

Efektivita metod v zájmovém vzdělávání dospělých

Renata Eremiášová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Renata Eremiášová**
Osobní číslo: **H14900**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Efektivita metod v zájmovém vzdělávání dospělých**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti metod, specifík zájmového vzdělávání a potřeb účastníků zájmového vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou komparace vstupních a výstupních dat získaných na základě realizace vlastního zájmového kurzu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Chomová, S. Krystoň, M.(eds.). Zájmové vzdelávanie: teória, metodika, prax. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

Kupcová, V. Zájmové vzdelavanie dospelých z aspektu kvality. Banská Bystrica: Belianum, Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-557-0744-0.

Miovský, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Plamínek, J. Vzdělávání dospělých. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

Rabušic, L. Rabušicová, M. Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.

Šerák, M. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

1. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 1. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16. 9. 2014

.....
.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Práce se zabývá metodami zájmového vzdělávání dospělých a hodnocením jejich efektivnosti. Práce popisuje specifika a cíle zájmového vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení, současné legislativní ukotvení s poukázáním na chybějící klíčovou podporu této oblasti vzdělávání dospělých a vybrané metody, které bývají v zájmovém vzdělávání dospělých využívány.

Empirická část práce je založena na evaluačním hodnocení efektivnosti vybraných metod v zájmovém kurzu pro dospělé, který byl organizován a realizován autorkou této práce. V praxi bude pomocí vstupních a výstupních dotazníků ověřeno, které metody byly (v souvislosti s naplněním počátečního očekávání a potřeb uchazečů kurzu) efektivní, a které nikoliv.

Klíčová slova: celoživotní učení, vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání dospělých, didaktické metody, efektivnost, zájmový kurz, evaluace

ABSTRACT

This thesis is focused on the interest adult education methods and the evaluating their effectiveness. The thesis describes the specifics and aims of interest adult education in the context of lifelong learning; the current law definition of interest adult education, with reference to the missing support to this field of adult education; and some methods which are most often used in interest adult education.

The practise part is based on the evaluation of the effectiveness of selected methods implemented in the interest education, which was organised by the author of this thesis. In practise, there will be verified, through input and output questionnaires, which methods were (in the connection with the fulfillment of initial expectations and needs of participants) effective and which were not.

Keywords: lifelong learning, adult education, interest adult education, educating methods, effectiveness, leisure course, evaluation

Děkuji prof. PaedDr. Miroslavu Krystoňovi, CSc. za odborné vedení práce, konzultace a cenné podněty a rady, které mi jako vedoucí mé diplomové práce poskytoval během jejího zpracování.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné. Současně prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen zdroje uvedené v této práci.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
2 SYSTÉMOVÉ UKOTVENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	15
2.1 PRINCIPY, CÍLE A FUNKCE ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	15
2.2 SPECIFIKA ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	18
2.3 OBSAH A FORMY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	20
2.4 VYMEZENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V KONTEXTU VOLNÉHO ČASU A V KONTEXTU KULTURNÍHO A OSVĚTOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.5 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	25
3 METODY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	27
3.1 VYMEZENÍ A SPECIFIKACE METOD VE VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	27
3.1.1 Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých	28
3.2 VYBRANÉ METODY V ZÁJMOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH	32
3.2.1 Přednáška	32
3.2.2 Diskuze.....	33
3.2.3 Instruktaž, demonstrace.....	34
3.2.4 Herní metody.....	34
3.2.5 Outdoor aktivity	35
3.2.6 Animace	36
II EMPIRICKÁ ČÁST	38
4 METEDOLOGIE	39
4.1 VÝCHODISKA A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	39
4.2 METODY ZPRACOVÁNÍ	41
4.3 REALIZACE A PRŮBĚH ZÁJMOVÉHO KURZU PRO DOSPĚLÉ	44
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	46
5.1 ANALÝZA VSTUPNÍCH EVALUAČNÍCH DOTAZNÍKŮ	46
5.2 ANALÝZA VÝSTUPNÍCH EVALUAČNÍCH DOTAZNÍKŮ	47
5.3 HODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI VYBRANÝCH EDUKAČNÍCH METOD Z POHLEDU REALIZÁTORA ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVACÍ AKCE (KURZU).....	51
5.4 HODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI VYBRANÝCH EDUKAČNÍCH METOD Z POHLEDU REALIZÁTORA VZDĚLÁVACÍ AKCE (KURZU).....	52
6 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI JEDNOTLIVÝCH METOD	55
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	64
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Jako téma své bakalářské práce jsem si zvolila *Efektivnost metod v zájmovém vzdělávání dospělých*. Toto téma považuji za zajímavé nejen z toho důvodu, že v konceptu podpory celoživotního vzdělávání se jedná o stále aktuální a diskutovanou problematiku, ale právě efektivnost vzdělávacích metod je doposud poměrně málo prozkoumanou a ukotvenou oblastí a nabízí proto dostatek prostoru pro nové přístupy a pohledy.

Cílem teoretické části je zejména identifikovat a popsat různé metody v zájmovém vzdělávání dospělých a systémově toto zájmové vzdělávání dospělých vymezit v kontextu celoživotního učení. Cílem empirické části je zjištění efektivnosti metod uplatněných v realizovaném zájmovém vzdělávacím kurzu a pomocí vstupního a výstupního evaluačního dotazníku vyhodnotit efektivitu konkrétních vybraných vzdělávacích metod využitých v kurzu. Empirická část tedy kvalitativně odpoví na otázku, jaké metody se osvědčily jako efektivní – s ohledem na motivaci, očekávání a potřeby účastníků vynaložené vstupy lektora - v kontextu realizovaného zájmového kurzu pro dospělé.

Práce bude členěna, v souvislosti s již zmíněnými cíli práce, na teoretickou a empirickou část. V první kapitole nejprve vymezím základní teoretická východiska a stěžejní pojmy práce. Druhá kapitola se zaměří na systémové ukotvení zájmového vzdělávání v kontextu celoživotního učení a neformálního vzdělávání dospělých, současně představí obsah, specifika a další klíčové charakteristiky zájmového vzdělávání pro dospělé. Ve třetí kapitole teoretické části se budu věnovat deskripci a klasifikaci různých metod využívaných ve vzdělávání dospělých obecně. Za stěžejní potom považuji čtvrtou kapitolu teoretické části, která se již v kontextu zkoumané problematiky bude věnovat systematizaci využívaných metod v zájmovém vzdělávání dospělých. V této kapitole bude důraz kladen také na provázanost s následující empirickou částí, neboť teoretické poznatky ohledně metod v zájmovém vzdělávání dospělých budou důležité pro praktické zkoumání efektivity těchto metod v praxi.

Cílem empirické části je kvalitativně vyhodnotit efektivitu vybraných vzdělávacích metod využitých v konkrétním realizovaném zájmovém kurzu pro dospělé, na základě vyhodnocení vstupních a výstupních evaluačních dotazníků. Empirická část bude vyhodnocovat efektivitu aplikovaných metod v souladu se třemi stanovenými výzkumnými otázkami: *"Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání jsou efektivní v kontextu edukačního procesu, které jsou efektivní z pohledu naplnění*

potřeb účastníků, a které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání jsou efektivní s ohledem na vynaložené vstupy realizátora?"

Empirická část je tvořena třemi hlavními kapitolami, z nichž první představí východiska a cíle, zvolené metody zpracování a průběh realizace daného zájmového kurzu pro dospělé. Následovat bude samotná interpretace výsledků a hodnocení efektivnosti z pohledu účastníků kurzu i realizátora. Závěrečná kapitola nabídne celkové vyhodnocení efektivnosti jednotlivých vzdělávacích metod.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Jak již bylo naznačeno v úvodu, práce se zabývá problematikou metod ve vzdělávání dospělých, proto jsou v následující kapitole představeny stěžejní pojmy, které jsou v rámci této práce považovány za důležité s ohledem na jejich teoretické vymezení. Současně je důležité upozornit, že mnozí autoři nabízí různé pohledy na definování zájmového vzdělávání, celoživotního učení i edukaci dospělých, proto se tato práce zaměřuje zejména na ty odborné zdroje, jejichž vymezení koresponduje s cílem této práce a se zkoumanou problematikou.

Celoživotní učení

Z hlediska podnětu charakterizuje Rabušicová celoživotní učení jako takové učení, které „(...) vychází z představy, že člověk dokáže řídit své učení a bude sám aktivně vyhledávat učební příležitosti po celý svůj život.“ (Rabušicová, 2006, s. 17)

Na definici celoživotního učení, z hlediska jeho formy, obsahu a výstupů, v rámci rozhodnutí Evropského parlamentu a Rady EU ze dne 15. listopadu 2006, kterým se zavedl akční program v oblasti celoživotního učení, odkazuje Veteška a Tureckiová (2008). Zde je tento pojem definován jako: „(...) veškeré všeobecné vzdělávání, odborné vzdělávání a odborná příprava, neformální vzdělávání a informální učení v průběhu život, jejichž výsledkem je zdokonalení znalostí, dovedností a schopností v osobní, občanské, sociální nebo se zaměstnáním související perspektivě.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 13)

Právě zahrnutí informálního učení, které může být založeno na jakémkoliv podnětu běžného dne (např. učení se prostřednictvím návštěvy muzea, přečtením zajímavé knihy, návštěvy zájmového kroužku či pěstováním koníčků apod.) se pojem celoživotní učení odlišuje od pojmu celoživotní vzdělávání.

Koncept **celoživotního vzdělávání** na všeobecné rovině reflektuje zejména tu možnost, aby se každý člověk mohl vzdělávat ve všech různých stádiích svého života, a to v souladu se svými měnícími se možnostmi, potřebami a zájmy. Vzdělávání, na rozdíl od učení, probíhá více organizovaně a institucionálně, např. prostřednictvím jazykových škol, rekvalifikačních kurzů, firemního vzdělávání apod. S celoživotním vzděláváním souvisí také pojem **další vzdělávání**, které lze obdobně chápat jako takové, které následuje po dosažení určitého stupně formálního vzdělávání (tedy dosažení základního vzdělání, s maturitou nebo vysokoškolského apod.) a stejně jako předchozí definované celoživotní

učení je zaměřeno na osvojení či prohloubení kompetencí, vědomostí a dovedností důležitých pro uplatnění a seberealizaci v pracovním, občanském i osobním životě. (MŠMT, 2007, s. 9)

Zájmové vzdělávání dospělých

Palán (2002, s. 23) připisuje zájmovému vzdělávání významnou funkci kultivace osobnosti, přičemž z hlediska významu jej staví na stejnou úroveň jako další profesní vzdělávání, neboť je v dnešní době již realizováno v rámci podniků, které vychází z předpokladu, že jakákoliv kultivace osobnosti vede ke zkvalitňování lidského kapitálu.

Ve své dřívější práci tento autor dále zájmové vzdělávání dospělých charakterizuje také jako takové, které vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením, dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci a umožňuje seberealizaci ve volném čase. (Palán, 1997, s. 135)

Právě realizaci zájmového vzdělávání ve volném čase, jako další klíčový atribut, zdůrazňují Chomová a Krystoň (2011, s. 8), kteří dále popisují další specifické vlastnosti, které odlišují tento druh dalšího vzdělávání od ostatních: dobrovolnost, orientace na zájmy a potřeby jedince a důraz na vlastní aktivitu a vnitřní motivaci.

„Zájmové vzdělávání dospělých vymezujeme jako systém krátkodobých i dlouhodobých výchovně-vzdělávacích aktivit, převážně mimoškolského charakteru, které umožňují široké vrstvě obyvatelstva ve svém volném čase zlepšovat kvalitu života prostřednictvím seberealizace, uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb a zájmů.“ (Kupcová, 2014, s. 13)

Metody vzdělávání

Metody vzdělávání lze charakterizovat jako záměrně uspořádané činnosti a opatření pro realizaci vzdělávacího procesu a jeho účinnosti směrem k účastníkům tohoto vzdělávání tak, aby bylo co nejefektivněji dosaženo stanoveného vzdělávacího cíle. *„Pod tímto pojmem rozumíme záměrné, cílevědomé a plánovité postupy, kterými se při uplatňování didaktických principů a účelné volbě forem vzdělávání dospělých uskutečňují výchovně vzdělávací procesy.“* (Bednaříková, 2007, s. 32) Mužík (2005) potom vymezuje metody vzdělávání jako prostředky stimulace učení dospělého, které ho vedou k výukovému cíli a činí proces učení efektivním.

V kontextu této práce lze tedy poznamenat, že primárním cílem zájmového vzdělávání dospělých je naplnit individuální potřeby a zájmy účastníka (viz výše). Proto by i metody zájmového vzdělávání měly být voleny zejména s ohledem na tuto specifikaci. Právě vhodnými metodami lze těchto cílů dosáhnout tak, aby výchovně-vzdělávací působení bylo považováno za efektivní a účinné. Z tohoto teoretického konceptu potom vychází hodnocení efektivity vzdělávacích metod v rámci empirické části této práce.

2 SYSTÉMOVÉ UKOTVENÍ ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Celoživotního učení je organizačně děleno na formální, neformální a informální. Formální strukturované vzdělání realizované v institucích vede k získání všeobecně platného titulu či certifikátu, osvědčení (tzn. od základního vzdělání až po vysoké školství, specializované a odborné profesní výcviky apod.). Neformální vzdělání realizované mimo formální systém je organizováno různými institucemi, organizacemi a subjekty a je určeno pro různé skupiny populace na základě jejich zájmů a potřeb (instituce vzdělávání dospělých, kulturní zařízení, neziskové organizace, kluby, kurzy, zájmové kroužky pro dospělé, univerzity třetího věku apod.). Informální učení probíhá po celý život jedince na základě sebeučení a sebevzdělávání bez přítomnosti lektora v rámci osvojování postojů, dovedností, hodnot, znalostí z každodenních zkušeností či různých vzdělávacích zdrojů ve svém okolí. Vycházíme-li z výše uvedeného dělení, potom lze říci, že další vzdělání je vzděláváním neformálním, které automaticky doprovází učení informální. Pod další, tedy neformální, vzdělávání dospělých následně spadá vzdělávání občanské, profesní a zájmové, které je předmětem této práce.

2.1 Principy, cíle a funkce zájmového vzdělávání dospělých

Následující podkapitola se zaměří na hlavní charakteristiku zájmového vzdělávání, která vyplývá zejména z identifikace a deskripce principů, základních cílů a funkcí zájmového vzdělávání. Vymezení těchto základních oblastí je nezbytným východiskem pro další teoretické uchopení problematiky v kontextu zkoumání specifík zájmového vzdělávání dospělých nebo pojetí zájmového vzdělávání z hlediska kulturní a osvětové činnosti.

Principy zájmového vzdělávání dospělých

Na všeobecné rovině lze konstatovat, že principy zájmového vzdělání vychází současně z jeho cílů, funkcí i záměrů. Všechny tyto atributy spojují stejné prvky, jakými jsou v této kapitole definovány základní principy zájmového vzdělání. Ty současně slouží jako podklad pro další teoretická východiska uvedená v následujících kapitolách. Za principy zájmového vzdělávání lze tedy označit např. dobrovolnost, rozmanitost, volnočasový charakter, otevřenost a obsahovou i procesuální flexibilitu, neformálnost. (Kryštoň, 2011; Veteška, 2016) Z těchto principů poté vyplývá především důraz na účastníka, který vychází ze svých individuálních potřeb a podle toho volí vlastní cíle,

metody i časové vymezení zájmového vzdělávání. Právě rozmanitá a široká otevřenost by měla saturovat zájmy početné veřejnosti.

Níže jsou blíže specifikovány některé vybrané principy zájmového vzdělávání dospělých.

