a evaluace vzdělávací akce v oblasti vzdělávání dospělých	7

### Platnost standardu

Standard je platný od: 06.01.2023

## Kritéria a způsoby hodnocení

### Orientace v legislativě a systému dalšího vzdělávání pro potřeby lektora dalšího vzdělávání

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Vyhledat v Národní soustavě kvalifikací (NSK) konkrétní informaci a vysvětlit význam NSK v systému dalšího vzdělávání	Praktické předvedení a ústní ověření
b) Vyhledat v Národní soustavě povolání (NSP) konkrétní informaci a vysvětlit význam NSP v systému dalšího vzdělávání	Praktické předvedení a ústní ověření
c) Vyhledat v zákoně č. 179/2006 Sb. konkrétní informaci týkající se vzdělávání dospělých a vysvětlit význam tohoto zákona v systému dalšího vzdělávání	Praktické předvedení a ústní ověření
d) Vysvětlit systém rekvalifikací v ČR v návaznosti na platnou legislativu a na konkrétním příkladu uvést provázanost systému rekvalifikací s Národní soustavou kvalifikací	Ústní ověření
e) Uvést a vysvětlit možnosti uplatnění lektora dalšího vzdělávání na trhu práce v návaznosti na platnou legislativu v pracovněprávní oblasti a v oblasti živnostenského podnikání; uvést pravidla pro získání živnosti v oboru lektorské činnosti	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### Spolupráce lektora dalšího vzdělávání s klienty při přípravě vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Prezentovat klientovu zakázku na realizaci vzdělávací akce	Praktické předvedení a ústní ověření
b) Provést kalkulaci ceny služeb lektora a obhájit ji	Praktické předvedení a ústní ověření
c) Popsat systém vedení dokumentace vzdělávací akce v návaznosti na potřeby klientů a stanovená pravidla	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### Tvorba vzdělávacích programů dalšího vzdělávání

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Vytvořit vzdělávací program dalšího vzdělávání v návaznosti na zakázku klienta; navrhnout jeho úpravy v důsledku změn parametrů a tyto úpravy obhájit s využitím znalostí didaktických zásad	Praktické předvedení a ústní ověření
b) Na příkladu z praxe dle volby uchazeče popsat možnosti využití Národní soustavy kvalifikací při tvorbě programů dalšího vzdělávání	Ústní ověření
c) Vysvětlit pojmy v kontextu dalšího vzdělávání: vzdělávací program, cíle vzdělávání, kompetence ve vzdělávání, cílová skupina, profil absolventa, rámcový učební plán, obsah vzdělávání (učivo), forma vzdělávání, způsob ukončení vzdělávacího programu	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**



### Rozpracování vzdělávacího programu dalšího vzdělávání do minutového scénáře

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Rozpracovat vzdělávací program dalšího vzdělávání do minutového scénáře; navrhnout jeho úpravy v důsledku změn parametrů a tyto úpravy obhájit s využitím znalostí didaktických zásad	Praktické předvedení a ústní ověření
b) Vysvětlit pojmy v kontextu dalšího vzdělávání: didaktická zásada, vzdělávací metoda, didaktická technika, didaktický materiál, kritérium pro ověření výsledků vzdělávání	Ústní ověření
c) Vysvětlit zadanou didaktickou zásadu a ilustrovat její uplatňování na konkrétním příkladu z lektorské praxe v kontextu uplatňování ostatních didaktických zásad	Ústní ověření
d) Popsat další možný způsob rozpracování vzdělávacího programu	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### Tvorba didaktických materiálů v oblasti vzdělávání dospělých

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Vytvořit výukovou prezentaci v elektronickém formátu a upravit ji na základě zadaných změn parametrů	Praktické předvedení
b) Vytvořit pracovní list, navrhnout jeho úpravy na základě zadaných změn parametrů a tyto úpravy obhájit s využitím znalostí didaktických zásad	Praktické předvedení a ústní ověření
c) Vytvořit učební text, navrhnout jeho úpravy na základě zadaných změn parametrů a tyto úpravy obhájit s využitím znalostí didaktických zásad	Praktické předvedení a ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### Vedení prezenční výuky lektorem dalšího vzdělávání

