

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ**

**2010 – 2012**

**DIPLOMOVÁ PRÁCA**

**Juraj Pilát**

**Metódy a formy vzdelávania dospelých**

Praha 2013

PhDr. Michal Kopčan

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED (PART TIME)

2010 - 2013

**DIPLOMA THESIS**

**Juraj Pilát**

**Methods and forms of adult education**

Prague 2013

PhDr. Michal Kopčan

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená, práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 14.06.2013

Juraj Pilát

## **Pod'akovanie**

Chcel by som sa poďakovať PhDr. Michalovi Kopčanovi za jeho rady a pomoc.

## **Anotace**

Zložité podmienky rozvoja súčasnej spoločnosti v etape vedecko-technickej revolúcie, rýchle premeny vedy, techniky ekonomiky, kultúry a spôsobu života adekvátne zvyšujú aj nároky na výchovu a vzdelávanie dospelých

Výchova človeka, najmä koncepcia permanentného celoživotného vzdelávania dospelých, je neodmysliteľnou zložkou celospoločenského výchovno-vzdelávacieho systému. Sleduje jednak základné spoločenské ciele výchovy, jednak špecifické ciele ktoré vyplývajú z poslania a funkcie dospelého človeka a celospoločenských úloh.

Výchova a vzdelávanie dospelých sa vzhľadom na svoju cieľovú orientáciu vyznačuje osobitným prístupom najmä k metódam a formám výchovy a vzdelávania. Ukázalo sa, že práve moderné metódy výchovy a vzdelávania dospelého človeka sú pomerne málo známe a využívajú sa len minimálne. Práve preto som sa rozhodol spracovať túto tému metód a foriem vo vzdelávaní dospelého človeka.

## **Kľúčové pojmy**

Ciele vzdelávania, dotazníkové šetrenia, formy vzdelávania, metodika vzdelávania, metódy vzdelávania, rozhovory, systém vzdelávania, vzdelávanie dospelých.

**Annotation**

Difficult conditions of society development in current stage of the scientific and technological revolution, the rapid transformation of science, culture and way of life are accordingly increasing demands on education and adult learning.

Education of people, particularly the concept of permanent adult lifelong learning is an essential component of society-wide educational system.

Pursues both fundamental social objectives of education, both specific objectives arising from the mission and functions of adult human and societal problems. Adult education is given its target orientation characterized by a particular approach particularly to methods and forms of education. It turned out that it was modern methods of education and adult education are relatively little known and used only minimally. That's why I decided to handle the matter of methods and forms of adult education.

**Key words**

Adult education, education system, forms of education, interviews, learning methods, learning objective, methods of teaching, questionnaire surveys

## Obsah

Úvod.....	8
Teoretická časť.....	10
1.vzdelávania dospelých .....	10
1.2Historicky vývoj vzdelávania dospelých.....	10
1.3 Vývin vzdelávania dospelých v Českej a Slovenskej republike....	13
2. Vzdelávateľ dospelých.....	15
2.1 Kompetencie andragóga.....	18
2.2 Lektor vo vzdelávaní dospelých.....	19
3. Ciele a obsah vzdelávania dospelých.....	21
3.1 Ciele výuky dospelých .....	23
3.2 Proces výuky dospelých.....	24
4 Andragogická didaktika.....	25
4.1 Paradigmaty v andragogike.....	26
4.2 Kurikulum v adragogike.....	27
4.2 Vnímavosť voči obsahu a forme.....	30
4.3 Forma zdelenia.....	31
5 Vybrane metódy vzdelávania dospelých .....	32
5.1 Prednáška.....	32
5.2 Úloha metódy prednášky.....	33
5.3 Podmienky úspešnosti metódy prednášky.....	34
5.4 Modifikácie metódy prednášky.....	35
6 Problémové metódy.....	37
6.1 Metodika problematických metód.....	40
6.2 Metodicky postup riešenia problematických úloh.....	41
7 Situačne metódy.....	44
7.1 Situačne metódy a metodické postupy pri ich aplikácii.....	46
7.2 Význam situačných metód vo vzdelávacom procese dospelých. .	49

8 Brainstormingová metóda.....	50
8.1 Osobitosti brainstormingu ako vzdelávacej metódy.....	50
8.2 Princípy brainstormingu.....	51
8.3 Metodický postup brainstormingovej metódy .....	52
8.4 Vyhodnotenie brainstormingu.....	53
9 Gordonova metóda.....	54
9.1 Cieľ prostriedky a realizácia gordonovej metódy.....	54
10 formy vzdelávania dospelých.....	55
10.1 formy organizácie vzdelávania dospelých.....	55
10.2 Definícia foriem vzdelávania dospelých .....	56
10.3 Formy školskej výchovy dospelých.....	60
10.4 Formy mimoškolskej výchovy dospelých a výchová na pracoviskách	
63	
10.4.1 Vzdelávanie na pracovisku.....	63
10.4.2 Vzdelávanie mimo pracoviska .....	64
10.5 Špecifické formy vzdelávania dospelých .....	66
10.5.1 E-learning.....	66
10.5.2 Blended learning.....	67
10.5.3 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU.....	68
11 Praktická časť.....	69
11.1 Analýza vzdelávacej akcie.....	69
11.2 Popis vzdelávacej akcie.....	71
11.4 Hodnotenie Lektora vzdelávacej akcie.....	72
11.5 Hodnotenie lektorom vybraných metód vzdelávania.....	74
11.6 Hodnotenie foriem a metód účastníkmi .....	76
Záver.....	79
Zoznam použitých zdrojov.....	81
zoznam obrázkov, grafov a tabuliek.....	84
Zoznam príloh .....	89
PŘÍLOH.....	89



## ÚVOD

Zložité podmienky rozvoja súčasnej spoločnosti v etape vedecko-technickej revolúcie, rýchle premeny vedy, techniky ekonomiky, kultúry a spôsobu života adekvátne zvyšujú aj nároky na výchovu a vzdelávanie dospelých

Výchova človeka, najmä koncepcia permanentného celoživotného vzdelávania dospelých, je neodmysliteľnou zložkou celospoločenského výchovno-vzdelávacieho systému. Sleduje jednak základné spoločenské ciele výchovy, jednak špecifické ciele ktoré vyplývajú z poslania a funkcie dospelého človeka a celospoločenských úloh. Výchova a vzdelávanie dospelých sa vzhľadom na svoju cieľovú orientáciu vyznačuje osobitným prístupom najmä k metódam a formám výchovy a vzdelávania. Ukázalo sa, že práve moderné metódy výchovy a vzdelávania dospelého človeka sú pomerne málo známe a využívajú sa len minimálne. Práve preto som sa rozhodol spracovať túto tému metód a foriem vo vzdelávaní dospelého človeka.

Výchova a vzdelávanie dospelých predstavuje dnes zložitý proces, ktorý bude úspešný len vtedy, ak sa uskutoční v súlade s objektívnymi zákonitosťami a ak sa bude opierať o vedecké poznanie. Moderné metódy a formy výchovy a vzdelávania dospelých musia uvoľniť priestor na formovanie schopností aktívneho, samostatného a tvorivého prístupu účastníkov vzdelávania k riešeniu aktuálnych problémov súčasnosti a musia im umožniť utvárať, realizovať a verifikovať aj svoje vlastné hypotézy. Význam dokonalej prípravy v živote i na život rastie takou mierou, akou rastú nároky na tvorivú kapacitu človeka.

Dôvody prečo sa vzdelávať, sú najexplicitnejšie práve vo firemnom prostredí.

Tu je cieľom, aby si zamestnanec osvojil tie vedomosti a zručnosti, ktoré zvýšia výkon organizácie a tým zlepšil konkurencieschopnosť a zisk. Možno teda povedať, že v podnikovej sfére je pod vzdelávacou potrebou myslený určitý deficit informácií, vedomosti, profesijných zručnosti a spôsobov správania, ktoré vyžaduje profesia či pracovné pozície, role. Ekonomika v tomto zmysle funguje ako príroda. Vyhráva ten, kto dokáže rýchlo reagovať, kto sa dokáže najlepšie adaptovať, kto má najlepšie informácie. Potom sa stáva najsilnejším a vyhráva nad protivníkmi. Oproti prírode je tu ale veľký tlak na čas, pretože čas sú peniaze. Žijeme v informačnej dobe, ktorá je charakteristická neustálym prílivom zmien a my na ne musíme reagovať. Objavuje sa tak snaha získať čo najviac za čo najmenší časový úsek a pritom podať všetky relevantné informácie. Práve vhodné zvolené organizačné usporiadanie a efektívne

sprostredkovanie vedomostí a zručností je zárukou ich rýchleho a kvalitného zapamätania si a potom využitia. Vedomostí jednotlivých foriem a vhodnosti metód nám potom umožnia skvalitniť proces edukácie a zaručiť tak nielen profit pre účastníka, ale aj pre zadávateľa, nech ním je samotná osoba alebo firma.

Cieľom teoretickej časti práce bude nielen objasnenie pojmu vzdelávanie dospelých a osoby pedagógov dospelých, ale hlavne vysvetlenie foriem a metód vzdelávania dospelých. Súčasťou tejto časti bude aj ukážka špecifických foriem a ich využitie v praxi. Zameranie na tieto elementy je účelové, pretože z môjho pohľadu sú dominantnými elementy procesu vzdelávania dospelých, keď prejdeme popri účastníka samotného. Ich teoretické deskripcie sa stane potom východiskom pre praktickú časť. Cieľom praktickej časti bude analýza vzdelávacie akcie ako nástroja na kontrolu efektivity a kvality školenia. Bude vykonávaná na základe vopred stanovanej kritérií a z dvoch pohľadov: špecialistov-koordinátora vzdelávania a účastníka. Celá praktická časť bude smerovať k faktu, že odborné spôsobilý lektor a správna aplikácia metód vedú k efektívnemu nastaveniu vzdelávacie akcie. Ukážeme si, že vzdelávanie nie je už len o plánovanie a aplikácií, ale aj o kontrole a prípadnom prispôbení vzdelávacie akcie opatrením, ktoré z kontroly vyplynú.

# TEORETICKÁ ČASŤ

## 1.VZDELÁVANIE DOSPELÝCH

### 1.2HISTORICKY VÝVOJ VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Ucelená teória vzdelávania dospelých, rovnako ako vymedzenie andragogika ako vedy a jej jednoznačne začlenenie do systému vied, je viacej menej otázkou budúcnosti, pretože vzdelávanie dospelých je disciplínou rovnako starou ako ľudstvo. Keby sa totiž ľudstvo nevzdelávalo, nemohlo by dôjsť k akejkolvek zmene, a totiž ani k akémukoľvek pokroku. Iba v poznanie je pohyb. Pochopiteľne jedna sa iba o vzdelávanie sociálne, o vzdelávanie funkcionálne.

Vzdelávanie dospelých v ucelenom, uvedomelom, internacionálnom pojatí bolo realizované vo vedecko-poznávacích centrách. Patrilo k nim Egyptské Ramzesum, ktoré vychovávalo kňazov, architektov, vojakov a lekárov. Patrilo k nim aj filozofické školy v starom Grécku zaoberajúce sa mravným, rozumovou a telesnou výchovou. Predovšetkým Platonová akadémia a Aristotelovo učilište. Známa je aj Alexandrijská škola učencov, ktorá ako najvyššia vzdelávacia inštitúcia helénizmu dala základ celej rade vied a náuk, ktoré sa stali následne základmi vzdelanosti.

Vzdelávanie a výchova v Vutilarizmu, a tým sa posunuli k praktickejším disciplinám ako je náboženstvo, právo, rétorika, vojenstvo.<sup>1</sup>

Vzdelávacie snahy, ktoré sme si práve predstavili, zameril stredovek jednostranne náboženský a utlmil akékoľvek "svetské vedenie". Základom bola výchova kňazov a do istej miery aj úradníkov. Vznikajú kláštorné a katedrálne školy. Oboje boli ciele na zachovanie stávajúceho stavu.

Stredovek znamenal útlm svetského vzdelávania, ktoré sa v podstate pestovali iba na vznikajúcich univerzitách. Univerzitou v stredoveku v zmysle slová myslíme najstarší typ vysokého školstva, ktorých vznik vysoko poznamenal rozvoj vzdelanosti, obsahujúce aj vzdelávanie dospelých.