- Typická je obsahová šířka didaktických aspektů, neboť z hlediska jejich specifik je pro zájmové vzdělávání charakteristická tematická, žánrová, formová a institucionální pestrost a relativní volnost ve výběru prvků, forem i metod zájmového vzdělávání dospělých. Tato pestrost se současně týká i charakteristických cílových skupin a vazeb na místní lokalitu, popřípadě místní komunitu. (Čornaničová, 2011, s. 26)
- Je založeno na principu vyplňování volného času dospělých edukativní, kulturní, osvětovou, zájmovou, seberealizační atd. činnostmi, přičemž důraz je kladen na dobrovolnost a respektování svobody výběru zájmových aktivit ze strany účastníků. (Šerák, 2009)
- Převládá individuálně-výběrový charakter (založený na dobrovolnosti, vnitřní motivaci, zájmech a potřebách) nad společensko-normativním charakterem, který je typický pro formální vzdělávání, profesní život jedince a do jisté míry i pro profesní vzdělávání dospělých. (Čornaničová, 2011, s. 27)
- Dalším důležitým znakem je neutilitárnost. Jak uvádí Šerák (2008), zájmové vzdělávání není primárně zaměřeno na budoucí užitek, ale na činnost samu, která zajišťuje větší seberozvoj člověka, což se může pozitivně odrazit i na jeho uplatnění v profesním životě.
- Otevřenost a flexibilita vycházejí z různorodosti zájmů, které se v aktuálním čase projevují v jednotlivci nebo v nějaké sociální skupině. Jedná se o legitimní proces, přičemž snaha o jeho regulaci a redukci míry dobrovolnosti by vedla k popření samotné podstaty zájmového vzdělávání. (Kryštoň, 2011, s. 9)

Cíle zájmového vzdělávání dospělých

Podle Šeráka (2009) je cílem a smyslem zájmového vzdělávání dospělých především vyčerpání plného potenciálu volného času, který se v této souvislosti zařazuje do celoživotního vzdělávacího i socializačního procesu, neboť právě o zájmovém vzdělávání se často hovoří také jako o tzv. výchově ve volném čase nebo pro volný čas. „*Každému jedinci by měla být poskytnuta příležitost kvalitně využít svůj volný čas (kvalitně znamená tvůrčím způsobem, se zaměřením na vlastní rozvoj).*“ (Šerák, 2009, s. 54)

Veteška (2016, s. 125) spatřuje prvotní poslání zájmového vzdělávání dospělých v naplňování zájmů a uspokojování potřeb jedinců v čase jejich volna, a přestože neposkytuje žádný oficiálně uznávaný stupeň vzdělání, nabízí nejrůznější možnosti všestranného rozvoje osobnosti.

Funkce zájmového vzdělávání dospělých

Palán definuje funkce vzdělávání dospělých jako: „(...) *označení pro základní smysl vzdělávání dospělých v kontextu s potřebami a zájmy individua i potřebami společnosti. Označují nejobecnější cíle vzdělávání dospělých (...).*“ (Palán, 1997, s. 41)

Při vymezení funkcí zájmového vzdělávání dospělých je v této práci vycházeno zejména z Vymazala (1990), neboť k jeho formulacím těchto funkcí se přiklání mnoho dalších autorů, kteří z něj vychází (viz níže). Mezi hlavní funkce zájmového vzdělávání dospělých lze na základě Vymazala (1990, s. 12 – 14) řadit:

- **sociálně adaptační a integrační funkci** spojenou se zvládním a osvojováním rolí, které jsou spjaté s působením jedince ve společnosti, s předáváním a vytvářením systému hodnot;
- **kompenzační funkci** založenou na překonávání nedostatků, jednostrannosti a mezer ve výchově, na překonávání omezení prostoru pro vlastní seberealizaci;
- **seberealizační funkci** související s uspokojováním cílů, tužeb a potřeb jedinců;
- **popularizační funkci** spojenou s motivací k dalšímu vzdělávání a potřebou rozšiřování vlastních poznatků, dovedností a znalostí;
- **relaxační funkci**, v rámci které jsou významné především emoce, odpočinek a způsob odreagování;
- **profylaktickou funkci** související s kvalitním a smysluplným využíváním volného času, s překonáváním stereotypů vyplývajících jak z osobního, tak i pracovního života.

Ačkoliv je zájmové vzdělávání založeno spíše na seberealizační funkci s ohledem na aktivní trávení volného času a rozšiřování svých zájmů, sociálních kontaktů, dovedností a znalostí (nevede tedy k získávání profesní kvalifikace jako takové, k získání nějakého titulu nebo certifikátu), Vymazal (1990) uvádí také funkci ekonomickou a kvalifikační, v rámci které dochází na dobrovolné úrovni k získávání vědomostí, které jsou nezbytné ke zvládnutí pracovních rolí a profesní oblasti jedince.

Jak již bylo zmíněno, z Vymazala (1990) vychází při své charakteristice zájmového vzdělávání řada dalších autorů, například Šerák (2009, s. 55), který potom tyto funkce rozšiřuje a obohacuje o další přidané. Další funkcí tedy může být rozšiřování a inovace získaných poznatků (všeobecně vzdělávací funkce), orientace v chápání okolního světa a postavení jedince (světonázorová funkce), formování názorů a postoje jedince k aktuálním problémům (propagační funkce), uchovávání hodnot a postojů (konzervační funkce), navázání či udržování vzájemného kontaktu s dalšími jedinci, kteří sdílí stejné zájmy (komunikační a afiliační funkce), realizace kulturních, uměleckých, charitativních a dalších aktivit a zálib (expresivní funkce).

2.2 Specifika zájmového vzdělávání dospělých

Na obecné úrovni uvádí charakteristické rysy zájmového vzdělávání dospělých Šerák (2009, s. 52), který tento typ vzdělávání vymezuje v rámci deseti základních pojmů: zájem, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, uspokojení potřeb, pestrost obsahu, neutilitárnost, místní příslušnost, otevřenost a aktivita.

Zájmové vzdělávání dospělých patří mezi nejméně homogenní oblast vzdělávání dospělých, vyznačuje se velkou pestrostí obsahu, přičemž je orientováno do sféry volného času za podmínky, že jeho účastníci do něj vstupují dobrovolně, na základě vlastního rozhodnutí změnit způsob trávení svého volného času. Účast na aktivitách dalšího zájmového vzdělávání je založena převážně na vnitřní motivaci účastníků a na touze uspokojení jejich individuálních potřeb, na vlastní aktivitě. Na rozdíl od formálního či neformálního vzdělávání zde nejde o učení se pro instituce a získání nějakého typu ocenění či certifikátu, současně zde nedochází k měření úspěchů a neúspěchů. Zájmové vzdělávání je založeno na dobrovolnosti a pro člověka by jeho účast neměla být nutností. (Šerák, 2009, s. 53-54)

Vzhledem k výše uvedenému lze za jeden z klíčových specifických rysů zájmového vzdělávání dospělých považovat především založenost na vnitřní motivaci a touze uspokojení individuálních potřeb účastníků, neboť tento atribut bude zkoumán i v rámci empirické části s ohledem na hodnocení efektivnosti zájmového kurzu, a proto se tato podkapitola níže zaměřuje na tento vybraný jev podrobněji.

Vzdělávání založené na vnitřní motivaci a individuálních potřebách

Zájmové vzdělávání se v kontextu dalšího vzdělávání vyznačuje řadou specifických motivů, které dospěle podněcují k účasti na tomto vzdělávání. Základním předpokladem pro tuto účast (a současně i vnitřní motivaci) je zejména pojem „zájem“ a „potřeba“. Palán vymezuje potřebu jako „*intrapsychický jev, signalizující nedostatek (nebo nadbytek) něčeho, co je z hlediska subjektu žádoucí (nežádoucí). Jedná se v podstatě o porušení vnitřní rovnováhy a tendence (potřeba) k jejímu nabytí (saturaci).*“ (Palán, 1997, s. 88) Šerák (2009a, s. 48) poté tuto definici doplňuje další charakteristikou, tedy že se jedná o projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího.

Pojem „zájem“ definují například autoři Nakonečný (1997, s. 421) a Palán (1997, s. 135), na základě nichž lze zájem charakterizovat jako motivačně postojoyé zaměření (na které je soustředěna pozornost) k určité oblasti, jevu nebo činnosti, která má pro danou osobnost určitý význam z hlediska její potřeby. Zájmy tedy vznikají na základě potřeb, vloh, schopností, citových vztahů nebo vhodných podmínek prostředí.

Jak již bylo zmíněno, zájmové vzdělávání se většinou realizuje ve volném čase, tedy základním východiskem je vnitřní motivace jedince a vlastní iniciativa. Mezi další ovlivňující potřeby a motivy pro participaci na zájmovém vzdělávání můžeme dle Wodlingera (2007, s. 36-37) radit vybrané níže uvedené:

- potřeba zlepšení či navázání komunikace, potřeba rozvíjet znalosti a dovednosti daného jazyka,
- potřeba získání nových dovedností a zájmů, popřípadě potřeba rozvíjet stávající dovednosti a zájmy v oblasti osobního i profesního života,
- touha aktivně a smysluplně trávit svůj volný čas, vzdělávat se ve volném čase v rámci zájmových volnočasových aktivit,
- potřeba navazovat či udržovat sociální kontakty s dalšími lidmi (také na základě sdílení stejných zájmů, potřeb či motivů),
- potřeba rozšiřovat své zájmy či dovednosti, znalosti mimo pracoviště.

2.3 Obsah a formy zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání, jakožto neformální vzdělávání, může být uskutečňováno například formou: kurzu (všeobecné, odborné, praktické), zájmového kroužku (naučné, společenské, technické, sběratelské, umělecké, technické, přírodovědecké, tělovýchovné), semináře, přednáškového cyklu, besedy, debatního fóra, exkurze apod. Někteří autoři (např. Vymazal, Šerák) v souvislosti s obsahem mluví o určitých typech. Co se jednotlivých typů zájmového vzdělávání týče, nejprve lze uvést kategorizaci s ohledem na výchovné složky dle Vymazala (1990, s. 15), který jako jeden z prvních významně přispěl k současné podobě typologie zájmového vzdělávání. Jednalo se o: rozumovou výchovu, pracovní a technickou výchovu, morálně-politickou výchovu, estetickou výchovu, tělesnou výchovu a zdravotní výchovu.

S ohledem na měnící se potřeby, způsoby a možnosti trávení volného času dospělých byla tato Vymazalova (1990) klasifikace upravena a doplněna Šerákem (2009), a to na níže uvedené typy zájmového vzdělávání a výchovy dospělých:

- Kulturní a estetická výchova,
- Pohybová a sportovní výchova,
- Cestování a turistika,
- Zdravotní výchova (výchova k zdraví),
- Environmentální výchova,
- Vědeckotechnické vzdělávání,
- Jazykové vzdělávání,
- Náboženská a duchovní výchova.

Výše uvedené typy zájmového vzdělávání dospělých se v edukační praxi realizují v různých formách. Čornaničová (2005) ve svém výčtu forem zájmového vzdělávání zdůrazňuje jako klíčové determinanty obsahové orientace zájmového vzdělávání dospělých, zejména tzv. stabilní obsahové jádro vzdělávacích aktivit a rozmanitost lidských zájmů. Podle ní jsou potom zájmové vzdělávací aktivity zaměřené zejména na jazykové vzdělávání, domácí praktické zručnosti, zdravotní výchovu zahrnující kurzy první pomoci i kurzy zdravého životního stylu, rodinnou výchovu a pohybovou kulturu. Jako nově se tvořící a implementující okruhy zájmového vzdělávání uvádí například počítače, environmentální výchovu, alternativní medicínu, ezoteriku, meditaci či jógu,

vzdělávání seniorů, antidiskriminační výchovu, lidská práva či kursy zaměřující se na formování úspěšnosti u žen i mužů. (Čornaničová, 2005, s. 70)

Ačkoliv existují určité klasifikace a specifikace jednotlivých druhů a forem zájmového vzdělávání, Krystoň (2011) upozorňuje, že se jedná pouze o jakýsi teoretický konstrukt, neboť v praxi se hranice mezi jednotlivými oblastmi dají pouze těžko přesně vymezit. V praxi potom velmi často dochází k průniku několika funkčních struktur vzdělávacího programu či témat, k návaznosti či doplňování se navzájem a jedna centrální forma může být obsahem více oblastí či typů zájmového vzdělávání. Obdobně je tomu také u metod zájmového vzdělávání dospělých, o kterých pojednávají další kapitoly této práce. Lze proto současně tvrdit, že výsledná kvalita a efektivnost díky tomu závisí na více činitelích. *„Z andragogického hlediska je důležité věnovat pozornost nejen správně a funkčně stanoveným cílům a dobře koncipovanému obsahu. Stejně důležitá je také realizační rovina andragogického působení, ve které primární úlohu hrají procesuální aspekty.“* (Krystoň, 2011, s. 12)

2.4 Vymezení zájmového vzdělávání v kontextu volného času a v kontextu kulturního a osvětového vzdělávání

Již bylo zmíněno, že v rámci systému celoživotního učení zájmové vzdělávání probíhá v rámci neformálního vzdělávání a informálního učení. Jedním z jeho klíčových atributů je také fakt, že probíhá ve volném čase jedince a účast je podmíněna vnitřní motivací, určitým zájmem či potřebou uspokojit některou z nenaplněných potřeb v životě. Jak uvádí Šerák (2009), vzdělání by nemělo mít za cíl pouze rozvoj člověka pro pracovní úspěch, ale i pro jeho osobnostní růst a rozvoj v jeho volném čase. Přesto takto bylo celou řadu let na vzdělávání nazíráno. Popud k vnímání vzdělávacích potřeb člověka ve volném čase, mimo pracovní dobu, dali především teoretikové efektivity práce. (Veteška, 2011)

Zájmové vzdělávání v kontextu volného času

Volný čas lze charakterizovat jako sociální prostor pro seberozvoj osobnosti prostřednictvím svobodně volitelných činností. Z kvantitativního hlediska se jedná o čas, který člověku zbyde po splnění všech osobních i pracovních povinností. Z kvalitativního hlediska bývá naplňován takovými činnostmi, které reflektují různé potřeby, zájmy a záliby nebo přesvědčení. Lze také říci, že volný čas má úzkou vazbu na socio-profesní

postavení člověka, jeho vzdělání, hodnotový systém nebo organizaci jeho životního i každodenního času. (Veteška, 2016)

Volný čas je jedním z klíčových atributů zájmového vzdělávání, neboť právě v něm dochází k jeho realizaci. Na jeho podobu i způsob využívání může mít vliv mnoho vnitřních činitelů (např. rodinné zázemí, vzdělání, žebříček hodnot, potřeby, vzory chování apod.) i vnějších faktorů (např. demografické, politické, kulturní, sociální faktory (nezaměstnanost, nízká podpora zájmového vzdělávání v daném regionu apod.). (Šerák, 2009)

Ačkoliv je tedy existence volného času pro účast na zájmovém vzdělávání naprosto nezbytná, v současné době lze, vzhledem k měnící se struktuře práce a větší nejistotě na pracovním trhu, pozorovat, že se lidé stále častěji ve svém volném čase zaměřují na další vzdělávací aktivity související s rozšiřováním pracovní a odborné kvalifikace a s profesním rozvojem, a zanechávají tak pouze málo prostoru pro takové vzdělávací aktivity, jejichž smysl by spočíval v rozvoji osobnosti a ducha, v pobavení, či naučení se něčemu novému, co bezprostředně nesouvisí s výkonem povolání. V mnoha odvětvích a oblastech dochází sice k redukci počtu pracovních hodin a zaměstnancům jsou nabízeny nejrůznější benefity (práce z domova, pružná pracovní doba apod.), ale na druhou stranu narůstá například doba strávená při cestování do zaměstnání, což opět volný čas člověka omezuje. (Thoidis, Pnevmatikos, 2014) I z tohoto důvodu je podpora zájmového vzdělávání ve volném čase dospělých – jako forma odpočinku, seberealizace, rozšíření zájmů či dovedností a znalostí apod. – velice důležitá.

