

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Rozdíly v přístupu ke vzdělávání dětí a dospělých

Hana Benešová

Bakalářská práce
2012

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Hana Benešová**
Osobní číslo: **H09612**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Rozdíly v přístupu ke vzdělávání u dětí a dospělých**
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cílem bakalářské práce je popsat přístupy ke vzdělávání dětí a dospělých a analyzovat jejich specifika. Zejména pak nastínit rozdílné složky obou těchto specifických vzdělávacích procesů jako jsou mj. metody vzdělávání, osoba vzdělavatele nebo přístup vzdělávaného k výuce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

BENEŠ, Milan. Andragogika. Praha: Grada Publishing, 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2. PRŮCHA, Jan (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2. PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky. Praha: Portál, 2000. 270 s. ISBN 80-7178-944-5. SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: Grada Publishing, 2007. 328 s. ISBN 978-80-247-1821-7. VETEŠKA, Jaroslav a kol. Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých. Praha: Educa Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D.

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

30. dubna 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

31. března 2012

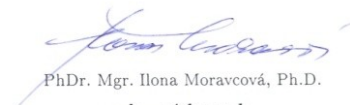


prof. PhDr. Petr Vorel, CSC.
děkan



Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
532 10 Pardubice, Studentská 54

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2011

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 27. 3. 2012

Hana Benešová

Poděkování

Děkuji **doc. PhDr. Jaroslavu Veteškovi, Ph.D.** za odborné konzultace při vedení mé práce a za cenné rady, podporu a pomoc při jejím zpracování.

Dále bych ráda poděkovala své rodině za nezbytnou psychickou podporu.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o primárních rozdílech ve vzdělávání dětí a dospělých. V úvodu práce jsou nastíněny principy pedagogiky, jako vědy zabývající se vzděláváním dětí a andragogiky, jako vědy o vzdělávání dospělých. Následující část popisuje vztahy klíčových pojmů a vybrané charakteristické prvky obou procesů, kterými jsou zejména vzdělávací systém, metody vzdělávání a jeho hodnocení. Na konci každé části jsou shrnuty zásadní rozdíly vybrané tematiky.

Klíčová slova

pedagogika, andragogika, celoživotní vzdělávání, výchova, vzdělávání, edukace, kompetence, kvalifikace, vzdělávací systém, metody vzdělávání, hodnocení

Title

Differences in the Attitude to Education in Children and Adults

Annotation

Bachelor work is about the differences in primary education for children and adults. In the introduction are outlined the principles of pedagogy as a science dealing with the education of children and andragogy as the science of adult education. The following section describes the key concepts and relationships characteristic of selected elements of both processes, namely the education system, methods of education and its evaluation. At the end of each section summarizes the major differences in the selected theme.

Keywords

education, andragogy, life long learning, education, training, education, competency, qualifications, educational system, training methods, evaluation

Obsah

Úvod	10
1 Charakteristika a principy pedagogiky a andragogiky	12
1.1 Pedagogika a možnosti jejího pojetí	12
1.2 Andragogika a vzdělávání dospělých	13
2 Vymezení a vztahy klíčových pojmů	16
2.1 Aplikace a rozvoj konceptu celoživotní vzdělávání	16
2.2 Principy a vztahy výchovy a vzdělávání	18
2.3 Význam edukační reality, edukace a edukačního prostředí	19
2.4 Kompetence a kvalifikace ve vzdělávání	20
3 Analýza vzdělávacího systému v České republice	21
3.1 Způsoby formálního vzdělávání mládeže	23
3.2 Dospělí ve formálním vzdělávání	27
3.3 Neformální vzdělávání dětí a mládeže	30
3.4 Dospělí v neformálním vzdělávání	31
3.5 Výrazné odchylky formálního a neformálního vzdělávání dětí a dospělých	33
4 Vyučovací metody aplikované v pedagogice a andragogice	35
4.1 Pedagogické metody v kontextu volby cílů vyučování	35
4.2 Vyučovací metody andragogiky	38
4.2.1 Metody zaměřené na poznávání problémů	39
4.2.2 Metody zaměřené na řešení problémů	42
4.3 Patrné rozdíly vyučovacích metod uplatňovaných v pedagogice a andragogice	43
5 Možnosti hodnocení vzdělávacích procesů dětí a dospělých	45
5.1 Hodnocení výuky při vzdělávání dětí	45

5.2	Evaluace efektivity při vzdělávání dospělých.....	46
5.3	Shrnutí možností evaluace dětí a dospělých	47
Závěr	.....	49
Seznam použité literatury	.....	51
Seznam obrázků	.....	54
Seznam tabulek	.....	54
Přílohy	.....	55

Úvod

Vzdělání je nezbytnou součástí života společnosti, jelikož obohacuje její intelektuální prostor a tím se podílí na nastavení sociální úrovně státu. Po mnohá staletí lidé touží po poznání a to se jim dostává právě prostřednictvím vzdělávání nebo učení.

S termínem vzdělávání se stále mnoha lidem asociují představy zejména o vzdělávání dětí a to především prostřednictvím povinné školní docházky, eventuálně následného vzdělávání na středních školách nebo učilištích. Ačkoliv je tento proces vzdělávání nejčastěji aplikovaným v našich podmínkách, středním vzděláním možnosti rozšiřování vědomostí nekončí. Stále častější volbou se stává volba vyšší nebo vysoké školy, kde si studenti prohlubují svoje dosavadní znalosti.

Ale ani po nástupu do pracovního procesu možnosti vzdělávání nekončí. Pro dospělé, kteří se rozhodnou pokračovat v dalším vzdělávání je připraveno mnoho alternativ, jež jim nabízí nejen formální instituce škol, ale také soukromá vzdělávací nebo školící centra a další.

Celé toto období, tedy doba od povinného školního vzdělávání až do vzdělávání v období dospělosti, je označováno jako celoživotní učení. To se stalo předmětem častých politických diskuzí i na evropské úrovni a díky přijetí Lisabonské strategie v roce 2000 se učení dospělých stalo součástí politických dokumentů Evropského společenství, tedy i České republiky (Tureckiová a kol., 2010).

Příležitost vzdělávat nebo učit se v dospělosti považuji za velice přínosnou a prospěšnou nejen pro celou společnost, ale zejména také pro kultivaci osobnosti člověka a jeho seberealizaci. Možnosti, které nám současná doba právě v oblasti vzdělávání dospělých přináší, se stále rozšiřují. Jejich poptávka totiž stoupá a právě proto se na scéně objevuje kromě dalších možností formálního vzdělávání např. na univerzitách, také mnoho nových organizací zaměřujících se všechny oblasti neformálního vzdělávání. Vznikají tedy nejen instituce zaměřené na profesní, ale také na zájmové vzdělávání, které za poslední čas nese velkou oblibu nejen mezi dospělými.

Předmět práce jsem tedy volila především v návaznosti na vzrůstající trend dalšího vzdělávání. Znalosti této sféry jsem si chtěla prostřednictvím práce zdokonalit a rozhodla jsem se ji koncipovat do souvislostí se vzděláváním dětí. Cílem je především

poukázat na primární rozdíly vzdělávacích procesů dětí a dospělých. Ty se snažím vždy nejprve nastínit prostřednictvím teorie odborné literatury a dále stručně shrnout. Zaměřila jsem se především na alternativy vzdělávacích institucí pro děti a dospělé, dále na metody jejich vyučování a evaluaci výsledků. Jsem si vědoma obsáhlosti tématu, které jsem si pro svou práci zvolil, avšak domnívám se, že nejpodstatnější difference vzdělávání dětí a dospělých jsem vyjádřila.

1 Charakteristika a principy pedagogiky a andragogiky

1.1 Pedagogika a možnosti jejího pojetí

Počátky vyspělejších výchovných systémů můžeme pozorovat již v antickém Řecku a není tedy jistě velkým překvapením, že termín „pedagogika“ má původ vzniku právě zde. Složením slov *pais* (dítě) a *agogé* (výchova, disciplína, přeprava) vznikl termín *paidagógos* (pedagog), kterým byl označován člověk, jenž doprovázel chlapce do školy. U současného významu tohoto slova však nemůžeme hledat podobnost, protože dříve se nejednalo o vychovatele nebo učitele, ale spíš o sloužícího nebo otroka.

Pedagogika se postupně formovala z pouhého šíření vzdělanosti, přes plánovanou institucionální výchovu pro širokou veřejnost až do současné podoby, kdy ji chápeme jako vědu o výchově a vzdělávání člověka. Současně je také synonymem pro studijní obor vyučovaný na univerzitách.

Co se týče definování pedagogiky, není až tak jednoznačné, jak bychom mohli předpokládat. Jednotné pojetí tohoto výrazu neexistuje, protože žádná definice by nedokázala zahrnout různé varianty nahlížení na pedagogiku, které se liší podle autorů, teoretických směrů a zejména také podle kulturní orientace dané země. V České republice se v současné době můžeme setkat s dvojitým pojetím pedagogiky.

Starší a stále uplatňované pojetí definuje a vymezuje **pedagogiku jako vědu o výchově**. Tento fakt také potvrzuje definice Pedagogického slovníku, který pojem pedagogika formuluje jako *“vědu a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 160). Zmíněná charakteristika disponuje především se zavedeným pojmem výchova, kterým rozumí záměrné působení na jedince za dosažení změn v jeho osobnosti. Zde vidíme pedagogiku jako vědu normativní, jelikož záměrným působením a dosažením určitých změn u jedince je dosaženo jistých stanovených cílů či dokonce psaných norem, jako je tomu ve školní výchově.

Modernější pojetí považuje **pedagogiku za vědu o edukační realitě**. Tento přístup je moderní nejen časově, ale zejména názorově. Nahlíží totiž na pedagogiku komplexněji a jako svůj prioritní cíl vidí edukační realitu prozkoumat a objasňovat.

Nesnaží se tedy bezprostředně určovat normy, ale předmětem jejího zájmu jsou včetně školních institucí také mimoškolní prostředí a aktivity.

Ač tato pojetí přinášejí ve svých definicích zásadní rozdíly, obě jsou důležitou součástí pedagogické vědy. Normativnímu pojetí připisujeme důležitost především v tom smyslu, že po celá staletí definovalo a rozpracovávalo ústřední pojmy a dalo základy mnoha pedagogickým disciplínám. Jako nedostatek potom můžeme vidět omezenost normativní pedagogiky v tom, že se soustředí pouze na instituci školy. Ať už se názory na obě pojetí jakkoli liší, nesporné zůstává, že přinesly a přinášejí důležité pohledy na celou pedagogickou teorii a jejich poznatků se bude i nadále využívat.

Pedagogika je však především vědou, která má svoji teorii, výzkumnou část, metodologii a organizační strukturu, která pomáhá její znalosti shromažďovat. Zahrnuje disciplíny základní, kterými jsou např. obecná pedagogika, dějiny pedagogiky, didaktika a další. Do pole její působnosti však také spadají hraniční disciplíny, kterými rozumíme např. pedagogickou psychologii nebo ekonomii vzdělávání (Kratochvílová, 2007; Průcha ed., 2009; Průcha, 2009).

1.2 Andragogika a vzdělávání dospělých

Dnešní společnost charakterizuje rychlý vývoj, který je způsoben četnými faktory od technického rozvoje až po globalizaci. Právě díky tempu tohoto rozvíjení se kladou na jedince stále vyšší nároky, kterým se musí podřizovat a respektovat je, aby udržel krok se současností. Samozřejmě se pokroku může vyrovnávat individuálně například prostřednictvím masové sociální komunikace, ale mnohem častější je setkávání s formou vědomého učení se například pomocí personálních školení nebo záměrné rekvalifikace.

