

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**BAKALÁŘSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM**

2019-2020

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Tereza Kačkošová**

**Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých**

Praha 2020

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

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

**BACHELOR FULL-TIME STUDIES**

**2019-2020**

**BACHELOR THESIS**

**Tereza Kačkošová**

**Activation methods in education of adults**

Prague 2020

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Ing. Katarína Krpálková

Krelová, Ph.D.

### **Prohlášení**

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorka(y) .....

## **Poděkování**

Tímto způsobem bych chtěla poděkovat Ing. Kataríně Krpákové Krelové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a přínosné obsahové i metodické rady, které mi pomohly při zpracování této bakalářské práce.

## **Anotace**

Předložená bakalářská práce s názvem Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých se zabývá mimo jiné seznámením s metodikou, sestavením projektu a zjišťováním efektivity. Jejím cílem je experimentálně ověřit edukační program na rozvoj komunikačních dovedností vytvořený na základě poznatků z teoretické části bakalářské práce. Na základě toho zjistíme efektivitu vytvořeného vzdělávacího programu a možná doporučení pro zlepšení či realizaci programu dle zpětné vazby účastníků. Pro naplnění cílů jsou použity tyto metody: studium literatury, analýza dokumentů, evaluační dotazník, deskripce a doporučení. V empirické části bakalářské práce je popsán způsob realizace procesu vzdělávacího programu, náležité návrhy na vylepšení a případné využití v praxi. Pro empirickou část jsou stanovené dílčí výzkumnou otázkou: „Jak byli klienti spokojeni a jaká opatření lze navrhnout pro zlepšení efektivity vzdělávacího kurzu?“ s hlavním cílem zjistit klíčové faktory úspěšného zajištění vzdělávacího kurzu. Hlavní výzkumná otázka je naplněna představením podnětů pro zlepšení vzdělávacího kurzu a doporučením k možnému využití v praxi.

## **Klíčová slova**

Vzdělávání dospělých, metody vzdělávání dospělých, aktivizační metody, efektivita, vzdělávací program, projekt, experiment.

## **Annotation**

The bachelor thesis deals with the evaluation of the effectiveness of the educational program. Its aim is to experimentally verify the educational program for the development of communication skills created on the basis of knowledge from the theoretical part of the thesis. Based on this we will find out the effectiveness of the created educational program and possible recommendations for improvement or implementation of the program according to the feedback of the participants. To achieve the main aim are following methods: literature study, document analysis, evaluation questionnaire, descriptions and recommendations. The empirical part of the thesis describes the method of implementation of the educational program proces and appropriate proposals for improvement and possible use in practice. For the empirical part, there is partial research question: "How were clients satisfied and what measures can be proposed to improve the effectiveness of the educational course?" The main research question is filled with the introduction of suggestions for improving the training course and recommendations for possible use in practice.

## **Keywords**

Education of adults, adult education methods, activation methods, efficiency, educational program, project, experiment.

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení pojmu vzdělávání dospělých .....	11
1.2 Specifika vzdělávání dospělých.....	13
1.3 Motivace ke vzdělávání .....	16
<b>2 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....</b>	<b>19</b>
2.1 Klasifikace výukových metod .....	19
2.2 Výukové metody dle J. Maňáka a V. Švece ve vzdělávání dospělých.....	22
2.2.1 Klasické výukové metody.....	22
2.2.2 Aktivizující metody .....	23
2.2.3 Komplexní výukové metody.....	23
2.3 Charakteristika vybraných výukových metod podle Maňáka a Švece .....	25
2.3.1 Metody slovní .....	25
2.3.2 Metody názorně-demonstrační.....	26
2.3.3 Metody dovednostně-praktické.....	28
2.3.4 Kritické myšlení.....	29
2.3.5 Brainstorming .....	30
<b>3 AKTIVIZAČNÍ VYUČOVACÍ METODY .....</b>	<b>31</b>
3.1 Diskusní metody .....	33
3.2 Metody heuristické, řešení problémů.....	35
3.3 Metody situační.....	38
3.4 Metody inscenační .....	41
3.5 Didaktické hry.....	42
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>46</b>
<b>4 ZJIŠŤOVÁNÍ EFEKTIVITY VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU.....</b>	<b>46</b>
4.1 Projekt.....	46
4.1.1 Popis vzdělávacího kurzu .....	47
4.2 Cíle výzkumné části.....	53
4.3 Výběr metody sběru dat.....	54
4.3.1 Metoda projektování .....	54

4.3.2	Experiment .....	54
4.3.3	Dotazníkové šetření – evaluační dotazník .....	54
4.4	Charakteristika respondentů výzkumu.....	55
4.5	Průběh realizace praktické části.....	55
4.6	Interpretace výsledků evaluačního dotazníku.....	57
4.6.1	Jaká je spokojenost a jaké jsou případné návrhy pro zlepšení efektivity se vzdělávacím kurzem? .....	57
4.7	Shrnutí empirické části .....	60
4.8	Návrhy a doporučení pro praxi .....	61
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM ZKRATEK .....</b>	<b>69</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>71</b>



## ÚVOD

Tato bakalářská práce pojednává o aktivizačních metodách ve vzdělávání dospělých. Abychom následující problematice lépe porozuměli, musíme vnímat, že člověk se učí po celý život, jelikož není připraven na vše, co jej v životě může potkat. Lidem by mělo být umožněno se dále vzdělávat i v dospělosti, neboť vzdělávání je nepřetržitý proces, který pomáhá zvládat veškeré životní události. Traduje se, že schopnost být vzdělavatelny v dospělosti mizí. Pravda je taková, že tato schopnost přetrvává i v dospělém věku a může být i efektivně využita. Dospělý jedinec má potřebu se učit, chce se zlepšovat, neboť cítí rozdíl mezi tím, kým je a kým chce být. Z určitých ohledů nezvládá nároky, které jsou kladeny na něho ze strany jeho profese, zaměstnavatele, prostředí, rodiny či společnosti. Důvodem je neustálá změna životních podmínek v dospělém věku jedince, jenž je typická pro informační dobu. Vzdělávání zde slouží jako prostředek, které umožňuje člověku dosáhnout zdokonalení v zaměstnání, získává reputaci, stává se produktivním a dokáže úspěšně řešit problémy a konflikty. (Mužík, 2004, s. 30)

Vzdělávání je vedeno tak, aby uspokojilo potřeby člověka. Čím větším množstvím kanálů je informace poskytována, tím hodnotněji se vsítí, jelikož se v mozku uloží na různých místech. Všeobecným úsilím výukových metod je poskytovat studentům co nejrozsáhlejší spektrum kanálů, kterými lze dosáhnout informace, a záměrně vyvolávat situace, kdy tyto informace aplikují, což zapříčiní proces osvojování. (Mužík, 2004, s. 17) K tomuto procesu je důležité zvolit vhodnou vzdělávací metodu, která v dané situaci vyhoví podmínkám a možnostem jedinců. Nejen dobře zvolená metoda edukační proces může udělat efektivní, ale součástí tohoto procesu je i kvalifikovaný a kompetentní lektor, který své znalosti a vhodně zvolené metody, organizačního uspořádání zefektivní zprostředkování znalostí a dovedností. To je zárukou rychlého a kvalitního zapamatování a následného využití v praxi.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na problematiku vzdělávání dospělých jako takové a následně navazuje na metodologii vzdělávání dospělých. Představíme si základní klasifikaci výukových metod dle autorů J. Maňáka, V. Švece, L. Mojžíška a I. J. Lernerera. Podrobněji se budeme věnovat klasifikaci od autorů J. Maňáka

a V. Švece. Konkrétně se zaměříme na aktivizační výukové metody, kdy každou metodu jednotlivě podrobněji charakterizujeme.

Praktická část vychází z teoretických východisek práce Výzkumná část bakalářské práce je zaměřena na ověření experimentálního vzdělávacího programu na rozvoj komunikačních dovedností. Vzdělávací program nese název „Efektivní komunikace a řešení konfliktu“. Na základě empirické části zjistíme efektivitu vytvořeného vzdělávacího programu a možná doporučení pro zlepšení programu dle zpětné vazby účastníků. Cíl práce je zrealizován pomocí evaluačního dotazníku. Chceme se zaměřit na fakt, že pokud je odborně způsobilý lektor a správná aplikace metod směřuje to k efektivnímu nastavení vzdělávacího programu. Může začínající lektor splnit tyto podmínky? V závěr bakalářské práce nalezneme odpověď na tuto otázku.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Už v Antickém Řecku za dob prvních velkých myslitelů Sokrata a Platóna se objevila myšlenka vzdělávání a výchovy. Filozofie výchovy a vzdělávání se rozdělila na dvě části pod vlivem novodobých filozofů Johna Locka a Jeana J. Rousseaua. V první části se zabývali přípravou na život a v druhé části se věnovali životem doprovázeným učením. (Beneš, 2001, s. 12) Mezitímco první část se stala součástí předmětem pedagogiky, z druhé části se postupně vyvinula andragogická disciplína, která se věnuje již doposavad vzděláváním dospělých a starších lidí, didaktikou a profesnímu vzdělávání.

J. Skalka a kol. termín vzdělávání dospělých definují jako *„proces cílevědomého a systematického zprostředkování a osvojování lidských zkušeností a poznatků nejrůznějšího obsahu dospělými. Je zaměřeno na zprostředkování, osvojování a upevňování vědomostí, dovedností a návyků, rozvoj schopností (zejména poznávacích) a pracovních i jiných společenských aktivit. Je součástí celoživotního vzdělávání člověka v nejdelší etapě jeho vývoje, tj. v dospělosti.“* (1989, s. 40)

Jednu z dalších definic uvádí Z. Palán (2003, s. 7), ten vymezuje vzdělávání dospělých jako oblast výchovy a vzdělávání, která se zabývá zvláštnostmi působení pedagogického systému na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého jedince v edukačním procesu a v neposlední řadě vymezuje systém výchovy a vzdělávání dospělých osob rovněž i jako nezvyklost ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám.

M. Beneš (2008, s. 11–12) ve své knize uvádí, že vzdělávání dospělých, jakožto vědní a studijní obor, je specializovaný na veškeré aspekty edukace dospělých. Podle něj může mít pojem vzdělávání dospělých dva významy:

- jedná se o určitou nauku, jež se snaží vymezit příslušné pojetí k učícímu se jedinci. Především jde o definici v opozici k pedagogice a jejím metodám;
- vzdělávání dospělých je určitou součástí veškerého myšlení o edukačním procesu.

Od vzdělávání dospělých je očekáván určitý přínos pro stabilizaci či rozvoj společnosti, kterou rozdělil M. Beneš (2008, s. 42) na základní funkce vzdělávání dospělých:

- zprostředkování vědění: můžeme ji označit jakožto funkci kvalifikační nebo jako reprodukci kultury, jde o to poskytnout zprostředkování znalostí, schopností dovedností podíl na společenském či pracovním životě,
- přidělení sociální statusu: jedná se o přidělení určitého postavení v hierarchii<sup>1</sup>, kdy kvalifikaci nejrůznějších hodnot získáváme vzděláváním načež jsme následně přiřazováni do určité pozice ve společnosti,
- sociální kontrola: kdy si zajistíme na úrovni společnosti, organizace apod. jakýsi konsenzus<sup>2</sup> v oblastech cílů, hodnot, norem či zájmů spojený s dodržováním daného systému.

Vzdělávání konkrétně přispívá k rozvoji „*znalostí společnosti*“ a „*ekonomiky založené na znalostech*“. *Jedincům má dopomoci k rozšiřování a prohlubování jejich kvalifikace, k možnosti nechat si formálně uznat v praxi získané znalosti a dovednosti či k získání nových kompetencí, které následně zvýší konkurenceschopnosti jedince a zlepší jeho pozici na pracovním trhu. Vzdělaná pracovní síla pak podporuje rozvoj ekonomické dynamiky a zvýšení produktivity práce, což vede též ke zvýšení konkurenceschopnosti celé České republiky.*“ (MŠMT, online, cit. 2010 leden, s. 19)

Vzdělávání dospělých prošlo dlouholetými transformačními procesy, které ale byly pro tuto disciplínu zásadní. Vznikla tak různorodá nabídka vzdělávacích příležitostí, jenž pokrývá širokou oblast v edukačním procesu, který zabezpečuje jiné než formální vzdělávání.

---

<sup>1</sup> „pořadí, stupnice, posloupnost podle hodnot, důležitosti: sociální hodnoty; uspořádání vztahů mezi členy skupiny ...“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 291)

<sup>2</sup> „shodné mínění, svolení, spontánní, živelný souhlas, shoda příslušníků jistého společenství; souhlas členů společnosti n. skupiny s jejím uspořádáním, cíli, morálkou ...“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 413)

## 1.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Oproti školnímu vzdělávání dětí a mladistvých má vzdělávání dospělých svá specifika. J. Mužík (2004, s. 13) pojem *vzdělávání* označuje za proces, v němž si „prostřednictvím vyučování člověk osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením – přetváří ve vědomosti, dovednosti a návyky.“

Zásadní rozdíly spočívají v koncepci výchovné a vzdělávací péče a vlastního charakteru vzdělávacího procesu, které je možno sumarizovat do tří částí: Co se týče dětí je vzdělávání přípravou na život. Dospělý jedinec je v tomto směru již vzdělán. U dospělého člověka je nutnost vzdělávání většinou spojena s nějakou potřebou, zpravidla hledá odpověď na to, jak řešit problémy životní, tak profesní. Vzdělávací úkol u dětí je úzce spjat s utvářením osobnosti, který probíhá pod dozorem autorit – učitelů a vychovatelů. Kdežto u dospělých je vztah mezi vzdělavatelem a vzdělávajícím rovnocenný. Dospělého prezentujeme jako již „hotovým“ jedincem. Nechce se podvolovat autoritě učitele a respektovat bez námitek veškeré jeho postoje, znalosti, a zkušenosti.

L. Eger (2005, s. 56) specifikuje účastníky vzdělávání dospělých jako představitele zvláštní skupiny lidí v různých společenských postaveních. Skupina těchto jedinců je značně nesourodá, jestliže hovoříme o úrovni psychického vývoje, motivech, předešlé úrovni dosaženého vzdělání a dalších skutečností. Skupina těchto jedinců má i společné jmenovatele a těmi jsou určitá životní dráha, kterou usměrňují společenské změny a adaptace jedince v sociálním prostředí, ve kterém jedinec žije či žil. V tomto případě je hlavním determinantem vliv kultury. Jeden z dalších společných jmenovatelů je postavení jedince ve společnosti a v neposlední řadě se jedná o faktor posuzování okolím a sebereflexe jako taková. Účast ve vzdělávacích akcích i aktivitách a dospělost je to, co je spojuje.

