



# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Pedagogická komunikace se zaměřením na výuku  
informačních technologií

Pedagogical Communication With A Focus On Teaching Of  
Information Technology

## **STUDIJNÍ PROGRAM**

Specializace v pedagogice

## **STUDIJNÍ OBOR**

Učitelství praktického vyučování a obd. výcviku

## **VEDOUCÍ PRÁCE**

prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

KOVAŘÍK

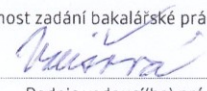
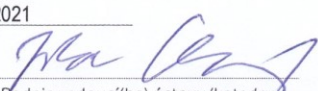
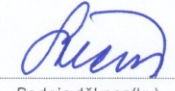
IVAN

**2020**

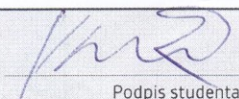
## I. OSOBNÍ A STUDIJNÍ ÚDAJE

Příjmení:	<u>Kovařík</u>	Jméno:	<u>Ivan</u>	Osobní číslo:	<u>478779</u>
Fakulta/ústav:	<u>Masarykův ústav vyšších studií (MÚVS)</u>				
Zadávající katedra/ústav:	<u>Oddělení pedagogických a psychologických studií</u>				
Studijní program:	<u>Specializace v pedagogice</u>				
Studijní obor:	<u>Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku</u>				

## II. ÚDAJE K BAKALÁŘSKÉ PRÁCI

Název bakalářské práce:	<u>Pedagogická komunikace se zaměřením na výuku informačních technologií</u>		
Název bakalářské práce anglicky:	<u>Pedagogical communication with a focus on teaching information technology</u>		
Pokyny pro vypracování:	<p>Charakter práce: Teoreticko-empirická. Cíl práce: Návrh doporučení ke zlepšování pedagogické komunikace v práci lektora IT na základě kazuistik z vlastní praxe. Hypotéza: Aktivní učební otázky zvyšují efektivitu učení klientů.</p> <p>Literární rešerše zvolené problematiky</p> <p>Teoretická část: Specifika pedagogické komunikace, aktivní učební otázky. Vyučovací proces, výuka a učení informačních technologií.</p> <p>Praktická část: Kazuistika vybraných klientů.</p> <p>Doporučení pro pedagogickou praxi lektora informačních technologií.</p>		
Seznam doporučené literatury:	<p>GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.</p> <p>CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.</p> <p>KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. Analýza vyučování. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-2857-5.</p> <p>VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.</p>		
Jméno a pracoviště vedoucí(ho) bakalářské práce:	<u>Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.</u>		
Jméno a pracoviště konzultanta(ky) bakalářské práce:			
Datum zadání bakalářské práce:	<u>12.12.2019</u>	Termín odevzdání bakalářské práce:	<u>30.4.2020</u>
Platnost zadání bakalářské práce:	<u>23.9.2021</u>		
			
Podpis vedoucí(ho) práce	Podpis vedoucí(ho) ústavu/katedry	Podpis děkana(ky)	

## III. PŘEVZETÍ ZADÁNÍ

<u>20.11.2019</u>	
Datum převzetí zadání	Podpis studenta(ky)

KOVAŘÍK, Ivan. *Pedagogická komunikace se zaměřením na výuku informačních technologií*. Praha: ČVUT 2020. Bakalářská práce. České vysoké učení technické v Praze, Masarykův ústav vyšších studií.



**MASARYKŮV ÚSTAV  
VYŠŠÍCH STUDIÍ  
ČVUT V PRAZE**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně. Dále prohlašuji, že jsem všechny použité zdroje správně a úplně citoval a uvádím je v příloženém seznamu použité literatury.

Nemám závažný důvod proti zpřístupňování této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne: 29. 05. 2020

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce prof. PhDr. Aleně Vališové, CSC. za cenné rady, které mi poskytovala v průběhu psaní práce. Děkuji také za oporu a lidský přístup, který mi při psaní poskytovala.

# **Abstrakt**

Bakalářská práce se věnuje pedagogické komunikaci ve výuce informačních technologií se zaměřením na využití učebních otázek v práci lektora vzdělávání dospělých. Cílem práce je na základě předložených případových studií sestavit doporučení pro pedagogickou komunikaci se zaměřením na výuku informačních technologií, pro potřebu vybrané firmy. Praktická část je zpracována kvalitativním výzkumem metodou případových studií. V závěru práce jsou uvedena doporučení pro pedagogickou komunikaci práce lektora informačních technologií, která vyplynula z praktické části.

## **Klíčová slova**

Pedagogická komunikace, učební otázky, komunikace, vzdělávání dospělých.

# **Abstract**

The bachelor's thesis deals with pedagogical communication in teaching information technology with a focus on the use of questions by the lecturer in adult education. The aim of the work is to make recommendations for pedagogical communication based on the presented case studies, with a focus on teaching information technology to meet the needs of a specific company. The practical section encompasses qualitative research using the case studies method. The conclusion offers recommendations for pedagogical communication in the work of an information technology lecturer based on the results of the practical part of the thesis.

## **Key words**

Pedagogical Communication, Learning Questions, Communication, Adult Education.

# Obsah

<b>Úvod.....</b>	<b>5</b>
<b>1 Sociální komunikace a pedagogická komunikace, základní terminologie. ....</b>	<b>7</b>
1.1 Funkce pedagogické komunikace.....	8
1.2 Typy komunikace.....	9
1.3 Verbální a neverbální komunikace.....	9
1.4 Otázky podporující žákovo učení.....	12
<b>2 Výuka informačních technologií jako didaktický problém .....</b>	<b>13</b>
2.1 Edukační cíle ve výuce informačních technologií.....	14
2.2 Výukové metody.....	15
2.3 Metody v expoziční a fixační fázi.....	17
<b>3 Vzdělávání dospělých.....</b>	<b>18</b>
3.1 Společenská a ekonomická podmíněnost vzdělávání dospělých.....	20
3.2 Specifika vzdělávání dospělých.....	22
<b>4 Metodologický přístup k řešení sledované problematiky .....</b>	<b>24</b>
4.1 Orientační předvýzkum.....	24
4.2 Výsledky orientačního předvýzkumu.....	26
4.3 Výzkumné šetření.....	27
4.4 Výzkumná metoda.....	27
4.5 Cíle a výzkumné předpoklady výzkumného šetření.....	29
4.6 Časový průběh a realizace šetření.....	29
4.7 Případová studie číslo 1.....	30
4.8 Případová studie číslo 2.....	42
4.9 Ověření výzkumných předpokladů.....	52
<b>5 Výstup pro pedagogickou praxi .....</b>	<b>52</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>54</b>
<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>55</b>
<b>Seznam grafů .....</b>	<b>59</b>
<b>Seznam tabulek .....</b>	<b>60</b>



# Úvod

Pedagogickou komunikaci je třeba chápat jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje realizovat výchovně vzdělávací proces. Úspěšnost tohoto procesu je vždy do jisté míry závislá na kvalitě pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem. Pojem žák je v práci v teoretické části používán při práci s odbornou literaturou, i když je práce zaměřena na práci s dospělými klienty. Praktická část práce pracuje již pouze s pojmem klient. Uvedené téma své bakalářské práce jsem si zvolil na základě zájmu o tuto problematiku, který pramení z výkonu mé profese - lektora výpočetní techniky. Ve své praxi jsem se opakovaně přesvědčil o nutnosti rozvíjení komunikačních dovedností, které zásadně podmiňovaly úspěšnost mých dospělých klientů při osvojování základní, ale i speciální počítačové gramotnosti.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na vymezení základní terminologie zkoumané problematiky s důrazem na sociální a pedagogickou komunikaci. Cílem teoretické části je představení pedagogické komunikace na základě vymezení sociální komunikace a interakce, která je předpokladem pro vymezení komunikace pedagogické. Prezentovány jsou funkce pedagogické komunikace, jednotlivé druhy komunikace a nutnost zvládnutí základních komunikačních pravidel pro výkon učitelské profese.

Praktická část bakalářské práce předkládá zpracované kazuistiky klientů.

Cílem práce je na základě předložených kazuistik sestavit doporučení pro pedagogickou komunikaci se zaměřením na výuku informačních technologií. Rád bych, aby práce měla využití pro firmu, ve které pracuji, proto jsem si pro případové studie vybral dva problematické klienty jednoho muže a jednu ženu. Poznatky získané v praktické části by měly najít uplatnění v práci firemních lektorů.

# **TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Sociální komunikace a pedagogická komunikace, základní terminologie.

V následující kapitole je uveden přehled základních termínů vymežující zkoumanou problematiku pedagogické komunikace, na základě studia odborné literatury.

Termín komunikace je odvozen z latinského *communicatio*, sdělení, sdílení. Význam slova je rozšířen na různé druhy spojení. Komunikací tedy označujeme proces dorozumívání, sdělování. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, komunikace mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí. Mezi činností, interakcí a společenskými vztahy. (Mareš, Křivohlavý, 1995) Jiná definice uvádí komunikaci jako základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání, který umožňuje zprostředkovaně v podobě verbálních a neverbálních projevů učitelů a žáků, realizaci zvolených cílů, obsahu, metod a forem jako prvků vyučovacího procesu. (Navrátil, Fleischman, Klimeš in Nelešovská, 2005)

Zvláštním případem sociální komunikace je pedagogická komunikace. Pedagogická komunikace je zaměřena na dosažení pedagogických cílů, má vymezený obsah, sociální role účastníků a komunikační pravidla. Vyskytuje se především ve škole, ale také ve všech typech výchovně vzdělávacích institucí. (Gavora, 2005) Pedagogická komunikace je vzájemná výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží výchovně vzdělávacím cílům. Informace se v ní zprostředkovávají jazykovými a nejazykovými prostředky. Má stránku obsahovou, procesuální a vztahovou. (Vališová, Kasíková a kol. 2007)

Pedagogická komunikace je významným prostředkem pedagogické interakce. Pojem pedagogická interakce představuje vzájemné působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Tato interakce se uskutečňuje jako součást sociálního styku mezi jednotlivcem a sociálním prostředím. Sociální styk zahrnuje tři základní složky. Složku sociální percepce – vnímání, které zahrnuje vytváření obrazu o okolí, komunikačním partnerovi i o mně samotném. Sociální percepce je termín z oboru sociální psychologie, která se zabývá chováním, prožíváním a zkušenostmi jednotlivce ve společnosti. Sociální percepce rozumíme vnímání druhých lidí. Tyto informace čerpáme z:

- chování a jednání
- neverbálního klíče (vzhled, mimika, gesta)
- verbálního projevu
- aspektů kontextuálních (v jakém kontextu informace přijímáme)

V pedagogické interakci zahrnuje sociální percepce způsob, jakým učitel vnímá žáka a žák vnímá učitele, jaký obraz vnímá učitel o sobě v očích žáka, a další vzájemné vnímání mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu - rodiče, pedagogický sbor, nepedagogičtí pracovníci. Druhou složkou je sociální interakce, souhrn působení mezi jedincem a jeho sociálním prostředím. Tento styk může být s převahou jednostranného působení subjektů, ale i oboustranného, kdy oba subjekty jsou aktivní, navzájem se

ovlivňují, může u nich docházet ke spolupráci, soupeření, pomoci, hře atd. (Vališová, Kasílová, a kol. 2011)

Vzhledem k faktu, že vztahová rovina určuje rovinu obsahovou (Watzlawick 2011), je pro učitele důležité věnovat pozornost faktorům, které ovlivňují sociální percepci osobnosti žáka. Pro utváření celkového obrazu osobnosti žáka v očích učitele, je důležité zamyslet se nad tím, co učitele ovlivňuje při utváření tohoto obrazu, který pak podmiňuje styl a obsah komunikace mezi učitelem a žákem. Žák svůj obraz v očích učitele vnímá a tento fakt dotváří celkové sebepojetí žáka. Učitel může v průběhu pedagogické komunikace toto sebepojetí výrazně ovlivnit. Může posílit žákovu sebeúctu nebo naopak žáka dehonestovat. Tento vztah je vzájemný, oboustranný a neprobíhá izolovaně.

Mezi hlavní faktory, které ovlivňují vnímání, patří:

- Efekt pořadí
- Halo efekt
- Vliv stereotypů
- Soukromá teorie osobnosti
- Základní atribuční chyba – podcenění situačních příčin
- Autoprojekce – „podle sebe soudím tebe“

Dále je sociální percepce ovlivněna:

- věkem
- mezipohlavní rozdíly
- osobnostní rysy
- inteligence
- vliv profesionálního zaměření

## 1.1 Funkce pedagogické komunikace

Funkce pedagogická komunikace vyplývají z uvedených definic v první kapitole. Z definice P. Gavory (Gavora, 2005) vyplývají dvě základní funkce pedagogické komunikace.

1. Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání.

2. Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace, tedy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. (Nelešovská, 2005)

Jiní autoři se při vymezení funkce pedagogické komunikace více zaměřují na obsah sdělení, tedy „co“ vše je obsahem sdělení pedagogické komunikace. Sdělujeme si především informace. Kvalita a rozsah sdělené informace je závislá na věku a zdravotním stavu žáka, sociálními podmínkami, motivací žáka k přijetí informace. (Vališová, Kasílová, a kol. 2011) Sdělujeme také postoje, jednak k tomu co sdělujeme, ale i postoj k posluchači. Součástí sdělení jsou i emocionální vztahy, které sdělujeme formou neverbální komunikace. Komunikací dále sdělujeme i žádost o potvrzení našeho sebepojetí. Sdělujeme také pravidla další komunikace, a to jak verbálními tak neverbálními prostředky. Znalost a respekt k vyjmenovaným funkcím představují základní předpoklad pro tvorbu dobrého vztahu učitele k žákům a naopak. Všichni aktéři komunikace jsou

ve vzájemné interakci, která se projevuje ve všech druzích komunikace. Tedy v komunikaci verbální, neverbální, ale i v komunikaci činem.

Pedagogická komunikace je ovlivněna sociálními vztahy ve třídě a klimatem třídy. Termínem klima se označují jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. (Mareš, Křivohlavý, 1995) Styl pedagogické komunikace, ale také sociální vztahy i klima třídy ovlivňuje. Rozlišujeme dva typy komunikačního klimatu ve třídě. (Průcha, 1997) Klima suportivní, vstřícné, podpůrné, klima, v němž se účastníci vzájemně respektují, komunikují mezi sebou, vyměňují si názory a pocity otevřeně a jasně. Dále komunikační klima defenzivní, obranné. V tomto klimatu účastníci spolu soupeří, vzájemně se neposlouchají, skrývají své názory a pocity

## 1.2 Typy komunikace

Odborná literatura rozlišuje různé typy komunikace v závislosti na kritériu dělení. Jedno z možných dělení komunikace je podle počtu účastníků a charakteru (Nakonečný, 2009) na:

1. Intrapersonální
2. Interpersonální
3. Masová

Intrapersonální komunikace probíhá uvnitř jedince a má podobu vnitřního dialogu. Jedná se o rozmlouvání "sám se sebou". Jedná se o sebereflexi vlastního jednání a komunikování s vnějším okolím. Interpersonální komunikace probíhá mezi dvěma a více lidmi, mezi kterými existuje nějaký vztah. Specifickým druhem interpersonální komunikace je komunikace skupinová.

Masová komunikace je charakteristická jednosměrným prouděním informací od jednoho a více komunikátorů, zdrojů, k mnoha komunikantům - příjemcům. Jde o komunikaci uskutečňovanou prostřednictvím médií, jakými jsou například: rádio, televize, tisk a internet. Při masové komunikaci nedochází k přímé zpětné vazbě, je proto důležité přijaté informace kriticky zhodnotit.

Podle komunikačního kanálu lze komunikaci dělit na:

1. Verbální
2. Neverbální
3. Komunikace činem

To dělení, podle komunikačního kanálu používám dále ve své práci a podrobněji o těchto typech komunikace pojednávám v následující kapitole.