---

1

Svetské vzdelávanie sa opäť začalo rozvíjať až s oslobodením pracovnej sily a s rozvojom techniky (pri nástupu kapitalizmu). Z tohto vývoja vznikol záujem o gramotnú a kvalifikovanú pracovnú silu. Vznikom univerzít a rozvojom metských partikulárnych škôl dostal nový podnet aj rozvoj vzdelávania dospelých. Rozvoj priemyslu a obchodu si od konca 18. storočia vynútil vznik ďalších vysokých škôl (vojenských, technických, námorníckych, stavebných, poľnohospodárskych).

Všetci staroveký aj novoveký učitelia dospelých vychádzali (okrem Komenského) z predpokladu, že dospelý sa učia rovnakým spôsobom ako deti. Je teda zložité o tejto dobe hovoriť v spojitosti s andragogikou.

Snáď prvou ucelenou publikáciou o vzdelávaní dospelých napísal Thomas Pole, ktorý vydal v roku 1816 " Dejiny vzniku a vývoja škôl pre dospelých" Následne vydal v Londýne J.H. Hudson v roku 1851 spis pod názvom " História vzdelávania dospelých".<sup>2</sup>

Rozvoj vzdelávania dospelých bol podporený v priebehu 19. storočia rozmachom priemyslu a obchodu, ale aj tendenciami národného osamostatnenia a vzostupnou aktivitou odborov a politických strán. Vzdelávanie dospelých sa vo väčšine krajín stáva súčasťou vzdelávacej politiky. Vo Veľkej Británii bolo založené združenie WEA (Works Educational Association) pôsobiace dodnes.

Až po 1. svetovej vojne sa začínajú objavovať prvé ucelenejšie teoretické predstavy o unikátnosti vzdelávania dospelých. Názorový posun znamenali výskumy Americkej asociácie vzdelávania dospelých, ktorá vznikla v roku 1926 a započala sformovaním novej disciplíny adult education. V roku 1930 viedla potreba vzdelávať vzdelávateľov dospelých k založeniu oddelenia pre vzdelávanie dospelých na Teachers College of Columbia Univerzity. Je treba sa zmieniť o Eduardovi Lindemanovi a jeho práci "Zmysel vzdelávania dospelých" (1926), a o E.L.Thorndikovi a jeho prácach "Vzdelávanie dospelých" (1928), "Zájmy dospelých" (1938) aj o jeho zásluhy na založení zmieneného oddelenia pre vzdelávateľov dospelých nielen na Columbia Univerzity, ale aj v Oxforde a Cambridge, odkiaľ sa následne rozšírila po celej Európe. Spolu s už zmieneným vedeckotechnickým rozvojom rastie aj potreba profesného vzdelávania, predovšetkým technického. Spolu s ním vznikajú snahy o systematickú

---

<sup>2</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

vzdelávaciu činnosť. V roku 1923 vzniká v Nemecku Hohenrodter Bund ako<sup>3</sup> zastrešujúca inštitúcia vzdelávacích aktivít pre dospelých. Veľa väčších firiem sa začína systematicky zaoberať podnikovým (firemným) vzdelávaním.

Od roku 1925 rozvíja svoju činnosť Svetová organizácia pre výchovu dospelých, a to až do začiatku 2. svetovej vojny. Jej čestným predsedom bol T.G. Masaryk.

Vzdelávanie dospelých po 2. svetovej vojne bolo ovplyvnené povojnovým usporiadaným sveta a zmenou situácie v politike, sociálnej, kultúrnej aj ekonomickej oblasti. Význam vzdelávania dospelých rastie s problémami, ktoré priniesol povojnový stav. Vývoj sa dá charakterizovať predovšetkým rozvojom vzdelávacích príležitostí a demokratizácií vzdelávania, najmä v oblasti rovnosti šancí. Na systémovosti naberá aj vzdelávanie prostredníctvom hromadných vzdelávacích prostriedkov. Význam ďalšieho vzdelávania je podporený aj legislatívne. V Anglicku bol prijatý zákon o výchove už v roku 1944, vznikajú miestne úrady pre výchovu (Local Education Authorities - LEA), ktoré organizujú vznik polytechník, inštitútov pre vyššie vzdelávanie dospelých. Vzdelávanie dospelých sa stáva dominantným i v takzvaných Community Colleges v USA na počiatku 20. storočia. Podpora ďalšieho vzdelávania v Anglicku vyvrcholila v roku 1969 vznikom Open Univerzity. Britská platforma poskytujúca univerzitné vzdelávanie formou kombinovaného, respektíve dištančného štúdia bez bariér, pre štúdium niesu stanovené vstupné požiadavky. Požívaných je rada metód dištančného vzdelávania napríklad audio aj video-materiálov, internetu, CD/DVD, televíznych programov a podobne. Podobné celonárodné programy vznikajú aj v iných krajinách vo Francúzsku, Škandinávii, Nemecku, Rakúsku.

Vznikajú ľudové univerzity, večerné školy, na novú kvalitatívnu úroveň sa dostáva podnikové vzdelávanie. V súčasnej dobe je vo všetkých vyspelých štátoch vzdelávanie dospelých neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému. Začína sa šíriť idea úzko odborného vzdelávania ktorá vznikla v USA a šíri sa aj v Európe. Tento pragmatický prístup dočasne vyradil široké vzdelávanie ako súčasť humanizácie človeka.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup>Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. 4 vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168

<sup>4</sup>Eger, L. Technologie vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 172 s. ISBN 80-7043-347-7

### 1.3 VÝVIN VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V ČESKEJ A SLOVENSKEJ REPUBLIKE

V časoch Veľkej Moravy sa predkovia dnešných Slovákov a Čechov začlenili do európskeho kultúrneho diania. Formy výchovy a vzdelávania zodpovedali úrovni potrieb ich života. Už skutočnosť, že založili vlastný štát, svedčí o ich túžbe po vyššej úrovni hospodárskeho a kultúrneho života a určite aj po cieľavedomejšie a na vyššom stupni formovanej výchovy pracovnej, rozumovej, mravnej, telesnej a estetickej. Obyvatelia Veľkej Moravy neboli závislí od importovanej latinskej vzdelanosti, spojenej so zámermi a cieľmi mocensky ovládnuť nový štátny útvar. Preto sa odhodlali šíriť dobovú vzdelanosť v zrozumiteľnom jazyku, a to živým slovom, písmom i staroslovienskymi knihami. Byzantskí učitelia Konštantín (826-869) a Metod (813-885) všeobecne označovaní za vynikajúcich učiteľov Slovienov, mali predovšetkým výchovné poslanie.

Vychovať vzdelancov domáceho pôvodu, ktorí by boli schopní popri šírení a upevňovaní kresťanskej ideológie, zabezpečiť aj domácu literárnu tvorbu, akú už iné národy mali a akú potrebovala aj výchova vo veľkomoravskom štáte. Je známe, že staroslovienski kňazi, vychovaní Konštantínom a Metodom, poznali a využívali možnosť pastoračnej praxe, ako formy zámerného pôsobenia na ľudí a ich ovplyvňovania. Bolo iste významným prínosom Veľkej Moravy pre život našich predkov, že svoje poslanie začala spĺňať kniha. Zánik Veľkej Moravy spomalil sľubný kultúrny vývin našich predkov. Starosloviensku ľudovejšiu vzdelanosť začala postupne vytláčať latinsko-nemeckú vzdelanosť. Latinizácia zabrzdila vývin výchovy a vzdelanosti v 11.-13. storočí.

Nové myšlienkové prúdy podnietili aj sústavnejšie skúmanie otázok výchovy a vzdelávania. V tomto smere najzávažnejšie myšlienky vyslovil Ján Amos Komenský (1592-1670), jeden zo zakladateľov pedagogiky ako vede o výchove, opodstatnené nazvaný "učiteľom národov", ktorý hlboko prežíval najpokrokovejšie idey a tradície humanizmu, husitizmu i reformácie. Vo vtedajších podmienkach ktoré boli už poznamenané prechodom od feudalizmu ku kapitalizmu, chcel svoje vzdelávacie a výchovné ideály uskutočniť pre všetkých ľudí. Usiloval sa o výchovu človeka v škole, ale aj mimo nej, o vzdelávanie sa od kolísky až po hrob. Horlil aby sa mohli realizovať

jeho myšlienky o výchove, uplatňovať v nej základne vedecké princípy filozofické, pedagogické a didaktické, idey jeho pedagogického realizmu. Komenský vytvoril univerzálny pedagogický systém. Nie div, že i moderná pedagogická veda z Komenského vychádza a ku Komenskému sa vracia, aby v ňom hľadala a z neho čerpala podnety a ponaučenia.

Na začiatku 19. storočia silnel v krajinách našich národov proces obohacovania obsahu výchovy novými ideovými i politickými prvkami. Zvrúcneli vzťahy k národnej minulosti, k národnému jazyku.

K formulovaniu výchovno-vzdelávacích cieľov a úloh prispel najmä Ján Kollár(1793-1852) zdôrazňoval, že vzdelávanie a výchova majú smerovať k všestrannému pokroku, k mravnému prerodeniu jednotlivca, národa a ľudstva. Výchova má viesť každého k logickému mysleniu, má viesť jednotlivca k práci v prospech celku i k pravej ľudskosti. Ján Kollár usudzoval, že civilizovaný národ ešte nemusí byť vzdelaný. Podmienky pre vzdelávanie a výchovu videl v hospodársky prosperujúcej a peknej krajine, v múdrej vláde.<sup>5</sup>

O kontinuitu výchovno-vzdelávacích snažení v období vyvrcholenia slovenského národného obrodzenia (1828-1848) sa zvlášť starala generácia štúrovcov.

Výchove a vzdelávaniu sa dospelých sa po vzniku Československej republiky otvorili brány rozvoja.

Vymoženosťou bolo, že občania mali právo začleňovať sa do bezplatných kurzov, v ktorých sa oboznamovali s demokratickými spôsobmi a možnosťami života, so svojimi občianskymi právami a povinnosťami. Zákon 67 však umožňoval aj popularizovanie tej vládnej moci, ktorá neraz práva občanov potláčala. V zmysle zákona sa konštituovali inštitúcie osvetových zborov, komisií a osvetových dôverníkov s právom ovplyvňovať výchovu ľudu najmä po stránke obsahovej. Znamenalo to faktickú možnosť ovplyvňovania občanov tou politickou stranou, ktorá bola práve pri moci a ktorá rozhodovala, kto ju má v tej-ktorej inštitúcií zastupovať a v jej záujme konať. To isté bolo s knižničnými radami, ustanovenými podľa zákona 430, ktorý ukladal zriaďovať vzdelávacie knižnice v každej obci a starať sa o ne tak, aby mohli slúžiť všetkému obyvateľstvu. Na skladbu knižničného fondu však vplývali politické sily, ktoré mali

---

<sup>5</sup>Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 197 s. ISBN 80-7238-220-9.

možnosť stávať sa proti takzvaným tendenčným knihám, ako sa často označovali knihy pokrokové. Oblasť záujmového vzdelávania bola predovšetkým doménou Ministerstva školstva a kultúry a jemu podriadených krajských a okresných osvetových stredísk a osvetových besied v obciach. O túto oblasť vzdelávania pečovali aj miestne kultúrne domy, ktorých zriaďovateľom boli väčšinou odbory. Občianske vzdelávanie bolo plne v rukách komunistickej strany ako politické vzdelávanie.

Po spoločenskej zmene v roku 1989 sa všetky tieto štruktúry rozpadli a vzdelávanie dospelých sa plne podriadilo zákonom trhu a jeho mechanizmom ponuky a dopytu, okrem pár výnimok (rekvalifikácia, vzdelávanie úradníkov či zdravotníckych pracovníkov).

Koordinačnú a poradenskú činnosť do istej miery prevzali občianske združenia. Dnes svoju činnosť vyvíja napríklad Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých (AIVD ČR), Česká asociácia dištančného univerzitného vzdelávania (ČADUV), a ďalšie. Štát prestal v tejto oblasti plniť akékoľvek funkcie a v súlade s zásadami riadenia ponechal vývoj trhovým princípom.<sup>6</sup>

V súvislosti so vstupom Českej a Slovenskej republiky do štruktúr Európskej únie však aj táto idea doznáva zmien. Aj keď vzdelávanie doposiaľ nepodlieha prísnej regulácii zo strany EU, v rámci už skôr zmienených memoránd či správ sú členovia členských štátov doporučované určité úpravy v tejto oblasti. Do radu strategických dokumentov sa dostávajú európske pojmy ako celoživotné učenie, zamestnanosť, adaptabilita a konkurencieschopnosť, rovné príležitosti funkčná gramotnosť, kľúčové kompetencie a podobne.

