

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

2019-2021

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Lenka Kubecová**

**Aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých**

Praha 2021

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph. D.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES

2019-2021

**DIPLOMA THESIS**

**Lenka Kubecova**

**Activating experiential methods in adult education**

Prague 2021

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph. D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 23. 2. 2021

Lenka Kubecová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala Ing. Kataríne Krpálkové Krelové, Ph. D. za odborné vedení, cenné rady, čas a trpělivost při zpracování této diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje aktivizačním zážitkovým metodám v diskursu vzdělávání dospělých. Práce představuje klasifikaci aktivizačních metod, nahlíží na ně skrze modely prožitkového učení a zabývá se možnostmi jejich využití v rámci vedení reflexe.

Cílem práce je analyzovat fenomén aktivizačních metod v rámci dalšího vzdělávání učitelů MŠ. Parciálním cílem práce je komparovat některé faktory v oblasti aktivizačních metod mezi dalším vzděláváním učitelů běžných MŠ a lesních MŠ.

V praktické části je obsáhnut empirický výzkum, kde v rámci dotazníkového šetření jsou zjišťovány motivace, zkušenosti a následný transfer do praxe, v souvislosti s aktivizačními metodami na kurzech DVPP.

## **Klíčová slova**

aktivizační metody, biodromální přístup, další vzdělávání pedagogů, prožitkové učení, reflexe, vzdělávání dospělých

## **Annotation**

The thesis is focused on activation experiential methods in the discourse of adult education. The work presents the classification of activation methods, looks at them through models of experiential learning and deals with the possibilities of their use in reflecting.

The aim of the work is to analyze the phenomenon of activation methods in the further education of kindergarten teachers. The partial aim of the work is to compare some factors in the field of activation methods between further education of teachers of ordinary kindergartens and forest kindergartens.

The practical part contains empirical research, where the questionnaire survey identifies motivation, experience and subsequent transfer into practice, in connection with activation methods at DVPP courses.

## **Keywords**

activating methods, adult education, biodromal approach, experiential learning, further education teachers, reflection

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>11</b>
1.1 Edukace dospělých v kontextu teorie celoživotního učení.....	11
1.2 Další profesní vzdělávání.....	13
1.3 Motivace ke vzdělávání v dospělém věku.....	16
<b>2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....</b>	<b>18</b>
2.1 Další vzdělávání pedagogů.....	18
2.2 Legislativní rámec v DVPP.....	19
2.3 Edukace pedagogů jako rozvoj profesních kompetencí.....	20
2.4 Mentoring jako forma dalšího vzdělávání pedagogů.....	23
<b>3 MODEL Y PROŽITKOVÉHO UČENÍ V EDUKACI DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>25</b>
3.1 Modely prožitkového učení.....	25
3.2 CYKLUS UČENÍ PROŽITKEM PODLE KOLBA.....	26
3.3 Priestův model zkušenostního učení.....	28
3.4 MODEL ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ PODLE JARVISE.....	29
<b>4 AKTIVIZAČNÍ ZÁŽITKOVÉ METODY.....</b>	<b>31</b>
4.1 Aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých.....	31
4.1.1 Klasifikace výukových metod se zaměřením na aktivizační metody.....	33
4.1.2 Diskusní metody.....	34
4.1.3 Situační metody.....	36
4.1.4 Inscenační metody.....	36
4.1.5 Metody řešení problému.....	38
4.1.6 Didaktické hry.....	40
4.2 Hra z pohledu zážitkové pedagogiky.....	42
4.3 Netradiční aktivizační metody aplikovatelné v DVPP.....	43
4.3.1 Projekt.....	44
4.4 Aktivizační metody v rámci reflexe kurzu DVPP.....	45
4.4.1 Aktivizační metody reflexe.....	47
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>49</b>
<b>5 FENOMÉN AKTIVIZAČNÍCH METOD V RÁMCI DVPP.....</b>	<b>49</b>

5.1	CÍLE a hypotézy práce.....	49
5.2	Metoda empirického výzkumu .....	50
5.3	PROFILACE VZORKU RESPONDENTŮ .....	51
5.4	VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	55
5.5	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ.....	63
5.6	DOPORUČENÍ PRO praxi.....	68
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....</b>	<b>77</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>



## ÚVOD

Tato diplomová práce se věnuje tématu aktivizačních zážitkových metod. Spojuje tak požadavek moderního vzdělávání na vlastní aktivitu studujícího a uvádí jej do kontextu zážitkové pedagogiky.

Participace na vzdělávacím procesu pro studujícího přináší větší možnost ovlivňovat jeho průběh, přizpůsobovat ho svým potřebám, vzdělávat se v oblastech, které jsou pro něj přínosné. Aktivita studujícího přináší větší zapojení do vzdělávacích procesů, tím hlubší zabřednutí do témat vzdělávání.

Aktivizační metody mají velký potenciál v rozvoji kompetencí. Pojem kompetence je spojován s moderním pojetím vzdělávání všeobecně. Představují symbol vzdělávání dospělých. Jedinec uplatňující schopnosti v oblasti komunikace, kooperace a flexibility je na současném pracovním trhu žádaný.

Aktivizačních metod existuje celá škála, čímž tvoří vzdělávací proces tvárným a tvůrčím. Tyto metody přinášejí studujícím prostor pro hlubší a atraktivnější přenos znalostí než pouhým slovním předáním. Přípravou takového vzdělávání jsou výše zmiňované kompetence rozvíjeny i u lektorů DVPP.

Aktivizační metody jsou často spojovány se školním prostředím, ale velký potenciál mají i ve vzdělávání dospělých. Opomíjeným kontextem je spojení se zážitkovou pedagogikou, především v oblasti reflexe. S ohledem na některý z modelů prožitkového učení a využitím aktivního potenciálu účastníků, lze ze zpětné vazby získat mnohem více výstupů ke kvalitě lektorské práce, tak výstupy využitelné v následné práci účastníků.

Tato práce navazuje na bakalářskou práci autorky věnující se oblasti zážitkové pedagogiky. Oblast zážitkové pedagogiky je autorce blízká od roku 2016, odkdy začala jezdit jako instruktorka na zážitkové kurzy. Výběr profesního zařazení skupiny respondentů autorku zajímal ze dvou důvodů. Prvním vychází z předešlého vzdělávání autorky v této oblasti a faktu, že autorka v této oblasti dva roky pracovala. Současně v tomto kontextuálním spojení dalšího vzdělávání předškolních pedagogů a aktivizačními

metodami není provedeno tak obsáhlé množství výzkumů, zvláště v oblasti lesních průvodců. Aktivizující metody jsou v pojetí zážitkové pedagogiky i moderním pojetí výuky nutností i centrem zájmu mnoha pedagogů.

Cílem práce je zmapování fenoménu aktivizačních metod v prostředí dalšího vzdělávání předškolních pedagogů. V dílčích částech se práce zaměřuje na konkrétní aktivizační metody využívané za tímto účelem. Poukázáno je také na oblasti aplikace těchto metod do praxe předškolních pedagogů na základě absolvovaných kurzů DVPP. Práce se snaží najít souvztažnost mezi kurzy DVPP využívajícími aktivizační metody a zařízeními produkujícími předškolní a lesní pedagogiku. Současně komparovat tyto odlišné koncepce ve vztahu k aktivizačním metodám.

Teoretická část vychází z obecného konceptu vzdělávání dospělých. Pojímá vzdělávání pedagogů ve vztahu ke kompetencím. Směřuje ke konkrétním aktivizačním technikám a staví je do kontextu zážitkového horizontu. Tato část práce také mapuje modely prožitkového vzdělávání, ze kterých lze vycházet při dalším vzdělávání dospělých. V modelech je zakomponovaný prvek reflexe.

Praktická část se věnuje empirickému šetření. Vyhodnocuje data z vytyčené oblasti získaná dotazníkovým šetřením. Dotazníkové šetření se zaměřovalo na předškolní pedagogy z běžných a lesních MŠ. Pomocí ověřování hypotéz přináší tato část konkrétní výsledky tohoto šetření. Cílem dotazníkového šetření bylo zmapovat stav zapojení aktivizačních metod do dalšího vzdělávání pedagogů a jejich využitelnost v praxi.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

### 1.1 EDUKACE DOSPĚLÝCH V KONTEXTU TEORIE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

V širším kontextu se práce věnuje oblasti vzdělávání dospělých. Vývojová psychologie vyvozuje různá hlediska, kdy je člověk dospělý. Jedním z hlavních parametrů je nezávislost, především v oblasti sociální a ekonomické. Dalšími parametry je zvnitřnění si role dospělého a pevné zakotvení v ní. Jedinec musí plně převzít zodpovědnost za průběh svého života. S tím souvisí vyjasnění si osobních cílů. Typickým znakem je založení rodiny a péče o ní. Starší jedinec dosahuje výsledků v pracovním životě a následně jej opouští.

Z výše vytyčených bodů je patrné, že k dosažení některých mezníků či obstatí v některých rolích je nutný další rozvoj, který lze zajistit dalším vzděláváním. Účast na vzdělávání dospělých souvisí s naplněním vyšších pater Maslowovy pyramidy potřeb. Mezi něž patří seberealizace a sebeaktualizace. Erik Erikson, ale i další jako Vaillant, se dívá na vývoj jedince jako na systém na sebe navazujících krizí či úkolů, které je potřeba vyřešit. Ve dospělosti staví proti sobě tvořivost versus stagnaci. Právě ona kreativita je ústředním motivem k dalšímu vzdělávání, naplnění potřeb jedince. Kreativita je spojována s dalším vzděláváním pedagogů pro naplnění jejich profese. Kreativitu využívají aktivizační metody, skrze které lze vzdělávání dospělých realizovat.

Na vzdělávání dospělých autor nahlíží jako na biodromální proces. Průcha (2012, s. 46) jej definuje jako aktivní naplňování motivací a potřeb seberealizace v duchu evropského kontextu lifelong a lifewide learning. Tento přístup v kontextu teorie celoživotního učení má pro jedince význam spolupodílení se na rozvoji jedince pro celý jeho život. Současně se tímto procesem jedinec podílí na vývoji společnosti.

Biodromální vzdělávání je legislativně podpořeno v rámci právního dokumentu č. 761/2007 Strategie celoživotního učení. Tato integrovaná koncepce průřezové

kompetence v této oblasti v politice ČR. Strategie charakterizuje celoživotní vzdělávání jako kontinuální proces, kdy každý jedinec rozmanitými způsoby přechází mezi edukací a aktivním výkonem profese po celou délku jeho životní dráhy.

Celoživotní vzdělávání dle Vetešky (2008, s. 13) je nezbytným principem pro efektivní uplatnění na trhu práce, neboť zahrnuje adaptaci na reformy v různých oblastech lidského života. Tím zapřičiňuje osobnostní rozvoj.

Autor se ve vztahu k vzorku respondentů dotazníkového šetření v praktické části práce, zamýšlí nad otázkou nad významem celoživotního vzdělávání pedagogů. Tento proces vychází z vnitřních motivů být kreativní a učit se. Pedagogické vzdělávání začíná na SŠ pedagogických, následně je naplňováno studiem na terciálním stupni vzdělávání. Pedagogické poznatky jsou rozšiřovány v rámci studia pro splnění dalších kvalifikačních požadavků. V rámci celoživotního vzdělávání lze absolvovat rozšiřující studium pro různé stupně anebo oblasti vzdělávání. Naopak lze v rámci Celoživotního vzdělávání získat pedagogické minimum. Osobnostní rozvoj, získání poznatků o metodikách a didaktice, předávání zkušeností z praxe a dovednosti z oblasti psychohygieny lze rozvíjet v rámci kurzů DVPP.

V českém prostředí teorie o celoživotním vzdělávání nalezneme u autorů Bartáka, 2007, Tureckiová, 2008, Rabušická, 2016.

Ze zahraničních autorů se významně blíží k českému pojetí andragogiky Peter Jarvis. Tato práce nalézá průsečík mezi jeho teoriemi celoživotním učením a zážitkovou pedagogikou. O jeho pojetí modelu zkušenostního učení pojedná jedna z následujících kapitol.

Autoři Findsen a Formosa (2011, s. 21-36) ve své práci upozorňují „roztříštěnost“ vzdělávání dospělých, v globalizujícím světě a sociálním kontextu upozorňují na přechod k ucelenější teorii celoživotního vzdělávání. Shodně s ostatními autory ukazují souvislosti celoživotního učení s evropskými koncepčními dokumenty. Poukazují na souvislost vzdělávání dospělých a Jarvisovy cíle lifelong learningu. Tyto cíle jsou shodné s vizemi z české verze Strategie celoživotního učení.

Mezi další zahraniční autory věnující se oblasti učení dospělých řadíme Mezirow, 1991. Mezi soudobé autory lze uvést Scales, 2011.

## 1.2 DALŠÍ PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Další profesní vzdělávání deklaruje obecný rámec pro další vzdělávání pedagogů, na který je práce zaměřena. Další profesní vzdělávání navazuje na již absolvované vzdělávání pro získání kvalifikace. Tento typ vzdělávání by měl rozvíjet různé složky způsobilosti jedince k výkonu profese. Jedinec by měl být úspěšnější v pracovním životě. Vzdělávání musí být realizováno s ohledem na změny ve společnosti a aktuální výsledky vědeckých teorií.

Další profesní vzdělávání zaujímá širokou působnost. Jeho teorie jsou aplikovatelné od kurzů pro vrcholové manažery, aplikovatelné skrze zážitkovou pedagogiku. Kurzy pro rozvoj schopností v různých povoláních. V neposlední řadě se věnuje oblasti rekvalifikačních kurzů a problematice nezaměstnanosti.

Kapitoly věnované této oblasti nalezneme v monografiích autorů Beneše, 2003, Tureckiové, 2008, Průchy, 2014.

Mezi významnější výzkumné práce lze zařadit projekt z oblasti celoživotního vzdělávání Rabušické (2004-2008), který byl přetransformován do publikace *Učíme se po celý život*. Výsledky výzkumu se snaží postihnout andragogickou situaci v ČR, včetně všech forem vzdělávání dospělých. V rámci dalšího profesního vzdělávání se věnuje podílu na jeho účasti. V horizontu oborů se nejvíce zapojují ty, které řadíme do skupiny druhotných služeb. Nejvíce programů probíhá v oblasti školství. Následně také v oblasti bankovníctví, zdravotnictví a veřejné zprávy. Beneš (2003, s. 185-186) tyto obory řadí mezi oblast specifických programů pro zvláštní typ vedoucích pracovníků.

V rámci dalšího vzdělávání vznikla v roce 2015 analytická zpráva z projektu KOOPERACE, která cílí na skupinu zaměstnanců v ČR. Výzkum ukazuje, že se zvyšuje Další profesní vzdělávání externě. Kolomazník (2015, s. 17) uvádí, že v roce 2005 představovalo interní vzdělávání 56% kurzů podnikového vzdělávání, zatímco v

roce 2010 již pouhých 36%. Rozmach DV v posledních letech potvrzují ve svých monografiích také Zormanová či Beneš.

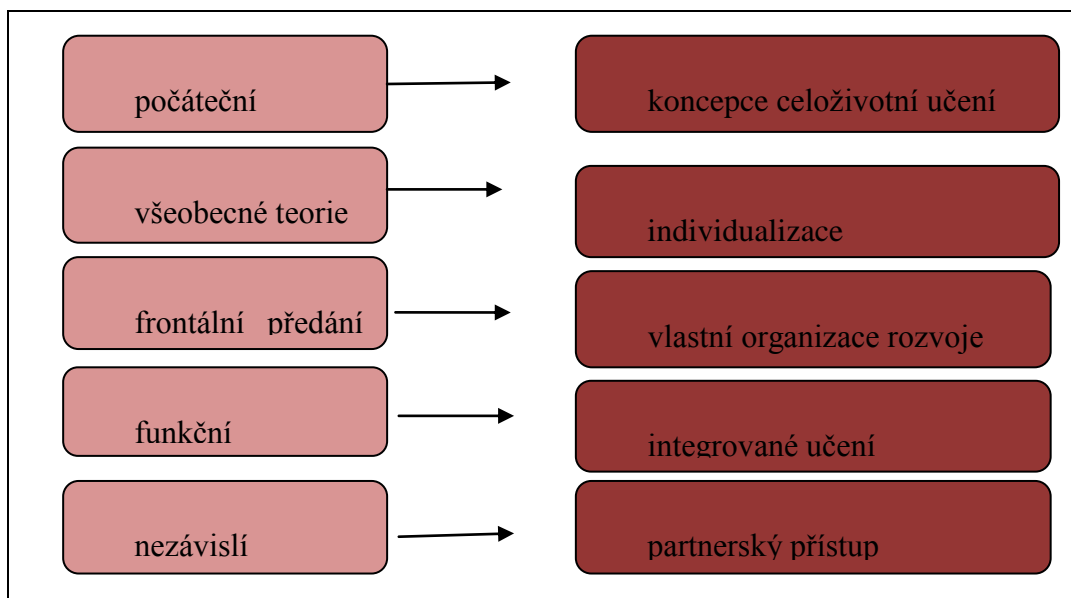
Na účastníky forem dalšího profesního vzdělávání lze nahlížet skrze různé aspekty. Z horizontu profesního zařazení se nejčastěji vzdělávají řídicí, odborní a administrativní pracovníci. Z pohledu ekonomické aktivity se nejvíce vzdělávají zaměstnanci na plný úvazek, následně až podnikatelé či ženy na mateřské dovolené (Rabušická, 2008, s. 134). To souvisí s ochotou spolupodílu na investicích do dalšího vzdělávání. Výzkumy v ČR uvádějí, že zhruba třetinu dotazovaných, že by byla ochotna z části DV financovat z vlastních zdrojů, většina však spoléhá na zaměstnavatele (Kolomazník, 2015, s. 30).

Jedním z faktorů pro úspěšný proces edukace je vliv motivace účastníků. Těmito aspekty se zabývá i další odborné vzdělávání. Kolomazník (2015, s. 23) uvádí, že větší vnitřní stimulaci pociťují dospělí zaměřující se na pracovní výkon a pozici. Méně motivovaní jsou lidé zaměřující se na rodinu a ti, kteří mají pevnou pracovní pozici bez možného pracovního postupu. Rabušická (2008, s. 107) upozorňuje, že větší motivaci ke vzdělávání mají vysokoškolsky vzdělaní lidé. Mužík (2005, s. 9) propojuje motivaci s cíli a potřebami učícího se. Úspěch představuje jako nejefektivnější druh motivace ve vzdělávání. Ve dalším profesním vzdělávání by měl motivaci podpořit také lektor, podporou účastníku v zájmu o probíraná témata a seberealizaci.

Rozdíly v zapojení se do dalšího vzdělávání můžeme najít v rámci jednotlivých krajů. Determinanty závisí na ekonomice a možnostech nabídek kurzů v dané oblasti. Největší podíl participace byl v roce 2005 v Karlovarském kraji a kraji Vysočina. Praha zaujímala šesté místo až za Jihočeským krajem. Liberecký kraj zaujímal až jedenácté místo (Rabušická, 2008, s. 136). Ačkoliv právě v Libereckém kraji mezi roky 2010 a 2012 probíhal regionální výzkum dalšího vzdělávání, autorskou trojicí Čepelka, Palán a Simonová. V rámci této studie byly nastíněny trendy dalšího vzdělávání. Inovace v dalším profesním vzdělávání zahrnují individualizaci programů, tím lze zahrnout vytvoření programu dle potřeb konkrétní instituce, konkrétní formulování obsahu vzdělávání, ale také přizpůsobování forem vzdělávání ze strany nabídky. S tím souvisí analýzy potřeb zaměstnanců i zaměstnavatelů. V poslední době bývá v této oblasti zdůrazňována poradenská činnost. Výzkumy sledují pozitivní vlivy koučinku či mentoringu na pracovišti. Mentoring je často spojován s profesí učitele. Hlavními

inovacemi v posledních letech je rozmach e-learnig a rostoucí význam IT prostředků. Většina prací vyzývá k legislativnímu zastřešení a vpracování dalšího vzdělávání do vzdělávací soustavy.