Zájmové vzdělávání v kontextu osvětového vzdělávání dospělých

Z historického hlediska lze vztah a vývoj zájmového a kulturního a osvětového vzdělávání spojit především se vznikem demokraticky zřízeného Československa v roce 1918, kdy vyvstala také nová potřeba kulturní politiky a rozvoje osvěty, a postupně tak na základě tzv. lidovýchovných zákonů vznikala podpora osvětové činnosti podložená vymezenými úlohami, postupy, rámci pro organizaci a činnost lidovýchovných kurzů občanské výchovy, osvětových sborů a knihoven. (Chomová, 2011)

Tato potřeba i rozvoj kulturně-osvětové činnosti přetrvávaly i nadále, spolu s rozvojem zájmového vzdělávání. *„V následujících desetiletích metodická činnost v oblasti zájmového vzdělávání představovala pomoc při zvyšování politické a odborné úrovně kulturně-osvětových pracovníků, výměnu a zevšeobecňování poznatků a zkušeností.“*

(Chomová, 2011, s. 32) Také Šerák (2009) popisuje některé náležitosti osvětové výchovy, které lze shodně připisovat taktéž zájmovému vzdělávání. „*Osvěta byla chápána jako jakékoliv mimoškolské kulturně výchovné působení státu (...) Důležitým hlediskem bylo i stále zřetelnější zaměření na oblast volného času jedince. (...) Užší vymezení pojímá osvětu jako zájmovou kulturní činnost, přispívající k úspěšnějšímu plnění společenských úkolů (...).*“ (Šerák, 2009, s. 58)

Osvětové a zájmové vzdělávání se tedy v našich podmínkách vyvíjelo takřka „ruku v ruce“, z čehož plyne také prolínající se metodika, formy i obsah takových vzdělávacích akcí, současně v praxi může být mnohdy obtížné jasně označit, zda je daná akce osvětovým vzděláváním či zájmovým, neboť aplikované metody, cíle i obsah mohou být buďto totožné, nebo se mohou prolínat a navzájem doplňovat.

Zájmové vzdělávání v kontextu kulturní a kulturně-osvětové andragogiky

Současné členění andragogiky na profesní, sociální a kulturně-osvětovou, která je klíčová v rámci této kapitoly, vychází z rozvojového a pomáhajícího potenciálu vzdělávání dospělých. Andragogika tedy mj. aplikuje teoretické poznatky také do oblasti edukace dospělých a volného času – tedy kulturně-osvětové andragogiky. V oblasti vědeckého zkoumání lze zájmové vzdělávání považovat za předmět zkoumání kulturně-osvětové andragogiky.

Předmětem kulturní andragogiky je zejména pomoc dospělému člověku při enkulturaci a udržování jeho kulturních kompetencí v procesu adaptování se na změny ve svém okolí, tzn. v procesu kultivace osobnosti. Kulturní andragogika se dále zaměřuje na intencionální kulturně-výchovnou činnost, které se dospělý účastní ve svém volném čase a z vlastního zájmu. (Prusáková, 2011)

Jak vyplývá ze základních principů a hledisek zájmového vzdělávání, taktéž v případě kulturně-osvětové činnosti je jednou z klíčových kategorií volný čas, neboť ten je prostorem pro realizaci výše uvedených činností. V tomto kontextu lze volný čas interpretovat jako významnou hodnotu v rovině sociální, individuální, andragogické, popřípadě pedagogické. „*Z pohledu andragogiky tedy kulturně-výchovnou činnost charakterizuje výchovně orientované vymezení poslání, cíle, obsahu, forem a metod jejího působení na účastníky a cílové skupiny.*“ (Prusáková, 2011, s. 46)

Na tyto poznatky navazuje i Čornaničová (2006), která spatřuje předmět kulturně-osvětové andragogiky zejména v osvětově-vzdělávacích aktivitách,

kulturně-tvořivých aktivitách, kulturně-zážitkových a výchovně-kultivačních aktivitách. Tyto aktivity jsou všeobecně zaměřeny na osobnostní rozvoj jedince v jeho volném čase, v mimopracovních rolích a jsou cíleny na různé skupiny, na různou místní a regionální úroveň, národní či celostátní kulturu a kulturně-osvětovou činnost, a také na celkový kulturně-výchovný aspekt rozvoje společnosti.

Jak lze dále doplnit dle Chomové (2011, s. 34), jedním z významných subjektů realizujících zájmové vzdělávání dospělých jsou kulturně-osvětová zařízení, která ve smyslu svého postavení a společenského i odborného poslání, tvoří klíčovou institucionální základnu pro rozvoj teorie a praxe tohoto vzdělávacího systému. V kontextu metodik a poradenství v zájmovém vzdělávání dospělých dělíme kulturně-osvětová zařízení na:

- zařízení s ryze realizační působností, mezi která patří např. místní kulturní a osvětová střediska, kluby, knihovny, muzea, galerie apod.;
- zařízení s metodickou a realizační působností, mezi která lze řadit např. regionální osvětová střediska, okresní knihovny ad;
- zařízení s výlučně metodickou působností, např. centrální národní osvětové a kulturní instituce, ústředí spolků, společností nebo sdružení ad. (Chomová, 2011)

Existence a působení výše zmíněných subjektů zajišťujících realizaci zájmového vzdělávání v rámci kulturně-osvětových organizací a institucí (národní centra a střediska, muzea, knihovny, sdružení nebo spolky apod.) současně zajišťuje institucionalizaci zájmového vzdělávání. (Kupcová, 2011) Ta může být klíčová mj. také v otázce financování zájmového vzdělávání či legislativního ukotvení, o kterém již podrobněji pojednává následující podkapitola.

2.5 Legislativní vymezení zájmového vzdělávání dospělých

Jak je uvedeno v textu níže, vzdělávání dospělých je v české legislativě vymezeno velmi nedostatečně či vůbec, proto se tato kapitola zaměřuje nejen na představení současného existující systému ukotvení vzdělávání dospělých, ale zejména na skutečnosti a důsledky související s absencí potřebného legislativního ukotvení dalšího vzdělávání dospělých.

Vzdělávání dospělých se na obecné úrovni potýká s chybějícím legislativním vymezením, které by upravovalo klíčové náležitosti jako je forma, financování, potřeba, obsah, terminologie, normy sledující kvalitu zajištění, organizace aj. u (dalšího) vzdělávání dospělých.

V současné době se ke vzdělávání dospělých váže např. zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, který však nehovoří o cílech, formě a obsahu vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání dospělých jako takovém. Ze systematického hlediska spadají veškeré existující zákony a vyhlášky, směrnice, nařízení, pokyny apod., vztahující se jakkoliv ke vzdělávání dospělých, do oblasti školského práva, tedy do působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen „MŠMT“).

Vzdělávání dospělých z hlediska profesního vzdělávání a zvyšování kvalifikace lze v legislativě nalézt zejména v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (dále jen „MPSV“) v kontextu aktivní politiky zaměstnanosti a rekvalifikačního vzdělávání. *„Stát řešil pouze problémy, které mohly narušit tržní rovnováhu nebo způsobit sociální napětí. Proto začal provádět aktivní politiku zaměstnanosti, ve které významná role byla připisována i rekvalifikačnímu vzdělávání, pro které stát vytvořil podmínky organizační i ekonomické. Zcela mimo zájem státu zůstalo vzdělávání zájmové (sociokulturní), ale i soukromé iniciativy v dalším profesním vzdělávání.“* (Palán, Rýznar, 2000, s. 18–19)

Poskytování dalšího vzdělávání na vysokých školách orientovaného na výkon povolání nebo zájmové (bezplatně či za úplatu) je potom vymezeno v § 60 zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. Nicméně tento zákon se vztahuje k zájmovým činnostem realizovaným pouze vysokoškolskými institucemi, a zájmové vzdělávací aktivity pro dospělé, z hlediska andragogického, osvětového i kulturního, se tak i nadále potýkají s absencí legislativy.

V praxi se chybějící legislativní vymezení a chybějící prováděcí předpisy zájmového vzdělávání dospělých promítají zejména v nevyhovující či kolísavé kvalitě vzdělávání, v chybějící koordinaci vzdělávacích aktivit, nedostatečné identifikaci vzdělávacích potřeb, na které by obsah vzdělávání adekvátně reagoval a současně ve slabé vazbě na rychle se měnící podmínky na trhu práce a kvalifikační požadavky, popřípadě v neexistenci kvalitního a dostupného informačního systému či monitoringu ze strany státní správy. (Palán, Rýznar, 2000, s. 17) Legislativa chybí také v případě ustálení terminologie, což by mohlo v praxi vést k lepší orientaci a k rychlejšímu rozvoji této oblasti vzdělávání.

Na rozdíl od Slovenské republiky, kde je zájmové vzdělávání přímo uvedeno v Zákoně o celoživotním vzdělávání (Zákon č.568/2009 Z.z.), v České republice není další vzdělávání dospělých zařazeno do působnosti a správy žádného z ústředních orgánů státní správy, což vede také k poměrně omezeným možnostem čerpání finančních prostředků na zajištění vzdělávacích akcí ze státního rozpočtu. Na tento problém upozorňuje také Šerák (2009), který v důsledku chybějící státní podpory charakterizuje toto odvětví jako silně podfinancované. Tato absentující státní finanční podpora vzdělávacích akcí a zájmových vzdělávacích akcí se odráží nejen na nedostatečném organizačním, personálním i materiálně-technickém zajištění vzdělávacích akcí, ale může se odrazit i na vyšší finanční nákladnosti vzdělávání pro jeho účastníky či klienty, což může představovat bariéru pro účast na tomto dalším vzdělávání. Tuto skutečnost popisuje i Čiháček (2009), který právě v neochotě dospělých platit za vzdělávací aktivity dalšího i zájmového vzdělávání, spatřuje jednu z klíčových bariér pro účast na kurzech celoživotního vzdělávání.

3 METODY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH

Následující kapitola se věnuje stěžejnímu tématu této práce, tedy edukačním metodám ve vzdělávání dospělých, přičemž nejprve budou metody vzdělávání dospělých představeny na všeobecné úrovni z hlediska jejich specifik a různých klasifikací a třídění a následně budou vymezeny a popsány vybrané konkrétní metody v kontextu zájmového vzdělávání dospělých.

3.1 Vymezení a specifikace metod ve vzdělávání dospělých

Metodu lze považovat za prostředek stimulace učení dospělého, která ho vede ke stanovenému výukovému cíli, a tím činí proces učení efektivním. *„Didaktická metoda vzdělávání je záměrný, cílevědomý a plánovitý postup, kterým se při uplatňování didaktických principů a účelné volbě formy uskutečňují výchovně vzdělávací procesy.“* (Bednaříková, 2007, s. 32)

Ačkoliv je v následujících podkapitolách představena klasifikace metod podle různých hledisek a specifik, jednotlivé metody mají spíše univerzální charakter a způsob jejich implementace závisí na konkrétních podmínkách vzdělávací akce. Výběr metod je potom ovlivněn zejména složením cílové skupiny účastníků (dle věku, vzdělání, motivace, profese a zkušeností, úrovně znalostí apod.), podle cílů a obsahů vzdělávací akce. Vliv mohou mít také osobní zkušenosti a preference lektora či vzdělavatele, prostorové a časové podmínky. (Šerák, 2009)

„Některé metody mají univerzální platnost a jsou využitelné ve všech segmentech edukace. Při jiných je potřebné citlivě zvážit jejich výběr a hlediska efektivnosti a funkčnosti v jednotlivých druzích vzdělávání dospělých.“ (Kryštoň, 2011, s. 15)

V souladu s tímto poznatkem a výše uvedeným, popisuje principy volby efektivních metod pro danou vzdělávací akci také Prusáková (2000, s. 73), která za důležité považuje zejména činitele: cíl a principy vzdělávací akce, obsah vzdělávání, charakteristika cílové skupiny účastníků vzdělávání, časové a materiální podmínky a osobnost lektora. Právě reflektování a respektování těchto specifik pro volbu metod v zájmovém, ale i jiném, vzdělávání dospělých, umožňuje orientaci v jednotlivých druzích metod. Jejich klasifikace a dělení je uvedeno v následující podkapitole.

3.1.1 Klasifikace metod ve vzdělávání dospělých

Stejně tak, jako k mnohým aspektům vzdělávání dospělých, také ke klasifikaci metod lze v dostupné odborné literatuře nalézt mnohé přístupy autorů k třídění a parametrům, dle kterých je tato klasifikace sestavena. Práce se proto níže zaměřuje na představení některých takových klasifikací metod ve vzdělávání dospělých, zejména podle obsahového zaměření, míry zapojení lektora či účastníků vzdělávací akce nebo podle aplikovaných procesů. „(...) *pedagogická a andragogická literatura nabízí široké spektrum metod edukace, které jsou, podobně jako formy, zařazené do jednotlivých klasifikačních struktur konstruovaných podle specifických kritérií.*“ (Kryštoň, 2011, s. 15)

Na všeobecné úrovni rozděluje Tuma (1987) metody ve vzdělávání dospělých podle zdroje poznání a druhů poznatků na ústní monologické (přednáška, instruktáž) a ústní dialogické (rozhovor, diskuze, dramatizace), písemné (práce s textem), názorně-demonstrační (pozorování, předvádění, projekce) a praktické metody (návčik, trénink, cvičení ad.).

Jako jeden z nejrozšířenějších přístupů ke klasifikaci metod ve vzdělávání dospělých potom uvádí Šerák (2009, s. 68) dělení podle obsahového zaměření na:

- metody teoretické, které jsou vhodné pro předávání teoretických poznatků, souvislostí, objasnění pojmů, teorií či principů, a také mohou sloužit jako úvodní a podkladová část programu pro navazující praktické metody. Patří sem např. přednáška či přednáška s diskuzí, seminář;
- metody praktické, které se zaměřují na metody praktického návčiku či zaučení dovedností a návyků, jedná se např. o instruktáž, koučink, mentorink, exkurzi apod.;
- metody teoreticko-praktické poskytující teoretické poznatky v kombinaci se zaměřením se na získání předpokladů k úspěšnému jednání praxi, lze sem zařadit diskuzní metody, problémové či projektové metody.

Veteška (2016, s. 175) uvádí specifitější dělení metod ve vzdělávání dospělých podle míry zapojení účastníků a samostatnosti vzdělávaných:

- výkladové metody, které jsou využívány při předávání nových nebo obtížnějších, odbornějších informací, zpravidla většímu množství posluchačů, přičemž aktivita je zcela na straně lektora, typickým příkladem je např. přednáška;

- dialogické metody, které již vyžadují vyšší míru zapojení se ze strany účastníků vzdělávací akce, směřují k rozvoji samostatného myšlení, k analýze daného problému a navrhování řešení daného problému, ke schopnosti argumentace a dalším složitějším myšlenkovým pochodům, příkladem může být diskuze či rozhovor;
- problémové metody, které jsou v současné době mezi lektory velmi často využívanými a populárními metodami, neboť jsou orientovány na interaktivní výuku, při které je vyžadována velmi vysoká míra aktivity ze strany účastníků. Ti bývají většinou rozdělení do menších skupin, v rámci kterých řeší podle určitého zadání daný úkol či problém, a snaží se nalézt co nejrychlejší, nejefektivnější nebo nejpresnější řešení. Lze sem zařadit například hraní her a hraní rolí, brainstorming, řešení případových studií, simulace apod.