Za dospělého člověka dle I. Bednařikové (2007, s. 40), budeme ve spojitosti se vzděláváním dospělých považovat jedince, kteří dosáhli biologické, psychické a sociálně-ekonomické zralosti. V tomto případě půjde o jedince, který je schopen rodičovství, není závislý na rodičích, je schopen přijímat různé role, například matka, manželka, zaměstnanec, kolega apod., osoba, která je schopna se ztotožnit a uspokojit své

individuální sociální potřeby (přátelství, uznání, sounáležitost atd.) a je ekonomicky nezávislá. V průběhu života se dospělý jedinec ocitá v různých situacích, které ho ovlivňují a mění jeho dosavad naučené způsoby chování a zároveň utváří způsoby nové. Během vývojové etapy dospělosti, na rozdíl od dětství, neprobíhají natolik výrazné změny, tak jako to bylo v období náctiletém. I přes to je možno zaznamenat značné rozdíly v myšlení, cítění a chování člověka v mladším dospělém věku (20–30 let), starším dospělém věku (30–45 let) a středním věku (45–65 let). Hovoříme tedy o chronologickém věku, který není přesným určovatelem, jelikož nemůže vyjádřit veškeré změny, ke kterým dochází v psychice jedince, a o věku funkčním, který. Znázorňuje míru schopností každého člověka. Důležité je zmínit, že každý jedinec jinak stárnutí vnímá a prožívá jinak a se sám cítí.

Z hlediska psychologie autorka knihy Celoživotní vzdělávání dospělých a distanční formy studia M. Bakešová (2003, s. 37) charakterizuje skupinu dospělých, jako skupinu jedinců, kteří mají celkem rozsáhlý základ zkušeností. Na základě těchto dosavadních zkušeností mohou tito jedinci lépe chápat předložené učivo, nicméně může to být i nevýhodou, jelikož u některých jejich dosavadních zkušeností to brzdí proces osvojování si nových poznatků. Jako dalším znakem uvádí, že oproti mladší populaci se dospělí jedinci orientují raději na takové obory a druhy učení, které bude mít pro něj okamžitý účinek. V neposlední řadě je to reálnější a nezávislejší představa o tom, jak jedinec vidí sám sebe, samostatnost a řízení sebe sama v edukačním procesu. Vše je úzce spojeno se samostatností účastníků při vzdělávání. Očekáváme to, že jedinec je schopen si stanovit cíle svého učení, projevit schopnost učit se různými metodami, a hlavně mít dostatek vůle vzdělávat se a vytyčených cílů dosáhnout. Při úspěšném plnění rolí dochází u jedinců k pocitu sebeúcty a nezávislosti. Pokud ovšem nejsou úspěšní, ztratí jistotu a sebedůvěru. Proto je třeba účastníky oceňovat, povzbuzovat a vytvářet atmosféru spolupráce a partnerství. Často se můžeme potkávat s tím, že dospělí jedinci mají lepší výsledky než ti mladší. Bývá to tím, že dospělí jsou více svědomitější, důslednější a zodpovědnější. Aby mohli takto fungovat, je třeba jim vše srozumitelně a jasně vysvětlit, uvést konkrétní požadavky na daný úkol či limity pro splnění.

Vzdělávání dospělých je v podstatě službou, za kterou se platí. Tudíž vztah mezi vzdělávatelem a vzdělávajícím je jako mezi poskytovatelem služby a klientem,

kdy klient očekává, že za provedenou investici se dostaví kýžený efekt co nejrychleji, a tedy nabyté znalosti a dovednosti bude moci neprodleně využít v praxi.

Naopak J. Mužík (2004, s. 30–31) popisuje proces vzdělávání dospělých je velmi vzdálen typickému institucionálnímu a konsolidovanému<sup>3</sup> školnímu vzdělávání. K jednomu cíli musí směřovat obsah, cíle a formy výuky, kterými jsou naplňovány vzdělávací potřeby účastníků. Metodická stránka vzdělávání musí být adaptována tak, aby reflektovala strukturu jedinců, jejich učební způsobilosti a studijní potencialitu. Výuku považujeme za efektivní až tehdy, do jaké míry se nám povede k tomuto cíli dospět.

---

<sup>3</sup> „Konsolidace – upevňování, stabilní, ustálený.“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 413)

### 1.3 MOTIVACE KE VZDĚLÁVÁNÍ

Motivace přeměňuje chování jedince, aktivizuje ho a udržuje jeho aktivitu do momentu dosažení daného cíle. Podstatné je definovat pojem motiv, jelikož motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Pod tímto pojetím si můžeme představit cokoli, co podněcuje k činnosti. Počínaje uspokojením základních potřeb například potravy, končící dychtivostí pomoci celému lidstvu. (Říčan, 2007, s. 92)

Pro psychologa P. Hartla (1999, s. 129) je motiv „*pohnutka, příčina činnosti či jednání člověka zaměřená na uspokojení určité potřeby. Motiv má cíl a směr, intenzitu a trvalost. Pramení z podnětů vnitřních, ať již vědomých, bezděčných či podvědomých, anebo vnějších.*“

M. Beneš (2014, s. 106) dále uvádí možnou typologii motivů, které podněcují k účasti na dalším vzdělávání:

- sociální kontakt – jedinec se snaží navázat kontakt s druhými, hledá uznání, chce zlepšit své sociální postavení, účastní se skupinových aktivit;
- sociální podněty – participant usiluje o nalezení prostoru nezatěžovaného všedními tlaky a frustracemi;
- profesní důvody – vztahují se k rozvoji nebo zabezpečení vlastní pozice v zaměstnání;
- podíl na politickém, komunálním životě – zdokonalení jedincových schopností v této oblasti;
- vnější očekávání – účastník se řídí rekomandací od přátel, zaměstnavatele, poradenských služeb apod.;
- kognitivní zájmy – tento typ motivace odpovídá klasické vidině vzdělávání dospělých, vychází z hodnot znalostí jedince a jejich dosahování.

Každá skupina má rozdílné motivy. Mladí lidé mají více motivaci propojenou s výkonem profese, kdežto starší lidé dávají přednost motivaci spojenou s trávením volného času. S vyšším věkem a společenským statusem dochází k zaměření se na uspokojování vyšších potřeb tzn., potřeby, které jsou méně naléhavé, ale vedou k lepší životní úrovni a biologické efektivitě. (Beneš, 2014, s. 106)



Motivaci lze tedy definovat jako soubor motivů činností jedince, který je spojený zejména s potřebami, zájmy, postoji a vlohami, jenž se projevují souběžně s konkrétními emocemi. Tyto emoce mají velký vliv na průběh i výsledek efektivního učení dospělého. Tudíž dospělí člověk se může učit, ale nemusí. Nejlepší motivací bývá motivace vlastní. Je důležité, aby si dospělý vyjasnil důvody, které ho povedou k učení. Zejména to pomáhá při zdolávání náročných fází učiva, které by mohli určitým způsobem narušit dosažení cíle. Náležité faktory probouzí v člověku určitou energii k učení. Člověk navodí pocit autosugesce<sup>4</sup>, řekne si, když to zvládli jiní, zvládnou to také. (Mužík, 2005, s. 9) Dalším důležitým činitelem motivace je také odměna, kterou vzdělávaný očekává za to, že se bude vzdělávat.

V odborné literatuře můžeme rozlišovat motivaci vnitřní a vnější. Pokud se jedinec aktivně nalézá v určité vzdělávací aktivitě a je pro něj příjemná jedná se o vnitřní motivaci, jelikož dané pohnutky vychází přímo z něj. Kdežto vnější motivace je chápána jako výsledek vnějšího náporu, kdy vzdělávaný vstupuje do vzdělávání, navzdory tomu že to není jeho osobním přáním. (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 97-98)

Motivaci detailněji vymezuje J. Průcha a kol (2009, s. 158) jakožto komplex vnitřních a vnějších faktorů, které:

1. zaktivizují lidské jednání;
2. nasměrují jedincovo konání daným směrem;
3. udržují jej v činnosti, usměrňují jeho průběh i formu dopracování se k výsledkům;
4. podněcují k reflexi vlastního jednání a prožívání, vlastních úspěchů a neúspěchů a vztahů s okolním prostředím.

Vzdělávání dospělých je založeno na získávání informací a formování odborných znalostí, dovedností a návyků. Cílem vzdělávacích procesů je posílit jejich pozici na trhu práce díky zvýšení výkonnosti pracovníků. Dle J. Mužíka (2005, s. 11) je schopnost k učení osobnostní vlastnost, která je určitým předpokladem pro úspěšné splnění

---

<sup>4</sup> „Vědomé nebo nevědomé psychické ovlivňování sebe sama, vlastních citů, názorů, nálad a postojů.“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 85)

vyučovacích činností. Schopnost učit se jsou pro každého jedince limitujícím činitelem každého vzdělávacího procesu. K hlavním předpokladům učit se náleží obnova a rozvoj schopností či dovedností. J. Mužík tyto faktory působící na schopnost učit se stanovil jako:

- „*vůle k učení (intenzita a ochota k učení);*
- *uvědomělost (síla podnětů k učení);*
- *kapacita intelektu (přijetí a zpracování informací);*
- *lehkost nebo obtížnost učení (rychlost s jakou se učební látka osvojí);*
- *trvanlivost učení (schopnost vybavit si učivo v určité chvíli a v určitých souvislostech).“*

J. Kalous a A. Veselý (2006, s. 30) na motivaci nahlíží jako na projev u jedince v němž to probouzí určitou duševní sílu, která řídí jeho veškerou aktivitu směrem k dopracování se určitého cíle. Motivace každého jedince může být, jak jsme si již zmínili, různorodá. Člověk, který si chce udržet nebo zvýšit životní úroveň, je nucen se celoživotně vzdělávat, aby stačil zaznamenat změny, kterými svět dennodenně prochází. Míra osobního úsilí každého jedince závisí na míře úspěchu či propadu. Musíme dbát na to, aby byla správně nastavena a následně aplikovat náležitě metody a prostředky, jak daného cíle participant dosáhne. Problematice vzdělávacích metod v edukačního procesu dospělých se bude věnovat následující kapitola.

## 2 METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

„Metoda je slovo řeckého původu (*methos*) a znamená cestu, postup.“ (Šerák, 2009, s. 67) Dříve bylo na metodu nahlíženo jako na postup, kterým se lektor řídil při vyučování. Současný pohled mnohem více zdůrazňuje aktivitu učícího se jedince. Metoda je interpretována jako „prostředek, který stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učební proces efektivním“. Důležité je, aby pro zdárný a efektivní průběh vyučování byl lektor schopen flexibilně a účinně měnit metody a prostředky dle situace. (Mužik In: Šerák, 2009, s. 68) Tudíž v souladu s vyučovacími a učebními cíli by měla být zvolena vhodná volba vyučovacích metod a forem<sup>5</sup>. Lektor by měl znát co nejširší škálu případných metod a být schopen nestranně ohodnotit jejich silné i slabé stránky. (Tamtéž, 2009, s. 68) V následující části bakalářské práce se s určitými metodami vybraných představitelů seznámíme.

### 2.1 KLASIFIKACE VÝUKOVÝCH METOD

V nynější didaktické teorii se můžeme setkat s celou řadou klasifikací výukových metod. Stále se jedná o docela komplikovanou záležitost. V této bakalářské práci se zaměřím na klasifikaci metod podle J. Maňáka, V. Švece, L. Mojžíška a I. J. Lernerera.

Dlouholetá, známá a dodnes používaná klasifikaci od L. Mojžíška (1975 In: Zormanová, 2017, s. 145), který dělí výukové metody podle toho, ve které části výuky se nejvíce aplikují, a to na:

- **metody motivační:** neboli metody, které nasměrují náš zájem (motivační rozhovor, vyprávění, uvádění příkladů z praxe, ilustrace);
- **metody expoziční:** na základě této metody se zprostředkovává učivo (přednáška, popis, vysvětlování, instruktáž, demonstrační metoda, metoda pozorování, metoda manipulační, laboratorní práce, didaktická hra, inscenační metoda,

---

<sup>5</sup> „Didaktickými formami chápeme uspořádání vzdělávacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti lektora i studentů. Definují časový a prostorový rozsah a úroveň vyučování.“ (Veteška, Vacínová, 2011, str. 90)

dramatizace, beseda, ilustrační metoda, kresba, problémová metoda, projektování, metoda samostatné práce, metoda bezděčného učení);

- **metody fixační:** jedná se o metody, kterými si jedinec zopakuje či procvičí učivo (ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, opakovací četba, seminární cvičení, domácí úkoly);
- **metody diagnostické a klasifikační:** čili metody kontroly a hodnocení (písemné práce, zkoušky, didaktické testy, výkonové zkoušky, rozhovor, anamnéza, dotazník).

Jednomu z dalších rozdělení výukových metod se věnoval I. J. Lerner, který klasifikoval výukové metody podle charakteru poznávacích činností jedince na:

- a) **informačně-receptivní metoda** – kdy lektor předává hotové informace žákům výkladem, vysvětlováním, popisem, ilustrací, učebnicemi, pokusy, videonahrávkami, filmem apod. Následné osvojení poznatků závisí na jedincových schopnostech, zkušenostech a vlastnostech;
- b) **reproduktivní metoda** – lektor sestavuje učební úlohy, usměrňuje a kontroluje plnění daných úloh. Jeho působení nevede k tvůrčí činnosti účastníků, ti své poznatky aktualizují, reprodukují, řeší typové úlohy, záměrně či nezáměrně si zapamatovávají učivo;
- c) **metoda problémového výkladu** – vzdělavatel vytyčí problém, přičemž on řešení zná. Cílem je postupné seznamování jedinců s logikou dílčích fází řešení;
- d) **heuristická metoda** – vzdělávací úlohy se konstruují tak, aby pro účastníky znamenaly určitou obtíž a vyžadovaly tak od nich samostatné řešení některých fází. Je vyvážena rovnováha aktivit mezi lektorem a účastníky;
- e) **výzkumná metoda** – lektor vyžaduje od účastníků samostatné hledání řešení na určitý problémovou úlohu. Ti si stanoví pořadí jednotlivých etap řešení a samostatně studují; lektor vybere vhodné výukové úlohy a kontroluje průběh řešení, ale jeho aktivita v průběhu výuky ustupuje do pozadí. (Lerner In: Žák, 2012, s. 7–8)

Podrobněji se budu věnovat klasifikaci od J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 49), kteří vytvořili přehled metod, který je velice rozsáhle členěný a popisuje, jak vhodné

uplatnit náležité výukové metody a zároveň naznačuje trendy ve vzdělávání dospělých, které se odrážejí v aplikovaných metodách, jež se zde využívají.