V této situaci hovoříme o vzdělávání dospělých, které je poslední etapou celoživotního vzdělávání. Může být však také chápáno jako součást vzdělávací soustavy, kdy vzdělávací příležitosti poskytují instituce s hlavní činností vzdělávání dospělých nebo ty, které se tímto působením zabývají pouze v části své pracovní náplně. Dále může být vzděláváním dospělých rozuměn proces vzdělávání, který může být řízen z vnějšku osobou vzdělavatele nebo prostřednictvím sebevzdělávání.

Jak uvádí Pedagogický slovník, teorie vzdělávání dospělých se „*vyvíjí jako samostatný vědní obor vedle klasické (školské) pedagogiky. Andragogika má interdisciplinární charakter, ... svou infrastrukturu, odborné časopisy, konference aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 17).

Definice zmiňuje termín „andragogika“, který v naší společnosti prozatím není tolik frekventovaný. Jeho historie však sahá až do roku 1833, kdy ho poprvé použil německý vysokoškolský učitel Alexander Kapp ve svém spise „Andragogika neboli vzdělávání v dospělém věku“ a to mnohem dříve, než vznikly první organizované formy vzdělávání dospělých. Později byl tento termín popularizován v USA a to konkrétně v práci Malcoma Knowlese, který andragogiku vidí jako vědu o umění pomoci dospělému se učit. Jeho definice však byly poměrně zatracovány a to až do roku 1927, kdy jej použil první teoretik andragogiky Američan Eduard Linderman.

V přesném smyslu slova je andragogika doprovázení člověka při jeho cestě životem a slovo jako významově takové bylo odvozeno od pojmu pedagogika za použití řeckého *andros* (muž). Koncept andragogiky v současnosti podrobněji označuje specifika vzdělávacího procesu s dospělou osobou a je také synonymem pro „*studijní obor připravující specialisty pro práci v oblasti vzdělávání dospělých, personalistiky, řízení lidských zdrojů aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 17).

Z historického hlediska může mít andragogika dva významy. Buďto se jedná o určitou nauku, která se snaží **definovat přístup k učícímu se dospělému** nebo je andragogika vnímána jako **specifická součást myšlení o výchově**, vzdělávání se a učení se, což odpovídá pojetí v České republice. Plní tedy významnou funkci jako věda o vzdělávání dospělých, která se zabývá významem a možnostmi vzdělávání orientovaného na kompetence a nově také rozvojem lidských zdrojů učení podle kompetencí. Hlavní náplní je především zkoumání teorie a praxe vzdělávání a oblast poradenství a péče o dospělé jedince, jelikož učení je považováno za součást života a práce. Objektem andragogiky je dospělý člověk a jejím předmětem je v moderním pojetí celkové vnímání edukační reality dospělých, především proces organizovaného učení a jeho sociální souvislosti.

Pokud byly zmíněny počátky andragogiky ve světovém měřítku, považují za nezbytné zmínit také její zrod na našem území. První rozvinutější myšlenky vzdělávání dospělých lze pozorovat již v dobách národního obrození, kdy se začaly se prosazovat

nové formy vzdělávání a to především zemědělců a řemeslníků. Na tyto myšlenky navázala Masarykova demokratická akademie, která zaujala významné místo ve vzdělávání dospělých. Jejím cílem bylo dbát především na intelektuální kultivaci české společnosti a činila tak v rámci nově vzniklých hnutí jakými byl např. do dnes známý Sokol nebo Klub českých turistů. Jedním z nejdůležitějších dat českého vzdělávání dospělých je rok 1918, kdy vzniká první a doposud také jediný zákon ke vzdělávání dospělých. Tato skutečnost velice nahrává rozmachu vzniku nových typů vzdělávání dospělých (lidové školy, vyšší lidové školy, rekvalifikace nezaměstnaných apod.), stejně tak jako fakt, že díky vzniku nového zákona přišla pro vzdělávání dospělých finanční podpora od oficiálních orgánů.

K zavedení dnešního pojmu andragogika však v České republice došlo až po listopadu 1989 na katedře vzdělávání dospělých v Olomouci. Hlavní zásluhu na tomto měl především doc. Vladimír Jochmann a to z ryze praktických důvodů. Snahou totiž bylo odlišit tzv. výchovu a vzdělávání dospělých, na kterou bylo pořád ještě nahlíženo pod rouškou bývalého režimu. (Jarvis, 1999; Beneš, 2009; Veteška, 2009; Bartoňková, Šimek, 2002; Průcha ed., 2009).

2 Vymezení a vztahy klíčových pojmů

2.1 Aplikace a rozvoj konceptu celoživotní vzdělávání

Termín celoživotní vzdělávání v současnosti čím dál častěji substituuje formulace celoživotní učení, které *„představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života“* (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s 9).

Zahrnuje veškeré učební aktivity v průběhu celého života a zahrnuje tři formy vzdělávání, přičemž za samozřejmost se předpokládá jejich prolínání a doplňování v průběhu jedincova života.

První formou je **formální** vzdělávání uskutečňující se ve vzdělávacích institucích, zpravidla ve školách. Je jasně definováno legislativou, zahrnuje základní, střední a vysokoškolský vzdělávací stupeň a jeho výstupem je získání potvrzení o absolvování.

Naproti tomu **neformální** vzdělávání nevede k získání uceleného stupně vzdělání, ale je realizováno formou seminářů, kurzů apod., které probíhají v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, neziskových organizacích, ale i ve školách.

Poslední je **informální** vzdělávání (učení), kterým se rozumí neorganizovaný proces získávání vědomostí, osvojování dovedností, postojů a kompetencí z každodenních zkušeností a činností v práci, rodině a ve volném čase.

Celoživotní vzdělávání se dělí do dvou základních etap, označované jako počáteční a další.

Počáteční vzdělávání zahrnuje základní vzdělávání, jež zahrnuje povinnou školní docházku. Dále střední vzdělávání ukončeno maturitní zkouškou, výučním listem nebo

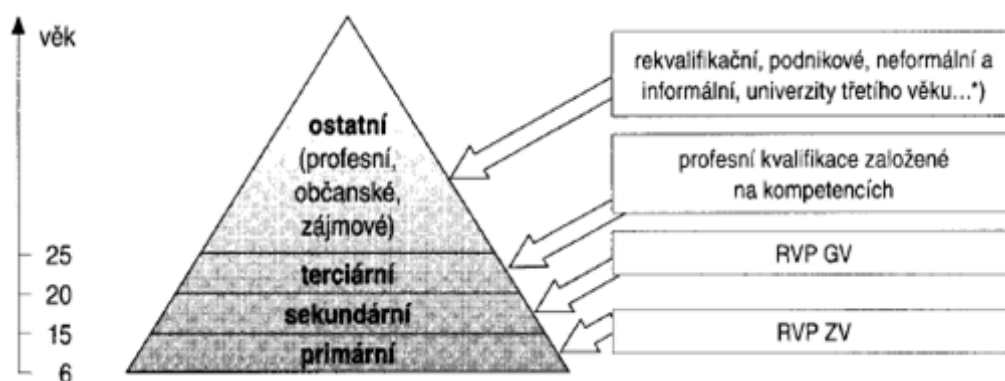
závěrečnou zkouškou a terciální vzdělávání, které zpravidla znamená vzdělávání po úspěšném absolvování maturitní zkoušky.

Další vzdělávání probíhá po dosažení určitého stupně vzdělávání nebo po prvním vstupu do pracovního procesu. Může být zaměřeno nejen na získání vědomostí, ale také na dosažení dovedností, zkušeností nebo kompetencí pro uplatnění v dalším profesním, občanském nebo osobním životě.

Další vzdělávání se dále člení na profesní (další profesní) vzdělávání, jež označuje všechny formy vzdělávání profesního a odborného v průběhu aktivního pracovního života. Následuje občanské vzdělávání, jehož hlavní náplní je záměrné formování vědomí a práv osob v jejich občanských, politických, společenských i rodinných rolích. Snaží se jedince adaptovat na nové společenské podmínky, vzdělávat jej ve veřejných otázkách a vytvářet předpoklady pro jeho kultivaci. Poslední součástí je zájmové vzdělávání, které dotváří jedincovu osobnost a je zaměřeno především podle jeho zájmů a koníčků, proto je obsahem orientováno velmi do široka (Veteška, 2009).

V celoživotním učení se tedy jedná o nepřetržitý proces vzdělávání, který na sebe plynule navazuje (viz obrázek č. 1). Prostřednictvím celoživotního vzdělávání by měl být každý jedinec připraven na vytrvalé celoživotní studium a zahrnuje tedy i ty aktivity, které nejsou uskutečňovány organizovaně.

Obrázek č. 1: Model celoživotního vzdělávání



Zdroj: Veteška, Tureckiová – Kompetence ve vzdělávání (2008, s. 75)

2.2 Principy a vztahy výchovy a vzdělávání

Pedagogický slovník definuje výchovu v pedagogickém pojetí jako „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277). I přes srozumitelnost této definice, nahlížení na výchovu není zdaleka tak prosté, jak by se mohlo zdát. Moderní pojetí totiž tuto definici značně prohlubuje a to z racionálních důvodů.

Výchova totiž zdaleka není pouze proces, který by se uskutečňoval výhradně ve vzdělávacích institucích, ale právě naopak můžeme říci, že jako zprostředkování určitých norem a vzorců chování působí na jedince už od nejútlejšího věku jeho života. Při pedagogickém působení však toto pojetí můžeme vnímat jako nepřímé, zdaleka však ne jako nedůležité. Nepřímé podněcování dává vychovávanému důležité aspekty, kterými jsou prožitek a především také vlastní zkušenosti. Tyto dvě zkušenosti bezesporu nemůže v takové míře okusit při přímém působení pedagoga, kterým rozumíme převážně verbální komunikaci s vychovávaným.

V pedagogice se setkáváme se třemi základními typy pojetí výchovy. První z nich vychází z klasického zdůrazňování role pedagoga při ovlivňování vychovávaného, druhá preferuje roli vychovávaného jako subjektu vlastního sebe utváření a třetí se snaží najít těžiště v interakci pedagoga a vychovávaného. Můžeme však konstatovat, že všechna pojetí se shodují ve snahách výchovy zdokonalit a úspěšně socializovat osobnost.

Ruku v ruce s výchovou jde pojem vzdělávání, avšak na ten můžeme nahlížet více způsoby. Vzdělávání je totiž pojem doposud neujasněný a často zaměňovaný s pojmem vzdělání, který má více možností definice.

Hlavním rozdílem mezi oběma zaměňovanými pojmy je procesuální pojetí, kdy vzdělávání je „*proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí vzdělání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 292). Na jedné straně jsou to tedy úzce spjaté jevy a na druhé straně vzdělávání představuje něco specifického, co se s pojmem výchova nekryje. Poslední jmenované pojetí je však v praxi nemyslitelné, protože každý pedagog při výkonu své profese zároveň vzdělává i vychovává. Obecně je známo, že vzdělávání je prostředek k dosažení vzdělání a takto zestručněná definice je pro

základní pochopení obou pojmů jistě přijatelná (Průcha ed., 2009; Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

S pojmem vzdělávání je však nutné také zmínit jeho kurikulum. To je chápáno jako „*obsah vzdělávání, který zahrnuje veškeré zkušenosti, které žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, zejména jejich plánování, zprostředkovávání a hodnocení*“ (Průcha ed., 2009, s. 117).

2.3 Význam edukační reality, edukace a edukačního prostředí

„*Pedagogika je sociální věda, která se zabývá edukační realitou, tj. zkoumá edukační procesy probíhající v různých edukačních prostředích*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 15).

