

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2018-2021

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Rejzková

Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých

Praha 2021

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2018-2021

BACHELOR THESIS

Zuzana Rejzková

Activation Methods in Adult Education

Prague 2021

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Ing. Katarína Krpálková Krelová, Ph.D.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 21. 2. 2021

Zuzana Rejzková

Poděkování

Děkuji paní Ing. Kataríně Krpákové Krelové, Ph.D. za odborné vedení a za poskytnutí cenných rad v průběhu vypracování mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá tradičními a moderními vyučovacími metodami a jejich klasifikací, významem zážitkového učení a aktivizačními vyučovacími metodami používanými ve vzdělávání dospělých.

Praktická část za pomoci dotazníkového šetření odpovídá na otázky: Jaký postoj má dospělý jedinec, který se alespoň jednou zúčastnil vzdělávacího kurzu určeného pro dospělé, ke klasickým a aktivizačním výukovým metodám? S jakými výukovými metodami se dospělý jedinec nejčastěji setkal a které mu vyhovují? Jaké aktivizační metody a v jaké míře využívají lektori z pohledu účastníka vzdělávacího kurzu pro dospělé?

Součástí praktické části bakalářské práce jsou také návrhy a doporučení využitelné v praxi.

Klíčová slova

Aktivizační metody, didaktické hry, diskusní metody, heuristické metody, inscenační metody, metody vzdělávání, situační metody, vzdělávání dospělých, zážitkové učení.

Annotation

In its theoretical part, the bachelor's thesis deals with traditional and modern teaching methods and their classification, the importance of experiential learning and activating teaching methods used in adult education.

The practical part, with the help of a questionnaire survey, answers the questions: What is the attitude of an adult who has at least once attended an adult education course to classical and activating teaching methods? What teaching methods has the adult encountered most often and which suit him? What activation methods and to what extent do the lecturers use from the point of view of the participant of the adult education course?

The practical part of the bachelor's thesis also includes suggestions and recommendations that can be used in practice.

Keywords

Access methods, activation methods, adult education, educational games, discussion methods, experience education, heuristic methods, methods of education, scenario methods.

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	10
1.1 Tradiční a moderní vyučovací metody vzdělávání dospělých.....	12
1.2 Zážitkové učení.....	16
1.2.1 Formy zážitkového vzdělávání	22
1.3 Aktivizační vyučovací metody	25
1.3.1 Diskusní metody	27
1.3.2 Heuristické metody	29
1.3.3 Situační metody.....	31
1.3.4 Inscenační metody.....	32
1.3.5 Didaktické hry.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST	37
2 PROJEKT VÝZKUMU	37
2.1 Výzkumný problém	38
2.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky	38
2.3 Metoda výzkumu	40
2.4 Charakteristika respondentů výzkumu.....	42
2.5 Průběh výzkumu	43
3 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT. 45	
4 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	55
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	61
SEZNAM ZKRATEK	64
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Autorka této bakalářské práce si zvolila téma aktivizační metody ve vzdělávání dospělých. Motivací autorky pro sepsání práce na toto téma bylo seznámit se s nejčastějšími aktivizačními vyučovacími metodami, které se využívají při vzdělávání dospělých.

Existuje mnoho vyučovacích metod a technik používaných v pedagogické a andragogické praxi. Každá z nich má svou funkci a slouží jako prostředek pro dosahování určitého výukového cíle. Výběr a vhodná kombinace výukových metod je jednou z hlavních klíčových kompetencí pedagoga či andragoga. V dnešní době přinášejí aktivizační výukové metody a zážitkové učení nový pohled na pozici účastníka výuky a vyučujícího.

Cílem této práce bylo charakterizovat, definovat a zhodnotit roli využití zážitkového učení a aktivizačních metod při vzdělávání dospělých, jakých metod lze využít a na způsob, jakým lze metody aplikovat ve vzdělávání dospělých. Autorka chtěla také upozornit na možné limity aplikace aktivizačních metod.

V teoretické části práce se autorka zabývá teoretickými východisky zkoumané problematiky a tím, na čem závisí a od čeho se odvíjí volba vyučovacích metod. Poté se autorka zabývá tradičními a moderními vyučovacími metodami používanými při vzdělávání dospělých a jejich klasifikací. V této kapitole se také seznámíte s pojmy týkajícími se zážitkového učení, s principy zážitkové pedagogiky a s formami zážitkového vzdělávání dospělých. V poslední podkapitole teoretické části práce se dočtete o nejčastěji využívaných aktivizačních vyučovacích metodách, jejich účelu a zavádění do výuky dospělých. Autorka se věnuje didaktickým hrám a diskusním, heuristickým, situačním a inscenačním metodám.

V praktické části bakalářské práce si autorka kladla za cíl zjistit pomocí výzkumného šetření míru využití aktivizačních metod při odborných školeních, vzdělávacích kurzech nebo vzdělávacích zážitkových kurzech určených pro dospělé a zjistit zkušenosti a postoje dospělých k používaným výukovým metodám.

Jako vhodnou metodu empirického výzkumu autorka zvolila metodu kvantitativně orientovaného výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Získaná data byla zpracována kvantitativní a kvalitativní analýzou. Výsledky dotazníkového šetření byly přehledně

znázorněny pomocí grafů. Každou verifikaci hypotéz autorka okomentovala. Na základě získaných odpovědí na výzkumné otázky a verifikací hypotéz bylo záměrem autorky vypracovat návrhy a doporučení pro lektorskou praxi určené pro tvorbu vzdělávacích kurzů a školení pro dospělé s využitím aktivizačních metod.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Pro vzdělávání dospělých neexistuje jediná správná nebo univerzální vyučovací metoda. Jiné metody se používají při předávání či osvojování vědomostí a znalostí, jiné pro zvládnutí dovedností a rozvoj schopností, jiné při ovlivňování postojů nebo hodnotové orientace.

Vyučovací metoda je zjednodušeně řečeno postup, cesta, způsob vyučování, je spojená s naplňováním stanovených vzdělávacích cílů, s optimálním zvládnutím obsahu vzdělávání a realizuje se v rámci dané vzdělávací formy a za určitých výukových situací a podmínek (Mužík, 1998, s. 149).

V dnešní době můžeme napočítat více než sto metod a technik, které jsou popsány v řadách knih a učebnic. Důvodem rozvoje vyučovacích metod je skutečnost, že o procesu učení víme mnohem více než před několika desítkami let. Řada vzdělávacích institucí i podniků považuje metodickou stránku svých vzdělávacích akcí za obchodní tajemství. Další tendencí je spojovat nasazení a sofistikovanost didaktických metod s dosažením kvality a efektivnosti výukového procesu s dospělými. Dle zkušeností ze své vzdělávací praxe zejména v profesně orientovaných kurzech se Mužík (2011, s. 9) zmiňuje o tom, že většina účastníků kurzů je jen velmi málo ochotná vyslechnout lektora a přijmout od něho informace, vysvětlení daného tématu a jeho zkušenosti. Pozornost účastníků bez jejich aktivity lze udržet v rozmezí 15 až 20 minut. V průběhu výuky účastníci očekávají, že budou probíhat různé aktivity, do kterých se budou moci zapojit. Lektori se tomuto trendu podřizují a přichází do výuky s různým zadáním her a jiných aktivizačních výukových metod. Otázkou zůstává, jak moc jsou takové hry a metody efektivní a zda nemají dost slaboduchou náplň.

Učební situace se během výukového procesu mění a z toho důvodu se vhodné měnit také výukové metody. Takový postup dodá lektorskému vystoupení rytmus. Aby lektor dosáhl učebních cílů, měl by dbát na střídání vhodně zvolených metod a prostředků. V rámci jedné formy vzdělávání můžeme využít více metod a jejich výběr a pořadí použití se má odvíjet především od identifikovaných vzdělávacích potřeb a jasně formulovaných

cílů. Podle Malacha (2003, s. 7) volba vhodné vzdělávací metody závisí především na těchto faktorech:

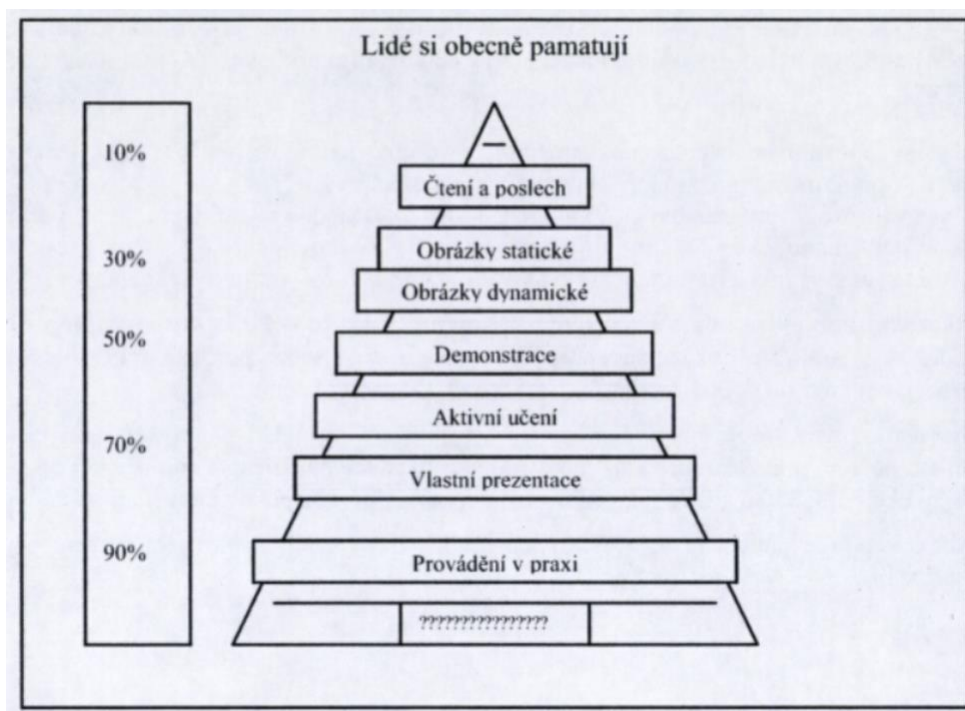
- Učební cíl – učíme vědomostem nebo dovednostem, ovlivňujeme postoje,
- Obsah výuky – umožnění učiva použít aktivizující metody,
- Didaktická forma – přímá výuka, distanční vzdělávání, stáž,
- Vstupní znalosti a složení účastníků – přednáška nebo práce ve skupinách,
- Stupeň možné nebo žádoucí aktivizace účastníků,
- Fáze učebního procesu,
- Potřeba změny postupu – vhodnost střídání metod z hlediska obsahové či časové náročnosti,
- Prostorové podmínky,
- Didaktická a odborná úroveň lektora.

V teorii vzdělávání bývá často výuková metoda vnímána v podřízeném postavení vůči obsahu výuky. Při plánování výukových činností se vychází i z toho, po jakou dobu výuka probíhá. Dále je třeba zohlednit prostředí, ve kterém učební činnosti probíhají. Může probíhat v přirozeném prostředí, v odborných učebnách, přednáškových sálech apod. Nejčastěji se lektor rozhoduje o vlastním uspořádání výuky z hlediska počtu účastníků a jejich složení podle věku a jejich znalostí vyučované látky. Lektor se může rozhodnout, zda budou učební činnosti probíhat hromadně, skupinově, ve dvojicích nebo individuálně formou samostatné práce. Dále musí lektor zohlednit efektivitu vybrané výukové metody. Řadou výzkumů je podloženo, že čím aktivněji je jedinec zapojen do výuky, tím snazší a efektivnější je jeho osvojování vědomostí nebo dovedností.

„Pokud studovanou látku vnímáme pozorně, procvičujeme ji, diskutujeme o ní a využíváme ji v praktických aktivitách, zvyšujeme počet spojů a zapamatování studovaného.“ (Eger, 2005, s. 18)

Na obrázku 1 je znázorněn procentní vzestup zapamatování. V dlouhodobé paměti si udržíme nejméně to, co si přečteme nebo uslyšíme. Pokud k tomu přidáme prohlížení obrázků, zvyšujeme tím pravděpodobnost zapamatování. Důležité je zapojit co nejvíce smyslů a studium spojovat se zkušeností. Poslední stupeň pyramidy je umocněn tzv. kooperativním učením. To znamená, propojovat aktivní činnost s týmovou činností

Obrázek 1: Pyramida zapamatování



Zdroj: Technologie vzdělávání dospělých (Eger, 2005, s. 18)

zaměřenou na společný cíl. Čím víc je jedinec vtažen do procesu učení, tím více informací a schopností získává (Eger, 2005, s. 18).

V následující kapitole jsou klasifikovány nejčastější tradiční a moderní vyučovací metody používané ve vzdělávání dospělých.

1.1 Tradiční a moderní vyučovací metody vzdělávání dospělých

Tradiční výuka je direktivní, charakteristická dominantní rolí lektora, který projevuje nejvyšší míru činnosti. Lektor zastává roli odborníka, který má znalosti v daném oboru a ty předává účastníkům výuky. Tradiční výuka je většinou prezentována frontální výukou, v níž velkou část vyučování zabírá výklad lektora. Účastník výuky předávané informace pasivně přijímá (Zormanová, 2012, s. 36).

Tyto vyučovací metody umožňují systematické vzdělávání, z hlediska organizace jsou jednoduché, nepříliš ekonomicky či časově nákladné. Kladem těchto metod je, že jsou na ně lidé zvyklí už od dob své povinné školní docházky. Zápornou stránkou tradičního vyučování je skutečnost, že dostatečně nepropojují získané vědomosti,

nerozvíjí schopnost spolupráce a komunikace mezi účastníky a nerespektují didaktickou zásadu individuálního přístupu (Zormanová, 2012, s. 40).

Mezi moderní vyučovací metody řadíme výukové metody, které Maňák a Švec (2003) označují jako aktivizační výukové metody a také některé z metod, jež označují za komplexní výukové metody. Moderní vyučovací metody jsou charakteristické náročnější přípravou, ve většině případů vyžadují materiální zajištění a také postupnou přípravu účastníka kurzu na tento typ vzdělávání.

Existuje řada kritérií, podle kterých se dají vyučovací metody rozčlenit. Pokusy o jednotnou klasifikaci vzdělávacích metod jsou stále otevřeným problémem. Maňák a Švec (2003, s. 48 a 49) použili kombinovaný pohled na výukové metody a rozlišili je na tři skupiny podle kritéria stupňující se složitostí edukačních vazeb na:

1) Klasické výukové metody:

a) Metody slovní

- Vyprávění
- Vysvětlování
- Přednáška
- Práce s textem
- Rozhovor

b) Metody názorně – demonstrační

- Předvádění a pozorování
- Práce s obrazem
- Instruktaž

c) Metody dovednostně – praktické

- Napodobování
- Manipulování, laborování a experimentování
- Vytváření dovedností
- Produkční metody

- 2) Aktivizující metody
 - a) Metody diskusní
 - b) Metody heuristické, řešení problémů
 - c) Metody situační
 - d) Metody inscenační
 - e) Didaktické hry
- 3) Komplexní výukové metody
 - a) Frontální výuka
 - b) Skupinová a kooperativní výuka
 - c) Partnerská výuka
 - d) Individuální a individualistická výuka, samostatná práce účastníků výuky
 - e) Kritické myšlení
 - f) Brainstorming
 - g) Projektová výuka
 - h) Výuka dramatem
 - i) Otevřené učení
 - j) Učení v životních situacích
 - k) Televizní výuka
 - l) Výuka podporovaná počítačem
 - m) Sugetopedie a superlearning
 - n) Hypnopedie

Vyučovací metody lze kvalifikovat dle intenzity inovace obsahu vyučování a odstupňování míry inovace probíraného (Barták, 2008, s. 39):

- Stupeň 0 – 3 (přednáška, seminář, cvičení),
- Stupeň 3 – 5 (problémové, situační a inscenační metody),
- Stupeň 5 – 7 (brainstorming, Phillips 66, Gordonova metoda, metoda cílených otázek, morfologická metoda, metoda strategických a řídicích her atd.).

Obdobné hledisko využívá při členění didaktických metod pro oblast vzdělávání dospělých Mužík (1998, s. 151 a 2004, s. 69). Vychází ze vztahu dospělého účastníka výuky k praxi. Výukové metody dělí na:

- Teoretické – přednáška, přednáška s diskusí, cvičení, seminář,
- Teoreticko – praktické – diskusí metody, problémové metody, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody, projektové metody,
- Praktické – instruktáž, koučování, mentorování, poradenství, asistování, rotace práce, stáž, exkurze.