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Vést prezenční výuku pro skupinu účastníků v oboru dle zaměření lektora	Praktické předvedení
b) V průběhu výuky vhodnými metodami a technikami rozvíjet kompetence účastníků v souladu se vzdělávacím programem a s respektem ke zjištěným vzdělávacím potřebám účastníků	Praktické předvedení
c) V průběhu výuky uplatňovat didaktické zásady	Praktické předvedení
d) Identifikovat aktuální úroveň kompetencí účastníků, jejich očekávání a vzdělávací potřeby a přizpůsobit tomu výuku	Praktické předvedení
e) V průběhu výuky vhodně motivovat účastníky	Praktické předvedení
f) V průběhu výuky vhodně využívat didaktické materiály a didaktické pomůcky	Praktické předvedení
g) Vést výuku interaktivně; zapojovat a aktivizovat účastníky	Praktické předvedení
h) V průběhu výuky reagovat na podněty, otázky a chování účastníků	Praktické předvedení
i) V průběhu výuky poskytovat zpětnou vazbu účastníkům a na zpětnou vazbu od účastníků adekvátně reagovat	Praktické předvedení
j) V průběhu výuky uplatňovat partnerský a respektující přístup k účastníkům; udržovat pozitivní atmosféru	Praktické předvedení
k) V průběhu výuky využívat didaktickou techniku	Praktické předvedení
l) Do výuky zařadit skupinovou aktivitu	Praktické předvedení
m) V průběhu výuky adekvátně reagovat na neočekávané situace	Praktické předvedení
n) Do závěrečné fáze výuky zařadit aktivitu pro ověření a hodnocení dosažených znalostí a dovedností účastníků	Praktické předvedení

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### Vedení online výuky lektorem dalšího vzdělávání

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Založit v online platformě vzdělávací akci a pozvat účastníky vzdělávací akce	Praktické předvedení
b) Vést online výuku prostřednictvím zvolené platformy; do výuky zařadit interaktivní prvek pro aktivizaci účastníků vzdělávací akce	Praktické předvedení
c) V průběhu online výuky využít obsah na internetu	Praktické předvedení

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### OVĚŘOVÁNÍ A HODNOCENÍ DOSAŽENÝCH KOMPETENCÍ ÚČASTNÍKŮ V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Vytvořit zadání aktivity/aktivit pro ověření a hodnocení dosažených kompetencí účastníků; navrhnout jeho úpravy v důsledku změn parametrů a tyto úpravy obhájit s využitím znalostí didaktických zásad	Praktické předvedení a ústní ověření
b) Na příkladu z praxe vzdělávání dospělých vysvětlit rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením	Ústní ověření
c) Popsat využití Národní soustavy kvalifikací při ověřování a hodnocení dosažených kompetencí účastníků v oblasti vzdělávání dospělých	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

### REFLEXE VLASTNÍ LEKTORSKÉ PRÁCE A EVALUACE VZDĚLÁVACÍ AKCE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ Dospělých

Kritéria hodnocení	Způsoby ověření
a) Reflektovat vlastní lektorský výstup realizované prezenční a online výuky z hlediska cílů vzdělávání nastavených ve vzdělávacím programu	Praktické předvedení
b) Popsat postup evaluace vzdělávací akce v oblasti vzdělávání dospělých	Ústní ověření
c) Nastínit plán svého dalšího profesního rozvoje včetně příkladů vybraných vzdělávacích aktivit a příležitostí pro svůj další profesní rozvoj	Ústní ověření

**Je třeba splnit všechna kritéria.**

## Organizační a metodické pokyny

### Pokyny k realizaci zkoušky

#### 1. Vstupní předpoklady pro účast na zkoušce

Uchazečem o zkoušku může být každá fyzická osoba starší 18 let, která získala alespoň základy vzdělání, nebo účastník rekvalifikace podle zákona č. 435/2004 Sb., zákon o zaměstnanosti.

