



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Název projektu	Rozvoj vzdělávání na Slezské univerzitě v Opavě
Registrační číslo projektu	CZ.02.2.69/0.0./0.0/16_015/0002400

Androdidaktika a gerontodidaktika

Distanční studijní text

Juraj Kalnický

Opava 2019



**SLEZSKÁ
UNIVERZITA**
FAKULTA VEŘEJNÝCH
POLITIK V OPAVĚ

- Obor:** Pedagogika
- Klíčová slova:** edukant dospělý a senior, učení, vzdělávání, výuka, docilita, kompetence edukantů a edukátorů, vzdělávací cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy, materiální a nemateriální podpůrné prostředky výuky, učební technologie, didaktická efektivnost výuky, zážitkové učení, tvořivost, diagnostika, hospitace, edukační marketing, poradenství a prognózy
- Anotace:** Studijní opora řeší klíčové pojmy a kategoriální aparát androdidaktiky a gerontodidaktiky, její genezi, předmět zkoumání a soudobý stav, konstituování těchto vědních disciplín, jakož i bázové prvky jejich teoretických konstruktů, což jsou cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a podpůrné prostředky didaktické efektivnosti jako materiální i nemateriální pomůcky, didaktická technika a technologie. Zabývá se taktéž souvisejícími prvky uvedeného konstruktů, které přispívají k efektivnosti didaktických procesů u dospělých a seniorských edukantů, počínaje kompetencemi edukantů a edukátorů, efektivností, zážitkovostí a tvořivostí učení, diagnostikou, prognózováním, marketingem, poradenstvím, a v neposlední řadě výzkumem v předmětné sféře.

Autor: **Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.**



Toto dílo podléhá licenci:

Creative Commons Uveďte původ-Zachovejte licenci 4.0

Znění licence dostupné na:

<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	6
1 K VYMEZENÍ KATEGORIÁLNÍHO APARÁTU A GENEZI OD ANDRODIDAKTIKY KE GERONTODIDAKTICE.....	7
1.1 Geneze od androdidaktiky ke gerontodidaktice.....	8
1.2 Klíčové pojmy.....	12
2 PŘEDMĚT ANDRODIDAKTIKY A GERONTODIDAKTIKY	17
2.1 Předmět a metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky	18
2.1 Metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky.....	18
2.2 Klíčové aspekty teorie učení, vzdělávání a výuky.....	19
3 KOMPETENCE OBJEKTŮ A SUBJEKTŮ EDUKACE.....	23
3.1 Kompetence edukantů – dospělých a seniorů – účastníků vzdělávacího procesu ...	24
3.2 Kompetence edukátorů – řídicích subjektů androdidaktického a gerontodidaktického procesu	26
3.3 Identifikace vzdělávacích potřeb u dospělých a seniorů.....	28
4 CÍLE A ETAPY DIDAKTICKÉHO PROCESU U DOSPĚLÝCH A SENIORŮ....	32
5 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ, UČEBNÍ PROJEKTY/PROGRAMY/KURIKULA	38
6 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ	44
6.1 Formy v profesním vzdělávání dospělých a seniorů.....	45
6.1.1 Charakteristika forem – pro profesní oblast edukace	45
6.2 Formy pro neprofesní – volnočasovou a zájmovou oblast edukace dospělých a seniorů.....	49
6.2.1 Charakteristika forem – pro neprofesní oblast edukace.....	50
7 METODY VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH A SENIORŮ.....	54
7.1 Efektivnost výukových metod	55
7.2 Typologizace metod – s důrazem na profesní sféru edukace	57
7.3 Metody pro zájmovou a volnočasovou sféru edukace.....	58
7.4 Charakteristika vybraných výukových metod	59
8 VÝZNAM ZÁŽITKU A HRAVOSTI V UČENÍ DOSPĚLÝCH A SENIORŮ.....	68
8.1 Zážitkovost edukačních metod	69
8.2 Herní aspekty edukačních metod pro každý věk	72
9 ZÁSADY/PRINCIPY EFEKTIVNÍHO PROVEDENÍ EDUKAČNÍ AKTIVITY...	76

9.1 Zásady/principy vzdělávání a výuky dospělých edukantů.....	76
9.2 Zásady/principy vzdělávání a výuky edukantů - seniorů.....	78
10 EFEKTIVNOST A TVOŘIVOST VZDĚLÁVÁNÍ A VÝUKY	81
11 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY EFEKTIVNOSTI DIDAKTICKÉHO PROCESU ..	88
11.1 Kompetence vzdělávací instituce.....	89
11.2 Didaktická technika, technologie a učební pomůcky	91
11.3 Výpočetní technika a videozařízení	91
11.4 Edukační technologie.....	94
11.5 Učebnice – nejefektivnější z pomůcek	95
11.6 Diagnostika, hospitace a hodnocení.....	96
11.7 Marketing.....	99
11.8 Prognózování	101
11.9 Poradenské, konzultační a zprostředkovatelské služby	103
11.10 Outreach.....	107
12 ANDRODIDAKTICKÝ A GERONTODIDAKTICKÝ VÝZKUM.....	109
12.1 Základní charakteristika.....	110
12.2 Členění androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu.....	112
12.3 Metody androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu.....	113
12.4 Techniky androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu	114
SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY	118
LITERATURA	119
PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	127

ÚVODEM

Zaměření studijní opory Androdidaktika a gerontodidaktika vychází z potřeby nepřetržitého zkvalitňování teorie a praxe didaktického procesu dospělých a seniorů, zjišťování, posuzování, měření a stanovování didaktických prvků, které ovlivňují jeho kvalitu a finální efekt. Osnova studijní opory vychází z konceptu kombinovaného studia Edukační péče o seniory, který odráží i výstupy terénního výzkumu (2017 – 2018)¹ a opírá se i o literární explorační z prací popředních odborníků v předmětné sféře, jakož i o letité praktické zkušenosti autora v této oblasti. V souladu s novým paradigmatem učení – potírání bezmyslenkovitého memorování a naopak vedení studenta k analýze a selekci informací, se snaží studijní opora orientovat jej na hledání podstaty v textu, na hlavní myšlenky, na jejich výstižné formulace, a to zejména tím, že po prostudování výkladové části každé lekce vyžaduje od něj participaci ve formě stručného shrnutí učiva.

Co se týče minimálních předchozích požadavků, co před tím musí student umět - na to je stručná odpověď – jsou to znalosti ze základů pedagogiky a andragogiky, jakož i z obecné gerontagogiky.

Student pracuje s textem opory jako se základním rámcovým konceptem učiva, které si systematicky doplňuje o poznatky z přednášek, jakož i o poznatky získané samostudiem z povinné a doporučené literatury.

Co se týče využití použitých distančních prvků v textu, toto je podrobně vysvětleno v závěru po každé jednotlivé lekci, kde jsou uloženy studentům úkoly, co má promyslet, co má vyhledat, co má doplnit, co má zpracovat, a do jakého termínu to má odeslat svému vyučujícímu prostřednictvím LMS kurzu. V rámci této interakce získá student další informace, které mu budou nápomocny ke zdárnému zvládnutí a absolvování kurzu.

Některá témata, která jsou detailněji rozebírána v jiných učebních textech samostatných předmětů, tato opora z důvodu vyhnutí se duplicitě neobsahuje.

autor

¹ Publikované v cit. monografii KALNICKÝ (2018).

RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNIÍ OPORY

Obsah studijní opory Androdidaktika a gerontodidaktika, která je určena studentům kombinovaného studia, řeší klíčové pojmy a kategoriální aparát androdidaktiky a gerontodidaktiky, její genezi, předmět zkoumání a soudobý stav, konstituování těchto vědních disciplín, jakož i bázové prvky jejich teoretických konstruktů, což jsou cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a podpůrné prostředky didaktické efektivnosti jako materiální i nemateriální pomůcky, didaktická technika a technologie. Zabývá se taktéž souvisejícími prvky uvedeného konstruktů, které přispívají k vyšší efektivnosti didaktických procesů u dospělých a seniorských edukantů, počínaje kompetencemi edukantů a edukátorů, determinanty efektivnosti, zážitkovostí a tvořivostí učení, diagnostikou, prognózováním, marketingem, poradenstvím a výzkumem v předmětné sféře.

1 K VYMEZENÍ KATEGORIÁLNÍHO APARÁTU A GENEZI OD ANDRODIDAKTIKY KE GERONTODIDAKTICE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



První kapitola obeznámuje s genezí vědní disciplíny gerontodidaktiky, konkrétně dokumentovanou na teoretických pracích odborníků – didaktiků, zaznamenávající kvalitativní posun od androdidaktiky ke gerontodidaktice, který tkví zejména v nových poznatcích o edukantovi – seniorovi; ve druhé části přináší také charakteristiku základních pojmů, které se v rámci androdidaktiky a gerontodidaktiky a ve společenské praxi frekventovaně uplatňují.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit historické a kauzální souvislosti konceptu androdidaktiky a gerontodidaktiky, zejména genezi kvalitativního posunu teoretického záběru zkoumání od androdidaktiky ke gerontodidaktice, dokumentované na teoretických pramenech;
- vysvětlit a využívat klíčový pojmový aparát androdidaktiky a gerontodidaktiky v souvislosti s genezí a soudobým stavem konstituování a dotváření konstruktů gerontodidaktiky jako vědní a aplikační disciplíny;
- reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



didaktika, obecná didaktika, androdidaktika, gerontodidaktika, edukant, edukátor, teorie výuky a vzdělávání dospělých a seniorů, učení, edukace, vzdělání, vyučování, vědomosti, schopnosti, inteligence, učební plán, učební osnova, kurikulum, interiorizace, cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a prostředky vzdělávání a výuky, včetně sebevzdělávání, nadání, vlohy, talent, kompetence, klíčové kompetence



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků první kapitoly na 60 až 70 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

1.1 Geneze od androdidaktiky ke gerontodidaktice

Názory na *didaktiku* v obecné rovině se v různých odborných pracích liší. Je vhodné připomenout, že v některých zemích se tato kategorie nevyskytuje vůbec. Znají přitom ale např. *instructional technology*, nebo *theory of curriculum and instruction* apod.²

Také se vedou diskuse, co je podstatou didaktiky, které klíčové prvky zkoumá a zkoumat má či nemá. Analýzu těchto otázek vykonal ve svém *Přehledu pedagogiky* J. Průcha,³ který uvádí např. vymezení didaktiky Kaisera a Kaiserové (z *Učebnice pedagogiky* z 1993) jen jako „*transformaci obsahů na vyučovací předměty uskutečňované dle jistých principů...*“⁴ Dále konstatuje, že J. Skalková v *Obecné didaktice* již didaktiku vymezuje komplexněji a zahrnuje do ní kromě obsahů i proces interakce učitele a žáků pro osvojení si obsahu vyučováním a učením.⁵ Pak uvádí i pojetí didaktiky J. Maňákem (z *Nárysu didaktiky* z r. 1994) jako teorii vzdělávání, přičemž tato „*zahrnuje všechny jevy a procesy týkající se záměrné myšlenkové a motorické kultivace člověka, a to ve všech formách a stádiích jeho vývoje.*“⁶

Zákonitě se vnučuje otázka: co má na mysli? Jsou to snad prvky, které v rozšířeném diapazonu rozebírají jako „faktory výuky“ Z. Kalhous s O. Obstem, nebo je to pojetí L. Zormanové v její *Obecné didaktice*,⁷ která vymezuje jako klíčové stavební pilíře didaktiky cíle, obsah, formy, metody, prostředky, principy a diagnostiku? Další otázkou je, zda a co je z uvedených školních a obecných konceptů možní aplikovat do konceptů androdidaktického a gerontodidaktického? Rozhodně by to měla být pojetí, která splňují komplexnost záběru klíčových prvků ve smyslu vymezení J. Maňáka, jako je např. již zmíněná práce L. Zormanové, ze které je možné převzít její klíčové pilíře didaktiky. Dále se nabízí otázka,

² Viz c. d. KALHOUST – OBST a kol. (2002), s. 30.

³ Viz c. d. PRŮCHA (2000), s. 101-103.

⁴ Tamtéž, s. 103.

⁵ Viz c. d. SKALKOVÁ (2007), s. 14-15.

⁶ Viz c. d. PRŮCHA (2000), s. 102.

⁷ Viz c. d. ZORMANOVÁ (2014).

jak se tento stav odráží v dnešním vědeckém poznání a čím může obohatit koncept gerontodidaktiky?

Než se pokusíme zodpovědět tyto otázky, připomeňme několik faktů. První práce, která v naší provenienci upozornila na potřebu zabývat se učením, či vzděláváním seniorů byla publikace Emila Livečky *Úvod do gerontopedagogiky* z r. 1979. Pravdou zůstává, že poněkud předešla dobu, protože jaksi „zapadla do relativního zapomenutí“; praxe tehdejší společnosti aktivity typu edukace seniorů neprováděla a dalo by se říct, že tehdy ani nepotřebovala, a to i vzhledem k počtu seniorů v rámci populace.

Koncem 20. století se však situace začala zásadně měnit a předmětná oblast se hlásí o zvýšenou pozornost zejména rostoucím počtem seniorů a souvisejícím prodloužením jejich věku dožití. Nastupují i prognózy mluvící o stoupajícím trendu v této sféře, zejména v ekonomicky rozvinutých zemích světa, kam ČR nesporně patří. Takže v 21. století je již praxe i teorie vzdělávání seniorů nepopíratelnou součástí světa edukace, předmětem zájmu vlád, vědecké komunity i narůstajícího počtu „gerontagogů“, tedy vzdělavatelů,⁸ vzdělávacích institucí, ale i teoretiků – „gerontodidaktiků“, kteří stavějí své koncepty pochopitelně na báze androdidaktiky. Co se týče prvních prací z androdidaktiky - tedy teorie vzdělávání a výuky dospělých, zde zaznamenáváme tři, které nesou předznačený obsah i v názvu, a to *Nárys didaktiky dospělých* V. Bočkové, N. Novákové a M. Řeháka z r. 1989,⁹ pak *Progressívnu andragogiku – Androdidaktiku* J. Kalnického z r. 1994¹⁰ a *Andragogickou didaktiku* J. Mužíka z r. 1998.¹¹ Srovnáním lze zjistit, že všechny tři řeší téměř identické otázky,¹² i když v trochu odlišných bázových (prameny + zkušenosti autorů) ukotveních.

Pravděpodobně nejnovější androdidaktikou je publikace L. Zormanové *Didaktika dospělých* z r. 2017, která dle nás tyto zmíněné klíčové neboli „stavební“ didaktické kameny či složky obsahuje všechny. Přesto, že evidujeme fakt, že gerontodidaktika staví na androdidaktice, je otázkou, zda všechny aspekty z androdidaktiky jsou vhodné a aplikovatelné i pro koncept gerontodidaktiky.

⁸ Na Fakultě veřejných politik Slezské univerzity v Opavě v r. 2016 začalo (po splnění akreditačních procedur) vůbec v ČR první studium oboru *Edukační péče pro seniory*.

⁹ Vydala Univerzita Palackého v Olomouci jako učební text pro své studenty; práce staví převážně na československých didaktických tradicích, zformovaných v obecné a školské didaktice.

¹⁰ Vydalo v Bratislavě Národní osvětové centrum; práce staví rovněž na československých didaktických tradicích, jakož i na západních autoritách, např. Knowless, Allport, Bloom, Bode, Tough a dal.

¹¹ Vydala v Praze Kodex Bohemia; práce staví na československých didaktických tradicích, jakož i na západních autoritách, jako např. Werder, Kaiser, Siebert a dal.

¹² S výjimkou Mužíkovy práce (je nejrozsáhlejší - má 272 s.; první dvě zmíněné knihy mají 80 s.), která nezařazuje mezi didaktické „stavební kameny“ složku obsahovou.

„Novější“ gerontodidaktické prvky se po díle E. Livečku v ČR a SR objevují v pracích R. Čornaničové (ed.) *Obohacovanie života starších ľudí edukatívnymi aktivitami* (1993) a A. Petřkové *Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých* (1994).

I když tyto práce autorek nenesou ve svém názvu „gerontodidaktiku“, některými aspekty teorie vzdělávání seniorů se zabývají natolik kompetentně, že se staly vděčnou bází podnětů pro pozdější práce autorek, ale i jiných autorů, které již název gerontodidaktika obsahují. Tak to je s následujícími gerontagogickými pracemi R. Čornaničové *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku* (1998), i společnou publikací A. Petřkové a R. Čornaničové *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů* (2004), následuje Mühlpachrova *Gerontopedagogika* (2004), *Vplyv edukácie na kvalitu života seniorov* (2013) od Határa a kol., *Nové trendy ve vzdělávání seniorů* (2014) od Krystoně, Šeráka a Tomczyka, *Gerontagogika* Benešové (2014), Kalnického *Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů (relační a kauzální analýza geneze)* z r. 2014 a v neposlední řadě i *Gerontagogika* J. Vetešky z r. 2017.

A dostáváme se k první, a dodnes zřejmě u nás jediné, gerontodidaktice (alespoň podle názvu), kterou je monografie N. Špatenkové a L. Smékalové *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika* z r. 2015.

Kromě samotné monografie zaujala vědeckou veřejnost i recenze na ni od J. Kalendy. V ní recenzent vytýká autorkám, že gerontodidaktická část monografie je orientována převážně prakticky a jen popisuje metody, prostředky a zásady bez podpory vlastního výzkumu a „...jediným svorníkem mezi geragogikou jako oborem o výchově ve stáří a ke stáří a gerontodidaktikou jako disciplínou, která se zabývá edukačními specifiky seniorů, se však stává jen název publikace, což je poněkud málo.“¹³

Podle nás má monografie, jak stručně zmiňuje i recenzent, své přednosti, jako např. integrální zaměření obsahu a propojení teorie a praxe apod., a tak říkáme: díky za monografii i za recenzi. Výroky v recenzi totiž nemožno chápat jen ve vztahu ke zmíněné monografii, ale podle nás mají metodologický význam pro tvorbu nových monografií obecně, hlavně v tom, že kriticky upozorňují na jisté tendence a praxi většiny autorů – tvořit své koncepty jen na bázi studia dostupných pramenů (tedy jde jen o literární výzkumnou metodu) bez toho, aby provedli vlastní terénní výzkum a tím obohatili poznání o nové aspekty, resp. potvrdili, či vyvrátili aspekty „přepisující se z knihy do knihy“.

¹³ Viz c. d. KALENDA, J. (2015), s. 94 - 96.

Na základě analýzy soudobých odborných pramenů totiž můžeme zjistit, že významná většina prací zabývající se edukací dospělých a seniorů (i ty, které se výslovně nevydávají za didaktiky) se zaměřuje převážně jen na výukové metody a principy a staví své koncepty na „dopracovávání“ předchozích publikací z této oblasti na bázi literární výzkumné metody, doplněné o myšlenkové dedukce zpracovávající praktické zkušenosti. V tomto smyslu vzbudila v poslední době zvláštní pozornost v ostatním čase velice objemná publikace (604 s.) R. Čapka *Moderní didaktika*.¹⁴ Kritikové se ptají autora: je moderní nezabývat se v didaktice cíli, obsahem, či formami a didaktiku pojmout jen jako *Lexikon výukových a hodnotících metod*, což je podtitul publikace? Na tuto publikaci, která, jak pokračují kritikové, vyhlíží jako „napsaná z hlavy“, protože autor se moc netrápil citacemi a odkazy na prameny, možno dle nás nahlížet zčásti i pozitivně, protože kromě nevkusných invektiv vůči pracím klasiků české obecné didaktiky přináší objemný seznam a stručný popis množství výukových metod,¹⁵ přičemž některé z nich mohou být inspirativní i pro gerontodidaktiku, zejména z hlediska deklinujících edukačních kompetencí některých seniorů. Autor sice metody představuje jako metody vhodné při výuce dětí a adolescentů, ale zřejmě nedopatřením zapomněl uvést fakt, že většina z „participačních“ metod byla vytvořena v prostředí edukace dospělých, jako např. case study, brainwriting, brainstorming, didaktická hra, role playing, delfská metoda apod.

Náš koncept, vycházející z báze androdidaktické, kreujeme obohacováním o výstupy terénního, ale i literárního výzkumu, následně provádíme prověření vhodnosti obecně didaktických a androdidaktických součástí pro vzdělávání seniorů (včetně sebevzdělávání a výuky) a teoreticky je zdůvodňujeme. Když jsme v rámci pilotáže konzultovali záměr výzkumu s odborníkem z předmětné sféry, dostalo se nám otázky, proč je ve výzkumu jedním z předmětů i androdidaktika, když ta se po obsahové stránce převážně zabývá profesním zaměřením dospělých edukantů a my si klademe za cíl vytvořit koncept pro seniory, kterých se to již netýká. Odpověď zněla, že dle zveřejněné statistiky¹⁶ České správy sociálního zabezpečení (ČSSZ) dál pracuje v ČR 126 tisíc seniorů – důchodců (ve věku nad 65 let) ze zhruba 2,4 miliónu lidí, kteří pobírají „starobní“ důchod¹⁷ - a tedy se jich zákonitě dotýká

¹⁴ C. d. z r. 2015 s dotiskem v r. 2016 a 2017.

¹⁵ V tomto autor zřejmě překonal český rekord.

¹⁶ Viz blíže např. z (online 12. 10. 2018) <https://ekonomika.idnes.cz/v-cesku-pribyva-pracujicich...-/ekonomika.aspx?c...> + z <https://www.e15.cz> > Finexpert > Vyděláváme + z <https://zpravy.aktualne.cz/finance/cesti.../r~7e9eea48655211e7986b0025900fea04/> + z <https://www.novinky.cz/.../460521-pocet-duchodcu-roste-penzi-pobira-zhruba-2-4-m...>

¹⁷ Kromě starobních pobírají lidi i jiné důchody; celkově to bylo ke konci roku 2017 v České republice 2 895 963 lidí.

nadále (kromě gerontadidaktiky) i androdidaktika, jakož i obsahové zaměření edukace na další zvyšování profesní úrovně. Na to často lidé zapomínají, resp. si to běžně neuvědomují.

1.2 Klíčové pojmy

Didaktika (řec. *didaskein* = učit se, vyučovat) – je teorie výuky. Na rozdíl od výchovy, která se předmětně zabývá formativní stránkou kultivace osobnosti edukantů, didaktika je spojována převážně se stránkou informativní, tedy vzdělávací, takže možno v této souvislosti rozšířit definování didaktiky citovaných autorů do formulace, že *didaktika je teorie výuky a vzdělávání, včetně sebevzdělávání*. Jejím předmětem jsou cíle, obsah, formy, metody, principy a prostředky vyučování. Zřejmě první didaktikou na našem území byla *Velká didaktika (Didactica Magna)* od J. A. Komenského (1592 - 1670), který však tento pojem používal pro označení veškeré výchovy a vzdělávání. Dalším vývojem doznal pojem soudobého významu. Modifikací pojmů didaktika je hned několik, například: *obecná didaktika, didaktika mateřské školy, didaktika základní školy, didaktika střední školy* apod. Specifickými problémy se zabývají *didaktiky předmětů, resp. oborové didaktiky (lingvodidaktika, psychodidaktika* apod.).

Androdidaktika – je teorie výuky a vzdělávání dospělých, kde je obsahová stránka převážně zaměřená do profesní sféry, což je pochopitelné, protože většina dospělých je v produktivním věku zaměstnaná a účastní se na pracovišti dalšího profesního vzdělávání za účelem zvyšování svých kompetencí v rámci své kvalifikace (nebo změny – rekvalifikace). **Gerontodidaktika** – je teorie výuky a vzdělávání seniorů, kde je obsahová stránka převážně zaměřená do neprofesní – tzv. zájmové (volnočasové) sféry, což je taktéž pochopitelné, protože většina seniorů (i vzhledem na dosažený věk a odpracované léta) dosáhla tzv. důchodového věku, tedy nepracuje a věnuje se i ve sféře dalšího vzdělávání svým zálibám, koníčkům.

Gerontagogika (i geragogika) – je věda o výchově a vzdělávání starších dospělých v postproduktivním období. Zabývá se dvěma základními typy edukace, a to *edukací seniorů* (např. v Univerzitě třetího věku) a *edukací kmetů* (jde vlastně většinou o re-edukaci, tj. znovuzískání již dříve nabytých schopností, způsobilostí a často i základních návyků).

Didaktický proces – je cílená, obsahově naplněná interakce mezi edukátorem a edukantem za účelem vzdělávání a učení edukantů. Je to též samostatně řízená aktivita vyspělého edukanta.

Vyučování/výuka – je interaktivní aktivita, při níž řídicí činitel – edukátor (lektor, učitel) při uplatnění didaktických principů a v jistých podmínkách zprostředkovává na bázi cílů edukantům (účastníkům, žákům) obsah učiva, přičemž iniciuje, motivuje a usměrňuje jejich učení, aby se u nich dosáhl cílený stav osvojení si soustavy vědomostí, dovedností a návyků. Edukátor vycházejíc ze znalostí stavu docility edukantů volí přiměřené metody (postupy) a další didaktické prostředky výuky. V rámci výuky edukátor i kontroluje a hodnotí průběh a výsledky učení se edukantů.

Učení a edukace (*synonyma* nesoucí v sobě složku výchovnou – formativní + složku vzdělávací – informativní). Soudobá psychologie chápe učení jako **subhumánní proces**, což znamená, že jej neomezuje jenom na člověka, ale aplikuje jej i na jiné živočichy (psi, kočky, prasata, slony, koně atd.). V tomto smyslu znamená nabývání zkušeností a formování vlastností v průběhu fylogeneze a ontogeneze, tedy adaptační přizpůsobování se organizmu podmínkám prostředí. U člověka ale nejde o pasivní přizpůsobivost, protože člověk prostřednictvím dynamického funkcionálního systému aktivně reaguje na své okolí. A tak učení považujeme za osobitý druh lidské činnosti, kterou – ve shodě s J. Linhartem (1972) – charakterizujeme jako činnost, ve které se subjekt v dané situaci pod vlivem vnějších podmínek mění; výsledkem je tedy změna chování. Z pedagogického hlediska jde především o učení v užším smyslu slova, tj. o učení lidského subjektu zacílené na určitý cíl, které se uskutečňuje v různých společenských podmínkách osobitě pro tento cíl.

Učební plán – rámcový učební plán obsahuje seznam tematických bloků; podrobný učební plán obsahuje seznam výukových předmětů.

Učební osnova – rámcová učební osnova obsahuje stručný popis tematických bloků z rámcového učebního plánu; podrobná učební osnova obsahuje popis cíle a obsahu každého výukového předmětu z podrobného učebního plánu.

Kurikulum (z angl. *curriculum*) – pojem se objevil u nás po r. 1989,¹⁸ přináší komplexní pojetí cílů, obsahu, forem, metod, způsobu organizace a hodnocení edukačního procesu, konkrétně tedy kurikulum obsahuje vzdělávací program, projekt – tj. učební plán + učební osnovu + jména edukátorů + rozvrh výuky na dny, místo konání + veškeré další materiálně-technické zabezpečení edukačního procesu.

¹⁸ Viz blíže c. d. PRŮCHA - WALTEROVÁ – MAREŠ (2009), s. 136-137.

Zásady/principy vzdělávání – jsou pravidla pro součinnost edukátora a edukantů, aby výukový proces dosáhl co nejvyšší efektivity a směřoval k naplnění určených cílů. Oba pojmy považujeme z hlediska didaktického významu i uplatnění za synonyma. V literatuře je ale možné se setkat i s názorem,¹⁹ že principy jsou obecné zásady, přičemž zásady obsahují didaktické pravidla, které jsou vlastně pokyny pro správné a účinné vedení didaktického procesu, tedy specifikují a konkretizují didaktické zásady, a jde u nich i o obsah, který v didaktickém procesu zajišťují. Tedy principy jsou dle některých autorů²⁰ méně obecné než zásady, neboť naznačují postup k cíli. Uvedené pojetí rozhodně není v rozporu s naším pojetím, stačí vzít v úvahu možnost rámcové a podrobné (instruktivní) formulace.

Cíle vzdělávání – představují u dospělých edukantů a edukantů – seniorů zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž zmíněná interakce edukátor – edukant + edukanti mezi sebou - směřuje. Jsou formulovány na základě potřeb společnosti a potřeb a zájmů edukantů (resp. i jejich zaměstnavatelů) - na bázi jejich docility, zpředmětněné v obsahu učiva (projekt, program, kurikula) pro zvýšení klíčových kompetencí směrem k jejich dalšímu osobnostnímu rozvoji.²¹

Obsah vzdělávání a výuky – je vlastně učivo, zahrnující oblasti: poznatkovou – *kognitivní*, činnostní – *operační* a hodnotovou – *afektivní*. U dospělých a seniorů nejsou jako u dětí a adolescentů centrální vzdělávací programy (RVP, ŠVP). Tyto tvoří vzdělávací instituce na základě objednávky edukantů, nebo jejich zaměstnavatelů do podoby projektů, kurikul, vzdělávacích plánů a osnov, potažmo rozvrhů výuky. Obsah je zpředmětněn v učebnicích, pracovních sešitech, jakož i na různých nosičích, jako např. filmy, videonahrávky, PC-faily apod.

Formy vzdělávání – jsou *organizačním rámcem výuky a vzdělávacího procesu*. Určují i časovou a prostorovou dimenzi i aktuální zapojení subjektů do ní.

Metody vzdělávání – jsou *postupy – cesty* naplňování vzdělávacích cílů pomocí optimálního zvládnutí obsahu, které se realizují v rámci určitých edukačních forem a za určitých situací a podmínek, včetně sebevzdělávání edukantů.

Sebevzdělávání – je jedním ze způsobů vzdělávání, ve kterém subjekt sám na základě přiměřené motivace vyvíjí aktivitu ve smyslu sebezdokonalování v intelektové oblasti.

¹⁹ Viz např. c. d. KURELOVÁ (2002), s. 268-269.

²⁰ Např. viz i c. d. MAŇÁK (1990), s. 10.

²¹ Viz c. d. ŠVEC (1995), s. 75.

Vědomosti – jsou interiorizované poznatky, které si edukant osvojil z informací, které obdržel od edukátora, nebo z učebnice, nebo jiného zdroje.

S problematikou této opory souvisí i další klíčové pojmy jako *vzdělání, vzdělávání, edukant, edukátor, inteligence, prostředky, kompetence, klíčové kompetence, schopnosti a nadání*. Ty jsme již vysvětlili ve studijní opoře *Základy pedagogiky a andragogiky* a nebudeme je zde duplovat.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu první kapitoly by měl znát historické a kauzální souvislosti konceptu androdidaktiky a gerontodidaktiky, zejména genezi kvalitativního posunu teoretického konceptu zkoumání od androdidaktiky ke gerontodidaktice, dokumentované na teoretických pramenech. Taktéž by měl znát a být schopen vysvětlit a používat klíčový pojmový aparát androdidaktiky a gerontodidaktiky v souvislosti s genezí a soudobým stavem konstituování a dotváření konstruktů gerontodidaktiky jako vědní a aplikační disciplíny.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované první lekce tak, že imaginárnímu příteli vysvětlíte, proč je potřeba rozvíjet gerontodidaktiku, přičemž zvýrazníte kvalitativní prvky odlišující ji od androdidaktiky, ze které se vlastně „zrodila“.



Otázka k zamyšlení

1. Myslíte, že dospělí edukanti a edukanti-senioři mají jiné kompetence, a uměli byste říct v čem, pokud ano, jsou odlišné?