U teoretických metod převažuje verbální projev a monolog lektora, účastníci jsou aktivní v minimální míře. Cílem teoreticko-praktických metod je nejen o problémech hovořit, ale vést účastníky výuky i k aktivnímu jednání a rozhodování na předem připravených případech. Mohou to být také metody zaměřené na zpětnou vazbu a projektové metody, které představují přechod ke třetí skupině. Praktické metody pomáhají rozvíjet dovednosti, pracovní návyky a pozitivní postoje (Mužík In: Eger, 2005, s. 71).

Někteří autoři vedle forem a metod vzdělávání pracují i s termínem „*technika vzdělávání*“ nebo „*speciální didaktické postupy ve vzdělávání*“. Mezi speciální didaktické postupy jsou často řazeny například tyto techniky (Mužík, 1998, Tuma, 1987):

- Altšullerova algoritmičká metoda,
- Brainstorming,
- Brainwriting (metoda 6-3-5),
- Delfská metoda,
- Gordonova metoda,
- Laterální myšlení,
- Metoda CNB,
- Metoda černé skříňky,
- Metoda Phillips 66,
- Metoda Pro-Kontra,
- Morfologické metody (mřížka myšlenek, morfologická skříňka),
- Myšlenkové mapy,
- Synektika.

Tyto didaktické techniky lze kombinovat s ostatními metodami a slouží především k rozvoji kreativity účastníků dané vzdělávací akce nebo kurzu. Při použití těchto speciálních didaktických postupů musí být překonány alespoň některé mentální bariéry tvořivosti. Řešení problémů, které vyžaduje více než pouhou reakci a naučené jednání, by bylo bez kreativity zcela nemyslitelné (Mužik, 1998, s. 171).

Různé vzdělávací metody a hry se využívají i v rámci zážitkového učení. Další kapitola popisuje význam zážitkového učení při profesním a dalším vzdělávání dospělých. Dále se práce zabývá popisem vybraných forem zážitkového vzdělávání.

1.2 Zážitkové učení

Význam zážitků a prožitků se snaží vysvětlovat celá řada pojmů. Prožíváme prakticky neustále, a to určitě i jako účastníci edukačního procesu. Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 461) je prožitek psychickým jevem charakterizovaným proudem vědomí každého více či méně uvědomovaného duševního obsahu. Pojem „*výchova prožitkem*“ definovali v Pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 346) takto:

„Programy, organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí.“

Tato definice odpovídá spíše výchově dobrodružstvím než prožitkem. Při zážitkovém učení se zúčastněný dostává pomocí neznámého prostředí mimo svou komfortní zónu. Vzniklá situace jej nutí být aktivní, řešit dané problémy a poté projít reflexí svých činů. Zážitkové učení se tedy dá definovat jako „...*komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.*“ (Andresen, Bound & Cohen In: Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 20)

Každý z nás si pamatuje to, co prožil „*na vlastní kůži*“. Můžeme si představovat, jak lze řešit určitý problém, ale v reálném životě vždy působí různé proměnné, na které se nelze předem připravit. Přesto se dá předpokládat, že prožijeme-li určitou situaci, další obdobná se nám povede příště zvládnout lépe. Zážitekové učení výrazně pomáhá při tréninku nových způsobů myšlení, jednání a nahlížení na určitý problém.

Podle průzkumů Davida Kolba pochází 80 % našeho poznání z vlastních zážitků, které si následným racionálním zpracováním převedeme do podoby obecného poznatku, jímž se poté řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků jsou dlouhodobě zapamatovatelné a lehce vybavitelné (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17).

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) se zkušenost označuje jako obecné, individuální či kolektivní poznání světa, které se opírá o řadu mnohoznačných pojmů (například prožitky, smysly, návyky, sociální vztahy). Dále upozorňuje na pojetí zkušenosti jako prostředku a cíle některých pedagogických směrů vycházejících z předpokladu, že účastníci aktivně vyhledávají jisté poznatky a činnosti i pasivně něčeho zakoušejí. Takové učení je zde označeno jako *učení založené na zkušenostech*.

Zkušenostní učení je tedy základem pro zážitkovou pedagogiku. Je založeno na individuální zkušenosti účastníků, jejich zvědavosti a iniciativě. V Pedagogickém slovníku je pojem učení praxí definován jako „*učení, jehož těžištěm je získávání odborných i životních zkušeností, poznatků, dovedností, návyků, v kontextu reálné práce*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 259)

Z pohledu zážitkové pedagogiky jde spíše o kontext reálné činnosti, kterou může být aktivita ve světě zážitkového kurzu často ve formě hry, zatímco ve slovníkovém pojetí je tato činnost spojena s prací v reálných podmínkách (dílny, laboratoře) nebo častěji v přirozených pracovních podmínkách (stáže, praxe), anebo v reálném životě (řešení projektů s praktickým vyústěním).

Metodami a technikami, jak napomoci přechodu od prožitku přes zážitek ke zkušenosti, se zabývá také Kolář (2013), který místo termínu „*zážitková pedagogika*“ preferuje pojem „*zkušenostně reflektivní učení*“.

Principy zážitkové pedagogiky shrnuje Vážanský (1995, s. 133 a 134) do těchto deseti znaků:

- Pedagogika zážitku umožňuje získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a obsahují i emociální aspekty, ale současně prezentují volnost v jednání.
- Získané zkušenosti nejsou odtrženy od reality, mají k ní konkrétní vztah.
- Prožitá zkušenost bývá jedincem zvnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků.
- Požadavky na člověka jsou skutečné, protože situace vyžaduje rozhodnutí a okamžité jednání a neposkytuje možnost se situaci vyhnout.
- Formy zážitkové pedagogiky vytvářejí příznivé předpoklady k učení se sociálnímu chování tím, že případné skupinové konflikty jsou ihned identifikovány, skupinou rozebrány, pochopeny a bezprostředně překonány.
- Zážitková pedagogika přispívá k rozšíření individuálního obzoru srovnáním sebe sama se členy kolektivu.
- Činnosti zážitkové pedagogiky podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností, k čemuž patří střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování nebo vypořádání se s méně známými životními situacemi.
- Ke klíčovým momentům zážitkové pedagogiky patří důraz na jednání a přímou zkušenost, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování a na pomoc při vytváření nových vztahů mezi účastníky a vedoucími.
- Zážitková pedagogika vyznává zásadu demokratické spolupráce zúčastněných, učení se pomocí důsledků vlastního jednání, hromadného zdolávání úkolů, spravedlnosti, schopnosti organizace, osvědčení se v nečekaných situacích.
- Zážitková pedagogika uspokojuje především nárok mladých lidí a má pro ně vysokou atraktivitu.

Tradiční metody vzdělávání se v podstatě také snaží o to, aby člověk nezapomněl, co se naučí a ve správnou chvíli uměl naučené využít. Tradiční metodou získaná teorie se ale nezapiše do paměti tak účinně, jako když si ji účastník kurzu skutečně vyzkouší. Prostřednictvím zážitkového učení toto lze realizovat. Simulací reálné situace, s níž se účastníci mohou setkat nebo setkávají ve své praxi, si mohou procvičit jednotlivá možná řešení. Podle Kolba (2015, s. 6) aplikování zážitkových metod může pomoci také odbourat u dospělých negativní postoj ke vzdělávání, jenž byl v jedincích zakotven ze zkušeností ze vzdělávání v dětském věku.

Každý účastník zážitkového vzdělávání vyžaduje rozdílné přístupy. Pro dospělé je vyučující andragog spíše kolegou a rovnocenným účastníkem hry. Při zážitkové pedagogice a andragogice se vytváří a využívá modelových situací. Během procesu zážitkové andragogiky dochází ke třem zásadním momentům (Balvín a Macáková In: Šauerová, 2013, s. 23):

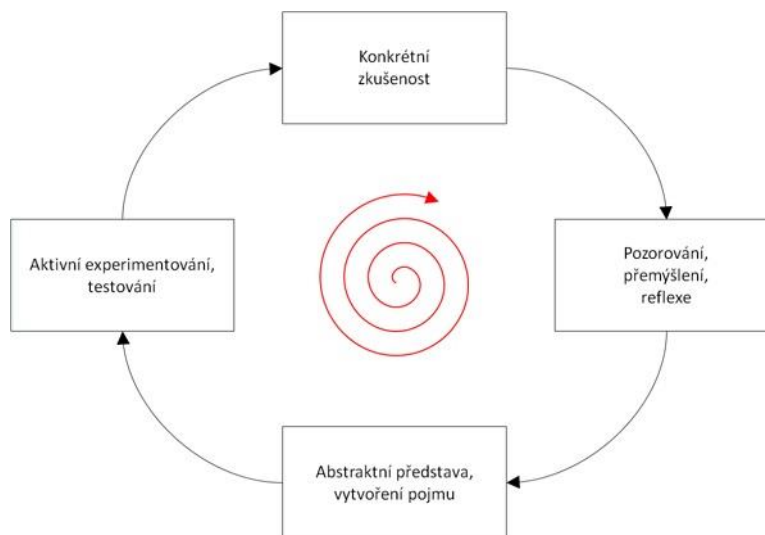
- *Akce* – promyšlený a realizovaný proces s předem danými andragogickými pravidly a cílem.
- *Zážitek* – odezva na akci. Na intenzitu zážitku má výrazný vliv náročnost úkolů umožňujících rozvoj kreativity zúčastněných jednotlivců.
- *Prožitek* – dopad reakce. Míra prožitku je spojená s otevřeností jedince a schopnostmi andragoga, podle toho, jak umí s účastníkem odborně a metodicky pracovat.

Zážitková pedagogika vychází z Kolbovy teorie postupu efektivního učení shrnující principy učení se z vlastních zkušeností. Podle Kolba (2015, s. 32) je cyklus učení tvořen čtyřmi fázemi, jak ukazuje obrázek 2. Učení, změna a růst je usnadněn integrovaným procesem.

Podle Kolba (2015, s. 32) je základním prvkem pro proces učení okamžitá konkrétní zkušenost vázaná ke konkrétnímu místu v konkrétním čase. Bez zkušenosti nemohou nastat další fáze zážitkového učení, neboť právě ke zkušenosti se všechny vrací a vychází z ní. Druhou fází je sběr dat, pozorování a uvažování nad prožitou zkušeností. Pomocí reflexe, review či facilitace dochází ke zpracování osobního zážitku z určité činnosti. Ústně nebo písemně se účastníci ohlíží za průběhem, situacemi, řešením problémů, za svými pocity. Ujasňují si, co a jak se dělo, jak se přitom cítili, co by zpětně udělali

jinak při podobné situaci. Je třeba se také zamyslet nad funkčností pravidel nebo naopak na absenci pravidel a norem.

Obrázek 2: Kolbův cyklus učení



Zdroj: ManagementMania, online, cit. 2021-01-11

Kolb (2015, s. 32) zdůrazňuje, že zážitek sám o sobě pro zefektivnění učení nestačí, musí následovat také cílená zpětná vazba, zhodnocení a poté zobecnění. K tomu dochází ve třetí fázi, kde se utváří abstraktní koncepty a představy. Pozorování konkrétní zkušenosti jsou asimilovány do „*teorie*“, ze které lze odvodit nové důsledky pro určité jednání. Závěry vytvořené analýzy jsou poskytnuty zpět aktérům. Účastník zážitkového učení si tak odnese námět pro řešení obdobných situací v budoucnu, nové poznatky, dovednosti, pohledy a postoje. V poslední čtvrté fázi dochází k experimentování a testování vytvořených závěrů, utváření nových konceptů a získávání dalších zkušeností, čímž se celý cyklus opakuje.

Pro navození procesu transformativního učení uvádí Cranton (2016, s. 116 a 117) konkrétní strategie v rámci zážitkového vzdělávání:

- podporování vzájemného doptávání mezi účastníky a vymezení prostoru pro diskusi v průběhu i po ukončení zážitkové aktivity,
- podporování účastníků ke sdílení svých zážitků a zkušeností,

- srovnání individuálního vnímání zážitku s teoretickými východisky a identifikování vzájemných odlišností,
- propojení předchozích zážitků se současnými zkušenostmi a jejich sdílení s ostatními účastníky zážitkové aktivity,
- využití metody brainstormingu za účelem analýzy zážitků a prožitků z určité aktivity,
- nahlédnutí spolu s účastníky do budoucího profesního života v nových perspektivách a specifikování změn s tím souvisejících,
- navození nových zážitků za účelem validace těch předchozích.

Jak už bylo zmíněno, v procesu zážitkového učení sehrávají lektor i účastník jiné role než v klasickém přístupu. Aktivita lektora a účastníka se střídá a prolíná. Vztah mezi lektorem a účastníky je partnerský. Nejprve lektor účastníka seznámí s určitým zajímavým problémem (modelový nebo reálný úkol) a motivuje ho k tomu, aby problém řešil. Úkol může být svěřen jednomu člověku nebo skupině účastníků. Účastníci řeší úkol pomocí svých dosavadních odborných znalostí, sociálních dovedností a životních zkušeností.

Během řešení úkolu lektor sleduje všechny zúčastněné. Po vyřešení problému nebo po uplynutí stanoveného času na jeho řešení, následuje ohlédnutí sloužící k rekapitulaci toho, co se právě odehrálo a jak se jednotliví účastníci zachovali. Lektor vyhodnotí, jak účastníci daný úkol zvládli. Inicjuje a usměrňuje proces skupinové nebo individuální reflexe (rozbor zážitku). Probere s účastníky, co o sobě a druhých zjistili, co se během aktivity naučili, zda byla prožitá zkušenost pro ně přínosem apod.

Účelem je zamyslet se nad tím, jak se ze získané zkušenosti poučit a příště obdobnou situaci zvládnout bez obtíží, efektivněji a rychleji. Lektor s účastníky rozebere, jaké jednání a postupy jsou pro řešení určité situace žádoucí a jaké nikoli, čeho se vyvarovat a na co nezapomenout. Prostřednictvím diskuse a zhodnocení prožitku si účastníci uvědomí mnohé souvislosti a utkví jim v paměti účinněji, než kdyby jim situaci lektor popsal. Výsledkem je transformace zážitku do podoby v praxi využitelné zkušenosti. V následných aktivitách účastníci kurzu získané zkušenosti prověřují a rozvíjejí.

Zážitková pedagogika má být spojena nejen s učením a novými znalostmi získanými zkušeností, ale i s radostí, zábavou, chutí, úspěchem při postupném překonávání překážek, sebepoznáním a mnoha dalšími aspekty. Jednou z oblastí, kterou se zážitková pedagogika pro dospělé zabývala od samého počátku, je rozvoj lidských zdrojů. Právě v této oblasti jsou prvky vzdělávání prožitkem aplikovány velmi intenzivně. Obecně známé jsou v souvislosti s pojmy jako teambuilding, outdoor management trénink nebo jen outdoor.

1.2.1 Formy zážitkového vzdělávání

Workshop

„Forma organizace kurzu nebo pracovní skupiny, při níž za řízení samotných účastníků dochází k porovnávání názorů a zkušeností, k nácviku dovedností a společnému hledání a nacházení řešení problémů, které vnášejí do dílny sami účastníci.“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 54)

Workshop (tvůrčí dílna či pracovní seminář) je forma vzdělávací aktivity. Může se jednat o praktický kurz, seminář nebo o odbornou diskusi. Ve workshopu se užívají ke stimulaci práce a facilitaci komunikace různé metody týmové práce, brainstorming, mentální mapy, zpětná vazba aj. Workshop vede lektor v roli facilitátora neboli moderátora tak, aby účastníci pomocí vlastních zkušeností a znalostí došli k využitelnému výstupu pro jejich praxi. Lektor řídí jednání po procesní stránce a dává účastníkům workshopu možnost plně se soustředit na věcnou stránku problému a jeho řešení.

Tato univerzální interaktivní forma vzdělávání je vhodná pro prohlubování znalostí a vzájemné sdílení zkušeností. Workshop se připravuje na dané téma s určitým cílem s předpokladem, že každý účastník má teoretický základ daného tématu a případně je schopen s ním ostatní seznámit. V průběhu workshopu není účastníkům představována teorie. Ke splnění cíle dojdou účastníci prostřednictvím metod, které stimulují jejich tvořivé schopnosti a povzbuzují vzájemnou výměnu nápadů. Pokud se podaří vytvořit funkční skupinu, zrodí se jedinečná, neopakovatelná tvůrčí atmosféra. U účastníků dochází většinou jen k drobným přeměnám. Výsledky workshopu jsou po ukončení akce písemně zaznamenány a dále se s nimi pracuje (Zormanová, 2017, s. 129).

Teambuilding

Podle Štefánka (2011, s. 152) jsou nejlépe hodnocenými teambuildingovými programy kurzy vedené kombinovanou formou, kde zhruba třetinu programu tvoří teoretické přednášky a zbývající část zážitková pedagogika.