## 2.2 VÝUKOVÉ METODY DLE J. MAŇÁKA A V. ŠVECE VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

### 2.2.1 KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY

Patří k nejstarším a k nejdéle používaným výukovým metodám. Jsou zcela zásadní v edukačním procesu, jelikož mimo jejich využívání jako samostatných metod doplňují nebo doprovázejí všechny ostatní metody. Tyto metody jsou typické pro frontální výuku<sup>6</sup>. Dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 49) jsou řazeny do skupiny klasických metod tyto metody:

#### 1. *Metody slovní:*

- a) *vyprávění;*
- b) *vysvětlování;*
- c) *přednáška;*
- d) *práce s textem;*
- e) *rozhovor.*

#### 2. *Metody názorně-demonstrační:*

- a) *předvádění a pozorování;*
- b) *práce s obrazem;*
- c) *instruktáž.*

#### 3. *Metody dovednostně-praktické:*

- a) *napodobování;*
- b) *manipulování, laborování a experimentování;*
- c) *vytváření dovedností;*
- d) *produkční metody.*

---

<sup>6</sup> „Způsob vyučování, v němž učitel pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Tomu odpovídá také uspořádání prostoru učebny. Frontální vyučování nesestává jen z výkladu učitele, řadíme do něj i učitelem zadanou a řízenou samostatnou práci, společnou kontrolu domácích či školních úkolů, rozhovor učitele s celou třídou, shrnutí učiva, poskytování zpětné vazby a hodnocení žákům.“ (Metodický portál, online, cit. 2011-04-11)

## 2.2.2 AKTIVIZUJÍCÍ METODY

Aktivizující metody jsou spojené s novým pohledem a pozicí jedince v edukačním procesu a předpokládají zájem žáků a současně respektují jejich individualitu. Používají se převážně při aktivním učení, což je postup a proces, pomocí učící se jedinec přijímá aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní konkluze. Do systému svých znalostí, dovedností a postojů tyto informace začleňuje a zpracovává. U každého jedince se současně efektivně rozvíjí schopnost tzv. kritického myšlení. Tento proces je typický vlastním objevováním, hodnocením, srovnáváním a integrace nových informací do již existujícího znalostního systému, nezávislým, samostatným rozhodováním o jejich využití nebo odepření. Metody jsou charakteristické tím, že jsou zaměřeny na vzdělávaného a očekávají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Člověk není pouze pasivním objektem lektorova zájmu, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky. Účastní se na formulaci výsledků skupiny. Aktivizační metody vzdělávaným obecně vyhovují, jedinec pracuje v procesu vzdělávání ve většině jeho etap aktivně. Aktivizační metody ve vyučování jsou z těchto důvodů stále více propagovány a používány. (Sitná, 2009, s. 9)

**Aktivizující metody dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 49):**

1. *metody diskusní;*
2. *metody heuristické, řešení problémů;*
3. *metody situační;*
4. *metody inscenační;*
5. *didaktické hry.*

V následující kapitole se budeme věnovat této problematice podrobněji.

## 2.2.3 KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY

J. Maňák a V. Švec komplexní metody vymezují jako komplikované metodické útvary, které předpokládají rozmanitou, ale vždy komplexní kombinaci a propojení několika zásadních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy,

didaktické prostředky či životní situace, kdy je vždy jejich sjednocujícím prvkem výuková metoda. (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

Do skupiny komplexních výukových metod dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 49) se řadí následující:

1. *frontální výuka;*
2. *skupinová a kooperativní výuka;*
3. *partnerská výuka;*
4. *individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků;*
5. *kritické myšlení;*
6. *brainstorming;*
7. *projektová výuka;*
8. *výuka dramatem;*
9. *otevřené učení;*
10. *učení v životních situacích;*
11. *televizní výuka;*
12. *výuka podporovaná počítačem;*
13. *sugestopedie a superlearning;*
14. *hypnopedie.*



## 2.3 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH VÝUKOVÝCH METOD PODLE MAŇÁKA A ŠVECE

### 2.3.1 METODY SLOVNÍ

Jedná se o nejpodstatnější a nejdůležitější metody, mají edukační význam, podněcují zájem účastníků o určitou problematiku, pobízejí k pochopení podstaty problémů, k porozumění a poznání jevů, jejich odůvodnění a souvislostí mezi nimi. (Zormanová, 2017, s. 146)

#### **Příklady slovních metod:**

- **vyprávění:** jedná se o metodu monologickou. V edukačním procesu záměrného působení na jedince nebo skupinu nachází funkční uplatnění po celou dobu existence této výukové metody. Může to souviset s tím, že člověk potřebuje vyjadřovat své zážitky, zkušenosti, poznatky výpravnou formou, která dává možnost jedinci projevit své pocity, obrazotvornost, postoje a stanoviska dotvářející sdělované informace, které tím získávají charakter opravdovosti i dramatického napětí. (Maňák, Švec, 2003, s. 54 a 55) Důležitá je bohatá hlasová modifikace, pro zajištění efektivity vyprávění, sugestivnější mimika, živá gestikulace, spojení citových a rozumových apelů; (Zormanová, 2017, s. 151)
- **vysvětlování:** jedna z dalších monologických metod. Vysvětlování je převážně spojováno s frontální výukou, ale není jednoznačně přiřazováno jen na ni, jelikož je to ustavičný způsob vzdělávací práce ve školách. Tuto metodu charakterizuje logický a systematický postup při předání učiva jedincům, který vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností. Hlavní podstatou vysvětlování je vedení účastníků k pochopení a naučení se jádra sdělení, podstaty jevu a funkce předmětu. Vysvětlování cíleně navazuje na zkušenosti jedinců, na stupeň dosavadně naučených poznatků atd. „*Osvědčuje se postup od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému, od jednoduchého k složitějšímu, jak již postuloval J. A. Komenský.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 57)

- **rozhovor:** patří do slovních metod dialogických. Jakožto výuková metoda rozhovor velmi úzce navazuje na všední hovory a besedy, které vedeme v běžném životě se svými přáteli a známými. Rozhovor se v tomto případě liší svou zaměřeností, cílevědomostí a náročností. Jádrem rozhovoru v obou případech je však dvoustranná komunikace, výměna zkušeností a hledání odpovědí na méně důležité otázky. Rozhovor proslavil jako cestu k osvětlení smyslu jevů a k porozumění jeden z nejznámějších řeckých filozofů Sókratés. Odtud i vznikl název pro sokratovskou metodu<sup>7</sup>, později též heuristický rozhovor<sup>8</sup>. „*Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma, které se vyznačuje svou vnitřní zaměřeností na stanovený cíl.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 60)

### 2.3.2 METODY NÁZORNĚ-DEMONSTRAČNÍ

J. Linhart (1982, s. 151) uvádí, že „*z psychologie je známo, že vnímání je jak základním procesem poznávání, tak i řídicí složkou lidské činnosti, v níž se lidské poznání vyvinulo a dále rozvíjí*“. Koncepce výuky vždy ovlivňovaly psychologické teorie učení, které představovaly základnu, na níž se opodstatnili pedagogické postupy. Do principu názornosti pedagogika promítla pojetí poznávacího procesu, který vyžaduje vycházet ve výuce z demonstrování jevů nebo z jejich znázornění. Metody názorně-demonstrační se využívají v etapě smyslového zprostředkování učiva. Odráží progresivní linii procesu vědomostí od konkrétního k abstraktnímu, od empirického kontaktu se skutečností k jejímu teoretickému uchopení. Poznání má komplexní charakter, zahrnuje smysly, myšlení i praxi, jak zdůraznil J.A. Komenský. Úzce navazují na metody dovednostně-praktické. Oblast prostředků, způsobů a technik, kterými disponují metody

---

<sup>7</sup> „*Výchovný a vzdělávací postup, při němž se učitel snaží své studenty otázkami přivést k novému poznání.*“ (Sokratovské rozhovory, online, cit. 2018-01-01)

<sup>8</sup> „*Souží k vysvětlení určitého jevu, problému. Problém je nastíněn pomocí několika otázek formulovaných učitelem, které jsou určené posluchačům. Pomocí odpovědí na tyto otázky posluchači objevují nové poznatky.*“ (Zormanová, 2017, s. 151)

názorně-demonstrační, je velmi rozsáhlý, proto je důležité se zaměřit jen na věci nejpodstatnější. (Maňák, Švec, 2003, s. 76 a 77)

### **Metody názorně-demonstrační:**

- **předvádění a pozorování:** tato metoda patří ke starým a původním postupům, kdy se záměrně předávají zkušenosti mladším jedincům. Předvádění a pozorování spočívá v tom, že lektor ukáže předmět hodný zájmu, předvede činnost, která vede k naplnění jeho funkce. Pokud má dojít k naplnění žádoucího účinku, od jedince se vyžaduje soustředěné vnímání a cílevědomé pozorování. „*Metoda předvádění zprostředkovává žáku prostřednictvím smyslových receptorů vjemy a prožitky, které se stávají stavebním materiálem pro následné psychické úkony a procesy.*“ Demonstrační metoda by neměla představovat pasivní prohlížení prezentovaného objektu nebo jevu, ale podněcovat k aktivním postojům, k vytváření idejí, k rozvoji fantazie, k citovému zaujetí a k myšlení. Předvádění a pozorování poskytuje účastníkům příležitost učit se jevy pozorovat, zpřesňovat percepci, ze zjištěných faktů odvozovat závěry atd. (Maňák, Švec, 2003, s. 78)
- **práce s obrazem:** chápeme jako zobrazení nějakého jevu pro využití v edukačním procesu, a to v pestrých provedeních a modifikacích, bez ohledu na jeho konkrétní realizační formu. (Maňák, Švec, 2003, s. 83)
- **instruktáž:** využívá se zejména při vytváření všelijakých druhů dovedností, zejména dovedností pohybových, pracovních, technických, laboratorních či sociálních. Instruktáž je výuková metoda, která zprostředkovává jedincům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a pobízí je k praktické činnosti. (Maňák, Švec, 2003, s. 87)

### 2.3.3 METODY DOVEDNOSTNĚ-PRAKTICKÉ

Problematika dovednostně-praktických metod se z pohledu výukových metod vztahuje spíše na kompetence účastníků, zejména na postupy, které zdokonalují jedincovy činnosti směřující k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů. Tyto výukové metody formují základnu pro praktické, pracovní, technické a manipulační aktivity účastníků. Metody dovednostně-praktické mají připravit jedince k činnosti, ať už se jedná od toho nezákladnějšího psaní, počítání, kreslení, pohybové činnosti, experimentování, sociální komunikaci atd. To znamená, že dovednosti se vytvářejí opakováním, cvičením a tréninkem. Je důležité poznamenat, že nezáleží ani tak na počtu opakování a cvičení dovednostem, ale spíše na jejich porozumění, které se vyvíjí z jedincových zkušeností vytvářených v situacích, v nichž se vzdělávaný ocitne a musí se s nimi vyrovnat. Dispozičním základem dovedností jsou jedincovi potenciál a jejich flexibilní složku tvoří potřeby, zájmy a motivy. (Maňák, Švec, 2003, s. 91 a 92)

#### **Příklad dovednostně-praktické metody:**

- **Nápodobování:** nápodoba neboli imitace „*se vymezuje jako proces přebírání určitých způsobů chování od jiných zejména starších lidí, kteří mají autoritu*“ (L. Ďurič, M. Bratská a kol. In: Maňák, Švec, 2003, s. 97) Tudíž podstatou učení nápodobou je nějaký model, vzor či společenské klima. Nápodoba se převážně projevuje celkově, zasahuje celou osobnost, odráží se hlavně do jednání, postojů, do zevních projevů, zásadní vliv má na oblékání, zkrášlování a osvojování si výstředních, módních činností a návyků (účesy, zdobení, řeč, kouření, životní styl atd.)

### 2.3.4 KRITICKÉ MYŠLENÍ

*„Kritické myšlení je intelektuálně disciplinovaný proces aktivní a dovedné konceptualizace, uplatňování, analyzování, syntetizování nebo vyhodnocování informací získaných, nebo vytvořených, za pomoci pozorování, zkušeností, reflexe, uvažování a komunikace, jako vodítka k přesvědčení a jednání. V základní formě je založeno na univerzálních hodnotách, jako jsou: jasnost, přesnost, důslednost, relevance, přesvědčivost, hloubka, šířka a spravedlnost myšlení.“* (Scriven, M., Paul, R., 1987 in Novotná, J., Jurčíková, J., 2012, s. 62). Může být považováno za soubor dovedností vztahujících se s rozumovým uchopením tvrzení, jejich posuzováním a rozhodováním. Je využíváno při textových rozborech s cílem odhalení podstaty informace, jeho objasňovací struktury a eventuálního zpochybnění. Narazíme na něj při parafrázování a argumentování. Kritické myšlení je využíváno v případech: volby strategií, reflexivního myšlení, nalézání a zpracování odpovídajících myšlenek, logických a hypotetických úvah, výběru alternativ či přesného vyjadřování atd. (Picha, 2014, s. 7) Kritické myšlení se dle Maňáka a Švece řadí ke komplexním metodám, jelikož ve výchovně vzdělávací praxi vstupuje do popředí metodický, činnostní, rozvíjející aspekt k jedincově osobnosti. Stejně jako u jiných komplexních metod, i u kritického myšlení dochází k synkritickému<sup>9</sup> chápání světa, tj., k osvojování a propojování obdobných jevů, ke sjednocování několika metod, operací, prostředků a organizačních opatření, jak se projevují v realitě. V dnešní době jsou kladeny nároky na každého jedince, aby byl schopen samostatného rozhodování, zodpovědného řešení problémů a kritického myšlení. (Maňák, Švec, 2003, s. 159)

---

<sup>9</sup> *„Metoda poznání světa u Komenského založena na myšlence všeobecné paralelnosti analogie a harmonie světových vrstev.“* (Petráčková, Kraus, 1997, s. 726)

### 2.3.5 BRAINSTORMING

Brainstorming neboli „burza nápadů“, kterou používáme k řešení problémů, u nichž neexistuje jasná odpověď. Jedná se o jednu z metod kritického myšlení. Je to jednoduchá skupinová výuková metoda, nenáročná na přípravu a organizaci. Tato skupinová metoda je realizována na základě volné diskuse, kdy je založena na produkci co největšího počtu konceptů řešení konkrétního problému. Jedinci přichází s novými originálními, kreativními nápady a posouzením, jak daný problém řešit, a to ve velmi krátkém čase.