Na toto dělení přímo navazuje také Langer (2016, s. 153), který metody ve vzdělávání dospělých klasifikuje podle rostoucí míry zapojení účastníka. Konkrétně tedy uvádí postupně nejdříve ty metody, které jsou zaměřené na lektora, tedy aktivitu ze strany lektora (přednáška, výklad, exkurze), přes metody, kde je míra zapojení vyžadována jak ze strany lektora, tak ze strany účastníka (brainstorming, seminář, případová studie, skupinová práce, workshop, řízená diskuze), až po ty, které jsou zaměřené převážně na účastníka (debata, hraní rolí, instruktáž, koučování, prezentace, hraní her, asistování, outdoor training ad.).

Mužik (2004, s. 71) potom doplňuje dělení výše zmíněných andragogických metod z hlediska aplikovaných procesů, tedy na metody transferu a metody facilitace. Metody transferu se soustředí na většinou jednostranný přenos určitého objemu dat, informací, znalostí či teoretických předpokladů ze strany lektora (přednáška, seminář, dialogické metody, exkurze konzultace apod.). Metody facilitace se naproti tomu zaměřují spíše na vedení, provázení a osvojování si určitých dovedností, schopností či zkušeností na praktické úrovni (instruktáž, koučink, workshop, výcviková forma, e-learning a další).

Níže je představena tabulka uvádějící syntézu poznatků ohledně rozmanitého třídění metod ve vzdělávání dospělých, a zobrazuje pět klíčových souborů metod, jejich charakteristiku z pohledu míry zapojení a předpokladů pro realizaci metod ze strany účastníka i lektora a některé důležité výhody či nevýhody daných metod.

Tabulka 1 Souhrnná charakteristika vybraných metod ve vzdělávání dospělých

Metody	Míra zapojení (předpoklady pro realizaci)	Výhody	Nevýhody
Výkladové metody	Vysoká míra aktivity na straně lektora (rétorické schopnosti, schopnost zaujmout, připravené a dobře členěné podklady)	Systematické předávání vědomostí většímu počtu účastníků, snadná proveditelnost	Minimální aktivita účastníků, závislost na rétorických schopnostech lektora, malá možnost odchýlení se od nezajímavého obsahu k oblastem skutečného zájmu posluchačů
Dialogické metody	Aktivita ze strany lektora (schopnost usměrňovat diskusi požadovaným směrem, klást otázky) i ze strany účastníků (předběžné znalosti či zkušenosti s tematikou)	Větší aktivita účastníků, průběžná zpětná vazba, možnost cílit na požadovaná témata, výměna zkušeností a poznatků	Při přílišné délce riziko ztráty motivace a pozornosti, možnost odbočení od hlavního tématu, bariéry na straně účastníků vyjádřit svůj názor, otevřít se
Projektové metody	Aktivita ze strany lektora (přiměřená délka a stupeň obtížnosti vzhledem ke složení účastníků, srozumitelné podklady a zadání) i ze strany účastníků (motivace, komunikace, práce ve skupinách)	Aktivizace každého z účastníků, hlubší řešení dané problematiky	Nebezpečí přetížení, únavy, riziko problémů s koordinací práce ve skupinách (rozdílné pracovní tempo, odborné znalosti i zkušenosti mezi jednotlivými účastníky)
Programové metody, hraní her	Vysoká aktivita ze strany účastníků (motivace, komunikace, ochota vykročit z komfortní zóny, práce ve skupinách), ze strany lektora vyžadována vysoká aktivita při přípravě (přiměřená délka a stupeň obtížnosti vzhledem ke složení účastníků, jasná pravidla)	Osobní prožitek, posílení individuality i práce ve skupinách, možnost projevení nových kompetencí a vlastností u účastníků	Vysoké bariéry ze strany účastníků (stud), nevhodně zvolený program ze strany lektora vzhledem ke složení skupiny účastníků, absentující či špatně provedená zpětná vazba
Hraní rolí, simulace	Vysoká aktivita ze strany účastníků (motivace, komunikace, ochota vykročit z komfortní zóny), ze strany lektora vyžadována vysoká aktivita při přípravě (kontext, zadání, usměrňování účastníků při realizaci)	Osobní prožitek situací a schémat chování, možnost přijetí jiných rolí umožňující rozvíjet nové kompetence a vzorce chování a jednání	Nejistota lektora ohledně průběhu hry, nebezpečí blamáže účastníků, nepochopení zadání, absentující či špatně provedená zpětná vazba

Zdroj: Šerák (2009), Veteška (2016). Zpracování: vlastní

Současně je na závěr této podkapitoly důležité zmínit, že velice častá, a z pohledu užitečnosti vzdělávací akce i efektivní, je v praxi kombinace několika různých metod, kdy jedna většinou tvoří hlavní základ edukační aktivity (např. teoretická přednáška) a další metody ji vhodně doplňují (cvičení, instruktáž, herní metody, diskuze apod.). „*Taková kombinace posiluje – při správné aplikaci – aktivitu účastníků, kvalitu a hloubku*

jejich porozumění, názornost výkladu a má rovněž pozitivní vliv i na celkovou atmosféru a charakter edukačního prostředí.“ (Šerák, 2009, s. 70)

3.2 Vybrané metody v zájmovém vzdělávání dospělých

Z dostupných pramenů a v porovnání s profesním vzděláváním je zájmovému vzdělávání a jeho metodám věnována menší pozornost. Jak píše Šerák (2009, s. 68), naprostá většina z metod popisovaných v dostupné literatuře (např. autoři Mužík, Bočková, Koubek a další.) se zaměřuje spíše na profesní, popřípadě podnikové vzdělávání dospělých a o metodách typických pro zájmové vzdělávání tyto publikace většinou nepojednávají. Jak již bylo zmíněno, v případě konkrétních typů zájmových vzdělávacích aktivit bývá také v praxi využíváno kombinace více typů metod zároveň, a to jak z kategorie teoretických, tak praktických. „*Výběr metody pak vyplývá především ze složení cílové skupiny (věk, vzdělání, profese, motivace, úroveň znalostí apod.), cílů a obsahu edukační akce, ze zkušenosti edukátora i prostorových a situačních dispozic.*“ (Šerák, 2009, s. 70)

Níže je uvedena specifikace vybraných metod, se kterými se lze v zájmovém vzdělávání dospělých často setkat.

3.2.1 Přednáška

Přednáška je podle Šeráka (2009) vymezena jako: „*(...) monologická metoda, mezi jejíž charakteristiky patří převažující jednosměrnost komunikace a pasivita účastníků. Iniciativa je zcela na straně přednášejícího (...).*“ (Šerák, 2009, s. 71) Převážná aktivita ze strany lektora zvyšuje nároky nejen na jeho odbornou znalost a připravenost, didaktické kompetence i celkovou organizaci vzdělávací akce, ale také na jeho schopnosti přednesu a zajímavého výkladu. Úkolem je totiž současně s transferem určitých komplexních odborných znalostí, informací a poznatků, také motivovat účastníky a vzbudit jejich pozornost (zvláště, pokud po přednášce následují další, aktivizující či praktické, metody). Přednáška bývá využívána zejména v následujících situacích, když:

- potřebujeme problematiku vyložit úsporně v poměrně krátkém čase a většímu počtu uživatelů;
- je téma aktuální, náročné nebo není komplexně zpracované ve studijních materiálech, současně účastníkům je důležité vysvětlit nové koncepce, základní myšlenky a souvislosti, ukázat jim nové způsoby myšlení nebo představit uspořádaný systém myšlenek;

- je potřebná změna při řešení problémových úloh nebo účastníci vzdělávání vítají jiný typ myšlenkové činnosti. (Prusáková, 2001, s. 95-96)

Jak poté shrnuje Krystoň (2011, s. 16), v zájmovém vzdělávání, a v širším kontextu také v celé kulturně-výchovné i osvětové činnosti, se v praxi opíráme o metodu přednášky zejména díky výhodě aktuálnosti, širokého akčního radia, přijatelného časového rozsahu a relativně nízkých materiálních nákladů.

Ačkoliv je metoda přednášky materiálně i časově méně náročná, od vzdělavatele či realizátora vzdělávací akce vyžaduje náročnou a komplexní přípravu, která by se měla skládat zejména z vymezení cíle, shromáždění adekvátních podkladů a materiálů k problematice a jejich vyhodnocení s ohledem na přínosnost, obsah, důležitost vzhledem k účastníkům vzdělávání a cílů vzdělávání, dále by se měla skládat z formulace hlavní myšlenky, výběru metodiky na základě charakteristiky skupiny účastníků, náročnosti tématu a cíle přednášky, výběru vhodných příkladů a praktických problémů a na závěr z přípravy celé koncepce a struktury přednášky. (Krystoň, 2011, s. 16 - 17)

3.2.2 Diskuze

Diskuze je aktivizující metoda, která předpokládá vysokou motivaci ze strany účastníku, ale nezbytné je také kvalitní řízení jejího průběhu ze strany lektora vzdělávací akce a odborná příprava. Na rozdíl od předchozí jednostranné a monologické metody přednášky, u diskuze nehrozí nebezpečí, že se bude věnovat takovému tématu, které by posluchače příliš nezajímalo nebo by k němu neměli dostatečné odborné či zkušenostní předpoklady. Jednou z hlavních předností metody diskuze je možnost výměny zkušeností a poznatků z vlastní praxe mezi jednotlivými účastníky. (Plamínek, 2014) Metoda současně umožňuje a směřuje k otevřené interakci mezi účastníky, ke sdílení stejných myšlenek a názorů, a současně k možnosti na poznatky ostatních bezprostředně reagovat. (Kamp, 2011, s. 32)

Skupinové diskuze mohou probíhat ve větších či menších skupinách, liší se zejména způsobem organizace a podobou závěrečných výstupů.

Facilitované diskuze větších skupin mohou mít buďto volnější průběh umožňující odhalit širší možnosti vnímání určitého tématu a představy o jeho řešení, tak i průběh více regulovaný, řízený, který je lektorem směřován k předem předpokládanému a požadovanému řešení. Diskuze v menších skupinkách, kam lze zařadit i dialogy dvou

osob, nebývají facilitované, probíhají spíše spontánně a poskytují věrohodnější výstupy než diskuze, která je někým regulovaná. (Plamínek, 2014, s. 136)

V praxi zájmového vzdělávání se lze často setkat s kombinací metod jednorázové přednášky a skupinové diskuze. Takové přednášky spojené s diskuzí mohou prohloubit či rozvést předávané poznatky a myšlenky v teoretické části, přičemž diskuze mezi účastníky může vést v rámci dané problematiky k výměně cenných zkušeností a znalostí přímo z praxe. V případě takové diskuze je neméně důležitá důkladná příprava vzdělavatele, a to zejména s ohledem přípravu možných okruhů a usměrňování k požadovaným tématům či výstupům. „Z hlediska efektivnosti a funkčnosti takové diskuze je vhodné, když přednášející má možnost obeznámit se s podněty potencionálních diskutujících tak, aby sám byl připravený na tyto podněty reagovat, anebo aby mohl diskuzi obohatit o názory (...) pro danou oblast.“ (Krystoň, 2011, s. 17)

3.2.3 Instruktaž, demonstrace

Instruktaž a demonstraci lze označit za teoreticko-praktické metody, v rámci kterých jsou účastníkům názorně představovány konkrétní návody, postupy, prostředky, materiální podklady apod. pro jejich následnou samostatnou aplikaci do praxe. Role účastníků je spíše pozorovací. Podmínkou efektivní instruktaže je vstupní zájem a motivace účastníků „Ti by se měli chtít učit. Musejí být přesvědčeni, že učení bude relevantní a užitečné pro ně samotné.“ (Armstrong, 2007, s. 47)

Prezentace by v rámci instruktaže měla být kombinací stručného a výstižného sdělování a ukazování – tedy demonstrování. Demonstrování je poté klíčovou fází instruktaže zejména v případech, kdy je zájmové vzdělávání orientováno na získávání nějakých nových dovedností (např. počítačový kurz, kurz vaření apod.). Důležitá je také fáze procvičování, v rámci níž si účastník dané dovednosti postupně osvojuje a zdokonaluje. (Armstrong, 2007)

3.2.4 Herní metody

Význam herních metod spočívá především v propojení vzdělávacího záměru s osobním prožitkem a s praktickým konáním, neboť prostřednictvím hry má člověk možnost situovat se do nových či žádoucích rolí a situací, emocionálně jednat. Hra umožňuje rozvíjet potenciál samostatnosti, kreativity či iniciativy. (Šerák, 2009) Hra je také významným aktivizujícím prvkem, neboť podněcuje a stimuluje účastníky

k mentální či fyzické aktivitě. Může být do vzdělávání zahrnuta z důvodu rozbití monotónního výkladu v rámci přednášky nebo pro odlehčení situace v rámci probíhající diskuze. (Kamp, 2011, s. 35)

Modelové situace pro herní metody jsou obvykle vybírány tak, aby podpořily či zdůraznily podstatu osvojovaných teoretických metod nebo procvičily rozmanité aspekty osvojovaných praktických dovedností a zkušeností. Účastníci bývají zasazeni do fiktivního světa, kde se snaží vyřešit dané úkoly za pomoci reálných řešení. *„Mají tedy přispět spíše k pochopení a osvojení procesů, než k získání konkrétních věcných řešení nebo specifických znalostí o tématu hry. Z tohoto důvodu bývají hry psány často záměrně tak, aby účastníci příslušné realie příliš neznali a mohli se v uměle vytvořené realitě soustředit jen a jen na proces.“* (Plamínek, 2014, s. 157)

Mezi základní typy her a programů s prvky hry, které bývají tradičně využívány v rámci outdoorových kurzů, patří zejména icebreakers (seznamovací, zahřívací hry), dynamics (hry orientované na řešení problému), terénní strategické týmové hry, konstrukční skupinové úkoly apod. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 88)

3.2.5 Outdoor aktivity

Outdoor, nebo také venkovní aktivity, lze považovat za metodu učení a vzdělávání probíhající na základě hry a pohybových aktivit konajících se ve venkovním prostředí. V kontextu zájmového vzdělávání se potom u outdoor aktivit jedná například o turistiku, kanoistiku, horolezectví, teambuildingy a různé další edukační metody konané ve venkovním prostředí (herní metody, přednášky, besedy, exkurze apod.)

Cílem je účastníky stimulovat v různých situacích, motivovat je k vykročení z komfortní zóny a dosáhnutí osobního růstu, získání nových kompetencí nebo k práci v týmech. (Průcha, Veteška, 2014, s. 202) Ačkoliv je metoda outdoor tréninku využívána spíše v podnikovém vzdělávání za účelem rozvoje manažerských schopností, posilování týmové práce či seberealizace zaměstnanců, lze se s ní velmi často setkat i v rámci zájmového vzdělávání. *„Venkovní výuka pomáhá atmosféře kurzu, celkové pohodě a uvolnění účastníků. Proto naopak u kurzů, kde je důležité, aby se účastníci otevřeli, kurs si užili a využili jej k výměně zkušeností, jsou podobné výlety mimo budovy docela doporučeníhodné a užitečné.“* (Plamínek, 2014, s. 188)

Pro realizátory vzdělávací akce je důležitá nejen důkladná příprava a organizace (pravidla či zajištění venkovních aktivit, vybavení), ale je důležité počítat také s nepříznivými venkovními vlivy, které mohou průběh aktivity narušit (počasí, nevhodný terén, větší množství rozptylujících prvků), a kvůli kterým se tato metoda může stát nevhodnou pro určité vzdělávací programy. „*Pro intenzivní dovednostní kursy je tedy těžké výuku venku doporučit. Efektivita se pravděpodobně sníží.*“ (Plamínek, 2014, s. 188)

3.2.6 Animace

Poslední představenou metodou v zájmovém vzdělávání dospělých je tzv. animace. Animace představuje poměrně rozšířenou, a v poslední době stále častěji využívanou, metodu. Ačkoliv o ní lze hovořit jak o „metodě“, její význam všeobecně spočívá v povzbuzení do aktivity, motivaci, navození pozitivní atmosféry a energie, a proto v tomto kontextu může být animací i například vhodně realizovaná přednáška, hra či diskuze. Jejím úkolem je vyvolávat samostatné a aktivní uspokojování individuálních potřeb (což je jeden ze základních předpokladů zájmového vzdělávání vůbec). Skrze širokou nabídku různých vzdělávacích aktivit se zaměřením a seberealizací (kulturní aktivity, vzdělávání apod.) je zajištěna dostatečná pozitivní motivace, mobilizace a facilitace individuálních aktivit, současně se jedná o nástroj, který u účastníků podporuje kreativitu, participaci a komunikaci. (Šerák, 2009, s. 73)

Při uplatnění metody animace se tedy klade důraz především na samostatnost a kreativitu jedince, na možnost svobodné volby, na předpoklad velkého množství adekvátních a zajímavých možností pozitivní seberealizace a preferenci nedirektivních metod povzbuzování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 17).