## **2. VZDELÁVATEĽ DOSPELÝCH**

Andragogická disciplína je veľmi mladou, ale vzdelávanie dospelých jedincov (teda andragogika v užšom slova zmysle) sa praktikuje už stovky rokov, čo so sebou prinieslo radu zavedených a používaných termínov pre rovnakú alebo podobnú

---

<sup>6</sup>Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 197 s. ISBN 80-7238-220-9.



činnosť. v rôznych materiáloch, projektoch vzdelávacích akcií, ale aj na dverách andragógov tiež môžeme nájsť profesie typu : lektor, tréner, mentor, kouč, licitátor, metodik, manažér, ale aj mnohé iné, ktoré vznikli a v andragogike sa etablovali až neskôr, najmä s rozvojom integrálného poňatia andragogiky.

Genézu andragogickej profesie prehľadne podáva Milan Beneš.

andragóga najskôr spoznáваме ako cestovného zástupcu vo veciach vzdelávania, ktorý svoju klientelu aktívne vyhľadával a vyučoval tam, kde o jeho služby mali záujem. Bol vedení snahou sprostredkovať ľuďom vedenie, osvetu skrátka informácie z mnoho oblastí (politiky, kultúry, vedy a podobne). Ciele však mohli byť celkom vzdialené pedagogickým ideám. Beneš považuje za typický príklad univerzitnej extenzie iniciované údajne delnickými spolkami už v roku 1899. Zaslúžil sa o ne predovšetkým Otakar Hostinský, ktorý vypracoval stanovy. V rámci univerzitných extenzie, ktoré sa stretli veľkým záujmom, prednášali predný vedci univerzity Karlovej. Univerzitné extenzie sa následne preniesli z Prahy do ďalších miest a od roku 1906 sa na týchto extenzia podieľajú aj profesori techniky.

Až neskôr sa andragóg presúva do kamenných domov a jeho klienti dochádzajú za ním. Príkladom tu môžu byť najrôznejšie spolky a združenia, klubovní, knihovní, ľudové vysoké školy, v organizáciach potom útvary podnikového vzdelávania. Z andragóga potulného kazateľa sa stáva sebavedomý profesionál vo svojom obore a v didaktike dospelých.

Ak sa presunieme do súčasnej doby zbadáme rozporný trend. Na jednej strane andragogika naďalej pôsobí vo firmách, školách a vzdelávacích inštitúciach, na strane druhej sa významná časť z nich opäť stáva kočovnými vzdelavateľmi. Mnoho andragógov pôsobí na voľnej nohe bez stáleho angažmá u niektorých firiem či vzdelávacích inštitúciach, a preto si musia svoju obživu aktívne vyhľadávať. Niesu výnimkou napríklad lektori, ktorý vzdelávajú súčasne v niekoľkých firmách a behom týždňa sa medzi nimi neustále presúvajú. Je patrné, že môžeme nájsť mnoho výhod, ale aj nevýhod tohto usporiadania. Medzi výhody lektorov na voľnej nohe radíme hlavne úspora času a tým aj nákladov na strane klienta či vzdelávacej inštitúcie a vzdelávanie v prirodzenom pracovnom prostredí - tam, kde problémy vznikajú a kde sa riešia. Naopak nevýhodou je na strane klienta veľa krát nevhodná vybavenosť priestorov (prostredie nieje andragogicky adaptované), často dochádza k vyrušovaniu kolegov a nadriadenými.

Zároveň s týmto trendom dochádza k výraznému rozširovaniu kompetencii andragóga. nejde už iba o vlastnú výuku, ale činnosti a povinnosti andragóga sa začínajú kumulovať. Portfólio metód andragóga je obohatené o doučovanie, mentorovanie a radu ďalších. Narastá aj podiel metodických činností (tvorba projektu vzdelávacích akcií) či marketingových (predaj, propagácia, reklama) a manažérskych ( príprava a organizácia vzdelávacích akcií). Spolu s týmto sa začína presadzovať orientácia na zákazníka namiesto orientácie produktovej, na význame teda naberajú programy (vzdelávacie akcie) šitej na mieru potrebám zákazníka, vychádzajúce z jeho požiadaviek, potrieb a cieľov didaktické zásady priamo na tieto požiadavky.

Tu môžeme zbadáť význam posunu v oblasti profesionalizácie andragogickej práce, pretože andragogika ( v rôznych formách svojho názvu a pojatia) sa vyučuje na univerzitách, existujú kurzy vzdelávajúce vzdelávateľov a vydáva sa odborná literatúra v obore. Nato sa akčné pole andragóga opäť rozširuje, tentokrát o značne širokú dimenziu starostlivosti o dospelého človeka ztelesňovanu poradenskou prácou s dospelými. Tá prebieha predovšetkým v oblasti práce so sociálne znevýhodnenými skupinami obyvateľstva ( nízko kvalifikovaných, dlhodobo nezamestnaných, ľudí po výkone trestu odňatia slobody, etnické menšiny, imigrantov), ktorý sa stávajú významnou cieľovou skupinou andragogického pôsobenia. Tento trend prináša pochopiteľne dôležitosť rady zmien v odbornej príprave andragógov i pri vlastnom výkone ich profesie. Ku klasickému rozsahu zručností a znalostí sa pridáva výrazne podiel psychologických a sociologických štúdií ochabujúcich profil andragóga a znalosti v oblasti diagnostiky dospelých, psychoterapie a socioterapie. Zároveň s týmto sa mení aj klasická didaktická činnosť andragóga v smere k vyššej miere aktivizácie vzdelávaného - andragóg sa stáva nie tým kto poznatky predáva, ale kto radí, pomáha a uľahčuje (facilituje) ich získavanie pochopenie.

Tento prístup sa prejavuje postupne vo väčšej miere u vzdelávateľov, excelentným príkladom využitia je však poradenská intervencia, kedy poradca za klienta nerozhoduje, ani ho nevedie - iba zisťuje jeho predstavy, postoje a záujmy, analyzuje možnosti, navrhuje cesty riešení, preberá s klientom klady a zápory možných alternatív, pomáha mu získavať a hodnotiť potrebné možné informácie. Konečné rozhodnutie však stále ostáva na klientovi.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup>. Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN

Súčasná podoba andragóga by sa dala zhrnúť tak, že andragóg by mal byť:

- vysokoškolsky vzdelaním profesionálom orientujúcim sa v niekoľkých oboroch,
- odborníkom so širokým kultúrno - politicko - ekonomickým rozhľadom,
- expertom s odbornými, andragogickými a osobnostnými kompetenciami,
- pracovníkom s rozsiahlymi praktickými skúsenosťami,
- vysoko adaptabilným na zmeny (na hospodarských trhoch, trhu práce),
- značne flexibilným( orientácia na požiadavky klienta).

## 2.1 KOMPETENCIE ANDRAGÓGA

Zameriam sa konkrétne na tie kompetencie, respektívne na okruhy kompetencií, ktorými by sa mal vyznačovať ideálny andragóg. Už vieme o **profesii** andragóga nezbytnosť značného rozsahu potrebných zručností a znalostí, analytických a syntetických, diagnostických a terapeutických schopností, komunikatívnych zručností a veľa ďalších. Pre prehľadnosť ich zhrniem do niekoľkých okruhov.

- odborné : týkajúce sa odbornosti, ktorou sa andragóg zaoberá ide teda o obor, ktorý lektor prednáša, trénuje precvičuje, v ktorom konzultant, či poradca riadi a podobne.; získať ich môže najmä prostredníctvom všeobecného, odborného a ďalšieho profesného vzdelávania a praxe pri výkone činnosti; odborné
- kompetencie vyžadujú značnú mieru stálej priebežnej aktualizácie v súlade s vývojom daného oboru,
- metodické: schopnosť vyhľadávať a zpracovávať informácie, identifikovať a riešiť problémy, tvoriť a riadiť projekty a podobne.;
- sociálne: efektívne zvládať komunikáciu, pracovať v skupine, riešiť konflikty a podobne.<sup>8</sup>

Iným spôsobom môžeme klasifikovať kompetencie andragóga takto:

odborné: víz vyššie,

- andragogické (skôr pedagogické): osvojenie si andragogického taktu a majstrovstvá, zvládanie didaktických zásad, foriem a metód výuky, znalosť využitia didaktických pomôciek a techniky, ale tiež schopnosť efektívnej

---

<sup>8</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

komunikácie a spolupráce .; zjednodušene by sme mohli tento súbor kompetencii nazvať ako lektorské či didaktické kompetencie, však tým by sme značné zúžili pole andragogickej práce, preto sa skôr prikloním k širšiemu pomenovaniu tejto kategórie,

- osobnostné: aby bol zoznam kompletný, je potreba zahrnúť do požiadavok na kompetencie andragóga aj jeho osobnostné charakteristiky(najmä, postoje, vôľu, temperament, charakter, empatiu).

Týmto získavame komplexný obraz o andragógovi - expertovi v danom obore schopnom o tomto obore prednášať či diskutovať za súčasného pochopenia a porozumenia cieľovej skupine. To je však iba ideálny model andragóga, ku ktorému by sme sa mali čo najviac približovať, ale to už je osobne na každom andragógovi.<sup>9</sup>

## 2.2 LEKTOR VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Lektora môžeme najjednoduchšie charakterizovať ako vzdelávateľa dospelých, ktorý riadi výukový proces v ďalšom vzdelávaní. Pôvodne pojem označoval externého univerzitného učiteľa, dnes sa už používa práve pre označenie vyučujúceho v ďalšom vzdelávaní. Pojem lektor sa vžil v ďalšom vzdelávaní v snahe rozlíšiť medzi školským a mimoškolským vzdelávaním. Lektor je základný činiteľom pre naplnenie učebných cieľov. Predpokladá sa zároveň určité andragogické majstrovstvo, ktoré ovláda a vysoká úroveň jeho teoretických znalosti aj praktických skúsenosti, doplnené lektorskými zručnosťami, medzi ktoré zahrňujeme andragogické schopnosti, znalosť psychológie osobnosti a sociálnej psychológie, schopnosť motivovať, organizovať a komunikovať.

Poslaním lektora dnes nieje čisto prednášať, teda iba predávať informácie ďalej. Jeho poslanie, ako bolo uvedené vyššie, je ďaleko širšie. Podieľa sa i metodicky na príprave vzdelavacjej akcie, a to predovšetkým týmito činnosťami:

- stanovenie cieľov,
- vyber a použitie foriem a metód, ktoré sú najvhodnejšie s ohľadom na stanovené ciele, pre cieľovú skupinu a pre celkový kontext vzdelávania,
- výberom, koncepcie a prispôsobenie didaktických pomôcok a didaktickej techniky podľa prijatých metód a foriem vzdelávania

---

<sup>9</sup>Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 197 s. ISBN 80-7238-220-9.

- vybudovaním a použitím hodnotiacich nástrojov podľa predom stanovených cieľov, ktoré umožnia overiť a kontrolovať výsledky vzdelávania a jeho účinnosť,
- vypracovaním plánu vzdelávacej akcie, jeho diferenciacia do dielčích celkov(modulu,bloku,lekcii,hodín), obsahujúci aj vypracovanie plánu časových ddotaci na jednotlivé celky.<sup>10</sup>

Organizátor vzdelávania si musí s lektorom vzájomne ujasniť, čo je nutné účastníkov akcie naučiť(aké zručnosti,vedomosti či postoje). Lektor musí byť tiež detailne oboznámení so štruktúrou cieľovej skupiny, najmä s ich:

- sociálnou štruktúrou, vekom a pohlavím,
- motiváciou účasti na vyučovacom procese, s ich potrebami a záujmom o obsah,
- znalosťami, skúsenosťami, možnosťami a intelektuálnou úrovňou(čoho sú schopní dosiahnuť),
- predchádzajúcim vzdelaním, úroveň ich znalostí vo vzťahu k obsahu vyučujúceho procesu(dosiahnutou úrovňou v predchádzajúcom vzdelávaní a učení),
- študijnými podmienkami.