Na začátku aktivity je účastníkům nejprve vymezen problém, který bude řešen. Nepřipouští se kritika nápadu, v době jejich produkce, protože i návrhy, které se zprvu jeví jako nemožné, mohou směřovat ve své konsekvenci k efektivnímu řešení, neboť každý návrh sdružuje další nové myšlenky. Nápady se zapisují heslovitě na tabuli, aby je jedinci měli stále na paměti a až poté, co je produkce nápadů uzavřena přechází se k volné diskuzi, kdy se vybírá nevhodnější a nejefektivnější nápad s aspektem k jeho účelnému využití. (Zormanová, 2017, s. 157) Metoda práce je použitelná ve všech typech zaměstnání a mohou jí pracovat různě velké skupiny. Tato metoda je spíše zaměřena na kvantitu než na kvalitu. (Sitná, 2009, s. 67)

V této kapitole jsme si shrnuli metody vzdělávání dospělých a následně se budeme věnovat podrobněji aktivizačním metodám ve vzdělávání dospělých.

### 3 AKTIVIZAČNÍ VYUČOVACÍ METODY

Nejprve si uvedeme definici aktivity jako takové. J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009, s. 15) v Pedagogickém slovníku uvádějí, že aktivita je „*skupina činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější.*“

Z pohledu J. Maňáka (1998, s. 27) je aktivita edukační proces, kterou vymezil jako „*zvýšenou, intenzivní činnost žáka, a to jednak na základě vnitřních sklonnů, spontánních zájmů, emocionálních pohnutek nebo životních potřeb. Jednak na základě uvědomělého úsilí, jehož cílem je osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti, návyky, postoje nebo způsoby chování.*“

Dle P. Peciny a L. Zormanové (2009, s. 24) na aktivitu jedinců nahlíží jakožto na „*jakoukoliv učební aktivitu žáků zaměřenou na osvojování nových vědomostí, dovedností, návyků, postojů, ale také na rozvoj formativních stránek osobnosti žáka jako je myšlení, představitivost, fantazie, tvůrčí schopnosti a komunikační schopnosti. Uznávaná hodnota osobnosti, která vede k osvojování nových poznatků vlastní aktivní činností.*“

Výše zmíněné definice velice výstižně charakterizují pojem aktivita. Během edukačního procesu dospělých je vhodné zapojit do vyučování lektorem dobře zvolenou aktivizační metodu. Oživí to proces vyučování a účastníci si mohou osvojit znalosti nejen pomocí klasických vyučovacích metod, ale zapojí i ostatní smysly při procesu poznávání nových vědomostí. Díky aktivizačním vyučovacím metodám může dojít ke snazšímu osvojení učiva, a i jeho zautomatizování.

H. Grecmanová a E. Urbanovská (2007, s. 60) uvádějí, proč je přínosné vytvářet u jedinců aktivitu a jak ji lze dosáhnout. Popisují, že při vzbuzování vnitřního zájmu o učení můžeme dosáhnout prostřednictvím vybraných vyučovacích metod, při nichž si vytvářejí a formulují vlastní hypotézy a názory. Během aktivního učebního procesu si jedinec uvědomí, že v něm našel určitý pocit naplnění. Tudíž výuka se stane pro jedince zajímavější a přínosnější. J. Maňák, V. Švec (2003, s. 105) vymezují aktivizační vyučovací metody jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně – vzdělávacích*

*cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů. “*

Aktivizační metody mají i své cíle. T. Kotrba a L. Lacina (2007, s. 39) definují jednotlivé cíle jako „jeden ze způsobů vyučování, naučit studenty spolupracovat, rozvíjet jejich komunikační, prezentační dovednosti a vlastní sebe prezentaci.“ Aktivizační metody zlepšují edukační proces z metodického hlediska a činí jej efektivnější.

Z pravidla bývá aktivní výuka, již co se týče přístupu k žákům, mnohem přijatelnější než používání klasických výukových metod, jelikož aktivní výuka se soustředí převážně na komplexní rozvoj jedince. Ve vztahu aktivizačních metod k běžným metodám uvádí J. Průcha: „*V průběhu je jednotlivý žák začleněn do aktivního učení jen 3,5 minuty během tradičního vyučování hodiny; při skupinovém vyučování se tato hodnota výrazně zvyšuje na 20 minut v průměru na jednoho žáka.*“ (2005, s. 325)

Naopak J. Maňák stanovil vztah výukových metod k pedagogické zkušenosti učitelů tak, že mohou v podstatě všechny výukové metody přispívat k aktivizaci jedinců, ale v různém rozsahu a pod podmínkou, že jsou ze strany lektora zvládnány s pedagogickou mimořádností. (1998, s. 37) To znamená, že vzdělavatelé musí být v dané oblasti vyučení a měli určitou praxi s výukovými metodami. Dále, aby se v oboru stále sami rozvíjeli, pravidelně sledovali dění ve světě, zúčastnili se odborných školení na různou problematiku, chodili na exkurze či přednášky atd.

Hlavní je přínos aktivizačních výukových metod do edukačního procesu a jeho efektivita podněcující zájem o učení, vše vedené odborníkem z praxe (lektorem) na dané téma. To vše v jedinci podněcuje a posiluje myšlení, jednání a prožívání, spolupráci, přijímá různé role ve skupině a rozvíjí si komunikační schopnosti a mnohé další.

Nyní jsme získali pohledy od různých autorů na vymezení pojmu aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých. V následujících podkapitolách si představíme aktivizační vyučovací metody.



### 3.1 DISKUSNÍ METODY

Tyto metody jsou charakteristické tím, že jsou to nejvíce rozvinuté dialogickými výukovými metodami. Podstatou diskuse je komunikace mezi všemi účastníky výuky. Výuková metoda diskuse je metodou výrazně aktivizující, pomocí níž lze obohatit a fixovat probrané učivo. Pro zabezpečení efektivnosti dané výukové metody je nezbytné, aby diskusi vedl dobrý moderátor, který nejen reguluje průběh diskuse, ale na jejím konci také s hodnotné příspěvky, sumarizuje a zopakuje dosažené výsledky. (Zormanová, 2017, s. 152)

Diskuse – disputace, rozprava, beseda, rokování, výměna názorů – jak již naznačují uvedená synonyma, má řadu variant, které se vzájemně modifikují a odlišují svými cíli a způsoby realizace. Výuková metoda diskuse se vymezuje jako *„taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“* Zejména v těchto případech se diskuse osvědčuje, například, pokud jsou různé názory na problémy, seznamujeme-li se s novými poznatky či zkušenostmi, anebo při obhajobě vlastních názorů.

Aby byla diskuse efektivní, slovenská sociální psychologka M. Bratská (2000, s. 82–83) udává tato základní pravidla.

- Cílem diskuse je hledání faktu, ne soutěžení.
- Názor druhého pochopit, porozumět, pokud se tomu nepodaří, nemůžeme výrok vyvrátit ani uznat.
- Tvrzení bez objektivních důkazů nevydávat za argument.
- Držet se zvoleného tématu.
- Za každou cenu nemít poslední slovo.
- Chovat se podle morálních zásad.
- Každý má právo vyjádřit své myšlenky.

Variant diskusí je mnoho, proto pro jejich početnost si stručně představíme jen některé (Bratská, 2000, s. 83):

- a) Řetězová diskuse se vyvíjí tak, že lektor jako první představí téma a na jeho výstup pokračuje další účastník diskuse a navazuje to dalším účastníkem. Každý diskutující vždy uvede příspěvek předešlého vystupujícího a na něj poté navazuje.
- b) Řízená diskuse, kdy předmět diskuse volí lektor, který uvede téma a stanoví otázky, se kterými vstupuje do debaty. Lektor moderuje, usměrňuje a koriguje diskusi tak, aby směřovala ke stanovenému cíli.
- c) Diskuse během přednášky neboli vysvětlování, které se obvykle zaměřuje na dílčí problém osvětlený v přednášce.
- d) Diskuse na základě referátu je známá výuková metoda z vysokoškolských seminářů. Nejprve dojde k přednesu referátu a poté následuje diskuse všech přítomných k tématu.
- e) Panelová diskuse je typická tím, že se vede v zcela neformální skupině, kterou tvoří 4 až 6 účastníků v roli předsednictva (panel) celého pléna, tedy všelijakých odborníků. Tato diskuse probíhá tak, že nejprve hovoří různí odborníci z předsednictva a poté následuje diskuse mezi členy předsednictva do níž se postupně zapojují účastníci celého shromáždění. Nejčastěji se uplatňuje při kongresech a seminářích vědeckých pracovníků.
- f) Symposium tvoří částečně formální skupinu, ve které účastníci ve svých vystoupeních prezentují různé názory. Následují dotazy z pléna, na které dotyční autoři odpovídají.
- g) Diskuse v malých skupinách umožňuje diferenciaci účastníků, přispívá efektivní učení, utváří sociální vztahy a postoje, rozvíjí tvořivost a podporují spolupráci (pracovní skupiny, diskusní skupiny, názorové skupiny aj.).
- h) Debata je označována jako zcela formální diskuse sestávající ze střetu dvou stran diskutujících.

Ne každá uvedená diskusní metoda je účelně používána, jelikož každá z nich je limitována určitými cíli, stávajícími podmínkami či připraveností lektorů a posluchačů apod. Každopádně četná nabídka diskusních metod umožňuje každému lektorovi si zvolit náležitou variantu pro potřeby daného edukačního procesu.

## 3.2 METODY HEURISTICKÉ, ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Podstatou heuristické<sup>10</sup> (z řeckého heuréka = objevil jsem, našel jsem) metody je samostatné řešení problémových úloh a získávání vědomostí vlastním myšlenkovou aktivitou. Při výuce problémových výukových metod nemá lektor dominantní postavení, ale je v pozici partnera a rádce, kdežto účastníci řeší problémový úkol, který je jim prezentován. (Žák, 2017, s. 16) To podporuje studentovo objevování, zkoumání, hledání, napomáhá k tomu např. kladení problémových otázek, seznamování se zajímavými případy a situacemi apod. V žácích se tím probouzí motivace, která jim pomáhá osvojit si potřebné vědomosti a dovednosti.

J. Maňák (2001, s. 19) uvádí, že přirozený lidský proces poznávání v simulované postupy objevování modifikují heuristické výukové metody. Je možno sestavit hierarchickou stupnici kooperace lektora a žáka, které tvoří návaznost od příkazových rad a pokynů až k zcela samostatnému postupu jedince. Můžeme ji znázornit jako: aktivita – samostatnost – tvořivost. Základní edukační orientací každého lektora v edukačním procesu je postupné vedení žáka k optimálnímu rozvoji jeho heuristických aktivit a tvořivosti.

Člověk během svého života řeší problémy neustále, ať se týkají určitých situací nebo rozhodování. Ve výuce je problém druhem specifické situace, kterou subjekt není schopen vyřešit na základě svých dosavadních znalostí. (Žák, 2017, s. 16) Polský pedagog a specialista na didaktiku W. Okoń (In: Maňák, Švec, 2003, s. 115) chápal problém jako „*teoretickou nebo praktickou obtíž, kterou žák musí řešit aktivním zkoumáním, myšlením.*“ Problém můžeme nazvat různými synonymy jako jsou paradox, nesnáz, konflikt, neshoda, nesouhlas, překážka a mnohé další. Pokud chceme problém vyřešit, překonat, je důležité si uvědomit, že nejobtížnější je problém objevit, odlišit jej od pozadí. Je to v podstatě objevování a chápání světa, ve kterém žijeme. Potřeba vyznat se v něm, spontánní projevy jedinců v mladším věku, tj. zvědavost. Často jsme se ptali a ptáme

---

<sup>10</sup> „Heuristika – umění vynalézat, metodický návod, jakými optimálními prostředky a postupy objevovat nové (myšlenky, fakta apod.).“ (Petráčková, Kraus, 1997, s. 290)

i v pozdějším věku otázkou proč. Na tyto zvědavé otázky se postupně učíme odpovídat. V heuristické výuce se jedinec naučí diferencovat skutečné problémy od pseudoprotblémů, pochopí podstatu problémové situace, porozumí struktuře problému, a nakonec si osvojí, jak problémy řešit. J. Maňák a V. Švec (2003, s. 116) popisují průběh řešení problému v pěti fázích:

1. vymezení, nalezení problému: výchozím bodem, lektor pomáhá dle potřeby jedinců odhalit a formulovat problém;
2. analýza problémové situace: pomáhá problém jasně pochopit a definovat;
3. vytváření hypotéz, návrh řešení: hledání odpovědi na problémovou situaci;
4. ověření hypotéz, vlastní řešení problému: výsledkem ověřování hypotéz je získání pravdivého poznatku a následného přijetí či zamítnutí rozhodnutí;
5. návrat k předešlým fázím při neúspěchu řešení.

M. Kožuchová (1995, s. 63) dále uvádí, že při praktické využití tohoto postupu je třeba dodržovat následující zásady:

- zásada uvědomování si cíle;
- zásada logického pořadí, při kterém postupujeme od jednoduššího po složitější;
- zásada rozváženého postupu, kdy řešíme problémové úlohy obezřetně;
- zásada flexibilního myšlení, spočívá v tom, že může dojít k vyřešení problémové úlohy prostou náhodou;
- zásada střídání aktivit s odpočinkem.