Z výše zmíněné formulace je tedy zřejmé, že edukační realita je primárním pojmem pedagogiky, jelikož je to každá situace, v níž probíhají určité edukační procesy (edukace) a fungují v ní edukační konstrukty, kterými rozumíme veškeré pomůcky sloužící k podporování, kontrolování a řízení edukace. Je třeba také zmínit fakt, že moderní pojetí pedagogiky na tuto vědu začíná nahlížet jako na vědu o edukační realitě nikoli už pouze jako na vědu o výchově. Hlavní rozdíl v tomto vidění můžeme zestručněně pozorovat především v tom, že nově se začíná velmi důsledně zařazovat mimoškolní prostředí do vnímání pedagogiky.

Dalším neméně důležitým pojmem jsou edukační procesy neboli edukace, která „*v nejobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nich dochází k nějakému druhu učení. V obecné pedagogice a didaktice se tento výraz používá jako synonymum termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53).

Edukace tedy neprobíhá pouze ve školních institucích, ale také v běžném životě. Prostředí, ve kterém probíhá, nazýváme příznačně edukační prostředí, které je dáno fyzikálními podmínkami, zúčastněnými subjekty a jejich komunikačními dovednostmi a psychosociálními vztahy. Podle délky trvání edukačního prostředí a provázanosti subjektů potom hovoříme o edukačním klimatu vyznačujícím se relativně dlouhými a vzájemnými vztahy (Průcha ed., 2009).

2.4 Kompetence a kvalifikace ve vzdělávání

Kompetence a kvalifikace jsou běžně používané pojmy ve společnosti, ale ani v jejich případě nelze hovořit o přesně definovaných termínech. Důkazem provázanosti obou pojmů je fakt, že v odborné literatuře bývá často pojem kompetence synonymně nahrazován pojmem kvalifikace. Častěji však oba pojmy bývají odlišovány a používány jako klíčové.

Pojmem kvalifikace bývá obvykle označován formální výstup procesu hodnocení a je uznáním, že jedinec dosáhl určitých výsledků, které jsou dány stanovenými standardy. Bezprostředně tedy souvisí s odbornou profesní přípravou a je potřebnou oficiální způsobilostí k výkonu určitého povolání nebo funkce. Kvalifikace může mít formální i neformální dimenzi, získat ji je tedy možné nejen formální edukací, ale také různými druhy zaškolení, zaučení nebo rekvalifikace.

Termín kvalifikace bývá často používán ve spojení se slovem klíčové. Jako první toto sousloví použil D. Mertens, který ve svojí publikaci tento koncept definuje jako znalosti, schopnosti a dovednosti, které nejsou vázány na určitou činnost, ale otevírají člověku možnosti působit v mnoha funkcích a pozicích. Klíčové kvalifikace se začaly uplatňovat v oblasti rekvalifikací a staly se nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Významný dopad měly také na vzdělávací politiku EU, jelikož se staly součástí strategií a memorand (Veteška, Tureckiová, 2008).

Pojmem klíčové kompetence se dostává orientace na tvořivý rozvoj osobnosti na trh práce a jejich rozvíjení souvisí s uplatněním jedinců na trhu práce. Pedagogické vymezení definuje klíčové kompetence/dovednosti jako „*soubor požadavků na vzdělání zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti a schopnosti, univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 99). Z čehož jasně vyplývá, že klíčové kompetence by se měly stát součástí obecného základu vzdělávání a tak by také měly být rozvíjeny.

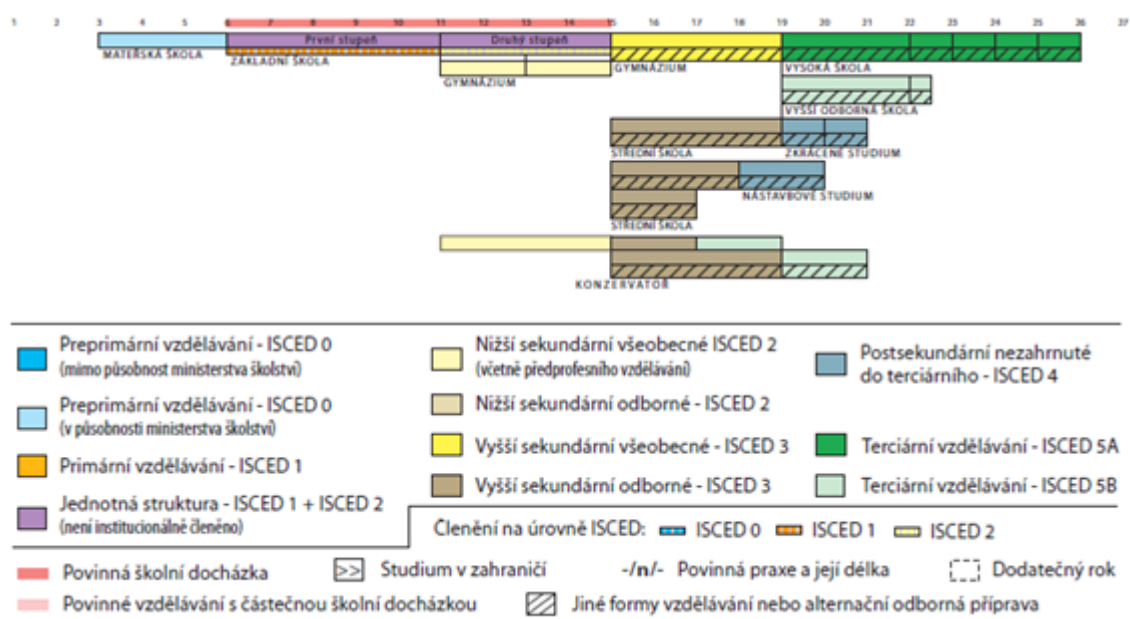
Kompetence jsou tedy širší, extrafunkcionální pojem odpoutaný od nároků konkrétního pracovního místa a dělí se na kompetence odborné, metodické a sociální. Odbornými kompetencemi chápeme např. specifické znalosti pracovní techniky, sociální kompetence mají zaručit zvládnutí konfliktů aj. a metodické kompetence mohou znamenat např. schopnost vyhledávat a zpracovávat informace (Beneš, 2009).

3 Analýza vzdělávacího systému v České republice

Veškeré vzdělávací instituce, ve kterých se odehrávají edukační procesy, jsou zahrnuty ve **vzdělávacím systému** bez rozlišení toho, zda se jedná o edukaci formální či neformální. Zřizovány mohou být státem, církví, soukromými právníckými osobami, nadacemi aj.

Dále však známe také **školský systém** (viz obrázek č. 2), který je reálnou podobou formálního vzdělávání a z části se kryje s pojmem „regionální školství“. Oba dva sektory zahrnují instituce počátečního vzdělávání a také školská zařízení poskytující služby pro vzdělávání dětí a mládeže (zařízení ústavní a ochranné výchovy, zařízení poradenské činnosti, ubytovací zařízení a další). Do školského systému však řadíme také vysoké školy, které jsou soustavou terciálního vzdělávání a regionální školství je již nezahrnuje.

Obrázek č. 2: Organizace počátečního vzdělávání a odborné přípravy



Zdroj: Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě (2009/10, s. 7)

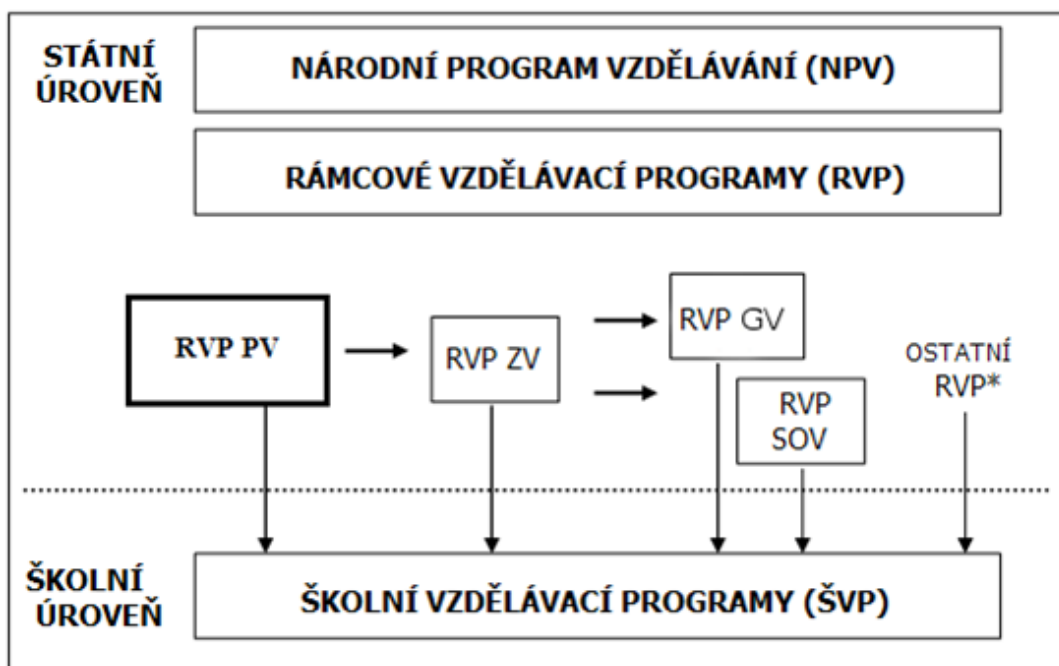
Školy jsou do školského systému řazeny podle dvou základních kritérií. Prvním je věk vzdělávajících se subjektů, kde je určující věková hranice zahájení povinné školní docházky 6ti let, od které se odvíjí veškerá následující vzdělávání. Druhým kritériem je úroveň vzdělávání, která je určována mezinárodní normou ISCED jako jednotný dokument pro klasifikaci školství. Kompletní přehled kódového značení ISCED je uveden v příloze č. 1 (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Průcha ed., 2009).

Fungování školského systému upravuje vzdělávací politika dané země a z větší nebo menší části jej financuje stát. Legislativa České republiky upravuje školní edukaci v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále školský zákon). Ten přesně upravuje Národní program vzdělávání (dále NPV), který rozpracovává cíle, oblasti a obsahy vzdělávání a určuje prostředky nezbytné k jejich dosažení.

Požadavky NPV dále konkretizují Rámcové vzdělávací programy (dále RVP), kterými legislativa státu určuje očekávané výstupy preprimárního, primárního a sekundárního vzdělávání. Ty musí odpovídat nejnovějším poznatkům pedagogiky, psychologie i dalších vědních disciplín, jejichž základy a praktické využití má vzdělání zprostředkovat.

Podle příslušného RVP potom vznikají Školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které jsou vypracovávány řediteli konkrétních vzdělávacích institucí. Kromě základních požadavků, vycházejících již z NPV, stanovuje mj. také popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek, za kterých se vzdělávání uskutečňuje. Přehledné schéma systému kurikulárních dokumentů je znázorněno na obrázku č. 3 (školský zákon, 2004).

Obrázek 3: Systém kurikulárních dokumentů České republiky



* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon (např. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další)

Zdroj: Zdroj: RVP ZV (2010, s.9)

3.1 Způsoby formálního vzdělávání mládeže

Vzdělávání dětí a mládeže probíhá podle školského zákona formálně ve školách, které tvoří vzdělávací soustavu České republiky.

Škola je jako „*instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 238) nezbytnou součástí života celé dnešní společnosti, neboť jsou do ní vkládány perspektivy cíleného vzdělávání budoucích generací. Svůj etymologický původ má v řeckém *scholé* (odpočinek, oddech), jež lze vyložit jako volnou chvíli, rozpravu, rozhovor nebo místo kde se vedou rozhovory. Vývoj školy jako instituce se v historii měnil a z prvotní funkce všeobecného rozšíření gramotnosti převzala roli, ve které podporuje zájmy státu a společnosti (Rejzek, 2001; Průcha ed., 2009).