Korespondenční úkol

1. Z dostupných odborných zdrojů vyhledejte další význam/významy pojmů *kurikulum*, *učební plán* a *učební osnova* a vysvětlete rozdíl (pokud najdete) v jejich pojetí ve srovnání s vysvětlením v této kapitole studijní opory.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce prvního týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

2 PŘEDMĚT ANDRODIDAKTIKY A GERONTODIDAKTIKY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Druhá kapitola obeznamuje s předmětem androdidaktiky a gerontodidaktiky, přitom připomíná klíčové aspekty teorie učení.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit předmět androdidaktiky a gerontodidaktiky, opírajíc se o metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky, dokumentované v teoretických pramenech;
 - vysvětlit a používat klíčové aspekty teorie učení, vzdělávání a výuky;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



předmět androdidaktiky a gerontodidaktiky, metodologické základy vzdělávání a učení, klíčové aspekty a teorie učení, učení se u žen a u mužů, kvalifikační a nekvalifikační (volnočasové/zájmové) vzdělávání



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 65 až 75 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

2.1 Předmět a metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky

Předmětem androdidaktiky a gerontodidaktiky je vzdělávací proces, zejména složky, které jej determinují²² a to:

- cíle,
- obsah,
- organizační formy,
- metody,
- materiální prostředky a pomůcky výuky,
- didaktické principy/zásady,
- docilita a kompetence edukanta (účastníka),
- kompetence edukátora (lektora),
- podmínky edukačního procesu a
- výstupy z učení či vzdělávání.

Jednotlivými složkami se budeme zabývat postupně, předem je potřeba vymezit metodologické základy vzdělávání a učení a hlavní aspekty teorie učení.

2.1 Metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky

Co se týče metodologických základů vzdělávání a výuky jako základního nástroje poznávání vůbec staví stejně jako pedagogika i andragogika na obecné teorii systémů (tvůrce Ludvik von Bertalanffy - 30. léta 20. století; obohatil ji s přispěním kybernetiky Norbert Wiener a definoval ji v r. 1947 jako vědu o řízení a sdělování v živých organizmech a strojích). Ale to jsme podrobněji rozebrali v opoře Základy pedagogiky a andragogiky, kap. 3.3, proto zde jen stručně připomeneme klíčové aspekty tohoto metodologického ukotvení. Metodologie androdidaktiky a gerontodidaktiky v první řadě akceptuje jisté principy - znaky systému. Podle Bertalanffyho to je:

- plánovitost - jako výchozí zásada všech součástí;
- úplnost – v zapojení všech;
- diferenciaci - na jednotlivé kategorie pracovníků;
- zásadovost – každý se účastní edukace dle jasných srozumitelných pravidel;

²² Odkazujeme se na výstupy vlastních výzkumů publikovaných v c. d. KALNICKÝ (2017a).

- náročnost na management – odpovědnost za rozvoj kvalifikace;
- důslednost - která postihuje sankcemi neplnění pravidel;
- operativnost - jako reakce na měnící se situaci;
- decentralizace - v kompetenci k dalšímu vzdělávání podle stupňů řízení, nebo regionálního hlediska.²³

Bertalanffyho systém hledá i společné zákonitosti živých i společenských systémů a nachází v nich (oproti systémům neživým) zejména tyto přednosti:

- komplexnost
- dynamickou rovnováhu
- zpětné vazby a
- samo-organizaci.

Mezi další základní složky předmětného systému by měly patřit cíle, obsah, formy, metody, prostředky, personální, materiální a ekonomické zabezpečení atd., kterými se budeme postupně zabývat.

2.2 Klíčové aspekty teorie učení, vzdělávání a výuky

Vědecké výzkumy ukazují, že problematika učení překračuje oblast jedné disciplíny. Celostní přístup k teorii učení možno zdůvodnit dle J. Linharta;²⁴ jím stanovené aspekty jsme již rozebrali ve studijní opoře Základy pedagogiky a andragogiky. Zde pouze připomínáme jejich názvy:

- biologický aspekt
- fyziologický aspekt
- psychologický aspekt
- sociologický aspekt
- axiologický aspekt
- kybernetický aspekt
- filosofický aspekt
- logický aspekt
- edukační (pedagogický, andragogický a gerontagogický) aspekt.

²³ Blíže viz c. d. BERTALANFFY (1976).

²⁴ C. d. LINHART (1972), s. 15- 23.

Na bázi uvedených aspektů se vyprofilovalo mnoho samostatných teorií učení,²⁵ z nichž vybíráme dle soudobého edukačního poznání a vědění jako klíčové jen dvě nejrozšířenější teorie učení:

teorie interiorizace – její podstatou je, že jedinec, který je včleněn do výchovně-vzdělávacího procesu, si postupně osvojuje předkládané mu informace. Proces jejich zpracování probíhá v sociální komunikaci podnětového a řečového charakteru na bázi již získaných vědomostí, logické způsobilosti a geneticky daného IQ jedince v etapách: předběžné orientace, analýzy (třídění), výběru (potřebné), zvnitřnění (ztotožnění se) a uplatnění (již vědomosti/dovednosti).

teorie programování - představuje řízené učení v etapách: vymezení cíle, záměru, respektování východiskové báze a možností poznávací činnosti, poznání struktury vědomostí a zručností, které se mají zprostředkovat edukantům, zabezpečení přiměřených prostředků, algoritmizaci činnosti edukantů (určená fakta se naprogramují z hlediska obsahu a postupů učení, respektujíc přitom základní logická, psychologická a didaktická hlediska), zpětně-vazební činnost a případná korekce, resp. regulace činnosti, která nevedla k očekávanému cíli.

Co se týče druhů učení, uvádíme běžně definovaných pět konceptů:

podmiňování – vychází z mechanismu posilování podmíněných reflexů - asociací (Pavlov: klasické podmiňování, Skinner: instrumentální podmiňování), a jeho výsledkem jsou zpevněné dočasné spoje;

senzomotorické učení – prezentuje osvojování pohybových operací, rozličných manuálních zručností a návyků prakticky ve všech druzích činnosti;

verbální učení – podstatou je (mechanické, ale i logické) paměťové osvojování si slovních odpovědí určitého systému (specifickým druhem je *pojmové učení* – napomáhající rozvoji abstraktního myšlení);

učení řešením problémů – podstatou je uplatnění asociace – převzetí způsobu řešení jistého úkolu a jeho uplatnění na úkol jiný;

²⁵ Např. *asocianistická, reflexní, gestaltistická, behavioristická a neobehavioristická, Piagetova...*, ale asi nejznámější členění s podrobnou charakteristikou je to, které představil koncem 20. stol. ve své publikaci Yves Bertrand (1998); jeho klasifikace obsahuje sedm základních teorií (+ desítky odvozených) i s jejich zdroji a hlavními představiteli: *spiritualistické, personalistické, kognitivně-psychologické, technologické, socio-kognitivní, sociální a akademické*.

sociální učení – zahrnuje osvojení forem chování, které se projevují v komunikaci sociálních vztahů. Jde o životní styl nebo jeho prvky, postoje, názory, etické normy, apod.

V praxi i v dnešních edukologických analýzách se více preferují výsledky učení, ohraničené získáním vědomostí, zručností, způsobilostí a návyků, čímž se často učení prakticky ztotožňuje se vzděláváním.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 2. kapitoly by měl znát a být schopen vysvětlit předmět androdidaktiky a gerontodidaktiky, opírajíc se o metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky, dokumentované v teoretických pramenech; rovněž klíčové aspekty teorie učení, vzdělávání a výuky.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované druhé lekce tak, že vysvětlíte svému imaginárnímu spolužákovi zejména předmět androdidaktiky a gerontodidaktiky, opírajíc se o metodologické základy androdidaktiky a gerontodidaktiky, přičemž budete uvádět i odborné prameny, kde je možné se o těchto otázkách poučit.



Otázka k zamyšlení

1. Myslíte si, že znalost klíčových aspektů teorie učení, vzdělávání a výuky je důležitá a k čemu?



Korespondenční úkol

1. Popište rozdíl (podstatu, poslání, klady a zápory) v pojetí teorií učení interiorizace a programování.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce druhého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

3 KOMPETENCE OBJEKTŮ A SUBJEKTŮ EDUKACE

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Cílem kapitoly je obeznámit se s hlavními subjekty a objekty didaktického procesu u dospělých a seniorů a jejich klíčovými osobnostními i profesními kompetencemi a potřebami.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit osobnostní kompetence dospělých a seniorských edukantů i jejich docilitu, jako (převážně) řízených subjektů didaktického procesu, jakož i profesní, osobnostní a andro/gerontodidaktické kompetence edukátorů – řídicích subjektů didaktického procesu;
 - vysvětlit možnosti a metody zjišťování, identifikace a využívání vzdělávacích potřeb dospělých a seniorských edukantů;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



kompetence, klíčové kompetence, řízený objekt/subjekt edukace - edukant, řídicí subjekt edukace – edukátor, kompetence dospělých edukantů, kompetence seniorů, kompetence edukátorů dospělých a seniorů, vzdělávací potřeby, identifikace vzdělávacích potřeb



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 50 až 60 minut.

3.1 Kompetence edukantů – dospělých a seniorů – účastníků vzdělávacího procesu

Samotní dospělí edukanti a edukanti – senioři jako subjekty i objekty procesu vzdělávání a učení mají prioritní postavení v didaktickém procesu. Na druhém místě jsou to edukátoři, kteří tyto procesy vzdělávání a učení řídí. Až pak následují další prvky, o kterých bude řeč postupně.

Dospělí edukanti – jsou lidé v produktivním věku (18 – cca 62 let) s občanskými, profesními i edukačními zkušenostmi, absolventi středního všeobecného či odborného vzdělávání, ale i vysokoškolského vzdělávání v různých vědních oborech s kratší či delší pracovní praxí na trhu práce, s jistým sociálním statutem, kteří mají převážně vybudované i rodinné zázemí, přičemž dosáhli odpovídajícího osobnostního stádia vývoje v životní etapě (dle vývojové psychologie) v oblasti somatické, psychické a sociální.

Do dalšího vzdělávání vstupují s jistými očekáváními a jejich motivace pramení převážně z ambicí zdokonalování se v profesní sféře (rekvalifikace při ztrátě zaměstnání, či změně, nebo jen zvyšování kvalifikace na pobídku zaměstnavatele, potažmo z vlastního rozhodnutí), anebo si plní zájmové ambice v edukačních formách zaměřených na volnočasové nekvalifikační aktivity.

Jako edukanty je možno rámcově – na základě kvalifikace a pracovního zařazení – rozdělit do klasických skupin:

- D – dělníci, dále členění dle výkonnostních tříd;
- THP – technickohospodářští pracovníci, členící se ještě na:
 - liniové - specialisté
 - štábní – administrativa;
- M – manažeři - členící se dále na:
 - vysoké úrovně (*top*) - generalisté
 - střední (*middle*) – ředitelé podniků, závodů, různých institucí apod.
 - nízké (*low*) – vedoucí dílny, mistři, vedoucí oborů, oddělení apod.²⁶

Do edukačních realizačních forem jsou jako potenciální edukanti vybíráni obyčejně tak, aby tvořili homogenní studijní skupiny – tedy podle výše uvedeného zařazení.

²⁶ Viz blíže c. d. KOUBEK (2017).

Konkrétní výběr edukantů zabezpečuje v úzké součinnosti s přímým nadřízeným pracovníkům, personální útvar, někdy ale i externí „dodavatel“, např. *assessment centre* – obyčejně na bázi diagnostického programu (báze zjišťování potřeb a docility edukantů), o kterém se zmíníme v další části.

Seniorští edukanti - jsou lidé v postproduktivním věku (nad 60 let) a až výjimky nepracují, pobírají důchod, nebo žijí z jiných benefitů. Převážně žijí v domácnosti buď sami, nebo se svým životním partnerem, mají dospělé děti i vnoučata. Osobnostní stádia vývoje v této životní etapě u nich více či méně deklinují.

Do dalšího vzdělávání vstupují s jinými očekáváními, protože jejich motivace pramení většinou z vlastních ambicí převážně nekvalifikační povahy - v edukačních formách zaměřených na volnočasové a zájmové aktivity. Výjimku tvoří ti z nich, kteří se rozhodli dále pracovat i po dovršení věku, kdy mají nárok na penzi, a tak se někteří z nich dostávají z didaktického hlediska na úroveň dospělých edukantů, kteří si zvyšují, rozšiřují či mění profesní kvalifikaci.

V citovaných, ale i dalších pramenech se nejčastěji uvádějí u obou skupin edukantů následující kompetence, které jsou potřebné pro další vzdělávání (protože jsou pojímány jednak jako součástí cílů a jednak jako dosažené složky struktury osobnosti):

a) kompetence obecné – osobnostní:

- široký životní rozhled
- motivace
- docilita
- citlivost percepce
- smysl pro mravnost
- optimistické nazírání
- takt a nadhled
- odolnost vůči stresu
- rozhodnost
- smysl pro spravedlnost
- tvořivost
- flexibilita
- komunikativnost a percepce (vyjadřování a projev)
- sebeřízení a sebekontrola (včetně autodiagnostiky a sebehodnocení)
- připravenost na změny s orientací na budoucnost;

a) kompetence profesní:

- formulace problémů a hledání možných řešení
- odhalování alternativ
- samostatné plánování a organizování
- vypracovávání kritérií hodnocení
- samostatné hodnocení
- samostatné řízení postupu práce
- samostatné kontrolování úspěchů v učení
- myšlení a jednání podle svého názoru a přesvědčení
- vysvětlování a podávání zpráv;

b) kompetence manažerské:

- komunikativnost, včetně cizojazyčné, ve všech formách
- sociální způsobilosti, včetně interkulturního jednání
- využívání informačních a komunikačních technologií, ICT gramotnost
- sebevzdělávání, sebe-kultivace, sebe-rozvoj
- profesní/odborná fundovanost
- řídicí (ve smyslu k řízení sebe sama nebo jiných lidí) jednání v nestandardních situacích (krizové řízení)
- adaptace (projevující se jako flexibilita, pružnost, reaktivnost)
- projektové schopnosti (projektovat a uskutečňovat změnu)
- racionalita, dynamičnost, týmovost
- zvládání změn (předvídavost, odolnost + řízení změn) s orientací na budoucnost
- podnikavost (tak v pozici zaměstnance – manažera, nebo podnikatele – vlastníka firmy).²⁷

3.2 Kompetence edukátorů – řídicích subjektů androdidaktického a gerontodidaktického procesu

Edukátoři dospělých a seniorů – andragogové a gerontagogové jsou kompetentní profesionálové s požadovanou odbornou kvalifikací v určité vědní, technické, výrobní nebo zájmové oblasti, mající navíc androdidaktickou a gerontodidaktickou způsobilost a také požadované osobnostní předpoklady a kvality.

²⁷ Blíže viz c. d. KALNICKÝ (2017a), s. 65- 67.

V souladu s kodifikováním druhů učení v Memorandu o CŽU EK (2000), které bylo pro ČR akceptováno v tzv. Bílé knize (2001) by měly být kompetence edukátorů dospělých a seniorů vymezené pro formální, neformální a informální učení. Na edukátory působící ve formálním a neformálním učení (na SŠ a VŠ + u zaměstnavatelů) jsou kompetenční podmínky stanoveny legislativou (zákony a vykonávacími předpisy), a na ty, které působí v učení informálním, fakticky podmínky stanoveny nejsou.

Edukátory je možné na základě pracovního zařazení rámcově rozdělit do klasických skupin:

- a) L - lektoři, trenéři, poradci, konzultanti, instruktoři, mentoři, poradci, kouči, tutoři, patroni, diagnostici atd.
- b) T - tvůrci učebních programů, projektů, učebních opor, pomůcek, technologií, koncepční pracovníci, metodikové, vědci a výzkumníci, prognostikové, analytikové, ekonomové edukace atd.
- c) O - organizační a řídicí personál – vedoucí vzdělávacích institucí, vedoucí oddělení, vedoucí kurzů a jiných forem, podpůrný asistenční personál – administrátoři studia (zajišťující administrativní práce, evidenci spojenou s průběhem edukace, ubytování, stravování, kulturní vyžití, fakturaci apod.), ale i pracovníci zabezpečující veškerou logistiku kolem edukace.²⁸

V citovaných pramenech je možno najít různá členění kompetencí,²⁹ ze kterých jsme sestavili dle nás metodologicky nej přijatelnější členění:

- i) *kompetence obecné – osobnostní*³⁰
- ii) *kompetence profesní („oborové -předmětové“)* - VŠ vzdělání (min. úroveň Mgr.)
v oboru
- iii) *kompetence manažerské – (metodicko – řídicí)*
- iv) *diagnostické a intervenční*
- v) *psychosociální*
- vi) *androdidaktické a gerontodidaktické* – ty považujeme z hlediska zabezpečení efektivního průběhu edukace u dospělých a seniorů za ty nejdůležitější, obsahující způsobilosti pro výuku edukantů dospělých a seniorů, a to:

²⁸ Viz blíže c. d. KALNICKÝ (2012c), nebo KOUBEK (2017) .

²⁹ Viz např. ONDRÁKOVÁ a dal. (2012), s. 41- 44.

³⁰ V pramenech staršího data možno najít doporučení, že lektorem by se měl stát pouze jedinec požívající veřejné vážnosti, s pověstí specialisty, poctivého a bezúhonného člověka.

- prezentační a informativní (uspořádání, přenos informací /vzdělávacích obsahů na edukanty);
- motivační – inspirující (poskytování podnětů pro další sebe-rozvoj a sebevzdělávání edukantů).

Co se týče výše manažerských (*iii*) a diagnostických a intervenčních kompetencí (*iv*), je potřeba u nich uvést aspoň stručné cílové a obsahové zaměření, a to:

- metodicko-řídící: efektivní řízení výuky z hlediska místa, času, forem, metod, uplatnění dostupné didaktické techniky a pomůcek, včetně PC sítí a videa, potřeb a docility edukantů;³¹
- diagnostické: vstupní posouzení edukantů z hlediska volby postupu výuky, průběžné prověřování znalostí různými zkušebními postupy podle charakteru příslušné vzdělávací aktivity.

K tomu, aby výše zmíněné kompetence edukátora dokázaly podnítit další osobnostní rozvoj jedince ve směru sebeaktualizace, je potřeba ve vztahu edukátor – edukant dle psychologa C. Rogerse splnit alespoň tři (ideální) podmínky:

- kongruence* (autentičnost, opravdovost), kdy edukátor otevřeně a realisticky prožívá své aktuální pocity a postoje,
- akceptace* (bezpodmínečně pozitivní přijetí, zájem či důvěra), které se zakládá na oceňování edukantů takových, jací jsou,
- empatické porozumění*, kdy si edukátor uvědomuje osobní významy a své porozumění sděluje i edukantům.³²

3.3 Identifikace vzdělávacích potřeb u dospělých a seniorů

Identifikaci vzdělávacích potřeb u dospělých a seniorů je možné chápat jako nezbytnou fázi konceptuálního modelování edukačního systému. Členíme ji na oblast profesní a zájmovou – volnočasovou.

A) V oblasti profesní se tak děje na bázi:

a) zjištění potřeby firmy/instituce v oblasti změny kompetencí – podle oborů, provozů, dílen, kateder, oddělení apod.; jakož i

³¹ Blíže viz c. d. KALNICKÝ (2017a), s. 62-64.

³² C. d. ROGERS (1998), s. 106-107.

b) zjištění potřeb v oblasti změny kompetencí konkrétních jedinců – pracovníků firmy.

a) Pokud jde o zjištění potřeb firmy/instituce, vychází se z analýz údajů o struktuře firmy/instituce, jejího produkčního programu, odpovídajícímu trhu práce, lidských, materiálních a finančních zdrojů, počtu, struktury a pohybu pracovníků, využívání kvalifikace a pracovní doby, pracovní neschopnosti, jakož i údajů týkající se specifikace pracovních míst a činností, včetně požadavků na pracovníky a jejich pracovní schopnosti, stylu vedení firmy na všech stupních řízení, kultuře pracovních vztahů, názorů, postojů a požadavků, týkajících se vzdělávání vedoucích a výkonných pracovníků, současných pracovních problémů a perspektivních pracovních úkolů firmy/instituce apod.

Pro personální útvar je prospěšné znát nejen profesně-kvalifikační strukturu pracovních zdrojů, ale i její vývojové tendence v regionech, z kterých je firma/instituce čerpá, ale i preference v profesní orientaci skupin mládeže, které jsou ve stadiu volby povolání.

b) Co se týče zjištění vzdělávacích potřeb jednotlivých pracovníků, vychází se z analýz údajů o konkrétním pracovním místě a činnosti, včetně požadavků na pracovníka a jeho pracovní kompetence, o dosaženém vzdělání a plnění kvalifikačních požadavků konkrétního pracovníka, který je zařazen na pracovním místě, o vzdělávacích programech, které absolvoval, o výsledku testů, o hodnocení jeho pracovního výkonu, o využívání kvalifikace a pracovní doby, o pracovní neschopnosti, o průběžných a ročních pohovorech a hodnocení pracovníka, ze záznamů a dalších zdrojů, v nichž se zobrazují postoje a názory konkrétního pracovníka, jakož i údajů o jeho docilitě – tedy potenciálu a způsobilosti dále se vzdělávat a kultivovat svoji osobnost.

Znalost základních dimenzí dospělého, zejména z pohledu vědy o výchově a vzdělávání dospělých - andragogiky, jeho možného dotváření, formování a kultivace v rámci firemního systému dalšího profesního vzdělávání, je pro výše naznačené účely a dosažení vysoké efektivity v jejich rámci nevyhnutelná.

Co se týče přesného měření výše uvedených aspektů vzdělávání, kompetencí, kvalifikačních požadavků konkrétních pracovních míst, pracovních výsledků (manuálních + intelektuálních) apod., je třeba brát v úvahu, že jsou to většinou veličiny těžko kvantifikovatelné. Zejména složka kvalifikace – vzdělání se běžně měří a posuzuje stupněm ukončeného formálního vzdělání v rámci státního systému. Ale i s druhou složkou kvalifikace - praxí to jednoduché není. Jasně měřitelná je jenom její délka, ale kvantifikovat kvalitu, podíl, či nárůst specifických schopností, přístup pracovníka k řešení úkolů, jeho postoje v jejím průběhu je možné zvládat pouze expertním odhadem na nějaké předem stanovené škále. Zatím to přesněji postihnout neumíme.

Obecně možno shrnout, že potřeby v oblasti vzdělání jsou vyjadřovány odhadovanými rozdíly mezi znalostmi, dovednostmi, schopnostmi, přístupem, porozuměním problému na straně pracovníka a tím, co je možné v kvantitativně-kvalitativní rovině identifikovat jako požadavky pracovního místa apod., přičemž netřeba asi zdůrazňovat, že každé pracovní místo (zaměstnání) klade na pracovníka jiné požadavky.

B) V oblasti zájmové – volnočasové edukace dospělých a seniorských edukantů se zjišťování edukačních potřeb zpravidla neprovádí. Instituce zabezpečující organizování edukačního procesu jsou ale dneska schopny takovéto zjišťování na žádost klienta provést, nelmuvě o speciálních institucích Assessment či Development centra, které jsou schopny dodavatelským způsobem zabezpečovat i složitější činnosti (např. kompletní agendu personální práce či jen výběr pracovníků apod.).

Ve většině případů se používají k tomuto účelu tak v profesní, jakož i v zájmové – volnočasové sféře baterie technik jako jsou standardizované, či semistandardizované testy, dotazníky apod., kterých uplatnění rozebereme později.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 3. kapitoly zná a je způsobilý vysvětlit osobnostní kompetence dospělých a seniorských edukantů i jejich docilitu, jako (převážně) řízených subjektů didaktického procesu, jakož i profesní, osobnostní a andro/gerontodidaktické kompetence edukátorů – řídicích subjektů didaktického procesu. Taktéž zná a umí vysvětlit i možnosti a metody zjišťování, identifikace a využívání vzdělávacích potřeb dospělých a seniorských edukantů.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované třetí lekce tak, že kromě vyjmenování osobnostních kompetencí a potřeb dospělých a seniorských edukantů, jakož i vyjmenování osobnostních, profesních a andro/gerontodidaktických kompetencí edukátorů, včetně jejich stručné charakteristiky imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte i metody zjišťování a identifikace educačních potřeb u edukantů v dospělém (převážně pracujících lidí) a seniorském (převážně lidí v důchodovém) věku. Zdůvodněte přitom význam a uplatnění zjištěných vzdělávacích potřeb pro efektivnost celého didaktického procesu.



Otázky k zamyšlení

1. Uměli byste vysvětlit rozdíl mezi obecným pojetím kompetencí a kompetencemi klíčovými?
2. Uměli byste objasnit, co představují u seniorů profesní kompetence, zda se u nich vůbec vyskytují a kdy a proč se jimi třeba zabývat?
3. Dokázali byste zdůvodnit, proč je potřeba u edukace zjišťovat potřeby edukantů?



Korespondenční úkoly

1. Napište, které profese pracovníků se řadí pod kategorii edukátor dospělých a seniorů.
2. Na základě studia doporučených pramenů (ale i mimo ně) vyhledejte, vypište a stručně charakterizujte (ale jen zásadně jiné, než jsou uvedeny v této opoře):
 - a) 3 osobnostní a profesní kompetence u dospělých edukantů,
 - b) 3 osobnostní a profesní kompetence u seniorských edukantů.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce třetího týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

4 CÍLE A ETAPY DIDAKTICKÉHO PROCESU U DOSPĚLÝCH A SENIORŮ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Čtvrtá kapitola obeznamuje s nemateriálním prostředkem didaktického procesu u dospělých a seniorů, a to s cíli didaktického procesu, jakož i s jeho etapami.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit podstatu a funkci cílů v didaktickém procesu u dospělých a seniorských edukantů, jakož i jejich základní členění na kognitivní, afektivní a psychomotorické;
 - vysvětlit skladbu základních etap tohoto procesu z hlediska motivace, prvního kontaktu edukanta s učivem, osvojování si jej, hodnocení a uplatnění již interiorizovaných poznatků;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

nemateriální prostředky didaktického procesu, cíle a cílenost didaktického procesu, etapy didaktického procesu u dospělých a seniorů



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 40 až 50 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Mezi nemateriální prostředky didaktického procesu řadíme cíle, obsah, formy, metody a zásady/principy vzdělávání a výuky. Z nich se v této kapitole budeme věnovat cílům a etapám didaktického procesu u dospělých a seniorů.

Cílem didaktického procesu je prostřednictvím komplexu dílčích aktivit vytvořit podmínky na řešení klíčových otázek, které si edukanti v procesu učení vlastní aktivitou osvojují. Cílené a plánované vzdělávání, učení se (výuka + sebevzdělávání) jako dvě komplementární složky dotvářejí proces edukace, který (jak na to upozornil již J. A. Komenský) také formuje a dále rozvíjí identitu a aktivitu edukantů, podněcuje jejich fantazii a tvořivost, ovlivňuje mravní a estetické hodnoty, umožňuje formování jejich sebe-regulačních aktivit.

To znamená, že v didaktickém procesu se prostřednictvím kompaktně působících elementů výuky a sebevzdělávání formuje komplexní osobnost, která získané vědomosti, zručnosti a návyky využívá jako nástroj na:

- vnitřní, myšlenkové zpracování informací
- získávání dalších informací z jakýchkoliv zdrojů informací
- jejich užití v praxi v aktuálním čase, v aktuálních souvislostech a podmínkách.

Tedy pro komplexní rozvoj osobnosti dospělých a seniorských edukantů jsou cíle vzdělávání rozmanité. Dle Pettyho členění jsou:

- **kognitivní** (vědomostní stránka)
- **afektivní** (emocionální stránka)
- **psychomotorické** (praktický výkon činnosti).³³

Současný didaktický proces zejména u dospělých a seniorských edukantů (na rozdíl od tradičního */transmisivní paradigma/* pojetí přenosu informací od edukátora k edukantovi) by měl být postaven na participativní kreaci poznatků */konstruktivistické paradigma/*,³⁴ na základě porovnávání nových informací získaných z různých zdrojů (tedy nejen od edukátora na výuce) s původními představami (prekoncepty) edukantů. Základem vzdělávacího procesu (výuky a sebevzdělávání) u dospělých a seniorů je aktivní, reálná činnost edukantů, která je založena na myšlenkových aktivitách, na experimentech, na hledání variantních,

³³ C. d. PETTY (2004), s. 303- 304.

³⁴ C. d. KALNICKÝ (2017a), s. 117.

alternativních řešení, které mohou být prováděny i pokusem a omylem. Takto chápaný edukační proces formuje edukanta, dotváří jeho hodnotový systém, zároveň zpřehledňuje jeho osobnostní hodnoty, které jsou pro něj (ale i pro práci edukátora) důležité.

Vzdělávací proces jako složitý systém obsahující širokou škálu aktivit, které se často vzájemně prolínají, je možno z hlediska jejich funkce uspořádat dle Mužíka³⁵ do následujících etap:

a) motivační etapa - připravuje edukanty na aktivní činnost ve výuce, přitom její úlohy je možné vyjádřit následovně:

- * motivace koncentruje pozornost edukanta na činnost,
- * vyvolává v něm zájem (aktivačně - aspirační motivace),
- * vytváří podmínky na práci, na snížení (odstranění) napětí,
- * pomáhá uspořádat podněty (vnitřní i vnější) a vyvolat činnost směřující k naplnění výchovně-vzdělávacích cílů (směrově - dynamická motivace).

Výzkumy prokázaly, že dospělí a seniorští edukanti mají potřebu ve vyučovacím procesu prokazovat své schopnosti a aktivně se projevit. Jejich přímá motivace roste s jejich podílem na výuce. Je jim třeba dávat příležitost, aby se dotazovali, aby seznamovali ostatní edukanty se svými zkušenostmi. Přímou motivaci edukantů podporuje i znalost kritérií při hodnocení výsledku učení. V této souvislosti je třeba si připomenout stále aktuální charakteristiky dospělých ve vztahu k edukaci od již zmíněného C. Rogerse, ke kterým dospěl na bázi výzkumů.³⁶

³⁵ Viz c. d. MUŽÍK (2004).