Každý učitel, který by chtěl efektivně ve své výuce využít problémové úlohy, musí být seznámen s tím, jaké odlišné typy problémových úloh z didaktického hlediska a myšlenkové aktivitě může využít. Z. Sikorová a kol. (2007, s. 95) popsala typologii problémových úloh takto:

- *„problémové úlohy na objevování specifických vztahů (pojmu, zákonů);*
- *problémové úlohy na rozhodování se mezi několika řídicími systémy vztahů;*
- *problémové úlohy na konstrukci určitého nástroje k dosažení řešení.“*

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 118) dále k této metodě doplňují, aby učení poskytovalo účastníkům příznivé zážitky a potěšení, je třeba výuku náležitě systematizovat. Důležité

je, abychom postupovali po dílčích krocích tzn. od základního seznámení s učivem, po jeho pojmové zvládnutí, utvrzení myšlenkových operací, aby jedinec mohl získané poznatky smysluplně uplatnit. Vzdělavatel by měl vzdělávanému poskytovat informace a vybavovat ho dovednostmi spolu s metodickými instrukcemi k jejich aplikování. Lektor by také neměl vše objasňovat sám, ale měl by nechat účastníky vyhledávat vše, co je jim přístupné, adekvátní a odpovídá jejich schopnostem.

### 3.3 METODY SITUAČNÍ

Dle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 119) situační metody zvyšují řešení poměrně vyhraněných a rozpoznatelných problémů o nové rozměry, neboť se „vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.“ Vznik metod situačních je spjat s harvardskou vysokou školou obchodní (Harvard Business School), kde se ve dvacátých a třicátých letech minulého století začaly tyto metody uplatňovat v právních disciplínách a dále též v ekonomických oborech. Situační metody se dnes ve vzdělávání dospělých používají například při nácviku řídicích aktivit, při hledání vhodných variant technologických metod apod. (Zormanová, 2017, s. 154) Podstatou situačních metod je řešení problémových případů, které reflektují nějaký reálný případ, znázorní určitý komplex vztahů a okolností, je projevem střetu odlišných zájmů. Z pedagogického hlediska se za případ pokládá metodicky zpracovaný materiál odrážející skutečnou problémovou situaci, jejíž východisko není zřejmé. Tato metoda vyžaduje kromě kognitivního úsilí také to, aby se účastníci při jejím řešení naučili účelně jednat a zdolávat problémy, které praxe přináší. Proces řešení určité situace je sice srovnatelný jako při problému do značné míry oproštěn od situačního kontextu, protože předmětem zkoumání jsou právě tyto spojitosti, je provedení situační metody náročný. (Maňák, Švec, 2003, s. 119)

#### **Fáze řešení situace:**

- Volba tématu, které musí být v souladu s cíli výuky a korespondovat s připraveností účastníků. Lektor vymezí otázky, klíčové problémy.
- Seznámení s materiály, kdy pro řešení jedinci používají různé informační zdroje, například případové studie, dokumenty, obrazy, nahrávky atd. Žáci si mohou tyto materiály opatřit sami.
- Vlastní studium případu, v tomto případě vyučující představí danou problematiku žákům, vymezí sledované cíle a poskytne úvodní rady a instrukce.
- Návrhy řešení, diskuse. V diskusi o doporučovaných způsobů východiska vítězí řešení nejpropracovanější a nejspolehlivější. Jedinci sdělují patřičné postřehy, návrhy a závěry, které lektor porovnává se skutečností. Pokračovat v řešení

případu se může metodou hraní rolí, eventuálně jinými metodami. (Zormanová, 2017, s. 155)

Situační metody prošly od svého zrodu zásadním vývojem, a současně došlo k jejich hlubšímu zdokonalení i ke vzniku četných nových možností a typů. K ověřeným typům se řadí metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace, basketová metoda a další. (Borák, 1969, s. 571) Představíme si některé varianty.

**Metoda rozboru situace** je založena na důkladném individuálním studiu písemných materiálů. Po seznámení s patřičnými prameny následuje diskuse ve skupině pod vedením lektora. Důraz se klade na logické usuzování, samostatné myšlení, na rozbor a vyhodnocení situace, hledání možných verzí a výběr nejvhodnějšího východiska.

**Řešení konfliktní situace** je realizována odlišně, neboť těžištěm této situace jsou osobní vztahy. Jedinci se se seznámí s rozporným případem formou krátké zprávy nebo ústního sdělení. Zde se podané úvodní informace již nedoplňují, ale od účastníků se vyžaduje návrhy na řešení ihned. Tato metoda je přínosná přípravou na rozhodování v časové tísně a při neúplné znalosti nezbytných informací. Při volbě náležitého východiska je třeba brát v potaz, zda je nabízené řešení realistické. Výběr řešení je uskutečněn formou diskuse či brainstormingem.

**Metoda incidentu začíná** krátkou ústní zprávou o nějaké události. Účastníci však potřebují další informace, aby mohli situaci vyřešit. Mohou je získat dotazy od vedoucího skupiny. Po uplynutí vymezeného času pro dotazy účastníci formulují podstatu situace a navrhnou různá východiska. Pokud nedojde k totožnému výsledku, diskutuje se ve skupinách a finální informaci případu v praxi sdělí vedoucí. Účastníci se učí řadit informace, orientovat se v komplikovaných a rozporných okolnostech a posuzovat výsledek jednání jak logickou úvahou, tak na bázi zkušeností i souhrn znalostí psychiky člověka. (Zormanová, 2017, s. 156)

J. Maňák a V. Švec (2003, s. 122) k tomu dodávají, že situační metody se uplatňují zejména ve vzdělávání dospělých a v přípravě pracovníků v profesích obtížných na kooperaci při řešení souhrnných a nejednoznačných problémových situací.

Lektor musí zvážit, zda použití této metody bude přínosné pro vytyčené cíle, a i z časového hlediska, jestli se vyplatí je zařadit do výuky.



### 3.4 METODY INSCENAČNÍ

Inscenační metody jsou známy již z doby starověkého antického Říma, kde byly používány ke školení právníků a rektorů. V pozdější době tuto metodu využíval i J. A. Komenský při realizaci své myšlenky „škola hrou“. (Zormanová, 2017, s. 159)

M. Bratská (2000, s. 99) popisuje metody inscenační jako „*podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací*“. Jde o simulaci nějaké situace, ve které se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď inscenováním konkrétních lidských typů, nebo znázorněním reálných životních situací. Během demonstrování problémových případů se rozšiřuje osvojené učivo, osvětlují se záležitosti lidských osudů, objasňují se podněty a city lidí, umožní pochopit mezilidské vztahy, a to vlastním prožíváním a chováním. V průběhu inscenace mohou účastníci získat nové prožitky a osvojit si vhodné způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování charakteristickými pro budoucí povolání apod. Průběh inscenace se dělí na několik fází, které se během provedení různě pozměňují. Jedná se o tyto fáze:

1. Příprava inscenace zahrnuje vymezení cíle, uvedení obsahu, časový plán, rozdělení rolí a stanovení postupu.
2. Realizace inscenace se může stát obtížným krokem, pokud jde o získání účastníků k spolupráci při přidělování daných rolí. V této fázi dostávají jednotliví aktéři pokyny k ztvárnění dané postavy. Při nácviu inscenace se tolerují různé kombinace provedení, bere se v potaz i improvizace.
3. Hodnocení inscenace se koná, pokud je možnost bezprostředně po jejím ukončení. Podstatné je, aby hodnocení výkonů bylo provedeno senzitivně a v pozitivním duchu. Hodnocení nejčastěji probíhá jako diskuse v plénu či ve skupinách na základě záznamu inscenace nebo individuálně s každým účastníkem pomocí předem zpracovaných otázek. (Maňák, Švec, 2003, s. 124)

U inscenačních metod, podobně jako u jiných metod, vznikly varianty. Rozlišujeme je na strukturované a nestrukturované inscenace.

Strukturovaná inscenace se opírá o předem stanovený scénář a realizuje se obvykle v jedné větší skupině účastníků, kdy je třeba zvlášť promyslet hlavní obsazení protagonistů. Lze využít ústního vysvětlování, filmovou nebo televizní nahrávku k uvedení do situace.

Nestrukturovaná inscenace řeší určitý případ z praxe bez detailně zpracovaného scénáře. Nestrukturovanou inscenaci je vhodné použít, pokud účastníci již měli zkušenost se strukturovanou inscenací, neboť příprava či nácvik k provedení této metody vyžaduje méně času. Občas navazuje na metodu problémovou nebo situační. (Tamtéž, s. 124)

Dramatizace je podle J. Valenty (In: Maňák, Švec, 2003, s. 124) chápána jako záměrný systém aktivního, sociálně uměleckého učení, používají základní principy a postupy dramatu a divadla k realizaci výchovně-vzdělávacích cílů.

Řízení inscenací a hraní rolí vyžaduje promyšlenou přípravu. Aktéři musí být seznámeni s rolí, kterou mají předvádět. Měla by být jednoduchá a zahrnovat méně účastníků. Metody inscenační jsou vhodné tam, kde je důležitý vlastní prožitek jedinců. (Maňák, Švec, 2003, s. 124)

### **3.5 DIDAKTICKÉ HRY**

Hra se jeví jako specifický typ aktivity při hledání pedagogických východisek, který je shodný pro člověka i vyšší živočichy, především v rané fázi vývoje. Je to jedna ze základních forem činnosti člověka, vedle práce a učení, pro niž je typické, že je to svobodně volená činnost, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a význam má sama v sobě. Hra pojímá jak oblast racionálně-kognitivní, tak i imaginativně-emotivní a v každé vývojové etapě jedince dosahuje rozdílných projevů, které vyjadřují specifické podmínky a kuriozity každého člověka (klíma, sociální vlivy, úroveň psychických procesů, vlohy, ideály, vztah ve skupině, pohlaví atd.). (Žák, 2017, s. 18)

Podle G. E. Schaefera (In: Maňák, Švec, 2003, s. 129) se hra chápe jako podstatný rys celého evolučního procesu, v němž formuje podmínky pro modifikace a vznik nových jevů. Sjednokuje svět vnější a vnitřní a usměrňuje existenci mnohadimenzionálních komplexů, sítě vztahů, které se vzájemně překrývají a na jejich podstatě se odráží dynamika vývoje.

Autoři Pedagogického slovníku J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš definují didaktickou hru takto: „*Didaktická hra je analogie spontánní činnosti dětí, která sleduje (pro žáky ne vždy zjevným způsobem) didaktické cíle. Může se odehrávat v učebně, v tělocvičně, na hřišti, v obci, v přírodě. Má svá pravidla, vyžaduje průběžné řízení, závěrečné vyhodnocení. Je určena jednotlivcům i skupinám žáků, přičemž role pedagogického vedoucího mívá široké rozpětí od hlavního organizátora až po pozorovatele. Její předností je stimulační náboj, neboť probouzí zájem, zvyšuje angažovanost žáků na prováděných činnostech, podněcuje jejich tvořivost, spontaneitu, spolupráci i soutěživost, nutí je využívat různých poznatků a dovedností, zapojovat životní zkušenosti. Některé didaktické hry se blíží modelovým situacím z reálného života.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 48).

Je obtížné podat souhlasný a úplný přehled didaktických her, protože pod pojmem hry někteří autoři řadí veškeré kreativní simulace skutečnosti s výchovně a vzdělávacím záměrem, skutečně vše, co umožňuje účastníkům satisfakci a možnost aspoň částečné seberealizace, co mu poskytuje volnější, alternativní činnosti, které jsou pro něho atraktivnější, přirozenější a citově bohatší než tradiční metody. (Maňák, Švec, 2003, s. 126)

Dle slovenských autorek M. Kožuchové a E. Korčákové (1998, s. 104) didaktická hra značně ovlivňuje:

- **kognitivní složku jedince** (rozvíjení poznávací složky, seberealizace, rozvoj myšlení, aktivita, zručnost, způsobilost řešit problémy aj.);
- **motivaci a aktivizaci** (rozvoj spontánní aktivity, podněcování, usměrňování, začlenění apod.);
- **emocionalitu** (na rozvoj emocionality mají osobitý význam soutěživé hry, zahrnuje formování a prožívání, hrát fair play, umět se ovládat po prohře, mít úctu, být tolerantní a slušný atd.);
- **socializaci** (respektovat pravidla, zjistit své vlastní schopnosti, sebehodnocení, jedinec je chápán ostatními, vnímání předností a nedostatků, poznat sám sebe a být efektivní, žít s druhými lidmi a spolupracovat s nimi);
- **kreativitu** (rozvoj kreativity považujeme za vrcholný proces výchovy);

- **komunikaci** (vyjádřit své myšlenky, vyměnit si vzájemně informace, aktivně rozvíjí schopnost naslouchání druhým aj.)

V. Žák (2012, s. 18) dále zmiňuje, že je nutno si uvědomit, že mezi hrou a učením ve výuce existuje určitý rozpor, protože hra nesleduje přesně vymezení cíle, kdežto výuka je vždy ze své podstaty cílově orientována. Didaktická hra by se měla vyvarovat následujícího: na jedné straně sledování učebních cílů nesmí tak silně překrývat vlastní podstatu hry, protože jedinec již hravé aktivity nevnímá jako hru, a na straně druhé neúčelnost a volnost hry nemůže jít tak daleko, neboť by se vytratil cíl výuky.

Musíme počítat s tím, že začlenění didaktických her do edukačního procesu v životě jedinců plní specifické funkce, a to ve větší míře než dříve. Nahrazuje totiž nedostatečnost sociálních podnětů a citových vztahů. Didaktická hra ztrácí část své spontánnosti, svobody a nespoutanost na daný cíl a lze ji definovat jako „*takovou seberealizační aktivitu jedince nebo skupin, která svobodnou volbu, uplatnění zájmů, spontánnost a uvolnění přizpůsobuje pedagogickým cílům.*“

Didaktické hry zahrnují velké množství různorodých aktivit, které lze utřídit z různých hledisek. Rozsáhlou nabídku didaktických her z aspektu jejich obsahu a cílů podává H. Meyer (In: Maňák, Švec, 2003, s. 128):

- a) **Interakční hry** – simulace činností, sportovní a skupinové hry, hry s pravidly, společenské hry, myšlenkové a strategické hry, učební hry a další.
- b) **Simulační hry** – hraní rolí, konfliktní hry, řešení případů atd.
- c) **Scénické hry** – odlišení hráčů od diváků, jeviště, rekvizity, kostýmy. Jedná se o divadelní představení.

Podrobnější přehled hledisek pro klasifikaci didaktických her nabízí M. Jankovcová a kol.: (1989, s. 100):

- a) **doba trvání** – hra krátkodobá či dlouhodobá;
- b) **místo konání** – učebna, klubovna, sportovní hala, příroda atd.;
- c) **převládající činnost** – pohybové dovednosti, osvojování vědomostí;
- d) **hodnocení** – kvalita, kvantita, zpětná vazba.

