

## **Pedagogicko psychologické a didaktické aspekty činnosti lektorů v dalším vzdělávání (odborná studie)**

Autoři

Doc. PhDr. Jaroslav Mužík, DrSc.

PhDr. Bohumír Fiala

Univerzita Jana Amose Komenského

Lektoroval:

Ing. Josef Budík, CSc.

Vysoká škola finanční a správní Praha

listopad 2013

## Obsah

Úvod .....	3
1. Repetitorium učení dospělých .....	4
2. Didaktické kompetence lektora a principy práce s dospělými .....	10
3. Didaktické formy.....	16
4. Vymezení pojmu didaktických metod.....	20
5. Uplatnění diskurzních metod ve vzdělávání dospělých .....	27
6. Případová metoda ve vzdělávání dospělých.....	35
7. Inscenační metoda (metody hraní rolí).....	43
8. Ekonomické (manažerské) hry .....	48
9. Metodické návody pro lektory při přípravě a realizaci výuky .....	52
Použitá literatura .....	60

## Úvod

Problematika kompetencí lektora v dalším vzdělávání a jeho přípravy vstoupila v roce 2013 u nás do určité finální fáze. V určitém slova smyslu byla profese lektora dalšího vzdělávání „plně rehabilitována“. Máme tím na mysli její zařazení do Národní soustavy povolání a Národní soustavy kvalifikací. Oba dokumenty jasně určují co musí lektor dalšího vzdělávání znát a jak má vypadat zkouška jeho způsobilosti. S trochou zjednodušení se dá říci, že jsou stanoveny profesní kompetence, určitý standard lektorské práce a tím jsou vytvořeny předpoklady pro kvalitu výukové práce s dospělými.

Miklošíková (2012, s. 21) označuje kompetence učitele (lektora) jako ...“excelentní způsobilosti... jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese vzdělavatele“... S tímto lze určitě souhlasit. V tomto směru se ubírali i autoři této studie, kteří se podobně jako recenzent dlouhodobě pohybují v oblasti zvláště profesního vzdělávání dospělých.

Předkládaná odborná studie se zabývá především problematikou výukové komunikace v dalším vzdělávání, která se opírá hlavně o pedagogickou psychologii učení dospělých a didaktiku dospělých.

# 1. Repetitorium učení dospělých

Zvláštnosti v učení dospělých i v jejich postojích k učení jsou podmíněny:

## Fyziologické zvláštnosti

Procesy stárnutí jsou výrazně patrné od třetího desetiletí věku člověka a v této době ovlivňují jeho aktivitu. Dochází postupně k poklesu fyzické zdatnosti člověka, mění se reakční schopnost organismu a zvyšuje se jeho unavitelnost.

Současné poznatky o vlivu na výkonnost člověka:

- má podstatně menší vliv, než se obecně soudí;
- věkové indispozice jsou kompenzovány jinými vlastnostmi dospělého jako např. větší vůlí a cíleným zameřením;
- výkonnost dospělého v každém druhu činnosti je podmíněna zejména připraveností organismu a jeho trénovaností;
- zvláště v oblasti psychických činností je vliv faktoru věku zanedbatelný.

## Faktor únavy

Na výkonnost organismu při každém druhu činnosti má rovněž vliv únava. Jde při ní o psychofyzický stav lidského organismu, vznikající jako následek jeho úsilí obnovit psychosomatický potenciál, který se v době intenzivní nebo dlouhotrvající činnosti postupně snižuje. Pokles výkonnosti, které je důsledkem opotřebování organismu lze sledovat na křivkách výkonu. Je na nich patrný denní, týdenní i roční pracovní cyklus. Únava působí i na produktivitu učení. I když je zatím podrobněji prozkoumána výkonnost při učení školní mládeže, vyplývají z těchto zjištění závažné závěry i pro pedagogickou práci s dospělými. Psychologické výzkumy jednoznačně prokázaly vyšší výkonnost účastníka při učení v dopoledních hodinách a rychlý růst únavy v hodinách odpoledních.

V podmínkách vzdělávání dospělých zdaleka není výjimkou výua v hodinách odpoledních, podvečerních, či večerních, tedy mnohdy po celodenní pracovní směně. Je to běžné např. v některých kurzech dělnických profesí či v jazykových kurzech. Tehdy lektor zápasí s oběma složkami únavy, s únavou subjektivní, při níž člověk sice únavu pociťuje, ale objektivně nemusí být přitom ještě unaven, i s únavou objektivní, skutečnou, vyvolanou opotřebováním organismu v předchozích hodinách pracovního dne.

Proti objektivnímu stavu únavy je v podstatě bezmocný jak lektor, tak účastník sám. Pedagogickým problémem jsou zato subjektivní pocity únavy. Můžeme se s nimi setkat jednou po několika hodinách náročné výuky, jindy téměř na samém počátku pedagogické práce. Vznik subjektivní únavy podmiňuje řada činitelů objektivních i subjektivních.

K objektivním činitelům patří např. charakter a délka činnosti předcházející výuce, prostředí výuky (jeho tepelné, světelné i zvukové podmínky), zajímavost sdělovaného učiva a především styl pedagogické práce lektora, jeho osobnost. Subjektivní činitelé pak souvisejí s osobností učícího se (např. jde o jeho zdravotní stav, neuropsychická vybavenost, úroveň studijní motivace, vůle apod.).

Shrnutí fyziologických zvláštností dospělého studujícího a jejich vlivu na učení:

- fyziologické zvláštnosti dospělého účastníka studia jako důsledek změn vyvolaných stárnutím nemají významný vliv na učení v dospělosti;
- některé negativní jevy (indispozice) vyvolané stárnutím jsou kompenzovány jinými vlastnostmi dospělého;
- ze souboru jevů podmíněných věkem člověka má největší vliv na učení faktor únavy. Jeho působení lze však při výuce samé omezit zejména vhodným a promyšleným chováním lektora a jeho soustavným kontaktem se skupinou.

Psychické procesy při učení v dospělosti

Při učení probíhají u každého účastníka složité psychické procesy, jejichž kvalita a úroveň závisí jak na učícím se subjektu (např. na jeho zájmu o učivo, na ochotě k tvůrčímu dobývání poznatků), tak na jeho okolí (např. na organizaci vyučovacího procesu, na prostředí výuky apod.). Každé rozrušení, obava, únava či pedagogicky nevhodné chování lektora nepříznivě ovlivňují psychické procesy a znesnadňují příjem a uchování nových poznatků.

Z psychických procesů provázejících učení budou uvedeny pouze ty, jež jsou nejvýznamnější z hlediska činnosti mezi dospělými.

**Vnímání** je základní psychický proces spojující jedince s okolním světem. Jeho úroveň podmiňuje rovněž výsledky učení. Obsah vjemu jedince však nemusí odpovídat ani objektivní realitě, ani společenské zkušenosti (smyslové klamy).

Chyby ve vnímání mohou záviset na osobnosti vnímajícího jedince, na vlastnostech vnímaného jevu i na okolním prostředí, v němž k vnímání jevu dochází.

Pedagogické zřetele při vnímání učiva:

1. Kvalita vnímání sdělovaného učiva je při výuce vždy závislá na úrovni předchozích vědomostí, zkušeností (ve vstupní úrovni tohoto poznání je mezi účastníky vždy značný rozdíl).
2. Chyby vznikají již při příjmu poznatků z lektorova výkladu a odrážejí se ve zkresleném zápisu účastníků.
3. Člověk nikdy není schopen vnímat současně všechny podněty, jež na něho působí. Provádí vždy jejich výběr.
4. Různé podněty se mohou ve svém působení na jedince navzájem rušit.
5. Citové zaujetí jevem podporuje jeho vnímání.
6. Vnímání okolního světa se zúčastňují všechny smysly x při výuce jsme však zvyklí zatěžovat převážně sluch účastníků.

**Pozornost** je schopnost usměrnit vědomí a činnost člověka k určitému cíli či úkolu.

Již při vnímání jsme konstatovali, že jedinec není schopen přijmout a zpracovat celý komplex současně působících podnetů. Výběr podnetů je ovlivněn a rovněž komplikován procesy a druhy pozorností.

Druhy pozorností:

- záměrná = je podmíněna volnými procesy jedince a jeho neuropsychickou vybaveností
- bezděčná = pozornost je vyvolána zvenčí novými neobvyklými jevy

**Paměť** představuje schopnost mozku zapamatovat si, uchovat a znovu vybavit poznatky, činnosti, jevy apod. Některé poznatky o mozku pro proces učení:

- Když dítě přichází na svět, je jeho mozek obrovská směsice neuronů čekajících, až budou vetkány do složité tapisérie mysli.
- Když jsou neurony používány, tak jsou začleněny do mozkových obvodů, když nejsou používány, mohou odumřít.
- Než mozek dosáhne dospělosti, je protkán více než 100 miliardami neuronů, z nichž každý je spojen s dalším, takže se celkově hovoří o 100 bilionech spojení.
- Před slovy existují ve světě novorozence zvuky, tzv. fonémy, výrazotvorné hlásky. Když je dítě opakovaně poslouchá, tak neurony v jeho uchu stimulují vytvoření příslušných spojení ve sluchovém centru mozkové kůry (tzv. sluchová mapa).
- Sluchová mapa se tvoří podle jazyka, ve kterém dítě mluví, je vytvořena do 1 roku věku dítěte.
- Sluchová mapa mateřského jazyka vytváří bariéru dalším jazykům. Dítě, které se učí druhý jazyk až po 10. věku života, má malou šanci tímto jazykem mluvit jako rodilý mluvčí.
- Zvukem slov se budují neuronová spojení umožňující vstřebávat slova další. Dítě si musí osvojit rozsáhlou slovní zásobu, a to je možné jen opakovaným nasloucháním.
- Mnohdy se hovoří o tzv. dvířkách příležitosti, které se zavírají povětšinou ke konci základní školy. Co s lidmi, které rodiče nevedli ke stimulaci matematických obvodů, jazykové výuce apod.? Není to platné docela. Mozek si udržuje jistou, byť omezenější schopnost učit se po celý život.
- Smart drugs (lékařsky neutropní látky) údajně pomáhají zlepšovat paměť, pohotovost, koncentraci, schopnost řešit problémy a zabraňují stárnutí mozkových buněk. Fungují v podstatě na principu urychlené výměny informací mezi pravou a levou hemisférou mozku.
- Smart drugs působí něco jako invaze mozkového „hardware“. Do skupiny těchto látek patří Centrofenoxin (Luridril), DHEA (steroidní hormon), Hydergin, Vasopressin (Diapid), Vinpocetin a další. V našich lékárnách je k dostání piracetan, pod obchodním názvem Kalicor žen-šen a lecitin. Pozor na vedlejší účinky- nespavost, poruchy psychomotoriky, nevolnost, předrážděnost, pocity strachu a deprese!

### **Shrnutí a závěry**

Zákonitosti psychických procesů doprovázejících a současně podmiňujících učení, ovlivňují i průběh pedagogického procesu.

U dospělých mají tyto psychické procesy své zvláštnosti, jimiž se učení dospělých liší od učení mládeže školního věku. Tyto zvláštnosti se odrážejí i v nárocích kladených na didaktickou stránku výuky a na metodiku lektorovi práce s dospělými kategoriemi účastníků.

1. Vnímání patří k základním psychickým procesům i při učení. Na jeho úroveň a kvalitu nemá věk v podstatě vliv. I při výuce však dochází k poruchám ve vnímání. Chybné vnímání (přijímání) učiva omezuje možnosti jeho správného osvojení.

2. Vnímání těsně souvisí s pozorností

Přestože je dospělý člověk schopen výrazněji a déle ovládat svou záměrnou pozornost, měl by lektor počítat i se zákonitými odklony pozornosti, přizpůsobit jim svou výuku a měl by současně umět využívat i pozornosti bezděčné na podporu záměrného vnímání sdělovaného učiva účastníka výuky.

3. Dospělý se při svých studijních nezdarech nejčastěji před sebou i před svým okolím omlouvá sníženými pamětními schopnostmi. Oč méně je však pružná mechanická paměť dospělého, o to více se může životním poznáním rozvíjet paměť logická, o to výraznější oporu má jedinec v paměti profesní.

Hlavní doporučení lektorovi spočívá v tom, aby poznával zákonitosti psychických procesů při učení dospělého a přizpůsoboval jim své vystoupení:

1. Lektor není jen vysílačem sdělujícím učivo, ale je partnerem učícího se v jeho tvořivé činnosti. Způsob předávání zpráv (učiva) podmiňuje správnost jejich příjmu.  
Chybné pochopení učiva může být způsobeno i didakticky nepromyšleným výkladem lektora!
2. Jestliže ve skupině účastníků jsou patrné příliš časté a dlouhé odklony pozornosti, či dávali skupina okázale najevo svůj nezájem o výuku, zvažme raději znovu didaktickou stránku našeho vystoupení, než začneme účastníkům vytýkat jejich chování.
3. Nežádejme na dospělých, aby si zapamatovali prvky složité poznávkové konstrukce bez pochopení logických vztahů učiva. Podporujme zapamatování sdělované látky sugestivností, jasností a přesvědčivostí našeho vystoupení.



### **Sociální klima skupiny účastníků kurzů**

Sociální okolnosti významně ovlivňují charakter i výsledky studia v dospělosti a svými důsledky zčásti podporují průběh učení (např. motivační vliv profesní zaměřenosti a zkušenosti dospělého, či pocit zodpovědnosti plynoucí z jeho sociálního zařazení). Obvykle však působí jako negativní faktor (časová tíseň související s nároky zastávaných rolí, prakticismus a konzervativnost pracovníka a delší profesní praxí).

Důsledky těchto záporných vlivů lze však většinou omezit dobrou přípravou a organizací výuky a zejména její didaktickou úrovní.

Nejčastěji se lektor musí potýkat se zvláštním sociálním klimatem skupin účastníků, jež mu ztěžuje navázání osobního kontaktu, „překročení příkopu mezi katedrou a lavicemi“ a odstranění vzájemné nedůvěry.

Vzhledem k sociálním okolnostem studia dospělých má zvláštní význam chování lektora při výuce. Respektování partnerství, taktnost a ohleduplnost vůči posluchačům přispějí nejen sblížení lektora se skupinou, ale příznivě ovlivní i samu pracovní atmosféru a neformální vztahy uvnitř skupiny.

## 2. Didaktické kompetence lektora a principy práce s dospělými

Miklošiková (2013, s. 32) charakterizuje didaktické kompetence vysokoškolských učitelů, které lze aplikovat i na práci lektora dalšího vzdělávání. Lektorskou kompetenci tvoří dva základní prvky a těmi jsou psycho-didaktická kompetence a sebereflexe. „Psycho-didaktický kompetentní učitel využívá v průběhu edukace nejen didaktické instrumentarium a informační a komunikační technologie pro podporu učení... ale zároveň je schopen reagovat na případné problémy.“ Sebereflexe podle této autorky ...“obvykle prochází několika fázemi ... jak pedagogická situace probíhala, ... jak jsem reagovala, ... co jsem využila, ...jak to dopadlo, ...proč to nezabralo, ...o čem jsem si myslela, že to bude účinné, ... jak analogickou situace budu řešit příště“ (2013, s 33).

Problematika didaktických principů (zásad) je mnohdy v odborné literatuře pojata dosti jednostranně. Principy jsou pojímány jako určitý normativ vztahující se na vznik, průběh a výsledky vyučování. Pojetí principů jako směrnice pro práci lektora, manažera vzdělávání i pro učení účastníka v rámci výuky je logické a určitě i přínosné. Do jisté míry však jde spíše o procesuální pravidla vztahující se obecně na didaktický proces. V odborné literatuře je vždy uveden více méně úplný výčet různých principů a jejich charakteristiky. Uveďme určité příklady.

Z „klasiků“ didaktiky dospělých lze uvést Husena (1963), který uvádí tyto principy:

- aktuálnosti (vztahující se k zájmům a předpokladům účastníků)
- aktivita (participace účastníka na průběhu výuky)
- názornost (pomoc pro účastníka k získání přímého, resp. zprostředkovaného kontaktu se skutečností)
- techniky duševní práce (rozčlenění učební látky, použití příkladů apod.)