Zdravotní způsobilost není vyžadována.

Autorizovaná osoba zároveň s odesláním pozvánky ke zkoušce písemnou formou sdělí, kde a jakým způsobem se uchazeč může informovat o svých povinnostech a průběhu zkoušky a které doklady/dokumenty musí uchazeč předložit bezprostředně před započítáním zkoušky.

Alespoň 10 pracovních dnů před termínem konání zkoušky doručí uchazeč autorizované osobě emailem nebo jiným domluveným způsobem v elektronické podobě **soubor modelových andragogických dokumentů** (viz níže), které osobně zpracoval. Autorizovaná osoba při dodržení hodnoticího standardu přizpůsobí konkrétní zadání zkoušky (tj. úkoly, úlohy a otázky) těmto modelovým andragogickým dokumentům. Modelové andragogické dokumenty jsou podkladem pro hodnocení odborných způsobilostí uchazeče.

**Soubor modelových andragogických dokumentů** - povinné součásti:

- 1) **Modelová zakázka klienta** obsahující minimálně tyto informace: cíle vzdělávání, požadované kompetence, pojetí výuky, obsah vzdělávání, charakteristiky cílové skupiny, předcházející a navazující vzdělávací a rozvojové aktivity, materiálně-technické zajištění, forma vzdělávací akce, místo a časový rozsah výuky – vše formulované z pohledu klienta. Klient může být hypotetický, modelový.
- 2) **Modelový vzdělávací program** v rozsahu 7 výukových hodin v prezenční formě a 1 výukové hodiny v online formě, tzn. celodenní program. Modelový vzdělávací program bude obsahovat minimálně tyto informace: název, profil absolventa, vstupní požadavky na účastníky, cíle vzdělávání, kompetence absolventa, obsah vzdělávání (učivo), rámcový učební plán, způsob ukončení, kritéria pro hodnocení dosažených kompetencí absolventa, materiálně-technické zabezpečení výuky.
- 3) **Modelový minutový scénář** v rozsahu celého modelového vzdělávacího programu, tzn. 8 výukových hodin, z nichž jedna je určena pro online výuku. Obsahuje vnitřně provázané informace minimálně v tomto rozsahu: čas, téma, postup výuky, metody, pomůcky, poznámky, určení platformy pro online výuku.
- 4) **Soubor didaktických materiálů** vztahujících se k modelovému vzdělávacímu programu:
  - a) **výuková/e prezentace v elektronickém formátu;**
  - b) **pracovní list/y;**
  - c) **učební text** přizpůsobený pro samostudium.
- 5) **Modelové zadání aktivity/aktivit pro ověření a hodnocení dosažených kompetencí.** Účelem aktivity/aktivit je ověřit, do jaké míry účastníci vzdělávací akce získali kompetence projektované v modulovém vzdělávacím programu. Aktivita/aktivity musí tedy být vzhledem k projektovaným cílům vzdělávání relevantní, s vysokou mírou validity, reliability a objektivit. Příklady aktivit: praktická zkouška, ústní zkouška, písemná zkouška (např. test), kombinované aktivity.

Uchazeč může při zkoušce využívat:

- vlastní počítač,
- vlastní didaktické pomůcky a materiály,
- vlastní kancelářské potřeby.

Uchazeč si ke zkoušce přinese soubor modelových andragogických dokumentů v zaslaném rozsahu a v takové podobě, která mu umožní realizovat výuku kterékoliv části modelového vzdělávacího programu.

### 2. Průběh zkoušky

Před zahájením zkoušky uchazeč předloží zkoušejícímu průkaz totožnosti a případně další dokumenty opravňující k připuštění ke zkoušce uvedené v části 1. Vstupní předpoklady pro účast na zkoušce.