Je zřejmé, že použitelnost různých herních aktivit v záměrném výchovně vzdělávacím cíli je rozdílná. Realizace každé hry vyžaduje specifické přístupy a podmínky. Metodická příprava k efektivnímu začlenění didaktických her do výuky musí respektovat kromě obecných didaktických zásad i specifická hlediska. Podle J. Maňáka a V. Švece (2003, s. 128) se jedná se o:

- vytyčení cílů hry;
- diagnóza připravenosti účastníků;
- objasnění pravidel hry;
- vymezení úlohy vedoucího hry;
- stanovení způsobu hodnocení;
- zajištění místa;
- příprava pomůcek;
- určení časového limitu hry;
- promyšlení případných variant.

Existuje nespočet příruček, které obsahují soubory her i s návody k jejich realizaci. Hodnota vzdělávání je určena především obsahem výuky, učivem, otázkami metodického ztvárnění, využívání rozsáhlého struktury metod a didaktických prostředků, přizpůsobování a změnám organizačních struktur aj. Didaktické hry právě mohou přispět k obohacení edukačního procesu. Ovšem zařazení těchto her do výchovně vzdělávacího procesu je už záležitostí kreativity lektora. Tyto možnosti aplikujeme v praktické části bakalářské práce, kdy sestavíme a experimentálně ověříme vzdělávací program pro zaměstnance Alza, a.s.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 ZJIŠŤOVÁNÍ EFEKTIVITY VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU

Výzkumná část bakalářské práce bude zaměřena na ověření experimentálního vzdělávacího programu na rozvoj komunikačních dovedností pro zaměstnance Alza, a.s. Na základě empirické části zjistíme efektivitu vytvořeného vzdělávacího programu a možná doporučení pro zlepšení či realizaci programu dle zpětné vazby účastníků. Pro úspěšné zpracování vzdělávacího programu je nedílnou součástí plánování výuky, které by mělo zahrnout nejen rozvrh výuky, ale i přípravu lektora na jednotlivá témata. V tomto případě se bude jednat o komunikační dovednosti účastníků. Komunikace je nesmírně důležitá v našem každodenním životě, pomáhá nám řešit jakékoliv změny. *„Je to specifický druh sociální interakce, při které jedna osoba předává vědomě sdělení druhé osobě; jinak řečeno, jedná se o proces vzájemného předávání informací v sociálním kontaktu pomocí různých prostředků.“* (Mendelova univerzita v Brně, online, cit. 2020-02-04)

V následující části bakalářské práce si nejdříve stanovíme metodiku zpracování empirické části, deskripci projektu, cíle, zdůvodnění projektu a výzkumné otázky. Na základě teoretických poznatků z první části práce vytvoříme koncepci a popis projektu. Výzkumnou část bakalářské práce završíme evaluačním dotazníkem, zhodnocení projektu účastníky vzdělávacího kurzu a případnými doporučeními, jak kurz zefektivnit.

### 4.1 PROJEKT

Cílem této bakalářské práce je navrhnout a experimentálně ověřit jednodenní vzdělávací program pro 12 účastníků, který je zacílen na rozvoj komunikačních dovedností. Pro docílení empirické části byla zvolena metoda projektování. Tato metoda je používána především při vytváření vzdělávacích programů či kurzů. Skládá se z několika bodů, které blíže specifikují podstatu, cíl, záměr a zaměření vzdělávacího programu nebo kurzu.

#### 4.1.1 POPIS VZDĚLÁVACÍHO KURZU

Následující podkapitola se bude věnovat podrobné deskripci vzdělávacího kurzu, který nese název „*Efektivní komunikace a zvládnání konfliktu*“.

Mnoho lidí se ke svému cíli nikdy nedopracuje, a to jen kvůli jejich neefektivní komunikaci nebo pomocí agrese či manipulace. Nejen, že je to neúčinné, ale často i poškozující pro obě strany. Jak tedy předejít neefektivní komunikaci? To vše bude zahrnuto v kurzu „*Efektivní komunikace a zvládnání konfliktu*“.

Základem je seznámení s problematikou a mnoho praktických ukázek a cvičení zaměřená právě na tuto tematiku. Účastník se naučí zdolat komunikační bariéry, které si před tím neuvědomoval. Naučí se diferencovat efektivní a neefektivní způsoby komunikace, efektivní metody komunikace při řešení běžných situací, které si budou moci následně vyzkoušet během kurzu, aby si lépe osvojili jejich aplikaci do reálného života.

Obsah kurzu je rozdělen do dvou bloků. V dopoledním bloku si představíme, co je komunikace a dále se seznámíme s principy aktivního naslouchání, které si účastníci budou moci vyzkoušet na příkladech z každodenního života. V druhé části programu dojde na samotné řešení konfliktů doprovázené reálnými inscenacemi.

Před samotnou realizací kurzu je třeba řešit otázku nákladů na vzdělávání. Jakmile dojde ke schválení nákladů přichází na řadu samotná realizace kurzu. Vše závisí na počtu přihlášených účastníků, jelikož kurz je firemní, uzavřený, naplní jej zaměstnanci firmy a lektor je proškolen v prostorách firmy. Náklady na účastníka uzavřeného firemního kurzu jsou srovnatelné s náklady otevřeného kurzu. Hlavní výhodou uzavřeného kurzu je, že školitel může obsah kurzu přizpůsobit potřebám a požadavkům firmy.

Realizaci kurzu tedy provádí zaměstnanec společnosti Alza.cz, a.s., který se nabídl přípravou vzdělávacího kurzu pro zaměstnance na vedoucích pozicích, senior obchodníky a prodejce, kdy účast na tomto vzdělávacím kurzu je pro zaměstnance povinná.

Uskutečnění kurzu se koná v prostorách Alza.cz, a.s., na adrese Jateční 33a, 170 00, Praha 7 – Holešovice.

Kurz se probíhá v rozmezí tří měsíců, kdy v každém měsíci je pro něj vyhrazen konkrétní den – středa. Kurz se koná po dobu šesti hodin od 9:00 do 15:00. Probíhá v omezené skupině účastníků v počtu 12 jedinců.

Vzdělávací program je určen pro ty, kteří se chtějí naučit dovednostem, které jim usnadní život ve všech oblastech lidských vztahů. Dále je určen těm, kteří chtějí komunikovat neopovrhujícím a nenásilným způsobem komunikace, co šetří čas, energii a vytváří kvalitní a zdravé vztahy jak v soukromém, tak i profesním životě.

#### ***4.1.1.1 Cíle vzdělávacího kurzu***

Cílem a přínosem tohoto kurzu je zefektivnit komunikační dovednosti ve formách verbálních i neverbálních, zlepšit účastníkovi naslouchací návyky, analyzovat komunikační proces, eliminovat bariéry v komunikaci a zdokonalit kultivovanost projevu a vystupování. Pro vytvoření vzdělávacího kurzu využijeme poznatků uvedených v teoretické části bakalářské práce. K ověření spokojenosti s navrhovaným kurzem následně využijeme škálový evaluační dotazník s otevřenými otázkami.

#### ***4.1.1.2 Cílová skupin***

Vzdělávací kurz je upořádan na půdě největšího internetového obchodu působícího v České republice, na Slovensku, a i v dalších zemích Evropské unie. Kurz je konkrétně realizován pro zaměstnance Showroomu v pražských Holešovicích, kde jsou zaměstnání odborně vyškolení zaměstnanci, kteří ochotně a odborně odpovídají na všemožné dotazy a radí, jak postupovat při nákupu. Komunikace slouží zaměstnancům Alza, a.s. jako velice důležitým činitelem při jejich práci. Používají ji dennodenně se zákazníky a řeší s nimi různé situace, nejen ty prodejní. Na základě toho, jsme navrhli kurz, který by měl zefektivnit komunikaci a případně naučit zaměstnance zvládání konfliktu s tzv. problémovými zákazníky. Podrobné deskripci vzdělávacího kurzu se budeme věnovat v následující podkapitole.



### 4.1.1.3 Sestavení vzdělávacího kurzu

Tabulka 1: Harmonogram vzdělávacího kurzu

<b>HARMONOGRAM – 22. 1. 2020</b>	
<b>Dopolední program</b>	
<b>9:00</b>	Zahájení kurzu
<b>9:15 – 10:45</b>	Komunikace – bariéry mezi lidmi
<b>10:45 – 10:55</b>	Přestávka
<b>10:55 – 12:25</b>	Umění naslouchat
<b>12:25 – 12:55</b>	Přestávka na oběd
<b>Odpolední program</b>	
<b>13:00 – 14:20</b>	Konflikty
<b>14:20 – 15:00</b>	Zhodnocení, diskuse
<b>15:00</b>	Ukončení kurzu

Zdroj: autorka práce, 2020

**Dopolední program:****Název aktivity:** Komunikace – bariéry mezi lidmi**Časové vymezení:** 90 minut (9:15 – 10:45)

**Obsah:** Aby lidé mohli řešit konflikty jednáním, potřebují si k tomu navzájem sdělovat informace, tedy efektivně komunikovat. Výměna informací vyžaduje vždy někoho, kdo informace odešle a někoho, kdo je přijme. Představíme si, jaké bariéry mezi lidmi jsou. Lidem často chybí schopnost a někdy i ochota společně hledat řešení konfliktu. Důvodem je, že lidem postrádají schopnost se vzájemně pochopit a dorozumět se. Za účinnou komunikací leží řada překážek, které mají různý původ. Ovšem každá překážka má i své řešení. Cílem tohoto bloku je získat pochopení a porozumění k našemu okolí a světu, ve kterém žijeme.

**Průběh:** Úvodem si představíme pojem komunikace jako takový. Následně se zaměříme na bariéry mezi lidmi. Vysvětlíme si pojmy horizontální bariéry, vertikální bariéry. Jaký vliv na komunikaci mají kulturní a jazykové bariéry. Dále se seznámíme s pojmy ohledně bariérových postojů, kde si vysvětlíme pojmy xenofobie, extrémismus, fanatismus, nimby, jak ovlivní naši komunikaci závist, zlehčování situace aneb švejkování a fatalismus. Přednášku zakončíme rychlou ukázkou dialogu dvou lidí na téma závist. Místo usilovat o to, aby úspěšnější postihla ztráta, se naučíme využít naše úsilí o to, se úspěšnějším vyrovnat. Vyhrazen prostor pro dotazy.

**Organizační forma:** skupinová

**Vzdělávací metody:** metoda slovní, metoda vysvětlování, metoda dovednostně-praktická, metoda režimová, metoda diskusní, metoda inscenační.

**Didaktické prostředky:** studijní materiály, projektor.

**Název aktivity:** Umění naslouchat

**Časové vymezení:** 90 minut (10:55 – 12:25).

**Obsah:** Efektivní komunikace znamená nejen vysílat, ale i přijímat informace. Někteří jedinci jsou dobrými vysílači informací, ale jako přijímače často selhávají. Naučíme se 5 stupňů k opravdovému naslouchání, které jsou účinné při jednání a řešení konfliktů. Zaměříme se na správné pokládání otázek a přijímání odpovědí, při nichž druhému dáváme signál, že je pro nás důležité, co si myslí a že nás zajímá jeho postoj k dané věci. Následně se zaměříme na rozeznání pravdu a lži, kdy účastník se naučí rozeznávat zejména podle dotyků rukou na obličej, krku a dalšími způsoby lhaní. Cílem tohoto bloku je, jak se v naslouchání zdokonalit a jak být pozornými posluchači.

**Průběh:** V rámci přednášky shrneme několik rad, jak se v naslouchání zdokonalit. Povíme si o respektování a druhých, o důstojném jednání, zájmu, vcítění se do druhých. Přejdeme na způsoby, jak adekvátně sdělovat chyby a omyly druhých. Na tento koncept následně navazuje krátká inscenace ve dvojicích, kde si každý z účastníků vyzkouší sdělit chybu či omyl nepřímým způsobem a zdůraznit tím, že mýlit se je lidské. Po skončení inscenace začneme s problematikou otázek a odpovědí, kdy zdůrazňujeme druhému, že je pro nás podstatné, co si myslí. Dopolední blok završíme, jak rozeznat pravdu a lež. Vyhrazen prostor pro dotazy.

**Organizační forma:** skupinová.

**Vzdělávací metody:** metoda slovní, metoda vysvětlování, metoda dovednostně-praktická, metoda diskusní, metoda inscenační.

**Didaktické prostředky:** studijní materiály, projektor.

## **Odpolední program:**

**Název aktivity:** Konflikty

**Časové vymezení:** 90 minut (13:00 – 14:20).

**Obsah:** Není rozumné se za každou cenu vyhýbat konfliktům. Uvědomíme si význam konfliktů v našem životě. Představíme si legitimitu konfliktů neboli právo na názor, svobodu slova či respekt k odlišnostem. V další části přednášky se zaměříme na zvládnání konfliktů a následně jak se konflikty řeší. Cílem této části vzdělávacího programu je naučit řešit konflikty s pozitivním přístupem, efektivně jednat a zlepšit mezilidské vztahy na pracovišti i v osobním životě.

**Průběh:** Na úvod přednášky začneme s pojmem konflikty jako takovým. Pohovoříme o základním přístupu ke konfliktům, o určité prevenci před konflikty mezi nadřízenými a podřízenými a prodejce versus zákazník. Navážeme na to, že tam, kde není konflikt, není změna. Konflikty nemusí být viděny jen negativně. Konflikty existují proto, jelikož nám vytváří možnost volby. Konflikt je tzv. předpokladem změn. Vyhrazen prostor pro dotazy. Následně budeme pokračovat v přednášce o tom, jak se řeší konflikty. Uvedeme několik možností, jak je možné určité rozepře řešit. V rámci cvičení vytvoříme dvojice, kdy každá z nich řeší tutéž situaci. Účastníci dostanou za úkol vyřešit konfliktní situaci se zákazníkem, který si chtěl vzít zboží na splátky, ale měl poničený občanský průkaz, který se nedal přijmout. Na závěr inscenace účastníci zhodnotí, jak se každá z dvojic dokáže vypořádat se situací. Na závěr přednášky je vyhrazen prostor pro dotazy, diskuse, vyplnění evaluačního dotazníku a ukončení kurzu.

