

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



**Česká
zemědělská
univerzita
v Praze**

Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých

Bakalářská práce

Autor: Lucie Charvátová

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Votava, Ph. D.

2021

Zadávací list

Zadávací list

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

Aktivizační metody ve vzdělávání dospělých

vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V dne

.....

(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucímu práce Mgr. Jiřímu Votavovi, Ph.D. za poskytnutí cenných rad a podnětů k tvorbě bakalářské práce.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývala aktivizačními metodami ve vzdělávání dospělých. Cílem bakalářské práce bylo popsat pomocí odborné literatury aktivizační metody a navrhnout konkrétní aktivizační metody zjišťující očekávání a potřeby účastníků ve vzdělávání dospělých. V teoretické části byl vymezen pojem andragogika a popsána současná terminologie a systém vzdělávání dospělých. Dále byl definován pojem androdidaktika, ve které byly zmíněny zvláštnosti vzdělávání dospělých. Na základě prostudované literatury byly aktivizační metody zasazeny do kontextu klasifikace výukových metod a forem výuky. Poslední kapitola teoretické části byla věnována charakteristice aktivizačních metod, jejich klasifikaci a detailnímu popisu jednotlivých aktivizačních metod. V praktické části byly vybrány jako nejvhodnější diskusní metody pro zjištění očekávání a potřeb účastníků vzdělávání. Následně byly metody rozděleny do 3 kategorií (zjištění očekávání před vzdělávací akcí, spojení zjišťování očekávání s představením, samostatné zjišťování očekávání). Celkem bylo vytvořeno a detailně popsáno 7 metod zjišťující očekávání účastníků vzdělávání pro využití ve vzdělávání dospělých. U každé metody byly stanoveny: cíle, postup činnosti, potřebné pomůcky, možné modifikace, výhody a nevýhody.

Klíčová slova

aktivizační metody, vzdělávání dospělých, andragogika

Abstract

This bachelor thesis was focusing on the activation methods in adult education. The aim of this bachelor thesis was described activation methods by literature and construct concrete activation methods, which would investigate the expectation and needs of participants in adult education. The thesis was divided into several parts. In the theoretical part, the term andragogy was defined, also the current terminology and approach to adult education were described. Furthermore, the term androdidactics was defined, while the specifics of adult education were mentioned. Based on the literature review the activation methods were placed in the context of classification of educational methods and form of education. The last chapter of the theoretical part was dedicated to the definition of activation methods, their classification and detail descriptions of chosen activation methods. In the practical part I chose the discussion methods as the most suitable for finding expectations and needs of the participants of education. Afterwards the methods were divided into 3 categories (finding expectations before the education activity, combining expectations with performance, separate determination of expectations. Overall there were created and details described 7 methods, finding expectations of the participants of the education programs to be used in the At each method were determined: objectives, process of the activity, tools needed, possible modifications, and pros and cons.

Keywords

activation methods, adult education, andragogy

OBSAH

ÚVOD.....	11
CÍL A METODIKA.....	12
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Vzdělávání dospělých.....	13
1.1 Vznik andragogiky	13
1.2 Vznik andragogiky a vzdělávání dospělých v českých zemí	13
1.3 Současné vzdělávání dospělých	14
1.4 Vzdělávání dospělých a celoživotní učení	15
1.5 Další vzdělávání	16
1.5.1 Další profesní vzdělávání.....	17
1.5.2 Zájmové vzdělávání.....	18
1.5.3 Občanské vzdělávání	19
1.6 Funkce vzdělávání dospělých	19
2 Didaktika vzdělávání dospělých.....	21
2.1 Zvláštnosti vzdělávání dospělých	21
2.2 Formy vzdělávání dospělých.....	22
2.2.1 Klasifikace forem vzdělávání dospělých	23
2.2.2 Frontální výuka	24
2.2.3 Individuální forma výuky	25
2.2.4 Individualizovaná forma výuky	25
2.2.5 Samostatná práce	25
2.2.6 Skupinová výuka.....	26
2.2.7 Projektová výuka	27
2.3 Metody vzdělávání dospělých.....	27

2.3.1	Funkce výukových metod.....	28
2.3.2	Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých.....	29
2.3.3	Vyprávění.....	32
2.3.4	Vysvětlování.....	32
2.3.5	Přednáška.....	33
2.3.6	Práce s textem.....	33
2.3.7	Rozhovor.....	33
2.3.8	Předvádění a pozorování.....	34
2.3.9	Práce s obrazem.....	34
2.3.10	Instruktaž.....	34
2.3.11	Napodobování.....	34
2.3.12	Manipulování, laborování, experimentování.....	35
3	Aktivizační metody.....	36
3.1	Klasifikace aktivizačních metod.....	37
3.2	Problémové vyučování.....	38
3.2.1	Metoda černé skříňky.....	40
3.2.2	Metoda konfrontace.....	40
3.2.3	Úlohy na předvídaní.....	41
3.3	Hry.....	41
3.3.1	Otázková hra.....	42
3.3.2	Pexeso.....	43
3.4	Diskusní metody.....	43
3.4.1	Brainstorming.....	44
3.4.2	Brainwriting.....	45
3.4.3	Rounds (kolečka).....	45

3.5	Situační metody.....	46
3.6	Inscenační metody.....	46
3.7	Speciální metody.....	47
3.7.1	Balík došlé pošty.....	47
3.7.2	Icebreakers.....	48
PRAKTICKÁ ČÁST		49
4	Charakteristika připravených aktivizačních metod	49
4.1	Zařazení do vzdělávací akce	49
4.2	Zahájení vzdělávací akce	49
4.3	Přínosy zjišťování očekávání	49
5	Vhodné metody	51
5.1	Diskusní metody.....	52
5.1.1	Zjištění očekávání před vzdělávací akcí	52
5.1.2	Spojení zjišťování očekávání s představováním účastníků	53
5.1.3	Samostatné zjišťování očekávání.....	56
ZÁVĚR		59
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		Chyba! Záložka není definována.
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK		62

ÚVOD

Vzdělávání dospělých je v posledních letech velice populární. V nabídce nalezneme veliký výběr různorodých vzdělávacích akcí pro dospělé. I když vzdělávání dospělých se stává běžným procesem, stále se často setkáváme s tradičními metody výuky, které nebývají vždy nejvhodnějším nástrojem. Na trhu se však vyskytují i kurzy, které aktivizující metody využívají v prospěch účastníků vzdělávání.

Téma aktivizační metody ve vzdělávání dospělých jsem si vybrala na základě svých vlastních zkušeností s různými vzdělávacími kurzy. V časovém horizontu 3 let jsem absolvovala kurz zdravotníka zotavovacích akcí u dvou různých vzdělávacích organizací. Jeden z kurzů byl veden klasickým výkladem, který se opíral o promítanou prezentaci. V tomto kurzu bylo zařazené minimum aktivizačních činností. Probíhal nácvik pouze pár nezbytných činností, které byly společně zařazeny do jednoho odpoledne, tudíž průběžně neaktivizovaly účastníky. Druhý absolvovaný kurz byl naprostým opakem již zmíněného. Lektori skvěle pracovali s naší pozorností a časovým rozvržením jednotlivých bloků. V rámci kurzu byly zařazeny icebreakers, nácviky, simulace, problémové úlohy a další aktivizující metody. Z tohoto kurzu jsem odcházela s dobrým pocitem, že jsem schopna poskytnout první pomoc. Tehdy po absolvování kurzu jsem si uvědomila zásadní rozdíly mezi tradičními metody výuky a aktivizujícími metody.

Účastník vzdělávací akce, na které jsou využívány aktivizující metody, si pamatuje mnohem více informací, poznatků a občas i zážitků než účastník akce s klasickými výukovými metodami. Pokud si účastník odnáší z kurzu předem stanovené poznatky, jedná se o efektivní vzdělávací akci a dobře využitý čas.

CÍL A METODIKA

I když význam vzdělávání dospělých v poslední době trvale stoupá, stále se v praxi využívají tradiční metody výuky, které nejsou vždy dostatečně efektivní. V odborné literatuře jsou přitom dobře popsány metody, které pasivní příjem informací nahrazují aktivními způsoby učení. Cílem práce bylo nabídnout lektorům nástroje, které zvýší efektivitu vzdělávání dospělých. Pokud bude vzdělávání efektivní, bude zájem o vzdělávání dospělých vzrůstat.

Obsah bakalářské práce měl lektorům přiblížit aktivizující metody ve výuce. Teoretická část práce byla zaměřena na popis zvláštností vzdělávání dospělých a na charakteristiku aktivizujících metod. Taktéž nabídla lektorům konkrétní aktivizační techniky. Cílem praktické části bylo navrhnout vzdělávací metody zjišťující očekávání a potřeby účastníků.

V dnešní době jsou dospělí vedeni z různých stran ke zvyšování kvalifikací a absolvování různých vzdělávacích programů. Vzdělávání dospělých je mnohem rozšířenější než dříve. Zvýšením zájmu o vzdělávání dospělých, se zvyšují nároky na vzdělávací programy. Místo tradičních metod výuky se začínají preferovat efektivnější metody, především metody aktivizační.

V teoretické části práce byl charakterizován systém vzdělávání dospělých se zřetelem na věkově specifické zvláštnosti této cílové skupiny. Dále byly pomocí odborné literatury popsány aktivizující metody v kontextu ostatních vzdělávacích metod.

Praktická část obsahuje soubor několika aktivizačních metod využitelných pro stanovení očekávání a vzdělávacích potřeb účastníků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vzdělávání dospělých

Pro vzdělávání dospělých můžeme využít i modernější termín andragogika (Beneš, 2014, s. 11). Pojem andragogika je odvozen z řeckého slova aner, andros – muž a ago – vésti (Palán, 1997, s. 11).

Definice pojmu andragogika najdeme několik. Palán (1997, s. 11) charakterizuje andragogiku jako „vědu o výchově dospělých, vzdělávání dospělých a péči o dospělé, respektující všestranné zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací, a enkulturací“. S jinou definicí se můžeme setkat u Beneše (2014, s. 11), který na andragogiku nahlíží ze dvou pohledů. Jednak andragogiku chápe jakožto vědní obor o výchově a vyučování, který se zabývá veškerými hledisky vzdělávání a učení se dospělých. Druhým pohledem nahlíží na andragogiku jako na obor studijní v oblasti pedagogických věd, kterým procházejí budoucí odborníci na vzdělávání dospělých. Zjednodušeně tedy můžeme říct, že andragogika je vědní obor, který se zabývá všemi aspekty vzdělávání dospělých (Beneš, 2014, s. 11).

1.1 Vznik andragogiky

Pojem andragogika byl poprvé použit v díle Platónovo učení o výchově autorem Alexandrem Kappem (1799-1869). Německý vysokoškolský učitel Kapp nazval jednu z kapitol Andragogika neboli vzdělávání v každém věku. Kniha s touto kapitolou vyšla roku 1833. Kapitolou položil autor díla základy nové disciplíny andragogice. Novým názvem pro vzdělávání v dospělém věku chtěl Kap oddělit vzdělávání dospělých od pedagogiky (Palán a Langer, 2008, s. 23).

1.2 Vznik andragogiky a vzdělávání dospělých v českých zemích

Dle Beneše (2014, s. 29) kořeny českého vzdělávání dospělých ovlivnil humanismus myšlenky osvícenství, filantropismus, romantismus, národnostní myšlení, liberalismus, konzervatismus, náboženské představy, národní obrození, boj o český jazyk jako jazyk úřední, vznik měšťanstva, proletariátu, české inteligence a nástup průmyslové revoluce. Veteška (2016, s. 17) přisuzuje položení základů andragogiky

v českých zemí právě národnímu obrození, kdy docházelo k postupnému rozvoji vzdělanosti za snahy národních buditelů. I Palán a Langer (2008, s. 28) se ve svých publikacích zmiňují o velkém vlivu národního obrození na vznik vzdělávání dospělých.

Největší nárůst institucí vzdělávající dospělé je zaznamenán po legislativní změně v Živnostenském zákonu ke konci 20. století. Vzdělávání dospělých se stalo volnou živností. Nyní není potřeba mít jakékoliv odbornosti či praxi v oboru. Ve vzdělávání dospělých fungují tržní principy (Palán a Langer, 2008, s. 30).

Různé činnosti řízení zastřešují občanská sdružení. V oblasti vzdělávání dospělých působí: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR (AIVD ČR), Česká asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV), Asociace trenérů a konzultantů managementu (AKTM) a další (Palán a Langer, 2008, s. 30).

