



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

T-10

ZÁKLADY

ANDRAGOGICKÉ DIDAKTIKY

Ľ. Kubínyi

2013

Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost

Název projektu: Inovace magisterského studijního programu Fakulty ekonomiky a managementu

Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/28.0326

PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Androdidaktika

Andragogická didaktika je jednou ze subdisciplín andragogiky. Je vědní disciplínou zkoumající procesy vyučování, učení a vzdělávání dospělých. Teorie vzdělávání se zabývá věcnou stránkou, která je reprezentovaná cíli a obsahy vzdělávání a odpovídá na otázku „Co učit“. Teorie vyučování se orientuje na způsoby a obsahy komunikace ve vzdělávání, objasňuje procesy učení a vzdělávání, fáze vyučovacího procesu a řízení vzdělávacího procesu. Lze uvést, že se zabývá technologií vzdělávacích procesů s jasně vymezenými vzdělávacími cíli. Její zaměření lze ve zkratce vyjádřit tím, že hledá odpověď na otázku „Jak učit“.

Andragogická didaktika	je teorií o záměrných edukačních procesech, která konstruuje modely učení a vyučování, obsahy a cíle edukačních procesů, metody a formy vyučování, způsoby zjišťování a hodnocení výsledků edukačních procesů. Součástí androdidaktiky je také výzkum tvorby kurikula a výzkum reálného vyučovacího procesu (Průcha, Veteška 2012).
-------------------------------	---

Základními prvky didaktických procesů jsou cíle vzdělávání, obsahy vzdělávání, lektori, účastníci vzdělávání a didaktické prostředky.

V oblasti didaktického pojetí výuky dospělých Mužík uvádí tzv. trojdimenzionální model výuky, využitelný v oblasti vysokoškolského a profesního vzdělávání dospělých, který obsahuje kognitivní, pragmatickou a kreativní dimenzi. Kognitivní dimenze je zaměřená na osvojování znalostí, dovedností a návyků, pragmatická dimenze souvisí s dosažením požadované úrovně profesních standardů pro úspěšné plnění pracovní role. Třetí vrstva, ve které se projevuje porozumění vědomostem a schopnost jejich uplatnění v praxi, je kreativní dimenze charakterizovaná jako tvůrčí uplatnění poznání a zkušeností a rozvoji myšlení, kterých lze dosáhnout vhodným propojováním vyučovacích metod se způsoby učení se dospělých (2004). Ve vzdělávacím procesu je nutné vytvářet podmínky pro optimální působení všech zmíněných dimenzí.

Obsah vzdělávání a výukové cíle

Základními kategoriemi didaktiky jsou obsahy a cíle vzdělávání. Společnost formuluje cíle výchovy a vzdělávání a k těmto cílům následně přiřazuje vzdělávací obsahy podle dosaženého stupně poznání. Vztahy mezi cíli a obsahy vzdělávání a výchovy jsou provázané a podmiňující se. Cílů se dosahuje prostřednictvím realizace obsahu vzdělávání. Od cílů a obsahů předmětů se odvíjí profil absolventa a jeho předpokládané uplatnění v praxi.

Obsah vzdělávání	je základním prvkem vzdělávání vyjadřující dosaženou úroveň poznání a kumulovanou sociální zkušenost. Je pedagogicky ztvárněnou reprezentací určité skutečnosti, která napomáhá utváření a rozvíjení znalostí, dovedností, kompetencí, postojů a hodnotových orientací.
-------------------------	---

Obsah vzdělávání je uváděn v základní učební dokumentaci. Důležitým dokumentem této oblasti je profil absolventa, ze kterého se odvozují učební plány a osnovy v souladu s Národním kvalifikačním rámcem.

Činnost vyučujícího v průběhu vyučování je zaměřená na dosažení cílů. Cíle jsou vyjádřené v různých dokumentech rozličného stupně obecnosti. Jedná se zejména o kurikulární dokumenty, vzdělávací standardy, učební osnovy a profily absolventů.