**Organizační forma:** skupinová.

**Vzdělávací metody:** metoda slovní, metoda vysvětlování, metoda dovednostně praktická, metoda hodnocení, metoda diskusní, metoda režimová, metoda inscenační.

**Didaktické prostředky:** studijní materiály, projektor, evaluační dotazník.

## 4.2 CÍLE VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Empirická část práce je zpracována na základě poznatků z teoretické části práce a hlavním cílem práce je experimentálně ověřit vzdělávací kurz pro zaměstnance Alza, a.s., který bude zacílen na rozvoj komunikačních dovedností. Dále zjistit spokojenost účastníků kurzu se vzdělávacím programem, efektivitu vzdělávacího programu a navrhnout případná zlepšení vzdělávacího programu. Hlavní cíl bakalářské práce bude naplněn zodpovězením výzkumné otázky „**Jaká opatření lze navrhnout pro zlepšení efektivity vzdělávacího kurzu?**“, kdy předpokládáme, že většina účastníků vzdělávacího kurzu bude pozitivně hodnotit zvolené výukové metody.

K dosažení hlavního cíle této bakalářské práce – představení podnětů pro zlepšení vzdělávacího kurzu a doporučením k možnému využití v praxi, jsme stanovili dílčí výzkumné otázky. První dílčím cílem je na základě poznatků uvedených v teoretické části práce vytvořit vzdělávací program a experimentálně jej ověřit. Druhým dílčím cílem je zjistit spokojenost účastníků s experimentálně navrženým kurzem a z vyhodnocení evaluačních dotazníků vyhodnotit a navrhnout podněty pro zlepšení efektivity vzdělávacího programu. Hlavní cíl je zrealizován pomocí škálového evaluačního dotazníku s otevřenými otázkami.

V empirické části bakalářské práce nejprve popíšeme metody výzkumu, stručnou charakteristiku prostoru a zaměstnanců Alza, a.s. Na základě sběru dat uvedených v interpretaci praktické části bakalářské práce budou vymezeny klíčové faktory při vyhodnocování vzdělávacího kurzu, které poslouží k možnému reálnému uplatnění v teorii či praxi.

## **4.3 VÝBĚR METODY SBĚRU DAT**

### **4.3.1 METODA PROJEKTOVÁNÍ**

Jako jedna z hlavních výzkumných metod v této bakalářské práci byla použita metoda projektování. Metoda projektování vede k řešení komplexních problémů a získávání zkušeností s praktickou činností a experimentováním. Lze ji také charakterizovat jako metodu vysokého stupně spojení učiva z jednotlivých předmětů do jedné činnosti a maximální přiblížení této činnosti reálnému životu. Podněcuje nezávislé získávání znalostí a dovedností. (Metodický portál RVP, online, cit. 2011-04-16) Metoda byla aplikována v rámci vytvoření vzdělávacího kurzu pro zaměstnance Alza, a.s.

### **4.3.2 EXPERIMENT**

Účelem metody projektování bylo vytvořit vzdělávací kurz na rozvoj komunikačních schopností a dovedností a následně jej experimentálně ověřit. Experiment můžeme charakterizovat jako *„ověřování a získávání empirických poznatků v plánované a výzkumníkem řízené situaci.“* (Sociologická encyklopedie, online, cit. 2020-02-10) Cílem experimentu bylo zjistit efektivitu a kvalitu vytvořeného vzdělávacího kurzu pro zaměstnance Alza, a.s.

### **4.3.3 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ – EVALUAČNÍ DOTAZNÍK**

Abychom mohli docílit zjištění kvality vytvořeného a experimentálně ověřeného vzdělávacího kurzu, zvolili jsme spolehlivou metodu sběru dat pro tyto účely, a to evaluačního dotazníku. Smyslem evaluačního dotazníku je získat informace o tom, co se povedlo a na čem je ještě třeba zapracovat. Jde především o nástroj, jak získat potřebné informace od zúčastněných, zdali experimentálně navržený vzdělávací kurz splňuje své cíle a vyhovuje potřebám cílové skupině. Pro evaluaci procesu mají význam především otevřené otázky, jejichž prostřednictvím se dotazovaní mohou vlastními slovy vyjádřit k tomu, co si myslí o programu tzn. co by bylo dobré a co by se asi dalo zlepšit.

Evaluační dotazník byl využit pro získání zpětné vazby od účastníků vzdělávacího kurzu, tedy pro zhodnocení jejich spokojenosti.<sup>11</sup>

#### **4.4 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ VÝZKUMU**

Hlavním východiskem pro výběr vhodných účastníků pro provedení vzdělávacího programu byli zaměstnanci největšího internetového obchodu v České republice, Alza, a.s. Samotná realizace kurzu proběhla po domluvě se zaměstnanci v určitý den a čas na půdě Alza, a.s. showroomu v Holešovicích. Délka provedení kurzu probíhala v čase od 9:00 do 15:00, jak jsme již zmínili v předchozí části bakalářské práce. Po ukončení kurzu byl účastníkům rozdán evaluační dotazník s krátkým vysvětlením, jak postupovat při jeho vyplňování. Hlavními aktéry vzdělávacího kurzu byli teamleadeři, senior prodejci a prodejci. V konečném výběru jsme stanovili dvanáct účastníků vzdělávacího programu, tudíž se jednalo o čtyři zaměstnance na pozici teamleader. Pracovní náplní teamleadera je vedení prodejní směny, sledování prodejních výsledků, řešení konfliktů mezi zákazníky a prodejci a zlepšování pracovních podmínek na pracovišti. Jako další jsme oslovili dva senior prodejce a šest prodejců. Senior prodejci se liší od prodejců zásadním rozdílem, a to přiděleným množstvím pravomocí, od uzavírání splátek po zastupování teamleaderů v jejich nepřítomnosti.

Z těchto důvodů jsme se rozhodli pro tyto respondenty. Každý z aktérů se pohybuje ve stejném prostředí, mají různou úroveň komunikačních dovedností a řeší různé situace.

#### **4.5 PRŮBĚH REALIZACE PRAKTICKÉ ČÁSTI**

Realizace experimentálně vzdělávacího programu vytvořeného na základě projektové metody proběhla dne 22. 1. 2020 od 9:00 do 15:00 v prostorách Alza, a.s. showroomu v pražských Holešovicích. Na začátku kurzu jsme účastníky seznámili s harmonogramem, účelem a cílem kurzu. Kurz jsme prováděli ve školící místnosti s teamleadery, senior prodejci a prodejci. Zúčastnění ochotně spolupracovali během kurzu a zapojovali se do aktivit připravené lektorem. Během kurzu jsme aplikovali

---

<sup>11</sup> Evaluační dotazník je zařazen jako příloha A v sekci Přílohy.

metody slovní, vysvětlovací, režimové, inscenační, dovednostně praktické a diskusní. Kurz jsme rozdělili do dvou bloků – dopolední a odpolední. V dopoledním bloku jsme se věnovali komunikaci jako takové a vysvětlovali si, jaké jsou bariéry mezi lidmi, které mohou zapříčinit nedorozumění při komunikaci se zákazníky, jinak řečeno předsudky. Dále jsme se věnovali umění naslouchat, kde jsme se naučili, jak adekvátně sdělovat chyby a omyly druhým. Odpoledním blok byl zaměřen na řešení konfliktů. Naučili jsme se řešit konflikty s pozitivním přístupem, efektivně jednat a zlepšit mezilidské vztahy na pracovišti i v osobním životě. Po uzavření vzdělávacího kurzu jsme zúčastněným rozdali škálový evaluační dotazník s otevřenými otázkami. Respondenti tak měli prostor k vyjádření svých názorů, poznatků a možných návrhů na zlepšení kurzu. Na vyplnění evaluačního dotazníku byl vymezen čas 10 minut. Jednotlivé hodnocení respondentů jsem analyzovali, následně jsme tyto informace přepsali, z nichž vznikl základní materiál pro vypracování výzkumného šetření. Ten se dále zpracoval, proběhlo tzv. kódování textu, což nám umožnilo dále zpracovat do finálního vyhodnocení evaluačních dotazníků.

V praktické části bakalářské práce, kde analyzujeme jednotlivá data, jsme vybrali odpovědi z otevřených otázek evaluačního dotazníku, které byly nejzajímavější, nejčastější a jedinečné.



## 4.6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ EVALUAČNÍHO DOTAZNÍKU

Tato část bakalářské práce je zaměřena na interpretaci dat, které jsme získali z evaluačních dotazníků s pracovníky v Alza, a.s. showroomu v Holešovicích. Evaluační dotazník slouží jako nástroj ke zhodnocení a zpětné vazby lektorovi. Dotazník byl rozdán mezi dvanáct účastníků kurzu. Dotazovali jsme se čtyř pracovníků na pozici teamleader, dvou pracovníků na pozici senior prodejce a šesti prodejců. Respondenty označujeme zkratkou **T** pro teamleadera, **S** pro senior prodejce a **P** pro prodejce.

Na základě zhodnocení evaluačních dotazníků získáme zpětnou vazbu od účastníků vzdělávacího kurzu. Díky těmto výsledkům zjistíme, zdali má kurz smysl pro zúčastněné subjekty a eventuálně nám poskytne možné návrhy pro lepší efektivitu kurzu do budoucna. Na základě vyhodnocení evaluačního dotazníku jsme stanovili dílčí výzkumnou otázku: „Jaká je spokojenost a jaké jsou případné návrhy pro zlepšení efektivitu se vzdělávacím kurzem?“ abychom dospěli k hlavnímu cíli empirické části práce. Interpretaci dílčí výzkumné otázky se věnuje následující podkapitola.

### 4.6.1 JAKÁ JE SPOKOJENOST A JAKÉ JSOU PŘÍPADNÉ NÁVRHY PRO ZLEPŠENÍ EFEKTIVITY SE VZDĚLÁVACÍM KURZEM?

Touto dílčí výzkumnou otázkou zjišťujeme spokojenost s obsahem a praktickými aktivitami kurzu. Jelikož se kurz uskutečnil v dobře známém prostředí všech respondentů, pomohlo to celkově k příjemné atmosféře během vzdělávacího programu. Zda bude kurz kvalitní, to se bohužel nedá odhadnout. Má tři fáze přípravu, realizaci a hodnocení.

Na základě toho jsme se v rámci evaluačního dotazníku dotazovali respondentů ohledně využití základů dovedností komunikace získaných během kurzu, kde většina respondentů hodnotila známkou 3, jelikož se jednalo o první lektorův projekt takového charakteru a nezkušenosti. Jeden z respondentů poznamenal:

*„Na lektorovi byla vidět zapálenost do tématu, ale potřebuje více zpětné vazby, aby zdokonalil více tento vzdělávací kurz.“ (T1)*

Vytvořit vzdělávací kurz šitý na míru pro jedince s různými a rozdílnými zkušenostmi může být velice náročné pro začínajícího lektora. I přes to, že lektor udržoval oční kontakt, poznámky připravené do bodů, sledoval neverbální komunikaci zúčastněných a bylo jim věnováno dostatek času, lektor působil i tak na základě nervozity rozpačitě. Komunikace je výrobním nástrojem i pro lektora, proto je neustále třeba, aby se i on sám v ní zdokonaloval.

Teamleader T2 by byl rád, kdyby tento kurz naučil nové prodejce odbourat předsudky, protože to ovlivňuje jejich způsob prodávání a jednání se zákazníky. Teamleadeři se na tomto tvrzení shodli, jelikož je to největší nedostatek nových prodejců. Předsudek je tedy utvrzený názor či úsudek, který není založen na důvěryhodném poznání, ale na pouhém mínění či hypotéze. Zpravidla vychází z neoprávněného zobecnění nebo různého zjednodušení zkušenosti. (Plamínek, 1994, s. 26)

Všichni respondenti se shodli v odpovědi, že preferují kurz zaměřený spíše z praktického hlediska než z toho teoretického. Získávají tím reálnější pohled na každodenní situace v životě. Prodejce P3 se v evaluačním dotazníku do poznámky vyjádřil, že by uvítal, kdyby firma více investovala do rozvoje komunikačních schopností zaměstnanců, protože si sám není jist ve svých prodejních dovednostech. Dále byl velice zainteresován do metod inscenování, kdy si mohl vyzkoušet řešení každodenních situací v oblasti vyjednávání. Kdežto respondentka P2 poznamenala, že by uvítala více inscenací na téma řešení konfliktů, jelikož se na prodejní ploše setkává s nepříjemnými zákazníky, kteří přenášejí svá negativa na její osobu.

Jak již zmiňujeme v teoretické části bakalářské práce metodu inscenační chápeme jako učební úkol, kterého se musí účastník vykonat, jehož předmětem je charakteristika zpravidla nějakého člověka a jeho jednání, postojů atd. V této edukačně smyšlené dramatické inscenaci obvykle účinkuje více osob, které vstupují do vzájemných vztahů a jednání, které jedinci hrají. Další účastníci obvykle tuto inscenovanou hru sledují jako diváci s úkolem sledovat, co se v situaci odehrává. (Metodický portál RVP, online, cit. 2011 duben) Inscenační metoda slouží k tréninku specificky odborných, profesních nebo sociálních dovedností. V našem případě na efektivní řešení konfliktů, které zúčastnění uvítali a má pro ně zásadní význam při komunikaci se zákazníky, zaměstnanci a nadřízenými.

Závěrečná otázka v dotazníku se zaměřila na očekávání zúčastněných, do jaké míry byl zrealizován obsah a cíl kurzu. Respondent S1 a P6 uvedli v otevřené otázce, že je nejlepší chodit na kurz bez jakéhokoliv očekávání, jelikož to může ovlivnit způsob vnímání celého kurzu a přijímání vědomostí od lektora. Účastníci se shodli s naplněním obsahu kurzu známkou 2. Opět v tom hrála do jisté míry nezkušenost lektora. Po ukončení kurzu zaměstnanci hovořili o předchozích absolvovaných kurzech, kterými v rámci zaměstnání prošli a shodli se, že ne každý kurz byl pro ně efektivní či jim nepřinesl nic přínosného.