## 1.3 Verbální a neverbální komunikace

V pedagogické komunikaci ve škole je na prvním místě verbální komunikace, mluvené slovo – řeč. Řeč jako specifický projev mezilidské komunikace. Verbální komunikací se dají poměrně přesně definovat pojmy, přesně vyjádřit vztahy mezi jevy. Učitel musí

mít schopnost srozumitelně a jasně vyjadřovat své myšlenky a předávat je žákům jak slovní, tak i písemnou formou. (Hladílek, 2006) V pedagogickém procesu má verbální komunikace tři základní fáze. Záměr učitele něco žákovi sdělit. Ten předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, které je adresováno žákovi, skupině žáků nebo celé třídě. Příjemce, žák se snaží o dekodování sdělení a snaží se odhalit jeho smysl. Je nutné si v tomto kontextu uvědomit komunikační premisu, "slova význam nepřenášejí" (Watzlawick, 2011 s. 29), která odkazuje na základní komunikační zásadu, že každá komunikace podléhá interpretaci.

Watzlawick verbální komunikaci označuje za komunikaci digitální. Řeč je jednoznačně kulturně závislá, tedy naučená. (Belz, Siegrist, 2001) Digitální komunikace je podporována analogovými komunikačními prostředky. Analogovou komunikací rozumí Watzlawick znakové řeči, řeč těla, řeč objektů, a prostoru. V lidské komunikaci se používají obě formy komunikace, které se vzájemně doplňují. Mluvená řeč je doprovázena paralingvistickými znaky. Mezi základní paralingvistické znaky patří hlasitost, srozumitelnost, rychlost řeči, kadence a melodie řeči, rytmus a pauzy.

Práce učitele s hlasem, optimální nastavení hlasitosti, je základním předpokladem pro zaujetí posluchačů, žáků. Větší hlasitost může znamenat zaujetí pro přednášené téma, ale také bojovnou agresivitu. Zeslabením hlasu mi učitel také může říkat o pozornost. Žáci si celkový obraz komunikace skládají v kontextu dalších paralingvistických projevů a neverbální komunikace. Srozumitelnost řeči vyjadřuje jistotu učitele s předávanými informacemi. Čím si je učitel jistější, tím srozumitelněji je schopen ji vyjádřit. Rychlost řeči učitele zásadně ovlivňuje porozumění žáků. Učitel by si měl uvědomit, že pokud opakuje jemu velmi dobře známý obsah komunikace, má tendenci hovořit rychleji. Pro žáka, který tuto informaci slyší poprvé, je velmi důležité, aby výklad probíhal pomalu, aby byl žák schopen řeči porozumět a zařadit si informace do kontextu předchozích znalostí. Kadence a melodie jsou dva paralingvistické projevy, které mají významný sdělovací charakter. Kadence, kladení důrazu na určité slovo či skupinu slov vytváří melodičnost řeči a může dávat stejným větám různý obsah. Melodie, je způsob jakým se hlas zvedá nebo klesá a odkazuje na emoce, které učitel svým projevem zprostředkovává žákům. (Belz, Siegrist, 2011) Jednotlivá slova rozpoznáváme díky rytmu řeči. Každá řeč má svůj vlastní rytmus a dává ústnímu projevu jedinečnost. Vedle mluvené řeči mají sdělovací charakter také pauzy, které mohou dodat důraz nebo vybízet k řeči posluchače. Pauzy také mohou být projevem soustředění učitele nebo hledání návaznosti, např. ve výkladu.

Neverbální komunikace představuje specifické formy sdělování informací, pocitů, nálad, emočního stavu, postoje atd., které nevyužívají slov. (Vališová, Kasíková a kol. 2011) Neverbální komunikace se vyznačuje určitými rysy, které lze shrnout do čtyř základních charakteristik. Jednou z nich je skutečnost, že je do určité míry nekontrolovaná, a tudíž i neuvědomovaná. (Vybíral, 2009) Projevuje se tedy většinou spontánně. Na rozdíl od slovního projevu, který je silně kontrolovaný a často je i předem připravený nebo promyšlený. Druhým základním rysem neverbálních projevů je jejich komplexnost. Jednu a tutéž zprávu vyjadřujeme několika kanály zároveň, např. postojem, gestem, mimikou, tónem, pohledem. (Šmardová, 2016) Třetí charakteristikou neverbální komunikace je

určitá nejednoznačnost (Vybíral, 2009), neverbální komunikaci je potřeba interpretovat v kontextu situace a dění. Poslední charakteristika vyplývá z individualizování mimoslovních a tělesných signálů u každého jedince.

Do neverbální komunikace zahrnujeme zejména: posturologii, gestiku, proxemiku, haptiku, mimiku a řeč očí. Pro mimoslovní komunikaci se používá také termín non-verbální komunikace, který zahrnuje celý komplex mimoslovních signálů - řeč těla. (Nelešovská, 2005) Z neverbální komunikace získáváme 38% - 55% informací, oproti 5% z komunikace verbální. (Thiel, 1993) Podle J. Křivohlavého mimoslovní komunikací také sdělujeme zájem o sblížení, navázání intimnějšího styku. Dále vytváříme u druhého dojem o tom, kdo jsme já, snažíme se záměrně ovlivnit postoj partnera a řídíme chod vzájemného styku. (Křivohlavý, 1988)

Posturologie je sdělování fyzickými postoji, zabývá se rozmístěním všech částí těla tzv. konfigurací. Poloha nohou, rukou, hlavy atd. Podle konfigurace lidského těla rozlišujeme komunikaci otevřenou, přátelskou, uzavřenou, nejistou, ale i nepřátelskou. Gestika je sdělování kulturně normalizovanými výrazy, pohyby, postoji. Význam určitých gest je tedy vždy vázán na kulturní kontext. Proxemika je sdělování oddálením či přiblížením těla. Fyzická vzdálenost koreluje se vzdáleností psychickou. Proxemika rozlišuje tzv. zóny, od nejintimnější do vzdálenosti 50 cm od těla, přes zónu běžného společenského styku od 50 cm do 120 cm. Dále společenskou zónu od 120 cm do 360 cm a od 360 centimetrů dále se hovoří o tzv. odstupu veřejném. Učitel by si měl být vědom výjimečnosti situací, při kterých proniká do osobní zóny žáky, například při individuální práci s žákem. Haptika je proces sdělování tělesným kontaktem jako je např. podání ruky, poklepání na rameno apod. Řeč mimiky a celkový výraz tváře je utvářen konfiguracemi obličejových svalů a změnami v nich. Sdělování pohledy tzv. řeč očí je jedna z nejdůležitějších v interakci učitele a žáka. Učitel může žáka povzbuzovat a vybízet k odpovědi, ale i působit opačně. Velmi důležité je, aby v pedagogické komunikaci verbální a neverbální složky komunikace byly ve vzájemném souladu. Tedy, aby neverbální komunikace zpřesňovala a dokreslovala verbální projev učitele. Patří k profesionálním dovednostem učitelů rozvíjet přímou, otevřenou a partnerskou komunikaci, která je základním předpokladem podpory žákovu učení.

Z hlediska zásadního významu pro školní praxi ještě závěrem doplňuji i komunikaci činem. V kontextu pedagogické komunikace rozumíme komunikací činem vzájemné chování, jednání žáků a učitele v procesu vzdělávání. (Kalhous, Obst 2009) Žáci vnímají učitelovu připravenost na hodinu, jeho příchody do třídy, hodnocení a přístup k žákům. Učitel svým chováním, každým činem dává najevo třídě či žákovi určitou míru uznání a úcty, sociální evalvací nebo naopak sociální devalvací. Tedy snížení uznání a úcty. V porovnání s verbální a neverbální komunikací má komunikace činem nejmenší lživost. Výstižné úsloví říká „Tvé skutky křičí tak hlasitě, že neslyším tvá slova.“ (Prokešová, Procházka in Kalhous, Obst str. 263) Je řada faktorů, které ovlivňují učitelovo chování k žákům, například sociální role učitele (třídní učitel), učitelova koncepce – představa jednotlivých typů žáků, vlastnosti i vzhled žáka, komunikační dovednosti žáků, konkrétní třída, ve které ke komunikaci dochází. Znalost a práce s postoji k těmto uvedeným faktorům je součástí profesionálního vystupování učitele před žáky.

## 1.4 Otázky podporující žákovo učení

Schopnost komunikovat patří mezi klíčové kompetence učitele. V rovině dovednostní zahrnuje dovednosti: vyjadřovat se jasně, všímat si neverbálních signálů, opakovat, shrnovat, umění naslouchat, znát potřeby žáků a dávat zpětný signál.

Pro další potřeby práce se v následující kapitole zaměřuji na komunikační dovednost formulovat a klást otázky. Právě v této dovednosti se prolínají výše jmenované komunikační dovednosti. Zvládnutí této dovednosti je ovlivněno řadou faktorů. K nejdůležitějším patří obecná inteligence, jazyková kultura a formulační přesnost, ale i dokonalé pochopení obsahu učitelské profese. (Vališová, Kasíková a kol. 2011)

Klasifikace otázek používaných ve výuce učitelem (lektorem), může být velmi různorodá. Pro potřeby práce uvádím některá členění.

Základní členění otázek na otázky reproduktivní a produktivní.

Reproduktivní otázky jsou založené na procesech paměti (znalost dat, termínů apod.) a produktivní otázky, které vyžadují aktivizaci myšlenkové činnosti, např. hodnocení. (Vališová, Kasíková a kol. 2011) V praxi dochází k využití obou typů otázek. Učitel by si měl hlídat, že množství reproduktivních otázek nepřevyšuje otázky produktivní.

Jiným kritériem je dělení otázek podle vztahu k učivu a učební situaci. Podle tohoto kritéria rozdělujeme otázky na:

- Otázky vztahující se k učivu.
- Otázky vztahující se k řízení učební situace.
- Otázky k výchovným úkolům vyučování.
- Otázky vytvářející atmosféru ve vyučování.
- Otázky osobní, zjišťující postoje žáků k tématu.

Dalším kritériem je dělení otázek podle funkce otázky v procesu řízení výuky. (Vališová, Valenta, Singule, 1990)

- Otázky obsahující a zpřesňující.
- Zpochybňující.
- Návodné. (Za jakých podmínek by toto řešení bylo funkční?)
- Rozhodovací. (Zvolil byste první nebo druhé řešení instalace programu?)
- Kontaktné. (Jak jste se cítil v expertní roli?)

Podle typu možné odpovědi rozdělujeme otázky na otevřené a uzavřené. Na uzavřené otázky lze odpovědět pouze výběrem z předem připravených hodnot (např. "ano", "ne"). Uzavřené otázky používáme, chceme-li získat přesnou jednoznačnou odpověď. Otevřené otázky umožňují širší odpovědi, chceme zjistit chybějící informace. (Scharlau 2008)

Závěrem je nutno konstatovat, že dialogická technika kladení otázek vyžaduje respektovat celý cyklus od položení otázky po její zodpovězení. Učitel otázky nejprve zvažuje a následně je vyslovuje. Vyčkává před vyvoláním žáka, následně žáka vyvolává. Po vyvolání žáka je třeba vyčkat na odpověď. Velmi častou chybou je netrpělivost učitele při čekání na odpověď. Ponechání času na myšlení, je někdy nazýváno jako čekací doba.



V této době by měl žák pochopit otázku, promyslet odpověď a správně ji formulovat. Výzkumy však ukazují, že učitelé po položení otázky čekají na odpověď jen velmi krátkou dobu. Cotton uvádí, že čekací doba bývá v průměru tři vteřiny a méně! (Cotton, 2000) Pokud učitelé nedostanou do této doby odpověď, otázku opakují nebo ji vyjadřují jinými slovy. Velmi často také pokládají jinou otázku nebo vyvolají jiné dítě. (Fisher, 2004) Po obdržení odpovědi učitel zvažuje hodnocení odpovědi a následně informuje žáka o kvalitě odpovědi, provádí korekci nebo opravu.

## **2 Výuka informačních technologií jako didaktický problém**

Didaktika informačních technologií patří do skupiny didaktik technických odborných předmětů, disciplín, které se zabývají teoretickými a praktickými otázkami vyučování jednotlivých vzdělávacích oborů na různých stupních a druzích škol. „Je to pedagogická disciplína, která se zabývá problematikou vzdělávacích obsahů, organizačních forem a metod výuk, didaktických prostředků a hodnocením vědomostí a dovedností žáků, to znamená vyučováním a učením.“ (Vaněček a kol., 2016, s. 16) V minulosti byly tyto didaktiky označovány jako metodiky, později jako speciální didaktiky (Vališová, Singule, Valenta, 1990). Vývoj těchto speciálních didaktik probíhal vždy v úzké návaznosti na vývoj obecné didaktiky. Obecná didaktika vytváří teoretický základ pro speciální didaktiky, které svými poznatky z praxe umožňují rozvíjet obecnou teorii vyučování. Podle autorky Skalkové (Skalková, 2007) je obecná didaktika vymezována jako teorie vzdělávání a vyučování zabývající se problematikou obsahů a zároveň i procesem, v němž si žáci tento obsah osvojují, tedy vyučováním a učením. Obecná didaktika je vědecká disciplína, která v teoretické rovině objasňuje základní didaktické pojmy a rozpracovává teorii vztahující se ke vzdělávání, vyučování a učení. V praktické rovině je didaktika profesní vědou pro učitele a zaměřuje se především na praktické otázky vyučování a učení. Obecná didaktika tedy utváří poznatkový, obecný teoretický základ pro jednotlivé oborové didaktiky.

Základem pro vymezení oborové didaktiky je sloveso řeckého původu *didaskhein*, které má více významů – vyučovat, poučovat či učit, ale i být vyučován, poučován či učen. V pedagogické terminologii je didaktika chápána jako teorie vyučování a učení. (Skalková 2007) Jednotlivé oborové didaktiky se pak zaměřují na zkoumání jevů a zákonitostí výchovy a vzdělávání, realizujících se na věcném podkladě konkrétních vzdělávacích oborů, které byly v minulosti zpravidla konstituovány na základě reflexe výsledků poznání příslušného vědního oboru z oblasti přírodovědné, společenskovední, technické, umělecké aj. (např. Pachmann, Hofmann, 1981; Brockmeyerová-Fenclová, Čapek, Kotásek, 2000). Toto do jisté míry zjednodušené označení oborových didaktik se

používá i v současné době, přestože „oborovost“ didaktik je budována na výsledcích poznání více vědních oborů. (Bílek, 2009; Kotásek, 2004; Stuchlíková, Janík, 2015) Mezi obecnou didaktikou a oborovou didaktikou je také vymezována transdisciplinární, mezioborová didaktika, která se zaměřuje na proces obsahové transformace ve výuce. Tedy proces vyučování a učení se učebním obsahům. (Janík, Stuchlíková, 2010) Mezioborová didaktika je podle některých autorů (Trna, 2005) chápána jako didaktická disciplína, která zastřešuje skupinu příbuzných, blízkých, oborových didaktik. Tradiční chápání příbuznosti jednotlivých oborů vychází z blízkosti jednotlivých oborů například tedy didaktika technických odborných předmětů.