Výukový cíl	je "ujasněný, zamyšlený výsledek učební činnosti, ke kterému učitel společně se žáky směřuje" (Švec, 1996, s. 22).
--------------------	--

Cíle lze rozdělit na cíle obecné, postupné a specifické. Cíle obecné zaměřují pozornost na osobnostní rozvoj a uplatnění studentů ve vědomostní, dovednostní a morální oblasti. Jsou formulované z hlediska učitele a jeho záměrů. Cíle obecné je nutné převést na cíle konkrétní, které lze kontrolovat a vyhodnocovat. Postupné cíle pomáhají vzhledem ke svému etapovému charakteru dosahování cílů obecných, umožňují odhadovat jejich realizovatelnost, případně jejich modifikování. Krátkodobé (specifické cíle) jsou cíle, jež jsou zaměřené na vyučované tematické celky, vyučovací bloky a hodiny. Při plánování vyučovacího procesu vyučující vychází z cílů obecné povahy, které rozpracovává do cílů specifických. Obsahují požadavky na

osvojení daného rozsahu vědomostí, dovedností a jejich teoretické, případně praktické uplatnění.

Cíl by měl být formulován obecně a řada autorů se shoduje, že se jedná o formulaci záměru z pohledu učitele. Skalková doporučuje při formulaci cílů vycházet z toho, jakých změn mají účastníci studia dosáhnout, v čem konkrétně se prohloubí nebo rozšíří jejich vědomosti, jaké dovednosti mají získat, jaké logické způsoby myšlení budou rozvíjeny, jak se budou utvářet hodnotící soudy, mravní vlastnosti a postoje (1978).

Rozeznáváme cíle kognitivní, afektivní a psychomotorické. Kognitivní cíle vyjadřují, které informace a poznatky si studenti osvojí. Afektivní cíle se zabývají očekávanými výsledky v oblasti vytváření postojů, hodnot, názorů. Psychomotorické cíle, často označované za výcvikové, vyjadřují požadavky na dosažení dovednosti, obratnosti a dosažení automatizovaných návyků.

Správně stanovené cíle se vyznačují vlastnostmi komplexnost, konzistentnost a kontrolovatelnost. Ve vlastnosti komplexnost je obsažen požadavek na dosažení výsledků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Konzistentnost vyjadřuje požadavek na to, aby v plánu výuky byly obsažené stupně náročnosti podle taxonomie vzdělávacích cílů od prostého zapamatování, přes porozumění ke schopnosti aplikace poznatků, analýzy, syntézy, hodnotící posouzení až po kreativní využití. Důležitou vlastností cílů je kontrolovatelnost, a proto je nutné výukové cíle operacionalizovat do podoby, která umožňuje jejich vyhodnocování.

Cílové zaměření výuky má podle Zlámala významné místo, protože vede k rozčlenění výuky na úseky s formulovanými problémy a úkoly. Na základě cílů vyučující určuje rozhodující fakty, pojmy, důkazy a zobecnění pro konkrétní vyučovací jednotku. Propojení cílů výuky s výukovými úkoly umožňuje vést studenty k aktivní myšlenkové činnosti, komparaci, řešení problémů, formulaci závěrů a vytváření hodnotících soudů. Plní také funkci zpětné vazby a cílové zaměření slouží k formulaci cílů vyučovací jednotky a sledování a hodnocení míry dosažení plánovaných záměrů. V neposlední řadě plnění vzdělávacích cílů je rozhodujícím kritériem pro hodnocení úrovně a kvality vzdělávací instituce (2009).

Výukové cíle jsou dělené podle různých kritérií. Nejznámější taxonomií zaměřující se na kognitivní činnost je Bloomova taxonomie cílů v kognitivní oblasti.

Tab. č. 1 Taxonomie cílů v kognitivní oblasti (B. S. Bloom a kol.)