Tyto výše uvedené předpoklady metody animace (motivace, individuální přístup účastníků, aktivita) lze také v kontextu zájmového vzdělávání dospělých (potažmo vzdělávání dospělých celkově) považovat za reflexi souboru požadavků, které je třeba respektovat při výběru a realizaci takových metod, které pozitivně determinují efektivnost vzdělávací akce (Kryštoň, 2011, s. 18) Na toto tvrzení poté navazuje Prusáková (2000, s. 74 – 75) výčtem parametrů, které považuje za záruku efektivnosti vzdělávacích metod. Podle autorky lze tedy za efektivní metody v zájmovém vzdělávání považovat takové, které se vyznačují prvky:

- motivace s důrazem na praktickou aplikaci, zážitkové učení a reálnost aplikace v praxi;

- individuálního přístupu, jež reflektuje potřeby a úroveň jednotlivce a jeho specifický styl učení se;
- aktivní účasti za předpokladu, že čím více je účastník do vzdělávací aktivity zapojen, tím více se naučí, současně aktivní účast usnadňuje získávání nových dovedností a znalostí i výměnu zkušeností;
- zpětné vazby, která má veliký význam jak pro lektora, tak pro účastníky. Pro lektora může být před či během vzdělávací akce užitečným nástrojem pro korigování časového plánu, tempa učení a metodiky. Zpětná vazba je důležitá především při implementaci metod hraní rolí, herních metod, případových studiích apod.;
- transferu, který je zárukou, že účastníci dokáží poznatky a zkušenosti získané z účasti na vzdělávacím programu následně aplikovat také ve své vlastní praxi. (Prusáková, 2000)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

4 METEDOLOGIE

Kapitola nejprve představí východiska a hlavní cíle empirické části práce, následně definuje efektivnost a podstatu efektivnosti v kontextu dané problematiky, z čehož bude vycházet její následující hodnocení. Kapitola představí také metodologii se zdůrazněním kvalitativního charakteru evaluační analýzy a interpretace získaných dat ohledně hodnocení efektivnosti vybraných metod zájmového kurzu pro dospělé a s vysvětlením některých postupů a záměrů empirické části s přihlédnutím k jejímu praktickému a přínosnému účelu. Následně již budou představena hlavní zjištění vyplývající ze vstupních a výstupních dotazníků a na závěr kapitoly bude uvedeno shrnutí výsledků ohledně efektivnosti sledovaných a hodnocených aplikovaných metod zájmového vzdělávání.

4.1 Východiska a cíle empirické části

Cílem empirické části je kvalitativně vyhodnotit efektivitu vybraných vzdělávacích metod využitých v realizovaném zájmovém kurzu pro dospělé.

Vzhledem k tomu, že efektivnost je sama o sobě velmi obtížně měřitelným parametrem, a stejně tak její hodnocení je v tomto konkrétním kontextu (zájmové vzdělávání dospělých) do jisté míry závislé na subjektivním vnímání, není cílem této práce získat kvantitativní všeobecně platné a zobecnitelné poznatky. Při výzkumu bylo vycházeno ze zásad psychologického výzkumu dle Miovského (2006), který uvádí, že: „(...) v psychologickém výzkumu má většina zjištění své časové a kontextuální omezení. To znamená, že platí vždy jen za určitých podmínek, v určitém časovém rámci a pro určité skupiny lidí.“ A dále: „Cíleně hledáme podmínky (časové, prostorové, personální), za kterých se daný jev vyskytuje.“ (Miovský, 2006, s. 84) Výsledky výzkumu tedy nelze zobecňovat, ale platí jen pro určitý kurz, v určitém čase, za účasti určitých lidí. Významné jsou pro realizátora a výzkumníka této akce, jako podklad pro plánování dalších kurzů s cílem dosáhnout efektivnosti metod v konkrétním zájmovém vzdělávání.

Efektivnost zájmové vzdělání nelze hodnotit kvantifikovaně, neboť se nedají použít testy vstupních a výstupních znalostí, ale je čistě subjektivní, jak uvádí Mužík (2010, s. 261) v kapitole o hodnocení vzdělávacího procesu účastníky. Při hodnocení by mělo jít o hledisko, které se opírá o názor účastníků, jak oni sami subjektivně pociťují, nakolik dosáhli vzdělávacího cíle.

Výzkumný problém

V souladu s výše uvedeným, při stanovování výzkumného problému bylo vycházeno z poznatků Průchy (2014, s. 85), který se dlouhodobě zabývá efektivností vzdělávání nejen pedagogického, ale i andragogického edukačního procesu. On sám uvádí, že výzkumy efektivnosti andragogických edukačních procesů patří v andragogickém výzkumu k málo rozvinutým, ačkoliv v teoretické rovině se o efektivitě často mluví. Pro realizátora kurzů zájmového vzdělávání je proto důležité vědět, které metody byly pro účastníky kurzu efektivní, jak se jejich dojem přínosu shoduje s jeho náklady (vstupy), a zda jeho konkrétní kurz naplňuje potřeby a zájmy účastníků. Z těchto získaných poznatků poté může vycházet při sestavování dalšího kurzu zájmového vzdělávání.

Výzkumné otázky

Pro empirickou část byly stanoveny tři hlavní výzkumné otázky, Jejich zdůvodnění, tedy co konkrétně v rámci nich bude hodnoceno a zodpovídáno, je uvedeno dále v textu.

Otázka č. 1: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní v kontextu edukačního procesu?“

Otázka č. 2: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní z pohledu naplnění potřeb účastníků?“

Otázka č. 3: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní s ohledem na vynaložené vstupy realizátora?“

V případě první otázky bude hodnocena přínosnost jednotlivých metod pro účastníky před kurzem a po skončení kurzu. Tedy efektivnost metod z hlediska edukačního procesu. Druhá otázka se vztahuje k hodnocení efektivnosti metod z pohledu motivace účastníků, tedy zda metody naplnily potřeby, očekávání a zájmy účastníků kurzu. Dle Průchy a Vetešky (In Průcha, 2014) lze považovat efektivnost vzdělávacího programu za schopnost vést k stanoveným cílům. „Efektivnost lze chápat jako „účinnost“, tj. stupeň dosažení stanovených cílů bez ohledu na náklady.“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 85)

Co se třetí výzkumné otázky týče, hodnocena bude efektivnost edukačních metod z pohledu realizátora kurzu, tedy jeho vynaložené vstupy (subjektivně hodnocené náklady, které jsou určeny zejména náročností přípravy) a výstupy v podobě hodnocení efektivnosti jednotlivých metod pouze účastníky. Toto hodnocení se opírá také o tvrzení Palána, který

efektivnost pojímá jako „*poměr mezi přínosem a vynaloženými náklady vzdělávací akce.*“ (Palán, 2002, s. 55)

Definice efektivnosti

Ve výzkumné práci bude efektivnost hodnocena jak z pohledu účastníků akce, tedy zda vybrané metody naplnily cíle, očekávání a potřeby účastníků, tak z pohledu realizátora akce, tedy zda vynaložené náklady (materiálně-technické, časové, organizační apod.) na jednotlivé metody byly efektivní a úměrné hodnocení účastníků (tj. hodnocení efektivity nákladů bude vycházet a navazovat na předchozí zjištění ohledně hodnocení efektivity využitých metod z pohledu účastníků kurzu).

Efektivita ze strany účastníků bude hodnocena na základě toho, nakolik a jakým způsobem využití různých vzdělávacích metod přispělo k naplnění zájmových vzdělávacích potřeb, očekávání a motivaci účastníků. Pojetí vstupních potřeb účastníků potom vychází ze základních atributů zájmového vzdělávání dle Palána (1997, s. 135), na základě kterých definuje zájmové vzdělávání jako takové, které vytváří předpoklady pro kultivaci osobnosti na základě jejích zájmů, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu s osobním zaměřením, dotváří osobnost a její hodnotovou orientaci, umožňuje seberealizaci ve volném čase. Pokud tedy například vstupní potřebou účastníka byla seberealizace a sdílení svých názorů s ostatními, přičemž počáteční očekávání u metody diskuze byla vysoká a z výstupní evaluace vyplynulo, že metoda diskuze mu tuto oblast naplnila, lze v tomto smyslu považovat diskuzní metodu za efektivní.

4.2 Metody zpracování

Důležité je především poznamenat, že z teoretické části vyplynulo, že zájmové vzdělávání dospělých všeobecně teprve postupně obhájuje své klíčové postavení v rámci celoživotního učení jedince. Současně doposud existuje jen málo studií či výzkumů, které by se touto problematikou zabývaly, a nabízely tak dostatečný metodologický podklad k tomu, jak efektivnost metod v zájmovém vzdělávání měřit, hodnotit a zkoumat. Z toho důvodu nelze získané poznatky jakkoliv komparovat s jinými studii a výzkumy a současně z nich nelze ani obecně vycházet a opírat se o jejich zjištění či metodologii.

Hodnocení efektivnosti proto může být velice konkrétní a individuální vzhledem k dané akci, jejímu cíli i osobnosti lektora a jeho záměrům. Efektivnost lze sledovat vzhledem k finančním nákladům, k dlouhodobým dopadům a efektům, nebo také

vzhledem k naplnění potřeb účastníků takové akce – to vše má vliv na rozdílné pohledy hodnocení celkové efektivity.

V kontextu praktického přínosu empirické části (tedy že daný kurz byl realizován autorkou této práce, která si touto cestou ověřila teoretické poznatky v praxi a současně vzhledem ke svému dalšímu působení v oblasti vzdělávání dospělých získala cenné zkušenosti i zpětnou vazbu pro další realizaci obdobných zájmových kurzů pro dospělé) byla sledována efektivnost s ohledem na naplnění potřeb účastníků kurzu. Současně je za důležité považováno nejen hodnocení efektivnosti metod dané vzdělávací akce ze strany účastníků samotných, ale i ze strany realizátora a vzdělavatele.

V kontextu aplikovaného kvalitativního výzkumu, bude jako metoda výzkumu zvolena evaluace. Bude se jednat o vyhodnocení dotazníků zadaných před a po skončení kurzů. Toto hodnocení bude probíhat na úrovni prvního stupně Kirkpatrickova modelu (Mužík, 2011). Tedy reakce účastníků zaměřené na přínosnost metod, zda naplnily jejich potřeby a zájmy a splnily jejich očekávání, tedy spokojenost s metodami. *„Při přehodnocování aktivit lektori za pomoci vhodně volených otázek zjišťují, co účastníkům uskutečněná aktivita dala pro jejich osobnostní rozvoj.“ (Vodák, Kucharčíková, 2007, s. 127)*

Pro vyhodnocení efektivnosti byly využity evaluační dotazníky, které z části pomocí uzavřených škálových otázek sbíraly kvantitativní data, nicméně jejich interpretace byla formulována kvalitativním způsobem. Vzhledem k povaze sledované problematiky, menšímu množství respondentů i interpretaci, bylo cílem empirické části představit výsledky evaluovaných vstupních a výstupních dotazníků z kvalitativního hlediska a následně zhodnotit, zda lze na základě komparace vstupních a výstupních dotazníků považovat vybrané metody kurzu za efektivní.

Metoda evaluace jako způsob hodnocení efektivity

Evaluace neboli hodnocení vzdělávací akce je zjišťování, zpracování a interpretace dat s cílem určit její efektivnost, přičemž tuto efektivnost chápeme jako schopnost vzdělávací akce vést k žádoucím efektům, tj. plánovaným cílům vzdělávání. (Průcha, 2014, s. 10) Evaluace efektivnosti v oblasti vzdělávání dospělých také vyjadřuje vztah mezi cíli, výsledky a náklady na vzdělávání (Palán, 2002). Tedy odpovídá na otázku, jaký je vztah

mezi vstupy a výstupy, zda byly vynaložené náklady úměrné výstupnímu hodnocení, a zda byly naplněny vstupní cíle a potřeby.

Hodnocení efektivnosti vybraných edukačních metod z pohledu účastníků zájmového vzdělávání (kurzu)

Před začátkem kurzu byly účastníkům rozdány vstupní dotazníky mapující očekávání, potřeby účastníků kurzu, jejich motivaci pro účast, očekávání ohledně zahrnutí jednotlivých metod (např. zda od kurzu očekávají pouze jednostranný výklad a přednášku, zda očekávají spíše názorné ukázky a předvádění, či zda očekávají aktivity, hry, simulace apod.).

Vstupní dotazník obsahoval 3 otázky. Po skončení kurzu byly obdobně účastníkům rozdány výstupní dotazníky hodnotící přínos jednotlivých metod s ohledem na počáteční potřeby a motivaci účastníků. Výstupní dotazník obsahoval 5 otázek. Otázky v obou dotaznících byly charakteru uzavřeného i otevřeného. Uzavřené otázky se týkaly hodnocení daných skutečností na škále od „nejméně přínosné“ (hodnota 1) po „nejvíce přínosné“ (hodnota 4), přičemž jednotlivým kvantitativním hodnotám byl přiřazen určitý slovní význam, který byl také následně interpretován (tedy ačkoliv se jednalo o data kvantitativní, vyhodnocení bylo kvalitativní, slovní).

Výsledkem bude závěr vyplývající z komparace vstupních a výstupních dotazníků, přičemž efektivita bude stanovena na základě toho, nakolik vybrané metody vzdělávání splnily očekávání účastníků, naplnily jejich potřeby v jednotlivých oblastech (zdraví, seberealizace, setkání se s ostatními lidmi stejného zájmu apod.) atd.

Hodnocení vstupů edukačních metod z pohledu realizátora zájmového vzdělávání (kurzu)

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách empirické části, toto hodnocení vychází z čistě subjektivního vnímání lektora a realizátora akce, nakolik byly vstupy (tedy příprava) jednotlivých metod nákladné, zejména z hlediska časové a organizační přípravy. Obdobně jako v evaluačním dotazníku, si realizátor stanovil škálu od nejméně nákladných metod až po ty nejvíce nákladné. Přihlíženo při tom bylo k tomu, kolik času přípravy daná metoda vyžadovala, zda vyžadovala ze strany lektora naučení se novým edukačním postupům či vědomostem, zda bylo potřebné připravit speciální edukační materiály

a podklady apod. Obdobně jako v předchozím případě, i zde byl kvantitativním hodnotám přiřazen určitý slovní význam, který byl také následně kvalitativně interpretován.

4.3 Realizace a průběh zájmového kurzu pro dospělé

Kurz může být považován za jednu z nejrozšířenějších forem zájmového vzdělávání dospělých, lze ho definovat jako: „(...) *tematicky a časově vymezenou formu kolektivního vzdělávání, umožňující účastníkům osvojovat si pod vedením lektora odborné poznatky a praktické dovednosti z určité oblasti vzdělávání nebo z některého druhu pracovní činnosti.*“ (Pondělíček a kol., 1987, s. 127)

Celkem byly realizovány dva totožné kurzy zájmového vzdělávání v oblasti výchovy ke zdraví, přičemž konkrétním tématem kurzu s názvem „Jíme jinak – jak spokojeně žít bez cukru“, bylo představit účastníkům alternativní metody stravování založené na absenci mouky a cukru, jejichž cílem je nejen redukce tělesné hmotnosti, ale také celková změna životního stylu a zlepšení zdravotního stavu. Počet účastníků celkem za oba kurzy byl 14 osob, přičemž se jednalo pouze o ženy v různých věkových skupinách. Počet účastníků kurzu také odpovídá počtu respondentů podílejících se na evaluačním průzkumu.