Bezprostředně před zahájením zkoušky autorizovaná osoba seznámí uchazeče s pracovištěm, s organizací zkoušky, s jeho právy a povinnostmi v rámci zkoušky dle zákona č. 179/2006 Sb. a s požadavky bezpečnosti a ochrany zdraví při práci (BOZP) a požární ochrany (PO), o čemž bude autorizovanou osobou vyhotoven a uchazečem podepsán písemný záznam.

Zkoušející uzná, a tedy nemusí ověřovat, ty odborné způsobilosti, které byly již dříve u uchazeče ověřeny v rámci zkoušky z jiné profesní kvalifikace (nutno doložit osvědčením o získání profesní kvalifikace), a které jsou shodné svým rozsahem i obsahem. Rozsah a obsah odborné způsobilosti určují její jednotlivá kritéria a pokyny k realizaci zkoušky popsané v hodnoticím standardu. Zkoušející tyto odborné způsobilosti neuzná jako již ověřené, pokud by tím nebylo zajištěno řádné ověření ostatních požadavků stanovených tímto hodnoticím standardem (například při nutnosti dodržení technologických postupů a časové souslednosti různých činností).

Zkouška se koná v českém jazyce.

Zkouška je veřejná. Praktická část zkoušky a praktická zkouška není veřejná v případech, kdy to je nutné z hygienických důvodů nebo z důvodu ochrany zdraví a bezpečnosti práce.

Předmětem ověřování a hodnocení všech kritérií je:

- terminologická správnost;
- dodržení pravidel společenského chování;
- dodržení legislativy.

Zkouška probíhá vždy právě pro jednoho uchazeče. Po celou dobu zkoušky je uchazeči k dispozici připojení k internetu, jehož obsah může využívat v plném rozsahu.

### Specifické pokyny k vybraným odborným způsobilostem a kritériím

U vybraných kritérií hodnocení (viz níže) je ověřována také dovednost uchazeče upravit andragogický dokument na základě změn **parametrů** zadaných zkušební komisí. Zkušební komise zadává změny těch parametrů, které jsou pro daný andragogický dokument relevantní. **Příklady parametrů k výběru:**

- cílová skupina vzdělávání, její heterogenita/homogenita, míra zkušeností účastníků s tématem atd. (**koho vzdělávat**);
- cíle vzdělávání, kompetence účastníků vzdělávání atd. (**s jakými cíli vzdělávat**);
- počet lektorů, zaměření lektorů, struktura lektorského sboru atd. (**kdo vzdělává**);
- metody a techniky vzdělávání, ověřování, hodnocení; poměr výuky teoretické/praktické, formy vzdělávání atd. (**jak vzdělávat**);
- obsah vzdělávání (učivo), tematické okruhy atd. (**co vyučovat**);
- charakteristiky místa/míst vzdělávání, změny místa atd. (**kde vzdělávat**);
- harmonogram vzdělávání, délka vzdělávání atd. (**kdy vzdělávat**);
- výukové materiály, studijní zdroje, pomůcky, didaktická technika, internet atd. (**s podporou čeho vzdělávat**);
- náklady na realizaci vzdělávací akce, cenový rámec/limit, změny cen na trhu atd. (**za kolik vzdělávat**);
- **parametry didaktických materiálů:** struktura, délka, podrobnost, názornost (obrázky), barevnost, počet snímků/stran/kapitol, umístění/přemístění informace, zvýraznění, velikost písma, animace, redukce/rozšíření informací atd.

Odborná způsobilost ***Orientace v legislativě a systému dalšího vzdělávání pro potřeby lektora dalšího vzdělávání:***

- **kritéria a), b), c):** Informaci určenou k vyhledání zadá zkušební komise v době konání zkoušky; hodnotí se správnost a pohotovost vyhledání.
- **kritérium d):** Konkrétní příklad volí uchazeč.