## 2.1 Edukační cíle ve výuce informačních technologií

Pojem edukační cíl představuje jednu ze základních pedagogických kategorií oborové didaktiky. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je základní podmínkou jeho efektivity. Chápeme-li pojem edukace jako proces výchovy a vzdělávání člověka, pak edukační cíl (z něm. Ziel) můžeme definovat jako účel či záměr směřování vyučovacího procesu, ale i jako dosažený konečný stav nebo závěrečná meta. V procesu výuky je cíl chápán jako zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. (Skalková, 2007) Problematikou cílů výchovy a vyučování se zabývá obor pedagogická teleologie. Pedagogická teleologie (z řec. telos – cíl) řeší problematiku konstrukce výchovných a vzdělávacích cílů v kontextu různorodých koncepcí výchovy a vyučování. Otázka cílů je řešena i v konfrontaci pedagogických směrů jako je antipedagogika a antiautoritativní pedagogika, která odmítá jakoukoliv vnější normu jako projev nátlaku a manipulace. Blíže se pedagogickou teleologií zabývá například Kasíková v publikaci Pedagogika pro učitele (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

Současným trendem je charakterizovat edukační cíle v kurikulárních dokumentech státní i školní úrovně formou profilu absolventa a pomocí kompetencí, které žáci ve výuce získávají. Dosažení požadovaných kompetencí ve výuce informačních technologií předpokládá, že systém požadovaných znalostí a dovedností je tvořen na základě osobních vlastností žáka s respektem k jeho individuálním zvláštnostem. Cíli výuky na odborných školách se zabývá didaktika technických předmětů. „Cílem výuky u odborných předmětů jsou výsledné, relativně stálé změny v osobnosti žáka, ke kterým má výuka těchto předmětů na daném typu školy směřovat. Jde o žádoucí změny ve vědomí, chování a postojích žáků projevující se osvojením nových poznatků a dovedností a rozvojem žádoucích rysů osobnosti žáka.“ (Vaněček a kol., 2016 s. 112) Je třeba zdůraznit, že kompetence se nejnázne získávají v mladém věku a utvářejí se posilováním v reálných životních situacích, nikoliv pouze jejich kumulací. Pro dosažení počítačové gramotnosti vstupují do žákem budovaného systému znalostí i požadavky společnosti. Výuka informačních technologií je aktuálně pojímána jako prostředek výchovně vzdělávacího procesu ne jenom jako cíl. Podle České školní inspekce je informační gramotnost definována jako schopnost:

- identifikovat a specifikovat potřebu informací v problémové situaci,

- najít, získat, posoudit a vhodně použít informace s přihlédnutím k jejich charakteru a obsahu,
- zpracovat informace a využít je k znázornění (modelování) problému,
- používat vhodné pracovní postupy (algoritmy) při efektivním řešení problémů,
- účinně spolupracovat v procesu získávání a zpracování informací s ostatními,
- vhodným způsobem informace i výsledky práce prezentovat a sdílet,
- při práci dodržovat etická pravidla, zásady bezpečnosti a právní normy, a to vše s využitím potenciálu digitálních technologií za účelem dosažení osobních, sociálních a vzdělávacích cílů. (ČŠI, 2019)

## 2.2 Výukové metody

Efektivita vyučování je závislá na volbě metody výuky v kontextu stanovených cílů a obsahu výuky. Výukové metody patří k základním prostředkům výuky. V didaktice obecně i v oborových didaktikách tvoří základní didaktickou kategorii. Definici pojmu lze odvodit z řeckého slova „methodos“ (cesta, následování, postup), tedy cesta k dosažení stanovených výukových cílů. (Kalhous, Obst, 2009) Výukovou metodu lze charakterizovat jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, vedoucí k dosažení stanovených výukových cílů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) V procesu výuky se jednotlivé metody prolínají, navazují na sebe, doplňují se (Vališová, Kasíková a kol., 2007). Zvládnutí širokého spektra výukových metod patří k základním profesním dovednostem pedagoga.

Výukové metody představují klíčový nástroj pro realizaci vyučovacího procesu. Odborná pedagogická literatura nabízí učitelům popis řady metod s uvedením možností jejich použití ve výuce (Maňák, Švec, 2003). Přesto výběr vhodné metody není jednoduchý. Výuka je vždy neopakovatelný tvůrčí proces a je znakem profesionality pedagoga přistupovat tvořivě k nabídce výukových metod a přizpůsobovat je konkrétní školní realitě. Přebírání hotových výukových postupů je problematické a nebývá efektivní. To znamená, že určitá metoda, kterou pedagog aplikuje v paralelních třídách jedné školy, může přinést velmi rozdílné výsledky učení. Jsou to vždy žáci, kteří spolu s učitelem vytvářejí „vyučovací hodinu“ a výukové metody slouží jako příležitost pro vzájemnou interakci. Pro potřeby práce pouze vybírám některé metody s ohledem na praktickou část práce, ve které je využívána metoda aktivních učebních otázek.

Volba výukové metody je obecně závislá na řadě aspektů. (Maňák, Švec, 2003) Tyto aspekty lze rozdělit do tří kategorií:

- a) aspekty na straně učitele – vztah učitele k vyučovanému oboru, osobnost učitele, jeho odborná, didaktická, psychologická a manažerská vybavenost, zkušenosti s výukou, ale i délka praxe.

- b) aspekty na straně žáka – učební možnosti žáků (fyzický a mentální věk žáků), osobnostní předpoklady, psychosociální charakteristika žáků i třídy jako celku (klíma třídy, gender, kulturní specifika).
- c) aspekty vyplývající z typu školy, jejího materiálního vybavení a charakteristiky její činnosti – vymezené cíle a úkoly výuky, obsah a metody daného oboru transformovaného do vyučovacího předmětu, uspořádání vnějších podmínek vyučování, počet žáků, typ učebny, čas, lokalita, ve které je škola umístěna aj.

Vzhledem k zaměření praktické části práce se více věnuji využití otázky ve výuce. Práce s otázkou je klíčová pro užití dialogické metody ve výuce. Dialogická metoda je rozhovor s celou třídou nebo jednotlivci metodou otázek a odpovědí. Hlavní smysl stimulační žáků, myšlení a porozumění. (Petty, 2013) Při posuzování této vyučovací metody jsou posuzovány klady a zápory této metody. Mezi výhody použití dialogické metody ve výuce patří:

- Vede žáky k porozumění.
- Je logická.
- Umožňuje návaznost v učení.
- Poskytuje okamžitou zpětnou vazbu.
- Zapojuje žáky do výuky.
- Odhaluje nesprávné představy žáků.
- Lze ji použít k ukázněnému žákovi.
- Umožňuje posoudit, kolik se žáci naučili.

Mezi nevýhody použití dialogické metody ve výuce patří:

- Je časově náročná.
- Pro učitele náročná.
- Obtížně zapojuje všechny žáky.

Základní podmínkou pro použití dialogické metody ve vyučování je vytváření příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog. Učitel i žáci, klienti, musí být připraveni na vedení a využití dialogu. Při přípravě na výuku dialogickou metodou je třeba dbát na výběr zajímavých témat a problémů vhodných pro dialog. V dialogu je potřeba respektovat „cirkulaci moci“, aby učitel nevystupoval pouze v roli učícího experta, ale aby dialog měl objevnou a tvořivou atmosféru.

Učitel musí být připraven v oblasti techniky kladení otázek. Například jakým způsobem bude otázky přidělovat? Dále je potřeba umět formulovat otázku stručně a jasně. Častou chybou je kumulování více otázek najednou. Nevhodné jsou také otázky, které vedou žáky k přemýšlení směrem „hádej, co mám na mysli.“ Dobře zvolené otázky pro výuku by měly respektovat taxonomii kognitivních procesů, tedy nižší i vyšší poznávací procesy. (Bloom in Petty, 2013) Mezi porozumění nižšího řádu řadíme znalosti, dovednosti a aplikace. Mezi porozumění vyššího řádu patří analýza, syntéza a hodnocení. Pro

ilustraci uvádím příklady otázek z vlastní lektorské činnosti v oboru informačních technologií.

Typy otázek. Příklady:

- Vybavování dat – Co je to informace?
- Pojmenování - Jak je jmenuje zařízení pro ukládání dat?
- Pozorování – Jak ovlivňuje typ úložného média rychlost ukládání?
- Pseudodotazování – Co pozorujeme?
- Spekulace – Co by stalo, kdybychom...?
- Příčiny - Proč při ukládání dat dochází k fragmentaci?
- Posouzení – Který souborový systém je vhodnější z pohledu bezpečnosti uložených dat?
- Řešení problému – Navrhněte raidové pole, když máte k dispozici tři pevné disky?
- Ukázkování – Sedl by sis, Petře?

Jedním z kritérií dělení výukových metod je hledisko jejich uplatňování v jednotlivých fázích vyučovacího procesu. Vzhledem k zaměření mé bakalářské práce uvádím podrobněji v následující kapitole informace k vybraným metodám v expoziční fázi, tedy fázi zaměřené na předávání učiva.

## **2.3 Metody v expoziční a fixační fázi**

V expoziční a fixační fázi vyučovacího procesu lze uplatňovat metody zaměřené na osvojování učiva, jeho procvičování, opakování, prohlubování a upevnění.

První metodou je metoda vysvětlování. Při užití metody vysvětlování je v centru dění učitel nebo žák, který předkládá učivo formou monologické slovní metody. Úspěšnost této metody je závislá na komunikačních dovednostech řečníka. Často se používá pro rychlé seznámení s určitým úsekem učiva. Není náročná na pomůcky, od řečníka však vyžaduje schopnost přizpůsobit úroveň vysvětlování potřebám skupiny. Při vysvětlování by měl řečník dodržovat následující pravidla (Vališová, Kasíková a kol., 2007):

- nezahlit krátkodobou paměť posluchačů
- soustředit se na dané téma (neodbíhat)
- uplatňovat neverbální komunikaci

Efektivní vysvětlení ve výuce vychází ze znalostí posluchačů a přizpůsobuje se jejich potřebám, zahrnuje logicky uspořádané informace podstatné pro porozumění učivu, je podáváno trpělivě a přesvědčivě. (Petty, 2013) Metoda vysvětlování rozvíjí především schopnost verbální komunikace. Je možné ji využít k diskuzi o přesnosti verbální komunikace, o významu termínů v odborném jazyce či k identifikaci a významu využití prvků komunikace neverbální.

Další uváděnou metodou je metoda dialogická. Jedná se o metodu, při které učitel vede rozhovor s celou třídou nebo jednotlivci pomocí otázek a odpovědí. Hlavním

smyslem je aktivizace žáků, myšlení a porozumění. Mezi výhody této metody patří poskytnutí okamžité zpětné vazby učiteli, podporuje porozumění, logické myšlení a zapojuje žáky do výuky. Mezi nevýhody této metody patří časová náročnost a náročnost na přípravu vhodných otázek. Potřeba je naučit se i ovládnutí jisté míry učitelské netrpělivosti ve snaze stihnout co nejvíce, odolat zodpovězení otázky samotným učitelem. Předpokladem použití této metody je vytvoření příznivého sociálního klimatu a vhodné atmosféry pro dialog. Důležité pro tuto metodu je také ovládnutí techniky kladení otázek, aby byly jasně formulované a nedocházelo k jejich kumulaci. Otázky by měly zahrnovat i porozumění vyššího řádu (analýza, syntéza, hodnocení).

### **3 Vzdělávání dospělých**

V následující kapitole se věnuji vzdělávání dospělých jednak z pohledu společenských změn a požadavků na vzdělávání, ale i z pohledu didaktiky vzdělávání dospělých. Zařazení této kapitoly považuji za důležité vzhledem k tomu, že výzkumná část práce je zaměřena na práci lektora ve firemním vzdělávání. Obor informačních technologií je jedním z oborů těsně spjatým se změnami na trhu práce.

Termín vzdělávání je chápán jako součást celoživotního učení. To lze členit do dvou etap, které jsou označovány jako počáteční vzdělávání a další vzdělávání. Počáteční vzdělávání zahrnuje veškeré formální vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy. Zahrnuje primární, sekundární a terciární vzdělávání. Počáteční vzdělávání vede k dosažení určitého stupně vzdělání. Další vzdělávání je vázáno na vstup vzdělávajícího se jedince na trh práce. Další vzdělávání může být zaměřeno na různorodé spektrum vědomostí, znalostí, zkušeností a kompetencí důležitých pro uplatnění v pracovním, občanském, ale i osobním životě. (Veteška, Tureckiová, 2010)

Na požadavek celoživotního učení je poukazováno již od sedmdesátých let minulého století, kdy vznikl koncept klíčových kompetencí ve vzdělávání zaměstnanců. Švýcarští personalisté Marco Siegrist a Horst Belz na základě rozboru inzerovaných požadavků na nové zaměstnance z nabízených pracovních míst, sestavili soubor nejdůležitějších požadavků, kterými by měl být vybaven uchazeč o zaměstnání po absolvování přípravy na své povolání.

Nejčastěji byli požadováni zaměstnanci s následujícími schopnostmi: Komunikace, řešení problémů, práce v týmu, otevřenost dalšímu učení, tvořivost. Tyto schopnosti byly označeny jako klíčové kompetence a z oblasti personalistiky postupně přešly i do oblasti školství.

Klíčové kompetence můžeme definovat jako soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní oborové znalosti, umožňují jejich efektivní využití, jsou požadovány pro velké množství různých pracovních funkcí a zařazení. (Belz, Siegrist, 2001)  
V roce 1996 projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) DeSeCo

(Defining and Selecting Key Competencies), vymezil následující kompetence: Kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Pro oblast školství, byly formulovány a s přijetím Rámcových vzdělávacích programů i uvedeny do systému vzdělávání klíčové kompetence. Jedná se nejdůležitější prvek kurikulární reformy oficiálně zakotvené ve školském zákoně z roku 2004. V rámcových vzdělávacích programech jednotlivých stupňů vzdělávání jsou uvedeny samostatně, nejsou propojeny s předměty. Klíčové kompetence tedy představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Zavedení konceptu klíčových kompetencí v českém systému vzdělávání představuje jednu z největších kurikulárních změn od roku 1980. (Pozn. V roce 1980 byly do systému vzdělávání zavedeny množiny a systém algoritmického myšlení z důvodu nutné přípravy na nástup počítačů do pracovní a soukromé sféry života)

Z charakteristiky jednotlivých klíčových kompetencí vyplývá orientace současné společnosti, tedy důraz na společenský, ekonomický a osobní úspěch každého jedince.

Kompetence k učení – je charakterizována projevem ochoty věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení v oblasti osobnostního rozvoje a celoživotního učení.

Kompetence k řešení problémů – umožňuje vnímat nejrůznější problémové situace v životě a vyhledávat informace vhodné k jejich řešení.

Kompetence komunikativní – umožňuje využívat získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.

Kompetence sociální a personální – umožňuje vytvářet pozitivní představu o sobě samém, která podporuje sebedůvěru a rozvoj. Zprostředkovává jedinci ovládat a řídit své jednání a chování tak, aby člověk dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Kompetence občanské – umožňují chápat základní ekologické souvislosti a environmentální problémy. Jedinec respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

Kompetence pracovní – umožňují využívat znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost. Umožňují činit podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření. Jedinec se orientuje v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci.

Na základě vyjmenovaných charakteristik jednotlivých kompetencí lze kompetence také definovat jako systém znalostí budovaný na základě osobních vlastností jednotlivce. Být v dané oblasti kompetentní tedy znamená předpoklad zvládat danou činnost v souladu s vlastní osobností. S pojmem kompetence souvisí i pojmy odbornost a gramotnost.

Odbornost je systém znalostí budovaný na základě logiky vědního oboru. Termín gramotnost ne v původním smyslu jako schopnost číst a psát, ale ve smyslu dílčích gramotností typu finanční gramotnost, zdravotní gramotnost, představuje systém znalostí budovaný na základě požadavků společnosti. Ve smyslu požadovaných znalostí,

dovedností a návyků v dané oblasti. Gramotnost umožňuje jednotlivci styk s ostatními a účast ve společenských procesech. Termíny jako odbornost, kompetentnost a gramotnost tedy souvisí s odlišným uspořádáním systému znalostí. V případě gramotností a kompetencí jsou preferovány procedurální znalosti, tedy aplikace naučeného v praxi.