**Obrázek 1: Trendy v dalším profesním vzdělávání**



Zdroj: autor práce

Na otázky krajské podpory i využitelnosti systému uznávání dalšího vzdělávání částečně odpovídá Koncepční studie dalšího vzdělávání, vypracovaná pod MŠMT. Podle ní kraje mají vlastní zájmy zvyšovat podíl zaměstnanosti a konkurenceschopnosti, proto se zabývají otázkami DV. Z těchto důvodů kraje zpracovávají tzv. koordinační orgán. Tento plán by měl nacházet podklady ve Strategii rozvoje lidských zdrojů (2003). Koordinační orgány v krajích by měli zastávat poradní funkci pro vědění regionu. Dále by měl navrhnout účelová východiska. Neustále podporovat vzájemnou kooperaci dotčených institucí v rámci kraje, současně kooperaci mezi kraji navzájem. Z výsledků koncepce vyplývá, že v současné situaci jsou rozdíly mezi jednotlivými kraji. Diference vyplývají z konkrétního složení představenstva daného kraje, především osobnosti hejtmána. Jedná se o jejich osobní reference v oblasti DV. Z koncepce vyplývá, že upřednostňovanou oblastí v rezortu vzdělávání v krajích zastává řešení situace ve školách na úkor DV (Koncepční studie DV, 2013).

Dle Čepelky, Palána, Simonové (2012, s. 89) lze v rámci Libereckého kraje využít podpory od Krajského úřadu s Úřadu práce. V oblasti DV bývají nejvíce využívány rekvalifikace, pomoc s dotacemi. V Libereckém kraji by zadavatelé vzdělávání ocenili více individuálního přístupu a zatraktivnění rekvalifikačních kurzů od Úřadu práce, což souvisí s naplňováním soudobých trendů v dalším profesním vzdělávání. Od Krajského úřadu by zadavatelé vzdělávání uvítali rozšíření nabídky specializovaných kurzů a větší míru informovanosti - komunikace. Současně v Libereckém kraji oblast DV zastupuje Krajská pobočka Národního institutu dalšího vzdělávání, Centrum vzdělanosti Libereckého kraje a vzdělávací agentury.

### 1.3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ V DOSPĚLÉM VĚKU

Při náhledu do pedagogického slovníku zjistíme, že motivaci lze chápat jako *komplex interních a externích činitelů, jenž směřují lidské počínání k dosažení cíle* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159).

Sitná (2009, s. 18) uvádí, že motivace vychází z potřeby vzdělávajícího se získávat nové informace. Významně ovlivňuje efektivitu edukačních procesů. Existuje celá řada důvodů být motivován ke vzdělávání. Učíci se si může být vědom využitelnosti poznatků v praxi, dále získat klasifikaci. Zvládnutí výzvy nebo pochvala může jedinci posílit sebevědomí. V neposlední řadě může jedince motivovat vlastní zájem o téma anebo prostá radost ze vzdělávání.

Odlišné činitele, jenž mohou motivovat jedince ke vzdělávání uvádí Hunterová in Pecina (2009, s. 31). Zvládnutelná míra nejistoty vede k aktivnímu podílení se na výsledku. Dále emoce doprovázející učení, pouze pozitivní atmosféra motivuje k zapojení se do procesu. Samotný úspěch zvyšuje motivaci. Úspěšnost ve vzdělání se odráží v objektivní reflexi.

Oblasti vzdělávání dospělých má svá specifika, jedním z nich je nutnost vnitřní motivace pro dosahování cílů. Dle Zormanové (2012, s. 47) je věk jedním z faktorů ovlivňující procesy motivace a vzdělávání. Důvod pro mladé lidi ke vzdělávání představuje kariéra. Avšak pro starší jedince je motivací aktivní způsob prožití volného času.



Kotrba a Lacina (2011, s. 78) vyzdvihuje potenciál aktivizačních metod, kdy ony samy o sobě mohou být motivačním faktorem ke vzdělávání. Participace vzdělaného na realizaci semináře může zvyšovat jeho zájem o předkládané tematiky. Pro demotivované jedince mohou být právě aktivizační metody podnětem ke změně přístupu ke studiu.

V konceptu zážitkové pedagogiky má motivace klíčovou roli. Často jsou účastníkům předkládány výzvy. Jejich úkolem je zvyšovat celkovou výkonnost účastníka, tím ho vést k osobnostnímu rozvoji.

Existuje celá řada prostředků, kterými lze dospělé účastníky motivovat k zapojení se do programu. Na zážitkových kurzech to bývá často forma krátké úderné divadelní scénky, která má navnadit účastníky na následující aktivitu. PŠL ráda pracuje na svých kurzech s atmosférou dne anebo tmou. Někdy stačí jen zajímavé místo, které má účastníky nadchnout. Neotřelými metodami jsou fotografie či shlédnutí filmu.

Na toto pojetí upozorňuje Hanuš, Chytilová (2009, s. 71), který představuje ve své práci tzv. proces cílevědomé motivace. V jeho rámci lektor aplikuje své dovednosti k naladění účastníků na aktivitu. Ta plní funkci procesu naplňování edukačních cílů, do nichž se účastník dobrovolně zapojuje.

Činčera (2007, s. 75) motivační fázi označuje pojmem *zarámování*. Účastníci jsou naladěni na další aktivitu skrze obrazné vyjádření. Tato metoda není jen pouhou motivací, ale snaží se propojit činnosti s vlastními empiriemi. Tím založit podklad pro závěrečnou reflexi. S tímto pojetím je nejvíce souvztažné univerzální *zarámování*. Mnohem větší procento motivace přináší fantastické pojetí motivace. Avšak z něj nelze vyvodit podklad pro reflexi. Nicméně lze u něj najít korelace s legendou v metodice PŠL. Po vyhodnocení předešlých možností se jeví jako nejvhodnější *zarámování*, které vychází z přirozeného prostředí či zkušeností účastníků. U předškolních pedagogů to bude prostředí MŠ.

Z výzkumů (Rabušická, 2008, AIVD, 2009) nejčastěji vyplývá, že bariérami pro vzdělávání v dospělém věku jsou finanční prostředky a malé časové možnosti. Naopak pozitivními motivy pro další vzdělávání bývá potřeba seberealizace, potřeby v oblasti profese nebo reakce na konkurenci na trhu práce.

## 2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

### 2.1 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

V následující kapitole autorka pojednává o oblasti dalšího vzdělávání pedagogů. Současně vychází z obecného pohledu na vzdělávání dospělých, následně na konkrétní oblast vzdělávání předškolních pedagogů.

Andragogický slovník vykládá pojem dalšího vzdělávání dospělých jako *celoživotní rozvoj profesních kompetencí, jenž navazuje na pregraduální vzdělávání* (Průcha, Veteška, 2012, s. 64). Povinnost dalšího vzdělávání učitelů je zakotvena v zákoně č.563/2004 (Školský zákon). Cílem dalšího vzdělávání pedagogů je zachování a vzrůst úrovně profesních kompetencí. Tento typ vzdělávání lze realizovat na vysokých školách, v Národním institutu pro další vzdělávání, vzdělávacích institucích nebo samostudiem (Průcha, Veteška, 2012, s. 64-65).

Vzdělávání učitelů je chápáno jako systematický, nepřetržitý proces, který se transformuje do osobnostního rozvoje. Tento proces flexibilně vyrovnává reformy školství i společnosti. Smyslem kurzů DVPP je vytvořit pedagogům dimenzi pro kreativní naplnění své profese po celou dobu jejich kariérního života (Mužík, 2012).

Při komplexním pohledu na edukaci učitelů zjistíme, že pedagog se profesně rozvíjí mimo jiné i během samotné pedagogické praxe. V rámci přípravy na výuku probíhá samostudium. V případě setkání se s novým problémem se s ním musí pedagog samostatně seznámit. K rozvoji profesních kompetencí dochází v rámci interakce se žáky, nejen v „umělém“ prostředí na kurzu (Kohnová, 2012, s.20).

Na dělení různých forem vzdělávání v rámci profesního růstu pedagogů se autorka zaměří v další kapitola s ohledem na Školský zákon. Další kapitoly se budou věnovat oblasti „organizovanému“ vzdělávání učitelů v rámci seminářů pro ně určených.

## 2.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC V DVPP

Další vzdělávání pedagogů je zakotveno v základních dokumentech, kterými jsou zákon č. 561/2004 Sb., tj. **Školský zákon** a č. 563/2004 Sb. **zákon o pedagogických pracovnících**. Tento zákon uděluje pedagogům povinnost se vzdělávat během své profesní kariéry. Tím se upevňuje a obohacuje kvalifikace pedagogů. Vzdělávání pedagogů probíhá na vysokých školách či v jiných akreditovaných zařízeních nebo samostudiem (Mužík, 2012, s. 156).

Předešlý zákon doplňuje **vyhláška č. 317/20015 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění** zavazuje pedagogy k povinnosti se účastnit dalšího vzdělávání, čímž se úroveň jejich nabytého vzdělání udržuje či lépe ještě zvyšuje. V této vyhlášce jsou formulovány důležité kompetence pro výkon profese pedagoga a způsob jejich získávání (Mužík, 2012, s. 156).

Vyhláška vymezuje různé formy, kterými se pedagogičtí pracovníci vzdělávají. Základní formou je **studium pro splnění kvalifikačních požadavků**, čímž pedagog získá potřebné kompetence v oblasti pedagogiky a psychologie. Pro oblast respondentů mého šetření to je pedagogická způsobilost - učitel mateřské školy. Další možností je **studium ke splnění dalších kvalifikačních požadavků**. Této formě studia je uskutečňováno i studium pro vedoucí pracovníky a další specializované profese tj. výchovný poradce, prevence sociálně - patologických jevů (Kohnová, 2004).

Třetí formou, kterou lze naplňovat další vzdělávání pedagogických pracovníků je **studium k prohlubování odborné kvalifikace**. Toto studium bývá v oblasti andragogiky nejrozšířenější. Oblast aktivizačních metod je zde nejlépe aplikovatelná v podobě, která je navržena v dalších kapitolách. Toto vzdělávání má průběžný charakter, zaměřuje se na aktuální otázky v oblasti pedagogiky, psychologie a souvisejících věd. Naplňováno bývá semináři v rozsahu nejméně 4 hodiny tj. otevřený vzdělávací program. Lze jej realizovat jako program na objednávku, e-learnig či samostudium (Mužík, 2012).

DVPP probíhá v institucích pro další vzdělávání nebo na vysokých školách, proto autorka také uvádí v tomto legislativním vymezení **zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách.**

Mezi další právní dokumenty stanovující další vzdělávání pedagogických pracovníků lze zmínit **vyhlášku 139/1997 Sb. o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků, zákon č.179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání** nebo **262/2006 Sb. Zákoník práce.** Samozřejmě nelze opomenout důležitý strategický dokument k oblasti edukace, kterým je Národní program rozvoje vzdělávání v ČR tzv. **Bílá kniha, 2001.**

V současných pedagogických otázkách je probírána **Novela zákona o pedagogických pracovnících**, která nabízí řadu výrazných změn. Novela mění oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Ruší akreditace krátkodobých DVPP, čímž by většina kurzů byla neakreditovaná. Nebyl by nástroj pro kontrolu jejich kvality. Bez akreditace nelze kurzy DVPP proplácet z ESI fondů. Dále Novela uvádí rozpor v doplňování pedagogické způsobilosti u nekvalifikovaných učitelů (Pedagogická komora, 2020).

Na podkladě výše uvedených legislativních dokumentů ředitel školy zpracovává plán DVPP na daný školní rok, podle kterého organizuje profesní rozvoj svých pedagogických pracovníků. Obsahu a většímu rozboru DVPP je věnována další kapitola.

## **2.3 EDUKACE PEDAGOGŮ JAKO ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ**

Z obecného hlediska má vzdělávání udržovat naučené dovednosti a rozvinuté schopnosti, následně jejich úroveň zvyšovat. Totéž pravidlo platí v edukaci dospělých. Jaká oblast je cílem rozvoje u pedagogů? Vzdělávací semináře nabízejí různé tematické celky, avšak všechny spojuje stejný cíl. Tím je rozvoj profesních kompetencí. Primární oblast rozvoje pedagogů v andragogickém diskursu.

Pokud chceme problematiku pochopit blíže, musíme se nejprve zaměřit na vztahující se pojmy. Aby byl pedagog kompetentní pro svou pracovní pozici, musí nejprve tyto dovednosti získat v procesu získávání kvalifikace. Je všeobecně známo, že k tomu napomáhají profilové předměty v rámci oborů na vysokých školách. Standard způsobilosti pedagogů vychází z koncepčních i kurikulárních dokumentů.

V odborné literatuře se shodují autoři (Beneš, 2003, Veteška, 2008, Průcha, 2012), že vysvětlení termínů není jednotné. Často se liší rozsah působnosti a nadřazenost pojmů kvalifikace anebo kompetence. Kohnová (2004, s. 64) poukazuje v základním vymezení na spojitost nejen kvalifikace - kompetence, nýbrž souvztažnost mezi obecnými pedagogickými predikcemi a kompetencemi učitele. Průcha (2012, s. 149) uvádí výhodu v užívání kompetencí, neboť je významově slučitelná s mezinárodními dokumenty (Evropský referenční rámec klíčových kompetencí, 2018). Naopak Vašutová (2004, s. 90) považuje kompetence jako moderní pojem, který lze nahradit českým slovem profesní dovednosti.

Vzhledem k cílové skupině dotazníkového šetření se autorka zaměřuje na profesní dovednosti učitelů MŠ. Ty musí korespondovat s novým pojetím kurikula, kterým je *RVP pro předškolní vzdělávání*. Podle Mertina, Gillernové (2010, s.28) tento dokument opouští předmětové zaměření a orientuje se pedocentrickým směrem. Předškolní pedagog musí mít činnosti, které s dětmi provádí metodicky zpracované s ohledem na jejich věkové zvláštnosti. Dále pedagog musí provádět průběžně diagnostiku dítěte, zjišťovat jeho individuální zvláštnosti. Největší oblastí mezi kompetencemi jsou psychosociální dovednosti. Častými okruhy na seminářích je relevantní poskytování zpětné vazby v různých sociálních rovinách, zvládání konfliktních situací či posílení sebedůvěry pedagoga. Ideální formou je sociálně-psychologický výcvik. V jeho rámci lze rozvíjet i další kompetence, např. týmová spolupráce, kreativita nebo aktivity, které předchází syndromu vyhoření. Výcvik trvá po delší časový interval, jeho zvládání je náročné. Běžnější formou ve vzdělávání předškolních pedagogů jsou kratší semináře zaměřené vždy na jednu konkrétní oblast. Dle Mertina, Gillernové (2010, s. 36) lze aplikovat konzultace skupin pedagogů či pedagogické dílny nebo cvičení s reflexí videozáznamu.

Vališová (2007, s. 131) taktéž uvádí jako důležitou oblast v rozvoji působnosti sociální sféru. Pedagoga vnímá jako osobnost, která by měla být vzorem sociálního chování pro své svěřence . Aby si pedagog osvojil vhodné postupy v sociální sféře, zdůrazňuje důležitost jejich nácviku již v průběhu přípravy na učitelské povolání a následně v dalším vzdělávání. Shodě s Gillernovou nabízí jako vhodnou metodu sociálněpsychologický výcvik.

K efektivní edukaci v rámci dalšího vzdělávání a samostudia lze dovednosti rozčlenit do několika oblastí. Vzdělávající se pedagog by se měl orientovat ve změnách pedagogické i společenské reality, se změnami na pracovišti. Měl by umět zacházet s odbornou literaturou a ICT technikou. Měl by být schopný aplikovat akční výzkum na vlastním pracovišti a tím zdokonalovat své pedagogické dovednosti. Především by měl být schopný autoevaluace (Kohnová, 2004, s. 65). "

Syslová (2015, s.49-56) poukazuje na důležitost vytvoření adekvátních podmínek na pracovišti vzhledem k rozvoji kompetencí. Podle jejího mínění je vhodnou metodou vzájemný mentoring mezi kolegy. Důležitá roli má ředitel MŠ, který musí garantovat optimální předpoklady pro profesní růst.

V současné pedagogické realitě se zaměřuje pozornost na rozvoj digitálních kompetencí pedagogů. Totéž platí i u předškolních pedagogů, neboť mateřské školy jsou v rámci různých projektů (např. Šablony) vybavovány nejrůznějšími interaktivní stoly, tabulemi a další výpočetní technikou. Rozvoji digitálních kompetencí se věnuje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ve spolupráci s Národním ústavem pro vzdělávání vznikl tzv. *Rámcí digitálních kompetencí učitele*. Ten rozděluje pedagogy do různých úrovní používání technologií a navrhuje vhodným způsobem k jejich využívání ve výuce. Obsahuje i podporu vzdělávajících se v pedagogově skupině. Rámec vznikl v rámci zapojení se do evropské iniciativy - *Digital Competence Framework for Educators*. K ICT znalostem pedagogů se v roce 2018 konala v Berouně odborná konference, jež se věnovala digitální edukaci v proměnách školy. *Propojení sociálních dovedností s praktickými v oblasti ICT se věnuje výzkum ICT v kontextu kompetencí učitele, jehož autorem je Kubrický, 2016.*

Vhodnou formu rozvoje kompetencí dalším vzdělávání akceptuje výzkum ČAPV - ICT v kontextu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Musí však korespondovat s potřebami učitelů a ředitelů.

## **2.4 MENTORING JAKO FORMA DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ**

V oblasti dalšího vzdělávání pedagogů se neustále ve větší míře objevuje tzv. mentoring. Podporu přináší především začínajícím učitelům. Lze využít u nově přijatého pracovníka -pedagoga nebo v situaci, kdy pedagog řeší složitý úkol.

Pedagogický slovník formuluje mentoring jako *individuální vedení a pomoc při rozvoji a systematickou subvenci odborníkem*. Probíhá mezi hranicemi formálního vzdělávání a sebeřízeného vzdělávání (Průcha, 2012, s. 171).

Mužík (2005, s. 139) upozorňuje, v rámci obdobné metody podpory a vedení tj. koučinku, na rozvoj kompetencí a proces seberealizace nejen u vzdělávaného, nýbrž především u vzdělavatele - manažera.

Brumovská (2010, s. 70) se také zabývá přínosy pro vzdělavatele a zvládnutí této úlohy. Odkazuje na výzkumy Halla (2003) a Rhodese (2005). Vychází z koncepce vytvoření vztahu s mentorem, který odráží kvalitu podpory a vzdělávání. Toto propojení musí být nastaveno na principech důvěry a respektu. Tento vztah přináší osobnostní rozvoj, orientaci v mezilidských i mezigeneračních vztazích, rozvoj sociální, požadavky na odbornost a intelektuální podporu. Takto nastavený vztah ve vzdělávání přináší i svá rizika, vytváří na vzdělavatele velké požadavky pro zvládnutí své role.

Kratochvílová (2015, s. 24) představuje souvislosti mezi přínosy mentoringu pro učitele a výsledků jeho svěřenců. Další souvislosti nachází s progresem v oblasti kooperace a kolegiality u pedagogů.

Výstižně pojetí mentoringu v oblasti školství pojednává Havlíčková (2011, s. 15) vzdělavatel se snaží předat svou odbornost zřetelně, ale současně nechává

vzdělávanému dostatek prostoru pro vlastní projevy. Tento proces je spojen s hledáním vlastní identity a zapojení se do stávajících se vztahů. Nejvhodnějším nástrojem je předávání zkušeností předáváním příběhů.

V oblasti českého školství je mentoring pojímán méně formálně, většinou je v rámci kolegiální opory realizován přidělením uvádějícího učitele. Toto pojetí rozšiřuje chápání role učitele, odrážející se v dokumentech vzdělávacích zařízení. V oblasti rozvoje pedagogů v LMŠ se častěji využívá forma supervize.

Dřívějších výzkumy Euridyce diagnostikovali chybějící právní ukotvení mentoringu v českém vzdělávání pedagogů, což dává jednotlivým subjektům větší svobodu v pojetí této formy. V roce 2017 v rámci mezinárodního projektu NIDV se o koncept mentoringu snažili. Výzkumný rámec projektu chápal mentoring jako aktivní a efektivní kooperaci v rámci kolegiálních vztahů. Z výsledku vyplynulo, že cílem je vytvořit samostatného učitele. Ti si nejvíce vážili objektivní zpětné vazby a předání nápadů od zkušenějších kolegů (Lisner, 2019, s. 29-34).