³⁶ Viz c. d. ROGERS (2015):

- Dospělí edukanti ve vzdělávacím procesu potřebují ve svých vztazích v rámci procesu výuky potvrzovat svoji dospělost, tj. předpokládají, že edukátor bude ve vztahu k nim uplatňovat kooperativní styl řízení, takže jeho jednání bude partnerské, přátelské, vstřícné a korektní.
- Dospělí edukanti nepřestávají růst, rozvíjet se a učit se. Rychlost a směr vzdělávání a změny osobních nebo profesních kvalit může být u každého jednotlivce jiný, avšak všichni jsou zapojeni do dynamického procesu změn a efektivní vzdělávání musí tento proces podporovat.
- Každý dospělý edukant přináší do procesu vzdělávání své zkušenosti, dříve získané vědomosti i emocionální stanoviska. Efektivní vzdělávání musí být založené na respektování skutečnosti, že dospělí edukanti vnášejí uvedené osobní kvality do vzdělávacího procesu, čímž přispívají k jeho jedinečnému a jimi ovlivňovanému průběhu. Ignorování toho jevu může podlamovat jejich vzdělávací úsilí.
- Dospělí edukanti obvykle přistupují ke vzdělávání s vytyčenými cíli. Vzdělávání však není jen uspokojování objektivně daných vzdělávacích potřeb, ale zahrnuje také uznání cílů, záměrů, motivací a přání vzdělávaných jedinců, jakkoli mohou být rozdílné, protikladné nebo zmatené.
- Dospělí edukanti přicházejí do kurzů i s určitými očekáváními, týkajícími se samotného procesu vzdělávání. Na základě svých předchozích zkušeností dospělí přistupují ke vzdělávacímu procesu s očekáváními, která souvisí se způsobem vzdělávání a s jejich schopnostmi učit se. Efektivní vzdělávání musí zohledňovat počáteční očekávání lidí, která mají od procesu svého vzdělávání, a současně respektovat omezení a možnosti jednotlivců, které budou ovlivňovat kvalitu jejich vzdělávacích výsledků.
- Všichni dospělí jsou ovlivňováni určitým sociálním prostředím, které modifikuje jejich požadavky na vzdělávání a vzdělávací a potřeby. Konkrétní vzdělávací cíle a programy by měly tyto zvláštnosti respektovat.
- Všichni dospělí si již vyvinuli buď vědomě, nebo nevědomky vlastní způsoby vyrovnávání se s požadavky na

b) expoziční etapa - zabezpečuje prvotní kontakt edukanta s obsahem učiva. Má poznávací, kognitivní význam. Nejvýznamnější a nejsložitější součástí expoziční etapy je pojmový proces. Je strukturován do tří stupňů. Prvním je vnímání konkrétních jevů a faktů anebo jejich slovního opisu. Druhým je jejich správné pochopení a trvalé zapamatování. Třetím je usoustavnění osvojených vědomostí, jejich aplikace do praxe. Výsledkem jsou zručnosti, které se projevují jako způsobilost správně a co nejrychleji a s co nejmenší námahou provést jistou činnost;

c) fixační etapa - je zaměřena na utvrzování, upevňování učiva. Pro edukanta vytváří předpoklady pro opakovaný kontakt s jevy, pojmy, procesy. Vytváří podmínky pro postupné zvnitřňování učiva, pro hledání nových vazeb, jejich zdůvodňování a dokazování. Aby fixace byla účinná, je potřeba hledat takové metody práce, které nebudou shodné s expozičními metodami. Tak se vytvoří předpoklady pro kontakt s novým učivem i pro tu skupinu edukantů, kteří nebyli v průběhu expozice aktivní. Platí požadavek, že jestli se v průběhu expozice pracovalo převážně slovními metodami (vyhovují především sluchovým typům edukantů), pak při fixaci je potřeba pracovat s metodami z jiné skupiny metod (názorně-demonstračními, praktickými apod.);

d) diagnosticko - hodnotící etapa - umožňuje edukátorovi zjistit stav a úroveň vědomostí, zručností, návyků a postojů, stanovit diagnózu, prognózu a po ukončení vzdělávacího cyklu je i hodnotit. Přirozenou součástí etapy jsou informace, které jsou zacílené na vyslovení stanoviska k pozitivům výkonů edukantů, jako i jejich orientace na další zkvalitnění a rozšiřování pozitiv. Edukátor v hodnocení zajímá stanoviska i k nedostatkům a nabízí edukantům informace o tom, jak je odstranit;

e) aplikační etapa - zabezpečuje praktická uplatnění získaných vědomostí, zručností a návyků v praxi. Etapa se začíná pod dohledem edukátora na výuce, má pokračování v domácí přípravě a končí v praxi. Aplikační etapa má významnou úlohu i z hlediska formování zájmů, aktivity a tvořivosti. Podmiňuje rozvoj samostatnosti a odpovědnosti. Je nositelem autoregulačních prvků, které podporují sebe-rozvoj.

Pořadí jednotlivých etap je variabilní. V edukační praxi se často vyskytuje dominantní zastoupení některé etapy.

své vzdělávání a svůj rozvoj, mají tedy určité ustálené modely vzdělávání, různé styly učení.

V závěru této části ještě chceme zvýraznit skutečnost, že v profesní edukaci vyjadřují cíle shodu mezi kvalifikační strukturou pracovníků podniku/firmy/ instituce a potřebami produkce a měly by být z hlediska vlastností „SMART“:

- **S**pecifické, konkrétní (*Specific*)
- **M**ěřitelné, kontrolovatelné (*Measurable*)
- **A**kceptovatelné, splnitelné (*Achievable*)
- **R**eálné, důležité z hlediska dosažení (*Relevant*)
- **T**erminované (*Timed*).³⁷



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 4. kapitoly zná a dokáže vysvětlit podstatu a funkci cílů v didaktickém procesu u dospělých a seniorských edukantů, jejich základní členění na kognitivní, afektivní a psychomotorické, jakož i skladbu základních etap tohoto procesu z hlediska motivace, prvního kontaktu edukanta s učivem, osvojování si jej, hodnocení a uplatnění již interiorizovaných poznatků.

³⁷ Viz blíže c. d. PETTY (2004), kde píše i o „technice SMART“.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované třetí lekce tak, že kromě podstaty a funkci cílů v didaktickém procesu u dospělých a seniorských edukantů, vysvětlíte imaginárnímu spolužákovi i skladbu základních etap tohoto procesu, včetně vlastností cílů SMART.



Otázka k zamyšlení

1. Uměli byste zdůvodnit, proč se může nebo nemůže efektivně realizovat didaktický proces bez vytyčení a uplatňování cílů tohoto procesu?



Korespondenční úkol

1. Stanovte co nejvíce vzdělávacích cílů pro 8 hodinový kurz prevence vůči „šmejďům“³⁸ a to zvláště pro skupinu edukantů ve věku 55 – 60 let a pak pro skupinu edukantů ve věku 60 – 90 let.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce čtvrtého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

³⁸ Rozumí se prodejci s nekalými úmysly přimět starší lidi koupit předražené (často nepotřebné) zboží.

5 OBSAH VZDĚLÁVÁNÍ, UČEBNÍ PROJEKTY/PROGRAMY/KURIKULA



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Pátá kapitola obznamuje s obsahem vzdělávání dospělých a seniorů, s tvorbou učebních projektů/programů a kurikul, včetně jejich složení.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit podstatu obsahu vzdělávání u dospělých a seniorských edukantů, jeho dělení na tři základní typy andragogiky a gerontagogiky, jakož i jeho zaměření dle bazových oblastí lidské činnosti;
 - vytvořit učební projekty/programy/kurikula a zdůvodnit jejich složení ve všech klíčových součástech;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

nemateriální prostředky didaktického procesu, obsah vzdělávání u dospělých a seniorů, učební projekty/programy, kurikula, rámcové a podrobné učební plány a učební osnovy



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 45 až 60 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Dalším nemateriálním didaktickým prostředkem je obsah vzdělávání a výuky a tomu se budeme věnovat v této kapitole.

Po zjištění edukačních potřeb (jisté skupiny potenciálních edukantů) následuje příprava projektu/ programu/ kurikul³⁹ jako základních edukačních dokumentů, ve kterých je vymezen obsah⁴⁰ (i rozsah) vzdělávání.

Obsahové zaměření edukace dospělých a seniorských edukantů v našem pojetí je plně v souladu s členěním tří základních druhů učení dle Memoranda EÚ k CŽU z r. 2000, tj. formální, neformální a informální.

Fakticky tedy vycházíme ze tří subsystémů andragogiky a gerontagogiky:

- **Obecná** andragogika a gerontagogika – kam spadají teorie výchovy, převýchovy, reedukace a doškolení, teorie socializace a resocializace, včetně enkulturalizace, dějiny edukace dospělých a seniorů, andro-didaktika a gerontodidaktika (teorie učení a vzdělávání, obsahující i management a marketing) a komparativní andragogika a gerontagogika. Dle členění zmíněného Memoranda EU k CŽU zde spadá formální učení, tedy středoškolské a univerzitní studium ukončené maturitou či vysokoškolským kvalifikačním diplomem dle nomenklaturních tří stupňů (Bc., Mgr., Ph.D.).
- **Profesní** andragogika a gerontagogika – kam spadají i všechny pracovní-oborová zaměření a specifikace typu firemní/institucionální, sociální, nápravní, forenzní, bezpečnostní, kulturní, atd. Dle členění zmíněného Memoranda EU k CŽU se jedná o neformální učení v různých institucích, firmách apod., které je spojeno s určitou profesí, ukončené osvědčením, či certifikátem/atestem s různě stanovenou platností.
- **Zájmová** andragogika a gerontagogika (také mimoškolní, osvětová či volno-časová), kam (dle členění zmíněného Memoranda EU k CŽU) patří zčásti neformální + informální učení (nahodilé, např. z masmédií, z diskuzí), tedy edukace spojená s dimenzemi osobního zájmu (záliby, hobby - „koníčky“), volného času, dobrovolnosti, sociálně-kulturní kultivace, tvořivosti, užití, vyžití a angažovanosti osobnosti, která může být ukončena i osvědčením, či certifikátem/atestem s různě stanovenou platností (autoškola, pilotování letadel, lodí, myslivost, střelba, hraní na nástroje

³⁹ Kurikulum je komplexním souborem, obsahujícím plánované cíle vzdělávání, učební látku v podobě rámcových a podrobných plánů a osnov s vyjádřením rozsahu + forem a metod realizace + lektorského a technicko-didaktického zabezpečení apod.

⁴⁰ Samozřejmě je vymezen i v učivu zprostředkovaném lektorem, učebnicích, odborných filmech, info-data-bázích apod.

apod.), nebo bez jakéhokoliv formálního zakončení, např. u potenciálně „celoživotních“ zájmových kroužků. Přičemž tato subdisciplína musí počítat s tím, že sféra jejího předmětového záběru je:

- organizačně nejsložitější - má nejméně centralistický systém (a kromě jiného je v ní i nejvíce virtuality)
- obsahuje nejvíce zúčastněných institucí
- obsahuje nejvíce sebe-aktivity a iniciativy účastníků
- má nejvíce účastníků vůbec – týká se všech
- má nejširší obsahové zaměření
- má největší repertoár edukačních forem, metod a prostředků
- má nejméně utilitaristické cíle – nejmíň se zde edukanti „honí“ za okamžitým profitem.

Z hlediska konkretizace obsahového zaměření možno orientačně stanovit oblasti:⁴¹

- umělecko-estetická (zpěvokoly, taneční, výtvarné, divadelní kroužky, muzea, galerie, tvorba a sběratelství různých artefaktů...)
- sportovní (běh, plavání, horolezectví, jízda na koni, střelba...)
- rekreačně-turistická (hry, poznávací zájezdy, výstupy...)
- zdravotnická (prevence, homeopatika alternativní medicíny, sběr bylin, výroba čajů...)
- environmentální (chovatelství, pěstitelství, zahradničení, myslivectví, rybaření...)
- jazykově-literární (překlady, čtení, psaní, sběratelství...)
- vědecko-technická (modelářství, kutilství, vědecké objevy, patenty...)
- občanská a politická (besedy či poradny k občanským právům, práce v politických stranách a občanských sdruženích, či obecné samosprávě...)
- duchovní a náboženská (semináře o náboženstvích světa, církevní angažovanost...)
- a další.

Co by tedy měly obsahovat (jaké složky) učební projekty/programy/kurikula pro dospělé a seniory ve všech třech oblastech vzdělávání?

Především by to měly být tyto základní součásti:⁴²

⁴¹ Pro jedince, kteří mají tuto sféru, nebo jen některou její oblast ve své pracovní náplni a profesně se v ní zdokonalují se samozřejmě i tato zájmová sféra stává záležitostí profesní.

⁴² Některé jsou klasifikovány jako klíčové, jiné jako podpůrné determinanty efektivnosti edukačního procesu – viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017a).

- úvod – *charakteristika organizátora edukace – interní útvar, nebo dodavatelská instituce; ekonomický rozbor, zdůvodnění edukace jisté kategorie pracovníků; stupeň akreditace kurikul;*
- koncept vstupní, průběžné a výstupní diagnostiky účastníků;
- účastníci – výběr, charakteristika, úroveň docility a cílové kompetence;
- lektorské zabezpečení – výběr, *kompetence odborné a androdidaktické/gerontodidaktické - interní/externí;*
- cíle – *obecné, profesní, individuální (na bázi prestiže, zájmů; zdůvodněný a očekávaný přínos pro firmu/jedince)* např. do-kvalifikace, rekvalifikace, reedukace, individuální učení se;
- obsah – *učební plány + učební osnovy (rámcové, podrobné) + rozvrh + učebnice, opory, a jiné zdroje (nosiče) – TV, video, PC, audio, internet, intranetové „konzervy“;*
- formy – *(min. kombinace prezenčních + samostudia);*
- metody – *(min. kombinace informativních a formativních);*
- didaktické prostředky – *materiální/nemateriální - PC, učební texty, systém konzultací přes e-mail;*
- efektivnost – *způsob zjišťování; průběžné, závěrečné hodnocení splnění vzdělávacích cílů;*
- rozpočet – *včetně poplatků/jiných výloh a nákladů i ze strany účastníků; systém vyhodnocení, certifikace;*
- organizační zabezpečení (*řídící osoby projektu a edukační aktivity, asistenti, místo, didakticko-technické vybavení učeben, knihovna + další logistika - občerstvení, nocleh, strava, kulturní vyžití*).

Jistou mnemotechnickou pomůckou pro sestavení klíčových složek dobrého projektu/programu/kurikul mohou být na základě našich letitých praktických zkušeností např. odpovědi na následující otázky:

Kdo – *organizátor*

Proč – *cíl vzdělávací akce - zdůvodnění*

Co – *obsah akce – učební plán + osnova*

Kým - *prostřednictvím koho – edukátora/lektora*

Koho – *edukanta/účastníka/účastníky*

Jak – *vzdělávací forma + metoda*

Kde – *místo konání*

Kdy - datum - doba + hodinový rozsah konání

Za co – náklady, včetně logistiky.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 5. kapitoly zná a umí vysvětlit podstatu obsahu vzdělávání u dospělých a seniorských edukantů, jeho složení dle tří základních typů andragogiky a gerontagogiky, jakož i jeho zaměření dle bazových oblastí lidské činnosti. Zná, ale je schopen i vytvořit na základě požadavku učební projekt/program/kurikulum, přičemž dovede zdůvodnit jeho složení ve všech klíčových součástech.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované páté lekce tak, že svému imaginárnímu spolužákovi kromě vysvětlení podstaty obsahu vzdělávání dospělých a seniorů u tří základních typů zdůvodníte složení učebního projektu/programu/kurikula, včetně vysvětlení rozdílu mezi rámcovým a podrobným učebním plánem a osnovou.



Otázka k zamyšlení

1. Myslíte, že je nebo není potřeba, aby organizátor vzdělávací akce znal rozdíl mezi složením rámcového či podrobného učebního plánu a osnovy?



Korespondenční úkol

1. Zpracujte vzdělávací projekt pro libovolnou zájmovou oblast v rozsahu 30 učebních hodin pro U3V, přitom uplatněte základní součásti zmíněné na s. 45 této opory.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce pátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 7 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

6 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Šestá kapitola obeznámuje s formami vzdělávání a učení dospělých a seniorů dle členění na profesní a neprofesní bázi působení, jakož i jejich charakteristiky.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit členění výukových forem dle profesní a neprofesní oblasti zaměření;
 - charakterizovat podstatu výukových forem – k čemu jsou prioritně didakticky určeny;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

učební forma, základní členění forem výuky dle profesní, či zájmové (neprofesní) oblasti, charakteristika klíčových forem výuky dospělých a seniorů



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 75 až 85 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Edukační forma je organizačním rámcem výuky - speciálně organizovanou činností edukátora a edukanta, tak v oblasti informativní, tedy vzdělávací, jakož i v oblasti formativní, tedy výchovné, která probíhá podle stanoveného pořádku a režimu. Edukační forma se skládá z výukových jednotek, celků, které v procesu učení se dospělých a seniorů nemusí

představovat klasické učební hodiny školského typu, jak je známe od dob J. A. Komen-
ského.⁴³ Může to být například soustředění (v rámci nějaké širší formace, kterou může být
např. kurz).

Co se týče základního členění forem edukace, to se ustálilo ve školní, ale i mimo-
školní praxi na:

- i. přímou výuku- individuální, skupinovou či plenární (hromadnou)
- ii. distanční výuku
- iii. sebevzdělávání
- iv. kombinovanou výuku (kombinace předchozích).

6.1 Formy v profesním⁴⁴ vzdělávání dospělých a seniorů

Formy edukace dospělých a seniorů jsou, podobně jako metody, dnes nejpodrobněji roz-
pracovávány a variovány do rozsáhlých počtů. Snadno je možno najít v početných publi-
kacích odborníků na didaktiku, andragogiku, či androdidaktiku, jako jsou Livečka, Borák,
Maňák, Švec, Kalnický, Mužík, Petřková, Čornaničová, Bočková, Mühlpachr, Šerák, Be-
nešová, Špatenková, Smékalová, Zormanová a dal.

Co se týče institucionálního zajištění, tyto formy realizují střední a vysoké školy, jakož
i další vzdělávací instituce různých názvů,⁴⁵ které se v zájmu toho, aby mohly vydávat
svým absolventům osvědčení s celostátní platností, podrobují se tzv. malé akreditaci
v rámci jednotlivých resortů.⁴⁶

6.1.1 CHARAKTERISTIKA FOREM – PRO PROFESNÍ OBLAST EDUKACE

V této kapitole se zaměříme pouze na dle nás klíčové formy, které jsou ve vzdělávání
dospělých a seniorů nejfrekventovanější a jsou uplatňované převážně v profesní edukaci⁴⁷:
kurz, přednáška, seminář, cvičení, školení, instruktáž, workshop, koučování, mentoring,

⁴³ Jako první přišel s tzv. třídně-hodinovým systémem.

⁴⁴ Z důvodů, že senioři nestudují v řádném studiu na SŠ, ani na VŠ, formálním vzděláváním seniorů se za-
bývat nebudeme.

⁴⁵ Působící jako „sólo hráči“ na poli edukace dospělých, nebo se sdružují v AIVD (asociace institucí vzdě-
lávání dospělých). Celkově je jich v ČR cca 2000.

⁴⁶ Např. kurz topičů plynových kotlů realizuje soukromá vzdělávací instituce, která si dala tento kurz akre-
ditovat na Ministerstvu životního prostředí.

⁴⁷ Slovo převážně je potřeba chápat tak, že až na výjimky se tyto formy uplatňují i v edukaci volnočasové -
zájmové, tedy neprofesní.

konzulting, stáž, exkurze, rotace, stínování, profesní, e-learning assessment či *development centre*, atd.



Kurz - z latinského *cursus* – *běh* - nejrozšířenější forma složená z komplexu výukových jednotek, lekcí, které na sebe bezprostředně navazují, nebo se periodicky opakují, přičemž mohou být tematicky rozmanité, jindy jako soubor předmětů či problémů, které jsou součástí učebního programu.⁴⁸ Podle cílových funkcí jsou známy typy kurzů: aktualizčních, doškolovacích, funkčních, specializačních, inovačních, kvalifikačních, rekvalifikačních, přípravných, zaškolovacích, postgraduálních, pro-graduálních, pomaturitních, odborných, jazykových, korespondenčních, distančních, otevřených a dalších. Dle časového hlediska jsou to kurzy: krátkodobé, dlouhodobé, cyklické, permanentní, letní, večerní; dle převažující míry uplatněných médií, bychom mohli mluvit o kurzech televizních, rozhlasových atd.

Přednáška – vzdělávací forma postavená převážně na informativní metodě monologického výkladu, při které se prezentuje utříděný systém informací z jednoho nebo více tematických oborů tak, aby edukanti dostali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou jejím předmětem. Je spolu se seminářem a cvičením jednou ze tří základních vzdělávacích forem na vysokých školách.

Seminář – forma využívající participaci edukantů, obvykle zaměřená na procvičování a upevnění poznatků z přednášky a výkladu, či samostudia prostřednictvím referátů a koreferátů edukantů metodou diskuze v plénu.

Cvičení - forma využívající participaci edukantů obvykle zaměřená na konkrétní praktické procvičování aplikací souvisejících a navazujících na poznatky z přednášky či samostudia, a to obvykle v malých skupinách s cílem upevnování postojů, návyků, zručností, modelů chování, tělesných (pohybových) či intelektových schopností a konání. V oblasti získávání praktických dovedností jsou uplatňovány (ve spojení s níže uvedenou formou *instruktáže*) specifické druhy cvičení jako jsou **nácvik** (zručnostní konkrétní operace), **výcvik** - *training* (rozsáhlý, obsahuje více témat) a **zácvik** (velice stručné zacvičení).

⁴⁸ V různých souvislostech se však může pod tímto názvem ukrývat rozdílná podstata: např. v USA, Kanadě, ale i dalších západních zemích se např. používá tohoto názvu pro pojmenování určitého studijního předmětu - tematického bloku - na vysokých školách, v rozsahu jednoho semestru. Studenti si pak zapisují paralelně např. pět kurzů v semestru po dvou až čtyřech hodinách týdně; na Open Universitě ve Velké Británii obvykle kurz obsahuje vše, co se během roku učí v určitém studijním oboru.

Kolokvium – je rozhovor před autoritou; např. na vysoké škole to může být jeden z druhů zkoušky, kdy edukant prokazuje své znalosti před pověřeným zkoušejícím pedagogem, nebo před odbornou komisí; výsledkem procesu kolokvia je udělení nebo neudělení osvědčení o absolvování příslušné zkoušky. Na tomto základě může také dojít k udělení pedagogického, akademického nebo vědeckého titulu.

Školení – forma systematického a odborného vzdělávání obvykle sloučující v sobě několik metod, převážně informativních přednášek; úzce souvisí s formami *doškolování* (doplnění), *zaškolování* (jen na jistou specifickou operaci) a *přeškolování - rekvalifikace* (změna zaměření); jako druhy jsou známa cyklická a funkční školení.

Instruktaž – individuální, skupinové či hromadné podání ústního nebo písemného teoretického úvodního, průběžného, či závěrečného návodu za účelem osvojení si způsobilosti pro efektivní výkon jisté činnosti.

Workshop - jde o formu prohlubování znalostí (předpokládá se, že účastníci mají určitý teoretický základ anebo jsou schopni jej sami zvládnout), kde prostřednictvím různých metod a technik (brainstorming, prioritizace, mentální mapy, zpětná vazba, aj.) na bázi vlastních zkušeností a znalostí edukanti přicházejí k řešení zadaného problému – výstupu, který je pro ně užitečný a využitelný v jejich další práci nebo praxi, kam si odnášejí obvykle i více podnětů pro své další praktické působení. Edukátor sehrává roli moderátora, facilitátora.

Vyučení – forma získání úplné základní kvalifikace (teorie + praxe); v dělnických profesích končící výučním listem na středních odborných školách.

Zaučení – krátkodobá forma v dělnických profesích (realizují firmy samotné) bez získání kvalifikace, kde se cíl a obsah soustřeďuje hlavně na získání praktických zručností při výkonu jistých manuálních činností.

Koučování (coaching) – forma dlouhodobější systematické instruktáže, vysvětlování a sdělování připomínek, včetně periodické kontroly výkonu pracovníka ze strany školitele – kouče (obvykle přímého nadřízeného) za účelem dosažení žádoucího výkonu a podněcení iniciativy u edukanta, přičemž se může zefektivnit interpersonální komunikace a využít prostor pro konkretizaci cílů a úkolů rozvoje profesní kariéry.

Mentorování (mentoring) - jistá obdoba koučingu, jež do procesu formování pracovních schopností edukanta vnáší prvek iniciativy edukanta, který si sám zvolí svůj vzor – mentora, který jej neformálně stimuluje, usměřňuje a radí mu.

Poradenství (*counsulting, counselling*) – formování pracovních schopností edukantů prostřednictvím udílení rad (převážně ze strany přímého nadřízeného) a vzájemného konzultování, přičemž se počítá s aktivitou a iniciativou edukátora předkládáním vlastních návrhů řešení problémů, ale i korektivním účinkem zpětné vazby.

Studijní pobyt - je převážně individuální a dlouhodobější (několik měsíců až let). Jde o doplňkovou formu edukace pro specialisty a manažery, zaměřenou převážně na teoretické poznávání určitých jevů, bez výkonu pracovních pozic.

Stáž – individuální forma systematického dlouhodobějšího výkonu zaměstnání na jiném pracovišti a pracovním místě (i v zahraniční firmě) za účelem zvýšení profesního rozhledu, získání nových zkušeností a rozšíření pracovních i osobnostních kompetencí.

Exkurze - skupinová forma krátkodobé (často několikahodinové) pracovní návštěvy s uplatněním metody pozorování, obvykle moderních výrobních prostor, technologií či zařízení, s možností dotazů a odpovědí na ně.

Rotace - neboli „kolečko“ (*crosstraining*) je forma rozvoje pracovních schopností, podstatou které je na jistý čas „převelení“ pracovníka na (obvykle všechny) úseky, pracoviště, provozy firmy, kde jsou mu přidělovány pracovní úkoly na pracovních místech, známá zejména v systému zvýšení kvalifikace (tzv. atestace), ale i v přípravě specialistů a budoucích řídicích pracovníků i v jiných oborech a rezortech hospodářství. V Japonsku se např. používá i jako diagnostická metoda pro zjištění nejlepších předpokladů pro jistou oblast firemní práce, aby se předešlo nevhodnému umístění na konkrétní pracovní pozici.

Stínování, neboli *zdvojení* (*shadowing*) - je krátkodobá nebo dlouhodobější forma rozvoje pracovních schopností, jejíž podstatou je na jistý čas „přidělení“ pracovníka (který se obvykle připravuje na výkon řídicí pozice) jako asistenta ke zkušenému (obvykle řídicímu) pracovníkovi, kterému pomáhá při plnění jeho úkolů a učí se od něj napodobováním žádoucím pro-firemním modelům v pracovních postupech, přístupech ale i osobním chování.

Profesní rehabilitace – speciální forma, druh rekvalifikace se zaměřením na opětovné zařazení osob do pracovního procesu, např. po dlouhé nemoci, či těžkém úrazu, nebo kterým jejich stávající zdravotní stav neumožňuje trvale nebo dlouhodobě vykonávat dosavadní zaměstnání.

E-learning - forma edukace (často zvaná i technologie) pomocí počítače a využívání počítačových sítí (www - world-wide-web), hlavně internetu (e-learning překonal původní koncepci CBT - Computer Basic Training - počítačem podporovanou výuku *programovaného učení*). Jde především o systém OC - online center, umožňující studium učebních

materiálů na webových stránkách s možností elektronické komunikace s přiděleným tutelem, kde kromě učebních materiálů jsou k dispozici připravené kurzy a vzdělávací programy i s možnými virtuálními třídami edukantů a edukátorů, dále zadání cvičení, testové otázky apod. Ve firemním vzdělávacím prostředí bývá využíván vlastní Intranet. Princip tohoto vzdělávání tkví v instalaci centrálního vzdělávacího serveru, ke kterému se účastníci přes svůj počítač připojí, z libovolného místa a v libovolný čas si vyberou pomocí internet-prohlížeče vhodný kurz, či program umístěný na něm. Součástí je samozřejmě zpětná vazba a kontrola získaných znalostí účastníků pomocí cvičení a různých variant testů. Jednou z hlavních předností je možnost integrované podpory účastníků lektorem on-line formou („chat“, videokonference...) nebo off-line formou (diskusní fóra, e-mail...) a možnost vzájemného učení se účastníků mezi sebou. Je možné a v některých případech i výhodné tuto formu vzdělávání kombinovat s jinými, především s workshopy a semináři.

Assessment či **development centre** - diagnosticko-výcviková forma (ale i typ instituce) s posláním komplexního nácviku řídicích, operačních a jiných dovedností, u které edukanti za uplatnění různých metod (hlavně případových a inscenačních) plní zadané úkoly a řeší problémy, často tvořící náplň práce manažerů či specialistů, které možno dneska generovat náhodně (počítačem), lze měnit i jejich frekvenci a vytvářet tak různou úroveň zátěže až stresu. Také vyhodnocování řešení zadaných problémových úkolů včetně „účinných“ rozhodnutí lze realizovat počítačem, zvláště když jsou v něm naprogramována optimální řešení či modelová rozhodnutí. Edukanti tak mohou velmi rychle konfrontovat svá řešení a rozhodnutí i obdržet zpětnou vazbu. Forma se úspěšně uplatňuje u výběru pracovníků, jejich hodnocení, ale i výcviku, protože kromě jiného se dá uplatnit při nácviku řešení úkolů různé povahy, nácviku překonávání stresu, jednání s lidmi, hospodaření s časem atd., přičemž její efektivnost záleží především na kompetenci edukátorů, kteří ovládají širokou paletou cíleně uplatnitelných metod a mají k dispozici i potřebné podpůrné technické vybavení.

6.2 Formy pro neprofesní – volnočasovou a zájmovou oblast edukace dospělých a seniorů

Mezi formy pro neprofesní – volnočasovou a zájmovou oblast edukace (kromě výše uvedených, které se taktéž uplatňují v této neprofesní oblasti edukace) patří – dle odborných

publikací renomovaných autorek a autorů počínaje Bočkovou, přes Čornaničovou, Petřkovou, až po Janiše ml. a Skopalovou, následující jejich výčet: *beseda, debata, univerzita/akademie třetího věku (U3V/A3V),⁴⁹ exkurze, zájezd, výlet, tematický večer, autorská čtení, výstava, návštěvy muzeí, obrazáren, botanických a zoologických zahrad, hvězdáren, dílen vědy, večer výměny zkušeností, zájmový kroužek, sympozium, kongres, konference, studijní kroužek, letní univerzita, přednáškový cyklus, večer otázek a odpovědí, kluby, soubory*. K výše uvedeným formám bychom mohli na základě širších a hlavně starších pramenů⁵⁰ přiřadit i další, označované za tzv. kombinované, a to *živé noviny, tematický večer, literární večer, pásmo poezie, hudby, či dramatických útvarů, večer začínajících autorů, estráda, výchovný koncert, společenský večer, ples, karneval, diskotéka, videotéka, kvízový večer, tematický den, cvičení v posilovně / v terénu a množství různých her (tematických, stolových, počítačových, terénních, kombinovaných, atd.)*.

Pro (relativní) úplnost je v této části potřeba ještě uvést jednu z nejstarších forem výchovně-vzdělávací činnosti dospělých, která vznikla v Anglii koncem 19. století a brzy se v souvislosti s rozšiřováním „lidové výchovy“ a osvěty rozšířila i do dalších evropských zemí a Ameriky - a to *univerzitní extenzi* (její charakteristiku najdete v dalším textu). Je spojena s prvními aktivitami tehdejších univerzit do oblasti zájmového vzdělávání dospělých a seniorů a začátkem 20. století byla praktikována i našimi univerzitami. Dnes je u nás opět snaha tuto aktivitu obnovit (i když pod jiným názvem) na středních školách a univerzitách pro širší veřejnost dospělých a seniorů.

6.2.1 CHARAKTERISTIKA FOREM – PRO NEPROFESNÍ OBLAST EDUKACE

V této části se zaměříme pouze na tzv. *zájmové (mimoškolní, volnočasové apod.)* formy edukace dospělých a seniorů, tedy formy, které nejsou zpravidla spojeny se získáváním diplomů, vysvědčení, výučných listů, jež jsou součástí kvalifikace. Slovo zpravidla je potřeba chápat tak, že zde existují i výjimky.

Jistou anomálií, která se vyskytuje v mnoha odborných zdrojích a souvisí s metodologickou nedokonalostí (nečistotou) edukačních disciplín je uvádění některých forem jako instituce nebo naopak. Konkrétně jde o University třetího věku, Akademie třetího věku,

⁴⁹ Tyto jsou plánovitě určeny pro edukanty v seniorském věku, mohou se jich však účastnit (a praxe to potvrzuje) i mladší lidé.

⁵⁰ Např. Livečka, Paška, Fábry a dal.

Kluby aktivního stárnutí apod. Někteří autoři odborných textů se možná z důvodu metodologické nejasnosti raději vyhýbají zařazení části o formách výuky do svých prací a připomenou jenom „aktivity“.⁵¹ Z důvodu, že jsme *charakterizovali výukovou formu jako organizační rámec výuky*, a ony organizačním rámcem výuky nesporně jsou, budeme je zde charakterizovat.



Universita třetího věku (U3V)⁵² – je provozována zpravidla „kamennými universitami“, to znamená, že veřejná universita kromě své hlavní náplně provozuje i tuto formu zájmového neprofesního vzdělávání pro dospělé, a to hlavně pro seniory (neodmítá ale ani mladší zájemce o studium). Tedy z hlediska institucionálního možno v takovémto případě mluvit o *virtuální U3V*. Nabízí zkrácené studium, zpravidla studijních programů, které realizuje pro své prezenční a kombinované studenty v řádném studiu, s výjimkou cvičení, praxí a samozřejmě zápočtů a zkoušek. Absolventi obdrží osvědčení o účasti s udáním informací o programu studia, jeho délky a doby realizace.