Tyto principy jsou formulovány vzhledem k účastníkovi jako výchozímu bodu a „středu“ vyučování, jehož očekávání a přání nastavují „latku“ výuky. Účastník je ve vzdělávání dospělých veden k samostatnosti (zejména samostatnosti myšlení) a k produktivitě učební práce. Lektor je na základě těchto principů veden ke snaze diferencovat účastníky podle jejich výchozích schopností. Názornost je v mluveném projevu lektora je prostředek k podpoře a

explikaci výrazů a tvrzení. Výuka by v neposlední řadě měla vést podle tohoto autora k intelektualizaci účastníků a k rozvíjení technik duševní práce.

Werder (1980) uvádí sedm principů vzdělávání dospělých, v nichž je již patrna nejen jistá terminologická změna oproti 50 a 60. letům, ale i modifikace vzdělávacích procesů v návaznosti na rozvoj společnosti a hospodářství. Jedná se o tyto principy:

1. Názornost spočívá nejen ve vizualizaci, nýbrž v návaznosti na výkladu konkrétní vnímání a pozornost účastníka
2. Srozumitelnost, ve smyslu bezpodmínečné konkrétnosti na začátku vyučovacího procesu
3. Schopnost dialogu kdy obsah komunikace musí být všeobecně zájmový a musí ležet v rámci představ účastníků. Neměl by narušovat jejich intimní sféru
4. Schopnost diskurzu kdy obsah výuky musí zpřístupnit i nevšední souvislosti vysvětlování jevů. Měl by také odkrývat konkrétní deficity v životě účastníků a motivovat je k demokratickému způsobu chování
5. Vztažnost na praxi, tzn. obohacení každodenní praxe
6. Vědeckost ve smyslu zřetele na vědecké aspekty
7. Vztažnost na kulturu, tj. přiblížit se k emocionálnímu, estetickému a kulturnímu potenciálu učební látky.

Husenem zmíněná samostatnost myšlení je skutečně reálným principem vzdělávací práce s dospělými. Výukový proces by skutečně neměl být monologem, ale podporou samostatnosti myšlení účastníků. Co se pod tímto pojmem skrývá lze najít u Werthera a Davise (1992). Uvedení autoři označují tyto prvky samostatného myšlení člověka.

- analytické myšlení (schopnost rozpoznat a zažít problémy a úkoly)
- komplexní myšlení (zpracování informací) a propojování znalostí a zkušeností z nejrůznějších oblastí)
- komunikativnost (přenos informací od zdroje k příjemci a naopak a to verbálně i neverbálně) Autoři v této souvislosti uvádějí, že mlčení i přivření očí může obsahovat poselství.
- koncepční myšlení (strategické úvahy a plány v situacích kdy nejsou předem dány návody či postupy jak zvládnout daný pracovní úkol)

- kreativita (aktivní rozvíjení a používání tvůrčích přístupů k řešení problémů a úkolů)
- kritičnost a ochota riskovat

Sieber (1982) zdůrazňuje, že efektivní didaktika je pouze taková, která vede dospělého k úspěchům v učení! Je proto toho názoru, že podstata výuky dospělých musí spočívat v systematickém projevu lektora věcně logických vazeb učební látky s kognitivními psychologickými strukturami dospělého člověka. Rozeznává tedy dva hlavní didaktické principy, a to:

- Didaktickou redukci, tzn. koncentraci předmětu či tématu na podstatné rysy, např. klíčové výrazy a metody řešení. Takto získaná učební struktura může být exemplárně objasněna jak na typickém příkladu, tak může být demonstrována i s pomocí modelů a teorií.
- Didaktickou rekonstrukci, tj. na účastníky zaměřené, přiměřeně názorné vysvětlení (znázornění) a převedení učební látky s ohledem na jejich předběžné znalosti, styl učení a zájmy, např. s pomocí audiovizuálních prostředků nebo aktivizujících metod.

Uvedený autor tedy zdůrazňuje zejména dva principy výuky dospělých, a to **princip redukce a rekonstrukce**. Ve svých výzkumech zjistil, že nespokojenost účastníků s kurzy často vyvolává neprůhlednost a nesystematičnost výstavby učební látky či jednotky, odbočení od tématu kurzu a orientace na podrobnosti na úkor ústředního tématu kurzu, absence „červené nitě“ výkladu. Jako výraznější negativní moment se ve výuce dospělých objevují zřeknutí se didaktického členění obsahu a neprovádění stupňování jednotlivých kroků výuky. Siebert toto nazývá ztrátou orientace na účastníka. Mnohdy se výuky dospělých vyžívá ve volných, neřízených diskusích a laciných verbálních „show“.

Velmi podnětné a cenné srovnání didaktických principů s poznatky vyplývajícími z psychologie učení a neuropsychologie provedl Nezel (1992, s. 131). Zásady člení do čtyř hlavních skupin:

- a) „Zásady, které regulují vztah mezi andragogem a dispozicemi k učení u účastníka
- b) Zásady, které regulují vztah mezi kulturním, společenským, hospodářským a vzdělávacím systémem na jedné straně a kritérii andragoga pro výběr, případně redukci obsahu učiva na straně druhé.

- c) Zásady, které regulují vztahy mezi jednotlivými obsahy a elementy látek
- d) Zásady, které regulují vztah mezi výukovým vzorem andragoga a vzorem učení účastníka“

V zásadě jde u Nezela o určitý „průlom“ do pojednání o didaktických principech, neboť v andragogické didaktice lze didaktické principy vymezit jako obecné požadavky na didaktický proces, kterými se řídí lektor ve vyučování, účastník při učení a manažer vzdělávání při zpracovávání vzdělávacích konceptů, programů a projektů.

Má-li andragogická didaktika pomoci vzdělávací praxi, je nutno analyzovat vzdělávací procesy a jevy a vyvozovat z nich obecnější závěry. Vzdělávací činnost, zvláště v dalším profesním vzdělávání je službou a pro její úspěšné provádění lze charakterizovat tyto dvě základní zásady:

1. **Zásada partnerského přístupu k účastníkům**, která je založena na aktivizaci účastníků. Pro současnou situaci je signifikantní ústup od tzv. frontálního vyučování a do popředí vstupuje skupinová spolupráce lektora a účastníků a účastníků navzájem. Role lektora je profilována do polohy facilitátora (usměřovatele) učení dospělého.
2. **Zásada nepřetržité zpětné vazby**, která umožňuje získávat informace o průběhu vzdělávacího procesu a představuje hlavní způsob posuzování kvality a efektivity výuky.

Je vhodné vrátit se k didaktickým zásadám jako normě, jako výčtu požadavků na další vzdělávání dospělých. Lze tak kvalifikovaně činit v určitém kontextu, který představuje podnik jako typické pole vzdělávacích aktivit pro dospělé. Vzhledem k praktickým zkušenostem autorů této práce lze zmínit tyto **zásady pro firemní vzdělávání**.

### **1. Zásada jednotnosti**

Jde o klasickou didaktickou zásadu pocházející již od Komenského aplikovanou v praxi firemního vzdělávání. Vyjadřujeme v ní potřebu koncepčního, tj. obsahového a metodického přístupu ke vzdělávání jednotlivých cílových profesních skupin zejména v oblasti fakultativního vzdělávání (management, obchodníci, projektové řízení, řízení změn, finanční řízení atd.). Pracovníci jednotlivých profesních skupin dostávají ucelený a jednotný soubor

poznatků z určitých oblastí vzdělávání. To pracovníkům umožňuje získat jednotný znalostní základ, ulehčuje komunikaci a vzájemné porozumění v odborných záležitostech.

## **2. Zásada ekonomičnosti**

Zásada ekonomičnosti se promítá do praktického vynakládání finančních prostředků na vzdělávání. Jde o sjednávání cen od externích dodavatelů, náklady na personální a materiální zabezpečení vzdělávání při sjednávání jednotlivých kurzů. Ekonomické vynakládání finančních prostředků neznamena však vždy nejnižší cenu. Vždy se cena kurzu poměřuje požadovanou kvalitou dodavatele vzdělávacích služeb, náročností kurzu a potřebami cílové skupiny. Zpravidla platí, že všeobecně zaměřené kurzy se sjednávají s nižší cenou než kurzy specifického zaměření.

## **3. Zásada přizpůsobení vzdělávání potřebám firmy**

Firemní vzdělávací projekty musí vycházet ze strategie a firemní kultury firmy, pro kterou se připravují. Vzdělávání je jedním z neefektivnějších nástrojů na prosazení strategických záměrů podniku a hodnot firemní kultury do myšlení a jednání manažerů a ostatních pracovníků firmy. Běžné je prověření vzdělávacího programu na tzv. pilotní skupině. Cílem je zjištění jestli odpovídá požadavkům firmy vyjádřeným ve firemní strategii a kultuře. Při plánování jakéhokoliv vzdělávání je proto potřebné vycházet i z definování vzdělávacích potřeb v podniku a ze zvolené cesty k jejich naplnění.

## **4. Zásada přizpůsobení vzdělávání potřebám cílové skupiny**

V rámci jednotnosti vzdělávání je potřebné diferencovat jeho obsah pro jednotlivé cílové skupiny v rámci pracovníků podle potřeb vyplývajících zejména z jejich pracovní pozice. Důležitá je i úroveň profesních schopností a zkušeností. Ve vzdělávání dospělých jde také o to, aby se rozvíjela nejen vědomostní složka pracovních kompetencí, ale také složka postojová a činností.

## **5. Zásada permanentnosti vzdělávání**

Firemní vzdělávání slouží k soustavnému přibližování úrovně pracovních způsobilostí požadavky měnícího se podnikatelského prostředí (vnějšího i vnitřního). Tato situace vyžaduje permanentní přizpůsobování se pracovníků novým požadavkům, které z těchto změn vyplývají. V moderních firmách se tato zásada stává součástí normativních požadavků na pracovníky bez výjimky. Vyplývá z ní osobní zodpovědnost za svůj profesní růst zejména u manažerů na všech úrovních řízení a specialistů. Jejich nadřízení zodpovídají za vytvoření podmínek pro vzdělávání a za jeho směřování v souladu se zájmy a potřebami firmy.

## **6. Zásada všeobecné závaznosti**

Tato zásada uplatňuje při vzdělávání všech kategorií pracovníků. Zvláštní význam má její respektování u vzdělávání managementu. V praxi firem jde o vzdělávání managementu směrem shora dolů, čímž se vytváří precedens pro podřízené. Tam, kde shledáváme podceňování manažerského vzdělávání u nadřízených (např. poznámkami o neuplatnitelné teorii), podřízení projevují zjevně podceňující postoje k probíraným tématům. Tam, kde vzdělávání vrcholového managementu zcela chybí, jsou investice do vzdělávání manažerů často „vyhazováním peněz z okna“.

## **7. Zásada operativnosti ve vedené výuce**

Lektor i manažer vzdělávání musí mít na stálé paměti, že výuka v kurzech by měla být poutavá, měla mít „spád“ a musí reagovat na aktuální problémy a změny. Měla by vést účastníky k adaptabilitě, kreativitě při zachování efektivity představované poměrem studijní výkon /čas a studijní výkon/náklad (účastnický poplatek).

Otázka didaktických principů je zvláště v profesním, ale i zájmovém vzdělávání stále aktuální. Jak bylo zdůrazněno, principy je nutno chápat jako určité požadavky na přípravu, realizaci i vyhodnocení výsledků výukového procesu. Představují otevřenou otázku didaktické teorie i vzdělávací praxe. Podstata výuky je v komunikaci a proto se budou objevovat stále další principy reagující zejména na různé kontexty vzdělávání dospělých apod.

### 3. Didaktické formy

**Didaktickou formou většinou rozumíme určitý organizační rámec výuky, tj. vyučování a učení.** Jsou to vlastně různé způsoby řízení a organizace didaktického procesu.

Didaktické formy se člení podle celé řady různých hledisek. Palán (1997, s. 40) uvádí toto dělení forem vzdělávání dospělých:

- a) „časové hledisko (základní vyučovací jednotkou je vyučovací hodina, ve vzdělávání dospělých to bývá dvouhodina),
- b) podle prostředí vyučování (výuka ve třídě, laboratoři, dílně, na pracovišti, v terénu atd.),
- c) podle organizačního uspořádání studujících (vyučování individuální, skupinové apod.) včetně typu interakce mezi studujícím a učitelem (vyučování kooperativní, participativní, individualizované, ev. Formy řízené a volné),
- d) podle stavu systémů, v nichž vzdělávání probíhá, tyto systémy se rozdělují na živé (učitel, lektor, konzultant ...) a neživé (vyučovací technika a didaktické pomůcky),
- e) podle zaměření pedagogické akce (specializační kurzy, inovační, rekvalifikační apod.).“

Další členění forem vzdělávání uvádí Řehák (1981, s. 8), který dělí formy na ty, které „mají trvalé složení účastníků (studijní skupiny, kurzy, semináře) a formy s nestálým složením účastníků (tematické večery, vzdělávací cykly apod.).“

Někteří autoři rozlišují vyučování a formy učení dospělých Žáková (1978) hovoří o tom, že v průběhu vyučování se dospělý učí direktivně, záměrně. Toto učení je návazné, řízené a kontrolováno lektorem. Jako součást výuky považuje formu sebeučení, kde je nutná již vlastní aktivita a cílevědomost účastníka. Třetí formu učení nazývá indirektivní, tj. že člověk si pod „vlivem vyučování“ všímá různých jevů a skutečností o kterých dříve nevěděl nebo jim nepřipisoval důležitost.

V současnosti se do jisté míry ustálilo členění didaktických forem ve vzdělávání dospělých na čtyři základní **a tím přímá výuka, distanční vzdělávání, kombinované studium a sebevzdělávání.**



Klasický způsob výuky je **přímá forma (prezenční)**, kdy se lektor i účastník musí plně uvolnit ze svých pracovních povinností a setkají se na učebně. Teorie i praxe ukazují, že tato forma práce lektora je založena na přímém partnerství ve výuce. Lektor si musí v rámci výuky vybudovat svoji autoritu odbornou, didaktickou i komunikační úrovní svého vystoupení.

**Forma distančního vzdělávání** se vyznačuje skutečností, že lektor i účastník jsou v průběhu výuky odděleni v čase i prostoru. Komunikace mezi lektorem i účastníkem probíhá jednak prostřednictvím studijních materiálů, případně přes krátkodobé semináře či konzultace. Praxe vzdělávání dospělých má dnes různé varianty distančního vzdělávání. Např. korespondenční vzdělávání je založeno na studijních skriptech, řešení zkušebních úloh a kontaktu přes poštu či na jiná média. Jiné podoby distančního vzdělávání zahrnují prvky e-learningu, tj. že distribuce učiva probíhá přes informační nosiče (diskety, CD ROM, DVD disky apod.) a komunikace lektora a účastníka probíhá přes e-mail. Distanční vzdělávání často obsahuje víkendová soustředění, semináře, úvodní přednášky apod.

V rámci distančního vzdělávání se objevují moderní **multimediální kurzy**. Na příkladu multimediálního výukového kurzu je možno ukázat průběh distančního vzdělávání.

### **Tvorba výuky**

Multimediální kurz kombinuje textový výklad s animacemi, videem, zvukem, grafikou, schémata a testovacími objekty. Forma kurzu se volí na základě řady kritérií, jako jsou profily potenciálních účastníků (vzdělání, vztah k počítačům, prostředí kde studují), typy vyučované látky (teorie, praktická činnost, pracovní postupy) či technologické možnosti (počítače, síť, připojení k Internetu). Existuje řada forem od postupné prezentace látky, přes interaktivní tutoriály, až po komplexní simulace reálných situací. Vytvořené kurzy kromě výuky zajišťují také zpětnou vazbu od studentů pomocí testovacích otázek, či návrhů řešení. Účastníci jsou tak aktivně vtahováni do učení.

### **Distribuce výuky**

Po vyrobení kurzu je třeba tento kurz distribuovat na počítače studentů, nebo do počítačových učeben. Kurzy distribuujeme na CD-ROM, na lokální pevné disky, do místní počítačové sítě,

na intranet či internet. CD-ROM a lokální pevné disky pojmu značné množství dat, k jejich nevýhodám naopak patří obtížnější aktualizace vyučované látky. Trendem je proto distribuce kurzů na intranet či internet. Tyto prostředky přinášejí jednotné standardy, prostředí a zabezpečení, možnost regionální rozšiřitelnosti a téměř okamžitou distribuci hotového kurzu k účastníkovi, včetně snadných aktualizací výukových materiálů.