Činnosť lektora vo vyučovacom procese je vyvrcholením práce na vzdelávacom projekte. Lektor musí splniť očakávania vzdelávaných aj organizátorov, musí ovládať andragogickú didaktiku, vedieť formulovať reálne ciele, mať prehľad o didaktických pomôckach a učebných metódach. Pre podnik je preto dôležitou otázkou, či zamestnávať vlastných lektorov, alebo si vzdelávanie objednávať formou outsourcing. Z veľa dôvodu je pre podnik výhodnejšie vzdelávanie pomocou vlastných lektorov( lepšia znalosť podniku, vzdelávací obsah a veľa krát nižšie náklady). Vlastný lektori sú výhodní, ale ich zamestnávanie nieje príliš reálne pre malé a stredné podniky - k výuke špeciálnych disciplín sú prepychom aj pre veľké podniky.

Problém vzdelávania je aj z hľadiska jeho účinnosti. Skúsenosti ukazujú, že aj vynikajúci odborník môže byť zlým lektorom, pokiaľ podcení alebo nepozná andragogické zásady a nevie rešpektovať zvláštnosti vzdelávania dospelých. Je z cela nevhodné prispôsobovať obsah kurzu možnostiam a znalostiam lektora. Osobnosť lektora navyše musí zapadať do predstavy vyjadrenej cieľom a projektom.

---

<sup>10</sup>Vodák, J., Kuchaříková A. Efektivní vzdělávání zaměstnanců. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7

### 3. CIELE A OBSAH VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Cieľ vzdelávania vyjadruje ideálnu predstavu toho, čo má byť vzdelaním u človeka dosiahnuté. V spoločnosti sa presadzujú predovšetkým spoločenské ciele vzdelávania, ktoré odpovedajú jej potrebám a záujmom. Vedľa nich existujú individuálne (subjektívne) ciele vzdelávania. Vyjadrujú potreby, zaujmy a očakávania jednotlivcov viazané na ich vek, pohlavie, vzdelanie a zamestnanie. Spoločenské a individuálne záujmy v našej spoločnosti niesu antagonistické. Napomáha tomu aj skutočnosť, že "spoločenské potreby sú často jednotlivcami prežívané ako potreby individuálne, vznikajú z podnetu potrieb spoločenských, či zase potreba individuálna sa stáva potrebou spoločenskou".

V súčasnom období intenzívneho vedeckotechnického pokroku a rozvoja sa niekedy vidí cieľ a potreba vzdelávania dospelých v prispôbení človeka technickému svetu dneška. Tento zúžený pohľad nazerá na človeka najmä ako na pracovnú silu, ktorú treba vybaviť čo najväčším množstvom znalostí.

Vzdelávanie dospelých má však prispievať nie len k skvalitňovaniu pracovného výkonu človeka, ale aj k rozvoju jeho osobnosti, má kompenzovať veľa krát jednostranné zaťaženie človeka v pracovnej činnosti. Cieľom vzdelávania dospelých je teda aj utváranie vzťahu dospelého jedinca k svetu, k ľuďom a k sebe samému.

Ciele vzdelávania dospelých sú v pedagogike vzdelávania dospelých formulované rôzne. Napríklad v dosiahnutí zmeny vo vedomostiach, v zručnostiach, v postojoch, v hodnotení, v porozumení, alebo vo vyzbrojení človeka príslušnými vedomosťami a zručnosťami v rozvoji rozumových schopnostiach a záujmoch, vo vytváraní vedeckého svetového názoru, v uvedení do samostatnej duševnej práce. Niektorí autori uvádzajú tieto ciele: napomáhať zreniu človeka, uschopniť k adekvátnemu mysleniu, vedenie k správne vyjadrovaniu a uvádzanie do poznania podstaty veci.

Vzdelávanie dospelých vo vzťahu k povinnému školskému vzdelávaniu môže plniť funkciu náhradnú a funkciu vlastnú. Náhradná funkcia spočíva v tom, že vzdelávanie dospelých umožňuje získať príslušný stupeň vzdelania aj v dospelom veku. Ide o takzvanú druhú vzdelávaciu cestu. Vzdelávanie dospelých tak umožňuje pokryť

vzdelávacie potreby tých jednotlivcov, u ktorých sa túžba po vzdelaní prejavila až po začlenení do vzdelávacieho procesu.

Vlastná funkcia vzdelávania dospelých vedie k uspokojeniu tých vzdelávacích potrieb dospelých ľudí, ktoré presahujú program školy. Sú z pravidla spojený s výkonom povolania, s účasťou na verejne prospešných práci alebo s riešením osobných problémov.

Z hľadiska vzťahu dospelého človeka k životu a k spoločnosti sa dá rozlíšiť niekoľko vzdelávacích funkcií vzdelávania dospelých. Predovšetkým je to funkcia adaptačná, spočíva v tom, že vzdelanie uľahčuje ľuďom proces prispôsobenia sa novým podmienkam (v najrôznejších životných situáciách, pracovných, ekonomických, spoločenských, politických a kultúrnych).

Dôležitou spoločenskou funkciou vzdelávania dospelých je funkcia integračná. Vplyvom nových vedomostí, názorov a predovšetkým zosilujúcim sa vedomím spolunáležitosti s určitou sociálnou skupinou (spojenie s vlastným národom, spolunáležitosť s profesnou skupinou).

Vzdelávanie dospelých môže plniť aj funkciu kompenzačnú. Nadobudnuté vzdelanie prispieva k odstráneniu pocitu menejcennosti u niektorých jedincov, pomáha vyrovnať (kompenzovať) frustrujúce účinky modernej spoločnosti.

Významnou funkciou vzdelávania dospelých je aj funkcia popularizačná. Prejavuje sa v šírení informácií z najrôznejších oblastí života spoločnosti, prírody, vedy.

Dá sa tiež hovoriť aj o ekonomickej funkcií vzdelávania dospelých. Prostredníctvom nových poznatkov môže človek dosahovať lepších pracovných výkonov a zvyšovať svoje pracovné úsilie a finančné ohodnotenie.<sup>11</sup>

Obecným cieľom vzdelávania dospelých je všestranné rozvíjanie osobnosti do dospelého jedinca na základe osvojovania vybraných učebných obsahov, ktoré odpovedajú rôznym životným situáciám dospelých. Vzdelávanie a teda aj vzdelávanie dospelých má smerovať k utváraniu aktívneho človeka schopného a chcejúceho pretvárať svet a tvoriť nové hodnoty.

V zložitom procese vzdelávania sa spravidla objavuje viac vymedzených cieľov.

V svojom celku tvorí cieľovú štruktúru, zahrňujúcu predovšetkým obecný cieľ, ale aj zvláštne ciele vzdelávania dospelých.

---

<sup>11</sup>[http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod\\_do\\_vzdelavani\\_dospelych.pdf](http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod_do_vzdelavani_dospelych.pdf)

Zvláštne(dielčie) ciele predstavujú rozpracovanie obecného cieľa vzdelávania dospelých do hierarchicky usporiadaných cieľov konkrétnej povahy (napríklad dosiahnuť u účastníkov vzdelávania konkrétne vymedzených vedomostí či intelektuálnych alebo praktických zručností). Rozdiely medzi jednotlivými zvláštnymi cieľami sú významné pre voľbu vhodných vzdelávacích prostriedkov (foriem,metód,pomôcok). Čím jasnejšie jednoznačnejšie a konkrétne je formulovaný zvláštny (dielčí) cieľ, tým presnejšie sa k nemu dajú priradiť konkrétne a adekvátne prostriedky a zabezpečiť kontrolovateľné plnenie týchto cieľov. Konkrétne definované vzdelávacie ciele vytvárajú tiež predpoklady pre účinné riadenie učebného procesu dospelých a pre zaisťovanie efektivity vzdelávacieho procesu.

V súlade s meniacimi sa spoločenskými a individuálnymi potrebami je treba sústavne spresňovať formulácie cieľov vzdelávania dospelých. Vo vyjadrení vzdelávacích cieľov sa premieta dialektický rozpor, ktorý je vo vzdelávaní podmienený prelínaním sociálnej skúsenosti so skúsenosťou individuálnou . V pedagogickej teórii tento rozpor viedol k vzniku dvoch protikladných teórií - teórie formálneho vzdelania a teórie materiálneho vzdelania. Základ ich polarity je vo vzťahu človek - svet, ktorý sa vo vzdelávaní odráža. Buď sa cieľ vzdelávania zameriava na človeka, na rozvíjaní rôznych stránok jeho osobností, zvlášť poznávacích schopností, a obsah je chápaný iba ako prostriedok k vnútornému rozvoji človeka (teórie formálneho vzdelávania), alebo sa zdôrazňuje objektívni obsah vzdelávania; cieľom vzdelania sa potom stáva zmocňovanie sa sveta, osvojenie štruktúry obsahu (teórie materiálneho vzdelania). Metodologickým základom obidvoch teórií bola idealistická filozofia, kladúca do gnozeologického protikladu racionalizmus a empirizmus. Jednostrannosť ich zameraní vo výchove vzdelávacej praxe viedla jednak k verbalizmu a k odtrženosti vzdelávania od problémov a potrieb súčasného života, k snahe zvládnutia čo najväčšieho kvanta poznatkov, k encyklopedickému hromadeniu poznatkov.<sup>12</sup>

### **3.1 CIELE VÝUKY Dospelých**

Cieľové štruktúry výuky dospelých sa zameriavajú predovšetkým na rozširovanie a prehĺbovanie všeobecného vzdelania; zvyšovanie odbornej kvalifikácie, prípadne

---

<sup>12</sup>[http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod\\_do\\_vzdelavani\\_dospelych.pdf](http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod_do_vzdelavani_dospelych.pdf)



rekvalifikácie; doplnenie znalostí a pestovanie vlastností potrebných k úspešnému a zodpovednému vykonávaniu spoločenských funkcií; kultivácia ľudskej osobnosti; rozvíjanie, prehĺbovanie a uspokojovanie individuálnych záujmov a potrieb.

Obecné vymedzenie cieľovej štruktúry výuky dospelých sa uskutočňuje a modifikuje v jednotlivých subsystémoch vzdelávania dospelých. Školský systém vzdelávania dospelých umožňuje pedagogicky pôsobiť na účastníkov dva roky až päť rokov.

Výuka pri školskom vzdelávaní dospelých sleduje široko koncipovanú štruktúru cieľov: vybaviť účastníkov sústavou vedomostí a zručností takého druhu aj rozsahu, aby mohli plniť úlohy kvalifikovaného pracovníka v súčasnosti aj blízkej budúcnosti; vyzbrojiť ich schopnosťou pružne sa prispôbovať očakávaným zmenám vo výrobe, vypestovať u nich študijné naviky ako predpoklad pre ďalšie vzdelávanie, rozvinúť ich intelektuálne vlastnosti, zvlášť schopnosť logického myslenia, rozhodovanie a riadenie tvorivého prístupu k riešeniu problémov.

Vzdelávanie pracovníkov v organizáciach sa zameriava predovšetkým na kontinuálnu adaptáciu pracovníkov na realizované alebo očakávané zmeny v technike, technológiách a v úrovni riadenia výrobného procesu (pritom táto adaptácia je podmienená adaptabilitou pracovníka, ktorej základ bol vytvorený školskou výchovou a vzdelávaním). Výuka v systéme mimoškolského vzdelávania dospelých má svoj hlavný cieľ v rozvíjaní a kultivovaní individuálnych záujmov ľudí o vzdelanie, kultúru a aktívni odpočinok po práci.

Je treba brať do úvahy, že každý proces výuky pôsobí nie len na rozum dospelého človeka, ale aj na jeho city, vôľu, morálne vlastnosti, estetické cítenie. Výuka má teda aj poslanie výchovné.

### **3.2 PROCES VÝUKY DOSPELÝCH**

Výukový proces je nutné chápať ako štrukturovaný celok, v ktorom ciele, obsah, prostriedky a podmienky predstavujú komplex vnútorne prepojených prvkov. Tieto prvky sú v praxi realizované činnosťou učiteľa (lektora, inštruktora, konzultanta), ale aj činnosťou vzdávajúcich sa účastníkov. Medzi týmito základnými činiteľmi výukového procesu - učiteľom a účastníkmi - existuje vzťah vzájomnej sučinnosti, kooperácie, obojstraného ovplyvňovania, ktoré nazývame interakciou. Pritom každý z nich plní v procese výuky svoje špecifické funkcie a úlohy.