## **3 MODELÝ PROŽITKOVÉHO UČENÍ V EDUKACI DOSPĚLÝCH**

### **3.1 MODELÝ PROŽITKOVÉHO UČENÍ**

Modely prožitkového učení vysvětlují primární teze fungování učebních procesů. Osobnostně zkušenostní trénink či semináře pro pedagogy lze podle těchto „pravidel“ sestavit. Modely obsahují rozčlenění jednotlivých etap učení, tím je lze lépe využít v praxi. Pro naplnění cílů je potřeba dodržovat návaznost jednotlivých částí modelů. Většina systémů zdůrazňuje nutnost zpětné vazby po skončení aktivity. Některé modely nebyly plně pochopeny.

Modely prožitkového učení mají i své kritiky. Některé systémy nebyly nikdy plně pochopeny. Dle hranic jednotlivých koncepcí nelze edukační procesy vtěsnat do předem dané struktury o určitém počtu kroků. Užíváním předem daných modelů může dojít ke stereotypnímu přístupu k tvorbě programu.

Euger (2005, s. 22) apeluje na uvědomění si sociálního kontextu, v němž se učící nachází, jací konkrétní lidé jej obklopují či konfrontace s pravidly dané společnosti.

Grecmanová (2007, s. 31) představuje běžně používaný třífázový model v edukačních procesech tzv. EUR. Ukazuje, že model pomáhá uskutečňovat efektivní vzdělávání. Tvrdí, že tuto efektivitu determinují specifické kognitivní procesy.

Tento model představuje také Činčera (2007, s. 31) ve své monografii. Odkazuje na konstruktivistické pojetí vzdělávání. Dále uvádí vysvětlení jednotlivých fází kognitivních procesů: evokace - uvědomění si - reflexe.

Dle Grecmanové (2007, s. 31) lze efektivitu vzdělávání zvýšit zapojením aktivizačních metod do tohoto modelu s plynulým prolínáním jednotlivých fází. Modelové využití tohoto propojení ve vzdělávání dospělých uvádí Činčera (2007, s. 31) ve své práci, na příkladu korupce v Rusku.

Pro skupinu předškolních pedagogů lze dle autorky koncept EUR aplikovat na seminář s dotací 4 hodiny. Obsahově se může věnovat komunikaci s rodiči. Cílem

semináře by bylo umět modifikovat úroveň komunikace v závislosti na chování rodiče. Druhým cílem bude sestavení úspěšné strategie komunikace s rodiči. Účastníci v rámci brainstormingu vymýšlejí asociace na téma rodič jako spoluhráč v dialogu. Následně účastníci hrají hry rolemi. Někteří aktéři dramaticky ztvární učitele, druhá polovina představuje různé typy rodičů. Lze zařadit rodiče rozčilené, nechápavé, ambiciózní. Po skončení účastníci debatují o tématu a vytvoří flip chart obsahující strategii úspěšné komunikace s rodičem, která bude aplikovatelná na jejich pracovním místě.

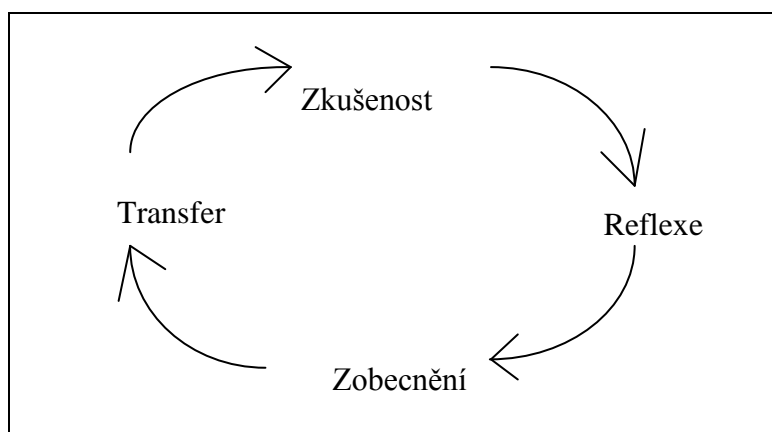
Na učení se skrze zkušenosti a přetváření cyklu učení k tomuto účelu zdůrazňuje ve své publikaci také Mužík (2005, s. 34). Jeho hybridní model představuje Kolbův cyklus transformovaný na vzdělávání dospělých.

### 3.2 CYKLUS UČENÍ PROŽITKEM PODLE KOLBA

Činčera (2007, s. 16) uvádí, že Kolbův cyklus je chápán jako jedno z východisek zážitkové pedagogiky v koncepci učení prožitkem. Holistickým přístupem propojuje osobní zážitek s tvorbou znalostí. Učení probíhá v interakci jedince a okolního prostředí.

Cyklus byl několikrát přepracován do současné podoby, která zahrnuje čtyřstupňovou periodu. Lektor zve účastníky na aktivity, které jsou metaforou pro situace jejich profesní život.

Obrázek 2: Kolbův cyklus



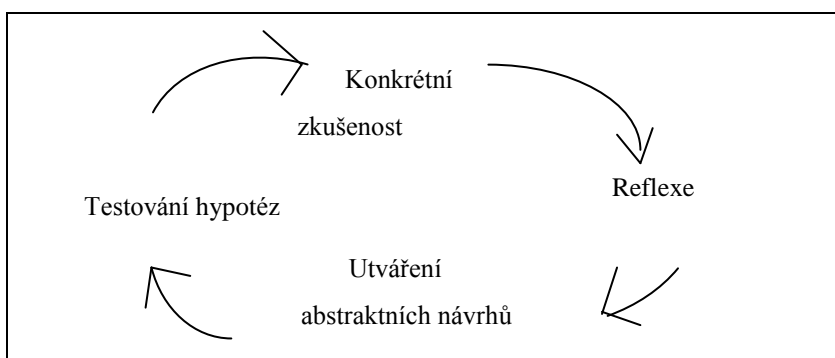
Zdroj: inspirace Činčera, 2007, s. 16, upraveno

Kolbovým cyklem se zabývá celá řada autorů, někteří jej vydávají za své vlastní: Honey - Mumford, 1986, Fowler, 2007, Hogan, 2009, Jarvis, 2010.

Hartl in Hanuš (2012, s. 44) upozorňuje na dvě dimenze Kolbova cyklu. V první je obsahem samotný zážitek. V druhé dimenzi jde o její zpracování pomocí interpretace pojmů. Staví do kontrastu zkušenost s vnitřními úvahami. Pro správné fungování cyklu je důležité, aby jedinec byl schopen vytvářet nové koncepce ze zkušeností, integrovat je do logických vzorců a ty následně opět aplikovat v praxi při novém setkání s výzvou.

Autoři Kolář (2013, s. 37) a Hanuš (2009, s. 43) shodně uvádějí, že Kolbův cyklus učení vychází z teorií Kurta Lewina. Koncept zážitkové pedagogiky pracuje s Lewinovou skupinovou dynamikou a modely vůdcovství. Lewinův model učení prožitkem je totožný s Kolbovým pojetím. K učení dochází skrze zážitek, který je analyzován. Tato analýza se využije ke změně jednání účastníků, kteří ji aplikují do nových zkušeností. Cyklus poukazuje na různé úrovně lidského prožívání, v konkrétní či abstraktní rovině. Tento model je založen na důležitém elementu, kterým je zpětná vazba. V jejím rámci při vlídné atmosféře mohou být zážitky jiných stimulem pro vlastní výzvy. Tím je do učebního procesu přinášena tolikrát vyzdvihovaná kreativita.

**Obrázek 3: Lewinův cyklus učení prožitkem**



Zdroj: inspirace Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43, upraveno

Dle Koláře (2013, s. 37) je hlavním přínosem znovu využití Lewinovy koncepce, v detailním vypracování zaměřit na učení z reflexe. Následně koncepci obohatil o poznání z vlastních výzkumů, na jejichž základě stanovil různé typy učících

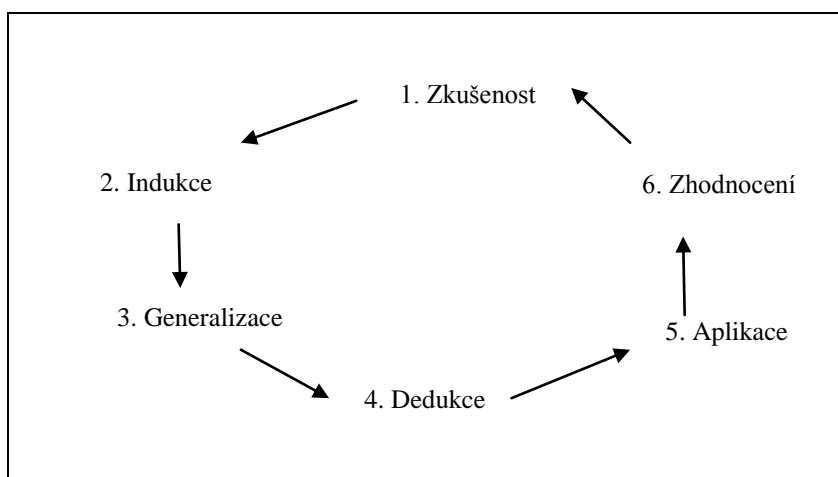
se jedinců. Dle Mužíka (2005, s. 35) výzkumníci Honey - Munford vytvořili učební cyklus, který vychází z jeho typologie.

### 3.3 PRIESTŮV MODEL ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ

Autorka představuje tento model z důvodu souvztažnosti k metodám řešení problému z oblasti aktivizujících metod. Priestův model zkušenostního učení lze využít v případě, kdy zařadíme do programu semináře aktivitu, ve které skupině chybí zásadní informace k vyřešení úkolu.

Hanuš, Chytilová (2012, s. 49-50) popisují model tímto způsobem. V první etapě skupina zakusí aktivitu, pomocí níž získají přímé zážitky. V rámci indukce proběhne ve skupině úvodní reflexe. Následně se snaží skupina problém zobecnit. Nalézt jeho obecné jevy. V rámci dedukce se opět vracíme od zobecnění ke specifickým jevům problému. Tímto procesem nalezneme řešení, které aplikujeme na zadaný problém. Tím získáme novou zkušenost, kterou na závěr zhodnotíme. Tento proces ukazuje jedince, že lze se učit přímo ze zkušenosti.

Obrázek 4: Priestův model učení



Zdroj: inspirace Hanuš, Chytilová, 2009, s. 50, upraveno

S tímto modelem se autorka u jiných původců zážitkové pedagogiky nesetkala. Lze vyzdvihnout opětovnou aplikaci zkušenosti do praxe, která je totožná s Kolbovým cyklem.

### 3.4 MODEL ZKUŠENOSTNÍHO UČENÍ PODLE JARVISE

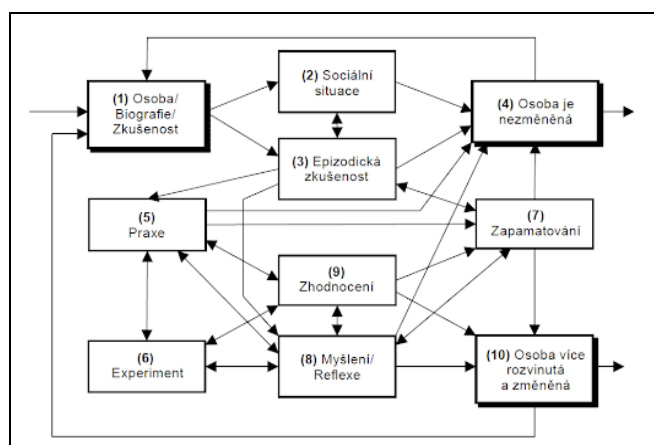
Kromě tradičních koncepcí vznikají i nové modely současných autorů, kteří se k těm původním většinou staví do opozice. Jedním z nich je i Peter Jarvis. Tento autor se vymezuje proti čtyřstupňovému modelu Kolba.

Jarvisova teorie se zabývá konceptem celoživotního učení, ve kterém zdůrazňoval kulturní kontext. Dává do popředí zájmy a potřeby dospělého. Snažil se zformulovat klíčové body vzdělávání.(Jarvis, 2010). Nejblíže má ke Kolbově cyklu tzv. *action learning*. Kdy si jedinec vytvoří schéma nových znalostí jako odezvu na edukační realitu. Tyto znalosti jsou následně aplikovány v reálném životě (Jarvis, 2010, Kolář, 2013). K Jarvisově pojetí celoživotního vzdělávání má blízko český koncept andragogiky.

Dle Bargalla (2017, s. 13) vytýká Jarvis cyklu prožitkového učení dle Kolba nekomplexní empirickou opěru. V dalším horizontu kritizuje nastavení modelu, který ignoruje specifika lidského prožívání a konkrétní situace na kurzu.

Následující obrázek ukazuje různé způsoby reakce účastníka na edukační realitu:

Obrázek 5: Jarvisův model zkušenostního učení



Zdroj: Kolář, 2013, s. 47

Dle Koláře (2013, s. 39) vychází paradoxně Jarvis z Kolbova cyklu, ale doplňuje jej o způsoby různého typu edukace, podle toho jak mohou účastníci na kurzu reagovat. Může nastat situace, kdy účastník má již vytvořený kognitivní rámec a nenaučí se nic nového. V tomto případě budou popřeny i další teorie zážitkové pedagogiky související s percepcí kurzu, např. teorie komfortních zón či teorie flow.

## 4 AKTIVIZAČNÍ ZÁŽITKOVÉ METODY

### 4.1 AKTIVIZAČNÍ ZÁŽITKOVÉ METODY VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Majoritním teoretickým východiskem pro tuto práci je koncept aktivizačních metod. Autorka je představuje v rámci této kapitoly, současně je dává do souvislosti s teoriemi z oblasti zážitkové pedagogiky anebo poukazuje na konkrétní způsoby jejich využití v rámci kurzů DVPP pro pedagogy.

Autorka se domnívá, že aktivizační metody jsou komplexem postupů, který mi lze vzdělávat dospělé s ohledem na současné požadavky zadavatelů vzdělávání. Pracovní proces zvyšuje své nároky především na flexibilitu a tvořivost, především u pedagogů a v oblasti školského managementu. Kotrba, Lacina (2011, s. 97) charakterizují aktivizující metody jako „*techniky založené na vlastní aktivitě a kreativitě vzdělaného, který činnorodě zařazuje nové poznatky do komplexu již nashromážděných vědomostí.*“

Dle Zormanové (2012, s. 55) lze tyto techniky kvalifikovat jako inovativní pedagogické koncepce. Pro pedagoga mají vysoké nároky na přípravu a čas. Nezbytné bývá zajištění didaktických prostředků. Vzdělávaný by měl dostat prostor si postupně na tyto techniky zvykat. Hlavním faktorem celého edukačního procesu je vlastní detekce. Z takového procesu lze výtěžit rozvoj kompetencí, mezi které patří kooperace, komunikace či efektivní zpracování informací.

V předešlých kapitolách byl rozpracován předpoklad, že rozvoj kompetencí je současným trendem ve vzdělávání dospělých. Autorka v tomto hledisku vnímá hlavní přínos a aktuálnost aktivizujících metod. Při využívání těchto technik je kladen důraz na samostatnost a vlastní činnorodost vzdělaného. Tyto aspekty se odrážejí v holistickém rozvoji osobnosti. Vycházejí z Maslowovy pyramidy potřeb a jejího nejvyššího patra představujícího seberealizaci. Avšak pro tento proces musí být uspořádány patřičné podmínky.

Maňák (2003, s. 106) zdůrazňuje přijetí odpovědnosti u vzdělávaného za vlastní edukační proces a jeho rezultat. Samostatnost ve vzdělávacím procesu zdůrazňoval již Jan Amos Komenský.

Se samostatností a odpovědností souvisí vlastní aktivita jedince. Dle Maňáka (1998, s. 13) aktivita vychází z volných vlastností jedince, lze ji chápat jako univerzální dispozici pro činorodost v lidském jednání, čímž lze zobecnit jako pedagogický princip, který lze aplikovat na edukační proces. Průcha (2012, s. 25) vysvětluje podmínky, kdy je učení aktivním procesem. Učení musí splňovat prvky *soustavné činnosti, směřující k vytyčenému cíli*. Hlavním determinantem je přesvědčení vzdělávaného o významu učení. Aktivitu povzbuzují *náročné kognitivní činnosti trvající po nějakou dobu*. Sitná (2009, s. 9-33) také zmiňuje aktivní učení ve své monografii, ale dává ho do hlubšího kontextu s kritickým myšlením. Dále zdůrazňuje nutnou podporu ze strany pedagoga. Pedagog by měl podpořit pochopení, zdůraznit klíčové body tématu, dát prostor pro zopakování okruhu, poskytnou relevantní a včasnou zpětnou vazbu.

Nejvíce frekventovaným stupněm činorodosti je na kurzech DVPP tzv. *aktivita navozená*, kdy se vzdělávání jedinci zapojují do procesu na signál andragoga. Zásadní úlohu v zapojení vzdělávaných do dění edukační reality má v tomto směru přiměřená motivace. Na kurzech DVPP lze využít motivačních scének, průvodních dopisů či ledolamek. V tomto pojetí aktivity přichází v rámci edukačního procesu samostatnost. Avšak až v dalším stupni tzv. *nezávislé aktivity*, kdy vzdělávaný funguje samostatně a iniciativně bez většího zásahu lektora, lze hovořit o tvořivosti (Maňák, 1998, s. 33).

Míra samostatnosti jedince či skupiny na kurzu ve vztahu k nutnosti zásahů lektora do činnosti závisí na kurzech DVPP, s ohledem na teorie zážitkové pedagogiky, mimo jiné také na tzv. skupinové dynamice. Činčera (2007, s. 31) ji postihuje jako komplex evolučních procesů, kterými skupina v průběhu programu prochází. Jednotlivé fáze této evoluce skupiny se liší mírou vyrovnanosti, kooperace a koheze skupiny.

Bednaříková (2012, s. 48) upozorňuje na přínos aktivizujících metod v rozvoji interpersonálních vztahů, schopnosti analyzovat a řešit problémy. Tyto techniky mají potenciál demaskovat nedostatky ve vědomostech a dovednostech vzdělávaných. Také mají schopnost odhalit jejich potřeby a intence pro lektora kurzu DVPP. Při dlouhodobé



spolupráci se skupinou lze pomocí těchto technik zjistit, jakým směrem orientovat další edukační činnost.

#### **4.1.1 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD SE ZAMĚŘENÍM NA AKTIVIZAČNÍ METODY**

Dle Vališové (2007, s. 191) je současná pedagogická realita velmi pestrá a různorodá, tudíž nelze postihnout do jedné koncepce. Stejně tak se neobjevuje pouze jedna klasifikace metod.

Maňák (2003, s. 47) na tuto problematiku také poukazuje. Dále představuje některé autory a parametry, podle kterých některé modely klasifikací vznikly. Významně se touto problematikou zabýval Mojžíšek, 1975, který dělí metody z hlediska fází výuky. Dle logického postupu je sestavil Pavlík 1949.

S ohledem na předešlou kapitolu pojednávající mimo jiné o Maňákově pojetí aktivity - samostatnosti - tvořivosti, uvádí autorka klasifikaci dle Lerner, 1986. Toto rozdělení nahlíží na stupeň aktivity a samostatnosti žáka. Metody dělí na informativně receptivní, problémového výkladu, heuristické. Dále zmiňuje metody reproduktivní a badatelské.

Jiný náhled na klasifikaci metod přináší Zormanová (2017, s. 144-145), která rozděluje metody na klasické, aktivizující a komplexní.

V této práci se autorka zaměřuje na metody aktivizující. Techniky vedoucí k činnostnosti lze rozdělit podle mnoha aspektů. Podle potřeb vzdělavatele bývají rozděleny dle obtížnosti přípravy, tj. čas a prostředky nutné pro uskutečnění programu. Dále na ně lze nahlížet z hlediska časového rozvržení během edukace nebo z jakého důvodu jsou uváděny do programu. Příkladem může být diagnostika motivace, nová forma předání poznatků (Kotrba, 2011).