### **Řízení výuky**

Po distribuci vzdělávacích kurzů k účastníkům následuje proces řízení výuky. Zabezpečuje zpřístupnění správných kurzů účastníkům ve správný čas včetně informování o tom, jak si ve kterém kurzu vedou a kde mají pokračovat. Objednatel vzdělávání může např. sledovat informace, jak si jednotliví účastníci v kurzech vedou a jaké jsou jejich výsledky v testech (počty dosažených bodů, doba strávená na jednotlivých stránkách, odpovědi na jednotlivé otázky). Jednotlivé kurzy jsou statisticky vyhodnocovány (průměrná úspěšnost, doba učení, počet absolventů).

Díváme-li se na **e-learning** jako na efektivní využívání informačních technologií ve vzdělávání, jedná se vlastně o nové možnosti, které můžeme ve vzdělávání využít. Klasické vzdělávání pod vedením lektorů existuje již odedávna a pro určité obsahové oblasti bude nezastupitelné i v budoucnosti. Vhodným sloučením klasických přístupů a e-learningu lze ve vzdělávání udělat poutavý, adresný, individuální a interaktivní proces integrovaný do každodenního života. I pro oblasti, kde je osobní kontakt s lektorem považován za nezastupitelný, lze například účastníky elektronicky „předškolit“. Ti pak již na školení s lektorem přicházejí s řadou vědomostí, informací a dotazů. Lektor se může věnovat pouze zajímavým či obtížným částem látky a významně tak zkrátit dobu školení.

**Forma kombinovaného studia** je také v praxi velmi rozšířená. Hlavní příčinou vzniku této formy je snaha modernizovat výuku převedením její části do individuálního, ale lektorem řízeného samostudia účastníků. Také kombinovaná výuka má ve vzdělávací praxi mnoho různorodých podob. Např. mohou kombinovanou výuku tvořit:

- vstupní semináře, kde lektor uvede problematiku, seznámí účastníky s učební látkou a způsobem ověření jejich znalostí
- individuální studium, které může mít znaky distančního vzdělávání v korespondenční či moderní e-learningové podobě

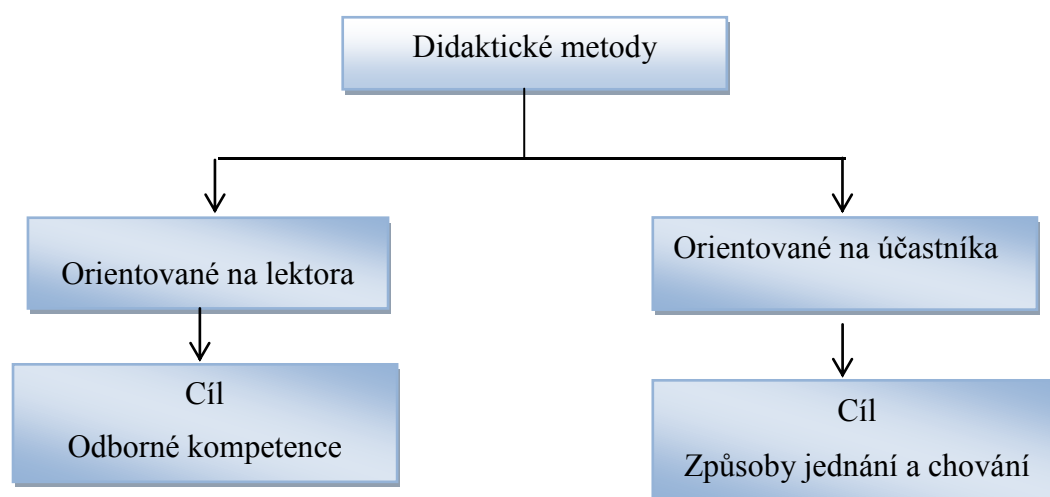
- tréninkové kurzy, kdy se v rámci studia konají tréninky s přímou formou práce lektora. Tyto tréninky jsou však zaměřeny na problematiku, kterou si účastník osvojil nebo měl osvojit v individuálním studiu.
- závěrečné zkoušky či jiné formy ověřování účastníků, např. obhajoby písemných prací, testy, projekty apod.

**Forma sebevzdělávání** se vyznačuje tím, že lektor a účastník vyučovacího procesu jsou vlastně spojeni v jednu osobu. Význam e-learningu a jeho různých podob v této souvislosti roste. Nejde zdaleka jen o informační podporu na síti, ale o individuální učení založené na intranetu, prostřednictvím CD ROM apod. I tady jsou však lektor a výsledky jeho práce přítomny. Některé tyto elektronické pomůcky jsou pro učení nevhodné, některé mají výbornou didaktickou úroveň. Nicméně tyto prostředky ovlivňují proces sebevzdělávání velmi výrazně.

Volba vzdělávacích forem má pro didaktický proces často velký význam. Při určení formy vzdělávání se zvažují hlediska didaktická (je nutno naučit v relativně krátké době co nejvíce) a hlediska ekonomická (zvažování nákladů na výuku, časových, kapacitních zřetelů apod.). Volba didaktické formy také předurčuje volbu didaktické metody.

## 4. Vymezení pojmu didaktických metod

**Didaktická metoda** spočívá ve vytvoření souboru přístupů, kterými lektor předává poznatky a formuje dovednosti, případně návyky účastníků. Stejně tak lze do didaktické metody zahrnout postupy účastníka, kterými si osvojuje vědomosti, dovednosti či návyky. Metoda je prostředek stimulace učení dospělého, vede ho k výukovému cíli a činí proces učení efektivním. Metody lze však označit jako výrazný rozvojový prvek teorie i vzdělávací praxe s dospělými. Počet metod neustále narůstá, stávají se důležitým know-how, zejména profesního vzdělávání dospělých. Za jednu z možných klasifikací didaktických metod lze označit jejich orientaci na některého z obou činitelů výukového procesu tj. na lektora či účastníka.



Obr. č. 1 Klasifikace didaktických metod

Do skupiny metod orientované na lektora nejčastěji řadíme metody přednášení, učební rozhovor a práci účastníků ve dvojicích či skupinách. Podstatou přednášení je systematický výklad tématu větší či menší skupině účastníků. Učební rozhovor je založen na tom, že účastník se na výuce podílí svými názory, zkušenostmi a dovednostmi. Práce ve dvojicích či skupinách rozšiřuje aktivitu účastníků, jejich interakci a komunikaci.

Metody	Předpoklady	Výhody	Nevýhody
Přednáška	Rétorické schopnosti Dobré členění obsahu Názornost	Systematické předání vědomostí v krátkém čase Relativně snadná proveditelnost (nezávislost na reakcích účastníků)	Nebezpečí: záplava informací Učební efekt závislý na řečnických schopnostech lektora Minimální aktivizace účastníků
Učební rozhovor (dialog)	u lektora: Ovládání náročné metody u účastníků: Určité předběžné znalosti nebo zkušenosti	Větší aktivita účastníků než při přednášce Odpovědi účastníků = průběžná zpětná vazba pro lektora	Rozhovor může porušit červenou nit výuky Při přílišné délce nebezpečí ztráty motivace
Práce ve dvojicích a ve skupinách	Dostatek času (časově náročnější než jiné metody). Jasně zadání (event. podklady) Přiměřené vyhodnocení	Aktivizace účastníků Zlepšení učební atmosféry společenským kontaktem Zpravidla lepší výsledky než u samostatné práce	Při nevhodném složení skupiny nebezpečí: dominantní postavení některých jednotlivců a naopak neaktivní účastníci, kteří se pouze "vezou"

Do skupiny metod orientované na účastníka lze seřadit hraní rolí, projektovou metodu a samostatnou práci účastníků. Hraní rolí spočívá v tom, že účastníci vystupují ve výuce jako osoby v různých profesních a životních pozicích a svým improvizovaným jednáním řeší problémové situace. Projektová metoda je založena na písemném zpracování zadaného problému z praxe. Ten je řešen aplikací poznatků a vědomostí získaných účastníky ve výuce. Samostatná práce je důležitá metoda upevňování výsledků vyučování a učení. Má podobu řešení konkrétních zadaných úkolů písemnou či ústní formou.

Metody	Předpoklady	Výhody	Nevýhody
Hraní rolí	Uvolněná učební atmosféra Jasně zadání Zachování zpětné vazby	Situace a schémata chování lze prožít na vlastní kůži Vytváří se podklad pro hodnocení výuky	Nejistota pro lektora: jak hra probíhá? Nebezpečí blamáže účastníků hry
Projektová metoda	Jasně zadání Zpracování podkladů Přiměřená dělba práce a obtížnost	Aktivita účastníků Zpětná vazba v reálném řešení	Bez společenského kontaktu Nebezpečí přetížení Různé prac. tempo

Samostatná práce účastníka	Přiměřená délka a stupeň obtížnosti Jasně zadání Eventuálně podklady	Aktivizace každého jednotlivého účastníka	Žádný společenský kontakt Nebezpečí přetížení, únavy Event.problémy s koordinací (rozdílné pracovní tempo)
----------------------------	--	---	--

Výše uvedený přehled je jen orientační a zachycuje jen pouze hlavní typy didaktických metod. V další literatuře zaměřené na problematiku řízení lidských zdrojů se objevuje členění metod vzdělávání podle toho, kde se vzdělávání odehrává. V zásadě jde o vzdělávání v rámci pracovního procesu (OJT= On The Job Training) a na vzdělávání mimo pracovní proces (OFJT= Off The Job Training). Podobné členění uvádí Belcourt a Wright (1998), Koubek (1997) a další.

V souvislosti s didaktickými metodami ve vzdělávání dospělých je diskutováno několik otázek. Prvním často zvažovaným problémem je míra aktivizace účastníků při používání různých metodických postupů. Další otázkou je know-how, které různé metody pro oblast komerčního vzdělávání přináší. Řada vzdělávacích institucí i podniků považuje metodickou stránku svých vzdělávacích akcí za obchodní tajemství. Skutečností zůstává, že rozvoj nových metod výuky představuje výrazné inovační procesy ve vzdělávání dospělých. Další tendencí je spojovat nasazení a sofistikovanost didaktických metod s dosažením kvality a efektivnosti výukového procesu s dospělými. Úvahy teoretiků i praktiků ve vzdělávání dospělých se ubírají ve své většině jedním směrem. Hovoří se o „tradiční výuce“, kdy lektor má koncept na rozum a na účastníky přenáší poznatky, zkušenosti či dovednosti podle svého standardu. Do protikladu se dávají aktivizující metody, které vedou účastníka k individuální analýze svých zkušeností a k aktivní výměně zkušenosti s jinými lidmi. Výuka prostřednictvím těchto metod pak spočívá v různorodých interakcích s dalšími účastníky a v korekci získaných zkušeností vlivem výukových procesů. Aktivizující metody představují synergické působení činnosti skupiny účastníků a lektora směrem k „rozhojňování“ jejich zkušeností.

Velmi inspirativní srovnání aktivizačních a „tradičních“ metod uvádí polská autorka Kubiczek (2005).

## Vlastnosti aktivizačních metod v kontextu metod tradičních

Aktivizační metoda	Tradiční metoda
--------------------	-----------------

### Subjektivita

Účastníci jsou subjektem vyučovacího procesu- činí rozhodnutí, která se týkají obsahu a formy výuky a také průběhu a eventuálních modifikací tohoto procesu.	Rozhodnutí ve věcech obsahu a formy provádí vyučující, účastníci jsou předmětem jeho působení.
--	--

### Individuální potřeby (permanenční autodiagnóza)

Účastníci se učí tomu, co slouží doplnění jejich individuálních nedostatků ve znalostech a schopnostech, které pocítují jako individuální rozvojové potřeby.	Může se náhodou stát, že nějaká část obsahu předávaného vyučujícím bude odpovídající pro neurčenou část účastníků.
--	--

### Kontrakt (negociace)

Obsah a forma výuky je určena dohodou vypracovanou mezi vyučujícím a účastníky formou vyjednávání. V kontraktu mohou nastávat změny zohledňující aktuální stav potřeb účastníků.	Obsah a forma výuky je nadiktována vyučujícím.
--	--

### Odpovědnost (vliv)

Účastníci přejímají odpovědnost za obsah, formu a výsledky výuky. Okamžitým vyjadřováním svých potřeb a modifikací kontraktu mají aktivní vliv na všechno, co se děje ve skupině.	Účastníci nemají vliv na průběh procesu výuky a necítí odpovědnost ani za jeho průběh, ani za jeho výsledky.
---	--

### Komunikace (zpětná vazba)

Členové skupiny ovlivňují rozhodnutí, která se jich dotýkají, pomocí udržování stálé, mnohostranné komunikace, která se vztahuje jak k vlastním potřebám, tak i k obsahu a formě aktivity skupiny nebo i ke skutečným výsledkům prováděných činností a vzájemných relací (zpětné informace).	Nepřipouští se komunikace vystupující mimo obsah tématu, který je realizován vyučujícím. Vyskytnutí se komunikace tohoto typu je chápáno jako narušení aktivity vyučujícího.
--	--

## Zkušenost

Výuka je efektem současně probíhající zkušenosti a také analýzy a uspořádání zkušeností minulých a dále integrace a konceptualizace celé dosavadní individuální zkušenosti.	Hotové efekty analýzy cizích zkušeností jsou předkládány jako teorie (koncepce) k zapamatování.
---	---

## Úloha učitele (vedoucího výkonu)

Organizátor procesu nabývá zkušeností, společně se skupinou plánující její aktivity, koordinující realizaci společného plánu činnosti.	Vyučující je mistrem, zdrojem znalostí, expertem představujícím hotové koncepce, osobou, která činí všechna rozhodnutí.
--	---

Nicméně si je nutno provést zobecnění toho, jaké mají didaktické metody hlavní úkoly ve výukovém procesu:

1. Zajišťovat plné pochopení a osvojení vědomostí a dovedností, které si má účastník osvojit.
2. Spojovat teorii s praxí, aplikovat teoretické poznatky na řešení problémů praxe.
3. Poskytovat návody na řešení současných i budoucích problémů účastníků, vést je k návyku samostatného myšlení.
4. Podporovat komunikační a interakční procesy ve skupinách účastníků jako důležité kompetence pro život v současné společnosti.
5. Vzbuzovat zájem o učební látku a aspirace účastníků samostatně se dále učit a vzdělávat.

Kritéria efektivnosti didaktických metod lze formulovat tato:

- Informativní (vědomostní) schopnost metody  
Metoda musí mít potenciální schopnost předávat účastníkům vědomosti a dovednosti v optimální míře (v souladu s didaktickými principy).
- Formativní účinnost metody  
Metoda musí lektorovi umožňovat rozvíjet poznávací procesy.
- Emotivní působivost metody  
Metoda musí lektorovi pomáhat k tomu, aby účastníky získal pro vyučovaný předmět (téma, metodu), aby upoutal jejich pozornost, event. aby působil na jejich postoje a přístupy k prezentované tematice.



- Flexibilita (ohybnost) metody, pokud jde o objekt vyučovacího procesu  
Metoda musí pružně reagovat na úroveň, vnímavost a aktivitu posluchačů, musí být adekvátní jejich věku, zkušenostem a společenskému postavení.
- Flexibilita metody, pokud jde o subjekt vyučovacího procesu  
Metoda musí být přizpůsobitelná lektorově osobnosti, didaktickým návykům a zkušenostem, nesmí ho omezovat a svazovat dogmatickými požadavky, ale naopak mu dovolovat iniciativní rozvíjení tvořivé pedagogické činnosti.
- Adaptabilita (přizpůsobilost) metody na podmínky vyučování  
Metoda musí být realizovatelná v daných vyučovacích prostorách s daným materiálním vybavením.
- Schopnost metody efektivně realizovat stanovené cíle  
Metoda musí být schopna realizovat stanovené vzdělávací, výchovné či výcvikové cíle. Musí být zvolena tak, aby tyto cíle zcela přirozenými prostředky dosahovala.

Uvedená kritéria efektivnosti jsou současně kritérii výběru určité metody s ohledem na konkrétní podmínky. Volba vyučovací metody je v podstatě závislá na vztahu základních činitelů vyučovacího procesu: na obsahu vyučování, na subjektu a na objektu vyučování.