Zákon stanovuje druhy škol, kterými jsou „*mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky*“ (školský zákon, 2004, §7). Ve výčtu institucí nenalezneme vysoké školy, které jsou jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy upravovány samostatným zákonem č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách.

Na následujících řádcích se pokusím stručně vystihnout specifické principy jednotlivých vzdělávacích institucí včetně vysokých škol, které jsem do výčtu institucí zařadila vzhledem k tomu, že se jedná o nezbytné články vzdělávací soustavy.

Mateřská škola

Mateřská škola je preprimární vzdělávací institucí, jejímž cílem je podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku a regulování nerovností jeho vývoje před nástupem povinné školní docházky.

Požadavky na předškolní vzdělávání určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který jej deklaruje pro děti od 3 do 6 let (školský zákon, 2004).

Základní škola

Na základních školách je uskutečňováno základní vzdělání a to výhradně denní formou studia. Žák zde plní povinnou školní docházkou, která je standardně započata školním rokem, jež následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, a trvá devět let. Základní škola se dělí na 1. stupeň (1. - 5. ročník) po jehož absolvování má žák možnost kromě pokračování ve vzdělávání na 2. stupni (6. - 9. ročník) také přestoupit do oboru vzdělávání víceletých gymnázií a oborů vzdělání konzervatoří, které jsou určeny pro zvláště umělecky nadané žáky.

Konkrétní požadavky pro základní vzdělávání upravuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV), který určuje obsah klíčových kompetencí pro základní vzdělávání (Průcha ed., 2009).

Střední školy

Ukončením povinné školní docházky žák získá základní vzdělání a má možnost zahájit studium střední školy. Může se jednat o střední odbornou školu, řídící se Rámcovým vzdělávacím programem pro střední odborné vzdělání (RVP SOV) nebo o gymnázium, které poskytuje střední všeobecné vzdělání a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro gymnaziální vzdělávání (RVP G). Komplexním cílem středního vzdělávání je poskytnout žákům obsahově širší všeobecné nebo odborné vzdělání a upevnit jejich hodnotovou orientaci.

V legislativně České republiky jsou zakotveny tři stupně vzdělávání (viz tabulka č. 1), kterých je možno dosáhnout po úspěšném splnění příslušného vzdělávacího programu. Všechny tyto stupně lze splnit kteroukoli formou studia, tedy denní formou, která je nejběžnější formou vzdělávání na školách a uskutečňuje se pět pracovních dní v týdnu. Dále je umožněno studium formou večerní, která probíhá v průběhu několika hodin týdně v odpoledních nebo večerních hodinách, formou dálkovou probíhající samostatným studiem spojeným s konzultacemi, distanční formou prostřednictvím informačních technologií nebo formou kombinovanou, která spojuje studium denní s další formou vzdělávání (Průcha ed., 2009; školský zákon, 2004).

Tabulka č. 1: Alternativy středních stupňů vzdělávání

		Standardní doba studia	Vzdělávací instituce
Střední vzdělání		1 nebo 2 roky	Střední škola Střední odborné učiliště Praktická škola
Střední vzdělání s výučním listem		2 nebo 3 roky	Střední odborné učiliště
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	Střední všeobecné	4 roky	Gymnázium
	Střední odborné	4 roky nebo dva roky u nástavbového studia	Střední odborná škola Střední odborné učiliště

Zdroj: vlastní zpracování

Vyšší odborná škola

Existence vyšších odborných škol je relativně novým prvkem školského systému. Realizuje se na nich vyšší odborné vzdělávání, které *„rozvíjí a prohlubuje znalosti a dovednosti studenta získané ve středním vzdělávání a poskytuje všeobecné a odborné vzdělání a praktickou přípravu pro výkon náročných činností“* (školský zákon, 2004, §92).

V akreditovaných studijních programech mají žáci možnost vzdělávat se denní formou studia, která standardně trvá tři roky nebo v ostatních formách stanovených zákonem. Studium na vyšší odborné škole je ukončeno absolutoriem, po jehož úspěšném složení je studentovi přiznáno právo používat označení diplomovaný specialista, uváděné za jménem (zkráceně „DiS.“). Dále je mu uděleno vysvědčení o absolutoriu a diplom (Průcha ed., 2009).

Vysoká škola

„Vysoké školy jsou ... vrcholnými centry vzdělanosti, nezávislého poznání a tvůrčí činnosti a mají klíčovou úlohu ve vědeckém, kulturním, sociálním a ekonomickém rozvoji společnosti“ (zákon o vysokých školách, 1998, §1).

Vzdělávací činnost na vysokých školách probíhá prostřednictvím studijních programů, které jsou popsány v tabulce č. 2 spolu s délkou studia a jejich ukončením. Dále je v příloze č. 2 uvedena podrobná tabulka seznamu akademických titulů včetně oblasti jejich působení.

Tabulka č. 2: Seznam studijních programů vysokých škol včetně standardní doby jejich studia a výstupů plynoucích z jejich absolvování

	Standardní doba studia	Výstupy vzdělávání	Udělený titul
BAKALÁŘSKÝ studijní program	3 roky	složení státní závěrečné zkoušky a obhájení bakalářské práce	„Bakalář“
MAGISTERSKÝ studijní program	5 let nebo 2 roky při studiu navazujícím na bakalářský studijní program	složení státní závěrečné zkoušky a obhájení diplomové práce	„Inženýr“ „Doktor“ „Magistr“
DOKTORSKÝ studijní program	3 roky podle individuálního studijního programu pod vedením školitele	složení doktorské zkoušky a obhájení disertační práce	„Doktor“

Zdroj: vlastní zpracování

3.2 Dospělí ve formálním vzdělávání

V evropském kontextu se převážná většina vzdělávání dospělých realizuje mimo formální sféru a v České republice se s touto situací setkáváme také. Memorandum Evropské unie o celoživotním učení (dále Memorandum) rozumí formálním vzděláváním proces, který „probíhá ve vzdělávacích institucích a školicích institucích a směřuje k uznání diplomů a kvalifikací“ (Memorandum, 2010, s. 9). Ačkoli tendence vzdělávání dospělých u nás směřují spíše k neformálnímu vzdělávání, možnosti jeho vzdělávání v organizacích nebo institucích jsou také realizovatelné.

Vzdělávání dospělých není centralizováno do jedné instituce, ale probíhá na mnoha různých místech. Uskutečňovat se může samozřejmě v organizacích zaměřených na vzdělávání, kterými rozumíme školské nebo komerčně zaměřené organizace, ale jejich působení není zdaleka jediné. Populárním se stává účelové vzdělávání zejména v administrativě, odborech nebo podnicích, které bývá zaměřeno především na personální rozvoj.

Zřizovat instituce zaměřující se na vzdělávání dospělých mohou soukromé osoby stejně tak jako stát, nezisková, veřejná, veřejně-právní či komerční instituce. Obsahem vzdělávání mohou být všeobecné, odborné, zájmové, občanské a další oblasti.

Spořádaný teoretický pohled na vzdělávání dospělých do současnosti prakticky neznáme. Mezi hlavní důvody lze řadit neucelenost systému vzdělávání dospělých, o kterém se dá hovořit spíše v souvislosti s jednotlivými organizacemi. Dále je to určitá „nezajímavost“ organizací vzdělávání dospělých, které pro svou malou velikost bývají pro sociologii a organizační teorie takřka bezvýznamné. Jako poslední důvod je shledávána omezená míra použití typologie organizací (Beneš, 2003).

Samo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) zastává názor, že pracovní síla je stěžejním pilířem úspěchu České republiky se svou zručností, precizností a kvalifikací současně upozorňuje na to, že by naše společnost neměla podlehnout tomuto pozitivnímu vnímání a měla by se stále více zaměřovat na oblast celoživotního učení. Česká republika totiž stále zaostává za průměrem populace s diplomem z terciální úrovně vzdělávání. Ten v zemích OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) činí 27 %, zatímco v České republice je to pouze 14 % populace ve věku 25 – 64 let. Ke zvýšení těchto údajů by mohl přispět notoricky známý fakt, že s úrovní dosaženého vzdělání se pojí také úroveň dosaženého příjmu v zaměstnání. Finanční stránka je totiž spolu s hrozbou ztráty zaměstnání a s dalšími formami sociálního vyloučení jedním z důvodů, proč se stále více lidí rozhodne pokračovat ve studiu a co nejvíce tím zvýšit svoje uplatnění (Strategie celoživotního učení ČR, 2007; Rabušicová, Rabušic, 2008).

Dospělý, který ukončil proces počátečního vzdělávání, má možnost navázat ve studiu některých středních, vyšších odborných nebo vysokých škol. Dle zákona tak může učinit v jakékoli formě studia vyjma denní (u středních a vyšších odborných škol) a prezenční (u vysokých škol). Vzdělávání dospělých ve školách je tedy možností dalšího vzdělávání, kterou si dospělý zvolí pro získání určitého stupně vzdělání.

Právě otázkou dospělých ve formálním vzdělávání se zabýval projekt Milady a Ladislava Rabušicových s názvem „Vzdělávání dospělých v různých fázích životního cyklu: priority, příležitosti a možnosti rozvoje“ (dále Vzdělávání dospělých - 2005). Tento ucelený výzkum z roku 2005 se uskutečnil mezi respondenty ve věkovém

rozmezí 20 – 64 let a přinesl do oblasti formálního vzdělávání dospělých mnoho zajímavých údajů, z nichž ty nejzásadnější se pokusím zde stručně formulovat.

Minulost českého vzdělávacího systému probíhala především v rámci počátečního vzdělávání, které probíhalo nepřerušovaně, bylo zakončeno v mladém věku a po jeho absolvování byl člověk zapojen do pracovního procesu, ze kterého se jen zřídkakdy vrátil k dalšímu studiu. Současná situace ve vzdělávání se snaží postupně vymanit z tohoto zavedeného „systému“ a nabízí účastníkům pracovního procesu možnost pokračovat ve vzdělávání i v dospělém věku.

Již zmíněné šetření Vzdělávání dospělých - 2005 se mj. zaměřil také na fakt, jak velká část populace dospělých využila tuto možnost a pokračovala ve studiu až po ukončení určitého stupně vzdělávání a následném časovém odstupu. Výsledky byly poněkud překvapující, protože pouze 9 % respondentů lze podle odpovědí považovat za účastníky formálního vzdělávání dospělých. Nejčastěji zvolili tuto formu studia osoby, které nakonec dosáhly vysokoškolského vzdělání a lidé se tedy ke studiu vraceli, aby dosáhli vyššího stupně vzdělání a tímto vzorcem chování se může Česká republika řadit mezi vyspělé země světa. Důvody dalšího vzdělávání dotázaných dospělých respondentů jsou z uvedených odpovědí zřejmé. Z převážné většiny jsou to příčinou požadavky pracovní, jelikož v 53 % případů se jednalo o snahu zlepšit možnost pracovního uplatnění a v 17 % hrály roli požadavky zaměstnavatele.

Dále přináší údaje o důvodech, které respondenti považují za rozhodující v tom, proč dále nepokračovali ve formálním vzdělávání. Dvě možnosti odpovědí dominují svými četnostmi nad ostatními. Dosažení dostatečného vzdělání považuje za rozhodující 27,5 % a u celých 22,9 % převládla při rozhodování touha pracovat. Mezi ostatními možnostmi se ještě dále vymykají finanční důvody, které činí 16,4 % odpovědí.