Mnozí autoři (Maňák, 2003, Kotrba, 2011, Zormanová, 2017) se shodují, že nejčastějším parametrem bývá rozdělení podle kategorií:

- metody řešení problému

- didaktické hry
- diskusní metody
- situační metody
- inscenační metody

(Kotrba, Lacina 2011, s. 98)

#### 4.1.2 DISKUSNÍ METODY

Dle Maňáka (2003, s. 108) je diskuse edukační technikou, kdy probíhá vícesměrný přenos informací mezi jednotlivými činiteli vzdělávání. Jejich vzájemná výměna argumentů postavených na získaných znalostech má vést k vyřešení zadaného úkolu.

Dle Vališové (2007, s. 200) má diskuse předem přesně stanovený cíl, k němuž směřuje. Pedagog si může stanovit dílčí cíle jako přesnost formulací, obhájení svého názoru či vzájemná kooperace. S dalšími autory se shoduje v didaktických požadavcích pro diskusi jako je udržení logické posloupnosti rozhovoru, vymezení času na přemýšlení pro debatující nebo shrnutí důležitých bodů diskuse.

Sitná (2009, s. 96) zdůrazňuje kompetence, které lze u účastníků rozvíjet pomocí těchto technik. V rámci způsobilosti k učení diskutující využívají kritické myšlení a autoevaluaci. V rámci komunikativní kompetence je nutné dbát na zásady verbální i neverbální komunikace. Autorka by ráda zdůraznila v rámci této kompetence schopnost aktivního naslouchání, dále schopnost neodbíhat od tématu a říct jen podstatné faktory. Diskuse je přínosná také v personální oblasti, kdy se diskutující snaží o vzájemné pochopení, o oboustrannou inspiraci a zkvalitňování klima ve skupině.

Konstruktivní diskuse musí být vedena, čímž se ulehčuje její průběh. Pedagog v této technice zastává roli *falicitátora*. Dle Průchy, Vetešky (2012, s. 102) falicitátor přispívá k efektivnosti diskuse. Podporuje skupinovou dynamiku, čímž vede tým k dosažení stanoveného cíle diskuse. Měl by bez přílišného usměrňování zapojovat účastníky do

probíhající diskuse, pomáhat formulovat problém a usměrňovat další kroky k jeho řešení. Míra jeho zásahů do průběhu závisí na zkušenostech skupiny s touto technikou.

Diskusi lze využít v úvodní části kurzu jako motivaci účastníků k následující aktivitě. Naopak může být využita jako hlavní metoda kurzu za účelem porozumění komplikovaných problémů. Pedagog jí může zjišťovat smýšlení a úsudky účastníků. V závěrečné fázi kurzu lze využít jako metoda vedení reflexe.

Mezi nejméně frekventovanější metodu řadíme tzv. **Brainstorming**. Mužik (2005, s. 161) ji chápe jako metodu komunitní práce, jenž je založená na kreativním přístupu k tvorbě myšlenek. Metoda se zaměřuje na produkci velkého množství myšlenek, které mají být vizuálně znázorněny např. na flip chart. Názory by se měly formou asociací postupně rozvíjet a reagovat na sebe navzájem. Pedagog musí během aktivity hlídat etiku chování, aby se účastníci navzájem nekritizovali.

Po ukončení aktivity následuje vyhodnocení názorů jejich postupným členěním. Ve vzdělávání dospělých má metoda široké možnosti využití. Užití metody se většinou objevuje v částech programu, jakými jsou úvod k tématu, navození atmosféry na následující aktivitu.

Zuckerstein (2012, s. 16) upozorňuje na spojitost s metodou tvorby myšlenkových map, které lze využít pro zapamatování si znalostí. Znalosti jsou zaznamenány do souvislostí. Autoři Stroebe a Diehl v roce 1987 provedli výzkum „*Ztráty produktivity v brainstormingových skupinách*“, na jehož základě provedli kritiku této metody. Podle jejich tvrzení se mohou účastníci obávat kritiky ostatních, proto produkují méně nápadů než kdyby prováděli brainwriting osamoceně.

Na opačném konci horizontu mezi diskusními metodami stojí tzv. **Akvárium**. Akvárium je složitá technika pro moderátora i zúčastněné, proto je málo frekventovaná, možná i známou metodu. Autorka dle své zkušenosti tvrdí, že nabízí velkolepý zážitek z debaty. Technika se zakládá na dvou dimenzích, v první sedí debatující, kteří argumentují na zadané téma. Ostatní se zapojují aktivním pozorováním a následným hodnocením debatujících. Pozorování podporují záznamové archy, kde jsou vyznačené body, na které je potřeba se během diskuse zaměřit (Kotrba, Lacina, 2011, s. 134).

Posledním příkladem diskusní techniky je metoda **Philips 66**. Debatující jsou rozděleni na šestičlenné skupiny, které mají na probrání zadané problematiky šest minut. Po každé ukončené etapě mluvčí skupiny představí jejich rezultat a konzultuje jej s mluvčími ostatních týmů. Závěrečné kolo s výsledky debat probíhá mezi všemi účastníky společně, pedagog jej moderuje (Zormanová, 2012, s. 57).

#### 4.1.3 SITUAČNÍ METODY

V rámci situačních metod jedinec řeší modelové situace založené na skutečných případech a událostech ze života. Substance této metody leží v pátrání po způsobech řešení konkrétních okolností. Zadaný problém jedinec či skupina nejprve analyzuje, nashromáždí informace a zvolí způsob řešení. Na závěr tyto způsoby mezi sebou projednávají.

Nejnámější technikou uváděnou na seminářích bývá **metoda konfliktní situace**. Maňák (2003, s. 120) uvádí, že účastníkům předkládaný příběh vychází z oblasti mezilidských vztahů, obsahující určitý rozpor. Příběhy většinou odrážejí příběhy skutečného života. Obsahově se týkají interpersonálních konfliktů, střetu zájmů či žebříčku hodnot. Pedagog představí studujícím konkrétní příběh, ti následně si situaci prostudují. Následuje diskuse o možných řešeních situace. Diskuse slouží k přehodnocení kladů a záporů u jednotlivých variant. Dle Kotrby (2011, s. 142-145) lze techniku zpestřit o tzv. *alternativní konfliktní situaci*, kdy po ukončení diskuse se debatující dozvídají nové skutečnosti v rámci příběhu. Příběhy by měli mít více možností rozuzlení. Ve vzdělávání je nejčastěji využíván *příběh o Abigail*.

Dle Zormanové (2017, s.154) přináší metoda trénink v oblasti rozhodování se. Účastníci musí hledat optimální řešení v časové tísní, proto je v rámci vzdělávání dospělých vhodné zařazovat metodu na seminářích pro vedoucí pracovníky.

#### 4.1.4 INSCENAČNÍ METODY

Autoři (Maňák, 2003, Vališová 2007, Zormanová, 2012) se shodují v pojetí inscenačních metod. Podle nich tyto metody vycházejí z podobného modelu jako situační metody. Účastníci v nich řeší modelové situace v kontextu sociálního učení. Simulace událostí a převzetí určité sociální role je vede k empatii, porozumění

sociálních vazeb a prožívání ostatních lidí. Metody kombinují hraní rolí a řešení problému .

Zukerstein (2012, s. 18) předkládá komplexní funkci inscenačních metod ve vzdělávacím procesu. Hraním role si jedinec osvojí nové vědomosti, současně rozvíjí emocionální složky osobnosti a komunikační dovednosti. Jedinec může v tomto procesu rozpracovávat již nasbírané empirie.

V odborné literatuře se opakovaně objevuje základní dělení na inscenace strukturované a nestrukturované. Toto základní dělení Zormanová (2012, s. 160) doplňuje o zajímavou metodu tvořivého dramatu, jenž stojí na hranici inscenačních metod, někdy i sociálních experimentů. V rámci této metody si účastníci vyzkouší „*hrát, prožít a evaluovat lidskou zkušenost*“.

Pecina (2009, s. 77) ve své monografii představuje jednu ze složitějších metod, jíž je tzv. *Multiple Role Playing*. Účastníci se setkávají s konfliktní situací, kterou mají ztvárnit scénicky. Edukačně přínosným momentem je následná reflexe.

Jednodušším pojetím „*Role Play*“ se zabývá Sitná (2009, s. 80) ve své práci. Upozorňuje na klíčové kompetence, jenž lze touto metodou rozvíjet. Aplikace teoretický znalostí do praxe, tím následně ověření využitelnosti v životě. Účastníci rozvíjí se své schopnosti empatie a kooperace. Během hraní rolí lze dojít k bližšímu porozumění problému. Skrze tento proces pochopení vztahu příčina - následek a schopnost naplánovat jeho řešení. Při jeho řešení je umět ospravedlnit svoje argumenty, současně ale respektovat argumenty ostatních.

K tomuto pojetí se kloní Valenta (2008, s. 53), která uvádí pohled na „*role play*“ z dalšího pedagogického horizontu. Tvrdí, že role je pro vzdělávajícího se *edukační výzvou, kdy jedinec zastupuje fiktivní obraz. Následnou reflexí dochází k rozvoji v oblasti estetické, sociální a osobnostní*. V souvislosti se zážitkovým vzděláváním dospělých autorka nastiňuje, že aktivity s „*role play*“ bývají často uváděny na kurzech PŠL, objevují se i v jimi vydanými sborníky her - Zlatý fond her. Dále v souvislosti s „*role play*“ upozorňuje na projekt „*Europe Alive*“, který představuje inovativní

vzdělávací metodu, kdy dospělí mohou prožít evropskou kooperaci na vlastní kůži, avšak v digitálním prostředí.

Ve vzdělávání dospělých v oblasti dramatizace se dlouhodobě v Brně na Masarykově univerzitě zabývají metodou tzv. Playback divadla. Rozšířenější výzkum probíhá v souvislosti s touto metodou ve Velké Británii a USA. Významnými autory jsou Fox, Aimo, Leeder.

Nýdrlová (2018, s. 3) uvádí, že metoda přináší vyslechnutí a transformace individuálního příběhu do skupinového prožitku. Metoda může být hlubokou reflexí životních témat. Z pedagogického horizontu motivuje metoda k vyjádření. Metoda má kromě sociálního rozvoje také rozměr v podobě jakéhosi rituálu, což lze přiblížit kontextově k oblasti zážitkové pedagogiky, která se formou rituálu také zabývá.

Inscenační metoda mají hodnotu v dalším vzdělávání učitelů. Zuckerstein (2012, s. 19) uvádí, že lze aplikovat tzv. mikroteaching, kdy lze inscenovat průběh jednotlivých fází vzdělávacího procesu. Vališová (2007, s. 206) uvádí, že lze inscenovat konfliktní situace, se kterými se pedagogové setkávají ve své praxi. Příkladem může být komunikace s rodiči za přítomnosti ředitelky.

#### **4.1.5 METODY ŘEŠENÍ PROBLÉMU**

Dle Kotrby (2011, s. 98) reprezentují metody řešení problému základní stavební kameny aktivizačních metod. Jejich teoretické východisko náleží do oblasti heuristických metod. Toto pojetí plně vyhovuje potřebám dnešní společnosti, protože podporuje samostatnost a kreativitu.

Zormanová (2012, s. 164) zdůrazňuje roli pedagoga, který je průvodcem. Ke skupinám účastníků má partnerský, nikoliv direktivní vztah. Poradním hlasem skupiny nabádá k hledání správných řešení.

Mošna, Rádl (1996, s. 28) uvádějí pravidla pro úspěšnou aplikaci těchto metod do vzdělávacích procesů, kdy pedagog:

- vytvoří relevantní program
- podpoří aktivní proces při řešení úloh

- s ohledem na Komenského zásady postupují v posloupném procesu
- upozorní na dílčí části a úspěchy
- zajistí rovnocenné podmínky pro účastníky
- respektuje osobnost vzdělávajícího se
- podává spravedlivou a objektivní zpětnou vazbu
- toleruje neúspěch
- podporuje vzdělávací aktivitu

Maňák (2003, s. 113) uvádí, že je přínosné, aby si vzdělávaný kladl problémové otázky, obeznamuje se neobvyklými případy. Ačkoliv takováto samostatnost v objevování je podporována, není reálné ji zařadit na semináře z důvodu omezených časových možností. Avšak pedagog může podpořit vzdělávaného k samostudiu. Z výše uvedených důvodů je vhodné „objevování“ řídit. Za nejefektivnější považujeme právě metody řešení problému.

Základy těchto metod vycházejí z konceptů Johna Deweyeho. Další autoři jej následovali, lze uvést Okoň, 1966, Kožuchová, 1995, Mošna - Rádl, 1996, Chalupa, 2005, Sikorová, 2007. V oblasti managementu v souvislosti s řízením se tématice věnuje Jiří Plamínek, 2010.

Zuckerstein (2012, s. 21) dává tyto metody do kontrastu s klasickými metodami. Vyzdvihuje přínos metod v rozvoji tvořivého myšlení. Problémem označuje konflikt již poznáných a nově objevených poznatků, čímž by vzdělávací proces měl být účinnější než v případě aplikace monologických metod. Vědomosti by měli být tímto procesem upevněny a zobecněny pro další využití.

Průcha, Veteška (2012, s. 148) dává metody řešení problému do souvislosti s kognitivními styly, které jedinec využívá v procesech učení. Každý jedinec odlišně zpracovává informace, dle svých předešlých znalostí a zkušeností, tudíž i řešení problému individuálně liší.

Zormanová (2012, s. 165) uvádí, že podstatou je nezískávat hotová fakta od pedagoga, ale nacházet je pomocí vlastních myšlenkových procesů. Proces řešení

zadané úlohy spočívá v jeho analýze, formulaci sporných otázek, jejich řešení a následné ověřování.

Koncepty zážitkové pedagogiky pracují s aktivitami, kdy k řešení problému dochází ve skupině. Pedagogové uvádějí na seminářích stavby nejrůznějších věží s omezeným množstvím materiálu, jakým jsou špejle, papír a izolepa. Aktivity lze modifikovat na stavby raket či mostů. Během těchto činností by měl spolupracovat každý člen skupiny.

V dalším vzdělávání pedagogů lze využít seznámení se s zajímavými případovými studii - kazuistikami. Kotrba (2011, s. 102) charakterizuje tuto techniku jako *faktografickou zprávu ze skutečné situace, jenž má předat jeho výstižnou podobu, aby si její studující mohl, co nejpřesněji představit.*

Didaktické kazuistiky pro semináře DVPP lze nalézt v publikaci Slavíka a et.kol., 2007. Pro předškolní pedagogy lze uplatnit případová studie, která se zabývá učením se cizím jazykům předškolními dětmi od sousedů (Brychová, 2007, s. 153). Další kazuistiky pro předškolní pedagogy lze nalézt ve Sborníku z diagnostik žáků (2013).

#### **4.1.6 DIDAKTICKÉ HRY**

Hru lze obecně chápat jako komplex činností v seberealizačním procesu, které jsou ohraničené předem danými a přesnými pravidly. Hra je pojímána jako jedna ze základních aktivit v životě lidské bytosti, jenž má hodnotu sama o sobě.

Didaktické hry bývají typickou součástí edukačních procesů ve všech věkových kategoriích a mnohdy i stupních vzdělávání. Tyto metody vedou k propojení znalostí, kompetencí a životních empirií. Dle Vališové (2012, s. 207) využívá didaktická hra silnou motivaci účastníků k naplnění edukačních cílů. Záměrně vyprovokávají produktivní aktivitu a rozvoj myšlení.

Maňák (2003, s. 127) upozorňuje na současný trend v pedagogice, kdy se projevuje snaha o plné řízení hry pedagogem v zájmu cílů pedagogického procesu. Zaniká tak původní pojetí hry jako svobodné činnosti se spontánními projevy v zájmu seberealizace.



Specifický druh her bez poražených představují kooperativní hry. Dle Kasíkové (2010, s. 60) *se hráči snaží o dosažení společného cíle. Účastníci hrají spolu, což vylučuje strach ze selhání. Posilují sebedůvěru, podporují vzájemné přijetí mezi hráči, obsahují výzvu k aktivitě a prostor pro sebehodnocení. Aby byli účastníci obohaceni o nové zkušenosti musí být hra pojata komplexně na čtyřech základních pilířích - spolupráce, akceptace, integrace, radost.*

V literatuře se shodně objevuje klasifikace her dle Meyera (2000, s. 348-349):

- interakční hry
- simulační hry
- scénické hry

Odlišnou klasifikaci her přináší Kotrba (2011, s. 119-121):

- neinterakční hry
- interakční hry
- ekonomické hry

Němec (2004, s. 57) uvádí, ojedinělou klasifikaci her v kontextu kreativity. Typologie založená na:

- založené na divergentní a konvergentním myšlení
- na významnosti pravidel
- na významu herních činností
- na chování v roli
- na rozvoji psychických funkcí a osobnostních vlastnostech
- na rozvoji myšlenkových dominant

Z Němcových výzkumných etud vyplývá, že předešlé zkušenosti participují na množství řešení problémů a produkci originálních nápadů. Dále hry založené na manipulaci s konkrétními objekty než abstraktními jsou úspěšnější. Jedinci, kteří byli považováni za kreativní vykazují vyšší míru zdravého sebevědomí než ostatní.

Didaktické hry pro edukační činnosti lze čerpat z velkého množství sborníků, příruček. V oblasti vzdělávání dospělých se většinou zaměřují na osobnostní rozvoj a

kooperaci skupiny. V této oblasti publikovali autoři jako Hermochová, 2004, Vecheta, 2007, Franc, 2007, Beermann, 2009.

## **4.2 HRA Z POHLEDU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**

Od tradiční pohledu na hru lze pohlížet zcela odlišně v diskursu zážitkové pedagogiky. Její česká větev je zcela specifická skrze svůj vývoj. Základní pilíře hry v tomto pojetí postavil Neuman se svými dobrodružnými hrami v přírodě, Bakalář se svými psychohrami, Zapletal se svými sbírkami her. Zásadní vliv na hru má metodika Prázdninové školy Lipnice, která vychází z koncepcí Alana Gintela.

Neuman (2009, s. 17) charakterizuje hru jako svět sám pro sebe. Vkračujeme do něj, abychom prožívali jako jiná osoba, ale současně tak nacházíme vlastní JÁ. Hra nám poskytuje prostor pro atypické setkání s ostatními lidmi.

Jirásek (2008, s. 9) přibližuje hry PŠL, jenž se vyznačují originalitou, využívání atmosféry dne, zakládající si na prožitkovém impulzu. Tyto autorské hry jsou sestavovány tak, aby byly pro účastníka výzvou. Zapojují komplexně všechny složky osobnosti. Realizují se v atraktivních prostředích a uváděny jsou motivujícím libretem. Hry jsou konstruovány pro dospělé účastníky, berou ohled na jejich předešlé zkušenosti.

Franc (2007, s. 67) poukazuje na bezpečnost během her, především na bezpečnost psychickou. Během her jsou účastníci vyzýváni k překročení své „komfortní zóny“, současně se ve hrách objevují psychicky náročná témata. Pedagog by měl účastníky podpořit, aby situaci pochopili jako výzvu k rozvoji.

Hanuš, Chytilová (2009, s. 116) uvádějí zcela odlišnou klasifikaci her než byla představena v předešlé kapitole u her didaktických.

- iniciativní hra
- simulační hra
- inscenační hra
- dramatická hra
- psychodrama
- sociodrama

- soutěž
- výprava

V koncepci zážitkové pedagogiky existuje vlastní metodika, podle níž lektor sestavuje posloupnost her uváděných na kurzu. Tyto principy pro tvorbu programu určuje tzv. dramaturgie. Paulusová in Činčera (2007, s. 35) vymezuje dramaturgii jako techniku selekce her, které se seskupují do programových celků za účelem vysoké efektivity kurzu ve vytyčeném čase.

Hry pro dospělé v kontextu zážitkové pedagogiky nalezneme ve sbornících, kterých bylo vydáno celá řada. V tomto kontextu nelze opomenout Neumanovy Dobrodružné hry a cvičení v přírodě (1998, 2009). Tato významná osobnost přináší do českého pedagogického prostředí severské metodiky spojené s dobrodružstvím. Velké množství her produkuje kolektiv autorů sdružený Prázdninovou školou Lipnicí, lze jmenovat Jiráska a Hanuše. Jejich autorské hry jsou vydávány v Zlatých fondech her. V pedagogickém čtvrtletníku Gymnasion bývá vždy jedna hra ze zásobníků vybrána a metodicky rozebrána. Slouží tak jako inspirace pro realizaci pedagogy.