Akademie třetího věku (A3V) – je, co se týče zaměření a organizace, metod, lektorského zabezpečení, včetně výstupů téměř totožná s U3V. Je však provozována i jinými institucemi než jsou vysoké školy, jako např. obcí (městem), krajem, knihovnou, kulturním střediskem, střední odbornou, vyšší nebo všeobecně vzdělávací školou apod., zpravidla tam, kde nesídlí žádná vysoká škola.

Klub aktivního stárnutí (KAS) – je forma ve srovnání se dvěma výše uvedenými formami z hlediska edukačních a výukových aktivit méně náročná na koncepci. Svědčí o tom hlavně velká různorodost aktivit s ne vždy uceleným kurikulárním a androdidaktickým či gerontodidaktickým rámcem, včetně např. nároků na kompetence edukátorů (podmínka absolvent VŠ), pravidelnou účast apod. Navíc nabízejí ve svých aktivitách i množství příležitostí pro kulturní vyžití svých edukantů a proto jsou u seniorů v oblibě.

Univerzitní extenze – je přednáškový cyklus organizovaný univerzitami, ve kterém vysokoškolské učitelé předávají univerzitní poznatky populárním způsobem zájemcům z řad ve-

⁵¹ Např. viz c. d. JANIŠ – SKOPALOVÁ (2016).

⁵² Tuto formu pojmenoval a její studium realizoval P. Vellas v r. 1973 na Universitě sociálních věd v Toulouse. V ČR začala U3V v r. 1986 na Universitě Palackého v Olomouci. V r. 1993 byla založena Asociace U3V, která dnes sdružuje víc než 30 univerzitních subjektů v ČR.

řejnosti. Může mít i podobu rozhlasových, či televizních adaptací, které jsou velice atraktivní i pro tu nejširší veřejnost, jako např. známé populárně-naučné pořady astronoma a astrofyzika RNDr. Jiřího Grygara, CSc. o kosmu.

Beseda – slouží k výměně názorů na určitý aktuální problém; je založena na dialogu. Její účastníci v ní zveřejňují své názory, uvádějí na jejich podporu své argumenty, předkládají určité návrhy, posuzují jiné názory a řešení. Její podstatou je přátelský rozhovor lidí, kteří se navzájem znají, nebo rozhovor mezi odborníky. Jejím cílem je osvětlit nějaký problém z různých hledisek a hledat možná řešení vzájemnou a konstruktivní výměnou názorů. Uvádějí se důkazy a příklady, vyslovují se námitky. Veřejné besedy přecházejí často do diskuse (která je ale striktně řízena).

Debata – rozumí se jí výměna názorů o nějakém dílčím odborném nebo závažném problému konaná nejčastěji v užším kruhu účastníků. Z organizačního hlediska je nejvolnější formou, která v sobě nese výrazné prvky spontaneity. Vzniká (na rozdíl od diskuse) často neorganizovaně, např. při návratu z exkurze v autobuse apod., a to bez nějakých finálních závěrů, přičemž může mít (obyčejně taktéž spontánně vyvolané) pokračování.

Kvízový večer – soutěžní řízená forma, kde soutěžící v zábavné atmosféře prokazují své znalosti, přičemž se ostatní přítomní vlastně stávají edukanti, protože se fakticky z prezentací soutěžících učí, nebo aspoň ověřují své vlastní vědomosti, ale bez toho, aby si toho byli vědomi. Soudě dle velkého výskytu v televizi (na různých kanálech a na různá témata napříč celým lidským věděním), dá se říct, že je to atraktivní fenomén dnešních dní.

Zájmový kroužek – řízená forma, známá zejména u dětí a mladistvých, fungující ale i u dospělých a seniorů, kde si tito plní vlastní představy a ambice o jistém pro ně atraktivním oboru lidské činnosti, či oblasti vědeckého poznání. V jeho rámci najdeme jak teoretické, tak i praktické projevy získávání nových poznatků, či produkční kreace pro pravidelné účastníky - edukanty. Kroužky jsou převážně záležitostí úzkých kruhů zájem



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 6. kapitoly zná a umí vysvětlit členění výukových forem dle profesní a neprofesní oblasti zaměření. Zná a umí charakterizovat tyto výukové formy dle jejich podstaty a prioritního didaktického určení.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované šesté lekce tak, že kromě vysvětlení členění výukových forem dle profesní a neprofesní oblasti zaměření budete svému imaginárnímu spolužákovi charakterizovat jednotlivé výukové formy s důrazem na jejich prioritní didaktické určení.



Otázka k zamyšlení

1. Dovedli byste zdůvodnit, proč jsou některé formy vhodnější/nebo méně vhodné až nevhodné pro aplikaci v profesní/neprofesní sféře působení?



Korespondenční úkol

1. Z doporučených, ale i dalších pramenů (mohou být i staršího data) vyhledejte minimálně 3 formy výuky (vhodné dle vás pro dospělé a seniory), které nejsou zmíněné v této studijní opoře, a stručně je charakterizujte.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce šestého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

7 METODY VZDĚLÁVÁNÍ A UČENÍ DOSPĚLÝCH A SENIORŮ



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Sedmá kapitola obeznámuje s metodami jako nehmotnými didaktickými prostředky, věnuje se i zvýraznění jejich efektivnosti a charakteristice, vypovídající o didaktickém poslání těchto metod pro vzdělávací proces dospělých a seniorských edukantů.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit podstatu a typologizaci učebních metod dle profesní a neprofesní oblasti zaměření výuky;
 - charakterizovat výukové formy – k čemu jsou prioritně didakticky určeny;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
 -
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

učební metody, efektivnost metod, typologizace metod, metody pro profesní oblast edukace, metody pro zájmovou oblast edukace



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílu v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 75 až 80 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Učební metoda jako nehmotný didaktický nástroj řízení učení se edukanta je charakteristická tím, že v ní do interakce edukátor - edukant vkládá edukátor informace s učivem, a zároveň stanoví edukantovi strategii pro dosažení cíle - tedy zvládnutí učiva. Je to způ-

sob, jakým řídí edukátor poznávací činnost edukantů, aby dosáhl učebního cíle; je to záměrná cesta odevzdání informací od edukátora k edukantům; nástroj řízení a regulace didaktické skutečnosti.

Metody výuky jsou prostředky skýtající největší prostor pro tvořivost edukátora a edukantů (a to ve všech věkových kategoriích); mají relativní samostatnost, tedy existují i bez konkrétního obsahu a mohou být uplatněny v mnoha modifikacích. Ve sféře edukačních vědních disciplín není nejlepší ani univerzální metody, ani metody vyčerpávající.

Co se týče klasifikace forem a metod, je třeba konstatovat, že v této oblasti metodologie edukačních disciplín je na první pohled situace dosti nepřehledná, někdy až zmatečná, poněvadž je možné setkat se v různých pramenech, u různých autorů s nejednotným pojetím a tedy i výkladem stejné kategorie. Například jeden hovoří o *přednášce* jako o formě, jiný jako o metodě.

Tato skutečnost, nehledě na základní definice, které jsme uvedli výše, má mnoho příčin, z nichž je třeba akceptovat zejména historické, vývojové hledisko a připustit i otázku konvenčnosti („zvyku“), jako je tomu přirozeně v celém lidském myšlení a konání.

Zkušeného čtenáře by proto neměla zaskočit ani taková skutečnost, na kterou může narazit při studiu (zejména cizí) odborné literatury, že to, co se v naší literatuře definuje jako *forma*, např. C. Verner a A. Booth ve své práci (jak uvádí Knowles)⁵³ nazývají *metod*; to, co se u nás definuje jako *metody*, oni definují jako *techniques*, a kromě jiných již zmíněný M. S. Knowles pojmenovává formu v našem pojetí – *format*.⁵⁴ Na skutečnost metodologické nečistoty i co se týče zaměňování či nesprávné interpretace kategorií forma a metoda jsme se zásadně vyjádřili na několika fórech.⁵⁵

7.1 Efektivnost výukových metod

Efektivnost výukových metod, tedy jejich účinnost možno vyjádřit bez širších komentářů následující tabulkou, vypovídající o zapamatování si jistého vjemu po 3 dnech.

paměťové stopy		odpovídá metodě
<i>vizuální vjem statický</i>	10%	<i>samostudia</i>
<i>akustický vjem</i>	20%	<i>výkladu</i>
<i>vizuální dynamický</i>	30%	<i>projekce němeého filmu</i>

⁵³ Viz c.d. KNOWLES (1980), s. 68-69.

⁵⁴ Tamtéž, s. 130-131.

⁵⁵ Viz např. c. d. KALNICKÝ (2013).

<i>a + v</i>	50%	demonstračního výkladu
<i>rozhovor o věci</i>	70%	diskusní
<i>podíl na práci</i>	90%	participační

dle výstupů z výzkumu E. Langeho.⁵⁶

K uvedenému je potřeba dodat, že metody tzv. vyššího řádu, tedy participační (kde je vyšší procento zapamatování vjemů) se nehodí pro odevzdávání absolutně nových, dosud nepoznaných informací a dat. K tomu je vhodný a nezastupitelný výklad. Metody vyššího řádu jsou metodami, které by měly následovat až po výkladu nějakého obsahu, aby jej utvrdili, umocnili, zopakovali, prověřili (hodí se i pro diagnostické či zkušební účely).

Proto je důležité si uvědomit, že není nejlepší a špatná metoda, každá metoda má nezastupitelný význam vzhledem k edukačnímu cíli, obsahu, formě výuky, vyspělosti edukátora, vyspělosti (a počtu) edukantů, jakož i k materiálně technickému zabezpečení výukových prostor a vlastně celé logistice. Stručně shrnuto:

participační metody mají/vyžadují:

- *vyšší efekt zapamatování*
- *delší a náročnější přípravu*
- *vysokou úroveň lektorských zkušeností a zručností*
- *nutně vyspělé účastníky*
- *3-5% nárůst nového učiva*
- *malé skupiny účastníků*

klasický výklad je:

- *nezastupitelný při množství nové látky*
- *přístupný i začínajícímu lektorovi*
- *použitelný i před náhodným a různorodým publikem*
- *použitelný i před extrémně velkým publikem účastníků.*

Rozhodujícím znakem efektivnosti vzdělávacího procesu je *kvalita* jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání, přičemž tento proces je třeba chápat jako dynamický systém, kde změna prvku způsobuje změnu funkce systému. A tedy kvalita jednotlivých prvků – *determinantů* – mezi které patří rozhodně i metody výuky, vytváří kvalitu výsledku, tj. efekt celého výchovně-vzdělávacího procesu.

⁵⁶ Výstupy výzkumu Langeho byly publikované v jeho práci – c. d. LANGE (1966), s. 77. Tyto údaje se u nás často objevují (i v upravené „vylepšené“ podobě) i v novějších publikacích soudobých autorů, žel bez toho, aby byl uváděn původní zdroj.

7.2 Typologizace metod – s důrazem na profesní sféru edukace

Je nám blízký zejména Deweyův přístup ke klasifikaci,⁵⁷ který striktní klasifikaci považuje spíše za faktor omezující další vývin předmětné oblasti, poněvadž všechno nové, ale i současné a minulé, co se „nevejde“ do uniforem klasifikace, máme tendenci odsoudit jako nesprávné, nevědecké, čím vlastně brzdíme možný vývin. J. Dewey mimo jiné svou instrumentální logikou dokázal, že v myšlení jsou indukce a dedukce stejně jako analýza a syntéza jenom dva protipóly stejného postupu.

Samozřejmě tím nepopíráme potřebu a funkčnost klasifikace vůbec, půjde ale o základní třídění, ne o „detailizování“, které spíše či později ústí do spekulativních pseudoteorií. I dle J. Deweye možno např. akceptovat základní typologizaci metod členených podle složek osobnosti, na které se působí (formativní, informativní, kombinované), vzhledem k účasti živých systémů tyto mohou být ještě členěny z hlediska edukační interakce, či komunikace (metody jednostranného působení, oboustranné interakce, mnohostranné interakce).

Jsou známá i mnohá další „klasifikování“ (opisovaná „z knihy do knihy“), a to podle logických postupů (induktivní, deduktivní, analytické, syntetické, genetické, dogmatické, srovnávací), také klasifikace, kde se např. řadí mezi učební metody i metody výzkumné bez jakéhokoliv komentáře, anebo jiné, které člení metody podle fází vzdělávacího procesu, podle užití didaktické techniky, nebo „stupně inovace“. Zejména tyto poslední podle nás postrádají logiku a metodologickou soudnost, protože tatáž metoda se dá zařadit do několika seskupení a tzv. stupeň inovace se nedá změřit, přičemž samotní autoři se ani neusilují to objasnit.

John Dewey již před více než půlstoletím objevil, že pokud má být učení aktivní, vynoří se dlouhá řada problémů, které se nedají řešit předem danými schématy. Předpoklad, že existuje univerzální metoda, vhodná pro vše a navždy, je mylný.⁵⁸

Edukační metody, postupy, cesty naplňování vzdělávacích cílů pomocí optimálního zvládnutí obsahu vzdělávání, které se realizují v rámci určitých vzdělávacích forem a za jistých situací a podmínek, včetně samostatného učení účastníků se různí i dle vyspělosti edukantů - účastníků.

⁵⁷ Viz c. d. DEWEY (1932).

⁵⁸ Tamtéž, ss. 231, 236 a 245.

Typologii informativních metod jsme vytvořili opírajíce se o Maňáka⁵⁹:

a) metody vstupní (k seznamování se edukantů)
<ul style="list-style-type: none"> • <i>didaktická etuda - ledolamka (ice-breaking)</i> • metoda analýzy očekávání • metoda vytváření týmu
b) metody seznamování s obsahem učiva
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Výklad - klasický, čtený, nebo v metodickém obratu s diskusí</i> • <i>Moderační metoda</i> • <i>Sugestopedie</i>
c) metody fixace a aplikace učiva
<ul style="list-style-type: none"> • <i>diskusní metody (diskuse v plénu, diskuse ve skupinách, panelová diskuse)</i> • <i>brainstorming</i> • <i>brainwriting</i> • <i>metoda expertního posouzení - Delfi</i> • <i>metody případové (Phillips 66, HOB0),</i> • <i>balík dodané pošty</i> • <i>metoda inscenační (simulační, hraní rolí, dramatizace)</i> • <i>metody her (didaktické, manažerské, ekonomické, rozhodovací)</i> • <i>projektové metody</i>
d) metody hodnocení výsledků edukantů
<ul style="list-style-type: none"> • <i>metody ústního zkoušení</i> • <i>písemná zkouška (didaktický test)</i> • <i>metody hodnocení praktického výkonu či projektu</i> • <i>metody hodnocení portfolia.</i>

7.3 Metody pro zájmovou a volnočasovou sféru edukace

Kromě uvedených metod se u vzdělávání dospělých a seniorů v neprofesní, zájmové a volnočasové oblasti uplatňují i další, jako jsou: *pódiová diskuze, veřejná diskuze, televizní - rozhlasové - filmové lekce, metody studia mikrofilmů, diafilmů, diapozitivů, videofilmů/videozáznamů, frontální práce v terénu, cvičební metody* (intelektové, fyzické).

Pro (relativní) úplnost (po prostudování nejnovějších pramenů z předmětné oblasti, ale bez hodnocení týkajícího se metodologické čistoty při rozlišování forem a metod) zaznamenáváme, že Špatenková a Smékalová pro tuto oblast vzdělávání seniorů uvádějí 19 me-

⁵⁹ Viz c.d. MAŇÁK (1988). Některé z metod byly uvedeny již v opoře *Základy pedagogiky a andragogiky*, kap. 8.2.2 – ale jen ve smyslu, že jsou vhodné v oblasti formativní, tedy výchovné.

to - vyprávění, vysvětlování, přednášku, práci s textem, Vennův diagram, rozhovor, diskusní metody, metodu problémového výkladu, heuristickou metodu, Sokratovskou metodu, dramaturgii, didaktické hry, kazuistiku, situační metodu, brainstorming, brainwriting, synektiku (Gordonovu metodu), laterální myšlení (Bonovu metoda) a rybí kost.⁶⁰

7. 4 Charakteristika vybraných výukových metod

Níže uvedené metody, které představují metody v edukační praxi nejfrekventovanější, se dají rozčlenit podle toho, zda využívají *deduktivní*, *induktivní přístup* nebo *přístup tzv. sociálního učení*.

Deduktivní přístup se v první řadě zaměřuje na vyjádření podstaty učiva, poukazuje na pojmy a zevšeobecnění a až následně pracuje s příklady a aktivitou edukantů.

Induktivní přístup se zabývá „objevováním,“ což znamená, že edukátor předestře jistou problémovou situaci a nechá edukanty pod jeho vedením objevovat podstatné znaky až k tvorbě zevšeobecnění, po kterém následuje procvičování a hodnocení naplnění edukačních cílů.

Sociální přístup zvýrazňuje učení ve skupině s typickými dramatickými hrami, hraním rolí, či kooperativním učením, kdy jsou informace vhodné ke zvnitřnění „vydolovány“ z edukantů, nebo vyvozeny z jejich prožitků.

Výklad – monologická metoda, kterou edukátor prezentuje poznatky a informace v logicky utříděné formě, aby edukanti získali ucelený obraz o skutečnostech, které jsou jeho předmětem, s cílem, aby si jej následně uměli zařadit do vlastního poznatkového systému na základě kritického přístupu a v souladu s vlastními praktickými zkušenostmi.

I když „čistý“ výklad (lekce) je vzhledem k jednostrannému působení edukátora na edukanty (jestliže abstrahujeme od „vnitřního – myšlenkového dialogu“) považován za metodu pasivní, má svou nezastupitelnou funkci především proto, že jako jediná metoda umožňuje:

- působení před neomezeným počtem edukantů,
- zařazení jakéhokoliv dosud neznámého náročného tématu pro edukanty,
- ve stejném časovém limitu probrat nesrovnatelně větší rozsah utříděné učební látky než prostřednictvím metod jiných.

Dobrý výklad by se měl skládat z úvodu, jádra, shrnutí a závěru. V praxi se výklad běžně uplatňuje v metodickém obratu hlavně s diskusními metodami.

⁶⁰ Viz blíže c. d. ŠPATENKOVÁ – SMÉKALOVÁ (2015), s. 125-144.

Didaktická etuda - ledolamka (*ice-breaking*) – její podstatou je krátké zadání problému, který edukátor vybere z praxe, nebo si jej vymyslí. Obvykle je zadán ústně, přičemž není podstatný výsledek, tedy správnost řešení, ale rychlá reakce, jakési „probuzení“ pléna. Jejím cílem je „nažhavit“ edukanty pro práci s náročnějšími metodami, pochopit princip, postup a podstatu řešení participace na výuce.

Panelová diskuse – je diskusní metoda s více-směrnou interakcí, jejíž didaktický efekt podstatně převyšuje efekt ostatních diskusních metod a jejíž princip spočívá v diskusi pléna edukantů s tzv. „panelem odborníků“. Ten mohou tvořit experti, specialisté z různých disciplín a v živé diskusi kromě toho, že přispívají k řešení určité problematiky, obohacují vědomosti edukantů, tvořivě je motivují, napomáhají vytváření asociací v jejich myšlenkových pochodech.

Metoda umožňuje různé varianty provedení, například jsou do panelu přizváni kromě odborníků i zástupci hraničních vědních disciplín nebo dokonce laici – lidé, kterých se na první pohled řešení vytyčeného problému netýká. Takto získávají edukanti mnohem širší přehled o dané problematice, než by mohl zabezpečit jeden edukátor, byť sebevíce kvalifikovaný. Cílem metody je právě poukázat na jistý komplex různých názorů na stejnou věc, nebo jev, umožnit edukantům aktivně zasahovat do konfrontace různých hledisek na stejnou tematiku, která se ale prolíná více profesními oblastmi a tak je učít odbourávat plošné nazírání na problém a akceptování různých, i když někdy na první pohled protichůdných přístupů. Úspěch metody je podmíněn nejen vhodným výběrem expertů, ale především závisí na jejím vedení.

Brainstorming - *mozko-bouřka*, anebo *burza nápadů* – další diskusní metoda s více-směrnou interakcí, profilována na využívání vzájemného ovlivňování myšlenkového procesu analogiemi, impulzy, ožíváním paměti, obrazotvorností, fantazie a asociací, čímž umožňuje - s vyloučením reflexní kritiky - a pomocí intuitivního myšlení volnou produkci nových nápadů, přístupů, myšlenek, návrhů na řešení. Exaktní zhodnocení a kritické posouzení s uplatněním logické stránky myšlení, případné důkladné prověření, následuje až po jejich relativním vyčerpání. Samotné uplatnění metody pozůstává z části informačního úvodu, naladění a pronesení návrhů (v časovém limitu) a ze závěrečného vyhodnocování, přičemž edukátor musí zabezpečit podle možnosti přesný záznam návrhů, a řídit celý průběh pomocí zásad (mluvit bez přihlášení a skákat do řeči – přípustné; jakkoliv hodnotit návrhy – nepřípustné, atd.). Metoda napomáhá využívat tvořivý potenciál většího počtu edukantů a nespoléhat na omezenou kapacitu jednoho mozku.

Brainwriting – je obdobná metoda „dolování“ nápadů ze skupiny edukantů při řešení zadaného problému z praxe (nebo fiktivního), jen je založena na jiném metodickém postupu a uplatnění jiných zásad. Edukanti obvykle zapisují svoje nápady na papír takovým způsobem, že jsou nuceni rozvíjet nápad - o jeden „krok“ (liniově či větveně), který k nim přišel od předcházejícího edukanta. Edukátor dohlíží na pravidla a na závěr organizuje týmový rozbor, hodnocení, posouzení a formulování závěrů a doporučení pro řešení zadaného problému.

Metoda delfi – anebo delfská metoda expertního posuzování, jejíž podstata spočívá v postupném zjišťování a srovnávání názorů účastníků – edukantů v roli expertů, za účelem nácviku skupinového řešení, rozhodování a intuitivního prognózování. Realizuje se prostřednictvím promyšleného systému otázek nesoucích v sobě náboj řešení problému z jisté zkoumané oblasti, které se kladou vybraným účastníkům formou ankety, obvykle písemně a obvykle v několika cyklech, přičemž tito by nikdy neměli přijít v průběhu řešení do kontaktu s ostatními experty. Účastníci mají předpovědět, zda se daný jev stane, jestli se vůbec může stát a za jakých okolností, případně s jakými následky. Získané názory jednotlivých účastníků se oznamují ostatním, s výzvou k jejich zpřesnění v zájmu zvýšení míry exaktnosti u navrhovaných řešení. Při dodržení anonymity účastníků má ve srovnání např. se skupinovou diskuzí tato metoda několik předností, a to že jsou při ní vyloučeny:

- sklon ke konformizmu,
- uvědomělé, či neuvědomělé „uznání“ dominantního člena ve skupině,
- často bezvýznamná komunikace, která může způsobovat odchylku od cíle.

Případová metoda – typ organizování diskusí za účelem prohloubení teoretických vědomostí na aplikacích – případech (živých či fiktivních; jež bývají zadány v podobě tzv. *případové studie*), které mají charakter řešení problému, za účelem výměny názorů, dosažení shody při dopracování se k novým poznatkům, ale i prověrky vědomostí a názorů. Napomáhají ke změně myšlení, vystupování, postojů edukantů, přispívají k jasnému a srozumitelnému vyjadřování, hledání správné argumentace, jakož i k umocňování schopností naslouchání názorů jiných, a na straně druhé, k přesvědčování o správnosti názorů vlastních, jakož i k umění správně klást otázky, správně na ně odpovídat, podávat informace, diskutovat a efektivně pracovat v kolektivu, tvořivě myslet a řešit problémy v dynamice vývoje a při změněných podmínkách, hledat varianty řešení a uvažovat o nich z hlediska jejich výhod a nevýhod, rozhodnout o optimální variantě za daných podmínek, analyzovat důsledky přijatého řešení, a tím v přítomnosti uvažovat o budoucnosti. Od vzniku první, tzv.

harvardské případové metody, došlo k jejímu variování a dnes známe několika druhů (např. *rozborová*, *Phillips 66*, *HOBO* atd.), odlišujících se zejména didaktickými postupy.

Inscenační metoda (*role playing*) – její podstatou je nácvik jednání prostřednictvím předvedení řešení problémové situace - „odehrání“ (formativní aktivizace edukantů jako herce) návrhů určitých způsobů lidského jednání, které odpovídá zadání v podobě scénáře. Edukanti se mají zmocnit zadané situace jednak na bázi regulí scénáře, ale také za uplatnění vlastních vědomostí, schopností a zkušeností, jakož i momentální intuice, fantazie a citového naladění. Prostřednictvím přehrávek inscenace a jejího rozboru metody umožňuje vnikat pod povrch interpersonálních vztahů, zvládnout žádoucí modely jednání i v zátěžových situacích, výrazně napomáhá procesu převýchovy, dochází totiž u nich k uvědomění si nesprávných návyků a nežádoucích prvků jednání, získání poznatků o společensky žádoucím modelu chování se v typických, či atypických situacích a současně zbavování se nežádoucích návyků.

I když jsou u nich nejdůležitějšími nositeli informací slova, prostor dostávají ve zvýšené míře i supra-segmentální prvky jazyka, jako jsou intonace, důraz, tempo řeči, jakož i paralingvistické prvky dialogu – gestikulace, mimika atd. Ve většině druhů inscenací (usměrněné, neusměrněné, mnohonásobné atd.) dostává edukant možnost improvizace v závislosti na přehrávkách svých „spoluhráčů“ a tak je umožněno vnášet do replik i prvky povahy a temperamentu jedinců. Z didaktického hlediska je důležitou etapou inscenační metody její závěrečná analýza, ve které se posuzuje vystupování edukantů jako herců, jich postoje k problémům, dodržení instrukcí ze scénáře, uplatnění nabytých vědomostí (např. prostřednictvím předchozího výkladu), přínos vlastní invence, tvořivého myšlení a osobního taktu k řešení zadání. Dochází k pochopení potřeb, pocitů, postojů a chování se ostatních lidí, získávání schopností uznávat jejich právo na odlišný názor, přičemž se opírá o zjištění, že člověk si nejvíce zapamatuje to, co sám prožil.

Demonstrace – metoda praktické, názorné výuky zprostředkovávající znalosti a pracovní dovednosti edukátora (přímého nadřízeného, mistra, specialistu apod.) způsobem předvádění pracovních postupů či funkčních vlastností, obsluhy jednotlivých zařízení ve výukových dílnách, na vývojových pracovištích nebo ve firmách vyrábějících tato zařízení, ale i za použití audio-vizuální techniky, počítačů, trenažérů apod. Edukanti ve školení pak následně pod dozorem edukátora zkoušejí vlastní zručnost v bezpečném prostředí bez rizik způsobení závažnějších škod.

Didaktické hry (Didactic Games)⁶¹ – odborná sféra edukace dospělých, zejména orientovaná na další profesní vzdělávání zná dobře oblast metod výuky, několik desítek let tvořených a cizelovaných zejména pro potřeby přípravy manažerů pod názvy řídicí, podnikatelské, obchodní či ekonomické hry – *business games*. Zvláště dnes jsou mnohé snadno dostupné i z internetu.⁶² Taktéž ve sféře edukační péče o seniory jsou rozpracovávány léta různé druhy her jako *volnočasové aktivity*.⁶³

V této souvislosti si dovolueme poznamenat, že didaktická hra může mít i (nebo jen) charakter naučně-relaxační, což je vhodné a potřebné pro všechny věkové kategorie edukantů.

Na margo výše uvedeného výskytu her v oblasti podnikatelské, obchodní či ekonomické, jakož i jako volnočasové aktivity pro dospělé a seniory, volíme základní typologii didaktických her na:

- a) didaktické hry rozvíjející obecné kompetence
- b) didaktické hry rozvíjející profesní kompetence.

a) didaktické hry rozvíjející obecné kompetence - patří sem tak hry pro výuku obsahově spojenou se základy věd (např. matematika, biologie, zeměpis, fyzika apod.), jakož i reedukační hry (např. znovu učení se jistých ztracených dovedností a zručností po nějakém postižení), ale i hry s převážně relaxačními cíli pro dospělé i seniorské edukanty. Z hlediska didaktických přínosů a poslání těchto metod je potřeba znát, že:

- obsahují výrazné seberealizační prvky v oblasti kognitivní, přinášejí edukantům komplex základních teoretických a empirických poznatků a vedou k upevňování znalostí,
- rozvíjí sensorické, komunikační a kooperační způsobilosti edukantů,
- svojí strukturou cíleně provokují k produktivní aktivitě, rozvíjejí originalitu myšlení (protože i tyto metody jsou založeny na řešení jistých problémů či problémových situací),
- učí edukanty přizpůsobovat se okolnostem, dodržovat pravidla, čímž podporují jejich socializaci a sebekontrolu,

⁶¹ Chceme zde upozornit na nesprávné kategorizování didaktických her. V odborných publikacích se pod pojmem *didaktické hry* rozumí téměř výhradně hry školské, a to zejména pro děti v předškolní edukaci a na 1. a 2. stupni ZŠ. Adolescenti, dospělí a senioři jakoby vypadli ze zorného úhlu tvůrců, metodiků, výzkumníků a hodnotitelů didaktických her. Není to však pravda, protože ve skutečnosti existují hry vhodné pro všechny věkové kategorie. Akorát je zde otázka, zda jsou vhodné pro edukační proces.

⁶² Např. portál www.kongregate.com/business-games (dostupné online 22. 5. 2017) nabízí 440 takových her.

⁶³ Svědčí o tom kromě jiných i nabídka vzdělávacích aktivit pro seniory – viz c. d. JANIŠ –SKOPALOVÁ (2016), s. 95-112.

- svojí simulační podstatou (simulují problémové situace ze života) rozvíjejí a posilují nápaditost, dynamičnost, originalitu a tvořivostní potenciál, soutěživost, kombinatoriku a organizační a rozhodovací schopnosti edukantů, čímž výrazně přispívají k formování/doformování edukantů v tvořivé osobnosti,
- posilují smysl pro užitečnost, vynalézavost, imaginaci, fantazii (potřebnou v kterékoli oblasti lidského dění), experimentaci, exploraci,
- přinášejí edukantům pocit radosti z práce, humor, pozitivní emoční prožitky.⁶⁴

A jak potvrzuje a zdůvodňuje kromě jiných např. L. Sochorová ve své studii *Didaktická hra a její význam ve vyučování*, mají tyto hry (při podrobném pozorování ze strany edukátora) uplatnění a využití i pro diagnostické účely.⁶⁵

b) didaktické hry rozvíjející profesní kompetence jsou metodami specifického zaměření a charakteru s přísně explicitně stanovenými cíli a obsahem, od kterého se očekává – vyjádřeno rámcově - příprava, nebo zdokonalování manažerů, což dle nás výstižně vyjadřuje jejich název – *business games*. Svůj rozvoj nastoupily v 50 letech 20. století na Harvard Business School (USA), tehdy v tzv. manuální podobě (později známé i u nás jako „monopoly“), dnes jej profilují v počítačových verzích a kombinacích.⁶⁶ Mohou být:

a) *jednodušší s užším zaměřením*, např. na kultivování obchodních, nebo technických složek kompetenčního rámce *šéfů jednotlivých vymezených úseků činnosti firem* (od vrcholové /strategické/ úrovně řízení - top managementu, tzv. B-level velkých firem, přes střední /taktickou/úroveň řízení - middle management, tzv. C-level (manažeři střední linie firem odpovědní za větší organizační jednotky), až po základní /operativní/ úroveň řízení - lower management/management první linie v malých a středních firmách tzv. D-level (manažer kvality, manažer financí, plánování, řízení lidských zdrojů, šéf dílny apod.);

b) *složitější, tzv. generální*, simulující komplexní chod nějaké firmy s cílem kultivačně cizelovat všechny potřebné složky kompetenčního rámce tzv. *generalistů* – tzv. A-level (generálních ředitelů, předsedů, ministrů, vlastníků bank, firem apod.).⁶⁷

Cílem didaktických her uvedeného typu je nácvik jistých intelektových zručností spojených s konkretizovaným rámcem kompetenční skladby edukantů pro řešení problémů na jistém stupni řízení.