V rámci diskuzí o přínosu klíčových kompetencí v systému vzdělávání je třeba připomenout i názory, které koncept klíčových kompetencí považují za mylný. Představitel této názorové platformy je například Konrad Paul Liessmann. Autor je ve své publikaci *Soumrak vědění* (Liessmann, 2015) přesvědčen, že se jedná o opovrhování deklarativními, encyklopedistickými znalostmi.

V negativní souvislosti s pojmem kompetence jsou často zmiňovány i další okruhy problémů. Absence celospolečenské debaty o tom, jak by mělo vypadat vzdělávání v 21. století. Domnívám se, že problematice školství je mediálně věnována jen velmi malá pozornost. Změna cílů vzdělávání tedy nemá celospolečenskou podporu. (Walterová, Černý a kol. 2010)

Další okruh problémů se týká vlastních nositelů změn ve školství. Tedy učitelů. Pro učitele je obtížné investovat energii do něčeho, čemu sami nevěří a necítí objednávku od rodičů. Dále K. P. Liessmann v publikaci *Hodina duchů* (Liessmann, 2015) upozorňuje na nadužívání pojmu kompetence a časté tvorbě nových a nových kompetencí.

### **3.1 Společenská a ekonomická podmíněnost vzdělávání dospělých**

Společenské změny ovlivňující nejenom školní vzdělávání, tedy formální vzdělávání, ale i neformální vzdělávání a celoživotní učení jsou různorodé. Pro potřeby této práce uvádím pouze vybrané zásadní důvody. Nárůst informací a jejich dostupnost. S nástupem informačních technologií a internetu je pro školy málo pravděpodobné udržet organizaci vzdělávání na základě odborností. Tedy model, kdy učební předměty (vzdělávací obory) představují jednotlivé vědní obory. Další společenskou změnou, byla snaha obohatit cíle vzdělávání o jiné než faktografické složky. Zejména kompetence personální a interpersonální, které se snaží o vyšší kulturnost společnosti a sociální soudržnost. Zejména proběhlá 90. léta poukázala na nutnost kultivace společnosti. Zásadní změnou je i postupná náhrada profesních dovedností technologiemi. Důraz se přesunuje směrem k tvořivosti a sociální inteligenci. Kulturní rozvoj a civilizační se dostávají do rozporu s kapacitou přírodních zdrojů. (Keller, 1992) Tento fakt vede k nutnosti vzdělávat v souladu s trvale udržitelným rozvojem a dobrovolnou skromností. Nutností se stala výchova a vzdělávání dospělé populace v oblasti ekologické gramotnosti. Do popředí se dostávají i otázky globálního a rozvojového vzdělávání.



Z posledních společenských problémů, které uvádím a problémů, které významně ovlivňují vzdělávání dospělé populace je změna hodnotové orientace společnosti, odklon od tradičního života a dělby rolí. Do popředí se od počátku 90. let dostává trend individualizace, tj. preference individuálních hodnot nad rodinnými. To lze doložit řadou demografických údajů jako je věk matky při narození prvního dítěte, sňatečnost, rozvodovost atd. Z důvodu vyšší šance na úspěch na trhu práce lidé vstupují do kurzů celoživotního vzdělávání, zejména jazykových a ICT technologií.

Z ekonomických změn, které ovlivňují vzdělávání dospělých, vybírám čtyři klíčové problémy.

1. Od 90. let 20. století prošla česká ekonomika významnou restrukturalizací. Přesun zaměstnanosti do oblasti terciální sféry způsobil pokles poptávky po dříve preferovaných kvalifikacích, například v oblasti strojírenství, těžkého průmyslu apod. Na tuto situaci muselo zareagovat školství nabídkou rekvalifikačních kurzů nejenom pro úřady práce.

2. Situaci na trhu práce, a tím i ve školství změnil také přirozený vývoj hospodářského cyklu. Zejména období hospodářské krize před 10 lety ukázalo na nutnost jednotlivce zareagovat na změnu na trhu práce, být flexibilní a otevřený vůči požadavkům trhu.

3. Dalším vybraným problémem, který uvádím, je problém globalizace. Globalizace je jev, který tvoří rámec fungování společnosti v 21. století. (Kraus, 2003) Svět se unifikuje. Český trh práce je navázán na trh ostatních zemí, zejména států Evropské unie. Hodnoty preferované zahraničními firmami ovlivňují hodnoty i v české společnosti.

4. Posledním zmiňovaným problémem je postupný nástup automatizace a robotizace.

V nadcházejících patnácti letech bude Česká společnost stejně jako ostatní vyspělé státy, vystavena výše jmenovaným inovacím, které podpoří ekonomický růst. Začlenění nových technologií do života společnosti se neobejde bez systematického vzdělání ve formálním i neformálním vzdělávání. Ekonomická literatura hovoří o ekonomickém růstu a vzdělání z pohledu lidského kapitálu pracovní síly. (Hřebík, 2008) Vzdělávání zvyšuje lidský kapitál pracovní síly, čímž zvyšuje produktivitu práce a zvyšuje inovační kapacitu země.

Z nástinu ekonomických a společenských změn uvedených v této kapitole, je zřejmý tlak na instituce zajišťující vzdělávání. Domnívám se, že zejména v 90. letech minulého století smýšlení české společnosti o vzdělávání podléhalo dominantní politické orientaci, která vzdělání považovala za soukromou hodnotu a především za ní spatřovala ekonomický růst jednotlivce a tím i celé společnosti. Je nutné si uvědomit, že školství má klíčovou úlohu v systému sociální soudržnosti společnosti, přenosu kulturní tradice a základních hodnot společnosti. Tato situace vyžaduje, aby především političtí lídři měli jasnou vizi o směřování českého školství. Vzdělání tedy není jen výrobním faktorem, ale výrazně ovlivňuje zdraví člověka ve všech jeho složkách, ovlivňuje míru životní spokojenosti a kvalitu života ve společnosti.

### 3.2 Specifika vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých má některá specifika oproti vzdělávání dětí a mládeže. Zatímco výchova a vzdělávání dětí a mládeže je brána především jako příprava na život, na vzdělávání dospělých je pohlíženo jako na doprovodný jev života v kontextu problematiky celoživotního učení. (Mužík, 2004) K dalším rozdílům patří zaměření na vzdělávací potřeby dospělého účastníka oproti normativnímu plnění nastavenému ve vzdělávacích dokumentech v počátečním vzdělávání. V neposlední řadě počáteční vzdělávání je zaměřeno na potenciálně použitelné v životě, zatímco vzdělávání dospělých je cíleno na konkrétní potřeby účastníka. (Mužík, 2004 s. 109)

Tabulka 1 – Specifika vzdělávání dospělých

Zdroj: Mužík, J. Androdidaktika. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004, s. 30.

Vzdělávání dětí a mládeže	Vzdělávání dospělých
Převážně institucionální a stabilizované vzdělávací aktivity	Převážně decentralizované a flexibilní vzdělávací aktivity
Cíle, obsah a formy výuky jsou unifikované	Cíle, obsah a formy výuky jsou diverzifikované podle vzdělávacích potřeb
Tradiční didaktické metody výuky	Tvorba operativních metodických soustav podle skladby účastníků a dalších podmínek
Získané vědomost a dovednosti jsou využívány až za určité časové období	Získané vědomost a dovednosti jsou využívány hned nebo za krátkou dobu

# **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4 Metodologický přístup k řešení sledované problematiky**

Před vlastním rozhodnutím pro sepsání případových studií, jsem realizoval orientační předvýzkum formou dotazníku. Na základě souhlasu ředitele firmy jsem prostřednictvím e-mailu oslovil klienty, kteří u nás absolvovali kurzy. Dotazník jsem umístil na Google Forms a do e-mailu jsem vložil odkaz na dotazník. Tato forma zajišťovala respondentům anonymitu. Celkem jsem touto formou oslovil 30 klientů, kteří v posledním roce absolvovali školení u firmy. Na mou žádost o vyplnění reagovalo 28 klientů. Sběr dat probíhal v listopadu 2019.

### **4.1 Orientační předvýzkum**

Použil jsem metodu dotazníku. Dotazník je metoda využívaná v kvantitativním šetření. Jedná se o metodu, při které se získávají údaje od respondentů bez přímého kontaktu s nimi. (Helus,2011) Všem respondentům jsem položil úvodní identifikační otázky na pohlaví, věk a název absolvovaného kurzu. Následovala otázka pro zjištění dat. Všem respondentům jsem položil stejnou polostrukturovanou otázku. Polostrukturované otázky, jsou takové otázky, kdy respondenti hodnotí nabídnuté možnosti volbou jedné z alternativ, odpovědi ANO – NE a současně i doplňují jinou možnost. Otázka byla následujícího znění: Jaký činitel se rozhodujícím způsobem podílel na výsledcích vašeho učení v kurzu? Při výběru variant jsem se snažil o obsáhnutí základních činitelů výuky tedy lektor, klient, učivo. Respondenti měli také možnost doplnit jiné činitele. Protože mi šlo především o zjištění činitelů firemních, neuvedl jsem do nabídky položku vztahující se k osobnosti klienta.

Zadání dotazníku bylo následující:

Vážený zákazníku,  
děkuji Vám za využití vzdělávacích služeb firmou „IT servis“. Dovoluji si Vás požádat o vyplnění odpovědí na následující otázku. Zjištěné výsledky budou využity pro další zkvalitnění našich lektorských služeb.  
Děkuji Vám za vyplnění.

Ivan Kovařík  
IT specialista  
Ivan.kovarik@ITservic.cz

Vyberte prosím jednu z nabízených variant.

Jaký činitel nejvíce ovlivnil výsledky vašeho učení v kurzu?

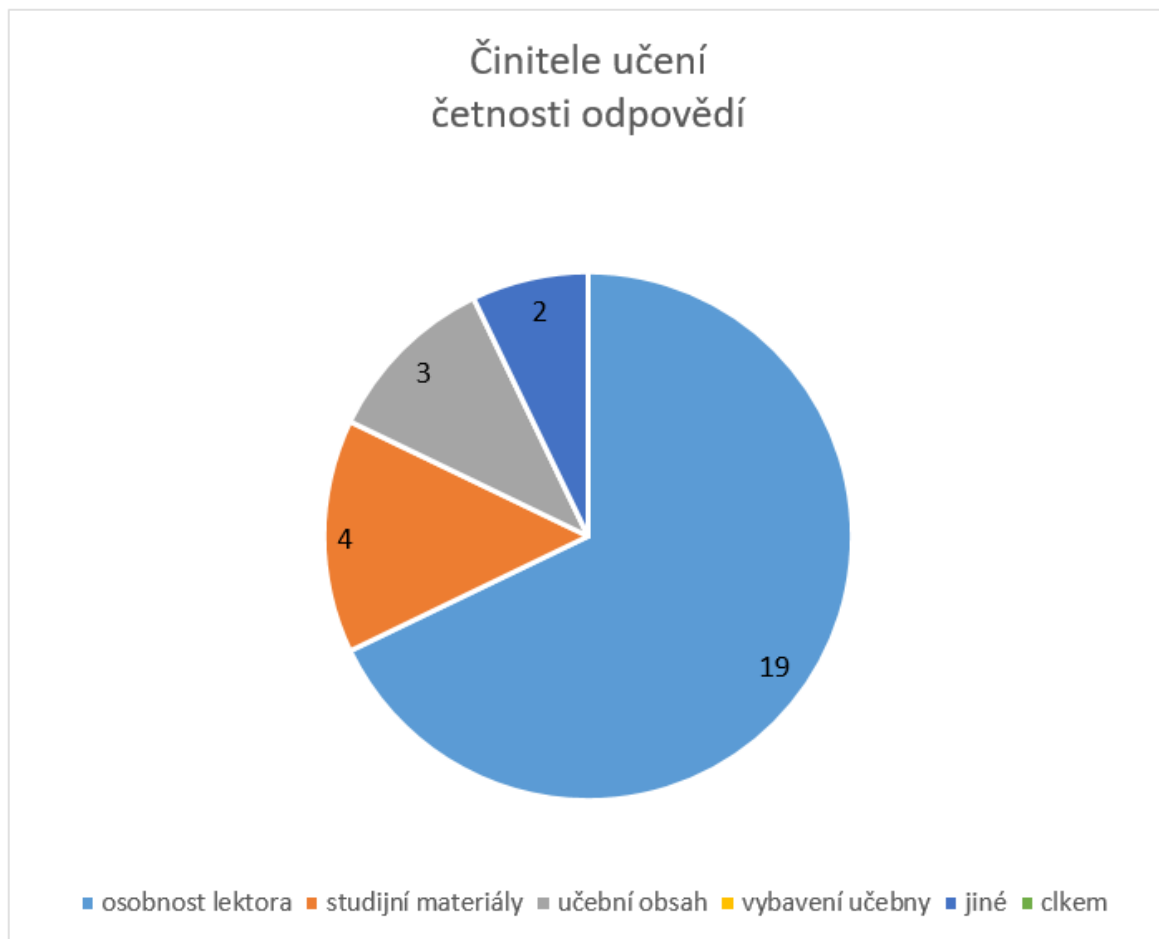
- Osobnost lektora
- Studijní materiály
- Učební obsah kurzu
- Vybavení a prostředí učebny
- Jiné (doplňte prosím)

## 4.2 Výsledky orientačního předvýzkumu

Získané odpovědi jsem vyhodnotil a v následujícím grafu a tabulce uvádím přehled četnosti jednotlivých odpovědí.

Graf 1: Činitele učení

Jaký činitel nejvíce ovlivnil výsledky vašeho učení v kurzu?



Tabulka 2: Činitele ovlivňující výsledky učení v kurzu

Činitelé	Četnost odpovědí
Osobnost lektora	19
Studijní materiály	4
Učební obsah	3
Vybavení učebny	0
Jiné	2

Nejvíce odpovědí, celkem 19, získala osobnost lektora a dále studijní materiály s frekvencí 4 odpovědí. Učební obsah jako nejvýznamnější činitel vybrali tři respondenti. Domnívám se, že to ovlivněno velmi specifickými kurzy, které firma nabízí, a které velmi často představují pro klienta zcela novou oblast práce. V nabídce „jiné“, se objevili tito činitelé: Stres v práci a nesouhlas se zařazením na druh práce, ke kterému je klient přeškolen.

Ze získaných odpovědí jsem vytipoval oblasti, na které se zaměřím v případových studiích vybraných klientů. Zvolil jsem tedy zaměření na osobnost lektora a studijní materiály. V kategorii osobnost lektora jsem zaměřil na úroveň jeho komunikačních dovedností.

### **4.3 Výzkumné šetření**

Pro své výzkumné šetření jsem zvolil typ kvalitativního výzkumu. Hlavní výzkumnou metodou je metoda případové studie - kazuistiky.

### **4.4 Výzkumná metoda**

Hlavní výzkumnou metodou je metoda případové studie - kazuistiky. Případová studie neboli kazuistika (z latinského casus – případ) je způsob práce s jednotlivým případem, kdy přehledně, podle předem daného schématu, uspořádáme všechna fakta, která jsou nám o případu známa, a následně je analyzujeme. Jedná se o standardní metodu, která prokazuje svou prospěšnost v každé oblasti, kde jsou případové studie používány. Metoda umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled zjevné, a tak hlouběji pochopit celý případ. To pak vede ke zvolení adekvátního přístupu k řešení celého případu. (Hadjmousová, 2002) Kazuistika, případová studie je empirickým designem, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případům. Kazuistika je tedy chápána jako výzkumná strategie, neboť badatel pro její tvorbu využívá další metody sběru dat a využívá různých informačních zdrojů. (Švaříček, Šedová, 2014)

Kazuistika má následující charakteristiky:

1. Případ jako předmět výzkumu případové studie je integrovaný systém s vymezenými hranicemi (prostorově i časově)
2. Zkoumání sociálního jevu je děje vždy v reálném kontextu, za co možná nejpřirozenějších podmínek výskytu jevu.
3. Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat.