### 4.3 NETRADIČNÍ AKTIVIZAČNÍ METODY APLIKOVATELNÉ V DVPP

Mezi netradiční aktivizující metody lze pojmut ty techniky, které není možné klasifikovat na předešlých stránkách. Většinou bývají spojením aktivizace a případové metody. Lze je využít v oblasti osobnostního rozvoje u pedagogů.

Příkladem autorka uvádí aktivitu **Balík došlé pošty**, jenž lze uvést na školení pro ředitelky MŠ. Účastník hry musí rozdělit přijímané zprávy dle důležitosti v krátkém časovém horizontu. Hra je modelovou situací, kdy se ředitel musí rozhodovat o prioritách ve své funkci. Aktivitu může pedagog zpestřit rušivými elementy, jakými je zvonící telefon, které umocňují prožitek ze hry. Současně přidávají hře na autenticitě (Kotrba, Lacina, 2011, s. 155 ).

Typickými aktivitami na kurzech pracujících na podkladu konceptu zážitkové pedagogiky bývají kurzy uváděny tzv. **Icebreakry**. Cílem těchto aktivit je „rozehrát

skupinu“. Efektem by mělo být uvolnění tenzí ve skupině, nastolení pozitivní atmosféry, nastartování spolupráce mezi pedagogem a účastníky. Kotrba (2011, s. 157) uvádí, že icebreakry se v praxi českého prostředí nepřekládají. Z praxe autorka soudí, že častým volným překladem jsou ledolamky. Autorka se domnívá, že je tento pojem mezi předškolními pedagogy více znám, proto jej zařadila do dotazníkového šetření.

Zormanová (2012, s. 164) doplňuje využití této metody na semináři dalšího vzdělávání, kdy jsou účastníci v době útlumu nebo lektor potřebuje skupinu krátkodobě navodit na jinou část programu či odventilovat emoce z předešlé části programu.

V metodice *Plynulého učení* Josepha Cornella, která je postavena na přesně stanovených fázích environmentálního programu, zaujímá Icebreakr své pevně dané místo. Cornell (2015, s. 27) představuje ve své monografii první fázi, jenž má v účastníkovi probudit nadšení. Icebreakr podporuje čínorodé zapojení účastníků do programu, upoutává pozornost pro následující činnosti. Vychází z přirozenému tíhnutí k činnosti, pohybu. Poskytuje programu dynamický začátek, pro vytvoření pocitu v účastnících, že tady je to bude bavit (Cornell, 2015). Tato metodika pracuje s podobnými fázemi v rámci přípravy kurzu jako koncept zážitkové pedagogiky. Ta tvoří program v rámci pojetí zvaném dramaturgie. Obě koncepce řadíme do vychází z holistického přístupu (Čincera, 2007, s. 34).

#### **4.3.1 PROJEKT**

Projekt v edukačním procesu bývá pojímán jako komplexní řešení zadaného úkolu. Charakteristický pro něj bývá konkrétní výstup. Aktivita je na straně studujících. Pedagog má jen podpůrnou pozici, jeho role je nejvíce patrná v přípravné etapě projektu. Tato metoda vychází z potřeb studujících a současné situace. Projekt mývá interdisciplinární charakter. Přínosem je rozvoj mnoha kompetencí a integrace do života obce (Coufalová, 2006 in Zormanová, 2012).

Tato metoda má svá negativa. Jedním z nich je časová náročnost, předem detailně promyšlený scénář celého projektu. Na lektora kurzu klade vysoké v oblasti organizace. Projekt musí být přizpůsoben místním podmínkám. Vhodnou evaluací po realizaci je *sebereflektivní zápis*, který napomáhá utřídit poznatky a zkušenosti do uceleného

komplexu. Účastníci objektivně zhodnotí špatné kroky sebe i ostatních členů skupiny. Zápis může pomoci autoregulovat následné výstupy (Novotný, 2012, s. 19- 25).

Ve vzdělávání dospělých nebývá projekt nejvíce využívanou metodou. Nicméně lze zařadit do dlouhodobějšího kurzu pro pedagogy. Příkladem tématu je tvorba metodického handoutu pro kolegy v oblasti předmatematické gramotnosti.

Na závěr lze chrnout, že je milným faktorem, že klasické monologické metody nemohou obsahovat princip aktivity. Vališová (2007, s. 197) uvádí jejich aktivizující alternativy. Účastníkům mohou být během výkladu pokládány otázky anebo lze výklad prokládat krátkými aktivitami.

Pecina (2009, s. 35) upozorňuje na chybějící metodické listy a praktické náměty na výuku. Autorka tomuto tvrzení částečně oponuje. V kraji Vysočina byl vytvořen projekt v oblasti celoživotního učení, který se zaměřuje na správnou tvorbu metodických listů při práci s aktivizačními metodami. Obdobnou předlohu lze nalézt také v monografii Kotrby. Ovšem metodické listy pro pedagogy v dnes moderní podobě handoutů nebyly autorkou nalezeny. Pouze PŠL vydala Handout pro učitele zaměřený na českou metodiku zážitkové pedagogiky. Praktické náměty na výuku lze nalézt v monografii Kotrby. v současné době často uváděné příklady dobré praxe se v této oblasti neobjevují. Pouze v ojedinělé publikaci na využití aktivizace ve fyzice. V oblasti vzdělávání dospělých se příklady dobré praxe neobjevují. Za námětové publikace lze pojmout sborníky her PŠL.

#### **4.4 AKTIVIZAČNÍ METODY V RÁMCI REFLEXE KURZU DVPP**

Přestavme si, že jsme učiteli v MŠ, kteří absolvovali inspirativní kurz. Seznámili se s novými aktivitami, zahráli si hry, vyzkoušeli si aktivity z badatelské výuky. Na konci kurzu se těší, že vše aplikují ve své třídě, která bude bezpochyby nadšená. Jaké místo zaujímá v tuto chvíli reflexe na kurzu?

Autorka konstatuje, že většinou je tato chvíle z časových důvodů opomíjena. Obzvláště na kurzech z oblasti environmentální výchovy je předán krátký dotazník.

Autorka se zamýšlí, zda by na kurzech věnovat reflexi mnohem větší prostor? Z kapitoly o modelech prožitkového učení vyplývá, že je reflexe důležitým článkem pro transfer do praxe či dalších činností. Tento princip je zásadní v konceptech prožitkového učení.

Činčera (2007, s.74) odkazuje na koncept tzv. **dobrodružné vlny**, kdy hlavním cílem je reflexe, samotná činnost je jen prostředkem pro ní. Toto tvrzení vnímáme jako protiklad běžného chápání reflexe.

Hanuš, Chytilová (2009, s. 101) uvádějí, že „ *cílem zpětnovazebního profesu je pochopení vlastní zkušenosti a její transfer do běžného života. Transfer zefektivňuje edukační procesy. Reflexe pomáhá formovat prožitek z aktivity, zdůrazňuje souvislosti, rozvíjí kompetenci učení se z vlastní zkušenosti* “

Zormanová (2012, s. 207) nahlíží na reflexi jako klíčový moment, jenž ukazuje spokojenost účastníků s kurzem. Toto hodnocení odráží míru naplnění potřeb aktérů, což se váže k subjektivnímu pocitu z prožitého programu. V rámci reflexe účastník reflektuje adekvátnost obsahu a forem vzdělávání, dále s vlastní rolí v rámci aktivit či ve skupině.

Dle Sitné (2009, s. 62) reflexe v rámci aktivizačních metod je obsáhlejší, neboť zahrnuje různé faktory v souvislosti s edukačním procesem. Kromě vzdělávacího obsahu se do reflexe zahrnuje přijímání spolužáky a východiska pro další vzdělávací činnosti.

Pro efektivní vzdělávací proces by měl pedagog pracovat s těmito principy v rámci reflexe:

- zpětná vazba by měla probíhat průběžně během semináře
- hodnotit veškeré složky práce na „projektu“
- v rámci reflexe by se měli zařazovat různé techniky
- hodnocení by mělo být pozitivní a motivující k dalším edukačním činnostem
- svou hodnotu přináší i sebehodnocení
- negativní hodnocení by mělo být východiskem pro další činnost

(Sitná, 2009, s. 62)

Dle Valenty (2008, s. 288) má reflexe funkci rekapitulace událostí, vysvětlující, přináší prostor pro sebepoznání. V případě náročných aktivit funguje jako psychohygienu. Probíhá zde transfer, kdy si jedinec ujasní, jak by měl příště v obdobné situaci reagovat.

#### 4.4.1 AKTIVIZAČNÍ METODY REFLEXE

Pokud chce lektor vytěžit z reflexe co největší hodnoty, je vhodné účastníky motivovat k vyvinutí vlastní aktivity po delší časový úsek. Vhodným prostředkem jsou následující metody.

Ideálním útvarem při reflexi je kruh, neboť symbolizuje rovnováhu a navozuje pocit, že jsou si všichni rovni. Diskusi v kruhu lze zpestřit kruhovými metodami. Autorka ve své praxi často využívá *mluvícím kámen*, tj. předmět, který putuje kruhem. Mluví pouze ten, kdo drží kámen v ruce. Tím každý účastník dostane prostor se vyjádřit.

Další možností jsou **hodnotící metody**, které lze využít jako rychlý mezistupeň před zobecňující fází reflexe. Dle Neumana (2009, s. 318) je nejjednodušší technikou hodnocení pomocí polohy palce.

Metodu, která se objevila v dotazníkovém šetření pro praktickou část práce je **teploměr**. V rámci této metody se na zem položí provaz, u něhož se namalují stupně jako na opravdovém teploměru. Účastníci svým postavením na teploměru dávají najevo míru spokojenosti s programem (Činčera, 2007, s. 79).

Metodu blíží se inscenačním metodám představuje Neuman (2009, s. 319). Pantomimické vyjádření nesilnějších momentů na kurzu.

V rámci reflexe lze pracovat s různými pomůckami. Účastníci mohou uplynulou aktivitu převést do sochy z modelíny. Další možností je vytvoření plakátu k dané aktivitě. Instruktor může pracovat s různými symboly, jakými jsou smajlíky, sady obrázků. Autorka v praxi pracuje s kartami určenými pro práci při získávání zpětné vazby. Sada karet obsahuje obrázky s medvídky, které zobrazují různé emoce. Podklad

má různé barvy, které také mohou evokovat emoční kontext s aktivitou. Karty rozproudí následnou diskusi, která jde více do hloubky a hledá kontexty.

Konkrétní techniky volíme s ohledem na cílovou skupinu (učitelé x manažeři), dále podle věkového složení a vyspělosti skupiny (vysokoškolští studenti pedagogiky, začínající učitelé, zkušení pedagogové). Při přípravě reflexe musí lektor brát ohled na edukační cíl uplynulé aktivity, stanovený cíl reflexe a fázi skupinové dynamiky (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 100).



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 FENOMÉN AKTIVIZAČNÍCH METOD V RÁMCI DVPP**

#### **5.1 CÍLE A HYPOTÉZY PRÁCE**

Cílem výzkumu je analyzovat fenomén aktivizačních metod v rámci dalšího vzdělávání učitelů MŠ.

Tento cíl lze dále rozdělit do parciálních cílů:

- 1) Zjistit, zda existuje souvislost mezi typem předškolního zařízení a kurzy DVPP.
- 2) Zjistit konkrétní formy aktivizačních metod, které se objevují na kurzech DVPP.
- 3) Zjistit, zda pedagogové využívají aktivizační metody z kurzů DVPP v rámci své praxe.
- 4) Zjistit rozdíly, ve výše vytyčených bodech, mezi učiteli lesní MŠ a běžné MŠ.

#### **Hypotézy**

Hypotéza 1: Předpokládáme, že učitelé lesních MŠ mají nižší vzdělání než učitelé v běžné MŠ, proto více vyhledávají kurzy DVPP využívající aktivizační metody.

Hypotéza 2: Předpokládáme, že učitelé běžných MŠ využívají častěji aktivizační metody ve své praxi než učitelé lesních MŠ.

Hypotéza 3: Předpokládáme, že metody řešení problému se objevují na kurzech DVPP pro učitele běžných MŠ častěji než na kurzech pro učitele lesních MŠ.

Hypotéza 4: Předpokládáme, že diskuse je více využívaná metoda v rámci reflexe kurzu než inscenace.

## 5.2 METODA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

Podle zvoleného problému a informovanosti o prostředí byl jako vhodná metoda vybrán dotazník. Dotazníkové šetření slouží ke sběru dat od velkého počtu subjektů (Průcha, 2014). Dotazníkové šetření bylo anonymní. Výběr výzkumného souboru byl náhodný. Cílovou skupinou pro sběr dat byli pedagogové v běžných MŠ a lesních MŠ. Většina dotazníků byla předána v elektronické podobě, především v oblasti lesních MŠ, neboť se v ČR vyskytují v menší míře než běžné MŠ. Ve vybrané lokalitě se většinou vyskytuje pouze jedna lesní MŠ s malým počtem pedagogů. Třetina dotazníků byla předána v papírové formě. Její výhodou je větší návratnost.

Celková návratnost dotazníků se pohybuje okolo 76% - to činí 80 získaných dotazníků z celkového počtu 105 sdílených dotazníků.

Struktura dotazníku je rozdělena do tří částí. Ve vstupní části je vysvětlen cíl dotazníku, pokyny k jeho vyplnění. Tato sekce by měla motivovat k jeho splnění. Ve druhé části jsou zařazeny otázky. V úvodu jsou zařazeny sociodemografické otázky, které slouží k identifikaci výzkumného vzorku. V hlavní části jsou otázky související s výzkumným problémem, vycházejí z hypotéz. V dotazníku jsou zařazeny otázky uzavřené, některé slouží jako kontrolní položky. Pro ukončení dotazníku je použita faktická otázka. Na konci dotazníku je poděkování respondentovi za spolupráci. Dotazník byl sestaven na metodologickém podkladu podle Gavory, 2000.

Při analýze získaných dat autorka použila některé statistické metody. U jednotlivých položek dotazníku nejprve vypočítala aritmetický průměr. Dále zjistila absolutní četnost a z ní vypočítala relativní četnost. Relativní četnost je uváděna v procentech. Výsledky jsou pro větší přehlednost znázorněny v grafech a tabulkách.

### 5.3 PROFILACE VZORKU RESPONDENTŮ

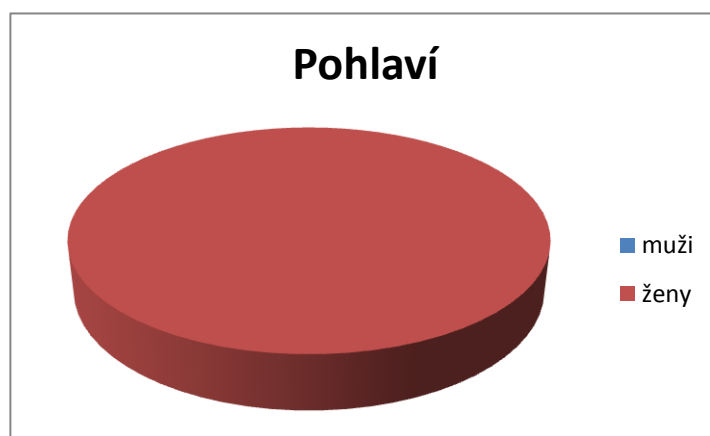
Úvodní část dotazníkového šetření byla složena z tzv. identifikačních otázek, které slouží k detailní analýze výzkumného vzorku. Tato profilace je důležitá pro relevantní vyhodnocení odpovědí. Jejich podstata se objevuje u hypotéz, které jsou komparací odlišných skupin pedagogů.

Výzkumný soubor byl složen z pedagogů z běžných a lesních mateřských škol napříč Českou republikou. Nejvíce respondentů (40) bylo zastoupeno v Libereckém kraji (papírové dotazníky, osobní distribuce).

Celková podoba vzorku respondentů vypadala takto: v dotazníkovém šetření bylo zastoupeno 80 žen. V mateřských školách pracují převážně ženy. Nicméně autorka předpokládala zapojení i mužského pohlaví, neboť v lesních mateřských školách působí i muži. Je pravda, že v menší míře než ženy. Bohužel se však žádný z nich do výzkumu nezapojil. Průměrná délka praxe respondentů byla více než 10 let. Většina respondentů uvedla jako nejvyšší dosažené vzdělání střední odborné s maturitou. V běžné MŠ působí 49 dotazovaných, zatímco v lesní MŠ působí 31 dotazovaných.

V grafickém znázornění je patrná homogenita v oblasti genderu u vzorku respondentů.

**Graf 1: Pohlaví**



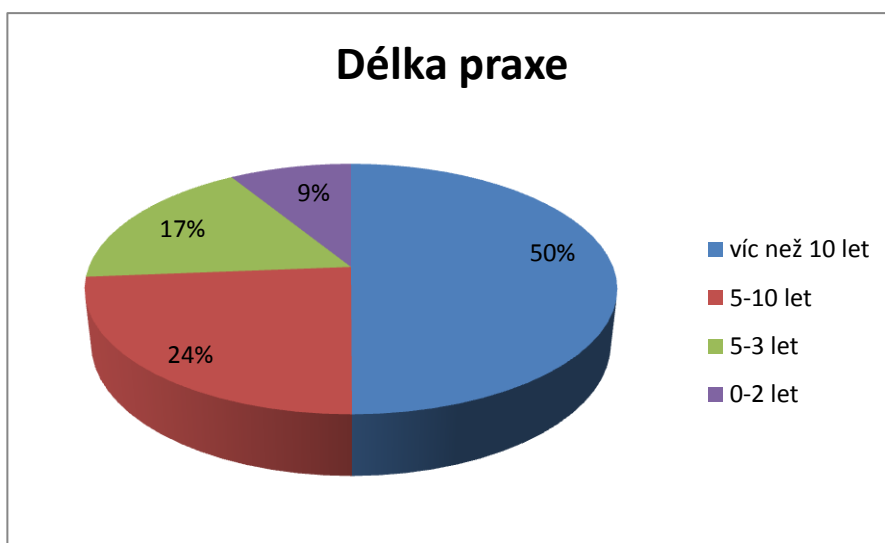
Zdroj: autor práce

Dalším parametrem byla délka praxe, která současně odráží věkové složení vzorku. V tomto parametru se odráží míra zkušeností s pedagogickým procesem. Šetření se

účastnila skupina s bohatými pedagogickými zkušenostmi. Nejvíce lidí má pedagogickou praxi více než 10 let (40 dotazovaných - 50%), následovala skupina s praxí 5-10 let (19 dotazovaných - 23,8%). V menší míře byla zastoupena skupina s praxí 3-5 let (14 dotazovaných - 17,5%). Nejméně početnou skupinou jsou začínající pedagogové (7 dotazovaných - 8,8 %).

Grafické znázornění dokazuje vysokou míru pedagogických zkušeností zkoumaného vzorku.

**Graf 2: Délka praxe**



Zdroj: autor práce

Další identifikační otázka je potřebná k vyhodnocení hypotézy č. 1. Domnívám se, že pedagogové v LMS mají nižší úroveň vzdělání než pedagogové v běžných MŠ. Graf ukazuje výši vzdělání celé skupiny respondentů. Nejvíce zastoupeni jsou pedagogové se vzděláním ukončeným na středoškolském stupni (31 dotazovaných - 39%), velmi vyrovnaná skupina je vysokoškolsky vzdělaných pedagogů, s bakalářským studiem (21 dotazovaných - 26%), s magisterským studiem (21 dotazovaných - 26%). Nejméně zastoupené je vyšší odborné vzdělání (7 dotazovaných - 9 %).