Kategorie cíle	Činnost-schopnost	Využívaná aktivní slovesa
Znalost	znovupoznání informace nebo znovu vybavení poznatků	definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsat, přiřadit, seřadit, reprodukovat, vysvětlit, určit.
Porozumění	prokázání pochopení a užití znalosti s cílem prokázání porozumění termínům a koncepcím,	dokázat, objasnit, interpretovat, objasnit, vypočítat, zkontrolovat.
Aplikace	transfer výsledků učení do nových, často i problémových, situací, řešit problém na základě porozumění,	aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, použít, prokázat, řešit, vyčíslit, vyzkoušet.
Analýza	schopnost rozložit sdělení na prvky, objasnit jejich vzájemný vztah, odlišení faktů od hypotéz, argumentů od závěrů a formulování teoretické vysvětlení, zpracování modelu,	analyzovat, najít princip uspořádání, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, specifikovat.
Syntéza	vyhledávat prvky a části z nových pramenů, vzájemně je kombinovat a skládat do originálních celků s cílem vytvářet nové struktury,	kategorizovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat zprávu, navrhnout, shrnout, organizovat, vyvodit obecné závěry.
Hodnotící posouzení	posouzení hodnoty z hlediska účelu se zřetelem k přesnosti, adekvátnosti, efektivnosti a hospodárnosti, vybrání a zdůvodnění nejvhodnějšího řešení	ocenit, obhájit, oponovat, porovnat, posoudit, prověřit, srovnat, vybrat, vyvrátit, zdůvodnit.

Zdroj: upraveno podle KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 280-281.

Taxonomie výukových cílů je nástrojem, pomocí kterého vyučující postupuje od předávání poznatků k vědomostem, dovednostem se záměrem dosáhnout u studenta jejich tvořivého využívání. Je členěná do šesti základních kategorií (zapamatování, porozumění, aplikace, analýza, syntéza, hodnotící posouzení). Při operacionalizaci vyjadřujeme žádoucí činnosti studentů aktivními slovesy, které prokazují zvládnutí dané úrovně.

Výstupy z učení

Pro tradiční přístupy ke vzdělávání byl východiskem obsah a cíle vzdělávání, pro výstupy z učení je charakteristická orientace na studenta.

Zavádění kvalifikačního rámce v institucích terciárního vzdělávání postupně vede k tomu, že školy popisují studijní programy a obory prostřednictvím výstupů z učení, nastavují procesy pro jejich správu. Tento přístup umožňuje řídit vzájemnou vazbu mezi výstupy z učení, způsoby vzdělávání a ověřováním dosažených výstupů z učení (Hnilica, Pabian, 2012).

Výstupy z učení vyjadřují způsobilosti, které student získá po ukončení učebního procesu. Výstupy z učení jsou považované za nově se formující didaktickou kategorii. Vypovídají o tom, co bude absolvent po absolvování předmětu, vyučovacího bloku, hodiny umět objasnit a prakticky předvést. Jedná se o výkony, které je možné následně ověřit a hodnotit. Důležitým prvkem při zavádění kvalifikačního rámce je zpracování profilu absolventa, který vychází na nejvyšším stupni obecnosti z nároků na absolventy jednotlivých vzdělávacích cyklů. Výstupy z učení studijních oborů a předmětů vyjadřují minimální standard, kterého dosahují všichni studenti.

Výstupy z učení	jsou „oborové znalosti a dovednosti, stejně jako obecné způsobilosti, které studenti získávají v daném studijním oboru nebo předmětu a které musí prokázat“ (Hnilica, Pabian, Hájková, 2012, s. 32).
------------------------	--

Při formulaci výstupů z učení je důležité rozlišovat znalostí a dovedností. Znalosti jsou výsledkem záměrného i nezáměrného učení, praktické činnosti a osobních zkušeností. Jsou výsledkem vnímání, myšlení, poznávání, experimentování a zkušeností. Oborovými znalostmi jsou prokázány znalosti studentů v daném oboru studia. Dovednost je učením získaná dispozice k vykonávání intelektové nebo také praktické činnosti. Osvojení oborové dovednosti student prokazuje v situacích, ve kterých je schopen prakticky využít znalostí pro řešení praktického nebo modelového příkladu.

Na rozdíl od znalostí praktické dovednosti u studentů rozvíjíme aktivitami zaměřenými na procvičování, řešení praktických zadání nebo modelových situací.