1.3 Současné vzdělávání dospělých

Vzdělávání dospělých je vzdělávací proces, ve kterém se vzdělává dospělá populace. Do vzdělávání dospělých můžeme zařadit všechny tyto vzdělávací aktivity: řádné školské vzdělávání dospělých, další vzdělávání a vzdělávání seniorů (Palán, 1997, s. 130).

„Vzdělávání dospělých je v současné době významným tématem a můžeme konstatovat, že v současnosti nabývá na stále větší důležitosti zejména v oblasti personální politiky. Vzdělávání je důležitým činitelem ekonomického růstu a výrazně ovlivňuje konkurenci schopnost na trhu práce, proto je pro mnoho lidí vzdělání důležité a dá se říct, že vzdělávání dospělých je trendem i nutností dnešní doby“ (Zormanová, 2017, s. 21).

Beneš se ve svých knihách shoduje s autorkou Zormanovou. Dle Beneše (2014, s. 35) je v dnešní době vzdělání určitou prestiží, která motivuje lidi k dalšímu vzdělávání. Samotné firmy a organizace si řídí vzdělávání sami v rámci personálního oddělení. Mění se i obsah vzdělávání. Všeobecné a zájmové kurzy jsou utlačovány kurzy se ziskem profesních kvalifikací a kompetencí. Vzdělávání není pouze státní a firemní záležitostí. Vzdělávání se v dnešním světě stalo zbožím, které můžeme mít veliké zisky a je po něm poptávka (Beneš, 2014, s. 35-36).

1.4 Vzdělávání dospělých a celoživotní učení

Každý z autorů celoživotní učení popisuje různými definicemi. Veteška (2016, s. 95) charakterizuje celoživotní učení jako souhrn všech vzdělávacích aktivit proběhlých během života. Palán a Langer (2008, s. 101) popisují celoživotní učení jako různé cesty, kterými můžeme získat stejné kvalifikace a kompetence během celého života. Zormanová (2017, s. 21) uvádí, že celoživotní učení je neustálé učení, které nemusí probíhat pouze v institucích, ale probíhá i v neorganizovaných podobách, kterými jsou učení při práci či samostatné učení. Všichni autoři kladou důraz na fakta, že celoživotní učení probíhá v průběhu celého života a zahrnuje různé možnosti vzdělání. Do celoživotního učení můžeme zařadit formální vzdělávání, neformální vzdělávání i informální učení (Palán a Langer, 2008, s. 101).

Mezi formální vzdělávání zařazujeme vzdělávání, které probíhá ve vzdělávacích institucích – školách. Toto vzdělávání je legislativně vymezeno. Skládá se z navazujících stupňů vzdělání. Jedná se o základní, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání (Palán a Langer, 2008, s. 101).

Neformální vzdělávání, jak již z názvu vyplývá, probíhá mimo formální vzdělávání. Není realizované ve školském systému. Většinou probíhá v zaměstnáních, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích, školách a dalších organizacích (Palán a Langer, 2008, s. 101). V rámci neformálního vzdělávání účastníci nezískají stupeň vzdělání, nýbrž získají nové dovednosti, zkušenosti, vědomosti a kompetence. Do neformálního vzdělávání řadíme rekvalifikační kurzy, přednášky a krátkodobá školení (Zormanová, 2017, s. 23).

Poslední informální vzdělávání je neorganizované a nesystematické. Informálním vzděláním se myslí například dozvídání se nových poznatků z televizního vysílání (Palán a Langer, 2008, s. 101). Palán a Langer (2008, s. 101) definují informální učení jako „proces získávání vědomostí, osvojování si dovedností a postojů z každodenních činností v pracovním prostředí, v rodině a ve volném čase.“

Celoživotní učení obsahuje všechny etapy života. Zormanová (2017, s. 22) rozlišuje tyto etapy celoživotního učení:

- „předškolní výchova a vzdělávání,

- všeobecné vzdělávání a výchova po dobu povinné školní docházky,
- všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích,
- profesní vzdělávání na úrovni středoškolského vzdělávání,
- profesní vzdělávání na úrovni vysokoškolského vzdělávání,
- vzdělávání dospělých“.

Strukturu celoživotního učení Palán a Langer (2008, s. 95) znázornili do následující tabulky.

Tabulka 1 - struktura celoživotního učení

CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (UČENÍ)		
VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE	VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	
	VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH ZŠ,SŠ,VOŠ,VŠ	DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ (viz další tabulka)

Zdroj: Palán a Langer, 2008, s. 95

1.5 Další vzdělávání

Další vzdělávání je jedním ze 3 základních prvků celoživotního učení. Navazuje na počáteční vzdělávání. Další vzdělávání však představuje časově mnohem delší etapu. Jedinec nejprve tedy absolvuje počáteční vzdělání (základní, střední, vyšší odborné nebo vysokoškolské vzdělání), vstoupí na pracovní trh a následně může podstoupit další vzdělávání (Veteška, 2016, s. 107).

Zormanová (2017, s. 30) definuje další vzdělávání jako „vzdělání, které následuje po absolvování počátečního vzdělání“. S touto jednoduchou definicí se shoduje i Veteška (2016, s. 107), který přikládá velice jednoduchou definici zákona. Zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání z roku 2016 (§ 2 zákona č. 179/2006 Sb.) vymezuje další vzdělávání takto: „V tomto zákoně se rozumí dalším vzděláváním vzdělávací aktivity, které nejsou počátečním vzděláváním“ (Česká republika, b.r.).

Další vzdělávání rozlišuje 3 druhy vzdělání:

- (další) profesní vzdělávání,
- zájmové vzdělávání,
- občanské vzdělávání (Palán a Langer, 2008, s. 96).

Palán a Langer (2008, s. 95) nabízí přehledné grafické znázornění členění dalšího vzdělávání.

Tabulka 2 - členění dalšího vzdělávání

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ		
(DALŠÍ) PROFESNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	OBČANSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ
KVALIFIKAČNÍ		
REKVALIFIKAČNÍ		
NORMATIVNÍ		

Zdroj: Palán a Langer, 2008, s. 95

1.5.1 Další profesní vzdělávání

Další profesní vzdělávání obsahuje „všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému“ (Palán a Langer, 2008, s. 96). Setkáme se také s označením další odborné vzdělávání nebo profesní vzdělávání dospělých (Rabušicová a Rabušic, 2008, s. 114). Další profesní vzdělávání ovlivňuje pracovní zařazení a uplatnění člověka. Hlavním cílem je udržování způsobilosti jedince k výkonu konkrétní profese, jelikož nároky a kvalifikace jsou zvyšovány. V další profesní vzdělávání můžeme rozlišovat:

- kvalifikační,
- rekvalifikační,
- normativní vzdělávání (Palán a Langer, 2008, s. 96).

Petr Novotný (2008, s. 115) však uvádí, že se nejběžněji setkáváme s těmito druhy vzdělávání: podnikové vzdělávání, rekvalifikační vzdělávání, odborné zaměřené studium při zaměstnání.

Do kvalifikačního vzdělání řadíme všechny vzdělávací kurzy a akce, které mají za cíl rozšířit stávající kvalifikaci. Setkáváme se s pojmy: prohlubování kvalifikace, zvyšování kvalifikace, zaškolení a zaučení (Palán a Langer, 2008, s. 96). Do této skupiny patří například doplňující pedagogické vzdělání či doktorandské studium (Zormanová, 2017, s. 36).

Rekvalifikační vzdělávání změní absolventovy jeho profesní kvalifikaci. Důvodem ke změně kvalifikace často bývá neuplatnitelnost původní kvalifikace či zdravotní důvody (Palán a Langer, 2008, s. 97). Setkáme se s různými typy rekvalifikací: předkvalifikační kurzy, specifické rekvalifikace, nspecifické rekvalifikace, doplňkové rekvalifikace a zaměstnanecké rekvalifikace (Zormanová, 2017, s. 36).

Poslední třetí skupinou dalšího vzdělávání je vzdělávání normativní. Jedná se o kurzy, které jsou podloženy zákonnou normou. Jedná se například o svářečské kurzy, vazačské a jeřábnické kurzy či „vyhlášku 50“ u elektro profesí (Palán a Langer, 2008, s. 98).

1.5.2 Zájmové vzdělávání

Michal Šerák (2009, s. 50) zájmové vzdělávání definuje jako „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníků, směřující k saturaci jejich zájmů“. Zájmové vzdělávání dotváří osobnost a naplňuje potřebu seberealizace. Nabídka zájmového vzdělávání je velice široká, zahrnuje nespočet oblastí. Jedná se například o tyto oblasti: kulturní, etické, náboženské, sportovní, filozofické a další oblasti (Palán a Langer, 2008).

Přes široký záběr zájmového vzdělávání se setkáme se společnými charakteristiky. Michal Šerák (2009, s. 52) uvádí tyto „charakteristiky zájmového vzdělávání:

- zájem,
- volný čas,
- dobrovolnost,
- svoboda výběru,

- místní příslušnost,
- uspokojení potřeb,
- pestrost obsahu,
- neutilitárnost,
- otevřenost,
- aktivita“.

Za zájmové vzdělávání považujeme i sebevzdělávání, které je například podpořeno různými informačními zdroji. Do skupiny neformálního vzdělávání můžeme zařadit většinu zájmových kurzů, které se odehrávají v různých zájmových organizacích. V zájmovém vzdělávání se setkáme také se zástupci formálního vzdělávání. Jedná se například o univerzitu třetího věku specializovanou na zájmové vzdělávání seniorů (Palán a Langer, 2008, s. 100).

1.5.3 Občanské vzdělávání

Obsahem občanského vzdělávání je znalost práva. Jedná se zejména o práva a povinnosti občana. Dále se jedná o občanské chování, znalost práva a povinností v rolích občanských, společenských a politických (Zormanová, 2017, s. 40). Občanské vzdělávání pojímá tuto problematiku: etickou, estetickou, právní, ekologickou, všeobecně vzdělávací, zdravotnickou, tělovýchovnou, filozofickou, náboženskou, politickou, občanskou a sociální (Palán a Langer, 2008, s. 98).

1.6 Funkce vzdělávání dospělých

Zormanová (2017, s. 23) v knize Didaktika dospělých tvrdí, že vzdělávání dospělých „plní řadu funkcí, neboť jeho prostřednictvím člověk získává určité znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace a kompetence, ale také je mu přidělen určitý sociální status. Funkce vzdělávání dospělých nám popisují jeho základní smysl a vymezují jeho nejobecnější cíle.“

Zormanová (2017, s. 23) konkrétně vymezuje 3 funkce vzdělávání dospělých:

- „humanizační,
- integrační,
- kvalifikační“.

Barták (2008, s. 25) zmiňuje větší množství funkcí, které vzdělávání dospělých může naplňovat. Dle jeho názoru, záleží na potřebách a cílech dané vzdělávací akce, která může některé funkce upozadit či upřednostnit před jinými funkcemi (Barták, 2008, s. 25).

Barták (2008, s. 25) uvádí k funkcím od Zormanové ještě tyto funkce vzdělávání dospělých:

- „komunikační,
- sociálně adaptační,
- esteticko-formativní,
- rekreativní“.

2 Didaktika vzdělávání dospělých

Didaktika vzdělávání dospělých neboli také androdidaktika se zabývá především specifiky didaktického procesu vzdělávání dospělých. Orientuje se především na teorii a praxi výuky, vyučování, učení a vzdělávání dospělých (Veteška, 2016, s. 168).

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 19) andragogickou didaktiku zjednodušeně charakterizuje jako „didaktiku vzdělávání dospělých, která se zaměřuje na učební proces, činnosti učitele ve výuce dospělých.

Slovo didaktika je odvozeno z řeckého slova didaskó, které v překladu znamená učím. Didaktika, základní disciplína pedagogiky, je zkráceně popisována jako teorie vzdělávání, učení a vyučování (Palán a Langer, 2008, s. 127).

2.1 Zvláštnosti vzdělávání dospělých

Počátek dospělosti můžeme každý z nás vnímat odlišně. Pokud dospělost datujeme od okamžiku plné svéprávnosti, hovoříme o období po osmnáctých narozeninách. Někdo by mohl říct, že člověk je dospělým, když se stane finančně nezávislým.