**Graf 3: Dosažené vzdělání**

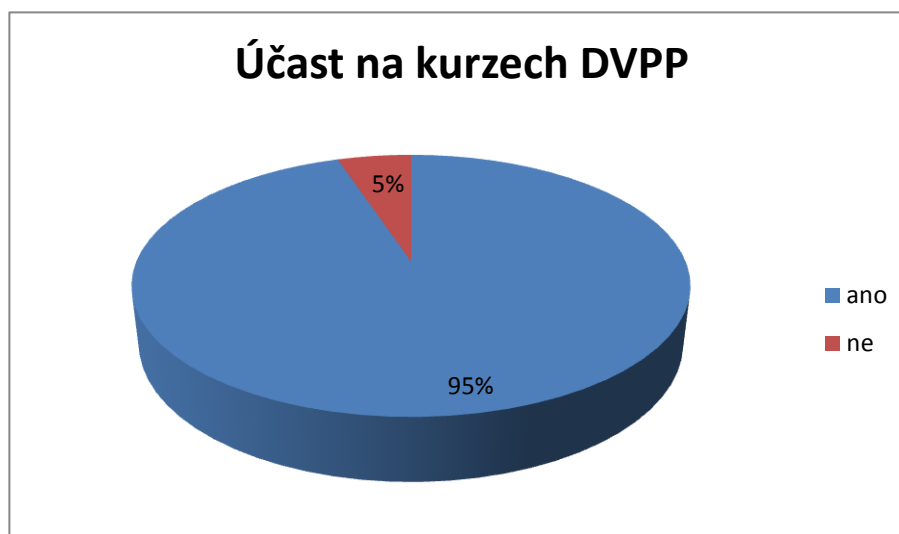


Zdroj: autorka práce

Hlavní identifikační otázkou je, zda respondenti vůbec navštěvují kurzy DVPP. Tato otázka je hlavním dělicím činitelem. Podle mínění autorky by jej měli navštěvovat všichni pedagogové, neboť je jednou do roka povinné. Avšak na průvodce lesní pedagogiky se nevztahuje.

Grafické znázornění ukazuje, že většina pedagogů se ve svém profesním životě vzdělává.

**Graf 4: Účast na kurzech DVPP**

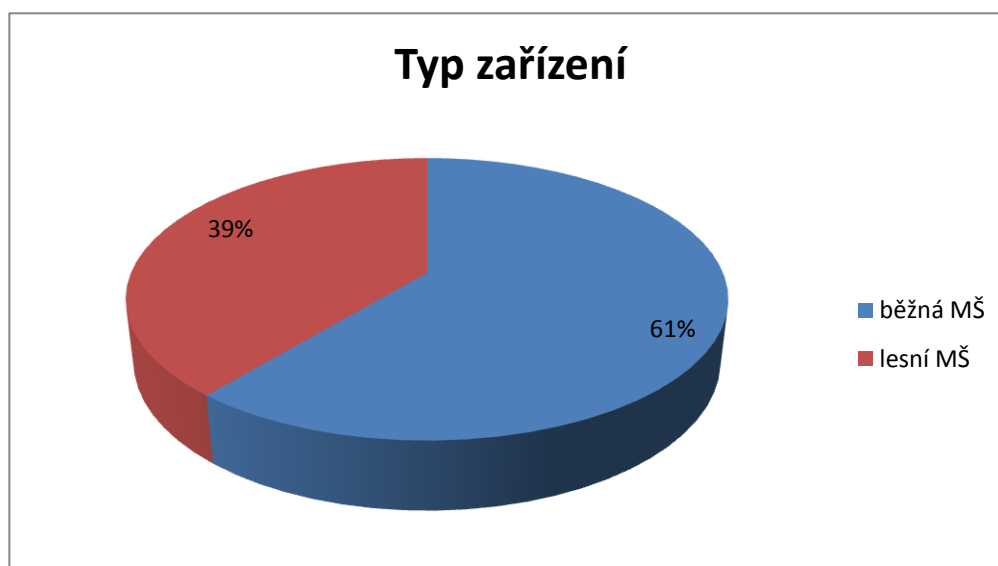


Zdroj: autor práce

Hlavní identifikační otázkou, která byla dána na konec dotazníku, protože participant může být již unavený, je otázka odlehčená, plní funkci ukončení dotazníku. Rozdělení pedagogů na učitele běžných MŠ a průvodce lesních MŠ, je hlavním měřítko pro komparaci v některých hypotézách. Větší zastoupení mají učitelé běžných MŠ (49 dotazovaných-61%), zatímco průvodci z LMŠ jsou zastoupeni v menším měřítku (31 dotazovaných- 39%), přesto je vzorek respondentů celkově vyrovnaný.

Grafické znázornění ukazuje relativně vyrovnaný vzorek respondentů. Převaha běžných MŠ je o 22%.

**Graf 5: Typ zařízení**



Zdroj: autor práce

## 5.4 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

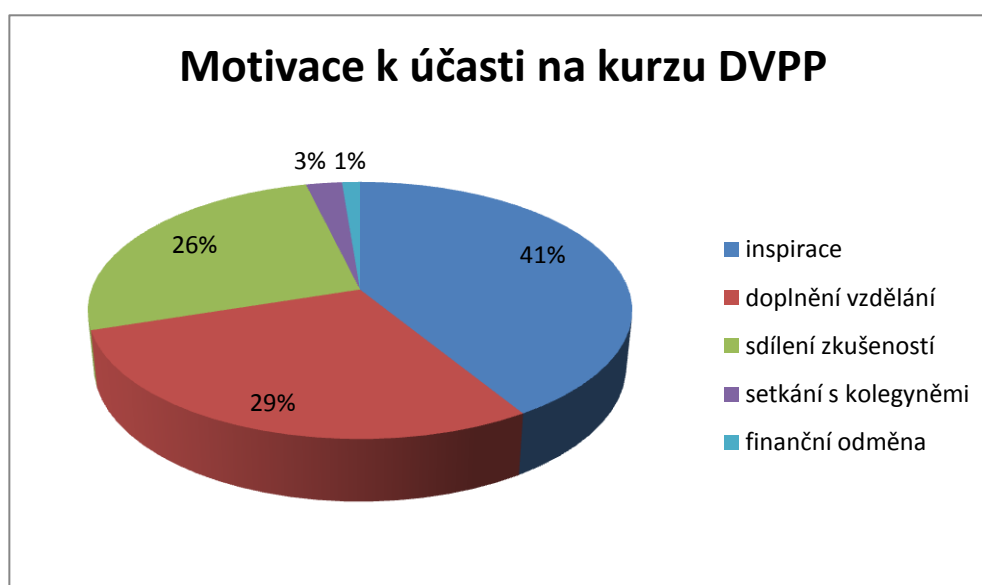
Výzkumné šetření probíhalo skrze dotazníky pro pedagogy působící v předškolním vzdělávání. Šetření se věnuje dalšímu profesnímu vzdělávání. Otázky byly rozvrženy podle předem stanovených hypotéz a cílů výzkumu. Získaná data budou na následujících stránkách interpretována. Pro zlepšení přehlednosti byly data upraveny do grafů a tabulek četností.

### 1) Jaká je Vaše motivace k účasti na kurzu DVPP?

Otázka č.1 vycházela z předpokladu, že (lesní) pedagogové se středoškolským vzděláním volí kurzy z důvodu doplnění vzdělání. Většina pedagogů si kurzy DVPP volí jako nástroj pro nasbírání inspirace (33 dotazovaných - 41%). Dalším důvodem je právě doplnění vzdělání (23 dotazovaných - 29%). Pedagogové chápou kurzy DVPP jako příležitost ke sdílení zkušenosti (21 dotazovaných - 26%). Malé zastoupení pedagogů využilo možnosti jiné odpovědi, které vnímají kurzy DVPP jako setkání s kolegyněmi (2 dotazované - 3%). Finanční odměna nebyla častou motivací (1 respondent - 1%).

Grafické znázornění ukazuje percepci kurzů jako zdroj inspirace.

**Graf 6: Motivace k účasti na kurzu DVPP**

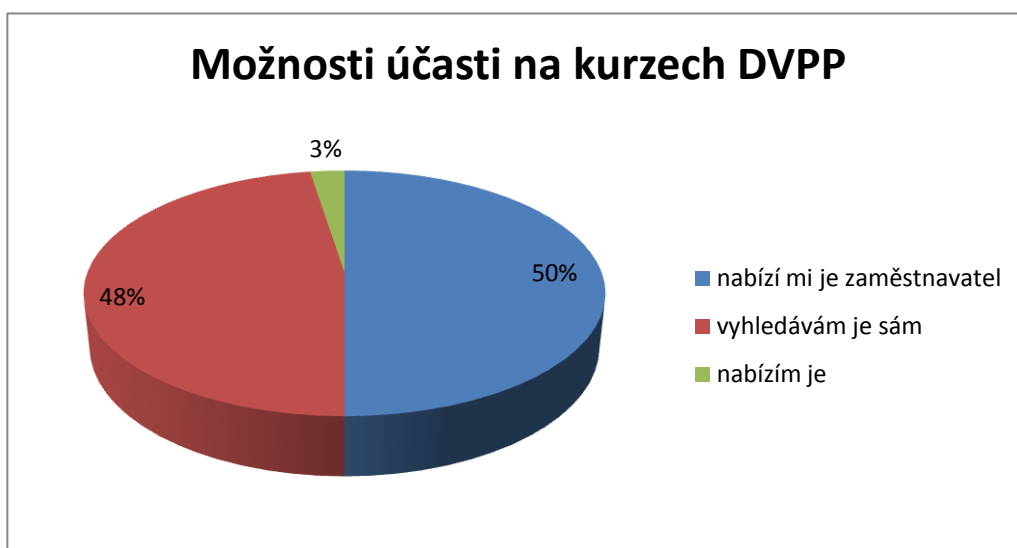


Zdroj: autor práce

## 2) Jaké máte možnosti účasti na kurzech DVPP?

Otázka č.2 je důležitá k vyhodnocení hypotézy č.3. K otázce vedl předpoklad, že další vzdělávání pedagogů je povinné, a proto je vhodné, aby jej nabízel zaměstnavatel. Ze šetření vyšly relativně vyrovnané možnosti účasti, části pedagogů jsou kurzy nabízeny zaměstnavatelem (40 dotazovaných - 50%), druhé části pedagogů si kurzy vyhledává sama (38 dotazovaných-47,5%). Výjimečně uvedly pedagogové, že kurzy zároveň samy nabízí a lektorují je (2 dotazovaní- 2,5%).

Graf 7: Možnosti účasti na kurzech DVPP



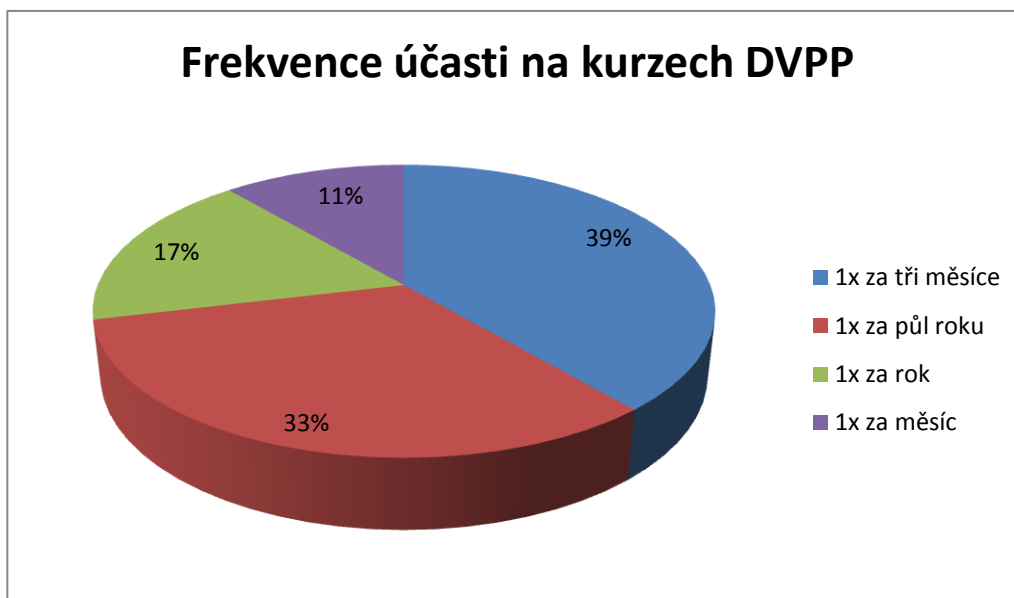
Zdroj: autor práce

## 3) Jak často kurzy DVPP navštěvujete?

Položka dotazníku se vztahuje k hypotéze č. 1, která se zabývá souvislostí mezi typem předškolního zařízení a frekvencí návštěvy kurzu. Položka vychází z předpokladu, že další vzdělávání pedagogů je povinné. Pedagog by se jej měl tedy alespoň jednou do roka účastnit. Podle šetření je frekvence návštěvnosti velická, nejčastěji jednou za tři měsíce (31 dotazovaných- 37,75%). Poměrná část vzdělavatelů uvedla, že se kurzů účastní jednou za půl roku (26 dotazovaných-32,5%). Několik pedagogů se účastní pouze jednou za rok (14 dotazovaných- 17,5%). Nejmenší část vzdělavatelů uvedla, že kurzy navštěvují jednou za měsíc (9 dotazovaných - 11,25%).



**Graf 8: Frekvence účasti na kurzech DVPP**



Zdroj: autor práce

#### **4) Jakými aktivizačními zážitkovými metodami byly kurzy DVPP vedeny?**

Položka vychází z cíle celého výzkumu zmapovat výskyt konkrétních metod na kurzech. Tato položka se vztahuje k hypotéze č. 3. V šetření byly nejvíce zastoupeny diskusní metody (19 dotazovaných - 24%). Velké zastoupení čítají hry (18 dotazovaných - 22%). Vyrovnaně byly uvedeny metody řešení problému a situační metody (14 dotazovaných - 18%). Dále se na kurzech objevuje projektová výuka (11 dotazovaných - 14%). V nejmenším zastoupení byly uvedeny inscenační metody (3 dotazovaných - 4%).

Grafické znázornění ukazuje převážné zastoupení diskusních metod.

**Graf 9: Zastoupení aktivizačních metod na kurzech DVPP**



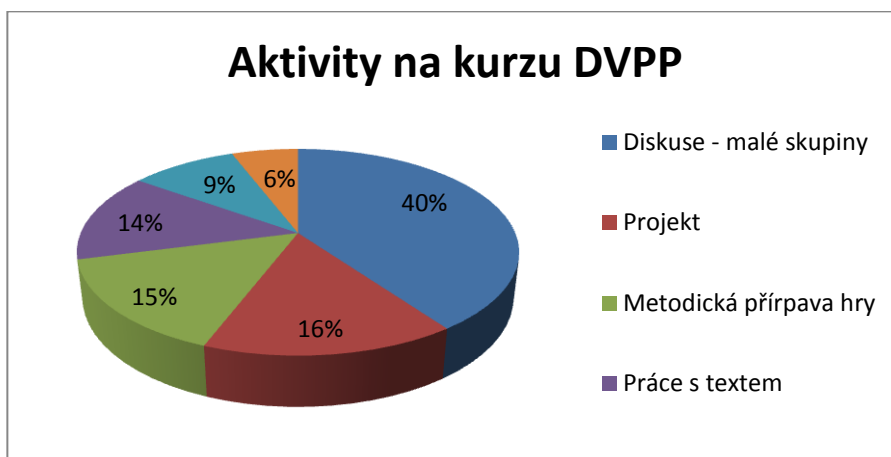
Zdroj: autor práce

**5) Jaká z těchto aktivizačních zážitkových aktivit proběhla na posledním kurzu DVPP?**

Položka dotazníku je kontrolní otázkou, která souvisí s předešlou položkou. Vybrané položky lze dále kategorizovat pod jednotlivé aktivizační metody. Šetření vyšlo relevantně, největší zastoupeny jsou diskuse v malých skupinách (40%).

Grafické znázornění ukazuje relevantnost kontrolní otázky. Největší zastoupení mezi metodami na kurzu DVPP mají diskuse v malých skupinách.

**Graf 10: Aktivity na kurzu DVPP**



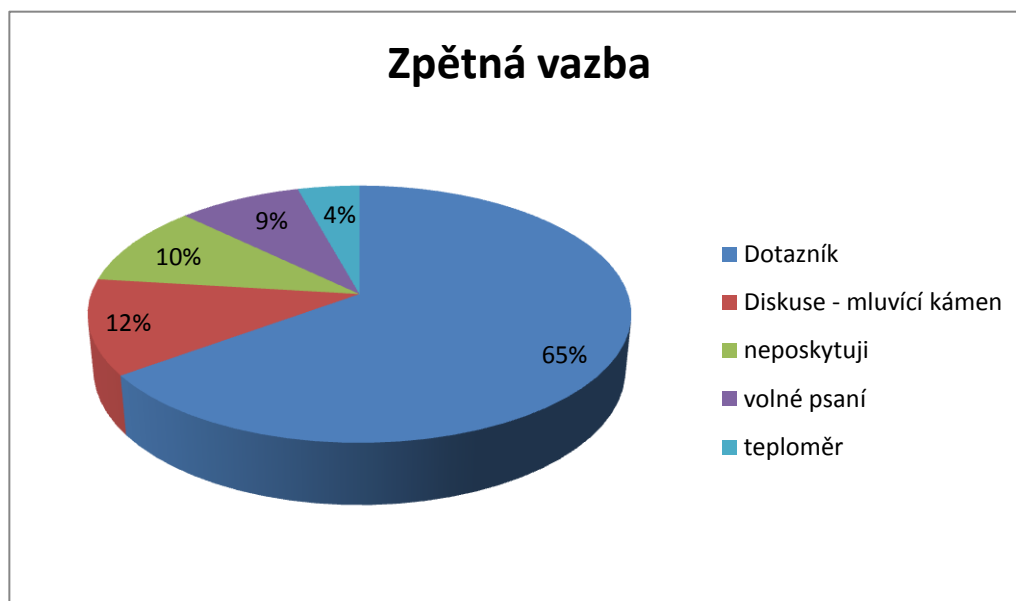
Zdroj: autor práce

## 6) Jakým způsobem poskytujete lektorům zpětnou vazbu?

Tato položka dotazníku se vztahuje k hypotéze č. 4. Domnívám se, že aktivizační metody lze využít i při vedení reflexe s účastníky. Největší zastoupení byl dotazník (52 dotazovaných-65%). Další metody byly uvedeny v menší míře, diskuse s využitím tzv. mluvícího kamenu (10 dotazovaných-12%). Malé zastoupení měly aktivity typu volné psaní formou dopisu instruktorům (7 dotazovaných-9%) nebo teploměr (3 dotazování-4%). Několik účastníků uvedlo, že zpětnou vazbu po kurzu instruktorům neposkytuje (8 dotazovaných -10%). Metoda inscenace není na kurzech v rámci reflexe vůbec využívána.

Grafické znázornění ukazuje většinové využívání se k dotazníku v rámci zpětné vazby.

**Graf 11: Metody vedení zpětné vazby na kurzech DVPP**



Zdroj: autor práce

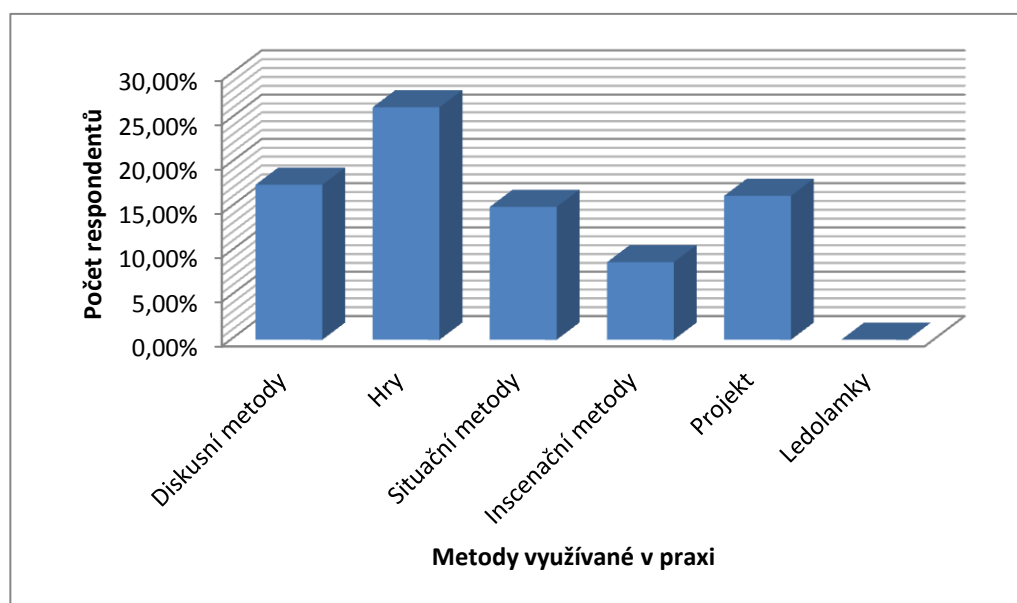
## 7) Jaké aktivizační zážitkové metody ve své praxi využíváte?