Předmětem výzkumu jsou dva vybraní klienti muž a žena, kteří u stejného lektora absolvovali kurz. Jedná se o individuální vzdělávání, tedy práce lektora s jedním klientem.

Zkoumaným jevem je pedagogická komunikace mezi lektorem a klientem. Komunikace je zkoumána metodou zúčastněného pozorování. Sledován je styl pedagogické komunikace mezi klientem a lektorem a její vliv na učení klienta. Dalším zdrojem pro kazuistiku jsou rozhovory s klienty a lektorem.

Z obsahového hlediska má kazuistika následující části: (Hadjmousová, 2002)

1. Úvod případové studie. V této části je vhodné krátce uvést krátkou charakteristiku případu, obtíží klienta. Neuvádíme osobní data (příjmení, bydliště apod.) stačí uvést pouze pohlaví a věk, případně další data důležitá pro vzhled do případu. V kazuistice o klientovi hovoříme jako o určité konkrétní osobě.

2. Anamnéza. Anamnéza znamená vlastně souhrn informací, které nám poskytují různé zdroje ve vztahu k historii daného případu. V anamnéze sledujeme vývoj klienta, všímáme si vývoje jeho obtíží. Velmi často nacházíme v anamnéze odpověď na otázku po příčinách aktuálních problémů klienta.

3. Aktuální problém klienta.

4. Analýza případu. Z nashromážděných údajů vyvozujeme předpokládané či doložené příčiny problémů. Následuje hledání významu informací, které jsme získali a jejich vnitřních souvislostí. V této fázi otevíráme vlastní práci nad případem, znovu promýšlíme získaná data a hledáme souvislosti, význam jednotlivých informací i drobných náznaků.

5. Návrhy opatření

Pro potřeby práce předkládám kazuistiku pedagogickou, nikoli poradenskou. Pracuji pouze s daty, které lze získat při vlastní práci s klientem. Nepracuji s materiály typu lékařských zpráv ani zpráv jiných odborných institucí. Pro získání informací pro kazuistiku jsem dále použil metodu pozorování a rozhovoru, jako vedlejší výzkumné metody. Pedagogické pozorování je nejdůležitější a nezastupitelný způsob shromažďování materiálu při studiu pedagogické reality. (Horák, Chráska, 1983). Autor Maňák, považuje pedagogické pozorování za nejčastěji používaný postup v pedagogickém výzkumu. (Maňák, 1996) Konkrétně se jednalo o typ zúčastněného pozorování, tedy pozorování, kdy sledujeme jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Jednalo dále o typ otevřeného zúčastněného pozorování, tedy účastníci, lektor i respondent byli požádáni o souhlas s pozorováním. Jednalo se o typ přímého pozorování, byl jsem účasten ve stejném čase a průběhu pozorování sledovaného jevu. A konečně se jednalo o strukturované pozorování, měl jsem vymezené jevy, které budu sledovat. (Švaříček, Šed'ová, 2014) Dále je použita metoda rozhovoru. Rozhovor je nejčastěji používaná metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme ho definovat jako dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem. (Švaříček, Šed'ová, 2014). Zvolil jsem typ polostrukturovaného rozhovoru, který vychází z předem připraveného seznamu otázek.



## **4.5 Cíle a výzkumné předpoklady výzkumného šetření**

Cílem praktické části bakalářské práce bylo zpracovat dvě kazuistiky vybraných klientů, jednoho muže a jedné ženy, a na základě analýz případů zjistit, jaký efekt sehrává pedagogická komunikace využívající aktivní učební otázky v procesu učení klientů.

Na základě provedeného předvýzkumu, v praktické části ověřuji následující výzkumné předpoklady:

1. Využití aktivních učebních otázek zvyšuje efektivitu učení informačních technologií klientů.
2. Materiálně didaktické prostředky pozitivním způsobem ovlivňují efektivitu učení klientů.

Oba výzkumné předpoklady jsou stanoveny vzhledem k vybraným klientům a podmínkám, které jsou v kurzu nastaveny metodikou, která je závazná z důvodu certifikace kurzu.

Na základě předložených kazuistik jsou prezentovány doporučení pro pedagogickou praxi lektorů informačních technologií se zaměřením na komunikaci s klientem.

## **4.6 Časový průběh a realizace šetření**

Sběr dat a jejich analýza probíhala v průběhu prosince 2019 až března 2020. Vlastní šetření probíhalo v několika etapách. Nejprve byl proveden výběr vhodných klientů pro tvorbu kazuistiky. Následoval sběr informací a jejich analýza, návrh opatření a jeho ověření v praxi. Výběr klientů pro případovou studii jsem volil podle těchto kritérií:

1. Klienti využívají služeb firmy opakovaně.
2. Klienti uvádějí negativní hodnocení výuky lektora v některém ze sledovaných parametrů výuky.
3. Výsledky učení klientů v kurzu jim neumožňují funkční výkon činnosti v profesní praxi.
4. Klienti pracovali se stejným lektorem.
5. Klienti studují stejný kurz.

## 4.7 Případová studie číslo 1

Úvod případové studie.

Klient Jan Novák (jméno je změněno), 42 let pracuje pro velkou státní firmu. Jedná se o problematického klienta, který využívá služeb doškolení firmou IT, v kazuistice označovanou pod názvem „IT servis“, opakovaně. Vzhledem ke specifitě tematické oblasti výuky, kterou je výuka ovládání nových počítačových aplikací, je třeba uvést, že klient má velmi omezené možnosti výběru lektora a firmy, která tuto službu poskytuje. V uvedeném případě se jedná o výlučnost poskytované služby jedním lektorem. Výuka probíhá individuálně, tedy lektor a klient. Problematičnost klienta spočívá v tom, že své dosavadní znalosti o studované problematice považuje za dostačující pro použití ve vlastní praxi. Opakovaně dochází k situacím, kdy po ukončení výuky klient není schopen vykonávat činnosti, pro které byl školen. Klient opakovaně dává negativní hodnocení po ukončení kurzu lektorovi. V průběhu vlastní výuky však klient žádné připomínky nemá. Klienta do kurzu přihlašuje zaměstnavatel. Vzhledem k výlučnosti poskytované služby klient nemá možnost volného výběru poskytovatele služby, ani výběr lektora.

Anamnéza

Pro anamnézu kazuistiky bylo využito následujících dokumentů:

1. Analýza hodnotících dotazníků kurzu
2. Analýza veřejného profesního profilu LinkedIn
3. Pozorování
4. Rozhovor s klientem
5. Rozhovor s lektorem

Analýza hodnotících dotazníků kurzu

Klient Jan Novák absolvoval ve firmě dvě předchozí školení s jinými lektory. Informace o předchozích školeních jsem získal na základě vyhledání dokumentů o závěrečném hodnocení školení. Pro potřeby psaní bakalářské práce mně bylo umožněno s dokumenty pracovat na základě žádosti u vedení firmy. Hodnotící dokumenty jsou archivovány a jsou používány jako podklad pro certifikaci k tvorbě profesního portfolia klienta.

Dokument o hodnocení kurzu klientem sleduje tyto hodnotící parametry:

- Úroveň technického zázemí (software, hardware).
- Úroveň organizačního zajištění kurzu.
- Úroveň odborného obsahu školení.
- Forma vedení školení – použité techniky, metodika.
- Kvalita a znalosti lektorů.
- Využitelnost poznatků a dovedností ze školení v praxi.
- Moje naplnění očekávání a cílů.
- Můj celkový dojem ze školení.
- Která Vaše očekávání nebyla naplněna? (případné návrhy na zlepšení)

Hodnocení probíhá technikou škálování od 1 do 5. Hodnota 1 je nejlepší hodnocení, hodnota 5 nejhorší hodnocení. Poslední parametr umožňuje volnou odpověď, jedná se o vlastní návrhy na zlepšení kurzu. Z hodnocení vyplynula tato fakta:

Klient uvádí největší nespokojenost s parametrem využitelnosti poznatků v praxi, udělená hodnota pro kurz jedna je 4 a pro kurz dva 5. Časový odstup mezi školením jedna a dva je půl roku. Klientova nespokojenost v tomto zásadním parametru se zvýšila na nejvyšší možnou úroveň. Ostatní parametry se pohybují v hodnotách 1-3. Klient neuvádí žádné návrhy na zlepšení ani žádný jiný komentář k průběhu kurzu. Na základě tohoto špatného hodnocení, jsem požádal vedení firmy o možnost zúčastněného pozorování na dalším navazujícím školení tohoto klienta. Vedení firmy poskytlo souhlas, stejně tak i lektor a klient.

Analýza veřejného profesního profilu LinkedIn.

Klient je v technické pozici řadového zaměstnance.

Klient na současné pracovní pozici působí 9 let.

Firma: Velká státní firma

Vzdělání: Vysokoškolské technického směru.

Titul: Bc

Předchozí pracovní zkušenosti jsou uváděni u jednoho jiného zaměstnavatele.

Pozorování průběhu výukové lekce se zaměřením na komunikaci

Záznam pozorování komunikace mezi lektorem a klientem

Jedná se o třetí lekci z daného tématu, lektora s klientem. Nyní se setkávají a pokračují v konfiguraci zálohovacího systému. Každá lekce má danou strukturu, kterou poskytuje přímo výrobce software. Jak lektor pojme lekci je v plně v jeho kompetenci.

čas	komunikace lektora	komunikace klienta
3 min. zahájení lekce	Dobrý den, dnešní setkání bude zaměřeno na nastavování diskového úložiště v zálohovacím software jako primární úložiště dat. <i>Přidrží se pravou rukou stolu, levou ukazuje na promítací plátno.</i> V případě, že se budete chtít na cokoli zeptat nebo něco nebudete vědět, mě přerušte a pokusím se vám to vysvětlit. <i>Lektor si sedá za pracovní stůl a začíná promítat prezentaci k tématu na projekční plátno a začíná přednášet.</i>	<i>Sedí před obrazovkou svého počítače čelem k lektorovi. Na obrazovce má předem připravené prostředí (lab), ve kterém bude na základě vedení lektora provádět nastavení.</i>

<p>10 min. Obecná proble- matika disko- vých úložišť</p>	<p><i>Lektor pouští prezentaci a vykládá teorii pevných disků a vytváření RAID polí. Střídavě se dívá na obrazovku svého monitoru a promítací plátno. Přímý oční kontakt s klientem nenavazuje.</i></p> <p>Pevný disk, (Hard Disk Drive) je elektromechanické zařízení pro zápis a čtení elektronických dat. První pevné disky se začaly používat v roce 1956 u sálových počítačů. Zpočátku šlo o velmi velká a drahá zařízení s kapacitou v řádech KB. Vývoj HDD se postupem doby zdokonaloval, docházelo ke zvětšování kapacity a rychlosti až na současné modely, kdy se kapacita běžného HDD počítá v řádech TB a jedná se o relativně malá a levná zařízení. Klasické pevné disky postupně nahrazují polovodičové SSD disky (Solid-State Drive), které díky své konstrukci dosahují násobně větších rychlostí. Jejich nevýhoda je zatím ve vyšší ceně a v nedostupnosti vyšších kapacit.</p> <p>Pevné disky se na zálohovacích systémech z důvodu ochrany dat nebo z výkonnostních důvodů sdružují do RAID polí. Zabezpečení dat je realizováno specifickým ukládáním na více nezávislých disků, kdy jsou uložena data zachována i při selhání některého z nich. Vhodnou konfigurací RAID můžeme dosáhnout i zvýšení výkonnostních parametrů při čtení nebo zápisu dat. V praktické části si vyzkoušíte optimální nastavení diskového úložiště pro ukládání záloh.</p>	<p><i>Klient sleduje prezentaci a střídavě se dívá na svoji obrazovku a na projekční plátno.</i></p> <p><i>Dělá si poznámku do sešitu.</i></p>
<p>15 min. Prak- tické nasta- vení</p>	<p>Nyní nastavíme diskové úložiště na ukládání záloh dle doporučených parametrů. Na cvičném labu provedte konfiguraci dle přiložených instrukcí. Provedte. <i>Vstává od stolu,</i></p>	<p><i>Klient podle popisu v prezentaci a v tištěných materiálech postupně nastavuje příslušné parametry. Klient dokončí činnost a nahlásí.</i></p> <p><i>Hotovo, můžeme pokračovat.</i></p>

disko- vého úlo- žiště v při- prave- ném labu.	<p><i>jde směrem k plátnu a rukou ukazuje na části prezentace. Jde ke klientovi, stoupá si před lavici klienta. Sleduje jeho činnost a ukazuje na studijní materiál na stole, otáčí se a jde si sednout.</i></p> <p>V příložených materiálech a v promítané prezentaci je přesný technický popis nastavení úložiště, vše v posloupných krocích za sebou. Prosím, postupujte podle návodu. Lektor čeká na provedení a sdělení, že má klient hotovo. Lektor si správnost provedených úkonů neověřuje.</p>	
5 min.	<p>Toto nastavení je zásadní pro další bezchybné fungování programu a je důležité je provést před začátkem konfigurace zálohovacích úloh. Postupně na to budou navazovat další kroky nastavování zálohovacího software.</p> <p><i>Lektor vstává od stolu, přichází ke klientovi, sedá si na židli vedle něj a pohledem kontroluje nastavení. Půjčuje si klávesnici a myš a bez komentáře opravuje nastavení programu. Teď jsme nastavili správné parametry.</i></p>	<p><i>Klient sedí, pokyvuje hlavou, dívá se na lektora: Nejsem si jistý, že jsem nastavení provedl správně.</i></p> <p>Klient děkuje. Dívá se na hodinky.</p>
5 min.	<p>Praktická část navazujeme na správně nastavené diskové úložiště a to se nastavuje jako cíl pro ukládání záloh.</p> <p>Běží prezentace, kde je v jednotlivých bodech napsáno, jak se nastavení provede.</p>	
1 min. Dotazy	Pochopil jste?	Nemám dotazy.
2 min. rozlou- čení	Uvidíme se příště, na shledanou	Na shledanou.

### Analýza záznamu pozorování

Jednalo o typ zúčastněného pozorování. Pedagogická komunikace byla sledována přímo v učebně, kde se lekce odehrávala. Jednalo se o typ otevřeného zúčastněného pozorování, účastník i lektor o pozorování věděli a souhlasili s ním předem. Dále šlo o strukturované pozorování, měl jsem vymezené jevy, které budu sledovat.

### Oblasti pozorování komunikace mezi lektorem a klientem

Při sledování komunikace v práci lektora s klientem byly stanoveny následující kategorie:

- a) Obsah komunikace (zda lektor předává klientovi především poznatky nebo i názory a postoje)
- b) Pravidla komunikace (zda jsou stanovena a zda jsou funkční)
- c) Verbální komunikace (spisovná řeč, srozumitelnost, jasnost atd.)
- d) Neverbální komunikace (mimika, řeč očí, kinezika, posturologie, haptika, proxemika.
- e) Komunikace činem

### Analýza pozorování komunikace mezi lektorem a klientem

Oblasti pozorování komunikace	Výsledek pozorování
Obsah komunikace	Předává hlavně poznatky, fakta o systému. Názory a postoje se v komunikaci nevykytují. Lektor neuvádí např. o osobní zkušenost s používáním programu, nehodnotí ho.
Pravidla komunikace	V úvodu byla stanovena pouze obecně <i>V případě, že se budete chtít na cokoli zeptat, mě přerušte.</i>
Verbální komunikace	Hovoří převážně spisovně, občas používá hovorové výrazy. „Může to bejt v případě“. Vysvětlení důležitosti prováděných činností nevyužívá pro motivaci klienta, ale sděluje je až po provedeném kroku. <i>„Toto nastavení je zásadní pro další bezchybné fungování programu a je důležité je provést před začátkem konfigurace zálohovacích úloh“.</i>
Neverbální komunikace	Ze sledovaných gest je možné usuzovat na pasivitu lektora. <i>Sedí za stolem, Střídavě se dívá na obrazovku svého monitoru a promítací plátno. Přímý oční kontakt s klientem navazuje málo.</i>

	<p>Hned v úvodu lektor hledá oporu, <i>přidr- žuje se pravou rukou stolu</i>. Lze usuzovat, že se necítí jistě.</p> <p>Lektor udržuje odstup od klienta, zdržuje se hlavně ve společenské zóně pro ko- munikaci.</p>
Komunikace činem	<p><i>Sám a bez dalšího vysvětlení nastavuje klientovi program</i>. Nastává rozpor mezi verbální komunikací a komunikací činem. V případě, že se budete chtít na cokoliv zeptat nebo něco nebudete vědět, mě přerušte a pokusím se vám to vysvět- lit.(verbální sdělení) <i>Lektor vstává od stolu, přichází ke klientovi, sedá si na židli vedle něj a pohledem kontroluje nastave- ní. Půjčuje si klávesnici a myš a bez ko- mentáře opravuje nastavení pro- gramu.(čin)</i></p>

Rozhovor s lektorem po proběhlém pozorování – výstupy z rozhovoru

Po proběhlé lekci na konci pracovního dne proběhl rozhovor s lektorem. Zvolil jsem typ polostrukturovaného rozhovoru, připravil jsem si seznam otázek. Cílem první části rozhovoru bylo vlastní zhodnocení výuky lektorem (otázky 1-3), tak otázky, které směřovaly k ověření či vyvrácení poznatků z proběhlého pozorování. Rozhovor probíhal neformálně. Se souhlasem lektora jsem si rozhovor nahrál. Pro potřeby kazuistiky uvádím pouze výstupy z rozhovoru a ne doslovný přepis.