Odborná způsobilost ***Spolupráce lektora dalšího vzdělávání s klienty při přípravě vzdělávacích programů a vzdělávacích akcí:***

- **kritérium a):** Uchazeč odprezentuje modelovou zakázku klienta zasloupanou předem v rámci souboru modelových andragogických dokumentů a poté zkušební komise položí doplňující otázky.
- **kritérium b):** Kalkulaci ceny služeb lektora provede uchazeč na základě písemně zpracované případové studie zadané zkušební komisí. Případová studie bude obsahovat minimálně tyto, vnitřně provázané, informace: charakteristika klienta, kompetence absolventa vzdělávací akce, časový harmonogram vzdělávací akce, místo/místa vzdělávání, předpokládaný počet účastníků, požadavky na výukové materiály; další materiálně-technické požadavky, další specifické požadavky klienta. Pokud bude uchazeči k provedení kalkulace chybět v případové studii nějaká informace, položí zkušební komisi dotaz.
- **kritérium c):** Konkrétní systém dokumentace volí uchazeč.

Odborná způsobilost **Tvorba vzdělávacích programů dalšího vzdělávání:**

- **kritérium a):** Uchazeč nejprve odprezentuje modelový vzdělávací program zaslaný v rámci souboru modelových andragogických dokumentů. Zkušební komise poté zadá změnu jednoho až dvou parametrů (viz výše). Uchazeč na základě tohoto zadání ústně navrhne adekvátní úpravy modelového vzdělávacího programu a navržené úpravy obhájí.

Odborná způsobilost **Rozpracování vzdělávacího programu dalšího vzdělávání do minutového scénáře:**

- **kritérium a):** Uchazeč nejprve odprezentuje modelový minutový scénář - jeho strukturu, pojetí, vnitřní vazby a návaznosti na modelový vzdělávací program. Zkušební komise poté zadá změnu jednoho až dvou parametrů (viz výše) a určí, pro kterou část modelového minutového scénáře má uchazeč navrhnout úpravy. Uchazeč na základě tohoto zadání ústně navrhne adekvátní úpravy modelového minutového scénáře a navržené úpravy obhájí.
- **kritérium c):** Uchazeč popíše další možný způsob rozpracování vzdělávacího programu dle své volby.

Odborná způsobilost **Tvorba didaktických materiálů v oblasti vzdělávání dospělých:**

- **kritérium a):** Zkušební komise zadá změnu jednoho až dvou parametrů (viz výše). Uchazeč provede úpravy do výukové prezentace zaslané v rámci souboru modelových andragogických dokumentů.
- **kritéria b) – c):** Uchazeč postupně odprezentuje pojetí obou didaktických materiálů předem zaslaných v rámci modelových andragogických dokumentů. Zkušební komise zadá pro oba materiály změnu jednoho až dvou parametrů. Uchazeč ústně navrhne jejich úpravy na základě změn parametrů a úpravy obhájí.

Odborná způsobilost **Vedení prezenční výuky lektorem dalšího vzdělávání:**

Zkušební komise vybere z modelového minutového scénáře jednu ucelenou část v délce cca 45 minut určenou k prezenční výuce a v době konání zkoušky ji zadá uchazeči k praktickému předvedení. Všechna kritéria budou ověřena prostřednictvím uceleného a nepřerušovaného lektorského výstupu uchazeče. Členové zkušební komise aktivně hrají roli účastníků, do výuky tedy nevstupují v roli zkoušejících. Předmětem hodnocení není správnost týkající se oblasti odbornosti lektora. V rámci kritéria m) zadá zkušební komise náhlou a neočekávanou změnu okolností výuky (např. porucha didaktické techniky) a uchazeč této změně přizpůsobí výuku.

Odborná způsobilost **Vedení online výuky lektorem dalšího vzdělávání:**

Zkušební komise vybere z modelového minutového scénáře jednu ucelenou část v délce cca 15 minut určenou k online výuce a v době konání zkoušky ji zadá uchazeči k praktickému předvedení. Zkušební komise umožní uchazeči realizaci online výuky v té platformě, která byla uchazečem identifikována v modelovém minutovém scénáři. Členové zkušební komise aktivně hrají roli účastníků, do výuky tedy nevstupují v roli zkoušejících. Předmětem hodnocení není správnost týkající se oblasti odbornosti lektora.