„Teambuilding v široké veřejnosti většinou znamená jakoukoliv aktivitu, která se děje ve skupině a má vliv na její kladný i záporný rozvoj. Takto se často nazývají i zábavné společenské akce nebo neformální setkání kolegů. Význam slova teambuilding je však mnohem hlubší.

Teambuilding je cílená aktivita, organizovaná a metodicky vedená odborníky, která je zaměřená na rozvoj spolupráce, zvýšení efektivity týmu, podporu komunikace a pozitivní posun ve skupinové dynamice.“ (Štefánek, 2011, s. 198)

Konkrétní cíle teambuldingu se stanovují podle zmapovaných potřeb pracovní skupiny na základě požadavků zadavatele. Aby byl teambuilding efektivní, měly by programy týmového vzdělávání přímo odpovídat pracovním povinnostem a odpovědnostem účastníků. Programy musí podporovat firemní cíle, být v souladu s praktickým uspořádáním práce a odrážet hodnoty, které chce organizace zavést či posílit (Armstrong, 2014, s. 299).

Podle Mohauptové (2009, s. 21) se využívá profesionálně postavený teambuilding pro stmelení nového kolektivu, při výrazné personální obměně v týmu, pro udržení efektivního a zdravého týmu, pro restart po zátěžovém období, rozvoj klíčových kompetencí jednotlivých členů týmu apod. V rámci teambuldingu se jedinci zúčastňují mnoha aktivit, prochází různými modelovými situacemi, poté následnou zpětnou vazbou a reflexí. V posledních letech se teambuildingové kurzy proměňují od kurzů zaměřených na zátěž na kurzy využívající zábavné a zážitkové aktivity. Důležitý je společný čas strávený mimo pracoviště a kombinace poznávání nových míst s netradičními outdoorovými nebo indoorovými teambuildingovými aktivitami a úkoly. Programy jsou tvořené většinou pro menší skupinky manažerů na různých stupních hierarchie firem.

Kvalitně sestavený teambuilding začíná drobnými aktivitami (Icebreakers) zaměřenými na společné seznamování účastníků, k odbourání ostychu i přípravě před větší aktivitou a k navození dobré atmosféry. Poté následují velmi dobře propracované komplexní programy. Aby tyto programy dosáhly svého účelu, je nutné, aby docházelo

k úzké spolupráci mezi jednotlivými členy týmu pomocí kvalitní komunikace, předávání informací a byla včas předávána zpětná vazba (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 89).

Strategické teambuildingové aktivity (Dynamics) jsou zařazovány do programů pro efekt přímé konfrontace s ostatními týmy, motivování a krystalizaci týmových rolí. Výsledkem strategického teambuildingu má být schopnost převzít zodpovědnost za výsledek týmové práce, vznik týmového přemýšlení, zvýšení povědomí zaměstnanců o týmové strategii a o týmových prioritách, uvědomění si významu týmových rolí a zvýšení rozhodnosti (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 90).

Komunikační teambuildingové aktivity (Communication Games) probíhají v rámci modelových situací těžící z problémů komunikace v běžném životě. Prostřednictvím modelových situací se intenzivně pracuje na zlepšení verbální i neverbální komunikace ve spolupráci s lektorem. Nastavením správné komunikace se odstraňují zjištěné komunikační bariéry a posiluje se schopnost efektivně vnímat a přenášet informace kolegům. Aktivity pro rozvoj komunikace jsou zaměřené na úmyslném oddělení lidských smyslů, mezi které se staví bariéry. Jedinec i týmy se procvičují v předávání optimálního množství informací a v doptávání se na detaily (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 97).

Kooperativní učení

Kooperativní učení je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh, kdy není možné, aby jedinec obsáhl celkovou činnost sám. Lektor vede účastníky učení k tomu, aby si sami přirozeně dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se vzájemné spolupráci, sladit úsilí, kontrolovat sebe a ostatní, řešit spory, spojovat dílčí výsledky, hodnotit přínos jednotlivých účastníků (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134).

Lektor musí před začátkem řešení zadané úlohy stanovit společný cíl, ke kterému bude směřovat úsilí týmu. Cíl je potřeba znát také proto, aby se dala posoudit efektivita pokroku v učení a každý jednotlivce mohl projít sebereflexí. Kooperativní učení je založeno na principu spolupráce při dosahování stanoveného cíle. Výsledky každého jednotlivce jsou závislé na činnosti celého týmu a celý tým má prospěch z činnosti jednotlivce (Hladílek, 2009, s. 90; Kasíková, 2010, s. 42).

Kooperativní formy výuky umožňují sociální facilitaci, vzájemnou motivaci, překonávání překážek, vzájemné povzbuzování a podporu. Úkoly vedoucí k cíli se plní

postupně dle obtížnosti od nejjednoduššího ke složitějšímu. Na závěr dochází ke hluboké skupinové reflexi z prožité činnosti. Při kooperativním učení se používají tyto metody (Kasíková, 2010, s. 51):

- Diskuse,
- Řešení problému,
- Práce na produktu,
- Simulace,
- Hraní rolí.

Následující část práce se zaměřuje na nejčastěji používané aktivizační didaktické metody při vzdělávání dospělých rozdělené dle klasifikace Maňáka a Švece (2003, s. 49) na metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry.

1.3 Aktivizační vyučovací metody

Maňák (1998, s. 28) definuje aktivitu při vzdělávacím procesu jako zvýšenou, intenzivní činnost jedince na základě vnitřních sklonů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek a životních potřeb, a rovněž na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti a návyky, postoje nebo způsoby chování.

„Čím větší participace dospělého na výuce, tím je vyšší jeho motivace. Stupeň participace účastníků na výuce je závislý na mnoha faktorech, například na organizaci výuky, stylu práce lektorů, využití aktivizujících metod apod.“ (Mužík, 1998, s. 111)

Aktivizující metody jsou postupy vedoucí výuku tak, aby se vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce jedince, přičemž se klade důraz na myšlení a řešení problémů (Jankovcová, Průcha, Koudela In: Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Hlavním východiskem pro zavádění aktivizačních metod do výuky je snaha o změnu přístupu dospělého k výuce. To znamená, přeměnit ho z pasivního posluchače, který se bude aktivním způsobem zapojovat do výuky a stane se lektorovým partnerem. Aktivizační vyučovací metody vychází z teorií psychologických zákonitostí učení, že člověk si osvojí lépe a rychleji nové vědomosti, pokud si získané poznatky sám procvičí (Kotrba, Lacina, 2007, s. 41; Maňák, Švec, 2003, s. 105).

Role lektora se tedy nemění a je zodpovědný za dosažení konečných a ověřitelných znalostí účastníka vzdělávacího kurzu. Mění se pouze forma předávání informací a zapojení dospělého do výukového procesu. Primárním cílem zavádění aktivizačních výukových metod je zvýšení a prohloubení vědomostí účastníka kurzu.

Aktivizační metody neslouží k úplnému nahrazení tradičního klasického výkladu v podobě frontálního vyučování. Nelze je totiž použít ve všech fázích výuky. Omezení existuje především ve fázi shrnutí a ucelení probíraného tématu. Systematizaci by měl provést sám lektor pomocí klasické monologické metody. Tím se zamezí nepřesnostem a možným zmateným a nejasným výstupům kurzu. Velmi důležité je proto předání podstatných závěrů ústně, v tištěné formě nebo například odkazem na relevantní strany v odborné literatuře. Součástí shrnutí mohou být také otázky k dalšímu přemýšlení (Kotrba, Lacina, 2007, s. 42 a 58).

Výuka vedená aktivizačními metodami má rozvíjet komunikační a prezentační dovednosti, vlastní sebe prezentaci a v případě různých diskusí a sporů na konkrétní téma také schopnost vhodné argumentace, obhájení vlastního názoru, přistoupení na názor kolegy nebo nalezení kompromisu. Vlivem aktivizačních metod jsou podpořeny sociální dovednosti, analytické a kritické myšlení, kreativita, umění jednání a vcítění se do určitých rolí. To vše je vedle získaných odborných znalostí a vědomostí neméně důležité jak v pracovním, tak i osobním životě (Kotrba, Lacina, 2011, s. 52; Zormanová, 2012, s. 55).

Existuje nekonečně mnoho různých variant, jak kombinovat aktivizační metody výuky s ostatními metodami. Velmi záleží na konkrétním přístupu, kreativitě a zkušenostech lektora. Nejjednodušším způsobem zavedení aktivizačních metod do vzdělávacího kurzu je pouhé převzetí již publikovaných a vyzkoušených metod. Vždy je nutné upravit a přizpůsobit zvolené metody pro konkrétní podmínky a cíl kurzu.

Vymýšlení zcela nové metodiky je velice časově a intelektuálně náročné. Na počátku musí být vždy dobrý nápad. Důležité je didaktické přizpůsobení praktického jevu nebo metody pro konkrétní potřeby daného kurzu. Pokud se lektor rozhodne pro tvorbu úplně nové metodiky, i zde platí pravidlo, že v jednoduchosti je kouzlo. Příliš složité a sofistikované metody jsou náročné na pochopení účastníka a ani nemusí dojít k očekávanému výslednému efektu (Kotrba, Lacina, 2007, s. 54).

Prvním krokem při vytváření aktivizační metody je vytyčit si jasný cíl. To znamená, čeho se má pomocí aktivizační metody dosáhnout. Vytvořená metoda pak bude tvořit prostředek pro jeho dosažení. Jde především o vytvoření náplně, jakéhosi scénáře, příběhu, obsahu jako podkladového materiálu pro realizaci metody. Jednou z variant je, že výukový materiál bude určen pouze pro lektora (obsahuje zadání, řešení, metodické poznámky) a podkladový upravený materiál pro účastníky kurzu. Při tvorbě se může lektor inspirovat příběhy různých lidí, problémy a skutečnostmi z praxe, které přizpůsobí pro potřeby daného kurzu. Velmi užitečné je vyzkoušet metodu v menším kolektivu a udělat si tak pilotní test. Vyzkoušením nově vytvořené aktivizační se metody ukáže, jak by bylo možné metodu dále vylepšit a odstranit její případné nedostatky. Závěrečnými kroky v procesu tvorby je zavedení a realizace aktivizační metody do praxe (Kotrba, Lacina, 2007, s. 54).

Aktivizačních metod používaných ve vzdělávání dospělých je celá řada. Do skupiny aktivizačních didaktických metod řadí Maňák a Švec (2003, s. 49) metody diskusní, heuristické, situační, inscenační a didaktické hry. V následujícím textu jsou uvedené ty nejčastěji používané.

1.3.1 Diskusní metody

Diskusní metoda je jednou z nejstarších slovních dialogických metod. Je založena na aktivním zapojení posluchačů do výuky, na oboustranné aktivitě lektora a účastníka výuky, na jejich aktivním, dialogickém vztahu (Zormanová, 2017, s. 151).

Při diskusi dochází ke vzájemnému kladení otázek a sdělování odpovědí mezi jednotlivými členy diskusní skupiny. Probíhá vzájemná výměna názorů, zkušeností a argumentů. Prostřednictvím komunikace nalézají účastníci diskuse řešení daného problému. Tato metoda je vhodná tehdy, když chce lektor zapojit účastníky do výuky a zjistit názory a postoje k danému tématu (Pecina, Zormanová, 2009, s. 57).

Diskuse vyžaduje angažovanost, proto má silný aktivizující potenciál. Přínos této metody spočívá v nastolení myšlení nad probíraným tématem, v rozvíjení komunikačních schopností, ve vyjadřování vlastních názorů a myšlenek, ve schopnosti naučit se správně argumentovat a také tolerovat názor jiného. Metoda je velmi vhodná k upevnování probírané učební látky a k jejímu procvičování a opakování.

Diskusi je třeba moderovat. Moderátorem diskuse může být lektor nebo jeden z účastníků výuky. Moderátor dohlíží na to, aby se dostali v průběhu diskuse ke slovu nejlépe všichni účastníci, aby si vzájemně neskákali do řeči, neosočovali se, soustředili se na téma diskuse a mluvili krátce a srozumitelně. I když je žádoucí, aby se do diskuse přímo zapojili všichni účastníci, není to vždy nezbytné. Někteří mohou být aktivní tím, že pozorně naslouchají. Během diskuse má každý právo měnit názor a postoj vzhledem k postupně uváděným skutečnostem. Nakonec moderátor vybere a zopakuje nejlepší diskusní příspěvky, které shrne a předá nejlépe v písemné formě všem účastníkům (Zormanová, 2017, s. 152).

Existuje mnoho diskusních metod a mnoho variant, jak je kombinovat s jinými výukovými metodami. Může se jednat o řízenou diskusi, diskusi spojenou s přednáškou, panelovou diskusi a o mnohé jiné. Při **řízené diskusi** je předmět diskuse určen lektorem. Lektor uvede téma diskuse, zformuluje otázky, s nimiž vstupuje do debaty, moderuje, usměrňuje a koriguje diskusi tak, aby směřovala ke stanovenému cíli, tj. správným závěrům a řešení problému (Mužík, 2011, s. 117; Zormanová, 2017, s. 153).

Velice často se při výuce uplatňuje **diskuse spojená s přednáškou**. Diskuse zařazená před přednáškou má funkci motivační, diskuse zařazená po přednášce se používá ke shrnutí, procvičení a upevnění probírané látky a slouží také jako zpětná vazba pro lektora. Pokud lektor zařadí diskusi v průběhu přednášky, vzbudí tím pozornost účastníků a dojde tak k jejich aktivizaci (Kotrba, Lacina, 2007, s. 111).

Panelová diskuse je charakteristická tím, že se vede ve zcela neformální skupině tvořené ze čtyř až šesti odborníků na danou problematiku. Na začátku diskuse sdělí každý odborník svůj postoj k tématu prostřednictvím krátké prezentace. Po vystoupení všech odborníků probíhá diskuse mezi odborníky a do diskuse se zapojují i všichni ostatní zúčastnění (Mužík, 2011, s. 122; Zormanová, 2017, s. 153).

Další často využívanou skupinovou diskusní metodou je **Phillips 66**, která se nazývá podle svého autora. Číslo 66 se souvisí s vlastní metodikou. Účastníky diskuse lektor rozdělí do skupin po šesti členech. Diskutují spolu po dobu šesti minut na dané téma. Po každém diskusním kole je vybrán mluvčí. Mluvčí skupiny představí výsledek diskuse a diskutuje o něm s ostatními mluvčími u jednoho nejlépe kulatého stolu. Aby zvolení mluvčí neměnili v průběhu diskuse svá stanoviska a drželi se osnovy, doporučuje se výsledky diskuse sepisovat na papír. Následovat mohou další diskusní kola. Mluvčí se

vrátí zpátky do svých diskusních skupin a dále debatují ve skupinách. Závěrečné řešení probíhá v společném plénu. Moderátorem se stává již pouze lektor (Kotrba, Lacina, 2007, s. 117; Malach, 2003, s. 41).

Jednou z diskusních metod je i **metoda konfrontace**. Její průběh je přesně stanoven. Nejprve lektor zformuluje dvě správné, ale protichůdné teze. Účastníci diskuse jsou rozděleni na dvě skupiny. Každá skupina se snaží přesvědčit druhou skupinu o správnosti té své teorie (Zormanová, 2017, s. 154).

Formou volné skupinové diskuse je realizována výuková metoda nazvaná **brainstorming**. Tato dvoufázová metoda se osvědčuje při hledání nových řešení. Je založena na produkci co největšího počtu návrhů řešení problému, na který neexistuje jednoznačná odpověď. Na začátku aktivity lektor účastníkům představí vymezený problém. Od účastníků se vyžaduje vyprodukování co největšího počtu spontánních nápadů, asociací, myšlenek, názorů, postojů nebo námětů na řešení problému. Při vymýšlení se nepřipouští kritika vznesených nápadů. Návrhy, které se jeví jako nereálné, mohou vést ve svém důsledku k efektivnímu řešení, jelikož každý nápad může asociovat nové myšlenky. Lektor všechny nápady heslovitě zapisuje a neustále účastníky povzbuzuje otázkami k ještě větší produkci nápadů. Po ukončení fáze tvorby návrhů řešení přichází na řadu analyzování nápadů formou diskuse. V diskusi se posuzují nové originální kreativní náměty na řešení problému a vybírá se logickým argumentováním nejhodnotnější a nejefektivnější nápad s přihlédnutím na jeho praktické využití (Malach, 2003, s. 38; Zormanová, 2017, s. 157).