Rozhodujúca úloha pripadá učiteľovi, pretože je vlastným realizátorom výukového procesu. Rozpracováva stanovené výchovno vzdelávacie ciele do konkrétnej podoby. Navodzuje a riadi proces výuky, interpretuje vzdelávací obsah, podnecuje a riadi učebné činnosti účastníkov. Hodnotí dosahované výsledky a na ich základe stanovuje ďalší postup výuky.

Nemenej dôležitým činiteľom vzdelávacieho procesu je účastník. Rozumieme ním dospelého jedinca, ktorý vstúpil do výukového procesu, aby sa školil, cvičil, inštituoval vzdelával, teda predovšetkým preto, aby si osvojil tie poznatky a činnosti ktorých nedostatok pociťuje. Vstup dospelého človeka do výuky pod vplyvom pociťovanej potreby vzdelávať sa nesie so sebou jeho zodpovedný vzťah k učeniu, dobrou učebnou morálkou a záujem o učenie. Pritom tento vzťah zostáva zachovaný aj vtedy, pokiaľ nemôže venovať toľko času učeniu koľko by bolo potreba (zvlášť z dôvodu pracovného vyťaženia v zamestnaní). Pri výuke dospelých sa nemalo stretávať s ľuďmi ktorých ku vzdelaniu priviedol vonkajší tlak, a nie chápanie hodnoty vzdelania. Preto treba, aby učiteľ vzbudil záujem aj u takých účastníkov vzdelávacieho procesu, vyvolal u nich nové vzdelávacie potreby a motívy.

Výuka dospelých prebieha najčastejšie v skupine, kde sa vedľa spoločných znakov účastníkov prejavujú aj ich individuálne odlišnosti.

Smeruje vždy k splneniu určitého výchovno vzdelávacieho cieľu. Tomuto cieľu je podriadená spoločná činnosť učiteľa a účastníkov vzdelávacieho procesu. Učiteľ si teda nemôže počínať ľubovoľne. Musí rozvíjať výukový proces na základe hlbokého poznania jeho základov, priebehu a na neho pôsobiacich zákonitostí tak, aby plnil určité didaktické funkcie.<sup>13</sup>

## **4 ANDRAGOGICKA DIDAKTIKA**

O andragogickej didaktike (androdidaktice) hovoríme ako o jednej z subdisciplíny andragogiky.

Pojem didaktika pochádza z gréckeho slova didasko (= učím) a ako vedná disciplína sa zaoberá najobecnejším skúmaním procesov vyučovania, učenia a vzdelávania. Tiež býva charakterizovaná ako teória vzdelávania a vyučovania, disciplína skúmajúca

---

<sup>13</sup>Mužík, J. Androdidaktika. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-049-9

vzdelávací proces. Ak už definujeme didaktiku akokoľvek, môžeme v nej nájsť mnoho teórii empirických poznatkov, ktoré sa dajú s väčším či menším úspechom aplikovať tiež na oblasť vzdelávania dospelých jedincov. Už niekoľkokrát sme vyjadrili predpoklad, z ktorého vychádza andragodidaktika, tak predovšetkým samotná didaktika, že vo vzdelávaní dospelých sa podstatne líši od vzdelávania detí a mládeže. Preto sú vyvíjané a aplikované nové formy a metódy, adaptované na cieľovú skupinu dospelých.

O didaktike dospelých hovoril už Ján Amos Komenský, ktorý spísal doporučenie pre výuku a vzdelávanie v spise Veľká didaktika na základe svojich predchádzajúcich rozsiahlych skúseností s rozpornými spôsobmi, metódami a zásadami vzdelávania na rôznych školách. Prostredníctvom svojho spisu chcel rozšíriť svoje návrhy a pedagogické zásady všetkým učiteľom, aby aj v najzapadlejších obciach mohli učitelia získať informácie o tom, ako by malo vzdelávanie prebiehať.

#### **4.1 PARADIGMATY V ANDRAGOGIKE**

V andragogike rozlišujeme tri základne paradigmata

- sociotechnické : na jednej strane interakcie stojí poučený, informovaný, vzdelaný subjekt, vediaci, jak sa veci majú správne robiť, a majúci k tomu aj potrebné prostriedky( v pedagogike je to učiteľ, v andragogike skôr vzdelávateľ, lektor či tréner), na druhej strane interakcie potom stojí ten ktorý je nevadiaci, je potreba ho poučiť, viesť, vzdelávať či oňho pečovať,, teda objekt ( v pedagogike žiak, v adragogike vzdelávaný, študujúci, študent ,alebo učiaci sa dospelý) - preto sociotechnické paradigma nazývame tiež ako "subjekt-objektové"; v adnragogike nieje príliš využívaný, s výnimkou socializačných a resocializačných procesov, kde sa naopak uplatňuje v hojnej miere; spätná väzba je skôr výnimkou; sociotechnický prístup sa rozvíjal najmä v 50. a 60. rokoch 20.storočia,
- emancipačné paradigma: vychádza z tézi, že väčšina nesmie utlačovať menšinu - dôraz je kladení viac na autonómii jedinca či skupiny; v adragogike ho chápeme ako takzvaný klientelizmus, teda situáciu nerovnosti, ale vzájomnej

potrebnosti až závislosti zúčastnených strán a najmä užitočnosti vzájomnej spolupráce; príkladom môžu byť súkromné vzdelávacie inštitúcie všetkých typov, ktoré na jednej strane potrebujú svojich študentov pre financovanie vlastnej existencie a na druhej strane študenti potrebujú vzdelanie pre svoju profesnú existenciu; paradigma sa rozvíjalo predovšetkým v 60. rokoch 20. storočia.

- komunikačné(komunikatívne) paradigma: niekedy sa tiež nazýva ako "subjekt-subjektové". pretože objekt", ktorý má byť riadený, vedený a poučovaný, sa už z tohto paradigma-tu vytráca - nastupuje prístup zameraný na partnerstvo a participáciu; teoretickým zdôvodnením komunikačného paradigma-tu je nepredvída tel'nosť spoločenského vývoja a tým aj ne-predvídateľnosť obsahu vzdelávania, je potreba sa orientovať predovšetkým na ľudskú komunikáciu a jej formálnu stránku - iba tak je možné dobrať sa podstaty sociálneho jednanía ľudí.

Nájsť medzi paradigmatmy v andragogike(ale aj v iných vedných disciplínach) to optimálne je viac než obtiažne, podobne ako je tomu v živote. Pravdou je, že v ideálnej andragogickej situácii sa najviac preferuje paradigma komunikačne práve pre zdôraznenie rovného prístupu na báze partnerstva.<sup>14</sup>

## 4.2 KURIKULUM V ADRAGOGIKE

Väčšinou je pojem kurikulum chápaný ako súhrn informácií o vzdelávacích zámeroch, vypovedajú-ci komplexne o vyučovaní, alebo vyučovacom procese a jeho dôležitých bodoch, o realizácii a výsledkoch. Prekračuje tak rámec učebných osnov a učebných plánov. Súčasťou kurikula sú predovšetkým informácie o učebných cieľoch, o obsahu učiva, ale aj o organizácii učiva, o vyučovacích a študijných metódach, o spôsobe kontroly a hodnotenia. V podstate kurikulum odpovedá na otázky: koho, prečo, kedy, za akých podmienok, s akým očakávaným budeme vzdelávať?

Takéto obmedzenie andragogického kurikula iba na oblasť vzdelávania by bolo výrazne zavádzajúce a nepresné. Podobným spôsobom ho môžeme aplikovať tiež na proces poradenskej starostlivosti o dospelého človeka a akúkoľvek inú oblasť

---

<sup>14</sup>Horník, R. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. 1 vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

andragogickej interakcie. Najtypickejším využitím kurikula je však práve oblasť vzdelávania.<sup>15</sup>

### **Diferenciácia kurikula**

Z hľadiska obsahu delíme kurikulum na :

- plánované: učebné osnovy, učebný plán, ciele, predpokladaný obsah a organizácia, plánované formy a metódy, dohodnutý spôsob kontroly a hodnotenia,
- realizované: skutočne realizovaný priebeh obsahu, metód, foriem, organizácie, kontroly a hodnotenia - jedna sa o mieru odchýlky od kurikula plánovaného,
- osvojené: naplnenie kurikulumom plánovaných cieľov, miera skutočnosti osvojenia obsahu účastníkmi,

Z hľadiska účelu vzdelávacích činností môžeme deliť kurikulum takto:

- formálne: komplexný projekt k získaniuobecne uznávaných certifikátov a kvalifikácií,
- neformálni: ciele a obsahy k doplneniu formálneho vzdelávania, väčšinou získavané v neformálnom prostredí (vzdelávacie inštitúcie, knihovne, internet),
- in formálne (skryté): doprovodné každodenné vzdelávanie, ktoré nemusí byť zámerne; patrí sem aj vzdelávacia klíma: vzťahy, image a podniková kultúra vzdelávacej inštitúcie, hodnotové a postrojové pôsobenie,

Kurikulum môžeme tiež diferencovať ako kurikulum zamerané na:

- predmetný prístup: projektovaný vzdelávací proces, zameraný špecificky podľa logiky vyučovanej disciplíny (matematika, fyzika, história),
- praktickú stránku: projektovaný vzdelávací proces, kedy predávané znalosti a zručnosti majú jasný, konkrétny a väčšinou merateľný cieľ (zníženie zmatekosti, zníženie úrazovosti, zvýšenie produktivity),
- zameraný na rozvoj osobnosti: vzdelávací proces, ktorého kurikulum sú osobnostné vlastnosti ako je iniciatívnosť, kreativita, schopnosť komunikácie, schopnosť prijímať riziko, schopnosť tímovej práce
- sociálne záujmy a potreby: zameraní na vytváranie sociálnych postojov, väzieb, často používané pri rekvalifikačnom vzdelávaní, pri vzdelávaní cieľových

---

<sup>15</sup>Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. 4 vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s.

skupín, ale aj v podnikovom vzdelávaní či poradenskej práci s rôznymi typmi klientov.

Z hľadiska vzdelávacieho konceptu ďalej môžeme identifikovať kurikulum:

- pre ďalšie vzdelávanie: zamerané na získavanie znalostí a zručností; prebieha ako lineárne dopĺňovanie učenia akumulovaného v priebehu života,
- pre celoživotné učenie: orientované na získavanie kompetencií v novom kontexte; toto prebieha ako multilineárna interakcia medzi znalosťami a zručnosťami získanými v počiatočných štádiách vzdelávania a znalosťami získanými v neskoršom období života, ako aj medzi teoretickými a praktickými znalosťami a zručnosťami.

Pokiaľ ide o andragogiku, je nutné vnímať ju v jej celom rozsahu jej predmetu.

Andragogika nieje iba výchova a starostlivosť či pomoc venovaná dospelému človeku, ale predovšetkým jeho vzdelanie. Preto je kurikulum základným prostriedkom pre napĺňovanie vzdelávacích cieľov. V tomto je kurikulárni obsah andragogicky starší, ako kurikulárni obsah pedagogiky.

Andragogické kurikulum bude vždy otvorené a voľne, pretože musí nutne odpovedať základným princípom vzdelávania dospelých. Preto aj tu, ako je patrné už z vyššie uvedených prehľadov, existuje celá rada prístupov k tvorbe kurikula.

Tak tomu bolo aj v celej histórii vzdelávania dospelých, pretože vzdelávania a učenie bolo pre človeka vždy otázkou existencie. Buď sa učil preto, aby si ulovil mamuta, alebo preto, aby sa naučil pohybovať v zložitom sociálnom svete.

Kurikulum bývalo jednoznačnejšie. Obsah bol určený existenčnou potrebou a formou bolo predovšetkým učením social nim, učením každodenným, súčasnou terminológiou povedané učenie in formálne. Problém kurikula sa začal komplikovať v dobe, kedy sa učenie začalo inštitucionalizovať, stáva sa záležitosťou spoločenskou a do značnej miery aj politickou (predmetom politického záujmu štátu). Začalo byť systematizované a cielené. Sociálne učenie sa stalo už iba doplnkom učenia formalizovaného, a to nie iba v školách, ale aj vo vzdelávaní dospelých. Naviac sa veľmi často dostávalo do rozporu s učením formálnym.