Odborná způsobilost **Ověřování a hodnocení výsledků vzdělávání účastníků v oblasti vzdělávání dospělých:**

- **kritérium a):** Uchazeč nejprve odprezentuje modelové zadání aktivity/aktivit pro ověření a hodnocení dosažených kompetencí - jeho strukturu, pojetí, vnitřní vazby a návaznosti na modelový vzdělávací program. Zkušební komise poté zadá změnu jednoho až dvou parametrů (viz výše) a určí, pro kterou část zadání má uchazeč navrhnout úpravy. Uchazeč na tomto základě ústně navrhne adekvátní úpravy modelového zadání aktivity/aktivit a navržené úpravy obhájí.

Odborná způsobilost **Reflexe lektorské práce a evaluace vzdělávací akce v oblasti vzdělávání dospělých:**

- **kritérium a):** Zkušební komise vede s uchazečem reflektivní rozhovor zaměřený na lektorské výstupy realizované u zkoušky v prezenční i online formě. Cílem je ověřit schopnost uchazeče reflektovat své profesní silné/slabe stránky a příležitosti pro profesní růst.
- **kritérium b):** Uchazeč popíše postup evaluace dle svého výběru.

Autorizovaná osoba, resp. autorizovaný zástupce autorizované osoby, je oprávněna předčasně ukončit zkoušku, pokud vyhodnotí, že v důsledku činnosti uchazeče bezprostředně došlo k ohrožení nebo bezprostředně hrozí nebezpečí ohrožení zdraví, života a majetku či životního prostředí. Zdůvodnění předčasného ukončení zkoušky uvede autorizovaná osoba do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky. Uchazeč může ukončit zkoušku kdykoliv v jejím průběhu, a to na vlastní žádost.

**Výklad vybraných pojmů** (slouží pouze pro sjednocení pojetí zkoušek u různých autorizovaných osob):

- **Vzdělávací program dalšího vzdělávání** – strukturovaný andragogický dokument obsahující vnitřně provázané

informace minimálně v tomto rozsahu: název vzdělávacího programu, cíle vzdělávání, kompetence absolventů vzdělávání, obsah vzdělávání (učivo), metody a formy vzdělávání, rámcový učební plán, délky trvání základních celků (pokud jsou stanoveny), identifikace způsobu ověřování a hodnocení dosažených kompetencí, kritéria pro hodnocení, způsob certifikace, materiálně-technické zabezpečení výuky.

- **Minutový scénář** – strukturovaný andragogický dokument, prostřednictvím kterého lektor rozpracovává vzdělávací program pro svou potřebu do podrobné přípravy; obsahuje vnitřně provázané informace minimálně v tomto rozsahu: čas, téma, postup výuky, metody, pomůcky, poznámky (viz LANGER, Tomáš. Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých. Praha: Grada, 2016. Popř. aktuální vydání.)
- **Didaktické zásady ve výuce:** zásada názornosti; zásada propojení teorie a praxe; zásada individuálního přístupu; zásada zpětné vazby; zásada přiměřenosti; zásada aktivity; zásada trvalosti; zásada komplexnosti; zásada soustavnosti; zásada vědeckosti.
- **Vzdělávací akce:** ucelená aktivita pod vedením lektora/lektorů vedoucí ke zvýšení kompetencí účastníků; pojem je adekvátní pojmem: vzdělávací aktivita, kurz apod.
- **Cíle vzdělávání** v sobě zahrnují vedle kompetencí absolventa i širší záměry, např. zvýšení sebedůvěry účastníků, zvýšení efektivity práce účastníků, zlepšení vztahů mezi účastníky, posílení loajality k zaměstnavateli, zvýšení kreativity a agility účastníků, zlepšení komunikace v týmu atd.
- **Kompetence** - zahrnuje vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon.

## Výsledné hodnocení

Zkoušející hodnotí uchazeče zvlášť pro každou odbornou způsobilost a výsledek zapisuje do záznamu o průběhu a výsledku zkoušky.

