

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019 – 2021

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Michaela Šindelářová

Aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých

Praha 2021

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

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2019 – 2021

DIPLOMA THESIS

Michaela Šindelářová

Activation experiential methods in adult education

Prague 2021

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

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 02. 02. 2021

Michaela Šindelářová

Poděkování

Děkuji Ing. Kataríně Krpálkové Krelové, Ph. D. za odborné vedení, metodickou pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

Anotace

Diplomová práce se věnuje aktuálnímu tématu vzdělávání dospělých a možnostem využití aktivizačních zážitkových metod. V posledních letech je uplatňován trend celoživotního vzdělávání, kdy se dospělí vzdělávají nejenom ve svém oboru v rámci své profese, ale také navštěvují různé kroužky či jiné kurzy, kterými zvyšují svoje osobní dovednosti. Cílem této práce je identifikovat, jaké aktivizační zážitkové metody jsou při vzdělávání dospělých ve věku 20 – 50 let využívány, jaké z nich preferují sami účastníci vzdělávání a co je pro tyto metody z teoretického i praktického hlediska charakteristické (výhody vs. nevýhody). Nejprve jsou v teoretické části vymezeny základní pojmy související s celoživotním vzděláváním, vývojovou charakteristikou mladšího a středního věku a následně jsou představeny aktivizační zážitkové metody. Praktická část práce je věnována analýze kvalitativního a kvantitativního výzkumu se zaměřením na zájmové vzdělávání dospělých ve věku 20 – 50 let. Získané výsledky vedou k návrhu vhodných aktivizačních zážitkových metod, které mohou u dospělých zefektivnit celý proces vzdělávání.

Klíčová slova

Aktivizační metody, celoživotní vzdělávání, didaktické hry, dospělost, dotazníkové šetření, pozorování, vzdělávání dospělých.

Annotation

The diploma thesis deals with the current topic of adult education and the possibilities of using activation experience methods. In recent years, the trend of lifelong learning has been applied adults are educated not only in their field within their profession, but they also attend various clubs or other courses to improve their personal skills. The aim of this work is to identify the activation experience methods which are used in the education of adults aged 20 – 50 years which ones are preferred by the participants themselves and what is the characteristic of these methods from a theoretical and practical point of view (advantages vs. disadvantages). First the basic concepts which are related to lifelong learning, the developmental characteristics of younger and middle age are defined in the theoretical part. The practical part of the work is devoted to the analysis of qualitative and quantitative research with a focus on non – formal education of adults aged 20 – 50 years. The obtained results lead to the suggestion of suitable activation experience methods that can streamline the entire process of education for adults.

Keywords

Activation methods, Adult education, Adulthood, Didactic games, Lifelong learning, Observation, Questionnaire survey.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 Celoživotní vzdělávání	14
1.1.1 Rozdělení celoživotního vzdělávání.....	16
1.1.2 Memorandum o celoživotním učení.....	18
1.2 Vzdělávání dospělých	21
1.3 Statistiky vzdělávání dospělých.....	23
2 SPECIFIKA VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ	26
2.1 Mladá dospělost	26
2.2 Střední dospělost.....	27
3 ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVACÍ METODY	30
3.1 Zážitková pedagogika	31
3.1.1 Zážitkové vzdělávání jako „škola hrou“.....	33
3.2 Vzdělávací metody	33
3.2.1 Aktivizace	33
3.2.2 Aktivizační zážitkové metody.....	34
3.2.3 Aktivizační metody vzdělávání jako nástroj moderní výuky.....	34
3.2.4 Diskusní metody	36
3.2.5 Heuristické metody	37
3.2.6 Situační metody	37
3.2.7 Inscenační metody	38
3.2.8 Didaktické hry.....	39
3.2.9 Metody na bázi brainstormingu.....	40
4 AKTUÁLNÍ STAV ŠETŘENÉHO TÉMATU.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST	44
5 MOTIVACE K ŠETŘENÍ	44
5.1 Cíl empirického šetření, výzkumné otázky a hypotézy	44
5.2 Metody výzkumu	45
5.3 Charakteristika respondentů výzkumu.....	46

5.4	Průběh výzkumu	46
6	ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	48
6.1	Kvalitativní analýza odpovědí rozhovoru a pozorování	48
6.2	Kvantitativní analýza dat z dotazníkového šetření	52
7	NÁVRH A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	62
7.1	Zhodnocení dosažených zjištění ve vztahu k praxi.....	62
7.2	Návrh zážitkových metod pro účastníky vzdělávání dospělých.....	63
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	74
	SEZNAM ZKRATEK	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřena na téma: *aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých*. Je zapotřebí si uvědomit, že učitelskou profesi nelze chápat jako povolání jakékoliv jiné, je to určité poslání, které má vliv na vývoj jedince, na směr jeho budoucích kroků, a především formuje lidské duše. Hlavní náplní učitelského povolání je výuka, kterou lze považovat za velmi náročný proces. Každý učitel se na výuku musí připravovat různými způsoby a zvažovat, jak svým studentům učivo zprostředkovat. Velmi častý je tradiční způsob výuky, a to monologickou metodou. V poslední době se však často hovoří o jiných způsobech výuky, a to o dialogických metodách, interaktivní výuce a tzv. aktivizačních metodách výuky.

Čím větší množství smyslů na příjem informace lze využít, tím větší je schopnost si ji zapamatovat. Předpokladem moderních vyučovacích metod je nabídnout studentům co největší množství způsobů, jak informace získat, následně prožít situaci, kde tyto informace použijí, a tím si je lépe osvojí a zapamatují. Nové způsoby výuky s sebou nesou intenzivní práci učitelů především v přípravě, mnohé z nich se dají použít jen na základě získaných zkušeností a odvahy k práci s novými metodami. Na druhé straně nové metody výuky vedou k většímu požitku a radosti z výuky jak učitelům, tak studentům. Úspěšnost mnohdy převyší tradiční způsob výuky jak při prezentaci nového učiva, tak k jeho uchování v paměti.

S ohledem na to, že člověk má vrozenou celoživotní potřebu uspokojovat své sny, požadavky a přání, má tendenci se neustále vyvíjet a rozvíjet, lze učení z tohoto hlediska chápat jako nepostradatelnou součást jeho vývoje. To je ostatně vidět na celém vývoji historie lidstva, kdy se lidé snažili stále učit, a tím tak překonávat sami sebe. Lidé se proto neustále učí, snaží se zdokonalovat své schopnosti a dovednosti, získávat další zkušenosti, které jim umožní zvýšit si svou kvalifikaci. Nelze přitom zapomenout na to, že každý člověk je zcela jedinečnou osobností, které vyhovuje jiný styl a forma učení se.

Aktivizační metody a metody zážitkového vzdělávání usilují o aktivizaci účastníků, o možnosti získání jejich zájmu na výsledku výuky, ale především o rozvoj jejich aktivity, tvořivosti a samostatnosti. Jednou z nejzákladnějších forem aktivizačních metod a metod zážitkové pedagogiky je hra. Neexistuje snad lepší motivace, než když se studenti na výuku těší a je pro ně formou zábavy. Jak konstatuje Pelánek v úvodu své publikace

několik myšlenek významných osobností, tak i na tomto místě budou dvě z nich zmíněny: „*Hra je radost. Učení při hře jest radostné učení. (J. A. Komenský). Kdo má jednou jako muž něco vykonat, ten se v tom musí cvičit již od dětství, ve hře. (Platón).*“¹

Autorka se v této diplomové práci zaměřuje na problematiku aktivizačních zážitkových metod a na principy zážitkové pedagogiky aplikované na studenty z řad dospělých. Díky tomu je možné vyhodnotit, jakým způsobem a jakými formami lze zážitkové učení využít u studentů, kteří vzhledem ke svému věku spadají do oblasti vzdělávání dospělých (andragogiky), a tedy jejich věk dosahuje 20 – 50 let. Motivací autorky pro sepsání této diplomové práce byla snaha o pochopení podstaty vzdělávání dospělých a získání poznatků o aktivizačních zážitkových metodách.

Hlavním cílem diplomové práce je identifikovat, jaké aktivizační zážitkové metody jsou při vzdělávání dospělých ve věku 20 – 50 let využívány, jaké z nich preferují sami účastníci vzdělávání a co je pro tyto metody z teoretického i praktického hlediska charakteristické (výhody vs. nevýhody). S tím souvisí i návrh vhodných aktivizačních zážitkových metod, které mohou u dospělých zefektivnit celý proces vzdělávání.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části je pozornost zaměřena na charakteristiku jednotlivých pojmů, jenž s tímto tématem souvisí, to znamená, že bude blíže specifikováno neformální vzdělávání, vývojová stadia mladé a střední dospělosti, zážitková pedagogika, zážitkové učení (vzdělávání), aktivizační metody a metody zážitkového vzdělávání. Pomocí práce s odbornou literaturou jsou tyto pojmy v celkem čtyř kapitolách definovány a srovnávány dle různých autorů, aby mohl být nastíněn ucelený obraz teoretické části této práce. V diplomové práci je proto možné z teoretického hlediska odpovědět na základní myšlenku, a to podstatu metod zážitkového vzdělávání a aktivizujících metod. Dále pak, které oblasti rozvoje osobnosti učitele lze těmito metodami posílit, vylepšit a rozvíjet v procesu vzdělávání dospělých.

V praktické části práce je s využitím výzkumného šetření v podobě administrovaných dotazníků a podkladů pro strukturované pozorování účastníků vzdělávání dospělých a rozhovoru (jde o kombinované kvalitativně-kvantitativní výzkumné šetření) zjišťováno,

¹ PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. s. 11. ISBN 978-80-7367-656-8.

jaké aktivizační zážitkové metody jsou ve vzdělávání dospělých nejvíce preferovány a aplikovány v praxi. Tím bude možné také identifikovat jejich přínos pro dvě skupiny účastníků vzdělávání dospělých, a to pro osoby ve věku 20 – 35 let a ve věku 35 – 50 let. Přínos celé práce spočívá ve vyhodnocení přínosnosti a možnosti dalšího využívání aktivizačních zážitkových metod ve vzdělávání dospělých a na tomto podkladě stanovení návrhů v konkrétních vzdělávacích kurzech.

TEORETICKÁ ČÁST

1 NEFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzdělávací systém neustále prochází velkými změnami. Ve vyspělých zemích se stále více mění systém výchovy a vzdělávání ze systému striktně strukturovaného a institucionalizovaného na systém vstřícný učícímu se ve srovnání v minulosti používaným systémem striktně strukturovaným a institucionalizovaným.

Ve složení cílů výchovy a vzdělávání mají potřeby člověka neustále důležité místo. Potřeba poznání je jednou z nejdůležitějších lidských potřeb. Již v dětství se na jejím základě vytváří velmi bohatá struktura informací, vzniká tzv. zásoba lidských představ. Potřeba poznání každé osobnosti se postupem let dále rozvíjí. Každá potřeba je vnitřním zdrojem aktivity daného jedince a realizuje se jen v určité situaci, tj. při setkání s předmětem, který vede k jejímu uspokojení. Tímto předmětem jsou určité vědomosti, které jsou nástrojem či prostředkem k řešení různých úkolů a problémů, se kterými se člověk v životě setkává.²

Dalším pojmem je lidský kapitál, který představuje hodnotu schopností lidí vytvářenou investicemi do jejich vzdělání a rozvoje. Základnou lidského kapitálu je školní vzdělávání, jenž ovlivňuje vzdělávací systém v té, které zemi. Každý jedinec by měl k této základně – školnímu vzdělávání neustále přidávat další vědomosti, dovednosti a zkušenosti. Hlavní složkou lidského kapitálu jsou za prvé teoretické vědomosti, které se získávají především studiem ve školském systému. Za druhé se jedná o praktické zkušenosti, jenž jedinec získá při výkonu určité profese, v určitých pracovních podmínkách, což znamená praxí.³

Lze se oprávněně domnívat, že vzdělávání dospělých se zaměřuje především na řešení konkrétních potřeb a požadavků účastníků. Z tohoto vyplývají cíleně tvořené vzdělávací projekty, kde jejich realizace probíhá v duchu spolupráce a partnerského prostředí. V edukačním procesu dospělý jedinec touží po možnosti více ovlivňovat jak samotný

² HAVLÍČKOVÁ, D. a K. ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

³ VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.

proces výuky, tak vyučovací cíle, formy, a především metody výuky, jsou zvyklí na sebeřízení a z tohoto důvodu očekávají, že mohou přebírat zodpovědnost za své rozhodování. Proto usuzujeme, že největší motivací pro dospělé jedince je okamžitý prospěch, a také téma, jež má pro ně bezprostřední hodnotu.

Jak je to s postavením učitele či lektora ve vzdělávacím procesu dospělých? Ve stručnosti jej můžeme charakterizovat, že zajisté největší význam má samotná osobnost učitele (lektora), která ve výuce působí především svým příkladem. Pravdou ale je, že postavení učitele ve vzdělávání dospělých je komplikovanější než ve školské výuce. Učitel dospělých si svou autoritu (morální a odbornou) musí vybudovat sám, a to přesvědčením účastníků o tom, že právě on je ten, který je způsobilý jim předávat poznatky a zkušenosti. Zajisté musí počítat s větším množstvím reakcí než u dětí a mládeže. Dospělí jedinci jsou ovlivňováni svými životními zkušenostmi a často se stává, že sdělované informace někdy přijímají kladně, někdy o nich pochybují a následně ověřují, ale také v některých případech i odmítají. Může nastat i situace, kdy účastník může být v dané problematice znalejší než lektor. Dochází zde k výměně rolí účastníka a lektora. Jelikož hovoříme o vzdělávání dospělých jedinců, měl by ve vzájemné komunikaci převládat partnerský vztah, a to mezi všemi zúčastněnými.

V současné době lze pozorovat jisté sblížení vzdělávání dětí a dospělých a s tím i spojené společné znaky výuky dětí a dospělých. Výuka dětí a dospělých se zakládá na oficiálním kurikulu, ale jak uvádí Mužík: „... stále více je nutno respektovat vliv tzv. skrytého kurikula, tj. efekty, které výuka přináší jako vedlejší, neplánovaný efekt.“⁴

Je třeba připomenout metodickou stránku ve výuce. V mnoha zdrojích se klade velký důraz na význam hry ve vzdělávání. Mužík ji popisuje následovně: „Hra je vlastně sám život, každý hraje svou hru, máme své role, které se snažíme v životě naplnit. Hra je často spojována s dětstvím. Nicméně i dospělí lidé si rádi hrají. Nedostatek smyslu pro hru může souviset s úpadkem tvořivosti a intelektuálních sil.“⁵

Například J. A. Komenský kladl velký důraz na účinek hry ve výchově, propagování znalostí a utvrzování morálky. Dosáhnout moudrosti, a ne jenom prostého vědění, to bylo

⁴ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. S. 35. ISBN 80-7357-045-9.

⁵ Tamtéž, s. 36.

podle J. A. Komenského smyslem vzdělání. V podstatě jeho cílem bylo přetlumočit a vysvětlit encyklopedické znalosti formou hry. Jeho úmyslem bylo změnit duševní zátěž studentů v příjemnější aktivity, k nimž je vlastně didaktická hra dovedla. Komenský se pokoušel různými hrami vyučování předat žákům pochopení světa přírody, člověka, společnosti a náboženství.⁶ Hru tedy můžeme chápat jako všestranný didaktický prostředek pro výuku dětí, mládeže i dospělých.⁷ Z reálné skutečnosti jsou vyzdvíženy ty jevy a vztahy, které jsou z pohledu cílů výuky podstatné. Použitím abstrakce se ve hře vytvoří určitým způsobem zjednodušený model reality. V dnešní době je stále častěji do výuky zaváděna simulace s použitím výpočetní techniky.

Dozvěděli jsme se, že vzdělávání dospělých je tématem diskusí a publikací mnoha autorů, ale většina z nich je téhož názoru, že schopnost vzdělávat se a učit se v dospělém věku existuje a lze ji efektivně využívat. Z těchto diskusí vyplývá, že dospělý jedinec se chce zdokonalovat a učit, poněvadž cítí rozdíl mezi tím, čím si přeje být, a tím, čím v současné době je. Dospělý člověk v některých směrech nestačí nárokům, které na něj klade jeho zaměstnavatel, profese, rodina, prostředí atd. Měnící se podmínky života v dospělosti dělají ze vzdělání nástroj, který umožňuje člověku získat postup v zaměstnání, větší výkonnost, větší prestiž, umění řešit problémy a konflikty, možnost vyjádřit svou osobnost atd.

1.1 Celoživotní vzdělávání

Celoživotní vzdělávání, učení nebo další vzdělávání v sobě zahrnuje složitý komplex aktivit, jež umožňují přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním, které dovolují nabývat stejné kvalifikace rozlišnými cestami. Kdykoliv v průběhu života lze nalézt mnoho definic tohoto pojmu, zde uvádíme některé z nich.

Jak uvádí Smékal: „... *koncept celoživotního učení, je v současné době široce uznáván a podporován. Učení je tak chápáno jako nepřetržitý proces, který probíhá po celý život jedince a který zahrnuje veškeré formy učení. Koncept celoživotního učení podporuje*

⁶ MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.

⁷ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

konkurenceschopnost, neboť umožňuje dosažení stejných kvalifikací a kompetencí různými cestami.“⁸

Krystoň popisuje, že: „Kontinuální, progresivní a dynamický vývin je v současnosti charakteristickým znakem pro všechny oblasti existence a činnosti člověka – průmysl, věda, kultura, státní správa, sociální sféra apod. Příčinou je nebyvalý rozvoj výrobních a informačních technologií, spojený s propracovaností všech oblastí lidské činnosti. Pro současného člověka je životní nevyhnutelností včas a správně reagovat na změny, které tento prudký vývin generuje. Nejefektivnější a perspektivně jedinou možnou cestou je jeho kontinuální – celoživotní vzdělávání. Individuální aktivitou člověka v tomto směru je celoživotní učení se a chápe ho jako pojem na označení dimenzí dlouhodobosti, celoživotnosti jevu a procesu lidského učení se v rozmanitých formálních a informálních učebních situacích na celoživotní cestě v životním cyklu.“⁹

Vzdělávání člověka nemůže být omezeno jen na dobu dětství a mládí, ale naopak provází všechny věkové stupně. Ideu celoživotního vzdělávání lze vystopovat u Jana Amose Komenského. Komenskému nejde jen o rozumovou výchovu člověka, ale i o formování jeho charakteru a kultury jednání, v podstatě o rozvoj celé osobnosti člověka. Vychází přitom z přesvědčení, že každý člověk by měl být zdokonalován a přiměřeně vzděláván. Výchova a vzdělávání nejsou jednorázovou záležitostí vymezenou časově na školní docházku započatou v dětství. Oba procesy probíhají v průběhu celého lidského života. Sám život jako takový je vlastně nepřetržitým procesem učení.¹⁰

Ve výše uvedených definicích je řečeno, že podstatou celoživotního vzdělávání je v dnešní době učit se v průběhu celého našeho života. Současná doba je náročná na velký nárůst informačních technologií, inovací v mnohých oblastech života, které vedou ke zvyšování nároků jak na malé děti, dospívající jedince, dospělé, tak i seniory. Celoživotní vzdělávání se už není jen výhradou některých jedinců, ale nutností každého člověka k přizpůsobení se dnešní společnosti.

⁸ SMÉKAL, V. a kol. Analýza občanského vzdělávání dospělých. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010. S. 12.