Ak chceme hovoriť o vzdelávaní ako humanizačnom procese, ako o procese, ktorý sa podieľa na oslobodzovaní človeka na jeho ceste k sebeaktualizácii, vzniká celá rada

otáznikov, ktoré v liberálnej spoločnosti narastajú na intenzite. Tím zásadným otáznikom je , kto má právo určiť, čo sa človek má a čo nemá učiť. A nielen kto má právo, ale aj kto je toho schopný. Existuje vôbec nezávislý, optimálny, nepoliticky, neideologický a istý paradigmatický pohľad?

Preto dnes o kurikulu nediskutujú len pedagógovia, ale aj politici, filozófovia, prognostici, odbory a zamestnávateľia.

## 4.2 VNÍMAVOSŤ VOČI OBSAHU A FORME

Človek je spoločensky žijúcim živočíchom, a preto nie je dôležité iba to, čo vnímajú jednotlivci, ale aj to, čo dokážu vnímať spoločne žijúce skupiny ľudí. Vnútorne diverzita pomáha ľudským skupinám viac a lepšie chápať situácie a lepšie na ne reagovať.

Preto sa ľudia líšia v citlivosti voči podnetom.

Učenie a najmä potom vzdelávanie sú týmito, inak užitočnými rozdielmi skôr komplikované. Skupina účastníkov vzdelávacieho programu býva vnútorne rôznorodá v tom, aké podnety pripadajú ich členom obsahovo pôsobivé, ale aj v tom ktorými komunikačnými kanálmi sa k nim podnety najlepšie dostanú.

To znamená, že si lektor ak chce skupinu alebo jednotlivca skôr učiť ako uspávať , musí spraviť predstavu s akými účastníkmi je v interakcii z oboch zmienených pohľadov a tomu prispôbiť obsah a formu vzdelávania.

Pre oboje existujú jednoduché modely, ktoré umožňujú rýchlu a účinnú "diagnózu" účastníkov vzdelávania a uľahčuje pôsobenie na nich.

Z pohľadu atraktivity podnetov sa ako pomocný model najlepšie osvedčuje motivační, vychádzajúci z poznania, že ľudia si v priebehu evolúcie vyvinuli odlišnú citlivosť na štyri základné znaky, ktoré musí splňovať skupina ako celok, aby mohla byť dlhodobo úspešná. Ide o užitočnosť ( to čo skupina robí, musí byť účelné, teda prospešné jej alebo niekomu inému), efektivitu ( jej konanie musí tiež účinné, teda poskytovať výsledok pri čo najmenšom vynakladaní zdrojov), stabilitu ( skupina sa musí vedieť učiť z úspechov a neúspechov, brániť sa ohrozeniu a súčasne musí byť vnútorne zomknutá) a dynamiku ( nesmie len reagovať, musí tiež vedieť predvídať budúce situácie a aktívne ovplyvňovať budúcnosť kde je to možné).

Lektor musí zobrať túto rozmanitosť do úvahy. Niektorí ľudia ktorých má učiť sa nebudú obávať vystúpiť pred skupinou, na druhej strane pre iných to môže byť ťažké dokonca traumatizujúce. Niektorí ľudia budú vyžadovať skôr návody, ako sa majú

správať, iný sa budú zaujímať tiež o dôvody, prečo sa majú správať práve doporučeným spôsobom. Ak sa budete snažiť vyhovieť jednej skupine, pravdepodobne budete nudiť druhú skupinu.<sup>16</sup>

### 4.3 FORMA ZDELENIA

Podobne rozdiely nájdeme aj u preferencií voči forme zdelenia. Ľudia sa učia rôznymi cestami niekto radšej číta, niekto skôr pozoruje, iný môže mať rád experimenty, a tým pádom i praktické prežívanie pokusov, omylov a úspechov, ďalší radšej v klude premýšľa a vytvára nové úrovne teórie.

Ľudia bývajú z pohľadu preferovanej formy zdelenia obvykle rozdeľovaní do troch skupín.

Členovia prvej z nich preferujú zvukové podnety Radi naslúchajú. Prenich skôr prednášame

Druhá skupina potrebuje veci vidieť. Pre nich kreslíme, či premietame.

Tretia skupina upradnostňuje pohyb a zážitok. Im ponúkame hry a modelové situácie. Je teda treba počítať s tým, že účastníci vzdelávania sa medzi sebou môžu líšiť nie iba v tom, čo chcú dostať, ale aj v tom akou formou sa to má štát. To však znamená, že neexistuje jeden nemenný, optimálny štýl učenia, platný pre všetkých ľudí. Ten môže existovať maximálne pre jednotlivého účastníka individuálneho vzdelávania.

Pri učení skupín je preto nutné striedať a prispôbovať rôzne štýly, hlavne zmenám rozloženia pozornosti vo vnútri skupiny. To čo platí pre celkovú stavbu a dynamiku tréningového kurzu, platí podobne aj pre detaily, napríklad pre používaný jazyk.

Pretože lektor nemôže hovoriť súčasne ku každému členovi špecifickým spôsobom, malo by byť jeho vyjadrovanie aspoň pestré, aby si každý typ osobnosti mohol v použitom jazyku nájsť niečo podľa svojho vkusu. Toto potom svojou blízkosťou a povedomím otvára bránu k pozornosti a pochopeniu výkladu.

---

<sup>16</sup>Armstrong, M. Řízení lidských zdrojů. 10 vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 800 s.



## 5 VYBRANE METÓDY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

### 5.1 PREDNÁŠKA

Prednášku radíme z hľadiska aktivity vzdelávaného subjektu medzi vzdelávacie metódy najnižšieho inovačného stupňa. V odborných kruhoch na ňu nie je jednotný názor. Prvá skupina autorov pokladá prednášku za vzdelávaciu formu. Druhá skupina zaraďuje prednášku medzi metódy vzdelávania a tretia skupina chápe prednášku aj ako formu, aj ako metódu a nerobí medzi jej zaradením žiaden rozdiel.

Veľmi záleží na tom, v akom kontexte názov prednášky uvedieme. Bolo by správne forme priradiť iný termín ako metóda, a pretože ho nemáme, odporúčam sa hovoriť o forme prednášky a metóde prednášky. Spojenie obidvoch názvov vylučuje v tomto smere omyl a umožňuje obidva pojmy zreteľne diferencovať.

Forma je:

- vonkajší vzťah, podoba, tvar;
- spôsob spracovania, podania, prejavu, konania;
- spôsob umeleckého prejavu.

Metóda je plánovaný postup myslenia a konania človeka na dosiahnutie vytýčeného cieľa predovšetkým vo vede. Metóda vzdelávania je cieľu priradený zameraný postup, spôsob vzdelávacej aktivity na dosiahnutie vytýčeného vzdelávacieho cieľa.

Formou prednášky rozumieme teda vonkajšiu organizáciu vzdelávacieho procesu realizovaného prostredníctvom výkladu lektora.

Metóda prednášky je spôsob, postup alebo cesta, ktorá vedie prostredníctvom lektorov ho alebo učiteľovho výkladu k dosiahnutiu vytýčeného výchovno-vzdelávacieho cieľa.

Hranica medzi metódou a formou prednášky sa nedá presne vymedziť, lebo obidve sú dosť úzko spojené.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup>Eger, L. Technologie vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 172 s. ISBN 80-7043-347-7

## 5.2 ÚLOHA METÓDY PREDNÁŠKY

V odbornej literatúre je v poslednom období metóda prednášky predmetom rozsiahlej kritiky aj zo strany organizátorov vzdelávacieho procesu, ale aj zo strany účastníkov. V kritike sa odráža všeobecná kritika monologických foriem vzdelávacieho pôsobenia, charakteristická pre pedagogické vedy (vedy o výchove) v posledných dekádach. Ide o reakciu na radu nedostatkov, ktoré sa metóde i forme prednášky vyčítajú. Je to najmä opisnosť, jednostranosť, veľká faktografia, encyklopedizmus, dogmatickosť podávania problémov, odtrhnutosť od života, nízka názornosť, mála atraktivnosť, malá mobilizácia záujmov, nízky vzdelávací efekt a malá účinnosť pôsobenia na účastníkov vzdelávacieho procesu. Najväčším nedostatkom je však malá aktivita účastníkov počas vzdelávania, lebo lektor, prípadne učiteľ, obyčajne nevyžaduje počas prednášky žiadnu aktívnu súčinnosť. Len niektorí účastníci si prednášky zapisujú, ale z pravidiel sa k poznámka už nikdy nevracajú, mysliac si že poznámky sú nepresné, fragmentálne a veľmi subjektívne.

Neúspechy metódy prednášky možno pripísať týmto faktorom:

- Nedodržania základných pedagogických, psychologických, didaktických a metodických požiadaviek.
- Zaraďovanie metódy prednášky aj v takých prípadoch, kde je forma prednášky nevhodná.
- Nesprávne a jednostranné pochopenie úlohy prednášky vo výchovno-vzdelávacom procese dospelých.

Prednáška ako metóda kladie vysoké nároky na prácu lektora a vyžaduje od neho hlboké vedecké a tvorivé myslenie, erudíciu, umenie pôsobiť na publikum, vysokú pohotovosť, umenie improvizovať a pohotovo sa adaptovať na vytvorenú pedagogickú klímu.

Metódu prednášky je vhodné používať najmä vtedy keď:

- Téma je teoreticky náročná a prevažnej časti účastníkov vzdelávania neznáma.

- Počet účastníkov vzdelávania je neúmerne veľký a pre krátkosť času sa nedá inak organizovať.
- Je potrebné, aby účastníci vzdelávacieho procesu získali rýchly prehľad o prednášanej téme.
- Téma je veľmi zaujímavá a pre väčšinu účastníkov je aj bezpodmienečne potrebná.
- Nie sú k dispozícii vhodné materiálne didaktické pomôcky.

Uvedené činitele mobilizujú vnútorný záujem účastníkov vzdelávania a sú zárukou ich trvalej pozornosti. Záujem o prednášku netreba podnecovať inými prostriedkami. Treba však uviesť, že tém s predpokladanou atraktívnosťou nebýva veľa a rovnako sa nepodarí vždy prednášať publiku, ktoré je konzistentne spojené rovnakými záujmami a ich pozornosť je motivovaná aktívnou potrebou zvládnuť a obsiahnuť prednášanú tému.<sup>18</sup>

### **5.3 PODMIENKY ÚSPEŠNOSTI METÓDY PREDNÁŠKY**

Obsahová stránka je daná základným kritériom efektívnosti prínosu prednášky v oblasti rozvoja všeobecných a odborných poznatkov účastníkov vzdelávania, formovania ich postojov, záujmovej orientácie, spoločensky prospešného konania. Každá prednáška musí mať popri faktografickej najmä vzdelávaciu hodnotu, reprezentovanú rozvojom poznávacích schopností. Nemožno, pravdaže podceňovať ani výchovnú funkciu prednášky, v ktorej slovo kvalifikovaného lektora má veľmi veľký význam a účinok. Aby sa zvýšila úspešnosť metódy prednášky musí lektor alebo učiteľ dodržiavať tieto princípy:

- Prísť na prednášku včas a vhodne upravený.
- Z začať prednášku presne a nezvykať účastníkov na akademickú štvrt'hodinku.
- Nahlas oznámiť tému prednášky a zverejniť ju aj grafickou formou (tabuľa, projektor).
- Označiť osnovu prednášky a zverejniť ju aj grafickou formou.

---

<sup>18</sup>Koubek, J. Řízení lidských zdrojů. 4 vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s.

- Jasne štrukturalizovať časti prednášky a odlišovať ich vhodným číselným označením alebo kombináciami písmen. Zvolený systém riadne dodržiavať počas celej prednášky.
- Hovoriť nahlas správne po slovensky, presne, pomaly a s dôrazom. Text nečítať, ale sa ho pridŕžiavať, aby sa nestratila logika výkladu a aby sa dodržal čas prednášky (maximálne 45-55 minút).
- Dôležité definície, číselné údaje, odkazy na literatúru, pramene a citácie reprodukovať podľa predlohy s maximálnym dôrazom na exaktnosť.
- Dokonale odborne zvládnuť tému.
- Prispôbiť prednášku odbornej úrovni účastníkov vzdelávania a prispôbiť sa aj ich záujmom, ale najmä aktuálnym potrebám.
- Prednášku členiť tak, aby sa nosné časti témy, ktoré sú teoreticky náročné, objasňovali maximálne 10 minút a potom zaradiť menej náročnú oddychovú pasáž prednášky.
- Prednášku ilustrovať vhodnými príkladmi z praxe, ktoré hodnotíme z teoretického hľadiska. Príklady by mali byť pravdivé, nie vymyslené.
- Záver prednášky musí jasne sumarizovať hlavné výsledky, ktoré lektor uviedol. Treba odporúčať literatúru potrebnú pre ďalšie štúdium. Nezabudnúť odpovedať na prípadne otázky z pléna.