Otázka 1. Jak hodnotíš proběhlou lekci s panem Novákem?

Lektor hodnotí proběhlou lekci jako standartní, podle jeho slov „vždy to probíhá takto, na nic se neptá, tváří se souhlasně, ale pak má spousty připomínek, jak to bylo špatné“.

Otázka 2. Vzhledem k předchozímu špatnému hodnocení od klienta, věnoval jsi zvláštní přípravu dnešní lekci?

Žádné zvláštní promýšlení lekce nebylo provedeno, lektor se soustředil na věcnou správnost a přesné dodržení osnovy kurzu. Snažil se být podle svých slov uniformní.

Otázka 3. Byl obsah dnešního kurzu splněn ve vymezeném čase?

Všechny povinné části kurzu byly prezentovány v plánovaném čase. Praktická část byla dokončena ještě před časovým limitem.

V druhé části rozhovoru jsem se zaměřil na otázky, kterými jsem chtěl ověřit nebo vyvrátit postřehy z proběhlého pozorování.

Otázka 4. Cítil ses během výuky komfortně?

„S tímto klientem mám předchozí zkušenosti, striktně se držím osnov kurzu.“ Aktivně do průběhu nezasahuji. Nechci zadat příčinu k žádné potenciální stížnosti.

Otázka 5. Domluvil sis s klientem pravidla komunikace?

„Na začátku jsem mu řekl, že se může kdykoliv zeptat, ale stejně se ptá minimálně.“

Otázka 6. Co by podle tebe pomohlo oživení komunikace ve výuce?

„Mohl bych zkusit více ilustrovat výklad svými zážitky z praxe, ale nevím, jestli to pomůže, aby to nebylo bráno, jako že se vytahuji.“

Rozhovor s klientem po proběhlém pozorování – výstupy z rozhovoru.

Rozhovor s klientem proběhl následující den před začátkem dalšího bloku výuky.

Otázky byly stejné.

Otázka 1. Jak hodnotíte proběhlou lekci s lektorem?

Lektor se snaží, nevykládá rychle. Je to náročné na udržení pozornosti. Občas udělám chybu v praktické části.

Otázka 2. Jak byl lektor připraven?

Určitě má potřebné znalosti, považuji ho za odborníka.

Otázka 3. Byl obsah kurzu splněn ve vymezeném čase?

Ano. Lektor dodržuje přesně harmonogram lekce.

Otázka 4. Cítil jste se během výuky komfortně?

Ne. Občas se cítím trochu hloupě, hlavně, když musím požádat lektora o pomoc. Vadilo mi i nevhodné nastavení klimatizace.

Otázka 5. Domluvil jste si s lektorem pravidla komunikace, která by vám vyhovovala?

Ne, беру to jako standartní výuku. Myslím si, že to není nutné.

Otázka 6. Co by podle vás pomohlo oživení komunikace ve výuce?

Spíše, než suchá teorie by mi pomohlo modelování možných problémů, které často nastanou v praxi, a tam nemám možnost se nikoho zeptat. Jsem na to sám.

Otázka 7. Jak hodnotíte podklady a doplňující materiály pro výuku?

Odborné části jsou v angličtině a ne vždy rozumím plnému významu vět. Manuál používám jen jako doplněk pro praktická cvičení. Lektorem poslaná instruktážní videa jsou také v angličtině. Není v mých časových možnostech se na všechny podívat. Zásadní je to, jak lektor vede výuku.

Aktuální problém klienta

Klient Jan Novák přichází na navazující kurz. Z hodnocení předchozích dvou dvoudenních kurzů vyplývá velká nespokojenost klienta. Hodnocení má negativně gradující tendenci v kategorii využitelnosti pro praxi. Druhé negativní hodnocení je lektorem i firmou vnímáno jako závažný problém, vzhledem k tomu, že lektor po prvním negativním hodnocení se klientovi na výuce snažil vyjít vstříc. Klient dostatečně nepocituje očekávané výsledky učení. Jak sám v rozhovoru uvádí “Spíše, než suchá teorie by mi pomohlo modelování možných problémů, které často nastanou v praxi, a tam nemám možnost se nikoho zeptat. Jsem na to sám.”



## Analýza zjištěných dat

Faktory na straně lektora:

Z rozboru hodnotících dotazníků vyplývá, že lektor má od jiných klientů vždy výborné hodnocení. Negativní hodnocení od klienta Jana Nováka je výjimečné. Z rozboru pozorování lze vysledovat známky nejistoty lektora, zejména z gest hledání opory v průběhu komunikace. Z hlediska proxemiky je zřejmá preference komunikace na větší vzdálenost. Komunikace v osobní zóně proběhla pouze při nastavování počítače klienta. V průběhu komunikace nedošlo k žádnému sdělování dotekem, lektor si s klientem nepodal ruku v úvodu ani při rozloučení. Z hlediska kineziky bylo patrné, že lektor si velmi hlídá pohyby, což umocňuje dojem formálního průběhu lekce. Dále ve výuce z hlediska obsahu komunikace chybělo uvedení konkrétních zkušeností z praxe s používaným programem. Úplně chyběl ve výuce humor. Důraz byl na formální průběh lekce. Lektor nepoužíval ve výuce otázky, které podporují aktivní zapojení klienta.

## Závěr analýzy dat

Pro dosažení změny ve výsledcích učení se jeví jako klíčový problém vzájemné komunikace mezi lektorem a klientem.

## Návrhy opatření

Na základě analýzy záznamu pozorování jsem lektorovi navrhl, aby změnil pravidla komunikace. Tento návrh proběhl na krátké poradě, kterou jsme si za tímto účelem domluvili v prostorách firmy. Na schůzce jsem lektorovi krátce představil možnost využití aktivních učebních otázek a připravil jsem mu stručný písemný materiál o problematice aktivních učebních otázek. Lektor si vzal připravený materiál a dohodli jsme se, že možnost použití této komunikační techniky probere také s firemním koučem. Dále jsem lektora upozornil na informace vyplývající z jeho neverbální komunikace a dohodli jsme se na změnách v uspořádání učebny tak, aby došlo ke zkrácení vzdálenosti mezi lektorem a klientem. Lektor byl upozorněn i na sledování pohody fyzického prostředí, aby dal možnost klientovi vyjádřit se o pohodě prostředí.

## Pozorování s využitím aktivních učebních otázek

Záznam pozorování komunikace mezi lektorem a klientem

Jedná se o čtvrtou lekci z daného tématu, lektora s klientem. Nyní se setkávají a lektor se zaměří na realizaci návrhu opatření.

Čas	Komunikace lektora	Komunikace klienta
1 min.	<i>Lektor vstupuje do učebny, přichází ke klientovi, podává mu ruku. Dobrý den pane Nováku</i>	<i>Klient vstává ze židle, podává lektorovi ruku. Dobrý den. Sedá si.</i>
1 min.	Jak se vám dnes daří? Můžeme pokračovat v programu? Čeká na	<i>Klient mlčí. Po chvíli váhavě. Dobře, můžeme pokračovat.</i>

	<i>odpověď. Dívá se klientovi do očí, pravou rukou otevřenou dlaní pozbuzuje k odpovědi.</i>	
2 min.	<i>Lektor pokyvuje hlavou, jde vedle klienta a dívá se na obrazovku notebooku. Dříve, než zkontrolujeme výchozí nastavení počítače pro dnešní lekci, chtěl bych vám navrhnout určitou změnu, chtěl bych více strukturovat program výuky, a více si ověřovat, že jsem Vám věci vysvětlil dobře. Je to pro mě důležité. Chtěl bych Vás znovu ujistit, že se můžete kdykoli zeptat, i když se bude zdát, že to s výkladem nesouvisí.</i>	<i>Klient se dívá na monitoru. Obrací pohled k lektorovi. Pokyvuje hlavou. Ano, děkuji.</i>
1 min.	<i>Lektor přichází ke svému počítači, pouští prezentaci a vrací se ke klientovi, komentuje prezentaci a stojí před stolem klienta. V předchozí lekci jsme nastavili diskové úložiště a nyní budeme provádět konfiguraci diskových knihoven v zálohovacím programu. Kolik knihoven myslíte, že musíme minimálně nastavit pro doporučený plán záloh?</i>	<i>Poslouchá, levou rukou si podpírá bradu. Myslím, že minimálně jednu knihovnu...</i>
2	<i>Ano, za nastavení jedné knihovny bude zálohování funkční, ale myslíte si, že dané schéma splňuje obecná doporučení pro zálohy?</i>	<i>Listuje v zápiscích, pak otvírá manuál a hledá. Tady píšou, že by měla být data uložena nejméně na dvou úložištích, tak to je asi málo. Bude potřeba přidat jednu knihovnu.</i>

4 min.	Kdybychom tu druhou knihovnu nepřidali, co by hrozilo za potenciální problém? <i>Prstem ukazuje na náskres v prezentaci.</i>	No, jasně... Kdyby odešel jeden disk, přijdu o všechny zálohy. Něco podobného jsem už jednou řešil. <i>S úsměvem a zájmem v očích.</i>
4 min.	Ano, to je docela častý problém. Ve firmách se hodně šetří a někdy je problém prosadit druhé úložiště. Každý si myslí, že stačí jedno. Poslední případ, který jsem řešil, byla ztráta dat pacientů několika oddělení z nejméně zvaného nemocnice. Někdo zaviroval síť a zašifrovalo jim to i zálohy. Data nebyla na sekundárním úložišti, a tak museli instalovat všechno znovu. Ztráta dat byla nenahraditelná. Myslím si, že je to jedna z věcí, která se opomíjí a přitom při řešení problémů může hodně pomoci.	<i>Se zájmem poslouchá.</i> To jsem četl v novinách, svedlo se to na hackerský útok. <i>Smích</i>
7 min.	<i>Kliká na prezentaci, sedí za stolem, vykládá.</i> Navážeme na předešlou konfiguraci a v programu podle návodu nastavíme konfiguraci knihoven. Na konci vám potom ještě ukážu, jak se dá sekundární knihovna ochránit před ransomware.	<i>Listuje manuálem a samostatně nastavuje program.</i> Mám hotovo, můžeme se podívat na to nastavení proti ransomware?
7min.	<i>Přichází k počítači klienta, pokyvuje hlavou.</i> Ano, nastavení jste provedl správně. Jestli jste si všimnul v záložce nastavení kopie záloh je zaškrtnuté verifikace. To se právě používá k eliminaci ransomware. Co myslíte,	<i>Přemýšlí, škrábe se na hlavě.</i> Aha, tak to je jasný, ta záloha se nejdřív musí přečíst, a pokud je nějak poškozená, tak to program pozná.

	jakým způsobem nám to může pomoci?	
5 min.	Výborně, zkuste si to nyní sám nastavit. V manuálu to není, ale bude se vám to hodit. <i>Mohu se vám dívat pod ruce?</i>	<i>Začíná nastavovat, pracuje s počítačem.</i> Tady tomu nerozumím, jsou tady nějaké volby u časovače... A žádná položka není předem přednastavena.
5 min.	<i>Sleduje monitor klienta</i> Ano, to je pravda. V základu se počítá s tím, že verifikace proběhne ihned po provedení zálohy. Pokud však chcete jinak, můžete použít právě to nastavení časovače. Není to však nutné a verifikace bude funkční.	Aha, děkuji, to jsem nevěděl. Myslel jsem, že verifikace nebude fungovat. <i>Dokončuje nastavení</i>
1 min.	Super, jak se cítíte v roli experta na zálohy? <i>Odchází si sednout za svůj stůl.</i>	<i>Smích.</i> Uvidíme! Nerad bych to zakřiknul.
5 min.	Nyní si to otestujeme. Chcete si test zálohy pustit sám? Myslíte, že tak jste to nastavil, to bude fungovat?	<i>Sleduje monitor. S nejistotou v hlase:</i> Myslím si, že to mám dobře, pustím to, a kdyby něco, zavolám. <i>Test doběhl v pořádku, zatíná ruku v pěst a vítězně.</i> Jo!
1 min.	Gratuluji! Není to úplně snadné, nyní už máme zálohování funkční a příště budeme doladovat detaily.	<i>Dívá se na hodinky.</i> Nějak to uteklo.
1 min.	Dáme si přestávku, u kávy přidám pár katastrofických historek s ransomware. <i>Vypíná projektor, otvírá okno.</i>	<i>Protahuje se, jde za lektorem.</i>

Analýza pozorování komunikace mezi lektorem a klientem s využitím aktivních učebních otázek.

Oblasti pozorování komunikace	Výsledek pozorování
Obsah komunikace	Předává poznatky, fakta o systému. Názory a postoje se v komunikaci vyskytují.
Pravidla komunikace	V úvodu byla stanovena pravidla.
Verbální komunikace	Hovoří převážně spisovně, občas používá hovorové výrazy. Udává příklady z vlastní praxe. Používá humor. Chválí. Využívá dialog. Používá aktivní učební otázky. Nechává prostor pro odpověď. Hovoří hlasitě a zřetelně.
Neverbální komunikace	Hlídá si oční kontakt. Udržuje osobní vzdálenost od 60 do 120 cm. Používá gesta vybízející k odpovědi. Působí uvolněně.
Komunikace činem	Dbá o pohodlí klienta. Verbální a neverbální komunikace je v souladu s činy.

Z rozboru záznamu pozorování výukové lekce je zřejmá větší úspěšnost klienta při samostatné aplikaci učiva na příkladech. Došlo k nastolení méně formálního průběhu výuky.

Hodnocení kurzu klientem po úpravách komunikace

Z rozboru hodnotícího dotazníku technikou škálování od 1 do 5 (hodnota 1 je nejlepší hodnocení, hodnota 5 nejhorší hodnocení) vplynulo:

Klient uvádí výrazný nárůst spokojenosti s parametrem využitelnosti poznatků v praxi z předchozí udělené hodnoty 5 na 2. Jedná se o výrazný nárůst spokojenosti.

Ostatní hodnocené parametry se pohybují v hodnotách 1-2.

Klient neuvádí žádné návrhy na zlepšení. V písemném komentáři k průběhu kurzu se objevuje poděkování s organizací a průběhem vzdělávání.