Položka souvisí s výzkumnou otázkou, jaké aktivizační aktivity využívají ve své praxi pedagogové v MŠ. Autorka se domnívá, že pokud zažijí inspirativní kurz, měli by být motivováni je v praxi vyzkoušet. Nejčastěji uváděnou aktivitou je hra (21 dotazovaných-26,25%). Využívanou aktivitou jsou projekty(13 dotazovaných-16,25%).

Pedagogové využívají také řešení problému (13 dotazovaných -16,25%, diskusní (14 dotazovaných -17,5% a situační metody (12 dotazovaných -15%). V menší míře využívají v praxi i inscenace (7 dotazovaných -8,75%). Pedagogové ledolamky opět nevyužívají.

Grafické znázornění ukazuje velké procento využití her v praxi. Podstatnými metodami jsou i projekt a řešení problému.

**Graf 12: Aktivizační metody využívané v praxi předškolních pedagogů**



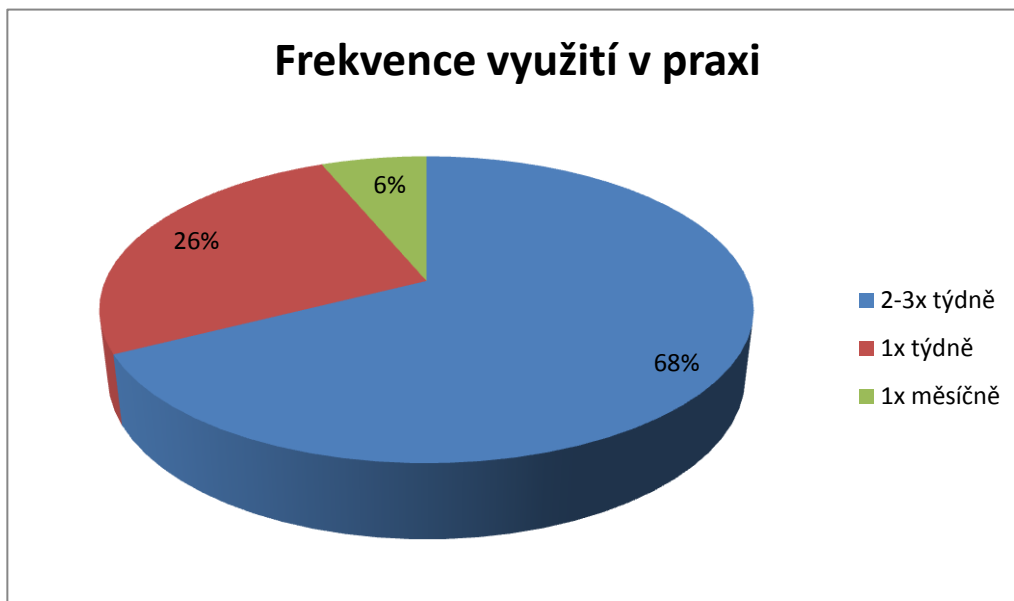
Zdroj: autor práce

### **8) Jak často využíváte aktivizační zážitkové metody ve své praxi?**

Otázka č. 8 pomáhá ověřit nebo vyvrátit hypotézu č. 2. Šetření ukázalo, že pedagogové v MŠ využívají poměrně často. Většina pedagogů uvedla, že aktivizační metody využívá 2-3x týdně (54 dotazovaných -68%). Někteří pedagogové je ve své praxi využívají pouze 1x týdně. (21 dotazovaných -26%). Malé množství pedagogů uvedlo, že je využívá 1x měsíčně (5-6%).

Grafické znázornění ukazuje frekventovanost využití aktivizačních metod v praxi pedagogů MŠ.

**Graf 13: Frekvence využití aktivizačních metod v praxi**



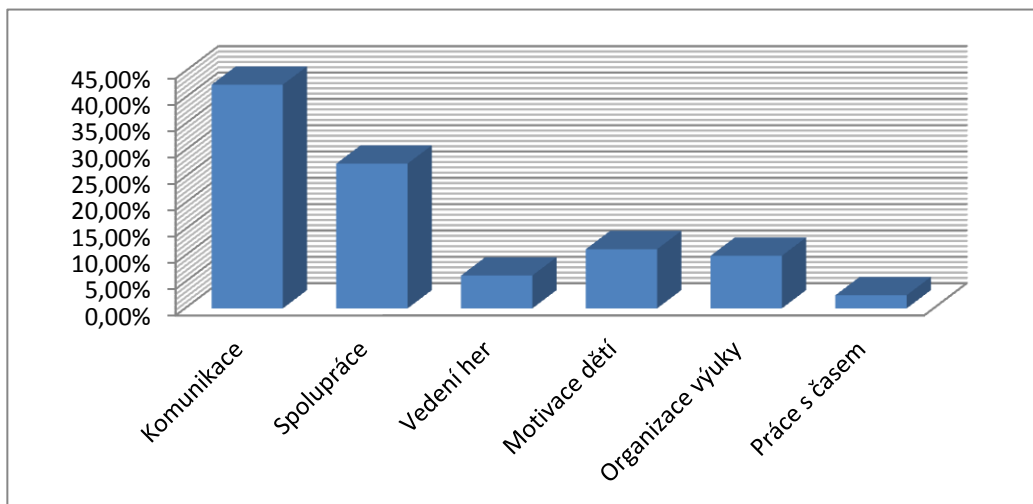
Zdroj: autor práce

**9) V jaké oblasti pedagogické práce jste se po absolvování kurzů DVPP zlepšili?**

Položka č.9 vychází z předpokladu, že kurz DVPP by měl rozvíjet kompetence. Literatura uvádí, že největší přínosem aktivizačních metod jsou komunikační kompetence. Toto tvrzení potvrdilo výzkumné šetření. Nejvíce pedagogů uvedlo, že se zlepšili v oblasti komunikace (34 dotazovaných-42,5%). Pedagogové se zlepšili v oblasti spolupráce (22 dotazovaných-27,5%), motivace dětí (9 dotazovaných - 11,25%). Kurzy DVPP rozvíjeli oblast organizace výuky (8 dotazovaných-10%) a vedení her (5 dotazovaných-6,25%). Metody mají potenciál zlepšit práci s časem (2 dotazování-2,5%).

Grafické znázornění ukazuje, že aktivizační metody mají potenciál zlepšit kompetence pedagogů. Největší zastoupení má oblast komunikace a spolupráce.

**Graf 14: Rozvoj kompetencí po kurzu DVPP**



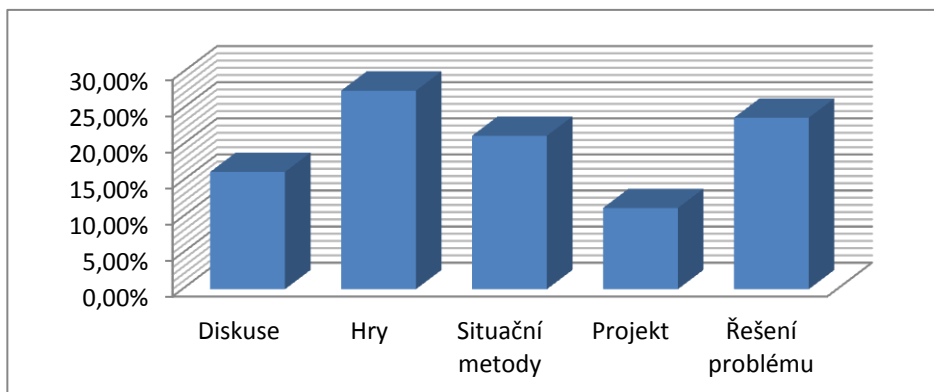
Zdroj: autor práce

### **10) Jaká aktivizační zážitková metoda je pro Vaše vzdělávání nejefektivnější?**

Otázka č. 10 se zabývá souvislostí aktivizačních metod a efektivností vzdělávání dospělých. Dle šetření si pedagogové myslí, že pro ně nejefektivnější metodou pro edukaci je hra (21 dotazovaných-26%). Další přínosnou metodou je řešení problému (19 dotazovaných -24%). Mezi další metody lze zařadit situační metody (17 dotazovaných -21%), diskuse (13 dotazovaných -17%) a projekt (9 dotazovaných -12%).

Grafické znázornění ukazuje, že nejefektivnější metodou pro edukaci dospělých podle jejich mínění je hra a řešení problému.

**Graf 15: Efektivní metoda v edukaci učitelů MŠ**



Zdroj: autor práce

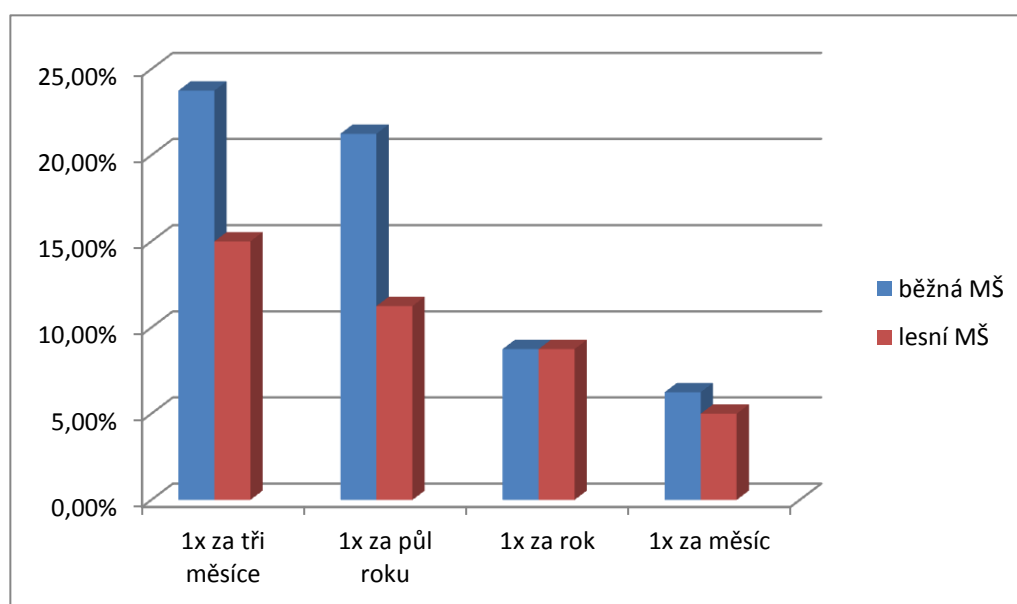
## 5.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

**Hypotéza 1: Učitelé lesních MŠ mají nižší vzdělání než učitelé v běžné MŠ, proto více vyhledávají kurzy DVPP využívající aktivizační metody.**

Hypotéza č. 1 vychází z předpokladu, že pedagogové v lesní MŠ mají většinou pouze střední vzdělání, doplněné o kurz Pro začínající průvodce v LMŠ. Zatímco v běžných mateřských školách je dnes již velké zastoupení pedagogů s bakalářským, případně magisterským titulem. Autorka se domnívá, že pro lesní pedagogy jsou kurzy příležitostí doplnění vzdělání.

Na ověření této hypotézy je potřeba se zaměřit na více faktorů, k tomu lze využít dva následující grafy.

**Graf 16: Frekvence účasti na kurzech - komparace běžná a lesní MŠ**

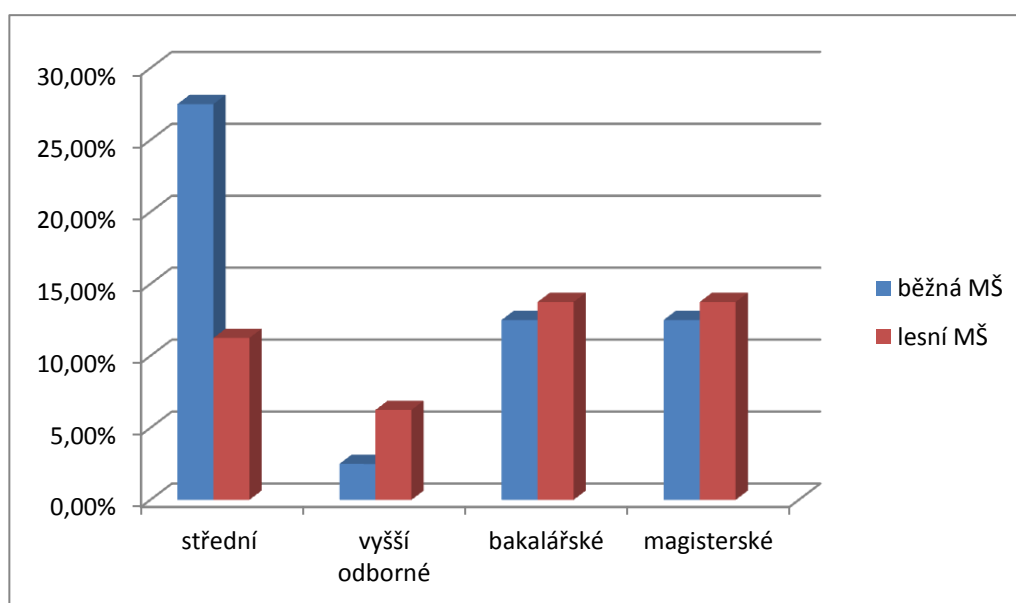


Zdroj: autor práce

Na grafu č. 16 je patrné, že pedagogové v běžné MŠ uvedli, že se vzdělávají 1x za tři měsíce (23,75%). Další část pedagogů se vzdělává 1x za půl roku (21,25%). Menší zastoupení pedagogů má možnost se vzdělávat pouze 1x za rok (8,75%). Na druhém pólu stojí pedagogové, kteří mají možnost se vzdělávat každý měsíc (6,25%). Nejvyšší hodnoty u lesních pedagogů byly naměřeny také v kategorii 1x za tři měsíce (15%).

Další část lesních pedagogů se vzdělává jednou za půl roku (11,25%). Shodně s běžnými MŠ je mezi lesními pedagogy skupina, která se vzdělává pouze jednou za rok (shodně 8,75%). Malá část lesních pedagogů se vzdělává každý měsíc (5%). Pedagogové v běžných MŠ i LMS se vzdělávají shodně.

**Graf 17: Výše dosaženého vzdělání pedagogů - komparace mezi běžnou a lesní MŠ**



Zdroj: autor práce

Na grafu č. 17 se ukazuje, že u pedagogů v běžných MŠ je nejčastěji nejvyšší dosažené vzdělání středoškolské (27,5%). V MŠ se přesto objevuje významné procento pedagogů s vysokoškolským titulem (bakalářské 12,5% a magisterské 12,5%). Malá část pedagogů má vyšší odborné vzdělání (2,5%). Naopak u pedagogů v lesních MŠ je nejčastěji uvedeno vysokoškolské, celkově 27,5%. Část lesních pedagogů má středoškolské vzdělání (11,25%). Objevuje se zde větší podíl pedagogů s vyšším odborným vzděláním (6,25%).

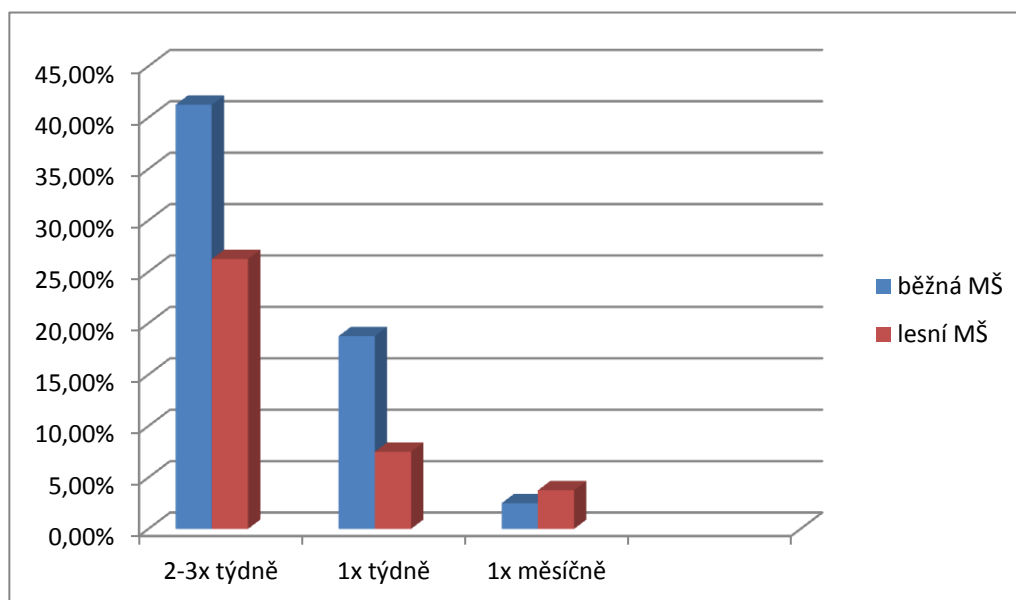
Z výzkumu vyplývá, že není pravda, že by pedagogové v LMS měli nižší vzdělání než pedagogové v běžných MŠ. Graf č. 16 ukazuje shodnou frekvenci účasti na vzdělávacích kurzech. Hypotéza nebyla potvrzena.



**Hypotéza 2: Učitelé běžných MŠ využívají častěji aktivizační metody ve své praxi než učitelé lesních MŠ.**

Hypotéza č. 2 porovnává frekvenci zařazování aktivizačních metod do vzdělávacího programu v běžných MŠ a LMŠ. Vychází z předpokladu, že pedagogové v běžných MŠ více zvažují zařazení různých aktivizačních metod, neboť bývají ve stereotypním prostředí. Autorka práce si myslí, že inscenace nebo projekty jsou dnes již běžnou součástí ŠVP a třídních plánů v klasických MŠ. Pedagogové v LMŠ realizují svůj vzdělávací obsah v přírodě, která může být chápána jako interaktivní učebna, která se neustále mění. Tím vybízí přirozeně k vlastní aktivizaci, není nutné dalších prostředků.

**Graf 18: Frekvence využívání aktivizač. metod - komparace běžné a lesní MŠ**



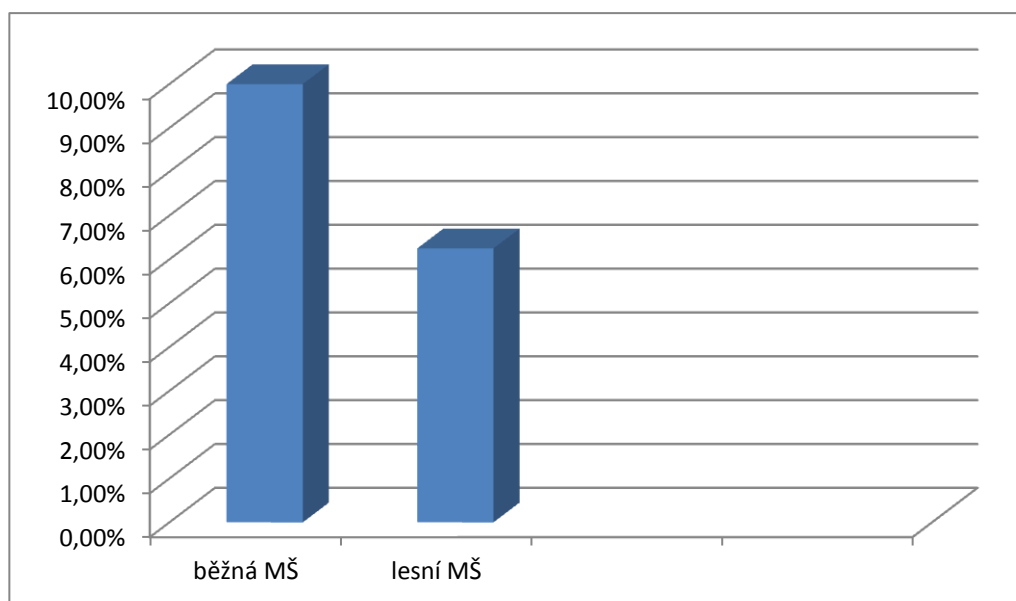
Zdroj: autor práce

Z grafu č. ukazuje velké zastoupení aktivizačních metod ve vzdělávací činnosti v běžných i lesních MŠ. Pedagogové běžných MŠ nejčastěji uvedli, že aktivizační metody využívají 2-3x týdně (41,25%). Další část pedagogů využívá tyto metody alespoň 1x za týden (18,75%). Malá část pedagogů je využívá alespoň jednou měsíčně (2,5%). V LMŠ bývají metody uváděny také ve frekvenci 2-3x týdně (26,25%). Menší část pedagogů uvedla, že je využívá pouze 1x za týden (7,5%). Malé procento pedagogů využívá metody pouze jednou za měsíc (3,75%). Z výzkumu ukazuje, že běžné MŠ i lesní MŠ využívají aktivizační metody 2-3x týdně. Hypotéza nebyla potvrzena.