V souladu s výše uvedenou metodologií bylo pro výzkum prostřednictvím realizace zájmového kurzu nutno připravit optimální a přirozené podmínky. Tedy vytvořit skutečný kurz pro zájemce z řad veřejnosti. Zajištění a pronájem vhodných místností, určit přesný čas kurzu, vytisknout pozvánky a letáky. Stanovit cenu kurzu. Jelikož bylo nutné získat dostatečný vzorek účastníků pro evaluaci, bylo nutno zvolit cenu tak, aby dostačovala na pokrytí nákladů. Jak tedy již bylo zmíněno, pokud jsou uváděny ve výzkumu náklady, rozumí se tím náročnost přípravy ze strany realizátora kurzu, nikoliv konkrétní finanční částky. Vzdělávací metody byly zvoleny tak, aby byly co nejrozmanitější, ale zároveň i přispívaly k naplnění cíle kurzu, kterým byl transfer klíčových poznatků a osvojení si nových znalostí a dovedností ohledně alternativního způsobu zdravého stravování.

Průběh kurzu byl rozdělen do několika částí – nejprve byly metodou individuálních rozhovorů zjištěny motivy, potřeby a očekávání jednotlivých účastnic kurzu, stejně tak jejich dosavadní zkušenosti s řešenou problematikou. Následovala přednáška a slovní výklad, formou kterého byly účastnicím předány teoretické informace. Praktická část kurzu byla naplněna instruktáží, předváděním receptů a hraním simulačních a dalších aktivizujících

cích her. Celý průběh kurzu byl prokládán bloky se skupinovou diskuzí a prostorem pro vzájemné sdílení zkušeností, poznatků a vědomostí mezi účastnicemi kurzu.

Souhrnně tedy byly v zájmovém kurzu aplikovány následující metody vzdělávání:

- slovní výklad, přednáška ze strany lektora (výklad teoretických poznatků, zkušeností, přenos hlavních informací a předpokladů k navazující praktické části);
- individuální rozhovory s účastníky (cílem bylo představení se, zjištění hlavních potřeb a zájmů, očekávání a motivace k účasti, dosavadních zkušeností apod.);
- skupinová diskuze (diskuze zahrnující všechny účastníky, vzájemné reakce na podněty, výměna zkušeností a názorů, socializace);
- instruktáž; (předvedení receptů, sestavení jídelníčku, představení zásad dodržování zdravé stravy v praxi apod.);
- předvádění; (ukázky a ochutnávky receptů, práce se surovinami);
- simulace (řešení situace „co by...kdyby...“ s následnou interpretací a zpětnou vazbou)
- hraní her (asociační hra s kartičkami – hledání vazeb mezi pocity vyvolanými z ilustrované kartičky a vztahem ke svému zdraví, životním stylu, osobnímu i pracovnímu životu apod. s následnou interpretací a zpětnou vazbou).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Následující kapitola postupně vyhodnotí odpovědi na jednotlivé otázky v obou evaluačních dotaznících – tedy vstupní a následně výstupní hodnocení. Nejprve bude popsána prvotní motivace účastníků kurzu a očekávané hodnocení přínosnosti představených metod kurzu. Následně bude popsáno naplnění potřeb, očekávání a zájmů účastnic kurzu a dále hodnocení využitých metod vzhledem k důvodu nejvyšší motivace k účasti na kurzu. Ačkoliv byla prostřednictvím evaluačního dotazníku posbírána mimo jiné kvantitativní data, záměrem bylo kvalitativní hodnocení efektivnosti a kvalitativní interpretace zjištěných hodnocení, neboť cílem nebylo získat zobecnitelné a všeobecně platné poznatky. Výsledné hodnocení efektivnosti je současně důležité zejména pro realizátora dané vzdělávací akce, neboť mu předává informaci ohledně toho, nakolik byly jednotlivé metody přínosné a současně, co například změnit do budoucna u dalších vzdělávacích akcí.

5.1 Analýza vstupních evaluačních dotazníků

Motivace pro účast v zájmovém kurzu

Účastnice se vyjadřovaly k jednotlivým oblastem, které pro ně mohly představovat důležitou motivaci k účasti na kurzu, přičemž hodnocení probíhalo na škále od „nejméně důležité“ až po „nejvíce důležité“. Většina účastnic odpověděla, že jejich největší motivací byl „zájem o zdravý životní styl a snaha zlepšit své zdraví“. Další velmi častou odpovědí s hodnocením vysoké motivace byla „potřeba setkat se s lidmi stejných zájmů a sdílet s nimi své názory“ a „seberealizace, nalezení dalších možností pro spokojenější způsob života“. Pouze pár z účastnic uvedlo, že pro ně nejvyšším motivem byla „potřeba zhubnout“.

Některé další motivy, potřeby a očekávání jsou shrnuty v citacích účastnic níže, které byly zjišťovány prostřednictvím další otevřené otázky ve vstupním dotazníku.

R2: „Že se něco dozvím, co není všeobecně známé a jasné.“

R5: „Ráda se nechám překvapit – asi očekávám obohacení a inspiraci na novější jídelníček.“

R10: Budu si řešit svůj osobní zdravotní problém. Tyto kurzy jsou pro mne vždy přínosné – vždy si najdu něco přínosného přímo pro sebe. Miluji sebevzdělávání.“

R8: „Dám si poradit odborníkem, jak na to. Inspirace, zkušenosti a názory zkušených jsou nejzajímavější a lepší, než čtení knih.“

R12: „Setkat se s těma lidma, co mají stejný pohled na věc, můžu si s něma vyměnit životní příběh, zkušenosti, se o tom pobavit. Prostě potkat lidi, co s vámi sdílí názor je v dnešní době pro mě velmi přínosné.“

Počáteční hodnocení přínosnosti a užitečnosti metod využitých v kurzu

Účastnice v další otázce odpovídaly na škále od „nejméně přínosné“ až „po nejvíce přínosné“ na to, nakolik si myslí, že budou jednotlivé představené metody celkově přínosné, zajímavé a užitečné. Z pohledu očekávání byly jako nejvíce přínosné nebo nejvíce zajímavé hodnoceny zejména metody přednášky, instruktáže a předvádění. Metoda skupinové diskuze byla nejvíce hodnocena jako spíše přínosná a zajímavá a individuální rozhovory vnímala většina účastnic jako spíše nepřínosné. Simulace a hry se potýkaly téměř u všech účastnic s nejnižším, či druhým nejnižším, hodnocením, což však mohlo být způsobené také tím, že bylo pro účastnice těžké a nejednoznačné si pod touto metodou představit její provedení v praxi.

Poměrně zajímavé zjištění nabídla také komparace odpovědí ohledně očekávané přínosnosti jednotlivých metod a počátečního hodnocení důvodů a motivace k účasti. Ty účastnice, které větší důležitost kladly motivaci v podobě setkávání se s lidmi se stejnými zájmy a názory, inklinovaly spíše k očekávání větší přínosnosti u metod skupinové diskuze a u metod přednášky a slovního výkladu. Obdobně poté u účastnic, které větší důležitost kladly motivaci projevující se zájmem o zdravý životní styl, lze pozorovat, že spíše jako více zajímavé a přínosné očekávaly praktické metody instruktáže a předvádění.

5.2 Analýza výstupních evaluačních dotazníků

Vzhledem k menšímu počtu respondentů a povaze výzkumu je pro závěrečné zjištění klíčová spíše komparace vstupních a výstupních výsledků u jednotlivých respondentek, aby bylo zjištěno, zda metody naplnily jejich očekávání, a lze je považovat za užitečné a přínosné, tedy efektivní. V rámci analýzy byly porovnány výsledky pro každou z účastnic kurzu dle jejich vyplněných dotazníků. V rámci interpretace výsledků potom budou uvedena hlavní výzkumná zjištění.

V celkovém hodnocení využitých metod byly nejčastěji za nejvíce přínosné a užitečné označovány zejména: instruktáž a předvádění. Za spíše důležité dále přednáška, popřípadě skupinová diskuze. Jak je podrobněji uvedeno dále v textu, s nejhorším hodnocením se potýkaly simulace a asociační hra.

Níže je uvedena analýza další otázky výstupního dotazníku, tedy jak účastnice hodnotily jednotlivé metody s ohledem na naplnění jejich zájmů, potřeb, očekávání. Interpretované závěry jsou navíc pro ilustraci doplněny vybranými citacemi z otevřených otázek zkoumajících vlastní zhodnocení metod a kurzu jako takového.

Hodnocení využitých metod s ohledem na naplnění potřeb, očekávání a zájmů účastnic kurzu

Stěžejními metodami, na kterých byl kurz především postaven, byly instruktáž a předvádění. Také ohledně těchto dvou metod měly účastnice největší očekávání a téměř ve všech případech byly hodnoceny jako nejvíce přínosné a užitečné.

R1: „Nejzajímavější mi připadaly praktické ukázky.“

Po výše uvedených metodách z praktické části kurzu, byla dále jako dosti přínosná hodnocena metoda přednášky, která tvořila jádro první části a byla zdrojem potřebných informací, poznatků z praxe a vědomostí.

R4: „Díky zajímavému výkladu si odnáším z teorie opravdu hodně – nové nápady, inspiraci a informace.“

R6: „Podání přednášky bylo super, výstižné, skvělý úvod pro samotné recepty a jídelníček v praxi.“

U přednášky však velmi často z hodnocení účastnic vyplynulo, že jejich očekávání bylo o něco větší, než výsledný dojem z naplnění této metody. Z původního vstupního „nejvíce přínosného“ očekávání u přednášky, byla poté tato metoda hodnocena velmi často jako „spíše přínosná“. Kladně však bylo ze strany mnohých účastnic hodnoceno celkové propojení teorie a praxe.

R10: „Líbilo se mi sjednocení teorie s praxí – preferuji vždy ke všemu nejdříve dobrý výklad a poté názorné ukázky – a to také bylo.“

R7: „Dobré bylo to, že jsme se nejprve dozvěděli o těch věcech informace a povídání a pak se to celé odehrálo v praxi – to pro mě mělo velký přínos, zapamatování informací a návodů.“

Individuální rozhovory byly metodou spíše podpůrnou, neboť sloužily nejen jako prvotní seznamovací „ice break“ mezi účastnicemi, ale také ke zjištění prvotních očekávání a potřeb. Přínos této metody tak byl orientován spíše na realizátora a lektora zájmového kurzu, než na jeho účastníky. I z tohoto důvodu byla tato metoda hodnocena spíše jako méně přínosná a užitečná, popřípadě „spíše přínosná“, nicméně všeobecně lze říci, že počáteční očekávání byla nižší, než závěrečné hodnocení této metody.

R11: „Ty rozhovory s každým z nás byly zajímavé na začátku, jako proč tady kdo je, jakou má motivaci a co by si od kurzu přál, ale do mé vlastní praxe mi to nic moc nedalo.“

R6: „Ze začátku jsem moc neměla představu, co to bude zahrnovat, ale nakonec se mi to líbilo, hodnotím to velmi kladně.“

Skupinová diskuze byla celkově hodnocena jako „spíše přínosná“. U této metody také došlo přímo v praxi k jejímu ověření. Při prvním kurzu byla místnost poněkud nevhodně uspořádána tak, že nebylo možné účastníky posadit rovnoměrně do kruhu, aby na sebe všichni během diskuze viděli a mohli tak snáze reagovat na podněty druhých. Toto se odrazilo také na hodnocení přínosnosti skupinové diskuze, která byla hodnocena hůře v případě prvního kurzu, než v případě kurzu druhého. Na druhý kurz proběhla reorganizace prostor s důrazem na poučení vyplývající z předešlé zkušenosti a skupinová diskuze již probíhala v kruhu, mnohem plynuleji a podnětněji, současně hodnocení užitečnosti této metody bylo oproti předchozímu kurzu vyšší.

R4: „U té diskuze mi vadilo, že jsme na sebe pořádně všichni neviděli, to se pak špatně reaguje, když člověk jen musí pořád otáčet hlavou.“

R13: „Diskuze ve skupině dobrá, klasické sezení v kruhu, dobře se povídalo a padly i dobré komentáře a nápady.“

Absolvované simulace a asociační hra zaznamenaly oproti vstupnímu dotazníku (tzn. očekávání a potřebám) na škále o něco vyšší hodnocení (tedy častěji se objevovala možnost „spíše přínosné“), stále se z celkového pohledu jednalo o metodu, která byla hodnocena jako nejméně užitečná a přínosná.

R8: „I přes krásu obrázků mám pocit, že tato metoda nemá příliš efekt.“

R5: „Od kurzu jsem čekala povídání a pak předvádění, to ostatní bylo už navíc a podle mě i zbytečné.“

R7: „Ty kartičky, u prvního dotazníku jsem nevěděla, co si pod tím představit, teď nevím, jaká byla jejich úloha tady, vzhledem k tomu kurzu, bylo to podle mě zbytečné.“

Hodnocení využitých metod vzhledem k důvodu nejvyšší motivace k účasti na kurzu

Účastnice byly vyzvány, aby na škále od „nejméně přínosné“ až po „nejvíce přínosné“ ohodnotily jednotlivé metody vzhledem k tomu, jak byly užitečné a přínosné s ohledem na jednu oblast, která pro ně představovala největší důvod motivace k účasti (zájem o zdravý životní styl; potřeba zhubnout; setkat se s lidmi se stejnými zájmy; seberealizace). Slovní hodnocení bylo kvůli přehlednosti v dotaznících označeno čísly, tato čísla však nemají pro výzkum žádnou numerickou hodnotu. Použita byla jen pro lepší orientaci účastnic.

Hodnocení jednotlivých metod ve většině případů koresponduje s výsledky ze vstupního dotazníku – tedy objevují se stejné tendence u jednotlivých důvodů motivace k účasti a hodnocení jednotlivých metod (ať už vstupní či výstupní). Ty účastnice, které jako největší motivaci uvedly „zájem o zdravý životní styl“, většinou jako nejvíce přínosnou hodnotily instruktáž a předvádění, dále jako spíše přínosnou přednášku. Účastnice, pro něž byla největší motivací potřeba „setkat se s lidmi stejných zájmů a sdílet s nimi své názory“, nejvíce přínosně hodnotily zejména skupinovou diskusi, dále potom již zmíněnou instruktáž a předvádění.

Pár účastnic kurzu také jako největší motivaci uvedlo potřebu „seberealizace“, přičemž právě u nich lze oproti ostatním účastnicím pozorovat, že více hodnotily simulace a asociační hru jako užitečnější a přínosnější. Právě z individuálních rozhovorů vyplynulo, že mají s dalším vzděláváním, sebeučení apod. již nějaké zkušenosti, a proto měly ohledně těchto zmíněných metod přesnější očekávání a představu, současně více chápaly jejich účel a přínos v rámci kurzu.

Pro zajímavost jsou níže uvedeny také dva případy účastnic, které jako největší důvod motivace k účasti zvolili vlastní variantu (možnost „jiné...“), a tomu příslušné hodnocení některých metod.

R9: „Zvědavost porovnat přístup tohoto kurzu s ostatními podobně zaměřenými, které jsem v minulosti absolvovala – díky širšímu rozhledu si pak utvořit vlastní názor a životní cestu.“ Tato účastnice jako nejvíce přínosnou metodu s ohledem na svou motivaci označila přednášku a instruktáž.