⁹ KRÝSTOŇ, M. a G. SABOLOVÁ, G. *Úvod do andragogiky a psychologie dospělých*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, 2003. S. 27. ISBN 80-8085-851-5

¹⁰ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

Etapy, ve kterých probíhá celoživotní vzdělávání, můžeme dle Mužíka a Zormanové rozdělit takto:

- předškolní výchova a vzdělávání,
- základní výchova a vzdělávání po dobu povinné školní docházky na základních školách,
- všeobecné vzdělávání realizované na gymnáziích,
- odborné vzdělávání (příprava na povolání) realizované na středních odborných učilištích, vyšších odborných školách a školách vysokých,
- vzdělávání dospělých zahrnující období jejich produktivního věku i v období skončení jejich ekonomické aktivity realizované různými subjekty jako např. školami, podniky, vzdělávacími institucemi, rodinami, neformálními zájmovými skupinami, soukromými osobami apod.^{11 12}

V publikacích mnoha autorů se často probírá vztah kvalifikace a odborné kompetence. Někdy se také zmiňují o tzv. klíčových kompetencích a klíčových kvalifikacích. Obecně lze říct, že kvalifikace se váže k určité profesi či pracovní činnosti. Odborná kompetence je založena na rozsáhlém všeobecném a odborném vzdělání. Klíčové kompetence jsou charakterizovány jako schopnosti jedince uplatnit své vědomosti a znalosti při řešení pracovních problémů.¹³ V zásadě mají klíčové kompetence základ v rozvoji osobnosti. Patří sem kreativita, umění komunikace, samostatnost, schopnost logicky myslet atd. Získávání klíčových kompetencí je v podstatě výsledkem procesu celoživotního učení, což už jsme uváděli. Jedná se o proces, který probíhá u každého jedince v průběhu celého života a jedná se tedy o záležitost diskutovaného tématu, celoživotního vzdělávání.¹⁴

1.1.1 Rozdělení celoživotního vzdělávání

Celoživotní vzdělávání můžeme rozčlenit do těchto etap: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.¹⁵ **Formální vzdělávání** se realizuje ve školách či v jiných vzdělávacích institucích. Je strukturováno na vzdělávací cíle, učební čas a učební podporu

¹¹ MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

¹² ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

¹³ HAVLÍČKOVÁ, D. a K. ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

¹⁴ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

¹⁵ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

ze strany učitele. Cílem je získání certifikátu a jedná se o vzdělávání záměrné (z pohledu učícího se jedince). Jedná se o první etapu – počáteční vzdělání, jež začíná povinným základním vzděláním, dále pak středním vzděláním (ukončeno maturitou, vyučením nebo závěrečnou zkouškou) a v pořadí třetím vzděláváním, které je uskutečňováno po složení maturitní zkoušky a patří k němu vysokoškolské studium a studium na vyšších odborných školách.¹⁶ Formální vzdělávání je uskutečňováno ve školních institucích a pořadí vzdělání na sebe navazuje. Začíná se v mladém věku a ukončení může být kdykoliv v průběhu života jedince.¹⁷

Neformální vzdělávání je poskytováno různými druhy organizací (školská zařízení, soukromé vzdělávací instituce, zařízení zaměstnavatelů, nevládní neziskové organizace a další). Je strukturované, ale zpravidla nevede k žádnému certifikátu. Ze strany učícího se jedince je záměrné. Jedná se např. o volnočasové aktivity, přednášky či rekvalifikační kurzy, jazykové a počítačové kurzy, krátkodobá školení.¹⁸

Jedná se v pořadí o druhou etapu vzdělávání, a to o tzv. „další vzdělávání“, k němuž dochází po prvním vstupu vzdělávajícího se na trh práce. Je zaměřeno na různé spektrum vědomostí, dovedností a kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění se v pracovním, občanském i osobním životě. Více než o neustálý proces jde o neustálou připravenost jedince se učit. Je používán spíše pojem celoživotní učení než vzdělávání pro vytyčení významu aktivit, které nemají organizovaný charakter. Neformální vzdělávání se zaměřuje na získání takových dovedností, jimiž mohou jedinci zlepšit možnosti jejich společenského a pracovního uplatnění.¹⁹

Informální učení lze definovat jako osvojování schopností a dovedností při každodenních aktivitách a činnostech, v rodině i ve volném čase. Ve srovnání s formálním a neformálním vzděláváním je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované. Nevede k získání žádného certifikátu, může být

¹⁶ VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

¹⁷ SMĚKAL, V. a kol. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.

¹⁸ HAVLÍČKOVÁ, D. a K. ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.

¹⁹ SMĚKAL, V. a kol. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.

záměrné, ale většinou probíhá nezáměrně, náhodně. Bývá neorganizované a nesystematické.²⁰

Z výše uvedeného rozdělení etap celoživotního vzdělávání vidíme, že tento proces v sobě zahrnuje opravdu velkou škálu vzdělávacích aktivit, jak již bylo uvedeno, jsou to aktivity, které nás doprovází během celého našeho života. V dětství povinná školní docházka, v dospělosti vzdělávání rozšiřující naše odborné a profesní znalosti, volnočasové aktivity, jež podporují naše záliby a rozšiřují vědomosti v oblastech, které každého jedince individuálně zajímají.

Strategie celoživotního učení ČR předkládá tři hlavní oblasti, které by mělo celoživotní učení rozvíjet a podporovat:

- osobní rozvoj,
- sociální soudržnost a aktivní občanství,
- zaměstnatelnost.²¹

Během několika posledních desetiletí vzniklo několik dokumentů o dalším vzdělávání a celoživotním učení více, jako např.: Strategie celoživotního učení ČR (2007), Operační program rozvoje lidských zdrojů (2004 – 2006), Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR (2003), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR atd. Každý z těchto dokumentů má svou základní myšlenku, cíle a záměry.²²

1.1.2 Memorandum o celoživotním učení

V návaznosti na zasedání v Lisabonu, kde se jednalo o transformaci Evropy na nejdynamičtější a nejvíce konkurenceschopnou ekonomiku světa, která je založena na znalostech, vydala Evropská komise v říjnu 2000 Memorandum o celoživotním učení, jehož cílem je započít celoevropskou debatu o účinné strategii, již povede

²⁰ RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.

²¹ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf.

²² Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>.

k uskutečňování celoživotního učení na individuální a institucionální úrovni a ve všech sférách veřejného i soukromého života.²³

Dle Kalnického Memorandum identifikuje šest problémových okruhů k široké a otevřené diskusi:

- nové základní dovednosti pro všechny: zaručení všeobecného a stálého přístupu k učení pro získávání a obnovování dovedností potřebných pro trvalou účast ve společnosti znalostí,
- více investic do lidských zdrojů: znatelně zvýšit míru investic do lidských zdrojů, aby se tak přiznala priorita nejdůležitějšímu bohatství Evropy, a to jejím lidem,
- inovovat vyučování a učení: vyvíjet účinné metody učení a vyučování pro celoživotní učení, a s tím spojené učení v celé šíři života,
- oceňovat učení: především v oblastech neformálního a informálního učení nápadně zlepšovat způsoby pojmání a hodnocení účasti na vzdělávání, a s tím spojených výsledků,
- přehodnotit poradenství: umožnit, aby se každý jedinec snadno dostal ke kvalitním informacím, doporučením, které se týkají vzdělávacích aktivit v celé Evropě,
- přiblížit učení domovu: poskytnout možnosti celoživotního učení co nejbliže k učícím se jedincům, nejlépe v místě jejich bydliště a blízkém okolí a využívat současně metod, které jsou založené na nejnovějších informačních a komunikačních technologiích.²⁴

Konzultace k memorandu v celé Evropě vyústily k vytvoření dokumentu, „Evropský prostor celoživotního učení“ (angl. Making a European area of lifelong learning a reality). Tento dokument přináší širokou definici celoživotního učení, která zahrnuje velké množství okruhů formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení.²⁵ Hlavními cíli celoživotního učení jsou osobní rozvoj, aktivní občanství, sociální vztahy

²³ ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

²⁴ KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.

²⁵ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

a zaměstnanost. Základní pravidla, jež mají podpořit efektivní realizaci, zdůrazňují roli učícího se jedince, důležitost rovných příležitostí a kvality vzdělávacích možností.²⁶

Významným poselstvím tohoto dokumentu je především to, že tradiční vzdělávací systémy musí být předváděny tak, aby byly otevřenější a pružnější, aby si žáci a studenti dokázali utvářet individuální vzdělávací cesty podle svých zájmů a potřeb po celý svůj život. Velký důraz se klade na tzv. neformální vzdělávání, informální učení a nutnost jejich uznávání. Základní myšlenkou tohoto dokumentu je 6 priorit, na které by se měly členské země v dalším období zaměřit při podpoře rozvoje celoživotního učení. Ve Strategii celoživotního učení vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy se můžeme dočíst, že obsahem navazují na šest klíčových myšlenek Memoranda o celoživotním učení:

- uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení, vzájemné uznávání diplomů a certifikátů,
- informace a poradenství,
- zvyšování investic do vzdělávání, a to včetně soukromých zdrojů,
- podpora učících se měst, regionů, komunit a podniků, aby se staly učícími se organizacemi,
- rozvoj základních dovedností pro všechny občany, a to po celý život,
- podpora pedagogiky přinášející nové řešení, kde se klade důraz na rozvoj kompetencí, nikoliv pouze získávání vědomostí, a s tím spojena nová role učitelů.²⁷

Na závěr lze shrnout hlavní myšlenku Memoranda o celoživotním učení, a to uvedení celoživotního učení do praxe způsobem, že všichni musí efektivně spolupracovat – jak jednotlivci, tak i organizace. Touto partnerskou spoluprací se budou shromažďovat veškeré zdroje, jež budou prospěšné k celoživotnímu učení ve všech úrovních.

²⁶ TURECKIOVÁ, M. Vývoj kompetencí v celoživotním učení a vzdělávání (teoretická východiska a aplikace v neformálním vzdělávání). In: HAVLÍČKOVÁ, D. a H. ŘÁDOVÁ (eds.). *Cesty k uznávání: sborník příspěvků z Konference k uznávání neformálního vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. S. 40-45. ISBN 978-80-87449-17-2.

²⁷ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf.

1.2 Vzdělávání dospělých

Dospělost představuje v různých hlediscích významnou etapu v lidském životě. Nejen proto, že se z časového hlediska jedná o nejdelší fázi v životě člověka, ale proto, že jedinec toto období prožívá a vnímá velmi intenzivně. Především s tímto obdobím jsou spojena očekávání pro naplnění životních cílů a ambicí, které se v obdobích předcházejících pouze vyvíjely. Z těchto důvodů se problematice dospělých začala věnovat větší pozornost v mnohých moderních vědách, např. v psychologii, pedagogice (andragogice), sociologii atd.²⁸

Vyučování a učení můžeme popsat jako proces individuálního či skupinového zlepšování a zdokonalování. V dnešní době se objevují názory, koncepce a trendy, které vyučování a učení neomezují pouze na vzdělávací instituce k tomuto účelu určené. Tento proces vzdělávání se uskutečňuje přes celou škálu metod a prostředků. Učení patří k součásti rozvoje jedince, jeho společenského a pracovního zapojení. Lidé se učí sebevzděláváním, vzájemnou komunikací, v práci, prostřednictvím médií. Stále častěji se zdůrazňuje vztah mezi úředním systémem výchovy, vzděláváním a učením jedince. V minulosti silně strukturovaný, a do určité míry konzervativní systém výchovy a vzdělávání, se po částech ve vyspělých zemích mění na systém tzv. zákaznický. Podstatou tohoto systému je možnost učit se doma, vybírat si metody a formy vzdělávání a učení a uplatňovat tak své individuální předpoklady k rychlosti a kvalitě tohoto vyučovacího procesu.²⁹

Pojem vzdělávání dospělých je někdy označován pojmem učení dospělých, a dále je také spojován a prolíná se se samostatným vědním oborem, a tím je Andragogika. Dle definice Průchy v Pedagogickém slovníku můžeme andragogiku chápat jako: „*Teorie vzdělávání dospělých, která se vyvíjí jako samostatný vědní obor vedle klasické (školské) pedagogiky. Andragogika má interdisciplinární charakter (čerpá z psychologie, sociologie, ekonomie, teorie profesí aj.), vědecky se rozvíjí zejména od 60. let na vysokých školách, má svou infrastrukturu, odborné časopisy, konference.*“³⁰

²⁸ FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.

²⁹ KOLÁŘ, Z. a A. VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

³⁰ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. S. 17. ISBN 978-80-262-0403-9.

Pod termínem „vzdělávání dospělých“ Průcha v Pedagogickém slovníku uvádí: „*Termín pokrývá širokou oblast jednak edukačních procesů (učení dospělých osob a na ně zaměřené vyučování), jednak institucí, programů, způsobů řízení a podpůrných aktivit tvořících dohromady systém zabezpečující jiné než formální (tj. striktně na školský systém vázané) vzdělávání.*“³¹

Dále pojem andragogika rozebírá např. Švec, ve vztahu k pojmu „vzdělávání dospělých“, kde uvádí, že obsahem je: „... *systematicky organizovaný rozvoj vědomostí, schopností, hodnotových postojů, zájmů, potřeb, aspirací a jiných osobnostních vlastností potřebných na plnohodnotný sociální život v práci i mimopracovních aktivitách (občana, rodiče, účastníka sociokulturních a jiných životních aktivit) a na mnohostranný osobní seberozvoj.*“³²

Z výše uvedených citací můžeme stručně charakterizovat, že se jedná o vědu, jež se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých, péčí o dospělé jedince, kteří všestranně respektují výjimečnosti dospělé populace. Andragogika se zabývá především utvářením osobnosti člověka, zvláště výchovou a sebevýchovou, což se dá shrnout jako tzv. personalizace.³³ Dále se zabývá celoživotním procesem začleňování člověka do společnosti, tzv. socializací. Následně také procesem učení se jedince žít v dané společnosti a její kultuře, což je tzv. enkulturace. Pokud se zaměříme na oblast výchovy a vzdělávání, zabývá se ojedinělostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělé jedince. Popisuje osobnost dospělého člověka ve výchovně-vzdělávacím procesu a také popisuje systém a zvláštnosti této výchovy a vzdělávání ve vztahu k ostatním vědám (pedagogickým a společenským).³⁴

V mnoha publikacích se uvádí, že názory na andragogiku jako vědeckou disciplínu nejsou stále sjednoceny. Často bývá chápána a označována jako pojem „vzdělávání dospělých“ či „věda o vzdělávání dospělých“. Andragogika je věda reálná, jelikož se zabývá popisem

³¹ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. S. 300. ISBN 978-80-262-0403-9.

³² ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002. S. 130. ISBN 80-89018-31-9.

³³ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁴ TOMÁNEK, P. *Andragogika - věda o kultivácii osobnosti*. Brno: Tribun EU, 2018. ISBN 978-80-263-1361-8.

a výkladem skutečnosti, a to velmi konkrétní a existující, dále jejím pozorováním, identifikací, šetřením a teoretickým popisem jevů.³⁵

Úkolem andragogiky jako vědní disciplíny je především snaha dospět k objektivnějšímu a hlubšímu poznání jevů v procesu vzniku a vývoje člověka, v procesu sociálního vývoje, které mají vliv na pozitivní formování osobnostních kompetencí dospělého jedince. Zde nacházíme to, co je předmětem andragogiky.³⁶

Andragogika se řadí ke společenským vědám především k antropologickým vědním disciplínám, tzn. k vědám, kde předmětem zájmu je člověk v různých situacích. Výchovně vzdělávací charakter poukazuje, že nejužší vztah má k pedagogice a geragogice. Pedagogiku chápeme jako vědu o výchově a vzdělávání dětí a mládeže. Naproti tomu geragogiku chápeme jako vědu o výchově a vzdělávání seniorů.³⁷

1.3 Statistiky vzdělávání dospělých

Podle nejnovějších údajů z Eurostatu za rok 2018 bylo v uvedeném kalendářním roce zapojeno v České republice do vzdělávání v celoživotním učení 8,5 % dospělých, což je však dlouhodobě pod průměrem celé Evropy (11,1 %). Při srovnání všech zemí EU se tak z tohoto hlediska nachází na 16. místě. Naopak nejvíce dospělých se celoživotního vzdělávání účastní občané severských států, kde se vzdělává přibližně čtvrtina dospělé populace, ve Švédsku dokonce jedna třetina.³⁸

Pokud nahlédneme na historii podílu dospělé populace na celoživotním vzdělávání za posledních 10 let, resp. v letech 2008 – 2018, můžeme jednoduše zjistit (viz obrázek 1), že vývoj tohoto ukazatele je v uvedeném časovém období značně nevyrovnaný. V letech 2011 – 2015 klesal až na 8,5 %, poté mírně stoupl, přičemž rok 2018 opět zaznamenáváme negativní trend.

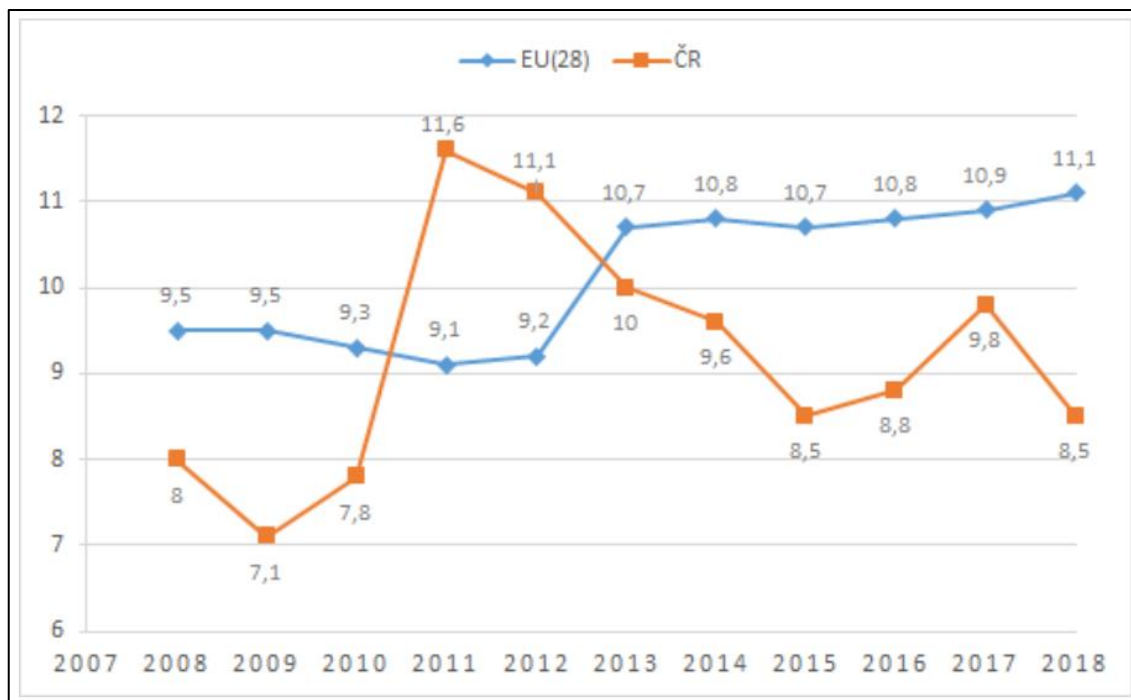
³⁵ VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

³⁶ BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.

³⁷ PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.

³⁸ DOBEŠ, M. Účast dospělých na vzdělávání v ČR byla v loňském roce 8.5 %. *European Commission* [online]. 2019 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/content/ucast-dospelych-na-vzdelavani-v-cr-byla-v-lonskem-roce-85>.

Obrázek č. 1: Vývoj podílu dospělých na dalším vzdělávání v ČR a v EU



Zdroj³⁹

MŠMT výše uvedený vývoj v ČR a EU interpretuje tak, že zatímco v EU od roku 2011 dochází k jednoznačnému zvyšování průměrné úrovně dospělé populace v dalším vzdělávání, v ČR je tomu spíše naopak. Současný stav dospělých v ČR na dalším vzdělávání odpovídá úrovni z roku 2015.⁴⁰

Český statistický úřad dle svých vlastních dat z roku 2016 ukazuje, že celková účast dospělých v neformálním vzdělávání dosáhla hodnoty 40 % (ve věkové kategorii 18 – 69 let), resp. 45 % pro věkovou kategorii 25 – 64 let. Přitom před 13lety (2007) se jednalo o úroveň 35 % v uvedené věkové skupině 25 – 64 let. Je tedy zřejmé, že k pozitivnímu trendu ve vzdělávání dospělých zcela jistě dochází.⁴¹

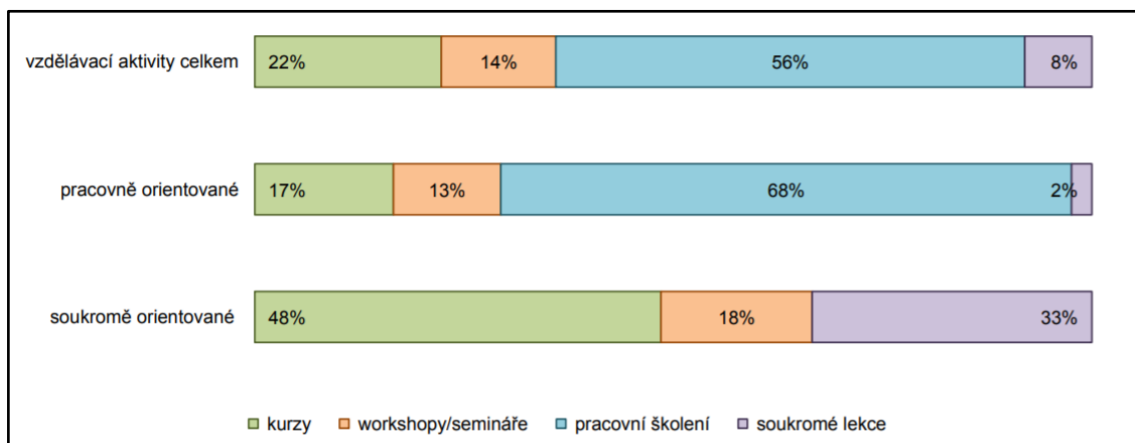
³⁹ Srovnání podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2019 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospete-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>.

⁴⁰ Tamtéž.

⁴¹ ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

Níže uvedený obrázek č. 2 poukazuje i na strukturu neformálního vzdělávání podle jednotlivých typů aktivit. 56 % veškerých vzdělávacích aktivit tvoří pracovní školení.