**Hypotéza 3: Metody řešení problému se objevují na kurzech DVPP pro učitele běžných MŠ častěji než na kurzech pro učitele lesních MŠ.**

Hypotéza č. 3 vychází z předpokladu, že metody řešení problému, jakými jsou analýza případových studií či tvorba myšlenkových map, se vyskytují spíše na kurzech pro učitele běžných učitelů. Autorka předpokládá, že kurzy pro učitele LMŠ probíhají spíše inscenační metody a diskuse, protože lesní průvodci mají potřeby než běžní pedagogové.

**Graf 19: Metody řešení problému**



Zdroj: autor práce

Z celkového počtu 80 respondentů, 14 pedagogů odpovědělo, že se na kurzech DVPP setkala s metodou řešení problému. Z toho 8 pedagogů bylo z běžných MŠ (10%) a 5 pedagogů bylo z lesní MŠ (6,25%). Z grafu č. je zřejmé, že metoda řešení problému se více objevuje na kurzech pro pedagogy pracující v běžné MŠ než na kurzech pro pedagogy pracující v lesní MŠ. Hypotéza je potvrzena.

**Hypotéza 4: Diskuse je více využívaná metoda v rámci reflexe kurzu než inscenace.**

Hypotéza vychází z prvotní otázky, jakými metodami jsou reflexe na kurzech DVPP vedeny. Autorka si myslí, že nejpoužívanější metodou je dotazník, který je časově

úspěšný a plní svůj cíl. Často jej využívají kurzy s environmentální tematikou. V rámci zážitkové pedagogiky a práce se skupinou je běžné vést reflexi vybranou aktivizační metodou. Dle autorčina mínění z tohoto pohledu často využívána diskuse, většinou doplněná o tzv. mluvící kámen. To znamená, že mluví pouze ten, kdo drží v ruce daný předmět. Tím se docílí, aby každý účastník dostal prostor pro vyjádření se ke kurzu. Inscenace je metoda, která vybízí k vlastní aktivitě účastníků. Nabídne lektorů i ostatním účastníků úplně jiný úhel pohledu na kurz. Vhodné ji pojmout jako filmový sestřih nejvíce zásadních událostí na kurzu. Dle autorčiny domněnky, většina lektorů na kurzech pro pedagogy MŠ tuto metodu, i přes její přínos, bohužel příliš nevyužívá.

Z grafu č. 11 je zřejmé, že nejvíce zastoupenou metodou na kurzech DVPP v rámci reflexe je dotazník (65%). Z celkového počtu 80 respondentů, 10 pedagogů uvedlo, že se setkali na kurzu DVPP s diskusí v rámci reflexe (12%). S inscenací v rámci reflexe se nesešel žádný pedagog. Z výzkumu vyplývá, že diskuse je nejpoužívanější aktivizační metodou při vedení reflexe na kurzu DVPP pro učitele MŠ. Hypotéza byla potvrzena.

## 5.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V andragogickém diskurzu lze nahlížet na fenomén aktivizačních metod v různých horizontech. V rámci této práce se nabízí pohledu vzdělavatele pedagogů, předškolních pedagogů jako účastníků a zadavatelů vzdělávání, nejčastěji vedení MŠ.

Z výsledků dotazníkového šetření lze vzdělavatelům dospělých navrhnout, aby více realizovaly kurzy na téma „HRA“. Respondenti uváděli jako nejčastěji využívanou inovativní metodu na kurzech DVPP diskusi. Avšak z jejich subjektivního hlediska vnímají jako nejefektivnější metodu pro vlastní vzdělávání právě hru. Současně je didaktická hra nejvíce uváděnou metodou v jejich profesním působení. Vzdělavatel dospělých by měl sestavit kurz pro předškolní pedagogy formou, kdy poskytne pedagogům prostor pro prožití her, které mohou využít ve vlastní praxi. Lze počítat s pravidlem, že co předškolní pedagog zažije na kurzu DVPP, bude chtít realizovat v praxi na svém pracovišti.

Se hrou souvisí inscenační metody. Z šetření vyplývá, že na kurzech DVPP nejsou příliš realizovány. Ráda bych vzdělavatelům doporučila jejich hojnější zařazování do programu seminářů. V tomto kontextu je vhodné představit předškolním pedagogům méně známé inovativní techniky. Některé z nich jsou zmíněny v teoretické části této práce.

Poslední doporučení pro vzdělavatele dospělých se zaměřuje na oblast reflexe. Šetření ukázalo, že při poskytování zpětné vazby nejsou aktivizační metody příliš využívány. Aktivizační metody mají skrytý potenciál k vytěžení širších výstupů ze zpětné vazby účastníků, ať pro oblast kvality kurzu, ale především pro pedagogický potenciál u účastníků samotných. Vzdělavatelům doporučujeme zařadit při časové tísní, alespoň některé z krátkých hodnotících metod vybízející účastníky k aktivitě. V ideálním případě je reflexi poskytnout dostatečný časový prostor s využitím kombinace diskuse s dalšími aktivizačními metodami. Případně celou reflexi vést formou inscenace.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že účastníci kurzu poskytují zpětnou vazbu ve formě dotazníku. Často ji neposkytují vůbec. Doporučujeme předškolním pedagogům jako účastníkům kurzů DVPP, aby lektorům poskytovali efektivní evaluaci.

Respondenti uváděli, že pro jejich profesní rozvoj je vhodné využívat metodu hry. Navrhujeme učitelům, aby tuto metodu při rozvoji svých kompetencí preferovali.

Zatímco hry a projekty využívají předškolní pedagogové ve své praxi 2-3x týdně. Ostatní techniky nejsou příliš využívány. V rámci komplexního rozvoje jejich svěřenců navrhujeme využívání i méně známých aktivizačních metod, jakými jsou icebreakry a různé inscenační techniky.

Zaměstnavatelům navrhujeme věnovat dostatečnou pozornost vypracovávání individuálních plánů profesního rozvoje svých zaměstnanců v kombinaci s plánem DVPP na konkrétní školní rok. Z výsledků dotazníkového šetření lze navrhnout průběžné vysílání pedagogů na kurzy DVPP každé tři měsíce s ohledem na zajištění provozu MŠ. Dále navrhujeme, aby zaměstnavatel vybíral konkrétní kurzy DVPP s ohledem na potřeby daného zaměstnance. Respondenti často uváděli jako motivaci k účasti na kurzu DVPP inspiraci či sdílení zkušeností.

V rámci odměňovacího systému navrhujeme zaměstnavatelům, aby podporovali pedagogy, kteří začleňují do realizace svých třídních plánů aktivizační metody. Tyto inovace mají velký potenciál rozvoje klíčových kompetencí.

Na závěr lze posoudit z šetření, že zaměstnavatelé nabízejí svým zaměstnancům účast na kurzech DVPP, přesto navrhujeme, aby vlastní aktivitu pedagogů ve vyhledávání odborných seminářů podporovali a oceňovali.

## ZÁVĚR

Další vzdělávání má významné postavení v profesním rozvoji pedagogů. V měnícím se světě reformem v oblasti školství, inkluze napříč stupni vzdělávání, vývoje technických prostředků a změn postavení vzdělávajících vůči pedagogovi je další vzdělávání jedním z prostředků tvorby moderní výuky. Podporuje pedagoga zavádět inovativní metody do vzdělávání.

Inovativní metody vzdělávání rozvíjejí kompetence, jak pedagogů, tak vzdělávajících. Inovativní metody transformují vzdělávání dle potřeb vzdělávajících se. Klíčovým pojmem je aktivita. Aktivita přináší do vzdělávání prostor pro participaci, samostatnost, zvyšuje podíl odpovědnosti vzdělávající se vůči výsledkům vzdělávání. Aktivita podporuje rozvoj kreativity a podporuje seberealizaci. Tento přístup zvyšuje efektivitu edukačních aktivit.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat oblast aktivizačních metod v rámci dalšího vzdělávání předškolních pedagogů. Analýza vytyčené pedagogické oblasti vznikla kombinací teoretické a praktické části této práce.

Z parciálních cílů práce byly stanoveny hypotézy, které se věnují čtyřem oblastem v dalším vzdělávání. První hypotéza zkoumala souvislost výše dosaženého vzdělání a frekvence účasti na kurzech DVPP u pedagogů působících v MŠ a LMŠ. Další okruh se věnuje aplikaci aktivizačních metod do profesního působení respondentů. Třetím okruhem byly konkrétní aktivizační metody. Třetí hypotéza se zaměřuje na metody řešení problémů. Posledním okruhem bylo využití aktivizačních metod v rámci zpětné vazby kurzů DVPP.

Výsledky praktické části vykreslují obraz pedagogické reality, v níž jsou aktivizační metody frekventovaně využívány. Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvyužívanějšími aktivizujícími metodami na kurzech DVPP jsou diskusní techniky a didaktické hry. Po absolvování dalšího vzdělávání pedagogové často přenášejí tyto metody do své praxe. V šetření uvedli, že je ve svých kolektivech uvádějí 2-3x týdně.

Praktická část se dále zaměřovala na oblast reflexe kurzu DVPP. Z dotazníků vyplývá, že inovativní metody v této oblasti nejsou příliš zapojovány. Nejčastěji je zpětná vazba lektorům poskytována skrze dotazník. 10% respondentů uvedlo, že zpětnou vazbu vůbec neposkytují. Z aktivizujících metod se nejčastěji využívá diskuse. Ve vytyčených bodech nebyly nalezeny signifikantní rozdíly mezi pedagogy běžných MŠ a průvodci lesní pedagogiky.

Interpretace dotazníkového šetření upozornila na zajímavý úkaz vzhledem ke kurzům DVPP. Z objektivního hlediska byly diskusní metody uvedeny jako nejfrekventovanější techniky, se kterými se předškolní pedagogové setkali na kurzech dalšího vzdělávání. Avšak ze subjektivního pohledu učitelé uvedli, že za nejefektivnější metodu pro vlastní edukaci považují hru.

Na podkladě teoretické a praktické části lze doporučit věnovat větší prostor didaktické hře v rámci kurzu DVPP pro předškolní pedagogy. Doporučujeme se zaměřit na poskytování efektivní zpětné vazby. K tomu je vhodné využívat právě aktivizační metody. Zaměstnavatelům doporučujeme pečlivé vypracování plánů profesního rozvoje svých zaměstnanců s ohledem na preferovanou frekvenci účasti na kurzu a potřebách konkrétního pracovníka.

V závěru bych chtěla vyzdvihnout pozitivní vliv aktivizačních metod na edukační procesy - směrem k pedagogovi, směrem ke vzdělávajícímu se, vzhledem ke kurikulárním cílům. Inovativní metody jsou dnes často zařazovány do vzdělávání, ale nabízejí stále prostor pro zavádění konkrétních méně známých technik anebo aktivit náročných vzhledem na čas a přípravu. Potenciál aktivizujících metod ve zpětné vazbě není zcela naplněn. Nabízí oblast pro rozvoj v pedagogické realitě i možný horizont pro další výzkumné činnosti.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Kapitoly z andragogiky* 2. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-3249-6.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.

FRANC, D., D. SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOHNOVÁ, J. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

KOLÁŘ, J. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

Kolektiv autorů. *Systémový rozvoj dalšího vzdělávání. Koncepční studie*. Praha Národní ústav pro vzdělávání, 2013, ISBN 978-80-7481-000-8

KOLOMAZNÍK, T. *Zaměstnanci a další profesní vzdělávání: postoje, zkušenosti, bariéry*. Fond dalšího vzdělávání.



KOTRBA, T., L. LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., H. HORKÁ a L. ŠKARKOVÁ. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7894-9.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 134 s. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1880-1.

MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MOŠNA, F. a Z. RÁDL. *Problémové vyučování a učení v odborném školství*. Praha: RB-PRESS, 1996. ISBN 80-902166-0-9.

MUŽÍK, Jaroslav. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 5. Ilustroval Petr ĎOUBALÍK. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-572-1.

NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-014-x.

NOVOTNÝ, J. *Projektová výuka a aspekty tvořivosti v edukačním procesu*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. ISBN isbn978-80-7414-431-8.

PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

SYSLOVÁ, Z. a L. ŠKARKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

TESAŘÍK L. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. Praha:SRP, 2019.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0051-4.

### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BAGNALL, R. *A critique of Peter Jarvis's conceptualisation of the lifelong learner in the contemporary cultural context*. International Journal of Lifelong Education. 2017. ISSN-0260-1370.

CORNELL, J. *Sharing nature: Awareness Activities for All Ages*. Crystal Clarity Publisher, 2015. ISBN 978-1-56589-287-3.

FINDSEN, B. a FORMOSA, M. *Lifelong learning in later life: A Handbook on Older Adult Learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011. ISBN 978-94-6091-651-9.

JARVIS, P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and practice*. Routledge. 2010. ISBN 0415494818

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

ČEPELKA, O. , Z. PALÁN a J. SIMOVÁ. *Další vzdělávání v Libereckém kraji: analýza a evaluace poptávky, nabídky a dalšího vývoje*. [on-line] Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR, c2012. [cit. 2021-02-023] ISBN 978-80-904531-4-2. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc739/>

HAVLÍČKOVÁ, M. *Mentoring a supervize jako sebereflexe učitele*. [elektronická skripta] ©2011[cit. 2021-02-023] ISBN 978-80-905109-2-0 Dostupné z: <https://docplayer.cz/6761-Mentoring-a-supervize-jako-zdroj-sebereflexe-ucitele.html>

PECINA, P. a L. ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. [on-line] Brno: Masarykova univerzita, 2009. [cit. 2021-02-023] ISBN 978-80-210-4834-8. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/>

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. [on-line] Praha: Portál, 2009. [cit. 2021-02-023] ISBN 978-80-7367-246-1. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/>

ZUKERSTEIN, J. *Aktivizující metody v technickém vzdělávání*. [on-line] Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2012. [cit. 2021-02-023] ISBN 978-80-7414-430-1. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/>

### **Periodika**

Nýdrlová, V. *Osobnostní a sociální změna v kontextu metody playback divadla*. Sociální pedagogika 6 (1), 2018. s. 58-70. ISSN 1805-8825

## **SEZNAM ZKRATEK**

DV - Další vzdělávání

DVPP - Další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESI (FOND) - Evropský strukturální a investiční fondy

LMŠ - Lesní mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PŠL - Prázdninová škola Lipnice

RVP - Rámcový vzdělávací program

# SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Trendy v dalším profesním vzdělávání	15
Obrázek 2: Kolbův cyklus	26
Obrázek 3: Lewinův cyklus učení prožitkem	27
Obrázek 4: Priestův model učení	28
Obrázek 5: Jarvisův model zkušenostního učení	29

## Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví	51
Graf 2: Délka praxe	52
Graf 3: Dosažené vzdělání	53
Graf 4: Účast na kurzech DVPP	53
Graf 5: Typ zařízení	54
Graf 6: Motivace k účasti na kurzu DVPP	55
Graf 7: Možnosti účasti na kurzech DVPP	56
Graf 8: Frekvence účasti na kurzech DVPP	57
Graf 9: Zastoupení aktivizačních metod na kurzech DVPP	58
Graf 10: Aktivity na kurzu DVPP	58
Graf 11: Metody vedení zpětné vazby na kurzech DVPP	59

Graf 12: Aktivizační metody využívané v praxi předškolních pedagogů	60
Graf 13: Frekvence využití aktivizačních metod v praxi	61
Graf 14: Rozvoj kompetencí po kurzu DVPP	62
Graf 15: Efektivní metoda v edukaci učitelů MŠ	62
Graf 16: Frekvence účasti na kurzech - komparace běžná a lesní MŠ	63
Graf 17: Výše dosaženého vzdělání pedagogů - komparace mezi běžnou a lesní MŠ	64
Graf 18: Frekvence využívání aktivizač. metod - komparace běžné a lesní MŠ	65
Graf 19: Metody řešení problému	66

## SEZNAM PŘÍLOH

<b>Příloha A - Dotazník</b> .....	<b>I</b>
-----------------------------------	----------

## **Příloha A - Dotazník**

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jsem studentkou magisterského programu Andragogika. Ve své Diplomové práci se věnuji kurzům Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Cílem práce je zjistit rozdíly v dalším vzdělávání učitelů běžných MŠ a lesních MŠ. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění následujícího dotazníku, zaškrtnete jednu či více odpovědí.

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- žena
- muž

2. Jaká je délka Vaší dosažené praxe?

- 0-2 let
- 3-5 let
- 5-10 let
- více než 10 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- střední odborné s maturitou
- vyšší odborné
- bakalářské
- magisterské

4. Navštěvujete kurzy Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků?

- ano
- ne

5. Jaká je Vaše motivace k účasti na kurzu DVPP?

- doplnění vzdělání
- finanční odměna
- inspirace
- sdílení zkušeností
-



- 6. Jaké máte možnosti účasti na kurzech DVPP?
  - nabízí mi je zaměstnavatel
  - vyhledávám si je sám
  - jiné:
7. Jak často kurzy DVPP navštěvujete?
- jednou za měsíc
  - jednou za tři měsíce
  - jednou za půl roku
  - jednou za rok
8. Jakými aktivizačními zážitkovými metodami byly kurzy vedeny?
- Diskusní metody (Brainstorming, diskuse s přednáškou, akvárium)
  - Hry
  - Situační metody (rozbor konfliktní situace, bibliografie)
  - Inscenační metody
  - Projektová výuka
  - Icebreakers (Ledolamky)
  - Řešení problému
  - Jiné:
9. Jaká z těchto aktivizačních zážitkových aktivit proběhla na posledním kurzu DVPP?
- Tvorba paměťových map
  - Práce s textem
  - Metodická příprava hry
  - Diskuse - akvárium
  - Diskuse v malých skupinách
  - Icebreakry
  - Projekt
10. Jakým způsobem poskytujete lektorům zpětnou vazbu?
- dotazník
  - diskuse - mluvící kámen
  - volné psaní - dopis lektorům
  - teploměr (míra spokojenosti podle výšky paže)
  - inscenace (např. filmový sestřih)

- neposkytuji

11. Jaké aktivizační zážitkové metody z kurzů DVPP ve své praxi využíváte?

- Diskusní metody (Brainstorming, diskuse s přednáškou, akvárium)
- Hry
- Situační metody (rozbor konfliktní situace, bibliografie)
- Inscenační metody
- Projektová výuka
- Icebreakers (Ledolamky)
- Řešení problému
- Jiné:

12. Jak často využíváte aktivizaci ve své praxi?

- 1x týdně
- 2-3x týdně
- 1x za měsíc
- nepoužívám

13. V jaké oblasti pedagogické práce jste se po absolvování kurzů DVPP zlepšili?

- komunikace
- příprava na výuku
- práce s časem
- spolupráce s kolegy
- spolupráce s rodiči
- spolupráce s dětmi
- organizace výuky
- motivace dětí
- vedení her
- Jiné:

14. Jaká aktivizační zážitková metoda je pro Vaše vzdělávání nejefektivnější?

- Diskusní metody (Brainstorming, diskuse s přednáškou, akvárium)
- Hry
- Situační metody (rozbor konfliktní situace, bibliografie)
- Inscenační metody
- Projektová výuka
- Icebreakers (Ledolamky)
- Řešení problému
- Jiné:

15. V jakém typu zařízení pracujete?

- běžná MŠ
- lesní MŠ

Děkuji za spolupráci.

Kubecová

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Lenka Kubecová**

**Obor: Andragogika**

**Forma studia: kombinovaná**

**Název práce: Aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých**

**Rok: 2021**

**Počet stran textu bez příloh: 62**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 23**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4**

**Počet internetových zdrojů: 5**

**Vedoucí práce: Ing. Katarína Krpálková Krelová Ph. D.**