R13: „Profesně se této oblasti věnuji už několik let, zájem poznat jiného odborníka a jeho názor, porovnání zkušeností, obohacení vlastní praxe.“ Pro tuto účastnici byla dle jejího hodnocení nejvíce přínosná metoda skupinové diskuze a předvádění. Spíše přínosná potom instruktáž.

5.3 Hodnocení efektivity vybraných edukačních metod z pohledu realizátora účastníků vzdělávací akce (kurzu)

Výzkumná otázka č. 1: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní v kontextu edukačního procesu?“

Níže uvedená tabulka uvádí hodnocení ohledně přínosnosti jednotlivých edukačních metod tak, jak vyplynulo z evaluačních dotazníků. Přínosnost se vztahovala k tomu, nakolik realizace, provedení a předané vědomosti, dovednosti a zkušenosti splnily očekávání účastnic kurzu, tedy zda byl tento edukační proces v rámci daných metod z jejich pohledu efektivní. Z jednotlivých dotazníků byla vždy vybrána jedna hodnota hodnocení (od nejméně přínosné po nejvíce přínosnou), která nejvíce odpovídala většinovému názoru. Konkrétní výpovědi jsou zpracované v následujících tabulkách.

Tabulka 2 Hodnocení přínosnosti edukačního procesu jednotlivých metod ze strany účastníků zájmového kurzu pro dospělé

Hodnocení přínosu edukačního procesu (metody): nejméně přínosné, spíše nepřínosné, spíše přínosné, nejvíce přínosné

Metoda	Očekávaná přínosnost – efektivnost edukačního procesu	Výstupní hodnocení přínosnosti – efektivnosti edukačního procesu
Přednáška, slovní výklad	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>spíše přínosné</i>
Individuální rozhovory	<i>spíše přínosné</i>	<i>spíše nepřínosné</i>
Skupinová diskuze	<i>spíše přínosné</i>	<i>spíše přínosné</i>
Instruktáž	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>nejvíce přínosné</i>
Předvádění	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>nejvíce přínosné</i>
Simulace	<i>spíše nepřínosné</i>	<i>spíše nepřínosné</i>
Hraní her	<i>spíše přínosné</i>	<i>spíše nepřínosné</i>

Zdroj: Vstupní a výstupní evaluační dotazníky, vlastní zpracování

Výzkumná otázka č. 2: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní z pohledu naplnění potřeb účastníků?“

Hodnocení efektivity edukačních metod z hlediska naplnění motivace účastníků kurzu bylo založeno na tom, jak účastnice hodnotily, nakolik realizované metody přispěly k naplnění jejich potřeb, jež je vedly k účasti na kurzu. Tabulka níže, obdobně jako předchozí, zachycuje hodnotu (od nejméně přínosné po nejvíce přínosnou) odpovídající většinovému názoru u vstupních a výstupních dotazníků.

Tabulka 3 Hodnocení přínosnosti jednotlivých metod s ohledem na naplnění potřeb účastníků zájmového kurzu pro dospělé

Hodnocení přínosu edukačního procesu (metody): nejméně přínosné, spíše nepřínosné, spíše přínosné, velmi přínosné

Metoda	Očekávaná přínosnost – naplnění motivace a potřeb	Výstupní přínosnost – naplnění motivace a potřeb
Přednáška, slovní výklad	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>nejvíce přínosné</i>
Individuální rozhovory	<i>spíše nepřínosné</i>	<i>spíše nepřínosné</i>
Skupinová diskuze	<i>spíše přínosné</i>	<i>spíše přínosné</i>
Instruktaž	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>nejvíce přínosné</i>
Předvádění	<i>nejvíce přínosné</i>	<i>nejvíce přínosné</i>
Simulace	<i>nejméně přínosné</i>	<i>spíše nepřínosné</i>
Hraní her	<i>spíše nepřínosné</i>	<i>nejméně přínosné</i>

Zdroj: Vstupní a výstupní evaluační dotazníky, vlastní zpracování

Zhodnocení celkové efektivity metod z pohledu účastníků v rámci stanovených výzkumných otázek i komparace jednotlivých získaných poznatků je uvedeno v samostatné závěrečné kapitole empirické části.

5.4 Hodnocení efektivity vybraných edukačních metod z pohledu realizátora vzdělávací akce (kurzu)

Výzkumná otázka č. 3: „Které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní s ohledem na vynaložené vstupy realizátora?“

Dílním důležitým zjištěním v rámci evaluace efektivity metod využitých v realizovaném zájmovém kurzu bylo hodnocení, zda lze jednotlivé metody považovat za efektivní z pohledu lektora a realizátora vzdělávací akce s ohledem na vynaložené vstupy (náklady). Pro přehlednost je níže uvedena tabulka, která zachycuje hodnocení metod tak, jak pohledu lektora vyplývala jejich nákladnost (časová, materiální, organizační).

V tomto případě je opět důležité poznamenat, že ačkoliv sestavení tabulky a přiřazení jednotlivých hodnot pro náklady a přínosnost jednotlivých metod bylo podmíněno jistým kvantitativním hodnocením, záměrem je kvalitativní analýza, která se pouze o tato kvantitativní data opírá, nicméně interpretace i hodnocení efektivnosti je založeno na kvalitativním přístupu, který pouze popisuje, nikoliv zobecňuje a nevytváří všeobecně platná tvrzení.

Tabulka 4 Hodnocení nákladů a přínosnosti jednotlivých metod ze strany realizátora zájmového kurzu pro dospělé

Hodnocení nákladů: nejméně nákladná, spíše nenákladná, spíše nákladná, velmi nákladná

Metoda	Popis klíčových nákladů	Hodnocení nákladů*
Přednáška, slovní výklad	Časové, materiální – příprava podkladů pro přednášku	<i>velmi nákladná</i>
Individuální rozhovory	Organizační – příprava vstupních otázek pro účastníky	<i>nejméně nákladná</i>
Skupinová diskuze	Organizační – příprava podpůrných témat k diskuzi, zajištění optimálního uspořádání místnosti pro diskuzi	<i>nejméně nákladná</i>
Instruktaž	Materiální, časové – sestavení receptů, manuálů, jídelníčku apod.	<i>spíše nákladná</i>
Předvádění	Materiální, časové, organizační – nákup surovin, recepty, vhodné uspořádání prostoru (dobře viditelná příprava jídla pro všechny)	<i>velmi nákladná</i>
Simulace	Časová – vymyšlení různých situací, na které účastnice reagovaly	<i>nejméně nákladná</i>
Hraní her (asociační karty)	Materiální, časové, organizační – zajištění a příprava ilustrovaných obrázkových karet, vymyšlení průvodního příběhu – úvodu do hry, příprava pravidel, příprava závěrečné reflexe vyplývající ze hry	<i>velmi nákladná</i>

Zdroj: Vlastní zpracování

**subjektivní hodnocení z pohledu lektora, realizátora zájmové vzdělávací akce*

Přednáška představovala z hlediska nákladů zejména časovou zátěž, neboť musely být připraveny a nastudovány všechny podklady, materiály, výpisky apod. Vzhledem k tomuto byla tato metoda vyhodnocena jako velmi nákladná.

Z výše uvedené tabulky dále vyplývá, že u metod: individuální rozhovory, skupinová diskuze, instruktáž, předvádění a simulace byly vstupní náklady nejnižší. Z edukačních metod byly za klíčové považovány zejména metody instruktáž a předvádění, které tvořily těžiskovou část celého kurzu, čemuž odpovídaly také vynaložené náklady (materiální, časové, organizační), a proto zejména u nich bylo vyhodnocení efektivnosti zvláště důležité a pro budoucí praxi užitečné.

Co se hraní hry s asociačními kartami týče, z pohledu realizátora vzdělávací akce vyžadovala tato metoda poměrně vysokou časově, materiálně i organizačně složitou přípravu, nicméně jak vyplynulo z hodnocení účastnic, metoda se v praxi ukázala jako jedna z nejméně přínosných.

6 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ EFEKTIVNOSTI JEDNOTLIVÝCH METOD

Tato kapitola uvádí syntézu výše uvedených poznatků ohledně hodnocení efektivity jednotlivých metod využitých při vzdělávací akci. V sumarizaci výstupů je zahrnuto jak hodnocení efektivity edukačních metod ze strany účastníků vzdělávací akce z hlediska edukačního procesu i naplnění potřeb, tak výstupy vyplývající z hodnocení nákladů (vstupů) ze strany realizátora vzdělávací akce, které reflektují praktický přínos empirické části práce v současné i budoucí praxi.

Přednáška

V případě hodnocení přínosnosti s ohledem na edukační proces byla očekávání účastníků o něco větší, než skutečný přínos této metody. Nicméně u naplnění potřeb již vysoká očekávání odpovídala stejně tak vysoké skutečné přínosnosti této metody. Ačkoliv z pohledu realizátora byla přednáška jednou z metod nejvíce náročných na přípravu, vzhledem k tomu, že u účastnic se setkala s vysokým hodnocením potřebnosti vzhledem k očekávání, lze ji v kontextu realizovaného zájmového kurzu ve všech směrech hodnotit jako efektivní metodu.

Individuální rozhovory

Zatímco u hodnocení edukačního procesu byla očekávání ohledně přínosnosti individuálních rozhovorů o něco vyšší než hodnocení skutečné přínosnosti, u hodnocení naplnění potřeb byla vstupní i výstupní očekávání převážně hodnocena jako spíše nepřínosná. Ačkoliv tedy z pohledu realizátora měla tato metoda velmi nízké náklady na přípravu, z pohledu účastnic nebyla hodnocena jako efektivní a nelze ji tedy v žádném ohledu jako efektivní hodnotit.

Skupinová diskuze

Oproti individuálním rozhovorům byla metoda skupinové diskuze velice shodně hodnocena jak v rámci přínosnosti edukačního procesu, tak v rámci hodnocení naplnění potřeb a uspokojení motivace k účasti. Vstupní očekávání i výstupní přínosnost byla v obou případech u této metody většinou hodnocena jako spíše přínosná. Současně z pohledu realizátora byla tato akce na přípravu velice nenáročná a lze ji tedy ve všech ohledech považovat za efektivní.

Efektivnost této metody byla také ověřena přímo v praxi, kdy na základě hodnocení vyplývajících z prvního kurzu (které vykazovalo o něco nižší užitečnost metody vzhledem ke špatnému uspořádání prostor a rozmístění míst k sezení během diskuze), byl její průběh upraven (např. židle byly pro tuto aktivitu uspořádány do kruhu) a celkové hodnocení se u účastnic druhého kurzu zvýšilo, tedy se zvýšilo i hodnocení efektivnosti této metody.

Instruktaž a předvádění

Hodnocení těchto praktických metod s ohledem na edukační proces i naplnění potřeb bylo ze strany účastníků kurzu shodně nejčastěji vnímáno jako nejvíce přínosné – a to jak u vstupních očekávání, tak i skutečné přínosnosti. Obdobně jako u přednášky byly sice vstupy lektora u obou metod vysoce náročné na přípravu, ale vzhledem k tomu, že u účastnic se taktéž setkaly s vysokým hodnocením potřebnosti z pohledu očekávání, lze je v kontextu realizovaného zájmového kurzu ve všech směrech hodnotit jako efektivní metody.

Simulace a asociační hra

Tato metoda se v rámci kurzu ukázala jako nejméně efektivní a velmi neužitečná. Přínosem byla pouze pro úzký okruh účastnic s velmi specifickými potřebami, všeobecně byla ze strany většiny účastnic hodnocena jako spíše nepřínosná. V případě hodnocení naplnění potřeb i edukačního procesu, očekávání většinou převyšovala skutečnou přínosnost. Vstupní náklady na tuto metodu byly poměrně vysoké, a to jak z hlediska materiálního, časového i organizačního zajištění. Z tohoto důvodu nelze metodu považovat za efektivní v rámci realizovaného prostředí, neboť vysoké vstupní náklady se neseťkaly s pozitivním hodnocením přínosnosti ani užitečnosti dané aktivity.

Všeobecně z výzkumu vyplývá, že nejvíce efektivní byly pro účastnice metody orientované na lektora, jako je přednáška, instruktaž či předvádění a nejméně byly efektivní metody orientované na účastníka, jako byla simulace, hraní her nebo i individuální rozhovory.

Pro účastnice zájmového vzdělání tedy byly nejefektivnější ty metody, kdy mohly přijímat nové informace a poznatky a nemusely vycházet ze své komfortní zóny v rámci aktivizačních metod vyžadujících i vysoký podíl aktivního přístupu ze strany účastníků. Naopak ze subjektivního hodnocení byly pro lektora nejefektivnější ty metody, které bylo

možné považovat za časově spíše náročné, a vyžadovaly vysoký stupeň přípravy (přednáška, instruktáž i předvádění), protože u účastnic se setkaly s největším přínosem.

Kromě asociačních karet, kde lektor očekával vyšší hodnocení, pro něj výsledky nebyly až tak překvapivé a potvrdilo se, že efektivnější byly ty metody, kde mnohem více intervence muselo vycházet od lektora. A nejméně oblíbené či přínosné byly ty, které měly aktivizovat účastníky s lektorovým minimálním vstupem.

Současně je důležité zmínit, že ačkoliv jedním z praktických přínosů tohoto výzkumu efektivnosti bylo získat využitelná data pro budoucí praxi a další realizaci zájmových kurzů, budoucí hodnocení efektivity ze strany realizátora nebude již nikdy stejné. Vnímání efektivity se v čase bude měnit, neboť lektor nabývá nových zkušeností a vědomostí, což se může projevit např. v mírnějším hodnocení nákladnosti příprav – tedy budou jinak hodnoceny vstupy, a tím pádem i výsledná efektivnost.

ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala problematice hodnocení efektivnosti zájmového vzdělávání dospělých. V teoretické části byly nejprve představeny základní pojmy a východiska zájmového vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení a neformálního vzdělávání. Zájmové vzdělávání bylo představeno jako výchova a vzdělávání ve volném čase dospělých, jehož cílem je uspokojování individuálních potřeb a zájmů jedinců, přičemž účast na aktivitách dalšího zájmového vzdělávání je založena převážně na dobrovolnosti a vnitřní motivaci účastníků. Právě tyto principy zájmového vzdělávání byly klíčovými východisky pro hodnocení efektivity edukačních metod zájmového kurzu pro dospělé, čemuž se věnovala také empirická část.

Stěžejní částí práce byla kapitola věnující se metodám ve vzdělávání dospělých na všeobecné, edukační úrovni a specifickým metodám využívaných v zájmovém vzdělávání dospělých, ačkoliv výběr konkrétních metod v praxi vždy závisí na daném vzdělávacím cíli, vzdělávacím obsahu, charakteristice účastníků i na prostorových, technických a organizačních podmínkách nebo zkušenostech a preferencích lektora samotného. Právě zohlednění těchto faktorů může v praxi přispívat k efektivnosti či přínosnosti zvolených metod s ohledem na vzdělávací cíl.

Cílem empirické části bylo kvalitativně vyhodnotit efektivitu vybraných vzdělávacích metod využitých v realizovaném zájmovém kurzu pro dospělé, na základě vyhodnocení vstupních a výstupních evaluačních dotazníků vyplněných účastníky kurzu. Byly stanoveny tři výzkumné otázky, a sice, které edukační metody aplikované v konkrétním kurzu zájmového vzdělávání byly efektivní v kontextu edukačního procesu, které byly efektivní z hlediska naplnění potřeb účastníků, a které byly efektivní s ohledem na vynaložené vstupy realizátora a lektora daného kurzu.