Obrázek č. 2: Struktura neformálního vzdělávání v ČR



Zdroj⁴²

Z výše uvedeného obrázku č. 2 zcela zřetelně vyplývá, že v případě, že jde o komplexní vzdělávací aktivity, největší část z nich tvoří pracovní školení, dále také kurzy a workshopy, příp. semináře. Při rozdělení neformálního vzdělávání na pracovní a soukromé, u pracovně orientovaného vzdělávání dominují pracovní školení (68 %), ostatní druhy vzdělávacích aktivit jsou již zastoupeny méně významně. U soukromě orientovaného vzdělávání jsou dominující dvě skupiny vzdělávacích aktivit, a to kurzy (48 %) a soukromé lekce (33 %). Pracovní školení se neuplatňují vůbec.

⁴² ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>, s. 27.

2 SPECIFIKA VÝVOJOVÝCH STÁDIÍ

Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku dvou vývojových stádií, a to mladé a střední dospělosti. Je to z důvodu zaměření se na tuto věkovou kategorii dospělé populace v rámci výzkumného šetření.

2.1 Mladá dospělost

V naší kultuře je cesta od adolescence do dospělosti dlouhá a není přesně vymezena. Přestože existují důležité zlomové body, jako maturita, či dosažení plnoletosti, nelze přesně odlišit, kdy adolescent dosáhne období dospělosti. V kulturách se silnou tradicí však i dnes najdeme různé rituály přechodu do dospělosti, které mají velký význam pro životní cestu člověka. Je možné, že jejich absence v naší kultuře je dokonce určitým nedostatkem našeho způsobu života. Pravděpodobně za to může racionální a funkcionalistický přístup, ve kterém je důležité jen produktivní fungování jednotlivce v současné společnosti.⁴³

Navzdory absenci přesného vymezení přechodu do dospělosti existují určitá kritéria, podle kterých můžeme označit člověka za dospělého. Na jedné straně je známo i věkové ohraničení od 20 do 25, někdy až 30 let, i když takové ohraničení se opakovaně ukazuje být příliš rigidní. Nejčastějším kritériem dosažení dospělosti je úroveň osobní zralosti. Člověk může být považován za zcela zralého, když převezme plnou osobní a občanskou odpovědnost, je plně ekonomicky samostatný, přispívá k obecnému blahu společnosti, rozvinul své osobní zájmy, ustanovil legální vztah k životnímu partnerovi a přijal výchovné úlohy, jakož i odpovědnost vůči svým potomkům. Je zřejmé, že všechny zmíněné charakteristiky lze přičíst málokterému člověku. Je třeba je chápat spíše jako ideál zralého člověka než jako přesně vymezené podmínky, které musí být splněny.⁴⁴

V současnosti se pomyslná hranice dospělosti posouvá do stále vyššího věku. Zvyšuje se průměrný věk, kdy jsou lidé trvale zaměstnáni, uzavírají manželství, rozhodnou se mít děti. Tento posun vytváří prostor pro období takzvané vyvíjející se dospělosti. Věkově bývá vymezena obdobím od 18. do 25. roku života. Jednou ze základních charakteristik

⁴³ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁴⁴ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

tohoto období je, že v něm absentuje demografická normativnost. Pokud někteří lidé mají v tomto období stabilní příjem, trvalého partnera, či dokonce rodinu, jiní stále ještě hledají životní cestu, studují mnohokrát několik oborů, popřípadě žijí bohémským způsobem života a necítí potřebu usazování. Toto období je pozorovatelné hlavně v moderních a vyspělých společnostech, které dávají mladým lidem více času pro hledání preferovaného způsobu života. Jedním z důležitých indikátorů existence takového vývojového stadia je, že na otázku, zda se cítí dospělí, nejvíce mladých lidí v USA odpovědělo, že v něčem ano a v něčem ne. Dotazovaní také nedokázali pojmenovat období života v jakém se nacházejí, protože společnost pro toto období nemá pojmenování. Kritici této teorie namítají, že toto období je jen posunutím konce období adolescence do vyššího věku a poukazují na podobnost tohoto období s procesem hledání vlastní identity v adolescenci. Toto období však nesplňuje některá kritéria adolescence. Tělesný vývoj je již dokončen, mnozí lidé už v tomto období nežijí s rodiči, mají možnost volit a uzavírat právní smlouvy. Toto období také nelze označit za období mladé dospělosti, většina lidí v tomto věku totiž dosáhla jen málo kritérií, podle kterých konstatujeme osobní zralost.⁴⁵

Podle Říčana je pro období mladé dospělosti charakteristická značná rozmanitost. Mladí lidé mají v tomto období množství možností. Například si mohou založit rodinu a věnovat se výchově dětí, nebo studovat na vysoké škole a případně si studium i postgraduálně prodloužit, studovat externě, a přitom pracovat nebo pracovat na plný úvazek atd. Možností je nespočet. Různé životní kroky následují u různých lidí v různém pořadí a každé pořadí má samozřejmě jiné důsledky.⁴⁶ Vágnerová v této souvislosti uvádí, že rozhodnutí z této fáze života ovlivňují další vývojové fáze z toho důvodu, že se zde mohou vyskytnout taková rozhodnutí, která jsou nevratná, jako například rodičovství.⁴⁷

2.2 Střední dospělost

Je zřejmé, že psychologie středního věku a stáří je dnes méně rozvinutá než psychologie dětství a dospívání. Počet empirických studií, které se zabývají vývojem v dospělém

⁴⁵ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

⁴⁶ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁴⁷ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

věku, je nesrovnatelně menší a počet ověřených výsledků je poměrně omezen. Nedostatek je o to závažnější, že pouze jednu čtvrtinu života trávíme vývojem ke zralosti a asi tři čtvrtiny stárnutím. To je překážkou v úsilí o porozumění průběhu celého lidského života a omezuje i možnosti účinné praktické aplikace. Je například zřejmé, že bez znalosti psychologie rodičovství, která je založena na manželském vztahu, jsou poznatky o vývoji dítěte v mnoha směrech jednostranné a nedostačující.

Oprávněně můžeme předpokládat začátek stárnutí organismu již od prvních fází života, i když například biologické změny prokazované ve stáří jsou jistě jiného druhu. Na druhé straně můžeme hovořit o vývoji i v období dospělosti a stáří, některé změny osobnosti ještě v pozdním věku musíme chápat jako postup na vyšší úroveň psychiky. Vrchol vývoje a dosažení maxima výkonnosti nejsou stejné pro všechny psychické funkce. Stejně jako rostou a různě se vyvíjejí tělesné orgány, je také vývojová křivka jednoduchých i složitějších psychomotorických funkcí rozdílná. Růst a pokles funkcí je vždy podmíněn současně biologickými, psychologickými a sociálními činiteli.⁴⁸

Hall a Lindzey popisují Junga jako jednoho z prvních teoretiků osobnosti, který se pokusil pochopit psychologii středního věku. Tento zájem ovlivnil nepochybně fakt, že většina jeho pacientů byla právě v tomto věku. Byli to lidé, kteří dosáhli výrazných úspěchů a uznání v profesionální i společenské oblasti, ale pro tyto lidi ztratil život svůj smysl. Podle něj střední věk začíná mezi 35. a 40. rokem. Lidé začínají cítit potřebu duchovních hodnot, protože převahu mají materialistické zájmy. Jsou již víceméně adaptovaní na prostředí, mají své postavení v zaměstnání, jsou ženatí, vdané, mají děti a stávají se účastníky obecních a občanských záležitostí. Brzy se však mohou cítit ztraceni a ptají se na smysl svého života. Necítí už potřebu investovat energii do snah, které jim přinášely úspěch. Ztráta hodnot může vytvářet v jejich osobnostech jisté vakuum. Potřebují hodnoty, které rozšíří jejich obzor dál než jen na materiální odměny. Střední věk je časem na seberealizaci. Potřebou člověka je pomocí hloubení a meditace pochopit smysl svého života a přežít své vlastní vnitřní bytí.⁴⁹

⁴⁸ LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

⁴⁹ HALL, C. S. a C. LINDZEY. *Úvod do teorii osobnosti: úvod do teorii osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo, 1997. ISBN 80-08-00994-2.

Pro střední a starší dospělost je typická generativita (plodné zapojení do společnosti). Člověk přesune těžiště svého zájmu mimo svou osobu. Jestliže se nepodaří naplnit sebezpřesahující ideály, dochází ke stagnaci k následujícímu konzumnímu způsobu života preferující osobní prospěch a pohodlí, který nakonec může vyústit do přesycení, únavy, apatie a lhostejnosti v mezilidských vztazích.⁵⁰

Vágnerová také uvádí změny v oblasti intimity a generativity. Mění se potřeba intimity i způsob jejího naplnění, vztah k partnerovi je jiný, než býval, významnější je sdílení života než bouřlivý milostný vztah. Při změně generativity se čtyřicátník realizuje jiným způsobem – mění se jeho zaměření a hodnocení. Má poslední šanci, aby se stal tím, čím chtěl skutečně být.⁵¹

⁵⁰ ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

⁵¹ VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.

3 ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVACÍ METODY

V současnosti má pedagog možnost velkého výběru v použití vyučovacích metod. Kritéria, podle kterých metody zařazuje do vyučovacího procesu, závisí na každém jednotlivém učiteli (platí to i pro oblast vzdělávání dospělých), jeho způsobu výuky, na vyučovaném předmětu, dle zkušeností atd.

Metody a formy ve vzdělávání dospělých je nutné chápat ve vztahu k subjektu a objektu v edukačním působení, jímž je dospělý jedinec. Dospělý vstupuje do vzdělávacích aktivit z různých důvodů, dobrovolně i povinně. Disponuje určitými zkušenostmi, životními, studijními a pracovními, jež mohou být pozitivní i negativní. Motivace pro dospělého jedince je nevyrovnaná a vztahuje se zpravidla k cíli a obsahu vzdělávání, k osobnosti spoluúčastníků a k organizaci vzdělávacích aktivit.

V obecném pojetí lze metodu charakterizovat jako cestu k cíli, jenž je dominantním prostředkem k dosahování cílů v každé činnosti. Pokud hovoříme o didaktické metodě, tak v tomto pojetí ji chápeme jako způsoby uspořádání činností učitele a žáků, kteří se ubírají ke stanovenému cíli.⁵²

Klíčovou úlohu sehrává v teorii i praxi problematika metod, protože na jejich používání závisí průběh vyučovacího procesu, činnost žáků a učitele, a s tím je spojen úspěch při dosahování stanovených cílů. Didaktika se metodami v edukačním procesu zabývá už po mnoho let. Metodami se nazývají konkrétní činnosti žáků a učitelů. V určitém edukačním procesu se zpravidla používá více vyučovacích metod najednou a vzájemně se prolínají. Metody od sebe nejsou striktně odděleny, naopak se v průběhu vyučovacího procesu střídají. Jednostranné používání nevede obvykle k úspěšným výsledkům. O tom, která metoda bude ve vyučovacím procesu použita, rozhoduje učitel, a to v souvislosti s cílem vyučovací hodiny, charakteru učiva, znalostmi žáků a konkrétní situací. V pedagogické literatuře nalezneme velké množství různých metod, které se rozdělují podle konkrétních hledisek, např. podle charakteru práce učitele a žáků, podle počtu žáků, logického postupu učitele při prezentování učiva, míry samostatnosti žáků atd.⁵³

⁵² ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁵³ OBST, O. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.

3.1 Zážiteková pedagogika

Jednou z nejúčinnějších forem učení je zážitkové učení, které využívá jiný přístup při učení a předkládá lidem zážitky namísto nudných tabulek a grafů. To, co zažijeme na vlastní kůži a co nám projde rukama, nám vytvoří reálné vzpomínky, které přetrvávají déle než jen naučené vědomosti.

Zážitekové učení lze zařadit k mnohým pedagogickým strategiím. Je založeno na poznávání, hledání a objevování pomocí zážitku, kde zážitek není cílem, ale prostředkem. Zážitekové učení má velký význam, protože zde člověk získává nové zážitky přímo na vlastní kůži a takto získané zážitky se uchovávají déle v paměti. Je prostředkem k odkrývání podstaty osobnosti člověka, k sebepoznání a rozvoji životně důležitého bytí ve společnosti. Hlavní podstatou zážitkové pedagogiky je to, co člověk dělá, a jak to dělá. Je vhodná pro všechny věkové kategorie, protože v každém věku může dojít ke změně jednání.⁵⁴

Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky je významné jméno Jana Amose Komenského, jak jsme již zmínili, který je známý jako „učitel národů“. Komenský prosazoval celkový rozvoj osobnosti. Poukazoval, že je zapotřebí vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Podle jeho myšlení člověk nejdůležitější zkušenosti získává pomocí vlastních smyslů. Doporučoval využití her a hraní při výuce a uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělávání mladých. Komenský ve svém díle uvedl, že vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti, že učení musí připravovat na život a musí být spojeno s pobytem v přírodě.⁵⁵

Výchova zážitkem byla vždy chápána za aktivní proces, ve kterém se žák dostává do prostředí pro něj neznámého, zcela mimo zónu jeho komfortu. Tento pocit disharmonie ho nutí být aktivní a řešit problémy. Jak uvádí Franc, výchova zážitkem je: „... komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání, chování a snaží se zapojit také emoce, představitost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového

⁵⁴ HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitekově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁵⁵ FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

*vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku“.*⁵⁶

Zážitková metoda je založena na těchto základních principech:

- nejlépe a nejefektivněji se učíme zážitkem tak, že něco prožijeme či uděláme,
- princip zpětné vazby – můžeme společně mluvit o situacích, zážitcích,
- člověk se nemusí naučit vše, stačí jen to, co je důležité pro konkrétní situaci.⁵⁷

Zážitkové učení v sobě spojuje metody založené na zkušenosti a zážitku. Učení je založeno na osobní aktivitě jedince, kde zážitek vzniká při aktivním řešení různých reálných a modelových úkolů. Následným zhodnocením a zobecněním, které pedagog usměrňuje, se zážitek přeměňuje do zkušenosti využitelné v praxi. Pedagog nabízí úlohu a problém pro žáky, který vyřeší a splní na základě vlastních zkušeností. Pedagog je pozorovatelem řešení úloh a po splnění zadaných úkolů usměrňuje reflexi. Otázkami, které jsou cílené, vybízí žáky, aby přemýšleli nad procesem práce i nad jejím výsledkem. Žáci si připomenou průběh akce a posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a co bude vhodné v budoucnu změnit.⁵⁸

Základem pro většinu zážitkových metod je cyklus učení. Jako autor těchto metod bývá uváděn David Kolb, který v r. 1984 představil a publikoval typologii stylů učení. Dle Kolbovy teorie se základní cyklus, z něhož pramení zážitkové učení skládá z těchto bodů:

- Zážitek konkrétní situace,
- Zpětné ohlédnutí, pozorování toho, co se událo a dělo, jak to vnímali různí členové týmu,
- Zobecnění a pochopení souvislostí,
- Aktivní zkouška poznaného,
- Jak nejlépe využít nově poznané principy.⁵⁹

⁵⁶ FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9, s. 12.

⁵⁷ HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁵⁸ Tamtéž.

⁵⁹ MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4.

3.1.1 Zážitkové vzdělávání jako „škola hrou“

Zásadní roli v životě člověka hraje samostatnost a kreativita. Jedním z nejvýznamnějších pedagogů 17. století byl Jan Amos Komenský, který čerpal z antické a středověké tradice a zabýval se ve svých dílech otázkou učební aktivity a samostatnosti. Kotrba ve své publikaci úvodem použil myšlenku J. A. Komenského, kterou bychom zde rádi zaznamenali, protože velmi dobře vystihuje podstatu zážitkového vzdělávání a aktivizačních metod: „*Methodus mea tota eo tendit, ut scholarum pistrina in ludos et delicias vertantur* = *moje metoda směřuje k tomu, aby se školská robotička změnila v hru a potěšení*“.⁶⁰ Je třeba se zmínit o dalších významných osobnostech věnujícím se této problematice např. J. J. Rousseau a L. N. Tolstoj.

Jak vyplývá z výše uvedeného, významný odkaz pro výchovu zážitků můžeme nalézt u J. A. Komenského, podle kterého člověka nabývá nejdůležitější zkušenosti pomocí vlastních smyslů. Komenský prosazoval hlavně rozvoj osobnosti člověka – potřebu vzdělávat ducha, srdce, jazyk a ruku.⁶¹

3.2 Vzdělávací metody

Správným výběrem didaktických metod pedagog podporuje u účastníků vzdělávání vlastní učení se, přebírání odpovědnosti za své jednání a vytváří prostor pro samostatnou činnost účastníků v edukaci. Zvolenou metodou ovlivňuje to, jakým způsobem účastníci vzdělávání nabývají nové zkušenosti a znalosti, jak je dále zpracují a použijí v reálném životě.

3.2.1 Aktivizace

Aktivita je základ pro výkon jedince, který se samostatně rozhoduje a vytváří produkty. Aktivace je komplexní připravenost organismu ke konkrétní činnosti. Aktivizaci chápeme jako rozvinutí intenzivnější činnosti. Jde o záměrné působení na člověka, přičemž cílem je u něho vzbudit aktivitu prostředky, které jsou vhodné a jejich použití je efektivní. U aktivizace si musíme všimnout a zohlednit určité aspekty, na základě kterých můžeme zhodnotit, do jaké míry je účastník vzdělávání aktivní. Mluvíme o kritériích, které

⁶⁰ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1, s. 6.

⁶¹ Tamtéž.

ovlivňují celkovou aktivizaci účastníků vzdělávání a její efektivitu. Jde např. o činnost, regulaci či komplexnost.⁶²

3.2.2 Aktivizační zážitkové metody

Cílem aktivizačních metod je zejména změnit způsob vyučování. Je třeba si uvědomit, že s pomocí aktivizačních metod by měl být dosažen stejný efekt jako při klasickém výkladu učiva. Z toho vyplývá, že by měla být zachována podmínka rovnosti mezi probraným učivem. Učitelé často využívají aktivizační metody typu křížovek, hádanek, videoprojekce, filmové ukázky zaměřené k tématu, zápisky k daným projekcím atd. Obecně lze aktivizaci využívat ve všech částech výuky, jak při opakování, expozici nového učiva i pro shrnutí aktuálně probraného učiva. Časová náročnost každé jednotlivé aktivizační metody je různá, a proto ji nemůžeme zobecnit. Každá metoda je jinak časově náročná, jak na přípravu, tak i na realizaci. Je zapotřebí odvahy inovátora, který zavádí novinky do edukačního procesu. Učitel se nesmí bát překážek, naopak by jim měl jít vstříc a překonávat je. Tímto směrem by měl vést své žáky.⁶³

3.2.3 Aktivizační metody vzdělávání jako nástroj moderní výuky

Při zavádění aktivizačních metod do výuky mohou nastat problémy, jako je prvotní neúspěch, nepochopení záměru, nepřijetí od žáků, což vede k odrazení mnoha učitelů. Obavy z těchto neúspěchů někteří učitelé neumí překonat. K překonání uvedených překážek zajisté sehrává svou roli pozitivní přístup, podpora kolegů a vedení školy.⁶⁴

Rozdělit aktivizační metody můžeme podle různých hledisek. V diplomové práci jsme použili rozdělení dle potřeby učitele, jak uvádí Kotrba:

- podle náročnosti přípravy (pomůcek, materiálního vybavení, času),
- podle časové náročnosti samotného průběhu ve výuce,
- podle zařazení do kategorií (problémové úlohy, metody inscenační, diskusní, situační, hry),

⁶² FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

⁶³ HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

⁶⁴ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

- podle účelů a cílů použití ve výuce (k opakování, motivaci, odreagování, k diagnostice).⁶⁵

Každá jednotlivá metoda je svým způsobem specifická, a proto je nutné podrobněji jednotlivé aktivizační metody blíže charakterizovat.

Základem všech aktivizačních metod jsou tzv. problémové úlohy. V každé se řeší specifický problém, jenž je s pomocí aktivizační metody různě zpracován a řešen. Je více možností, jak zprostředkovat problém účastníkům vyučování. Ve srovnání s tradičním vyučováním se u problémového vyučování od účastníků vyžaduje samostatnost, aktivita a produktivní myšlení. Klade se velký důraz na myšlení, objevování, tvoření hypotéz atd. Tento typ vyučování vede žáky k návyku tvořivého osvojování vědomostí, tzn. ke kreativitě. Abychom mohli problémovou výuku používat, je nutná velká motivace účastníků, kteří mají zájem určitý problém řešit.⁶⁶

Proces řešení problémových situací neprobíhá samovolně, ale můžeme ho rozdělit do několika fází:

- Vytvoření problémové situace: zpravidla učitel navodí problémovou situaci, která vede k potřebě řešit problém.
- Analýza problémové situace: základem je poznání známých i neznámých prvků a vzájemné závislosti. Ve výuce zpravidla tato analýza probíhá čtením zadání a následným studiem.
- Formulace problému: znamená dokončení předchozí fáze, většinou formou otázky, která by se měla zapsat.
- Řešení problému: účastníci hledají spojitosti mezi svými znalostmi a zkušenostmi. Hledá se řešení problému, odpovědi na otázku (metodou pokus – omyl, na základě intuice, minulé zkušenosti atd.).
- Verifikace řešení: v této fázi se ověřuje správnost řešení. Návrh řešení se srovnává s měřenými hodnotami, s modely, zadáním atd.