Způsobilost je schopnost a připravenost jedince úspěšně se vyrovnat s úkoly a situacemi. Obecná způsobilost představuje schopnost a připravenost tvůrčím způsobem využívat znalostí a dovedností, které byly dosažené v průběhu studia i v jiných kontextech než u studovaného oboru. Je vyjádřením např. schopnosti týmové práce, kritického nadhledu, samostatnosti, odpovědnosti, vhodné argumentace, vyhledávání odpovídajících zdrojů informací.

Předpokladem pro dosažení projektovaných výstupů z učení na úrovni oborů a předmětů je „konstruktivní propojení“ cílů vzdělávání s metodami výuky a způsoby hodnocení dosažených výsledků. Proto vyučující při plánování průběhu výuky vychází ze stanoveného výukového cíle, který ovlivňuje jeho postupy při vyučování, způsoby řízení výuky a možnosti využití didaktických prostředků. Je pomůckou pro stanovení činnosti studentů, pomocí kterých dochází k upevňování a procvičení učiva, je východiskem pro hodnocení studentů, hodnocení účinnosti výuky, případně pro její optimalizaci.

Učební úkoly

K dosahování cílů výuky vyučující má možnost využít různé výukové strategie, formy, metody a postupy výuky. Učební úkoly zaujímají významné místo v procesu pedagogické komunikace. Jejich prostřednictvím lze vzdělávané motivovat, zjišťovat vstupní úroveň vzdělávaných a diagnostikovat úroveň osvojení učiva. Průběžným plněním učebních úkolů vyučovaný dosahuje formulovaných výukových cílů. Učební úloha je připravovaná a zadávaná s didaktickým záměrem a pro její řešení musí vzdělávaný využít poznávacích nebo manuálních operací ze souboru již známých postupů (neproblémová učební úloha) nebo vytvořit postup nový (problémová učební úloha).

Učební úloha	jazykový útvar nebo promluva, která se výslovně, nebo svým kontextem, stává nositelem signálu „teď musím něco udělat“, na rozdíl od prosté zprávy, která je nositelem signálu „teď se něco dozvím“ (Tollingerová, in Kalhous, 2002).
---------------------	--

Specifickým druhem učebního úkolu je učební otázka. Mareš a Křivohlavý uvádí, že v mimo lingvistických souvislostech je otázka užívaná ve významu úkolu nebo problému k řešení, případně jako výrazná forma příkazu (1995).

Při projektování výukových úkolů je vhodné vycházet z obecné taxonomie. Jednou z nejnámějších je taxonomie učebních úloh podle Tollingerové, která učební úkoly seřadila do jednotlivých kategorií podle vzrůstající náročnosti. Základem uvedeného systému učebních úkolů byla Bloomova taxonomie kognitivních cílů.

Tab. č. 2 Taxonomie učebních úloh (D. Tollingerová)

Úkoly	Operace	Využívaná aktivní slovesa
vyžadující pamětní reprodukci poznatků	pamětní operace -vyhledávání v paměti, vybavování a reprodukce	Jak zní, definujte, uveďte zásady pro...! Co platí?
vyžadující jednoduché myšlenkové operace	jednoduché myšlenkové operace -analýza, syntéza, komparace a kategorizace	Vyjmenujte druhy, vypočítejte, uveďte společné znaky, porovnejte...! Co je příčinou?
vyžadující složité myšlenkové operace	složité myšlenkové operace -indukce, dedukce, interpretace, transformace	Vysvětlete význam, zdůvodněte, dokažte správnost, podle schématu zdůvodněte!
vyžadující sdělení poznatků	sdělení poznatků -úkoly vyžadující ke svému řešení písemnou nebo slovní výpověď	Vypracujte přehled, zprávu, pojednání, referát, zpracujte schéma!
vyžadující tvořivé myšlení	tvořivý přístup a řešení -na základě znalostí předchozích operací, schopnost je kombinovat a dospívat k novým závěrům.	Řešte tematicky úkol, vypracujte návrh...! Navrhněte optimalizaci, nové řešení...!

Zdroj: upraveno podle KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X. s. 330-332.

Při projektování výukových úkolů je vhodné soubory učebních úkolů hodnotit z hledisek poznávací náročnosti, pestrosti, operační náročnosti a didaktické hodnoty.