Obecně lze konstatovat, že ve vzdělávání dospělých neexistuje jediná univerzálně použitelná metoda. Každá didaktická metoda má své nevýhody, své silné i slabé stránky, své meze a možnosti vzdělávacího působení. Nasazení metod v didaktickém procesu se často váže na charakter cílů výuky a v neposlední řadě i na pedagogickou vyspělost lektora. V souvislosti s didaktickými metodami je nutno uvažovat o dvou „uzlových“ bodech. Prvním je vztah mezi formou a metodou výuky. Klasické pojetí vztahu forem a metod vzdělávání spočívá v tom, že forma vzdělávání je jeho organizačním rámcem a metoda je postup učitele (lektora) přímo při zprostředkování vědomostí, dovedností či profesních návyků. Druhým uzlovým bodem při posuzování aplikovatelnosti didaktických metod je úroveň jejich osvojení ze strany lektorů (učitelů) dospělých. V odborné literatuře jsou často uvedeny popisy jednotlivých metod, základní informace a jejich použití ve výuce. To tvoří samozřejmě jen základ pro jejich zvládnutí a osvojení lektory. Význam didaktických metod ve vzdělávání dospělých stále roste. V teorii i praxi se hledají vztahy mezi kvalitou ve vzdělávání a aplikací efektivních výukových metod.

Dalším důležitým prvkem v práci lektora je vazba metodických postupů na didaktické prostředky na využití prostředků informačních a komunikačních médií ve výukovém procesu.

Přehled didaktických prostředků a jejich využití ve výuce uvádí Miklošiková (2013). Podle této je klíčové, když se lektor ve výuce soustředí na využití zejména vizualizeru, interaktivní tabule a některého z prezentační software např. InterWrite. Uvedená autorka upozorňuje zejména na univerzálnost software InterWrite (2013, s. 106), který „lze využít samostatně bez interaktivní tabule, postačí s datový projektor ... v případě, že není v učebně k dispozici interaktivní tabule, případně datový projektor, je možno jednotlivé snímky vytisknout na transparentní folie a k prezentaci užít zpětný projektor“. Bližší poznámky k této problematice obsahuje poslední kapitola této odborné studie.

## 5. Uplatnění diskuzních metod ve vzdělávání dospělých

Diskuzní metody umožňují účinný způsob kolektivního řešení problémů a situací. Vedou účastníky k postupnému systematickému myšlení a k jasné formulaci myšlenek. Představují základ pro širokou výměnu názorů nejen mezi lektorem a účastníky, ale i mezi účastníky navzájem. Úspěšnost diskuzních metod závisí na lektorovi, který řídí a vede diskuzi a řešení problémů. Musí být odborníkem v oblasti problematiky v diskuzi řešené a měl by ovládat metodiku diskuze jako takové. V mnohém samozřejmě záleží na účastnících, jak jsou ochotni se do diskuze a řešení problémů zapojit. Lektor by měl respektovat jejich osobnost a využívat jejich znalosti a schopnosti v průběhu diskuze.

Na základě určitých zkušeností ze vzdělávací praxe v oblasti dalšího profesního vzdělávání dospělých lze do „portfolia“ diskuzních metod zařadit tyto metody: přednáška s diskuzí, řízená diskuze, Phillips 66, skupinové řešení problémů, panelové diskuze a různé typy besed a rozhovorů.

### **Přednáška (výklad učiva) s diskuzí**

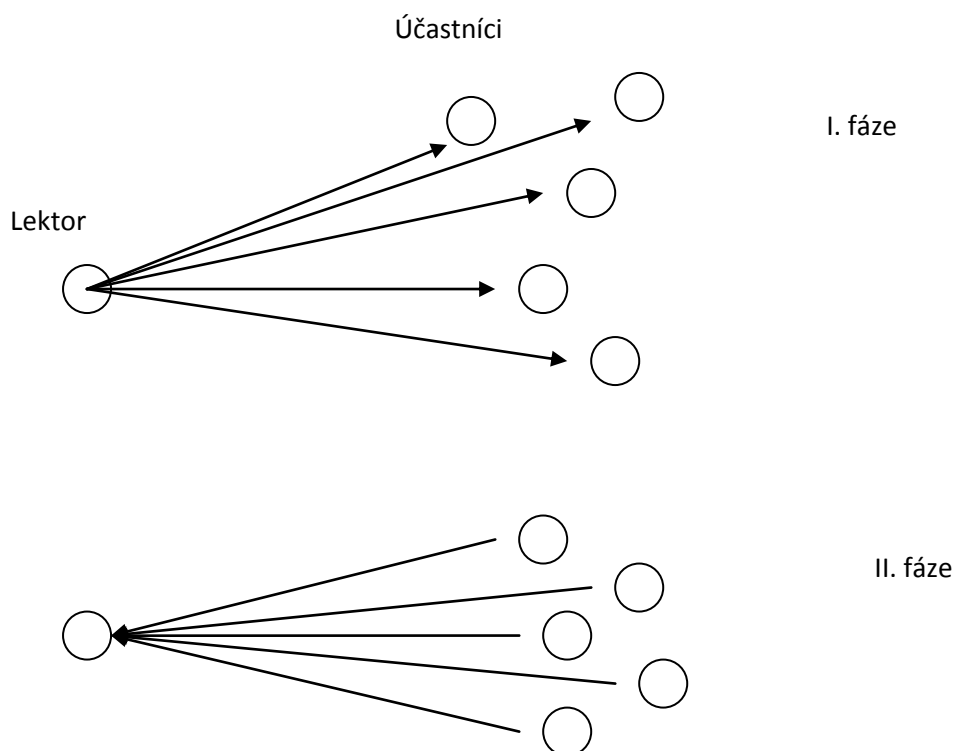
Pro uplatnění této metody je důležité posouzení vztahu základních činitelů vyučovacího procesu: cíle, obsahu, lektora a účastníka vyučování. Uvedená kritéria výběru určité metody s ohledem na konkrétní podmínky jsou současně kritérii efektivnosti výukového procesu. Diskuze užívá lektor ve spojitosti s přednáškou v těchto výukových situacích:

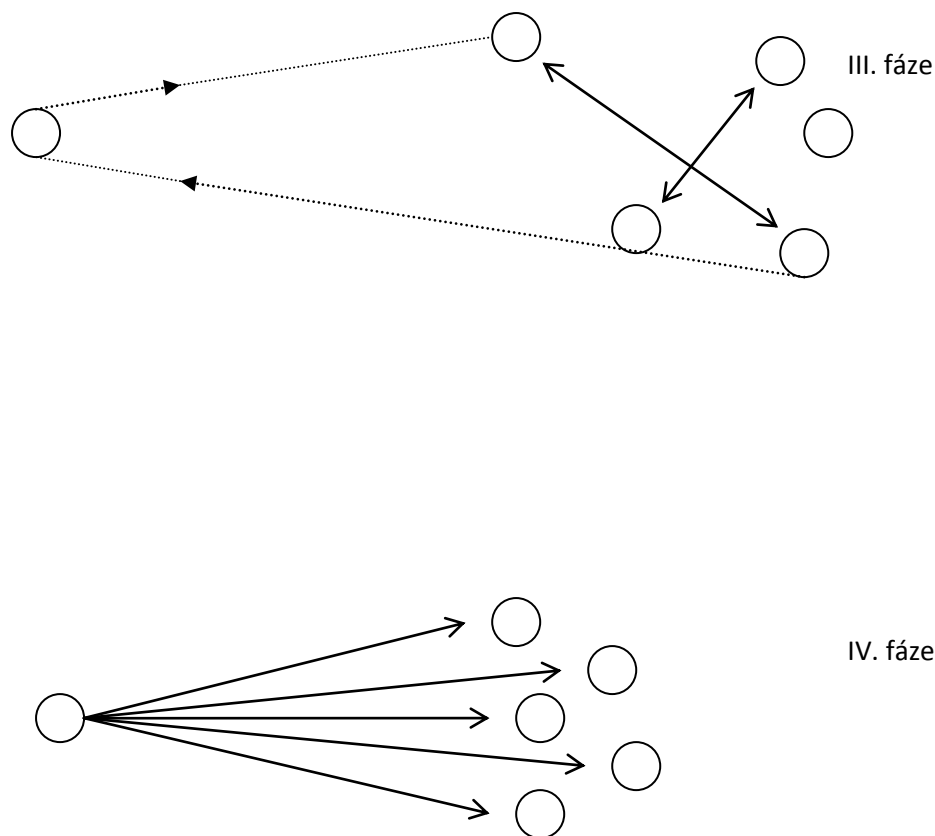
- v průběhu výkladu, jestliže se ukáže, že charakter problému to vyžaduje a je třeba vzhledem k obtížnosti této partie aktivizovat posluchače;
- po probírání ucelených partií látky, příp. na konec celé přednášky.

Důležitým předpokladem takové diskuze je, aby byla dána určitá základní informace, příp. téma nebo východisko k problému. Složitost nebo druh problému, který lektor zadává k diskuzi, je přirozeně úměrný k času na výuku. Diskuze by se neměla stát povrchní, neřešící podstatu problému. Lektor ji musí cílevědomě usměrňovat, podněcovat a řídit.

## Řízená diskuze (předem připravovaná)

Při řízené diskuzi je určen předem problém, který bude předmětem diskuze. Účastníci mají možnost se na diskuzi předem připravit. Lektor musí být na problém dobře připraven z hlediska způsobu vedení a cílů diskuze. Vlastní diskuze probíhá tak, že lektor stručně uvede téma diskuze a přistupuje ke kladení otázek. Účastníci formulují odpovědi, přičemž lektor ponechává volnost ve výměně názorů mezi účastníky. Do diskuze zasahuje pouze tehdy, jestliže se rozvíjí příliš do široka a jde mimo problém. Po určité době, když byla vyjádřena všechna stanoviska a diskuze sama dospěla k určitému, třeba i rozpornému závěru, diskuzi uzavírá. Zdůvodňuje nesprávnost určitých stanovisek a formuluje konečnou tezi (závěr). Lektor musí mít k dispozici dostatek argumentů, aby zdůvodnil správnost závěru a přesvědčil ty účastníky, kteří mají jiný názor. Z pedagogického hlediska má lektor řídit diskuzi tak, aby se účastníci sami dopracovali ke správnému závěru.



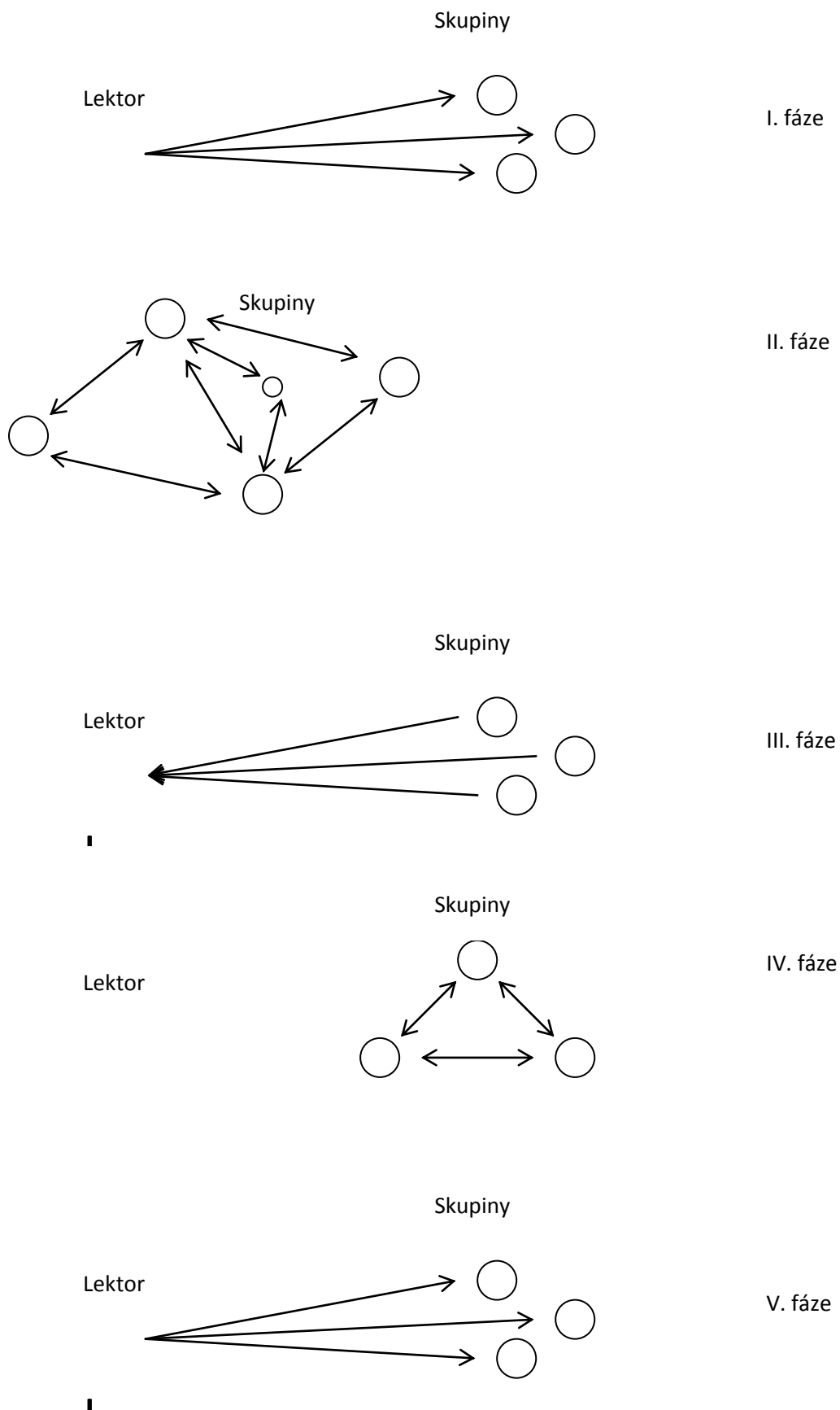


Obr. č. 2 Schéma toku informací při řízené diskuzi

Z nejčastějších potíží při řízení diskuze je věcné usměrňování „debatérů z povolání“, aktivizace pasivních účastníků a malá připravenost účastníků k odborné problematice předmětu diskuze. Není-li příprava na diskuzi ze strany účastníků fundovaná, ztrácí diskuze pedagogický smysl.

### Phillips 66

Jde o variantu řízené diskuze nazývanou podle nizozemského manažera, který ji poprvé použil ve výuce v 60. letech minulého století. V první fázi lektor oznámí úkoly skupinám účastníků. Následuje práce ve skupinách na řešení těchto úkolů. Následně oznamují skupiny svá řešení lektorovi. V další fázi si skupiny vzájemně konfrontují řešení a lektor promýšlí celkový závěr, který následně sdělí skupinám účastníků.