⁶⁴ Viz blíže c. d. ADAMS (2014).

⁶⁵ Viz blíže c. d. SOCHOROVÁ (2011), s. 11.

⁶⁶ Viz blíže c. d. RANDEL – MORRIS – WETZEL – WHITEHILL (1992), s. 165-166. K tomu je vhodné uvést, že bývalá ČSSR byla jedna z prvních zemí, která po USA začala uplatňovat metodu ekonomických her – už v polovině 60 let 20. století se o to zasloužili zejména pražská INORGA a bratislavský Ústav riadenia.

⁶⁷ K členění úrovně řízení a manažerů viz blíže Teorie managementu a Systémové procesní prvky managementu in c. d. KALNICKÝ – MALČÍK – UHLAŘ (2012), s. 7-58.

Didaktické přínosy a poslání metod tohoto typu jsou po sériích výzkumů, ale i praktických zkušenostech z aplikací spatřovány především v tom, že kromě plné participace všech edukantů v průběhu hry, tato učí:

- pronikat do dynamiky ekonomických či obchodních vztahů,
- lépe, tj. okamžitě posoudit situaci, analyzovat a posoudit motivaci a chování obchodních partnerů, předvídat jejich činnost, hodnotit ji z perspektivy širšího časového rámce (vnikat do myšlenkových pochodů jiných lidí) a tak i lépe znát vlastní motivy profesního chování, uvědomit si jeho propojení na vedení, spolupracovníky či podřízené, jakož i partnery, získávání, zpracovávání a výběru vhodných informací,
- týmovému přístupu řešení problémů a vynášení rozhodnutí, vytváření žádoucích návyků týmové práce,
- soutěživosti v tvrdých konkurenčních podmínkách,
- svým obvykle etapovitým průběhem aplikace umožňuje korigovat nesprávné rozhodnutí edukantů z předchozích etap.

Kromě uvedeného navíc:

- umocňuje získané teoretické informace a předchozí vědomosti,
- má silný motivační účinek,
- svou herní podstatou přináší osvobození od přílišné tenze (ve srovnání s realitou),
- přispívá k racionalizování přípravy rozhodovací fáze,
- přispívá k vytváření návyků kvantifikovat možné následky jednotlivých variant rozhodnutí,
- odstraňuje rutinu a neuváženost v rozhodování.

Na margo didaktických her (ale i ostatních participačních metod) třeba ještě zvýraznit i aspekt šetření nemalých finančních částek, který tkví v tom, že při řízení firem a rozhodování na úrovni již výše zmíněných úrovní je potřeba často dělat rozhodnutí nejenom se zřetelem na dostupné informace z prostředí užší, či širší operační sféry tržní ekonomiky a hospodářství, jakož i akceptovatelná pravidla, ale i se zřetelem na možné, často jen těžko identifikovatelné změny (např. v dodávce materiálů či odbytu, insolventnosti odběratelů apod.), tedy jistá rizika. V takových podmínkách je rozhodování velice náročné a komplikované. Musí brát v úvahu mnoho prvků, jejich vzájemných vazeb, i když nakonec podléhá jistým zákonitostem, nebo přijatým standardům, kterým se je možné naučit jedinečně v praxi. A získávání zkušeností a zručností v simulovaných podmínkách didaktické hry typu business vlastně i při absolutním nezdaru u provedení rizikového podnikatelského kroku nepřináší pro firmu a edukanta (někdy i celou zemi) fakticky žádné materiální ztráty.

K efektivnímu uplatnění didaktických her chceme zvýraznit jen pár myšlenek, a to zejména, že didaktická hra je vlastně cvičením postupného rozhodování v podmínkách simulované skutečnosti. Při vytváření jejího modelu se napodobují jisté aktivity v jejich podstatných vztazích. Nepodstatné se většinou neberou do úvahy a obyčejně se vypouštějí, což umožňuje lépe pochopit zásadní vztahy jednotlivých prvků (konstantních i proměnných) modelu. Ty mohou být nezávisle nebo závisle proměnné – tedy podmíněné i faktorem nahodilosti a edukant je obměňuje v souladu s pravidly.

Při uplatnění metod edukace dospělých a seniorů třeba akceptovat fakt, že neexistuje jediná správná nebo univerzální metoda, každá metoda má své silné a slabé stránky, výhody či nevýhody a volba vhodné metody závisí přinejmenším na:

- charakteru učebních cílů (učíme vědomostem nebo aplikacím)
- charakteru obsahu výuky (učivo vyžaduje použití informativních či aktivizujících metod)
- charakteru didaktické formy (prezenční, distanční, samostudium)
- vstupních vědomostech, složení edukantů
- stupni možné nebo žádoucí aktivizace edukantů
- fázi učebního procesu
- potřeby změny postupu – účelnosti metodického obratu z hlediska obsahové či časové náročnosti
- prostorových podmínkách (vybavení učeben apod.)
- didaktické a odborné úrovni edukátora.⁶⁸



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 7. kapitoly zná a umí vysvětlit podstatu a typologizaci učebních metod dle profesní a neprofesní oblasti zaměření výuky, jakož i charakteristiku výukových forem – k čemu jsou prioritně didakticky určeny.

⁶⁸ Blíže, zejména s obohacením o atributy *didaktického přínosu a poslání metod*, jakož i *postupu efektivního uplatnění metod* viz c. d. KALNICKÝ (2017b), s. 50-90.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované sedmé lekce tak, že kromě typologizace výukových metod výuky pro dospělé a seniory vysvětlíte se stručnou charakteristikou svému imagi-nárnímu spolužákovi i vhodnost jednotlivých metod pro uplatnění v profesní či neprofesní sféře působení.



Otázka k zamyšlení

1. Co myslíte, proč se v odborných pramenech tvrdí, že metoda existuje sama o sobě i bez obsahu výuky, a je to vůbec možné?



Korespondenční úkol

1. Z doporučených, ale i dalších pramenů (mohou být i staršího data) vyhledejte mini-málně 3 metody výuky, vhodné dle vás pro dospělé a seniory pro další profesní vzdělávání, které nejsou zmíněné v této studijní opoře, a stručně je charakterizujte se zdůvodněním zmíněné vhodnosti.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce sedmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 3 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

8 VÝZNAM ZÁŽITKU A HRAVOSTI V UČENÍ Dospělých a seniorů



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Osmá kapitola obeznamuje se zážitkovou výukou, s významem zážitku, hry a hravosti v učení se dospělých a seniorů, taktéž i s herními aspekty vybraných výukových metod.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit podstatu zážitkové výuky, jejího významu a efektu v učení se dospělých a seniorů, rovněž i s významem hry a hravosti v životě dospělých a seniorů, propojení her a výukových metod, jakož i herní aspekty vybraných výukových metod vhodných pro dospělé a seniorské edukanty v profesní i zájmové sféře působení;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

zážitek, prožitek, zážitková výuka, efekt učení se, hra a hravost, herní aspekty výuky, propojení her a výukových metod



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 60 až 65 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

8.1 Zážitekovost edukačních metod

V metodách, které jsme uvedli, se snoubí tak zážitkové, jakož i herní aspekty, proto považujeme za potřebné rozebrat jejich klíčové znaky.

Zážitekovost edukačních postupů⁶⁹ jako pojmové vyjádření nacházíme v evropském edukačním systému až koncem 19. stol., kdy se začaly ozývat hlasy volající po změně systému, který se po staletí jednostranně orientoval na intelektuální rozvoj jedince.

Nastupující alternativní pojetí zpochybňují podstatu pojetí tehdejšího (žel často i dnešního) oficiálního státního školství, totiž charakter informativního vyučování s typickým „memorováním hotových pravd“. Kritika takového vyučování vycházela z psychologického pojetí vnímání reality a chápala verbální (pojmové) myšlení jako sekundární. Za primární byl považován „zážitek“. Ačkoli tyto myšlenky pronikly do běžné edukační praxe jen zčásti, staly se významným impulsem pro vznik některých výchovných projektů, škol a hnutí, které byly časem akceptovány.

Za zakladatele středoevropské zážitkové edukace se považuje (původem německý, později anglický) pedagog Kurt Hahn (1886 – 1974), který v několika-týdenních záchranářských kurzech pro službu v horách nově seřadil cíle výchovy tak, že jako první cíl stanovil *charakter*, až pak *inteligenci*, a *vědění* stanovil až na místě třetím. Tento počín „dobrodružné výchovy“ (jak jej souputníci nazvali) vyústil do principu „prožitkové terapie“, ze které se aplikováním (např. do školy přežití vojáků britského námořnictví v organizaci Outward Bound) šíří po celém světě označení „zážitková“.⁷⁰

I když bychom mohli namítat, že přece i výklad jako klasická edukační metoda přináší edukantům jistý zážitek, *zážitkové učení* je dle nás přístup založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí. Pracuje s prožitkem jako prostředkem k ovlivňování edukanta. Směr tohoto ovlivňování je určen pedagogickým cílem. Práce zážitkového edukátora spočívá v záměrném vytváření situací, v nichž předpokládá intenzivní prožívání, a následnou pedagogickou práci s těmito prožitky (zpětnou vazbou).

⁶⁹ Vzhledem k tomu, že se jedná o pojem převzatý z německé a anglické literatury objevují se různé formy jeho překladu; častější je formulace „pedagogika zážitku“, ale můžeme se setkat i s formulací „zážitková pedagogika“, „zážitková edukace“, „zážitková výuka“, anebo s termínem „výchova zážitkem“; u nás se problematikou zabývají Zouňková, D., Martin, A., Franc, D., Hanuš, R. - Chytilova, L., Sykora, J. a dal.

⁷⁰ Viz blíže c. d. VEEVERS – PETE – HAHN (2011), s. 563 -565.

Učení zážitkem je založeno na aplikaci cyklů učení zážitkem - posloupnosti jednotlivých kroků, z nichž první je obvykle akce, zážitek, prožitek.

Nejnámější a nejcitovanější z těchto cyklů je tzv. *Kolbův cyklus učení*. Ten obnáší:

- a) *konkrétní zkušenost*
- b) *reflexi*
- c) *abstraktní představu*
- d) *kvalitnější zkušenost*.⁷¹

Probíhá tak, že konkrétní zkušenost (a) generalizovaná a uvědomovaná díky reflexi (b) se stává součástí abstraktní představy (c) využitelné v dalším životě a projevující se novou, kvalitnější zkušeností, odzkoušením nově-poznaného (d).

Stěžejními kroky v aplikaci zážitkové edukace jsou zejména záměry exponovat edukanta dostatečně silnému zážitku a ve zpětně-vazebné fázi mu umožnit pochopení a uchopení, generalizaci pro další využití v reálných situacích.

Rozšiřování tzv. komfortní zóny („zóna pohodlí“) je mechanismus učení předpokládající u každého jedince soubor zkušeností, umožňujících mu snadnou orientaci a správné řešení určitého kvanta situací a problémů. Naopak situace za touto „zónou pohodlí“ jsou mu nepříjemné a má pocit, že ho ohrožují. Pokud se ale jedinec dostane v simulované situaci do zdánlivého (subjektivního) nebezpečí, nepohody, kterou ovšem zvládne (neboť je tak vystavěna), rozšíří se jeho komfortní zóna i o tuto zkušenost. V běžném životě pak v obdobné nebo strukturou podobné situaci nepocítuje nepříjemnost a obavy. Jde o jakýsi model „očkování“.

Zážitková edukace je účinná především ve formaci afektivní (emocionální) a konativní (výkonové) stránky osobnosti. Implementace ryze kognitivních prvků (poznání, vzdělávání v užším smyslu) je obtížná, nicméně myslitelná.

Pojetí zážitkového učení tedy počítá s aranžováním zážitků prostřednictvím simulací různých situací, někdy dle okolností odvíjejících se od cíle i extrémně hraničních. Tady jsou edukanti často izolováni a odkázáni jen jeden na druhého. Simulované obtížné podmínky je nutí soustředit se na životně důležité problémy a současně často dosáhnou vlastních fyzických či psychických hranic, což se stává zkušebním kamenem jejich vzájemných vztahů. A aby mohli zvládnout stanovené cíle i extrémní situace, musí se prostě naučit společně žít a pracovat.

⁷¹ Viz blíže c. d. KOLB (1984), s. 65-66.

Koncepty zážitkové edukace jsou charakterizovány takovými základními aspekty, jako jsou:

- *neznámá (často hraniční) situace,*
- *konfrontace,*
- *vztah k sobě a jiným edukantům,*
- *solidarita,*
- *plnění společného úkolu* apod.

Např. solidarita, která vzniká na základě společně zvládnuté krize, napětí, či jiné extrémní situace se často stává základem trvalého přátelství a spontánního společenství, týmu, pracoviště.

Jak již bylo naznačeno, zážitkové učení pracuje se zkušeností účastníků v novém – pro ně dosud neodzkoušeném prostředí, kde vzniká „jiná každodennost“, která klade na jedince požadavky, kterým se nemůže – na rozdíl od svého dosavadního všedního života – tak jednoduše vyhnout. Současně se jedná o požadavky, které lze splnit jenom v rámci skupiny. Účastníci jsou odkázáni jeden na druhého. Společně prožívají neobvyklé situace a jsou vedeni k tomu, aby prožité společně refletovali. Zkušenosti jako např. soudržnost skupiny, ohled na slabší členy, zážitek úspěchu – to všechno může být při každodenní aktivitě reflektováno i z hlediska vzájemných vztahů ve skupině. Každá zkušenost, která se člověka existenciálně dotýká, může vést i k úvahám o smyslu věcí. Hraniční situace, do nichž se člověk dostane, se ho existenciálně dotýkají (např. jištění horolezců, přecházení po poraženém kmeni přes řeku atd.).

Fyzicky a psychicky náročné programy mají také svou preventivní funkci. Vyžadují totiž plnou koncentraci edukantů, takže už necítí potřebu paralelně realizovat nějaký svůj „soukromý program“.

Proto jsou podobné programy či projekty vhodné i pro reedukaci tzv. rizikových skupin. A zkušenosti poukazují na pozitivní tendenci, kde jedinci, kteří v běžných životních situacích jen těžko dodržují nějakou disciplínu, se chovají v náročnějších simulovaných programech většinou disciplinovaně; učí se zažít pocit zodpovědnosti – k sobě i k ostatním členům skupiny, což se může stát např. seriózním základem pro návrat propuštěného jedince nazpět do pracovního poměru.

Realizace zážitkové edukační jednotky se však nemusí provádět jenom v extrémních podmínkách, při nichž jsou účastníci zasazeni do nového neznámého prostředí (ty jsou často překážkou zájmu účastníků), ale rovněž i při kratších a méně intenzivních provedeních, včetně varianty se spontánně vzniklou skupinou účastníků. Cílené netradiční pojetí

postupů v těchto programech produkuje obyčejně nové kvality vztahů mezi edukanty i netradiční, častěji originální řešení situací.

Pokud jde o didaktický přínos zážitkové edukace, chceme zdůraznit, že:

- využívá aktivní participativní učení prostřednictvím prožitku, na základě vlastní zkušenosti;
- záměrně vyvolává situace vedoucí k získání zážitků, posléze vybízí k introspektivnímu zkoumání vlastních pocitů, postojů, zkušeností a možností poučení; jde tedy o přímé cílené působení na jedince/skupinu, která má za cíl prožití zážitku a následnou vlastní sebezkušenostní introspekci, přičemž hlavní zůstává obdržení zpětné vazby, reflexe; introspekce je jedním z hlavních pilířů zážitkové androdidaktiky – jde o rozbor vlastních psychických procesů a zážitků; introspekce je obtížná, subjektivní, podléhající náladě; pak následná reflexe (zhodnocení a zobecnění) vlastně jakoby obrací myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků, které se transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti.

Třeba jen dodat, že prožitek je prostředek, nikoli cíl - cílem je rozvoj osobnosti edukanta.

8.2 Herní aspekty edukačních metod pro každý věk

Herní aspekty edukačních metod jsou v evropském edukačním kontextu známy zejména díky J. A. Komenskému (1592 - 1670), jednomu z největších pedagogických filosofů a myslitelů, který se jimi zabýval v několika svých dílech, zvláště ve *Škole hrou (Schola ludus)* a *Světě v obrazech (Orbis Pictus)*.

J. A. Komenský propagoval princip, že učení by mělo být založeno na hře. Do té doby (ale i pak, zvláště pod vlivem pozdějších pedagogických koncepcí jako byl např. „herbartizmus“) se žáci a studenti, kteří mohli chodit do školy, museli převážně „biflovat“ dlouhé a často nezábavné pasáže obvykle latinských textů, kterým ani pořádně nerozuměli. Až koncem 19. stol. a začátkem 20. stol. přichází ze strany rodičů, ale i pedagogů, kritika takového pojetí a ke světu se hlásí alternativní koncepty, nesoucí v sobě i výrazné prvky herní.

Hra jako taková je odedávna připisována a „dovolována“ či „dopřávána“ dětem (proto i většina definic se shoduje v tom, že je to nejpřirozenější aktivita dítěte), případně jako „rozmar“ bohatých dospělých, „co neměli co na práci“.

Vědecké pojetí tohoto činnostního fenoménu ale poukázalo, zejména v souvislosti se smysluplným využitím „volného času“, o jehož rozpracování se asi nejvíce zasloužil francouzský sociolog J. Dumazedier (1915 – 2002),⁷² na pozitivní vliv a význam hry a hraní si, jakož i na potřebu herních aktivit jedince v každém věku.

Co se týče významu a pozitivních dopadů hry a herních aktivit na jedince, je třeba uvést hned několik aspektů:

- *poznávací* (přináší nové poznatky, informace, lidi)
- *procvičovací* (rozvíjí zkušenosti, zručnosti a dovednosti)
- *emocionální* (uspokojují citové potřeby)
- *pohybový* (rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, senzomotorickou koordinaci)
- *motivační* (vtahuje jedince do soutěživosti)
- *kreativní* (vyžaduje často vynalézavost)
- *fantazijní* (vyžaduje často zaměnit reální za virtuální svět)
- *sociální* (rozvíjí citové vazby a společenské vztahy)
- *rekreační* (má odpočinkový a relaxační efekt)
- *diagnostický* (dá se využít na zjišťování osobnostních struktur)
- *terapeutický* (má i léčebné účinky).

Hra jako nejpřirozenější forma učení napomáhá rozvoji vnitřních vývojových předpokladů jedince. Většina organizovaných her má totiž podobu sociální interakce s jasně formulovanými pravidly, danými dohodou aktérů nebo konvencemi a nese taktéž charakter soutěžení a s ním související spolupráci spoluhráčů. Někdy (zejména v dětském věku) vzniká spontánně, zahrnujíc činnosti jednotlivce, dvojic, malých nebo i velkých skupin. K jejímu provozování jsou obvykle využívány pomůcky: hračky, sportovní náčiní, nástroje či přístroje.

Většina lidí má spojenou hru s dětstvím. A vytvoření spojení dospělého, či dokonce seniora a hry, to je ještě i dnes pro někoho nonsens. Je obecně známo, že výchova dětí se programově snaží realizovat prostřednictvím atraktivních aktivit. Ale i učení dospělých a seniorů, jestli má být efektivní, by mělo být především nenucené, přitažlivé a příjemné.

⁷² Z množství jeho prací uvádíme aspoň několik: *Ke kultuře volného času* (1962, 1972), *Volný čas a město* (1966), *Empirická sociologie volného času* (1974), *Kulturní revoluce a volný čas* (1988), *Volný čas a modernita* (1990) a dal.

Takže učení hrou není záležitost týkající se pouze dětí, je nezbytným faktorem i při edukaci dospělých a seniorů z většiny důvodů, které jsme již výše uvedli.

Svět dospělých ale často ve vztahu k herním činnostem ovládají různá omezení, předsudky, tabu či jiné zábrany. A čím jsou lidé starší, tím se obvykle počet zábran ještě zvyšuje. Záleží jim na tom, co si o nich myslí ostatní, když se prezentují. Jsou nervózní, když se „pohybují na neznámém území“ a fakt, že mohou udělat chybu, je svazuje při všem, co dělají. A uvedené faktory se stávají nepřekonatelnými překážkami i při učení. I proto je hra při edukaci dospělých a seniorů velice důležitá, někdy i nezbytná. Hra nese v sobě i řešení jistého úkolu, který se stává motivem k lepším výkonům. A pak již není důležité, aby bylo vystupování jedince naprosto „bezvadné“ a dle jeho představ, protože je pozornost od něj odvedena k hlavnímu obsahu – řešení úkolu. Přispívá to i k vytvoření neformální atmosféry, uvolňují se zábrany a i mluva se stává přirozenější. Mnohdy se dospělí tak vloží do hry, že zapomínají na fakt, že jsou ve výuce. Necítí se zatíženi sociální rolí edukanta a zjišťují, že se vlastně cítí výborně, bez pocitu, že dělají něco, do čeho jsou nuceni. Tato změna náhledu na věc jim pomáhá zvládat i náročnější učební cíle.

Je jasné, že každý člověk je jedinečný a každému vyhovuje jiný způsob učení. Verbální, vizuální, sociální, pojmové, řešením problémů atd. Hry kombinují vždy několik způsobů a tím zvyšují efektivnost učení.

Na margo herních aspektů edukace můžeme shrnout, že herní aktivity rozvíjí myšlení, představivost, obrazotvornost, paměť, kultivují řeč, pozornost, vnímání, formují žádoucí charakterové vlastnosti, mravní vývoj (dodržování daných pravidel, čestnost, umět prohrávat a vyhrávat, podřizovat se zájmům skupiny), některé rozvíjí i tělesnou obratnost, vytrvalost, mají pozitivní vliv na citový vývoj (radost, smutek, sebeovládání, vztah ke spoluhráčům – jako typ *teambuildingu*); podporují rozvoj osobnosti i tím, že „jakoby mimovolně“ učí aktéry překonávat překážky, rozvíjet iniciativu, tvořivost a rozhodnost, které jsou žádoucí součástí jakékoliv kompetence či povolání.

Rozvoj informatiky a komputelizace, PC, videotechniky, mobilních telefonů, iPadů, iPhoneů, notebooků a dalších produktů dnešní doby přispěl multimedializací i k efektivnějšímu uplatnění herních činností v edukaci dospělých a seniorů. Na nedostatek pomůcek, díky nimž se dá výuka značně zpříjemnit si rozhodně nemožno stěžovat. Problémem zatím zůstává jejich správné uplatnění ve vztahu k cíli, obsahu a dle zásad efektivního užití. Platí to jak pro lektory, tak i pro účastníky.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 8. kapitoly zná a umí vysvětlit podstatu zážitkové výuky, její význam a efekt v učení se dospělých a seniorů, rovněž i význam hry a hravosti v životě dospělých a seniorů, propojení her a výukových metod, jakož i herní aspekty vybraných výukových metod vhodných pro dospělé a seniorské edukanty v profesní i zájmové sféře působení.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované osmé lekce tak, že kromě vysvětlení podstaty a poslání zážitkové výuky, jejího významu a efektu v učení se dospělých a seniorů, zvýrazníte svému imaginárnímu spolužákovi i význam hry a hravosti v životě dospělých a seniorů, včetně herních aspektů vybraných výukových metod.



Otázka k zamyšlení

1. Není to vskutku dětinské, aby si dospělí a senioři ve výuce hráli, nedehtonestuje se tím androdidaktický a gerontodidaktický proces?



Korespondenční úkol

1. Navrhněte scénář inscenační metody (pro 2 libovolné role), vhodný pro další profesní vzdělávání dospělých a seniorů, ve kterém bude zvýrazněn herní rozměr zážitku.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce osmého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

9 ZÁSADY/PRINCIPY EFEKTIVNÍHO PROVEDENÍ EDUKAČNÍ AKTIVITY



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Devátá kapitola obeznamuje se zásadami/principy efektivního vzdělávání a učení se u dospělých a seniorů.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vyjmenovat a charakterizovat zásady/principy vzdělávání dospělých edukantů a seniorů, přitom dovede vysvětlit podstatu jmenovaných zásad a jejich místo a poslání v didaktickém procesu;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

zásady/principy, efektivnost vzdělávání, efektivnost učení se, zásady/principy vzdělávání dospělých edukantů, zásady/principy vzdělávání seniorů



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílu v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 60 až 75 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

9.1 Zásady/principy vzdělávání a výuky dospělých edukantů

Z hlediska vysoké racionalizace, edukační ale i ekonomické efektivity by se měla každá realizace vzdělávacích a výukových aktivit řídit jistými ověřenými pravidly. Zkušenosti z praxe ukazují, že se tak, zejména v profesní sféře dalšího vzdělávání dospělých edukantů, kde si zvyšují kvalifikaci, nebo procházejí rekvalifikací, i děje, což je jistým způsobem podmiňováno očekáváním vyšší efektivity produkce, ale i zisku institucí či firem a to tak v nevýrobní (kde se řadí kromě jiných i střední a vysoké školy), jakož i výrobní sféře.

Co se týče zmíněných pravidel, ty na bázi komparace dosud citovaných didakticky zaměřených odborných pramenů⁷³ pro věkovou kategorii dospělých edukantů vytyčují konkrétní zásady/principy. Vzhledem, k tomu, že tyto jsme rozebrali podrobně ve studijní opoře Základy pedagogiky a andragogiky, kap. 10.2, zde je jenom připomeneme. Jsou to zásady/principy:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><i>a) vědeckosti</i><i>b) orientace na praxi</i><i>c) orientace na volný čas</i><i>d) aktuálnosti</i><i>e) názornosti</i><i>f) motivace</i><i>g) participace</i><i>h) členění výukového procesu</i><i>i) přiměřenosti a individuálního přístupu</i><i>j) zpětné vazby a transferu</i><i>k) didaktické redukce</i> |
|---|

Kromě uvedených principů by se měly ze strany edukátora brát u dospělých edukantů v úvahu:

- *fenomén vstupní úrovně účastníka - edukační návaznost a docilita*
- *motivace – zájmy, ambice, mzdové ohodnocení, donucení ke vzdělávání*
- *charakter vykonávané práce*
- *objektivní překážka učení se – např. přirozené oslabení smyslových orgánů; rodinné zázemí...*
- *zda zkoušet (a jak) nebo nezkoušet dospělé? – význam a role diagnostiky.*

⁷³ Viz např. MUŽÍK (1998a, 2005) nebo c. d. KALNICKÝ (1994, 2007, 2018).

9.2 Zásady/principy vzdělávání a výuky edukantů - seniorů

V této části se zaměříme na cílovou skupinu edukantů – seniorů, kde převážná část vzdělávání a výuky je obsahově zaměřená na neprofesní, tedy zájmová témata. K tomu přičtíme věkovou stránku a dostaneme se k tomu, že i zásady/principy odpovídají převážně zmíněnému zaměření. Samozřejmě, že mnohé jsou totožné se zásadami/principy pro dospělé edukanty a proto je nebudeme opakovat. Dříve, než je budeme charakterizovat, použijeme se z psychosociálních požadavků na vzdělávání seniorů, které nastolily Vágnerová, Klevetová a Dlabalová⁷⁴ a zdůraznily, že senioři potřebují:

- vlastní tempo a systém interiorizace poznatků
- podpůrnou názornost
- znát své limity zvládnutí jistého kvanta informací
- znát význam, praktické uplatnění poznatků pro ně samotné,
- potřebu seberealizace
- stimulaci
- citovou jistotu a bezpečí
- mezigeneračního dialogu.

Z nejvýznamnějších zásad/principů pro seniory – edukanty se jeví (uvádíme jenom ty, které nebyly zmíněny v předchozí části, věnované zásadám/principům pro dospělé edukanty, jakož i ty, které nebyly rozebrány v opoře *Obecná gerontagogika*,⁷⁵ kap. 9.3) dle nás, opírající se o práce odborníků v předmětné oblasti,⁷⁶ zejména tyto:

Zásada systematickosti – požaduje logické uspořádání učiva, což je předpokladem správného „uložení“ nového učiva do báze poznatků mezi již dříve osvojené. Edukátor dbá o množství dílčích částí učiva, jejich skladbu z hlediska náročnosti na osvojení si, návaznost a způsob logického uspořádání vzhledem ke kognitivní kapacitě a flexibilitě seniorů, k možným deficitům krátkodobé paměti u některých jedinců, rovněž s ohledem na dobu a způsob konsolidace poznatků v dlouhodobé paměti. Zásada ovlivňuje zároveň i zjištění aktuálního stavu pozornosti a ověření množství a kvality předchozích poznatků.

⁷⁴ Viz. c. d. VÁGNEROVÁ (2000), s. 467- 470. & c. d. KLEVETOVÁ – DLABALOVÁ (2008), s. 55.

⁷⁵ Jen připomínáme zásady: *zaměření na sebeaktualizaci, partnerského přístupu, nepřetržité zpětné vazby, zohledňování intencionálního charakteru, názornosti a zásady zaměření na sebeaktualizaci osobnosti seni-ora.*

⁷⁶ Zejména c. d. Petřkové a Čornaničové, Špatenkové – Smékalové, Petláka, Pettyho.

Zásada rekonstrukce – vyjadřuje vysvětlení a předvedení učiva s ohledem na zájmy, docilitu, předchozí poznatky a styl učení edukantů – seniorů na bázi aktivizujících či participačních (simulačních) metod výuky. Od edukantů požaduje zásada býti v roli příjemců aktivními účastníky vzdělávacího procesu při osvojování si nových (opakování dříve získaných a osvojených) poznatků. Zásada je edukátorem uplatňována v expoziční fázi didaktického procesu. Volba konkrétní participační metody závisí od cíle a obsahu učiva, od formy vzdělávacího procesu, výstupů didaktické diagnostiky, docility edukantů, jejich množství, materiálního a prostorového vybavení učebny (učeben), ale i na kompetenci edukátora apod. Uplatňování této zásady je vhodnější spíše při probírání dílčích částí učiva, než při celkové jeho prezentaci.

Zásada uvědomělosti a aktivity – vhodná pro uplatnění v tzv. činnostním učení (learning by doing), které je postaveno na získávání nových poznatků z aktivit a s nimi spojených vlastních (modelových) zkušeností, které edukátor vybírá s vědomím, že edukanti mají k těmto oblastem učiva (předmětům) kladný vztah, jsou optimálně motivováni a mají zájem a potřebu vyvinout úsilí pro dosažení cíle – zdokonalení (znovu zvládnutí) jisté činnosti. Aktivita nevyjadřuje jenom vnější projev účasti edukantů, ale je spojena s jejich stránkou myšlenkovou, citovou, volní, přičemž rozvíjí především jejich schopnosti a kreativnost. Edukátor, aby předešel pocitu únavy u edukantů, by měl dbát i na vhodné střídání činností.

Zásada trvalosti – vyjadřuje požadavek na edukanty, aby si jako účastníci vzdělávacího procesu učivo nejen zapamatovali, ale v případě potřeby si jej i včas vybavili z paměti, a navíc i byli schopni poznatky z něj vyplývající uměli prakticky využít. Pro to by měl edukátor zajistit upevňování - opakováním osvojených poznatků a to v co nejkratším intervalu od prvního získání nových informací a jejich zvnitřnění. Tato zásada se proto nejvíce uplatňuje ve fixační a aplikační fázi učebního procesu. Přitom by se neměly opomíjet ani fáze předchozí, kde se uplatňují takové elementy jako asociace, motivace a strukturování učiva do smysluplných celků, což hraje zejména u seniorů podstatnou roli při tréninku paměti.



SHRNUÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 9. kapitoly dovede vyjmenovat a charakterizovat zásady/principy vzdělávání dospělých edukantů a seniorů, přitom umí i vysvětlit podstatu jmenovaných zásad a jejich místo a poslání v didaktickém procesu.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované deváté lekce tak, že kromě vyjmenování zásad/principů vzdělávání dospělých edukantů a seniorů svému imaginárnímu spolužákovi budete i charakterizovat tyto zásady – zvláště vhodné pro dospělé a zvláště vhodné pro seniory a přitom vysvětlíte jejich podstatu i jejich místo a poslání v didaktickém procesu.



Otázka k zamyšlení

1. Uměli byste vysvětlit zásadní rozdíl mezi vztahem edukátora k metodám a k zásadám/principům výuky?



Korespondenční úkol

1. Z doporučených, ale i dalších pramenů (mohou být i staršího data) vyhledejte minimálně 3 zásady/principy výuky vhodné dle vás pro aplikace na dospělé edukanty a 3 zásady/principy výuky vhodné pro aplikace na seniory – edukanty, které nejsou zmíněné v této studijní opoře, a stručně je charakterizujte se zdůvodněním zmíněné vhodnosti.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce devátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

10 EFEKTIVNOST A TVOŘIVOST VZDĚLÁVÁNÍ A VÝUKY

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Desátá kapitola obeznamuje s fenoménem efektivnosti a tvořivosti ve vzdělávání a výuce dospělých a seniorů s důrazem na klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu a základní schopnosti pro tvořivou činnost.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit podstatu efektivnosti a tvořivosti, jakož i jejich význam a poslání ve vzdělávacím procesu a výuce dospělých a seniorských edukantů, s důrazem na klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu a základní schopnosti pro tvořivou činnost;
 - charakterizovat prvky rozvoje osobnosti, které možno tvořivým přístupem v edukačním procesu u dospělých a seniorských edukantů rozvíjet;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



efektivnost a efektivita, tvořivost, efektivnost vzdělávacího procesu a výuky, klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu, základní schopnosti pro tvořivou činnost při vzdělávání, prvky rozvoje osobnosti, které je možné tvořivým přístupem rozvíjet



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 60 až 70 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

Jedním z dominujících znaků efektivnosti edukačního procesu by měla být jeho *kvalita*,⁷⁷ tedy kvalita a účinnost jeho výsledků, kvalita dosaženého vzdělání, přičemž tento proces je třeba chápat jako dynamický systém, kde změna prvků způsobuje změnu funkce systému. Jde tedy o *determinanty*⁷⁸ - prvky (činitele, faktory) podmiňující kvalitu a ve finálním výsledku vytvářející optimální efekt edukačního procesu.

Soudobý koncept klíčových determinant efektivnosti edukačního procesu (sestaven na základě výstupů z literárního a časosběrného terénního výzkumu)⁷⁹ obsahuje:

- *cílové zaměření edukace*
- *přiměřenost obsahu cílům*
- *přiměřenost forem a metod cílům a obsahu*
- *odborné a metodické kompetence edukátorů*
- *vstupní kompetenci edukantů a jejich docilitu a motivaci*
- *uplatnění hmotných didaktických prostředků a pomůcek*
vzhledem na cíle, obsah, formy a metody, jakož i kompetence
edukátorů a edukantů
- *principy edukačního procesu.*

Tvořivý edukační proces a výuka k tvořivosti staví na formuli, že „absolutní pravda“ se jeví jako nepružná, nevyžaduje námahu mozku a stávala se pro něj tím, čím jsou pro vlak kolejnice. Mysl si pak lehce zvyká pohybovat se po nich - po cestách, které předkreslily už jiné „mozky“.

Svět praxe léta vyčítá světu školství, že je konzervativní a nepřipraven efektivně edukovat populaci pro trh práce, kterého změny jsou pochopitelně neznámé a jen stěží se v dynamickém světě dají proponovat. K tomu je třeba kromě vědomostí rozhodně i prognostické vizionářství, fantazie, tvořivost a flexibilita.

Nastíněné problémy jsou v centru pozornosti odborníků obecné didaktiky, androdidaktiky, gerontodidaktiky či speciálních (oborových) metodik, kteří hledají a nacházejí nové cesty pro uchopení tvořivé poznávací činnosti edukantů.

⁷⁷ Dle Pařízka může být kvalita vzdělání vyjádřena náročností a intenzitou studia - viz blíže c. d. PRŮCHA (1990), s. 14.

⁷⁸ Viz *determinanta* - dostupné (online 11.12.2016) z http://www.help24.cz/index.php?page=slovnicek-pojmu&view=vyraz_Determinat; nebo i z https://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=determinace&*&dobs=determinace&spf=1

⁷⁹ Viz blíže c. d. KALNICKÝ (2017a).

Ta vzniká právě tehdy, když edukant narazí na problém a nemůže ho řešit podle jemu již známých, hotových vzorců, schémat, návodů, či postupů. Tehdy musí hledat nové řešení, musí přemýšlet a získávat přitom nové vědomosti. I mnohé exaktní výzkumy potvrdily hypotézu, že efektivním prostředkem aktivace poznávací činnosti edukantů a tím i rozvoje jejich tvořivého myšlení je problémová výuka. Tato však vyžaduje nutné penzum odborných poznatků. Je ale zřejmé, že neutříděné informace, bez náležitých vztahů a vazeb a bez vnitřní logiky nejsou nejvhodnější bází pro výchovu, nebo pro další rozvoj tvořivosti.

Klíč k řešení uvedených problémů tkví v edukátorovi, který by měl vždy mít nejbližší k tomu motivovat vlastním příkladem a svými schopnostmi, taktem i samotné edukanty ve vzdělávacích aktivitách.

Hlavsá mezi základní schopnosti pro tvořivou činnost řadí:

senzitivitu - citlivost ve vztahu k problémům, schopnost spontánně si všimnout neobvyklé věci, vystihnout jádro problémů;

flexibilitu - schopnost průběžné změny způsobů a východisek myšlení, přesunu pozornosti, překonání funkční fixace a uplatňování kritických postojů při pohotovém, spontánním a adaptivním používání osvojené informace;

fluenci - schopnost pohotového tvoření velkého množství konceptů, myšlenek, hypotéz a asociací na podnět a situaci;

originalitu - schopnost původnosti, tedy vidění skutečnosti, věci a problémů nekonvenčně a nacházení nápaditých formulací, neobvyklých myšlenek, odpovědí a rozhodnutí;

elaboraci - schopnost přepracovat, tedy detailně řešit plány, koncepce, zaměření, při uplatnění vyváženosti vícedimenzionálních aspektů, schopnost výstižné formulace;

redefinici - schopnost nově vidět a tedy i nově interpretovat již známý problém, či účel věci, a to i na bázi změny struktury dat, výroků či kombinací.⁸⁰

Těchto šest základních schopností se samozřejmě projevuje dynamicky v různých modalitách, či už jako symbolické anebo smyslové, a vyplývají z nich další schopnosti, jako jsou: rozhodnost, dominance a sebezpůsobování, iniciativa, konstruktivní kritičnost, estetický přístup k životu, citlivý vztah ke kulturním hodnotám, zvýšená emocionalita až labilita, senzitivita a mimořádně silné sebevědomí, nedostatek zábran, vysoká kvalita činnosti, vytrvalost a důslednost v duševní práci, energičnost, vysoká vnitřní disciplína, široké

⁸⁰ C. d. HLAVSA (1986), s. 20 a 21.

zájmy, schopnost koncentrovat se, akceptovatelnost konfliktu a napětí, schopnost improvizovat, schopnost organizovat, tvořit metafory, bohatá představivost, schopnost komunikace atd.

S uvedenými schopnostmi se mohou kombinovat schopnosti vhodné pro jistý obor, či druh činnosti, jako např. schopnost abstrahovat, předpoklady k sociálním aktivitám či pohybové předpoklady apod.

Motivaci ke tvořivým činnostem možno chápat jako snahu o:

- poznání reality a výsledek poznání informačně fixovat,
- hodnocení podle hodnotového systému a současně tento systém vytvářet,
- využívání pro určitou potřebu, převedení do praxe,
- změnu, přetvoření, kombinování s určitými jinými částmi, snahu o rekonstrukci a zdokonalování,
- estetické vnímání, posuzování a pocitování,
- formální alternaci, neboli transformaci do abstrakcí či metafor,
- využití jako signálu pro jiné jevy, či stimulu pro jiné činnosti,
- představivost v extrémních, alternativních až protikladných podmínkách, neskutečných kombinacích,
- kombinace všech předchozích dimenzí,
- sociální interpretace a na základě předchozích dimenzí - vytvoření sociálních vztahů.

Pro rozvoj tvořivosti jsou důležité též různorodé komunikace, interakce, vhodné prostředí s určitým režimem práce a života, kdy se udržuje celý organizmus v pohybové aktivitě a dobře trénovaném stavu, v péči o celkovou hygienu a zdraví, dostatečně intenzivně odpočívá, vytváří a udržuje flexibilní vztah ke skutečnosti jako základní postoj k životu s důrazem na rozvoj tvořivého potenciálu a zkušenosti.

Pod tvořivým potenciálem se rozumí jak úroveň výše uvedených speciálních schopností, tak i pohotovost ke změnám, k rozvoji, ke zvýšení úrovně. Je to připravenost a funkčnost všech vnitřních instrumentů tvořivosti, tedy syntéza vnějších příznivých podmínek a vnitřních stavů, souhra a návaznost aktivit, disponibilita vědomostí a schopností, alternace zaměřenosti a úsilí, zpětné vlivy na subjekt apod.

Tvořivou zkušenost představují ověřené a určitému jedinci a určitým typům situací vlastní, optimalizované postupy činnosti, ale i autoregulační stimuly a operace, které se shromažďují v průběhu let a jsou subjektem analyzovány, ověřovány v reálných tvořivých činnostech.

Zkušenost souvisí se zralostí osobnosti a v životě jedince se vytváří až později, s upevněním pracovních a životních postupů a návyků. Je však zapotřebí akceptovat fakt, že ani tvořivá zkušenost není cosi trvalého a neměnného.

Aby se dosáhla progresivita osobnosti, je třeba dle Hlavsy⁸¹ podporovat rozvoj některých schopností, jako např.:

- *alternativnost přístupů, flexibilita, otevřenost a individualita.*

Výše uvedené je možné shrnout do *základní charakteristiky tvořivé osobnosti*, přičemž zdůrazňujeme zejména tyto znaky:

- *nezávislost*, jako aktivní zápas s konformitou a uniformitou,

- *jedinečnost* tvořivé osobnosti,

- *proměnlivost* v čase, s averzí k opakování a strnulosti i ve struktuře jednání (nejednoznačný, experimentální přístup),

- občasná *extrémnost* vlastností i chování, při hodnocení běžnými měřítky,

- *rozpornost* - protichůdné tendence, variantnost přání, kritické postoje, rozpory v názorech, logické a intuitivní myšlení,

- *multidimenzionalita* - duševní bohatství, šířka, hloubka a různorodost zájmů a poznatků.

Rozvoj uvedených znaků je možné zabezpečovat nejméně dvěma způsoby - a to auto-kreací a prezenčními formami tvořivé výuky, kde dochází k formování jedince ve větším, či menším týmu.

Tvořivá výuka představuje nejvyšší formu problémové výuky a chápeme ji jako osobitý přístup k organizaci edukačního procesu, který se vyznačuje hlavně samostatnou a kreativní aktivitou edukantů (žáků, posluchačů, účastníků - dospělých a seniorů) ve všech fázích procesu řešení problémů. Vyjadřuje didaktickou souhru činnosti edukátora a edukantů. Činnost edukátora přitom spočívá hlavně ve vytváření podmínek pro tvořivé učení se edukantů prostřednictvím navozování problémových situací, vyžadujících tvořivý přístup skupiny, či jedince, jakož i v řízení a regulování celého takto orientovaného edukačního procesu.

Rozdíl mezi tvořivou prací vědce a edukátora by se mohl zjednodušeně formulovat tak, že pro vědeckého pracovníka je rozhodující *obsah* problému. Vědecké myšlení se zabývá zejména otázkou *co?* a *proč?* Pro edukátora je obsah problému pouze východiskem práce; ve svém didaktickém myšlení hledá odpověď hlavně na otázku *jak?* vysvětlit a odevzdat poznatky.

⁸¹ Tamtéž.

To však neznamená, že edukační činnost má rutinní povahu, že se stereotypně opakuje odevzdávání stejné učební látky různým skupinám adresátů. Edukátoři se odlišují mezi sebou ani ne tím, *jaké* poznatky odevzdávají, protože v odborné erudovanosti by neměly být mezi nimi velké rozdíly, ale hlavně v tom, *jak* je odevzdávají. A v tom tkví i podstata didaktické tvořivosti edukátora a zprostředkovaně i edukantů.

Přitom není rozhodující ani tak množství projevů didaktické interakce mezi edukátorem a edukanty, ale jejich těsné časové spojení s aktuální situací v rámci problémové výuky.

U dospělých a seniorských edukantů možno rozvíjet hlavně:

- *pozornost* - při hledání problémů, jejich nastolování, vidění, definování, či řešení přes heuristická schémata, situační, simulační metody,
- *zkracování myšlenkových operací* - schopnost syntetizovat informace,
- *přenos informací a flexibilitu paměti* – dovednost uplatňovat již poznané při řešení nově nastolených problémových situací,
- *asociování a spojování pojmů*,
- *odhad geneze problému*, či situace - předvídaní,
- *zobecňování*,
- *polemickou komunikaci*,
- *plynulost řeči* - vyjadřování,
- *fantazii a hravost*, protože pravdou zůstává, že *si nepřestáváme hrát proto, že jsme ze- stárlí, ale stárneme proto, že si přestáváme hrát*,
- *dopracovávání detailů* - zdokonalování schopnosti dokončovat započaté činnosti,
- *výcvik soustředění se* na jeden podstatný cíl,
- *segmenty vůle*,
- *relaxační postupy*.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 10. kapitoly zná a umí vysvětlit podstatu efektivnosti a tvořivosti, jakož i jejich význam a poslání ve vzdělávacím procesu a výuce dospělých a seniorských edukantů, s důrazem na klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu a základní schopnosti pro tvořivou činnost. Dovede i charakterizovat prvky, které možno tvořivým přístupem v edukačním procesu u dospělých a seniorských edukantů rozvíjet.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované desáté lekce tak, že kromě charakteristiky poslání fenoménů efektivnost a tvořivost ve vzdělávacím procesu a výuce u dospělých a seniorských edukantů, svému imaginárnímu spolužákovi vysvětlíte - co to jsou klíčové determinanty efektivnosti edukačního procesu, jakož i základní schopnosti pro tvořivou činnost při vzdělávání, včetně prvků rozvoje osobnosti, které možno tvořivým přístupem ve vzdělávacím procesu rozvíjet.



Otázka k zamyšlení

1. Dá se naučit tvořivosti? Když ano, jak?, když ne, proč?



Korespondenční úkoly

1. Poučení odbornými zdroji navrhnete aspoň jedno opatření na zvýšení efektivnosti vzdělávacího procesu či výuky s dospělými a seniorskými edukanty, které není zmíněno v této opoře, a stručně jej charakterizujete a zdůvodněte.
2. Poučení odbornými zdroji navrhnete aspoň jeden prvek rozvoje osobnosti, který možno tvořivým přístupem ve vzdělávacím procesu u dospělých a seniorských edukantů rozvíjet a který není zmíněn v této opoře, a stručně jej charakterizujete a zdůvodněte.

Zpracované úkoly zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce desátého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 2 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

11 PODPŮRNÉ PROSTŘEDKY EFEKTIVNOSTI DIDAKTICKÉHO PROCESU



RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Jedenáctá kapitola obeznamuje s podpůrnými prostředky efektivnosti didaktického procesu u dospělých a seniorských edukantů, jako jsou didaktická technika a pomůcky, jakož i diagnostika, hospitace, edukační marketing, poradenské služby v předmětné oblasti a další.



CÍLE KAPITOLY

Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit význam a podíl podpůrných prostředků na celkové efektivnosti edukačního procesu, jakými jsou didaktická technika, učební pomůcky, výpočtová technika a videozařízení, edukační technologie, strukturované učebnice, ale i kompetence vzdělávací instituce, diagnostické programy, hospitace, edukační marketing a outreach, prognostické služby, poradenské, konzultační a zprostředkovatelské edukační služby.
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-



KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

podpůrný didaktický prostředek, edukační kompetence vzdělávací instituce, didaktická technika, didaktické pomůcky, výpočtová technika, videozařízení, videoset, strukturovaná učebnice, diagnostika, hospitace, outreach, edukační prognózování, poradenské, konzultační a zprostředkovatelské služby



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 120 až 135 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

11.1 Kompetence vzdělávací instituce

Vzdělávací instituce je ten „organizmus“, který by měl flexibilní a organizační aktivitou zabezpečit optimální soulad všech komponentů, determinantů, či aspektů, podílejících se na efektivním vzdělávání a řídit interdisciplinární spolupráci interních i externích odborníků ve směru zabezpečení co nejvyšší účinnosti. Může to realizovat ve vlastních, nebo pronajatých prostorech.

Příprava, realizace a vyhodnocování edukačního procesu tvoří integrovaný celek, který obsahuje komplex analytických, modelových a projekčních, prognostických, metodických, organizačních, kontrolních, diagnostických a zabezpečovacích činností, ze kterých některé nabývají charakter aplikovaného výzkumu. I z toho důvodu u některých forem edukace dospělých a seniorů (převážně v profesní sféře) se vyžaduje jejich předchozí akreditace u příslušného ministerstva (školství, práce a sociálních věcí atd.).⁸² Ostatní formy si mohou dát instituce akreditovat na vlastní žádost, aby tímto prokázaly svoji kvalitativní úroveň a mohly vydávat po absolvování edukace ve smyslu platné legislativy osvědčení s celostátní platností.

Kromě zjištění vzdělávacích potřeb, výběru edukantů pro konkrétní formu edukace (na bázi vstupní diagnostiky) a formulování cílových struktur v edukačních projektech/programech či kurikulech, přiměřeného uplatnění forem a metod, i didaktické techniky a pomůcek, vybavení učeben, zabezpečení učebnic a učebních textů, rozpočtu (kalkulace, fakturace atd.), finančního zabezpečení konkrétní edukační formy, výběru, školení a zabezpečení fundovaných lektorů pro výuku jak po odborné, tak i androdidaktické a gerontodidaktické stránce atd., by měla zvládnout vzdělávací instituce v jisté postupnosti a vzájemné propojenosti spolu s dalšími souvisejícími aspekty jako je ubytování, stravování, kulturní, sportovní vyžití edukantů mimo edukační proces, doprava, pojištění atd.

V profesní sféře edukace je ideálním řešením při realizaci edukačních aktivit provádět je přímo ve firmě / v instituci.

Vzdělávání vlastních pracovníků - edukantů má mnoho předností, zejména je třeba zdůraznit, že systematickou péčí o zefektivňování kvalifikace, znalostí a dovedností pracovníků zabezpečuje stálou sestavu náležitě odborně připravených pracovníků bez vyhledávání na trhu práce, čím se staví na pozici nejefektivnějšího způsobu i v nalézání vnitřních zdrojů pokrytí dodatečné potřeby pracovních sil.

⁸² Nemýlit si s akreditací vysokých škol, kterou provádí Národní akreditační úřad ČR!

Formování schopností pracovníků je realizováno podle firemních potřeb, šito na míru (tailor-made), přičemž umožňuje i efektivnější zdokonalování edukačních procesů tím, že zkušenosti z předchozího cyklu se berou v úvahu v cyklu následujícím; uvedený přístup má přímý dopad na výraznější zlepšení pracovního výkonu a produktivitu práce, kvalitu produkce či služeb než při jiném způsobu; navíc se tímto způsobem dají snižovat i průměrné náklady na jednoho školeného pracovníka, protože kromě jiného umožňuje uvedený způsob lépe předvídat dopady ztrát pracovní doby souvisejících se vzděláváním.

Zvyšuje atraktivitu podniku na trhu práce a usnadňuje získávání pracovníků, a u kmenových pracovníků zlepšuje pracovní i mezilidské vztahy, jejich vztah k firmě, zvyšuje jejich loajalitu, motivaci, urychlení jejich personálního a sociálního rozvoje, protože poskytuje snazší cestu aplikace závěrečného hodnocení pracovníků, čím také zvyšuje jejich šance na funkční a platový postup a tedy i na jejich sociální jistoty.

V případech, kdy si firmy/instituce dávají školit své zaměstnance „dodavatelským“ způsobem, doporučuje se znát a akceptovat jisté prověřené atributy, napovídající, jak se pozná dobrá nabídka profesní edukace (tzv. marketingový mix), a to přes konkrétní informace typu: kdo pořádá vzdělávací formu; zda je instituce akreditována (právní norma, tradice, reference, edukační koncepce, jaké aktivity ještě provádí, např. zda dělá i vlastní vnitrofiremní edukaci); kde ji pořádá; kdo jsou její edukátoři (jejich androdidaktická kompetence + odborná kvalifikace); jak jsou (jasně) formulované cíle, plány, osnovy (soulad), časový plán; jak je určen okruh edukantů (i do početnosti); jak byly koncipovány formy a metody vzhledem k cíli a obsahu; jaké pomůcky a technika se používají; jaké jsou možnosti samostudia a participace edukantů na redukci edukace; v jaké kvalitě jsou studijní opory a materiály; jaká je kalkulace, cena akce; podmínky odstoupení; rabaty za více přihlášek; program doplňujícího kulturního a sportovního vyžití pro účastníky - edukanty; jaký druh a jaké hodnoty nabízí certifikát po ukončení apod.

Některé aspekty mohou (a z hlediska efektivnosti by měly) platit rovněž v zájmové – volnočasové sféře edukace dospělých a seniorských edukantů, ale většinou je nikdo (žel ani potenciální edukanti) nezkoumají. Konkrétní aktivity v této sféře se rovněž konají intramurálně - v učebnách, ale i mimo ně, přímo v terénu (hřiště, turistické trasy apod.) či jiných zařízeních (klubovny, plovárny, galerie, výstavní síně, koncertní síně, divadla apod.).

11.2 Didaktická technika, technologie a učební pomůcky

Hmotné prostředky⁸³ výchovy a vzdělávání dospělých a seniorů (v EN - *teaching materials & equipment*; nebo *teaching devices*) jsou důležité činitele výchovně-vzdělávacího procesu, které v souladu s didaktickými principy napomáhají efektivnímu plnění androdidaktických a gerontodidaktických cílů, včetně těch, které vytvářejí vnější podmínky pro efektivní výuku, jako učební prostory a jejich vybavení - nutné věcné pomůcky a materiál, funkční zařízení místnosti, stoly, židle, tabule, flipcharty, data-projektory, mikrofishe, kopírky, telefony, faxy, PC, internetové sítě, papír na psaní, tužky, poznámkové bloky, mapy, schémata, grafy, fotodokumentace, strukturované pracovní sešity, studijní opory, skripta, učebnice, ale i programy, scénáře, zadání simulací ... atd.

Při uplatnění didaktických osobitostí dospělých a seniorských edukantů svou názorostí, přístupností a srozumitelností umocňují rozumové a citové aspekty výchovně-vzdělávací aktivity. Samostatnou skupinu tvoří technické pomůcky, kde kromě dnes běžně „civilně“ užívaných počítačů, sofistikovaných mobilů, tabletů, i-Phonů, i-Padů, videí, videokamer, filmovacích kamer a zařízení na projekci, audio-zařízení, atd., patří i:

- simulátory a trenažéry (skutečné či virtuální)
- řídicí edukační technologie
- prezentační média – dataprojektory, sofistikované tabule,
- vnitřní televizní okruhy (VTO), počítačové sítě propojené internetem s dalšími technickými vymoženostmi dnešní doby (umožňujícími i čerpání informací z jiných databází, např. univerzit, výzkumných institucí, knihoven, obrazáren, včetně zahraničních apod.)

Vzhledem k utilitaristické pružnosti a nápaditosti tvůrců audiovizuálního a didaktického průmyslu možno bez nadsázky říct, že mezi technické pomůcky je možné dnes zařadit téměř vše, co nabízí trh z jejich produkce.

11.3 Výpočetní technika a videozařízení

⁸³ U některé didaktické techniky (počítače, videosety) + učebních technologií jsou nutně žádoucí i nehmotné komponenty – programy, bez nichž by to byly jen prázdné schránky.

Z hlediska nejvyšší efektivity edukačního procesu si v rámci didaktické techniky stále uchovávají dominantní pozici zejména dvě média, která jsou dnes u nás obecně přístupnými prostředky:

počítače – „propojené“ internetem, hlavně pro uplatnění on-line konzultací, ale i dostupnost učebních materiálů z jiných databází + možnost e-learningu;

video-zařízení – různé druhy, včetně tzv. vnitřních televizních okruhů.

Výpočetní technika se dá ve výuce využít v mnoha směrech, kromě již uvedených např. při tvorbě výukových programů (výběr a strukturalizace učiva). Asi k neznámějším způsobům výuky pomocí počítačů patří **programové učení** - přes jednotlivé lineární či větvené struktury kroků, směřující od nejjednodušších pojmů k těm nejsložitějším souvislostem.

Své opodstatnění však mají a důležité místo zauímají také aplikační, demonstrační, repetiční a testovací programy v podobě např. počítačových zadání případových studií, modelových podnikatelských, či ekonomických, řídicích, anebo relaxačních her či tréninkových programů. Taktéž se přes počítače uplatňují programy vstupní, průběžné, či výstupní diagnostiky, kde je třeba ocenit okamžité zpětné oznámení účastníkovi o správnosti, či nesprávnosti odpovědi na příslušnou položku testu.

Dosavadní zkušenosti poukazují na to, že výuka pomocí počítačů, při použití vhodných programů:

zvyšuje samostatnost úsudku dospělých edukantů,

pomocí vědomostních testů a řešení problémů stupňuje tvořivé osvojení si učební látky, umožňuje individuální tempo

u testů anuluje potenciální zaujatost ze strany zkoušejícího učitele.

Samozřejmě již několik desetiletí existují kurzy, školy i univerzity, kde probíhá celá výuka jen přes počítače⁸⁴ (*distance learning*) a edukátor s edukanty se nikdy nevidí. Pokud je to však jen trochu možné, je žádoucí aspoň částečná kontaktní forma výuky, zejména z důvodu zabezpečení emočně-rationálního působení živého edukátora (hovořené slovo, gesta, mimika apod.) na dospělého a seniorského edukanta + zpětná vazba - edukantů na edukátora (přímé otázky, konzultace apod.).

Videotechnika - zdroj videomagnetofonu (magnetoskopu), záznamu obrazového signálu na magnetické pásce, později na disku, či její současná digitální podoba s možností propojení – zesíťování s téměř jakoukoli dostupnou technikou, zejména s počítačem, hlavně svou

⁸⁴ Sám vděčím za takovou zkušenost v roli edukátora na City University Bellevue (USA) v letech 1999 – 2002.

běžnou dostupností umožňuje významný průnik i do androedukačního a gedontoedukačního procesu, který obohacuje edukanty novou kvalitou názornosti.

Videoprogram jako „učební konzerva“ je produktem režijního postupu, techniky a strukturovaného obsahu edukátorem či profesionálních herců - by měl akceptovat funkci specifického prostředku akcelerujícího (při zkvalitňování kognitivních procesů):

- cíl výuky,
- obsah výuky a samotného učiva,
- úroveň účastníků,
- formu a metodu,
- uplatnění dalších pomůcek.

Jako podklad pro obsah výuky je možné do videoprogramu použít:

- profesionální hrané filmy - jejich části (sestřihy inscenací) jako případové studie,
- dokumentární filmy vědecko-naučné, přírodopisné a další relace televizních společností, nebo vlastní tvorbu.

U vlastní tvorby je možné ve výuce kromě zmíněných typů (dokumenty, zadání případových studií, scénáře inscenací), které mohou být uplatněny jako instruktáže k odborné problematice i jako „učební konzerva“ pro krajní případ „náhlého výpadku“ edukátora, využít i záznamy z průběhu výuky jako prostředku „latentní hospitace“ za účelem výcviku lektorů.

Videozáznamy se díky technicky jednoduché manipulaci, a hlavně možnosti opakování, zastavování, zpomalování/zrychlování nahrávky, či výběru jen jisté části dají využít ve všech fázích procesu výuky, takže jejich účinnost je vyšší než projekce klasických filmů s promítacím přístrojem.

Samostatnou sférou je uplatnění video-zařízení či televizního zařízení ve výuce jazyků, které zkoumá lingvo-didaktika, jako i uplatnění jistého druhu umělecko-dokumentačních programů, pro relaxační účely u dospělých a seniorských edukantů. Díky relativně jednoduché produkci takovýchto programů může dojít i k nedidaktickým režijním postupům, přeceňování samotného média, až k jeho samoučelnému uplatňování na úkor edukantů.

Přiměřené uplatnění si vyžaduje zvládnutí aspoň minimální míry technické a androdidaktické kvalifikace, zručnosti a invence, nejlépe plnou kompetenci profesionála.

Jsme si vědomi toho, že výroba videoprogramů pro dospělého účastníka bude narůstat i bez toho, aby se opírala o didakticky fundovanou teorii tvorby programů těmito prostředky. Jejich exaktní účinnost však zůstává problematickou, pokud nebude hlavně otázka jejich percepce experimentálně ověřena výzkumem, ústícím do kritérií jejich tvorby a aplikace.

Minimálně by se měly akceptovat režijní postupy ověřené v profesionálních televizních společnostech v určitých žánrech (blízkých edukaci) produkce.

Ve prospěch efektivnosti svazku médií ve výuce mluví aspekt poskytnutí ostrého zvýraznění učební stopy. Zvýraznění je možné stupňovat daleko víc než při klasických formách a metodách, protože jsou k dispozici barvy, třetí rozměr (hloubka), zvuk a hlavně přechody z klidu do pohybu a naopak, jako i spojování znaků obrazových (ikonických) se slovními (verbálními), ubírání na reálnosti zobrazení až po pouhé symbolizování (např. grafem, slovním znakem) a „nekonečné“ opakování celého či části záznamu.

11.4 Edukační technologie

Pojem a obsah technologie vzdělávání jako vědní obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním se poprvé oficiálně pertraktoval na mezinárodní konferenci UNESCO v Paříži v roce 1970. Vznik technologie vzdělávání v 50. letech 20. st. v USA a Velké Británii byl podmíněn intenzifikací aplikace technických prostředků do výuky. Jako vědní obor byl zařazen do systému pedagogických věd.

Pojem technologie vznikl spojením (z řec.) slov „techné“ - řemeslnická zručnost a „logos“ - učení. Vymezení pojmu a obsahu vědního oboru technologie vzdělávání (ale i pedagogická technologie, didaktická technologie, technologie výuky, technologie vyučování – anglicky: *educational technology*, *technology of education*, *instructional technology*, německy: *bildungstechnologie* apod.) se věnovali H. Frank, G. Lasker, J. Geschvinder, L. Kouba, M. Lanský a další.

Technologie vzdělávání se pojí s využíváním technických prostředků (hardware) a didaktických materiálů (software) jako i se zvyšováním schopností edukátorů zaměřených na využívání všech dostupných a vhodných metod a technik práce. Uplatňuje se ve všech fázích výuky. Její poslání nevidíme pouze při expozici anebo fixaci učiva. Přiměřeným způsobem zabezpečuje zpětnou vazbu při kontrole a ověřování vědomostí a zručností. Přispívá k dynamizování, racionalizaci a zefektivňování, ale i humanizaci výuky.

Nehledě na terminologickou vágnost, vzdělávací technologie není možné chápat jen jako jednoduchou obsluhu, či využívání technických prostředků ve výuce. Efektivnost působení médií je podmíněná celkovou úrovní aktuálního edukačního prostředí.