Z hlediska psychologie začíná dospělost obdobím časně dospělosti, které obsahuje jedince od 20. do 25. až 30. roku života. Časná dospělost je obdobím seberealizace a osobní zralosti. Další etapu nazýváme střední dospělostí (30. – 45. let). Vyznačuje se rodinným životem a profesním uplatněním. Třetí období dospělosti je pozdní dospělost, která se datuje mezi 45. rokem a 60. až 65. rokem života. Lidé v tomto věku, se většinou vrací k sobě samým, prožívají odchod dětí z domova a prožívají změny v pracovním životě (Zormanová, 2017, s. 43).

Martin Kopecký (2008, s. 11) se domnívá, že vzdělávání dospělých si je velmi blízké s rozvojem lidského potenciálu. Dospělí se většinou vzdělávají ze své iniciativy, chtějí se zlepšovat a být lepšími.

Kopecký (2008, s. 11) vzdělávání dospělých porovnává s vzděláváním dětí a mládeže. Upozorňuje na vyspělost, zralost, samostatnost a zodpovědnost dospělých. Tyto vlastnosti u dětí a mládeže obvykle nenalezneme. Na rozdíl od povinné školní docházky dětí se dospělí většinou vzdělávají dobrovolně a ze své vlastní vůle. Zásadním odlišností je tedy dobrovolnost, která zásadně mění přístup ke vzdělávání.

Přístup k věcem povinným a dobrovolným je odlišný. Dospělí jedinci během svého života nasbírají velké množství zkušeností, které je ovlivňují a mění. Zkušenosti jsou dalším specifikem této věkové skupiny (Kopecký, 2008, s. 11).

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 44) taktéž porovnává vzdělávání dospělých se vzděláváním dětí a mládeže. Dospělí dle Zormanové (2017, s. 44) mají „rozdílný postoj ke vzdělávání, k učiteli, obsahu a cíli výuky“. Dospělí žáci se většinou charakterizují aktivním přístupem ve výuce a diskusi. Již zmiňované zkušenosti mnohdy převyšují zkušenosti lektora, který by měl dávat větší prostor studentům k zapojení do výuky.

Více vypsaná specifika jsou spíše pozitivní. Setkáváme se, ale i s negativními specifiky vzdělávání dospělých. Dospělí na základě zkušeností mají své vlastní názory, které jsou utvrzovány mnohem delší dobu než zkušenosti dětí. Dospělý člověk nemá ve zvyku zcela poslouchat učitele a přijímat bez námitek všechny jeho informace. Některé přijímané informace dospělý jedinec přijme, jiné má potřebu ověřovat a s některými zcela nesouhlasí a nepřijímá je (Zormanová, 2017, s. 44).

Dále Zormanová (2017, s. 44) upozorňuje na charakteristické změny v tělesné a psychické oblasti. S postupným věkem se zhoršuje zrak a sluch. V oblasti motoriky začíná člověk zpomalovat své pohyby. V psychické oblasti dochází ke změnám paměti, u dospělých postupně ochabuje krátkodobá paměť. Dospělý jedinec je ovlivněn svými zkušenosti, které působí na vnímání. Vnímání také ztrácí na své rychlosti, naopak rychleji dochází k unavitelnosti organismu.

2.2 Formy vzdělávání dospělých

Kalhous (2002, s. 293) vymezuje pojem formy výuky jako „uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele a žáků při vyučování“. Můžeme se také setkat s označením didaktické formy či organizační formy vzdělávání (Zormanová, 2017, s. 117). Palán (Palán, b.r.) uvádí velice podobnou definici, formy vzdělávání dospělých charakterizuje jako „souhrn organizačních opatření a uspořádání výuky (vzdělávání) při realizaci určitého vzdělávacího procesu“.

Dle Palána a Langer (2008, s. 152) dochází k častým záměnám pojmů forma, metoda a typ (druh) vzdělávání. Forma vzdělávání označuje vnější organizační uspořádání vzdělávání. Metody jsou konkrétní nástroje používané ve vzdělávání. Typ studia rozdělujeme takto: prezenční, distanční, kombinované, dálkové, večerní a externí studium.

2.2.1 Klasifikace forem vzdělávání dospělých

Každý z autorů odborné literatury klasifikuje formy vzdělávání dospělých po svém. Jednu z klasifikací uvádí Šerák (2009, s. 77).

Běžné rozdělení vzdělávacích forem:

- „prezenční,
- distanční,
- kombinované formy“ (Šerák, 2009, s. 77).

Další možné dělení vzdělávacích forem:

- „individuální,
- skupinové,
- frontální,
- smíšené“ (Šerák, 2009, s. 77).

Dle Šeráka (2009, s. 77) lze rozlišovat i formy:

- „kooperativní,
- participativní,
- individualizované“.

Palán a Langer (2008, s. 151) uvádí klasifikaci forem z několika hledisek:

- délka trvání:
 - vyučovací hodina, vyučovací modul (45, 60, 90 minut),
 - delší časový úsek (den, týden) či frekvence aktivity.
- prostředí výuky:
 - na pracovišti či mimo pracoviště,
 - v přírodě,
 - v místnosti,

- apod.
- organizační uspořádání vzdělávaných:
 - přímá interakce (individuální, skupinové, kooperativní, participativní či individualizované),
 - nepřímá interakce (e-learning).
- zaměření vzdělávacího procesu:
 - kvalifikační kurzy,
 - rekvalifikační kurzy,
 - zájmové vzdělávání,
 - občanské vzdělávání.

Jaroslav Mužík (2004, s. 56-58) diferencuje formy vzdělávání dospělých takto:

- přímá forma (prezenční),
- distanční forma vzdělávání,
- kombinovaná forma,
- sebevzdělávání.

Palán (Palán, b.r.) za nejobvyklejší formy vzdělávání dospělých považuje:

- „nástupní školení,
- nástupní řízená praxe absolventů škol,
- zaškolení,
- zaučení, doškolení,
- prohlubování kvalifikace,
- zvyšování kvalifikace,
- rekvalifikace“.

Klasifikace forem vzdělávání dospělých je různorodá. Zormanová (2017, s. 136) uvádí 6 organizačních forem dle osobnosti: frontální výuka, individuální forma výuky, individualizovaná forma výuky, samostatná práce, skupinová výuka, projektová výuka.

2.2.2 Frontální výuka

Frontální výuka je označována také jako výuka hromadná. Jedná se o výuky, kdy učitel (vzdělavatel) je dominantní. Probíhá pouze komunikace jednosměrná, od učitele

k vzdělávaným. Učitel hromadně předává studentům učební obsah (Zormanová, 2017, s. 136). Vzdělavatel pracuje se všemi studenty bez ohledu na jejich různorodé schopnosti a předešlé vzdělání. Nejčastěji využívanou metodou je přednáška. Prostředí učebny je většinou přizpůsobeno – posluchárny, přednáškové sály (Palán, 1997, s. 41).

2.2.3 Individuální forma výuky

Individuální forma výuky je charakterizovaná individuálním přístupem učitele ke studentovi. Učitel se soustředí pouze na jednoho studenta. Tato forma nebývá hodně využívána. Většinou se s ní setkáme při individuální výuce jazyků. Na vysokých školách se tato forma výuky vyskytuje při konzultačních hodinách, kdy student navštíví učitele s konkrétním dotazem či problémem (Zormanová, 2017, s. 136).

2.2.4 Individualizovaná forma výuky

Tato organizační forma výuky probíhá hromadně, ale každý z účastníků má své vlastní tempo, cíle výuky. Výuka se přizpůsobuje každému studentovi, který má jiné potřeby než ostatní studenti. I při individualizaci stále výuka probíhá hromadně a je vnitřně diferencovaná. Každý student využívá své vlastní učební tempo a řeší jiné úlohy uzpůsobené jeho potřebám, možnostem, zájmům, zkušenostem, schopnostem, vědomostem a dovednostem. Student je veden k samostatnosti, samostudiu a vykonává vlastní práci. Důležitým aspektem je zodpovědnost studentů za jejich práci a výsledky jejich učení (Zormanová, 2017, s. 137).

2.2.5 Samostatná práce

Pojem samostatná práce bývá také označován jako samostudium. Samostatná práce se vyznačuje nepřítomností přímé interakce se vzdělavatelem. Proces osvojování nových poznatků tedy závisí zcela na studentovi, který nese úplnou zodpovědnost za své učení i výsledky učení (Zormanová, 2017, s. 137).

Palán (b.r.) charakterizuje samostudium jako *„komplexní edukační proces, který má za cíl osvojit si a upevnit soustavu trvalých vědomostí, dovedností či návyků. Efektivnost je podmíněna tím, zda učící se má jednoznačně ujasněny cíle, schopnost sebehodnocení, schopnost a možnost porovnávat své studijní výsledky se studijními*

cíli, zda má schopnost sebmotivace, zda má k dispozici vhodné studijní opory, zda má možnost konzultace a poradenství“.

2.2.6 Skupinová výuka

Skupinová výuka probíhá rozdělením účastníků vzdělávání na menší skupiny, ve kterých společně pracují na učebním úkolu. Důležitým prvkem je spolupráce a komunikace mezi členy skupiny. Nejideálnější počet studentů ve skupině je velice diskutované téma. Většinou se uvádí nejideálnější počet 3 až 5 studentů na skupinu, aby byla zaručena efektivita skupinové práce (Zormanová, 2017, s. 138).

Zásadní rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou uvádí Maňák a Švec (2003, s. 138) v přehledné tabulce.

Tabulka 3 - Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. Vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňující spolupráci žáků
Činnost žáků	Řešit úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci
Způsob komunikace	Jednostranná: učitel - žáci, žáci - učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem

Zdroj: Maňák a Švec, 2003, s. 138

2.2.7 Projektová výuka

„Projektová výuka (učení v projektech) částečně navazuje na metodu řešení problémů, jde však v ní o problémové úlohy komplexnější, o výukové záměry a plány, které mají vždy širší praktický dosah“ (Maňák a Švec, 2003, s. 168).

V tomto případě komplexní pracovní úkol označujeme jako projekt. Projekt účastníci vzdělávání řeší samostatně. Řešení daného úkolu by mělo propojovat teorii s praxí, zohledňovat potřeby a zájmy vzdělávaných. Tato forma výuky používá k efektivnosti různé výukové metody a formy práce. Veliký důraz je kladen na cíl, který je konkrétní, např. praktické řešení problému či výrobek (Zormanová, 2017, s. 140).

Maňák a Švec (2003, s. 169) uvádějí fáze řešení projektu:

- stanovení cíle,
- vytvoření plánu řešení,
- realizace plánu,
- vyhodnocení.

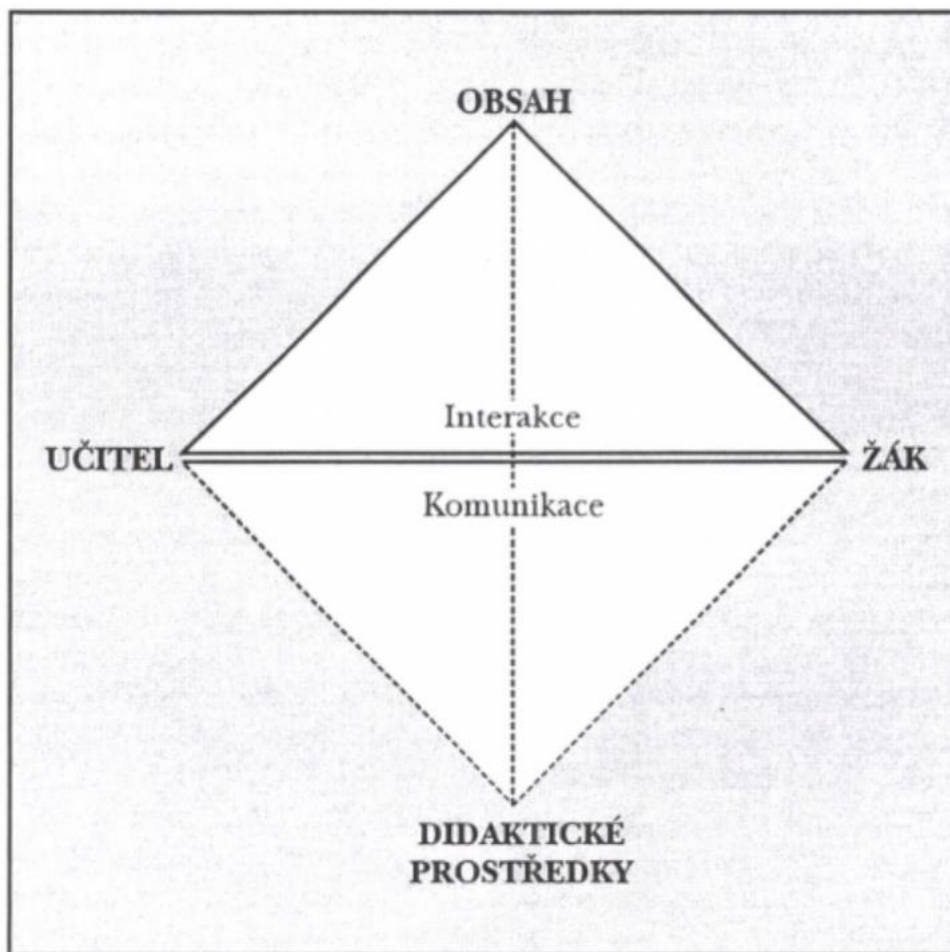
2.3 Metody vzdělávání dospělých

Označení metoda pochází z řeckého slova *methodos*, které v překladu znamená účelný, objektivně zdůvodněný způsob zkoumání nebo promyšlený a objektivně správný způsob činnosti (Nováková, 2014, s. 8).