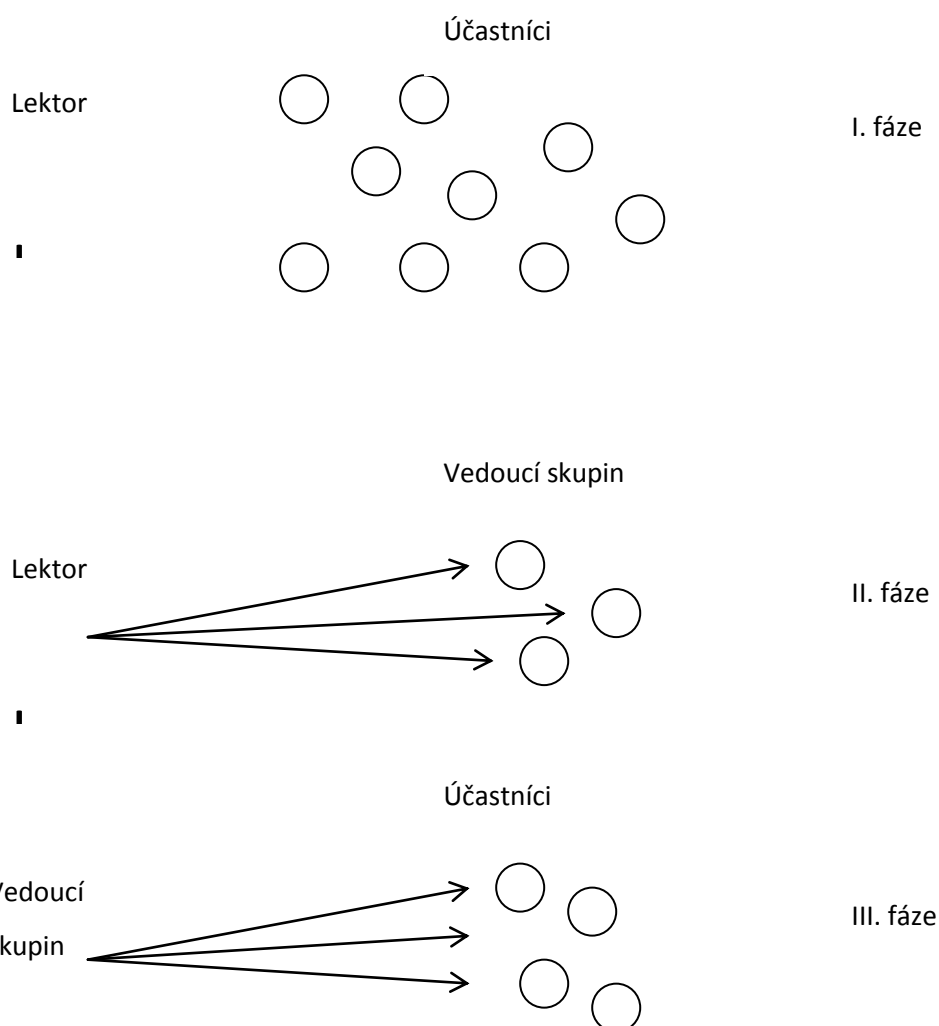


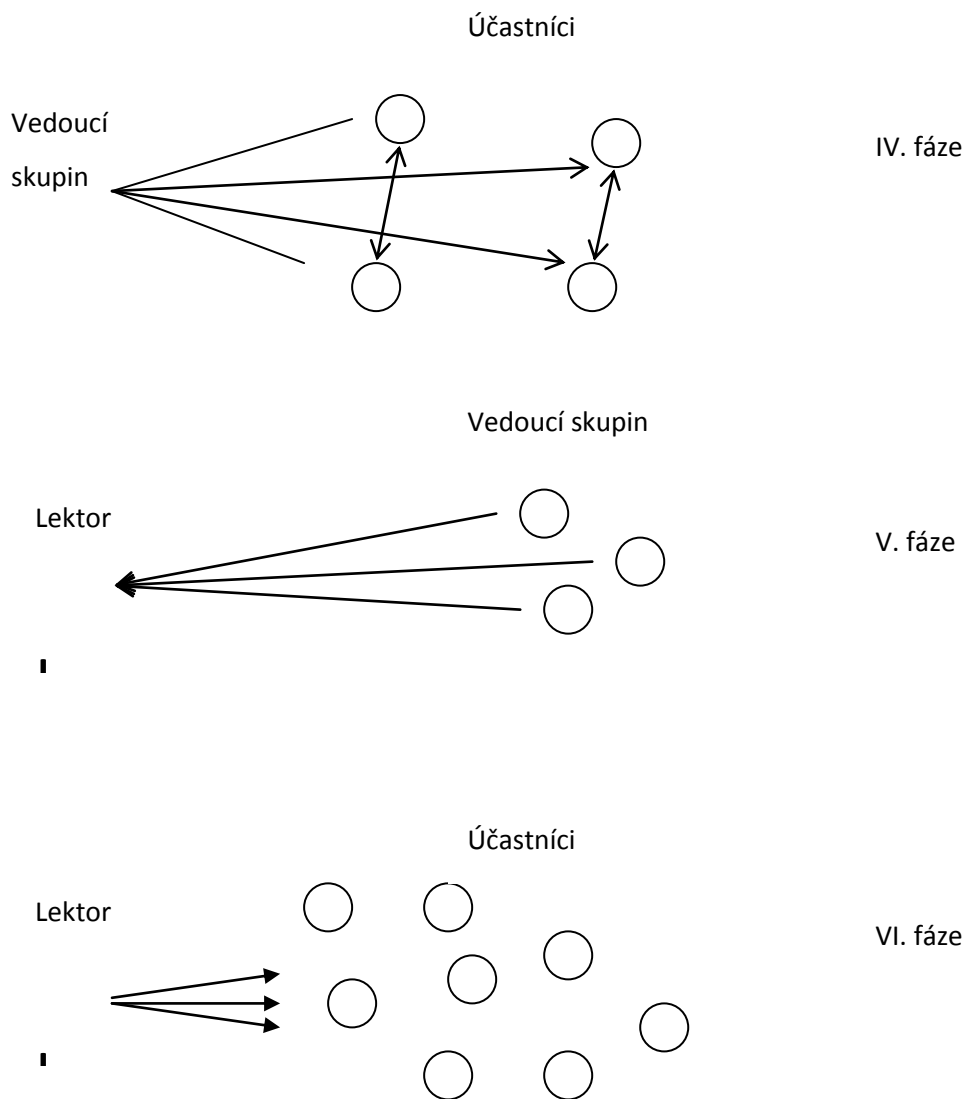
Obr. č. 3 Schéma toku informací při metodě Phillips 66

Uvedený postup se vrací do původní polohy, kdy lektor řídí práci jednotlivých skupin v plénu. Je zde však výrazný kreativní rozdíl. V této páté, konečné fázi je probíráno konečné řešení a současně diskutován závěr skupinové práce. Jedině tak lze zahrnovat frontální dopad prodiskutovaného a přijatého řešení zadaných problémů.

### Skupinové řešení problémů

Specifikum této diskuzní metody spočívá v tom, že každá skupina účastníků si stanoví vedoucího, který řídí práci skupiny, diskuzi v ní probíhající a dále prezentuje výsledky skupinové práce lektorovi.





Obr. č. 4 Schéma toku informací při skupinovém řešení problémů

Uvedený postup je v praxi někdy používán v různých modifikacích. Například se může jedna ze skupin účastníků určit jako gesční a její vedoucí pak přednese řešení této skupiny jako hlavní v podobě referátu. Vedoucí ostatních skupin pak přednáší koreferáty.

### Panelová diskuze

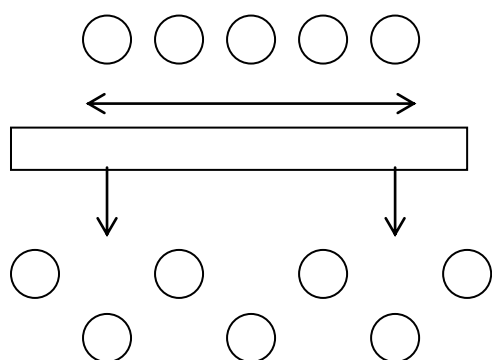
Panelovou diskuzi je možno užít např. na závěr kurzu, školení, tematického celku s netradiční učební problematikou nebo s tematikou vývojově „otevřenou“ či související s více vědními obory. Pedagogickým cílem panelové diskuze je rozšířit obzor účastníků sledováním diskuze přizvaných odborníků, kteří diskutují na dané téma z hlediska své speciální odbornosti



a zkušenosti. Je přirozené, že panelová diskuze, má-li přinést žádoucí pedagogický efekt, je organizačně velmi náročná. Na druhé straně, zvláště u vhodné učební tematiky, může dát účastníkům řadu nových a aktivních podnětů. Ty většinou lektor při běžné výuce nemůže v takovém rozsahu poskytnout. Panelová diskuze umožňuje účastníkům sledovat diskusi odborníků, ke konkrétnímu, většinou aktuálnímu tématu. Účastníci sledují diskusi a mají možnost se ptát na problémy teoretické a praktické povahy.

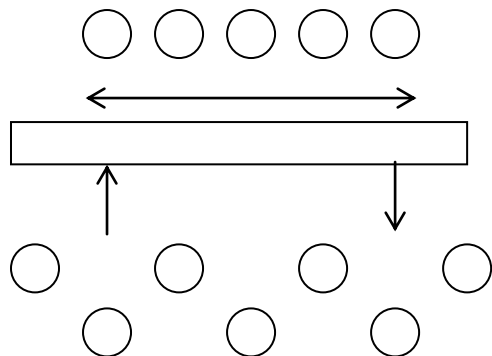
Zahájení diskuze, představení odborníků a seznámení se s tématem

I. fáze



Odborníci a lektor

II. fáze



III. fáze

Uzavření diskuze lektorem nebo některým z odborníků

IV. fáze

Obr. č. 5 Schéma toku informací při panelové diskuzi

Určitou variantou panelové diskuze je tzv. konfrontační metoda, probírané téma je stavěno z protikladných hledisek teorie či praxe. Na závěr panelové diskuze, kterou formálně řídí

vyučující lektor, lze zapojit účastníky do dění formou kladení otázek členům panelového týmu, kteří odpovídají na otázky dle své odborné specializace.

### **Beseda a rozhovor**

Často ve výuce nastane situace, že účastníci mají dostatek znalostí a praktických zkušeností k prezentovanému tématu. Mohou se tedy kvalifikovaně vyjádřit k jednotlivým otázkám. V této situaci je vhodné nasadit metodu besedy a volného rozhovoru. Lektor přitom svůj výklad omezí na nezbytné minimum. Beseda se „rozjíždí“ často spontánně, když vážně, tak lektor klade doplňující otázky. Smyslem je, aby účastníci sami volně hovořili o daném tématu z pozice svých znalostí a zkušeností. Lektor má besedu hlavně usměrňovat, odpovídat na dotazy, popř. řešit dílčí rozpory v názorech. Složitější problémy se během besedy neřeší, nýbrž pouze formulují. Probírají se až později, až účastníci získají ve výuce další potřebné znalosti. Cílem je ujasnit a sjednotit názor na kladené otázky určeného tématu a vzbudit zájem účastníků o téma výuky. V případě, že účastníci neznají dostatečně dané téma mají k dispozici učební text. Rozhovor o tématu lze také organizovat tím způsobem, že účastníci spolu s lektorem text probírají případně jej graficky jej zpracovávají. Lektor přitom upozorňuje na důležité části, příp. provádí doplňující výklad k obtížným pasážím učební látky a některé problémy konkretizuje příklady z praxe. I za této situace lektor aktivizuje účastníky dotazy a vytváří podmínky pro dílčí diskuze. Kladem této metody je to, že účastníci uplatňují své poznatky o problému, případně se učí pod vedením lektora rozpoznávat podstatné věci od nepodstatných a aktivně si osvojovat probírané téma.

## 6. Případová metoda ve vzdělávání dospělých

Z dnešního hlediska jde již o klasickou metodu, která se začala používat při přípravě řídicích pracovníků v Harvard Business School ve 20. letech minulého století (poprvé ve výuce právních disciplín). Je zaměřena na konkrétní řešení problémové situace z hospodářské a řídicí praxe, dominuje v ní správné rozhodování účastníků v dané situaci, v daném čase a daných podmínkách. Případová metoda netěží jen z vědomostí řídicích pracovníků, ale zejména z jejich individuálních pracovních zkušeností.

Vedení vyučování lektorem pomocí případové metody je daleko obtížnější než vyučování „běžné“, vedené monologickými metodami (výklad, přednáška). Již při výběru případu musí lektor vzít v úvahu charakteristiky účastníků, kteří budou případ řešit. Je důležité, zda jsou ve skupině zastoupeni lidé, kteří reprezentují potřebnou zkušenost k dosažení žádoucího řešení. Regulativní zásahy lektora se předpokládají spíše jen ve sféře metodiky řešení a volbě prostředků k jeho dosažení. Vedení lektora se též projevuje ve vhodném sestavení řešitelských skupin a jeho intervenci do procesů formálních i neformálních skupinových vztahů. Inspirační a aktivační vliv skupiny se uplatní tehdy, použije-li lektor ve všech vhodných momentech vyučování diskuzi a dovolí-li konfrontaci individuálních řešení.

Lektor si při používání případové metody musí uvědomit, že i při sebedokonalejším propracování výchozí situace a navození „plné pracovní atmosféry“ ve skupině jde vždy jen o simulování praxe. Nebylo by ani možné, aby se lektor snažil zcela kopírovat praxi. Jde spíše o to postihnout podstatné prvky situací a ve smyslu cíle výuky. Lektor vedl řešení případu tak, aby byly rozvíjeny žádoucí vlastnosti účastníků. Jde o to, aby si účastníci osvojovali jen skutečně nosné postupy samostatného myšlení a jednání.

Funkcí případové metody je

- rozvoj individuálních vlastností vedoucích (a odborných) pracovníků, zejména jejich samostatného tvůrčího myšlení,
- výměna zkušeností
- předcházení chybám
- výcvik v používání správných principů, metod a technik rozhodování.

Výuka vedená případovou metodou by měla vždy respektovat základní prvky, kterými jsou popis případu, prodiskutování případu, rozbor a zhodnocení případu. Při přípravě vyučování, které má být vedeno případovou metodou, je nutno zvážit všechny faktory předpokládaných učebních situací, tj. prvek lidský, technický a časový. Aktivní podíl účastníků na výuce je závislý na jejich přístupu k výuce a na vztazích, které existují v dané skupině. Jestliže jsou ve skupině jednotlivci, kteří budou mít zábrany v předávání vlastních zkušeností, bude úspěch vyučování značně ohrožen. Podobně tomu bude, existují-li ve skupině protiklady a rozpory ve formálních i neformálních vztazích. Faktor technický je dán způsobem a komunikací činností lektora a účastníků. Aplikace případové metody závisí na vysokém pedagogickém mistrovství lektora. Lektor musí reagovat tvůrčím způsobem na názory a postoje účastníků. Musí dobře ovládat danou problematiku a být metodicky na vysoké úrovni. Případová metoda je náročná na vyučovací čas. Je založena na konkrétním zadání, jehož prezentace je vždy časově náročná. Stejně je tomu i s nezbytnými diskuzemi, které nelze bezpečně časově ohraničit.

#### Klasická forma případové metody (rozborová studie)

Tato varianta případové metody bývá často označována jako „harvardská“. Klasické případové studie jsou zpravidla orientovány na běžnou řídicí praxi. Účastníci analyzují a řeší problémy „typických“ reálných situací. Situace se vyznačují větším počtem možných přístupů k řešení problému. Účastníci dostávají zadání případové studie písemnou formou v rozsahu, který se různí podle složitosti, obsahu a zaměření případové studie. Zadání dává účastníkům faktickými údaji doložený materiál. Při jeho prostudování mají možnost seznámit se nejen s popisem vlastní problémové situace, ale i s prostředím, ve kterém k jejímu vzniku došlo. Autor případové studie může do zadání vložit všechny údaje, které jsou nezbytné pro úspěšný rozbor a řešení případu. Dokonce může vložit do zadání informace nadbytečné. Ty mohou nutit účastníky k pečlivému vážení významu jednotlivých informací pro řešení daného problému. Zadání však může být úmyslně formulováno i tak, aby účastníci byli nuceni ke studiu dalších zdrojů, k propočtům, k samostatnému získávání dodatečných údajů v literatuře či ve statistických přehledech.

Závěrem zadání případové studie může být problém rámcově naznačen formou otázek. Velmi často však bývá popis situace ponechán zcela bez komentáře a účastníci jsou pouze vyzváni k jejímu řešení, přičemž se zpravidla zdůrazňují dvě základní hlediska:

- a) nalézt nejvhodnější řešení z hlediska současné situace,
- b) zabránit budoucímu možnému opakování výskytu problému.

Jaký přínos může znamenat zařazení rozborových případových studií klasického typu do výuky? Důvodů pro jejich užití může být řada, např.:

- Rozvoj dovednosti využívat znalostí a aplikovat obecné poučky při řešení složitých problémů hospodářské praxe.
- Rozvoj schopnosti logického analytického přístupu rozpoznání, vymezení a řešení problémů, rozvoj dovednosti v práci s informacemi.
- Rozvoj kombinačních schopností, variantnosti v myšlení, schopnosti hledat různé způsoby dosažení cíle.
- Rozvoj schopnosti efektivní kolektivní práce, dovednosti pracovat a komunikace s lidmi při řešení problému ve skupině.
- Výcvik v řešení problémů v nových, specifických situacích řídicí praxe, rozvoj schopností řešit efektivně konkrétní situace.

Přestože je nesporné, že klasická případová metoda vnáší kvalitativní změnu do „tradičních“ metod výuky, je vhodné zmínit se i o některých nedostacích, které jsou jí vytýkány:

1. Příprava případových studií je časově velmi náročná a často nákladná. Časově náročný je i vlastní výukový proces pomocí případové metody.
2. Důležitá je i příprava účastníků na výuku. Velmi často se stává, že účastníci přicházejí do kurzů nestejně připraveni. To potom narušuje plynulost výuky a ztěžuje dosažení pedagogických záměrů lektora.
3. Přes popis problémové situace a jejích souvislostí zůstává studie případu pouze statickou verzí měnícího se prostředí. Tím se snižuje přesvědčivost, plastičnost, realismus zadání.
4. Písemná forma zadání neumožňuje sdělit řadu skrytých, avšak pro vznik problémové situace podstatných rysů osobnosti a motivů chování jednotlivých postav.
5. Neexistuje zpětná vazba. Účastníci nemají možnost ověřit si nosnost a účinnost vlastních řešení ve fázi realizace rozhodnutí či dalším vývoji situace. V takovýchto podmínkách bývá obtížné navodit atmosféru osobní zodpovědnosti účastníků za navrhovaná řešení.