Poslední oblastí, na jejíž prozkoumání se šetření zaměřilo, byly perspektivy do budoucna. Zjištěné údaje ukazují, že 88 % dotázaných nemá potřebu vrátit se ke studiu kvůli získání formálního dokladu o vzdělávání. Zbývá procenta potom tvoří osoby zastupující nejmladší věkovou kategorii zkoumaného vzorku, tedy 20 – 29 let, kteří vyjádřili určitou možnost pokračování ve studiu (Rabušicová, Rabušic, 2008).

3.3 Neformální vzdělávání dětí a mládeže

Neformální vzdělávání v oblasti dětí a mládeže stojí v České republice na dvou pilířích. Prvním jsou neziskové organizace a druhým pilířem jsou zájmové vzdělávací instituce jako střediska volného času včetně domovů mládeže, školních klubů apod.

V České republice problematiku neformálního vzdělávání zajišťuje Národní institut dětí a mládeže (dále NIDM), který je odborným zařízením MŠTM v oblasti státní podpory a ochrany mládeže. Tato instituce si klade za cíl stát se národním centrem neformálního vzdělávání, kterým rozumí *„jakékoliv systematické výchovné působení kromě školní docházky a samotné výchovy v rodině“* (Národní institut dětí a mládeže [online]. [cit. 2012-02-12]. Dostupné z: www.nidm.cz)

Neformální vzdělávání uskutečňované ve školských zařízeních je zpravidla považováno za zájmové a to zákon definuje, jako *„naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. ... Uskutečňuje se ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech“* (školský zákon, 2004, §111).

Je zřejmé, že stát se snaží podporovat neformální vzdělávání dětí a mládeže právě díky existenci NIDM a také prostřednictvím programů, jež vznikají pro podporu práce s dětmi a mládeží v nestátních neziskových organizacích. V současné době probíhá „Program státní podpory práce s dětmi a mládeží pro nestátní neziskové organizace na léta 2011 až 2015“, který upravuje zejména aspekty financování zájmových organizací.

Nabídka zájmového vzdělávání pro děti a mládež je velice pestrá a dynamická. Zájmovým vzděláváním se nejčastěji zabývá volnočasová pedagogika, jejíž aktivity se uskutečňují v těsné blízkosti formální vzdělávací sféry. V našich podmínkách tedy není nouze o školní družiny, kluby, knihovny apod. Právě tyto organizace rozšiřují svým návštěvníkům možnosti, zlepšují kvalitu jejich života a napomáhají jejich seberealizaci. Všechny tyto aspekty totiž patří mezi hlavní motivy, které účastníka zájmového vzdělávání pobízejí k dalšímu rozvoji. Kognitivní aspekt je totiž důležitou složkou zájmového vzdělávání, jelikož podporuje trvalý zájem způsobený existujícími potřebami. Není tedy s podivem, že účast státu na podpoře zájmového vzdělávání je trvalá a systematická (Učitel'ské noviny, 2011; Průcha ed., 2009).

3.4 Dospělí v neformálním vzdělávání

Neformální možnost vzdělávání je další alternativou vzdělávání, která je dospělým účastníkům vzdělávacího procesu nabízena. Je zaměřeno „na získání vědomostí, dovedností a kompetencí, které mohou respondentovi zlepšit jeho společenské i pracovní uplatnění“ (Strategie celoživotního učení ČR, 2007, s. 9).

Poskytovat jej mohou zařízení provozovaná zaměstnavateli, soukromé vzdělávací instituce, nestátní neziskové organizace, školská zařízení a další organizace. Od formálního vzdělávání se liší důležitým rozdílem a to tím, že nevede k získání stupně vzdělávání.

Do šesti základních forem rozdělil mimoškolní učení Plamínek (2010) a jedná se o formy následující.

Školení a trénink

Hojně využívanou neformální možností vzdělávání dospělých jsou školení a tréninky. Obě formy je vhodné použít zejména při myšlenkách na využití budoucího potenciálu, než pro řešení současných potíží.

Primárním rozdílem mezi oběma metodami je využití teorie a praxe. Zatímco při školení se účastník stává především posluchačem a rozpoutání diskuze nebývá časté, při trénincích je zcela běžné používání modelových situací, nácviku určitých postupů a následná diskuze.

Konzultace a koučování

Méně známou formou vzdělávání dospělých jsou konzultace, které zprostředkovává konzultant či poradce nebo koučování, které zajišťuje kouč. Tyto dvě formy vzdělávání se od sebe liší především svou využitelností teorie a praxe.

Pod konzultacemi si představíme poradenství pro řešení specifické situace. Jako příklad lze uvést situaci firmy, která má určité potíže, pro jejichž vyřešení si pozve konzultanta. Ten přijde do jemu neznámé firmy a pouze za pomoci teoretických znalostí a za pomoci otázek dojde k výsledku. Koučování naopak staví svoje kompetence daleko výše. Důležitý rozdíl je v tom, že kouč navede nezainteresované osoby k vyřešení situace. Díky tomu dovedou pochopit principy ke zvládnutí konkrétní situace, kterou v

budoucnu mohou vyřešit sami. Za jednu z nevýhod koučování však lze považovat vysoké nároky na kouče, který musí prokázat dostatečné praktické zkušenosti což tuto profesi řadí mezi náročná povolání.

Učení z výkonu

Možnosti učení z výkonu známe dvě. Účastník se může učit z výkonu učitele, který mu demonstruje jednotlivé situace (např. jak vést obchodní rozhovor) a po jejich skončení většinou následuje diskuze s účastníky. Druhou možností je učení z vlastního výkonu, při kterém účastník prezentuje sám sebe a svoji práci. Hodnocení probíhá „zpětnou vazbou“ od kouče či lektora. Při uplatňování této metody je vhodné, aby účastník nevěděl, že je pozorován. Jeho chování pak není ničím zkresleno a hodnocení může být dostatečně objektivní.

Kombinované programy

Všechny formy vzdělávání se nejenom doplňují, ale lze je také kombinovat. Této formy se využívá především při velkých nárocích na efektivitu nebo na kvalitu výsledku.

Vrátíme-li se zpět k výzkumu „Vzdělávání dospělých - 2005“ ze všech možností neformálního vzdělávání se zaměřil na využitelnost nabídky kurzů pro dospělé, na nichž mohli respondenti participovat v průběhu předchozích 12 měsíců od provedení výzkumného rozhovoru. Tyto kurzy byly následně rozděleny do sedmi vzdělávacích oblastí pro lepší orientaci. Výsledky ukázaly, že neformálního vzdělávání se ve vymezeném období nezúčastnilo celých 66 % dotázaných. Zbylých 34 % se kurzu zúčastnilo a z toho v 18 % případů byla zaznamenána účast pouze na jednom kurzu, 10 % respondentů navštívilo dva a 6 % tři a více kurzů. Fakt, že třetina dospělé populace se účastní kurzů neformálního vzdělávání, lze považovat za dobrý výsledek, který můžeme brát jako zadostiučinění vzhledem k tomu, že o jeho formální podobu u českých dospělých není tak velký zájem.

Převážná většina dospělých se monotematicky zaměřuje na kurzy spojené se zaměstnáním, se snahou zvýšení počítačové gramotnosti nebo se získáním znalostí cizích jazyků. Jejich účast na těchto kurzech nejčastěji financují zaměstnavatelé a to ve

45 % případů. Nemalá část dospělých, tedy plných 31 % respondentů, si kurzy hradí sama, což je z pedagogického hlediska velmi přínosné zjištění.

Při zaměření se na charakteristiku účastníků neformálního vzdělávání zjistíme, že nejčastěji se jej účastní osoby s terciálním vzděláním převážně ve věku 20 – 39 let. Z hlediska ekonomického postavení je mezi účastníky nejvíce zaměstnanců a to 47 % a často se účastní také ženy na mateřské dovolené nebo podnikatelé. Poněkud zarážející čísla můžeme sledovat u podílu nezaměstnaných, jelikož pouze 19 % využívá neformální možnost vzdělávání, avšak podle výsledků nad možným využitím této formy vzdělávání uvažuje celých 31 % dotázaných.

Poněkud nelogickým zjištěním se také stala skutečnost, že častěji se kurzů účastnili dospělí, kteří svoje znalosti a dovednosti pro výkon profese považují za dostatečný (46 %) než osoby, které je za dostatečné nepovažují (33 %). Stejně nelogickou vazbu lze také sledovat u pocitu ohrožení z nezaměstnanosti. Dospělí, kteří mají slabý (50 %) pocit ohrožení využívají neformální vzdělávání takřka stejně jako ti, kteří mají takovýto pocit střední (41 %) nebo silný (47 %) (Rabušicová, Rabušic, 2008).

3.5 Výrazné odchylky formálního a neformálního vzdělávání dětí a dospělých

Na odlišnosti formálního a neformálního vzdělávání dětí a dospělých bychom mohli nahlížet z mnoha různých úhlů pohledu. Mohli bychom je hledat v historických kontextech, v používaných metodách nebo v možnostech, které svým posluchačům jednotlivé formy vzdělávání přinášejí. Pokusím se některé zásadní rozdíly shrnout napříč spektrem možností.

Zaměříme-li se nejprve na formální vzdělávání musíme podotknout, že v oblasti určené pro děti má mnohem širší základnu, než v oblasti dospělých. To však jistě není nijak překvapující, pokud vezmeme na vědomí, že školy mají na našem území tradici dlouhou několik staletí. Formálních vzdělávacích zařízení pro děti a mládež, tedy škol je značné množství zejména proto, že tvoří elementární složku vzdělanosti celé společnosti. Každý občan je povinen školní docházce, kterou zajišťují základní školy.

Následujícím článkem jsou školy střední, které bychom teoreticky mohli řadit také mezi instituce, jejichž absolvování je určitou povinností. Aplikovaná v praxi tato povinnost samozřejmě není, ale každý bere střední vzdělání, ať už je odborné nebo všeobecné, za důležité předpoklady pro dobré uplatnění v profesním životě nehledě na to, že pro pokračování v dalším studiu na vysoké škole je střední vzdělání nutnou podmínkou.

Ve fázi středoškolského studia se také do vzdělávání mohou zapojit dospělí, kteří potřebují doplnit znalosti nebo si jen chtějí rozšířit svoje obzory. Dospělí tedy v této fázi mají velmi podobné možnosti formálního vzdělávání, jako mládež. Stejně tak tomu je i v možnostech studia na vysoké škole. Tyto instituce jsou dospělým účastníkům vzdělávání rok od roku vstřícnější a snaží se jim umožnit akademické studium. Pro dospělé jsou samozřejmě určeny také další vzdělávací instituce, které podporují zejména jejich profesní život.

Ve sférách neformálního vzdělávání můžeme najít takřka stejné možnosti pro děti i pro dospělé. Jak bylo uvedeno výše, neformální vzdělávání koresponduje s pojmem zájmová pedagogika a vlastně i v případě dospělých se jedná o určitý zájem, kvůli kterému do procesu vyučování nastoupili. Děti se neformálního vzdělávání účastní, aniž by si hlouběji uvědomovali, že na ně příznivě působí. Ať už se jedná o zájmové kroužky nebo činnosti vzdělávacích organizací, dítě je navštěvuje rádo a se zájmem především proto, že pro něj je jistým odreagováním a novou zkušeností. Zajisté zde dítě získá i spoustu znalostí v oblasti každodenního života nebo ve specifické oblasti, na kterou se daná zájmová organizace zaměřuje, ale primárně je to pro něj stále pouze rozptýlení od ostatních povinností.

Dospělý k neformálnímu vzdělávání přistupuje většinou z jiných důvodů. Jeho prvotní příčinou je nejspíš také zájem, ale často to mohou být i okolnosti, které je k neformálnímu vzdělávání přivedou.