V androdidaktické a gerontodidaktické sféře jde v podstatě o optimální propojení informačních a komunikačních prostředků (označovaných jako ICT - „*Information and Communication Technology*“) se schopnostmi edukátora a edukantů efektivně je používat pro podporu řízení výuky - sběr, záznam, analýzu, zpracování, modelování, měření informací, komunikaci, řešení problémů v procesu učení a hodnocení výsledků. S edukačními technologiemi, které zvyšují motivaci účastníků v procesu učení, souvisí novodobý fenomén - *informační gramotnost* (ICT – gramotnost). Zahrnuje znalosti, dovednosti a zručnosti (*edukátora i edukanta*) potřebné pro přiměřenou a produktivní aplikaci ICT (nástroje a zdroje – databáze informací) v procesu učení s cílem jeho zefektivnění, usnadnění, zrychlení.

Jde především o programově cílené vyhledávání, shromažďování, analýzu, syntézu, výběr a využití informací (databází) z různých zdrojů, způsobilost grafické kreaace, modelování flexibilních změn a simulací, elektronické komunikace a prezentace (interakce), propojování médií (multimediální aplikace), uplatnění bezpečnostních principů pro práci s daty včetně respektování autorských práv.

ICT vytvářejí flexibilní prostředí pro učení se, různé hladiny náročnosti, vlastní tempo, okamžitou zpětnou vazbu, poskytují možnost repetice a virtualizace (vizuální představitosti a tvořivosti v grafické podobě), posun od textové komunikace k vizuální, pomocí znaků, ikon, grafů, animací.

Jejich význam proto nesporně dál poroste. Už i proto, že dokáží přiblížit výuku i několik tisíc kilometrů od institutu, či univerzity a tím umožnit přístup k dalšímu vzdělávání i edukantům v tzv. odlehlých koutech světa - např. na Aljašce, a to v různých formách distančního, či otevřeného studia. Navíc v čase, kdy to samotnému edukantovi nejvíce vyhovuje. Jejich význam by se ale přesto neměl přeceňovat. Jejich aplikace by měla podléhat vždy především didaktickým cílům a konkrétnímu cíli a obsahu výuky.

11.5 Učebnice – nejefektivnější z pomůcek

Asi proto, že člověk ve svém celoživotním učení se přijímá nejvíce nových informací z psaných textů, i dnes si stále uchovává mezi učebními pomůckami dominantní pozici učebnice. Učebnice je pro dospělé a seniorské edukanty – obzvláště ve strukturované podobě pracovního sešitu, ale také učebnice na různých elektromagnetických či digitálních nosičích v podobě video-záznamu, nebo e-learningové studijní opory něco jako „učební konzerva“.

Učebnice jako prostředek má v androdidaktice a gerontodidaktice stěžejní pozici, jejíž usměrňující, organizační úlohu by měly ostatní složky systému podporovat, rozšiřovat, konkretizovat a umocňovat. Toto pojetí je východiskem i pro integraci výukového video-programu či počítačové modelové hry do systému vzdělávacích prostředků.

Pracovní sešit - studijní text a poznámkový blok „pod jednou střechou“ - tak by se mohl stručně definovat nový rozměr učebnice pro dospělého a seniora, který si ve srovnání např. se skripty či e-learningovými oporami udržuje ráz přehledného a systematického výkladu látky, a současně od účastníka vyžaduje individuální tvořivou činnost, kterou se doplňováním dotváří předloha strukturovaného studijního textu.

Z hlediska usnadňování dosažení didaktických cílů napomáhá strukturovaný pracovní sešit:

- odstraňovat nejistotu při děláním si záznamů a poznámek (zamezuje vzniku podstatných omylů a nepřesností v zápisech),
- ulehčit samotné zapisování si (šetří opisování složitých textů, vzorců, schémat apod.),
- uvolnit duševní kapacity pro sledování myšlenek edukátora,
- k aktivní spolupráci a součinnosti s edukátorem, provokaci k dialogu,
- aplikovat teorii do praxe - vhodnou stylizací a výběrem otázek a cvičných problémů,
- zvyknout si na jeden hlavní studijní pramen, který je vlastně pořad „otevřen“ a je možné jej neustále doplňovat,
- k trvalejší koncentraci pozornosti edukantů,
- lépe hospodařit s časem, k lepší organizaci práce,
- odstraňovat bezvýznamné části z běžného učebního textu,
- k metodicky propracovanějšímu přenosu obsahu, přičemž logická struktura výkladu a postupu je zachována, dokonce se sešitem ještě umocňuje.

Široce uchopený pojem materiálních (hmotných) didaktických prostředků včetně učebních technologií akcentuje potřebu náležitého systémového uspořádání výuky, vede k didaktickému stmelování a součinnosti jejích faktorů do uceleného, cílově sjednoceného didaktického systému.

11.6 Diagnostika, hospitace a hodnocení

U dlouhodobějších edukačních forem, zejména profesního zaměření se v zájmu vysoké efektivity edukačních výstupů uplatňují diagnostické prvky zjišťování docility edukantů. Diagnostické postupy se obvykle realizují jako *vstupní, průběžné a výstupní*.

Cílem **vstupní diagnostiky** je především:

- zjistit úroveň a strukturu vědomostní a zkušenostní báze potenciálních (vybraných) edukantů,
- posílit motivaci k učení,
- dostatečně poznat edukanty, jejich dominantní osobnostní črty, hodnotové orientace, zaměření, emoční vztah ovlivňující rozhodování a řešení problémů, úroveň rozvoje schopností důležitých pro rozhodování apod., což je potřeba pro další plánování profesní kariéry,
- upřesnit učební plán a osnovy,
- získat informace pro edukátory, za účelem přípravy jejich výukových vstupů již s jistou konkrétní představou o náročnosti pléna edukantů,
- připravit edukanty pro práci s náročnějšími metodami výuky (za použití některých problémových metod v roli didaktického testu), nebo edukačními - informačními a komunikačními technologiemi a prostředky didaktické techniky,
- získat komplexní vstupní a výstupní hodnoty edukačních výsledků, potřebných pro zjištění míry relativní efektivnosti vzdělávací aktivity – tzv. „přidané edukační hodnoty“.

Program při precizním zabezpečení vlastně vytváří seriózní podklady pro „šití“ učebních osnov a plánů „na míru“ jisté skupiny edukantů. Je profesionální účelově jej orientovat na získání důvěry edukantů, aby se přesvědčili, že program je realizován hlavně v jejich zájmu - sebepoznání silných a slabších stránek - tak potřebný aspekt pro stanovení a zotožnění se s cílem a plánem další, specificky orientované kultivace či sebe-kultivace. Zmapování aspektů chování se studijní skupiny a procesní stránky výuky je u tohoto programu až druhořadé.

Až po vyhodnocení výsledků vstupního diagnostického programu a výběru vedoucích lektorů/gestorů tematických bloků se finalizují rámcová kurikula do podrobných (učební osnovy, plány atd.).

Průběžná diagnostika se realizuje hlavně za účelem korekce (redukce) učebních kurikul, zjištění míry aklimatizace edukantů v učebním procesu.

Výstupní diagnostika slouží jednak pro hodnocení celkové efektivity edukační formy (didaktická přidaná hodnota), jakož i pro hodnocení jednotlivých edukantů. Kromě vědomostních testů se jako diagnostická metoda mohou uplatnit i hospitace, které lze realizovat:

- *přímým* pozorováním ve výuce
- *latentní* formou – prostřednictvím video-systému (dnes digitálního záznamu), který se dá kdykoliv opět přehrát, nebo

- *zprostředkovanou* formou – prostřednictvím vnitřního televizního okruhu (přímý přenos signálu z učebny např. do pracovny ředitele, nebo metodika vzdělávací instituce odpovědného za edukační proces).

Osvědčenou pomůckou pro přímou hospitaci je předznačený hospitační záznam (list-formulář, který si vytváří instituce, nebo hospitující), který by svou obsahovou strukturou měl zabezpečit zejména objektivitu, spolehlivost a důkladnost „uchopování“ didaktické skutečnosti, s konkrétními závěry, se kterými by měl být z principu v podobě vyplněného záznamu obeznámen v tzv. po-hospitačním pohovoru každý edukátor, který byl hospitován.

Předmětem hospitační činnosti je výuková jednotka, tj. vyučovací hodina jako tzv. základní zorné pole hospitace, kde se zaměřuje pozornost na úroveň:

- cílů,
- procesní stránky,
- obsahu výuky, tedy hlavně dodržování učebních osnov a plánů,
- uplatněných vyučovacích metod,
- celkových pracovních podmínek a klimatu „v učebně“,
- funkčnosti uplatnění didaktické techniky a pomůcek,
- připravenosti a výkonů edukátora, jeho tvořivosti,
- celkové didaktické interakce - tedy více-směrné komunikace (edukátor - edukanti a edukanti mezi sebou a opět na edukátora,
- komplexního řízení edukačního procesu a
- materiálního zabezpečení edukačního procesu.

I v tomto případě je potřeba, aby edukátoři byli vedeni k tomu, že program hospitací a náslechů (především u mladých, začínajících edukátorů) se realizuje i v jejich zájmu, tedy s cílem zdokonalování jejich didaktického mistrovství.

Efekt výchovně-vzdělávacího procesu je výslednicí složitého působení a optimalizace všech jeho komponentů, včetně tzv. skrytých, či druhotných. O mnoha z nich existuje dostatek odborné literatury, proto se jimi nebudeme zabývat podrobněji.

Co se týče hodnocení dospělých a seniorských edukantů (zejména vzhledem k jejich věku, současnému či minulému profesnímu zařazení), hlavně při sdělování konkrétních individuálních dosažených výsledků je potřeba rozhodně postupovat taktně – rozhodně jinak, než se to děje u žáků a studentů na základních, středních či vysokých školách. Osvědčuje se např. při zadání testů edukantům přidělit v obálce kód, který se nedá zjistit postupností v zasedacím pořádku ani postupností čísel a pak při zveřejnění výsledků testu i v plénu

v učebně je výsledek přístupný, pokud jej nevyzradí sám edukant kolegovi, jen jemu samotnému. Další z možností je zasílání výsledků na maily edukantů apod.

11.7 Marketing

Patří nesporně taktéž mezi složky, které rozhodují o míře efektivnosti vzdělávacího procesu pro dospělé a seniory.

Organizátoři výchovně-vzdělávacích akcí zejména profesního zaměření evidentně znamenali skutečnost, že od jistého času se ani u nás již nemohou spoléhat jenom na administrativní zabezpečování patřičného počtu edukantů. I v této sféře se dnes běžně operuje s pojmy trh, nabídka, poptávka, zájem, kvalita a další, přičemž se rapidně zvýšil počet organizátorů, přibylo soukromých firem, které mají výchovně-vzdělávací činnost jako svou hlavní, či vedlejší podnikatelskou aktivitu. Vzdělání a vzdělávání se stalo zbožím.

V podmínkách tržního mechanismu začíná potenciální edukant, či jeho zaměstnavatel, který by měl další vzdělávání i financovat, nazírat na něj z přísnějšího ekonomického zorného úhlu, ale přirozeně ve větší míře si všímá v ekonomické souvislosti i konečného efektu vzdělávací akce.

Každé výchovně-vzdělávací zařízení, které chce obstát v konkurenci, musí nejenom nabízet odpovídající učební program v přístupných cenách, ale měl by i dalšími projevy prokazovat vysokou míru profesionality (od projektování po realizaci) svých akcí. Do sestavy aktivit, které je k tomu potřeba zvládnout, nesporně patří i realizace marketingu.

Význam pojmu marketing je obecně znám. Rozumí se jím koncepce jednoty výrobní a obchodní politiky, která vychází z vývoje potřeb a požadavek na trhu, s cílem dosahovat maximální zisk.

Když tuto charakteristiku přetransformujeme do podmínek trhu edukačních aktivit, produkcí budou vzdělávací aktivity, jakými jsou kurzy, semináře apod. Obchodní politikou budou potřeby a požadavky potenciálních klientů - zájemců o ně, profilované na bázi kvalifikovaného průzkumu, včetně atraktivnosti nabídky. Úlohu marketingu ve vzdělávání dospělých a seniorů tedy můžeme vidět dle Mužíka⁸⁵ v souladu kvality nabízených vzdělávacích akcí a spokojenosti edukantů (resp. jejich zaměstnavatelů).

Podstatu vzdělávací instituce tvoří vzdělávací akce s jejich přípravou, organizací a realizací, potřebám edukantů odpovídající obsah učiva, zpředmětněný v učebních osnovách

⁸⁵ Viz c. d. MUŽÍK (1998).

a plánech, adekvátní formy a metody, náležité uplatnění didaktické techniky a pomůcek a v neposlední řadě fundovaný edukátor -lektor - odborník ve své profesi, zručný i v androdidaktice a gerontodidaktice, přičemž důležité z hlediska spokojenosti klienta - odběratele - edukátora jsou i aspekty materiálně-technického a estetického vybavení učebních prostor, relaxačních koutků, úrovně služeb ubytování a stravování a vůbec vytvoření příjemného prostředí i pro kulturní, sportovní a společenské vyžití mimo výuky a v neposlední řadě toto všechno v přijatelné ceně. Přes spektrum výše nastíněného je třeba vidět marketing jako komplex činností, které je žádoucí vykonávat profesionálně.

Základ tvoří realizace průzkumu pro zjištění struktury zájmů a potřeb trhu, které indikují nutnost dalších, navzájem spjatých aktivit, jakými jsou analýza získaných informací, jejich vyhodnocení, závěry a rozhodnutí. Trh je tu definován firmami, ale i jednotlivci, poněvadž jsou to právě jedinci, kteří si častěji z vlastního zájmu všimnou nabízené aktivity než odpovědní pracovníci v institucích (personální útvary, referáty výchovy). Tato skutečnost indikuje požadavek přiměřené publicity vzdělávací nabídky.

Po vyjasnění si nejdůležitějšího - *co* se chce průzkumem zjistit, se ke sběru dat uplatňují převážně dotazníky, ankety a interview.

Výběr osob – hlavně jejich počet a složení je velmi důležité. Pod reprezentativností nelze chápat jenom velikost skupiny, ale i úměrné a v potřebném množství sociální, věkové, profesní či vzdělanostní zastoupení. Z hlediska teorie pravděpodobnosti se nejvíce uplatňuje v praxi tzv. zásada nahodilého výběru.

Důležitá je i analýza a srovnání výsledků získaných informací z několika zdrojů, protože se mohou od sebe významně odlišovat (např. informace z masmédií či výstupy různých výzkumů). Jejich akceptování je potřebné především pro fázi tvorby učebních plánů a osnov, korigování rozsahu, výběru přiměřených forem a metod.

Marketingová činnost vzdělávací instituce tím ale nekončí, poněvadž je potřebné vykonat sběr informací o spokojenosti klientů i v průběhu, ale zejména při ukončení vzdělávací akce, se zaměřením na úroveň lektorů - edukátorů, dodržení osnov, úroveň služeb. Tímto si vzdělávací instituce měří i vlastní efektivnost, do jaké míry splnila očekávání klientů.

Různorodost marketingových činností ve sféře vzdělávání dospělých a seniorů indikuje zejména profesi andragoga, sociologa, psychologa s nutnými vědomostmi a zručnostmi v tvorbě výzkumných metodik, jejich uplatňování, sběru a vyhodnocování informací, včetně metod exaktních, jakými jsou metody statistické.

Pro celkový efekt marketingových aktivit je důležité, aby se chápaly - a tedy i realizovaly jako komplexní vědecký systém. To znamená, aby kromě jiných obsahovaly i informace z vědeckých *prognóz* rozvoje společnosti, jednotlivých odvětví hospodářství, jakož i společenského či kulturního života, anebo konkrétních profesí. Měla by to být standardní součást kvalifikované vzdělávací instituce.

11.8 Prognózování

Prognostika je v současnosti velmi žádaná činnost téměř ve všech oblastech lidské aktivity, nevyjímajíc oblast vzdělávání dospělých a seniorů, protože i tady instituce podnikající se zbožím vědomostí a zručností, s novými poznatky a netradičními přístupy, chtějí znát předpověď situace na trhu práce, na kterou se chtějí patřičně připravit, aby byly úspěšné a prosperovaly. Chtějí být včas varovány před nepříznivými vlivy budoucnosti, před změnami a případným nepříznivým dopadem vývoje v předmětné oblasti.

Zejména hospodářská praxe stále naléhavěji požaduje kvalifikovanou profesionální prognózu, prostřednictvím které by bylo možné předpovědět další vývoj.

V dosavadní poměrně dlouhé genezi – pokud bereme v úvahu i prorocství a věštby ve starověké Babylónii, i když termín prognóza pochází z řečtiny (a znamená *pro gnome* – vědět dopředu), se pro současné praktické užívání vyformovala typologie prognóz do tří základních pojetí či „škol“, a to:

- úvah o možném vývoji,
- pravděpodobného vykreslení budoucnosti,
- úvah o chtěném, žádaném, preferenčním vývoji.

Podle autorit⁸⁶ v předmětné oblasti se prognóza charakterizuje jako vědecky podložená a zdůvodněná předpověď o budoucím vývoji jevů a procesů, vycházející z vědeckých hypotéz a informací s cílem vytvořit reální koncepční bázi dalšího příznivého vývoje.

Nejžádanější prognózy v oblasti edukace jsou ty, které se dotýkají právě oblasti dalšího profesního vzdělávání a hned na druhém místě z oblasti zájmového vzdělávání, protože vzdělávací aktivity v těchto oblastech v nejširší míře uspokojují zájmy veřejnosti, zejména dospělých v produktivním věku.

Prognostika, kterou by měly provozovat, nebo si dávat dělat na zakázku vzdělávací instituce operující v „teritoriích“ výše uvedených subsystémů edukace dospělých a seniorů,

⁸⁶ Kirkpatrick, Travers, Chyung, Koubek a dal.

by měla poskytovat odpověď na konkrétní dotazy o vývoji na trhu práce, nejlépe specifikované dle regionů, zachytit linii trendů, hlavních inovačních směrů v jednotlivých odvětvích či oborech profesí, z toho vyvodit a konkretizovat vývoj vzdělávacích potřeb, také zodpovědět na otázky o předpokladech a důsledcích uvedeného vývoje, o potenciálech, které vývoj akcelerují, anebo retardují jako i o efektech vývoje.

Z nich by měl být decizní management institutu schopný udělat adekvátní rozhodnutí pro oblast nejbližšího, tedy aktuálního, ale i dlouhodobějšího plánování.

Prognóza vzdělávacích potřeb by měla poznáním, tříděním, hierarchizováním, hodnocením zjištěných vývojových tendencí na trhu práce – zvláště pro oblast profesního a zájmového vzdělávání:

- ulehčit orientaci v budoucích možnostech podnikání v této sféře,
- minimalizovat nejistoty výběrem a optimalizací vzdělávacích cílů, obsahu, forem, metod, prostředků, didakticky fundovaného a profesně přiměřeně kompetentního lektorského sboru, jako i časových horizontů pro jednotlivé specifické oblasti, a tím zpřesňovat rozhodovací akty a mechanismy.

Na účinnost prognózování vzdělávacích potřeb dospělých a seniorů mají, podobně jako i v jiných cílových zaměřeních, významný podíl metody prognózování.

Jejich volba je vždy složitý proces, závislý hlavně na

- charakteru prognózovaného jevu,
- odborné připravenosti prognostického týmu,
- dispozičním časovém penzu pro řešení,
- operačním prostorem a
- materiálovém zabezpečení.

Z množství kolem tři sta různých prognostických metod, pokrývajících široké spektrum účelovosti, včetně statistických, kybernetických a dalších, které jsou prostřednictvím výpočtové techniky nejnovější generace schopny modelovat i ty nejsložitější sociální systémy, se z hlediska praktického uplatnění ukazuje účelné zaměřit pozornost zejména na tzv. expertní prognostické metody:

- brainwriting,
- brainstorming a
- metodu delfi.

Řešenou problematiku možno ukončit zásadami uplatňování prognózy v edukaci dospělých a seniorů:

a/ měla by být vždy pojímána mnoha-variantně a s několika alternativami, od minimalistické až po maximalistickou, poněvadž i trh práce i samotná vzdělávací aktivita je přímo či zprostředkovaně stále ovlivňována mnoha limitujícími činiteli usměrňujícími budoucí vývoj, často i nepředpokládanou náhodou;

b/ měla by brát v úvahu, že alternativy se navzájem vylučují a není možné je realizovat současně jako součet. Buďto přijmeme jednu, anebo druhou. Jejich počet může záviset od složitosti tématu, podmiňujících vazeb prvků či od vlivů okolí;

c/ pro případ, že si vzdělávací instituce bude provádět prognózy svépomocně, jako i pro případ, že je zadá profesionální firmě, je vůbec nejdůležitější správný začátek: reální identifikace problému a formulace prognostického úkolu, přičemž nejjednodušší je začít stylizováním otázek, na které se mají najít v prognóze odpovědi, které nemusí být ani seřazeny podle důležitosti;

d/ kvalifikované prognózování se neobejde bez profesionálů, statistického vyhodnocování a rozhodně to není proces rychlý. Nehledě na to je v procesu zefektivňování vzdělávacích činností citelně potřebný.

11.9 Poradenské, konzultační a zprostředkovatelské služby

Rychlé tempo změn narušuje stereotypy v myšlení a odhaluje nepřipravenost na měnící se realitu; jak v soukromé tak i pracovní sféře, přičemž jedinci mají většinou tendenci hledat východiska z této situace, obracet se o pomoc na různé instituce, hledat a objevovat zdroje zkušeností, informací, které by jim pomohly překonat rozpor mezi nastoleným tempem změn a jejich vlastní aktuální nepřipraveností.

To je výzva i pro vzdělávací instituce pro dospělé a seniory, které by na kvalifikované úrovni měly poskytovat pro zájemce - potenciální klienty služby v oblasti výchovného poradenství (*educational counseling*) a výchovného zprostředkovatelství (*educational brokering*).

Cílem těchto služeb pro dospělé je pomoci jim v etablování individuálního či profesního života na bázi jejich dosaženého vzdělání, ale i míry docility, zájmů, i finančních možností a v neposlední řadě akutních potřeb, stanovovat jejich další vzdělávací cíle a následně plánovat či přímo zařazovat je do edukačních aktivit.

Klíč k pochopení ideje poskytování poradenských a zprostředkovatelských služeb ve

vzdělávání dospělých a seniorů je podle expertů z této oblasti⁸⁷ v pochopení centrálního postavení jednotlivého klienta v rámci uvedených služeb. Tento druh služeb nemá sloužit žádným politickým cílům či firemním zájmům, ale jenom individuálním potřebám klientů.

Efektivnost poskytování těchto služeb závisí hlavně na úrovni vybudované sítě informačních systémů, používaných v edukačních institucích, pracovních úřadech, agenturách, ale i organizacích primárního a sekundárního či terciárního sektoru.

Důležitým rozměrem efektivnosti edukačního zprostředkovatelství a poradenství je kvalifikovaná znalost klientů, jimž se tyto služby poskytují. Hlavně jde o věk, osobní zájmy a potřeby, pohlaví, zaměstnání, zařazení v něm, výška příjmu, dosažené vzdělání, kvalita a rozsah dosavadní pracovní praxe, rodinné zázemí, docilita atd.

Je potřebné vzít v potaz, že klienti jsou lidé ochotní a odhodlaní udělat změnu ve svém životě, často nehledě na složité okolnosti (např. „pokročilý“ věk, kdy je pro jedince jako norma života přijatelnější stabilita, než fenomén dynamické změny).

Podstatou předmětných služeb je:

- poskytování informací (*information giving*),
- hodnocení (*assessment*),
- doporučení (*referral*),
- poradenství (*counseling*) a
- advokátské služby (*advocacy*).

Podstatnou část tedy tvoří poskytování informací, přičemž jde hlavně o informace o možnostech studia a okolnostech souvisejících s plánováním pracovního života člověka, informace o různých kurzech, programech na středních a vysokých školách, institutech, jako i informace o čase a finančních nákladech na vzdělávání, informace o připravovaných programech doplňujících, či rozšiřujících bázi doporučených aktivit.

Vhodné je, když vzdělávací instituce či agentura poskytující edukační zprostředkovatelské a poradenské služby má přehled i o volných či potenciálních pracovních postech, s charakteristikou povahy práce, požadovaných zručnostech a dalších pracovních podmínkách, včetně výšky mzdy, nebo nároků na ní apod., a má také zabezpečenou relativně nepřetržitou možnost styku s potenciálními zájemci formou tzv. Call-centra.

Specializující se profesionální tzv. *Human Resources Consulting* – agentury (nazývané též „huntingové“) poskytují kromě výše uvedených služeb v rámci svých tzv. komplexních služeb v oblasti personálního poradenství i další, skrývající se pod názvy:

⁸⁷ Např. SUBASINGHE (2016), s. 11 –17.

- *Executive Search* – přímé vyhledávání a oslovování top - a senior-managerů a specialistů
- *Internal Recruitment* – vnitřní výběr v rámci instituce
- *Personální/manažerský audit*
- *Ohodnocování - assessment*
- *Poradenství v oblasti odměňování*
- *Professional Search* – vyhledávání a výběr pomocí inzerce
- *Poradenství při zakládání Joint-Venture*
- *Organizační poradenství*
- *Lobbying*
- *Profesní poradenství* - v každém segmentu prostřednictvím tzv. *Practice Groups*.

I když ještě i dnes u nás, i dle vyjádření těchto samotných agentur, panuje nedůvěra vůči profesionálním personálním poradcům. Firmy, ale i jedinci si prý nedokáží představit, jak by to pro ně externí poradce vše dokázal. A nejsou zvyklí za tuto konzultační službu platit.

Ve vyspělých ekonomikách je situace právě opačná. Existuje totiž množství důvodů, proč se na tuto práci najímají právě profesionálové:

- Rychlost výběru – profesionální konzultant důkladně pozná trh práce, potenciální kandidáty atd. Může využít své znalosti z podobných případů a tím podstatně zkrátit čas celého procesu.
- Objektivita – konzultant je profesionál s důkladnou znalostí technik pohovoru a dalších procesních stránek. Ke každé práci se musí stavět s odstupem, nestranně, nemůže si dovolit ztratit klienta ani kandidáta.
- Jednodušší oslovení kandidátů – v rozhovoru s externím konzultantem jsou potenciální kandidáti otevřenější než při přímém kontaktu se zástupcem společnosti.
- Diskrétnost – konzultant musí chránit totožnost kandidáta.
- Oslovení lidí z konkurence – při takovýchto nabídkách je nevyhnutné mít zprostředkovatele, a to tak pro případ pozitivní, jako i negativní reakce vytipovaného kandidáta.
- Přidaná hodnota – konzultanti mohou svému klientovi poskytnout mnohem více informací než je schopen si najít sám – např. týkajících se zaměření výuky či profilu pracovní pozice anebo mzdových otázek.
- Komunikace – při rozhovorech je významným faktorem právě způsobilost profesionálně prezentovat výhody jedince, či společnosti, nabízené pozice apod.

- Proporcionalita – profesionální konzultant ví, že řešení, které chce nabídnout klientovi, musí být pro něj (klienta) výhodné. Byla by ztráta pro všechny zúčastněné, včetně konzultanta, který by ztratil svůj kredit, kdyby se očekávání klienta nesešla s realitou.
- Negociace – konzultant je často při „dolaďování“ vzájemných podmínek. Případná nedorozumění se právě dají zmírnit prostřednictvím externího konzultanta. Instituce vždy ocení, když má konzultant představu, jaká nabídka by kandidáta motivovala.

Konkrétní hodnocení klientů má obvykle v praxi tři základní etapy:

- první tzv. vstupní sleduje hodnocení klienta ještě před prvním kontaktem s poradcem - jde o orientační hodnocení,
- druhá, komplexní, která následuje až tehdy, když se z potenciálního zájemce stal skutečný klient - jde o profesionálně provedenou diagnostiku individuálních potřeb klienta a dalších předpokladů pro rozvoj - jde o podrobné hodnocení,
- třetí, tzv. prognostická, která se realizuje na závěr poskytované služby - jde o sumární – výhledové hodnocení.

Nejpoužívanější techniky získávání dat, tj. potřebných informací o klientovi jsou zejména:

- rozhovor s poradcem,
- sebehodnocení,
- dotazníky,
- standardizované osobnostní testy,
- analýzy získaného vzdělání či dosavadního průběhu zaměstnání jako i další semistandardizované techniky.

Důležitou součástí edukačního poradenství je i připravit klienta na překonávání bariér, blokujících dosahování jeho životních zájmových, či profesních cílů, přičemž je potřeba identifikovat: které z bariér - vnitřní, nebo vnější dominují a jakého jsou charakteru. Nakonec se stanovuje a optimalizuje postup: jak je bude moci klient co nejúčinněji překonávat a za jakých podmínek.

Jako zásady postupu výchovného poradenství možno přijmout:

- vytyčení cílů pro další osobní a pracovní život,
- specifikování cílů pro další edukaci, či trénink,
- stanovení podstatných dosavadních vzdělávacích zkušeností,
- hledání přístupu ke vhodným vzdělávacím příležitostem.

11.10 Outreach

Pod pojmem *outreach* je skryto poskytování informací o vlastní činnosti vzdělávací instituce (včetně marketingové, prognostické, poradensko-konzultační, či zprostředkovatelské, anebo vědecko-výzkumné aktivitě).

Systematické informování veřejnosti, nebo přímo „cílových“ skupin či jednotlivých klientů v uvedeném smyslu třeba chápat nejenom jako jistý druh reklamy a propagace své činnosti, ale rozhodně i jako progresivní službu společnosti,⁸⁸ která obecně prospívá lepší orientovanosti dospělého a seniora ve světě vzájemně propojených sfér, a to sféry vzdělávání, sféry práce a sféry relaxace. Je v tom zakódována jakási minimální společenská podpora prosazování potřeb jedinců v přímě souvislosti s jejich osobním a pracovním životem.

Co se týče forem, zůstává jenom na instituci, které více preferuje, resp. které jí vzhledem k záměrům nejvíce poslouží. Kromě masmédií se nejvíce uplatňují tzv. rychlé vydávání a distribuce barevných letáčků - leaflets, tematických publikací, brožur a samozřejmě využití širokých možností dnešního internetu.



SHRNUTÍ KAPITOLY

Student po prostudování textu 11. kapitoly zná a umí vysvětlit význam a podíl dotčených podpůrných prostředků na celkové efektivnosti edukačního procesu, jakými jsou didaktická technika, učební pomůcky, výpočtová technika a videozařízení, edukační technologie, strukturované učebnice, ale i diagnostické programy, hospitace, edukační marketing a outreach, prognostické služby, poradenské, konzultační a zprostředkovatelské edukační služby.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované jedenácté lekce tak, že kromě vysvětlení významu materiálních podpůrných prostředků participujících na celkové efektivnosti edukačního

⁸⁸ Jak uvádějí nezávisle např. KOTLER, POSPÍŠIL a ZÁVODNÁ, nebo NAGYOVÁ – viz c. d.

procesu, jakými jsou didaktická technika, učební pomůcky, výpočtová technika a videozařízení, edukační technologie a strukturované učebnice, vysvětlíte svému imaginárnímu spolužákovi i význam a potřebu uplatnění nemateriálních podpůrných prostředků, zejména kompetencí vzdělávací instituce, diagnostických programů, hospitací, edukačního marketingu a outreach, jakož i prognostických, poradenských, konzultačních a zprostředkovatelských edukačních služeb.



Otázka k zamyšlení

1. Dokázali byste vysvětlit rozdíl mezi výpočetní technikou a edukačními technologiemi, a mezi outreach a reklamou?



Korespondenční úkol

1. Navrhněte část strukturovaného pracovního sešitu na libovolné téma vhodného pro výuku dospělých a seniorských edukantů v rozsahu min. 7 NS.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce jedenáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 12 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

12 ANDRODIDAKTICKÝ A GERONTODIDAKTICKÝ VÝ- ZKUM

RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Dvanáctá kapitola obeznamuje s androdidaktickým a gerontodidaktickým výzkumem, jeho základní charakteristikou, didaktickou podstatou, cíli, posláním, členěním, metodami a technikami.