Výsledné hodnocení pro danou odbornou způsobilost musí znít:

- „splnil“, nebo
- „nesplnil“ v závislosti na stanovení závaznosti, resp. nezávaznosti jednotlivých kritérií u každé odborné způsobilosti.

Výsledné hodnocení zkoušky zní buď:

- „vyhověl“, pokud uchazeč splnil všechny odborné způsobilosti, nebo
- „nevyhověl“, pokud uchazeč některou odbornou způsobilost nesplnil. Při hodnocení „nevyhověl“ uvádí autorizovaná osoba vždy zdůvodnění, které uchazeč svým podpisem bere na vědomí.

## Počet zkoušejících

Zkouška probíhá před zkušební komisí složenou ze dvou členů. Všichni členové komise musí být přítomni u zkoušky po celou dobu trvání zkoušky.

Zkoušející je povinen provádět ověřování odborných způsobilostí při zkoušce přesně podle všech ustanovení tohoto hodnoticího standardu.

## Požadavky na odbornou způsobilost autorizované osoby, resp. autorizovaného zástupce autorizované osoby

Autorizovaná osoba, resp. autorizovaný zástupce autorizované osoby musí splňovat tento požadavek:

- Vysokoškolské vzdělání magisterského stupně a nejméně 5 let odborné praxe v povolání lektor dalšího vzdělávání.

Žadatel o udělení autorizace prokazuje splnění požadavků na odbornou způsobilost a praxi v povolání autorizujícím orgánem, a to předložením dokladu nebo dokladů o získání odborné způsobilosti a praxe v povolání v souladu s hodnoticím standardem této profesní kvalifikace, nebo takovým postupem, který je v souladu s požadavky uvedenými v hodnoticím standardu této profesní kvalifikace autorizujícím orgánem stanoven.

Žádost o udělení autorizace naleznete na internetových stránkách autorizujícího orgánu: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)



### **Nezbytné materiální a technické předpoklady pro provedení zkoušky**

- učebna vybavená stoly a židlemi
- sezení vhodné pro možnou práci s materiály i pro uspořádání interaktivních aktivit ve volném prostoru
- flip chart, papíry, fixy
- tabule
- dataprojektor
- promítací plátno
- notebook nebo PC s operačním systémem
- internetové připojení
- DVD přehrávač
- psací potřeby
- kalkulačka
- případová studie pro zpracování kalkulace ceny služeb lektora

K žádosti o udělení autorizace žadatel přiloží seznam materiálně-technického vybavení dokládající soulad s požadavky uvedenými v hodnoticím standardu pro účely zkoušky. Zajištění vhodných prostor pro provádění zkoušky prokazuje žadatel odpovídajícím dokladem (např. výpis z katastru nemovitostí, nájemní smlouva, dohoda).

### **Doba přípravy na zkoušku**

Uchazeč má nárok na celkovou dobu přípravy na zkoušku v trvání 15 minut. Do doby přípravy na zkoušku se nezapočítává doba na seznámení uchazeče s pracovištěm, s organizací zkoušky, s požadavky BOZP a PO a s právy a povinnostmi uchazeče v rámci zkoušky dle zákona č. 179/2006 Sb.

### **Doba pro vykonání zkoušky**

Celková doba trvání vlastní zkoušky jednoho uchazeče (bez času na přestávky a na přípravu) je 4 až 5 hodin (hodinou se rozumí 60 minut).



## **Autoři standardu**

### **Autoři hodnoticího standardu**

Hodnoticí standard profesní kvalifikace připravil Národní pedagogický institut ČR ve spolupráci s Národní radou pro kvalifikace, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a odborníky z praxe z těchto subjektů:

- NPI ČR
- ABS WYDA, s. r. o.
- Hodina H, z. s.

Hodnoticí standard profesní kvalifikace schválilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.



Certifikát o absolvování kurzu  
**Lektorské minimum III**

**Vanda Šišková**

Tento projekt je financován s podporou Evropské komise.



Datum vydání: 2023-02-19

Certificate ID: uoaf7gkix