4 Vyučovací metody aplikované v pedagogice a andragogice

4.1 Pedagogické metody v kontextu volby cílů vyučování

Realizaci vyučování předchází jeho plánování, při kterém je důležité vytyčit vyučovací cíle tak, aby byly co nejlépe uskutečnitelné. To samo o sobě není jednoduché, a pokud k tomuto úkolu přidáme ještě fakt, že cíle by měly odpovídat novým snahám v modernizaci školství a měla by se v nich promítat celospolečenská představa je zřejmé, že jejich plánování rozhodně není bez potíží. Výchovnými cíli se proto také zabývá pedagogická věda zvaná pedagogická teleologie, která hledá mj. odpovědi na to, jak konstruovat cíle. To se totiž ukázalo jako častá chyba učitelů při jejich tvorbě. Bývají velmi obecně formulované, mnohdy jsou zaměněny s obsahem vyučování nebo nejsou zformulovány vůbec. Konkretizace cílů je důležitá především pro následné zvolení vhodných metod vyučování.

Ty jsou totiž spolu s již zmíněnými cíli a obsahem důležitým kritériem při efektivitě vyučování. „*V didaktice pod pojmem vyučovací metoda chápeme způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 2007, s. 181).

Správná volba metod tedy hraje důležitou roli při uskutečňování cílů a obsahu vyučování a proto je důležité, aby je učitel volil s rozmyslem a co nejpečlivěji. Obsahy vzdělávání se totiž v historickém kontextu mírně měnily. Zatímco dříve bylo jejich zájmem především zachování kulturního dědictví, dnes se naopak přizpůsobují globálním změnám a společenským potřebám, ale také vývoji vědy a rozvoji žáka. Při volbě metod musí pedagog brát zřetel na takové aspekty jako druh a stupeň školy, charakter oboru, učební možnosti žáků a mnohé další. Zohlednit musí také prostředky, které má k dispozici a svoje dosavadní zkušenosti. Jelikož dosud neexistuje jedna univerzální a vždy správná metoda, každý učitel si v té sebou zvolené najde výhody i nevýhody (Průcha, Walterová, Mareš, 2003; Skalková, 2007; Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Přesto, že mají metody vyučování mnoho kritérií a jejich klasifikaci lze provádět z mnoha úhlů pohledu, vybraná literatura (Vališová, Kasíková a kol., 2007) se zaměřila

na členění dle charakteru nejtypičtější činnosti učitele či žáka, jehož metody se pokusím stručně popsat.

Metody monologické

„*Monologické metody jsou založené na využití souvislého mluveného projevu jednotlivce – učitele či žáka*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 196). Tyto metody mají více podob. Jedná se o vyprávění, které je koncipováno jako popisování konkrétní situace, při které může učitel využít emocionálnosti projevu, která je pro vyprávění velkou výhodou. Dále se jedná o vysvětlování, jež důležitým prostředkem k rozvíjení logického uvažování žáků, jelikož osvojovanou látku (především pojmové povahy) vyvozuje, popisuje a analyzuje. Poslední podobou je výklad, jehož posláním je logicky utřídit žákům pojmy a poukázat na jejich vztahy. Na některých stupních škol lze využít také metodu přednášky, která je strohou obdobou výkladu a předpokládá, že žáci si sami budou dělat studijní poznámky.

Metody práce s tištěným textem

Práce s tištěným textem se většinou uplatňuje v kombinaci s jinou metodou a možnosti jejího využití jsou dvojití. Může se jednat o reproduktivní povahu, kdy se žák učí informacím obsaženým v textu a o produktivní povahu, která žáka podněcuje k tvořivosti tím, že musí sám ze slov vyvozovat nebo zpracovávat závěry. Metodu práce s textem žákům zprostředkovávají učebnice nebo pracovní sešity, kdy důležitým prvkem pro usnadnění této práce je grafická úprava.

Metody dialogické

Dialogické metody předpokládají rozvinutí slovní interpretace mezi učitelem a žáky. Může se jednat o rozhovor, dialog či diskuzi, ale ať už učitel zvolí jakýkoli způsob slovní konverzace je důležité, aby se držel několika didaktických požadavků. Hlavním aspektem je samozřejmě stanovit si cíl, který však většinou vyplývá z cílů vyučovací hodiny. Při vedení dialogické metody učitel nesmí zapomenout na vedení tematické či logické linie, musí dát žákům dostatek času na přemýšlení nad daným tématem a celou konverzaci by měl dostatečně shrnout.

Metody názorně-demonstrační a metody praktických činností žáků

Při použití názorně-demonstrační metody se využívá především pozorování. Žáci tak mají možnost při demonstraci určitého předmětu či procesu přímo nahlížet a tím získávat konkrétní poznatky. Demonstrace může mít statický (např. obrazový materiál) nebo dynamický (např. film) charakter a její specifickou formou je také ukázka přímé praxe prostřednictvím hospitace nebo exkurze. Vlastní praktickou činnost žáků lze uplatňovat zejména podle jejich věku. V předškolním období se jedná o montážní a demontážní práci žáků, kterou představuje manipulace s předměty. U starších žáků to může být laboratorní práce a praktické nebo pracovní činnosti, které pomáhají uplatňovat manuální činnosti a rozvíjet spolupráci ve skupině. Dále se uplatňuje metoda systematické pracovní praxe, která zprostředkovává žákům podmínky reálného pracovního života a její dlouhodobá varianta se používá zejména na středních a vysokých školách.

Rozborové, situační, projektové a inscenační metody

Všechny uvedené metody se uplatňují zejména při situacích, ve kterých je třeba, aby žák sám řešil určité problémy. Zatímco při rozborové metodě žáci používají především analýzu textu, kterou pojí s demonstrací, při použití metody situační žáci analyzují reálnou ucelenou situaci profesního či osobního života. Projektová metoda se využívá zejména v případech, kdy situační metoda vyžaduje stanovení cíle a inscenační metoda přiřazuje žákům konkrétní role v určitých situacích.

Didaktická hra a soutěž jako vyučovací metoda

Zatímco hra je chápána především jako komplexní činnost s danými pravidly, soutěž se uskutečňuje s cílem stanovit pořadí. Obě tyto metody lze sloučit a v tomto případě můžeme mluvit o soutěživých hrách, které jsou pedagogicky nejúčinnější. Dovolují kombinovat didaktickou hru záměrně evokující produktivní aktivity a rozvoj myšlení se soutěží, která zvyšuje spád hry. Při tvorbě her je důležité dbát na ucelenou konkretizaci pravidel a na stanovení jejich cíle.

4.2 Vyučovací metody andragogiky

Klasifikaci metod, které lze pro aplikování vzdělávání dospělých použít, nabízí literatura mnoho. Podle mého názoru jejich nejucelenější a nejpřehlednější výčet lze nalézt v publikaci Mužíka (2004), který rozlišuje tři druhy klasifikace metod.

První možností klasifikace metod podle jejich vztahu k praxi účastníkům výuky. Toto členění dělí metody na teoretické, teoreticko-praktické a praktické. Teoretické metody (např. klasická přednáška, seminář apod.) zprostředkovávají nové poznatky a vědomosti a jsou nejvhodnějším způsobem pro předání teoretických základů nebo poznatků o dané problematice. Tyto postupy se s použitím simulované praxe promítají v teoreticko-praktických metodách (např. diskuzní metody, problémové metody apod.) jejichž hlavním cílem je výcvik mentálních dovedností. Prakticky zaměřené metody (např. stáže, exkurze apod.) prohlubují poznatky při chodu práce a zdokonalují pracovní schopnosti potřebné k výkonu konkrétní činnosti.

Další možnosti klasifikace vidí ve volbách metod podle podoby podpory, kterou lektor vyvíjí směrem k účastníkům. Jsou to metody transferu (např. přednáška, seminář apod.), při kterých lektor předává vědomosti a také metody facilitace (např. koučink, instruktáž apod.), kdy se lektor soustředí na učební podporu.

Poslední možnosti klasifikace dala za vznik sílicí zákaznická orientace, která se zaměřuje na poznávání problémů a na řešení těchto problémů. V tabulce č. 3 uvádím jejich rozdělení a níže se pokusím stručně charakterizovat obsahy těchto metod.

Tabulka č. 3: Klasifikace metod podle vztahu k řešení individuálních potřeb účastníků

METODY ZAMĚŘENÉ NA POZNÁVÁNÍ PROBLÉMŮ	METODY ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ
Metody přednášení Metody cvičení a seminářů Diskuzní metody Situační metody Inscenační metody	Ekonomické hry Systematické pozorování Přímý zácvik Metody funkčního zařazení Exkurze a stáže

Zdroj: Mužík – Androdidaktika (2004, s. 71)

4.2.1 Metody zaměřené na poznávání problémů

Metoda přednášení

Přednášení je nejběžnější formou vyučování, jejíž skladbu tvoří úvod, jádro, důkazy a závěry. Tato verbální forma výkladu dovoluje zvolit náročnější téma a poskytnout ve velkém rozsahu utříděné poznatky. Nevýhodou může být nemožnost zpětné vazby mezi lektorem a účastníky, která je při větším počtu posluchačů takřka nemožná. Pokud to však podmínky umožňují, nabízí se lektorovi příležitost využít přednášku s diskuzí, která má vyprovokovat zájem a snahu při řešení tématu.

Metoda cvičení a seminářů

Obě metody svojí strukturou navazují na přednášku, ale mnohem intenzivněji rozvíjejí tvořivé myšlení posluchačů, zejména při interakci lektora s posluchačem, která je umožněna. Zatímco cílem cvičení je ověřování postupů např. počítáním nebo zpracováním příkladů, u semináře je hlavním aspektem samostatná práce účastníka a jeho vystupování před skupinou. V kontextu vzdělávání dospělých se často za seminář považuje krátký cyklus monotematických přednášek doplňovaný diskuzí.

Diskuzní metody

„Za diskuzi jako didaktickou metodu považujeme skupinové řešení problému, ... v němž účastník napomáhá svými názory, zkušenostmi, dovednostmi k rozšíření daného úkolu“ (Mužik, 2004, s. 74). Pro vzdělávání dospělých se diskuzní metody stávají nezbytnou součástí. Jejich výhodou je přímé zapojení účastníků, které napomáhá v jejich umění naslouchat a vystupovat.

V praxi se můžeme setkat s více variantami této metody, které se pokusím stručně charakterizovat v tabulce č. 4.

Tabulka č. 4: Varianty diskuzní metody a jejich stručné principy

Řízená diskuze	Charakteristická pro malé skupiny, ve kterých jednotliví účastníci obhajují svá stanoviska.
Skupinová diskuze	Větší počet účastníků se rozdělí do skupin, ve kterých diskutují na téma, jež pozdě konfrontují skupiny mezi sebou.
Diskuze v plénu	Při velkých shromážděních jsou účastníci rozděleni do menších skupin, kdy jedna je zvolena jako hlavní. Ta na začátku diskuze přednese svůj referát, po kterém vystupují jednotliví členové ostatních skupin a následuje všeobecná diskuze.
Panelová a pódiová diskuze	Jedná se o řízenou diskuzi více lektorů. Vzájemná polemika nad problémem je vedena při panelové diskuzi, zatímco při pódiové diskuzi se upřednostňují různé pohledy na danou problematiku. Účastník má možnost poslouchat a utřídovat tak svoje názory.

Zdroj: vlastní zpracování

Situační metody

„Situační metody jsou zaměřeny k vytvoření intelektuálních a praktických dovedností pro hlubší a všestrannější uvažování o procesu řízení a rozhodování“ (Mužík, 2004, s. 77). Samozřejmě ne každá situace lze přesně popsat a proto je důležité zvolit vhodné alternativy, ze kterých si účastník vezme co nejvíce možných informací.

Také situační metody mají v praxi více variant, jejich popis je zestručněn v tabulce č. 5.