CÍLE KAPITOLY



Student po prostudování textu kapitoly by měl být schopen:

- vysvětlit význam a základní charakteristiku androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu, jakož i jeho didaktickou podstatu, cíle, poslání, členění, a v neposlední řadě objasnit metody a techniky tohoto výzkumu ve vztahu k cílům vzdělávacího procesu s dospělými a seniorskými edukanty;
 - reprodukovat, aplikovat a rozvíjet poznatky v následných předmětech studia tohoto studijního programu, jakož i v kontaktu s pracovníky zaměstnanými v oblasti edukační péče o seniory.
-

KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



androdidaktický a gerontodidaktický výzkum, výzkumná metoda, výzkumná technika, hypotéza, základní a aplikovaný výzkum, validita, reliabilita, respondent/probant, výzkumná zpráva



Odhad času potřebného ke studiu:

Vzhledem k rozdílům v docilitě a způsobu samoučení každého studenta, odhadujeme potřebný čas k osvojení si poznatků této kapitoly na 75 až 85 minut.

VÝKLADOVÁ ČÁST

12.1 Základní charakteristika

Androdidaktický a gerontodidaktický výzkum jako vědecká aktivita pro zkoumání a objevování zákonitostí v procesu učení se a výuky dospělých a seniorů hledá způsoby řešení teoretických i praktických problémů, hledá vlastně objektivní pravdu v realitě, hledá odpovědi na nové otázky, nebo prověřuje starší postoje k dané otázce, zkoumá souvislosti a vztahy mezi androdidaktickými a gerontodidaktickými jevy.

Jeho základními úkoly je definovat a klasifikovat, rozvíjet, zdokonalovat a uplatňovat vědecké metody pro zkoumání androdidaktických a gerontodidaktických jevů, aplikovat metody příbuzných věd a využívat výstupy ze zkoumání androdidaktických a gerontodidaktických jevů u jiných vědních disciplín.

Co se týče metodologie androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu - nauky zabývající se vědeckými metodami výzkumu v oblasti učení a vzdělávání dospělých a seniorů, tato se v podstatě neliší od metodologie výzkumu pedagogických věd až na věkové, osobnostní zvláštnosti (styly učení, zkušenosti, zručnosti, motivace probantů apod.), které jsou zohledňovány u typů výzkumů a výběru metod.

Oblasti androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu zahrnují skupiny příbuzných výzkumných problémů, které jsou charakterizovány příslušností znaků k androdidaktice a gerontodidaktice a člení se na:

horizontální (vnitřní členění)

- obecně andragogická a gerontagogická
- historicko andragogická a gerontagogická
- androdidaktická a gerontodidaktická
- hraniční vědní disciplíny (zejména psychologické a sociologické)

vertikální (vnější členění)

- vývojové androdidaktické a gerontodidaktické výzkumy
- výzkumy učebních osnov
- institucionální výzkumy.⁸⁹

Obsahová stránka výzkumu ve svém rámci se z hlediska fází procesu vědeckého poznání zaměřuje na:

- stanovení a definice problému

⁸⁹ Dle c. d. TRAVERS (1964), s. 77.

- stanovení pracovní hypotézy/hypotéz
- prověřování pracovní hypotézy/hypotéz v procesu vědeckého zjišťování a klasifikace údajů
- vyvození závěrů, potvrzení zákonitostí a principů
- interpretace výstupů – oznámení výsledků.

Obsahová stránka výzkumu (*na bázi příčinně-následní souvislosti*) určuje stránku metodologickou.

Metodologická stránka výzkumu je zaměřena na:

- metody, techniky,
- způsob sběru dat,
- zpracování,
- interpretace/komentování.

Zásady androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu:

- má být plánovitě a cíleně organizován
- má být vědecky objektivní
- má poskytovat možnost veřejného prověření.

Důležité aspekty bádání, související se zásadami:

- předmět bádání se může vyvíjet i v průběhu sběru dat
- je potřeba brát v potaz i jiné činitele, které ovlivňují edukační proces (někdy je těžké vymezit jejich přesný podíl, nejsou exaktně měřitelné, např. nahodilý vliv masmédií)
- probant (dospělý a senior) se nemůže stavět do experimentálních podmínek, které by znevažovaly jeho osobnost.

Předmětem bádání (se zvláštním zřetelem na všeobecné humánní normy a cíle společnosti) je:

- dospělý a senior v edukačním procesu, tedy:



- *formativní stránka*, týkající se dalšího kreování jejich osobností;

- *procesní stránka* edukačního procesu, která je spjata s cíli, obsahem, formami, metodami a dalšími nehmotnými i hmotnými prostředky;
- *normativní stránka* vyjadřující základní požadavky a cíle, pro jaký účel třeba edukovat;
- *endogenní stránka* vyjadřující podmínky a změny vnitřního vývoje subjektu v důsledku záměrného působení a jak se tyto změny projevují v chování jedince;
- *exogenní stránka* představující celou strukturu prostředí a její vlivy na osobnost edukantů;
- další specifické související edukační jevy, jako např. množství a kvalita získaných vědomostí aj.

Význam andragogického a gerontagogického výzkumu:

- objevuje zákonitosti edukace dospělých a seniorů, vědecky objasňuje jevy a procesy, upevňuje jejich vztah s jinými společenskými jevy a podmínkami – rozvíjí androdidaktickou a gerontodidaktickou teorii,
- přispívá k rozvoji androdidaktické a gerontodidaktické praxe (kreace, formování, organizování, vyhodnocení) v souladu se společenskými potřebami a v souladu s androdidaktickými a gerontodidaktickými zákonitostmi (velká část výzkumu se děje právě v praxi).

12.2 Členění androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu

Typy výzkumů podle:

A) způsobu sběru a zpracování výzkumných dat – literární/praktický, situační (badatel nic nemění), experimentální (badatel vstupuje do procesu a má možnost manipulovat s nezávisle proměnnými/ex post facto, tj. po skončení děje/jevu);

B) účelovosti – základní/aplikovaný (projevy lidí/jevy)

- *základní výzkum* - přispívá k formulování teorie, vědních kategorií, postihuje funkční modely vztahů mezi nimi, formuluje zákonitosti, závislosti, principy, jejichž uplatňování podmiňuje efektivní dosažení cílů v obecném smyslu; vyžaduje značnou odbornou erudici badatelů, jazykové znalosti, metodiku statistického zpracování a vyhodnocení dat, zvládnutí ICT, včetně předmětových databází,

- *aplikovaný výzkum* – zaměřen na praktické využití obecně platných poznatků – uplatnění např. výukových metod, způsobu organizace výuky apod.

C) vkladu výzkumníků (náročnost angažovanosti promítnuta do technik apod.) - kvantitativní / kvalitativní, lineární, větvený, víceúrovňový...

- *kvantitativní – verifikační výzkum* (pracuje s hypotézami a čísly) zjišťuje množství, rozsah, frekvenci výskytu jevu, stupeň/míru. Poskytuje číselné údaje zpracovatelné statisticky (na bázi třídění a vysvětlení příčin existence, nebo změn jevů se dosahuje cíl výzkumu),
- *kvalitativní – konstrukční výzkum* (pracuje s konkrétními případy/jevy s cílem proniknutí do situací – edukant/skupina) jde o plastický podrobný popis, většinou nelze zpracovat statisticky, odhaluje nové skutečnosti na bázi kterých se formulují nové hypotézy,

D) podle prostředí realizace - terénní/laboratorní.

12.3 Metody androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu

Metody androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu v základním členění jsou:⁹⁰

- metoda pozorování
- metoda experimentu
- metoda teoretické/obsahové analýzy
- statistická metoda

Důležité upozornění:

- *metoda má relativní samostatnost* - existuje i bez konkrétního výzkumu a může být uplatněna v mnoha výzkumech, je modifikovatelná;
- *ve vědě není univerzální metoda, ani metoda vyčerpávající.*

Metoda pozorování – observace - bezprostřední plánovité a systematické sledování a zaznamenávání jevů v rámci edukační skutečnosti s cílem odhalit zákonitosti edukačního procesu; je nejstarší metodou vědeckého zkoumání - není moc přesná – některé jevy jsou spontánní (bezcílné) a neopakují se, proto se dnes uplatnění této metody pojí s videotechnikou (skryté formy záznamů); umožňuje průnik do podstaty jevů (na rozdíl od např. fotografie, nebo popisu); umožňuje sledování v přirozeném prostředí (badatel by neměl proces rušit žádnými impulsy – to by byl už experiment!).

Podmínky efektivního pozorování:

- vzorky probantů pozorování mají být reprezentativní a typické (neměnit ani prostředí, pomůcky dostatečný časový prostor)
- pozorování má být objektivní – věrně a přesně zaznamenáno, bez vnášení osobních soudů
- pozorování má být spolehlivé – při opakování by se mělo dosáhnout identických výsledků

⁹⁰ Viz blíže c. d. PRŮCHA (2014).

- pozorování má být důkladné – přesně dle vytyčeného cíle a obsahu
- speciálním druhem pozorování je *introspekce* (objekt se sám pozoruje a zaznamenává pro badatele údaje) – zřídka uplatňován

- opakem je *extrospekce* (objekt pozoruje jiný objekt/skupinu a dělá záznamy pro badatele).

Metoda experimentu - je systematické a kontrolované pozorování a sledování změn určitého záměrně vyvolaného jevu v rámci edukační skutečnosti; nejčastěji se dávají do souvislosti nezávisle proměnná veličina (např. vědomosti z nějakého předmětu) a veličina závisle proměnná (např. chápání oteplování klimatu země); experiment může být přirozený, nebo laboratorní; může se provádět na jedné skupině, nebo na paralelních (ekvivalentních) skupinách, nebo s rotací faktorů.

Metoda teoretické analýzy - je vědecký postup poznání zákonitostí převážně vyvozováním soudů; vychází z poznaných pravd (vědeckých prací, učebnic, teoretických postulátů, výstupů jiných výzkumů, jiných poznání...) s použitím převážně logické dedukce – ve stálé souvislosti s praxí (bezprostřední zkušenosti).

Metoda statistická - je osobitý způsob zkoumání a numerického zvýrazňování masových andragogických jevů a dějů na základě zákona pravděpodobnosti; vychází z aplikace kvantitativních metod - statistiky a matematiky; induktivně-generalizátorská (ale zahrnuje i dedukci a jiné postupy) – na základě znaku jistého počtu členů nějakého celku, nebo série jevů anebo dějů vyvozuje obecný závěr o průměrném znaku (výskyt, distribuce, deviace od skutečného středu...apod.) v celém souhrnu anebo množství jevů není pro ni potřeba celkové indukce.

12.4 Techniky androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu

Techniky jsou specifické prostředky sběru dat (údajů o jevech zkoumané skutečnosti) a v základním členění dle Průchy⁹¹ možno uvést:

- *interview*

- *dotazník*

- *škála*

- *anketa*

⁹¹ Tamtéž.

- *terénní zápis*

- *záznam (foto/video/auditivní).*

Interview – je technika řízeného rozhovoru (předem připravené otázky, postup, varianty, způsob záznamu...), kde probant *face-to-face* sděluje odpovědi výzkumníkovi; počítá s aspektem sociální interakce a tělesné blízkosti; umožňuje relativní hloubku vnikání do podstaty problému; umožňuje odkrývání motivů, osobních postojů, které stojí za vnějšími projevy respondentů. Interview může být *individuální* nebo *skupinové*.

Dotazník – je technika sběru dat, která nevyžaduje gradaci zkoumané vlastnosti; slouží obvykle na zjišťování: přání, motivů, postojů, vztahů, opatření, vybavenosti apod., s rozsahem cca 50 položek, které mohou mít:

a) otevřené formy odpovědí (náročnější vyhodnocování)

b) uzavřené formy odpovědí - se 3 - 7stupni škálování v položce.

Znaky dobrého dotazníku:

- vyžaduje jenom informace nevyhnutné, které nemožno získat jiným způsobem
- zabezpečuje vysoký stupeň motivace profantů
- není rozsáhlý a náročný na čas
- vnější formou působí uspořádaně
- zabezpečuje anonymitu
- má jasný návod
- umožňuje lehké a rychlé uspořádání a tabulaci
- má jasně (nedvojsmyslně a nesugestivně) formulované otázky (srozumitelné termíny)
- otázky mohou být logicky uspořádané a stupňovitě řazené
- obsahuje (*nejen dotazník, ale např. i test*) základní měřitelné a reprodukovatelné vlastnosti:



- i) **validitu** – platnost, funkčnost – technika **zkoumá to, co zkoumat má**
- ii) **reliabilitu** – spolehlivost, přesnost – **do jaké míry** technika zkoumá to, co zkoumat má; při opakovaném zkoumání by se mělo dosáhnout stejných výstupů.

Škála - technika, kdy objekt hodnotí jiné objekty na bázi stupňování (gradace) znaků jisté kvality (zkoumané vlastnosti) – od nejnižšího po nejvyšší stupeň;

Anketa - nejméně přesná monitorovací technika – orientační, stručná s málo položkami, nízká výpovědní hodnota (obvyčejně využívána jen při celostátním referendu).

Výzkumná zpráva by měla obsahovat minimálně informace v těchto rámcových částech:

- informaci o složení a kompetencích řešitelského týmu
- doba řešení
- zdroje dat + literatura
- cíl výzkumu
- hypotézu/zy (u kvalitativního výzkumu nejsou, resp. mohou být jako výstup, tedy návrh na další kvantitativní řešení se širším výzkumným záběrem)
- objekt výzkumu – vzorek probantů, jeho charakteristika, způsob výběru, lokalita
- metody/techniky uplatněné při sběru dat a při jejich zpracování
- teoretické penzum ke zkoumanému jevu
- potvrzení hypotéz
- výstupy pro teorii
- výstupy pro praxi.



SHRnutí KAPITOLY

Student po prostudování textu 12. kapitoly zná a umí vysvětlit význam a základní charakteristiku androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu, jakož i jeho didaktickou podstatou, cíle, poslání, členění, a v neposlední řadě objasnit metody a techniky tohoto výzkumu ve vztahu k cílům vzdělávacího procesu s dospělými a seniorskými edukanty.



Závěr

Udělejte stručné shrnutí prostudované dvanácté lekce tak, že kromě významu a základní charakteristiky androdidaktického a gerontodidaktického výzkumu vysvětlíte svému imaginárnímu spolužákovi i jeho didaktickou podstatu, cíle, poslání, členění, a v neposlední řadě mu podrobněji objasníte metody a techniky tohoto výzkumu ve vztahu k cílům vzdělávacího procesu s dospělými a seniorskými edukanty.



Otázka k zamyšlení

1. Uměli byste vysvětlit na příkladech rozdíl mezi základním a aplikovaným didaktickým výzkumem dotýkajícím se vzdělávání dospělých a seniorských edukantů?



Korespondenční úkol

1. Napište návrh na výzkumnou úlohu s libovolným tématem v oblasti vzdělávání dospělých a seniorů se všemi atributy, které byly zmíněné na poslední straně textu této kapitoly.

Zpracovaný úkol zašlete učiteli předmětu přes systém LMS do konce dvanáctého týdne daného semestru. Maximální rozsah úkolu – 5 NS. Nezapomeňte uvést pramen/prameny dle ČSN ISO 690.

SHRNUTÍ STUDIJNÍ OPORY

Studijní opora řeší klíčové pojmy a kategoriální aparát androdidaktiky a gerontodidaktiky, jejich genezi, předmět zkoumání a soudobý stav, konstituování těchto vědních disciplín, jakož i základní prvky jejich teoretických konstruktů, což jsou cíle, obsah, formy, metody, zásady/principy a podpůrné prostředky didaktické efektivnosti jako jsou materiální i nemateriální pomůcky, didaktická technika a technologie. Zabývá se také souvisejícími prvky uvedeného konstruktů, které přispívají k efektivnosti didaktických procesů u dospělých a seniorských edukantů, počínaje kompetencemi edukantů a edukátorů, efektivností, zážitkovostí a tvořivostí učení, diagnostikou, prognózováním, marketingem, poradenstvím, a v neposlední řadě výzkumem v předmětné sféře.

LITERATURA

- ADAMS, E. *Fundamentals of Game Designe*. 3. ed. London: Berkeley, Pearson Ed. Inc., 2014. ISBN 13: 978-0- 321-92967-9.
- BELZ, H. - SIEGRIEST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-930-9.
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠOVÁ, D. *Gerontagogika*. Praha: UJAK, 2014. ISBN: 978-80-7452-039-6.
- BERTALANFFY, L. v. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*, New York: George Braziller, 1968. Revised edition 1976. ISBN 0-8076-0453-4.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BLOOM, B. S. et. al. *Taxonomy of Educational Objectives*. Hanbook 1. Cognitive Domain. New York: McKay, 1956.
- BOČKOVÁ, V. , NOVÁKOVÁ, N. , ŘEHÁK, M. *Nárys didaktiky dospělých*. Olomouc: UP, 1991. 2. dopl. vyd. ISBN 80-7067-035-5 .P
- BOČKOVÁ, V. - PETŘKOVÁ, A. Univerzita 3. věku jako specifická forma vzdělávání dospělých. In *Deset let vzdělávacích aktivit pro seniory*. Sborník. Olomouc: VUP, 1997. s. 65-71.
- *Celoživotní vzdělávání v České republice*. Dostupné online (4. 8.2014) z: http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/itisk/celozivotni_vzdelavani_v_ceske_republice
- ČAPEK, R. *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015 (dotisk 2016 a 2017). ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČORNANIČOVÁ, R. (ed.) *Obohacovanie života starších ľudí edukatívnymi aktivitami*. Sborník ze semináře k evropskému roku starších lidí a solidarity mezi generacemi. Bratislava: N.O.C., 1993. ISBN 80-7121-068-4.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK, 2007. ISBN 978-80-223-2287-4.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: UK, 1998.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Vzdelávacie programy pre seniorov u nás a v zahraničí*. s. 39 - 49. In PETŘKOVÁ, A. (ed.). *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. Olomouc: UP, 1999. 103 s. ISBN 80-244-0007-3.
- DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. Praha: 1932.

- FÁBRY, V. *Princípy, metody a formy osvetovej činnosti*. Bratislava, 1985.
- GAVORA, P. *Metody pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-79-6.
- GRÁC, J. Edukácia v starobe ako životný program optimizmu. In Čornaničová, R. (ed.) *Obohacovanie života starších ľudí edukatívnymi aktivitami*. Bratislava: NOC. 1994, s. 40-47. ISBN 80-7121-196-6.
- HANZLOVSKÝ, M. *Rozdíly mezi muži a ženami*. (2010) Dostupné online (15.2.2017) z <https://www.celostnimedicina.cz/rozdily-mezi-muzi-a-zenami.htm>
- HATÁR, C. (ed.) *Vplyv edukácie na kvalitu života seniorov*. Nitra: UKF Ped. fak., 2013. ISBN 978-80-558-0249-7.
- HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha: SPN, 1986.
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J., REGULI, Z., AMTMANNOVÁ, E., ANTA-LOVÁ, M., BAČOVÁ, M., BAKOŠ, S., BALÁŽ, O., BOROŠ, J., BRATSKÁ, M., CIR-BES, M., ČARNOGURSKÁ, M., ČORNANIČOVÁ, R., FÁBRY, V., GREXA, J., HAR-GAŠOVÁ, M., JURČACKOVÁ, Z., KAČÁNI, V., KALNICKÝ, J., KASAJ, J., KOMO-ROVSKÝ, J., KONDÁŠ, O., KORČEK, F., KRUPA, V., KULICH, J., MATULČÍK, J., MÁTHÉ, R., PREINEROVÁ, A., PŠENÁK, J., SÝKORA, F., ŠINKA, L., ŠIMONER, J., ŠTULRAJTER, V., ŠTÚR, I., ŠVEC, Š., TAROČKOVÁ, T., TOKÁROVÁ, A., TUMA, M., ZALA G., ŽIŠKAY, J. (2000) *Výchova a vzdelávanie dospelých: Andragogika: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- CHYUNG, S. Y. *Foundations of instructional and performance technology*. Amherst, MA: HRD Press Inc., 2008. ISBN 978-1-59996-136-1.
- *IBE Education Thesaurus: A List of Terms for Indexing and Retrieving Documents and Data in the Field of Education with French and Spanish Equivalents*. Unesco, 1991. ISBN 9789231027239.
- JANIŠ, K. – SKOPALOVÁ, J. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. 60 s. ISBN 978-80-247-5535-9.
- JARVIS, P. (ed.). *The Theory and Practice of Learning*. 2nd ed. London: Kogan Page & NY: Routledge, 2006. ISBN 0-7494-3859-2.
- KALENDA, J. Špatenková, N., & Smékalová, L. (2015). Edukace seniorů. Geragogika a Gerontodidaktika. *Sociální pedagogika*. Časopis pro vědu a praxi 2015, roč. 3, číslo 2, s. 94 – 96.

- KAGAN, S. – SMITH, M. S. *Indicators of Educational Quality*. (10/1985) Dostupné (online 12.2.2017) z http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198510_kaagan.pdf
- KALHOUST, Z. – OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KALNICKÝ, J. Antropogogické pojetí celoživotního učení jako báze i pro konceptualizaci vzdělávání dospělých. In *Specializační vzdělávání ve školství - pojetí a rozvoj profesního zdokonalování vedoucích pracovníků, výchovných poradců a preventistů sociálně patologických jevů*. Ostrava: OU, 2008. s. 100 - 105. ISBN 978-80-7368-491-4.
- KALNICKÝ, J. *Celoživotní učení, edukace dospělých a seniorů (relační a kauzální analýza geneze)*. Ostrava: Repronis, 2014. ISBN 978-80-7329-403-8.
- KALNICKÝ, J. *Determinanty efektivnosti edukačního procesu*. Ostrava: Repronis, 2017a. 92 s. ISBN 978-80-7329-428-1.
- KALNICKÝ, J. *Didaktický přínos edukačních metod s vyšší participací edukantů*. Ostrava: Repronis, 2017b. 118 s. ISBN 978-80-7329-430-4.
- KALNICKÝ, J. – MALČÍK, M. – UHLAŘ, M. *Obecný management*. Ostrava: Repronis, 2012a. ISBN 978-80-7329-305-5.
- KALNICKÝ, J. (ed.) – UHLAŘOVÁ, J. - HAPLOVÁ, M. *Efektivnost a ekonomika edukace dospělých*. Ostrava: Repronis, 2012b. 146 s. ISBN 978-80-7329-323-9.
- KALNICKÝ, J. Efektivní sebevzdělávání dospělých a seniorů. In *Dětství, dospělost, stáří. Variace na lidský život*. Opava: FVP SLU, 2009. s. 51-55. ISBN 978-80-7248-511-6.
- KALNICKÝ, J. *HRM – řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Repronis, 2012c. ISBN 978-80-7329-300-0.
- KALNICKÝ, J. *Od androdidaktiky ke gerontodidaktice*. Ostrava: Repronis, 2018. ISBN 978-80-7329-443-4.
- KALNICKÝ, J. *Progresívna andragogika – Androdidaktika*. Bratislava: N.O.C., 1994. ISBN 80-7121-062-5.
- KALNICKÝ, J. *Systémová andragogika*. Ostrava: Repronis, 2007. 153 s. ISBN 978-80-7368-489-1.
- KALNICKÝ, J. Vybrané aspekty metodologické (ne)čistoty andragogiky. In *Vzdělávání dospělých. Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě*. Praha: Educa Service, 2013. ISBN 978-80-87306-12-3.

- KALNICKÝ, J. Zamestnávateľská andragogika (encyklopedické výkladové heslo) s. 1081-1086. In ŠVEC, Š. (ed.) a kol. *Slovenská encyklopédia edukológie*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2015. 1392 s. ISBN 978-80-223-17-2.
- KIRKPATRICK, D. L. - KIRKPATRICK, J. D. *Evaluating Training Programs. The Four Levels*. (3d ed.) San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc., 2006. ISBN 978-1-57675-348-4.
- KLEVETOVÁ, D. – DLABALOVÁ, I. *Motivační prvky při práci se seniory*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247- 2169-9.
- KNOWLES, M. S. *Andragogy in Action. San Francisco*. California: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1984a. ISBN 0-87589-621-9.
- KNOWLES, M. S. *The Adult Learner a Neglected Species*. Houston, Texas: Gulf Publishing Comp, 1984b. ISBN 0-87201-005-8.
- KNOWLES, M. S. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago:Follett Publishing Company, Association Press, 1980. ISBN 0-695-81472-9.
- KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova (Pampaedie)*. Bratislava: Obzor, 1992. ISBN 80-215-0216-9.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1984.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 5. dopl. vyd. Praha: Management Press, 2017. ISBN 978-80-7261-288-8.
- KOTLER, P. *Moderní marketing*. 4. vyd. Praha: Grada, 2007. 1041 s. ISBN 978-80-247-1545-2.
- KOTRBA, T. - LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KOTRBA, T. – LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: spol. pro odbor. lit. Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRYSTOŇ, M.- ŠERÁK, M.- TOMCZYK, L. *Nové trendy ve vzdělávání seniorů*. B. Bystrica – Praha - Kraków: AIVD, 2014. ISBN 978-80-904531-8-0.
- KURELOVÁ, M. Didaktické zásady. In KALHOUS, Z. , OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál: 2002. s. 268 – 272. ISBN 80-7178-253-X.
- LANGE, E. *Socialistische Erziehung in der Schulpraxis*. Berlin: Volk und Wissen Vollseig. Verl. 1966.























- LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN, 1986.
- LINHART, J. *Proces a struktura lidského učení*. Praha: Academia, 1972.
- LIVEČKA, E. *Úvod do gerontopedagogiky*. Praha: UŠI při MŠ ČSR, 1979.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 1990. ISBN 80-210-0210-7.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3123-9.
- MAŇÁK, J. – ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- *Memorandum o celoživotním učení*. Pracovní materiál Evropské komise. Praha: MSMT, 2001. Dostupné online (9.9.2014) z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.
- MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*. Praha: Kodex Bohemia, 1998a. ISBN 80-85963-52-3.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktické aspekty a principy vzdělávání lektorů*. Praha: Rozlet servis, 2010. 49 s. ISBN 978-80-904824-0-1.
- MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. Vyd. Wolters Kluwer, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- MUŽÍK, J. *Didaktika vzdělávání dospělých*. Plzeň: FRAUS, 2005. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. *Marketing ve vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 1998b. ISBN 80-902232-2-2.
- MUŽÍK, J. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2011. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MÜHLPACHR, P. Geragog jako nová profese v procesu celoživotního vzdělávání. *Pedagogická orientace*. (2002) č. 4, s. 96-101. ISSN 1211-4669.
- MÜHLPACHR, P. Gerontopedagogika. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- NAGYOVÁ, J. Marketingová komunikace není pouze reklama. 1. vyd. Praha: VOX, 1999. ISBN 978-80-247-2001-2.
- ONDRÁKOVÁ, J., TAUCHMANOVÁ, V., JANIŠ, K. ML., PAVLÍKOVÁ, S., JEHLIČKA, V. *Vzdělávání seniorů a jeho specifika*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2012. ISBN 978-80-746-5038-3.
- PAŠKA, P. *Základy pedagogiky dospělých*. Bratislava, 1976.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-9878-X.
- PETŘKOVÁ, A. (ed.) *Aktuální problémy vzdělávání seniorů*. (sborník). Olomouc: VUP, 1999. ISBN 80-244-007-3.

- PETŘKOVÁ, A. – ČORNANIČOVÁ, R. *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. (studijní texty střediska distančního vzdělávání UP). Olomouc: FF UP, 2004. ISBN 80-244-0879-1.
- PETŘKOVÁ, A. Vzdělávání seniorů jako aktuální problém vzdělávání dospělých. In Bočková, V a kol. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. Olomouc: FF UP, 1994. s. 42-48.
- PORTMANNOVÁ, R. *Hry pro tvořivé myšlení*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-876-7.
- POSPÍŠIL J. - ZÁVODNÁ S. L. *Jak na reklamu. Praktický průvodce světem reklamy*. Computer Media, 2012. ISBN 978-80-7402-115-2.
- PRŮCHA, J. *Andragogický výzkum: problémy praxe – metody zkoumání – aplikace*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření. *Pedagogika 1/1990* s. 11-26.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 2017. ISBN 978-80-2621-228-7.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky - Úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-2620-872-3.
- PRŮCHA, J. - VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. Výzkum efektivnosti vzdělávání dospělých. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 4/2014b, č. 1, s. 8–22. ISSN 1804-526X.
- RABUŠIC, L. Vzdělávání dospělých v předseniorském a seniorském věku. In *Vzdělávání dospělých v rámci celoživotního učení*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Ročník LIV (2006), řada pedagogická (U), č. 11. Brno: Masarykova univerzita.
- RABUŠICOVÁ, M. - KAMANOVÁ, L. - PEVNÁ, K. *O mezigeneračním učení*. Brno: MU, 2011. 212 s. ISBN 978-80-210-5750-0.
- RANDEL, J., MORRIS, B. A., WETZEL, C. D., & WHITEHILL, B. V. (1992). The Effectiveness of Games for Educational Purposes: A Review of Recent Research. *Simulation & Gaming*, 23, 261-276. Dostupné (online 12.2.2019) z [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=1662626](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=1662626)

- ROGERS, C. R. *Být sám sebou*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0796-2.
- ROGERS, C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961. ISBN 1-84529-057-7.
- ROGERS, C. R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5.
- SILBERMAN, M. - LAWSONOVÁ, K. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SKINNER, B. F. *The technology of Teaching*. New York: 1968.
- *Strategie celoživotního učení ČR*.(2007) Praha: MŠMT ČR.
- SOCHOROVÁ, L. (2011) Didaktická hra a její význam ve vyučování. Dostupné (online 12.2.2019) z <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/didakticka-hra-a-jeji-vyznam-ve-vyucovani.html/>
- SUBASINGHE, W. (2016) An Introduction on Educational Guidance and school Counseling. Dostupné (online 4.1.2019) z https://www.researchgate.net/publication/315575636_An_Introduction_on_Educational_Guidance_and_school_Counseling
- SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807367-551-6.
- ŠIMEK, D. Metodologická východiska integrální andragogiky. In: *Sociologica – andragogica 2006*. Olomouc: UP, 2006.
- ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontagogika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. ISBN 80-88778-15-8.
- THORNDIKE, E. L. *The Fundamentals of Learning*. Ams Press Inc., 1932. ISBN 0404064299.
- TOKÁROVÁ-NEZDOBOVÁ, A. Pedagogická efektívnosť a optimalizácia výchovy a vzdelávania dospelých I. *Osvetová práca* 3/89, s.18-21. II. *Osvetová práca* 4/89, s. 12-17.
- TRAVERS, R. M. *An Introduction to Educational Research*. UK: Macmillan, 1964. ASIN B006RLF7JK.
- VACÍNOVÁ, T. - VETEŠKA, J. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha: UJAK, 2011.

- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VEEVERS, N. – PETE, A. – HAHN, K. *Inspirational, Visionary, Outdoor and Experiential Educator*. (Rotterdam: Sense Publishers, 2011). *History of Education* , 41 pp. 563-5.
- VETEŠKA, J. *Gerontagogika. Psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. 2. dopl. a rozš. vyd. Praha: ČAS, 2017. ISBN 978-80-905460-7-3.
- VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-1770-0.
- VETEŠKA, J. - TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VYHNÁNKOVÁ, K. *Vzdělávání dospělých v České republice a v Evropské unii*. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.
- ZORMANOVÁ, L. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.
- ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika. Pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Název: **Androdidaktika a gerontodidaktika**

Autor: Doc. PhDr. Juraj Kalnický, PhD.

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 126

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.