⁶⁵ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁶⁶ FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

- Zobecnění postupu řešení problému: provádí učitel společně se studenty, řešení se musí zobecnit, aby bylo použitelné pro jiné případy. Následuje upevňování nových poznatků.⁶⁷

Podle způsobu řešení lze problémové vyučování rozdělit na:

- Skupinové řešení problému: studenti řeší identický problém ve skupinkách, následuje diskuse jednotlivých zástupců skupin, kteří prezentují svá řešení. Závěrem učitel provádí shrnutí všech návrhů.
- Individuální řešení problému: každý jednotlivý student musí vymyslet a vytvořit řešení zadané problémové úlohy, jež mohou mít mnoho podob, od jednoduchých otázek až po složité problémy, které vyžadují delší čas na vyřešení.⁶⁸

Používání problémových úloh v edukačním procesu je jednou z nejčastěji využívaných metod aktivizace účastníků. Pedagog, který chce ve své výuce používat aktivizační metody a nemá příliš velké zkušenosti, by měl začít právě touto metodou, která je dle našeho názoru vhodným začátkem.

3.2.4 Diskusní metody

Diskusní metody se řadí mezi dialogické metody. Cílem těchto metod je naučit komunikovat studenty navzájem mezi sebou, stmelit kolektiv, ale také naučit se vnímat ostatní a umět jim naslouchat. Diskuse je opět založena na určitém rozporu – problému, jenž vede k výměně názorů účastníků. Základní podmínkou je dobrovolnost diskutujících a jejich spontánnost. Pedagog by neměl při této metodě připustit, aby byl někdo zesměšňován.⁶⁹

Uvádíme opět definici diskuse jako výukové metody dle Kotrby: „*Diskuse je 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*“.⁷⁰

⁶⁷ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁶⁸ Tamtéž.

⁶⁹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷⁰ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1, s. 101.

Mezi nejznámější diskusní metody patří:

- brainstorming,
- brainwriting,
- diskuse ve spojení s přednáškou,
- řetězová diskuse,
- diskuse na základě tezí,
- diskuse v malých skupinách,
- Gordonova metoda,
- Philips 66,
- Hobo metoda.⁷¹

3.2.5 Heuristické metody

Heuristické metody poskytují prostor pro vlastní bádání účastníků vzdělávání, které probíhá jejich samostatnou činností. Při heuristických aktivitách získávají účastníci vzdělávání nové zkušenosti, což vede k objevování jejich nadání. Tato činnost má být pro účastníky vzdělávání zajímavá, čehož pedagog docílí správným výběrem tématu, následnou diskusí. Při bádání účastníci vzdělávání procházejí z jejich světa do světa informací a faktů, kde rozvíjejí své dovednosti, znalosti a schopnosti zaměřené na pozorování a zdůvodňování.⁷² Hlavní metodou heuristických metod je pozorování.

3.2.6 Situační metody

Situační metody se zakládají na přiměřené, vhodné a řešitelné situaci. Jedná se o modelové situace, jež vycházejí z reálných událostí a je nutné je vyřešit. Problémové úlohy mají většinou řešení více, a proto často vyžadují komplexní přístup a vědomosti z různých předmětů. Účastníkům bývá zpravidla problémová situace zprostředkována v textové podobě, ale mohou se využít i audionahrávky, videoukázky, internetové zdroje atd.⁷³

⁷¹ LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

⁷² KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁷³ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Situační metody zachycují určitý problém v daném okamžiku a účastníci musí shromáždit co nejvíce informací a podkladů, s jejichž pomocí mohou stanovit příčiny vzniku problému a navrhnou opatření, která by řešila současný stav a v budoucnu se situace neopakovaly.⁷⁴ Situační metody můžeme rozdělit do několika skupin, a to na rozborové metody, metody konfliktních situací, metody incidentu, metody postupného seznamování s případem a bibliografické metody.

3.2.7 Inscenační metody

Jedná se o metody hraní sociálních rolí. Všichni lidé během svého života prochází různými etapami a plní různé sociální role (např.: dítě, kamarád, školák, student, dospělý, rodič, prarodič, kolega, spolupracovník atd.). V rámci těchto sociálních rolí jsme ovlivňováni okolím, ale také my působíme na ostatní kolem nás. Propagátorem inscenačních metod byl i Jan Amos Komenský.⁷⁵

Základem inscenačních metod je hraní a také ztotožnění se s přidělenou rolí. Čerpá se z přímé zkušenosti, což znamená, že student je schopen se naučit mnohem více, když si určitou roli zahraje, než když je mu jen jako pozorovateli pasivně zprostředkována. Účastníci se musí do zadaných rolí vžít a zaujmout správný postoj. Každý účastník zajisté do své role vnáší své pojetí, které je závislé na jeho předchozích schopnostech a zkušenostech.⁷⁶

Účastníci získají prostřednictvím inscenačních metod emotivní zážitek, a především zkušenost. Podstatou těchto vyučovacích metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž jsou účastníci samotnými aktéry vyučovacího procesu. Inscenační metody se zařazují např. při ukončení určitého tematického celku jako procvičení získané vědomosti, dále při rozboru literárních děl, při výuce cizích jazyků (scénky, rozhovory).⁷⁷

⁷⁴ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁷⁵ VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

⁷⁶ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

⁷⁷ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

Základní myšlenkou používání inscenačních metod ve výuce je získání přímé zkušenosti, a s tím spojeným emotivním zážitkem. Tyto metody vzdělávání dospělí jedinci často zavrhnou jako zbytečné, nevhodné vzhledem k jejich věku. Pokud se ovšem podaří zkušenému pedagogovi dobře účastníky zmotivovat, je tato „hra“ pro dospělé stejně záživná, emotivní a účelná jako hra pro děti.

3.2.8 Didaktické hry

Obecně řečeno je hra jakákoliv aktivita, která je omezena určitými herními pravidly. Její využití je vhodné a zásadní u dětí veškerého věku. Účelem může být pobavení, odreagování, rozptýlení, ale i výchova a výuka. Podstatou hry je zahrát si, zúčastnit se a získat pěkný zážitek.⁷⁸

Definici hry uvádí Kotrba: „*hra je jedna ze základních forem činnosti člověka (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.*“⁷⁹ Pro srovnání uvádíme definici hry podle Průchy, jenž uvádí, že hra je: „*... forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá celý život, ... Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny.*“⁸⁰

Didaktické hry bývají nejčastěji využívány ve vyučování a jsou založeny na řešení problémových úloh a situací. Zařazují se zpravidla za účelem motivace, procvičování a opakování učiva. Každá didaktická hra by měla mít stanoveny tyto základní body: cíl – čeho chceme dosáhnout, pravidla – na základě kterých se bude hrát, a obsah – motivační obsah, konkrétní činnost.⁸¹ Podstatou neinterakčních her je zamezení vzájemného ovlivňování hráčů. Všichni řeší stejný problém nebo úlohu, a to za stejných podmínek. Můžeme zde zařadit např. křížovky, doplňovačky, pexeso, šifrované texty, deskové hry, otázkové hry atd. Podstatou interakčních her je vzájemná interakce mezi účastníky v jejich rozhodování a řešení úloh. Z toho vyplývá, že se účastníci vzájemně

⁷⁸ SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.

⁷⁹ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1, s. 94.

⁸⁰ PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 75.

⁸¹ VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

ovlivňují, reagují na kroky svých protivníků a tím téměř okamžitě přizpůsobují své chování dané herní situaci.⁸²

Ekonomické hry se využívají zpravidla k výcviku vedoucích pracovníků. Základem byly hry vojenské a s tím spojeny simulační válečné hry, které se zaměřovaly na plánování strategií a taktik. Cílem ekonomických her je zaměřit se na chování složitých systémů, které jsou vnímány jako celek. Jedná se o metodu výuky dynamického rozhodování prováděné v simulovaných podmínkách. V ekonomických hrách převládá nejistota, hráči musí reagovat a přizpůsobovat se náhodným proměnám a různým faktorům.⁸³

Domníváme se, že používání her ve výuce je vhodné jak pro děti a mládež, tak i pro dospělé. Dobře připravenou hrou, která zmotivuje hráče k nejlepším výkonům, lze účastníky jednak dobře pobavit, odreagovat, ale především i něco nového naučit. Vzhledem k nutné pečlivé přípravě vyučovací metody a umění vést a koordinovat skupinu hráčů, lze tuto metodu zařadit tam, kde jsou k tomu předpoklady, tzn. zkušenosti pedagoga, větší časový prostor atd.

3.2.9 Metody na bázi brainstormingu

Metoda brainstormingu v praxi patří mezi nejčastěji používané a nejnámější diskusní metody. Hlavním cílem brainstormingu je produkce nových myšlenek, hypotéz, které vedou k vyřešení daného problému.⁸⁴

Základní pravidla brainstormingu, která je nutné dodržovat pro úspěšnou realizaci, jsou následujícího charakteru:

- zákaz kritizování: žádný zúčastněný nesmí druhého zpochybnit či zesměšnit,
- rovnost účastníků: všichni zúčastnění mají stejná práva,
- volnost nápadů: žádný nápad není považován za nesmysl (bláznivá řešení, hravost, kreativita atd.),
- princip kvantity před kvalitou: čím větší množství nápadů se vytvoří, tím lépe,

⁸² KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁸³ Tamtéž.

⁸⁴ ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

- princip asociace a kombinace: v návaznosti na reakce jednotlivých účastníků vznikají nová řešení,
- vhodné prostředí: klidné a pohodové prostředí jsou jednou z nejdůležitějších podmínek všech diskusních metod.⁸⁵

Při použití metody brainstormingu se v praxi postupuje následujícím způsobem. Pravidla brainstormingu se zopakují nebo napíší a účastníci se rozdělí do skupin. Napíše se problém (na tabuli, promítnutí aj.). Probíhá diskuse s produkcí nápadů, přičemž se nápady zapisují tak, aby je všichni účastníci měli k dispozici k náhledu. Následně se nápady vyvěsí na vhodném místě a pokračuje fáze posuzování. Závěr je označen jako hodnotící fáze, která probíhá na základě reálnosti nebo nereálnosti konkrétních řešení.⁸⁶

Brainwriting je obdobou brainstormingu, ale v písemné podobě. Je vhodná především na odbourání psychických bariér z diskusních metod, které můžeme postřehnout u brainstormingu. Metodu je vhodné využít ve větších skupinách nebo v případě, že je zapotřebí zklidnit účastníky. Základním principem brainwritingu je pouhé psaní nápadů na lístečky, jenž se připevní na tabuli či jiné viditelné místo jako inspirace pro ostatní.⁸⁷ Brainwriting lze rozšířit o další varianty, jako je např. kolování papírů nebo předtištěných formulářů, jenž se posouvají na dalšího účastníka, který následně reaguje na názory svého kolegy. Na základě asociace a kombinace vymýšlí další nápady.⁸⁸

⁸⁵ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

⁸⁶ ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.

⁸⁷ BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

⁸⁸ KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.

4 AKTUÁLNÍ STAV ŠETŘENÉHO TÉMATU

Na počátku je zapotřebí uvést, že učení je proces, který probíhá během celého života. Člověk tak učení získává jednotlivé informace, poznatky, schopnosti, které může v životě využít. V průběhu ontogeneze člověka však nastávají změny, které mění i vnímání člověka a rovněž i způsob přijímání, zpracování a vyhodnocování jednotlivých informací a podnětů. Dospělý člověk si uvědomuje i některé rozdíly mezi teoretickými poznatky a jejich uplatněním v praxi. Myšlení každého dospělého jedince má svá specifika, a proto je důležité ve výuce dospělých zvolit vhodné a efektivní metody. A právě metody v oblasti zájmového vzdělávání se v současnosti spíše přikloní k aktivizačním zážitkovým metodám. Je nutné dospělé k dalšímu vzdělávání přilákat, zabavit je, aby si další poznatky uchopili do své paměti. Vzdělávání by u nich nemělo být jen pouhým memorováním teoretických poznatků. Pro efektivní průběh edukační aktivity je důležité, aby byl lektor schopen v průběhu výuky měnit metody a prostředky podle měnící se situace. Měl by znát co nejvíce metod a měl by být schopen objektivně ohodnotit jejich silné a slabé stránky.

Uplatňování zážitkového přístupu v procesu vzdělávání může být náročné a vyžaduje přizpůsobení učitele a studentů. V odborné literatuře jsou popisovány následující úkoly pedagoga: facilitátor, tvůrce standardů a hodnotitel, a expert v dané oblasti. Každá učitelova úloha povzbuzuje studenty, aby se učili speciálním způsobem pomocí jednoho stylu na získání zkušenosti a druhého pro jeho transformaci. V roli zprostředkovatele učitelé povzbuzují studenty, aby porozuměli a zamysleli se nad konkrétními zkušenostmi a pozorováním.⁸⁹

Zážitkové učení můžeme v neformálním vzdělávání využít pomocí mnoha metod. Je důležité, aby tyto metody měly charakteristiku zážitkového učení. To je ovlivněno tím, jakou formou probíhá edukace, nebo zda jsou zabezpečeny vnější a vnitřní materiálně-prostorové podmínky.

Neformální vzdělávání klade větší důraz na výchovnou složku, na budování kapacit jednotlivce jako součást dosažení osobní integrity a úspěšného začlenění do společnosti.

⁸⁹ PASSARELLI, A. M. a D. A. KOLB, D. A. *The learning way – Learning from experience as the path to lifelong learning and development* [online] 2011 [cit. 2020-10-19]. Dostupné z: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-09-03.pdf>.

Snaží se rozvíjet různé dovednosti, znalosti a kompetence dospělých osob. Závisí to jednak na potřebách samotných příjemců, od zaměření instituce, které vzdělávání poskytuje, jednak i cílů konkrétního vzdělávacího programu.

V současnosti můžeme postřehnout z médií zvýšený zájem o problematiku vzdělávání dospělých. Tato problematika zajímá i nadnárodní společnosti jako je Evropská unie, vlády jednotlivých států, či jiné organizace. Výzkumy dokazují, že významným faktorem v efektivnosti vzdělávání jsou metody vzdělávání, které tvoří didaktický základ vzdělávání. Již v roce 1987 se Miroslav Tůma věnoval otázkám metod vzdělávání dospělých s názvem *Metody výchovy a vzdělávání dospělých*. Jde o ucelenou práci, první svého významu pro andragogickou praxi. V současnosti se z českých autorů této problematice věnují např. Plamínek, Vrtiliška či Bartoňková.

Významným časopisem v této oblasti je časopis *Lifelong Learning*, který vychází od roku 2011, kam přispívá např. Průcha, či jiní zahraniční odborníci. V tomto periodiku bylo uveřejněno více článků na téma výzkumů efektivnosti vzdělávání dospělých. Zde se autoři věnují otázce, zda ve vzdělávání dospělých vznikají vždy pozitivní efekty. Poukazuje se zde na intenzivní výzkumy o této problematice ze zahraničí, které však v českém prostředí chybí. Kromě andragogických témat obsahuje časopis i řadu jiných témat z oblasti pedagogiky a didaktiky, které se týkají žáků a mládeže, rodiny, hodnotové preference žáků staršího školního věku, manželství, partnerství apod.

S ohledem na dosud uvedené poznatky lze konstatovat, že pestrost a rozmanitost metod vzdělávání dospělých je důležitá v každé oblasti vzdělávání dospělých. Je třeba respektovat to, že pokud je každý jedinec jedinečnou autentickou bytostí, ne každému budou vyhovovat tytéž vzdělávací metody. Pokud si může dospělý člověk vybrat vzdělávací metodu, která mu vyhovuje, existuje i předpoklad, že výsledky dosažené při vzdělávání se budou shodovat se stanovenými cíli. Rovněž, pokud si může jedinec zvolit didaktickou metodu, více ho to motivuje k účasti na vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 MOTIVACE K ŠETŘENÍ

V dnešní době je problematika moderního vyučování, která je zaměřena na aktivizační zážitkové metody, velmi často diskutovaným tématem. Záleží na pedagogovi, ale i na účastnících vzdělávání dospělých, kterou aktivizační metodu použijí, aby se mohli seberealizovat. Být učitelem je určitý druh umění a zajisté také dar, protože ne každý pedagog umí správně vyučovat. Lidé až s odstupem času dokážou ohodnotit, který z učitelů nás něčemu naučil a který nikoliv. Nelze opomenout, že existovalo a dodnes existuje spousta kantorů, jenž ve výuce používali pouze memorování nesmyslných pouček a frází. Studenti pak museli jen z paměti odříkávat naučené věty či celé odstavce. To se týká také procesu vzdělávání dospělých. Takový typ výuky, kurzu či semináře nepřináší příliš pozitivní efekt. Dobrý lektor by se takového přístupu měl vyvarovat, a naopak by měl sáhnout po možnosti využití aktivizačních metod a metod zážitkového vzdělávání, jenž jeho výuku obohatí a vzbudí zájem u účastníků vzdělávání.

5.1 Cíl empirického šetření, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem empirického šetření diplomové práce je analyzovat metody zážitkového učení a v rámci výzkumu zjistit preferenci aktivizačních zážitkových metod, které se využívají a jsou aplikované v procesu vzdělávání dospělých.

Položeny byly tyto tři zásadní **výzkumné otázky** a čtyři hypotézy:

- VO1: Jaké jsou aktivizační metody ve vzdělávání dospělých?
- VO2: S jakými aktivizačními metodami se dospělé osoby středního věku mohou setkat?
- VO3: Jsou aktivizační zážitkové metody více přínosné dospělým osobám středního věku, než mladým dospělým?

Hypotézy jsou následující:

- H1: Respondenti středního věku se častěji setkávají s využitím aktivizačních zážitkových metod ve vzdělávání dospělých než respondenti mladé dospělosti.

- H2: Verbální aktivizační metody jsou z hlediska hodnocení zážitkového vzdělávání zapojených dospělých subjektů edukace upřednostňovány zejména ženami.
- H3: Nejvyšší míru pozitivního hodnocení ze strany dospělých osob účastnících se v roli vzdělávaných jedinců na zážitkovém učení vykazují aktivizační metody založené na herním principu.
- H4: Se stoupajícím věkem bude přijatelnost, tedy ochota vzdělávat se formálním typem, klesat.

5.2 Metody výzkumu

Aplikován je výzkum kombinovaný, smíšený kvantitativně-kvalitativní. Kvalitativní výzkum je vymezen metodou pozorování a rozhovorem. Kvantitativní výzkum je podpořen dotazníkovým šetřením. Díky tomu je možné zjistit veškeré souvislosti s řešeným tématem více do hloubky.

Tato diplomová práce, která je zaměřena na specifika a typy aktivizačních zážitkových metod ve vzdělávání dospělých a jejich motivační vliv, zkoumá preferované metody ve vzdělávání dospělých, které motivují a aktivizují dospělé do vzdělávání. Z tohoto důvodu je třeba použít dotazníkovou metodu ke zjištění potřebných údajů pro analýzu aktivizačních zážitkových a motivačních metod, které jsou vyhodnoceny a zřehledněny v několika grafech. Jsou také zjišťovány nejefektivnější a nejpreferovanější metody v procesu vzdělávání dospělých pomocí pozorování a strukturovaného rozhovoru.

Pro výzkumné šetření je primárně využito dotazníkového šetření, v němž jsou zjišťovány zkušenosti respondentů s jednotlivými konkrétními vzdělávacími metodami, jež lze v rámci zážitkového vzdělávání aplikovat při práci s dospělými osobami. Na základě příkladů ilustrujících dané metody jsou otázky dotazníku (viz příloha A) směřovány k jejich ohodnocení ze strany dotazovaných osob. Užitý dotazník je nestandardizovaný, sestavený pouze za účelem plánovaného výzkumného šetření.

Druhou metodou je strukturované pozorování (viz příloha B) a rozhovor (viz příloha C), kdy se autorka soustředí na předem určené a vymezené jevy. Je zapotřebí pozorovací arch, který bude součástí přílohy, stejně jako dotazník.

5.3 Charakteristika respondentů výzkumu

Respondenti výzkumu budou dospělí jedinci – mladá dospělost (20 – 35 let) a dospělé osoby středního věku (36 – 50 let). Celkově bylo pomocí dotazníku osloveno celkem 231 respondentů, z toho 148 žen a 83 mužů. Z tohoto počtu dospělé osoby ve věku 20 – 35 let tvořily počet 115 osob (49,8 %), osob ve věku 36 – 50 let bylo 116 (50,2 %).

5.4 Průběh výzkumu

Před vyhodnocením výsledků jsou stanoveny hypotézy, které po získání a vyhodnocení informací z dotazníků a strukturovaného rozhovoru a pozorování budou vyhodnoceny.

V diplomové práci se postupuje následujícím způsobem:

- stanovení výzkumných hypotéz,
- vytvoření dotazníku podle odborných poznatků, na jejichž základě jsou zvoleny vhodné otázky a cíle empirické části diplomové práce,
- práce v terénu pro získání relevantních odpovědí,
- realizace rozhovoru a pozorování, na tomto základě administrace dotazníků a jejich sesbírání,
- analýza a interpretace odpovědí respondentky z interview,
- vyhodnocení pozorovacích archů,
- slovní zpracování získaných odpovědí z dotazníku,
- komparativní metoda, indukce, dedukce, zobecnění získaných informací z terénu,
- verifikace (potvrzení, resp. vyvrácení) stanovených hypotéz,
- teoretická analýza výsledků výzkumu, jejich interpretace a návrh doporučení do praxe.

Po stanovení cílů empirické části diplomové práce je vypracován dotazník, který je sestaven tak, aby pomocí něho byly získány odpovědi na stanovené cíle. Vzhledem k poměrně specifickému tématu diplomové práce, kterým jsou aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých, je dotazník dost náročný na to, aby byly získány adekvátní odpovědi od respondentů, kteří nemají dostatečné znalosti z oblasti pedagogiky a didaktiky. Nicméně se to v konečném důsledku podařilo.

Nejdříve je však uskutečněn předvýzkum se 4 respondenty pro pilotní odzkoušení dotazníku, což je mnohými odborníky doporučováno. Respondenti byli na závěr dotazováni i na toto:

- Jsou pokyny pro odpovídání srozumitelné?
- Jsou otázky jazykově správně formulované?
- Jsou otázky snadno pochopitelné?
- Jsou některé otázky nadbytečné?
- Jsou položky logicky uspořádány?
- Je dotazník dostatečně motivující?

Na základě těchto otázek byl dotazník upraven. Nejdříve obsahoval 18 otázek, díky předvýzkumu byl zkrácen na 15, protože je dost náročný na přemýšlení a soustředěnost. Nebylo možné položit otázky s otevřenými odpověďmi, protože vzhledem ke složitému a specifickému tématu, jakým jsou metody ve vzdělávání dospělých, by pravděpodobně nebyly získány plnohodnotné odpovědi.

6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Nejdříve byla provedena kvalitativní analýza (rozhovor, pozorování), následně pak kvantitativní, prostřednictvím dotazníku.

6.1 Kvalitativní analýza odpovědí rozhovoru a pozorování

Respondentka individuálního rozhovoru je lektorkou cizích jazyků, která vzdělává jak dospělé, tak i žáky. To znamená, že je ideální respondentkou k získání poznatků výzkumu diplomové práce. Individuální interview je zároveň i polostrukturovaným rozhovorem, protože na základě odpovědí respondentky byly otázky dále doplňovány. Autorka práce si je vědoma malou vypovídající hodnotou odpovědí respondentky (jde však jen o doplňující metodu získávání dat). Pomocí interview jsou hledány odpovědi na zmíněné cíle diplomové práce následujícími otázkami, pod kterými jsou také uvedeny jednotlivé odpovědi respondentky.

1. V čem spočívá hlavní rozdíl mezi učením se cizích jazyků u dospělých a u žáků?

Jsou dva hlavní rozdíly: První rozdíl je v přístupu – dospělí se chtějí učit, mají vnitřní motivaci na rozdíl od dětí, u kterých si málokteré uvědomuje, že jazyk bude v životě určitě potřebovat. Děti se učí jazyk, protože musí, nebo je pošlou na kurz rodiče. Toto je vnější motivace, která nemá tak silný základ jako motivace vnitřní – dominující u dospělých. Při vnitřní motivaci je hlavně vidět snaha naučit se větší slovní zásobu.

Druhým rozdílem je postoj z hlediska obavy a strachu – zde jsou zase v nevýhodě dospělí. Dospělí mají strach, zábrany mluvit, obávají se nesprávné odpovědi. Děti tyto zábrany většinou nemají. Při mluvení v cizím jazyce nemají strach mluvit ani v tom případě, že vědí, že obsah rozhovoru neovládají dokonale a mohou se splést. Výhoda ve vzdělávání dospělých je hlavně v tom, že dospělí není třeba při vzdělávání i vychovávat. Děti, kromě učení, je nutné zdokonalovat i v respektování druhého, ke spolupráci a učit je pracovat v týmu.

Na rozdíl od dětí ovládají dospělí většinou lépe gramatiku a mají nejraději metodu práce s učebnicí, která jim poskytuje záchytné body ke vzdělávání. Vyžadují také komunikativní metodu, ale pak mají obavy, zda bude jejich odpověď gramaticky správná. Komunikativní metoda je dost složitá na přípravu lektora. Výhodou u dospělých u komunikativní metody je jejich větší snaha, ale stále mají obavy, zda to řeknou správně.

Na rozdíl od dospělých baví děti více aktivity mimo učebnice. Pro děti se učebnice rovná nudě. Jsou pro ně zábavnější metody her a různých aktivit jako soutěže, např. pexeso se slovíčky, aktivita – „pyramida“, kdy učitel zadá slovíčko česky, děti odpovídají anglicky. Vítězem se stává ten, kdo se nejdříve dostane na vrchol pyramidy. Mají velmi rádi hru „bingo“. Náměty se dají získávat z různých metodických učitelských příruček, kde je nezbytná přítomnost tvořivosti učitele. Baví je i různé kvízy, které se dají spojit i s tvorbou vět, aby se žáci neučili jen slovíčka.

Při učení se jazykům je důležité mít pro jazyk cit. Kdybych mohla vytvořit žebříček, což je nejdůležitější při úspěšném učení se cizího jazyka, bylo by na prvním místě určitě chtít se učit a vztah k danému jazyku, na druhém místě samostudium a individuální domácí příprava, na třetím místě příjemný kolektiv + odborné mistrovství, na čtvrté místo bych dala metody a zásady při vyučování.

2. Jaká metoda se v současnosti osvědčuje jako nejdokonalejší v dosahování požadovaných cílů ve vzdělávání se v cizích jazycích u dospělých? Umí si dospělí vybrat správnou metodu, která je pro ně nejvhodnější?

Při vyučování dospělých je dobré vyučovací metody kombinovat, nepoužívat pouze jednu metodu. Nejdokonalejší metoda při dosahování požadovaných úspěchů u dospělých je hlavně kombinace klasické práce s učebnicí + komunikativní metoda. U dospělých se hůře využívá jiných metod, např. CLIL. Na rozdíl od dětí si dospělí umí vybrat lépe vyučovací metodu, znají svůj učební styl a dobře vědí, která metoda jim umožňuje nejrychleji a nejefektivněji dosáhnout cíle vzdělávání. U dětí je důležité zaujmout je a dát více podnětů, z nichž si vyberou, jelikož svůj učební styl ještě neznají.

3. Je Callanova metoda skutečně taková, jak ji prezentují reklamy a poutače jazykových škol a kurzů? Je možné se prostřednictvím ní skutečně naučit čtyřikrát rychleji než běžnou metodou? Pokud ano, za jakých podmínek? Jak probíhá vyučování pomocí Callanovy metody? Oblíbili si studenti tuto metodu? Vzbuzuje jejich aktivitu a motivaci?

Dospělí se bojí mluvit, mají obavy, zda to řeknou správně. Z tohoto důvodu každému nevyhovuje Callanova metoda. Pro některé může být i nudná. Nejsou si častokrát zcela jisti, co vlastně opakují. Callanova metoda je dobrá pro zapamatování si intonace a přízvuku, který je v angličtině důležitý. Pro dokonalejší pochopení učiva bych ji určitě kombinovala i s jinou metodou. Myslím, že se při této metodě dá určitě naučit i čtyřikrát rychleji, ale jsou určitě i tací, kteří se nenaučí, neboť jim zcela nevyhovuje. Můj odhad je asi 10 % účastníků, kteří se naučí čtyřikrát rychleji s pomocí této metody.

4. Která z těchto metod nejvíce aktivizuje žáky při vzdělávání dospělých a která nejvíce aktivizuje dospělé.

U dospělých vyvolá aktivitu komunikativní metoda, pokud nemají příliš velké zábrany ve vyprávění ze strachu, že to neřeknou zcela správně. Ti, kteří se obávají své nedokonalosti, nejvíce aktivizuje metoda práce s učebnicí, proto nemají zájem o jiné metody. Důvodem jsou jejich zábrany a obavy z nedokonalé odpovědi. Na rozdíl od dětí, dospělí musí mít pocit, že udělali ve vzdělávání pokrok, hlavně muži. Dospělí mají tendenci při neúspěších přestat chodit na kurz, často ukončují kurz i z důvodu nedostatku času. Děti takové problémy nemají.

Děti 1. až 4. ročníku ZŠ aktivizuje narativní metoda, žáky 5. až 9. ročníku aktivizují zase různé hry a aktivity mimo učebnice a práce s ICT, protože tyto děti jsou dost pasivní. Středoškoláci mají pasivitu ještě větší, nechtějí se vyjadřovat. Jejich odpovědi jsou pouze „ano, ne, jasně“. Nejvíce je však dokážou aktivizovat různé hry, ale jiné než u dětí ze ZŠ. Středoškoláky nejvíce aktivizuje poslech moderních písní. Musí mít pocit, že je učitel bere jako dospělé. Už se u nich dá aplikovat i komunikativní metoda, neboť již mají nějaké znalosti z jazyka, slovní zásobu a více znalostí z gramatiky. Ve srovnání s dospělými se nebojí vyjadřovat i s chybami. U dospělých je právě u aplikování těchto aktivizačních zážitkových metod problém. Jsou k nim však spíše nakloněni mladší lidé,

tak do 30 let. Ti starší jsou ve svých návycích rigidnější, a proto tyto metody příliš nepreferují.

5. Která z těchto metod nejvíce motivuje dospělé při vzdělávání dospělých a která žáky na základních či středních školách?

Na mých kurzech dospělé asi nejvíce motivuje komunikativní metoda. Jde jim o to, aby uměli mluvit, což je cílem jejich vzdělávání. Děti motivují spíše dobré výsledky – dobré známky, které často nekorrespondují se skutečnými vědomostmi. Motivují je metody prověřování a zkoušení – písemné práce a testy. Tehdy se dokážou naučit rychle – pro známky, ale jejich znalosti nejsou pak trvalé. Dá se to však vyvažovat soutěžními aktivitami, kde si znalosti zapamatují na delší dobu, nejen na čas zkoušení a prověřování znalostí. Osvědčuje se u nich i hraní rolí (role – play), kde si slovní zásobu a gramatiku dokonale procvičí. Tuto zážitkovou metodu se snažím aplikovat i u dospělých, avšak efektivní je jenom u osob tak do 25, 30 let. Starší dospělí na ni nereagují příliš dobře.

6. Jakou vyučovací metodu byste Vy, jako lektorka a učitelka, doporučovala dospělým a žákům, aby byla zároveň i motivující a aktivizující?

Dospělým mohu doporučit používání komunikativní metody, kde je důležité, aby lektor vhodnou formou k této metodě zakomponoval stejně slovní zásobu a gramatické jevy, aby nezapomněli již naučené znalosti a zároveň se naučili i něco nového. Toto je aktivizuje i motivuje právě proto, že cílem jejich vzdělávání je naučit se správně komunikovat.

Při vyučování dětí je důležité mít malou skupinu (max. 10 žáků), neboť při větší skupině se sklouzne pouze k metodě práce s učebnicí. Děti určitě motivují k učení aktivity zaměřené na oblasti jejich zájmu (např. písničky, či různé oblasti ze života, které jsou pro ně „in“).

Při vzdělávání dospělých je obecně důležitý přístup učitele k nim – chtějí být také důležití, podílet se na rozhodnutích – výrazně preferují demokratický styl učení. Je velmi důležité a zároveň náročné vytvořit si s dospělými vztah, kdy budou ochotni respektovat autoritu učitele, který je mladší než oni sami. Právě demokratický styl učitele je i aktivizuje a motivuje.

Z výsledků tohoto rozhovoru bylo zjištěno, že dospělí jsou vedeni ke vzdělávání vnitřní motivací, na rozdíl od dětí, u kterých převládá spíše vnější motivace, učí se, protože musí chodit do školy, případně proto, že to chtějí rodiče. Rovněž se ukázalo, že za nejefektivnější metodu ve vzdělávání dospělých se považuje komunikativní metoda a metoda práce s učebnicí.

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že také při jazykovém vzdělávání je jednoznačnou výhodou využívat aktivizační zážitkové metody, neboť umožňují lépe si zapamatovat dané učivo a obecně se učit rychleji. Nicméně starší dospělí jsou vůči těmto metodám rezervovanější. Naopak více nakloněni jsou k ní právě mladší dospělí ve věku 20 až 35 let. Často je využíváno zejména her a dramatizace.

Bylo navštíveno několik různých vzdělávacích kurzů pro dospělé. Nejednalo se jenom o jazykové kurzy, ale také o kurzy zájmových činností v rámci tzv. neformálního vzdělávání. Pro každé pozorování (v dané hodině navštíveného kurzu) byl k dispozici záznamový pozorovací arch. Jejich analýzou bylo možno dospět k následujícím závěrům.

Na základě realizovaného kvalitativního výzkumu lze konstatovat, že v zájmovém vzdělávání je nejčastěji využívána metoda semináře (40 %), následuje metoda hraní – nacvičování rolí prostřednictvím různých situací (metody založené na herním principu). Dle našeho pozorování se jejich aplikace vyskytla v 18 % navštívených hodin. Z dalších uplatněných metod šlo také o projektovou metodu (16 %), situační metodu (15 %) a metodu přednášky (11 %). Dle těchto zjištění se v neformálním zájmovém vzdělávání nejčastěji využívá metoda semináře s diskusí, a to vzhledem k jednoduchosti této metody a vzájemnému učení a kontaktu s jinými lidmi.

6.2 Kvantitativní analýza dat z dotazníkového šetření

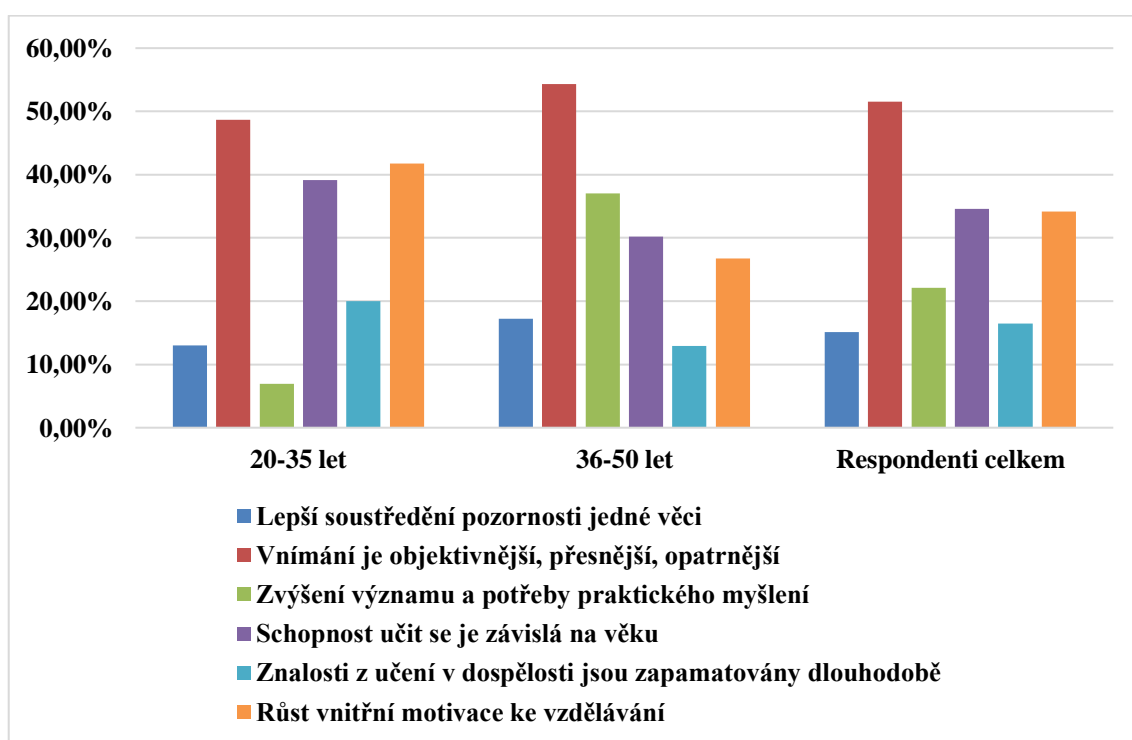
Tato podkapitola přináší nejdůležitější výsledky z uskutečněného dotazníkového šetření, které se nám podařilo nasbírat a vyhodnotit.

Charakter celoživotního vzdělávání

Teoretická část diplomové práce byla věnována základním znalostem o celoživotním vzdělávání. Tyto charakteristiky se považují za velmi důležité, což pomohlo k následnému vytvoření dotazníku, kdy byly jednotlivé otázky formulovány za účelem vyhledání nejpoblíbenější používané metody dalšího vzdělávání dospělých.

Mladí dospělí (49 %) nejčastěji uváděli dvě možnosti (viz graf č. 1), a to že jejich vnímání je ve srovnání s adolescenty či dětmi objektivnější, přesnější a opatrnější. Opírají se o své vlastní zkušenosti. Zároveň také dle jejich vyjádření roste jejich vnitřní motivace. Jako osobnost se chtějí vzdělávat. Poměrně často odpovědí této skupiny respondentů (39 %) bylo, že jejich schopnost učit se je v dospělosti závislá na jejich věku, je ovlivněna také objektivními sociálními činiteli, mezi které patří společenské poměry, rodinná a osobní situace, charakter a stupeň dosaženého vzdělání, charakter pracovní činnosti.

Graf č. 1: Nejvíce vystihující charakteristiky učícího se dospělého člověka dle věku respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

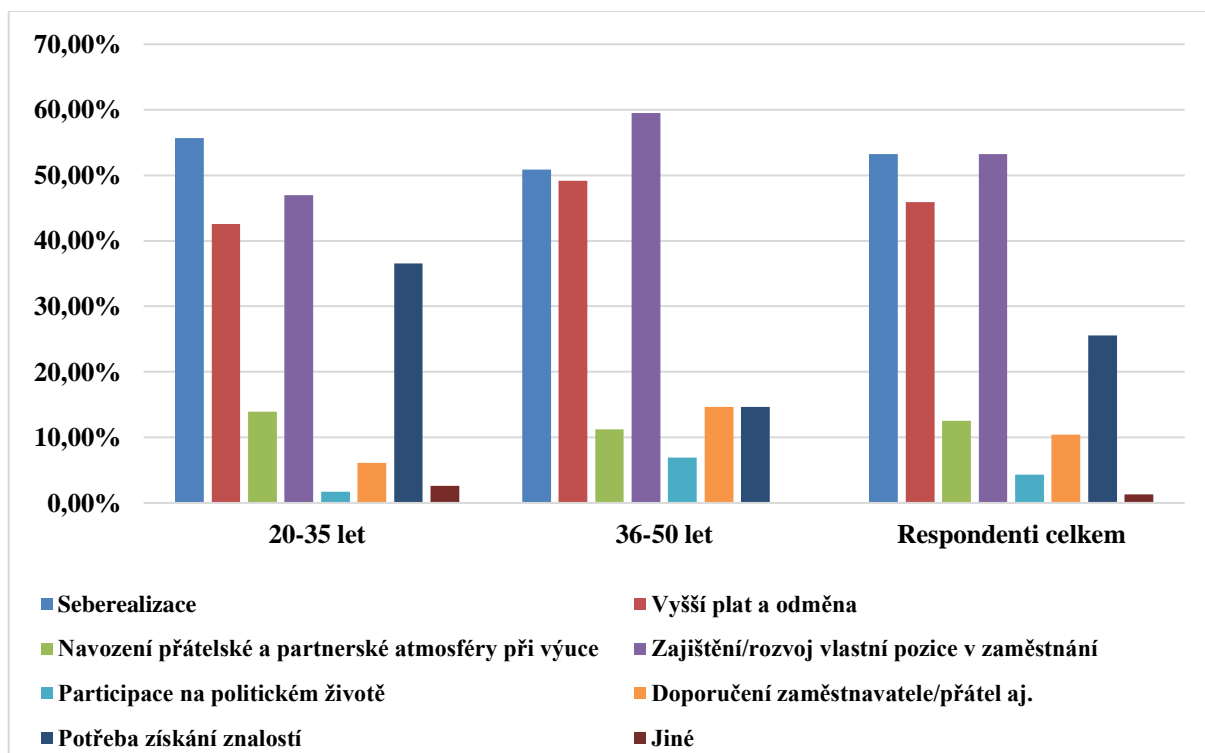
Starší dospělí, podobně jako mladší dospělí, měli největší počet preferencí v odpovědi, že jejich vnímání je, ve srovnání s mladším věkem, objektivnější, přesnější a opatrnější. Opírají se o své vlastní zkušenosti. Tato odpověď byla uvedena v 54 % případů. Dále tato skupina respondentů také uváděla (celkem 37 %), že se u nich zvyšuje potřeba a význam praktického myšlení, ve kterém hledají účel, cíl, smysl, či materiální efekt. Dále je také jejich schopnost učit se v dospělosti závislá na jejich věku, je ovlivněna i objektivními sociálními činiteli, mezi které patří společenské poměry, rodinná a osobní situace, charakter a stupeň dosaženého vzdělání, charakter pracovní činnosti.

V obou věkových kategoriích se žebříček prvních tří charakteristik mírně odlišoval, ale jednoznačně v každé z nich se vyskytla odpověď, že jejich vnímání je ve srovnání s mladším věkem objektivnější, přesnější a opatrnější. Opírají se o své vlastní zkušenosti.

Motivace k celoživotnímu vzdělávání

Pořadí (viz graf č. 2) od nejvíce motivujících po nejméně motivující charakteristiky u mladších dospělých byly tyto motivy. První místo patří seberealizaci. Platí zde i Maslowova hierarchie, kde seberealizace je vrcholem pyramidy. Pro mladé dospělé je proto seberealizace velice důležitou rolí pro rozhodnutí se k celoživotnímu vzdělávání. Je to také z důvodu, že se tyto osoby ještě nacházejí v mladším věku, často nemyslí na zakládání rodiny. Chtějí v této době ze sebe co nejvíce vytěžit a posunout se na kariérním žebříčku. To je také důvodem, proč jsou více motivováni k celoživotnímu vzdělávání ve vztahu k seberealizaci. Na druhé místo se v souhrnu odpovědí mladších respondentů dostalo zajištění a rozvoj pozice v zaměstnání, které těsněji souvisejí se seberealizací a dává to určitý smysl s první možností. Třetí místo náleží potřebě získání znalostí, čtvrté místo vyššímu platu a odměně, které je motivují v celoživotním učení. Je samozřejmé, že při své seberealizaci a zajištění si pozice dosahují i vyšší finanční odměny.

Graf č. 2: Motivace k celoživotnímu vzdělávání dle věku respondentů



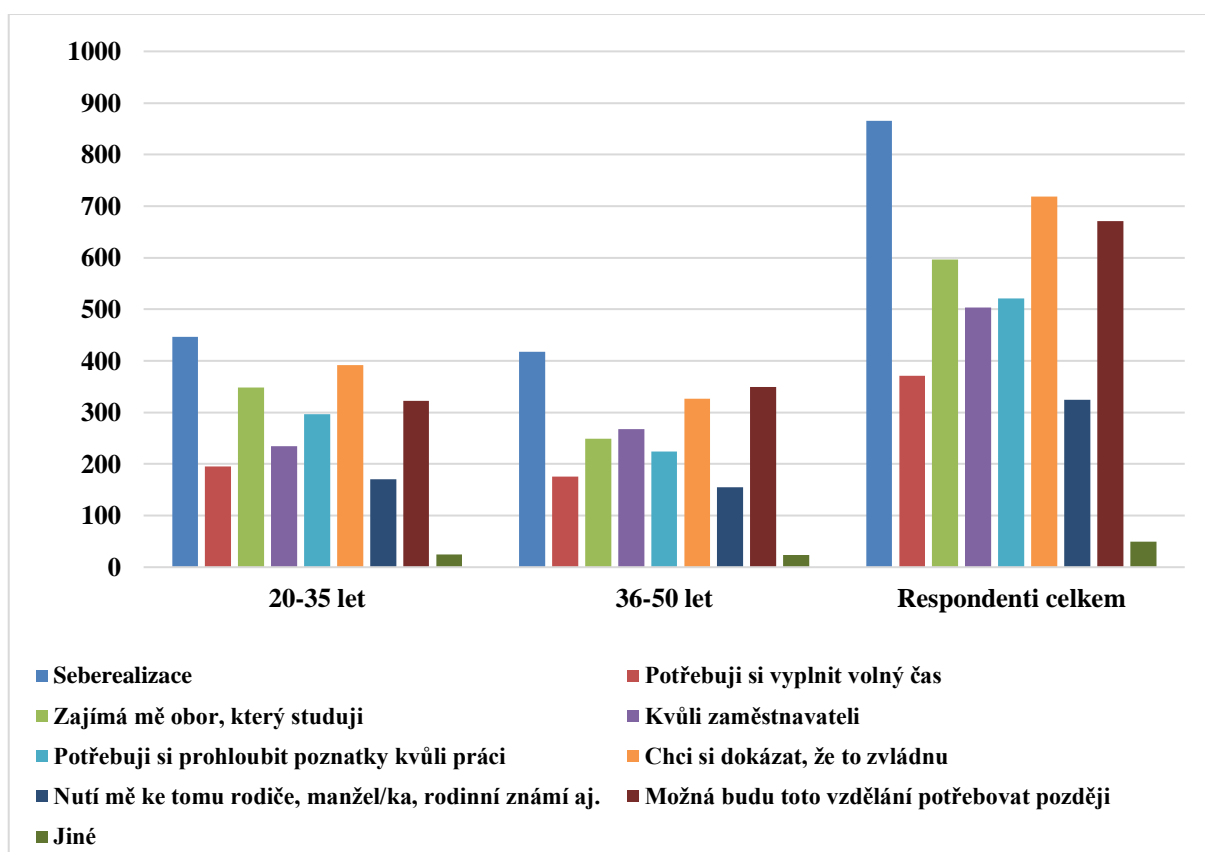
Zdroj: vlastní zpracování

Starší dospělí dávali na první místo (viz graf č. 2 výše) zajištění a rozvoj pozice v zaměstnání, což by se dalo přisoudit jejich potřebě zajistit rodinu. Na rozdíl od mladších dospělých nepreferují odpověď potřeby získání znalostí. Tomuto motivu zdaleka nepřikládají takovou hodnotu jako mladí dospělí.

Důvody k celoživotnímu vzdělávání

U mladých dospělých pozorujeme (viz graf č. 3), že důvodem a nejvíce motivujícím faktorem jejich celoživotního vzdělávání je seberealizace. Seberealizace je u nich na nejvyšším místě, jakož i v Maslowově hierarchii potřeb. Druhé místo patří možnosti „chci si dokázat, že to zvládnou“. Znamená to, že i mladí lidé mají potřebu něčeho dosáhnout.

Graf č. 3: Důvod pro vzdělávání v dospělosti dle věku respondentů



Legenda: číslo udává součet všech hodnot na škále 1-8, přičemž 1 = nejnižší motivace, 8 = nejvyšší motivace, kterou k danému důvodu respondenti uvedli

Zdroj: vlastní zpracování

Starší dospělí uváděli jako motiv, kromě seberealizace (1. místo), pro jejich celoživotní vzdělávání tu skutečnost, že toto vzdělání budou možná potřebovat později. Z praxe víme, že téměř každý zaměstnavatel vyžaduje od zaměstnanců co nejvyšší vzdělání, takže také starší dospělí nadále myslí na svoji budoucnost. Tuto možnost označili i respondenti staršího věku, kteří jsou na pracovním trhu rizikovou skupinou. Bylo zjištěno, že celoživotně se všichni dospělí chtějí vzdělávat, protože chtějí – ne proto, že by je k tomu někdo nutil.

Za pomoci dalších otázek v dotazníku byly zkoumány metody vzdělávání dospělých, u nichž bylo cílem získat informace o metodách vzdělávání, které preferovali jako děti a adolescenti, aby bylo možno porovnat, zda nastala v dospělosti nějaká změna v dané oblasti.

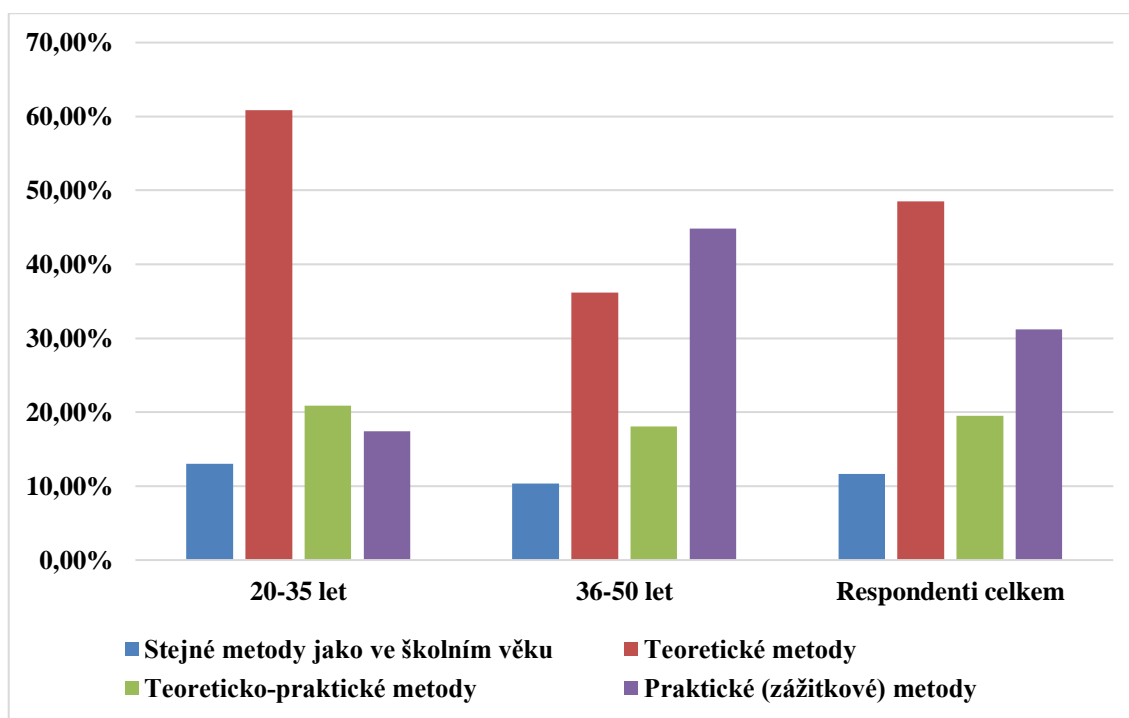
Preference vzdělávacích metod v dětství a v dospělosti

Mladí dospělí v dětském věku nejvíce preferovali metody zprostředkování přenosu poznatků názorem, jako obrazové demonstrace, pozorování v terénu aj. Tyto metody jsou pro děti a adolescenty nejzajímavější, protože upoutávají pozornost a odbourávají nudu během klasického vyučování. Hned za nimi následují metody, které je motivují před a během učení (motivační rozhovor, motivační mluvení apod.). V tomto průzkumu se potvrdily teoretické poznatky, které zdůrazňují důležitost motivačního rozhovoru na začátku každé vyučovací hodiny a který by měl být součástí každé přípravy učitele na vyučovací hodinu. S malým rozdílem následují metody opakování a na procvičování znalostí. Nejméně byly preferovány metody diagnostické, klasifikační a metody nácviku dovedností.

Starší dospělí v dětství nejvíce preferovali metody zprostředkování přenosu poznatků názorem. Tedy nejvíce preferovali ty metody, které preferovali v dětském a adolescentním věku i mladí dospělí. Na posledním místě se však, na rozdíl od mladých dospělých, nacházely kromě metod diagnostických a klasifikačních i metody před a během učení. To znamená, že starší dospělí motivaci před a během vyučování nevnímali jako potřebnou tak jako mladí dospělí, kteří tuto možnost dávali hned na druhé místo. Starší dospělí dále motivují metody monologické a metody opakování a procvičování znalostí.

Při vzdělávání v dospělosti mladé dospělí nejvíce motivují ke studiu metody teoretické, po nich následují teoreticko-praktické, za kterými se nacházejí praktické metody, a nejméně je motivují metody, se kterými se seznámili ve školním věku. Z dotazníkového šetření také vyplynulo, že starší dospělí mají nejvíce v oblibě praktické metody, po nich následují teoretické a teprve následně teoreticko-praktické metody. Pro obě skupiny respondentů jsou nejméně motivujícími metodami při vzdělávání v dospělosti stejné metody jako ve školním věku (viz graf č. 4).

Graf č. 4: Preference vzdělávacích metod účastníky vzdělávání dle věku respondentů

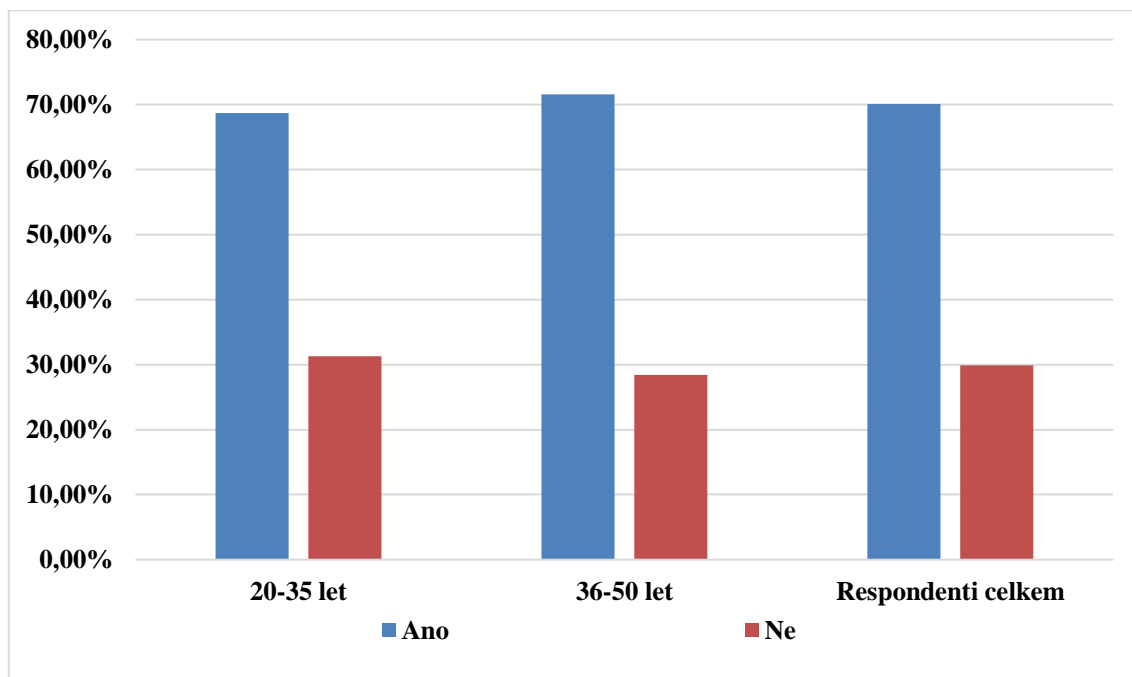


Zdroj: vlastní zpracování

I touto dotazníkovou položkou se potvrdily teoretické poznatky z odborné literatury, které hovoří o tom, že vzdělávající se dospělí preferují jiné metody při vzdělávání než při vzdělávání ve školním věku. Lze shrnout poznatek, že věkově mladší respondenti preferují teoretické metody vzdělávání, než je tomu v případě skupiny starších dospělých. V mladším věku jsou ještě stále „inspirováni“ školními metodami a až později přecházejí na praktičtější, a tedy i zážitkové metody vzdělávání, které používají při vzdělávání se v zaměstnání. Celkově respondenty nejvíce motivují teoretické metody, následují teoreticko-praktické metody a po nich praktické metody. Tento výsledek výzkumu je dost překvapující. Předpokládáme, že je způsoben naučenou normou, při které si i dospělí myslí, že vzdělávání musí probíhat pouze ve školních lavicích.

Bylo také zjištěno (viz graf č. 5), že již většina respondentů, a to jak mladších, tak i starších, se již v minulosti zúčastnila nějaké aktivity celoživotního vzdělávání se zážitkovým učením. Celkem jde o 70 % všech respondentů. Tato skutečnost je pro náš výzkum pozitivním zjištěním, neboť většina mladších i starších dospělých má již zkušenosti se zážitkovými aktivizačními metodami.

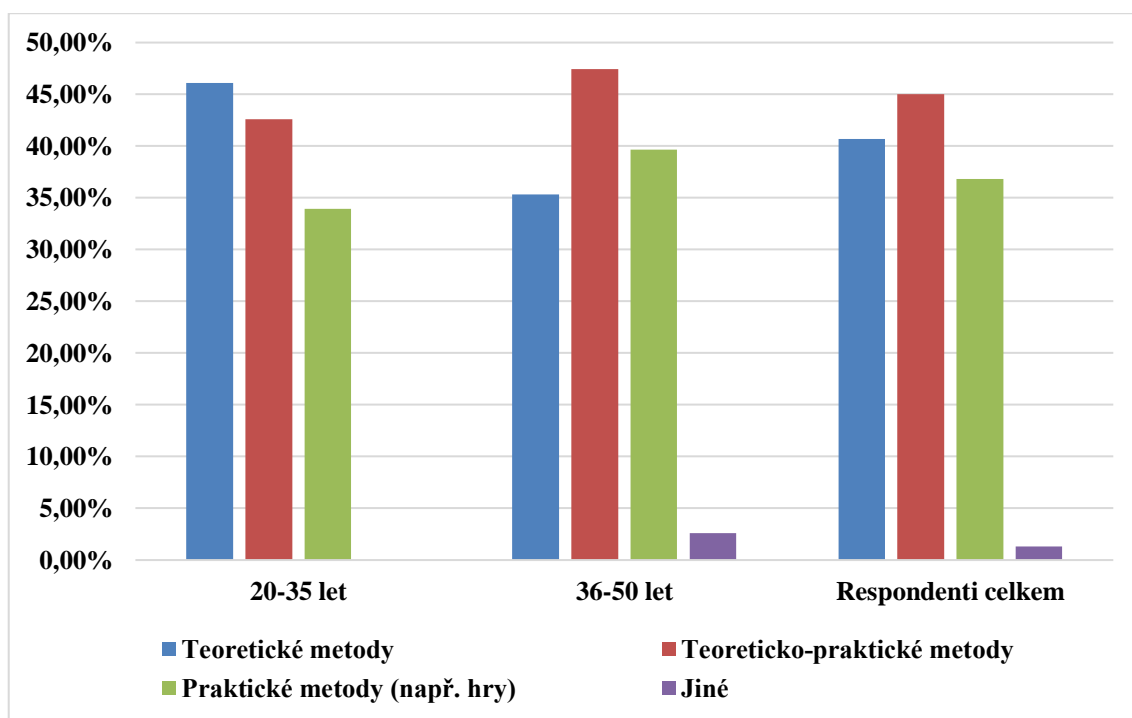
Graf č. 5: Účast na vzdělávacích aktivitách s užitím zážitkového učení dle věku respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Další výsledky (viz graf č. 6) poukazují, že u mladých dospělých nejvíce vzbuzují aktivitu ty metody, které je i nejvíce motivují, tedy teoretické metody, po nich následují teoreticko-praktické metody a až potom praktické metody. Výsledky otázky dotazníku, kde se ptáme na metody, které je nejvíce motivují a které vzbuzují jejich aktivitu, se shodují. Znamená to, že mladé respondenty motivují a aktivizují ke vzdělávání se v dospělosti stejné metody.

Graf č. 6: Druhy vzdělávacích metod aktivizující dospělé ke vzdělávání dle věku respondentů



Zdroj: vlastní zpracování

Podobný soulad dotazníkových odpovědí, které zkoumají motivující metody a které aktivizující metody ve vzdělávání dospělých, je i u starších dospělých. U motivujících metod preferují téměř stejné metody jako u aktivizujících metod.

Teoretické metody vzbuzují aktivitu pouze u dospělých mladšího věku, starší věková kategorie dospělých upřednostňuje praktické, a tím pádem i zážitkové metody. Souvisí to pravděpodobně i s jejich většími životními zkušenostmi.

Výhody zážitkových aktivizačních metod ve vzdělávání dospělých

V neposlední řadě byl dotazník zaměřen na výhody zážitkových aktivizačních metod. Ukázalo se, že celá skupina respondentů považuje za největší výhodu to, že si mohou učivo snadněji zapamatovat a také, že si je mohou snadněji vybavit. Mezi oběma skupinami respondentů se však v odpovědích nacházely poměrně značné rozdíly. Pro skupinu mladších dospělých je výhodou hlavně to, že se nemusí učivo biflovat, jde o zábavnou formu učení. Na druhém místě se nacházela výhoda snadnějšího zapamatování učiva. Tuto výhodu naproti tomu považují starší dospělí za jednoznačnou přednost a na přední místo také dávají rozvoj tvořivosti.

Verifikace výzkumných hypotéz

Na základě výsledků z dotazníkového šetření jsme také mohli verifikovat čtyři stanovené hypotézy. **Hypotézu č. 1 jsme nepotvrdili**, neboť jak mladí, tak i starší dospělí se setkávají s aktivizačními zážitkovými metodami v procesu celoživotního vzdělávání, a mají s nimi proto své zkušenosti. Ačkoliv starší dospělí mají mírně vyšší zkušenost se zážitkovým učením, rozdíly mezi oběma skupinami respondentů jsou velmi malé (rozdíl ve výši 2,85 %, což je irelevantní).

Z hlediska pohlaví jsou verbální aktivizační metody často upřednostňovány právě ženami, což se potvrdilo také v rozhovoru a v pozorování. **Hypotéza č. 2 byla proto potvrzena**. Velice preferované jsou aktivizační metody typu hraní her či nácviku rolí (až 40 %), nicméně pozitivněji hodnocené jsou spíše teoreticky či teoreticko-prakticky zaměřené metody než vyloženě aktivizační praktické metody. V tomto případě **nebyla hypotéza č. 3 potvrzena**. **Naopak hypotéza č. 4 potvrzena byla**. Ukázalo se, že věkově starší respondenti preferují zážitkově orientované metody vzdělávání více (40 %) než mladší dospělí (34 %), což s největší pravděpodobností souvisí s jejich životními zkušenostmi.

7 NÁVRH A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

7.1 Zhodnocení dosažených zjištění ve vztahu k praxi

Cíl teoretické části diplomové práce obecně vycházel z nastudování a analýzy odborné literatury, definování základních termínů v oblasti celoživotního vzdělávání, jejich shrnutí, shrnutí jednotlivých aktivizačních metod vzdělávání a zřehlednění dosud napsané odborné literatury o tématu zážitkové pedagogiky. Tyto cíle byly splněny.

V empirické části bylo stanoveno více cílů. Obecně se dospělo k závěru, že aktivizační a zážitkové metody ve vzdělávání dospělých jsou jiné u mužů a jiné u žen. Ženy více aktivizují a motivují teoretické a muže praktické metody. Důvodem motivace a aktivizace je právě získání poznatků potřebných k práci a pocit seberealizace, což je celkem logické, protože toto je cíl jejich dalšího vzdělávání. Na volbu jejich aktivizujících a zážitkových metod má velký vliv charakteristika učení (vzdělávání) dospělých, která byla uvedena v první kapitole a jejíž pravdivost byla znovu potvrzena tímto výzkumem.

Na základě těchto poznatků logicky vyplývá, že dospělé motivují a aktivizují právě ty vyučovací metody, které jim pomáhají získat poznatky potřebné k práci nebo zajišťují pocit seberealizace. Jednoznačně však nelze určit konkrétní metody zajišťující jejich cíl, protože vzdělávání dospělých spočívá ve vzdělávání v různých oborech. Z tohoto důvodu muži preferovali praktické a ženy teoretické metody, protože vyplývají i z rozdílnosti jejich povolání. Mužská povolání jsou více technicky zaměřena než povolání žen. Výzkumem se potvrdily i další odborné poznatky, že dospělí jsou více hnáni vnitřní motivací ve srovnání s vnější motivací u dětí. Jejich důvody se vzdělávat spočívají v poznání potřeby být vzdělaný a chtějí toho dosáhnout, děti ve školním věku si obvykle neuvědomují fakt, že probírané učivo budou později v životě potřebovat. Učením se v dospělosti potvrdil fakt, že objektivněji, přesněji a opatrněji vnímají a opírají se o vlastní zkušenosti při vzdělávání, proto si déle nebo trvaleji pamatují probírané učivo.

V souvislosti se vzděláváním dětí a dospělých v cizích jazycích jsou podstatné rozdíly, které byly zjištěny v rámci dotazníkového šetření a které byly potvrzeny i individuálním interview s lektorkou cizích jazyků. Děti učící se cizí jazyky nerady používají metodu práce s učebnicí, protože pro ně učebnice znamená nudu. Naopak dospělí mají nejvíce v oblibě právě tuto metodu a zcela nejraději ji kombinují ještě s komunikativní metodou.

Vhodné aktivizující metody při vzdělávání dospělých a dětí vyplývají z jejich osobních vlastností, na které má vliv jejich rozdílná motivace, proto jsou logicky pro dospělé a děti vhodné jiné metody vzdělávání. Nevýhoda dospělých při učení se cizím jazykům spočívá v jejich strachu a obav z nedokonalé odpovědi, která je brzdí naplno využívat komunikativní metodu. Výhodou u této cílové skupiny je naopak přesná sebereflexe a poznání učebního stylu.

Bylo také zjištěno, že Callanova metoda nevyhovuje všem dospělým právě z obavy a strachu z nedokonalé odpovědi, což je brzdí naučit se cizí jazyk čtyřikrát rychleji, jak to slibují různé poutače. Vyhovuje pouze těm, kteří se neobávají své nedokonalé nebo gramaticky nesprávné odpovědi. Dospělé vzdělávající se v cizích jazycích aktivizují a motivují rozdílné vyučovací metody, které vyplývají z jejich rozdílnosti motivace či celkového postoje ke vzdělávání se.

Na základě vyhodnocení odpovědí v dotazníku bylo zjištěno, že aktivizující metody (diskusní, situační, inscenační, specifické metody) uváděné v odborné literatuře jsou skutečně aktivizujícími metodami, které zároveň vyvolávají u vzdělávaných i motivaci. Je však důležité zdůraznit, že učící se dospělí z nich preferují jiné metody podle věku. Mladší dospělí preferují metody vedené hrou formou (zážitkem) a starší dospělí upřednostňují diskuse a možnost komunikovat. Při jejich výběru je však nutné přihlížet i na obsah učiva, který musí s danou metodou korespondovat. Tento závěr byl vyvozen nejen na základě odpovědí z dotazníku, ale i na základě interview a vlastního pozorování.

7.2 Návrh zážitkových metod pro účastníky vzdělávání dospělých

Na podkladě veškerých zjištění je možné se domnívat, že zážitkové metody mohou být velmi vhodné při vzdělávání dospělých, avšak stále nejsou v praxi tolik využívány. Proto je také součástí této kapitoly návrh několika konkrétních zážitkových metod, které je možné v praxi při vzdělávání dospělých uplatnit. Je zde také vytvořen aplikační produkt u účastníků vzdělávání – středoškolských učitelů, a to v rámci jejich sociálně-pedagogického výcviku, kde se mohou připravit na různé situace, jež využijí následně v praxi. V takovém případě je velice žádoucí využívat právě zážitkových metod.

Budou zde uvedeny konkrétní návrhy her, které jsou zaměřeny na již zmíněné aktivizační metody výuky, jako celkový rozvoj učitelů, a lze předpokládat, že mohou být použity v praxi. Na závěr vyplývá, že využití tohoto návrhu vzdělávání bude v praxi přivítáno

s pozitivním ohlasem. Jakým jiným způsobem mohou učitelé získat určité zkušenosti než právě navrhovaným způsobem, tj. možností aktivně se zúčastnit sociálně-pedagogického výcviku, na jehož základě budou moci své zkušenosti aplikovat v praxi, tzn. v práci se žáky.

Nestrukturní inscenace

Při nestrukturní inscenaci mají všichni účastníci k dispozici pouze popis výchozí situace, nikdo nedostává popis jednotlivých rolí. Jde především o improvizaci, a tím se kladou vyšší požadavky na účastníky. Neexistuje tedy žádný dopředu připravený scénář, ztvárnění dané situace záleží na pojetí vybraných „herců“. Učitel do průběhu inscenace nezasahuje.

Počet herců by měl být menší, záleží však na ztvárněné situaci (2 – 10 osob). Ostatní účastníci mohou být v roli pozorovatelů. Od učitele mohou dostat úkoly a otázky, na které musí odpovědět. Mohou také v průběhu inscenace vypisovat poznámky a vyjádřit se k výkonům aktérů, k průběhu inscenace, k závěru, zda byl splněn cíl.

Délka trvání záleží na pojetí aktérů, na jejich improvizčních schopnostech a kreativitě. Obvykle od 5 do 20 minut. Lze hrát v místnosti i venku. Aktéři mohou dle své fantazie použít cokoli z místnosti nebo dle možností prostoru v přírodě.

Zadání A

O přestávce ve třídě se chystají na další hodinu, kdy mají psát písemný test. Všichni si na poslední chvíli ještě opakují učivo, nahlízejí do poznámek a učebnic, pospíchají, aby toho ještě co nejvíce stihli. Jeden spolužák najednou zjistí, že si doma zapomněl pero a nebude mít čím při testu psát. Horlivě začne obcházet ostatní. Někteří ho netrpělivě odbývají, další hledají náhradní pero, ale nenajdou. *Úkol:* Ztvárněte tuto situaci v obsazení asi 8 – 10 aktérů.

Zadání B

Je zima a na horách jsi zabloudil na lyžích. Ztratil ses ostatním, je už večer, mrzne, jsi unavený a je ti velká zima. Narazíš na horskou chalupu, naděje na možnost ohřát se, tlučíš na dveře. V chalupě je ale pouze malý chlapec, který nikomu cizímu nesmí otevřít, tzn. ani tobě a nechce tě pustit dovnitř. Je ti velká zima, třeseš se, protože se nepohybuješ – musíš chlapce za každou cenu nějak přemluvit, aby tě pustil dovnitř ohřát. *Úkol:* Ztvárněte tuto situaci v obsazení – ztracený člověk a chlapec v chalupě.

Zhodnocení

Učení se na modelových problémových situacích je podstatou inscenačních metod, ve kterých se kombinuje hraní rolí s řešením problémů. Prostřednictvím této metody si účastníci vysvětlují příčiny lidského chování, učí se schopnosti vcítit se do druhého člověka, a to především prostřednictvím vlastního jednání a prožívání. Tyto metody výuky byly blíže charakterizovány v teoretické části práce, proto je hra zařazena do aplikační části práce. Zadání splňuje podstatu inscenačních metod výuky, tzn. navození problémové situace a její zinscenování. Je možné ji použít pro téměř všechny věkové kategorie.

Učitelé, kteří si prostřednictvím sociálně-pedagogického výcviku vyzkouší v praxi sami na sobě uvedenou hru, poznají její silné a slabé stránky, možnosti rozvíjení určitých rolí a situací, budou mít větší zkušenost ji následně aplikovat v praxi na svých vyučovacích hodinách.

Strukturovaná inscenace

Všichni účastníci dostanou výchozí popis situace a popis své role, úkolu. Situace je zadána přehledně a jasně. Učitel je ve hře přirovnáván k „režisérovi“ a stará se o celou přípravu i průběh inscenace. Účinkující dostanou čas na seznámení se scénářem a svou rolí. Učitel radí a vysvětluje, kdo a jak bude hrát. Všichni zbývající studenti (obecenstvo) dostanou popis výchozí situace.

Počet herců by měl být menší, záleží však na ztvárněné situaci (2 – 10 osob). Ostatní účastníci mohou být v roli pozorovatelů – obecenstvo. Délka trvání záleží na pojetí aktérů, na jejich improvizčních schopnostech a kreativitě. Obvykle od 5 do 20 minut. Lze hrát v místnosti i venku. „Herci“ mohou dle své fantazie použít cokoliv z místnosti nebo dle možností prostoru v přírodě.

Zadání

V šatně se setkají dvě spolužačky, Jana a Petra. Petra zakopne o Janinu nohu, která sedí a přezouvá se. Petra se na Janu rozzlobí a osočí ji, že překáží. Dozírající učitel se snaží přiměřeně situaci řešit, vzhledem k tomu, že obě žákyně velmi dobře zná.

Popis rolí jednotlivých osob:

Petra – žákyně navštěvující 4. třídu, ve které je vůdčí typ, vyšší postavy, suverénní, temperamentní, neústupná a nepřístupná argumentům spolužačky a učitele. Role: Petra

pospíchá domů, protože pečuje o mladší sestru, která je v rodině upřednostňována, protože „je malá“. Petra reaguje na zakopnutí zlostně a napadne spolužačku Janu deštníkem.

Jana – nenápadná, tichá, bázlivá žákyně, malého tělesného vzrůstu, nedovede se bránit a hájit. Role: neúmyslně způsobila zakopnutí spolužačky Petry. Omluvila se jí, nechce se s ní hádat, brání se napadení deštníkem, ale učiteli nežaluje – spíše má obavy z reakcí Petry.

Učitel – muž, asi 30 let, pohotový, rozhodný, taktní, zkušený. Role: přichází do šatny, uklidňuje žákyně, zjišťuje příčinu konfliktní situace, navrhuje řešení a opatření.

Zhodnocení

Uvedená hra je druhou možností pojetí inscenačních metod, jimž byla blíže věnována teoretická část práce, proto ji zařazujeme do aplikační části práce. Opět se jedná o kombinaci hraní rolí s řešením daného problému, což splňuje podstatu výuky pomocí inscenační metody. Tuto hru lze použít pro téměř všechny věkové kategorie. Prostřednictvím sociálně-pedagogického výcviku mohou učitelé vyzkoušet realizaci uvedené hry, vyvodit závěry využití hry ve své praxi a následně ji aplikovat na svých žácích.

Zamořená pláž

Skupině účastníků je řečeno, že zastávají roli ekologů, kteří na pláži zachraňují vzácné mušle a zamořené pesticidy. Rozdají se jim pomůcky nutné pro práci – transportéry (lžíce), dvě misky (jedna představuje čistou lagunu pro zachráněné mušle a druhá jako separátor pro pesticidy). Dále se rozdají lístky s rolemi, které si hráči nesmí navzájem ukázat. Většina účastníků dostane jen úkol, aby plnili instrukce, jak nejlépe umějí, což ale mezi sebou nevědí. Kromě toho jsou stanoveny tři speciální role: sabotér (jeho úkolem je míchat zachráněné mušle s oddělenými pesticidy), někdo, kdo se zaměří na určeného hráče a škodí mu (je to ten, který dostal kovovou lžici – ostatním se vysvětlí, že bylo málo plastových lžic, proto je jedna kovová, a tu dáme do ruky pečlivě zvolenému jedinci), a kecal (tento účastník příliš nepracuje, ale chodí a tvrdí, že práce je zbytečná, nemá cenu, nepodaří se, nestihne apod.). V určeném čase účastníci přenášejí mušle a pesticidy na určené místo. V cíli – v miskách už se nesmí nic přendávat.

Skupině se musí určit čas, během kterého se snaží zachránit co nejvíce mušlí a zároveň zničit co nejvíce pesticidů.

K využitým pomůckám patří lístky s rolemi, plastové lžice a jedna kovová, tři misky, fazole, těstoviny, kuličky či jiné drobné předměty – je zapotřebí, aby byly dva druhy a mohly reprezentovat tzv. mušle a pesticidy. Počet účastníků je 10 až 15 hráčů. Délka trvání 20 – 30 minut. Lze hrát v místnosti i venku.

Po ukončení hry se skupinou zhodnotíme kolik čeho přenesli do misek, jak se jim práce líbila, jestli měli pocit, že někdo pracoval více či méně atd. Zde by se mělo projevit, jak se jim pracovalo v atmosféře, kde je práce jednou osobou rušena nevhodnými poznámkami. Hráči by měli být upozorněni, aby do poslední chvíle neprozradili své role. Až po části diskuse se role jednotlivých hráčů odhalí a hovoří se o nich.

Zhodnocení

Aplikace uvedené hry je zaměřena na techniky posílení spolupráce, komunikace a v tomto konkrétním případě na vylučování jedince ze skupiny. Vzhledem k rozdělení rolí, které mají hráči ztvárnit, je velmi důležité zvážit, komu budou příslušné role přiděleny. Pokud je známo, že v této skupině existuje jedinec, jenž je znevýhodňován, kritizován, neměla by mu být přidělena role oběti. Hru je vhodné zařadit tam, kde jsou známi jednotliví členi a jejich dominanci v této skupině. Je zapotřebí se připravit, že diskuse na téma vyčleňování jedince ze skupiny někdy může přerůst ve velmi náročnou a je nutné ji umět usměrnit a vést správným směrem. V uvedené hře se prolíná více druhů aktivizujících vyučovacích metod. Jednak se jedná o hru interakční, o níž jsme se zmiňovali v teoretické části, dále je zde začleněna podstata situační hry. Z tohoto důvodu je uvedená hra začleněna do aplikační části práce. Hra je určena pro učitele SOŠ, kteří si její realizaci vyzkouší v průběhu výcviku, aby ji následně mohli aplikovat ve svém výchovně-vzdělávacím procesu.

Dům – strom – pes

Skupina se rozdělí do náhodně vytvořených dvojic, kde každá dvojice má k dispozici papír a jednu tužku. Pak se hráčům vysvětlí, aby beze slov a při vzájemném držení tužky namalovali dům, strom a psa (témata lze obměňovat). Jakmile dvojice ukončí spolupráci, každý hráč si najde dalšího do páru a úkol se opakuje. Vhodné je minimálně 3x malovat s jiným hráčem, aby účastníci získali různé zkušenosti s jiným partnerem.

Využijí se papíry na malování a obyčejné tužky. Tuto hru lze hrát i při větším počtu hráčů (20 – 30 osob). Délka trvání je 15 – 20 minut. Hra je určena především do místnosti, kde je možné malovat u stolu.

Všechny výtvořky jsou ukázány skupině. Dvojice mohou reagovat, jak se jim spolupracovalo. Každý hráč také může zhodnotit, s kým se mu v páru spolupracovalo nejlépe. Vhodné je zeptat se, kdo se raději nechal ve dvojici vést a kdo chtěl vést, které dvojice a z jakého důvodu se dokázaly shodnout, které naopak řešily konflikty atd. Je možné navodit další diskusi, kdy je vhodné se prosazovat a kdy naopak je lepší se přizpůsobit a spolupracovat, co je to kompromis a jak ho využít.

Zhodnocení

Aplikace uvedené hry je opět zaměřena na techniky posílení spolupráce, komunikace a v tomto konkrétním případě na problematiku dominance a podřízení se, hledání kompromisů. Závěr hry vede k otevřené diskusi. Hru je vhodné zařadit jako seznamovací metodu členů skupiny, jenž povede k odbourání prvotních bariér a otevře možnosti vzájemného poznávání. Ve hře se opět prolíná více druhů aktivizujících vyučovacích metod. Jednak se jedná o hru interakční, dále je zde začleněna podstata situační hry. Hra je určena pro učitele SOŠ, kteří si její realizaci vyzkouší v průběhu výcviku, aby ji následně mohli aplikovat ve svém výchovně – vzdělávacím procesu.

Divadelní představení

Účastníci jsou rozděleni do náhodně utvořených skupin, každá po cca 8 hráčích (celkem 20 – 30 hráčů). Úkolem těchto skupin je do stanoveného data (času) připravit divadelní představení. Je možné zadat konkrétní téma nebo také určit několik slov, která se v představení mají objevit. Také je možné na kartičky napsat konkrétní divadelní formu a žánr. Hráči si pak vylosují, co mají připravit (např. muzikál – tragédie, opera – horor, balet – pohádka atd.). Pokud jsou účastníci dostatečně kreativní, může se zadat počáteční písmeno, na které budou začínat všechna slova v divadelním představení. Tato představení jsou následně prezentována ostatním. Kulisy a pomůcky si hráči sami vyrábějí, vymýšlejí nebo improvizují.

Podle časových možností by mezi zadáním a realizací mělo uplynout několik dní, minimálně jeden; jedno představení bude trvat asi 10 minut. Lze hrát v místnosti i venku. Po ukončení představení se účastníků ptáme, jak se jim ve skupině spolupracovalo,

jak se jim rozdělovaly funkce, kdo měl jaké nápady, kdo organizoval celé představení, jak se jim líbily role, které hráli. Další skupiny také zhodnotí divadelní představení svých kolegů.

Zhodnocení

Podstatou uvedené hry je hraní rolí, tzn., že se jedná se o inscenační metodu, a proto je zařazena do praktické části práce. Hru mohou učitelé využít pro kteroukoliv věkovou kategorii žáků, studentů. Pokud se jedná o skupinu, která je kreativní a ochotna spolupracovat, hravě tuto aktivitu zvládne bez pomoci pedagoga. V opačném případě je nutné, aby učitel např. rozdělil role, podporoval jejich návrh a byl rádcem. Uvedenou aktivitu je vhodné zařadit tam, kde účastníci mají poměrně více času na přípravu samotného divadelního představení, tzn. na seznamovacím kurzu trvajícím více dnů apod. Prostřednictvím sociálně-pedagogického výcviku mají učitelé SOŠ možnost vyzkoušet realizaci hry, získat vlastní zkušenosti, jež následně budou aplikovat v praxi.

Na lodi

Pomůckou pro tuto hru je prostěradlo, u kterého je volena velikost podle počtu hráčů tak, aby se na něho nevešli úplně všichni lehce, v případě, že budou sedět. Hra je zahájena krátkým povídáním: *„Dnes pojedeme na společný výlet. Ví někdo, k čemu je tady prostěradlo, co nám znázorňuje? Bude to loď, na které společně poplujeme. Jste přesvědčeni, že se tam vejdem všichni? Zkusíme, zda můžeme lodí cestovat všichni společně a pohodlně. Kdo má zájem lodí plout, může nastoupit a sednout si.“* Následně ti, kteří už sedí na lodi, přibírají další účastníky, někteří mohou i vystoupit. Pokud je loď již velmi plná, položíme otázku, jak můžeme udělat místo ostatním? V další fázi hry můžeme udělat situaci těžší, a to tak, že prostěradlo zmenšíme.

K této hře je zapotřebí jen prostěradlo. Počet účastníků je 20 – 30 hráčů. Délka trvání 20 – 30 minut. Lze hrát v místnosti i venku. Učitel by měl dbát na to, aby nikdo nezůstal mimo vymezený prostor, a především na začátku této hry bude zapotřebí jeho určitých instrukcí. Může se naskytnout i situace, že účastníci budou natolik kreativní, že iniciativu a organizaci převezmou zcela sami. Tato hra přináší hráčům důležité zkušenosti a bývá velkým zážitkem.

Zhodnocení

Bylo zjištěno, že cílem uvedené hry je prožít situaci, ve které se s někým máme o něco dělit, v tomto případě o místo. Jde o rozvoj spolupráce a ochoty pomoci. Hru lze zařadit mezi interakční hry, v nichž lze poznat jednání sebe i druhých. Základní myšlenkou těchto her je, že nemá ani vítěze, ani poraženého, ale klade se důraz na celkový proces, na jeho provedení, ne na konečný výsledek.