Metodu můžeme popsat jako postup k danému cíli. Vyučovací metodu ve vzdělávání dospělých chápeme jako cíleně poskládané činnosti a opatření, které vedou k nejefektivnějšímu dosažení stanoveného vzdělávacího cíle (Palán a Langer, 2008, s. 154).

Zormanová (2017, s. 141) výukové metody popisuje jako didaktické prostředky sloužící k dosažení cíle. Tyto didaktické prostředky však nejsou samotným klíčem k dosažení cíle. Výuku ovlivňují další faktory výuky. Maňák a Švec (2003, s. 21) uvádějí další činitele výuky. Na následujícím obrázku je znázorněn vztah mezi jednotlivými prvky procesu výuky.

Obrázek 1- hlavní prvky procesu výuky



Zdroj: Maňák a Švec, 2003, s. 21

Výuková metoda neplní jen funkci určitým způsobem předat žákům vědomosti a dovednosti. Další funkcí výukových metod je například aktivizace. Zvolenou metodou ovlivníme míru aktivizace vzdělávaných, která má vliv na motivaci a učení nových postupů, úkonů a myšlení. Podstatná je i funkce komunikační, která je nezbytná pro pedagogickou interakci (Maňák a Švec, 2003, s. 24).

2.3.1 Funkce výukových metod

Výukové metody vedou k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Mimo těchto cílů plní výukové metody i tyto funkce:

- „funkci zprostředkování vědomostí a dovedností,

- funkci aktivizační, neboť pomocí ní učitel studenta motivuje a aktivizuje k učební činnosti,
- funkci formativní, neboť pomocí ní dochází k formování a rozvoji studentovy osobnosti,
- funkci výchovnou,
- funkci komunikační, která je pro výuku nezbytná“ (Zormanová, 2017, s. 141).

2.3.2 Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých

V odborné literatuře se setkáme s různými klasifikacemi vzdělávacích metod. Každý autor pohlíží na výukové metody z různých hledisek. Mužík (2004, s. 69) uvádí klasifikaci didaktických metod dle jejich vztahu k praxi účastníků výuky:

Tabulka 4 - klasifikace didaktických metod dle jejich vztahu k praxi účastníků výuky

Teoretické	Teoreticko-praktické	Praktické
Klasická přednáška	Diskuzní metody	Instruktáž
Přednáška ex katedra	Problémové metody	Koučink
Přednáška s diskuzí	Programové výuky	Mentoring
Cvičení	Diagnostické a	Counseling
Seminář	klasifikační metody	Rotace práce
	Projektové metody	Stáž
		Exkurze

Zdroj: Mužík, 2004, s. 69

Teoretické metody jsou charakteristické pro osvojování teoretických poznatků, definic, teorií a principů. Vzdělávající se setkávají s novými informacemi, získávají vědomosti, doplňují a obnovují je. Během teoretických metod si účastníci vytvářejí duševní dovednosti a rozvíjejí rozumovou stránku lidské osobnosti. Typickou formou teoretických metod je přednáška (Mužík, 2004, s. 69-70).

Teoreticko-praktické metody předávají zúčastněným poznatky a zaměřují se na využití poznatků v praxi. Především se jedná o analýzu problému a jeho řešení. Výuka se snaží být, co nejvíce propojená s praxí. Většinou se ve výuce snaží být navozeny praktické podmínky, které připomínají podmínky v reálné praxi. Výsledky teoreticko-praktických metod jsou: mentální dovednosti, dovednosti analyzovat problém, získání a vyhodnocení informací, definování rozhodnutí, navrhování jeho splnění a disponování efektivní komunikací (Mužík, 2004, s. 70).

Praktické metody se snaží o zaučení, kterým se zlepšují dovednosti, návyky, odborné vnímání a pozorování práce. Zaučovaný si prohlubuje své pracovní schopnosti, aby mohl zastávat danou odbornou práci. Tyto metody se většinou využívají přímo v pracovním prostředí podniků (Mužík, 2004, s. 70).

Mužík (Mužík, 2004, s. 70) se věnuje i další klasifikaci metod ve vzdělávání dospělých. Uvádí klasifikaci podle podoby podpory lektora k účastníkovi vzdělávání.

Tabulka 5 - klasifikace metod vzdělávání dospělých podle podoby pomoci směrem k učení účastníka


Metody transferu	Metody facilitace
Přednáška	Instruktáž
Seminář	Koučink
Dialogické metody	Workshop
Problémové metody	Open Space
Konzultace	Studijně-řešitelská činnost
Exkurze	Výcviková firma
Ověřování výsledků výuky	E-learning

Zdroj: Mužík, 2004, s. 71

Metody transferu jsou metody, ve kterých je dominantní lektor předávající vědomosti, dovednosti a návyky. **Metody facilitace** se zabývají podporou učení účastníka, kterou provádí opět lektor vzdělávací akce (Mužík, 2004, s. 71).

Další klasifikaci uvádí Veteška (2016, s. 177), který se zaměřuje na lektora a účastníka.

Tabulka 6 - metody vzdělávání dospělých podle zaměření na lektora/účastníka

Metody zaměřené na lektora	
 <p>roste míra zapojení účastníka</p>	<p>přednáška, výklad demonstrování mentorování exkurze</p>
	<p>brainstorming brainwriting seminář řízená diskuse workshop skupinová práce případová studie sněhová koule práce ve dvojicích</p>
	<p>debata manažerské hry outdoor training development centre hraní rolí rotace práce instruktáž asistování koučování counselling prezentace</p>
Metody zaměřené na účastníka	

Zdroj: Veteška, 2016, s. 177

Velmi širokou klasifikaci výukových metod uvádí Josef Maňák a Vlastimil Švec (2003, s. 49), kteří výukové metody rozdělují na 3 skupiny:

- klasické výukové metody (slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické metody),
- aktivizující výukové metody,
- komplexní výukové metody.

První kategorií klasických výukových metod podle Maňáka a Švece (Maňák a Švec, 2003, s. 53) jsou **metody slovní**. „*Výukové metody slovní mají edukační význam, probouzejí zájem posluchačů o určitou problematiku, vedou k pochopení podstaty problémů, k pochopení a poznání jevů, jejich podstaty a vztahů mezi nimi*“ (Zormanová, 2017, s. 146).

2.3.3 Vyprávění

Jedna ze slovních metod, která stále zůstává funkční a v popředí. Vzdělavatel může k zaujetí posluchačů využít rozmanitost barvy hlasu, hlasový rozsah a emoce. Při vyprávění probíhá jednostranná komunikace. To znamená, že učitel mluví k účastníkům vzdělávání, kteří pouze poslouchají. Samozřejmě dochází ze strany účastníků k doplňujícím a zvidajícím otázkám (Maňák a Švec, 2003, s. 54-55).

Vyprávění historek a příběhů známe od nepaměti a je nám velice blízké. Ve vzdělávacím procesu je zapotřebí dodržovat zásady, které vedou k efektivitě vzdělávání. Vyprávění by mělo být věcné a založené na faktech, které mají určitý časový sled. Řečník by měl ovládat hlasovou modulaci a měl by mít cit pro kombinaci rozumových a citových apelů (Zormanová, 2017, s. 151).

2.3.4 Vysvětlování

Vysvětlování je systematické a logické zprostředkování učiva, založené na důkladném popisu a analýze daného jevu (Zormanová, 2017, s. 150). Účastníci si osvojují jádro sdělení a snaží se pochopit podstaty jevu (Maňák a Švec, 2003, s. 57).

Pedagog by měl začínat s vysvětlováním podstatných problémů a dále pokračovat s detaily, od konkrétního k abstraktnímu a od známého k neznámému. Tyto zásady pomohou k lepšímu osvojení posluchači (Zormanová, 2017, s. 150).

2.3.5 Přednáška

Přednáška je klasickou slovní metodou, která se hojně využívá na univerzitách. Je vhodnou metodou pro předání ucelených strukturovaných informací, které chceme předat většímu počtu posluchačů v krátkém čase. Velice důležitý je výběr přednášejícího, který ovlivňuje úspěch a efektivitu přednášky (Palán a Langer, 2008, s. 155). Pokud student z přednášky odchází motivován k prostudování daného tématu, byl přednášející úspěšným (Zormanová, 2017, s. 146).

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 148) uvádí několik důležitých dovedností učitele pro efektivnost přednášky: „srozumitelnost, plynulý, smysluplný, nepřerušovaný verbální projev, přiměřená hlasitost, užití spisovného jazyka, přiměřená gestikulace, jasné sdělení požadavků, přiměřené tempo“ a další.

2.3.6 Práce s textem

Jedna z nejstarších výukových metod využívá různých učebních textů, ať už se jedná o učebnice, příručky, encyklopedie, odbornou literaturu, beletrii, poezii a v dnešním světě hojně využívaný internet a média. Práce s textem je učení založeno na aktivitě vzdělávaného, proto se setkáváme i s pojmem učení z textu. Vzdělávaný zpracovává informace z daných textů a při tom si osvojuje nové poznatky, rozšiřuje či fixuje stávající znalosti (Maňák a Švec, 2003, s. 64).

2.3.7 Rozhovor

Rozhovor je výuková metoda, která je založena na oboustranné komunikaci. Účastníci vzdělávání jsou aktivně zapojeni do výuky a vedou verbální rozhovor s učitelem. Rozhovor může učitel vést s jedním či více účastníky. V dialogu se vyskytují otázky a odpovědi na dané téma. Rozhovor směřuje ke stanovenému cíli. Tento směr v dialogu by měl udržovat učitel (Maňák a Švec, 2003, s. 69).

Zormanová (Zormanová, 2017, s. 151) rozlišuje 3 typy rozhovorů využívané ve výuce:

- heuristický rozhovor,
- procvičovací rozhovor,
- shrnující rozhovor.

2.3.8 Předvádění a pozorování

Metoda předvádění a pozorování je jedna z původních metod učení. Tuto metodu používali za dávných do i naši předci. I když ještě nebyla jejich komunikace rozvinutá, předvádění, pozorování a nadopování sloužilo k předávání poznatků.

Metoda předvádění a pozorování účastníkům vzdělávání předává poznatky pomocí smyslového vnímání a prožívání. Na základě pozorování daného objektu si vzdělávaný tvoří úsudek, porovnává jevy a memoruje dané skutečnosti. Pokud je to možné, pozorování a předvádění by nemělo být pasivní. U některých oblastí je samozřejmě aktivní zapojení vyloučené (např. některé chemické pokusy). Aktivní zapojení účastníka vede k lepšímu pochopení, zaujetí a rozvoji fantazie (Maňák a Švec, 2003, s. 78).

2.3.9 Práce s obrazem

Obrazy ve výuce přináší realitu, která není možná v učebně. Metoda se snaží účastníkovi přiblížit daný jev, aby jej pochopil či si jej dokázal představit. Didaktické obrazy mohou mít různou podobu: kresba na tabuli, nástěnné obrazy, obrazy v učebnicích, promítání obrazů skrz dataprojektor. Do této metody můžeme zařadit i dynamické obrazy (Maňák a Švec, 2003, s. 82-83).