## **Řešení konfliktních situací**

Charakteristickým rysem této varianty je dominantní vliv lidského činitele na vznik problémové situace (konfliktu). Většina konfliktů je proto situována do oblasti mezilidských vztahů. Zadání případu (popis konfliktní situace) bývá stručné, provádí se často pouze ústní formou. Typický průběh řešení konfliktu začíná krátkým popisem situace. Za tím následuje vymezení oblasti rozhodování a stanovení úkolů pro účastníky. Lektor podle potřeby objasní všechna podstatná fakta, doplňující informace však nepodává. Účastníci okamžitě přistupují k rozboru příčin vzniku konfliktu, navrhují způsoby řešení a hodnotí jejich nosnost a praktickou použitelnost. Lektor se omezí pouze na usměrňování diskuse žádoucím směrem, přičemž do vlastního rozboru problému a hledání řešení nezasahuje. Může shrnout dosavadní průběh diskuse a formulovat dílčí závěry, ke kterým účastníci sami dospěli. Popřípadě může ovlivnit další průběh diskuse vhodnými otázkami. Doporučuje se, aby se lektor zásadně vyhýbal formulaci vlastního názoru na řešení konfliktu. Může však bez vlastního komentáře účastníkům sdělit, jak se postupovalo při řešení konfliktu ve skutečnosti (pokud je případ na skutečné události založen). Závěrem diskuse shrnuje lektor rozbor konfliktní situace a všímá si některých obecných aspektů spojených s jejím řešením.

Metoda řešení konfliktu je časově méně náročná a vhodná i pro kurzy manažerů nižších úrovní řízení. Účastníci se přesvědčují o nutnosti citlivého výběru mezi jednotlivými variantami řešení konfliktu s ohledem na možné důsledky. Výměna názorů a argumentace ve prospěch jednotlivých stanovisek a napomáhá rozvoji dovednosti komunikace a logické argumentace.

Nedostatkem metody je, že účastníci jsou nuceni pohybovat se v mezích stanovených autorem popisu konfliktu. V důsledku toho se účastníci do případu poněkud obtížněji vžívají. Nesnadnost nalezení optimálního řešení konfliktu podporuje u některých účastníků vznik nekritického přístupu k řešení problémů („moje řešení je zrovna tak dobré jako tvoje“). V důsledku toho je vhodné kombinovat metodu řešení konfliktu s jinými metodami, které nutí účastníky k odpovědnému rozhodování se zpětnou vazbou (např. ekonomické hry).

## **Živé případové studie**

Podstatou „živých“ případů je skutečný, aktuální problém, který se dostává před účastníky neupravený („nefiltrovaný“) názory, záměry a přístupem lektora (autora případové studie). Účastníci se tak ocitají v reálných, typických situacích, se kterými se běžně setkává manažer při své práci.

**Případ je předložen účastníkům a analyzován pod vedením manažera podniku, ve kterém se daný problém vyskytl.** Případ je řešen v několika fázích:

1. Účastníci prostudují předem stručnou charakteristiku problémové situace a připraví se na výukové setkání.
2. Pověřený manažer zopakuje v prvním setkání s účastníky nejpodstatnější fakta případu, objasní nejdůležitější souvislosti a zodpoví veškeré dotazy účastníků. Na rozdíl od klasické harvardské metody se nesnaží zadavatel případové studie předkládat účastníkům informace ucelené, vyčerpávající či upravené.
3. Analýza případu účastníky. Ta vyústí v návrhy na konkrétní opatření pro řešení problémové situace. Závěry a návrhy účastníků (individuální či skupinové) jsou formulovány písemně a předány k posouzení zadavateli „živého“ případu.
4. V diskusi zhodnotí manažer podniku postup jednotlivých účastníků (skupin) a jimi navrhovaná opatření a konfrontuje je se skutečně realizovaným řešením daného problému. Závěrem účastníci ve všeobecné diskusi kriticky hodnotí podnikem skutečně přijatá opatření, i vlastní přístupy.

Výhody takového postupu jsou zřejmé. Účastníci nejsou jen „konzumenty“ případových studií. Zvyšuje se úloha účastníků ve výukovém procesu. Ti řeší skutečný, živý případ a současně si pod vedením lektora osvojují techniku přípravy, rozboru, prezentace a vedení rozboru případů. Teprve poté lze postoupit do stadia, kdy účastníci sami připravují případové studie z vlastní řídicí praxe. Je pochopitelné, že lektor v tomto počátečním stadiu úzce spolupracuje s jednotlivými zpracovateli a dbá především, aby se zaměřovali na takové problémy, které jsou v souladu s didaktickými cíli kurzu. Zpočátku nelze očekávat, že by se takto připravované „živé“ případové studie co do svého didaktického účinku vyrovnaly klasickým, tj. předem připraveným a ověřeným případovým studiím. S postupem doby se však velice intenzivně probouzí zájem účastníků. Např. se hodnotí nejzajímavější a nejlépe

připravené případy. Problémy, které si účastníci volí za základ svých případových studií, jsou zpravidla velice aktuální a často ještě nedořešené. Zpracovatel pak při jejich rozboru ostatními účastníky kurzu může získat řadu zajímavých a originálních námětů. Tyto pak lze buď bezprostředně či po malých úpravách a s úspěchem použít při praktickém řešení problémové situace v jeho vlastním podniku.

### **Postupné seznamování s případem**

Jinou variantou případových studií je postupné seznamování s případem. Zde lektor nepředkládá prezentaci celého zadání případové studie. Rozděluje to do několika vývojově na sebe navazujících etap. Účastníci analyzují a řeší nejprve první část případové studie vrcholící v jednom z kritických momentů případu. Navrhují potřebná opatření i další postup k řešení daného problému. Teprve poté jsou jim lektorem poskytnuty informace o dalším vývoji případu. Takovýmto způsobem procházejí účastníci jednotlivými fázemi případové studie. Přitom musí neustále konfrontovat svá řešení s dynamicky se vyvíjející situací a přizpůsobovat se změnám.

### **Metoda řešení incidentů (příhod)**

Zvláštní místo mezi variantami případové metody zaujímá metoda řešení incidentů (Incident Process). Přitom „incident“ je nutno chápat jako běžnou, často triviální příhodu, událost osobního či neosobního charakteru. Autorem metody příhod je profesor Pigors z Massachusetts Institute of Technology, který ji v roce 1950 zavedl do kurzů personálního řízení. Účastníkům je dána možnost maximální účasti na vlastním poznání a vymezení řešeného problému. Při tomto přístupu účastníci sami dotvářejí konečnou podobu případu, což vede k vysokému stupni jejich aktivity a podněcuje zájem na úspěšném řešení problému.

V klasickém Pigorsově pojetí lze jednotlivé fáze metody uvést takto:

1. Seznámení účastníků s případem je velice stručné (Pigors dokonce uvádí 1–2 minuty). Se zadáním se účastníci seznámí na místě výuky. Obsahem zadání je velice stručný popis incidentu. Účastníci jsou písemným zadáním vyzváni k řešení problémové situace. Současně jsou informováni, z jakého hlediska mají k řešení incidentu přistupovat a jaký druh řešení má být výsledkem jejich úvah.



2. V další fázi mají účastníci možnost získat veškeré informace, které považují pro řešení daného problému za nezbytné. Děje se tak formou odpovědí na otázky, které kladou zadavateli případu. Prvními otázkami se zpravidla snaží případ blíže vymežit: Co, kdy, kde a jak se stalo, koho se situace bezprostředně dotýká. Tímto způsobem se původně jednoduchá situace postupně rozvíjí do hlubší případové studie. Zadavatel se důsledně omezuje na poskytování faktických informací a zásadně účastníkům nesděljuje své názory. Také je neinformuje o tom, jak se postupovalo při řešení případu ve skutečnosti. Čas, který je poskytnut účastníkům pro získání informací, je omezen. Nepodaří-li se účastníkům v daném časovém limitu získat informace nutné pro úspěšné řešení případu, jsou v dalších fázích nuceni pracovat s informacemi neúplnými.
3. Ve třetím stadiu účastníci (stále ještě v plénu) pracují se získanými informacemi. Třídí je, vybírají podstatné údaje a posléze dospívají k vymezení vlastního problému, který se bezprostředně skrývá za incidentem.
4. Jakmile je problém formulován, jsou účastníci vyzváni, aby se samostatně pokusili o jeho analýzu a řešení. Závěry a podpůrné argumenty stručně formulují písemně.
5. Zadavatel prostuduje závěry jednotlivých účastníků a roztřídí je podle příbuznosti přístupu k řešení problému. Práci si může usnadnit tím, že dá o navržených řešeních hlasovat. Účastníci se stejným či podobným přístupem k řešení vytvoří dílčí skupinky.
6. Cílem diskuse v takto sestavených skupinách je umožnit stejně uvažujícím účastníkům ověření opodstatněnosti závěrů a ujednocení přístupů k řešení incidentu. Každá skupina připraví prezentaci a zvolí svého mluvčího pro závěrečnou plenární diskusi.
7. Závěry jednotlivých skupin a varianty řešení případu jsou předneseny a diskutovány v plénu. Jsou též konfrontovány s postupem skutečně přijatým pro řešení dané situace.
8. Poslední fází celého procesu je rozbor širších souvislostí a příčin, které vedly ke vzniku incidentu. Účastníci hledají dlouhodobá preventivní opatření a všímají si i důsledků, jež jsou spjatá s jednotlivými navrženými postupy.

V původním Pigorsově pojetí je rozvoj individuálních řídicích schopností účastníků umocňován dále organizací práce skupiny. Účastníci jsou rozděleni na dvě poloviny a v průběhu kurzu se střídají v přípravě a vedení rozborů případů. Zadavatel (z řad účastníků) vybírá za spolupráce s lektorem vhodný případ, připravuje popis incidentu a vede diskusi podle předem připraveného plánu. Pozorovatel (rovněž účastník) se neúčastní vlastní práce na rozboru a řešení incidentu. Zaměřuje se na posouzení práce zadavatele při vedení diskuse a

na posouzení jednotlivých účastníků. Pro závěrečnou diskusi připraví písemné kritické zhodnocení práce skupiny. Poukáže na nedostatky, nevhodné postupy, a pokusí se rovněž podle předem stanovených cílů a kritérií posoudit výsledek skupinové práce. Lektor osobně vede práci skupiny pouze při řešení prvního incidentu s cílem názorně metodu a její postup osvětlit. V dalších fázích řešení pak přechází vedení práce skupiny na účastníky samé. Lektor se omezuje pouze na metodickou spolupráci se zadavatelem při přípravě incidentu a na ovlivňování učební práce skupiny. Zůstává mu však konečná odpovědnost za výsledku procesu výuky.

## 7. Inscenační metoda (metody hraní rolí)

Teoretický základ inscenační metody a podnět k použití jejích principů ve vzdělávání dospělých vypracoval psychiatr Moreno, který používal inscenací k psycho-terapeutickým účelům (psychodrama) už v roce 1923. Mnohostranné hraní rolí bylo poprvé popsáno americkým psychologem Maierem v roce 1952. Existují i další zdroje např. Rogersova psychologie. Základní pohled na člověka v pracovním procesu se opírá o jeho pracovní pozici. Pracovní pozice je často spjatá s určitými standardy výkonu, pracovní náplní, profesními činnostmi apod. Vykonávání této pozice určitě ovlivňuje sociální klima na pracovišti, neboli části (organizační jednotce) příslušného podniku či instituce. Podnik sám, jeho systém řízení, organizační uspořádání, firemní kultura či řízení lidských zdrojů tvoří základní rámec pro zastávání pozice určitým pracovníkem. Na výkon pracovní pozice působí řada dalších, makroekonomických, společenských či politických vlivů. Je např. určitý rozdíl, jestli člověk pracuje ve finanční sféře či ve zdravotnictví. Jednotlivé profese požívají rozdílný společenský status apod. S tímto „zatížením“ přichází pracovník jako účastník do vzdělávacího procesu. Tyto faktory a jevy mohou ovlivňovat nejen jeho vědomosti, dovednosti, ale také názory, postoje či hodnotové orientace. S výkonem pracovní pozice úzce souvisí i hraní pracovních rolí, které jsou součástí životních rolí člověka. Role jsou spojeny s určitými společensky podmíněnými vzorci (způsoby) očekávaného jednání a chování v určitých situacích. Příkladem je pozice lektora ve vzdělávání dospělých, která je často spojena s rolí „laskavého optimisty“, názorově tolerantního člověka, facilitátora poznání apod. Hraní pracovních rolí souvisí s kvalifikací člověka, jeho profesemi, kompetencemi a rozvojem osobnosti.

Hlavním posláním inscenačních metod je „přehráváním“ posilovat vztahy pracovní pozice – role – očekávané jednání a chování. Děje se pak v simulovaných situacích za výrazné podpory lektora. Skryté kurikulum inscenačních metod je možno vidět zejména v posilování kompetencí (komunikační dovednosti) či ujasnění „vzdálenosti“ mezi osobností a rolí u každého účastníka.

Společným základem všech variant inscenačních metod je to, že se účastníci učí na předváděných případech ne jako vnější pozorovatelé, ale jako přímí aktéři, kteří hrají přidělené role v inscenacích, kterými se řeší určitý problém.

Inscenační metoda má tři základní typy. Je to mnohostranné hraní rolí, jednoduchá strukturní inscenace a jednoduchá nestrukturní inscenace. Tyto typy se liší jak cíli, které sledují, tak i

konkrétním prováděním. Jejich působení na účastníky a problematika, kterou mohou pokrýt, jsou různé.

## Mnohostranné hraní rolí

### Provedení

1. Účastníci se rozdělí do skupin po tolika lidech, kolik je rolí.
2. Všem účastníkům se rozdá všeobecná instrukce a požádají se, aby se s ní seznámili.
3. Účastníkům se přidělí jednotlivé role a předají dílčí instrukce. Pokud někteří účastníci přebývají, jsou přiděleni jako pozorovatelé k jednotlivým skupinám.
4. Těm, kteří mají roli vedoucího skupiny, se určí jejich povinnosti:
  - řídit diskuzi
  - zajistit písemné formulování závěrů z projednávání daného problému
5. Po prostudování jednotlivých rolí a zodpovězení ev. dotazů se určí doba, po kterou se bude diskutovat (v průměru 30 minut) a dá se pokyn k zahájení vlastní diskuze.
6. Pět minut před ukončením stanovené doby se diskutující skupiny upozorní, že je třeba přikročit k vypracování závěrů.
7. Po ukončení diskuze se provádí zhodnocení, analýza dosažených výsledků. Přitom se zjišťuje především toto:
  - o jaká fakta v daném úkolu šlo, jaké byly příčiny „hraných“ jevů
  - jaké řešení je navrhováno a proč (především vzhledem k možným následkům)
  - jaký je postoj členů jednotlivých skupin k rozboru a řešení, jež je navrhováno tou skupinou, v níž se účastnili diskuze (především otázka souhlasu nebo nesouhlasu s navrhovaným řešením)
  - porovnání provedených rozborů a dosažených výsledků v jednotlivých skupinách
  - analýza příčin, proč došlo v jednotlivých skupinách k různým řešením
8. Pokud jsou někteří účastníci přiděleni ke skupinám jako pozorovatelé, hodnotí především vedoucího skupiny, zda správně řídil diskuzi, neovlivňoval příliš ostatní, nevnucoval jim svůj názor apod.

Mnohostranné hraní rolí má tyto výhody:

1. Je zajištěna účast všech přítomných účastníků. Lidé, kteří inscenační metodu ještě neznají ztrácejí počáteční ostych, jednají přirozeně a necítí se být sledováni kritickým zrakem ostatních.
2. Poskytuje údaje z více skupin, a to údaje, které lze vzájemně porovnat. Je pak dána možnost rozboru všech faktorů, které působí na výsledek rozhodnutí skupiny. Ukazuje se, jak ze stejných výchozích údajů je možné dospět k různým rozhodnutím a přitom rozhodnutím správným. Účastníci poznávají, že ne vždy existuje jediné správné řešení.