Tabulka č. 5: Varianty situační metody a jejich stručné principy

Rozborová situace	Rozborem konkrétně popsanych situací účastníci diskutují zejména nad tím, jak zamezit vzniku podobných situací nebo jak je řešit.
Konfliktní situace	Konfliktní situace je krátký rozporně popisovaný případ, který často neobsahuje úplné informace. Účastník musí rychle reagovat v souvislostech.
Metoda incidentu	Po předložení některých projevů, které prozrazují kritický stav situace, jsou účastníci nuceni formulovat dotazy a dojít tak ke zpřesnění problému.
Postupné seznámení s případem	Obsáhlý případ je rozdělen do několika celků. Účastníci se vždy s jednotlivým celkem seznámí, diskutují ho a potom jim je objasněn jeho reálný vývoj.
Metoda došlé pošty	Účastníkovi je předložena korespondence, kterou musí prostudovat. Současně musí zaznamenávat svá rozhodnutí a to vše za ztížených podmínek, kdy je na něco dotazován apod.

Zdroj: vlastní zpracování

Inscenační metody

Při inscenační metodě se vychází z reálných situací. Každý účastník dostane svou roli, ve které musí improvizovat a reagovat na podněty od ostatních. Výstupem je potom nejen rozbor jednání jedince, ale také celé skupiny a její reagování na potřeby a cíle.

Jak tomu bylo u předešlých metod, i inscenační metody mají více variant praktického použití a jejich charakteristika je uvedena v tabulce č. 6.

Tabulkač. 6: Varianty inscenační metody a jejich stručné principy

Jednoduchá strukturní inscenace	Účastníci se předem seznámí s charakteristikou výchozí situace i popisem přidělených rolí. Při inscenaci je možné střídání více osob v jedné roli.
Mnohostranné hraní rolí	Celá skupina je rozdělena do podskupin a po seznámení se s výchozím problémem a s přidělenými rolemi probíhá inscenace ve všech skupinách současně.
Jednoduchá nestrukturní inscenace	Problematika situace je pouze uvedena několika slovy a inscenace probíhá improvizací účastníků.

Zdroj: vlastní zpracování

4.2.2 Metody zaměřené na řešení problémů

Ekonomické (manažerské) hry

Jedná se o hry, při kterých je simulován chod podniku s pevně stanovenými pravidly. Tuto metodu je možné uplatňovat pomocí podnikových her, při kterých jsou účastníci rozděleni do skupin představující vedení podniku a navzájem mezi sebou soupeří svými rozhodnutími. Další možnou variantou jsou funkční hry zaměřující se na simulaci jednotlivých funkcí podniku (provoz, manipulace s materiálem apod.).

Systematické pozorování

Tato metoda je svým obsahem velmi jednoduchá. Nový účastník pozoruje zkušenější pracovníky a učí se z jejich jednání a postupů. To, na které postupy a jednání se má zaměřit je mu předem sděleno.

Přímý zácvik

„Jde o přímé, praktické zaučení do dané činnosti, při kterém je zaučovaný pracovník ve stálém a bezprostředním styku s tím, kdo jej má zaučovat“ (Mužik, 2004, s. 87).

Přímý zácvik může provádět pracovník, který doposud práci vykonával. Pokud tak činí, je důležité, aby svoji práci uměl dobře vyložit. Dále jej může provádět přímý nadřízený nebo kvalifikovaný instruktor.

Metody funkčního zařazení

Pod touto metodou si můžeme představit běžné zaučování osoby do pracovního procesu. Zvláště u některých profesí je důležité, aby se pracovník dopředu co nejlépe seznámil s prostředím a podmínkami pracoviště. Pro urychlení tohoto seznámení existuje řada postupů, které dokáží pracovníka co nejrychleji zařadit do kolektivu.

Exkurze a stáže

Hlavním úkolem obou metod je seznámit účastníky s praktickým chodem organizace. Zatímco u exkurze se jedná zejména o krátkodobé návštěvy podniků, stáže jsou absolvovány za účelem delšího pozorování.

4.3 Patrné rozdíly vyučovacích metod uplatňovaných v pedagogice a andragogice

Pokud se nad použitím metod v pedagogice a andragogice zamyslíme, aniž bychom měli nějaké povědomí o jejich rozdělení nebo definicích, s největší pravděpodobností usoudíme, že obě tyto vědní disciplíny používají metody rozdílné. Po bližším seznámení se s problematikou aplikovaných metod však zjistíme, že pedagogické a andragogické postupy sebe až tak výrazně lišit nemusí.

Jistou podobnost můžeme vidět zejména u metod využívaných v pedagogice a metod zaměřených na poznávání problémů, jejichž postupy jsou uplatňovány při vzdělávání dospělých. Jako příklad můžeme uvést metody monologické a metody

přednášení, pro které je typická interpretace učitele nebo přednášejícího a prakticky nulová možnost rozpoutání většího dialogu. Dále to jsou metody dialogické a diskuzní, situační nebo inscenační.

Všechny uvedené metody mají totožný hlavní způsob vyučování, avšak důležitým rozdílem je jistá sofistikovanost konkrétních metod vzdělávání dospělých. Více se zaměřují na účastníka a nabízí mu širší spektrum využitelnosti. Opět můžeme uvést příklad a to v metodě dialogické a diskuzní. Dialogické metody v pedagogice umožňují vést na zvolené téma rozhovor či dialog, který má záměrně dospět k určitému cíli. Dítě tento cíl snáze pochopí a zapamatuje si jej. Naproti tomu diskuzní metody lze s dospělými vést v různých variantách, které využívají zejména jejich vlastního názoru, zkušeností nebo nabytých vědomostí. Z toho lze usoudit, že s dětmi nelze vést diskuzi na takové úrovni, jako s dospělými vzhledem k tomu, že jejich vědomosti a životní zkušenosti ještě nedosahují takové úrovně, jako u dospělých.

Pedagogika i andragogika však také používají metody, u kterých nelze hledat podobnosti. Při vzdělávání dětí a mládeže je důležité při výuce používat metodu práce s tištěným textem, která dítě učí pracovat i s jiným stimulem než je verbální projev. Tato metoda ve vzdělávání dospělých chybí, jelikož bere práci s tištěnými prameny za samozřejmost. Dospělí by se měli sami vzdělávat prostřednictvím literatury, aby jejich názory nebyly úzce zaměřené. V pedagogice si také můžeme všimnout úplné absence metod zaměřených na řešení problémů. Hlavním důvodem je zejména to, že tyto metody se soustřeďují na praktickou výuku, kterou u dětí není vhodné aplikovat ve velké míře. Dítě by samozřejmě mohlo pozorovat konkrétní situace nebo problémy, ale zůstává otázkou, zda by si z daných situací vzalo důležité příklady. Dospělý, který je seznámen s problematikou, kterou pozoruje, se na situaci dívá z jiného úhlu pohledu a třídí si potřebné kontexty.

Nastíněny zde byly pouze některé odlišnosti používaných metod. Při volbě jejich vhodnosti pro vyučování, musí brát učitel nebo přednášející v potaz některý důležité aspekty. Samozřejmě je důležité zohlednit věk účastníků vyučování, podle kterého je třeba přizpůsobit výuku a tím pádem také zvolit vhodnou metodu vyučování. Dále se jedná o obsah výuky, jelikož každý obsah si žádá jiný vzdělávací přístup.

5 Možnosti hodnocení vzdělávacích procesů dětí a dospělých

5.1 Hodnocení výuky při vzdělávání dětí

Hodnocení je důležitou součástí života člověka, jelikož je motivujícím článkem v uspokojování potřeb.

Podstatnou hodnocení ve vyučování je zejména upozornit na žákovi kvality nebo nedostatky a snažit se ho směřovat na správnou cestu. Hodnocení může tedy plnit informativní funkci, která žáka informuje o jeho výsledcích, ale také funkci formativní, kdy hodnocení je nositelem určité informace a zároveň je stimulem k rozvoji osobnosti žáka.

V praxi bývá hodnocení často považováno za synonymum **klasifikace**, i když tento náhled není zcela správný. Zatímco klasifikace má „oznámkovat“ nebo nějakým způsobem zhodnotit momentální výkon žáka, hodnocení má být mnohem komplexnější a širší pojem posuzování osobnosti žáka. Pouhé omezení na známku, která je žákovi udělena by nemělo být prioritou pro učitele a vlastně ani pro žáka nebo jeho rodiče.

O objektivnosti známkování by se daly vést rozsáhlé debaty především u hodnocení ústního zkoušení žáka. Maximální snahu o objektivitu však představují didaktické testy, které všem žákům poskytují stejné podmínky. Tvořit si je může učitel sám, ale existují také standardizované testy připravované týmem odborníků. Jejich velkou výhodou je, že měří rychle a poměrně přesně velké množství žáků, avšak pro některé řešení problémů nelze přesně formulovat otázku do didaktického testu a je proto vhodné kombinovat tento test s jiným prostředkem hodnocení.

Kromě známkování může učitel žáka hodnotit také **slovně**, což školský zákon umožňuje ve všech ročnících. Jedná se o kvalitativní hodnocení žáka, které hodnotí nejen jeho aktuální výkon a za výsledky dosažené ve výuce, ale zahrnuje také jeho úsilí a snahu. Žák má možnost vidět také hodnocení svého charakteru a nikoli pouze momentálních vědomostí. Toto hodnocení pro něj může být díky použití zpětné vazby velice motivující, pokud kantor zvolí správnou formu projevu. Slovní hodnocení totiž patří mezi velice náročné úkoly pro učitele, jelikož vyžaduje precizní formu zpracování a správnou volbu použitých výrazů.

Nejvyšší formou hodnocení je sebehodnocení, které by mělo žáka vést ke stanovení vlastních cílů a prostředků k jejich dosažení. Je důležitým prvkem zejména pro budoucí život žáka, jelikož ho učí samostatnosti a schopnosti individuálního rozhodování. Sebehodnocení se ve škole využívá nejen při žákově hodnocení vlastních aktivit, ale také při týmovém hodnocení práce druhých.

Z výše zmíněných možností je zřejmé, že prvek hodnocení rozhodně není pro učitele jednoduchým úkolem. Zejména se od něj očekává jasné a efektivní hodnocení, kterému předchází stanovení pravidel. Tato pravidla musí být jasné srozumitelná také žákům, protože jejich eventuální nedodržování se může podepsat také na celkovém klimatu ve třídě.

Hlavním zájmem každého hodnocení druhou osobou, by stále mělo být především uspokojení z toho, že se něco naučil a že dokázal podat chvályhodný výkon (Vališová, Kasíková a kol., 2007; Kolář, Šikulová, 2009).

5.2 Evaluace efektivity při vzdělávání dospělých

Zjišťování efektivity patří mezi velmi důležité aspekty nejen pro konkrétní výstupy při vzdělávání, ale je také podstatným prvkem při dalším rozvoji vzdělávacích činností. V teorii andragogiky zatím nemá otázka hodnocení své pevné místo, ale praxe přistupuje k hodnocení výuky vstřícně. Jedná se především o podnikovou a komerční sféru, která se snaží hledat různé přístupy hodnocení. Problematikou hodnocení výuky dospělých se podrobně zabývá Mužík (2004), který shrnuje didaktické prostředky jako nástroj pro pochopení více úhlů pohledu na hodnocení efektivity výuky.

Důležitým prostředkem je průběžná klasifikace výsledků výuky. Klasifikační stupnice neboli známkování se nejeví jako vhodný prostředek pro hodnocení dospělých. Doporučuje se hodnotit slovním vyjádřením „prospěl velmi dobře“, „prospěl“ a jedince, kterým by hrozilo hodnocení „neprospěl“ je důležité na tuto skutečnost včas a vhodně upozornit. Toto průběžné klasifikování je také dobrou přípravou na výstupní hodnocení jednotlivce.