Tollingerová zdůrazňuje, že učební úloha musí mít:

- typickou jazykovou formu, která představuje výzvu k řešení, má podobu otázky, pokynu, příkazu, výzvy a je výrokem s akčním slovem,
- pedagogickou smysluplnost,
- stimulační sílu,

- regulační vliv,
- emocionálně-motivační vliv,
- má vytvářet touhu po výkonu (in Nikl, 1997).

Aktivizující androdidaktické metody

Metody výuky patří k základním kategoriím didaktiky. V průběhu její realizace dochází k interakci vzdělavatele a vzdělávaného. Kvalita uvedené interakce významně ovlivňuje dosažení cílů vzdělávání. Použití odpovídající metody závisí na cílech, obsahu, formě vzdělávání a cílové skupině účastníků. Za androdidaktické metody je považován soubor přístupů, které vzdělavatel využívá ve vzdělávání dospělých a jejichž prostřednictvím je uskutečňován transfer znalostí, dovedností, postojů.

Vyučovací metoda	je považovaná za způsob vyučování, záměrnou činnost vzdělavatele a aktivní činnost vzdělávaného směřující k dosažení výukových cílů.
-------------------------	--

Rozhodující metody výuky jsou zpravidla uvedené v základních dokumentech institucí terciárního vzdělávání. Studijní a zkušební řád Univerzity obrany u prezenční formy studia uvádí jako základní metody přednášky, cvičení, laboratorní cvičení, exkurze a odborné praxe.

Klasifikace metod vzdělávání je rozsáhlá a odlišuje se v akcentu na hlediska, které považují autoři za určující. Jedním z přístupů je klasifikace metod vzdělávání na tradiční, aktivizující a komplexní.

Výhodou aktivizujících metod je vysoká míra zapojení vzdělávaných do aktivní výměny zkušeností. Podle Shapira se účinnost zvyšuje s mírou aktivního zapojení účastníků do procesu výuky. Za nejméně účinné metody považuje přednášky (5%), naopak vyučování ostatních a praktické cvičení považuje za neúčinnější metody (in Kalhous, 2002).

Výuka probíhá zpravidla ve skupině a lze tak úspěšně využívat synergického efektu jejího působení. Výhodou je, že účastníci se zapojují vyjednávání a rozhodování

o obsahu a formě výuky, učí se prioritně tomu, co slouží k odstranění jejich nedostatků ve znalostech a schopnostech, okamžitým vyjadřováním svých potřeb mají vliv na dění ve skupině (Kubiczek in Mužík, 2004). Ve vzdělávání dospělých neexistuje univerzálně použitelná metoda. Použití odpovídajících metod je závislé na cílech, obsahu výuky a osobnosti lektora.

Do základního souboru aktivizujících metod jsou řazeny metody, označované jako diskusní, heuristické, situační, inscenační.

Základem diskusních metod (učební rozhovor, řízená diskuse, přednáška s diskusí, otevřený prostor) je učební rozhovor. Jeho výhodou je aktivní zapojení studentů s možností indikovat úroveň pochopení, poskytnout další doplnění informací. Uvedené metody vytváří předpoklady pro skupinové řešení zadání, vedou k systematickému myšlení a rozvíjí schopnost pohotové formulace odpovědí a odpovídající argumentace. Vyžaduje velkou pedagogickou zkušenost vyučujícího a je určená spíše pro skupiny s menším počtem účastníků. Klíčovou roli hraje osobnost lektora, jeho schopnost moderování diskuse a důkladná znalost diskutované problematiky. Příznačné pro tuto skupinu metod je propojení činnostního charakteru se skupinovým ovlivňováním a působením a jsou tak příležitostí pro aplikaci znalostí. Učí nejenom sdělovat, ale také naslouchat odlišným názorům.

Heuristické metody jsou postavené na výukovém úkolu, který vytváří rozpor, problém a který je možné překonat samostatnou činností. Podmínkou je rovnováha aktivity vzdělavatele a vzdělávaného, protože jenom pomocí aktivních činností studenta je možné dospět k osvojení algoritmů odpovídajících postupů.