Nevýhodou mnohostranného hraní rolí je nedostatečná zpětná vazba. Proto tato metoda představuje jen první krok v zavádění inscenačních metod. Jakmile si na ni účastníci zvyknou, je možné přejít k jednoduchým inscenacím.

### Jednoduché strukturní inscenace

#### Příprava

K provádění inscenace je zapotřebí vhodného prostředí. Základním požadavkem je, aby při inscenaci nebyli účastníci vyrušováni a rozptylováni. Místnost, ve které inscenaci provádíme, musí být náležitě vybavena, pokud možno tak, aby se účastníci cítili „být ve své prostředí“. Při osobním pohovoru se musí stůl a židle uspořádat tak, aby hlavní představitelé seděli proti sobě. Dříve než lektor zahájí inscenaci, musí si ujasnit, jaké jsou cíle výuky pro danou skupinu a jak použití inscenační metody zapadá do souvislosti s celkovým obsahem daného kurzu. Někdy je vhodné začít lekci diskuzí o cílech jednotlivců na kurzu, o jeho celkovém účelu či určité lekce. Podle těchto údajů může lektor řídit a modifikovat inscenaci.

Nejdůležitějším předpokladem úspěšného průběhu inscenace je utvoření náležité psychologické atmosféry. V každé skupině mají jednotliví členové různý postoj k hraní rolí. Někteří mají vůči inscenacím záporný postoj a zúčastňují se inscenace do jisté míry proti své vůli. Další skupinu tvoří lidé, kteří jsou vůči inscenaci lhostejní. Vyskytují se však i jednotlivci, kteří jsou na inscenaci zvědaví, očekávají od ní poučení a rádi se jí zúčastní. Na ty je potřeba „vsadit“ na začátku i v průběhu inscenací. Lektor je odpovědný za to, že lidé ve skupině budou ve většině nakonec chtít inscenační metodou pracovat. Je vhodné začít většinou krátkou přednáškou a diskuzí o metodě samotné i o předmětu, který se má procvičovat. Někdy je nutné, aby nějakou scénu předehrál lektor sám s svým asistentem.

## Vlastní inscenace

1. Z pléna se vyberou lidé, kteří se aktivně účastnili předehrávání daného problému. Při výběru je třeba přihlížet k tomu, aby vybraní účastníci souhlasili s tím, že budou aktivní „herci“ a aby dávali pokud možno předpoklad k tomu, že hra bude úspěšně provedena. Ostatní účastníci jsou zapojeni jako pozorovatelé.
2. Aktivním účastníkům se rozdá všeobecná instrukce, ve které je popsán řešený problém a požádají se, aby se s ním podrobně seznámili.
3. Poté jsou jim přiděleny jednotlivé role a jsou dány dílčí instrukce. Je třeba dbát na to, aby si účastníci obsah svých rolí navzájem nesdělovali předem.
4. Po seznámení se s rolami zahajuje inscenaci účastník, který má úlohu vedoucího diskuze.
5. Postupně je dáváno slovo všem účastníkům, aby mohli vyjádřit názor, který je uveden v jejich roli. Přitom je nutné, aby se účastníci neomezovali jen na mechanické přečtení názoru, který obsahuje daná instrukce. Musí ho doplňovat, prohlubovat a rozvíjet dle svých zkušeností, názorů a dosavadního průběhu diskuze.
6. Pokud by během přehrávání došlo k nežádoucímu poklesu tempa v diskuzi, nedostatečné argumentaci, zanedbávání některých důležitých aspektů daného případu apod., je možné, aby lektor doplnil některé role o další instrukce. Toto se musí dít výhradně písemnou formou (předáním dalších podkladů příslušnému „hráči“). Lektor nesmí přímo do diskuze zasahovat.
7. Přehrávání je buď časově omezené nebo trvá tak dlouho, než se účastníci dohodnou na řešení (event. ukončí jednání jako bezvýsledné apod.).
8. Po skončení přehrávání rolí je prováděno hodnocení. Dělá se jak po obsahové, tak i formální stránce. Hodnotí pod vedením lektora ti účastníci, kteří fungovali jako pozorovatelé. Hodnocení se zaměřuje především na tyto hlavní body:
  - a) Zda jednotliví účastníci „herci“ splnili dobře svojí roli. Nejúčinnější v tomto směru je následující postup:
    - účastníci – pozorovatelé se snaží provést rekonstrukci jednotlivých instrukcí dle toho, jak se při přehrávání jednotliví „herci“ projevovali“
    - „herci“ potom přečtou své instrukce a je prováděno srovnání, zda a jak splnili své úkoly
    - velmi účinné je i zjišťování, proč „herci“ zvolili určitý způsob a formu jednání, jak jim role „seděla“ a kterou roli by si sami nejraději vybrali.

- b) Jak byla diskuze řízena, zda nedocházelo k monopolizaci názorů některých účastníků, zda byli všichni „herci“ zataženi do diskuze apod.
  - c) Jak byl daný problém řešen, proč byl tak řešen a jaké má toto řešení následky. V této souvislosti se hodnotí také síla argumentace jednotlivých účastníků, vliv silné (dominantní) osobnosti některého z „herců“ na průběh a výsledek jednání apod.
9. Konečně mohou být v plénu vypracována další alternativní řešení, srovnána jejich účinnost s řešením, ke kterému se došlo při přehrávání. Jsou také stanoveny cesty, jak by se mohlo při stejném složení účastníků dojít k těmto alternativním závěrům.
10. Pokud se celý průběh nahrává na video, je vhodné provádět i detailní rozbor (při zpětném přehrávání), proč byl zvolen jednotlivými účastníky v daném okamžiku právě tento postup, tato forma jednání a chování apod.

#### Zpětná vazba

Jak již bylo uvedeno, je zpětná vazba nezbytnou součástí každé inscenace, protože tvoří zakončení a vyvrcholení celé práce. Teprve její pomocí se účastníci dozví o tom, jak postupovali. Dále si uvědomí, co je třeba, aby se „odnaučili“ a jak rozvíjet dále dovednosti v jednání s lidmi apod.

Správné použití zpětné vazby je velmi často obtížnou záležitostí. Lektor si musí uvědomit, že lidé nejsou velmi často zvyklí na kritické poznámky. Je zřejmé, že členové skupiny budou moci kritizovat ostatní jedině tehdy, když se vytvoří náležité klima, když se odstraní „bariéry“ mezi účastníky. Existuje několik způsobů, kterými uplatňujeme při inscenaci zpětnou vazbu.

Je to volná diskuze v plénu, diskuze v malých skupinách a kladení jednotlivých otázek k problémům průběhu inscenace.

#### Nestrukturní jednoduché inscenace

U skupiny, která je na inscenační metodu zvyklá a ráda s ní pracuje, lze použít i nestrukturní inscenace. Je to forma hry, kdy se řeší konkrétní případy, které obvykle vycházejí z pléna a rozehrávají se bez scénáře. Jinak je postup analogický s předchozí formou.

## 8. Ekonomické (manažerské) hry

Vznik ekonomických her, respektive použití simulace v ekonomice a řízení podniku je podmíněn historicky a byl vyvolán nutností konkrétními potřebami. V hospodářském životě vyspělých zemí se řízení podniků stává stále složitějším. Je to následek prudkého rozvoje techniky a technologií, převratných změn v komunikaci, koncentraci a specializaci podniků, vývoje stále nových a nových výrobků apod. Ukazuje se, že za dnešního stavu často nestačí k pochopení složité problematiky řízení a rozhodování jednoduché logické vztahy ve slovním vyjádření. Objevuje se nutnost vytvořit nové nástroje, jejichž pomocí bychom mohli lépe a přesněji vyjadřovat složité vztahy mezi podmínkami a výsledky hospodářské činnosti. Použití matematických metod v řízení nám pomáhá mnohem přesněji ověřovat vhodnost nebo nevhodnost řady plánovaných ekonomických opatření a umožňuje předběžné i následné zhodnocení výhodnosti a účelnosti různých variant řešení téhož ekonomického problému. Řídicí procesy si již nelze představit bez využití prostředků výpočetní techniky a softwarové podpory procesů rozhodování. Ekonomické hry ve své podstatě nejsou ničím novým. Velmi často vidíme použití principu her při výuce ve vojenství. Počátek vojenských strategických her sahá zpět až do roku 1811, kdy se jich použilo při výuce v Prusku (von Reisswitz). V řízení podniku se objevila možnost výuky pomocí simulačních metod daleko později, až po II. světové válce. Nejrychleji došlo k jejich zavádění v USA, kdy od prvních her asi kolem roku 1955 vznikaly další a další hry s různým obsahem a náplní. Od poměrně jednoduchých se rozvinuly až k velmi složitým, zaměřujícím se na organizační teorii, problematiku řízení, obchodní politiku, marketing atd.

Ekonomické (manažerské) hry sledují cíl „návčik“ rozhodovacích procesů. Rozhodovací proces v dnešní ekonomické praxi je procesem velmi komplikovaným. Střetávají se zde nejen kvantitativní vztahy, ale i vztahy číselně nevyjádřitelné jako např. zájmy jednotlivců (skupin). Všechny tyto faktory je však možné klasifikovat a jejich působení do jisté míry sledovat. Vždy však zřejmě půjde jen o abstrakci, která nám může sloužit jako pomůcka pro pochopení složitého jevu. Nikdy však nebude moci vyjádřit všechny jeho aspekty. Dalším charakteristickým rysem ekonomických her je vzájemná vazba jednotlivých rozhodnutí. Stejně jako v praxi tak i v průběhu ekonomických her platí skutečnost, že každé rozhodnutí je ovlivněno rozhodnutími předchozími a samo dále ovlivňuje i následující rozhodnutí či konečné výsledky.



Přes společné rysy existuje poměrně dost variant ekonomických her. Tyto varianty se od sebe liší výběrem ekonomické problematiky, pedagogickými účinky, časovou náročností provádění apod. Při klasifikaci ekonomických her přihlížíme především k těmto základním rozlišovacím znakům. Je to druh úkolu, počet nezávisle proměnných, vzájemné vztahy mezi týmy a způsob zpracování výsledných dat.

#### a) Druh úkolu

Ekonomické hry se dají použít v mnoha oblastech hospodářského života. Především naleznou uplatnění při školení v oblasti vztahů mezi podnikem a jeho okolím. Okolí podniku je nejčastěji reprezentováno působením druhých podniků, a to jak dodavatelských, odběratelských, tak i konkurenčních. V takovém případě pomáhá ekonomická hra účastníkům jasněji si uvědomit vztahy nadpodnikového charakteru, působení těchto vztahů na cíle podniku a prostředky, kterými chce těchto cílů dosáhnout. Dále ukazuje na důsledky, které mají tyto vnější vlivy na práci jednotlivých složek a částí podniků. V oblasti vnitropodnikového rozhodování a řízení se ekonomické hry zaměřují buď na řešení konkrétního dílčího úkolu (např. objednávání materiálu ze skladu pro potřeby výroby, operativní plánování výroby a dodávek atd.) nebo na zajišťování spolupráce jednotlivých útvarů, koordinace cílů jednotlivých složek apod. Je zřejmé, že druh úkolu má přímou vazbu především na pedagogický účinek metody, má však také vliv na metodický postup při zadávání a provádění ekonomických her a na způsob zpracování údajů.

#### b) Počet nezávisle proměnných

Počet nezávisle proměnných je určován didaktickými cíli ekonomické hry. Dalším činitelem je zde druh řešeného úkolu a způsob zpracování dat. Dále je možné provádět v ekonomické hře záměny mezi závisle i nezávisle proměnnými. Podle počtu nezávisle proměnných veličin pak členíme ekonomické hry na monofunkční (kdy při řešení daného úkolu je třeba přihlížet k působení jedné nezávisle proměnné) a polyfunkční (kdy je těchto proměnných více).

#### c) Vzájemné vztahy mezi jednotlivými týmy

Při použití ekonomických her ve výuce manažerů se většinou účastníci rozdělují na skupiny resp. týmy. Dochází-li mezi týmy k vzájemné interakci a rozhodnutí jednoho týmu ovlivní rozhodnutí dalších týmů, mluvíme o interakčních hrách. Druhá kategorie ekonomických her jsou pak hry neinterakční. Jsou to hry, kdy všechny skupiny řeší tentýž úkol za stejných

podmínek. Při konečném hodnocení se srovnávají dosažené výsledky a vzájemnou konfrontací se prakticky demonstruje výhodnost nebo nevýhodnost postupů, které jednotlivé týmy volily.

#### d) Způsob zpracování dat

Při ekonomických hrách jde o zpracování dat dvojího druhu. Především si jednotlivé skupiny musí provést pomocné a konečné propočty určitých variant řešení. Podle toho, jaké softwarové systémy jsou k dispozici, je třeba volit i rozsah a objem předpokládaných propočtů. Druhou skupinu dat tvoří propočty doprovázející rozhodnutí skupin. Ty je doplňují o působení nezávisle proměnných a vyhodnocují dosažené výsledky. Je samozřejmé, že čím větší počet nezávisle proměnných působí na rozhodnutí skupiny, tím rostou i nároky na počítačové zpracování předaných rozhodnutí.

Základní postupy realizace ekonomických (manažerských) her jsou tyto:

- a) Rozdělení účastníků do skupin, které může být provedeno dle určitého plánu (např. v každé skupině mohou být zastoupeni pracovníci různých funkcí, stáří, zkušeností apod.). Může být provedeno také náhodně (dle rozsazení) nebo dle přání účastníků. Velikost skupin je dána jednak druhem úkolu, jednak velikostí skupiny. Rozdělení úloh, které budou jednotliví členové skupiny při hře plnit, si může provádět každá skupina sama. Dodržení této zásady je velmi důležité především tam, kde vedle ekonomického výsledku rozhodování sledujeme i chování jednotlivých členů skupiny. Dá se též vysledovat vytváření a změny neformálních vztahů mezi členy téhož týmu především v důsledku neúspěchů skupiny apod.
- b) Vysvětlení podstaty ekonomické hry, stanovení úkolu a všeobecně platných zásad. V této fázi je velmi vhodné nespokojit se pouze se slovním popisem úkolu, ale veřejně přehrát dvě až tři období, která předcházela vlastnímu zahájení hry.
- c) Vypracování taktiky a optimálního způsobu řešení daného úkolu. Před vlastním zahájením hry si může každá skupina vypracovat určitý plán, jak bude postupovat při svém rozhodování.
- d) Po vypracování plánu je provedeno vlastní zahájení ekonomické hry. Jednotlivé týmy provádějí nezávisle na sobě první rozhodnutí, která odděleně sdělí vedoucímu hry. Ten poskytuje zpětnou vazbu. Tímto způsobem je pak „přehrán“ plánovaný počet rozhodnutí (obvykle 10–12).
- e) Po skončení vlastní hry se provádí rozbor práce skupin. Jednotlivé skupiny hlásí dosažené výsledky a referují o svých plánech, podle nichž postupovaly při rozhodování. Na závěr je

v plénu provedena diskuze, kde se zhodnocuje přístup k problému, vhodnost navrhaných řešení, jejich vliv na výsledek apod.

Ekonomické hry se dají s úspěchem používat zejména všude tam, kde je možné používat modely rozhodovacích a řídicích procesů. Mohou být nasazeny prakticky ve všech fázích kurzů. Při zahájení výuky dokáží např. jednoduché monofunkční hry vzbudit pro svou živost a soutěživost zájem účastníků o probíranou látku. Během kurzů a na jeho konci umožňují jednak probírání složitějších modelů ekonomické praxe, které by při slovním výkladu bylo nezáživné nebo neproveditelné. Dále se mohou s úspěchem použít při ověřování účinnosti vzdělávání.

Při výběru ekonomické hry je nutno provést asi toto:

- a) Definovat povahu kurzu a jeho obsah, schopnosti a zájmy účastníků.
- b) Určit si možné technické a hmotné podmínky použití ekonomické hry (výpočetní technika, různé pomůcky, vyhrazený čas, místnosti atd.).
- c) Mít v zásobě dostatečné množství her a z nich vybrat ty, které se tématu týkají. Vybrat jen ty nejvhodnější, případně je ještě upravit podle podmínek daného podniku.
- d) Hru řádně naplánovat do kurzu, aby její užití bylo efektivní.
- e) Po provedení hry zhodnotit její průběh, tj. zjistit, zda její použití přispělo k dosažení cílů kurzu, případně určit způsoby lepšího využití dané hry ve výuce.