Moderná výučba dospelých by sa mala natrvalo zbaviť čítania prednášky, navyše prednesenej monotónne, bez záujmu a s obvyklou pasivitou lektora. Často sa stáva, že lektor prečíta prednášku, ktorú napísal iný autor, alebo číta predtlač. Sú to žiaľ, veľmi odstrašujúce prípady, vyskytujúce sa ojedinelé, najmä v mimoškolskom vzdelávaní. Nám, pravdaže, ide o prístup k metóde prednášky a o zachovanie takej formy, ktorá je dôstojná a dokáže vyspelého účastníka vzdelávania zaujať témou, teoretickou úrovňou a spôsobom výkladu. Je to úloha neľahká, ale sebazvedávaním a sebazdokonaľovaním lektora sa dá zvládnuť.

## **5.4 MODIFIKÁCIE METÓDY PREDNÁŠKY**

Vzdelávaciu účinnosť metódy prednášky možno zabezpečiť kombináciou metódy prednášky s dialógom. Vychádzame zo základného poznatku, že dospelého účastníka vzdelávacieho procesu nechápeme len ako adresáta alebo konzumenta monologický

transformovanej informácie vo vzťahu prednášateľ-účastník, ale metódu prednášky obohacujeme o dialóg, teda interakciu lektora s účastníkmi vzdelávacieho procesu. Dialógové prednáškové metódy sú dozaista vhodné pre tématickú oblasť a problémové okruhy, o ktorých účastníci vzdelávania majú dostatočné profesionálne vedomosti, môžu konfrontovať svoje empirické znalosti s teoretickým poznaním a analyzovať rozličné postoje a názory.

**Prednáška s diskusiou.** Ide o metodický postup zdržujúci metódu prednášky a metódu diskusie. Diskusia nasleduje po prednáške buď bezprostredne, alebo ak ide o prednášku rozvrhnutú na niekoľko častí, tak po prestávke, teda na konci lekcí. Spôsob začatia diskusie volí lektor, ktorý v úvode diskusie zhrnie hlavné poznatky z prednášky a načrtne hlavné problémové okruhy formulované v tézach, o ktorých by sa malo diskutovať. Lektor upozorní na pravidlá diskusie (počet vystúpení jedného diskutéra, dĺžka diskusného príspevku, obsahová kompozícia príspevku). Diskusia musí byť dynamická, s gradáciou vnútorného napätia a má aktivovať čo najviac diskutérov. Prínosom je taká diskusia, ktorá rieši závažné problémy, dopĺňa prednášku, je ideovo a obsahovo správna a rozširuje poznatky účastníkov.

Z didaktického hľadiska má významné postavenie záver diskusie, v ktorom lektor zhrnie prednesené názory. Ak je diskusných príspevkov menej, je vhodný analytický záver, ktorý väčšmi motivuje diskutérov, najmä ak lektor pripojí niekoľko pochvalných slov o niektorých diskutéroch.

Ak je veľa diskutérov, je úspornejší syntetizujúci záver, ktorý navyše účelným zhrnutím upevní poznatkový systém účastníkov vzdelávania.

**Prednáška spojená s koreferátmi.** V úsilí aktivizovať účastníkov vzdelávania a za predpokladu, že vopred poznáme účastníkov vzdelávacieho procesu, pomáha rozvinúť diskusiu niekoľko koreferátov.

Koreferáty sú krátke referáty nasledujúce po prednáške. Prirodzené, sú podstane časovo úspornejšie a monotematickejšie ako sama prednáška (asi 7-10 minút). Musia dopĺňať prednášku a nie jej konkurovať. Aby prednáška a koreferáty mali synergentny účinok, musia koreferenti dobre poznať prednášku, a preto je veľmi vhodné, ak sa vopred oboznámia s jej písomným znením. Koreferenti navodzujú vlastne diskusnú klímu, a preto musia zamerať svoj koreferát na obsah prednášky, kriticky sa k nemu vyjadriť a uviesť hlavne svoje

skúsenosti. Podnetné koreferáty veľmi pomôžu rozvinúť názorovo bohatú diskusiu, najmä ak nie sú vopred narežované.

**Prednáška spojená s pódiovou diskusiou.** Niektoré prednášky majú interdisciplinárny charakter, ktorý vyžaduje viac odvetví prístup k danej téme. Obyčajne sa špeciálne a špecifické otázky objavajú až v diskusiách. Preto po úvodnej prednáške kvalifikovaného lektora sa ťažisko problémov presunie do diskusie. Prednáška svojím zameraním zostane vo všeobecnej rovine a nezasahuje teoreticky do takej hĺbky ako pri panelovej diskusiách. Diskusia môže byť odbornejšia, preto na pódium zasadne tím lektorov, z ktorých každý zastupuje jednu vednú disciplínu. Diskusia môže mať potom obsahovo veľmi náročný priebeh. Záleží pravdaže na výbere lektorov a na odbornej predpríprave účastníkov vzdelávacieho procesu. V mimoškolskej výchove lektorov vyberá veľmi zodpovedne organizátor podujatia, a to podľa odbornosti. Dbáme, aby boli voči sebe tolerantní. Bolo by chybou keby každý z lektorov bránil len hľadisko svojho odboru a úmyselne by ho povyšoval nad ostatné vedné odbory. Výber problémov ktoré budú predmetom diskusie sa robí kolektívne a je potrebné vopred dohodnúť akýsi scenár a réžiu diskusie. Celá diskusia bude prebiehať oveľa produktívnejšie, ak účastníci dostanú vopred písomne spracovanú osnovu prednášky a tézy diskusie, prípadné zásady organizovania diskusie. Na záver jednotliví lektori zhodnotia prínos zo svojho odborného hľadiska, prípadne doplnia svoje vstupné expozé.<sup>19</sup>

## 6 PROBLÉMOVÉ METÓDY

Vo výchove a vzdelávaní dospelých má riešenie problému a problémových situácií veľmi významné postavenie, lebo tvorí základ skoro vzdelávacích metód vyšších inovačných stupňov. Riešenie problému, jeho interpretácia, navodenie problémovej situácie, spôsob extrahovania a spracovania informácií, rozhodovacie mechanizmy a rôzny spôsob organizovania pracovného tímu tvoria atribúty modernosti vo vzdelávacích metódach vyšších inovačných stupňov najmä vo výchove a vzdelávaní dospelých.

Najvýznamnejšiu zmenu v porovnaní s klasickými vzdelávacími metódami predstavujú problémové metódy vzdelávania. Ich prirodzeným základom je riešenie istej triedy problémov.

---

<sup>19</sup>Mužík, J. Androdidaktika. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-049-9

Pedagógovia a psychológovia interpretujú rôzne otázky problému a niektorý dokonca stotožňujú problém s úlohou. Problémom rozumieme obyčajne komplex drobnejších úloh viažúcich sa na ústrednú otázku ktorú treba riešiť. Súčasní psychológovia označujú problém za situáciu, má ktorú subjekt nedokáže bezprostredne a okamžite reagovať hotovou a správnou odpoveďou.

Pedagógovia označujú problémom, ťažkosť určitej praktickej alebo teoretickej povahy, ak na jej riešenie musíme zapojiť vlastnú činnosť.

Problémy môžu mať rozličný stupeň zložitosti a náročnosti na riešenie. Jednoduchšie úlohy, ktoré majú len jednu ohniskovú ťažkosť sú jednoduché. Problémy, ktoré majú niekoľko ťažkostí, a tieto musia účastníci vzdelávania postupne prekonávať, sa nazývajú zložitá reťazové alebo viac ohniskové problémové úlohy.

Vo výchove vzdelávania dospelých predstavujú problém neúplnú, nenaplnenú alebo neusporiadanú kognitívnu štruktúru v istej, lektorom interpretovanej problémovej situácii.

Ide vlastne o rozpor medzi daným, teda interpretovaným a žiadaným stavom, ktorý sa má odstrániť v procese riešenia.

Vo výchove vzdelávani dospelých sa často stretávame s tým, že ak nastane, alebo ak zámerne utvoríme neznámu problémovú situáciu, a účastník vzdelávacieho procesu nemá naporiadzi vhodný algoritmus, program alebo stratégiu tvorí si novú operačnú štruktúru a nový kognitívny model skutočnosti. Objektívna determinovanosť riešenia sa prejaví v obsahu kognitívneho obrazu a v jeho praktickej činnosti.

Poznávacia a praktická činnosť sú vlastne základnými aktivitami, ktoré orientujú človeka vo svete. Aj vo výchove a vzdelávaní dospelých poznávacích procesoch prechádzajú u vzdelávaného subjektu individuálnym, spoločenským a aktuálnym vývojom. Celý proces vývoja poznania a praxe je vlastne procesom riešenia problémov a problémových situácií.

Pri navodzovaní problémových situácií vo vzdelávacom procese nie je problémová situácia len invariantnou štruktúrou, ale aj percepčnou danosťou, ktorá sa vždy vyskytuje v spojení s činnosťou subjektu, s jeho motívmi, skúsenosťami, pracovnými hypotézami. Poznávacia činnosť vzdelávaného subjektu má výberový charakter a je výrazom rôznych stránok posudzovania objektívnej reality. Riešenie problémových situácií vyžaduje nielen rozvinuté intelektuálne schopnosti, ale aj celý rad vedomostí, skúseností, návykov, ktoré riešia situáciu subjekt využíva priamo alebo sprostredkované. V problémových situáciách pedagogickej aplikácie, ktoré sú zámerne utvorené, sa musí vzdelávaný subjekt ihneď rozhodnúť pre správne riešenie.

Rozhodovací proces ako základná zložka riešenia problému sa skladá zo štyroch základných fáz:

- **Fáza poznávania**, analýzy a diagnózy. Ide o počiatočné štádium rozhodovacieho procesu, v ktorom vzdelávaný subjekt poznáva na základe externých alebo interných podnetov problému, ktoré sú predmetom rozhodovania. Vychádzajú najmä z analýzy a disfunkcie objektu, diagnostikuje problém ešte bez akéhokoľvek náznaku jeho riešenia.
- **Fáza tvorby hypotézy riešenia problému.** Je to prvá postdiagnostická fáza, ktorej vstupom je diagnóza východiskového stavu objektu rozhodovania. V tejto fáze sa hľadajú možné cesty riešenia problému variantným spôsobom. Pomocou dostupných prostriedkov a plniac ciel'ové funkcie riešenia zostaví sa optimálna štruktúra niekoľkých variantov riešenia. Vzdelávaný subjekt sa snaží nájsť súlad medzi požadovaným cieľom riešenia a dostupnosťou prostriedkov riešenia možnými variantami riešenia.
- **Fáza optimálneho riešenia problému.** V druhej postdiagnostickej fáze je v stupom optimálna štruktúra vybraných variantov riešenia. Ide o kulminačnú fázu rozhodovania, v ktorej sa vstupné informácie transformujú na novú kvalitu a vzdelávaný subjekt vykonáva žiadanú zmenu. Výstupom tejto fázy je rozhodnutie ako jediné optimálne riešenie problému.
- **Fáza realizácie riešenia problému.** Vo fáze po konečnom rozhodnutí sa nová informácia rozhodovacieho deja mení na materializovanú formu cieľovej zmeny stavu. Vstupom je rozhodnutie a výstupom realizácia rozhodnutia podľa predstáv rozhodujúceho sa subjektu.