2.3.10 Instruktaž

Instruktaž je názorně-demonstrační metoda, která se využívá především při výuce různých dovedností. Může se jednat o tyto typy dovedností: pohybové, pracovní, technické, laboratorní či sociální dovednosti (Maňák a Švec, 2003, s. 87). Maňák se Švecem definují instruktaž jako „výukovou metodu, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti“ (Maňák a Švec, 2003, s. 87).

2.3.11 Napodobování

Jak již bylo zmíněno při metodě pozorování a předvádění, napodobování patří k původním metodám učení. Člověk se napodobováním socializoval v počátcích vývoje lidstva (Maňák a Švec, 2003, s. 97). Maňák se Švecem (2003, s. 97) řadí

metodu napodobování do výchovně-vzdělávacích metod. Konstatují však, že klasifikace napodobování do výukových metod nebývá častým jevem. Napodobováním jedinec získává neboli přebírá chování od jiných osob. Většinou se jedná o osoby s autoritou, starší osoby a vzory (Maňák a Švec, 2003, s. 97).

2.3.12 Manipulování, laborování, experimentování

Metodou manipulování se myslí činnost s různými předměty (přesouvání, osahávání atd.). Při vzdělávacím procesu můžeme mít na mysli stříhání, lepení modelování (Maňák a Švec, 2003, s. 99).

Laborování je využíváno v přírodovědných předmětech či ve fyzice a chemii. Setkáváme se s jednoduchými pokusy, které účastníkům vzdělávání potvrzují naučené teoretické poznatky (Maňák a Švec, 2003, s. 99).

Experimentování je „proces, ve kterém se systematicky a kontrolovaným vytvářením a měněním podmínek zjišťují vztahy mezi závislou a dvěma či více nezávislými proměnnými“ (Palán, 1997, s. 39). Vzdělávající se snaží experimentem odpovědět na své otázky, které si předem stanoví (Maňák a Švec, 2003, s. 100).

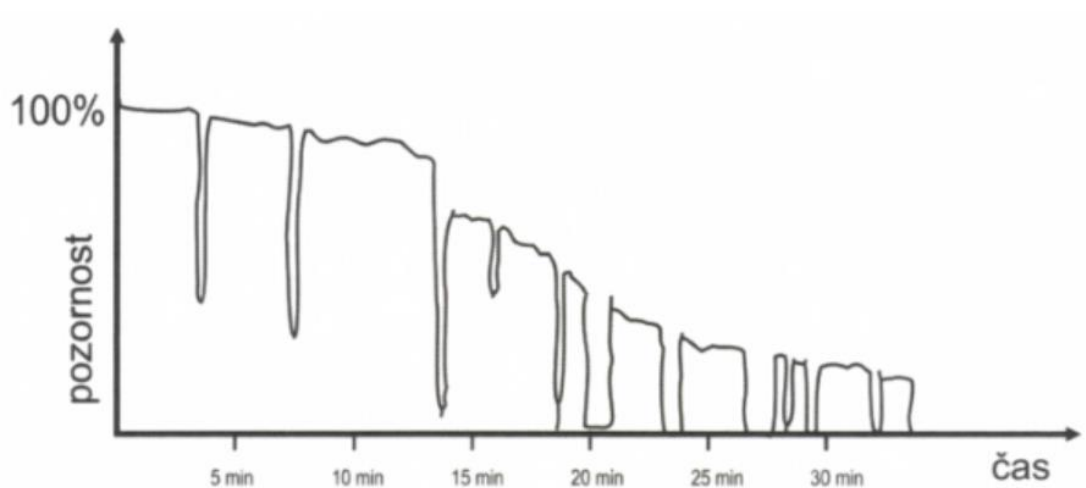
3 Aktivizační metody

„Aktivizující výukové metody uplatňuje učitel ve vzdělávání při učení žáků, kdy žák aktivně, vědomě a uvědoměle třídí data, zařazuje je do poznatkových struktur; analyzuje, srovnává a hodnotí informace, učí se samostatnosti a tvořivosti, rozvíjí svoji osobnost“ (Maňák, 2011).

Pomocí aktivizačních metod účastník vstřebává informace s aktivním přičiněním a následně si formuje svůj úsudek. Aktivním přístupem k přijímání nových poznatků si účastník rozvíjí i kritické myšlení. Aktivizační metody jsou ojedinělé přístupem účastníka ke vzdělávání. Aktivizační metody předpokládají aktivní zapojení každého jedince (Sitná, 2009, s. 9).

Při tradičních metodách výuky jsou účastníci většinou pasivními posluchači, jejíž pozornost upadá. Děje se tomu tak většinou při výkladu nového učiva, při kterém je pozornost velice podstatná. Studenti vysokých škol a studenti posledních ročníků středních škol zvládají pozornost udržet asi 15 až 20 minut. V grafu níže je zaznamenaná pozornost studenta v průběhu 30 minut. Proto je vhodné zařazovat aktivizační metody, které účastníky zapojí do procesu vzdělávání (Kotrba a Lacina, 2007, s. 23-24).

Obrázek 2 - křivka pozornosti v průběhu 30 minut



Zdroj: Kotrba a Lacina, 2011, s. 37

Kotrba s Lacinou (2007, s. 28) srovnávají výhody a nevýhody aktivizačních metod a klasických výukových metod v následující tabulce.

Tabulka 7 - Srovnání výhod a nevýhod klasických výukových metod a aktivizačních výukových metod

Faktory	Forma výuky		
	Klasická	Aktivizační	Kombinace obou metod
Čas potřebný na přípravu výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky, ukázky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas nutný na realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Příprava na VŠ přednášky	Připravuje	Nepřipravuje	Nedá se posoudit
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Sebepoznání	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano
Přehledný zápis, systematizace	Ano	Ne	Ano

Zdroj: Kotrba a Lacina, 2007, s. 28

3.1 Klasifikace aktivizačních metod

Klasifikace aktivizačních metod neboli členění aktivizačních metod je různorodé stejně jako je tomu i výukových metod a forem výuky. Ve většině klasifikací se však objevují tyto kategorie: diskusní metody, situační metody, inscenační metody a didaktické hry.

Maňák a Švec (2003, s. 49) dělí aktivizační metody takto:

- „metody diskusní,
- metody heuristické, řešení problémů,
- metody situační,
- metody inscenační,
- didaktické hry“.

Jiřina Nováková (2014, s. 33) uvádí velice obdobnou klasifikaci aktivizačních metod.

Rozdělení aktivizujících metod dle Novákové (2014, s. 33):

- „diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- didaktické hry,
- specifické metody“.

V následujících kapitolách naleznete popis jednotlivých metod. Klasifikace aktivizačních metod se bude řídit následující klasifikací metod od Kotrby a Laciny (2007, s. 81-82):

- „problémové vyučování,
- hry,
- diskusní metody,
- situační metody,
- inscenační metody,
- speciální hry“.

3.2 Problémové vyučování

Problémové vyučování je jedna z nejrozšířenějších aktivizačních metod, které základy položil J. Dewey. Hlavním cílem metody je přemýšlení účastníků vzdělávání nad daným problémem. Účastníkům vzdělávání nejsou sdělovány ucelené poznatky. Sami si k těmto poznatkům docházejí pomocí odůvodňování a odpověďmi na otázky vzdělavatele (Zormanová, 2012, s. 77).

Kotrba s Lacinou (2007, s. 82) uvádějí různé možnosti zprostředkování problému vzdělávaným. Jedna z možností je hra. Vzdělavatel zorganizuje například vědomostní kvíz, ve kterém účastníci hádají dané skutečnosti pomocí různých pomocných slov či otázek. Další možností je využití situačních metod, kdy je daný problém popsán a účastníci mají vymyslet řešení problému. Při problémovém vyučování je možné využít i inscenačních metod. Účastníci si sami problém zahrají a následně hledají řešení (Kotrba a Lacina, 2007, s. 82).

Ve srovnání s tradičními metody výuky je v problémovém vyučování stěžejní aktivita, produktivní myšlení a samostatnost vzdělávaných. Účastníci jsou vedeni k těmto činnostem: myšlení, vytváření hypotéz, objevování a bádání. Důležitým prvkem problémového vyučování je motivace účastníku k řešení problémů (Kotrba a Lacina, 2007, s. 82-83).

Problémové vyučování je poměrně rozšířené. Využívají jej i pedagogové ve frontální výuce. Většina aktivizačních otázek, kterými vzdělavatelé prokládají svůj monotónní výklad lze považovat za problémové úlohy. Problémové otázky shrnul Maňák (1997, s. 41) v následující tabulce.

Tabulka 8 - příklady problémových otázek

Proč...	Dokaž...	Jak bys vysvětlil...	Jak souvisí...
Čím se liší...	Urči...	Jaký je základní rozdíl...	Co je příčinou...
Srovnej...	Popiš...	Které společné znaky...	Jak lze použít...

Zdroj: Maňák, 1997, s. 41

Metodu problémového vyučování můžeme dělit na dvě podkategorie. Kotrba s Lacinou (2007, s. 84) rozlišují dle způsobu řešení na:

- „skupinové řešení problému,
- individuální řešení problému“.

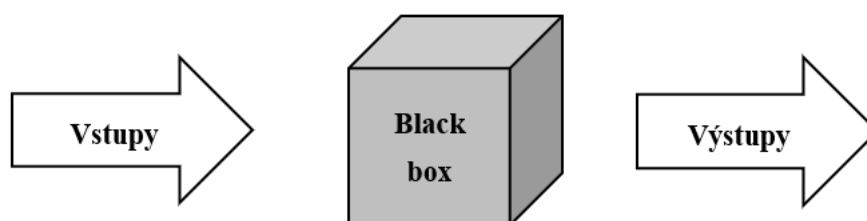
Skupinové řešení problému bývá ztížené předáváním informací. Informace nedostanou všichni členi dané skupinky, ale třeba pouze vybraný vedoucí skupinky. Jednotlivé skupiny řeší zadaný problém, následně se před všemi účastníky vzdělávání prezentují jednotlivá řešení skupin (Kotrba a Lacina, 2007, s. 84).

V kategorii individuální řešení problému dostanovu všichni účastníci vzdělávání stejný úkol, který řeší každý jedinec samostatně. Do této kategorie spadá několik různých metod, které jsou v následujících podkapitolách přiblíženy (Kotrba a Lacina, 2007, s. 84).

3.2.1 Metoda černé skříňky

Metoda černé skříňky je též známá pod anglickým ekvivalentem Black box. Účastníkům vzdělávání je předložena problémová úloha, u které je znám vstup a výstup. Na řešiteli úlohy je přijít na funkční mechanismus, který ze vstupu na začátku udělal výstup na konci operace. Kotrba s Lacinou (2007, s. 88) přibližují tuto metodu dle následujícího obrázku.

Obrázek 3 - black box



Zdroj: Kotrba a Lacina, 2007, s. 88

Jednoduchým příkladem této metody může být příklad z matematiky. Řešitel úlohy dostane pouze zadání konkrétního příkladu a jeho výsledek. Jeho úkolem je zjistit, jaké úpravy byly provedeny (Kotrba a Lacina, 2007, s. 88).

3.2.2 Metoda konfrontace

Metoda konfrontace je založena na předložení minimálně dvou teorií účastníkům vzdělávání, kteří mají podložit správnost daných teorií. Snaží se tedy nalézt fakt a podmínky, za kterých má daná teorie platnost (Kotrba a Lacina, 2007, s. 89).

Kotrba s Lacinou (2011, s. 106) uvádějí tento příklad:

„Dvě rozdílné teorie z oblasti stavu populace zní:

- a) Populace lidí (tj. rozdíl mezi narozeními a úmrtími) se zvětšuje.*
- b) Populace lidí (tj. rozdíl mezi narozeními a úmrtími) se zmenšuje.*

V zadání jsou záměrně vynechány omezující podmínky. Populace celosvětová? Populace vyspělého nebo rozvojového světa? Úkolem studentů je domyslet vymezení obou dvou teorií a potvrdit jejich platnost.“

3.2.3 Úlohy na předvídání

Vzdělavatel pronese otázku k zamyšlení účastníků. Každý se snaží samostatně na tuto otázku odpovědět. Otázka může být provokativní i sugestivní, může mít správnou odpověď či nemusí. Vzdělávaný přemýšlí nad otázkou na základě dříve získaných informací (výklad) a různých podmínek. Snaží vymyslet k čemu by mohlo dojít (Kotrba a Lacina, 2007, s. 93).

Příkladem mohou být tyto otázky ze školního prostředí:

„Biologie – Co se stane v případě napadení lidského těla virem HIV?