Práce kvalitativně vyhodnotila naplnění očekávaných potřeb a zájmů účastníků kurzu a současně vyhodnotila hodnocení přínosnosti aplikovaných metod využitých v daném zájmovém vzdělávání. Za praktický přínos do praxe je pokládán fakt, že zájmový kurz byl realizován přímo autorkou této diplomové práce, která si touto cestou nejen ověřila teoretické poznatky v praxi, ale současně vzhledem ke svému dalšímu působení v oblasti vzdělávání dospělých získala cenné zkušenosti i zpětnou vazbu pro další realizaci obdobných zájmových kurzů pro dospělé. V souladu s tímto faktem bylo hodnocení

efektivnosti vybraných metod sledováno i komparací reakcí účastníků a nákladů na jednotlivé metody tak, jak je hodnotila sama lektorka kurzu.

Nejvíce efektivní byly pro účastnice metody orientované na lektora – tedy ty, kde byla aktivita vyžadována zejména ze strany lektora, jako je přednáška, instruktáž či předvádění. Naopak nejméně efektivní byly aktivizující metody orientované na účastníka, jako byla simulace, hraní her nebo i individuální rozhovory. Současně u efektivních metod byly zaznamenány ze subjektivního hodnocení realizátora akce nejvyšší vstupní časové, materiální i organizační náklady. Nicméně s ohledem na vysokou efektivnost a přínosnost těchto metod z pohledu účastnic byly tyto metody jako efektivní hodnoceny i ze strany zmíněného realizátora a lektora daného zájmového kurzu.

Na závěr lze tedy konstatovat, že stanovený záměr práce byl splněn, a to na úrovni teoretické části i části praktické. V souladu s cílem teoretické části, práce představila principy, cíle, specifika i funkce zájmového vzdělávání dospělých a současně vhodnou argumentací poukázala na nedostatečnost legislativního i institucionálního ukotvení zájmového vzdělávání dospělých, které má v praxi všeobecně negativní vliv na rozvoj této klíčové oblasti dalšího vzdělávání a celoživotního učení dospělých. Představeny byly také vybrané edukační metody, jež lze v zájmovém vzdělávání aplikovat. Empirická část v souladu se stanoveným cílem úspěšně vyhodnotila efektivnost využitých metod v dané vzdělávací zájmové akci z již zmíněných tří pohledů a syntézou získaných poznatků stanovila, které z metod lze v rámci daného konkrétního kurzu považovat za efektivní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Tištěné zdroje

ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDNAŘÍKOVÁ, I. Metodika vzdělávání dospělých: studijní text pro projekt reg.č. CZ.04.1.03/3.3.10.2/0020. Jihlava: Vysoká škola polytechnická, 2007. ISBN neuvedeno.

CHOMOVÁ, S.; KRYSTOŇ, M. Záujmové vzdelávanie, teória, metodika, prax. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

KAMP, M. Facilitation Skills and Methods of Adult Education. EU: Konrad-Adenauer-Stiftung, 2011.

KUPCOVÁ, V. Záujmové vzdelávanie dospelých: z aspektu kvality. Banská Bystrica:Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0744-0.

LANGER, T. Moderní lektor. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-271-0093-4.

MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém vzkumu. Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MUŽÍK, J. Androdidaktika. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

MUŽÍK, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň: Fraus, 2005, ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, J. Řízení vzdělávacího procesu. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011. ISBN 978-80-7357-5581-6.

NAKONEČNÝ, M. Encyklopedie obecné psychologie. 2., rozšířené vyd. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.

PALÁN, Z. Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

PALÁN, Z. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. ISBN neuvedeno.

PALÁN, Z.; RÝZNAR, Z. Vzdělávání dospělých a Evropa. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 8070418796.

PLAMÍNEK, J. Vzdělávání dospělých. 2. Rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.

PRUSÁKOVÁ, V. Systémový přístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 2000. ISBN 80-968308-2-1.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 3., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. IBAN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J.; VETEŠKA, J. Andragogický slovník. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

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

SVATOŠ, V.; LEBEDA, P. Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0318-1.

ŠERÁK, M. Zájmové vzdělávání dospělých. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

VETEŠKA, J. Přehled Andragogiky. Praha: portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

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

VODÁK, J., KUCHARČÍKOVÁ, A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1904-7.

VYMAZAL, J. Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČR. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-104-6.

WODLINGER, M. Adult Education: Understanding The Adult Learner. USA: Xulon Press, 2007. ISBN 978-1-602666-069-4.

Příspěvky ve sborníku

CHOMOVÁ, S. Metodika a poradenstvo v rozvoji zájmového vzdelávania. In: *Chomová, S.; Krystoň, M. Zájmové vzdelávanie, teória, metodika, prax.* Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

ČORNANIČOVÁ, R. Záujmové vzdelávanie – didaktické aspekty. In: Chomová, S.; Krystoň, M. *Záujmové vzdelávanie, teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

ČIHÁČEK, V. Bariéry účasti dospelých v kurzoch celoživotného vzdelávania. „Peníze jsou až na prvním místě“. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica*, U 11, Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISSN 1211-6971.

KRYSTOŇ, M. Obsahové a procesualne aspekty záujmového vzdelávania. In: Chomová, S.; Krystoň, M. *Záujmové vzdelávanie, teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

PRUSÁKOVÁ, V. Osobitosti a prieniky záujmového a profesijného vzdelávania. In: Chomová, S.; Krystoň, M. *Záujmové vzdelávanie, teória, metodika, prax*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2011. ISBN 978-80-7121-336-9.

PRŮCHA, J. Výzkum efektivity vzdelávání dospelých. In: Lifelong Learning – celoživotní vzdelávání, roč. 4, č. 1, 2014. ISSN 1804-526X.

RABUŠIČOVÁ, M. Miesto vzdelávania dospelých v kontextu celoživotného učení. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity, Studia Paedagogica*, U 11, Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISSN 1211-6971.

TUMA, M. Metódy výchovno-vzdelávacej činnosti v osvetových zariadeniach. In: *Výchovno-vzdelávací proces v osvetových zariadeniach. Zborník z československého seminára Bratislava 3. – 5. Decembra 1985*. Bratislava: Osvetový ústav, 1986.

Elektronické dokumenty

MŠMT ČR. Strategie celoživotního učení ČR. [online] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007. ISBN 978-80-254-2218-2. [cit. 2016-11-22] Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategieke/Strategie_2007_CZ_web.pdf

THOUIDIS, I.; PNEVMATIKOS, D. Non-formal education in free time: leisure or work-orientated activity? In: *International Journal of Lifelong Education*, 33:5, p. 657 - 673, 2014. ISSN 0260-1370. [cit. 2016-12-04] Dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02601370.2014.918197>

Zákony

Zákon č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání, 2006 [online]. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-179>

Zákon č. 111/1998 Sb. *o vysokých školách*, 1998 [online]. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, 2009 [online]. [cit. 2016-11-10]. Dostupné z: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-568>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- ČR Česká republika
- MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
- Sb. Sbírka zákonů (České republiky)
- Z. z. Zbierka zákonov (Slovenské republiky)
- R1-14 Respondent č.1 až 14 (účastníci evaluačního výzkumu zájmového kurzu)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Souhrnná charakteristika vybraných metod ve vzdělávání dospělých	30
Tabulka 2 Hodnocení přínosnosti edukačního procesu jednotlivých metod ze strany účastníků zájmového kurzu pro dospělé	51
Tabulka 3 Hodnocení přínosnosti jednotlivých metod s ohledem na naplnění potřeb účastníků zájmového kurzu pro dospělé	52
Tabulka 4 Hodnocení nákladů a přínosnosti jednotlivých metod ze strany realizátora zájmového kurzu pro dospělé	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Vstupní dotazník

Příloha P 2: Výstupní dotazník

Příloha P 3: Propagační leták zájmového kurzu

PŘÍLOHA P I: VSTUPNÍ DOTAZNÍK

VSTUPNÍ DOTAZNÍK kurzu „Jíme jinak – jak spokojeně žít bez cukru“

Vážení účastníci kurzu,

Obracím se na Vás s žádostí vyplnění krátkého vstupního dotazníku, jehož cílem je zjistit Vaše počáteční očekávání, potřeby a zájmy před zahájením kurzu. Data budou využita pro zpracování praktické části mé bakalářské práce s názvem *Efektivnost metod v zájmovém vzdělávání dospělých*. Dotazník je anonymní a nevyžaduje uvádění žádných osobních či citlivých dat.

Za vyplnění dotazníku Vám předem velmi děkuji.

Hodnocení je vždy na škále, kdy 1 znamená nejméně (důležité, přínosné, užitečné), 2 spíše méně, 3 spíše více, 4 nejvíce (důležité, přínosné, užitečné)

1. U níže uvedených oblastí uveďte, jakou mírou pro Vás představovaly motivaci pro účast v kurzu (1 nejméně, vůbec nebylo důležité – 4 nejvíce, velmi důležité)

Zájem o zdravý životní styl, alternativní životní styly, snaha zlepšit své zdraví	1 – 2 – 3 – 4
Potřeba zhubnout	1 – 2 – 3 – 4
Seberealizace, nalezení dalších možností pro spokojenější způsob života	1 – 2 – 3 – 4
Potřeba setkat se s lidmi stejných zájmů a sdílet s nimi své názory	1 – 2 – 3 – 4
Jiné (vypište)	1 – 2 – 3 – 4

2. U níže uvedených metod uveďte, nakolik si myslíte, že pro Vás budou v kurzu přínosné, zajímavé a užitečné (1 nejméně přínosná, nezajímavá - 4 nejvíce přínosná, velmi zajímavá)

Slovní výklad, přednáška ze strany lektora	1 – 2 – 3 – 4
Individuální rozhovory s účastníky během kurzu (zjištění zkušeností, motivace, očekávání)	1 – 2 – 3 – 4
Skupinová diskuze na daná témata	1 – 2 – 3 – 4
Instruktaž – recepty, sestavení jídelníčku, základy dodržování zdravé stravy	1 – 2 – 3 – 4

Předvádění – ukázky receptů, práce se surovinami, ochutnávky	1 – 2 – 3 – 4
Hraní simulačních a dalších her (např. asociačních s obrazy)	1 – 2 – 3 – 4

3. Uveďte stručně svými slovy Vaše hlavní očekávání a potřeby – jak ohledně náplně kurzu a Vašich cílů, tak ohledně očekávaného průběhu kurzu

.....

.....

.....

.....

.....

PŘÍLOHA P 2: VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK

VÝSTUPNÍ EVALUAČNÍ DOTAZNÍK kurzu „Jíme jinak – jak spokojeně žít bez cukru“

Vážení účastníci kurzu,

Obracím se na Vás s žádostí vyplnění krátkého výstupního hodnotícího dotazníku, jehož cílem je zjistit Vaše názory ohledně využitých metod a jejich přínosu s ohledem na Vaše předchozí očekávání a potřeby. Data budou komparována s předchozím vstupním dotazníkem a následně využita pro zpracování praktické části mé bakalářské práce s názvem *Efektivnost metod v zájmovém vzdělávání dospělých*. Dotazník je anonymní a nevyžaduje uvádění žádných osobních či citlivých dat.

Za vyplnění dotazníku Vám předem velmi děkuji.

Hodnocení je vždy na škále, kdy 1 znamená nejméně (důležité, přínosné, užitečné), 2 spíše méně, 3 spíše více, 4 nejvíce (důležité, přínosné, užitečné)

1. Jak celkově hodnotíte využití metody v kurzu z hlediska jejich přínosnosti a užitečnosti?

(1 nejméně přínosná - 4 nejvíce přínosná)

Slovní výklad, přednáška ze strany lektora	1 – 2 – 3 – 4
Individuální rozhovory s účastníky během kurzu	1 – 2 – 3 – 4
Skupinová diskuze na daná témata	1 – 2 – 3 – 4
Instruktaž – recepty, sestavení jídelníčku, základy dodržování zdravé stravy	1 – 2 – 3 – 4
Předvádění – ukázky receptů, práce se surovinami, ochutnávky	1 – 2 – 3 – 4
Simulace – situace co by, kdyby	1 – 2 – 3 – 4
Hraní her – asociace s obrazy	1 – 2 – 3 – 4

2. Jak hodnotíte využití metody v kurzu z hlediska jejich přínosnosti a užitečnosti - s ohledem na **Vaše potřeby, Vaše očekávání a Vaše zájmy?**

(1 nejméně přínosná - 4 nejvíce přínosná)

Slovní výklad, přednáška ze strany lektora	1 – 2 – 3 – 4
Individuální rozhovory s účastníky během kurzu	1 – 2 – 3 – 4
Skupinová diskuze na daná témata	1 – 2 – 3 – 4
Instruktaž – recepty, sestavení jídelníčku, základy dodržování zdravé stravy	1 – 2 – 3 – 4

Předvádění – ukázky receptů, práce se surovinami, ochutnávky	1 – 2 – 3 – 4
Simulace – situace co by, kdyby	1 – 2 – 3 – 4
Hraní her – asociace s obrazy	1 – 2 – 3 – 4

3a. Zakroužkujte jednu možnost, kterou jste v minulém testu zvolila jako největší motivaci pro účast v kurzu:

- Zájem o zdravý životní styl, alternativní životní styly, snaha zlepšit své zdraví
- Potřeba zhubnout
- Seberealizace, nalezení dalších možností pro spokojenější způsob života
- Potřeba setkat se s lidmi stejných zájmů a sdílet s nimi své názory
- Jiné (vypište)

3b. Následně opět zvolte u každé metody, v jaké míře pro Vás byla užitečná přínosná či zajímavá s ohledem na splnění očekávání, potřeb **u největší oblasti Vaší motivace (viz výše jedna zvolená možnost)** – tedy např. pouze s ohledem na potřebu zhubnout, seberealizace apod. (1 nejméně přínosná – 4 nejvíce přínosná)

Slovní výklad, přednáška ze strany lektora	1 – 2 – 3 – 4
Individuální rozhovory s účastníky během kurzu	1 – 2 – 3 – 4
Skupinová diskuze na daná témata	1 – 2 – 3 – 4
Instruktaž – recepty, sestavení jídelníčku, základy dodržování zdravé stravy	1 – 2 – 3 – 4
Předvádění – ukázky receptů, práce se surovinami, ochutnávky	1 – 2 – 3 – 4
Simulace – situace co by, kdyby	1 – 2 – 3 – 4
Hraní her – asociace s obrazy	1 – 2 – 3 – 4

4. Níže máte prostor vlastními slovy zhodnotit Vaše dojmy z kurzu, zda splnil očekávání, co se Vám například líbilo či nelíbilo apod.

.....

.....

.....

.....

.....

5. Níže máte prostor vlastními slovy zhodnotit Vaše dojmy z **metod využitých v kurzu**, jaké Vám přišli nejzajímavější a naopak, jaké pro Vás byly nejpřínosnější a proč apod.

.....

.....

.....

.....

.....

PŘÍLOHA P 3: PROPAGAČNÍ LETÁK ZÁJMOVÉHO KURZU

Jíme jinak – Jak spokojeně žít bez cukru

Pomocí praktických rad, receptů i návodů si prostřeme stůl plný lahůdek, které nás kdykoliv nasytí, zbaví přebytečných kil a výčitek. Není snadné vzdát se pokrmů z cukru a mouky, pokud si místo nich nevytvoříme něco lepšího a lákavějšího.

Kurz je rozdělen na dvě části:

První část je věnována problému dnešní doby, kterým je vysoká konzumace cukrů a škrobů a jejich dopadu na zdraví člověka. Pomocí obrazů a přirovnání, by nás měla motivovat k touze po vědomém stravování. Seznámí nás s potravinami s nízkým glykemickým indexem.

Druhá část bude věnována praktickému a kreativnímu tvoření vlastních pochutin, které se stanou našimi věrnými průvodci zdravím a štíhlostí.

Místo - Vitalita Centrum, Na střelnici 336/6, Olomouc

Čas - 1. část 30.8.2016 v 17.00
2. část 2.9. 2016 v 17.00

Kontakt - Renata Eremišová
tel. 724 100 169
email: r.ermiasova@centrum.cz

Cena kurzu - 400 Kč (zaváděcí cena)