## 4.7 SHRUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI

Cílem empirické části bakalářské práce bylo vytvořit a experimentálně ověřit vzdělávací program, který byl zacílen na rozvoj komunikačních dovedností, zefektivnit je ve formách verbálních i neverbálních, zlepšit účastníkovi naslouchací návyky, analyzovat komunikační proces, eliminovat bariéry v komunikaci, zdokonalit kultivovanost projevu a vystupování a následně zjistit spokojenost účastníků s navrhovaným kurzem. Na základě škálového evaluačního dotazníku s otevřenými otázkami jsme získali potřebné informace k dosažení hlavního cíle bakalářské práce. Všichni zúčastnění hodnotili celkovou strukturu a průběh kurzu známkou 2. Celkový dojem vzdělávacího programu závisel jak na zpracování didaktické přípravy, tak hlavně na samotném lektorovi. Tudíž náš předpoklad se pozitivně potvrdil, že většina účastníků byla spokojena s vybranými výukovými metodami během vzdělávacího programu.

Snažili jsme se najít odpověď na otázku, zda byl experimentálně navržený kurz efektivní. Chtěli jsme dokázat, že i začínající lektor je kompetentní v přípravě vzdělávacího programu pro zaměstnance největšího internetového obchodu v České republice. Zaměřili jsme se tedy hlavně na praktické schopnosti a dovednosti, které by si účastníci odnesli a mohli by je následně využít na pracovní ploše. Potvrdili jsme, že i lektor začátečník, který provede kvalitní přípravu vzdělávacího kurzu může naučit zkušenější jedince novým poznatkům a rozšířit jejich poznatky v oblasti komunikace.

Podněty, které jsme vyhodnotili na základě evaluačních dotazníků vyplněné dvanácti respondenty jsme došli k závěru, že efektivita tohoto kurzu přinesla účastníkům zlepšení v jejich mezilidských vztazích a snížení počtu nedorozumění. Naučili se prakticky využívat nově nabyté schopnosti na prodejní ploše se zákazníky, nadřizenými, a i v osobním životě.

## 4.8 NÁVRHY A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Autorka této bakalářské práce se věnovala vytvoření a experimentálnímu ověření vzdělávacího programu na rozvoj komunikačních dovedností. Na základě zpětné vazby z evaluačních dotazníků Pro zlepšení efektivity vzdělávacího programu má autorka této bakalářské práce pár návrhů a doporučení po praxi. Jak jsme již uvedli, zúčastnění by rádi uvítali více prakticky zaměřených vzdělávacích programů na rozvíjení komunikačních schopností a dovedností.

Co se týče výběru způsobilého lektora bychom doporučili určitá kritéria. Jako první pro splnění odborné způsobilosti jsme stanovili vzdělání, který by mělo být vzhledem k charakteru vzdělávacího kurzu vysokoškolské andragogického či filosofického směru. Odborná způsobilost lektora by měla být potvrzena platnými certifikáty pro jeho specializaci. Lektor by se i nadále měl vzdělávat v dané oblasti, kdy se měl minimálně jednou ročně zúčastnit odborného semináře na příslušnou problematiku. Velmi podstatným kritériem je zkušenost lektora, kdy jsme stanovili podmínku minimálně 3 let. Toto kritérium vychází z odborných knih. Další podstatnou složkou je zpětná vazba, která podmiňuje předchozí kritérium. Pro lektora je to nesmírně důležitým bodem, pomáhá mu v rozvoji jeho vlastních komunikačních schopností a dovedností.

Následující doporučení se vztahují k provádění vzdělávací akce, kdy by se měli sledovat tyto aspekty: dobré vystupování, kompetentnost lektora, umění sdělit teorii ve spojitosti s praxí, dobré vyjadřovací schopnosti, aktivitu lektora, dobrá motivace účastníků a schopnost vyjasnit pochybnosti účastníků. Tím chceme naznačit, že může dojít k situaci, kdy zúčastněný má velké zkušenosti v daném oboru a může dojít tak k rozporným pohledům na věc. Lektor by měl být způsobilý a adekvátně jednat.

Důležité je zmínit, že nejen kompetentní lektor a jeho dobré vystupování pomůže k úspěšnému provedení vzdělávacího programu, ale i to, jak samotný kurz začne, jak uvede a vymezí pravidla, průběh a závěr programu. Vše také závisí na tom, zda metody, které lektor zvolil pro daný vzdělávací kurz byly vhodně použity s ohledem na sdělování informací během kurzu. Podstatné je, že volba metod musí být optimální a efektivně aplikována s ohledem na zúčastněné.

Dále bychom chtěli doporučit, že by firma měla provádět identifikaci vzdělávacích potřeb nejen na úrovni pracovních týmu, ale i na úrovni jednotlivců. Identifikaci vzdělávacích potřeb by měl provádět zaměstnanec ve spolupráci teamleaderem, který je odpovědný danou směnu.

Organizace by měla v rámci své firemní kultury nebo v rámci nastavení procesů jasně vyslovit požadavek sledování efektivity vzdělávání. To velmi úzce souvisí s managementem firmy a její celkové kultury. Jelikož sledování efektivity vzdělávání je časově náročné není pravděpodobné, že firma bude sledovat přínosy vzdělávacího programu u každého zaměstnance. Dále je důležité stanovit, jaké faktory musí být sledovány ještě před realizací samotného vzdělávacího programu s dostatečnou časovou rezervou na to, aby mohli být výstupy relevantní.

I přes to vnímáme sledování efektivity vzdělávání jakožto důležitý faktor ovšem zaměření na tuto problematiku by přesáhlo rámec bakalářské práce.

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit efektivitu vzdělávacího kurzu na téma „Efektivní komunikace a zvládání konfliktu“ pro zaměstnance společnosti Alza, a.s., kteří mají komunikaci jako nedílnou součástí jejich pracovního života a z nich vyhodnotit podněty pro zlepšení vzdělávacího programu.

První kapitola práce pojednávala o vymezení pojmu vzdělávání dospělých, kde jsme si vymezili různé pohledy na tuto problematiku od různých autorů. Stanovili jsme specifika vzdělávání dospělých a jaká je celková motivace k dalšímu vzdělávání u dospělého člověka.

Druhá kapitola se věnovala představení metod vzdělávání dospělých, kde jsme si stanovili základní klasifikaci výukových metod, které jsme podrobně popsali dle autorů J. Maňáka a V. Švece, které jsme rozdělily na klasické výukové metody, aktivizační výukové metody a komplexní výukové metody. Následně jsme charakterizovali vybrané výukové metody a stručně je charakterizovaly. Zaměřili jsme se na seznámení metod jako takových a vysvětlení jejich funkcí a možného použití.

Třetí kapitola se zabývala samotným definováním aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých, kdy jsme charakterizovali jednotlivé aktivizační metody a na základě jejich zpracování jsme vypracovali vzdělávací program.

Empirická část práce se věnovala sestavení vzdělávacího programu na rozvoj komunikačních schopností a dovedností a následného experimentálního ověření. Dále zjištění spokojenosti s navrhovaným kurzem se zaměstnanci Alza, a.s. Nejprve jsme provedli stanovení cíle výzkumné části bakalářské práce, metodika zpracování empirické části práce, charakteristika organizace a výzkumných subjektů, výzkumné otázky a samotný popis vzdělávacího programu. Výstupem této části práce bylo, experimentálně ověřit vzdělávací program na rozvoj komunikačních kompetencí. Došli jsme k závěru, že lektor začátečník je kompetentní v sestavení vzdělávacího kurzu a předání podstatných informací zúčastněným.

Bylo zajímavé pozorovat přístup zkušenějších zaměstnanců a méně zkušených. Teamleadeři poskytli lektorovi hodnotné rady a nápady, jelikož sami mají již letité zkušenosti s vedením lidí.

Jednotlivé podkapitoly praktické části práce přinesly odpovědi na hlavní a dílčí výzkumnou otázku. Na základě výše popsaného lze konstatovat, že cíl práce byl naplněn a na základě návrhů a doporučení jsme předali zpětnou vazbu, která může pomoci zaměstnancům firmy pro lepší zvolení vzdělávacích kurzů a reflexi efektivity kurzů.



## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

BAKEŠOVÁ, M. *Celoživotní vzdělávání dospělých a distanční formy studia*. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2003. ISBN: 80-86579-10-7.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. *Psychologické základy vzdělání dospělých*. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ – ICV, 2007. Studijní texty.

BENEŠ, M. *Andragogika: filosofie-věda*. 1. vyd. Praha: Eurolex Bohemia, 2001. ISBN: 80-86432-03-3.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.

BENEŠ, M. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.

EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005. ISBN 80-7043-398-1.

GRECMANOVÁ, H. a E. URBANOVSKÁ. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2007. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-85783-73-5.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

JANKOVCOVÁ, M., J. KOUDELA a J. PRŮCHA. *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-23209-4.

KALOUS, J. a A. VESELÝ. *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1261-5.

KAZÍK, P. *Rukověť dobrého lektora: praktické tipy a návody pro začínající i zkušené přednášející*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-2453-9.

KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. 1. vyd. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

LINHART, J. *Člověk, svět, vědomí 2*. 1. vyd. Praha: SPN – Státní pedagogické nakladatelství. 1982. ISBN: 17-234-82.

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

- MAŇÁK, J. *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-002-6.
- MAŇÁK, J. a V. ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI Publishing, s.r.o., 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- NOVOTNÁ, J. a J. JURČÍKOVÁ. *Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-239-0.
- PALÁN, Z. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-03-8.
- PECINA, P. a L. ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.
- PETRÁČKOVÁ, V. a J. KRAUS. *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- PICHA, M. *Kritické myšlení a rekonstrukce argumentu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6730-1.
- PLAMÍNEK, J. *Řešení konfliktů a umění rozhodovat*. 1. vyd. Praha: Argo, 1994. ISBN 80-85794-14-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RABUŠICOVÁ, M. a L. RABUŠIC (ed.). *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. ISBN 978-80-247-1174-4.
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1174-4.
- SIKOROVÁ, Z. *Praktické problémy vysokoškolské výuky*. 1. vyd. Ostrava: Vysoká škola báňská – Technická univerzita, 2007. ISBN 978-80-248-1398-1.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKA, J. a kolektiv. *Základy pedagogiky dospělých*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-21636-6.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

VETEŠKA, J., T. VACÍNOVÁ a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2011. ISBN 978-80-7452-012-9.

ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0051-4.

ŽÁK, V. *Metody a formy výuky: hospitační arch*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-61-3.

#### **Seznam použitých zahraničních zdrojů**

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. 2. nezm. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000. ISBN 80-223-1469-2.

KOŽUCHOVÁ, M. *Rozvoj technickej tvorivosti*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 1995. Vysokoškolské skriptá. ISBN 80-2230-967-2.

## Seznam použitých internetových zdrojů

BORÁK, M. *Situační metody*. Pedagogika. [online]. © 1969 [cit. 2020 leden]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=9589&lang=cs>.

KOŽUCHOVÁ, M. a E. KORČÁKOVÁ. *Využití didaktické hry*. Komenský [online]. 1998, roč. 122, č. 5/6 (cit. 2019-12-28). Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>. ISSN 0323-0449.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Průvodce dalších vzděláváním*. [online]. © 2010 [cit. 2010 leden]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/pruvodce-dalsim-vzdelavanim>.

MENDELOVA UNIVERZITA V BRNĚ. *Definice komunikace, její funkce a typy*. [online] © [cit. 2020 únor]. Dostupné z: <https://is.mendelu.cz/eknihovna/opory/index.pl?cast=45102>.

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Frontální výuka*. [online]. © 2011 [cit. 2011 duben]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/F/Frontalni\\_vyuka](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/F/Frontalni_vyuka).

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Inscenační metoda*. [online]. © 2011 [cit. 2011 duben]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/I/Inscenačn%C3%AD\\_metoda](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/I/Inscenačn%C3%AD_metoda).

METODICKÝ PORTÁL RVP. *Projektová výuka*. [online]. © 2011 [cit. 2011 duben]. Dostupné z: [https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický\\_lexikon/P/Projektová\\_výuka](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogický_lexikon/P/Projektová_výuka).

SOKRATOVSKÉ ROZHOVORY. *O metodě*. [online]. © 2018 [cit. 2018 leden]. Dostupné z: <https://www.socraticdialogue.org/o-metode/>.

SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ. *Experiment*. [online]. © 2018 [cit. 2018 listopad]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Experiment>.

## **SEZNAM ZKRATEK**

P - Prodejce

T - Teamleader

S - Senior prodejce

# SEZNAM TABULEK

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Harmonogram vzdělávacího kurzu.... **Chyba! Záložka není definována.**

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Evaluační dotazník .....	I
--------------------------------------	---

## Příloha A – Evaluační dotazník

### Evaluační dotazník

Vážení účastníci, chtěli bychom Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku. K příslušným položkám dotazníku přiřaďte body ze stupnice 1 až 5, které nejlépe odpovídají Vašemu názoru, přičemž hodnotíme jako ve škole, nejvyšší hodnocení číslo 1 a nejnižší hodnocení představuje číslo 5. V rámci slovního komentáře můžete vyjádřit odůvodnění, doporučení lektorovi. Vaše odpovědi využijeme k dalšímu zlepšování kvality našeho kurzu. Za vyplnění předem děkujeme.

#### 1. Téma kurzu odpovídalo Vaším aktuálním potřebám.

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

#### 2. Využijete vědomosti a dovednosti z kurzu Vy sám/sama ve své praxi?

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

**3. Z hlediska zastoupení teoretických a praktických informací byl kurz spíše teoretický (volte 1), vyvážený (volte 3) nebo prakticky orientovaný (volte 5).**

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

#### 4. Do jaké míry splnil kurz Vaše očekávání? Vyjádřete míru spokojenosti.

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5



**5. Do jaké míry byl podle Vás naplněn cíl a obsah kurzu?**

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

**6. Vyjádřete míru spokojenosti s organizačním zajištěním kurzu.**

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

**7. Vyjádřete Váš názor na celkovou úroveň kurzu.**

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

**8. Jaké byste měli připomínky či návrhy ke kurzu?**

**9. Jaké informace jste na kurzu postrádali?**

## Hodnocení lektora

### 1. Lektor podal odborné téma srozumitelnou formou.

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

### 2. Byla lektorka odborníkem na dané téma?

Nejvyšší hodnocení			Nejnižší hodnocení	
1	2	3	4	5

Pozn.:

**Děkujeme za Váš čas a vyjádřené názory.**

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Tereza Kačkošová**

**Obor: Vzdělávání dospělých**

**Forma studia: prezenční**

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

**Rok: 2020**

**Počet stran textu bez příloh: 55**

**Celkový počet stran příloh: 3**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 34**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2**

**Počet internetových zdrojů: 9**

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