Pomocí brainstormingu se lze procvičovat v analytickém a kreativním myšlení. Analytické myšlení je logické. Kreativní myšlení vyžaduje představivost a na rozdíl od analytického myšlení vede k mnoha možným odpovědím nebo nápadům. Prostřednictvím analytického myšlení se posuzují vzniklé kreativní řešení a vybere se z nich ta nejlepší reálná varianta (Rawlinson, 2017, s. 4).

1.3.2 Heuristické metody

Heuristické metody navazují na lidskou schopnost pátrat, orientovat se, řešit své potřeby cestou pokusu a omylu. Jde o hledání strategie při řešení problémů na základě dostupných informací pomocí logických postupů. Při těchto metodách mají účastníci výuky za úkol vyřešit problémovou situaci nebo problémový úkol. Učení probíhá

prostřednictvím samostatného objevování. Rozvíjí se logické myšlení, tvořivé a samostatné myšlení a také znalosti a dovednosti. Role lektora se posunuta na roli partnera a rádce (Zormanová, 2017, s. 168).

Z nejpropracovanějších heuristických postupů je všeobecně uznávaná **problémová metoda** vytvořená Johnem Deweyem. Základem k získávání poznatků je praktická činnost a experimentování účastníka výuky. Jedinec se učí tím, že řeší lektorem zadané úlohy a problémové situace.

Dewey povzbuzoval pedagogy, aby spíše preferovali rozmanitost myšlení studentů a bránili se hledání pouze rychlých, přesně měřitelných a správných výsledků. Uvažování studenta při řešení problémů bylo pro Deweyeho mnohem důležitější než samotná odpověď na zadaný úkol (Oxford University Press, online, cit. 2021-01-18).

Zárukou produktivity je zájem a aktivita, která se rozvíjí v pracovní činnosti jedince. Účastníkům výuky lektor nesděljuje hotové poznatky, vede je k tomu, aby si samostatně nebo s jeho pomocí sami nové znalosti dedukovali vlastním přemýšlením. Při plnění zadaného úkolu jedinec narazí na překážku, něco neznámého, co se mu nedaří vyřešit s použitím dosavadních znalostí. Aby problémový úkol vyřešil, musí sám intenzivně přemýšlet a objevit nové informace potřebné k řešení. Problémové úlohy mohou mít jedno správné řešení nebo více správných řešení. Problémová úloha by měla splňovat tyto zásady (Pecina, Zormanová, 2009, s. 64):

- Má být předepsaná v logické návaznosti s dosavadními znalostmi jedince,
- Má být přiměřena věku, vědomostem a dovednostem jedince,
- Musí mít problémový obsah s povahou nového poznatku,
- Měla by jedince upoutat a vzbudit zájem a chuť poznávat.

Celý postup řešení problémového úkolu lze označit jako tvůrčí proces, který Maňák a Švec (2003, s. 116) člení do těchto pěti fází:

- 1) Přípravná fáze – definování problému a rozhodnutí, zda je efektivní ho řešit,
- 2) Logicko-operační fáze – analyzování problému a proniknutí do jeho struktury,
- 3) Inkubační fáze – vytváření hypotéz, domněnek a návrhů řešení,
- 4) Verifikační fáze – ověřování vytvořených nápadů a vlastní řešení problému,
- 5) Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení problému.

Další z variant problémové metody je **Hobo metoda**. Nejprve lektor zadá každému účastníkovi výuky určitý složitý a nestrukturovaný problém, pro který neexistuje jednoznačné řešení. Informace o problému si každý sám vyhledá a prostuduje v dostupné literatuře nebo na internetu. Výsledkem této fáze je písemně zpracovaná příprava obsahující zjištěné informace o daném tématu. Další fází je diskuse ve skupině formou **brainstormingu** a poté proběhne diskuse v plénu. Účastníci výuky se rozdělí do dvou skupin, které jsou tvořeny předkladateli návrhu a oponenty. V každé skupině se poté řeší problém a jednotlivé strany konfrontují své názory. Hledá se kompromis pro obě strany nebo se procvičuje schopnost argumentace a schopnost přesvědčit druhé o svém názoru. Vítězí skupina, která přesvedčí druhou skupinu svými argumenty (Zormanová, 2017, s. 168; Malach, 2003, s. 39 a 40).

Hobo metodě je podobná **metoda paradoxů**. V rámci této metody účastník výuky vysvětluje rozpor mezi teoretickým tvrzením a reálnou skutečností v praxi (Zormanová, 2017, s. 168).

1.3.3 Situační metody

Situační metody se ve vzdělávání dospělých úspěšně využívají například při nácviku řídicích činností, při hledání optimálních variant technologických postupů nebo při osvojování dovedností správného rozhodování ve složitých případech a nezvyklých situacích. Jejich vznik se váže k harvardské vysoké škole obchodní, kde byly tyto metody uplatňovány v právních a ekonomických oborech. Situační metody rozšiřují řešení relativně vyhraněných a identifikovaných problémů o novou dimenzi, neboť se vztahují na reálné případy ze života. Situační metody jsou založené na hledání postupů vedoucích k řešení nějaké konkrétní situace nebo problémového případu prezentovaných a předložených k řešení (Pecina, Zormanová, 2009, s. 74).

Lektor zvolí téma v souladu s cíli výuky a odpovídající připravenosti účastníků výuky. Poté je důkladně seznámí s materiály, důležitými fakty nutnými k řešení situace, poskytne úvodní rady a pokyny, uvede je do dané problematiky a vytyčí sledované cíle. Účastníci výuky navrhnou různá řešení a diskutují o možných nejpropracovanějších a nejvěrohodnějších postupech. Poté účastníci prezentují své návrhy a závěry, které lektor konfrontuje se skutečností (Mužik, 2011, s. 131; Pecina, Zormanová, 2009, s. 75).

Existuje několik situačních metod. K ověřeným variantám metod dle Maňáka a Švece (2003, s. 120) patří metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace, basketová metoda a mnohé další. V této práci jsou uvedené jen některé varianty.

Metoda rozboru situace je založena na pečlivém samostudiu písemných materiálů k danému případu. Poté pod vedením lektora následuje diskuse na dané téma situace. Důraz je kladen na samostatné logické myšlení, zanalyzování situace a na hledání možných variant a výběr optimálního řešení (Zormanová, 2017, s. 155).

Další situační metodou je **řešení konfliktní situace**. Podstatou této výukové metody jsou osobní vztahy týkající se názorů, postojů a hodnot. Účastníky výuky lektor ústní formou seznámí s rozporuplným, zajímavým případem. Od účastníků požaduje návrhy na řešení určité problémové situace. Nemusí existovat jen jedno jediné řešení situace. Tato metoda je přínosná v tom, že připravuje jedince na rozhodování v časové tísně při minimální znalosti potřebných údajů. Výběr správného řešení se realizuje formou diskuse nebo brainstormingu (Zormanová, 2017, s. 155).

Metoda incidentu začíná většinou krátkou ústně předanou zprávou o události obsahující podrobnosti o určitém incidentu. Účastníci výuky mají stanovený časový limit na to, aby získali více informací prostřednictvím kladení otázek lektorovi. Po ukončení časového limitu účastníci formulují samostatnou práci podstatu případu a navrhnou možná řešení. Společné řešení se snaží najít skrze diskusi ve skupinách nebo v plénu (Mužík, 2011, s. 133; Zormanová, 2017, s. 156).

Za přednosti situačních metod se považuje jejich zaměřenost na praxi, důraz na konkrétnost řešení a procvičování se v rozhodování. Dalšími pozitivy jsou také aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků a emocionální působení. Nedostatkem metod jsou časová a materiálovou náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických dějů, zjednodušení řešeného problému, přílišný důraz na analýzu situace na úkor hledání různých variant řešení.

1.3.4 Inscenační metody

Základem **inscenačních metod** je sociální učení v modelových situacích. Jde o simulaci události, ve které se kombinuje hraní rolí a řešení problému, pomocí předvádění určitých lidských typů nebo zobrazováním reálných životních situací

či kombinací obou postupů (Maňák, Švec, s. 123). Cílem není řešit konkrétní úkol, ale především zkoumat proces řešení a dopad mající na účastníky inscenace (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 70).

Inscenací lze získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsob chování a jednání v určité situaci, seznámit se s formami vystupování typickými pro určitou profesi apod. Pomocí inscenačních her účastník poznává své vlastní limity a možnosti. Může si vyzkoušet roli, kterou v reálném životě nezastává. Díky tomu může dojít ke zjištění, že i tato role je mu vlastní a zařadí ji do svého života (Maňák, Švec, 2003, s. 123).

Hry v rolích jsou považovány za podskupinu inscenačních her. Příběh hry je postaven na sociálních interakcích mezi jednotlivými účastníky. Cílem je uvědomit si, proč se lidé v určité situaci chovají, tak jak se chovají a jak se přitom cítí. Hraní rolí přináší jedinečné poznatky ke zanalyzování vlastního chování, chování druhého i skupin. Touto metodou se může dospět ke zkvalitnění nebo rehabilitaci vztahů mezi účastníky. Jedinec si procvičí dovednosti v mezilidských vztazích, experimentuje se svým chováním či nalezne lepší způsob reagování v určité situaci (Hermonchová, 2006, s. 84; Mužík, 2011, s. 136).

Další metodou je **sociodrama**. Těžištěm této metody je interakce mezi jednotlivými rolemi než psychologie jednotlivých postav. Nejčastěji má formu řízené diskuse mezi jednotlivými rolemi. Je zaměřeno především na vztahové otázky vznikající mezi jednotlivými účastníky a skupinou nebo mezi jedinci ve skupině jako důsledek určité role spojené s profesionální činností účastníků. Cílem je naučit se chápat stanoviska a postoje jiných lidí, rozvíjet empatii a vzájemné porozumění (Hermonchová, 2006, s. 84).

Podle náročnosti, počtu účastníků výuky a dle jejich zkušeností s inscenacemi lze inscenační metody dělit na (Zormanová, 2017, s. 159):

- Strukturovaná inscenace – oporou je předem připravený promyšlený scénář,
- Nestrukturovaná inscenace – předem připravený je jen popis výchozí situace,
- Mnohostranná inscenace – známá je problémová situace a popis rolí.

Inscenační metody jsou náročné na čas a přípravu lektora. Lektor musí připravit scénář a rozepsat jednotlivé role. Délka inscenace se doporučuje v rozsahu 15 až 30 minut, aby se mohl vystřídat větší počet účastníků (Maňák In: Kotrba, Lacina,

2007, s. 127). Průběh inscenace se podle Maňáka a Švece (2003, s. 123) člení zpravidla do tří fází:

- 1) Příprava inscenace – lektor stanoví cíl, vytvoří konkrétní obsah a časový plán, rozdělí role a stanoví postup,
- 2) Realizace inscenace – aktéři dostanou pokyny ke ztvárnění rolí a sdělení k charakteru dané postavy; při nácviku se počítá s improvizacemi a rozmanitými kombinacemi provedení,
- 3) Hodnocení inscenace – provádí se ihned po skončení inscenace formou diskuse v plénu, ve skupinách nebo individuálně pomocí připravených otázek, na základě záznamu inscenace; hodnocení výkonů má být provedeno citlivě v pozitivním duchu.

1.3.5 Didaktické hry

Pro dítě je hra způsob, jak poznává svět okolo sebe. Dospělý považuje hru spíše jako jeden z možných nástrojů učení se novým dovednostem a nástroj pro jeho možný další osobnostní rozvoj. Každý dospělý se však nenechá tak snadno vtáhnout do „*světa hry*“ a odnést si z něho něco nového. Někteří z dospělých totiž považují hru za nedůstojnou jejich věku.

V kurzu se mohou sejít dospělí různého věku, sociálního postavení i vzdělání, s mnoha pracovními a životními zkušenostmi. Aby byla didaktická hra účastníkům co nejvíce užitečná, musí lektor získat zájem a pozornost všech účastníků a motivovat je. Čím větší je motivace, tím větší je efekt hry. Dospělým účastníkům musí být předem zcela jasná pravidla hry, ve které může být dovoleno to, co třeba v reálném životě není. Měli by být uvolnění a znát důsledky toho, co zažijí. Přitom musí zapomenout na svět kolem nich. Je třeba navodit takový stav, aby byli ochotni se do hry zapojit a toužili se hry zúčastnit. Pokud dospělý přestane spolupracovat při prvním nezdaru nebo nepohodlí, efekt hry nebude žádný. Práce s hrou ve vzdělávání dospělých proto představuje jednu z nejnáročnějších dovedností lektorů (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 57 a 58).

Výsledkem didaktické hry je fixace učební látky, aktivizace a motivace účastníků, zvýšení jejich angažovanosti, tvořivosti, kooperace i soutěživosti. Didaktická hra vede k propojování poznatků, dovedností a životních zkušeností účastníků. Některé didaktické

hry se blíží modelovým situacím z reálného života (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 52).

Didaktické hry lze klasifikovat podle různých hledisek, například na (Meyer In: Zormanová, 2017, s. 162):

- Interakční hry – podstata hry spočívá v interakci s předměty či hráči; jedná se například společenské hry s pravidly, učební hry,
- Simulační hry – jedná se především o konfliktní hry, řešení případů, o hraní rolí v modelových a simulovaných situacích z prostředí reálného světa s předem danými pravidly,
- Scénické hry – mají návaznost na divadelní hry.

Využití didaktických her ve výuce je obtížné. Při hře může převládnout ztráta reality a ztráta snahy po poznání. Existuje také nebezpečí, že bude didaktický záměr částečně potlačen soutěživým zaujetím a pro atraktivnost činnosti se nedosáhne vzdělávacího cíle. Hru je proto třeba dobře připravit i vyzkoušet, než bude využívána pro vzdělávání.

Ve vzdělávání dospělých se často využívají **ekonomické hry** (manažerské hry), které se nejvíce zaměřují na procvičování znalostí a dovedností v plánování strategií, rozhodování, modelování. Lze je definovat jako metodu výuky vedoucích pracovníků na vyšších úrovních řízení. Soustředí se na výcvik v postupném dynamickém rozhodování prováděném v simulovaných podmínkách. Hráči musí reagovat na náhodné proměnné a nezávislé činitele a přizpůsobit se jim. Může se jednat o komplexní simulace (řízení celého podniku) nebo simulace dílčích funkčních celků (prodej, marketing, management apod.) (Kotrba, Lacina, 2011, s. 121; Mužík, 2011, s. 143).

Simulační hry patří mezi aktivní metody mající mnoho společných rysů s učením v reálném životě s rozdílem v tom, že chyby udělané v reálném životě mohou být drahé, nepříjemné a i ponižující. Pozitivní podpora lektora a ostatních účastníků kurzu umožňuje vidět důvody, proč byly chyby udělány a účastník se tak může naučit vyhnout se takovýmto chybám v budoucnu v reálném životě (Rogers, 1973, s. 120 a 121). Pomocí hry účastníci vstupují do rolí umožňující jim vyzkoušet si situace, se kterými se mohou v životě setkat. Nejedná se o přijetí role někoho jiného, ale o přijetí možné vlastní sociální role. Metoda simulace určitého chování je pro jednotlivce i pro skupinu velmi cenná. V chráněných podmínkách hry si mohou vyzkoušet nové dovednosti, které jim

dopomohou k řešení situace v reálném životě. Některé hry vyžadují fyzické i intelektuální nasazení a mají konkrétního vítěze. Jiné typy her mají volnější pravidla a těžištěm je hraní sociálních a psychologických rolí. Některé komplexnější hry mají prvek vítěze (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 70 a 71).

Pro využití **psychologické hry** je třeba mít k dispozici velmi zkušeného lektora, který má dlouhodobou praxi v psychologické či terapeutické práci z důvodu, že psychologické hry kladou na účastníky hry vyšší emocionální nároky a hra potřebuje velmi citlivé a opatrné vedení lektorem. Součástí hry může být intenzivní vyjadřování emocí, objevování hlubokých aspektů vlastní identity či ztvárňování vlastního chování (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 71). Účastníci mohou mít obavy, že při hře se projeví nějaká jejich špatná povahová vlastnost, ale při správném vedení hry zábrany opadnou. Prostřednictvím hry mohou naopak v sobě odkrýt pozitivní schopnosti či dovednosti, o kterých neměli tušení a které by nejspíš zůstaly skryté.

Iniciativní hry mají jasně definovaný úkol, který má jedinec nebo skupina splnit. Jedná se o problémový přístup, v němž je položena otázka a není dána odpověď ani postup, jak úkol splnit. Tým musí společným aktivním úsilím všech zúčastněných hry nalézt řešení a splnit tak úkol (Instruktoři Brno, 2007, s. 11). Jedná se především o nejrůznější seznamovací hry.

PRAKTICKÁ ČÁST

2 PROJEKT VÝZKUMU

Pro pojem výzkum existuje mnoho definic a některé jsou velmi složité. Jakýkoliv výzkum se vždy vztahuje k určitému oboru nebo vědě. Podle P. D. Leedyho (In: Gavora, 2000, s.11) je výzkum systematický způsob řešení problémů. Výzkumem se získávají úplně nové poznatky, nebo se potvrzují či vyvrací dosavadní poznatky.

Pedagogický výzkum je vědecká činnost zaměřená na systematický popis, analýzu a objasňování konkrétní edukační reality. Většinou se chápe jako empirický výzkum, prostřednictvím kterého se dospěje ke konkrétním zjištěním, převážně kvantifikovaným (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 69 a 197).

Výzkum má několik etap následujících po sobě a vyžaduje promyšlenou organizaci a plánování z důvodu, že jednotlivé etapy se mohou časově překrývat. Nejprve je nutné stanovit výzkumný problém, provést informační přípravu výzkumu a zvolit výzkumné metody a vhodný výzkumný nástroj. Pomocí výzkumného nástroje dojde ke sběru a zpracování dat. Poté výzkumník sesbírané údaje vyhodnocuje a interpretuje (Gavora, 2000, s. 13 a 14).

Základním předpokladem úspěšnosti jakéhokoliv výzkumu je nejprve vymezit a přesně formulovat výzkumný problém. K vyhledání a vymezení výzkumného problému vede vícero cest. Inspirací může být odborná literatura, vlastní nebo cizí praxe. Dobrý výzkum končí řadou nových otazníků, které badatele vedou k novému formulovanému problému a pokračování výzkumného hledání (Pelikán, 2011, s. 37).

„Výzkumný problém je základem, od kterého se odvíjejí všechny další kroky ve výzkumu. V úvodní fázi si výzkumník stanoví i koho chce zkoumat, kdy a v jakých situacích ho chce zkoumat.“ (Gavora, 2000, s. 13)

V této druhé kapitole bakalářské práce je popsána realizace projektu empirického výzkumu, výzkumný problém, cíl výzkumu, výzkumné otázky, metodologie výzkumného šetření, charakteristika respondentů a průběh výzkumu.

2.1 Výzkumný problém

Před vymezením výzkumného problému prostudovala autorka publikovanou odbornou literaturu, odborné články, učebnice, sborníky nebo disertace, zaměřenou na vzdělávání dospělých, vyučovací metody, aktivizační vyučovací metody a pedagogický výzkum. Získané teoretické základy ji pomohli ke stanovení výzkumného problému.

Teoretická část této bakalářské práce se věnuje aktivizačním metodám ve vzdělávání dospělých. Autorka práce zvolila za základní výzkumný soubor dospělé ve věku nad 18 let, kteří absolvovali odborné školení, vzdělávací kurzy nebo vzdělávací zážitkové kurzy. Výzkumný problém stanovila těmito otázkami:

Jaký postoj má dospělý jedinec, který se alespoň jednou zúčastnil vzdělávacího kurzu určeného pro dospělé, ke klasickým a aktivizačním výukovým metodám?

S jakými výukovými metodami se dospělý jedinec nejčastěji setkal a které mu vyhovují?

Jaké aktivizační výukové metody a v jaké míře využívají lektori z pohledu účastníka vzdělávacího kurzu pro dospělé?

2.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem autorky této práce bylo zjistit pomocí výzkumného šetření míru využití aktivizačních metod při odborných školeních, vzdělávacích kurzech nebo vzdělávacích zážitkových kurzech určených pro dospělé a zjistit zkušenosti a postoje dospělých k používaným výukovým metodám. Na základě získaných odpovědí na výzkumné otázky a verifikací hypotéz bylo záměrem autorky vypracovat návrhy a doporučení pro lektorskou praxi určené pro tvorbu vzdělávacích kurzů a školení pro dospělé s využitím aktivizačních metod.

Na základě stanoveného výzkumného problému a cíle empirické části bakalářské práce bylo získat odpovědi na tyto otázky:

- V jaké fázi vzdělávacího kurzu pro dospělé lektoři nejvíce zařazují aktivizační výukové metody?
- Kolik procent z časové dotace kurzu lektoři vzdělávacích kurzů pro dospělé věnují výuce pomocí aktivizačních metod?
- Jaké jsou nejčastěji používané aktivizační výukové metody při vzdělávání dospělých?
- Jaké jsou postoje dospělého k aktivizačním metodám a zážitkovému učení v závislosti na věku a pohlaví?
- Jaká je aktivita dospělého v závislosti na tom, zda se účastník zúčastnil vzdělávacího kurzu dobrovolně nebo na základě nařízení nebo doporučení zaměstnavatele?

Na základě výzkumných otázek autorka bakalářské práce zformulovala následující předpoklady:

Hypotéza H1: Předpokládáme, že aktivizační metody jsou ve výuce dospělých používány lektory především ve fázi osvojování nových poznatků.

Hypotéza H2: Předpokládáme, že lektoři vzdělávacích kurzů využívají v průměru 45 % časové dotace na vzdělávání dospělých pomocí aktivizačních metod.

Hypotéza H3: Předpokládáme, že lektoři nejčastěji používají při vzdělávání dospělých jako aktivizační výukovou metodu diskusi.

Hypotéza H4: Předpokládáme, že dospělí nad 40 let upřednostňují spíše vzdělávací kurzy s klasickými výukovými metodami před kurzy s aktivizačními výukovými metodami nebo se zážitkovým učením.

Hypotéza H5: Předpokládáme, že aktivizační výukové metody vyhovují více ženám než mužům.

Hypotéza H6: Předpokládáme, že dospělý, který se účastní školení nebo vzdělávacího kurzu na pokyn nebo doporučení svého zaměstnavatele je při výuce spíše pasivní.

2.3 Metoda výzkumu

Jako vhodnou metodu empirického výzkumu autorka zvolila metodu kvantitativně orientovaného výzkumu. Podle Chrásky (2016, s. 11) je možné definovat kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice jako záměrnou a systematickou činnost, při níž se zkoumají, potvrzují či vyvracejí hypotézy mezi pedagogickými jevy pomocí empirických metod.

„Kvantitativním výzkumem nelze vlastně zjistit nic více než to, co jsme ‚kvalitativně‘ předem věděli, ale o čem jsme pouze nevěděli, jak je ‚to‘ v populaci rozloženo, distribuováno.“ (Blau In: Petrusek, 1993, s. 120)

Podstatou takového výzkumu je metoda sběru dat zaměřená na velké množství respondentů s cílem popsat zkoumanou oblast. Respondenti odpovídají na dané otázky nejčastěji formou dotazníku. Odpovědi z jednotlivých dotazníků jsou poté zpracovány a statisticky vyhodnoceny. Pokud se při kvantitativní metodologii použije statisticky reprezentativní vzorek, můžeme tvrdit, že poměry a vztahy, které se objevili v reprezentativním vzorku, jsou zobecnitelné. To samé samozřejmě nelze tvrdit za použití kvalitativní metodologie (Švaříček a kol., 2014, s.13).

Jako nástroj kvantitativní metody autorka zvolila dotazník. Podle Gavory (2000, s. 99) patří dotazník mezi nejčastější používané metody ve výzkumu. Považuje se za ekonomický výzkumný nástroj, pomocí kterého se dá získat velké množství informací při malé investici času. Používá se ve společenských vědách na hromadné a rychlé zjišťování faktů, názorů, postojů, preferencí, hodnot, motivů, potřeb, zájmů aj.

Autorkou vytvořený dotazník je orientovaný na respondenty, kteří se v dospělém věku zúčastnili školení, vzdělávacího kurzu nebo vzdělávacího zážitkového kurzu zaměřené na výuku dospělých. Autorka dotazník sestavila tak, aby s jeho pomocí zjistila potřebné informace k zodpovězení výzkumných otázek a verifikaci hypotéz.

V dotazníku jsou použity uzavřené a otevřené otázky s časovou dotací na vyplnění nepřesahující deset minut. Jeho kompletní náhled je k dispozici v Příloze A. Dotazník obsahuje celkem osmnáct otázek a je složený z:

- Třinácti uzavřených otázek s možností výběru pouze jedné odpovědi:
 - Čtyři dichotomické otázky,
 - Pět polytomických otázek,
 - Čtyři polytomické škálové otázky,
- Dvou uzavřených polytomických otázek s možností výběru maximálně tři možností,
- Tři otevřených volných otázek.

Odpovědi na otevřené otázky číslo 8 a číslo 13 byly zpracovány kvalitativní metodou.

Podle Švaříčka (kolektiv autorů, 2014, s. 24) je podstatou kvalitativní metody do široka rozprostřený sběr dat bez toho, aniž by na začátku byly stanoveny základní proměnné, hypotézy a výzkumný projekt není závislý na již vybudované teorii. Teprve po nasbírání dostatečného množství dat začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech vyskytujících se v získaných datech, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech. Výstupem má být formulování nové hypotézy nebo teorie.

„Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho zatím mnoho nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují.“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 11)

Pro kvalitativní analýzu autorka použila techniku otevřeného kódování. Kódování obecně představuje operace, pomocí kterých je analyzovaný text rozebrán, konceptualizován a složen novým způsobem. Při této technice je text rozložen na sekvence (jednotky). Těmto jednotkám (slovům, větám, odstavcům, souvětím) jsou přidělena jména (kódy) a s takto nově označenými částmi textu potom výzkumník dále pracuje (Švaříček a kol., 2014, s. 211 až 212).

V některých případech je třeba kódovat také to, co bylo zamlčeno nebo chybějící jev. Postupně se zjišťuje, že se informace, jevy, výpovědi v různých modifikacích opakují. Ke kódům se je třeba vracet, revidovat je a přejmenovávat dle potřeby. Jde o induktivní techniku. Pomocí kódování a analýzy textu se sestaví kostra analytického příběhu a v poslední fázi této techniky se sepisuje vlastní výzkumný text (Hendl, 2012, s. 252).

Při otevřeném kódování autorka práce zvolila jako jednotku kódování vybraná slova související s výzkumnou otázkou a jednotlivé odpovědi od respondentů na otázky z dotazníku číslo 8 a číslo 13 postupně kódovala. Kódy následně kategorizovala. Zkoumaný text podrobila analýze a následně interpretovala v kapitole Kvantitativní a kvalitativní analýza získaných dat.

2.4 Charakteristika respondentů výzkumu

Při výběru základního výzkumného souboru autorka vzala v úvahu to, že pro dosažení cíle výzkumu je nutné oslovit co největší počet dospělých jedinců, kteří alespoň jednou nebo vícekrát absolvovali odborná školení, vzdělávací kurzy nebo vzdělávací zážitkové kurzy určené pro dospělé starší osmnácti let.

Do základního souboru pro empirický výzkum byli zařazeni všichni respondenti, kteří v první otázce dotazníku zvolili odpověď „ano“ na otázku, zda se zúčastnili v dospělém věku nějakého školení, vzdělávacího kurzu nebo zážitkového vzdělávacího kurzu. Základní soubor je velice široký, jelikož dospělí se mohou vzdělávat na nejrůznějších kurzech a školeních pořádaných mnohými organizacemi ze ziskového i neziskového sektoru.

Nejprve autorka šířila tištěný dotazník prostřednictvím osobního kontaktu s respondenty ve věku nad osmnáct let v období od listopadu 2020 až do ledna 2021. Autorka se snažila oslovit co největší počet různorodých vzorků respondentů i z hlediska pohlaví, věku a vzdělání, z důvodu zajištění průkaznosti získaných dat a informací od oslovených respondentů.

Další respondenti byli získáni prostřednictvím elektronického dotazníku. Respondenti byli získáni elektronickou komunikací tak, aby byla zajištěna maximální návratnost vyplněného elektronického dotazníku. Elektronický dotazník byl k dispozici k vyplnění ode dne 1. 2. 2021 do dne 10. 2. 2021 a byl šířen mezi cílové skupiny respondentů prostřednictvím sociální sítě Facebook a e-mailové korespondence.

Oba typy dotazníků vyplnilo celkem dotazník 115 osob. Z tohoto počtu tři respondenti v elektronickém dotazníku uvedli, že se v dospělosti nezúčastnili žádného školení, vzdělávacího kurzu nebo zážitkového vzdělávacího kurzu. Dotazníky vyplněné

těmito třemi respondenty byly vyřazeny z dalšího zpracování získaných dat z dotazníků. Finální soubor tedy čítal celkem 112 osob.

Ze 112 osob se zúčastnilo dotazníkového šetření celkem 41 mužů (37 %) a 71 žen (63 %). Největší počet dotazníků (38 %) vyplnili respondenti ve věkovém rozmezí od 18 do 25 let. Druhý největší počet vyplněných dotazníků (34 %) pochází od respondentů ve věkové kategorii od 41 do 50 let. Od respondentů ve věku nad 50 let se nepodařilo získat žádné vyplněné dotazníky. Zbylé věkové skupiny byli v zastoupení od 8 % až 11 %.

Z hlediska dosaženého nejvyššího vzdělání vyplnili nejvíce dotazníků dospělí se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou (57 %), poté jedinci s bakalářským vzděláním (29 %) a s vyšším odborným vzděláním (9 %). Nejméně respondentů bylo s magisterským vzděláním (5 %). Respondenty se základním vzděláním a středním vzděláním s vyučným listem se autorce nepodařilo získat.

2.5 Průběh výzkumu

Před započítáním výzkumu se autorka seznámila s odbornou literaturou zabývající se pedagogickým, empirickým, kvantitativním a kvalitativním výzkumem a odbornou literaturou na téma vzdělávání dospělých, výukové metody, aktivizační výukové metody a zážitkové učení.

Poté autorka stanovila výzkumný problém a vytyčila cíl výzkumu. Zformulovala vhodné výzkumné otázky a vytvořila šest hypotéz. Jako vhodnou výzkumnou metodu zvolila metodu kvantitativně orientovaného výzkumu a pro získání potřebných dat metodu dotazníkového šetření.

Dotazník byl zvolen z důvodů, že zaručuje anonymitu respondenta, respondent má dostatek času na promyšlení odpovědí, dotazník se snadněji vyhodnocuje, dá se šířit mnoha způsoby pro velké množství respondentů za krátký čas a výzkumník nemusí být přítomný u vyplňování dotazníku. Autorka vytvořila dotazník složený z osmnácti otázek tak, aby ze zodpovězených otázek bylo možné získat odpovědi na položené výzkumné otázky a verifikovat stanovené hypotézy. Kompletní dotazník je k dispozici v Příloze A.

Pro šíření tištěného dotazníku osobním kontaktem s respondenty autorka vytvořila dotazník v textovém editoru Microsoft Word. Pro elektronické šíření byl dotazník

vytvořen v aplikaci Survio. Jedná se o volně přístupnou uživatelsky přívětivou platformu pro rychlou tvorbu dotazníků různých typů a jejich vyhodnocování.

Nejprve autorka vyzkoušela dotazník na malém souboru lidí, aby zjistila funkčnost dotazníku jako výzkumného nástroje a časovou náročnost na jeho vyplnění, teprve poté byl dotazník distribuován potencionálním respondentům.

V průvodním dopisu k dotazníku byli všichni respondenti upozorněni na to, že dotazník je určený pro ty respondenty, kteří se zúčastnili školení, vzdělávacího kurzu nebo vzdělávacího zážitkového kurzu určeného pro dospělé. Dále byli informováni o tom, že vyplnění dotazníku zabere přibližně deset minut a je zcela anonymní.

Důležitý zřetel byl kladen na zachování anonymity subjektů zúčastňujících se výzkumného empirického šetření tak, aby nebyla poškozena práva subjektu a bylo dodrženo nařízení týkající se ochrany osobních údajů.

Aby autorka co nejvíce omezila riziko malé návratnosti vyplněných dotazníků, šířila ho dvojím způsobem, osobně v tištěné podobě a elektronicky. Realizační etapa výzkumu trvala od 1. listopadu 2020 do 10. února 2021.

Nejprve autorka šířila tištěný dotazník prostřednictvím osobního kontaktu s respondenty v období od listopadu 2020 až do ledna 2021. Autorka se snažila oslovit co největší počet různorodých vzorků respondentů. Ode dne 1. 2. 2021 do dne 10. 2. 2021 byl šířen elektronický dotazník mezi cílové skupiny respondentů prostřednictvím sociální sítě Facebook a e-mailové korespondence. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 115 respondentů.

Získaná data byla vygenerována a autorkou zpracována do přehledných tabulek jako podklad pro další zpracování pomocí tabulkového kalkulátoru a nástroje pro vizualizaci a analýzu dat Microsoft Excel. Výsledky jednotlivých šetření z odpovědí na uzavřené otázky autorka převedla do přehledných sloupcových nebo výsečových grafů. Sloupcový graf znázorňuje rychlý přehled daných hodnot nebo slouží k jejich porovnání. Výsečový graf autorka použila v případě porovnání hodnoty k danému celku. V kapitole Kvantitativní a kvalitativní analýza získaných dat naleznete data převedená do přehledného grafického znázornění, jejich analýzu a interpretaci. V této kapitole naleznete také odpovědi na výzkumné otázky a potvrzení nebo vyvrácení vytvořených hypotéz. Ve všech zmíněných činnostech se autorka bakalářské práce opírala o metodologickou literaturu.

3 KVANTITATIVNÍ A KVALITATIVNÍ ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Z dotazníkového šetření prošly analýzou získaných dat odpovědi na otázky od 112 respondentů. V tabulce 1 můžete nahlédnout na základní parametry získaného finálního souboru. Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 41 mužů a 71 žen.

Z hlediska dosaženého nejvyššího vzdělání vyplnili nejvíce dotazníků dospělí se středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou, poté jedinci s bakalářským vzděláním a s vyšším odborným vzděláním. Nejméně respondentů bylo s magisterským vzděláním. Respondenty se základním vzděláním a středním vzděláním s výučním listem se autorce nepodařilo získat.

Největší počet dotazníků vyplnili respondenti ve věkovém rozmezí od 18 do 25 let. Druhý největší počet vyplněných dotazníků pochází od respondentů ve věkové kategorii od 41 do 50 let. Od respondentů ve věku nad 50 let se nepodařilo získat žádné vyplněné dotazníky.

Tabulka 1: Základní parametry získaného souboru

		Počty respondentů			Podíl
		Tištěný dotazník	Elektronický dotazník	Celkem	
Pohlaví	Žena	38	33	71	63 %
	Muž	27	14	41	37 %
Vzdělání	Magisterské	2	4	6	5 %
	Bakalářské	20	12	32	29 %
	Vyšší odborné	3	7	10	9 %
	Středoškolské s maturitou	40	24	64	57 %
Věk	18-25 let	28	15	43	38 %
	26-30 let	5	5	10	9 %
	31-35 let	5	4	9	8 %
	36-40 let	5	7	12	11 %
	41-50 let	22	16	38	34 %

Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

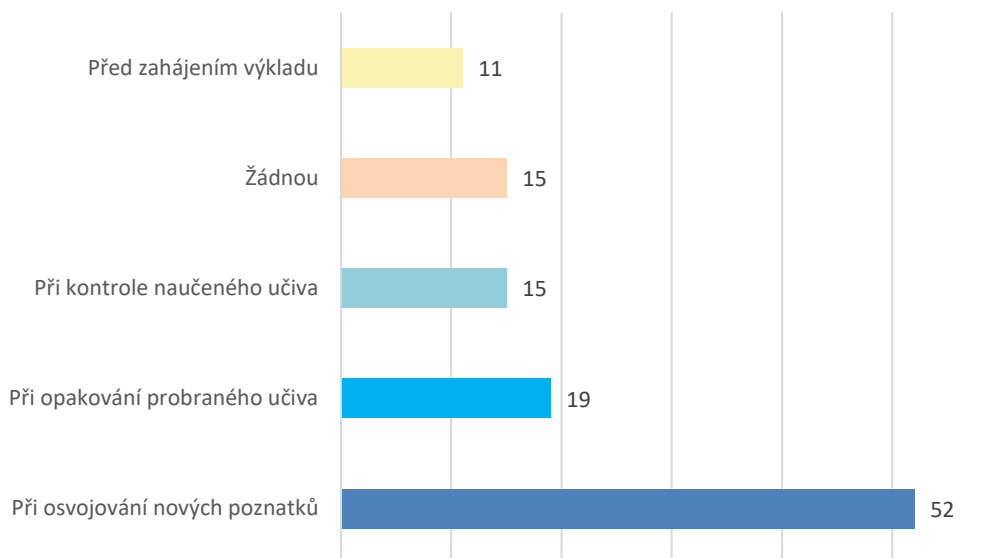
Hypotéza H1

K hypotéze H1 („*Předpokládáme, že aktivizační metody jsou ve výuce dospělých používány lektory především ve fázi osvojování nových poznatků.*“) se vztahuje položka dotazníku číslo 10 a výzkumná otázka: „*V jaké fázi vzdělávacího kurzu pro dospělé lektori nejvíce zařazují aktivizační výukové metody?*“

Nejvíce respondentů (47 %) odpovědělo, že lektor používal aktivizační výukové metody při osvojování nových poznatků. Sedmnáct procent respondentů zvolilo odpověď, že lektor používal aktivizační výukové metody především při opakování probraného učiva, 13 % při kontrole naučeného učiva a 10 % před zahájením výkladu. Zbývajících 13 % respondentů uvedlo, že lektor nepoužil žádnou aktivizační výukovou metodu. Hypotéza H1 se potvrdila.

Graf 1: Použití aktivizačních výukových metod v určité fázi výuky

„*V jaké fázi vzdělávacího kurzu většinou lektor zařadil nějakou z aktivizačních metod?*“



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

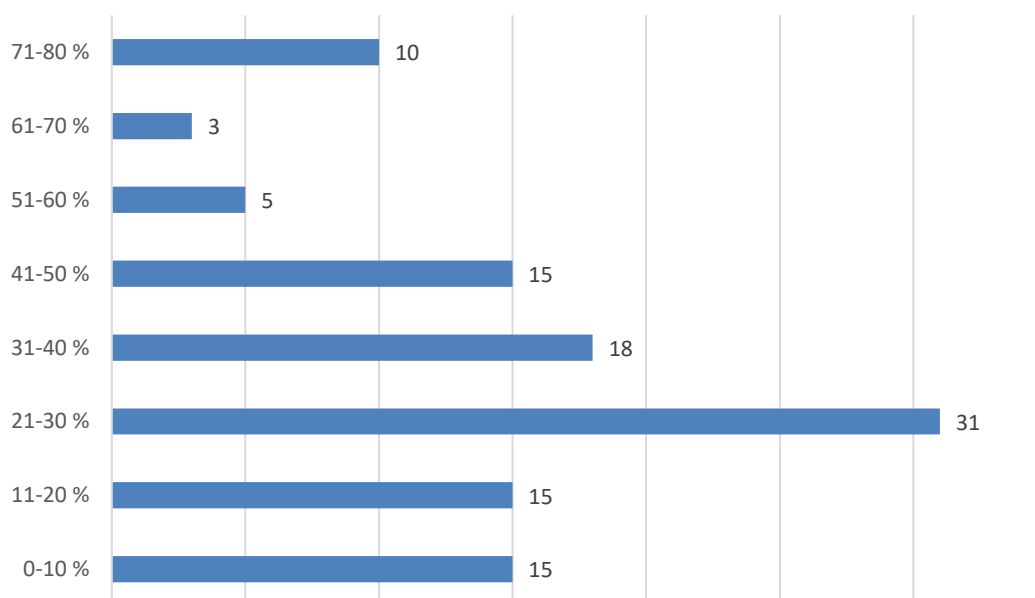
Hypotéza H2

K hypotéze H2 („*Předpokládáme, že lektori vzdělávacích kurzů využívají v průměru 45 % časové dotace na vzdělávání dospělých pomocí aktivizačních metod.*“) se váže položka dotazníku číslo 11 a výzkumná otázka: „*Kolik procent z časové dotace kurzu lektori vzdělávacích kurzů pro dospělé věnují výuce pomocí aktivizačních metod?*“

V grafu 2 je znázorněna četnost odpovědí na položku dotazníku číslo 11. Každý respondent mohl do dotazníku uvést libovolnou výši v procentech. Z grafu je patrné, že nejvíce respondentů uvedlo, že lektor používá aktivizační výukové metody v míře od 21 do 30 procent z časové dotace vzdělávacího kurzu. Žádný lektor nevyužil více než 80 % časové dotace. Patnáct respondentů uvedlo, že lektor nepoužil žádnou aktivizační výukovou metodu. Průměrná hodnota ze všech odpovědí činí 35 %. Hypotéza H2 se nepotvrdila.

Graf 2: Míra používání aktivizačních výukových metod

„Kolik procent času ve vzdělávacím kurzu lektor zaplnil výukou pomocí aktivizačních metod?“



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Hypotéza H3

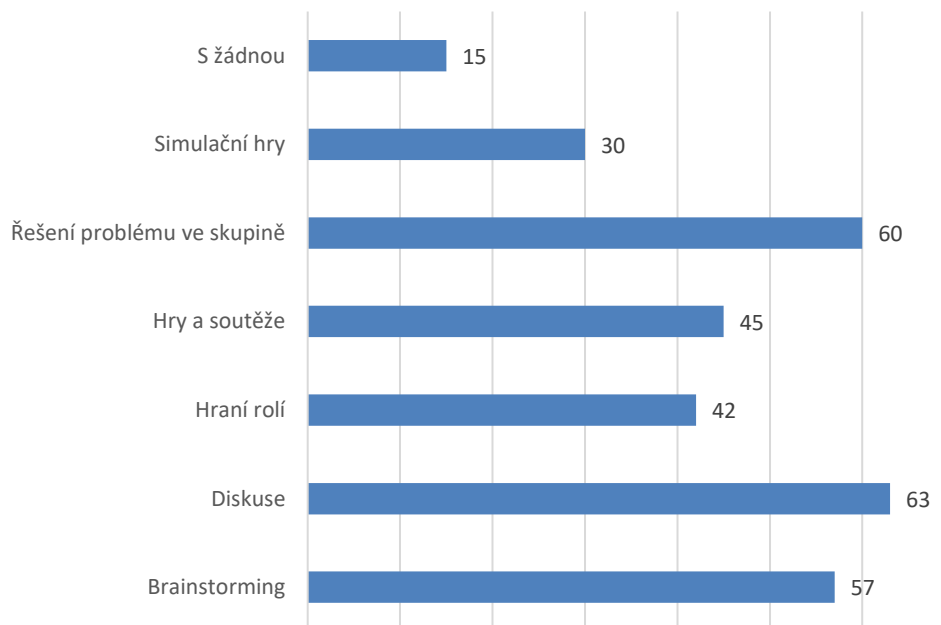
Hypotéza H3 zní: *„Předpokládáme, že lektori nejčastěji používají při vzdělávání dospělých jako aktivizační výukovou metodu diskusi.“* S touto hypotézou souvisí sedmá položka dotazníku a výzkumná otázka: *„Jaké jsou nejčastěji používané aktivizační výukové metody při vzdělávání dospělých?“*

Respondent mohl zvolit maximálně tři možnosti z nabízených variant odpovědí na otázku číslo 7. Nejvíce respondentů zvolilo variantu diskuse. Druhou nejvíce

vybíranou výukovou metodou bylo řešení problémů ve skupině a třetí brainstorming. Zbývající vyhodnocení z dotazníku naleznete v grafu 3. Hypotéza H3 se potvrdila.

Graf 3: Nejčastější aktivizační výukové metody

„S jakými aktivizačními metodami jste se setkali nejčastěji?“



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

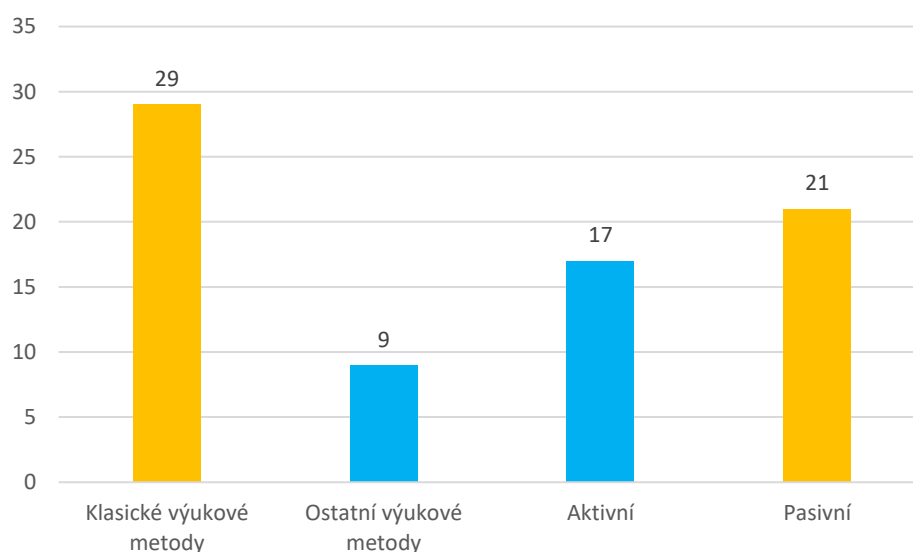
Hypotéza H4

K hypotéze H4 („*Předpokládáme, že dospělí nad 40 let upřednostňují spíše vzdělávací kurzy s klasickými výukovými metodami před kurzy s aktivizačními výukovými metodami nebo se zážitkovým učením.*“) se vztahuje položka dotazníku číslo 3, 4, 9 a 17 a výzkumná otázka: „*Jaké jsou postoje dospělého k aktivizačním metodám a zážitkovému učení v závislosti na věku a pohlaví?*“

Třicet osm respondentů odpovědělo, že jsou starší než 40 let. Z této části výzkumného souboru odpovědělo 29 respondentů, že jim vyhovují více klasické metody výuky jako jsou například přednáška, vysvětlování nebo vyprávění (viz Graf 4). Z dvaceti devíti respondentů odpovědělo 21 respondentů, že jsou při výuce spíše pasivní a pouze přijímají předávané informace od lektora (viz Graf 4). Na položku číslo devět z dotazníku 17 respondentů starších 40 let odpovědělo „*ano*“. To znamená, že je pro ně výuka s použitím aktivizujících výukových metod více zajímavá a motivující než výuka

s klasickými vyučovacími metodami. Dvanáct respondentů odpovědělo na otázku číslo devět „spíše ano“, pět odpovědělo „spíše ne“ a dva respondenti odpověděli „ne“. Pro většinu respondentů starších 40 let jsou aktivizační výukové metody zajímavé a motivující, ale zároveň spíše upřednostňují klasické výukové metody a jsou při výuce pasivní. Hypotéza H4 se potvrdila.

Graf 4: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu I



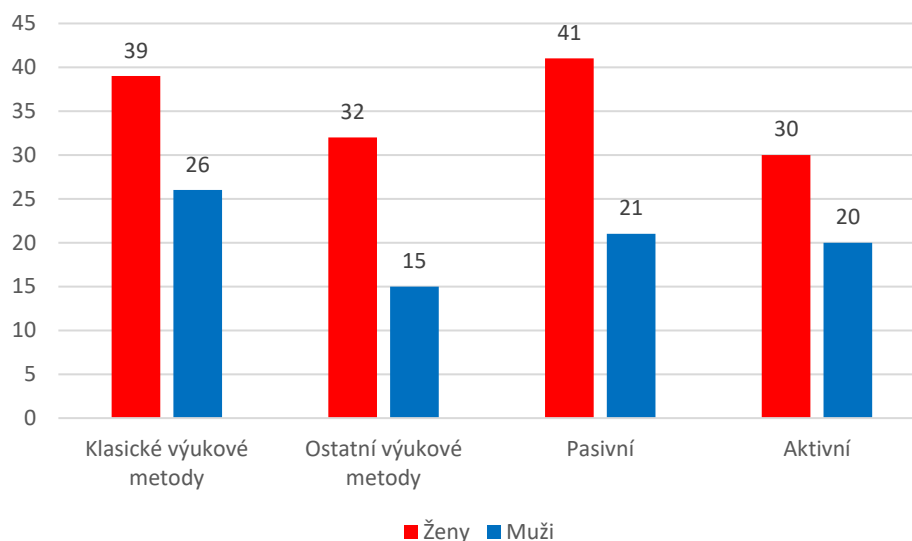
Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Hypotéza H5

K hypotéze H5 („*Předpokládáme, že aktivizační výukové metody vyhovují více ženám než mužům.*“) se vztahuje položka dotazníku číslo 3, 4, 9 a 16 a výzkumná otázka: „*Jaké jsou postoje dospělého k aktivizačním metodám a zážitkovému učení v závislosti na věku a pohlaví?*“

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 41 mužů a 71 žen. V grafu 5 je názorně zobrazena preference výukových metod a aktivita či pasivita účastníka vzdělávacího kurzu dle výzkumného souboru. Z tohoto souboru upřednostňuje vzdělávací kurzy s klasickými výukovými metodami 26 mužů (63 % ze 41 mužů) a 39 žen (55 % ze 71 žen). Ve výukových vzdělávacích kurzech bývá aktivních 20 mužů (50 % ze 41 mužů) a 30 žen (42 % ze 71 žen).

Graf 5: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu II



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Na položku číslo devět z dotazníku 26 mužů a 32 žen odpovědělo „ano“. To znamená, že je pro ně výuka s použitím aktivizujících výukových metod více zajímavá a motivující než výuka s klasickými vyučovacími metodami. Dvanáct mužů a sedm žen odpovědělo na otázku číslo devět „spíše ano“, tři muži a sedm žen odpovědělo „spíše ne“ a dvě ženy odpověděli „ne“. Podle odpovědí na otázku číslo devět převažuje stejný názor u mužů i žen, že aktivizující výukové metody jsou zajímavé a motivující. Přesto všichni respondenti, muži i ženy, preferují klasické výukové metody před ostatními metodami. Ženy jsou při výuce spíše pasivní a pouze přijímají předávané informace od lektora. Muži z analyzovaného souboru respondentů jsou aktivní z 50 %.

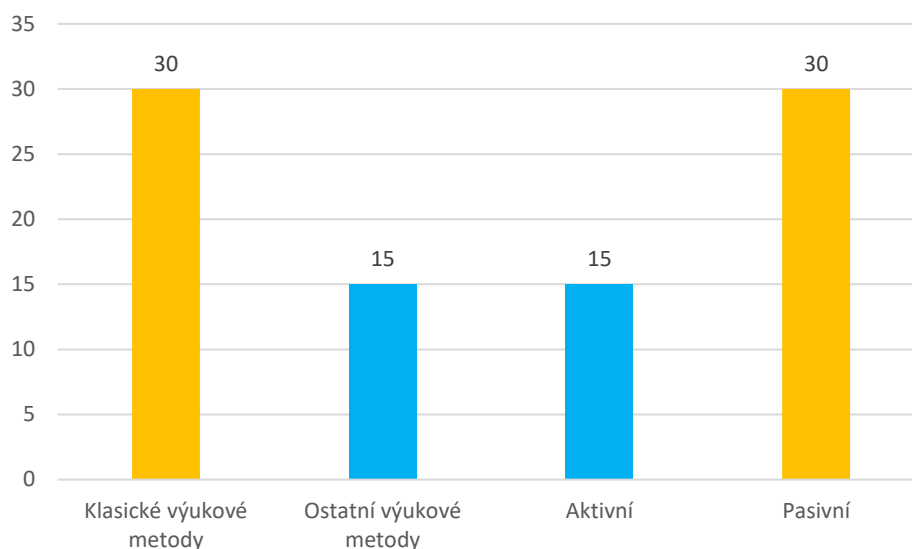
Pro většinu žen i mužů jsou aktivizační výukové metody zajímavé a motivující, ale zároveň spíše upřednostňují klasické výukové metody a jsou při výuce pasivní. Hypotéza H5 se nepotvrdila.

Hypotéza H6

K hypotéze H6 („Předpokládáme, že dospělý, který se účastní školení nebo vzdělávacího kurzu na pokyn nebo doporučení svého zaměstnavatele je při výuce spíše pasivní.“) se vztahuje položka dotazníku číslo 2,3, 4 a výzkumná otázka: „Jaká je

aktivita dospělého účastníka kurzu v závislosti na tom, zda se účastník zúčastnil kurzu dobrovolně nebo na základě nařízení nebo doporučení zaměstnavatele? “

Graf 6: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu III



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

Z dotazníkového šetření autorka zjistila, že především na základě nařízení nebo doporučení svého zaměstnavatele se zúčastnilo školení nebo vzdělávacího kurzu pro dospělé 45 respondentů z celkových 112. Z těchto 45 respondentů 30 preferuje více vzdělávací kurz, ve kterém lektor používá převážně klasické metody výuky a jsou spíše pasivní a pouze přijímají předávané informace od lektora (viz Graf 6). Hypotéza H6 se potvrdila.

Analýza položky 8 v dotazníku

V dotazníku respondenti odpovídali také na otázku číslo 8: „*V čem si myslíte, že Vám mohou aktivizační metody použité při výuce pomoci?*“ Na tuto otázku neměli respondenti možnost vybírat si z několika variant a mohli odpovídat a sdělit svůj názor nebo zkušenost několika slovy nebo větami. Patnáct respondentů uvedlo, že s těmito výukovými metodami nemají žádnou zkušenost a více se k otázce nevyjádřili.

Ostatní respondenti, kteří se s aktivizačními metodami při absolvování školení

nebo vzdělávacího kurzu pro dospělé setkali, uváděli nejčastěji tyto odpovědi:

- „Aktivizační metody mi pomáhají udržet zájem a pozornost při výuce.“
- „Je snazší a zábavnější se něco naučit, když mám šanci si to sám (sama) vyzkoušet než jen pasivně přijímat informace. Rychleji si vše zapamatuji.“
- „Lépe si dokážu představit a pochopit daný problém a naučím se ho řešit v praxi.“
- „Pokud se člověk aktivně zapojuje, tak se lépe a snadněji učí.“
- „Aktivizační metody ožívují výuku, vrací mi chuť do učení a přijímat nové informace.“
- „Ani si neuvědomuji, že se učím. Probranou látku si více pamatuji.“
- „Aktivizační metody výuky vnímám jako zpestření výuky.“
- „Aktivizační metody výuky v kombinaci s klasickými mi vyhovují. Lépe se soustředím na probíranou učební látku.“

Introvertnější respondenti uvedli, že jsou při výuce raději pasivní, aktivizační výukové metody jim nevyhovují a raději se jim vyhýbají. Přibližně 10 % respondentů považuje aktivizační metody pouze za zpestření výuky. Převážná většina respondentů uvedla, že s aktivizačními výukovými metodami mají velmi dobrou zkušenost. Aktivizace respondentům pomohla ke snadnějšímu zapamatování probíraného učiva a lepšímu vybavování získaných znalostí. Respondenti preferují kombinaci aktivizačních a klasických výukových metod.

Analýza položky 13 v dotazníku

S analýzou položky 13 souvisí položky z dotazníku číslo 5, 12, 14 a 15. Pomocí položky 12 v dotazníku bylo touto otázkou ověřeno, že vzdělávacího kurzu se zážitkovým učením se zúčastnilo 79 ze 112 respondentů. Zkušenost se zážitkovým učením nemá 26 respondentů a 7 respondentů uvedlo, že neví, zda se takového vzdělávání zúčastnili.

Ze 79 respondentů, kteří mají zkušenost se zážitkovým učením, na otázku číslo 14 odpovědělo 12 respondentů, že jim zážitek a následná reflexe nepomohli ke snadnějšímu osvojení vědomosti nebo dovednosti.

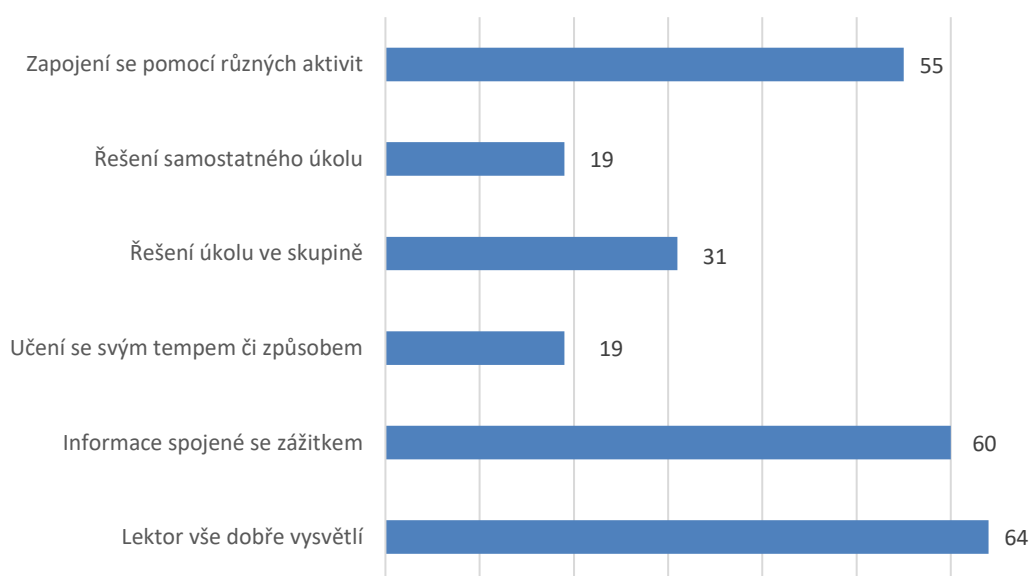
Na otázku číslo 15 odpovědělo 53 respondentů, že úspěch zážitkového učení závisí na aktivním zapojení účastníka kurzu. To, že úspěch zážitkového učení závisí na zkušenostech lektora a jeho přípravě na zážitkový kurz, uvedlo 40 respondentů.

Zbývajících 19 respondentů zvolilo možnost, že úspěch zážitkového učení je dán tím, že se na aktivitě podílí lektor a účastník stejnou měrou.

Na položku dotazníku číslo 5 mohli respondenti odpovídat tak, že si mohli z nabídky odpovědí zvolit maximálně tři z šesti nabízených variant. K efektivnějšímu učení během kurzu pomáhá respondentům nejvíce, když lektor předávané informace dobře vysvětlí (viz Graf 7). Šedesát respondentů uvedlo, že jim k efektivnějšímu učení pomáhá, když jsou předávané informace spojené se zážitkem. Třetí nejčastější variantou volená respondenty je ta, že jim k efektivnějšímu učení pomáhá, když se mohou do výuky zapojit pomocí různých aktivit.

Graf 7: Efektivní učení během vzdělávání na základě zkušeností respondentů

„Co Vám pomáhá k efektivnějšímu učení během vzdělávacího kurzu nebo školení?“



Zdroj: autorka práce, 2021 (vlastní šetření)

V dotazníku respondenti odpovídali na otázku číslo 13: „Jak hodnotíte Vaši zkušenost se zážitkovým učením?“ Na tuto otázku neměli respondenti předem stanovené odpovědi a mohli odpovídat a zhodnotit zkušenost se zážitkovým učením několika slovy nebo větami. Respondenti, kteří absolvovali zážitkový vzdělávací kurz, uváděli nejčastěji tyto

odpovědi:

- *„Mám velmi dobrou zkušenost. Zážitek překoná teoretickou znalost věci.“*
- *„Když si můžu něco vyzkoušet na vlastní kůži, víc si to užiji a později si vše lépe vybavím.“*
- *„Každý si vzpomene na chvíli, kdy zažil něco jedinečného. Pokud je zážitkový kurz kvalitně vedený, neztratí se osvojené poznatky ani získaná zkušenost.“*
- *„Mám velmi dobrou zkušenost, dozvěděl(a) jsem se o sobě víc.“*
- *„Mám skvělou zkušenost se zážitkovým učením a od té doby preferuji spíše takovéto typy vzdělávacích kurzů před ostatními.“*
- *„Zážitkové učení je zajímavé a efektivní. Motivuje mě.“*

Z analýzy těchto odpovědí vyplývá, že respondenti, kteří se zúčastnili vzdělávacího kurzu se zážitkovým učením, jsou s tímto typem výuky spokojeni. Zážitek a následná reflexe respondentům pomohli k sebepoznání, osvojit si nové poznatky nebo postoj a lépe si vybavují získané znalosti.

4 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z provedeného výzkumného šetření v této práci vyplývá, že pro většinu respondentů jsou aktivizační výukové metody nebo zážitkové učení zajímavé a motivující. Avšak jedinci starších 40 let a ti, kteří se zúčastnili vzdělávacího kurzu na základě nařízení nebo doporučení zaměstnavatele, preferují klasické výukové metody a jsou při výuce spíše pasivní. V případě, že se sejde ve vzdělávacím kurzu více takových jedinců, bude muset lektor s velkou pravděpodobností vynaložit více úsilí, aby účastníky přesvědčil k aktivizačním výukovým metodám nebo zážitkovému učení.

Každé školení nebo vzdělávací kurz určený pro dospělého jedince se tvoří na základě analýzy vzdělávacích potřeb potenciačních účastníků a požadovaných výstupů vzdělávací akce. Pro lektora je výhodou, pokud navazuje na určitou úroveň znalostí a dovedností účastníků vzdělávání. Pokud lektor nemá možnost provést skutečnou analýzu vzdělávacích potřeb, je vhodné, aby si zajistil předem alespoň následující informace:

- Co je cílem a výstupem vzdělávací akce?
- Mají účastníci vzdělávacího kurzu už nějaké znalosti o tématu vzdělávacího kurzu nebo je pro ně úplně nové?
- Jakou mají motivaci ke vzdělávání – vybrali si účastníci vzdělávací kurz sami nebo jim jeho absolvování doporučil nebo nařídil jejich zaměstnavatel?
- Mají účastníci nějaká očekávání od vzdělávacího kurzu?
- Kolik bude účastníků, jakého jsou věku, kolik je mezi nimi nováčků a kolik zkušených, kolik mužů a kolik žen? Na jakých pozicích pracují?

Lektor se může díky těmto informacím lépe připravit na svůj lektorský výkon, vybrat nejvhodnější formu výuky, výukové metody a tempo výuky.

Ve výzkumném šetření této práce bylo potvrzeno, že lektori používají aktivizační výukové metody především při osvojování poznatků. Aktivizační výukové metody lze používat jako prostředek k motivaci ke vzdělávání, vytváření vědomostí, dovedností a návyků a také pro tvorbu systému postojů a hodnot. Lze je aplikovat v rovnoměrně v různých fázích výuky, pokud to umožňuje časová dotace na vzdělávací kurz, množství

probírané výukové látky, počet účastníků, obsah výuky, didaktické prostředky a prostředí výuky.

Zvlášť důležitá je vazba mezi metodou, sledovaným výukovým cílem a osvojovaným obsahem. Tato vazba ovlivňuje volbu výukových metod, jejich realizaci a tvoří interakci mezi lektorem a účastníky vzdělávacího kurzu. Každý lektor by měl mít velmi dobrý přehled o výukových metodách, neustále se sám vzdělávat proto, aby nezůstal ve své praxi jen u několika metod, které mu vyhovují a je zvyklý je používat. Široký repertoár výukových metod (nejen aktivizačních), dovolí lektorovi pružně reagovat na celou řadu náročných problémů, se kterými se může při výuce dospělých setkat.

Přestože jsou ve vzdělávání dospělých aktivizační výukové metody více využívány, nebývají všechny jejich možnosti využity plnohodnotně. Pokud si lektor pro výuku zvolí nevhodnou výukovou metodu, nezná její pravidla nebo ji neumí správně aplikovat, nesplní metoda dostatečně svou funkci. Aby se mohl lektor odpovědně rozhodnout, jaké výukové metody zvolí pro daný vzdělávací kurz, musí znát výukové metody včetně jejich kladů a záporů, jejich účel a využití v praxi.

Při výzkumném šetření se potvrdilo, že nejčastěji používanou aktivizační metodou při vzdělávání dospělých je diskuse. K negativním výsledkům diskusních metod může dojít:

- pokud není diskuse vedena demokraticky a dochází k manipulaci s účastníky diskuse,
- nesledují-li účastníci věcný obsah diskuse, odbíhají od tématu diskuse a moderátor (lektor nebo účastník vzdělávání) je na to včas neupozorní,
- je-li je diskuse použita v nevhodných situacích,
- v případě, že je diskuse jen formální a účastníci diskuse se oboustranně nevnímají,
- promění-li se diskuse vlivem problémů vzájemných vztahů a ztratí se orientace na učení se.

Po ukončení diskuse je třeba shrnout hlavní myšlenky a názory vzniklé diskusí do hlavních bodů a seznam těchto bodů zprostředkovat v písemné formě účastníkům výuky.

U heuristických metod je výhodou jejich silně motivující charakter. Při výuce těmito metodami dochází k osvojování vědomostí a dovedností, k rozvoji tvořivého

produktivního myšlení a intelektuální kreativity. Při řešení problému ve skupině si utváří jedinec komunikační, sociální a personální kompetence. Nevýhodou heuristických metod je jejich časová náročnost. Kladou také vysoké nároky nejen na účastníka výuky ale i na lektora. Lektor musí být kompetentní, mít velmi dobré organizační schopnosti, vědomosti a zkušenosti. U účastníka výuky se předpokládají dobré tvůrčí schopnosti, aktivní přístup ve skupině i při plnění samostatného úkolu. Pokud nejsou účastníci výuky schopni dospět k očekávanému výsledku sami, lektor musí používat metodu řízeného objevování. U těchto metod není důležité zapamatovat si fakta, podstatný je důraz na kvalitu výsledků učení.

Vhodně volené situační metody připravují dospělého na správné řešení konfliktů, se kterými se může setkat ve své praxi nebo v osobním životě. Rozvíjejí se jeho komunikační dovednosti, učí se diskutovat, argumentovat a řešit problémové situace. Nevýhodou těchto výukových metod je jako u heuristických větší časová náročnost na jejich realizaci a na kompetence lektora. Je třeba důkladně vybrat, promyslet a zpracovat problémový případ.

Pomocí inscenačních metod se rozvíjí osobnost, zdokonalují se psychické procesy a dochází k prožívání. Cílem není vytvořit pouhé divadelní představení. Přínosem je proces vedoucí k inscenaci a v postojích, které vyvolá v zúčastněných. Zařazení inscenačních metod do výuky dospělých musí být velmi dobře promyšlené. Tyto metody jsou náročné na přípravu, realizaci i vyhodnocení. Dospělí nesmí brát inscenaci jen jako možnost rozptýlení. Úlohou lektora je navodit přátelskou atmosféru, dospělé motivovat a vést tak, aby u nich došlo k rozvoji představivosti a tvořivosti. Výsledkem má být důkladné zhodnocení, umožnění svobodné diskuse a promítnutí postojů zúčastněných.

Didaktických her pro dospělé existuje velké množství. Lektori si vytváří své vlastní varianty různých her a tvoří si tak vlastní repertoár her podle svého vyučovacího stylu. Výběr hry závisí na edukačním cíli, složitosti metodické přípravy, pravidlech hry, časové náročnosti hry, způsobu vyhodnocení hry, dále také na tom, zda jsou nutné nějaké pomůcky nebo rekvizity, a jak je hra náročná na velikost prostoru. Lektor by neměl zapomínat na to, že hra má dospělého něco naučit a nesloužit jen k zábavě.

Aktivizační výukové metody jsou založené na přístupech stavějící do popředí aktivitu účastníka výuky, kladou důraz na bezprostřední účast jedince na výukovém procesu a jeho angažovaném zapojení do výukových aktivit. Úlohou lektora při těchto metodách

je být rádcem a průvodcem. Aktivita účastníka vzdělávacího kurzu sama o sobě není cílem edukace ale prostředkem k trvalému růstu a procesem zdokonalování jedince. Aktivizace v edukačním procesu znamená zaměření na rozvoj osobnosti, na růst kompetencí a získání nových znalostí a dovedností.

Optimálně zapojovat dospělého jedince do aktivní účasti ve výuce může být pro lektora náročné. Někteří z dospělých považují aktivizační výukové metody za pouhé zpestření výuky. Aktivitu u dospělých nelze vyvolat direktivními pokyny nebo zásahy. Je třeba hledat jiné možnosti, jak dospělého jedince podněcovat, inspirovat, citlivě ho motivovat a vést žádoucím směrem. Vhodným řešením je kombinovat klasické výukové metody s těmi aktivizačními i z důvodu, že aktivizující metody mají také své limity a omezení.

Jestliže se lektor rozhodne měnit styl výuky, může využít řady odborných publikací zabývajících se aktivizačními metodami nebo se může inspirovat zkušenostmi svých kolegů publikovaných v odborných časopisech.

ZÁVĚR

Na začátku této bakalářské práce se autorka věnovala teoretickým východiskům zkoumané problematiky, kterými jsou tradiční a moderní vyučovací metody, zážitkové učení a aktivizační vyučovací metody používané ve vzdělávání dospělých. Vyzdvihla význam zážitkového učení a popsala vybrané aktivizační výukové metody nejčastěji používané při vzdělávání dospělých. U vybraných aktivizačních metod popsala roli dospělého jako aktivní součást edukačního procesu a roli lektora jako jeho průvodce a rádce.

Podstatou aktivizačních vyučovacích metod je organizovat výuku dospělých tak, aby docházelo ke splnění výukových cílů převážně prostřednictvím vlastních poznávacích činností dospělého jedince. Hlavním znakem takovéto činnosti je zpracování informace prostřednictvím řešení problému formulovaného zpravidla lektorem. Dospělý se při výuce stane aktivním a mění se z pasivního posluchače v lektorova partnera.

Cílem praktické části bylo zjistit pomocí empirického šetření míru využití aktivizačních metod při odborných školeních, vzdělávacích kurzech nebo vzdělávacích zážitkových kurzech určených pro dospělé a zjistit zkušenosti a postoje dospělých k používaným výukovým metodám. Dílčími cíli bylo prozkoumat, v jaké fázi vzdělávacího kurzu lektori nejvíce zařazují aktivizační výukové metody, a které z nich nejčastěji používají pro vzdělávání dospělých z pohledu a zkušeností účastníka vzdělávacího kurzu. Dalšími dílčími cíli bylo odhalit, jaké jsou postoje dospělého k aktivizačním metodám a zážitkovému učení v závislosti na věku a pohlaví a dále jaká je aktivita dospělého v závislosti na tom, zda se zúčastnil vzdělávacího kurzu dobrovolně nebo na základě nařízení nebo doporučení zaměstnavatele. Všechny cíle práce byly splněny.

První hypotéza potvrdila, že aktivizační metody jsou ve výuce dospělých používány lektory především ve fázi osvojování nových poznatků.

Druhá hypotéza, že lektori vzdělávacích kurzů využívají v průměru 45 % časové dotace na vzdělávání dospělých pomocí aktivizačních metod, se nepotvrdila. Při výzkumném šetření bylo zjištěno, že průměrná hodnota z časové dotace je nižší než předpokládaná a činí 35 %.

Při ověřování třetí hypotézy se potvrdilo, že nejčastější používanou aktivizační metodou používanou při vzdělávání dospělých je diskuse. Druhou nejvíce zařazovanou výukovou metodou bylo řešení problémů ve skupině a třetí brainstorming.

Čtvrtá hypotéza, že dospělí nad 40 let upřednostňují spíše vzdělávací kurzy s klasickými výukovými metodami před kurzy s aktivizačními výukovými metodami nebo se zážitkovým učením, byla potvrzena.

Pátá hypotéza se nepotvrdila. Pro většinu žen i mužů jsou aktivizační výukové metody zajímavé a motivující, ale spíše upřednostňují klasické výukové metody a jsou při výuce raději pasivní.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pokud dospělému nařídí nebo doporučí jeho zaměstnavatel absolvování školení nebo vzdělávacího kurzu, bývá dospělý při výuce spíše pasivní a sám by si vybral vzdělávací kurz, ve kterém lektor používá převážně klasické metody výuky. Šestá hypotéza se potvrdila.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že dospělí upřednostňují klasické výukové metody před moderními. Zároveň aktivizační metody a zážitkové učení považují za zajímavé a motivující. Nabízí se otázka, co tyto protichůdné postoje k těmto výukovým metodám způsobuje? Může to být tím, že dospělí z výzkumného souboru nejsou na aktivizační metody a zážitkové učení zvyklí z dob svého dětství a povinné školní docházky? Proč mají tendenci vybírat si vzdělávací kurz s převážně klasickými metodami, když jim zážitkové učení a aktivizační výukové metody usnadňují učení? Čeho přesně se obávají?

Předsudky, stereotypy, obavy vůči aktivizačním výukovým metodám a zážitkovému učení nebo předchozí špatné zkušenosti s těmito metodami výuky má za úkol odstranit lektor daného kurzu. Pro dospělé jedince je stěžejní pochopit smysluplnost daného vzdělávacího kurzu a používaných výukových forem a metod. Zkušený lektor by měl takovéto překážky bez větších obtíží zvládat a dospělého účastníka výuky dostatečně motivovat a vést ho k výukovému cíli. Nejlepším řešením je začít nejprve jednoduššími výukovými metodami a postupně přecházet k obtížnějším a sofistikovanějším. Zároveň je vhodné střídat klasické vyučovací metody s moderními, jednodušší výukové metody s náročnějšími.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- ARMSTRONG, M., 2014. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing, 788 s., ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTÁK, J., 2008. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 197 s. ISBN 978-80-87197-12-7.
- EGER, L., 2005. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 171 s. ISBN 80-7043-347-7.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A., 2007. *Učení zážitkem a hrou*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HERMOCHOVÁ, S., 2006. *Teambuilding*. 1. vyd. Praha: Grada, 113 s. ISBN 80-247-1155-9.
- HLADÍLEK, M., 2009. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 185 s. ISBN 978-80-86723-75-4.
- CHRÁSKA, M., 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 254 s. ISBN 978-80-247-5326-3.
- INSTRUKTOŘI BRNO (sdružení), 2007. *Fond her. 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. 1. vyd. Brno: Computer press, 211 s. ISBN 978-80-251-1675-3.
- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOLÁŘ, J., 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 260 s. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2011. *Aktivizační metody ve výuce – Příručka moderního pedagoga*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, o. s., 185 s. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 186 s. ISBN 978-80-87029-12-1.
- MALACH, J., 2003. *Efektivní metody vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 72 s. ISBN 80-7042-946-1.
- MAŇÁK, J., 1998. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 134 s. ISBN 80-210-1880-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MOHAUPTOVÁ, E., 2009. *Teambuilding – cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha: Portál, 173 s. ISBN 978-80-7367-641-4.

- MUŽÍK, J., 2004. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 146 s. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J., 1998. *Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Codex Bohemia, 271 s. ISBN 80-8596-352-3.
- MUŽÍK, J., 2011. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- PAULOVČAKOVÁ, L. a kol., 2015. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. 6. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 89 s. ISBN 978-807452-106-5.
- PECINA, P., ZORMANOVÁ, L., 2009. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*, 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 147 s. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PELIKÁN, J., 2011. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, 2. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PETRUSEK, M., 1993. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 204 s. ISBN 80-7066-799-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. a kol., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- STRAUSS, A. L., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Sdružení Podané ruce, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
- SVATOŠ, V., LEBEDA, P., 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 192 s. ISBN 80-247-0318-1.
- ŠAUEROVÁ, M., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. 1. vyd. Praha: VŠTVS Palestra, 256 s. ISBN 978-80-87723-08-1.
- ŠTEFÁNEK, R., 2011. *Projektové řízení pro začátečníky*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 304 s. ISBN 978-80-251-2835-0.
- ŠVAŘÍČEK, R. a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TUMA, M., 1987. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. 1. vyd. Bratislava: Obzor, 427 s. ISBN neuvedeno.
- VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V., 1995. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido, 176 s. ISBN 80-901737-9-9.
- ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4100-0.
- ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 155 s. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

CRANTON, P., 2016. *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. 3. vyd. Virginia: Stylus Publishing, 176 s. ISBN 978-1-62036-412-3.

KOLB, D. A., 2015. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. 2. vyd. New Jersey: FT Press, 388 s. ISBN 978-0-13-389240-6.

RAWLINSON, J., G., 2017. *Creative Thinking and Brainstorming*. 2. vyd. New York: Routledge, 128 s. ISBN 978-0-7045-0543-8.

ROGERS, J., 1973. *Adults Learning*. 2. vyd. Harmondsworth: Penguin Education, 222 s. ISBN neuvedeno.

Seznam použitých internetových zdrojů

MANAGEMENTMANIA. *Kolbův cyklus učení*. [online]. © 2016 [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/kolbuv-cyklus-uceni>

OXFORD UNIVERSITY PRESS. *John Dewey and Teacher Education*. [online]. © 2019 [cit 2021-01-18]. Dostupné z: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-475?rskey=8MXxSk&result=1>

SEZNAM ZKRATEK

CNB - Collective Notebook, společný zápisník

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Pyramida zapamatování	12
Obrázek 2: Kolbův cyklus učení	20

Seznam tabulek

Tabulka 1: Základní parametry získaného souboru.....	45
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Použití aktivizačních výukových metod v určité fázi výuky	46
Graf 2: Míra používání aktivizačních výukových metod.....	47
Graf 3: Nejčastější aktivizační výukové metody	48
Graf 4: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu I....	49
Graf 5: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu II...	50
Graf 6: Preference výukových metod a aktivita účastníka vzdělávacího kurzu III...	51
Graf 7: Efektivní učení během vzdělávání na základě zkušeností respondentů	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

Příloha A - Dotazník

Dobrý den,

jsem studentkou třetího ročníku oboru Vzdělávání dospělých na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha. V rámci své bakalářské práce jsem sestavila toto dotazníkové šetření, které má za úkol zjistit, jaké máte zkušenosti se vzdělávacími metodami v rámci různých školení, kurzů a jiných vzdělávacích aktivit pro dospělé.

Prosím Vás o zodpovězení následujících osmnácti otázek. Dotazník je zcela anonymní a jeho vyplnění Vám zabere přibližně 10 minut.

Předem moc děkuji za Váš čas a ochotu.

1. Zúčastnil(a) jste se v dospělém věku nějakého školení, vzdělávacího kurzu nebo zážitkového vzdělávacího kurzu?
 Ano
 Ne

2. Školení a vzdělávacích kurzů se zúčastňuji především...
 na základě nařízení nebo doporučení svého zaměstnavatele
 dobrovolně pro zvýšení své profesní kvalifikace
 pro osobní zájem o téma vzdělávacího kurzu, školení nebo aktivity
 kvůli vyplnění volného času
 pro setkání s ostatními lidmi se stejnými zájmy
 jiný důvod (prosím uveďte, jaký důvod).....

3. Vyhovuje Vám více vzdělávací kurz, ve kterém lektor používá převážně klasické metody výuky jako je například přednáška, vysvětlování nebo vyprávění?
 Ano
 Ne

4. Při účasti na vzdělávacích kurzech a školení:
 Jsem aktivním účastníkem výuky.
 Jsem spíše pasivní a pouze přijímám předávané informace od lektora.

5. Co Vám pomáhá k efektivnějšímu učení během vzdělávacího kurzu nebo školení?
(Zvolte prosím maximálně tři odpovědi.)
 Když lektor informace dobře vysvětlí.
 Když jsou předávané informace spojeny se zážitkem.
 Když se mohu učit svým tempem či způsobem.
 Když se do výuky zapojuji formou řešení úkolu ve skupině.
 Když mohu řešit samostatný úkol.
 Když se můžu zapojovat do výuky pomocí různých aktivit.

6. Zúčastnil(a) jste se někdy školení, vzdělávacího kurzu nebo vzdělávací akce, kde bylo používáno zážitkové učení nebo různé aktivizační metody?
- Ano
 - Ne
 - Nevím

7. S jakými aktivizačními metodami jste se setkali nejčastěji?
(vyberte maximálně 3 možnosti):

- Brainstorming
- Diskuse
- Hraní rolí
- Hry a soutěže
- Řešení problému ve skupině
- Simulační hry
- S žádnou

8. V čem si myslíte, že Vám mohou aktivizační metody použité při výuce pomoci?
Sdělte prosím svůj názor několika slovy nebo větami.

.....

.....

.....

9. Je pro Vás výuka s použitím aktivizujících metod více zajímavá a motivující než výuka s klasickými vyučovacími metodami?

- Ano
- Spíše ano
- Neumím posoudit
- Spíše ne
- Ne

10. V jaké fázi vzdělávacího kurzu většinou lektor zařadil nějakou z aktivizačních metod?

- Před zahájením výkladu
- Při osvojování nových poznatků
- Při opakování probraného učiva
- Při kontrole naučeného učiva
- Žádnou aktivizační metodu nezařadil

11. Kolik procent času ve vzdělávacím kurzu lektor zaplnil výukou pomocí aktivizačních metod?

Uveďte prosím hodnotu od 0 do 100%.

.....

12. Máte nějakou zkušenost se zážitkovým učením ve vzdělávacím kurzu nebo teambuildingu?

- Ano
- Ne
- Nevím

13. Jak hodnotíte Vaši zkušenost se zážitkovým učením?

Sdělte prosím své hodnocení několika slovy nebo větami.

.....

.....

.....

14. Pomohl Vám zážitek a jeho následná reflexe ke snadnějšímu osvojení vědomosti, dovednosti nebo ke změně postoje?

- Ano
- Ne
- Neumím posoudit. Nebyl(a) jsem nikdy na zážitkovém vzdělávacím kurzu.

15. Na čem podle Vás závisí úspěch zážitkového učení?

- Když se na aktivitě podílí lektor a účastník stejnou měrou.
- Na zkušenostech a přípravě lektora na zážitkový kurz
- Na aktivním zapojení účastníka kurzu

16. Jste žena nebo muž?

- Žena
- Muž

17. Do jaké věkové skupiny patříte?

- 18-25 let
- 26-30 let
- 31–35 let
- 36-40 let
- 41–50 let
- 51–55 let
- 56 let a více

18. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- základní
- střední s výučním listem
- středoškolské s maturitní zkouškou
- vyšší odborné
- bakalářské
- magisterské

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Zuzana Rejzková

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 53

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 35

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 2

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