Zeměpis – Co se stane a jak bude svět vypadat, až vlivem globalizace roztají všechny ledovce?“ (Kotrba a Lacina, 2007, s. 93).

3.3 Hry

„Hra je jedna ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně volitelná aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě“ (Maňák a Švec, 2003, s. 126).

Za hru můžeme považovat kteroukoliv aktivitu, v níž se dodržují určitá pravidla. Typicky je využívána u účastníků vzdělávání, kteří jsou věkově mladší (žáci, studenti, děti). Hra lze však využít i ve vzdělávání dospělých. Hra nám může nabídnout tyto cíle: pobavení, odreažování, rozptýlení, výchovu a výchovné účely. Rozdíl mezi soutěží a hrou je v cíli aktivity. Cílem hry je se zúčastnit a hru si zahrát. Cílem jedince v soutěži je zvítězit. Důležitou roli ve hře má rozhodčí, který by měl být nestranný a naprosto spravedlivý (Kotrba a Lacina, 2007, s. 94).

Hru je potřeba metodicky připravit. Aby hra splňovala stanovené cíle, je nutné provést didaktické úpravy. Nejprve si vzdělavatel musí stanovit cíle hry, které mohou být kognitivní, sociální nebo například emocionální. Po stanovení cíle vzdělavatel přemýšlí nad připraveností účastníků hry, zda mají dostatečné vědomosti, dovednosti,

zkušenosti či je hra přiměřeně náročná. Následuje vymezení pravidel. Dalším krokem metodické přípravy je stanovení role vedoucího hry, který hru vede a následně i hodnotí účastníky. Způsob hodnocení se předem taktéž stanovuje. Využit lze diskuse a otázky subjektivity. Zásadním krokem přípravy je také volba prostředí pro hru, která se může odehrávat venku, na hřišti, v lese, ve třídě, v tělocvičně nebo v dalších prostorech. Dále se zvažuje využití pomůcek, materiálu a rekvizit. Pokud má vzdělavatel rozmyšlené předchozí okolnosti zvažuje časové rozvržení hry. Poslední krok metodické přípravy je promyšlení možných variant hry. Je možné vymyslet různé modifikace hry, či zvážit zapojení účastníků do organizace (Kotrba a Lacina, 2007, s. 95-96).

Nováková (2014, s. 45) ve své publikaci Aktivizující metody výuky vyjmenovává tyto druhy didaktických her:

- „rozhodovací hry, ve kterých žáci či lépe skupiny žáků přiřazují jednotlivé informace k sobě nebo je třídí dle různých hledisek;
- kvízy jako soutěže mezi skupinami;
- soutěže prací nebo výstupů jednotlivých žáků;
- problémové úlohy;
- honba za pokladem, kde jde o vyhledávání informací soutěživou formou, tedy kdo lépe, rychleji, přesněji;
- seznamovací hry“.

Kotrba s Lacinou (2007, s. 97) dělí hry obecně na neinterakční hry a interakční hry. Mezi neinterakční hry řadí hry, ve kterých hraje každý jedinec sám za sebe a není ovlivňován jinými účastníky hry. Naopak v interakčních hrách se hráči navzájem ovlivňují a komunikují spolu. Samostatnou kategorii zastávají hry ekonomické, které se využívají především ve vzdělávání dospělých.

3.3.1 Otázková hra

Vzdělavatel připraví kartičky s otázkami k opakování. Účastníci vzdělávání mohou hrát jednotlivě nebo v družstvech. Stanoví se pořadí jednotlivců či týmů. Následně první hází kostkou, dle hozeného čísla si bere otázku, čte ji všem a snaží se na ni zodpovědět. Za správné odpovědi může vzdělavatel rozdávat body. Špatně

zodpovězenou kartičku, vrací účastník zpět k ostatním otázkám (Kotrba a Lacina, 2007, s. 98).

3.3.2 Pexeso

Pexeso mohou hrát jednotlivci či malé skupinky. Vzdělavatel rozdává předem připravené dvojice na kartičkách. Může se jednat o slovíčka v cizím jazyce, nebo například pojmy a jejich vysvětlení. Každý jedinec či malá skupinka obdrží celou sadu dvojic, kterou se snaží správně pospojovat. Vzdělavatel by měl obcházet účastníky vzdělávání a upozorňovat je na chyby. Z této aktivity si účastníci zapamatují více informací než z klasického výkladu učitele. Podstatná je však závěrečná společná kontrola dvojic a závěrečné shrnutí (Kotrba a Lacina, 2007, s. 98).

3.4 Diskusní metody

„Diskuse je taková forma komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svým znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému“ (Maňák a Švec, 2003, s. 108).

Zásadním cílem diskusních metod je komunikace navzájem v kolektivu. Důležité je taktéž umění ostatním naslouchat a vnímat jejich názory. Předmětem je opět daný problém, který vzbuzuje k výměně názorů účastníků vzdělávání. Diskuse by měla být spontánní stejně tak jako reakce účastníků (Kotrba a Lacina, 2007, s. 101).

Diskuse může být využita v různé fázi vzdělávání. Pokud diskusi zařadíme do vzdělávání před předání poznatků, tak motivuje účastníky. Diskuse zařazená do výkladu zvětšuje pozornost účastníků. Pokud vzdělavatel využije diskusní metody po skončení výkladu, ověřuje si pochopení dané látky, získává zpětnou vazbu, zda splnil stanovené výukové cíle (Kotrba a Lacina, 2007, s. 101).

Kotrba s Lacinou (2011, s. 127) mezi nejznámější diskusní metody řadí:

- „brainstorming,
- brainwriting, metoda 653, rounds (kolečka),
- carousel (kolotoč),
- snowballing (sněhová koule),

- návštěvníci,
- goldfish bowl (akvárium),
- diskuse ve spojení s přednáškou,
- řetězová diskuse,
- diskuse na základě tezí,
- panelová diskuse,
- diskuse v malých skupinkách,
- Gordonova metoda,
- Phillips 66,
- Hobo metoda,
- a další“.

V následujících podkapitolách budou vybrané metody popsány.

3.4.1 Brainstorming

Brainstorming neboli také česky burza nápadů je hojně rozšířená metoda, která má široké využití. Hlavním cílem této metody je vyřešení problému pomocí produkce nových myšlenek. Doporučený počet účastníků je 10-15, není však problém pracovat se 30 účastníky (Kotrba a Lacina, 2011, s. 127-128).

Základem brainstormingu je asociativní myšlení. Řešený problém by měli vidět všichni účastníci. Měl by tedy být napsán na tabuli, flip chartu či promítán dataprojektorem. Každý vyslovený názor je potřeba zapsat na tabuli či jinak zaznamenat (diktafon, videozáznam). K funkčnosti této diskusní metody je zapotřebí dodržovat následující zásady: zákaz kritizování, rovnost účastníků, úplná volnost nápadů, princip kvality před kvalitou, princip asociace a kombinace, ztráta autorského práva nápadu, pohodové a klidné prostředí. S těmito pravidly by měli být účastníci seznámeni před začátkem aktivity (Kotrba a Lacina, 2011, s. 128-129).

Jednotlivé kroky metody brainstormingu popisuje Maňák se Švecem (2003, s. 165):

- zopakování pravidel (zásad), případné vytištění pravidel a následné rozdání, dle počtu účastníků případné rozdělní do skupin;
- napsání problému na tabuli, či promítnutí dataprojektorem;
- produkce nápadů, můžeme postupovat strukturovaně či nikoliv;

- zapisování všech vyslovených nápadů;
- uležení nápadů, zveřejnění všech nápadů na veřejném místě, uležení není však nezbytné;
- hodnocení zapsaných nápadů, třídění do různých skupin, rozdělení realizovatelných nápadů od nerealizovatelných.

3.4.2 Brainwriting

Je naprosto totožná metoda jako brainstorming. Jediný rozdíl je v tom, že se nápady neříkají do pléna, ale jednotlivci si je zapisují. Tato metoda je vhodná pro účastníky, kteří mají psychické bariéry z vystupování před třídou. Dále je metoda také vhodná pro větší počet účastníků a pro zklidnění skupiny. Nejběžnější využití brainwritingu je psaní nápadů jednotlivci na papírek, který se připevní k napsanému problému na tabuli (Kotrba a Lacina, 2011, s. 130).

3.4.3 Rounds (kolečka)

Kolečko je považováno za jednu z nejjednodušších aktivizačních metod. Je velice nenáročné, co se týče přípravy třídy, materiálu a účastníků. Nejdůležitější na přípravě je správné zařazení vzdělavatelem do vzdělávání. Metoda je vhodná i pro větší počet účastníků (20-30). Cílem je rekapitulace a opakování daného tématu a fakt týkajících tématu. Kolečko se dá využít pro celou skupinu vzdělávaných či se dají rozdělit na menší skupiny (Sitná, 2009, s. 84-86).

Prvním krokem této metody je zapsání stanoveného tématu na tabuli, tak aby jej všichni po celou dobu mohli sledovat. Následně vzdělavatel určí směr kolečka či postup po řadách v lavicích. Není nutno sestavovat skupinu do jasného kolečka. Každý z účastníku vyjádří své myšlenky a fakta k danému tématu. Pokud některý z účastníků nemá momentálně myšlenku, lze ho přeskočit a vrátit se k němu nakonec. Vzdělavatel si v průběhu kolečka zapisuje jednotlivá vyjádření. Na konci kolečka vzdělavatel zrekapituluje zmíněné, případně doplní téma o další fakta (Sitná, 2009, s. 86).

3.5 Situační metody

Situační metody jsou také založeny na problému, který účastníci vzdělávání mají vyřešit. U těchto metod je vždy více možných řešení. Problémové situace vycházejí většinou z praxe a popisují reálný případ. Účastníci vzdělávání tedy komplexně analyzují modelovou situaci a následně se rozhodují, které alternativní řešení vyberou (Kotrba a Lacina, 2007, s. 121).

Modelová situace může být vzdělávajícím předložena různými způsoby. Vzdělavatel může využít textovou podobu, kterou může být příběh, popis konkrétní situace či třeba úryvek z knihy. Další možností je audioukázka či videoukázka. Účastníci mohou být uvedeni do modelové situace spuštěním nahrávky rozhovoru, ukázkou poezie, odborně zaměřeným filmem, divadelní ukázkou nebo například reklamou. Posledním způsobem předložení modelové situace je počítačová podpora, která může využívat webových stránek, výukových programů či platform pro e-learning (Kotrba a Lacina, 2007, s. 121).

3.6 Inscenační metody

Inscenační metody můžeme nazvat i metodami hraní sociálních rolí. Účastník vzdělávání hraje přidělenou roli, se kterou se snaží ztotožnit. Inscenační metody pracují s přímou zkušeností, což znamená, že si daný jedinec odnese více znalostí a zkušeností, pokud si přidělenou roli zahraje, než kdyby byl pouze pozorovatelem. Hlavní složkou inscenačních metod je hraní sociálních rolí v modelových situacích, ve kterých probíhá sociální učení. Účastníci vzdělávání si z inscenací odnášejí emotivní zážitky a zkušenosti (Kotrba a Lacina, 2007, s. 127).

Časté zařazení inscenačních metod bývá na konci probraného tématu. Vzdělavatel ověřuje a procvičuje získané vědomosti. Tyto metody jsou hojně využívány v hodnotících střediscích (Assessment and Development Center) a ve vzdělávání manažerů (Kotrba a Lacina, 2007, s. 127).

Dalším obvyklým využitím inscenačních metod je rozbor literárních děl a výuka cizích jazyků. Při rozboru literárních děl se můžeme setkat s dramatizací textu nebo například

s ukázkou prozaických děl. Při výuce cizích jazyků bývají často hrány různé scénky z běžného života, jako jsou nakupování či seznamování (Maňák, 1997, s. 38).

3.7 Speciální metody

Kotrba a Lacina (2007, s. 134) zařazují do speciálních aktivizačních metod všechny metody, které nelze zařadit do předchozích kategorií. Větší část speciálních metod je kombinace metod předešlých a specifické případové metody. Do této kategorie dále spadají i manažerské hry, které se využívají v hodnotících střediskách určených pro rozvoj pracovníků ve firmě. Speciální metody slouží většinou pro vzdělávání a rozvoj dospělých (Kotrba a Lacina, 2007, s. 134).