Efektivnost výuky by měl samozřejmě ohodnotit také její účastník, který tak shrne svoje názory na průběh lekce a zhodnotí dosažení jejích cílů. Děje se tak zejména

pomocí dotazníkových šetření, která efektivně shrne názor na danou situaci. Účastníkovi také přísluší zhodnotit svého lektora, který byl nezbytnou součástí celého procesu. Jeho práci by však měla také hodnotit příslušná instituce, která vzdělávání dospělých organizuje. Pravidelné hospitace mohou pouze zvýšit efektivitu výuky a zaměřit se na případné řešení problémů.

Dalším nezbytným prostředkem evaluace výuky je hodnocení její organizační a také finanční stránky.

Při komplexním hodnocení výuky je třeba zohlednit všechny uvedené prvky, jelikož bude vždy „založeno na určitém propojení hledisek výukových, řídicích, organizačních, finančních a jiných“ (Mužik, 2004, s. 130).

5.3 Shrnutí možností evaluace dětí a dospělých

Možnostmi hodnocení se možná dostáváme k nejrozdílnějšímu přístupu mezi vzděláváním dětí a dospělých. Je důležité zmínit, že pokud se dospělý rozhodne zapojit se v dalším vzdělávání do formálního procesu a činí tak studiem např. nástavbového studia střední školy nebo dálkového studia na škole vysoké, hodnocení jeho a ostatních studentů se nijak neliší a probíhá na stejném principu. Jak ale vyplývá z výše uvedeného textu, děti a mládež se vzdělávají zejména formálně ve školách a dospělí volí spíše možnost neformálního vzdělávání v různých vzdělávacích střediscích a centrech. V tomto ohledu už se možnosti jejich hodnocení mění.

Klasifikace ve smyslu známkování by jistě pro dospělého člověka mohla být demotivující a mohlo by na něj vytvářet nepotřebný tlak, nehledě na to, že i u žáků naráží na jistou neobjektivnost. V procesu hodnocení výuky dospělých se setkáváme s komplexností, kdy evaluace zahrnuje nejen hodnocení samotného posluchače, ale také výuku jako celek. V neformálním vzdělávání se výstupy hodnocení hodně odrážejí také na individuálním pocitu jedince, který se jej zúčastnil. Jedná se především také o pocit jistého uspokojení z toho, že se celého procesu vyučování zúčastnil. I dospělému však přísluší shrnutí celé výuky, včetně přístupů lektora. Dalším důležitým rozdílem, který můžeme při evaluaci neformálního vzdělávání dospělých pozorovat je fakt, že probíhá nejen hodnocení účastníka, ale také hodiny nebo školení jako celku. Procesu hodnocení

podlehne samozřejmě také osoba lektora a dále i přínos celé lekce. Hodnocení tedy můžeme shrnout v tomto případě jako mnohem náročnější, jelikož klade požadavky nejenom na průběh, ale také na přínos celého kurzu včetně finanční stránky, kterou je nutné brát v úvahu.

Po rekapitulaci všech aspektů, které s sebou evaluace přináší, jistě dáme za pravdu, že se jedná o velice složitý proces. Hodnotí totiž nejenom samotné účastníky vzdělávání, ale také přínos procesu jako celku.

Závěr

Celý obsah práce se snažil zaměřit na specifickou oblast pojmů pedagogiky a andragogiky.

Pedagogika jako věda o vzdělávání dětí je zavedeným pojmem, jehož základní principy zná jistě každý z nás. Je důležitou součástí života společnosti především proto, že vzdělává a rozvíjí znalosti nejmladších generací, do kterých společnost každého státu vkládá svoji budoucnost. Její zásluhy na poli vědní sféry jsou tedy nezpochybnitelné.

Andragogika je pojem v našich podmínkách stále ještě poměrně nový, ačkoliv se s cíleným vzděláváním dospělých setkáváme častěji než dřív. V časovém horizontu je jistě aplikovaná teorie této vědy mladší, avšak její perspektivní budoucnost bude jistě velmi bohatá. Společenské podmínky kladou na jedince rok od roku stále větší nároky. Můžeme za tím pozorovat nejen politické klima státu, ale také větší konkurenceschopnost na pracovním trhu. Pokud chceme dosáhnout většího množství příležitostí v pracovní nabídce, musíme poskytnout úměrné množství znalostí, dovedností a kvalifikací. Nejen personální popř. finanční zajištění však může stát na prahu rozhodování dospělého člověka, v zapojení se do dalšího vzdělávání. Jeho potřeby mohou zasahovat oblast zájmového vzdělávání, které za poslední dobu zaznamenává nebývalou oblibu.

Ať už se jedná o jakékoli důvody, které dospělého přimějí k využití různých forem vzdělávání, je v zájmu společnosti je podporovat. Skutečnost, že dospělý možnost dalšího vzdělávání využije, můžeme chápat také jako dobrou zkušenost z předchozího formálního vzdělávání, které jej provázelo životem.

Ve vzdělávání dětí a dospělých můžeme pozorovat jisté podobnosti, ale samozřejmě oba vzdělávací procesy nejsou totožné. Tuto skutečnost se snaží stručně nastínit také obsah této práce. Žák popř. student a dospělý účastník se vzdělávají ve zcela typických organizacích. Při vyučovacím procesu musí pedagog nebo lektor zvolit rozličné metody se zohledněním obsahů a cílů vyučování. Evaluace potom přináší další rozdílné prvky, které se liší především v možnosti vyučovaného zapojit se do procesu hodnocení.

Zajisté bychom mohli hledat více oblastí a rozdílů, ve kterých by se vzdělávání dětí a dospělých lišilo. V práci jsem se zaměřila zejména na vlivy působící na účastníka

vzdělávacího procesu „zvenčí“. Rozumějme tomu tak, že jsou to okolnosti, které víceméně ovlivnit nemůže, snad vyjma výběru instituce, které svoje vzdělávání svěří. Metody výuky si nevybírání účastník sám, stejně tak jako výstupy kurzu nebo vyučování. Rozdíly bychom rozhodně mohli také hledat v přístupech jednotlivých účastníků. Jiný vztah jistě bude panovat mezi pedagogem a žákem, jiný zase mezi lektorem a dospělou osobou.

Je jistě zajímavé sledovat, jaké mezi sebou mají uvedené možnosti vzdělávání mnohdy propastní rozdíly a zároveň to, jak si mohou být jejich principy tak blízké.

Seznam použité literatury

Zákony:

1. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
2. Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)

Literatura:

3. BARTOŇKOVÁ, Hana a ŠIMEK, Dušan. *Andragogika: studijní texty pro distanční studium*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. 65 s. ISBN 80-244-0394-3.
4. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-23-8.
5. BENEŠ, Milan. *Andragogika*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2580-2.
6. JARVIS, Peter. *International dictionary of adult education and continuing education*. London: Kogan Page Limited, 1999. ISBN 0 7494 3736 7.
7. KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. 199 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2834-6.
8. KRATOCHVÍLOVÁ, Emília a kolektív. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2007. ISBN 978-80-8082-14-6.
9. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. Vyd. 2., přeprac. Praha: ASPI, 2004. 140 s. Lidské zdroje. ISBN 80-7357-045-9.
10. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 318 s. ISBN 978-80-247-3235-0.
11. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
12. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

13. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
14. RABUŠICOVÁ, Milada, ed. a RABUŠIC, Ladislav, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 339 s. ISBN 978-80-210-4779-2.
15. REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Vyd. 1. Voznice: Leda, 2001. 752 s. ISBN 80-85927-85-3.
16. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
17. TURECKIOVÁ, Michaela a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha: Česká andragogická společnost, 2010. 192 s. Česká a slovenská andragogika; sv. 4. ISBN 978-80-87306-06-2.
18. VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
19. VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Nové paradigma v kurikulu vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Educa Service, 2009. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
20. VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1770-8.

Internetové zdroje:

21. O NIDM. *Národní institut dětí a mládeže* [online]. [cit. 2012-03-17]. Dostupné z: <http://www.nidm.cz/o-nidm>
22. Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání - ISCED. Český statistický úřad [online]. 31. 3. 2008 [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced_

Periodika:

23. *Učitelské noviny*. Praha: Gnosis, 2011, č. 33. ISSN 0139-5718.

Ostatní:

24. *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>

25. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/2010*. Praha, 2010. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/system-vzdelavani-v-cr>

26. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha, 2010. Dostupné z: <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

27. *Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení*. Brusel, 2000. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/memorandum-evropske-unie-k-celozivotnimu-uceni>

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Model celoživotního vzdělávání

Obrázek č. 2: Organizace počátečního vzdělávání a odborné přípravy

Obrázek č. 3: Systém kurikulárních dokumentů České republiky

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Alternativy středních stupňů vzdělávání

Tabulka č. 2: Seznam studijních programů vysokých škol včetně standardní doby jejich studia a výstupů plynoucích z jejich absolvování

Tabulka č. 3: Klasifikace metod podle vztahu k řešení individuálních potřeb účastníků

Tabulka č. 4: Varianty diskuzní metody a jejich stručné principy

Tabulka č. 5: Varianty situační metody a jejich stručné principy

Tabulka č. 6: Varianty inscenační metody a jejich stručné principy

Přílohy

PŘÍLOHA č. 1 Informativní přehled kódového značení úrovní vzdělávání podle ISCED 1997

kód	úroveň vzdělání
0	preprimární vzdělávání (bez vzdělání)
1	primární vzdělávání
2	nižší sekundární vzdělávání 2A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 2B - přípravný stupeň pro pracovní trh 2C - stupeň směřující na pracovní trh
3	vyšší sekundární vzdělávání 3A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 3B - přípravný stupeň pro pracovní trh 3C - stupeň směřující na pracovní trh
4	postsekundární vzdělávání nižší než terciární 4A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 4B - prakticky zaměřené studium
5	první stupeň terciárního vzdělávání 5A - stupeň, ze kterého je možné přejít na vyšší vzdělávání 5B - prakticky zaměřené studium
6	druhý stupeň terciárního vzdělávání

Zdroj: ČSÚ (dostupné z

http://www.czso.cz/csu/klasifik.nsf/i/mezinarodni_standardni_klasifikace_vzdelavani_isced_)

PŘÍLOHA č. 2 Přehled studijních programů a příslušných akademických titulů

studijní program	název akademického titulu včetně oblasti působení	zkratka akademického titulu uváděná před jménem
BAKALÁŘSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	„bakalář“	„Bc.“
	„bakalář umění“ v oblasti umění	„BcA.“
MAGISTERSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	„inženýr“ v oblasti ekonomie, technických věd a technologií, zemědělství, lesnictví a vojenství	„Ing.“
	„inženýr architekt“ v oblasti architektury	„Ing. arch.“
	„doktor medicíny“ v oblasti lékařství	„MUDr.“
	„doktor veterinární medicíny“ v oblasti veterinárního lékařství a hygieny	„MVDr.“
	„magistr umění“ v oblasti umění	„MgA.“
	„magistr“ v ostatních oblastech	„Mgr.“
DOKTORSKÝ STUDIJNÍ PROGRAM	„doktor práv“ v oblasti práva	„JUDr.“
	„doktor filozofie“ v oblasti humanitních, pedagogických a společenských věd	„PhDr.“
	„doktor přírodních věd“ v oblasti přírodních věd	„RNDr.“
	„doktor farmacie“ v oblasti farmacie	„PharmDr.“
	„licenciát teologie“ v oblasti teologie nebo „doktor teologie“	„ThLic.“ „ThDr.“

Zdroj: zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách)