

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Bakalářské prezenční studium
2011 – 2012

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Eva Grohová, DiS.

Lektor v procesu vzdělávání dospělých v ČR

Praha 2012

Vedoucí bakalářské práce:
Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor Full-Time Studies
2011 - 2012

BACHELOR THESIS

Eva Grohová, DiS.

The lecturer in the process of adult education in the Czech
Republic

Prague 2012

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 2.4. 2012

.....
Eva Grohová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat panu doktorovi Karlovi Kamišovi, za odborné vedení bakalářské práce, za cenné rady, připomínky a podporu, kterou mi poskytoval po celou dobu vypracovávání této práce.

Ráda bych také poděkovala svému partnerovi a rodině za trpělivost a podporu po celou dobu studia na Univerzitě Jana Amose Komenského Praha.

Anotace

Bakalářská práce se orientuje na problematiku práce lektora v procesu vzdělávání dospělých v ČR. Zabývá se základními pojmy v rámci vzdělávání dospělých (lektor, vzdělávání, cíl, obsah, atd.). Autorka se zabývá pohledem na lektora z hlediska jeho lektorské práce a přípravy v procesu vzdělávání dospělých. Zaměřuje se na didaktické formy, metody, principy, pomůcky a možnosti vedení výuky lektora. Konkrétně popisuje jednotlivé druhy především aktivizačních metod a forem, jakým způsobem metody probíhají. Bakalářská práce popisuje určitý systém vzdělávání lektorů, typy lektorů, jejich kompetence. Empirická část je pojata teoreticky na základě osobních zkušeností autorky bakalářské práce, které byly získány prostřednictvím odborné praxe v podobě lektora počítačového kurzu pro seniory.

Klíčové pojmy

Vzdělávání, lektor, učivo, aktivizační metody, didaktické principy, diskuse, kurz, přednáška, koučování, rozhovor.

Annotation

This thesis focuses on the issues of teacher work in the process of adult education in the country. It deals with basic concepts in adult education (as a teacher, education, aim, content, etc.). The author deals with the view of the teacher in terms of its teaching and training work in the process of adult education. It focuses on educational forms, methods, principles, tools and opportunities of teaching management training. Specifically, describes different types of activation methods and above all forms, how methods are underway. Bachelor thesis describes a system of training teachers, the types of teachers, their competences. The empirical part is conceived theoretically based on personal experience of the author's thesis that acquired through professional experience as a teacher of computer courses for seniors.

Key words

Education, lecturer, curriculum, activation methods, principles of teaching, discussions, courses, lectures, coaching, interview.

OBSAH

ÚVOD	8
1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	10
1.1 Andragogika	10
1.1.1 Zájmové vzdělávání	11
1.1.2 Dva základní přístupy vzdělávání	11
2 ZÁKLADNÍ ČINITELÉ DIDAKTICKÉHO PROCESU.....	12
2.1 Didaktické principy	13
2.1.1 Současný postoj k didaktickým principům	15
2.2 Didaktické formy	18
2.2.1 Přímá forma – prezenční	21
2.2.1.1 Frontální monologická výuka	21
2.2.1.2 Sdružené přednášení	22
2.2.2 Forma distančního vzdělávání.....	23
2.2.2.1 Multimediální kurz	23
2.2.2.2 E-learning.....	24
2.2.3 Forma kombinovaného studia	24
2.2.4 Forma sebevzdělávání	25
2.3 Didaktické metody.....	26
2.3.1 Z hlediska orientace na lektora	26
2.3.2 Z hlediska orientace na účastníka	28
3 AKTIVIZAČNÍ METODY	31
3.1 Problémové vyučování	32
3.2 Případová studie	35
3.3 Heuristické metody.....	35
3.4 Další zajímavé metody	36
3.5 Hra	38
3.6 Diskusní metody	40
3.6.1 Učební rozhovor	40
3.6.2 Přednáška s diskusí.....	44
3.6.3 Brainstorming.....	44
3.6.4 Brainwriting	46
3.6.5 Řízená diskuse.....	46
3.6.6 Skupinové řešení problémů.....	47
3.6.7 Panelová diskuse	47
3.6.8 Řetězová diskuse	48
3.6.9 Beseda a rozhovor	49
3.6.10 Otevřený diskusní prostor	49
3.7 Inscenační metody	52
3.7.1 Strukturní inscenace	53
3.7.2 Nestrukturní inscenace	54
3.7.3 Mnohostranné hraní rolí	55
3.8 Situační metody	56
3.8.1 Speciální metody	57

3.8.1.1	Metoda cvičení ve vnímavosti	58
3.8.1.2	Icebreakers	58
3.9	Metoda workshopu	59
3.10	Koučování	62
3.10.1	Konzultace a koučování	66
4	LEKTOR	68
4.1	Typy lektorů	69
4.2	Kompetence lektorů	71
4.3	Lektorské pozice	73
4.4	Didaktické pomůcky lektora	75
4.4.1	Vizuální pomůcky	75
4.4.2	Další typy vizuálních pomůcek:	75
4.4.2.1	Rozmnožované materiály	75
4.4.2.2	Zpětný projektor	76
4.4.2.3	Tabule	77
4.4.2.4	Modely a skutečnost	77
4.4.2.5	Tabulky a vývěsky	78
4.4.2.6	Video/DVD	78
4.4.2.7	Diaprojektor	78
4.5	Systémy vzdělávání lektorů	79
4.5.1	Systém přípravy a certifikace lektorů AIVD	79
4.5.2	Systém certifikace a přípravy lektorů ATKM	80
4.5.3	Certifikace lektorů AISIS	82
5	ROLE LEKTORA V POČÍTAČOVÉM KURSU	83
5.1	Počítačový kurs v Domově s pečovatelskou službou	83
	Výhody kursu	84
5.2	Popis počítače	85
5.2.1	Hardware - skříň	86
5.2.2	Hardware - monitor	87
5.2.3	Hardware - Počítačová myš	87
5.2.4	Hardware - Klávesnice	88
5.2.5	Hardware – skener	90
5.2.6	Hardware – tiskárna	91
5.2.7	Hardware – CD, DVD mechanika	91
5.2.8	MS Word	92
5.2.9	MS Excel	92
5.2.10	Internet	93
5.3	Počítačový kurs nabízí osvojení těchto operací:	97
5.3.1	Průběh výukové hodiny počítačového kursu	98
5.3.2	Bariéry na straně účastníka - seniora	98
5.3.3	Zásady lektora počítačového kursu	99
	ZÁVĚR	100
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	106
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	108
	SEZNAM PŘÍLOH	109

ÚVOD

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku práce lektora v procesu vzdělávání dospělých v ČR. V současnosti existuje celá řada vzdělávacích agentur a škol, které se snaží o pestré nabídky vzdělávání nejen pro dospělé. Mezi tyto nabídky patří vzdělávací kurzy; semináře; E-learning; workshopy; školení; pracovní praxe atd. Problém však nastává v kvalitě vzdělávání, kterou agentury, školy či firmy nabízí jedincům. Bohužel někdy převládá kvantita nad samotnou kvalitou i ve věci lektorů. V praxi se vyskytují různé problémy s didaktickou složkou výuky.

V dnešní době je však hlavním cílem výuky či přednášky pouze probrat učební látku co nejrychleji a tím pro něj přednáška končí. Někteří lektori provedou pouze výklad bez aktivizačních metod, bez vizuálních pomůcek a proto účastníci takového vzdělávání získávají pouze návody pro praxi. Proto vše závisí na lektorovi, jakým způsobem bude probíhat přednáška; jaké použije metodické pomůcky (nejlepší jsou vizuální); zda využijí plně svých vědomostí a dovedností, znalostí v rámci své práce. Důležité je uvědomit si, že vše závisí na didaktických kompetencích lektora.

Při výběru tématu bakalářské práce autorku motivovala aktuální problematika týkající se lektorské práce. V současné době se velmi hovoří o kvalitě a kvantitě ve vzdělávání dospělých. Lektor je podceňován ale i přeceňován. Existují lektori, kteří se na výuku nebo přednášku velmi pečlivě připravují formou zajímavé powerpointové prezentace, dovedou vzbudit u studentů zájem, pozornost, pracují s různými jednotlivými didaktickými pomůckami a jsou na každou svou přednášku dostatečně připraveni. Naopak ale jsou lektori, kteří svou roli lektora „odbydou“ a jejich hlavním úkolem je výklad nic víc.

Hlavním cílem bakalářské práce je získat a shromáždit veškeré informace, týkající se práce lektora a je jeho přínosu v procesu vzdělávání dospělých. Dílčími cíli bakalářské práce jsou: zjistit, jaké jsou typy lektorů a jejich přínos. V rámci

jednotlivých kapitol jsou popisovány jednotlivé metody, kompetence lektora, jakých zásad by se měl lektor řídit při využívání aktivizačních metod, didaktických prostředků či pomůcek a také systémy vzdělávání lektorů u nás v ČR.

Bakalářská práce se člení na dvě části dle určitých kapitol. První čtyři kapitoly představují teoretickou část. Kapitola číslo pět je praktická část, která je podána z teoretického hlediska.

Právě role lektora má obrovský význam v procesu vzdělávání dospělých. Autorka této bakalářské práce se snaží poukázat na to, co je hlavním posláním v práci lektora nejen po stránce samotné přípravy na výuku či přednášku, ale i po stránce komunikace a spolupráce s účastníky či studenty ve vzdělávacím procesu.

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

1.1 Andragogika

V jiných zemích se tento pojem tolik neprosadil, proto se používá termín vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání. Vzdělávání dospělých v ČR bylo zavedeno po roce 1989 na základě rozhodnutí akreditační komise MŠMT, která potvrzuje veškerý systém studijních, doktorandských, habilitačních oborů na vysokých školách. Hlavním cílem tehdy bylo odlišení od dřívějšího a také politicky zdiskreditovaného označení výchova a vzdělávání dospělých.

Andragogika je vědním oborem v systému věd o výchově a vyučování. Samotný obor se zaměřuje na aspekty učení a vzdělávání dospělých. Andragogika představuje studijní obor v programu pedagogických věd a slouží k přípravě odborníků v oblasti vzdělávání dospělých.

Z hlediska účastníka se jedná o proces, ve kterém se účastník systematicky, kontinuálně, aktivně učí a vzdělává za účelem získání znalostí, hodnot, názorů, dovedností, schopností. Dospělým ve smyslu vzdělávání dospělých je osoba, která ukončila formální vzdělávání a jejíž sociální role spadá do statusu dospělého. Institucionalizované učení nespočívá v hlavní životní činnosti účastníka vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých je proces organizovaný, institucionalizovaný, který zahrnuje systematické, cílevědomé, plánované učení. Tento proces vzdělávání je dokonce důležitý pro rozvoj společnosti a dalších jejích subsystémů. Vzdělávací proces či vzdělávání lze chápat jako proces, ve kterém se vzdělávání realizuje. (Beneš, 2003)

1.1.1 Zájmové vzdělávání

Tento typ vzdělávání lze vymezit jako souhrn krátkodobých a dlouhodobých forem, které umožňují zejména tvůrčí, edukační, organizační volnočasové aktivity účastníků. Takové aktivity směřují k saturaci zájmu účastníků.

Zájmové vzdělávání má ambivalentní postavení. Blíží se ke sféře odborného a specializovaného vzdělávání, protože jeho orientace je zaměřena na konkrétní odborné oblasti vědění a také na saturaci specifických zájmů. Hlavním cílem zájmového vzdělávání je rozšiřování horizontu nabízených možností. Takové ideální pojetí vzdělávání dospělých má za cíl dotvářet hodnotovou orientaci osobnosti, má za úkol budovat širší předpoklady pro kultivaci osobnosti a umožňuje především seberealizaci člověka. (Šerák, 2009)

1.1.2 Dva základní přístupy vzdělávání

Liberální vzdělávání – tento přístup je orientovaný na reprodukci neutilitárního, klasického vzdělání kde jsou především důležité „tradiční“ znalosti. Vychází z toho, že humanitní všeobecné vzdělání má určitou hodnotu a přitom nemusí být zaměřené na konkrétní cíle nebo vztahovat se k běžným problémům každodenního života. Z hlediska kritiky tohoto přístupu zde dochází k přeceňování tradičních znalostí či dominance většinové kultury na úkor té menšinové atd.

Radikální vzdělávání – distancuje se od představy vzdělávání jako reprodukce kultury elit. Vzdělávání je zde nástrojem emancipace a individuálního projektovaného rozvoje. Zájmové vzdělávání dospělých stojí na hranici těchto dvou přístupů. Důvodů jsou změny v edukačních teoriích a praxi, které se odrážejí ve sbližování zdánlivě nesmiřitelných obou horizontů (Jarvis In Šerák, 2009). Radikální vzdělávání lze považovat za všeobecné vzdělávání (Kopecký In Mužík, 2009).

ZÁKLADNÍ ČINITELE DIDAKTICKÉHO PROCESU

Cíl

Cíle mají velký význam pro řízení výuky a pro konečný výsledek didaktického procesu. Ke stanovení cílů výuky může pomáhat heslo SMART. **S**peciálně – specifický, konkrétní, nic obecného; **M**easurable – měřitelný; **A**kceptable - akceptovaný, přiměřený, přijatelný, dosažitelný; **R**ealistic – realistický cíl; **T**erminable – termínovaný. (Kotrba, Lacina, 2007)

Prostřednictvím cílů se vymezují také konečné znalosti a dovednosti účastníka (studenta). V průběhu didaktického procesu se formují postoje a názory studenta, které jsou předmětem výuky. Konečný cíl výuky by měl být pozitivní, ovlivnitelný, konkrétní, dosažitelný, akceptovatelný a lákavý. (Mužík, 2011)

Obsah (učivo)

Souhrn poznatků, které má lektor (učitel) předat studentům (žákům). V širším pojetí představuje věcný obsah učení, učební látku (angl. Learning material). Zahrnuje souhrn vědomostí a dovedností, které by si měl student osvojit. Samotný pojem *učivo* je nahrazován pojmem kurikulum tj. kmenové učivo. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

V profesním vzdělávání dospělých bývá obsah výuky projektován na základě představ, požadavků a potřeb objednatele vzdělávací akce. (Mužík, 2011)

Lektor

Pedagogický pracovník zejména vysoké školy ale i odborník, který řídí a realizuje různé formy vzdělávání dospělých. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995)

Jeho odbornost, didaktické dovednosti, osobnostní předpoklady a komunikační schopnosti podmiňují úroveň a také účinnost výukového procesu. (Mužík, 2011)

1.2 Didaktické principy

Problematika didaktických principů (či zásad) je pojata v odborné literatuře velmi jednostranně. Principy jsou takovým normativem vztahující se na vznik, průběh a výsledky vyučování. Lze je také chápat jako směrnice pro práci lektora, manažera vzdělávání a pro učení účastníka v rámci výuky. Toto pojetí směrnice je nejen přínosné ale i logické. Jde víceméně o procesuální pravidla vztahující se obecně na didaktický proces. Didaktické principy je možné chápat jako požadavky na přípravu, realizaci a vyhodnocení konečných výsledků výukového procesu.

Didaktické principy významově přesahují procesy vyučování a učení. Stanovení a realizace principů ve výuce je úzce spojeno s tvorbou vzdělávacích programů. Nejsou to pouze didaktické prostředky. Didaktický proces je mnohem složitější, než je jen účast lektora za stranu vzdělávající a účastníka na straně učícího se. Lektor již není ten, kdo vzdělávací programy připravuje a vyvíjí, ale působí jako aplikátor programu mezi účastníky. Role lektora je velmi důležitá, protože právě na něm záleží, jak dokáže poutavě; obratně šířit vzdělávací program a tvořivě improvizovat a vyrovnávat se s nástrahami své činnosti za předpokladu daného zadání především ve vztahu uplatnění didaktických principů či zásad.

Zajímavé je, jak různí autoři odborné literatury vysvětlují a uvádějí svá pojetí didaktických principů a jejich charakteristiky různým způsobem.

Autor J. Mužík ve své knize „Řízení vzdělávacího procesu“ (2011) uvádí principy dle Husena (jeden z klasiků didaktiky dospělých) – princip **aktuálnosti**, který se vztahuje k zájmům a předpokladům účastníků; princip *aktivity*, představuje participaci účastníka na průběh výuky; princip **názornosti**, pomáhá účastníkovi získat přímého či zprostředkovaného kontaktu se skutečností; princip **techniky duševní práce** (např. použití příkladů, rozčlenění učební látky atd.). Výuka by měla být vedena vést k intelektualizaci účastníků a k rozvíjení technik duševní práce (Husen In Mužík 2011). J. Mužík uvádí ve své knize výše uvedené výroky, se kterým autorka bakalářské práce souhlasí: „*Účastník je ve vzdělávání dospělých veden k samostatnosti (zejména samostatnosti myšlení) a k celkové*

produktivě učební práce“ (MUŽÍK, 2011, s. 75). Podle těchto principů je lektor veden k diferencování účastníků podle jejich výchozích schopností. Samostatnost myšlení je reálným principem vzdělávací práce dospělými. Z toho vyplývá, že výukový proces by neměl být monologem, ale podporou samostatnosti myšlení účastníků či studentů.

Samostatnost myšlení účastníka zahrnuje: analytické, koncepční a komplexní myšlení; kritičnost; ochota riskovat a především komunikativnost (přenos informací od zdroje k příjemci a naopak – verbálně či neverbálně). **Analytické myšlení** představuje schopnost rozpoznat a zažít nejen problémy ale i úkoly. **Koncepční myšlení** zahrnuje strategické úvahy, plány v takových situacích, kdy nejsou předem dány žádné postupy či návody jak zvládnout daný problém, pracovní úkol apod. Aktivní rozvíjení a používání tvůrčích přístupů, dovedností k řešení problémů a úkolů umožňuje samotná kreativita.

Siebert zdůrazňuje, že **efektivní didaktika** je pouze ta, která vede dospělého k **úspěchu v učení** → princip **redukce a rekonstrukce**. Podstata výuky dospělých spočívá v systematickém projevu lektora věcně logických vazeb učební látky s kognitivními psychologickými strukturami dospělého člověka. Z toho vyplývají dva didaktické principy:

- **Didaktická redukce** – koncentrace předmětu nebo tématu na podstatné rysy (např. klíčové výrazy a metody řešení). Takovým způsobem získaná učební struktura může být objasněna na typickém příkladu, ale může být i demonstrována prostřednictvím modelů a teorií.
- **Didaktická rekonstrukce** – je zaměřená na účastníky. Patří sem přiměřeně názorné vysvětlení či znázornění, předvedení učební látky s ohledem na znalosti; styl učení a zájmy účastníků za pomoci aktivizujících metod nebo audiovizuálních prostředků (Siebert In Mužík, 2011).

Didaktické principy v andragogické didaktice lze vymezit jako obecné požadavky na didaktický proces. Těmito principy se řídí nejen lektor ve

vyučování, účastník při učení ale i manažer vzdělávání při zpracovávání vzdělávacích programů, projektů a konceptů.

Vzdělávací činnost, především v dalším vzdělávání je službou. Aby byla prováděna úspěšně, vychází ze dvou základních zásad:

- zásada **partnerského přístupu k účastníkům** - tato zásada je založena na aktivizaci účastníků – signifikantní ústup od frontálního vyučování kdy do popředí nastupuje skupinová spolupráce lektora a účastníků a spolupráce účastníků navzájem. Role lektora představuje tzv. **facilitátora** (usměřovatele) učení dospělého.
- zásada **nepřetržité zpětné vazby** - hlavní způsob posuzování kvality a efektivity výuky. Možnost získávání informací o průběhu vzdělávacího procesu. (Mužik, 2011)

1.2.1 Současný postoj k didaktickým principům

Dnešní postoj k didaktickým principům vychází ze tří přístupů:

První přístup představuje problematiku klasické „neživé“ téma didaktiky. To znamená, že didaktické principy považuje řada lektorů v praxi za mrtvou literu didaktické teorie.

Druhý přístup zužuje všechny principy. Tyto principy chápe jako hranice, které nelze ve vzdělávání dospělých překročit. Zahrnuje princip aktivity; elasticity; aktivity; přiměřenosti nebo individuálního přístupu. Na základě reflexe ze vzdělávací praxe je zcela možné aktuálně doplnit didaktické principy o další důležitou výbavu, respektive důležité know-how každého lektora. Může jít zejména o principy *poutavosti*; *hravosti*; *zajímavosti*; *vtipnosti* atd., princip *efektivity* – v poměru výkonu a času apod., princip *operativnosti* – například kreativita; adaptivita; efektivní reakce na změny, princip *plynutí* – spád výuky; nedopustit nudu apod.

Třetí přístup představuje vytváření souborů principů vztažených přímo k cílům a vyučovací metodám na druhé straně zde dochází k opouštění od obecných didaktických principů. J. Mužík tento přístup formuluje jako „**megaprincip**“ **didaktiky dospělých**, který vysvětluje jako princip podpory **klíčových kompetencí**. Představují souhrn dovedností, schopností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich pojetí a výběr vychází nejen z hodnot obecně přijímaných ve společnosti, ale i z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají ke vzdělávání; k posilování funkcí občanské společnosti; spokojenému a úspěšnému životu. Důležité je, uvědomit si, že klíčové kompetence jsou také nezastupitelné v oblasti vzdělávací politiky Evropské unie. Projekt Eurydice, tj. informační síť o vzdělávání v Evropě, provedla průzkum v členských zemích v rámci EU. Průzkum se zabýval tématem znalostí a dovedností důležité pro nezbytné, úspěšné a plnohodnotné zapojení občanů do života v současně globalizující se informační společnosti. Na podzim 2001 a na jaře 2002 komise EU formulovala osm hlavních oblastí z klíčových kompetencí:

- *„Komunikace v mateřském jazyce,*
- *komunikace v cizích jazycích,*
- *informační a komunikační technologie,*
- *matematická gramotnost a kompetence v oblasti matematiky, přírodních věd a technických věd,*
- *podnikavost,*
- *interpersonální a občanské kompetence,*
- *osvojení schopnosti učit se,*
- *všeobecný kulturní rozhled.“* (MUŽÍK, 2011, s. 81)

Tato komise navrhla zřízení celoevropského systému, ve snaze umožnit srovnání ale i všeobecné rozšíření definic „klíčových dovedností“; jejich osvojování; hodnocení a certifikace. Evropská rada především deklarovala svou podporu zejména v rozvoji výuky cizích jazyků a počítačové gramotnosti již od raného věku. Tyto kompetence považuje za nejdůležitější. U nás se problematikou kompetencí zabývá například autor Veteška. Dle něj je nutno odlišit tzv. odbornou

část kompetencí a tzv. nadoborové kompetence. Odborná část kompetence se vztahuje k výkonu určité profese či pozici například manažera. Dále existují i takové kompetence, které lze uplatnit v každé pracovní pozici či profesi. Patří sem kompetence nebo způsobilosti jednat s lidmi, osobnostní charakteristiky, zvládnutí sociálních interakcí apod.

Problematika klíčových kompetencí je v současné době velmi významná, protože každá vzdělávací činnost se zaměřuje na budování a podporu různých kompetencí. Zajímavé je, že problematika kompetencí je do značné míry i módní v současnosti. Mezi cíle vzdělávacích programů například patří:

- *„Umět zvážit a posoudit šance i rizika pracovní i mimopracovní činnosti;*
- *dokázat dávat věci do souvislostí a kontextů, umět je poznávat;*
- *být schopen kritického přezkoumávání faktů v zájmu dosažení inovací;*
- *dovést strukturovat a klasifikovat nové informace;*
- *umět vypracovat tvořivé, neortodoxní řešení, dokázat jít mimo „vyšlapané cesty“;*
- *umět uplatňovat odborné znalosti plánovitě, tzn. analyzovat, postupovat systematicky s vědomím odborného cíle, jehož má být dosaženo“ (MUŽÍK, 2011, s. 82)*

Didaktické principy je možno „nadsadit“ všem ostatním složkám didaktického procesu. Mezi složky didaktického procesu patří: Vzdělávací potřeby; cíle; vzdělávací program; lektor; didaktické prostředky; obsah a účastník.

Vzdělávací program, který lektor šíří směrem k účastníkovi v podobě osvojování obsahu s využitím didaktických prostředků, vzniká na základě společenských potřeb; námětů; záměrů; cílů a funkcí. Realizace programu umožňuje zpětnou vazbu a podněty lektorovi k jeho práci, ale dokonce reflektuje své atributy (rozsah, kvalitu...) směrem k tvůrcům a také identifikuje další

náměty, potřeby v oblasti vzdělávání dospělých. Všechny tyto souvislosti se dějí na základě didaktických principů.

Určujícím faktorem výuky jsou **cíle**. Existují cíle programové (cíle celého programu či kurzu); cíle předmětové (části programů, tematických celků) a cíle jednotlivé (výukové jednotky).

V procesu vzdělávání dospělých je důležitý **obsah výuky**. K obsahu se přistupuje pragmaticky a je preferováno zaměření na praktickou část jen s minimální teorií a akcent na okamžitou použitelnost učiva a zvládnutých dovedností.

Lektor se zaměřuje především na aktivizaci účastníka, snaží se ho „zatáhnout“ do vyučování. Účastníka či studenta vede ke kreativě jako a samostatné komunikaci. Role lektora se posouvá k roli **facilitátora, usměrňovatele; moderátora** učebních procesů. Důležitým prostředkem pro tuto činnost lektora je vyučování na základě partnerství s účastníkem a ke skupinové spolupráci. Mezi další nezastupitelné didaktické prostředky patří především písemné materiály k výuce, podávané i v klasické elektronické podobě. (Mužík, 2011)

1.3 Didaktické formy

Didaktické formy můžeme chápat jako určitou organizaci výuky, tj. vyučování a učení. Představují různé způsoby organizace, řízení a regulace didaktického procesu. Existuje řada různých hledisek, dle kterých se didaktické formy v procesu vzdělávání dospělých člení. Členění dle různých hledisek (Palán In Mužík, 2011):

- **Časové hledisko** – vyučovací hodina, která je základní vyučovací jednotkou, v procesu vzdělávání dospělých je to dvouhodina.

- **Dle prostředí vyučování** – výuka v laboratoři, dílně, na pracovišti, ve třídě atd.

- **Dle organizačního uspořádání studujících účastníků** – skupinová či individuální výuka; včetně typu interakce mezi lektorem a studentem (např. vyučování participativní, individualizované, kooperativní).

- **Dle stavu systémů, ve kterých probíhá vzdělávání** – živé (lektor, pedagog, konzultant...) a neživé systémy (didaktické pomůcky, vyučovací technika apod.).

- **Dle zaměření pedagogické akce** – inovační, rekvalifikační, specializační kurzy.

Další členění didaktický forem (Řehák In Mužík, 2011): formy, dle *trvalého složení účastníků* (kurzy; studijní skupiny; semináře); formy *s nestálým složením účastníků* (vzdělávací cykly, tematické večer atd.).

Také existuje členění didaktických forem na *hromadné vyučování, individuální a skupinové*. Hromadné vyučování členěné dle funkce, metod a obsahu v systému vyučování. Mojžíšek člení organizační formy ve vztahu k základnímu článku výuky tj. k vyučovací hodině (Mojžíšek In Mužík, 2011).

Dokonce existují autoři, kteří se zabývají také organizačními formami učení dospělých. Dospělý se učí záměrně a *direktivně* v průběhu vyučování či přednášky. Učení je řízené a kontrolováno lektorem. Nedílnou součástí výuky je forma *sebeučení*, kde je velmi důležitá cílevědomost a vlastní aktivita účastníka. Třetí forma učení se nazývá *indirektivní* – člověk si všímá různých skutečností a jevů, o kterých dříve nevěděl, nebo mu nepřípadaly užitečné (Žáková In Mužík, 2011).

V dnešní době se ve vzdělávání dospělých ustálilo členění didaktických forem na čtyři základní:

- „*Přímá výuka*;
- *Distanční vzdělávání*;
- *Sebevzdělávání*;
- *Kombinované studium.*" (MUŽÍK, 2011, s. 84)

Tabulka 1: Přehled hlavních rysů výuky

Hlavní rysy výuky	Prezenční vzdělávání	Distanční forma	Kombinovaná forma	Sebevzdělávání
Výuková komunikace	Přímá (osobní)	Omezená	Omezená	Minimální
Kontakt lektora a účastníka	Osobní	Malý	Malý	Bez kontaktu
Řasové rozložení	Pevné studijní plány	Dle individuální potřeby	Dle individuální potřeby	Zcela individuální
Sociální kontakt s ostatními účastníky	Přímý	Limitovaný	Limitovaný	Vůbec žádný
Využívání výukových technologií	Dle možností	Nezbytně nutné	Nezbytně nutné	Nezbytně nutné
Učební texty	Doplňk výuky	Důležité médium	Důležité médium	Hlavní výukové médium

Zdroj: J. Mužík, *Řízení vzdělávacího procesu*, 2011 (s. 88)

1.3.1 Přímá forma – prezenční

Klasický způsob výuky, kdy se setkají lektor i účastník v učebně. Tato forma výuky či práce lektora je založena na přímém partnerství. Lektor si buduje svoji autoritu během výuky. Důležitá je nejen autorita didaktická, odborná, ale i celková komunikační úroveň vystoupení. (Mužík, 2011)

Klasická vyučovací hodina - má svoji pevnou časovou strukturu a vyučování je vedeno víceméně tzv. monologickou frontální metodou z pozice učitele.

1.3.1.1 Frontální monologická výuka

Převládají monologické metody (např. přednášení, popis, výklad) a hlavní roli a slovo má učitel. Bohužel tato forma výuky vede učitele k tomu, že vůbec nerespektuje studenty, jejich potřeby, zájmy. Student pak není schopen analytickému a tvořivému myšlení. Učitel provede „pouze“ svůj výklad a tím pro něj vyučování končí. Velkou nevýhodou je nízké zapojení studentů do výuky a pasivní přijímání nových poznatků. Využívají pouze zrak a sluch. Výhoda j spočívá v přípravě studentů na vysokoškolskou přednášku, protože probíhá jiným způsobem. Vysokoškolská přednáška trvá 90 minut a udržet pozornost po tuto dobu je velmi náročné bez předchozí zkušenosti nebo tréninku. Dalším velkým přínosem je zprostředkování logicky uspořádaného a uceleného učiva v relativně krátkém čase.

Tato forma výuky se vyznačuje společnou prací studentů ve třídě s dominantním postavením učitele. Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální počet všech poznatků. Výuka se orientuje převážně na kognitivní procesy.

Fáze klasické vyučovací hodiny:

- Příchod učitele, pozdrav se studenty;
- opakování učiva nebo jiné ústní zkoušení;
- úvod do hodiny, navázání na již probrané učivo;

- expozice nového učiva (většinou prostřednictvím monologické frontální metody);
- shrnutí nového učiva, krátké opakování nově probraného učiva. (Kotrba, Lacina, 2007)

Klasické výukové metody zahrnují metody:

- a) **slovní** – vysvětlování; práce s textem; rozhovor; vyprávění; přednáška apod.,
- b) **názorně demonstrační** – práce s obrazem; instruktáž; pozorování a předvádění apod.,
- c) **dovednostně - praktické** – manipulování; laborování a experimentování; napodobování; vytváření dovedností; produkční metody (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007).

Hlavním úkolem učitele či lektora je udržet pozornost studentů prostřednictvím svého výkladu. Někdy je to velmi těžké, zvláště u nezáživné teorie.

1.3.1.2 Sdružené přednášení

Na vysokých školách probíhají tzv. přednáškové bloky, což je více spojených přednášek za sebou, s krátkými desetiminutovými přestávkami. Tato forma přednášení je náročná jak pro přednášejícího lektora z řečnického hlediska, tak i pro studenty jako posluchače, kteří musí udržet pozornost několik hodin, kteří překračují křivku pozornosti. Tento styl výuky probíhá u kombinovaného studia, kdy studenti mají dopolední blok přednášek z jednoho předmětu (např. 6 hodin) a odpoledne se zúčastňují výuky jiného předmětu (další 4 hodiny). Některé výzkumy ukazují, že vysokoškolští studenti a studenti posledního ročníku střední školy udrží pozornost asi 15 – 20 minut. Je nezbytné co nejvíce zapojovat studenty do procesu výuky a aktivizovat je. Upadající pozornost lze zastavit prostřednictvím změny stylu výkladu každých 15 – 20 minut. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.3.2 Forma distančního vzdělávání

Lektor i účastník jsou v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Komunikace probíhá mezi lektorem a účastníkem na základě krátkodobých seminářů, konzultací a prostřednictvím studijních materiálů. Existují různé varianty distančního vzdělávání. Praxe vzdělávání dospělých zahrnuje například prvky E-learningu (učení probíhající přes informační nosiče – DVD disky, CD ROM, diskety apod.); komunikace lektora a účastníka prostřednictvím e-mailu; korespondenční vzdělávání na základě studijních skriptů, kontaktu přes poštu. Tato forma vzdělávání často obsahuje víkendové semináře, soustředění, úvodní přednášky atd. Stále více se objevují multimediální kurzy v rámci distančního vzdělávání.

1.3.2.1 Multimediální kurz

Kombinuje textový výklad s animacemi, zvukem, grafikou, videem, schémata a testovacími objekty. Forma kurzu se volí na základě vzdělání, vztahu k počítačům, ale i prostředí kde studenti studují. Mezi další kritéria, kde si studenti volí tuto formy, patří: technologické možnosti (počítače, síť, připojení k internetu) a typy vyučované látky (praktická činnost, teorie, pracovní postupy). Vytvořené kurzy zajišťují zpětnou vazbu od studentů prostřednictvím testovacích otázek či návrhů na řešení zadaných problémů a tak jsou účastníci aktivně vtahováni do procesu učení.

Takový kurz je potřeba distribuovat na počítače studentů, nebo do počítačových učeben. Tyto kurzy se distribují pomocí CD-ROM, DVD, místní počítačové sítě, lokálních pevných disků, internetu nebo intranetu. Všechny tyto prostředky umožňují regionální rozšiřitelnost, okamžitou distribuci hotového kurzu k účastníkovi a jednotné standardy, prostředí a zabezpečení dat. Po distribuci vzdělávacích kurzů následuje samotná proces řízení výuky. Dochází zde k zabezpečenému přístupu účastníků ke správným kurzům ve správný čas a také jsou informováni o tom, jak si vedou v daném kurzu, kde mají pokračovat, jaké jsou jejich výsledky v testech (např. jaký je jejich počet dosažených bodů, odpovědi na jednotlivé otázky, doba strávená na jednotlivých stránkách). Kurzy

jsou vyhodnocovány statisticky (průměrná úspěšnost, počet absolventů, doba učení apod.). (Mužík, 2011)

1.3.2.2 E-learning

Termín E-learning se překládá z anglického slova jako „*elektronické učení*“. Na základě tohoto typu učení účastník získává a používá znalosti prostřednictvím elektronických zařízení. Zahrnuje ucelené učební kurzy, menší stavebnicové učební moduly nebo malá učební témata. Může být distribuováno z geograficky i časově nezávislých zdrojů a také se může opírat o časově asynchronní nebo synchronní přístupy. Dochází zde k propojení vnějšího řízení jedince s jeho autoregulací. E-learning je používán v kombinovaných a distančních formách vysokoškolského studia, při rekvalifikačních kurzech a v podnikovém vzdělávání. Začíná postupně pronikat na základní a střední školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

1.3.3 Forma kombinovaného studia

Zahrnuje studium na dvou či více fakultách současně. Probíhá na základě dohod mezi těmito školami a především v souladu s učebním plánem, který je vypracovaný dle této dohody. Na středních a vysokých školách dochází ke spojování denního a distančního studia. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Kombinovaná forma výuky může být tvořena prostřednictvím *vstupního semináře* – lektor uvede téma s jeho problematikou, seznámí studenty s učební látkou způsobem ověření jejich znalostí; *individuální studium* – může mít prvky distančního vzdělávání v korespondenční nebo moderní e-learningové formě; *tréninkové kurzy* – v rámci studia se konají tréninky, kde nechybí přímý kontakt mezi lektorem a účastníkem. Takové tréninky se zabývají přímo problematikou, kterou si účastník osvojil nebo měl osvojit při individuálním studiu; *závěrečné zkoušky* nebo jiné metody ověřování účastníků – patří sem například testy, projekty, obhajoby písemných prací. (Mužík, 2011)

1.3.4 Forma sebevzdělávání

Jedinec si formou sebevzdělávání převážně sám stanovuje cíle, volí metody, vybírá učivo, řídí a kontroluje své učení, motivuje sám sebe, hodnotí kvalitu svého učení a také přijímá další rozhodnutí. Samotné sebevzdělávání závisí: na osobnosti jedince, jaké má účastník životní zkušenosti, vytrvalost, stáří, sebepojetí; na vytyčených cílech; studijní literatuře a dostupných pomůckách; na podmínkách nebo prostředí, v nichž jedinec žije. Sebevzdělávání může mít podobu soukromou, individuální a typy distančního vzdělávání. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Existují 4 fáze procesu sebevzdělávání (e-learning). Základní fází je **testování** (testing), kde se provádí různé diagnózy a přezkoušení týkající se vstupních vědomostí, postojů, dovedností, motivace ke studiu atd. Na úvod i závěr všech učebních fázích jsou potom tyto testy řazeny. Druhá a třetí fáze zahrnuje **přenos informací** (delivery) a jejich **úpravu** (design) pro využití v procesu učení se. Jde o osvojování, upevňování a aplikaci již získaných informací po didaktické stránce. Proces této fáze je závislý na technickém provedení nosičů učebních informací. Závěrečnou fází sebevzdělávání bývá **výzkumná zpráva** (research report), která představuje aktivní roli učícího se. Účastník řeší ve svém učení konkrétní problém, zda se mu to podařilo či ne, což je výstupem tohoto procesu. Zpráva je pak předávána lektorovi a liniovým manažerům firmy. Základna celého procesu sebevzdělávání je proces **hodnocení** (evaluation). V e-learningu jsou učební akce, které mají určitá kritéria hodnocení úspěšnosti sebevzdělávacího procesu. Zkoumá se, zda účastník dosáhl již svých vytyčených cílů ve svém učení. Samotné hodnocení je nastaveno na nedostatky v jeho vstupních, ale i stávajících dovednostech nebo znalostech. Hodnocení hodnotí stupeň osvojení určité profese, stupeň osvojení cizího jazyka nebo stupeň osobnostního rozvoje apod.

Charakter výukové komunikace výrazně ovlivňuje didaktická forma. Formy jsou také důležitými prvky vzdělávacích produktů, protože ovlivňují *kupní* chování dospělých účastníků či studentů výuky. Je důležité si uvědomit, že dospělý jedinec zastává v životě několik rolí (např. matka, otec, zaměstnanec, student atd.) a z toho vyplývá, že takový jedinec je v určité časové tísní. Má různě

nastavené vzdělávací potřeby, osvojené návyky apod. Při rozhodování o koupi vzdělávacího produktu se jedinec často opírá o taková kritéria, která vedou k uvědomování si a srovnávání rozdílů mezi jednotlivými didaktickými formami. Taková kritéria je možné chápat jako hlavní rysy výuky dospělých. Dle následující tabulky lze předpokládat, že studenti prezenční formy výuky dávají především přednost přímé komunikaci jak s lektorem, tak i s ostatními účastníky. Naopak studenti individuální formy výuky dávají přednost zprostředkované výukové komunikaci, kterou nabízejí distanční a kombinované studium či sebevzdělávání.

Zvolit vzdělávací formu má pro didaktický proces velký význam, protože kromě učení formy vzdělávání, uvedených hlavních rysů výuky se zvažují další didaktická a ekonomická hlediska (zvažování nákladů, kapacitních a časových zřetelů atd.). Volba didaktické formy ovlivňuje a předurčuje také volbu didaktických metod.

1.4 Didaktické metody

Každá jednotlivá didaktická metoda spočívá v tvorbě souboru určitých přístupů. Na základě těchto přístupů lektor předává poznatky, formuje návyky a dovednosti účastníků. Prostřednictvím metody dochází ke stimulaci učení dospělého, vede k výukovému cíli, tím je proces efektivní. Didaktické metody lze označit jako rozvojové prvky teorie i vzdělávací praxe s dospělými. Stávají se důležitým know-how, zejména u profesního vzdělávání dospělých a jejich počet neustále roste. Jedna z více možných klasifikací didaktických metod, lze rozdělit jejich orientaci na lektora či účastníka.

1.4.1 Z hlediska orientace na lektora

Z hlediska orientace na lektora → cíl → odborné kompetence: do této skupiny metod, které jsou orientované na lektora, patří přednášení; práce účastníků ve dvojici či skupinách a učební rozhovor. **Učební rozhovor** slouží

k tomu, aby se účastník podílel na výuce svými názory, dovednostmi a zkušenostmi. **Práce ve dvojicích či skupinách** především rozšiřuje aktivitu všech účastníků; jejich komunikaci a interakci.

Výhody metod:

- **Přednáška**

- Systematické předání vědomostí v krátkém čase a snadná proveditelnost (nezávislost na reakcích účastníků).

- **Učební rozhovor – dialog**

- Větší aktivita účastníků než během přednášky a průběžná zpětná vazba pro lektora ze stran účastníků (jejich odpovědi).

- **Práce ve dvojicích a ve skupinách**

- Zlepšení učební atmosféry společenským kontaktem. Lepší výsledky než u samostatné práce a celková aktivizace účastníků.

Nevýhody metod:

- **Přednáška**

- Záplava informací a minimální aktivizace účastníků.

- **Učební rozhovor – dialog**

- Při dlouhém rozhovoru hrozí ztráta motivace a také může porušit červenou nit výuky

- **Práce ve dvojicích či ve skupinách**

- Pokud dojde k nevhodnému složení skupiny, hrozí dominantní postavení některých jednotlivců a naopak neaktivní účastníci se potom pouze tzv. „vezou“.

Mezi důležité předpoklady lektora pro *přednášení* patří rétorické schopnosti; názornost a dobré členění celého obsahu. U *dialogu* je potřeba, aby lektor ovládal náročné metody a na druhé straně účastník by měl mít určité znalosti nebo zkušenosti s dialogem. *Metoda – práce ve dvojicích či ve skupině* vyžaduje takové předpoklady lektora, které se týkají dostatku času (časově náročnější); jasného zadání (podklady) a přiměřeného vyhodnocení.

1.4.2 Z hlediska orientace na účastníka

Z hlediska orientace na účastníka → cíl → určité způsoby chování a jednání:

Do této skupiny metod patří hraní rolí; projektová metoda a samostatná práce účastníků. **Hraní rolí** představuje výstupy účastníků ve výuce jako osoby v různých životních a profesních pozicích. Účastníci svým improvizovaným jednáním řeší problémové situace. **Projektová metoda** spočívá v písemném zpracování zadaného problému z praxe. Problém se řeší aplikací vědomostí a poznatků, které účastníci získávají ve výuce. **Samostatná práce** jako metoda slouží pro upevňování výsledků vyučování a učení. Probíhá v podobě řešení konkrétních zadaných úkolů na základě ústní či písemné formy.

Výhody metod:

- **Hraní rolí**

- Dochází k vytváření podkladu pro hodnocení výuky. Situace a schémata chování je možné prožít na vlastní kůži.

- **Projektová metoda**

- Zde je zaručena zpětná vazba v reálném řešení a aktivita účastníků.

- **Samostatná práce účastníka**

- Tato metoda umožňuje aktivizaci každého účastníka.

Nevýhody metod:

- **Hraní rolí**

- Nebezpečí vychází: z nejistoty lektora „*Jak hra probíhá?*“ a z blamáže účastníků hry.

- **Projektová metoda**

- Metoda bez společenského kontaktu; různé tempo a nebezpečí přetížení.

- **Samostatná práce účastníka**

- Hrozí přetížení; únava; problémy s koordinací (např. rozdílné pracovní tempo); žádný společenský kontakt. (Mužík, 2011)

Metoda *hraní rolí* vyžaduje důležité předpoklady, mezi ně patří: jasné zadání; zachování zpětná vazby a především uvolněná učební atmosféra. Předpoklady lektora v rámci *projektové metody* představují především zpracování podkladů; přiměřená dělba práce, obtížnost a také jasné zadání. *Samostatná práce účastníka* jako metoda zahrnuje tyto předpoklady: jasné zadání s dalšími podklady; přiměřená délka a stupeň obtížnosti.

Tato kapitola uvádí pouze základní přehled didaktických metod, který je jen orientační. Existuje celá řada odborné literatury, která se zaměřuje na různé členění metod vzdělávání dle toho, kde se vzdělávání odehrává – například: **vzdělávání v rámci pracovního procesu** → On The Job Training (= OJT); **vzdělávání mimo pracovní proces** → Off The Job Training (= OFJT). (Mužík, 2011)

Tabulka 2: Metody vzdělávání (Viz. Příloha A)

Ve vzdělávání dospělých v souvislosti s didaktickými metodami nastává problém v podobě míry aktivizace účastníků při používání různých metodických postupů. Většina vzdělávacích institucí, ale i podniků, považuje za obchodní tajemství metodickou stránku svých vzdělávacích programů a akcí. Další

skutečností je, že rozvoj nových metod výuky ve vzdělávání dospělých představuje nejen výrazné inovační procesy. Jedna z dalších tendencí spočívá ve spojování nasazení sofistikované didaktické metody s dosažením efektivnosti a kvality výukového procesu s dospělými. V současnosti „tradiční výuka“ probíhá na základě přenášení poznatků; zkušeností; vědomostí či dovedností ze strany lektora dle jeho standardu. Výrazným protikladem jsou **aktivizační metody**. Tyto metody vedou účastníka k individuální analýze svých zkušeností a především k aktivní výměně zkušenosti s jinými lidmi. Výuka na základě těchto metod probíhá v různorodých interakcích s dalšími účastníky a spočívá v korekci získaných zkušeností vlivem výukových procesů. Proto aktivizační metody představují tzv. *synergické působení* činnosti skupiny účastníků a lektora směrem k „rozhojňování“ jejich zkušeností. (Mužik, 2001)

AKTIVIZAČNÍ METODY

Aktivita:

Samotný pojem **aktivita** označuje činnost zejména živých bytostí z všeobecného hlediska. Z hlediska psychologie vyjadřuje, že jejím původcem je subjekt se specifickými charakteristikami, tento subjekt sleduje určitý cíl a vynakládá volní úsilí a snažení, které je ovlivněno sociálním kontextem. Z pohledu pedagogiky je pojem aktivita zaměřen jen pro tu skupinu činností, při kterých musí jedinec projevit vyšší úroveň samostatnosti; iniciativy; postupovat energičtěji; vynakládat větší úsilí; být především výkonnější a efektivnější. Například: když student samostatně řeší úkol v sešitě → vyšší úroveň aktivity, ale pokud student pouze přihlíží, jak lektor řeší úkol → nižší úroveň aktivity. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Aktivitu lze také chápat jako východisko pro výkon člověka, jeho samostatného rozhodování a tvořivých produktů. Celková připravenost organismu k činnosti se nazývá **aktivace**. Pro život člověka je nejvíce důležitá kreativita a jeho samostatnost. Dokonce jeden z nejvýznamnějších pedagogů 17. Století Jan Amos Komenský se zabýval ve svých dílech problematikou učební aktivity a samostatnosti. Této problematice se věnovaly mimo jiné L. N. Tolstoj, J. J. Rousseau, J. Deset. (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007)

Členění aktivizačních metod:

Lze je dělit podle různých hledisek a pohledů. Na základě potřeb lektora, může dělení vypadat takto:

- dle **náročnosti přípravy** – materiálové vybavení, pomůcky potřebné pro realizaci, čas;

- dle **časové náročnosti** průběhu ve výuce;

- dle **zařazení do kategorií** – hry, problémové úkoly, metody diskusí, inscenační, situační;

- **dle cílů a účelu použití ve výuce** – k diagnostice, motivaci, opakování, odreagování. (Kotrba, Lacina, 2007)

Do jednotlivých kategorií aktivizačních metod patří: *problémové vyučování, hry, situační metody, inscenační, diskusní a speciální metody.*

1.5 Problémové vyučování

Problémové vyučování lze chápat jako samostatnou metodu. Řeší se určitý problém pomocí aktivizačních metod. Problém je různě pojat, zpracován a řešen. Důležité je zprostředkování problému, který se dá studentům zprostředkovat prostřednictvím hry (vědomostní kvíz, kdy studenti hádají, co se stalo podle různých indicií, pomocných slov apod.), nebo na základě situační metody, kde je problém popsán v textu a studenti následně hádají, co se stalo.

Tato metoda je využívána i ve frontální výuce, proto většina učitelů ve své praxi využívají problémovou výuku. Učitelé zpestřují a oživují svůj výklad mnoha otázkami, které tvoří základ problémových úloh a úkolů. Například sem patří tyto otázky (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007): *Proč..., Dokaž..., Jak souvisí..., Jak lze použít..., Srovnej..., Popiš..., Co je příčinou, Popiš...* atd. V průběhu této metody je důležitá a potřebná aktivita účastníka či studenta, produktivní myšlení a samostatnost. Je zde kladen důraz na vytváření hypotéz, myšlení, bádání a objevování. Vytváří se návyk k tvořivému osvojování vědomostí, vede ke kreativní činnosti. Zajímavé je, že problémové vyučování tvoří základ vědeckého zkoumání skutečnosti. Uplatňuje se teoretické poznávání, smyslové vnímání, empirické poznávání. Důležitým prvkem pro využití problémového vyučování je nezbytná silná motivace studentů, kteří sami musí chtít řešit určitý problém (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007).

Učivo pro tuto formu výuky je potřeba metodicky upravit. Metodická úprava probíhá v rozlišení známých, neznámých pojmů a ve zjednodušení.

Postup řešení problémových úloh:

- **Vytvoření problémové situace**
 - Zahrnuje potřebu řešit problém či problémovou situaci, kterou navozuje učitel či lektor. Ovšem studenti mohou též podnítit i spontánně problémovou situaci.

- **Analýza problémové situace**
 - Poznání známých a neznámých prvků a závislostí mezi nimi. Samotná analýza probíhá ve výuce studiem a čtením ze zadání.

- **Formulace problému**
 - Tato fáze představuje vrchol předchozí fáze. Problém se nejčastěji formuluje pomocí otázky, která je vhodná k napsání.

- **Řešení problému**
 - V této fázi studenti hledají vazby mezi svými znalostmi, zkušenostmi a vnějšími podmínkami. Hledá se nejen řešení daného problému, ale i odpověď na otázku. Nejčastěji se vše provádí především metodou pokus – omyl; nebo na základě minulé zkušenosti, intuice, nebo rozumové analýzy.

- **Verifikace řešení**
 - Ověřuje se správnost řešení s cílovými podmínkami a hodnotami řešení. Návrh se porovnává s měřenými hodnotami, zadáním, s modely a omezujícími podmínkami.

- **Zobecnění postupu řešení problému**

- Lektor provádí zobecnění společně se studenty, řešení se zobecňuje, aby se dalo použít i pro jiné případy. Po skončení této fáze dochází k procvičování a upevňování nových nejen poznatků.

Problémové úlohy se mohou obecně rozlišovat například podle způsobu řešení: skupinové řešení úloh, individuální řešení úloh.

Skupinové řešení problému probíhá ve skupinkách. Zástupci jednotlivých skupin pak prezentují své řešení. Důležité je, uvědomit si, že neexistuje striktní nařízení postupu práce ve skupinkách. Na závěr provádí lektor shrnutí všech řešení, přístupů.

V souvislosti s touto metodou existuje modifikace této metody a metoda se nazývá **ztížené předávání informací**. Vstupní informace jsou sděleny pouze vedoucím skupinek. Po instruktáži se vedoucí vrátí ke své pracovní skupince, kde informují ostatní a snaží se společně řešit daný problém. Zde se doporučuje, aby lektor přečetl zadání pouze jedenkrát. Zástupci jednotlivých skupin (neměli by to být vedoucí) referují. Sleduje se nejen vliv zkreslení předávání informací, ale i neúplné informace k řešení problému. Ztížené předávání informací je možné si představit ve známé oblíbené dětské hře „Tichá pošta“.

Individuální řešení problému – každý student vymýšlí a vytváří řešení zadané problémové úlohy. Tato úloha může mít mnoho podob. Od jednoduchých otázek, které vedou k zamyšlení během výuky k poměrně složitým problémům, které vyžadují domácí přípravu, samostudium a především vyhledávání dalších podkladů potřebné k řešení.

Problémové vyučování zahrnuje tyto metody: analýza případové studie, metody heuristické, metoda černé skříňky, metoda konfrontace, metoda paradoxů, úloha samostatně vystavovaná a úloha na předvídání. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.6 Případová studie

Případová studie (z angl. case study) – výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu; metoda kvalitativní. Zkoumání jednotlivého případu – reálné situace (například skupina studentů, učitelů, školy, podniku apod.). Jednotlivý případ je detailně popsán a vysvětlován. Dochází k objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze provést. Výhoda spočívá v hlubokém poznání podstaty případu. Nevýhoda tkví v omezeném zobecňování výsledků. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Každá případová studie by měla mít konkrétní cíl, čeho má být jejím řešením dosaženo a respektive by měla být zaměřena určitým směrem. Případové studie rozvíjí a zvyšují aktivitu studentů, rozvíjí tvůrčí myšlení, učí studenty či žáky diskutovat, argumentovat, obhajovat názory vůči oponentům. Student musí situaci vyřešit: nejprve navrhuje svá řešení, která svou prezentací obhajuje. Hlavním cílem je vždy se učit samostatně, nezávisle myslet, jednat a rozhodovat. Mezi výukové cíle případové studie mohou patřit: pedagogické; integrativní cíle; rozvoj týmové spolupráce, komunikačních dovedností, rozvoj kritického myšlení a jiné.

1.7 Heuristické metody

Metody se zabývají samostatným řešením problému. Vycházejí z vědy, která se nazývá heuristika (z řec. slova heuréka = našel jsem, objevil jsem); zkoumá tvůrčí myšlení a jako heuristická činnost představuje způsob řešení problémů (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007).

Studenti samostatně objevují nové souvislosti, hledají poznatky; rozvíjejí své myšlení, intelektuální dovednosti a poznávací procesy. Pomoc ze strany učitele či lektora je minimální. Tato metoda je časově náročná, proto je vhodná pro zkušené učitele. Více nadaní studenti pracují rychleji, lektor musí tyto studenty brzdit. Pro úspěšnou realizaci heuristické metody je důležitý správný postup řešení problémů (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007):

- **Nalezení, vymezení a identifikace problému** - výchozí bod řešení
 - pro studenty je tato fáze náročná, protože nemusí problém ani vidět; důležitá pomoc lektora či učitele;
- **Analýza problémové situace** – hlavní proniknutí do struktury problému
 - rozlišení známých, potřebných, dosud neznámých informací, třídění informací;
 - během této fáze dochází k definování a pochopení problému;
- **Tvorba hypotéz, návrhů řešení, a domněnek** – hledání řešení problému;
- **Verifikace hypotéz** – fáze vlastního řešení problému
 - přijetí nebo odmítnutí vzniklých řešení;
- **Navrácení k dřívějším fázím** – tzn. při neúspěchu řešení, zda chce řešitel problém stále vyřešit.

1.8 Další zajímavé metody

Metoda černé skříňky

Problémová úloha je v této metodě nazývána jako černá skříňka (v literatuře bývá uváděn anglický název *black box*). V zadání je vynechána funkční část což to znamená, že student zná jen vstupy a výstupy. Získává fakta, jaká byla na začátku a co zůstalo na konci „po průchodu černou skříňkou“. Hlavním úkolem je zjistit funkční část mechanismu či odhadnout, co způsobilo změny. Použití metody černé skříňky se může týkat oblasti matematiky – student vidí zadání konkrétního příkladu a pak pouze jeho výsledek. Student musí sám zjistit, jaké úpravy učitel použil, co se stalo (rozklad mnohočlenů, klasické použití matematických vzorců apod.).

Metoda konfrontace

Lektor formuluje studentům nejméně dvě věrohodné, správné teorie a studenti následně provádějí rozbor, samostatně uspořádávají fakta. Cílem je dokázat správnost obou teorií (Ouroda In Kotrba Lacina, 2007).

Metoda paradoxů

Studenti se snaží zdůvodnit rozpor mezi teoretickým tvrzením, zákonem, teorií, praxí nebo tvrzením, které odporuje teorii. Dochází k zamyšlení se nad různými jevy a výjimkami, které v praxi odporují odborným zákonitostem, jež jsou publikovány.

Úlohy samostatně sestavované

Lektor zadá podmínky úkolu a student musí samostatně formulovat problém, nebo vyřešit úkol sám. Důležitá je samostatná práce studentů. Samostatná práce může mít několik podob a různé stupně složitosti. Do těchto úloh lze zahrnout různá cvičení, domácí úkoly, psaní seminárních a slohových prací, vyhotovení protokolů, veškeré výpočty, jazyková a mluvnická cvičení (například z předmětu českého jazyka: *Napište recenzi na nový film, který se promítá v kině.*) apod. Nejčastější je práce s textem, jeho analýza. Nezbytnou podmínkou pro úspěšný průběh této metody, je jednoznačné zadání úlohy ze strany lektora či učitele.

Úloha na předvídání

Nejprve učitel definuje problém, popíše situaci a probere učební téma. K oživení výuky může učitel podnítit studenty k zamyšlení nad tematikou prostřednictvím velice sugestivní a provokativní otázky, která nemusí mít jasnou odpověď. Na základě faktů a daných podmínek předvídá student, k čemu má dojít (Ouroda In Kotrba, Lacina, 2007). Jako příklad lze uvést otázku ze zeměpisu - *Co se stane a jak bude svět vypadat, pokud vlivem globalizace roztají všechny ledovce?*; z chemie – *Jaká reakce nastane, když sloučím tuto látku s touto látkou?*

1.9 Hra

Představuje formu činnosti, která se liší od učení a práce. Hrou se zabývá člověk po celý život. V předškolním věku má specifické postavení, protože je vůdčím typem činnosti. Každá hra má určité aspekty poznávací, emocionální, pohybový, procvičovací, fantazijní, motivační, sociální, diagnostický, rekreační, terapeutický. K provozování některých her je zapotřebí speciálních pomůcek (sportovní nástroje, náčiní, přístroje, hračky atd.). Většina her spočívá v sociální interakci s explicitně formulovanými pravidly. Tyto pravidla jsou dané na základě dohody aktérů nebo společenskými konvencemi. Během hry se pozornost především zaměřuje na její průběh – hry, kde převažuje soutěžení či spolupráce. Průběh, výchozí situace a výsledky některých her lze zformalizovat. Rozhodování aktérů je možné exaktně studovat. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Hlavním účelem je zahrát si, zúčastnit se, pobavit se a získat hezký zážitek ze hry. Hru je možné chápat jako aktivitu, která je ohraničena herními pravidly. Naopak v soutěži je cílem nejlepší umístění každého účastníka.

Celkový průběh a výsledek hry ve škole, závisí na zkušenostech učitele (lektora v případě vzdělávání dospělých). Řídí hru a zastává roli nezávislého, nestranného rozhodčího. Měl by umět posoudit vhodnost hry pro konkrétní vzdělávací a výchovný cíl a především přihlídnout k věku a možnostem studentů. Lektor má plně v kompetenci samotný výběr hry. Neměl by také zapomenout kladně motivovat účastníky pro úspěšnou realizaci jakékoliv hry. Je potřeba dobře hru metodicky připravit. Tato příprava zahrnuje didaktické přípravy.

Pokud má být hra využívána i v jiných skupinách nebo pozdějších letech je vhodná její podrobná a detailní dokumentace. Každý základní popis hry by měl obsahovat základní informace:

- *název hry, autor, doba vzniku;*
- *pomůcky a jiné vybavení ke hře (počítač, diapojektor...);*
- *výstižná, stručná, srozumitelná, jednoznačná pravidla;*

- *pedagogický cíl a podrobné instrukce pro učitele;*
- *průběh hry a způsob hodnocení výsledků;*
- *další možné varianty hry;*
- *zvláštní poznámky;*
- *náměty pro diskusi se studenty. (Jankovcová In Kotrba, Lacina, 2007, s. 96 - 97)*

Druhy her:

- *Didaktické hry* – řešení problémových úloh, situací; vhodné pro opakování, procvičování učiva, ale i motivaci
- Tento typ her se dělí na krátkodobé a dlouhodobé.
- Nejčastěji jsou využívány ve výuce.
 - *Neinterakční hry* – hráč hraje sám za sebe a výsledek není závislý na spolupráci
 - Patří sem: různé kvízy, vědomostní a diagnostické testy, otázkové hry, slepé mapy šifrované texty, doplňovačky, pexeso, domino atd.
 - *Interakční hry* – hráči se vzájemně ovlivňují (vědomě i nevědomě), komunikují
 - Hráči reagují na tahy, kroky svých protivníků a snaží se okamžitě přizpůsobit své chování k herní situaci. Do této kategorie her se řadí: *ekonomické hry* – využívají se k výcviku vedoucích pracovníků. Hry zaměřené na plánování strategie a taktiky.

1.10 Diskusní metody

„Přednáška je nejpohodlnější cesta k intelektuální těžkopádnosti.“

(Petty, 2008)

1.10.1 Učební rozhovor

Základem je učební rozhovor. Vhodný je předem připravený seznam otázek, aby lektor vedl rozhovor cíleně. Pokud je učební rozhovor správně vedený, poskytuje ideální předpoklady pro učební proces s dospělými. Když účastník nedokáže odpovědět na některou otázku, doporučuje se mít připravené jiné otázky, aby se učební rozhovor udržel. Diskusní metody umožňují kontrolu, zda byla učební informace správně pochopena a výhodou je aktivní podílení studenta během výuky. Student získává potvrzení o jeho znalostech a vědomostech.

Tato metoda vyžaduje značnou přizpůsobivost lektora dané situaci. Je-li přítomno více jak dvacet studentů, metoda ztrácí své výhody. O úspěchu či neúspěchu učebního rozhovoru závisí na kladení otázek. Mohou být používány rozdílné otázky dle dané situace.

Existuje šest základních požadavků, aby byly otázky vytvořeny správně:

- otázky se musí vztahovat k předchozím informacím nebo ke zkušenostem;
- musí být jednoznačné a jasné (nesmí být obecné, dvojnásobné, neurčité)

○ v rámci nejasných otázek studenti nevědí, co lektor od nich očekává a nesnaží se proto odpovědět;

- měli by být nejstručnější – otázky jsou jinak nesrozumitelné, nejasné;
- rozlišovat úzké (uzavřené) a široké (otevřené) otázky

○ je třeba dávat přednost širokým otázkám před úzkými v případech, kdy se nabízí možnost dojít k určitému řešení nebo neexistuje žádná jednoznačná odpověď

o úzké otázky slouží k tomu, aby student došel k nějakému přesně stanovenému pojmu;

- otázky je vhodné formulovat způsobem, aby začínaly slovy „*Jak*“, „*Co*“, „*Proč*“, „*Který*“ apod. – jsou pro studenty srozumitelnější;

- vést studenta k přemýšlení, ne pouze k faktům. (Mužík, 2011)

Při využívání otázek (úzkých), které se týkají faktů - kladou pouze nárok na paměť účastníka, který si musí vzpomenout. Naopak otázky (široké) vedoucí k přemýšlení vyžadují určitou duševní námahu. Studenti jsou pak silně vtahováni do učebního procesu. (Mužík, 2011)

Někteří autoři přidávají ještě další otázky:

- o *Startující otázka* – otevírá diskusi, většinou ji pokládá sám lektor na začátku a snaží se prostřednictvím této otázky rozvinout diskusi. Například: „*Proč se vzděláváme?*“;

- o *Provokativní otázky* – jsou nebezpečné, proto se používají zřídka, ale naopak mohou oživit nudnou diskusi. Například: „*Slyšel jsem že...*“;

- o *Přímé otázky* – z pedagogického hlediska jsou výhodné pro lektora

Jsou cíleně zaměřené, zjišťují názory a snaží se o zapojení mlčenlivého účastníka. Příklad této otázky: *Co si o tom myslíte?*;

- o *Doplňující otázky* – v případě podrobnější odpovědi. Například: „*Z čeho vychází tento literární proud?*“, „*Souhlasíte s jeho názory?*“ (Kotrba, Lacina, 2007)

- o *Zjišťovací otázka* – pro vybavení vědomostí a faktů; **otázka na pozorování** – „*Co se stane, pokud dojde k zemětřesení....?*“; **otázka na posouzení situace, rozhodovací otázka**. (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007)

Otázky, které by se neměly při výuce vyskytovat, protože brzdí výuku a vedou k neproduktivním odpovědím:

- **Otázky Ano – Ne**

- nevyžadují žádné úsilí a účastníci na ně nereagují

- tyto otázky se používají příležitostně, ale pak by měl lektor ihned požadovat „Proč ano?“, „Proč ne?“;

- **Otázky směřující uhádnutí**

- student nemá záchytný bod k odpovědi, proto nedá žádnou odpověď;

- **Nehotové otázky**

- mnoho lektorů si ani neuvědomují, že je používají a jsou často zlovykem

- vyvolávají u studentů nejistotu;

- **Dotazy týkající se nových pojmy**

- studenti uvádějí různé správné odpovědi a proto pojem, který lektor očekává, se nemusí objevit

- problém nastává tehdy, pokud lektor vyžaduje uvádění pojmů v určitém pořadí;

- **Otázky rétorické, sugestivní otázky**

- účastníky správně neaktivizují nebo především u rétorické otázky dává odpověď lektor nakonec sám;

- **Řetězové otázky**

- používají se, pokud lektor zjistí, že formulace otázky nevede k žádnému cíli

onevýchoda spočívá v nejistotě u studentů, protože nevědí, která odpověď se od nich v jakém pořadí očekává.

Pro úspěšnou realizaci učebního rozhovoru je důležitý správný sled otázek: *položit otázku – počkat – vyvolat studenta – počkat – odpověď*. Lektor sám nesděljuje odpověď, jestliže nepřichází odpověď, neměl by lektor na otázku sám odpovídat. Pokud to dělá často, snižuje se aktivita studentů. Důvodem jsou špatně položené otázky. Lektorovi může pomoci opakování nebo lépe formulované otázky.

Lektor se dotazuje rovnoměrně všech účastníků, protože hrozí další nebezpečí, které může nastat - když budou na otázky odpovídat převážně aktivní účastníci. Slabší účastníci musejí být vědomě vztaženi do výuky.

Lektor reaguje na odpověď ihned a správná odpověď musí být potvrzena. V případě nesprávně odpovědi nesmí dojít k jejímu odmítnutí. Student může být aktivizován k opravě, nebo se může vyzvat skupina, aby odpověď opravila či doplnila.

Metoda učebního rozhovoru je velmi náročná, záleží na didaktických znalostech a dovednostech lektora; na jeho osobnosti; umění komunikace; na stylu jeho práce. Další diskusní metody vychází z učebního rozhovoru.

V rámci diskursivních metod dochází ke kolektivnímu řešení problémů a situací. Vedou k systematickému myšlení a k jasné formulaci myšlenek. Dochází zde k široké výměně názorů nejen mezi studenty a lektorem, ale i mezi studenty samotnými. Samotná úspěšnost těchto metod závisí na lektorovi, která řídí diskusi. Měl by ovládat metodiku diskuse; být odborníkem v oblasti problematiky diskuse; respektovat osobnost studentů a využívat jejich znalosti, schopnosti v průběhu diskuse. Důležitá je samozřejmě i ochota zapojení studentů do diskuse.

Do diskusních metod lze zařadit: **řízenou diskusi, přednášku s diskusí, Phillips 66, panelové diskuse, skupinové řešení problémů** a další typy rozhovorů a besed. (Mužík, 2011)

1.10.2 Přednáška s diskusí

Diskuse ve spojení s přednáškou může mít několik forem ve výuce. Diskuse, která je zařazena *před přednáškou* má za úkol vzbudit zájem o učivo. Ověřuje získané a nabyté vědomosti z předchozích hodin. Měla by hlavně motivovat a zároveň vzbudit u studentů zájem o nově probírané učivo. V *průběhu přednášky zařazená diskuse* představuje moment překvapení, protože cílem je zvýšit pozornost studentů a lektor si tak může ověřit správné pochopení a porozumění probírané látky. Lektor si může na chvíli odpočinout od přednášení. Třetí typ se týká diskuse *po přednášce*, která slouží ke shrnutí, ale i k procvičení, upevnění probraného učiva. Na základě této formy diskuse, lektor získává okamžitou zpětnou vazbu o efektu své přednášky ze strany studentů. Nejdůležitější je role lektora, který musí diskusi umět vyvolat, usměrňovat a vést. Bohužel nelze diskusi aplikovat při více jak třiceti studentech. (Kotrba, Lacina, 2007)

Pro uplatnění této metody je důležité si uvědomit vztah základních činitelů vyučování, mezi ně patří cíl, obsah, lektor a studenti.

1.10.3 Brainstorming

K otevřené diskusi se osvědčuje použít **Brainstorming**. Lze ji také nazvat jako burza nápadů. Uplatňuje se při různých školeních, vzdělávání dospělých a rozvoji manažerských schopností. Cílem této metody je produkce nových myšlenek, hypotéz, které vedou k vyřešení daného problému. Před zahájením brainstormingu je potřeba uvolnit napětí, odstranit psychické bariéry. Měla by se vytvořit přátelská atmosféra mezi účastníky. Při realizaci brainstormingu je někdy vhodná nepřítomnost lektora nebo omezení jeho funkční, formální autority. Vedlejším efektem je učení tolerance k druhým lidem a větší sblížení studentů jako kolektivu. Důležitá podmínka spočívá v zaznamenávání celého průběhu diskuse a zaznamenávání všech nápadů. Samotné zaznamenávání nápadů probíhá prostřednictvím nahrávání na diktafon, videokameru či klasickým zapisováním na tabuli. (Kotrba, Lacina, 2007)

Tato metoda je založena na asociativním způsobu myšlení. Účastníci nejsou na diskusi zvláště připravováni a nevyžaduje se žádná určitá kvalifikace. Skupina by měla být co nejvíce heterogenní. Doporučuje se 10 – 15 lidí, ale pokud je větší počet studentů, také nevádí (Jankovcová In Kotrba, Lacina, 2007).

Dle výzkumů překvapivě vychází, že lidé, kteří projdou brainstormingem, mají dvakrát tolik nápadů, když pracují o samotě. (Petty, 2008)

Zásady brainstormingu:

- ✓ *zákaz kritizování,*
- ✓ *rovnost účastníků,*
- ✓ *úplná volnost nápadů,*
- ✓ *princip kvantity před kvalitou,*
- ✓ *princip asociace a kombinace,*
- ✓ *ztráta autorského práva nápadu,*
- ✓ *pohodové a klidné prostředí. (Kotrba, Lacina s. 108 – 109)*

Než dojde k brainstormingové diskusi doporučuje se kreativní rozcvička, protože jejím cílem je uvolnit atmosféru ve skupině.

Wampex (Mužík, 2011) – brainstormingová diskuse inspirovaná zadáním ve školení pojišťovacích poradců pojišťovny Loyd ve Velké Británii. Mužík jako autor tohoto studijního materiálu uvádí ve své knize „Řízení vzdělávacího procesu“ přepracoval tuto metodu a snaží se o její adaptaci na české poměry. Mužík studii používal v řadě kurzů ve vzdělávání dospělých, ale i na FF UK ve výuce Didaktika dospělých. Za 15 let nashromáždil více než 90 řešení (racionální technologicko-organizační řešení až po fantazijní přístupy). Cílem metody je navázat kontakt s účastníky, rozproudit diskusi a vytvořit příznivou učební

atmosféru. Brainstormingová metoda má proto své ideální (modelové) řešení na rozdíl od případové studie. (Mužík, 2011)

1.10.4 Brainwriting

Tato metoda je obdobou brainstormingu v písemné podobě. Slouží pro odbourání psychických bariér z diskusních metod, které se projevují u brainstormingu. Vhodné je použít brainwriting ve větších skupinách nebo v případě zklidnění studentů. Základní formou je psaní nápadů na lístečky, které se pak připevňují na tabuli pro inspiraci ostatních.

Metoda 635 je jedna z alternativ brainwritingu. Studenti se rozdělí do skupin po šesti, každý dostane předem připravený formulář a napíše tři své návrhy nebo řešení zadaného úkolu, potom předá formulář dalšímu účastníkovi ve skupině. Mezi jednotlivci rotují formuláře, a aby se vrátily zpět na začátek, musí proběhnout celkem pět kol. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.10.5 Řízená diskuse

Tato forma diskuse je předem připravená, je předem určen problém, který je předmětem diskuse. Studenti se mohou na diskusi předem připravit a lektor musí být dobře připraven na problém z hlediska cílů a způsobu vedení diskuse. Lektor stručně uvede téma diskuse, pak přistupuje ke kladení otázek. Studenti či účastníci odpovídají na otázky, přičemž lektor ponechává volnost při výměně názorů mezi účastníky. Sám lektor zasahuje v případě, zda se rozvíjí diskuse mimo problém nebo příliš do široka. Lektor zdůvodní nesprávnosti stanovisek a následně formuluje konečnou tezi tj. závěr. Aby zdůvodnil správnost závěru a přesvědčil i účastníky (kteří mají jiný názor), měl by mít k dispozici dostatek argumentů. Lektor řídí diskusi takovým způsobem, aby se účastníci sami dopracovali ke správnému závěru.

Problémy, které mohou nastat během řízené diskuse: věčné usměrňování účastníků tzv. *debatérů*, malá připravenost k odborné problematice předmětu diskuse ze strany účastníků a aktivizace pasivních účastníků.

Phillips 66

Jedna z variant řízené diskuse je metoda Phillips 66, která nese název dle nizozemského manažera a probíhá způsobem, že lektor oznámí úkoly skupinám. Skupiny pracují na řešení úkolů a pak oznamují svá řešení lektorovi. V další fázi dochází ke konfrontaci řešení. Lektor promýšlí celkový závěr, který následně sdělí skupinám. Lektor řídí práci jednotlivých skupin. V páté fázi se probírá konečné řešení a dochází k závěru skupinové práce, který je diskutován. (Mužík, 2011)

Studenti jsou rozděleni do skupin po šesti členech. Skupiny diskutují vždy šest minut. Doporučuje se písemná forma skupinového řešení, aby je studenti nemohli měnit při prezentacích. (Ouroda In Kotrba, Lacina, 2007)

Výhodou této metody je krátký, vymezený čas pro diskusi, což znemožňuje řešení složitých problémů. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.10.6 Skupinové řešení problémů

Každá skupina účastníků si nejprve stanoví svého vedoucího, který řídí práci a diskusi dané skupiny. Vedoucí skupiny také prezentuje výsledky skupinové práce lektorovi. Nejprve lektor vede rozhovory s vedoucími skupin a tito vedoucí potom přinášejí diskusi na studenty. Vedoucí skupiny se snaží podněcovat účastníky k aktivní práci. Cílem této metody je, aby skupina sama vymyslela řešení bez pomoci nebo jakéhokoli vlivu lektora. Tato metoda je v praxi využívána v různých modifikacích. (Mužík, 2011)

1.10.7 Panelová diskuse

Diskuse se účastní studenti, ale i odborníci, kteří jsou přizváni. Taková diskuse probíhá v neformální skupině. Počet účastníků není omezen, ale záleží na výběru odborníků. Důležité je, aby se odborníci mezi sebou nehádali během diskuse. Odborníků může být více nebo naopak jen jeden. Téma diskuse by mělo být přizpůsobeno věku studentů či účastníků.

Na začátku diskuse každý odborník vyjádří své stanovisko ve formě krátkých prezentací. Po vystoupení se nechává prostor pro diskusi, kdy studenti pokládají odborníkům své dotazy. (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007).

Témata, která se využívají při panelové diskusi jsou - diskuse na témata s ekonomy; politiky; známými osobnostmi; s odborníky z různých center (např. Drop in, centrum Naděje). (Kotrba, Lacina, 2007)

Tato forma diskuse je vhodné využít na školení, závěr kurzu, s netradiční učební tematikou nebo s tematikou vývojově otevřenou či související s vědními obory.

Hlavním pedagogickým cílem takové diskuse je rozšířit obzor studentů či účastníků na základě pozorování diskuse odborníků, kteří diskutují na určité téma. Odborníci diskutují na téma, které vychází z jejich speciální odbornosti a zkušenosti. Organizačně je velmi náročná, ale na druhou stranu může dát studentům celou řadu nových a aktivních podnětů. Během výuky lektor nemůže všechny tyto podněty studentům umožnit v takovém rozsahu.

Konfrontační metoda je variantou panelové diskuse. Probírané konkrétní téma je stavěno z protikladných hledisek praxe či teorie.

1.10.8 Řetězová diskuse

Pokud nemají studenti dostatečné zkušenosti s diskusí, využívá se řetězová diskuse, protože má cvičný charakter. Cílem je nácvik naslouchání druhým, umět formulovat otázky a správně shrnout závěry. Lektor či učitel uvede téma a na jeho výstup se snaží navazovat studenti. Každý ze studentů shrne předcházející příspěvek nebo názor a sdělí ten svůj názor. Tímto způsobem se téma diskuse rozvíjí. Lektor usměrňuje diskusi, aby se neodchýlila k jinému tématu nebo nepodstatným detailům. (Kotrba, Lacina, 2007)

Důležité je velké soustředění studentů (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007).

1.10.9 Beseda a rozhovor

Studenti mají ve výuce často dostatek znalostí a praktických dovedností v rámci prezentovaného tématu. V tomto případě je vhodná metoda besedy či volného rozhovoru. Lektor omezí svůj výklad na minimum. Samotná beseda vzniká spontánně, a proto lektor klade účastníkům doplňující otázky, pokud beseda vázne. Smyslem besedy je, aby studenti mluvili o daném tématu volně na základě svých zkušeností, znalostí, dovedností. Lektor má za úkol usměrňovat besedu, odpovídat na dotazy ze strany studentů. Složitější problémy se neřeší, ale pouze formulují. Takové problémy se řeší až tehdy, kdy studenti získají později další potřebné znalosti.

Cílem besedy je ujasnit a sjednotit názor určitého tématu. Dalším cílem je vzbudit zájem studentů či účastníků o konkrétní téma výuky. Pokud účastníci neznají dostatečně téma, pomáhá jim k tomu učební text.

Tímto způsobem je také možné provést rozhovor. Studenti spolu s lektorem probírají text, který mohou ho i graficky zpracovat. Lektor provádí doplňující výklad k obtížným pasážím učební látky, upozorňuje na důležité pasáže či informace, aktivizuje účastníky dotazy a snaží se některé problémy konkretizovat z praxe. Na základě této metody účastníci uplatňují své poznatky, zkušenosti o problému nebo se učí rozpoznávat podstatné věci od nepodstatných. (Mužík, 2011)

1.10.10 Otevřený diskusní prostor

V angličtině se tato metoda nazývá *Open Space Technology* – tzv. technologie otevřeného prostoru. Vypracoval ji Američan jménem Harisson Omen. Metoda je založená na základě efektu diskusí v přestávkách na kávu nebo jídlo, kde vzniká zvláštní atmosféra tzv. *tvůrčivé síly*. Technologie otevřeného prostoru jako metoda pracuje s vyvoláním atmosféry „soft breaks“. Je mnoho názorů do diskuse, ale málo času na komplexní téma. Diskuse umožňuje prostor pro kreativitu.

Přítomní účastníci sdělí důležitá témata či problémy a ke každému tématu se účastníci vyjádří. Promluví jen ti účastníci, kteří jsou v oblasti nejvíce kvalifikovaní a kompetentní. Musí také zaručit následnou realizaci. Do konce diskuse jsou všechny názory; data; myšlenky; doporučení; plány a závěry zpracovány do souhrnné zprávy a v konečné, vytištěné podobě jsou předány účastníkům. Pokud je to vhodné a možné, výsledný obsah zprávy se může stát předmětem další specializované diskuse. Výsledky mohou být po ukončení diskuse k dispozici všem zúčastněným, aby mohli s nimi zájemci dále pracovat. Výsledky takové diskuse mohou být uskutečněny rychleji než jiný druh diskuse v rámci velkých skupin. Prostřednictvím této metody je možné dosáhnout v několika dnech a týdnech toho, čeho se dá dosáhnout až za několik měsíců či let u jiných metod. Cílem je uspokojit všechny zúčastněné v adekvátní úrovni sdělených poznatků a informací v jednom „*diskusním prostoru*“.

Výhody technologie otevřeného prostoru:

- umožňuje prostředí pro inovační, kreativní činnost, tvořivost, týmovou práci, řešení problémů;
 - dává rychle lidi dohromady a tím se odstraňují tzv. „úzká místa“, která jsou tvořena například organizační strukturou;
 - používá se v malých, ale i ve velkých skupinách;
 - není potřeba tolik času pro uskutečnění této metody z hlediska času.
- (Mužík, 2011)

V rámci metody **Technologie otevřeného prostoru** platí čtyři pravidla z hlediska setkání:

- 1) „*At' přijde kdokoliv, vždy je to ten správný člověk;* (kdo není přítomen, o toho se nestaráme)

2) *At' se stane cokoliv, je to jen věc, která se mohla stát;* (co by mělo být uděláno, o to se nestaráme)

3) *Kdykoliv se něco začne, je to ten nejlepší okamžik k začátku;* (to znamená, že se lidská tvořivost nedá načasovat)

4) *Kdykoli se skončí, je to ten nejlepší okamžik ke konci.*“ (MUŽÍK, 2011, s. 125)

Autoři Kotrba a Lacina (2007) uvádějí ještě další diskusní metody, mezi ně patří:

- **Gordonova metoda** – diskuse začíná obecným problémem a učitel postupně tento problém zužuje. Studenti do poslední chvíle nevědí, jaký problém se řeší. Podstatou metody je kladení otázek.
- **Hobo metoda** – je velice náročná jak pro učitele, tak i pro studenty. Poté, co učitel zadá problém, studenti si ho musí doma sami prostudovat dle dostupné literatury, internetu apod. Je zde také možná konzultace s učitelem. Konečným výsledkem celého samostudia je zpracovaná písemná příprava. Buď všichni studenti jako skupina řeší jeden složitý problém, nebo se studenti rozdělí do dvou skupin, kde se pak v každé skupině řeší daný problém. U druhé varianty se zase buď hledá kompromis, se kterým obě dvě strany souhlasí, nebo jde o argumentaci, kde je důležité **přesvědčit druhé o svém názoru**. Diskusi opět ukončuje učitel. Tato metoda se nejvíce využívá v zájmovém kroužku.

Mezi další metody těchto dvou autorů patří: Metoda cílených otázek; diskuse na základě tezí; diskuse na základě předneseného referátu posluchače; diskuse jako samostatná vyučovací jednotka a metoda konsenzu. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.11 Inscenační metody

Psychiatr Moreno vypracoval teoretický základ inscenačních metod a především podnět k použití jejich principů ve vzdělávání dospělých. Inscenace používal již v roce 1923 k psychoterapeutickým účelům. Dalším zdrojem je Rogersova psychologie. (Mužík, 2011)

Základem těchto metod je hraní sociálních rolí. Člověk během svého života plní různé sociální role (například syn, dcera, kamarád, student, dospělý, kolega, rodič, prarodič, důchodce apod.). Člověk je ovlivňován svým okolím a naopak jedinec působí na ostatní kolem sebe. Propagátorem inscenačních metod byl i Jan Amos Komenský. (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007)

Význam inscenačních metod:

Podstata spočívá v hraní a ve ztotožnění se s přidělenými rolemi. Vychází se z přímé zkušenosti. Student se naučí více, když si danou roli zahraje, než aby sledoval jiného člověka, jak tu roli hraje. Každý účastník vnáší do své role svoje pojetí a ztvárnění, které vychází z předchozích zkušeností, postojů a schopností. Prostřednictvím inscenací získávají studenti emotivní zážitek, zkušenost. Lze toho dosáhnout i v uměle vytvořených podmínkách. Inscenační metody jsou vhodné pro završení tematické oblasti výuky. Lektor na základě inscenační ukázky může procvičit získané vědomosti. Tyto metody se také používají v hodnotících střediscích – Assessment and Development Centre nebo při vzdělávání či výchově manažerů. Obsahem inscenací bývají problémové úkoly z oblasti personalistiky, managementu, řízení lidských zdrojů. Velký význam mají pro rozbor literárních děl (poezie, básně, dramatizace), při výuce cizích jazyků (scénky seznamování, nakupování, návštěva kina, cestování). Dokonce se využívají při znázornění chemických reakcí.

Příprava inscenačních metod:

Příprava je velice náročná, ale i v rámci času. Lektor nebo učitel musí připravit scénář a rozepsat jednotlivé role. Jedna inscenace by měla trvat 15 – 30 minut, doporučují se i kratší inscenace. (Maňák In Kotrba, Lacina, 2007)

Podmínky pro správnou realizaci inscenačních metod:

- *Scénář odpovídá realitě života* a hlavně řeší problémové situace
 - scénář vychází z konkrétní situace;
- *studenti jsou motivováni* – měli by znát smysl, účel těchto metod a jejich použití během výuky;
- *spolužáci by měli přijmout herecké výkony tolerantně* – zde je důležitá role lektora, kdy musí studentům vysvětlit, že je to pouze herecké ztvárnění určité situace.

Cílem je ztvárnění sociální role, pohnutek, postojů, které vedou k určitému jednání a chování.

Základní typy inscenací dle jejich použití: **umělecké** (divadelní inscenace), **terapeutické** (psychodramata), **výchovně vzdělávací** (používají se ve výuce), **psychosociální** (sociodramata). (Kotrba, Lacina, 2007)

1.11.1 Strukturní inscenace

Důležité je vhodné prostředí či místnost pro inscenaci. Účastníci nesmí být rozptylováni, vyrušováni a měli by se cítit jako ve svém prostředí. Při osobním rozhovoru musí hlavní představitelé sedět proti sobě. Před zahájením inscenace si lektor ujasní cíle výuky pro danou skupinu. Inscenace by měla zapadat do souvislosti s celkovým obsahem daného kursu.

Nejdůležitější je vytvoření psychologické atmosféry, aby inscenace proběhla úspěšně. Jednotliví členové skupin mají různý postoj k hraní rolí. Někteří mají negativní postoj vůči inscenacím a pak se zúčastňují inscenaci proti své vůli. Pak jsou zde lidé, kterým je inscenace zcela lhostejná, ale pak jsou jedinci, kteří se rádi zúčastní inscenace a očekávají nějaké poučení. Lektor má odpovědnost za to, aby se většina účastníků podílela na inscenaci. Na začátku je vhodná krátká přednáška s diskusí o metodě samotné. Někdy je potřeba, že lektor zahraje scénu sám se svým asistentem.

Součástí každé inscenace je důležitá zpětná vazba, protože tvoří zakončení a vyvrcholení celé práce. Účastník se dozví, jak postupoval, co se má odnaučit, jak dále rozvíjet své dovednosti v jednání s lidmi apod. Lektor si uvědomuje, že lidé nejsou zvyklí na kritiku, proto je velmi důležité a nezbytné vytvořit takové klima aby se zde nevytvořily bariéry mezi účastníky. Zpětná vazba může probíhat jako volná diskuse; diskuse v malých skupinách nebo kladením různých otázek k problémům inscenace. (Mužík, 2011)

Všichni účastníci dostanou popis výchozí situace, popis své role, úkolu. Proto se tato inscenace nazývá strukturní. Situace je přehledná, dobře rozepsaná a jasná. Lektor vystupuje jako režisér. Role nesmějí být rozvedeny do dialogů, hlavním cílem je verbální, obsahové a afektivní ztvárnění role studenty. Z hlediska počtu rolí – doporučuje se dvě až sedm rolí. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.11.2 Nestrukturní inscenace

Studenti mají pouze popis výchozí situace. Nikdo nedostane popis role. Z tohoto důvodu by se měl tento typ inscenace použít ve výuce, až studenti získají zkušenosti se strukturními inscenacemi. Nestrukturní inscenace klade vyšší požadavky na studenty, protože má pouze improvizovaný charakter. Neexistuje předem připravený scénář, samotné ztvárnění situace záleží na studentech. Lektor vůbec nezasahuje do průběhu inscenace. Doporučený počet herců jsou 2 -3 osoby. Nestrukturní inscenace bývá velmi krátká, protože studenti mají zadání pouze výchozí situace a vše je v jejich kompetenci. Z hlediska délky trvání inscenace, obvykle trvá 5 – 10 minut, ale někdy i 20 minut (Jechout In Kotrba, Lacina, 2007). Samotná délka této inscenace je také ovlivňována improvizacími a tvůrčími schopnostmi vybraných studentů.

Tabulka 2: Příklad nestrukturní inscenace

<p>Zadání: „Zabloudil jsi na lyžích. Ztratil ses na horách ostatním, je už večer, mráz, jsi unavený a je ti zima. Narazíš na chalupu, chceš se ohřát, tlučeš na dveře. Ale v chalupě je jen malý chlapec, který nesmí nikomu cizímu otevírat a ten tě nechce pustit dovnitř. Třešeš se zimou, protože ses přestal pohybovat – musíš za každou cenu kluka nějak přemluvit, aby tě pustil dovnitř</p>
--

ohrát.“

Úkol: Ztvárněte tuto etudu v obsazení asi 8 – 10 studentů

Zdroj: Maňák In Kotrba. Lacina, 2007, s. 130

Role pozorovatelů – je přínosná pro strukturní a nestrukturní inscenace, protože inscenace vylepšuje. Pozorovateli jsou studenti, kteří nehrají zadané role. Vypracovávají písemné poznámky v průběhu inscenace a také se vyjadřují k výkonům samotných aktérů – „herců“. Kritizují a sledují jejich: ztvárnění zadané role, hereckou přirozenost, mimiku, gesta, slovní vyjadřování. Jejich důležitým úkolem je zachytit dějovou linii. Pozorovatelé se zabývají závěrem inscenace – jaký byl její cíl; zda aktéři vyřešili danou situaci; jak se situace vyřešila, ale i oni sami mohou sdělit, jak by danou situaci vyřešili. Na konec mohou zhodnotit, zda zahraná inscenace odpovídá realitě. (Kotrba- Lacina, 2007)

1.11.3 Mnohostranné hraní rolí

Tato metoda se realizuje dle tohoto postupu:

- Účastníci se rozdělí do skupin, dle toho, kolik je rolí.
- Rozdá se všem účastníkům všeobecná instrukce a seznámí se s ní.
- Účastníci získají roli a předají dílčí instrukce. Zda někteří účastníci nedostanou žádnou roli, stanou se z nich pozorovatelé k jednotlivým skupinám.
- Účastníci, kteří zastávají roli vedoucího skupiny, dostanou za povinnost řídit diskusi a zajistit formulování závěrů v písemné podobě z projednávání daného problému.
- Účastníci studují své role, odpovídají na dotazy. Pak se určí doba, ve které se bude diskutovat (cca 30 minut) a zahájí se vlastní diskuse.
- Pět minut před ukončením stanovené doby začínají skupiny přikročovat k vypracování závěrů.
- Jakmile skončí diskuse, provádí se hodnocení a analýza dosažených výsledků. Přitom se zjišťuje:

- fakta, která byla důležitá v daném úkolu;
 - konkrétní příčiny tzv. „hraných“ jevů;
 - proč a jaká jsou navrhována řešení, vzhledem k možným výsledkům;
 - postoj členů jednotlivých skupin týkající se rozboru a řešení, které je navrhováno samotnou skupinou a ve které se účastnili diskuse;
 - porovnání provedených rozborů a výsledků jednotlivých skupin;
 - analýza příčin – z jakých důvodů došlo ke konkrétnímu řešení v každé skupině.
- Pozorovatelé, kteří byli přiděleni ke skupinám, hodnotí vedoucího skupiny (např. zda dobře řídil diskusi, nevnucoval jim svoje názory, neovlivňoval ostatní apod.).

Při této metodě je zajištěna účast všech účastníků. Lidé ztrácejí ostych, jednají přirozeně, necítí být kriticky sledováni i v případě že nemají s inscenační metodou zkušenosti. Mnohostranné hraní rolí jako metoda poskytuje údaje z více skupin, takové údaje lze porovnat. Rozbor všech faktorů, které působí na výsledek konečného rozhodnutí skupiny. Ze stejných výchozích údajů lze dospět k různým rozhodnutím v zásadě správných. Účastníci zjišťují, že existuje více správných řešení, nejen jedno.

Jedinou nevýhodou metody je nedostatečná zpětná vazba. Metoda mnohostranné hraní rolí se považuje za první krok k zavádění inscenačních metod. Poté co si účastníci zvyknou na takovou metodu, lze přejít k jednoduchým inscenacím. (Mužík, 2011)

1.12 Situační metody

Nejčastěji se tyto metody zprostředkovávají studentům textovou formou. Není to jen nejlevnější, ale i nejjednodušší způsob. Inscenační metody mají statický charakter. To znamená, že zachycují problémy v daném okamžiku. Studenti nemají možnost sledovat, jak se bude po vyřešení problém vyvíjet dál

(Jechout In Kotrba, Lacina, 2007). Proti tomuto tvrzení lze oponovat, protože učitel či lektor může na závěr ukázat, jakým způsobem se řeší v praxi problémová metoda i za pomoci níže uvedených způsobů:

- **Textová podoba** – odborný článek, úryvek z knihy, příběh;
- **Audioukázka** – analýza hudební skladby, ukázka poezie, popis konkrétní situace, nahrávka rozhovoru;
- **Videoukázka** – reklamy, firemní prezentace, odborně zaměřené filmy, divadelní ukázky;
- **Počítačová podpora** – situace zprostředkovaná prostřednictvím webových stránek → fotografie, powerpointové prezentace, výukové programy, krátká videa, určité formy E-learningu.

Situační metody lze rozdělit dle zaměření:

- *Rozborové metody* – předpokládá individuální předchozí samostudium,
- *Metody konfliktních situací* – jsou především zaměřeny na vzdělávací oblast,
- *Metody incidentu* – cílem je naučit studenty pokládat správné otázky,

Bibliografické metody

Studenti jsou seznámeni prostřednictvím lektora s životem významného vědce, ekonoma, pedagoga, literáta apod., po analýze životopisu se snaží odpovědět na některé otázky, které se týkají toho, jak by se významná osoba zachovala v různých situacích. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.12.1 Speciální metody

Tvoří kombinace předešlých metod a specifické případové metody. Manažerské hry z oblasti hodnotících středisek (Assessment and Development centre) také spadají do těchto metod. Tyto centra umožňují programy a metody pro rozvoj pracovníků ve firmě. Některé speciální metody: *balík došlé pošty*; *cvičení ve vnímavosti*; *icebreakers* apod.

1.12.1.1 Metoda cvičení ve vnímavosti

Cílem je připravit vedoucí pracovníky tak, aby dokázali pracovat ve skupině a efektivně ji vedli. Metoda napomáhá vedoucímu zbavit se špatných návyků, soudů, postojů a spadá do oblasti psychologie. Účelem této metody je naučit účastníky rozpoznat neformální vztahy mezi členy určité skupiny a hlavně porozumět sobě samému. Doporučuje se 8 – 10 hráčů. Tato metoda se využívá v kursech, na vícedenních seminářích.

Hlavní způsoby pedagogické práce (Jechout In Kotrba, Lacina, 2007):

Individuální pohovory lektora se studenty – hlavním cílem je zjistit motivace studentů, snaha přizpůsobit jedince skupině, odstranění sebedoceňování.

Práce malých v skupinách – představuje jádro této metody. Směřuje k tomu, aby každý člen skupiny poznal sám sebe a cvičil získávání dovedností na základě této metody.

Plenární zasedání – představuje poslední fázi, která zahrnuje přednášky a praktické příklady chování jednotlivých členů pracovních skupin.

1.12.1.2 Icebreakers

Jedna z oblastí aktivizačních metod. Icebreakers mají za úkol „prolomit ledy“ (prolomení psychických bariér, vytvoření přátelské atmosféry, uvolnění napětí) mezi účastníky či hráči. Neměly by být náročné na přemýšlení, nevyžadují vědomosti a znalosti účastníků. Nejvíce se používají na začátek různých školení, k prolomení psychických bariér mezi lektorem a studentem. Jejich optimální délka trvání je 5 – 10 minut.

Slouží také k vzájemnému seznamování studentů, ale výborně si uplatňují v průběhu výuky, kdy klesá křivka pozornosti a je potřeba aktivizovat studenty. (Kotrba, Lacina, 2007)

1.13 Metoda workshopu

Didaktická metoda, která navazuje na přednášku či jinou vzdělávací aktivitu. Klade důraz na cílovou skupinu. Dochází k řešení skutečných problémů ve výukovém skupinovém rozhovoru, různém způsobu moderování a moderačních technikách hlavně v praktických situacích. Důležitá dovednost všech lidí, kteří pracují se skupinami účastníků je moderování či facilitace workshopů. Patří sem manažeři, lektori vzdělávání a koordinátoři projektů. Workshopy jsou určitá pracovní setkání, kde se lidé v uzavřeném kruhu věnují určité tematice.

Základní zásady a znaky workshopu:

- Práce na konkrétním úkolu.
- Práce v určité skupině.
- Práce mimo běžnou pracovní činnost.
- Není přesně definován časový rozvrh.
- Účastníci tohoto setkání jsou specialisté nebo zainteresovaní.
- Pracovní setkání vede moderátor jako expert pro metodiku organizování skupinové dynamiky.
- Závěr workshopu a výsledný efekt působí i po ukončení pracovního setkání.

Některé příklady workshopu:

- *Workshop k řešení konkrétního problému;*
- *Workshop k řešení konfliktu;*
- *Workshop k vyhotovení koncepce;*
- *Workshop k budoucnosti pracoviště či firmy;*
- *Workshop sloužící k přijetí rozhodnutí.*

Hlavní prvky moderační kompetence v rámci workshopu:

Nejtypičtějším a nejčastějším nástrojem moderační metody je dotazování formou kartiček.

- Fáze – uvedení problému
 - Několika motivujícími slovy uvede moderátor téma, ale nesmí přitom odpovědět na probírané otázky. Také sdělí, kolik kartiček s odpovědí má každý účastník ze skupiny dostat.
- Fáze – psaní kartiček s odpovědí
 - Tato fáze je velmi produktivní, protože dochází k přemýšlení a zformulování odpovědí. Skupina má k tomu dostatek času. Během této fáze všichni mlčí.
- Fáze – uspořádání kartiček
 - Sesbírají se všechny kartičky a moderátor spolu se skupinou uspořádají jednotlivé kartičky do logických celků. Logické celky mohou být rozpoznány samotnou skupinou, proto moderátor musí stále skupinu vyzývat k aktivní spolupráci a k zamyšlení. Námitky proti odpovědím se označují na konkrétní dané kartičce. Diskuse o námitkách se přesouvá do čtvrté fáze.
- Fáze – Probírání a uzavření odpovědí
 - Moderátor spolu se skupinou ještě jednou projdou všechny kartičky. Potom moderátor požádá skupinu a argumenty směrem k uplatněným námitkám a zachytí se na oválných kartičkách. Hledají se nadřazené, zobecňující pojmy pro logické celky. Pojmy se zapíší na kulaté kartičky jiné barvy. Nakonec se logické celky zarámují, v případě potřeby je možné arch doplnit i výtvarnými prvky (např. vykřičníky, otazníky, spojovací čáry, šipky apod.).

Velkou výhodou odpovědí na kartičkách je paralelní účastníků ve druhé fázi a určitá *poloanonymita* ve druhé fázi. Teprve v tomto případě lze dosáhnout synergického efektu a všichni účastníci mohou své odpovědi na kartičkách komentovat.

Přesné zformulování otázky či startovacího impulzu má v tomto procesu rozhodující význam, protože správně zformulovaná otázka dokáže účastníky

vtáhnout do problému. Je potřeba dopracovat se k rozumné výsledné odpovědi do 20 – 45 minut, otázka by neměla být sugestivní.

Nástroje moderace

Ve druhé fázi se odpovědi realizují nejprve verbálně a potom se zapíší na papír (zapisovat je může sám moderátor nebo jiný zapisovatel). Takový proces odpovídá brainstormingu. Během třetí a čtvrté fáze je možné tvořit též logické celky a označovat je nadřazenými pojmy. Takové dotazování je často rychlejší a dosažený výsledek povrchnější, než je to u kartičkové metody. Jak u verbální tak i kartičkové metody lze použít „hodnocení a zvažování“, které vede k rozmanitosti celkového výsledku. Je možné stanovit například tři až čtyři nejobtížnější; nejdůležitější; nejrychlejší návrhy, které jsou realizovatelné. Důležité jsou tzv. „*metodické finesy*“ – hledání rozhodnutí. Například odpovědi mohou být nalepeny až poté, když o ní všichni rozhodnou ze svých míst. Zabrání se tím ovlivňování výsledku osobou, která odpověď vylepuje. Posuzované situace je možné strukturalizovat a stimulovat pomocí bodů dle nějaké stupnice. Stupnice může být procentní; stupnice názorů apod.

Prostřednictvím výukové praxe je k dispozici řada variant pro použití metody workshopu. Metoda workshopu může navazovat na „tradiční“ metody ve vzdělávacích projektech, které jsou zaměřeny na podporu konkrétních změn v činnosti podniků. Dále může navazovat na výcvikové programy, semináře, přednášky, v takovém případě jsou workshopy zaměřené především na praktické návody, konzultace v rámci uplatnění získaných dovedností a vědomostí. Samotná metoda workshopu vychází koncepce učící se organizace nebo podniku. Taková organizace či podnik považuje učení za předpoklad všech podnikových činností a procesů. (Mužík, 2011)

1.14 Koučování

Koučink jako pojem se spíše spojuje se sportovní sférou. Kouč je tím, kdo naučí sportovce využít jejich potenciál, vede je v tréninkovém procesu, aby zvýšili svůj výkon. Koučink je proces, ve kterém probíhá učení a dochází k rozvoji schopnosti se zlepšovat. Úspěšná kouč by měl mít dostatečné znalosti o tomto procesu, různé schopnosti techniky a kompetence, vztahující se k oboru, který koučuje. (Bircha In Mužík, 2011).

Koučink lze také chápat jako uvolňování potenciálu člověka umožňující maximalizaci jeho výkonu. Kouč by měl pomáhat manažerovi více „učit se“ než ho něco učit (Whitemore In Mužík, 2011).

Autor Stacke vysvětluje koučování jako rozvoj osobnosti koučovaného a prohloubení znalosti sebe sama (Stacke In Mužík, 2011).

Koučink se také rozlišuje od tzv. mentorování – zkušenější pracovník či manažer v pracovní činnosti vede méně zkušeného jedince. Zkušenější pracovník předkládá méně zkušenému jedinci různé vzory; modely chování či jednání. Cílem mentoringu je osvojování a použití těchto modelů v praxi. Vztahy mentora a „svěřence“ mohou poskytovat podobu určitého přijetí a ujištění v rámci osobních kompetencích mentorovaného. Důležité je uvědomit si, že funkce mentora představuje dokonce poradenství ve věcech osobního, ale i profesního života mentorovaného. Nic však z těchto premis neplatí v koučování.

Hlavním cílem koučování je změna chování a jednání člověka:

- Ovlivňování znalostí prostřednictvím školení, porad, přednášek.
Cílem je, aby jedinec něco z toho uplatnil ve svém pracovním chování.
- Ovlivňování dovedností prostřednictvím výcviku, nácviku apod.
Předpokládá se, že nové chování se udrží co nejdéle.

- Ovlivňování myšlení prostřednictvím koučování. Zde se předpokládá, že jedinec přemýšlí o věcech a následně rozhoduje o to, jak by se v takové situaci zachoval. (Mužík, 2011)

Koučování je stále více v současné době žádanou službou edukačního charakteru. Kouč je ten, kdo službu poskytuje; koučovaný klient či partner je ten, kdo ji přijímá. V koučování je typická touha dosahovat vyšších cílů („vyšších met“). Touha je podmíněna tím, že lidé musí:

- *„Pochopit, co dělají a proč je to důležité,*
- *mít kompetence dělat práci, která se od nich požaduje,*
- *cítit uznání za to, co dělají,*
- *cítit výzvu v práci, kterou dělají,*
- *mít možnost zlepšení v případě, že udělají chybu.“* (Voss In Mužík 2011, s. 167)

V současnosti se na člověka zvyšují nároky v práci i v soukromém životě a žije v neustálém tlaku a stresu. Stále více dochází k propojování pracovní a mimopracovní aktivity. Pouze dovednosti, znalosti v práci dnes nestačí. Často se využívá tzv. **life-koučink**, kdy kouč faciliteje, napomáhá koučovanému propojovat tyto sociální oblasti. Z hlediska efektivity koučování, je důležitý holisticky celostní přístup, který zdůrazňuje širší souvislosti problémů koučovaného a jejich řešení v rámci jednoho kompaktního celku. Zejména se to týká vztahů pracovní pozice a osobnosti koučovaného; vztahu pracovních rolí a využívání komunikačních nástrojů; vztahu pracovní pozice a stylu využívání volného času.

Koučování lze chápat jako způsob komunikace a vedení lidí. Chápe každou lidskou bytost jako „semeno“, které obsahuje potenciál stát se „stromem“. Koučování představuje širší oblast než samotné poradenství. Koučovaný na základě vhodně položených otázek například zjistí, že potřebuje úplně něco jiného, než se původně domníval. Tato metoda zvyšuje a rozvíjí schopnosti

sebereflexe, využívání vlastních možností, osobní spokojenost, rychlý rozvoj pracovních dovedností a schopností.

Koučování se využívá z důvodů účinnosti a rychlosti; respektuje osobnost koučovaného; řeší konkrétní úkoly, problémy; je cílené; existuje zde spojitost s potřebami koučovaného a praxí; výsledky koučování jsou měřitelné.

Tato metoda je nástrojem pro zvyšování výkonnosti, dosahování spokojenosti, sebemotivace a vědomého poznání světa kolem nás, ale i sebe sama. Nezbytnou manažerskou dovedností je umění vést lidi. Tento proces probíhá vzájemnou spoluprací mezi koučem a koučovaným. Hledají se optimální řešení, zaměřuje se zde na identifikaci problémů, nalezení nových pohledů a alternativních variant řešení. Kouč pokládá otázky k řešenému problému nebo projednávané tematické. Na problém se pohlíží nejen z jiného úhlu, ale je zde i snaha najít vazby a souvislosti problému. Naopak koučovaný se zamýšlí nad vazbami, řešením, dopady řešení. Důležité je, aby kouč byl nestranný, nezaujatý, protože to umožňuje koučovanému nalézat efektivnější a nová řešení. Výstupem tohoto procesu je nalézt řešení, stanovit nějaký akční plán, zformulovat cíle a úkoly potřebné k naplnění řešení. V tomto případě jde o nalezení vhodných řešení a ne o zvýšení pracovního výkonu.

Podstatou koučování je, že si koučovaný především sám vyjasňuje způsoby k řešení problémů. Vede to k přijetí rozhodnutí, realizaci rozhodnutí, stanovení závěrů a následnému návrhu akčního plánu. V praxi prostřednictvím koučování dochází k řešení *strategických* otázek (dlouhodobější) a zvládnání *operativních* problémů (krátkodobé). Z důvodu interaktivity se koučování přizpůsobuje okamžitým potřebám a nastává zautomatizování všech potřebných dovedností v praktickém každodenním využití. Kouč reaguje bezprostředně na problémy, které mohou být vyvolané aktuální situací. Koučování je vhodné při nácvičku specifických manažerských a jiných dovedností sloužící k získání potřebných kompetencí. V souvislosti s manažery, lze koučink chápat jako **styl manažerské práce** nebo jako **specializovanou edukační službu**. Koučování jako styl manažerské práce je zaměřen na podporu pracovního výkonu podřízených. Druhé pojetí se týká specializované edukační služby, kterou poskytuje profesionální

kouč manažerům. V takovém případě se koučování nemusí týkat jen profesního rozvoje.

Systematický přístup koučování:

Orientuje se na změny člověka v kontextu sociálních systémů (rodin, organizací atd.). Nejdříve se zkoumá, jaké změny člověk potřebuje, proč tyto změny potřebuje a jak těchto změn dosáhnout. Kouč se snaží pracovat se všemi cíli a potřebami vztahující se na pracovníky. Tento přístup koučování stojí mezi kontrolou a pomocí. Pojem pomoc představuje jednání s druhými vycházející z jejich potřeb, tyto potřeby uspokojuje. Kontrola je určité jednání s druhými lidmi, které vychází z našich potřeb. Těžší a časově náročnější je pomáhat, systematická kontrola je otevřená. Koučovanému se nejprve cíl popíše (ke kterému bude veden) teprve pak začíná jeho ovlivňování. (Mužík, 2011)

Typologie koučování:

Zakládá se na třech základních rozměrech. První dimenze je direktivní/nedirektivní – jakým způsobem upřednostňují poskytování pomoci koučování. Druhá dimenze zahrnuje, kdy koučové preferují především snahu pomáhat. Vše probíhá prostřednictvím pravidelných plánovaných schůzek, které vytvářejí program koučování. Tento proces může probíhat i nárazově či příležitostně. Třetí dimenze spočívá v tom, na co se kouč zaměřuje. Jedná se o specifické dovednosti, úkoly, chování a na druhé straně jde o celistvý rozvoj a život. Tím se vytváří trojrozměrná kostka s osmi částmi, kde každá část představuje konkrétní styl koučování.

Tabulka 3: Styly a role koučovacího procesu

Styl koučování	Direktivní		Nedirektivní	
	Specifické	Celostní	Specifické	Celostní
Dlouhodobé - plánované	Učitel	Rodič	Facilitátor	Poradce

Příležitostné	Manažer	Filozof	Kolega	Mentor
---------------	---------	---------	--------	--------

Zdroj: Bacon, Stearová In Mužík, 2011, s. 170

Direktivní zaměření – kouč poskytuje svůj pohled na problém a radí na základě svých zkušeností, pozorování a klienta může také řídit. Toto zaměření je vhodné pouze tehdy, pokud je rozdíl ve zkušenostech koučovaného a kouče, nebo je na koučování velmi málo času.

Nedirektivní zaměření – kouč pomáhá takový způsobem, kde hlavním cílem je, aby si koučovaný pomohl sám. (Mužík, 2011)

1.14.1 Konzultace a koučování

Tyto dvě metody jsou vhodné v případě, jestliže existuje potřeba konkrétního řešení. Když stačí jedinci dosáhnout řešení, je vhodná konzultace, ale zda je současně žádoucí řešení a vytvoření potenciálu pro možná budoucí řešení je vhodné koučování.

Nevýhoda konzultace a koučování spočívá ve značných nárocích na samotného vzdělavatele. Lide bez praktických zkušeností, dovedností, hlubšího pochopení mohou možná obstát při tréninku či školení, ale při koučování nebo poradenství je to zcela vyloučené. (Plamínek, 2010)

Koučovací rozhovor

- *„Vstup do rozhovoru*
- *Zjišťování (identifikaci) podstaty problému*
- *Přezkoumání přístupných (použitelných) možností*
- *Výběr nejlepšího řešení*
- *Aplikování nejlepšího řešení*
- *Zhodnocení výsledků*
- *Potvrzení/posílení nových vědomostí*
- *Zhodnocení celkového dosavadního postupu*
- *Rozhodnutí o dalším kroku*
- *Ukončení rozhovoru, povzbuzení“ (MUŽÍK, 2011, s. 171)*

LEKTOR

„Kdyby učit bylo totéž co vykládat, byli bychom všichni tak chytrí, až by to nebylo hezké.“ - R. F. Mager

(Petty,2008)

Lektor ve vzdělávání dospělých je v zásadě „učitelem dospělých“. Z hlediska vzdělávací činnosti se objevují i další pojmy:

- **Konzultant**
 - Je to poradce, odborník, který poskytuje vysvětlení a návod k učení, učební látky. Může poskytnout i odborné stanovisko konkrétních otázek.
- **Kouč**
 - Vzdělavatel, který je zaměřen především na usměrňování pracovního výkonu, chování, jednání lidí. Je zde zajištěna bezprostřední komunikace a spolupráce s účastníkem.
- **Mentor**
 - Školitel, který pracuje zejména s účastníkem v rámci vzdělávání na pracovišti. Mentor motivuje, radí a předává zkušenosti účastníkovi.
- **Moderátor**
 - Vzdělavatel dospělých, který převážně používá moderační metody; zaměřuje se nejvíce na týmovou spolupráci účastníků. Snaží se aktivně zapojovat všechny účastníky skupiny; vizualizuje a sděluje informace; také optimalizuje skupinovou práci ve výuce, seminářích workshopech, konferencích atd.
- **Tutor**
 - Představuje roli pomocníka a poradce účastníka především v distančním a kombinovaném vzdělávání. Pracuje s účastníky v malých skupinách nebo individuálně. Poskytuje účastníkovi

orientaci v učební látce; vyhodnocuje písemné práce účastníka (zkušební a kontrolní otázky); poskytuje zpětnou vazbu a také hodnotí celkovou úspěšnost účastníka. Nejvíce se používá ve vzdělávání e-learningu.

- **Instruktor**
 - Odborný školitel, který vede praktický výcvik. Tento výcvik je zaměřený na osvojení senzomotorických; intelektuálních motorických dovedností a profesních návyků. Tzv. *instruktor on-line výuky* je také používaným termínem. Působí zejména jako řídicí, usměrňovací konzultační a hodnotící článek určitých systémů elektronického vzdělávání (Květoň In Mužík, 2011).

Účastník, který je nezbytnou součástí vzdělávání dospělých lze vysvětlit z více pohledů. Například anglosaská oblast používá termín participant = účastník kurzu; kurzistka, kurzista; frekventant – tj. ten, který navštěvuje přednášky, kurz atd. V německy mluvící oblasti se běžně používá termín der Teilnehmer, účastník. Autorka této bakalářské práce souhlasí s názorem J. Mužíka autora knihy „Řízení vzdělávacího procesu“, který považuje za nevhodné označovat účastníka ve vzdělávání dospělých cizími pojmy – například jako adresát, posluchač apod. Občas používaný termín *učící se* je teoreticky čistý, ale nezahrnuje všechny aspekty té části vzdělávání, která je uskutečňována samotným vyučováním.

1.15 Typy lektorů

V rámci České Republiky lze rozdělit profesi lektora do čtyř základních skupin v oblasti vzdělávání dospělých:

- **Lektoři podnikatelé** (osoby samostatně výdělečně činné)

Pracují na základě živnostenského oprávnění a svou lektorskou činnost vyvíjí jako hlavní nebo vedlejší zdroj svých příjmů. V takovém případě k získání

živnostenského oprávnění musí být splněny všeobecné podmínky. Ohlašovací povinnosti podléhají pouze volné živnosti. Obsáhnout všechna relevantní povolání, kde je možné lektorskou činnost realizovat je velmi obtížné.

• **Lektoři zaměstnanci**

Orientace na výuku a trénink pracovníků ve vzdělávacích institucích, v podnicích nebo mimo ně. Pracují zejména v jazykových školách; centrech pro manažerské vzdělávání a dalších specializovaných institucích pro výcvik a také vzdělávání. Jsou to střední až větší vzdělávací instituce, které si zakládají na svou image, mají vlastní specializované lektory. Těmto lektorům je poskytována logistická, metodická podpora a jejich rozvoj je též zabezpečen ze strany vzdělávací instituce. Jejich záměrem na trhu je odlišit se od vzdělávacích agentur, které si na kurzy najímají externí lektory. Někteří lektori jako zaměstnanci pracují v oblasti služeb či podnikové sféře. Takové pozice spadají do pojišťovnictví, bankovníctví apod. Převážně zaškolují zejména nové pracovníky, zaměřují se na plošné vzdělávání pracovníků v oblasti inovací v komunikačních, marketingových strategiích apod. nebo provádějí výcviky klíčových profesí (např. obchodní manažeři). Další oblastí kde lektori působí je obchod, hotelnictví.

• **Manažeři a specialisté jako lektori**

Výuku provádějí jako součást své profesní náplně nebo mimo ní. Vyskytují se především v podnicích, kde zajišťují vzdělávací činnost interním způsobem. Bohužel tato kategorie lektorů není sledována z hlediska statistiky.

• **Lektori – dobrovolníci v neziskové sféře**

Především rozvíjejí veřejně prospěšnou činnost na základě dobrovolnictví. Pracují a vykonávají kvalifikovanou lektorskou činnost v oblasti sociálních služeb, zájmové činnosti, kultury apod. Konkrétní činnost je zaměřena hlavně informačně, osvětově, akvizičně. Cílem této činnosti je vysvětlovat širší veřejnosti účel činnosti daných institucí; získávání dalších zájemců o podporu nebo práci v takové oblasti. Lektoři si většinou sami vybírají způsob jak se zdokonalovat

například v komunikačních, didaktických, prezenčních dovednostech, poradenské činnosti atd. (Mužík, 2011)

1.16 Kompetence lektorů

První kompetence – schopnost pracovat s ostatními. Tato kompetence také zahrnuje uvědomění si určitých faktorů, které vedou k sociální okluzi a inkluzi. Lektor podporuje potenciál každého účastníka a doprovází ho při rozvoji. Mezi jeho dovednostmi patří vhodná, přiměřená sebe prezentace, zdravé sebevědomé jednání v kontaktu jak s jednotlivci, tak se skupinou. Také by měl být aktivním účastníkem týkající se vztahů s kolegy, které obohacují jeho osobní zkušenosti, rozšiřují obzory vlastních postupů a znalostí.

Druhá kompetence – práce s technologiemi, informacemi. Lektor je schopen informace získávat, analyzovat, reflektovat a především předávat dále za použití určitých technologií. Pracuje s různými druhy znalostí, je schopen nabídnout učícím se dostatečné zdroje informací a dokáže ukázat, jak se s nimi pracuje. Dále by měl chápat, že učení je celoživotním procesem. Nezbytné jsou jeho výborné znalosti vyučovaného předmětu či oblasti

Třetí kompetence – práce se společností a práce v rámci společnosti. Lektori akceptují svoji důležitost a zejména participaci týkající se celoevropského společenského dění. Měli by znát faktory vedoucí k sociální kohezi a faktory které způsobují sociální exkluzi.

V České Republice nejsou zákonné předpisy, které by jasně stanovily kvalifikační požadavky lektora v zájmové, profesní nebo jiné oblasti. Pro lektory by mohly platit stejné požadavky a předpoklady, jako jsou pro pedagogické pracovníky, protože vykonávají pedagogickou činnost (viz § 2 zákon č. 563/2004 Sb.) Z toho vyplývá kvalifikace zahrnující odbornost, pedagogickou přípravu, znalosti a praxi.

Obecné kompetence lektora:

- „Sebeprezentace;
- Odbornost, zájem o problematiku;
- Umění předávat znalosti;
- Znalost aplikace didaktických metod;
- Umění zpětné vazby;
- Rétorické dovednosti;
- První dojem;
- Komunikační (manipulační) dovednosti.“ (MUŽÍK, 2011, s. 228)

Druhy pedagogických znalostí (z hlediska formy):

Deklarativní znalosti: teorie, pojmy, fakta, které se týkají pedagogické reality – např. druhy výukových metod nebo teorie učení atd.

Procedurální znalosti: zahrnují způsoby použití aktivizačních metod, znalosti o postupech učitelů apod.

Z hlediska jejich uvědomění si subjektem:

Explicitní znalosti: představují subjektem uvědomované a snadno artikulované znalosti. Tyto znalosti jsou přístupné pozorování zvenku jiným subjektem (např. kolegou).

Implicitní, tacitní (skryté) znalosti: takové znalosti jsou málo uvědomované subjektem, významně ovlivňují praktické jednání učitele či lektora. Utváří se na základě zkušeností lektora.

Z hlediska zaměření znalostí:

Sociokulturní: patří sem znalosti o kultuře dané skupiny, školy atd. Tyto znalosti jsou výsledkem zkušeností subjektu ze života v určité dané kultuře.

Obsahové znalosti: týkají se různých stránek tzv. pedagogické reality a zahrnují znalosti o výukových metodách; školním kurikulu; o možnostech řešení výchovných problémů; o způsobech hodnocení studentů atd.

Metakognitivní znalosti: se týkají konkrétního pedagogického jednání učitele. Dále sem patří znalosti o možnostech pedagoga; o jeho silných a slabých stránkách; o způsobech vytyčování cílů a hodnocení jeho pedagogické činnosti. (Švec, 2005)

Příslušné ústřední orgány státní správy v rámci akreditačního řízení, provádí registrace lektorů, kteří působí ve vzdělávacích programech dle určitých kritérií.

1.17 Lektorské pozice

Jednotlivé pozice se vyskytují v tzv. Kartotéce typových pozic, která je součástí integrovaného systému typových pozic. Na vznik a fungování tohoto systému se podílelo MPSV ČR. Kartotéka obsahuje strukturovaný soubor informací týkající se různých povolání a typových pozic; poskytuje podrobný popis jednotlivých pozic; pracovních činností; o pracovních prostředcích a podmínkách; o osobnostních, kvalifikačních požadavcích. Také obsahuje informace o charakteru a předmětu práce; o průměrném výdělku regionálního členění. V rámci tematické oblasti výchovy a vzdělávání je zde uvedena profese lektora. Do tří kategorií je členěno povolání lektora, které zahrnuje konkrétní pozice. *Lektor specialista* – pozice, která vyžaduje magisterský studijní program; *Odborný lektor* – taková pozice vyžaduje vyšší odborné vzdělání nebo bakalářský studijní program; *Lektor* – pozice, vyžadující střední vzdělání s maturitní zkouškou.

Lektor

Tutor, Školitel, Trainer, Instruktör autoškoly, Instruktör řízení dopravních prostředků, Driving instruktör:

Lektor je kvalifikovaný pracovník a provádí praktický výcvik, výuku v odborných kurzech daného oboru činnosti.

Odborný lektor

Školitel, Trainer, Tutor, Instruktor:

Odborný lektor jako pracovník s vyšší kvalifikací, provádí výuku a také praktický výcvik ve specializovaných odborných kurzech daného oboru.

Lektor specialista

Trainer, Školitel, Tutor, Instruktor specialista:

Vysoce kvalifikovaný pracovník, který zajišťuje metodickou a koncepční činnost v rámci realizace odborných kurzů.

Kartotéka typových pozic jako fundovaný dokument zpřehledňuje situaci lektorského zabezpečení vzdělávání dospělých v ČR. Kartotéka v rámci praxe vzdělávání sleduje vazbu formální kvalifikace – odborné znalosti – odborné odbornosti a obecné způsobilosti pro lektorskou činnost. V současnosti se zkoumání lektorské práce zaměřuje především na problém týkající se kompetencí lektorů. V ČR neexistuje rozsáhlý reprezentativní výzkum lektorských kompetencí. Z hlediska lektorské kompetence převažuje snaha poznávat a trénovat v kurzech, kde je hlavním cílem vytvořit předpoklady pro samotný úspěch lektorů v rámci výukového procesu. Z toho vyplývá současné pojetí dalšího vzdělávání jako služby komerčně zaměřené.

Pro problém kvalifikace či kompetence lektora platí toto tvrzení (Gruber In Mužík, 2011, s. 226): „Stanovit kvalifikační požadavky lektora je těžké. Ta služba je v podstatě neuchopitelná. Nejžádanějšími školiteli v praxi jsou šoumeni.“ Dle osobních zkušeností s tímto tvrzením souhlasí i autorka bakalářské práce. Pro úspěšnost výukové činnosti ze strany lektora je většinou nejdůležitější na prvním místě charisma, rétorické umění, pak samotný přístup ke studentům či účastníkům kurzů, na posledním místě je odborná erudice lektora. Mnoho studentů spojuje první dojem z lektora s jeho úspěšností a menší část studentů nemění první dojem ani po určité době. (Mužík, 2011)

1.18 Didaktické pomůcky lektora

Dle výzkumů vstupují do našeho mozku informace tímto způsobem: 87% očima, 9% ušima 4% pomocí jiných smyslů. Lektor by se měl více snažit infima předkládat především vizuálně.

1.18.1 Vizuální pomůcky

„Představivost je důležitější než vědomosti.“ – Albert Einstein

(Petty, 2008)

Upoutávají pozornost, vzbuzují zájem, přinášejí změnu a bez pozornosti studentů či účastníků nelze dobře učit. Naopak nový obrázek například na plátně dataprojektoru budou účastníci těžce ignorovat. Pokud účastník hledí na vizuální pomůcku, jeho pozornost není odváděna jinými zrakovými podněty (pohled z okna apod.).

Výhodou takových pomůcek je, že napomáhají konceptualizaci. Existují takové pojmy, myšlenky, které se lépe pochopí především vizuálně než verbálně. Znalosti, které si účastník zapamatuje vizuálně, dokáže je i vizuálně sdělovat. Většina začínajících lektorů či učitelů si neuvědomuje, že prostřednictvím vizuálních pomůcek lze prostředkovat i mnoho abstraktních pojmů. Dle výzkumů se většině lidí lépe a snadno pamatují vizuální informace, protože napomáhají i paměti. Důležité je také si uvědomit, pokud používá lektor vizuální pomůcky, jakým způsobem si studenti si všímají a vidí, že lektorovi záleží na tom, aby se něčemu naučili. Vizuální komunikační kanál přináší nesmírné výhody, ačkoli tolik učitelů nebo lektorů ho vůbec nepoužívá.

1.18.2 Další typy vizuálních pomůcek:

1.18.2.1 *Rozmnožované materiály*

Moderní tiskárny umožňují různé kopie článků, obrázků apod.; lektor si může materiály zvětšit, zmenšit například rozměr plakátu; nebo může získat kopii

nějakého architektonického návrhu apod.; tisknout lze oboustranně, černobíle či barevně.

Rozmnožované materiály mají podobu pracovních listů a podávají informace účastníkovi. Lektor by měl mít u sebe dostatek kopií pro všechny účastníky a jednu pro sebe. Tyto materiály mohou být i součástí samostatné nebo skupinové práce; účastníci si mohou do pracovních listů dělat své poznámky.

Rozmnožované materiály šetří čas lektorovi, účastníkům, kteří by měli takové materiály dostávat jen v rozumné míře. Například při odborném školení se nedoporučuje rozdávat za jednu hodinu více než jeden nebo dva oboustranně potištěné papíry A4.

1.18.2.2 Zpětný projektor

Má mnoho výhod. Vkládají se do něj fólie s různými popisy, nákresy, které by lektor nesvedl vyhotovit na tabuli. Fólie se ukládají na další použití. Technika *překrývání* přispívá k snadnému vysvětlení zejména složitých pojmů; při vyučování se ušetří dostatek času; pokud lektor zapisuje do projektoru, dokáže sledovat i skupinu účastníků.

Na fólie je možné psát, xeroxovat je, tisknout na laserové tiskárně počítače. Například fotografie, grafy, stránky knih lze také přenést na tyto fólie. Nakreslit složité diagramy je prostřednictvím této pomůcky též lehké. Lektor může přímo ukazovat rentgenové snímky – siluety různých předmětů (kostry nohy apod.). Nad fólií může lektor pohybovat různými výstřižky, siluetami, barevnými fóliemi – vytvoří se tím animační technika. Speciální zařízení s obrazovkou z tekutých krystalů (LCD displej) umožňuje promítnout konkrétní obraz na monitoru počítače. Projektor se používá zejména pro poznámky k přenášce, proto je důležité nastavit vhodnou velikost obrazu; správnou intenzitu osvětlení přístroje (jasnější či tlumenější; plátno projektoru nesmí být obráceno směrem k oknu z důvodu špatně čitelných informací.

Lektor nesmí zapomenout, že přednáší účastníkům, neměl by chybět oční kontakt a nekoukat pouze na promítaný obraz nebo fólii.

1.18.2.3 Tabule

Přednáška by měla začínat vždy s čistou tabulí. Někomu slouží tabule pro poznámky; někdo ji pokládá za nedůležitý prostředek uměleckého projevu; pro někoho představuje pracovní blok; jiní zapisují na tabuli hlavní myšlenky, aby se účastníci na ně soustředili. Také zajímavou metodou je, že někteří lektori po svém příchodu napíší na tabuli základní body své přednášky a během přednášky se tabule už nedotknout. Většina učitelů nebo lektorů by se bez tabule cítila úplně ztracená. Žádná pomůcka není tak přizpůsobivá v rámci lektorského stylu práce jako je klasická tabule. Záleží pouze na lektorovi, jakým způsobem bude tabuli využívat.

Obecné zásady:

- Nedoporučuje se běžný rukopis ani velká tiskací písmena z důvodu obtížného při čtení ze stran účastníků.
- Lektor by měl mluvit směrem k účastníkům, ne k tabuli.
- Tabule nesmí být přeplněna informacemi – nepotřebné se postupně maže.
- Řádky neujíždějí nahoru ani dolů.
- Informace, které jsou zapsány na tabuli, si studenti či účastníci opisují, protože jsou pro ně určitým vzorem.

1.18.2.4 Modely a skutečnost

Modely je možné zakoupit nebo vyrobit. Pomocí skutečných předmětů a modelů dochází k určité realitě na přednášce, protože na příklad předměty působí na studenty mnohem více než slova nebo obrázky i v případě, že si studenti mohou předměty vzít do rukou. Zda je model opravdu malý, nechá ho lektor kolovat ve skupině; obejde s ním skupinu nebo ho může předvádět všem studentům najednou. Jedna z možností je, aby se s modelem seznamovali po různých skupinkách. Lektor nesmí zapomenout upozornit a vysvětlit studentům rozdíly mezi předmětem a modelem aby studenty například model nezmátl.

1.18.2.5 Tabulky a vývěsky

Příliš mnoho informací obsahují různé grafy, tabulky, schémata, plakáty, vývěsky, diagramy přinášejí menší užitek. Obsahují mnoho informací, proto by je měl lektor nebo učitel pečlivě sestavovat. Například plakáty napomáhají při výuce cizího jazyka.

1.18.2.6 Video/DVD

Lektor nebo učitel by neměl předpokládat, že budou všichni studenti zaujatě sledovat televizi. Někdy to dá hodně práce přimět studenty, aby sledovali video nebo se z něho učili. Vhodnou technikou je video občas zastavit a pokládat otázky studentům. Výhoda spočívá v tom, že je u videa možnost přetočit důležité pasáže znovu nebo zastavit video v místě, kde lektor potřebuje kvůli podstatným detailům atd. Lektor může dát ještě předtím, než spustí video úkol studentům, jaké konkrétní informace mají objevit, tím se zvýší pozornost studentů.

Obecné zásady:

- Nezapomenout ztlumit světlo.
- Kontrolovat pozornost studentů.
- Lektor se snaží dávat najevo, že ho program zajímá, i když ho vidí po několikáté. Má to především vliv na samotné studenty, kteří lektora pozorují.

1.18.2.7 Diaprojektor

Na bílém pozadí lze promítat různé diapozitivy. Nejlepší je ovšem promítací plátno, protože má zvláštní reflexní vlastnosti. V místnosti by mělo být zatemněno. Před promítáním by si měl lektor diapozitivy prohlédnout. Promítaný obraz lze zvětšit či zmenšit. Dokonce menší obraz je jasnější. Před hodinou výuky by si měl lektor připravit promítací plochu jako u dataprojektoru.

Další vyučovací didaktické pomůcky:

Powerpointové prezentace, počítač, interaktivní videa; magnetofon; zvukové nahrávky, které komentují soubory diapositivů a další pomůcky. (Petty, 2008)

1.19 Systémy vzdělávání lektorů

K zajištění odpovídající kvality výkonů lektorů v praxi vede přes prosazování profesních standardů a certifikace každé takové pozice. Lektoři ve vzdělávání dospělých – jejich certifikace v současnosti nemá jednotné pojetí. Je spíše prakticky rozdrobena do určitých oblastí. V těchto různých oblastech vystupují jako poskytovatelé služeb.

Příklady certifikace:

- *AIVD* – Asociace institucí pro vzdělávání dospělých
- *ATKM* – Asociace trenérů a konzultantů managementu
- *Certifikace EMPRETEC* – Svaz průmyslu a obchodu ČR
- *AISIS* – Certifikace lektorů neziskové sféry

Jiná ověřování způsobilosti lektorů zejména profesní, probíhá nepřímo, důvodem jsou vzdělávací instituce, které žádají veškeré státní orgány o akreditaci dalších systémů především celoživotního vzdělávání. *CAMBAS* – Česká asociace manažerských škol funguje podobně při udělování akreditací pro provozování zejména studia MBA v České Republice. Prostřednictvím systému ISO a dalších systémů, které se specializují na certifikaci vzdělávacích institucí či vzdělávacích programů (např. *IES* – International Educational Society) se také provádí specifické ověřování způsobilosti lektorů.

1.19.1 Systém přípravy a certifikace lektorů AIVD

Asociace institucí dospělých ČR – jako občanské sdružení bylo založeno 18. 12. 1990. Tato asociace usiluje o prosazování kvality hlavně do práce vzdělávacích institucí. Za podpory Vzdělávací nadace Jana Husa ve spolupráci s Univerzitou Palackého byl tento projekt připraven. Prvním úmyslem této oblasti je zavedení a vytvoření systému vzdělávání a certifikace lektorů. Asociace

vzdělávacích institucí SR tento systém uznává, absolventi tohoto programu získávají certifikát „Lektor vzdělávání dospělých ČR a SR“. Tento systém zahrnuje přípravu - kvalifikační certifikovaný kurz pro lektory vzdělávání dospělých v ČR a SR a certifikační zkoušku. Výuka probíhá způsobem distančního vzdělávání. Účastníci se zde zabývají těmito obory: Psychologické základy vzdělávání dospělých; Metodika vzdělávání dospělých, Hodnocení ve vzdělávání dospělých, Umění přednášet a komunikovat; Projektování vzdělávacích aktivit a Sociologicko-ekonomické základy ve vzdělávání dospělých. Kurz probíhá v šesti dvoudenních soustředěných konzultačně tréninkového typu. Důležité je i samostudium účastníka, který musí zpracovat závěrečnou písemnou práci v rámci certifikačního řízení. Tato závěrečná práce má podobu pracovní příručky či manuálu pro lektora. Ve výjimečných případech může mít závěrečná práce formu projektu vzdělávacího programu, ale se všemi náležitostmi (cíl, marketing, cílová skupina, obsah, metodika, forma, cílová skupina atd.), musí zde být souhlas předsedy zkušební komise.

Certifikační zkouška se skládá ze tří částí:

- Obhajoba písemné práce
- Prezentace lektorského vystoupení
- Odpovědět na dvě ústní otázky (otázky vycházející ze studijních materiálů)

1.19.2 Systém certifikace a přípravy lektorů ATKM

ATKM - založená v Blansku v roce 1997 jako výstup britského projektu. Do roku 2002 byla podporována pouze Britskou vládou. Snahou projektu bylo přenést část zkušeností získaných při vlastním vytváření systémů v rámci přípravy manažerů do východní a střední Evropy ze strany Velké Británie. Britská vláda podporovala takové předávání znalostí, tím šířila britskou manažerskou kulturu. Docházelo k vytváření podmínek především pro mezinárodní spolupráci. Dalším hlavním cílem projektu bylo vytvoření silné skupiny konzultantů a trenérů, kteří byli schopni rozvíjet své získané zkušenosti a dovednosti.

Dříve byl projekt zaměřen pouze na území Moravy, protože britská vláda chtěla podporovat rozvoj regionů hlavně mimo Prahu a okolí. V té době veškerá pomoc směřovala právě sem do Prahy a okolí. Pak byla založena Asociace trenérů a konzultantů managementu (ATKM) ze strany absolventů tohoto projektu. ATKM u nás v ČR působí celorepublikově. Cílem této asociace je zvyšování prestiže profese konzultantů a trenérů v celé společnosti a dalším cílem je vytváření takových podmínek, aby jejich odbornost stále rostla. Již od samého začátku je zde snaha vybudovat systém, který by byl souladu s normami ISO pro certifikaci personálu.

Program pro trenéry managementu se člení do pěti samostatných modulů:

- Trénink, role trenéra a jeho aktivity
- Pomáháme lidem učit se
- Analýza tréninkových potřeb
- Projektování tréninku (Training Design)
- Evaluace

Program je veden průvodcem obsahující klíčové role a cíle tréninku v jednotlivých modulech. Popisuje akční plán, popisuje také jeho zpracování a obsahuje seznam doporučené literatury.

Systém je rozdělen na dvě části: trenérská a konzultační. První či základní stupeň tohoto certifikátu je společný pro obě dvě tyto profese – je nazýván lektor/konzultant. Absolvent může projít dvěma zkouškami a získá tak dva certifikáty, pokud se chce certifikovat v obou oblastech. Certifikát je určen zejména pro manažery všech možných úrovní. Doba jeho platnosti je pět let. Druhý stupeň tohoto certifikátu – jako Samostatný trenér je především určen pro vedoucí pracovníky v oblasti vzdělávání; profesionální trenéři. Doba platnosti takového certifikátu jsou tři roky. Nejvyšší a poslední certifikát se označuje jako Vedoucí trenér, který je určený zejména pro vrcholové manažery, ale také i pro pracovníky, kteří vedou projekty vzdělávání.

Požadavky na certifikaci dle jednotlivých stupňů (viz. Příloha: B)

1.19.3 Certifikace lektorů AISIS

Hlavním posláním občanského sdružení AISIS je především podpora změn atmosféry, vztahů ve školách; při výchově dětí a mládeže a také rozvoj moderních evropských trendů v rámci výchovy a vzdělávání. AISIS koordinuje pedagogické projekty, vzdělávací akce v neziskovém; komerčním a ve školském sektoru. Toto sdružení organizuje různé volnočasové aktivity pro děti a mládež; realizuje sociální programy v rámci pomoci menšinám. Jedna z činností AISIS spočívá ve zpracovávání různých výzkumných šetření a klade velký důraz na přípravu všech svých externích a interních lektorů.

Pozice facilitátora (například jako konzultant pro rozvoj škol. Hlavním takového vzdělávacího programu je:

- rozšíření profesních znalostí a dovedností účastníků;
- naučit se vést workshopy na základě prezentace své práce;
- získávání informací o trendech z oblasti školství a řízení;
- naučit se lépe pracovat s dynamikou skupiny.

První stupeň se týká vedení výuky; II. Stupeň je zaměřený na vedení samostatných workshopů; III. stupeň představuje vlastní lektorskou práci v rámci vzdělávacího programu. (Mužík, 2011)

ROLE LEKTORA V POČÍTAČOVÉM KURSU

Autorka této bakalářské práce pojala praktickou část z teoretického hlediska. Důvodem jsou široké zkušenosti a dlouhodobá odborná praxe se seniory, kterou autorka absolvovala během posledního roku studia na Vyšší odborné škole MILLS, Čelákovice.

Praxe probíhala v Domově s pečovatelskou službou (dále jen DPS). DPS sídlí na adrese 17. listopadu, č. p. 1404. Toto zařízení je veden jako městský bytový fond pod záštitou města Brandýsa nad Labem – Stará Boleslav.

Během této praxe bylo možné získat různé zkušenosti, dovednosti a znalosti týkající se práce se seniory, nejen v oblasti sociální. Většina seniorů nejen z tohoto domova, ale i z blízkého okolí se vzdělává. V tomto DPS autorka bakalářské práce vedla počítačový kurs pro seniory od září 2010 – června 2011. Na začátku docházelo do kursu pouze 4 – 5 účastníků. Během pár měsíců se počet rozrostl na 15 klientů. Tento počítačový kurs probíhá v DPS dodnes jako jedna z volnočasových aktivit.

1.20 Počítačový kurs v Domově s pečovatelskou službou

Kurs trval vždy 45 – 60 minut a probíhal nejprve jeden den v týdnu, ale jelikož se počet účastníků začal zvyšovat, začala probíhat výuka dva dny v týdnu tj. ve čtvrtek a pátek pokaždé od 8 hodin ráno do pozdních odpoledních hodin. Účastníci docházeli na kurs počítačů individuálně dle předem sjednané hodiny. Tento kurs se liší od jiných kursů tím, že se zde učili účastníci na počítači vždy jednotlivě, výjimkou byly manželské páry a za kurs účastníci vůbec nic neplatili, protože kurs spadá mezi volnočasové aktivity DPS. (GROHOVÁ, Absolventská práce, *Vzdělávání seniorů v ČR*, 2011)

1.20.1 Výhody kursu

- Individuální přístup; individuální výuka ve srovnání s jinými kursy.
- Kurs počítačů je zdarma.
- Velmi dobrá dostupnost kursu.
- Tento počítačový kurs se objevuje i v Městských novinách města Brandýsa nad Labem – Stará Boleslav a jsou zde veškeré informace o kursu.
- Účastník si může individuálně domluvit čas výuky, dle svého volného času.
- Pokud účastník se z jakéhokoli důvodu nezúčastní výuky, tak na další hodině lektor naváže tam, kde s účastníkem skončili.
- Účastník může začít s kursem kdykoli – na výuku začne docházet od doby, kdy si sjedná individuálně první hodinu výuky.
- Účastník si může sebou do kursu nosit svůj notebook, na kterém si osvojuje práci s notebookem.
- Neexistují žádná kritéria či požadavky proč by se nemohl každý účastník, který se přihlásí přijít do kursu (nezáleží na tom, zda účastník je mírně pokročilý či ne).

Na žádnou nevýhodu takového kursu autorka této bakalářské práce jako lektor kursu nepřišla. Nevýhoda může pouze nastat v případě seniora, který je zcela imobilní a nemůže docházet do DPS, který sídlí ve staré Boleslavi.

Počítačový kurs nabízí výuku jak pracovat s MS Wordem, MS Explorerem, Powerpointem, Internetem; jak spouštět filmy, hudbu a jiné. Tyto konkrétní operace si senioři osvojují během počítačového kursu.

1.21 Popis počítače

Počítač je univerzální zařízení sloužící pro zpracování libovolných instrukcí. V současnosti je počítač nezbytnou součástí vědy, techniky, veškerého průmyslu, zdravotnictví, banky, informatiky, pošty, informatiky apod. Všechny počítače se liší od sebe výbavou, typem, výkonem, velikostí, designem atd. Počítače se používají především jako psací stroj, účetní kniha, slovník, audio a video přehrávač, pro zábavu, jako komunikační nástroj, zdroj informací nebo další jiné možnosti, které jsou mnohem větší. K ovládání počítače slouží určité prostředky – myš, klávesnice a monitor.

Počítače jsou sestaveny z jednotlivých dílů – hmotných dílů a nazývají se **hardware**. Tyto díly jsou propojené dohromady a mohou fungovat pouze společně. Pokud je to potřeba, jednotlivé díly lze vyměnit za jiné (klávesnice, monitor...aj.).

Samy počítače toho od sebe moc neumí, proto je nutné do nich nahrát programy, dle kterých počítače pracují. Programy v počítači představují nehmotnou část, která se nazývá **software**.

Obrázek 1: Počítačová soustava



Zdroj: [Počítačová soustava. All service. [online]
Copyright © 2009 [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://pocitace-zrychleni.cz/index.php>].

▪ Hardware

Představuje fyzické zařízení počítače, z toho jsou některé části viditelné a některé nikoliv. Mezi nejdůležitější části patří:

- Základní deska (tělo)
- Procesor (mozek)
- Paměť RAM (paměť pro zpracovávání aktivních úloh)
- Grafická karta (zajišťuje zobrazování obrazu na monitoru)
- Zvuková karta (zajišťuje zvuk především v reproduktorech)
- Pevný disk (zde se ukládají všechna data)
- CD nebo DVD mechanika (pro CD nebo DVD média)

1.21.1 Hardware - skříň

Slouží k zapnutí počítače (tlačítko Power) a k novému nastartování celého počítače pomocí tlačítka Reset, pokud tzv. zamrzne. Barevná světélka (LED diody) ukazují některé počítačové funkce. Některá světélka svítí z důvodu, protože je počítač zapnutý, anebo je počítač v úsporném režimu. Pokud svítí červená, počítač čte data nebo je ukládá. V přední části se nachází DVD a CD mechanika. Dříve zde byla i disketová mechanika, ale ta se už moc neobjevuje. V zadní části této skříně se nachází mnoho konektorů pro připojení různých zařízení (myš, tiskárna, monitor, klávesnice atd.)

Obrázek 2: Hardware - skříň



Zdroj: [Hardware skříň. Škola hrou. [online] ©2008 [cit. 2012-3-20]. Dostupné na WWW: <http://ucimse.webnode.cz/teorie/hardware/zakladni-jednotka/>].

1.21.2 Hardware - monitor

Obrázek 3: Hardware - monitor



Zdroj: [Hardware monitor – LCD, CRT. Škola hrou. [online] ©2008 [cit. 2012-3-20].

Dostupné na WWW: <http://ucimse.webnode.cz/teorie/hardware/monitor/>

Zařízení sloužící pro zobrazování informací, resp. počítač ukazuje to, co dělá nebo co chce sdělit. LCD ploché a novější monitory jsou energeticky méně náročné, skladné, šetří oči. CRT klasické (starší) typy podobné televizím. Monitory mají též svá tlačítka a světélka. Zapínají se tlačítkem Power, ale vypínat se nemusí, protože přejdou automaticky při vypnutí do klidového stavu, kdy nic nezobrazují. Když svítí monitor - zelená dioda, monitor je zapnutý, když svítí oranžová dioda – monitor je v klidovém stavu, ale pokud nesvítí nic, je vypnutý.

1.21.3 Hardware - Počítačová myš

Patří mezi polohovací zařízení. PC myš se používá jako ukazovátko na obrazovce (šipka - kurzor, kterou pomocí myši ovládáme na obrazovce). Práce s myší je jednoduchá, pohybujeme s ní na podložce, která je položena na stole tak, aby se kurzor na obrazovce pohyboval tak, jak potřebujeme. Existuje řada druhů: bezdrátová, kuličková, optická PC myš. K dispozici je pravé a levé tlačítko, které jsou její součástí (někdy je zde i kolečko). Levým tlačítkem se většinou označuje, otevírá objekt – jedno kliknutí. Ke spuštění programu nebo potvrzení se kliká dvakrát. Pomocí levého tlačítka je možné kliknout do textu v místě, kde chceme začít psát. Pravé tlačítko umožňuje nabídku vlastností a funkcí konkrétního

objektu a seznamu operací, které s objektem na (záleží na tom, s jakým programem člověk momentálně pracuje). (MACHYTKA, J., VYSKOČILOVÁ, Š. *Senioři komunikují. Výuka práce s počítačem*. [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: http://www.cdv.tul.cz/file.php/1/Texty/seniori_komunikuji.pdf).

1.21.4 Hardware - Klávesnice

Obrázek 4: PC klávesnice



Zdroj: [Klávesnice. [online] ©2008 [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://www.klavesnice.com/popis-klavesnice/>].

Slouží k ovládání počítače a psaní textů. Původně je odvozena od klávesnice psacího stroje. Klávesy (tlačítka) jsou na klávesnici určitým způsobem rozloženy. Není potřeba silného úderu do klávesy, jako je to u klasického psacího stroje. Klávesnice jsou obvykle napájeny z počítače, ale existují i klávesnice, které jsou napájeny baterií. Klávesnice lze rozdělit na multimediální; herní a klávesnice do kanceláří. Životnost klávesnic se podle typů liší. Závisí to na jejich kvalitě, údržbě, zacházení.

Stiskem tlačítka se vloží většinou jeden znak, ale jsou i takové klávesy, které slouží jako předvolba – tzn., že při vytvoření některých symbolů je nutné stisknout několik kláves postupně nebo současně (např. Ctrl + Alt + V = @). (Klávesnice. [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://www.klavesnice.com/>)

Alfanumerická část klávesnice

Tato hlavní část klávesnice obsahuje písmena z abecedy a další základní znaky.

- *Tab (Tabulátor)* – přepínání mezi jednotlivými okny (používá se v textových editorech jako je např. MS WORD).

- *Caps Lock* – přepíná malé písmena na velké a naopak; pokud je zapnutý je rozsvícena kontrolka na klávesnici *Caps Lock* v pravém horním rohu klávesnice.

- *Enter* – potvrzuje příkaz; údaje, odesílá informace, v textových editorech slouží k přesunu kurzoru na další řádek.

- *Backspace* – toto tlačítko je určeno především pro mazání textu zprava do leva.

- *Alt* – pokud se stiskne s jinou klávesou, přiřazuje klávese alternativní význam (klávesové zkratky), např. Alt + F4 = zavře aktivní aplikaci.

- *Ctrl (Control)* – jednotlivým klávesám přiřazuje jejich alternativní význam (obdobná funkce klávesy Alt).

- *Shift* – např. může sloužit jako ke zvětšení písmena.

1. Funkční klávesy

- ESC (Escape) – ukončuje program či činnost.

- F1 – F12 – zahrnují různé funkce dle konkrétního programu. F1 se většinou používá pro otevření nápovědy.

2. Řídící klávesy

- Tlačítka se šipkami (kurzorová tlačítka) – umožňují pohyb daným směrem například v textu, nějakého programu nebo aplikaci.

- Print Screen – vložení aktuálního obsahu monitoru do schránky.

- Pause (Break) – zastaví činnost programu.

- Scroll Lock – ovlivňuje chování kurzoru v některých programech při rolování. Používá se málo.
- Insert – funkce přepisování, zapisování.
- Delete (Del) – smaže označený text, soubor v průzkumníkovi, e-mail v Outlooku, ale smaže i znak na pozici kurzoru.
- Home – přesunutí kurzoru na začátek dokumentu nebo řádku.
- End – přesun na konec dokumentu nebo řádku.
- Page up – přesun na stránku směrem nahoru.
- Page Down – přesun na stránku směrem dolů.

3. *Numerická klávesnice*

- Num Lock – zapínání a vypínání číslic na numerické klávesnici, jinak klávesy fungují jako kurzorové. Při zapnutí této funkce svítí v pravém horním rohu klávesnice kontrolka. Tlačítka s čísly také slouží k zapisování čísel a číselných údajů.

Na klávesnici mohou být i tlačítka, například k usnutí, probuzení, vypnutí počítače, k ovládání zvuku, přehrávání CD. (*Klávesnice*. [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://www.klavesnice.com/popis-klavesnice/>)

1.21.5 Hardware – skener

Skener je opačné zařízení než tiskárna z hlediska jeho funkce. Takové zařízení přenáší obrázky, dokumenty, text z papíru přímo do počítače. Skenuje se barevně, černobíle; v nízké i vysoké kvalitě. Může se skenovat celá plocha papíru, nebo jen zvolená část. Pro úspěšnou realizaci skenování je důležité nainstalovat program do počítače pro skenování, který je dodáván se skenerem.

1.21.6 Hardware – tiskárna

Tiskárna umožňuje vytisknout dokumenty, informace z internetu, obrázky, některé tiskárny dokážou vytisknout fotografie na fotopapír. Existuje možnost tisknout barevně nebo černobíle. Tiskárny se dělí na inkoustové, laserové a jehličkové.

Obrázek 5: Hardware tiskárna



Zdroj: [Hardware – inkoustová a laserová tiskárna. Škola hrou. [online] ©2008 [cit. 2012-3-20]. Dostupné na WWW: <http://ucimse.webnode.cz/teorie/hardware/monitor/>].

1.21.7 Hardware – CD, DVD mechanika

CD-ROM (DVD-ROM) mechanika má za úkol čtení informací z přenosných médií (CD a DVD disky). Na takových discích může být nahrán film, hudba, obrázky, dokumenty a jakákoliv data. Každá mechanika má tlačítko s názvem Eject (stejně jako na stolním přehrávači) pro vysunutí a zasunutí tzv. šuplíku, na který se CD nebo DVD položí potíštěnou stranou nahoru a po zmáčknutí tlačítka se šuplík zasune do počítače. Na DVD médium se vejde mnohem více dat než na CD, v tom spočívá rozdíl mezi CD a DVD. Pro uložení dat na DVD, CD disk je potřeba mechanika, která dokáže vypalovat, říká se tzv. vypalovačka. Taková vypalovací mechanika dovede i disky číst. DVD mechaniky umí číst CD-ROM a DVD vypalovačka dokáže vypalovat CD disky. (MACHYTKA, J., VYSKOČILOVÁ, Š. *Senioři komunikují. Výuka práce s počítačem*. [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: http://www.cdv.tul.cz/file.php/1/Texty/seniori_komunikuji.pdf)

- Software

Veškeré programové vybavení počítače - operační systém, účetnický systém, multimediální programy, kancelářské aplikace...atd.

1.21.8 MS Word

Na základě zadaných úkolů a učebního textu, se účastník kursu naučí ovládat textový editor. Při učení je nejlepší naučit se ovládat software tak, že s ním účastník co nejvíce pracuje. Zda účastník zvládne jeden software určitého typu (např. textový editor), nebude mít velké problémy přeučit se na jiný.

MS Word je jeden z textových editorů, který je také nejrozšířenějších. Především umožňuje:

- opsaní různých textů a jejich následné formátování (podtrhávání, zvýrazňování, změna velikostí, stylu písma apod.);
- odstranění obrázku či textu;
- kopírování text či obrázku například z internetu nebo jiného souboru.
- tisknout text, obrázky;
- tvořit tabulky;
- porovnávat texty, vkládat obrázky;
- kontrolovat pravopis dle zvoleného jazyka;
- automaticky vytvářet obsah díla a mnoho dalších funkcí.

(*Software – MS Word. Škola hrou. [online] ©2008 [cit. 2012-3-20]. Dostupné na WWW: <<http://ucimse.webnode.cz/word/>>*)

1.21.9 MS Excel

Tzv. tabulkový procesor souvisí nejen s vyhotovením tabulky, ale je možné v něm tvořit grafy, soustavy početních programů, počítat účetnictví aj. Je to i

prostředí pro vytváření vlastních aplikací, které se používají prostřednictvím Excelu. (*Software – MS Word. Škola hrou. [online] ©2008 [cit. 2012-3-20]. Dostupné na WWW: <http://ucimse.webnode.cz/excel/>*)

1.21.10 Internet

Internet je celosvětový systém, kde jsou navzájem propojeny všechny počítačové sítě a v rámci těchto sítí mezi sebou počítače komunikují pomocí protokolů rodiny TCP/IP. Cílem všech lidí, kteří využívají Internet, je především bezproblémová komunikace nebo výměna dat. Internet poskytuje nejznámější službu WWW (webová stránka) a E-mail (elektronická pošta), ale existují i další jeho služby. Důležité je, že Internet a WWW není totéž. WWW je jedna ze služeb Internetu a zahrnuje kombinace textu, grafiky a multimédií, které jsou propojeny hypertextovými odkazy.

Orientace na Internetu – většina informací je uložena na webových stránkách. Aby se člověk dostal k informacím, které hledá, používá k tomu tzv. odkazy. Mezi nejznámější služby, které systematicky pracují s odkazy, patří:

- Internetový katalog (seznam odkazů)

- *Seznam.cz* – katalog, který obsahuje i vyhledávač

- *Centrum.cz*

- *Yahoo!* – katalog, který také obsahuje katalog

- Internetový vyhledávač – systém, pro vyhledávání zadaných slov dle výskytu

- *Bing; Google; Jyxo*

Historie Internetu:

První zmínka o vizi počítačové sítě pochází z roku 1946. V roce 1958 v únoru, byla založena agentura ARPA. Později byla přejmenována na DARPA. Byla to grantová agentura, která řešila krátkodobé projekty v malých týmech. Po úspěšném vypuštění Sputniku v SSSR, měla zajistit obnovení vedoucího technologického postavení USA v období studené války. Síť se čtyřmi uzly, byla zprovozněna 29. října roku 1969. Čtyři uzly představovaly univerzitní počítače, které byly v různých částech USA. Jelikož síť byla decentralizovaná, neměla snadno zničitelné centrum. Tato síť pro přenos dat používala přepojování paketů – tzn., že data pracují v síti po malých samostatných částech, tyto části jsou směrovány jednotlivými uzly sítě až do cíle. Od té doby se neustále čím dál tím rychleji zvyšuje počet připojených počítačů, ale i uživatelů.

Shrnutí:

- V roce 1962 – vznik projektu agentury ARPA
- 1969 – vznik experimentální sítě ARPANET (první pokusy s přepojováním uzlů)
- 1972 – ARPANET byla rozšířena a byl použit protokol NCP (Network Control Program)
- Vyvíjí se první E-mailový program (Ray Tomlinson)
- 1973 – došlo ke zveřejnění ideji vedoucí k TCP/IP jako náhrady za protokol NCP
- 1976 – vznikla první kniha o ARPANETU
- 1983 – síť MILNET (Military Network) byla oddělena z ARPANETU
- 1984 – k Internetu je připojeno 1000 počítačů
- 1985 – byl zahájen program NSFNET, který sponzoruje rozvoj sítě (v přepočtu 200 mil. dolarů), vznikají první komerční služby

- 1987 – vznik pojmu Internet
- Je propojeno 27 000 počítačů v síti
- 1989 – publikace návrhu WWW (Tim Berners-Lee)
- 1990 – publikace konceptu hypertextu (Tim Berners-Lee, Robert Cailliau); ARPANET končí
- 1991 – v evropské laboratoři CERN je nasazena služba WWW
- 1992 – vstup vládních institucí na Internet – připojen Bílý dům; Česká Republika oficiálně připojena (13. únor – v Praze Dejvicích je připojeno ČVUT)
- 1993 – první prohlížeč, který je zdarma – Mosaic (vyvíjel ho Marc Andreessen)
- 1994 – je vyvinut prohlížeč Netscape Navigator
- 1996 – je připojeno 55 mil. uživatelů
- 2000 – je připojeno 250 mil. uživatelů
- 2005 – 900 mil. uživatelů
- 2009 – je připojeno 1,8 miliardy uživatelů
- 2010 – Finsko, jako první země na světě, mají zde lidé nárok na Internet dle zákona
- Více jak 2 miliardy připojených uživatelů
- 2011 – vyčerpání adres protokolu IPv4 a 8. června je mezinárodní den IPv4

Základní služby Internetu

Existuje mnoho služeb pro uživatele, které jsou zajišťovány počítačovými programy. Tyto programy komunikují prostřednictvím protokolů. Mezi základní služby Internetu mohou patřit:

- WWW – systém webových stránek, které se zobrazují pomocí prohlížeče
- E-mail – elektronická pošta
- Instant messaging – online, živá, přímá komunikace probíhající mezi uživateli
- jsou i aplikace, které se jmenují stejně jako protokol, např. ICQ
- VoIP – uživatel může telefonovat přes Internet (Skype)
- FTP – slouží pro přenos souborů... a mnoho dalších služeb Internetu

▪ *Sociální síť*

Stávají se novým komunikačním kanálem a prostřednictvím Internetu umožňují sdružování těch lidí, kteří by se jinak nemohli fyzicky setkat. Sociální síť se velmi rychle rozvíjí z důvodu nových technologií. Do sociálních sítí se připojuje a přihlašuje stále více uživatelů na celém světě. Některé sociální síť slouží ke sdílení informací, zábavě, hledání práce, sdružují různá etnika nebo umělce apod. Nejznámější sociální síť:

- *Facebook*
- *MySpace*
- *Google+*
- *Lidé.cz*

- *Twitter*
- *LinkedIn*

Způsoby připojení k Internetu

Samotné připojení uživatele je možné realizovat různými technologiemi. Aby uživatelé ušetřili náklady, nebo dosáhli rychlejšího připojení, spojují se někdy do skupin. K Internetu je možné připojit se prostřednictvím telefonní linky – využívá se k tomu modem (dříve existovalo vytáčení připojení), dnes jsou různé varianty DSL. Další variantou připojení K Internetu je kabelová přípojka nebo bezdrátová síť (mobilní telefonní síť; satelitní síť; Wi-Fi), elektrické rozvodné sítě a další jiné možnosti.

V listopadu 2008 mělo v České Republice 32% domácností připojení k Internetu; na jaře 2009 mělo připojení Internetu přes 90% domácností. Nejrozšířenější je bezdrátové připojení prostřednictvím technologie Wi-Fi. (Wikipedie. *Internet*. [online]. 2012 [cit. 2012-3-25]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Internet>)

1.22 Počítačový kurs nabízí osvojení těchto operací:

- *Jaké jsou možnosti internetu;*
- *Prohlížeče internetu;*
- *Zakládání E-mailové schránky, Skype, Icq;*
- *Psaní a odesílání emailů (jejich třídění, přesouvání a odstraňování);*
- *Jakým způsobem vyhledávat nejen informace na internetu;*
- *Vyhledávání textů a obrázků na internetu a jeho následné kopírování např. do MS Wordu;*

- *Jak otevřít soubor, jak vložit obrázek;*
- *Ukládání do složek, dokumentů;*
- *Tisk dokumentů;*
- *Nahrávání fotek do PC z fotoaparátu.*

1.22.1 Průběh výukové hodiny počítačového kursu

Po příchodu účastníka proběhne vždy pozdrav (podání ruky), seznámení (pokud se účastník dostavil na první hodinu). Účastník zasedne k počítači, vždy ho sám zapíná. Lektor si přisedne k účastníkovi a začíná výuka. Na závěr každé výuky senioři kládou jakékoli otázky týkající se práce s počítačem lektorovi. Posledním úkonem každého seniora na výuce je samotné vypnutí počítače. Potom probíhá poděkování za pozornost ze strany lektora a samotné rozloučením s účastníkem.

Zda účastník přijde na výuku s určitým přáním se něco zvlášť naučit na počítači, snahou lektora je vyhovět, pokud to je možné. Příští výuka začíná opakováním toho, co se senior učil na předešlé hodině. Během výuky si někteří účastníci konkrétní postupy zapisují podrobně do sešitu, nebo mají u sebe učebnice „jak pracovat s počítačem“ určené pro seniory.

1.22.2 Bariéry na straně účastníka - seniora

Vnitřní bariéry při práci se seniorem počítačového kursu:

- Obava z moderní technologie – strach z učení se „nového“,
- Málo zkušeností či zcela žádné zkušenosti,
- Špatná koordinace pohybů – např. při používání PC myši, stisknutí tlačítka na klávesnici,
- Obava seniora při samotné práci s počítačem – „*Co když něco vymažu*“, „*Když zmáčknu toto tlačítko, nerozbije se to?*“ a podobné další obavy.

Vnější bariéry, které mohou vzniknout:

- Mezi vnější bariéry mohou patřit: špatná dostupnost kursu, nedostatek informací o kursu.

1.22.3 Zásady lektora počítačového kursu

Autorka této bakalářské práce se při práci s účastníkem (seniorem) držela především těchto zásad:

- *Individuální přístup k účastníkovi* – v rámci možností a zkušeností každého seniora
- *Vhodná komunikace* – mluvit plynule, pomalu, jasně
- *Partnerský přístup k účastníkovi*
- *Stálé opakování* jednotlivých postupů (např. postup při vložení obrázku či textu do souboru apod.
- *Velká trpělivost*
- *Přiměřenost výuky* – každý z účastníků má různé zkušenosti s PC
- *Důležitá je názornost* – např. jak používat PC myš, jak přesouvat obrázky apod.
- *Jednotlivé postupy vykládat po jednotlivých krocích*
- *Spojování teorie s praxí* – nestačí jen vysvětlit, jak se kopíruje text, ale důležité je ukázat a především si to zkusit.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá především metodikou a celkovou problematikou tykající se lektora v procesu vzdělávání dospělých v ČR. Hlavním cílem práce bylo shromáždit informace o práci lektora v procesu vzdělávání dospělých a také jaký je jeho přínos.

Součástí práce je úvod, teoretická část, praktická část založena na základě zkušeností autorky práce, závěr, přílohy, seznam odborné literatury a jiných zdrojů. Nenastaly obzvláště velké problémy s hledáním a shromažďováním informací v rámci dostupné odborné literatury. Prostřednictvím studia odborné literatury se naskytla možnost seznámit se s různými autory, kteří se zabývají tematikou lektorství. Základním literárním pramenem této práce zejména z hlediska metodiky se stala kniha „*Řízení vzdělávacího procesu*“ (2011) od autora J. Mužíka, kterého autorka bakalářské práce považuje za velmi významného v rámci oboru vzdělávání dospělých, který se zabývá přímo problematikou vzdělávání dospělých. Kniha „*Řízení vzdělávacího procesu*“ je velmi přehledná nejen po stránce textové, obsahuje různé tabulky vztahující se k tématu, jsou zde uvedeny příklady a zkušenosti z praxe apod. Důležitým literárním pramenem pro tuto práci se též stala kniha od Kotrby a Laciny „*Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*“ (2007). Autorka práce se snažila využívat při zpracování práce Pedagogický slovník od Průchy, Walterové, Mareše. Naopak kniha „*Vzdělávání dospělých*“ (2010) byla obtížnější pro autorku této práce z hlediska složitého výkladu a myšlenek autora knihy.

Snahou autorky bakalářské práce bylo poukázat nejen na veškeré metody práce, kompetence, principy, zásady lektora. V první kapitole jsou vysvětleny tyto pojmy: andragogika, vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání, rozdíl mezi radikálním a liberálním vzděláváním. Zejména pojem andragogika je pro většinu lidí neznámým termínem, což je zajímavé.

Druhá kapitola se zabývá základními činiteli didaktického procesu, kde jsou vysvětleny základní pojmy: cíl, obsah (učivo), lektor. V této kapitole se autorka

zabývá didaktickými principy. Uvádí se rozdíl mezi didaktickou redukcí a rekonstrukcí. Zajímavý je současný postoj k didaktickým principům, kdy řada lektorů v praxi považuje didaktické principy za tzv. mrtvou literu didaktické teorie, jak uvádí autor J. Mužík. V kapitole se uvádí, že složkami didaktického procesu mohou být didaktické cíle, potřeby, didaktické prostředky, vzdělávací program a jiné.

Další podkapitola se zabývá didaktickými formami. Autorka práce se snažila popsat tyto formy dle různých hledisek (např. dle prostředí vyučování; dle časového hlediska; dle stavu systémů, ve kterých probíhá vzdělávání apod.). Jsou zde uvedeny různé formy vzdělávání: přímá forma - prezenční. Tato forma představuje frontální monologickou výuku, kde převládají monologické metody. Součástí této formy je sdružené přednášení, které probíhá především na vysokých školách jako tzv. přednáškové bloky. Další forma, která je uvedena v této kapitole, je forma distančního vzdělávání, kde se autorka seznámila s termínem multimediální kurz, který představuje kombinaci textového výkladu s animacemi, grafikou, videem, zvukem. Do formy distančního vzdělávání patří E-learning. Kapitola se zabývá výhodami a nevýhodami různých metod. Forma kombinovaného studia zahrnuje sebevzdělávání, ale také i E-learning.

Jedna z hlavních kapitol číslo 3, se zabývá aktivizačními metodami, kde je vysvětlen pojem aktivita. Kapitola obsahuje členění a různé druhy aktivizačních metod, jejich výhody a nevýhody. Tyto metody jsou vysvětleny a popisovány např. v rámci problémového vyučování, případové studie nebo skupinového či individuálního řešení problému. Při studování odborné literatury nacházela autorka práce metody, se kterými se nikdy předtím v praxi nesetkala: Metoda černé skříňky; Hobo metoda, Phillips 66; Heuristické metody a další méně známe metody. Tato kapitola poukazuje na známou metodu tzv. Brainstorming a Brainwriting. Kapitola je členěna na základní metody: diskusní metody, do kterých patří – přednáška s diskusí; již zmíněný Brainstorming a Brainwriting; Metoda 635; řízená diskuse; skupinové řešení problémů; panelová diskuse; řetězová diskuse; beseda a rozhovor; Gordonova metoda; Phillips 66; Otevřený diskusní prostor; a Hobo metoda výše uvedená. Dalšími základními metodami

jsou inscenační metody. Inscenační metody zahrnují: strukturní a nestrukturní inscenace; Mnohostranné hraní rolí. Základní skupinou aktivizačních metod, které jsou popsány v této práci, jsou tzv. Situační metody zahrnující rozborové metody; bibliografické metody; metody konfliktních situací; metody incidentu. Poslední základní skupinou metod, která je v kapitole uvedena se nazývá Speciální metody, do nichž patří: Balík došlé pošty; cvičení ve vnímavosti; Icebreakers a hry, které slouží k uvolnění atmosféry či prolomení psychických bariér mezi lektorem, studentem. Autorka práce pohlíží na metody z hlediska orientace na účastníka a z pohledu na lektora.

Mezi základní didaktické metody v rámci vzdělávání dospělých patří tzv. metoda workshopu, která má různé formy, způsoby provedení. Tato podkapitola popisuje zásady, příklady; znaky workshopu a jednotlivé fáze metody. Zajímavý je nástroj moderace a hlavní prvky moderační kompetence v rámci workshopu, které jsou pro tuto metodu nezbytné. V kapitole je také popsána jedna z kartičkové metody workshopu. Poslední podkapitolou didaktických metod z hlediska vzdělávání dospělých je koučování, kde hlavním cílem je změna chování a jednání člověka. Autorka se zde seznámila s novým pojmem – tzv. life-konučink, kdy kouč facilituje, napomáhá koučovanému propojovat dovednosti a znalosti ale i mimopracovní a pracovní aktivity. V souvislosti s tímto tématem je v této práci vysvětlen systematický přístup koučování; typologie koučování; konzultace a koučování; styly či role koučovacího procesu. Metoda koučování je v poslední době častou využívanou metodou. Autorce této práce se podařilo získat nejen informace týkající se zásad nebo postupů koučovacího rozhovoru, ale i významy pojmů direktivního a nedirektivního koučování.

Kapitola číslo čtyři, se zaměřuje pouze na lektora; jeho osobnost a jeho vzdělávání. Jsou zde vysvětleny typy lektorů, jejich charakteristiky či kompetence. Mezi typy lektorů z obecného hlediska lze zařadit: konzultant, kouč, mentor, moderátor, tutor, instruktor, instruktor on-line výuky. V rámci České republiky se dělí profese lektora do čtyř základních skupin: lektoři podnikatelé (osoby samostatně výdělečně činné); lektoři zaměstnanci; lektoři jako dobrovolníci v neziskové sféře; manažeři a specialisté jako lektoři. Důležitou

podkapitolou kapitoly čísla čtyři jsou kompetence lektorů. V této práci jsou popsány tři základní kompetence a následně i obecné kompetence lektora, které jsou v rámci vzdělávání dospělých nezbytné. Nesmí se zapomenout na to, že v České republice nejsou zákonné předpisy, které by jasně stanovily kvalifikační požadavky lektora v zájmové, profesní či jiné oblasti.

Kapitola lektora představuje druhy pedagogických znalostí z hlediska formy deklarativní a procedurální znalosti; explicitní, implicitní, tacitní znalosti; sociokulturní, metakognitivní, obsahové znalosti. V rámci této kapitoly jsou také uvedeny jednotlivé lektorské pozice, které jsou obsaženy v tzv. kartotéce typových pozic, která je součástí integrovaného systému typových pozic. Kartotéka typových pozic poskytuje popis konkrétních pozic, pracovních činností; informace o charakteru a předmětu práce; o průměrném výdělků regionálního členění. V této kartotéce je například uvedena profese lektora, která je rozdělena do tří kategorií, se kterými se zabývá tato bakalářská práce. Tyto tři kategorie představují lektora; odborného lektora a lektora jako specialistu. Jsou zde uvedeny jejich další možné názvy a krátká charakteristika. Problémem kvalifikace či kompetence lektora vychází z toho, že je těžké pro něj stanovit kvalifikační požadavky. S tímto tvrzením souhlasí autorka práce.

Kapitola lektora obsahuje podkapitolu týkající se také didaktických pomůcek lektora. Každý lektor by měl používat didaktické pomůcky, které jsou velmi důležité, protože jednotlivé výzkumy dokazují, že informace vstupují do našeho mozku 87% očima, 9% ušima. Z toho vyplývá, že didaktické jsou nezastupitelné během vyučování či přednášky. Používání didaktických pomůcek vede ke konceptualizaci. Bakalářská práce popisuje především vizuální pomůcky, které upoutávají pozornost, vzbuzují zájem a hlavně přinášejí změnu a bez pozornosti studentů či účastníků nelze dobře přednášet. Mezi základní vizuální pomůcky patří: zpětný projektor, tabule, modely, různé tabulky a vývěsky; video/DVD; diaprojektor; rozmnožovací materiály, které šetří čas lektorovi, ale i účastníkům. Jednotlivé pomůcky mají určité zásady, výhody a nevýhody. Další didaktické pomůcky, které může lektor použít: powerpointové prezentace, počítač, magnetofon, interaktivní videa, zvukové nahrávky atd.

Poslední podkapitola této kapitoly tj. lektor - obsahuje systémy vzdělávání lektorů, kde je hlavním cílem zajistit odpovídající kvalitu výkonu. Bakalářská práce uvádí tyto konkrétní příklady certifikace: Asociace institucí pro vzdělávání dospělých; Asociace trenérů a konzultantů managementu; Certifikace EMPRETEC (Svaz průmyslu a obchodu ČR); Certifikace lektorů neziskové sféry. Autorka popisuje systém přípravy a certifikace lektorů (AIVD) a systém certifikace a přípravy lektorů (ATKM); certifikace lektorů (AISIS). Zajímavé je, že program pro trenéry managementu se člení do pěti samostatných modulů. Součástí podkapitoly je také popis evaluace jako programu, kde součástí tohoto systému je část trenérská a konzultační.

Poslední kapitola číslo pět je zaměřena na roli lektora v počítačovém kursu. Tato kapitola představuje praktickou část, kterou autorka práce pojala z teoretického hlediska. Důvodem jsou získané zkušenosti z dlouhodobé odborné praxe se seniory, kterou autorka absolvovala během posledního roku studia na vyšší odborné škole v Domově s pečovatelskou službou (dále jen DPS) ve Staré Boleslavi.

Během této praxe bylo možné získat různé zkušenosti, dovednosti a znalosti týkající se práce se seniory, nejen v oblasti sociální, ale i vzdělávání. Většina seniorů nejen z tohoto domova, ale i z blízkého okolí se vzdělává. V tomto DPS autorka bakalářské práce vedla počítačový kurs pro seniory od září 2010 – června 2011. Na začátku docházelo do kursu pouze 4 – 5 účastníků. Během pár měsíců se počet rozrostl na 15 klientů. Tento počítačový kurs probíhá v DPS dodnes jako jedna z volnočasových aktivit.

Kapitola popisuje a vysvětluje jednotlivé bariéry, které se vyskytují na straně seniora z počítačového kursu; jakým způsobem probíhá výuková hodina počítačového kursu; jaké znalosti a dovednosti lze získat prostřednictvím tohoto kursu. Autorka také uvádí základní zásady, kterých se při práci se seniory držela v rámci počítačového kursu. Součástí této kapitoly je také popis počítačové soustavy; co znamená hardware a software. Jsou zde popisy jednotlivých hardware zařízení, se kterými se senioři setkávají, používají v tomto kursu. Například je zde popsána počítačová skříň; monitor počítače; tiskárna, skener,

počítačová myš, CD a DVD mechanika, ale i klávesnice a její funkce (které jsou důležité zejména pro seniory, když se učí počítač používat). Autorka práce také nezapomněla uvést software, jehož součástí je MS Word a MS Excel jako základní programy, se kterými se senioři setkávají během kursu. Největší zájem měli senioři o internet. I zde autorka práce popisuje, jak se k internetu připojuje; historii internetu a její celkové shrnutí; jaké jsou základní služby internetu (WWW systém webových stránek, E-mail a další aplikace), ale také sociální sítě (Facebook, MySpace, Google+, Twitter), o které se senioři také zajímají.

Z hlediska osobnosti lektora se dostávají u studentů do popředí tzv. *šoumeni*. Na tento problém poukazuje i autorka v bakalářské práci, kdy celková odbornost a přístup lektora ke studentům jsou až na posledních místech z pohledu „dnešních studentů“. Z toho vyplývá, že pro studenty je důležitější charisma a první dojem. Lektor by si měl naopak uvědomovat, že každý účastník ve vzdělávání dospělých se individuálně ocitá v jiné situaci, než je to u studentů středních škol. Učení a vzdělávání účastníků je proto ovlivněno mnoha faktory (rodina, práce, škola a jiné závazky).

Autorka používá termíny nejen lektor a účastníci, ale i pojmy jako je učitel, žák, student. Používání je záměrné. Odborná literatura, která byla použita pro vyhotovení této práce, se zabývá i vzděláváním studentů například na SŠ, VOŠ, VŠ. Z toho vyplývá, že bakalářská práce může sloužit jako pro srovnání práce lektora v procesu vzdělávání dospělých a samotného učitele či profesora například na VOŠ.

Bakalářská práce může pomoci orientovat se všem lektorům, profesorům, studentům, účastníkům vzdělávacího procesu, kteří se zabývají vzděláváním dospělých nebo těm, kteří studují obor související s tématem této práce.

Autorka věří, že tato bakalářská práce nejen splnila vytyčené cíle, ale napomáhá také k dalšímu studiu a zamyšlení nad tématem lektora v procesu vzdělávání dospělých z hlediska metod, forem, vzdělávání lektorů i v rámci dalších příbuzných problematik, které souvisí s tímto tématem.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

MONOGRAFIE:

BENEŠ, M. *Andragogika. Teoretické základy*. 2. vyd. Praha : Eurolex Bohemia, 2003, 216 s. ISBN 80-86432-23-8.

GROHOVÁ, E. *Vzdělávání seniorů v ČR*. Sociální práce. Čelákovice, 2011. Absolventská práce. VOŠ a Střední zdravotnická škola MILLS. Obor Sociální práce. Vedoucí absolventské práce Jarmila Viplaková.

KOTRBA, T., LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno : Společnost pro odbornou literaturu, 2007. 188 s. ISBN 978-80-87029-12-1.

MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika*. Praha : Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011, 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Praha : Portál, 2008. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých. Průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. Praha : Grada, 2010, 320 s. IBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha : Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995, 293 s. ISBN 80-7178-029-4.

ŠERÁK, M. *Zájemové vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009, 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha : ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

ALL SERVICE. Počítačová soustava. Zrychlení počítače. [online]. ©2009 [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://pocitace-zrychleni.cz/index.php>.

KLÁVESNICE. Klávesnice k notebooku, k PC, klávesové zkratky. [online]. ©2008 [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://www.klavesnice.com/>.

KLÁVESNICE. Klávesnice k notebooku, k PC, klávesové zkratky. [online]. ©2008 [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: <http://www.klavesnice.com/popis-klavesnice/>.

MACHYTKA, J., VYSKOČILOVÁ, Š. Senioři komunikují. Výuka práce s počítačem. Centrum dalšího vzdělávání. Technická univerzita v Liberci. [online]. [cit. 2012-3-10]. Dostupné na WWW: http://www.cdv.tul.cz/file.php/1/Texty/seniori_komunikuji.pdf.

WIKIPEDIE. Internet. [online]. 2012 [cit. 2012-3-25]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Internet>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

OBRÁZEK 1: POČÍTAČOVÁ SOUSTAVA

OBRÁZEK 2: HARDWARE - SKŘÍŇ

OBRÁZEK 3: HARDWARE - MONITOR

OBRÁZEK 4: PC KLÁVESNICE

OBRÁZEK 5: HARDWARE - TISKÁRNA

Seznam tabulek

TABULKA 1: PŘEHLED HLAVNÍCH RYSŮ VÝUKY

TABULKA 2: METODY VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA 3: PŘÍKLAD NESTRUKTURNÍ INSCENACE

TABULKA 4: STYLY A ROLE KOUČOVACÍHO PROCESU

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA A – METODY VZDĚLÁVÁNÍ	I
PŘÍLOHA B – PŘEHLED CERTIFIKACE LEKTORŮ ATKM.....	III

PŘÍLOHY

Příloha A – Metody vzdělávání

NA PRACOVIŠTI	MIMO PRACOVIŠTĚ	NA ROZHRANÍ
On the job	Off the job	Mezi pracovištěm a mimo pracoviště
Instruktaž při výkonu práce plnění krátkodobých úkolů	Přednáška získání především teoretických poznatků	Pracovní porady výměna zkušeností, problémy útvaru; pracoviště; organizace a pochopení zejména širších souvislostí
Asistování – jedinec si postupně osvojuje aspekty určitého druhu práce	Semináře - aktivní získávání teoretických poznatků	Samostudium, distanční vzdělávání zaměřené na určitou oblast
Práce na projektu – jedinec zvládne komplexní úkol	Demonstrování názorné vzdělávání pro získání znalostí a dovedností	Počítačové a on-line školící programy individualizované vzdělávání s pomocí interaktivních počítačových programů
Rotace práce rozvoj systémového myšlení a získávání komplexního přehledu	Workshop, případové studie jednotlivé týmy řeší problémy na základě případových studií	Firemní poradenství hledání optimálních řešení reálných problémů v součinnosti poradenskou firmou
Obohacování a rozšiřování pracovních úkolů; zvládnutí více pracovních úkolů v návaznosti na práci	Brainstorming, Brainwriting kreativní hledání alternativních řešení problémů	

<p>Koučink</p> <p>vzdělávání spolupracovníků v rámci jejich vedení; poskytování následné zpětné vazby na jejich výkon</p>	<p>Simulace</p> <p>spočívá v aktivním způsobu řešení dovedností a schopností</p>	
<p>Mentoring</p> <p>účastník se učí od zaměstnance s přirozenou autoritou</p>	<p>Hraní rolí</p> <p>zde probíhá výcvik praktických schopností a dovedností</p>	<p>Action learning</p> <p>skupina zaměstnanců se pravidelně setkává za účelem týmového učení a sdílení znalostí</p>
<p>Counselling</p> <p>tato metoda zajišťuje vzájemné ovlivňování a konzultování mezi zaměstnancem a školitelem</p>	<p>Assessment centre</p> <p>řešení reálných problémů; simulace rozhodovacího procesu a reálných situací</p>	
	<p>Outdoor Training</p> <p>zahrnuje nácvik interpersonálních dovedností na základě principu „škola hrou“</p>	<p>Trainee programs</p> <p>cílené programy, které připravují zaměstnance k převzetí složitých pracovních úkolů</p>

Zdroj: Dvořáková In Mužik, 2010

Příloha B – Přehled certifikace lektorů ATKM

Číslo stupně	Název stupně	Podmínky pro žadatele				Certifikační zkouška
		Praxe v oboru	Ucelený kurz pro trenéry	Písemná práce	Jiné	
4	Lektor - konzultant	ANO	Nejméně 6 dní	4 strany	-	Test znalostí, obhajoba, písemná práce
3	Samostatný trenér	ANO	Nejméně 10 dní	20 stran	Platný certifikát 4. stupně	Test znalostí, obhajoba, písemná práce
2	Vedoucí trenér	ANO	Nejméně 10 dní	30 stran	Platný certifikát 3. stupně	Posouzení splnění certifikačních podmínek odbornou komisí

Zdroj: MUŽÍK, 2011, s. 234

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Eva Grohová, DiS.

Obor: Vzdělávání dospělých

Forma studia: Prezenční studium

Název práce: Lektor v procesu vzdělávání dospělých v ČR

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh: 105

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů české literatury a pramenů: 9

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 1

Počet internetových zdrojů: 5

Vedoucí práce: Prof. PhDr. Karel Kamiš, CSc.