Kotrba s Lacinou (Kotrba a Lacina, 2011, s. 155) do speciálních metod řadí například tyto metody: „balík došlé pošty, cvičení ve vnímavosti, projektová výuka, icebreakers“.

3.7.1 Balík došlé pošty

Metoda balík došlé pošty přibližuje účastníkům stres na pracovišti manažera. Cílem metody je třídění a rozhodování nad činnostmi, které je potřeba udělat. Vše probíhá v časové tísní (Kotrba a Lacina, 2011, s. 155).

Účastníkovi je sdělena jeho funkce a úkol s cílem. Následně obdrží štos papírů, které představují úkony, které je potřeba roztřídit dle priorit. Účastník je řadí, tak jak by je v roli manažera postupně plnil. Na papírkách jsou vypsány „různé zprávy, povinnosti, úkoly, organizační řady, schémata, normy, příkazy ředitele, soukromé zprávy, vzkazy pracovních, ale také soukromých (rodinných) telefonátů, dopisy, naléhavé zprávy, připomínky, požadavky ostatních oddělení a mnoho dalšího“ (Kotrba a Lacina, 2011, s. 155).

Po skončení řazení účastník vyplní dotazník, který se týká pocitů, stresu a vyhodnocení různých úkolů. Následně vzdělavatel porovnává správné řešení s řešením účastníka. Správné řešení je stanoveno odborníky z praxe (Kotrba a Lacina, 2011, s. 155).

3.7.2 Icebreakers

Metody icebreakers mají prolomit ledy mezi účastníky a lektorem a také nastartovat učební proces. Cílem je „odstranění psychických zábran, uvolnění napětí a vytvoření přátelské atmosféry“ (Kotrba a Lacina, 2011, s. 157). Metoda by měla být jednoduchá a nezávislá na znalostech účastníků. Vzdělavatel chce účastníky aktivizovat a rozehrát před další aktivitou. Icebreakers jsou často využívány na školeních pro ranní probuzení. Ideální časová dotace je 5 minut, maximálně 10 minut (Kotrba a Lacina, 2011, s. 157).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Charakteristika připravených aktivizačních metod

V následujících kapitolách jsou popsány aktivizační metody, které jsou využitelné pro vzdělávání dospělých a slouží k získání očekávání a vzdělávacích potřeb od účastníků vzdělávací akce. Cílem lektora je tedy získat informace, co účastníci od kurzu očekávají a co by se chtěli dozvědět. Během těchto metod tedy chceme zjistit očekávání a vzdělávací potřeby účastníků.

4.1 Zařazení do vzdělávací akce

Při přípravě harmonogramu vzdělávací akce lektor zařazuje zjištění očekávání ihned na začátek vzdělávací akce. V běžné praxi vzdělavatel provádí tuto činnost během zahájení akce či bezprostředně po zahájení. Pokud by lektor zařadil zjištění očekávání účastníků na konec akce, postrádala by tato činnost smysl.

4.2 Zahájení vzdělávací akce

Oficiální zahájení vzdělávací akce zpravidla začíná přivítáním účastníků a představením lektora případně jsou dodány organizačními pokyny. Představení vzdělavatele je vhodné zařadit do vzdělávací akce vždy, i pokud se jedná o časově krátký interval akce. Po představení vzdělavatele je vhodné se věnovat představení účastníků. Samozřejmě se tato činnost nezařazuje do krátkých vzdělávacích programů (1-3 hodiny), kterých se účastní velký počet vzdělávaných. Pokud je vzdělávací akce časově delší, např. vícedenní, je vhodné věnovat časový prostor představení účastníků. Aktivita představování je velice vhodná k zjišťování očekávání účastníků.

4.3 Přínosy zjišťování očekávání

Účastníci, kteří mají konkrétní očekávání od vzdělávací akce a sdělí jej během následujících aktivity vzdělavateli, mají větší pravděpodobnost, že budou ze vzdělávací akce odcházet spokojeni a s naplněným očekáváním. Vzdělavatel, který zařadí zjištění očekávání a vzdělávacích potřeb na začátek akce, může vzdělávací obsah průběžně upravovat konkrétní skupině na míru a může se například déle

pozastavit na hodně žádaném tématu. Pokud lektor dokáže reagovat na očekávání účastníků flexibilně, zvyšuje se efektivita vzdělávací akce. Lektor zná konkrétní požadavky, které jsou stěžením pro jednotlivé účastníky, tudíž je schopen na ně reagovat a popřípadě je naplňovat.

Kdyby vzdělavatel neučinil zjišťování očekávání, nezná klíč k naplnění požadavků vzdělávajících a jeho akce nemusí být efektivní a přínosná pro účastníky. Stejný neúčinný efekt má zařazení této aktivity na konec vzdělávací akce. Pokud se vzdělavatel seznámí se vzdělávacími požadavky účastníků na konci kurzu, již není schopen upravit obsah vzdělávání a tím se více přiblížit k naplnění očekávání a tím ke spokojenosti účastníků.

5 Vhodné metody

V této kapitole se posuzuje vhodnost jednotlivých kategorií aktivizačních metod pro získání očekávání účastníků. Je využita klasifikace aktivizačních metod, která je uvedena v teoretické části práce. Jedná se tedy o tyto kategorie aktivizačních metod: problémové vyučování, hry, diskusní metody, situační metody, inscenační metody, speciální hry.

První skupinou aktivizačních metod je problémové vyučování, které má za cíl dovést aktivní účastníky k novým poznatkům zkoumáním. Pro využití k získávání očekávání je tato skupina aktivizačních metod nevhodná. Cílem zjišťování vzdělávacích potřeb není vyřešení problému, cílem je získání informací od účastníka.

Hry charakterizují jejich pravidla. Cílem her většinou bývá pobavení, rozptýlení a zapojení všech účastníků. Při vyhodnocování těchto aktivit je převážně kladen důraz na samotný průběh hry než na cíle. Pokud vzdělavatel provádí zjišťování vzdělávacích potřeb, jsou pro něj stěžejní získané informace než průběh získávání očekávání. Tudíž tyto metody, můžeme taktéž vyloučit.

Situační metody jsou prostředkem k nastínění modelové situace, kterou mají vzdělávající vyřešit a najít možná řešení. Jelikož cílem hledaných metod je získání informací od účastníků, nejsou situační metody vhodné. Tyto metody můžeme využít například k zahájení akce. Pokud například situace, kterou předneseme bude představovat téma vzdělávací akce, můžeme zajímavým způsobem získat pozornost a motivaci účastníků. Problémová situace nám nastíní, s jakými dovednostmi či znalostmi budou účastníci vzdělávání po skončení kurzu disponovat.

Inscenační metody jsou založené na hraní sociálních rolí. Tudíž také nenaplnují cíl získávání očekávání od účastníků. Speciální metody jsou velice širokým pojmem. Žádná z metod, která je zmíněná v teoretické části práce, se nehodí pro získání očekávání účastníků vzdělávací akce.

Dle klasifikace aktivizačních metod nejvhodnějšími metodami pro získání vzdělávacích potřeb a očekávání účastníků vzdělávací akce jsou diskusní metody, které jsou i přiměřeně vhodné pro danou věkovou skupinu.

5.1 Diskusní metody

Diskusní metody jsou jedny z nejvyžívanějších metod. V každé skupině lidí probíhá komunikace a verbální interakce. Cílem diskusních metod je efektivní komunikace mezi lidmi a vzájemné naslouchání. Tyto metody jsou vhodné pro účel této praktické části. Vzdělavatel pomocí komunikace může různými způsoby získat od vzdělávaných jejich očekávání a vzdělávací potřeby.

5.1.1 Zjištění očekávání před vzdělávací akcí

Lektor vzdělávací akce může zjistit očekávání účastníků ještě před samotným začátkem vzdělávání. Vzdělavatel má několik možností, jak tyto informace zjistit. V dnešní době se dá využít několika internetových platforem, které pomohou s vyhodnocením informacím.

Přihlašování na vzdělávací akce většinou probíhá pomocí internetových dotazníků či prostřednictvím emailu. Další komunikace mezi realizátorem vzdělávání a účastníky probíhá většinou v emailové podobě. Proto se nabízí využití tohoto kontaktu i k zjištění očekávání a vzdělávacích potřeb účastníků.

Vzdělavatel společně s organizačními pokyny (čas, místo konání akce, platba atd.) položí jako součást mailu otázky, které budou zjišťovat očekávání. Vyzve účastníky k odpovědi na dané otázky za účelem vylepšení vzdělávání. Je vhodné stanovit datum, do kterého lektor očekává reakce. Otázky na zjištění očekávání mohou být následující.

- Proč jste se na kurz přihlásil/a?
- Kterými znalostmi či dovednostmi byste se chtěli po kurzu disponovat?

Vzdělavatel nemusí využít pouze emailové odpovědi. Může prostřednictvím mailu žádat o vyplnění dotazníku, na který pouze uvede odkaz. Je možné využít například tyto bezplatné weby pro tvorbu dotazníků: [survio.com](https://www.surveymonkey.com), [Google Forms](https://www.google.com/forms).

Do online dotazníků může lektor zařadit i otázky z dané problematiky. Zjistí úroveň znalostí účastníků, která mu pomůže při přípravě konkrétní akce pro konkrétní účastníky. Znalostí dotazníky před kurzem se většinou provádějí u jazykových kurzů pro rozřídění účastníků na „výkonnostní skupiny“.

5.1.2 Spojení zjišťování očekávání s představováním účastníků

U časově delších vzdělávacích akcí pro malé skupiny se při zahájení akce zařazují aktivity pro seznámení a představení účastníků. Představování jednotlivých účastníků se dá využít i pro zjištění očekávání.

Klasické postupné představení se stanovenými otázkami

Cíl: představení účastníků, zjistit od účastníků jejich očekávání od vzdělávací akce.

Postup činnosti:

- Lektor po vlastním představení vyzve účastníky k jejich představení.
- Stanoví otázky, na které chce znát odpověď. Zapíše je na viditelné místo (tabule, flip chart, promítací plátno).
- Otázky by měly být uzpůsobeny účelu vzdělávací akce a složení účastníků.

Otázky mohou vypadat například takto:

- o Jak se jmenuji?
 - o Jak chci, aby mě ostatní oslovovali? Tykáni? / Vykání?
 - o Kdo jsem? (profese, záliby)
 - o Proč jsem se přihlásil/a?
 - o Co se chci dozvědět?
- Následně lektor stanoví pořadí jednotlivých účastníků. Nejvhodnější je uspořádat učebnu, tak aby na sebe účastníci dobře viděli a slyšeli se navzájem.
 - Vzdělavatel vyzve prvního účastníka k představení. Lektor si v průběhu aktivity může zaznamenávat poznámky, případně se účastníků doptávat. Je vhodné, když lektor po každém představení poděkuje konkrétnímu účastníkovi a předá slovo dalšímu.

Potřebné pomůcky: tabule / flip chart / dataprojektor.

Možné modifikace: Pokud není možné vytvořit v daném prostoru kruh ze židlí, daný účastník si při představování může stoupnout, aby na něj ostatní účastníci viděli. Při předání slova si účastníci mohou předávat jakoukoliv hmotnou věc.

Výhody: Spojení zjišťování očekávání s představováním účastníků ušetří čas.

Nevýhody: Některým účastníkům nemusí být příjemné mluvit před ostatními.

Vytváření osobní vizitky

Cíl: vytvoření osobní vizitky, představení účastníků, zjištění očekávání a vzdělávacích potřeb účastníků.

Postup činnosti:

- Rozdání vhodných papírů (čtvrtka A4) a psacích pomůcek.
- Lektor vydá pokyn k tvorbě vizitek a stanoví povinné prvky, které vizitka musí obsahovat (jméno, věk, pracovní pozice, praxe v daném oboru, očekávání od kurzu, důvod přihlášení). Popřípadě ukáže vzor. Nejlepší ukázkou je představení lektora pomocí jeho předem vytvořené osobní vizitky.
- Důležité je stanovení času na tvorbu. Někteří účastníci nemusí mít zálibu v kreativních činnostech, tudíž vizitku mohou mít za pár minut hotovou. Naopak někteří účastníci si budou dávat záležet na vizuální stránce celého listu papíru a jejich tvorba jim může zabrat spoustu času.
- Po uplynutí času na tvorbu lektor dá prostor každému účastníkovi pro představení jeho vizitky. Opět lektor může využít doplňujících otázek.
- Následně je vhodné všechny vizitky vystavit na dobře dostupném místě, kde si je mohou ostatní účastníci důkladně prohlédnout.