Podstatou situačních metod je řešení problémových učebních úloh na základě konfrontace vědomostí, dovedností, názorů a postojů jednotlivých členů skupiny. Pro řešení je nabízeno více možných řešení a úkolem je zvažování možných výhod a nevýhod konkrétního řešení s cílem výběru řešení neoptimálnějšího. Procesy komunikace a výběrů nejsou tak pouze záležitostí nácviků a dovedností, ale uplatňují se v něm osobní povahové rysy, množství a kvalita informací, způsob myšlení, rutina a stres (Kalhous, 2002).

Podle Mužíka základem inscenační metody (jednoduchá strukturní nebo nestrukturní inscenace, mnohostranné hraní rolí) je posilování vztahu pracovní pozice-role-

očekávané jednání a chování pomocí „přehrávání“ rolí. Hraní rolí umožňuje vyjádřit osobní postoje a myšlenky. Umožňují vyzkoušení řešení problémových událostí v různorodých pracovních i životních situacích, ze kterých účastník získává zkušenost založenou na vlastním prožitku (2011). Cílem inscenačních metod není pouze aktivní zapojení účastníka do vzdělávání, ale zejména hledání více variantního řešení včetně pochopení motivace kolegů a hodnocení vhodnosti jejich návrhů řešení. Důležité pro dosažení plánovaného záměru je vysvětlení účelů, scénářů pro jednotlivé role a seznámení s průběhem aktivity. Pro strukturované a nestrukturované inscenace je důležité vhodně zvolit popis situace (který může být pro obě kategorie totožný), rozdílný je zpravidla popis dané role. U strukturované situace je popis pouze rámcový a při nestrukturované inscenaci je důraz položen na uplatňování individuálních strategií aktérů. Při mnohostranné inscenaci jsou všichni aktéři zapojeni do hraní rolí. Přínosem inscenačních metod je rozvoj interpersonálních vztahů, schopnost vyhledání a pojmenování problému, uvědomění si a překonání vlastních nedostatků.

Pedagogická role učitele a studenta na vysoké škole

V současné době dochází nejenom k nárůstu počtů vysokých škol, studentů, ale instituce terciárního vzdělávání vzdělávají různorodé skupiny studentů s rozdílnými vzdělávacími potřebami.

Sociální role	je předpokládaným způsobem chování jedince v sociální situaci, která podléhá společenské kontrole a je zpravidla upravená společenskou normou. Sociální role mohou být stanovené, přijaté nebo vykonávané.
----------------------	--

Slavík vymezuje role vysokoškolských studentů jako roli osobnosti, učícího se jedince a klienta (2012). Student v roli osobnosti je vnímán jako výrazná individualita, která je ovlivňovaná individuálními dispozicemi a vlivy sociálních skupin. Proto je nutné, aby vzdělávání dospělých bylo v co největší možné míře individualizované. Vysokoškolské studium je zaměřené na přípravu pro budoucí povolání.

Role studenta jako učícího se jedince, který splnil stanovené požadavky pro přijetí a vzděláváním ve zvoleném studijním programu naplňuje své konkrétní vzdělávací

potřeby, je základní. Student zároveň vystupuje v roli odběratele vzdělávacího programu a oprávněně očekává, že vzdělávání bude uskutečňováno na základě nejnovějších vědeckých poznatků. Proto je zájmem studentů aktivně se podílet na formulaci průběžných cílů výuky v jednotlivých předmětech tak, aby navazovaly na individuální zkušenosti a předchozí znalosti. Snahou je, aby studenti si vytvářeli vlastní individuální program, formulovali vlastní cíle, které vychází z jejich zájmů a jsou v souladu s plánem studijního předmětu. Součástí uvedeného přístupu je možnost výběru volitelných předmětů a dalších studijních aktivit. Ve své podstatě se jedná o autoregulaci vlastního učení, kdy student je aktérem vlastního procesu učení.

Prohlubuje se individuální přístup ke studentům a studenti se stále více stávají spoluvůrci vzdělávacích akcí. Obsah vzdělávání ve větší míře respektuje potřebu cílových skupin studentů. Současné trendy ve vzdělávání dospělých výrazně akcentují posun k výsledkům vzdělávání a dosažení kompetencí vyjádřených ve výstupech z učení. Výstupy z učení souvisí se změnou vzdělávacího procesu a jeho zaměřením na studenta.