Význam navržených her pro účastníka vzdělávání dospělých – učitele

Učitel při práci ve škole vykonává mnoho různých činností. Množství činností je velmi obsáhlé a jsou zde zahrnuty různorodé aktivity, které jsou spojeny jednak s obsahem učiva, ale také s jeho didaktickým zpracováním. Zahrnuje v sobě mnoho aktivit, jež učitel musí zvládat, jako je např. rozvíjení interakcí se žáky, celou třídou, zvládání sociálních vztahů, a to nejen se žáky a studenty, ale i s rodiči atd. Síť vztahů, kompetencí a povinností, v níž se učitel pohybuje a která nevyhnutelně patří k jeho profesi, je neobyčejně složitá, komplikovaná, a tím i velmi náročná. Učitel tak vstupuje do určitého vztahu s celou společností, protože je představitel své profesní role, a to je role natolik specifická, že mu jeho okolí málokdy umožní, aby se od ní zcela oprostil, či vystoupil. Celá společnost tak klade na pedagogy nároky a požadavky, především a stále jako na učitele. Patří sem např. předsudky o tom, co vše musí pedagog zvládat, jak má děti vychovávat, jak má vystupovat na veřejnosti atd.

Vzdělávací proces je složitý systém, ve kterém si žáci a studenti osvojují své vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, návyky a dále je rozvíjejí. Výukovou metodu ve vzdělávacím procesu je následně chápána jako určitý systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků a studentů, kteří chtějí dosáhnout výchovně-vzdělávacího cíle. Zde platí pravidlo, že čím přesněji a podrobněji je stanoven cíl výuky, tím lépe mohou být zvoleny metody výuky k jeho dosažení.

V této kapitole byl navržen a vypracován sociálně-pedagogický výcvik, jenž se soustředí na aktivizační metody a metody zážitkového vzdělávání. Návrh byl vypracován za použití metod a postupů, které je možno využít jako sociálně-pedagogický výcvik pro učitele středních odborných škol, kde prostřednictvím aktivizačních metod a metod zážitkového vzdělávání budou moci dále rozvíjet své znalosti, vědomosti, a především zkušenosti. Jsou zde uvedeny informace, jež oblasti rozvoje osobnosti danou metodou lze

rozvítet, posílit či vylepšit, pro jak velkou skupinu jsou určeny, zdali jsou časově náročné atd. Návrh části výcviku je určen k využití v praxi a je možné se domnívat, že využití tohoto návrhu vzdělávání bude v praxi přivítáno s pozitivním ohlasem. Jakým jiným způsobem mají učitelé získat určité zkušenosti než právě navrhovaným způsobem, tj. možností aktivně se zúčastnit sociálně-pedagogického výcviku.

ZÁVĚR

Lektoři či učitelé vzdělávání dospělých si kladou otázky, mezi kterými se vyskytují i takové, jak žáky, resp. vyučované přimět, aby jejich přístup byl aktivní, a jak k tomu mají přistupovat i samotní lektoři. Odpovědí je používání aktivizujících výukových metod jako postupů, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo především vlastní učební prací vyučovaných, přičemž se především klade důraz na myšlení a řešení problémů. Zejména jde o výhodu, že tyto metody jsou zajímavé a přitažlivé, vytvářejí příznivou atmosféru ve třídě, dobré školní klima, a tím i dobré výsledky vzdělávání. Je nutné zmínit i nevýhody jako je náročnost na čas, přípravu a kázeň.

Na závěr je možné vyhodnotit, jaké mají lektoři v procesu vzdělávání dospělých používat metody, aby pro danou situaci a problém byly vhodné. Nejvhodnější cestou ve snaze o co nejefektivnější výuku je střídání metod klasických i aktivizujících. Obecně řečeno, optimálně využít všech variant, jež máme k dispozici. Nemůžeme jednoznačně říci, že jsou metody dobré a špatné. Jsou jen takové, které jsou nevhodně realizované, použité v nevhodné výukové situaci nebo jsou nepřiměřené pro věk a vědomosti vyučovaných.

Metody zážitkového vzdělávání a aktivizační metody je dobré upřednostňovat, protože vedou k rozvoji osobnosti jak po stránce osobnostní, sociální, tak i v rovině interpersonálních vztahů a rozvíjejí klíčové a odborné kompetence lektorů – andragogů.

Vzdělávání dospělých je tématem diskusí a publikací mnoha autorů. Měnící se podmínky života v dospělosti dělají ze vzdělání nástroj, jenž umožňuje člověku získat postup v zaměstnání, větší výkonnost, prestiž, umění řešit problémy a konflikty, možnost vyjádřit svou osobnost atd. Právě aktivizační metody a metody zážitkového vzdělávání jako inovativní forma ve vzdělávání dospělých je možnost a cesta, jak se jedinci mohou přizpůsobit dnešní rychle měnící se společnosti, získávat zkušenosti, vědomosti, naučit se reagovat na různé situace, které jsou s řadou profesí spojeny.

Cíl teoretické části je splněn charakterizováním a objasněním základních pojmů, které se týkají celkového pojetí aktivizačních metod a metod zážitkového vzdělávání jako možnosti rozvoje vzdělávání ve vzdělávání dospělých.

V praktické a návrhové části byly zmíněny konkrétní souvislosti uplatnění aktivizačních zážitkových a obecně aktivizačních metod u mladších a starších dospělých v procesu celoživotního vzdělávání. Ukázalo se, že 70 % všech respondentů se již v minulosti v rámci aktivit celoživotního vzdělávání se zážitkovými metodami a aplikací zážitkové pedagogiky setkala. Bylo však zjištěno, že mladí dospělí, dle dat z dotazníkového šetření, preferují více teoretické metody, zatímco starší dospělí je již odmítají a více reagují právě na zážitkové metody.

Závěr diplomové práce byl zaměřen na skupinu učitelů SOŠ, u nichž bylo navrženo několik konkrétních her a zážitkově orientovaných aktivit, které lze využít v sociálně-pedagogickém výcviku, a tím pádem zlepšit svoje pedagogické kompetence v pedagogické praxi.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇKOVÁ, H. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- FARKOVÁ, M. *Dospělost a její variabilita*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2480-5.
- FRANC, D. ZOUNKOVÁ, D. a A. MARTIN. *Učení zážitkem a hrou*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HAVLÍČKOVÁ, D. a K. ŽÁRSKÁ. *Kompetence v neformálním vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87449-18-9.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KOLÁŘ, Z. a A. VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- KOTRBA, T. a L. LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LANGER, T. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MEDLÍKOVÁ, O. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. 2. dopl. vyd. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4336-3.
- MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-641-4.

- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- OBST, O. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RABUŠICOVÁ, M. a kol. *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8460-5.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SMĚKAL, V. a kol. *Analýza občanského vzdělávání dospělých*. Brno: Centrum občanského vzdělávání, 2010.
- TURECKIOVÁ, M. Vývoj kompetencí v celoživotním učení a vzdělávání (teoretická východiska a aplikace v neformálním vzdělávání). In: HAVLÍČKOVÁ, D. a H. ŘÁDOVÁ (eds.). *Cesty k uznávání: sborník příspěvků z Konference k uznávání neformálního vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. S. 40-45. ISBN 978-80-87449-17-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1318-5.
- VALÍŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VETEŠKA, J. a M. TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, J. a A. KUCHARČÍKOVÁ. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3651-8.
- ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada Publishing, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

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

Seznam použitých zahraničních zdrojů

HALL, C. S. a C. LINDZEY. *Úvod do teorií osobnosti: úvod do teorií osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. ISBN 80-08-00994-2.

KRYSTOŇ, M. a G. SABOLOVÁ, G. *Úvod do andragogiky a psychologie dospělých*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica, 2003. ISBN 80-8085-851-5

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.

TOMÁNEK, P. *Andragogika - veda o kultivácii osobnosti*. Brno: Tribun EU, 2018. ISBN 978-80-263-1361-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Vzdělávání dospělých v České republice* [online]. Praha: ČSÚ, 2018 [cit. 2020-11-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>.

DOBEŠ, M. Účast dospělých na vzdělávání v ČR byla v loňském roce 8.5 %. *European Commission* [online]. 2019 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/cs/content/ucast-dospelych-na-vzdelavani-v-cr-byla-v-lonskem-roce-85>.

Dokumenty o dalším vzdělávání a celoživotním učení. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017 [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/dokumenty-o-dalsim-vzdelavani-a-celozivotnim-uceni-1>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Strategie celoživotního učení ČR* [online]. Praha: MŠMT, 2007 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Zalezitosti_EU/strategie_2007_CZ_web_jednostrany.pdf.

PASSARELLI, A. M. a D. A. KOLB, D. A. *The learning way – Learning from experience as the path to lifelong learning and development* [online] 2011 [cit. 2020-11-19].

Dostupné z: <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingPapers/WP-09-03.pdf>.

Srovnání podílu dospělé populace na dalším vzdělávání v ČR a EU. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2019 [cit. 2020-09-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/srovnani-podilu-dospele-populace-na-dalsim-vzdelavani-v-cr-a>.

SEZNAM ZKRATEK

ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
SOŠ	Střední odborná škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Vývoj podílu dospělých na dalším vzdělávání v ČR a v EU	24
Obrázek č. 2: Struktura neformálního vzdělávání v ČR.....	25

Seznam grafů

Graf č. 1: Nejvíce vystihující charakteristiky učícího se dospělého člověka dle věku respondentů.....	53
Graf č. 2: Motivace k celoživotnímu vzdělávání dle věku respondentů.....	55
Graf č. 3: Důvod pro vzdělávání v dospělosti dle věku respondentů	56
Graf č. 4: Preference vzdělávacích metod účastníky vzdělávání dle věku respondentů	58
Graf č. 5: Účast na vzdělávacích aktivitách s užitím zážitkového učení dle věku respondentů.....	59
Graf č. 6: Druhy vzdělávacích metod aktivizující dospělé ke vzdělávání dle věku respondentů.....	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník	I
Příloha B – Pozorovací arch	VI
Příloha C – Otázky pro rozhovor	VII

Příloha A – Dotazník

Vážení respondenti,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění následujících otázek v dotazníku, který je součástí mojí výzkumné části diplomové práce. Cílem dotazníku je zjistit, které aktivizační zážitkové metody jsou uplatňovány při vzdělávání dospělých i které Vás aktivizují a motivují při vzdělávání. Váš názor je pro mne důležitý. Z toho důvodu Vás poprosím o pravdivé a upřímné odpovědi. Každý z Vás zůstane v anonymitě a všechny získané informace budou sloužit pouze pro účely mé diplomové práce. Vámi poskytnuté informace zůstávají důvěrné. U každé otázky je uvedeno, jak máte odpovědět.

Děkuji Vám dopředu za spolupráci.

Otázka č. 1: Jako učící se dospělý člověk máte následující charakteristiky? (Zakroužkujte tu, která Vás nejvíce vystihuje)

- a) Nyní dokážete lépe věnovat pozornost jedné věci, jevu, procesu, než když jste byli ve věku dítěte, či adolescenta?
- b) Vaše vnímání je ve srovnání s mladším věkem objektivnější, přesnější a opatrnější. Opíráte se o své vlastní zkušenosti?
- c) Zvyšuje se u Vás potřeba a význam praktického myšlení, ve kterém hledáte účel, cíl, smysl či materiální efekt?
- d) Vaše schopnost učit se v dospělosti je závislá na Vašem věku, je ovlivněna také objektivními sociálními činiteli, mezi které patří společenské poměry, rodinná a osobní situace, charakter a stupeň dosaženého vzdělání, charakter pracovní činnosti?
- e) Pokud jste se naučili něco v dospělosti, znalosti jste si zapamatovali dlouhodobě?
- f) Jak dospíváte, roste Vaše vnitřní motivace. Jako osobnost se chcete vzdělávat?

2. Vaši motivaci vzdělávat se v dospělosti charakterizují následující charakteristiky? (Zakroužkujte ty, které Vás nejvíce vystihují)

- a) Seberealizace
- b) Vyšší plat a odměna při dosažení vyššího stupně vzdělání
- c) Motivuje Vás i navození přátelské a partnerské atmosféry při výuce
- d) Zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání
- e) Participace na politickém, hlavně komunálním životě
- f) Doporučení zaměstnavatele, přátel, sociálních pracovníků, poradenské služby atd.

- g) Vaše zájmy jsou motivovány potřebou získání znalostí a jejich hodnoty a seberealizace
- h) Jiné, uveďte:

3. Proč jste se rozhodli vzdělávat se v dospělosti? (Označte škálou od 1 po 8, kde 8 představuje pro Vás nejvyšší motivaci a 1 nejnižší motivaci)

- a) Seberealizace
- b) Potřebuji si vyplnit volný čas
- c) Zajímá mě obor, který studuji
- d) Kvůli zaměstnavateli (vyžaduje ode mne toto vzdělání)
- e) Potřebuji si prohloubit poznatky kvůli práci
- f) Chci si dokázat, že to zvládnou
- g) Nutí mě k tomu rodiče, manžel/ka, rodinní známí aj.
- h) Možná budu toto vzdělání potřebovat později
- i) Jiné, uveďte:

4. Jako dítě a adolescent jste preferovali učení se pomocí (zakroužkujte ty, které Vás nejvíce vystihují):

- a) Metod, které Vás motivují před nebo během učení jako: motivační rozhovor, motivační vyprávění, motivační demonstrace, aktualizace obsahu, pochvala aj.
- b) Metody monologické, tj. přednáška, mluvení, popis, vysvětlení, instrukce
- c) Metody zprostředkování přenosu poznatků názorem – obrazové demonstrace, pozorování v terénu, laboratorní práce, různé hry, dramatizace, kresba
- d) Metody opakování a procvičování vědomostí, tj. ústní a písemné opakování, opakovací rozhovor, beseda k prohloubení učiva
- e) Metody nácviku dovedností, tj. nácvik poznávacích procesů, motorický tělovýchovný trénink, pracovní a umělecký trénink
- f) Metody diagnostické a klasifikační, tj. písemné a ústní zkoušky, výkonnostní zkoušky apod.
- g) Jiné, uveďte:

5. Které z následujících vzdělávacích metod pro dospělé Vás nejvíce motivují ke studiu? (Zakroužkujte maximálně 2 odpovědi, přičemž Vámi nejvíce preferovanou metodu pod písmenem B, C, D můžete podtrhnout)

- a) Stejně metody jako ve školním věku preferuji i v dospělosti
- b) Teoretické metody: klasická přednáška, přednáška s diskusí, seminář, cvičení

- c) Teoreticko – praktické metody: diskuse, problémová, projektová, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody
- d) Praktické metody, včetně zážitkového učení, např. instruktáž, koučink, mentoring, rotace práce, stáž, exkurze, dramatizace, hraní rolí, hry aj.
- e) Jiné, uveďte:

6. Účastnil/a jste se již někdy v minulosti vzdělávací aktivity, v jejímž rámci bylo využito zážitkové učení?

- a) Ano
- b) Ne

7. Které z následujících vzdělávacích metod pro dospělé nejvíce vzbuzují Vaši aktivitu ke studiu? (Zakroužkujte minimálně 1 a maximálně 2 odpovědi):

- a) Teoretické metody: klasická přednáška, přednáška s diskusí, seminář, cvičení.
- b) Teoreticko – praktické metody: diskuse, problémová, projektová, programová výuka, diagnostické a klasifikační metody.
- c) Praktické metody, včetně zážitkového učení, např. instruktáž, koučink, mentoring, rotace práce, stáž, exkurze, dramatizace, hraní rolí, hry aj.
- d) Z uvedených mi nevyhovuje ani jedna, preferuji metodu (uveďte, jakou):

8. Zážitkové vzdělávací metody u mě vzbuzují aktivitu, protože (zakroužkujte odpovědi, které nejvíce vystihují Váš názor):

- a) Vycházejí z praxe a mohu si ověřit své poznatky na praktických zkušenostech
- b) „Kopírují“ můj preferovaný učební styl
- c) Nevzbuzují u mě monotónnost
- d) Jsem na ně zvyklý (á) ještě ze školního vzdělávání na nižším stupni
- e) Mám u nich pocit, že si hraji a neučím se
- f) Rád (a) čtu a poslouchám, co je pro tyto metody příznačné
- g) Rád (a) vyprávím a diskutuji o něčem
- h) Jiné (upřesněte jiný důvod):

9. Jaké jsou podle Vás výhody zážitkových vzdělávacích metod (uveďte max. 3 odpovědi)

- a) Lze si učivo jednodušeji zapamatovat
- b) Dlouhodoběji si učivo zapamatuji a uchovám

- c) Snadněji si učivo vybavím
- d) Jde o zábavnější formu učení než klasické „biflování“
- e) Mohu rozvíjet svoji tvořivost

10. Co podle Vás musí splňovat efektivní učení? (uved'te max. 2 odpovědi)

- a) Logické a jednoduché vysvětlení informací
- b) Propojení učiva se zážitkem
- c) Memorování informací
- d) Přizpůsobení učiva tempu či stylu vyučovaných

11. V čem podle Vás spočívá efektivita zážitkových aktivizujících metod?

- a) Na zkušenostech, přípravě a osobnosti lektora
- b) Na tom, jak se do učení zapojí vyučovaný
- c) Stejným podílem na vyučovaném i na lektorovi

12. Metody, které byly při učení se cizímu jazyku používány, byly (zakroužkujte tolik odpovědí, kolik odpovídá Vašemu názoru):

- a) Narativní a audiolingvální metoda (poslech příběhů a imitování situace z příběhů)
- b) Komunikativní metoda (komunikaci a vyjadřování svých potřeb, postojů, pocitů, názorů, často bez pochopení gramatiky)
- c) Metoda celkové fyzické odpovědi (spočívá v zapojování více smyslů do procesu učení)
- d) CLIL (vyučování jiných neязыkových předmětů v cizím jazyce)
- e) Projektové vyučování (řešení zadaných úloh, integrace znalostí a zkušeností z několika předmětů i reálného života do řešení daného problému)
- f) Vyučování na stanovištích (učící se pohybují mezi stanovišti, na nichž musí řešit různé úkoly, prezentují výsledky, ke kterým dospěli)
- g) Využívání ICT ve výuce
- h) Callanova metoda
- i) Metoda práce s učebnicí a vypracovávání různých cvičení z učebnice

13. Je podle Vás efektivní využívat při vyučování cizího jazyka zážitkové aktivizující metody?

- a) Určitě ano
- b) Spíše ano

- c) Spíše ne
- d) Určitě ne

14. Jaké je Vaše pohlaví?

- a) Muž
- b) Žena

15. Jaký je Váš věk?

- a) 20 – 35 let
- b) 36 – 50 let

Děkuji Vám za čas, který jste věnovali vyplnění dotazníku. Prosím, zkontrolujte, zda jste odpověděli na všechny otázky.

Příloha B – Pozorovací arch

Základní údaje o hodině vzdělávacího kurzu/ vzdělávací aktivity			
Druh vzdělávací aktivity		Lektor/ Lektorka	
Název vzdělávací aktivity		Vyučovací hodina	
Počet účastníků		Pozorovatelka	
Datum			

Škála	
0	1
Metoda se nevyskytla	Metoda se vyskytla

	Typ metody výuky	0	1
1	Přednáška – výklad lektora		
2	Seminář – diskuse		
3	Situační metody		
4	Řešení praktických úloh		
5	Projektové metody		
6	Hraní, nacvičování konkrétních situací prostřednictvím různých rolí		
7	Situační metody		
8	Metody na bázi brainstormingu		

Příloha C – Otázky pro rozhovor

1. V čem spočívá hlavní rozdíl mezi učením se cizích jazyků u dospělých a u žáků?
2. Jaká metoda se v současnosti osvědčuje jako nejdokonalejší v dosahování požadovaných cílů ve vzdělávání se v cizích jazycích u dospělých? Umí si dospělí vybrat správnou metodu, která je pro ně nejvhodnější?
3. Je Callanova metoda skutečně taková, jak ji prezentují reklamy a poutače jazykových škol a kurzů? Je možné se prostřednictvím ní skutečně naučit čtyřikrát rychleji než běžnou metodou? Pokud ano, za jakých podmínek? Jak probíhá vyučování pomocí Callanovy metody? Oblíbili si studenti tuto metodu? Vzbuzuje jejich aktivitu a motivaci?
4. Která z těchto metod nejvíce aktivizuje žáky při vzdělávání dospělých a která nejvíce aktivizuje dospělé.
5. Která z těchto metod nejvíce motivuje dospělé při vzdělávání dospělých a která žáky na základních, či středních školách?
6. Jakou vyučovací metodu byste Vy, jako lektorka a učitelka, doporučovala dospělým a žákům, aby byla zároveň i motivující a aktivizující?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Michaela Šindelářová

Obor: Andragogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Aktivizační zážitkové metody ve vzdělávání dospělých

Rok: 2021

Počet stran textu bez příloh: 80

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 4

Počet internetových zdrojů: 6

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