## 4.8 Případová studie číslo 2

### Úvod případové studie

Klientka Olga Kadlecová (jméno je změněno), 30 let pracuje pro státní vysokou školu. Jedná se o specifickou klientku, která využívá služeb doškolování firmou IT, v kazuistice označovanou pod názvem „IT servis“ opakovaně. Vzhledem ke specifitě tematické oblasti výuky, kterou je výuka ovládání nových počítačových aplikací, je třeba uvést, že klientka má velmi omezené možnosti výběru lektora a firmy, která tuto službu poskytuje. V uvedeném případě se jedná o výlučnost poskytované služby jedním lektorem. Výuka probíhá individuálně, tedy lektor a klientka. Problematicnost klientky spočívá v tom, že vyniká v teoretických znalostech ve studované problematice a v aplikaci teoretických poznatků v praxi selhává. Zaměstnavatel opakovaně musí nakupovat servisní hodiny u firmy „IT servis“, přestože zaměstnankyni Olze Kadlecové zaplatil výuku k výkonu dané činnosti. Klientka dává velmi dobré hodnocení po ukončení kurzu lektorovi. V průběhu vlastní výuky má klientka vždy doplňující informace k výuce. Často odbíhá v hovoru s lektorem od tématu a zdlouhavě vysvětluje, proč nebyla v praktické aplikaci zkoušené ve výuce úspěšná. Klientku do kurzu přihlašuje zaměstnavatel, klientka nemá možnost volného výběru poskytovatele služby vzhledem k výlučnosti poskytované služby, ani výběru lektora.

### Anamnéza

Pro anamnézu kazuistiky bylo využito následujících dokumentů:

1. Analýza hodnotících dotazníků kurzu
2. Analýza veřejného profesního profilu LinkedIn
3. Pozorování
4. Rozhovor s klientkou
5. Rozhovor s lektorem

### Analýza hodnotících dotazníků kurzu

Klientka Olga Kadlecová absolvovala ve firmě jedno předchozí školení se stejným lektorem. Informace o předchozím školení jsem získal na základě vyhledání dokumentů o závěrečném hodnocení školení. Pro potřeby psaní bakalářské práce mně bylo umožněno s dokumenty pracovat na základě žádosti u vedení firmy. Hodnotící dokumenty jsou archivovány a jsou používány jako podklad pro certifikaci k tvorbě profesního portfolia klienta.

Dokument o hodnocení kurzu klientem sleduje tyto hodnotící parametry:

- Úroveň technického zázemí (software, hardware).
- Úroveň organizačního zajištění kurzu.
- Úroveň odborného obsahu školení.
- Forma vedení školení – použité techniky, metodika.
- Kvalita a znalosti lektorů.
- Využitelnost poznatků a dovedností ze školení v praxi.
- Moje naplnění očekávání a cílů.

- Můj celkový dojem ze školení.
- Která Vaše očekávání nebyla naplněna / případné návrhy na zlepšení.

Hodnocení probíhá technikou škálování od 1 do 5. Hodnota 1 je nejlepší hodnocení, hodnota 5 nejhorší hodnocení. Poslední parametr umožňuje volnou odpověď, jedná se o vlastní návrhy na zlepšení kurzu. Z hodnocení vyplynula tato fakta:

Klientka uvádí největší nespokojenost s parametrem úrovně odborného obsahu školení, udělená hodnota pro kurz jedna je 4. Časový odstup mezi školením jedna a dva je půl roku. Ostatní parametry se pohybují v hodnotách 1-3. Klientka uvádí návrhy na zlepšení, pouze obecně, například se vyjadřuje o „využití technických prostředků a metod výuky, které vyzkoušela na jiných školeních“ neuvádí ale žádné konkrétní náměty. Na základě tohoto špatného hodnocení, jsem požádal vedení firmy o možnost zúčastněného pozorování na dalším navazujícím školení této klientky. Vedení firmy poskytlo souhlas, stejně tak i lektora a klientka.

Analýza veřejného profesního profilu LinkedIn

Klientka je v technické pozici vedoucího zaměstnance.

Klientka na současné pracovní pozici působí 1 rok.

Firma: Státní vysoká škola

Vzdělání: Vysokoškolské technického směru.

Titul: Ing.

Předchozí pracovní zkušenosti jsou uváděny u jednoho zaměstnavatele.

Pozorování průběhu výukové lekce se zaměřením na komunikaci

Záznam pozorování komunikace mezi lektorkou a klientem

Jedná se záměrně také o třetí lekci z daného tématu, lektora s klientkou. Nyní se setkávají a pokračují v konfiguraci zálohovacího systému. Každá lekce má danou strukturu, kterou poskytuje přímo výrobce software. Jak lektor pojme lekci je v plně v jeho kompetenci.

čas	komunikace lektora	komunikace klienta
3 min. zahájení lekce	Dobrý den, dnešní setkání bude zaměřeno na nastavování diskového úložiště v zálohovacím software jako primární úložiště dat. <i>Sedá si za stůl a levou rukou ukazuje na promítací plátno.</i> V případě, že se budete chtít na cokoli zeptat nebo něco nebudete vědět, mě přerušete a pokusím se vám to vysvětlit.	Dobrý den, <i>Sedí před obrazovkou svého počítače čelem k lektorovi. Na obrazovce má předem připravené prostředí (lab), ve kterém bude na základě vedení lektora provádět nastavení.</i> Koukala jsme se do manuálu a tady jsou nějaká nastavení diskových polí a to já nedělám. U nás to má na starosti jiný kolega. Musíme to tedy procházet?

	<i>Začíná promítat prezentaci k tématu na projekční plátno a začíná přednášet.</i>	
1 min.	Jedná se o jen o teoretické základy a pro pochopení dalších kroků je důležité mít o těchto parametrech přehled. <i>Usmívá se.</i> Jestli budete chtít, tak vám s nastavením v labu pomohu.	Děkuji, u nás to ale dělá můj kolega. O tyto věci se nemusím starat.
10 min. Obecná problematika diskových úložišť	<i>Lektor pouští prezentaci a vykládá teorii pevných disků a vytváření RAID polí. Střídavě se dívá na obrazovku svého monitoru, promítací plátno a na klientku.</i> Pevný disk, (Hard Disk Drive) je elektromechanické zařízení pro záznam a čtení elektronických dat. První pevné disky se začaly používat v roce 1956 u sálových počítačů. Zpočátku šlo o velmi velká a drahá zařízení s kapacitou v řádech KB. Vývoj HDD se postupem doby zdokonaloval, docházelo ke zvětšování kapacity a rychlosti až na současné modely, kdy se kapacita běžného HDD počítá v řádech TB a jedná se o relativně malá a levná zařízení. Klasické pevné disky postupně nahrazují polovodičové SSD disky (Solid-State Drive), které díky své konstrukci dosahují násobně větších rychlostí. Jejich nevýhoda je zatím ve vyšší ceně a v nedostupnosti vyšších kapacit. Pevné disky se na zálohovacích systémech z důvodu ochrany dat nebo z výkonnostních důvodů sdružují do RAID polí. Zabezpečení dat je realizováno specifickým ukládáním na více nezávislých disků, kdy jsou uložena data zachována i při selhání některého z nich. Vhodnou konfigurací RAID můžeme dosáhnout i zvýšení výkonnostních parametrů při	<i>Klientka sleduje prezentaci, přikyvuje. Střídavě se dívá na projekční plátno a na lektora.</i>



	čtení nebo zápisu dat. V praktické části si vyzkoušíte optimální nastavení diskového úložiště pro ukládání záloh.	To u nás stále řešíme. Když má disk velkou kapacitu, tak je zase pomalý a SSD disky jsou hrozně drahé. Potřebovala bych data ukládat někam jinam. <i>Smích.</i>
2 min.	To máte pravdu, objem dat neustále roste. Dnes už se to dá řešit třeba pronájemem úložiště v Cloudu. <i>Dívá se na hodinky.</i> Nyní ale musíme dokončit nastavení labu, ať můžeme začít s konfigurací záloh. Primárně se počítá s využitím standartního diskového úložiště.	
12 min. Praktické nastavení diskového úložiště v přípravném labu.	Nyní nastavíme diskové úložiště na ukládání záloh dle doporučených parametrů. Na cvičném labu provedte konfiguraci dle přiložených instrukcí. Provedte. <i>Vstává od stolu, jde směrem k plátnu a rukou ukazuje na části prezentace. Jde ke klientce a sedá si n místo vedle ní. Sleduje její činnost a pomáhá jí s nastavením.</i> Když budete potřebovat, máte přesný postup v manuálu.	<i>Klientka sleduje, jak lektor provádí nastavení.</i> Děkuji vám, já toto opravdu nedělám, jak jsem říkala. <i>Upravuje si vlasy a levou rukou si opírá hlavu.</i>
7 min.	Toto nastavení je zásadní pro další bezchybné fungování programu a je důležité je provést před začátkem konfigurace zálohovacích úloh. Postupně na to budou navazovat další kroky nastavování zálohovacího software. <i>Lektor ukazuje na prezentaci.</i> Teď jsme nastavili správné parametry diskového úložiště, jak je zde uvedeno. Můžeme tedy pokračovat dál.	<i>Klientka sedí, dívá se na lektora:</i> Já si to tady zaškrtnu a předám to kolegovi, ať se na to podívá.  <i>Pokyvuje hlavou</i>
6 min.	Nyní nastavíme cíl pro ukládání záloh. Sledujte prezentaci, já vás budu navádět. Vše je také popsáno v manuálu a to v jednotlivých bodech tak, jak nyní budeme postupovat.	<i>Sleduje prezentaci, provádí nastavení podle pokynů. Dělá si poznámky do sešitu.</i>

1 min. Dotazy	Bylo vám všechno jasné? Chcete se na něco zeptat?	Mám tady hodně věcí poznamenáno, není to úplně můj obor. V práci to dám kolegovi a uvidím, když tak zase zavoláme. <i>Smích.</i>
2 min. rozloučení	Dobře, tady uděláme přestávku. Odpočiňte si.	<i>Hledá v kabelce mobil, odchází z učebny.</i>

#### Analýza záznamu pozorování

Jednalo o typ zúčastněného pozorování, pedagogická komunikace byla sledována přímo v učebně, kde se lekce odehrávala. Jednalo se o typ otevřeného zúčastněného pozorování, účastník i lektor o pozorování věděli a souhlasili s ním předem. Dále šlo o strukturované pozorování, měl jsem vymezené jevy, které budu sledovat.

#### Oblasti pozorování komunikace mezi lektorem a klientkou

Při sledování komunikace v práci lektora s klientem byly stanoveny následující kategorie:

- a) Obsah komunikace (zda lektor předává klientovi především poznatky nebo i názory a postoje)
- b) Pravidla komunikace (zda jsou stanovena a zda jsou funkční)
- c) Verbální komunikace (spisovná řeč, srozumitelnost, jasnost atd.)
- d) Neverbální komunikace (mimika, řeč očí, kinezika, posturologie, haptika, proxemika.
- e) Komunikace činem

#### Analýza pozorování komunikace mezi lektorem a klientkou

Oblasti pozorování komunikace	Výsledek pozorování
Obsah komunikace	Předává hlavně poznatky, fakta o systému. Názory a postoje se v komunikaci vyskytují. Lektor chválí, povzbuzuje.
Pravidla komunikace	V úvodu byla stanovena
Verbální komunikace	Hovoří převážně spisovně. Vysvětlení důležitosti prováděných činností využívá pro motivaci klientky. „ <i>Jedná se o jen o teoretické základy a pro pochopení dalších kroků je důležité mít o těchto parametrech přehled.</i> “

	Snaží se o navození pocitu bezpečného učení. <i>„Jestli budete chtít, tak vám s nastavením v labu pomohu.“</i>
Neverbální komunikace	Ze sledovaných gest je možné usuzovat na jistotu lektora. <i>Navazuje přímý oční kontakt s klientem.</i> Lektor komunikuje v osobní zóně pro komunikaci. <i>„Sedá si vedle klientky.“</i>
Komunikace činem	Lektor přebírá činnost za klientku, místo navedení k řešení. <i>„Klientka sleduje, jak lektor provádí nastavení.“</i>

#### Rozhovor s lektorem po proběhlém pozorování – výstupy z rozhovoru

Po proběhlé lekci na konci pracovního dne proběhl rozhovor s lektorem. Zvolil jsem typ polostrukturovaného rozhovoru, připravil jsem si seznam otázek. Cílem první části rozhovoru bylo vlastní zhodnocení výuky lektorem (otázky 1-3), tak otázky, které směřovaly k ověření či vyvrácení poznatků z proběhlého pozorování. Rozhovor probíhal neformálně. Se souhlasem lektora jsem si rozhovor nahrál. Pro potřeby kazuistiky uvádím pouze výstupy z rozhovoru a ne doslovný přepis.

Otázka 1. Jak hodnotíš proběhlou lekci s paní Kadlecovou?

Lektor hodnotí proběhlou lekci jako běžnou, podle jeho slov „dá najevo, že má na všechno lidi, už minule říkala, že to předá kolegovi. On pak neví, volají a chtějí servis.“

Otázka 2. Vzhledem k nízkému hodnocení od klientky v parametru odborného obsahu školení, věnoval si zvláštní přípravu dnešní lekci?

Postup byl standartní, lektor se soustředil na věcnou správnost. Po prvním setkání s klientkou věděl, že ráda odbíhá od řešené problematiky.

Otázka 3. Byl obsah dnešního kurzu splněn ve vymezeném čase?

I přes doplňující komentáře se všechno stihlo. Všechny povinné části kurzu byly prezentovány v plánovaném čase.

V druhé části rozhovoru jsem se zaměřil na otázky, kterými jsem chtěl ověřit nebo vyvrátit postřehy z proběhlého pozorování.

Otázka 4. Cítil ses během výuky více v roli experta nebo průvodce?

„O tom jsem takto nikdy nepřemýšlel. Asi v roli experta, tak to má být, ne?“

Otázka 5. Domluvil sis s klientkou pravidla komunikace?

Jak si se mě na to ptal minule, snažím si na to dávat pozor. Nabízím pomoc, když by něčemu nerozuměla, ale zbytečně ji nevybízím k otázkám. Má snahu odvádět výuku jinam.

Otázka 6. Co by podle tebe mohlo být jinak ve vaší společné výuce?

„Kdyby chodila rovnou s tím kolegou, který to pak nastavuje za ní.“

Rozhovor s klientem po proběhlém pozorování – výstupy z rozhovoru.

Rozhovor s klientem proběhl následující den před začátkem dalšího bloku výuky.

Otázky byly stejné.

Otázka 1. Jak hodnotíte proběhlou lekci s lektorem?

Jsem zvyklá na vysoké tempo i náročnost, studovat v angličtině. Spolupráce je výborná.

Otázka 2. Jak byl lektor připraven?

Dobře, prezentaci má udělanou výborně. Instruktažní videa jsou možná moc dlouhá, ale jsem ráda, že vím, že je mohu kdykoliv použít.

Otázka 3. Byl obsah kurzu splněn ve vymezeném čase?

Ano. Čas jsou peníze. Dodržování času беру jako projev vzájemné úcty. Bez toho to v managementu ani nejde.

Otázka 4. Cítila jste se během výuky komfortně?

Ano.

Otázka 5. Vyhovuje vám zabezpečení výuky materiály ke studiu?

Materiálů je dostatek. Beru to jako jistotu, že se mám kam podívat, ale bez vysvětlení ve výuce je neužiji.

Otázka 6. Domluvila jste si s lektorem pravidla komunikace, která by vám vyhovovala?

Předem jsme pravidla nedohadovali. Utvořily se v průběhu výuky.

Otázka 7. Co by podle vás mohlo být ve výuce jinak?

Jsem zvyklá pracovat v týmu, ve skupině. Beru to jako změnu.