Současné pojetí teorie andragogiky zdůrazňuje tzv. komunikační paradigma, pro které je příznačné partnerství vzdělavatele a vzdělávaného. Uvedené pojetí souvisí s posunem od vyučování k učení zaměřenému na studenta vyjádřeným v tzv. konstruktivistickém přístupu.

Učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Podle C. R. Rogerse není cílem učitele za každou cenu motivovat, informovat, organizovat, kontrolovat a zkoušet, ale učitel musí mít důvěru ve studující, že jsou schopní se samostatně učit (in Rohlíková, Vejvodová, 2012).

V andragogice současně se změnou pojetí vzdělávání dochází k rozšiřování kompetencí vzdělavatele dospělých. Je patrný posun od tradičních kompetencí k činnostem metodickým, manažerským, marketingovým a poradenským. Národní soustava povolání uvádí v charakteristice pracovních činností povolání vysokoškolský učitel na prvním místě pedagogickou kompetenci, která ve spojení s vědeckou, výzkumnou a vývojovou nebo uměleckou kompetencí vytváří předpoklady pro jejich aplikaci ve výuce (<http://katalog.nsp.cz>).

Slavík popisuje sedm klastrů kompetencí vysokoškolského pedagoga:

- oborově předmětovou-osvojeny systematické znalosti specializace oboru, schopnost aplikace praktických zkušeností z oboru, schopnost transformace vědních poznatků do vzdělávacích oborů, umět vyhledávat a zpracovávat informace, být schopen transformovat metodologii poznání oborů do myšlení studentů,
- didaktickou a psychodidaktickou- znalost a využívání strategií vyučování a učení, využívání základního metodického repertoáru, individuálního přístupu ke studentům, znalosti tvorby vzdělávacích programů, znalosti a schopnosti využívání teorií hodnocení, podpory učení moderními technologickými a komunikačními prostředky,
- obecně pedagogickou-zvládat procesy a podmínky vzdělávání na VŠ, orientace v kontextu vzdělávání a výchovy, podpora rozvoje studentů, mít znalosti a respekt k právům člověka,
- diagnostickou a intervenční-umět využívat prostředky pedagogické diagnostiky, reflektovat vzdělávací potřeby studentů a současně být schopen identifikovat specifické vzdělávací potřeby studentů, umět řešit náročné situace a problémy,
- sociální a komunikativní-být schopen vytvořit příznivé klima ve skupině, orientace a schopnost řešit náročné sociální situace, ovládat a efektivně uplatňovat prostředky pedagogické komunikace,
- manažerskou a normativní-orientaci a vlastní reflexi vzdělávací politiky, znalost podmínek a procesů probíhajících na škole, znalost zákonů a norem, ovládnutí administrativních úkonů, vytvářet podmínky pro spolupráci studentů ve skupině, být schopen vytvářet projekty,
- profesně a osobnostně kultivující-mít znalost všeobecného rozhledu, reprezentovat profesi, dokázat obhajovat používané pedagogické postupy, být schopen sebereflexe na základě sebehodnocení a vnějšího hodnocení, být fyzicky zdatný, odolný a morálně bezúhonný (2012).

Sebereflexe učitele je východiskem pro průběžné zdokonalování výkonu. Plní funkci poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní a relaxační.

Sebereflexe	zamyšlení se učitele nad sebou samým, hodnocení vlastních činů, postojů a rozhodování v průběhu řešení pedagogických situací, je nutnou podmínkou profesionálního růstu.
--------------------	--

Pro sebereflexi učitele lze využít dotazník obsahující sebereflektující otázky, pozorování vlastní činnosti, hospitace, hodnocení učitele studenty, méně používanou metodou je vedení deníku se záznamem kritických (pozitivních i negativních událostí). Se sebereflexí je v pedagogické literatuře spojováno učitelovo pojetí výuky, které může být implicitní, subjektivní, neuvědomované, stereotypní, orientované nebo stabilní. Pojetí výuky se v průběhu profesní dráhy učitele vyvíjí.