O významu ekonomických her je vedena ve světě již po dobu několika let velká diskuze. Někteří odborníci jejich význam pro kurzy manažerů popírají. Jiní v nich zase naopak vidí jediné možnou úspěšnou cestu, jak naučit účastníky správně rozhodovat. Jejich pomocí se účastníci naučí především chápat význam jednotlivých ekonomických i neekonomických faktorů při rozhodování v běžné každodenní praxi.

## **9. Metodické návody pro lektory při přípravě a realizaci výuky**

Každý profesionální lektor si postupně formuje svůj individuální pedagogický styl práce. K tomu nezbytně patří profil a úroveň jeho odborné kompetence, didaktické (prezentační) dovednosti a komunikační schopnosti.

Lektorské kurzy představují jednu z důležitých cest, jak nejenom získat důležité poznatky, zkušenosti a rozvíjet dovednosti, ale také jak vytvářet svůj lektorský styl.

Prvním důležitým faktorem didaktických dovedností je schopnost základní didaktické analýzy výuky.

### **Postup při základní didaktické analýze je následující:**

#### 1. Cíle výuky

- čeho má být dosaženo?
- jaké znalosti by měl mít účastník školení?
- jaké dovednosti by měl mít účastník školení?

#### 2. Analýza publika

- kdo bude mým posluchačem?
- kolik účastníků se školení zúčastní?
- jaká je struktura účastníků?
- jaká je odborná úroveň účastníků (s jakými znalostmi a dovednostmi přicházejí)?
- proč se publikum účastní akce? (Jak jsou motivováni? Jak a čím je lze motivovat?)

#### 3. Obsah výuky

- jaká budou hlavní a jaká doplňková témata?
- do jakých struktur (bloků) rozdělím látku?
- z jakých materiálů a literatury bude vzdělávání vycházet?
- jaké podklady se pro výuku použijí?
- jaké zdroje jsou k dispozici?

#### 4. Výběr učebních metod

- jaké metody výuky použiji?

- jak mohu nejlépe zaujmout dané publikum?
- jak mohu nejlépe do výuky zapojit publikum?
- jak mohu nejlépe vizualizovat probírané téma?
- podle jakého časového scénáře bude výuka probíhat?

#### 5. Výběr komunikačních médií

- jaké technické prostředky budu pro výuku potřebovat?
- jaké technické prostředky budou potřebovat účastníci?
- jaké podklady obdrží účastníci?

#### 6. Analýza a výběr prostředí

- jaké prostory budu k akci potřebovat?
- jsou prostory, které mám k dispozici, vhodné?
- umožní zvolené prostory realizovat pedagogický záměr?
- jaké komplikace mohou před realizací vzniknout?

#### 7. Zpětná vazba

- bylo dosaženo učebního cíle?
- jaká je další vzdělávací potřeba účastníka?
- co mohu příště zlepšit?

### **Analýza výchozí situace (Hledání nápadů)**

#### **1. Interpretace učebních osnov**

Jaký význam připadá informačnímu cíli, který má být vypracován, v rámci celkových učebních osnov a na základě směrného cíle (celkového záměru?)

Jakou učební látku je třeba podle informačního cíle zpracovat, o jaké způsoby chování je třeba usilovat a jaké učební procesy použít?

Jaké doplňující pokyny z učebních osnov je třeba respektovat (doba výuky, učební metody, materiál)

Jak účelný je tento informační cíl s ohledem na směrný cíl a ve vztahu k užítku pro žáky?

Jaký význam má pro žáka téma v rámci celého oboru?

Jaké vědomosti (obsah učiva) potřebuje žák, o jaké způsoby chování je třeba usilovat a jaké učební procesy je třeba použít, aby se téma stalo pro žáka smysluplným?

Kolik času výuky má být tématu věnováno?

Jak by mohl znít, na základě těchto úvah, informační cíl?

Co to přináší žákovi, je-li zaměřena na navržený informační cíl?

## **2. Analýza výukové situace**

Jaké charakteristické znaky žáků je třeba při koncipování učební jednotky vzít v úvahu?

- Jaké předpoklady (vědomosti, dovednosti, schopnosti) ve vztahu k učební jednotce, která má být připravena, si žáci přinášejí sebou?

Co z toho mohu odvodit?

- Jaká je motivace ve vztahu k oblasti, která má být předmětem výuky?

Co z toho mohu odvodit?

- Jaká je obecná schopnost učení a jaké jsou učební zkušenosti a obtíže?

Co z toho mohu odvodit?

- Jaké je vnitřní rozpoložení žáků? Co u toho mohu odvodit?

- Jaká je velikost a složení třídy? Co z toho mohu odvodit?

Jaké pomůcky a podklady mohou být v přiměřené době vzaty na pomoc?

Co z toho mohu odvodit?

Které aktuální události mohou být v učební jednotce použity?

## **3. Zpracování předběžné úvahy (hrubý plán průběhu učební jednotky)**

Jak může být učební látka podána, aby u žáka vyvolala trvalé myšlenkové a učební procesy tak, aby pouze nepřijímal další fotografické vědomosti a neučil se bez přemýšlení a schemanticky?

Co lze učinit pro to, aby se podporovalo samostatné studium?

Jak lze učební látku účelně obohatit emočními a společenskými aspekty, pokud na to není zaměřen již informační cíl, a jaká forma se pro to hodí?

S jakými metodami výuky a pomůckami se má pracovat a jaký mají vliv na čas (časový dopad)?

Jak vypadá provizorní plán průběhu učební jednotky a co lze již říci o jednotlivých fázích (úvod, motivace, stanovení cíle, podání nové látky, cvičení)?

Jaké alternativy jsou u všech těchto otázek možné?

#### **4. Stanovení vzdělávacího cíle pro další přípravu výuky**

Je definitivní informační cíl formulován tak, že další příprava výuky bude řízena ve směru požadovaného učebního výsledku?

### **Stanovení učebních kroků**

#### **1. Stanovení náplně učiva**

Co obsahově patří podrobně k informačnímu cíli (fakta, definice, charakteristické znaky, pravidla, kritéria atd.), jak obsáhle má být učební látka podána a co obsahově k informačnímu cíli nepatří?

#### **2. Rozčlenění učební látky (tvorba struktur)**

Jak mají být jednotlivé části učební látky rozčleněny (základní formy členění tématu), aby žák

- během učebního procesu byl podporován při osvojování vědomostí,
- na konci učebního procesu měl vědomosti rozčleněny tak, aby se mu snáze uchovávaly a používaly?

Jaká je souvislost mezi učební látkou, která má být probrána, a jejím členěním na jedné straně s jinými vědomostmi a jejich členěním, které již byly nebo později budou probrány, na druhé straně? Jak mohou být tyto oblasti vědění navzájem spojeny?

Jak vypadají kroky postupu, který si žáci musí osvojit, aby později mohli snáze tvořit typické kognitivní procesy nebo struktury?

#### **3. Stanovení učebních procesů**

S jakou strategií výuky má být vypracováno rozčlenění látky?

Pokud má být rozčleněno více tematických okruhů: V jakém pořadí se tak má stát?

S jakou strategií výuky má být provedeno rozčlenění postupu do kroků?

Jak mohou být u žáků upevněny kroky postupu?

Která afektivní strategie výuky se má použít, má-li se vykročit k dosažení afektivního informačního cíle?

Má být rozčlenění látky a rozčlenění postupu do kroků vypracováno a používáno ve výuce ve třídě nebo se předpokládá samostatná činnost žáků (pokud disponují potřebnými učebními strategiemi)?

O které afektivní nebo psychomotorické učební procesy se má dodatečně usilovat, aby se dosáhlo takového vypořádání s látkou, které se podle informačního cíle požaduje?

Pokrývá souhrn učebních kroků, jak obsahově, tak procesně, informační cíl učební jednotky?

## **Metodická výstavba učební jednotky**

### **1. Tvorba fází výuky**

Jak mají být koncipovány fáze a průběh učební jednotky (stanovení pořadí a váhy jednotlivých fází)?

### **2. Definitivní stanovení metod a strategií výuky**

Jaké metody výuky se nejlépe hodí pro jednotlivé fáze a učební kroky?

Jak má být konkrétně vypracována strategie výuky u jednotlivých fází a učebních kroků?

### **3. Stanovení organizace**

Jaké podklady si mají žáci přinést s sebou na vyučování?

Jaké podklady se mají žákům během vyučování v jednotlivých fázích rozdat?

Jak má být použita nástěnná tabule a zpětný projektor během učební jednotky?

Mají být použita další média?

Jak dlouho mají trvat jednotlivé fáze výuky rozdělené podle základních pracovních kroků a činností?





## B. Stavba a logický sled jednotlivých modulů

1. Vnitřní stavba jednotlivých školících modulů a jejich sled musí mít logickou strukturu.
2. Každý modul začíná tematickou expozicí (o čem to bude, jak to bude a proč).
3. Každý modul končí tematickou pointou (nejlépe ilustrativní- konkrétní případ, humor nebo nezdár a praktické aplikační výstupy modulu).
4. Každý modul má složku verbální, vizuální, diskuzní, případně tréninkovou.
5. V každém modulu je minimálně 40% věnováno projevům účastníků.
6. Vnitřní stavba každého modulu má svou vlastní gradaci.
7. Logický sled modulů vede účastníky od méně složitých poznatků ke komplexním dovednostem a k vlastní praktické aplikaci.
8. Lektor musí přizpůsobit formu, obsah i tempo práce úrovni celé skupiny účastníků.
9. Didaktické nástroje využívá lektor tvůrčím způsobem, vždy k podpoře konkrétního tématu uvnitř modulu.
10. Střídání náročných a méně obtížných pasáží prokládá lektor různě dlouhými přestávkami.

### STAVBA MODULU

CÍL:	po ukončení práce v modulu budou účastníci schopni...
OBSAH:	textový obsah modulu
METODY:	úvodní výklad, diskuse o klíčových principech, cvičení, trénink
DIDAKT.:	příručky pro účastníky, fólie pro zpětný projektor, grafy, audiovizuální prostředky, ukázkové vzorky apod.

Konkrétní expozice zvoleného tématu:

Název:

Důvod (účel):

Cíl (cíle):

Nástin obsahu:

Metody:

Didaktické prostředky:

### **C. Příručky a jiné studijní (pracovní) materiály pro účastníky**

1. Příručky (handouts) jako studijní nebo pracovní materiály výrazně zvyšují spolupráci účastníků a proces učení (osvojování poznatků).
2. Příručky je možné poskytnout účastníkům předem (nejčastěji ve formě skript a podobných brožur) nebo ve formě volných listů v průběhu školicí akce až k jednotlivým tématům.
3. Informace v příručkách mohou mít podobu písemnou, ilustrativní nebo kombinovanou. Jako ilustrace slouží grafy, schémata, obrázky apod. Písemný text by měl být jednoduchý a přehledný (využití hesel, definic, vzorců apod.).
4. Forma i obsah těchto materiálů musí vést k aktivitě účastníků.
5. Příručky slouží též k revokaci poznatků.

### **D. Vizuální a audiovizuální didaktické prostředky**

1. Fólie pro zpětný projektor (slides for overhead) slouží k doprovodní ilustraci či informaci pro všechny účastníky najednou a nejčastěji mají formát A4.
2. Obsahují hesla nebo grafy či schémata pro podrobný výklad lektora.
3. Pokud obsahují text, je výhodné používat písmo velikosti minimálně 28 a více bodů.
4. Při výrobě fólií je nutné počítat s 1/3 a 1/2 úbytkem sytosti barev při prosvícení.
5. Promítání fólií je nejvýhodnější na běžné projekční plátno, v krajním případě na bílou či hodně světlou (rovnou) zeď. Je vždy třeba předem vyzkoušet.
6. Pro poslech zvukových nahrávek je třeba mít předem zajištěnou kvalitní reprodukční techniku, kterou je nutné předem vyzkoušet.
7. Videoprojekce předpokládá relativně složité kombinované zařízení. Vyžaduje zaškolenou obsluhu nebo dovednost lektora konkrétní zařízení obsluhovat.
8. Prezentovaný film je nutné dobře znát, uvést ho a následně analyzovat za spolupráce účastníků.

## **Použitá literatura**

BELCOURT, M., WRIGHT, P. C. Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-71-69-459-2

HUSEN, T. Metodika vzdělávání dospělých. Praha: Socialistická akademie, 1964 EÚ 715/66

KOUBEK, J. Řízení lidských zdrojů. Praha: Management Press, 1997. ISBN 80-0859351-4

KUBICZEK, B. Metody aktyvizujace. Opole: Nowik, 2005. ISBN 83-89848-19-8

MIKLOŠÍKOVÁ, M. Prohlubování didaktické kompetence vysokoškolských učitelů technických předmětů sebereflexí. In Technika a vzdelávanie. Nitra: Katedra techniky a technológií, UKF 2013, č. 2, s. 30-33, ISSN 1338-9742

MILKOŠÍKOVÁ, M. Didaktická kompetence učitele odborných předmětů. In Technika a vzdelávanie 1/2012. Banská Bystrica: UMB, s. 21-23. ISSN 1338-9742

MIKLOŠÍKOVÁ, M. The use of modern educational technology in teaching process. In Edukacja – Technika – Informatyka. Rzesów: Fosze, 2013, s. 104-108. ISSN 2080-9069

NEZEL, I. Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung. Stuttgart Bern, Wien: Haupt Verlag, 1992. ISBN 3-8252-1684-5

PALÁN, Z. Výkladový slovník vzdělávání. Praha: Daha, 1997. ISBN 80-902231-1-4

SIEBERT, H. Lernen und Lernprobleme in der Erwachsenenbildung. Mnichov: Hueber, 1982. ISBN 3-216-032010-3

ŽÁKOVÁ, J. Teorie učení dospělých. Jíloviště: ÚSD ÚRD, 1978 (učební materiál)

WERDER, L. Alltägliche Erwachsenenbildung. Stuttgart: Klett WBS, 1980 (učební text)

Typy na hledání metodických postupů na internetu

Free Management Library

<http://www.Managementhelp.org>

Knihovna zdrojů k soft skills obsahuje strukturovaná témata jako je např. leadership, project planning, evaluation, management. Knihovna má výborný systém vzájemných odkazů mezi kapitolami a dobré strukturování. Velmi cenný zdroj pro inspiraci tréninků.

Knowledge, Performance, Training, Learning

<http://www.nwlink.com/~donclark/hrd.html>

Soubor velmi zajímavých zdrojů pro sestavení a realizaci tréninků. Nejvýznamnějším nabízeným materiálem je „Instructional System Development Manual“. Tento manuál se zabývá analýzou vzdělávacích potřeb, designem a přípravou kurzů, jejich implementaci a evaluaci. Stránka obsahuje množství odkazů na další zdroje.

Mind Tools

[http://www.mindtools.com/pages/article/newHTE\\_07.htm](http://www.mindtools.com/pages/article/newHTE_07.htm)

Materiály o „soft skills“ (time management, leadership, komunikační dovednosti, rozhodování, řešení problémů, projektový management). Materiály jsou za úplaty nabízeny ke stažení ve formátu PDF, zdarma jsou dostupné po menších částech jako webové stránky na pokračování.

Education Resources Information Center (ERIC)

<http://www.eric.ed.gov>

Základní databáze pro výzkum v oblasti vzdělávání.

### Vocational Education and Training Databáze (VOCED)

<http://www.voced.edu.au/>

Mezinárodní databáze pro technický a profesní trénink. Vyhledávání je možné v bibliografických záznamech (citace, abstrakt), plný text dokumentu je často odkazován (dostupný na jiné stránce). Databáze VOCED je zařazena pod výzkumné databáze UNESCO.

### Adult Learning Theory: A Resource Guide

<http://sapphire.indstate.edu/~craftont/adultlrn.html>

Bibliografie –literatura o vzdělávání dospělých. U některých záznamů jsou odkazy na plný text (je-li dostupný na www).

### How Adults Learn

<http://www.agelesslearner.com/intros/adultlearning.html#web>

Úvod do problematiky vzdělávání dospělých společně s odkazy a bibliografií.

### Educational Portal

<http://education-portal.com/index.html>

Články a odkazy s materiály pro vzdělávání (vč. vzdělávání dospělých)