Aktuální problém klientky

Klientka Olga Kadlecová přichází na navazující kurz. Z hodnocení předchozího kurzu vyplývá spokojenost klientky s kurzem kromě podprůměrného hodnocení úrovně odborného obsahu školení. Klientka v aplikaci získaných poznatků a dovedností v praxi nedosahuje požadovaných výsledků. Opakovaně telefonuje a píše e-maily požadující technickou podporu nikoli pro sebe, ale pro svého kolegu. Lektor tyto služby dělá nad rámec svých povinností.

Analýza zjištěných dat

Faktory na straně lektora:

Z rozboru pozorování lze vysledovat, že lektor přistupuje ke klientce z pozice experta. Je si vědom toho, že klientka deleguje výkon činnosti na své podřízené. „Kdyby chodila rovnou s tím kolegou, který to pak nastavuje za ní.“ Přebírá tedy aktivitu. Problémové situace s nastavením programu řeší sám, přesněji ukazuje klientce jejich řešení.

Z hlediska neverbální komunikace je znát, že lektorovi expertní role vyhovuje. Ve výuce z hlediska obsahu komunikace chybělo ocenění schopností klientky a prvky důvěry v klientku k ovládnutí programu. Lektor nepoužíval ve výuce otázky, které by podporovaly aktivní zapojení klientky.

#### Závěr analýzy dat

Pro dosažení změny ve výsledcích učení se jeví jako klíčový problém vytváření situací umožňujících samostatné řešení problémů ve výuce.

#### Návrhy opatření

Na základě analýzy záznamu pozorování jsem lektorovi navrhl, aby změnil pravidla komunikace. Konkrétně, aby nepřebíral aktivitu ve výuce za klientku. Na schůzce jsem lektorovi znovu nabídl možnost využití aktivních učebních otázek a z připraveného písemného materiálu o problematice aktivních učebních otázek jsme mu doporučit zaměřit se i na otázky oceňující výkon klientky. Dále jsem lektora upozornil na možnou chybnou představu určitého obraz, který si o klientce vytvořil. "Má na všechno lidi." Dále jsem ho upozornil na absenci ocenění výkonů klientky a ocenění spolupráce.

#### Pozorování s využitím aktivních učebních otázek

Záznam pozorování komunikace mezi lektorem a klientkou

Jedná se o čtvrtou lekci z daného tématu, lektora s klientem. Nyní se setkávají a lektor se zaměří na realizaci návrhu opatření.

Čas	Komunikace lektora	Komunikace klientky
1 min.	<i>Lektor vstupuje do učebny, přichází ke klientce, podává jí ruku a sedá si na místo vedle klientky. Dobrý den, jak se daří?</i>	<i>Klientka se usmívá, vstává ze židle a podává lektorovi ruku. Dobrý den. Měla jsem hodně práce poslední dobou, tak jsem ráda, že jsem dnes tady. Sedá si.</i>
1 min.	<i>Budeme pokračovat v programu. Myslím si, jak jsem měl možnost vás poznat, tak úspěšné zvládnání úkolů patří k vašim silným stránkám. Pokyvuje hlavou a obě ruce si dává mírně v bok.</i>	<i>No, to ano, děkuji. Máte dobrý postřeh. Usmívá se a rukou si upravuje vlasy.</i>
2 min.	<i>Na úvod provedeme kontrolu výchozího nastavení počítače pro dnešní lekci.</i>	<i>Klientka se dívá na monitor. Dává ruce od klávesnice a vybízí lektora ke kontrole nastavení.</i>

	Dnes to uděláme tak, že budete v expertní roli vy a já budu v roli vašeho kolegy, kterému informace předáváte. Souhlasíte? <i>Usmívá se</i>	<i>Smích.</i> To je jako zkouška? Stručně ukazuje nastavení počítače.
1 min.	<i>Lektor dálkově pouští prezentaci a komentuje ji.</i> V předchozí lekci jsme nastavili diskové úložiště a nyní budeme provádět konfiguraci diskových knihoven v zálohovacím programu. Kolik knihoven myslíte, že musíme minimálně nastavit pro doporučený plán záloh?	Literatura uvádí nejméně dvě úložiště.
2 min.	Můžete nastavit, prosím?	<i>Listuje v manuálu.</i> Bude nastavení probíhat podle instruktážního videa?
4 min.	Výborně, jste velmi dobře připravena, domnívám se, že instruktážní video není třeba. Pokuste se mi nastavení ukázat, jako kdybych byl váš kolega já.	Nejdřív musíme udělat storage pool a u něho musím zvolit správnou velikost bloku při formátování.
2 min.	Kde zvolím tu velikost bloku?	To se musím podívat na video.
2 min.	V jaké nabídce byste hledala nastavení těchto parametrů?	Storage pool.
4 min.	Instruktážní video můžete natáčet sama pro kolegu.	<i>Provádí sled kroků. Kontroluje postup v manuálu.</i>
7 min.	<i>Kliká na prezentaci, sedí za stolem, vykládá.</i> Navážeme na předešlou konfiguraci a v programu podle návodu nastavíme konfiguraci knihoven.	Aha, já myslela, že už je to nastavené tím storage pool.
15 min.	Ne úplně, nejdříve nastavuje storage pool, a pak se dokončí konfigurace knihovny. Tady v manuálu jsou přesně postupy. Zkuste to nastavit	Nastavuje konfiguraci. Před provedením každý krok sděluje lektorovi. <i>Správnost postupu je potvrzována očním kontaktem.</i>

	podle postupu. <i>Mohu se vám dívat pod ruce?</i>	
5 min.	Jak se cítíte v expertní roli?	Není to úplně snadné.
5 min.	Myslím, že je čas na přestávku. Jak to vidíte?	Ano, dám si kávu, po přestávce bych si ráda udělala takový vlastní sled kroků, tak jak právě probíhaly.
1 min.	Určitě, doladíme detaily.	

Analýza pozorování komunikace mezi lektorem a klientem s využitím aktivních učebních otázek

Oblasti pozorování komunikace	Výsledek pozorování
Obsah komunikace	Předává poznatky, fakta o systému. Názory a postoje se v komunikaci vyskytují.
Pravidla komunikace	V úvodu byla stanovena pravidla. Posilují kompetentnost klientky.
Verbální komunikace	Hovoří převážně spisovně, občas používá hovorové výrazy. Používá humor. Oceňuje znalosti a schopnosti. Chválí. Využívá dialog. Používá aktivní učební otázky.
Neverbální komunikace	Používá gesta vybízející k odpovědi. Působí uvolněně.
Komunikace činem	Verbální a neverbální komunikace je v souladu s činy.

Z rozboru záznamu pozorování výukové lekce je zřejmá větší důvěra klientky při samostatné aplikaci,

Hodnocení kurzu klientem po úpravách komunikace

Z rozboru hodnotícího dotazníku technikou škálování od 1 do 5 (hodnota 1 je nejlepší hodnocení, hodnota 5 nejhorší hodnocení) vplynulo:

Klientka uvádí výrazný nárůst spokojenosti s parametrem úroveň odborného obsahu školení z předchozí udělené hodnoty 3 na 1. Jedná se o výrazný nárůst spokojenosti.

Ostatní hodnocené parametry se pohybují v hodnotách 1-2.

Klientka neuvádí žádné návrhy na zlepšení.

## 4.9 Ověření výzkumných předpokladů

Předložené případové studie sledovaly dva základní výzkumné předpoklady. První, který zněl. *Využití aktivních učebních otázek zvyšuje efektivitu učení informačních technologií klientů.* Tento výzkumný předpoklad se potvrdil. Použití aktivních učebních otázek vedlo ke změně klimatu při výuce a především k větší úspěšnosti klientů ve výuce. Předpoklad byl dále potvrzen i vlastním hodnocením výuky klienty.

Druhý výzkumný předpoklad ve znění materiálně didaktické prostředky pozitivním způsobem ovlivňují efektivitu učení klientů, se ve sledovaných případech také potvrdil. Předpoklad byl ověřen v rozhovoru a v písemném hodnocení výuky klienty. Oba klienti hodnotí materiální zabezpečení výuky za důležité, i když ne rozhodující pro své učení. Výukové materiály poskytují klientům oporu především v samostudiu.

Jsem si vědom, že zjištěné poznatky z výzkumného šetření nelze zobecňovat, že jsou vázány pouze na sledované případy.

## 5 Výstup pro pedagogickou praxi

Na základě své profesní praxe a nastudované literatury předkládám souhrn doporučení pro lektory IT. Uvedená doporučení slouží především k reflexi vlastní práce lektora. Výstupy z bakalářské práce jsem shrnul do desatera pro komunikaci mezi lektorem a klientem ve výuce informačních technologií.

Jako výchozí bod pro doporučení pro praxi jsem vyšel z obecných didaktických zásad obecné didaktiky a aplikoval jsem je na poznatky didaktiky technických odborných předmětů (Vaněček a kol., 2016)

Pro vzdělávání dospělých, zejména pro poskytování specializovaných kurzů jaké byly popsány v práci, je prioritní dodržení zásady spojení teorie s praxí. Úzce specializované kurzy vyžadují od lektora i jeho jistou znalost vykonávané profese klienta. Lektor by si měl vždy uvědomit, že vyučuje obor, kterému se většinou dlouhodobě věnuje a to, co jemu připadá jednoduché a zřejmé, je pro klienta s jiným zaměřením v oboru informačních technologií neznámé. Měl by tedy stále ověřovat úroveň osvojených poznatků a dovedností, například využíváním učebních otázek. Lektor tedy nemůže při výuce postupovat mechanicky, ale výuku individualizovat podle potřeb svých klientů. Tato individualizace má svá omezení, která plynou z nutnosti dodržet metodiku certifikovaných kurzů. Metodika těchto kurzů respektuje zásadu soustavnosti, tedy celý obsah učiva je podáván v logickém uspořádání a zásadu vědeckosti. Dále uvádím zásadu názornosti,



kteřá vypovídá o schopnost a kreativitě lektora zprostředkovat zážitky z učení tak, aby nedocházelo k vysvětlování abstraktních pojmů dalšími abstraktními pojmy. Závěrem uvádím ještě zásadu aktivity žáka při učení. Její naplnění vyžaduje od lektora vhodnou motivaci klienta.

Jsem si vědom, že didaktických zásad je velké množství a vyvíjejí se v kontextu poznatků pedagogicko-psychologického výzkumu a z příkladů dobré praxe. Jako určité shrnutí z realizované praktické části uvádím souhrn nejdůležitějších poznatků, které jsem si osvojil při realizaci mého výzkumného šetření.

DESATERO pro komunikaci mezi lektorem a klientem ve výuce informačních technologií.

1. Domluvte si s klientem pravidla komunikace.
2. Úroveň jazyka přizpůsobte uživatelským dovednostem klienta.
3. Ověřujte, že význam používaných termínů je klientovi zřejmý.
4. Nově osvojované poznatky aplikujte na konkrétních případech.
5. Opakujte postupy, aby došlo k jejich automatizaci.
6. Simulujte situace, které klient řeší ve své práci.
7. Přizpůsobujte se požadavkům klienta.
8. Vytvářejte bezpečné a stimulační prostředí pro výuku s využitím aktivních učebních otázek.
9. Vystupujte z expertní role, buďte kolegiální.
10. Při hodnocení výsledků učení klienta si uvědomte, že hodnotíte výsledky svojí práce.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřil na zkoumání pedagogické komunikace, konkrétně na využití aktivních učebních otázek ve výuce informačních technologií. V praktické části jsem zvolil kvalitativní šetření, pracoval jsem metodou případové studie. Cílem práce bylo na základě předložených kazuistik vybraných klientů sestavit doporučení pro pedagogickou komunikaci se zaměřením na výuku informačních technologií. Domnívám se, že cíl práce jsem splnil. V průběhu psaní práce jsem přicházel na další možné vylepšení práce. Získané zkušenosti bych proto rád zúročil v případném dalším studiu. Jsem také rád, že výsledky práce našly uplatnění v praxi. Na základě dobré zkušenosti s použitím kolegiální hospitace firma navrhuje do firemního vzdělávání zahrnout i vzdělávání z oblasti andragogiky se zaměřením na komunikační dovednosti, konkrétně práci s video tréninkem.

# Seznam použité literatury

1. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Sociální komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1357-4.
2. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
3. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.
4. BROCKMEYEROVÁ-FENCLOVÁ, J., ČAPEK, V., KOTÁSEK, J. (2000). *Oborové didaktiky jako samostatné vědecké disciplíny*. *Pedagogika*, roč. 50, č. 1, s. 23–37.
5. CAPPONI, Věra a Tomáš NOVÁK. *Asertivně do života*. Dot. Praha: Grada, 1995. ISBN 80-716-9082-1.
6. COTTON, K. Classroom Questioning. School Improvement Research Series, Close-up Northwest Regional Educational Laboratory 2000 [online], [cit. 21.2.2020], Dostupné z: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/effective-schooling-practices-508.pdf>
7. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. Rozvoj informační gramotnosti na středních školách ve školním roce 2018/2019. Tematická zpráva. ČŠI 2019.
8. DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2018-0.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728636.
10. FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7.
11. GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5104-9.
12. HADJMOUSSOVÁ, Z. *Pedagogicko psychologické poradenství I. Dia-gnostika*. Praha: PedF UK, 2002.
13. HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978–80–247–3037–0.
14. HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do sociální a pedagogické komunikace*. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2006. ISBN 80-867-2316-x.

15. HORÁK, F. CHRÁSKA, M Metodologie pedagogiky. Olomouc: Univerzita Palackého, 1983.
16. HŘEBÍK, František. *Obecná ekonomie*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-101-4.
17. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
18. JANÍK, T., STUHLÍKOVÁ, I. Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia in education*, 2010 1(1), s. 5–32.
19. KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
20. KELLER, Jan. Nedomyšlená společnost. Brno: Doplněk, 1992. ISBN 80-901102-0-7.
21. KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80247-2857-5.
22. KRAUS, B. Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, roč. LIII, 2003 s. 253-269.
23. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Jak si navzájem lépe porozumíme: kapitoly z psychologie sociální komunikace. Praha: Svoboda, 1988.
24. LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti : polemický spis*. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2530-2.
25. LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
26. MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1031-2.
27. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. : Výukové metody. Brno: PdF MU, 2003.
28. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
29. MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika. 2., přeprac. vyd.* Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

30. NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
31. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
32. PACHMANN, E., HOFMANN, V. (1981). *Obecná didaktika chemie*. Praha, SPN. ISBN 14-459-81.
33. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
34. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
35. SCHARLAU, Christine. *Techniky vedení rozhovoru: zdokonalte své komunikační dovednosti*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2234-4.
36. ŠEĎOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
37. ŠMARDOVÁ, A. Neverbální chování učitelů ve vyučovacích hodinách. *Studia paedagogica* roč. 21, č. 1, rok 2016.
38. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Aspi, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
39. THIEL, E. *Mluvíme tělem*. Knižní klub, 1997. ISBN 80-7176-511-2.
40. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
41. VANĚČEK, David a kolektiv. *Didaktika technických odborných předmětů*. Praha: České vysoké učení technické v Praze, 2016. ISBN 978-80-01-05991-3.
42. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
43. VALIŠOVÁ, A., VALENTA, J., SINGULE, F.. *Didaktika pedagogiky*. Praha: SPN 1990. ISBN 80-7066-105-4.
44. VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 9788086723549.

45. VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu. Ostrava: Ostravská univerzita, 2004. ISBN 80-704-2963-1.
46. WALTEROVÁ, Eliška. Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.
47. VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-387-1.
48. WATZLAWICK, Paul, Janet Beavin BAVELAS a Don D. JACKSON. Pragmatika lidské komunikace: interakční vzorce, patologie a paradoxy. 2., rev. vyd., Newton Books, 2011. Gaia. ISBN 978-80-8732-500-1.

# Seznam grafů

Graf 1 Činitelé učení.....	26
----------------------------	----

# Seznam tabulek

Tabulka 1 Specifika vdělávání dospělých .....	22
Tabulka 2 Činitele ovlivňující výsledky učení v kurzu.....	26