Potřebné pomůcky: čtvrtky / papíry, fixy, pastelky.

Možné modifikace: Pokud je akce časově delší je možné této aktivitě věnovat více času. Možností je také připravení vizitky dopředu doma. Účastníci od lektora obdrží jasné instrukce, jak mají vizitky vypadat (povinné prvky, velikost papíru). Při domácí přípravě ušetří lektor společný čas na vzdělávací akci a zároveň může vyžadovat náročnější prvky, např. fotografii účastníka.

Výroba vizitek lze obměnit za výrobu jmenovek na stůl. Na jmenovku lze také uvést očekávání, které může být umístěno pod jménem účastníka či na druhé straně jmenovky.

Výhody: Možnost vystavit vyrobené vizitky. Účastníci si je mohou znovu prohlédnout.

Nevýhody: Tato činnost je časově náročná. Hodí se spíše pro více denní vzdělávací akce. Tvořivá aktivita nemusí nadchnout všechny účastníky.

Seznamovací rozhovory ve dvojicích

Cíl: seznámení účastníků, navázání kontaktu, zjištění očekávání účastníků.

Postup činnosti:

- Při zahájení aktivity lektor rozdělí účastníky do dvojic. Je možné nechat volbu dvojice na účastnících, popřípadě použít losovacích principů.
- Vzdělavatel stanoví povinné otázky (jméno, věk, pracovní pozice, očekávání, důvod přihlášení na vzdělávací akce) a časový limit.
- Účastníci si ve dvojici navzájem pokládají otázky, aby znaly odpovědi na stanovené povinné otázky. Následně představují svého kolegu ze dvojice všem ostatním účastníkům.

Potřebné pomůcky: losovací kartičky, tabule / flip chart / dataprojektor.

Možné modifikace: Lektor pro usnadnění může účastníkům rozdat papír s otázkami, kam si mohou zaznamenávat odpovědi kolegy z dvojice.

Výhody: Rozhovory ve dvojicích poslouží jako icebreakers. Aktivita prolomí ledy mezi účastníky a nastartuje proces učení. Taktéž dojde ke sblížení jednotlivých účastníků.

Nevýhody: Tato aktivita vyžaduje aktivní účastníky. Pokud by účastníci nebyly aktivní, aktivita by nemusela být efektivní.

Vzájemné psaní jmenovek a zjišťování očekávání

Cíl: vytvoření jmenovky každého účastníka, seznámení a představení účastníků, zjištění očekávání jednotlivých účastníků.

Postup činnosti:

- Ve volném prostoru každý účastník obdrží jmenovku na triko. Můžeme využít různé již připravené jmenovky se špendlíkem či nám poslouží obyčejná papírová lepicí páska (malířská zakrývací páska), která krásně drží na oblečení a dá se na ni psát i obyčejnými fixami.
- Každý účastník má tedy prázdnou jmenovku, na kterou potřebuje napsat své jméno. Všichni účastníci obdrží psací potřebu.

- Nikdo si nesmí zapsat své jméno na jmenovku sám. Písmenko na jmenovku může napsat pouze jiný účastník, který se seznámí s daným jedincem. Každý může napsat jednomu hráči pouze jedno písmenko výměnou za informace (jméno, důvod přihlášení na vzdělávací akci).
- Účastníci tedy chodí ve volném prostoru. Když potkají jiného účastníka, podají si ruce, seznámí se a navzájem si sdělí informaci, proč se na vzdělávací akci přihlásili. Následně si navzájem napíší jedno písmenko ze jména na jmenovku. Takto aktivita pokračuje, dokud nemají všichni účastníci na jmenovce celá jména.
- Po dokončení psaní vizitek, účastníci udělají kruh. Postupně se každý představí a ostatní účastníci sdělí, co se o daném jedinci dozvěděli. Vzdělavatel se samozřejmě může účastníka případně doptat na konkrétnější informace.

Potřebné pomůcky: psací potřeby, jmenovky / papírová lepící páska.

Možné modifikace: Vzdělavatel může upravit kritéria pro psaní písmen. Může zaměnit informace, které účastníci zjišťují či jich může být více.

Výhody: Účastníci se osobně seznámí a opadne prvotní nervozita v kolektivu. Aktivita probíhá v pohybu. Vzdělávající se rozhýbou a jejich vnímání se nastartuje.

Nevýhody: Všem účastníkům nemusí vyhovovat osobní kontakt a narušení osobního prostoru při psaní jmenovek.

5.1.3 Samostatné zjišťování očekávání

Kolečko

Cíl: zjistit od účastníků jejich očekávání od vzdělávací akce.

Postup činnosti:

- Nastavíme pořadí jednotlivých účastníků (zda se účastníci budou hlásit a odpovídat na přeskáčku, nebo bude předem stanovené jasné pořadí účastníků).
- Sdělíme otázku: Co očekáváte od této vzdělávací akce? Co byste se chtěli dozvědět/naucit? Proč jste se na tuto vzdělávací akci přihlásili?

- Otázky by lektor měl zapsat na tabuli, či mohou být promítané pomocí dataprojektoru.
- Odpovědi účastníků je vhodné zapisovat. Lektor může zvolit pouze poznámky pro svou potřebu nebo je může zapisovat na tabuli.
- Lektor má možnost na odpovědi účastníků reagovat a upřesňovat si je.
- Na konci této metody může lektor očekávání účastníků shrnout. Další možností je pouhé poděkování za aktivitu a ponechání si informací pro jeho potřeby.

Potřebné pomůcky: tabule / flip chart / dataprojektor.

Možné modifikace: různé pořadí účastníků.

Výhody: Výhodou přímé interakce mezi vzdělavatelem a vzdělávaným je možnost upřesnění dané myšlenky, které sníží počet nesprávných pochopení. Vzdělavatel se přesně dozví, co se chce účastník dozvědět. Lektor může po této aktivitě ihned s informacemi naložit. Nepotřebuje čas na prostudování jednotlivých vyjádření, jelikož je všechny slyšel.

Nevýhody: Pokud je skupina větší, může tato aktivita zabrat více času. Nehodí se tedy na vzdělávací akce, které mají krátkou časovou dotaci.

Dotazník

Cíl: zjistit od účastníků jejich očekávání od vzdělávací akce.

Postup činnosti:

- Lektor rozdává připravené vytištěné otázky či je napíše na tabuli.
- Co očekáváte od této vzdělávací akce? Co byste se chtěli dozvědět/naučit? Proč jste se na tuto vzdělávací akci přihlásili?
- Účastníci odpovídají na otázky.
- Odpovědi se vyberou.
- Následně si odpovědi může nechat lektor pro sebe, nebo je může společně se vzdělávanými analyzovat a vyhodnotit.

Potřebné pomůcky: papíry, psací potřeby, tabule / flip chart / dataprojektor.

Možné modifikace:

- Mezi vzdělávanými kolují pouze 3 papíry. Na každém z nich je napsána jedna otázka z výše zmíněných. Papíry putují postupně mezi účastníky, kteří na ně zaznamenávají své odpovědi. Jedná se o časově náročnější variantu, proto se nehodí na hromadné vzdělávací akce s počtem účastníků nad 50.
- Papíry s otázkami nemusí mezi účastníky akce kolovat. Pokud má akce delší trvání, můžeme na dobře dostupném místě připravit flip chart, na který během přestávky mohou účastníci psát své očekávání či konkrétní otázky, na které chtějí znát odpověď. Vhodné je využít čas prezence, kdy je dostatek prostoru pro vyjádření svých očekávání na flip charty.

Výhody: Jedná se o anonymnější metodu. Některým účastníkům nemusí být příjemné sdělovat svá očekávání a důvody přihlášení před ostatními účastníky. Účastníci si mohou dovolit sdělit i očekávání, která by před plénem nesdělila, protože by mohlo docházet k ostychu. Každý z účastníků má svůj klidný časový prostor, kdy se nad otázkami zamýšlí. Může docházet k většímu zamyšlení u účastníku než při ústním sdělování.

Nevýhody: Náročnější při této metodě je vyhodnocování dat. Může docházet k neúplným formulacím ze strany účastníků, tudíž lektor se nedozví přesné informace. Ušetřený čas při hromadném vyplňování dotazníků je kompenzován zdlouhavým vyhodnocováním a čtením jednotlivých odpovědí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala aktivizačními metodami ve vzdělávání dospělých. V teoretické části pomocí odborné literatury byla charakterizována andragogika a její dnešní systém. Dále se práce věnovala didaktice vzdělávání dospělých se zřetelem na zvláštnosti této věkové kategorie. V druhé polovině teoretické části byly aktivizační metody zasazeny do kontextu ostatních metod vzdělávání a byly představeny jednotlivé aktivizační metody.

Cílem praktické části bylo předložení několika aktivizačních metod, které slouží k zjištění očekávání a vzdělávacích potřeb účastníků vzdělávací akce. Vzhledem k účelu a cílové skupině účastníků byly jako vhodné vyhodnoceny pouze diskusní metody. Celkem bylo vytvořeno a detailně popsáno 7 metod pro zjišťování očekávání, které byly rozděleny do 3 kategorií (zjištění očekávání před vzdělávací akcí, spojení zjišťování očekávání s představením, samostatné zjišťování očekávání). Každá metoda byla rozpracována do této struktury: cíl, postup činnosti, potřebné pomůcky, možné modifikace, výhody a nevýhody.

Závěrem je nutno podotknout, že správnou kombinací aktivizačních a tradičních metod výuky lze dosáhnout mnohem větší efektivity ve vzdělávání než pouze metodami tradičními. Příprava aktivizačních metod je pro lektory většinou mnohem náročnější než u tradičních výukových metod, ale přináší do výukového procesu rozvoj kritického myšlení, tvořivosti a kompetencí. Všechny tyto prvky jsou v dnešním světě žádoucí.

6 Bibliografie

BARTÁK, Jan. *Jak vzdělávat dospělé*. 1. vyd. Praha: Alfa Nakladatelství, 2008. 197 s. Management studium. ISBN 978-80-87197-12-7.

BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.

ČESKÁ REPUBLIKA. § 2 písm. b) zákona č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů: zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání. In: *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179#p2-1-b>

KALHOUS, Zdeněk a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOPECKÝ, Martin. Vzdělávání dospělých - možnosti a specifika. In: KADLECOVÁ, K. a LAMPER, I., eds. *Vzdělávání na doživotí: další vzdělávání dospělých v Praze, jeho cíle, perspektivy a metody*. [Praha]: Respekt institut, [2008]. 109 s. ISBN 978-80-904153-0-0.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87474-34-1.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1997. 89 s. ISBN 80-210-1549-7.

MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2011, [cit. 2021-02-25]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>

MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-735-7045-9.

- NOVÁKOVÁ, Jiřina. *Aktivizující metody výuky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-649-9.
- NOVOTNÝ, Petr. Profesní vzdělávání dospělých. In: RABUŠICOVÁ, M. a RABUŠIC, L. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, *Učíme se po celý život? o vzdělávání dospělých v České republice*. 2008, s. 113-141. ISBN 978-80-210-4779-2.
- PALÁN, Zdeněk. Formy vzdělávání (výuky) dospělých. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2021-02-14]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/formy-vzdelavani-vyuky-dospelych>
- PALÁN, Zdeněk. Samostudium. *Andromedia.cz: Databanka dalšího vzdělávání* [online]. [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/samostudium>
- PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Olomouc: DAHA, 1997. ISBN 80-902-2321-4.
- PALÁN, Zdeněk a LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-58-7.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- ŠERÁK, Michal. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1- hlavní prvky procesu výuky	28
Obrázek 2 - křivka pozornosti v průběhu 30 minut	36
Obrázek 3 - black box	40

Seznam tabulek

Tabulka 1 - struktura celoživotního učení	16
Tabulka 2 - členění dalšího vzdělávání.....	17
Tabulka 3 - Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou	26
Tabulka 4 - klasifikace didaktických metod dle jejich vztahu k praxi účastníků výuky	29
Tabulka 5 - klasifikace metod vzdělávání dospělých podle podoby pomoci směrem k učení účastníka	30
Tabulka 6 - metody vzdělávání dospělých podle zaměření na lektora/účastníka.....	31
Tabulka 7 - Srovnání výhod a nevýhod klasických výukových metod a aktivizačních výukových metod	37
Tabulka 8 - příklady problémových otázek	39