Pojetí výuky	soubor učitelových názorů, přesvědčení, postojů a argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje. Jedná se zejména o jeho pojetí cílů učiva, forem, metod, vnímání studenta i o jeho pojetí jako sebe samého v roli učitele (Kalhous, 2002).
---------------------	---

Z ekonomie byly do oblasti vzdělávání převzaty pojmy efektivity a efektivnosti. Zjistit návratnost finančních prostředků bývá náročným procesem. Obecně efektivitou označujeme poměr mezi dosaženými vstupy a výstupy. Důvodem uvedené obtíže je skutečnost, že poměrujeme vynaložené finanční prostředky s efekty vzdělávání, které jsou kvalitativního charakteru, a proto těžko vyjádřitelné v ceně. Nejčastěji se postupuje tak, že proces hodnocení je rozčleněn na řadu dílčích hodnocení, která se kombinují, přičemž v některých případech se rozlišují jednak bezprostřední a zřetelné účinky vzdělávání a jednak potenciální nebo perspektivní účinky. Externí efekty vzdělávání představují užitky, můžeme vyjádřit v příkladech pozitivních efektů jako rozšíření a prohloubení znalostí, dovedností, změny chování a postojů, zvýšení výkonů vzdělávaných pracovníků. Efektivnost vzdělávání posuzujeme ve vztahu k dosažení plánovaných cílů vzdělávání. Je často popisovaná jako „účinnost“ vzdělávání.

Závěr

Vzdělávání bylo a je považováno za významný faktor rozvoje jedince a společnosti. Probíhá v konkrétním sociálním, ekonomickém a politickém prostředí. Postupující globalizace, stárnutí populace, nezaměstnanost, rozvoj informačních a komunikačních technologií výrazně ovlivňují vzdělávání. Charakteristickým znakem současného světa je změna. Na trhy vstupují nové subjekty, změny v technologiích způsobují změny v povaze a obsahu práce. Pro současnou dobu je příznačná skutečnost, že změny již nejsou předvídatelné, jsou diskontinuální, nelze se na ně připravit. Zrychlující se vědeckotechnický rozvoj, prolínání oborů, jejich interdisciplinarita a zvyšující se automatizace kladou zvýšené nároky na pracovní sílu. Jedinec je nucen na změny vnějšího prostředí adekvátně reagovat a adaptovat se na nové podmínky. Každá změna přináší zpravidla nové požadavky na rozvoj nebo získání nových znalostí a dovedností. Vzdělávání může jedinci poskytnout nové znalosti, dovednosti, pomoci poznat podstatu problémů, najít adekvátní způsoby řešení a v mnoha případech výrazně zkrátit dobu adaptace.

V uvedeném kontextu k dosažení efektivního vzdělávání dospělých přispívá také disciplína andragogiky-androdidaktika, zabývající se teorií a praxí vzdělávání dospělých.

Použitá literatura a zdroje

HNILICA, J., PABIAN, P., HÁJKOVÁ, T. (eds) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. Díl 3. Zkušenosti a doporučení*. Praha: MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87601-11-2.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. přep. vydání. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

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

NIKL, J. *Metody projektování učebních úloh*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-230-5.

PODLAHOVÁ, L. a kol. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN 1978.

SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.

ŠVEC, V., FILOVÁ, H., ŠIMONÍK, O. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PedF MU, 1996. ISBN 80-210-1365-6.

ZLÁMAL, J. *Didaktika profesního vzdělávání v širším pedagogickém kontextu*. Praha: UJAK, 2009. ISBN 978-80-86723-79-2.

Internetový zdroj

Národní soustava povolání. [online]. [cit.12.1.2014]. Dostupné z: <http://katalog.nsp.cz/karta_p.aspx?id_jp=15405&kod_sm1=11>.

Doporučená literatura k přípravě na seminář

ČERNIKOVSKÝ, P., HNILICA, J., PASÁČKOVÁ, E. (eds) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. Díl 2. Oblasti vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87601-10-5.

HNILICA, J., PABIAN, P., HÁJKOVÁ, T. (eds) *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání. Díl 3. Zkušenosti a doporučení*. Praha: MŠMT, 2012. ISBN 978-80-87601-11-2.