Dôležitým mechanizmom umožňujúcim úspešný priebeh regulačnej funkcie subjektu je rozhodovací proces, ktorý musí u vzdelávaného subjektu prebiehať neustále. Vo výchove a vzdelávaní dospelých problémové metódy vo zvýšenej miere aktívne cibría proces myslenia a rozhodovania. Vzdelávaný subjekt myslením poznáva najdôležitejšie vlastnosti a vzťahy javov skutočnosti. Podľa overených zákonov a zákonitosti usmerňuje a potom riadi svoju praktickú činnosť a rieši úlohy, pred ktoré ho dennodenne stavia život. Na základe získaných skúseností dokáže kvalifikovanejšie ako dosiaľ i prediktovať budúcnosť. Rozvoj problémových spôsobov myslenia je dnes vo výchove a vzdelávaní dospelých dôležitým nástrojom umožňujúcim zavádzať do vzdelávacieho procesu aj tie najdôležitejšie procedúry, metódy i formy vzdelávania.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup>Mužík, J. Androdidaktika. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-049-9



## 6.1 METODIKA PROBLEMATICKÝCH METÓD

Vo výchove a vzdelávaní dospelých je otázka zavádzania problémových metód motivovaná potrebou výchovy človeka ako aktívneho subjektu, teda osobnosti so všestranne rozvinutými schopnosťami, so samostatným a tvorivým prístupom k riešeniu úloh. Dospelý človek musí neustále riešiť množstvo otázok, pričom oceňujeme pri riešení problémov jeho tvorivú iniciatívu, samostatné hľadanie a nachádzanie originálneho riešenia.

Vo výchove a vzdelávaní dospelých smerujú problémové metódy k optimalizácii riadenia psychických činností, lebo významnou mierou zvyšujú aj efektivitu vzdelávacieho procesu. Problémové metódy umožňujú rozvoj produktívnych myšlienkových procesov najmä tým, že počas vzdelávacieho procesu sa dosahuje vysoká aktivita všetkých účastníkov.

Problémové metódy majú tieto prednosti:

- rozvíjajú logické myslenie;
- umožňujú dialekticky, a teda vedecky myslieť;
- zabezpečujú vysoko aktívny intelektuálny rozvoj vzdelávaného subjektu samostatného a dynamického myslenia;
- realizujú možnosti samostatného rozhodovania a konania;
- vyzbrojú vzdelávaný subjekt znalosťou dôkladnejšie argumentovať, čím prispievajú k zmene kvality vedomostí na základe hlbšieho presvedčenia;
- sú emocionálne pôsobivejšie a evokujú hlbšie intelektuálne precítenie;
- aktivujú samostatnosť, lebo vedomosti získané samostatnou a tvorivou činnosťou zanechávajú pevnejšie a trvanlivejšie stopy v pamäťových centrách;
- akcentujú rozumovú, vôľovú a citovú stránku osobnosti účastníkov vzdelávacieho procesu.

Riešenie problémov a problémových situácií utvára u tvorivých ľudí postoj pripravenosti a strehu vedomia pri osvojovaní nových poznatkov. Má veľmi silný motivačný náboj, lebo podnecujú myšlienkovú aktivitu vzdelávaného subjektu. Pri riešení problémov vzniká u vzdelávaného subjektu štádium, ktoré J. Linhart nazýva autoaktivácia konfliktom medzi aktuálnou situáciou a cieľom.<sup>1</sup>

Podstata problémových metód spočíva teda v takom riadení procesu výchovy a vzdelávania dospelých, pri ktorom lektor navodí vhodnú problémovú situáciu, formuluje problémové otázky a vedie účastníkov k úspešnému riešeniu čiastkových problémov. Aktívne zasahuje do vzdelávacieho procesu riadením myšlienkových prúdov účastníkov vzdelávacieho procesu riadením myšlienkových prúdov účastníkov vzdelávania, ich zovšeobecňovaním, hodnotením, systematizovanými a aj inými podpornými činnosťami smerujúcimi k úspešnosti riadenia formulovaného problému.<sup>2</sup> Zo života odpozorovaná alebo umelo navodená problémová situácia predstavuje komplex teoretických a praktických ťažkostí s primeranou obťažnosťou a potenciálne ponúkajúcu možnosť úspešného riešenia.

Ťažkosti majú mať primeraný stupeň zložitosti, pretože ľahké úlohy sú neatraktívne a nemajú vlastný problémový charakter. Naopak, veľmi zložitú úlohu sú zasa málo mobilizujúce. Jednoduché situácie charakterizujeme len faktmi, javmi, udalosťami, vlastnosťami javov. Problémová úloha požaduje obyčajne aj určité zovšeobecnenie. Vyšší stupeň zložitosti predstavuje také riešenie problémových situácií, v ktorých musia účastníci vzdelávania samostatne hodnotiť fakty, utriediť ich, hierarchizovať, a nakoniec aj zovšeobecňovať.

Najvyšší stupeň zložitosti reprezentujú úlohy, v ktorých sa požaduje teoretický výklad faktov a vedeckejšia interpretácia udalosti. Problémy tejto kategórie sú charakterizované neúplnými informáciami.

Stupeň zložitosti ešte úplne necharakterizuje problémové metódy. Významným znakom je miera úrovne samostatnosti tvorivých subjektov pri riešení situácie.

## **6.2 METODICKÝ POSTUP RIEŠENIA PROBLEMATICKÝCH ÚLOH**

Fáza formulácie problémovej úlohy. Problémy formuluje lektor a až neskôr, keď účastníci získavajú určitú skúsenosť a istotu, zvyšuje ich podiel na vlastnom formulovaní problémových úloh, a preto lektor zámerne vedie účastníkov vzdelávania k tomu, aby vedeli kriticky pozorovať javy a hľadať diferenciácie a nezrovnalosti, ktoré treba preskúmať. Skúsený lektor nájde veľa vhodných a pre vzdelávajúcich sa atraktívnych problémov. Je vhodné, ak ich eviduje a vytvára si pre pedagogické účely vlastnú „banku dát problémov“. V tejto súvislosti prospeje názor Ch. Darwina, ktorý hovorí: „riadil som sa zlatým pravidlom: keď som sa stretol s publikovaným údajom, novým pozorovaním alebo myšlienkou, ktorá nebola v súlade s mojimi výsledkami,

okamžite som si ju poznamenal. Skutočnosť ma poučila, že takéto fakty a myšlienky sa skôr vytrácajú z pamäti ako fakty, ktoré vyhovujú mojim predstavám. Práve pre tento dobrý zvyk sa mi málokedy pritrafilo, že by bol niekto vystúpil proti mojim názorom s takými námietkami, ktoré by som si už predtým nebol býval premyslel, alebo na ktoré by som si už predtým nebol pokúsil odpovedať.“ Je to dobrá a stále platná skúsenosť.

**Analyticko-orientačná fáza.** V tejto fáze účastníci vzdelávania zhromažďujú a triedia informácie o riešenom probléme a kategorizujú ich podľa stupňa príbuznosti s navodenou problémovou situáciou. Lektor sa usiluje, aby pri tom využíval základné logické postupy, podobnosť obdobných riešení, transformácie štruktúr a ich subštruktúr, redukcie a zjednodušenia, komparatívne postupy. Je výhodné, ak účastníci (pokiaľ to čas a priestor dovoľia) intenzívne pracujú s dostupnými informačnými zdrojmi.

**Fáza formulovania pracovnej hypotézy.** Vychádzajúc z určitých predpokladov a už existujúcich riešení navrhnu účastníci vzdelávania program riešenia. Vytýčia etapy riešenia problému, ďalej správne poradie a formy čiastkových výsledkov, ku ktorým treba dospieť. V tejto etape určia pracovnú hypotézu, podľa ktorej postupujú na základe vstupných predpokladov. Pracovná hypotéza je vlastne prvotným projektom riešenia problémovej úlohy.

**Fáza riešenia problému.** Účastníci vzdelávania podľa možností riešia problém s minimálnymi zásahmi lektora alebo učiteľa, ktorý sa obmedzí len na taktné korekcie drobných nedostatkov v postupe riešenia.

Fáza verifikácie pracovnej hypotézy. Pri riešení možno potvrdiť alebo odmietnuť pracovnú hypotézu. Ak nespĺňa predpoklady správneho riešenia, odmietneme pracovnú hypotézu a potom celý postup opakujeme. Na základe dokonalejších informácií, lepšej pracovnej hypotézy sa interaktívnym postupom skôr či neskôr podarí nájsť vyhovujúcu pracovnú hypotézu.

Pri problémových metódach, najmä ak získame určitú prax, možno využiť formu skupinového riešenia problémov. Lektor rozdelí účastníkov na niekoľko skupín (3-6 členov). Každá skupina rieši problém, ktorý lektor interpretuje rôznou formou. Možno použiť tieto varianty postupu.

**Varianta a.** Každá skupina účastníkov má svojho vedúceho. Lektor ústnou formou informuje vedúcich skupín o podstate problémov a títo potom ďalej informujú o probléme svoju skupinu. Každá skupina rieši problém svojím vlastným postupom. Podľa reakcií lektor kontroluje správnosť pochopenia problémov členmi skupín.

**Varianta b.** Lektor priamo, ústne alebo písomne oboznámi jednotlivé skupiny s podstatou problému a nechá voľný priebeh riešenia. Potom sleduje a kontroluje výsledok riešenia.

**Variant c.** Lektor po uvedení problému môže vopred ponúknuť niekoľko alternatív riešenia. Pri jednotlivých alternatívach môže uviesť aj ďalšie subvarianty. Originálnosť riešenia problémov posudzuje lektor podľa toho, ako jednotlivé skupiny prijali, prípadne ďalej rozpracovali navrhnuté riešenia, alebo našli nové a lektorom neuvedené riešenie.

Po predbežnom riešení sa v skupine v limitovanom čase prediskutuje navrhovaný záver. V pléne sa porovnávajú závery jednotlivých skupín, argumenty riešení, správnosť pochopenia a interpretácie poskytnutých informácií.

Ukazuje sa, že skupinové riešenie problémov je oveľa produktívnejšie, ako keď problém rieši len jednotlivec. Je to najmä preto, lebo skupinu nemožno interpretovať ako súhrn individualít, ale skupina sa stáva systémom s istou organizáciou a vnútornými vzťahmi. Interpersonálne vzťahy pozitívne ovplyvňujú akceleráciu riešenia problémov. Vnútorne úsilie riešiť problémy vyvoláva potrebu hľadať efektívnejšie cesty úspešného riešenia problémových situácií.

Význam problémových metód pre rozvoj samostatného tvorivého myslenia, tvorivých schopností aktivity vzdelávaného subjektu sa dnes všeobecne uznáva. Rozvoj problémových metód vo výchove a vzdelávaní dospelých je motivovaný potrebou výchovy človeka ako aktívneho subjektu s všestranne a harmonicky rozvinutými schopnosťami, so samostatným, originálnym, aktívnym a tvorivým prístupom k riešeniu úloh.<sup>1</sup>

Problémové úlohy umožňujú do výchovy a vzdelávania dospelých vniesť nové dimenzie a obohacujú ho o premyslené postupy smerujúce k optimalizácii riadenia psychických činností a poznávania ako výraznej dominanty efektívnosti vzdelávacieho procesu. V rozličných formách problémových metód sa usilujeme priviesť účastníkov vzdelávacieho procesu k samostatnej a aktívnej činnosti. Ide o postupnosť interaktívnych činností lektora a účastníkov vzdelávania pri riešení problémových úloh. Pre tvorivý subjekt sú problémové metódy dôležité najmä z hľadiska osobnej, ale aj kolektívnej zainteresovanosti samostatne riešiť úlohy. Exponujú pocit zvýšenej

zodpovednosti a podčiarkujú moment vzájomnej sebakontroly. Vo výchove a vzdelávaní dospelých patria problémové metódy medzi vysokoproduktívne metódy vyššieho inovačného stupňa a v tejto sfére majú najlepšie predpoklady na rozšírenie. Zabezpečujú vysokoorganizovanú intelektuálnu činnosť a mnoho stranu aplikáciu osvojených poznatkov pod vplyvom riadiacej činnosti lektora.<sup>21</sup>

## 7 SITUAČNE METÓDY

Počiatok situačných metód siaha do dávnej minulosti. Isté prvky situačných metód vzdelávania používali vo výchove rétorického umenia aj vzdelávateľ starého Ríma. Išlo o heuristické metódy pestované v antickom Grécku. Heuristická metóda bola založená na kladení podnetových otázok, ktoré provokovali žiaka k samostatnému mysleniu a uvažovaniu. Aj u Komenského nachádzame celý rad prvkov, ktoré dnes zaraďujeme k situačným metódam. Skúsení učitelia na najnižšom stupni škôl už dávno dramatizovali učivo prostredníctvom situácií z rozprávok alebo aj zo skutočného života. Odvtedy sa však veľa zmenilo, došlo k prehodnoteniu, prepracovaniu a ďalšiemu, najmä metodickému zdokonaleniu situačných metód, ktoré sa dnes používajú v mnohých alternatívach a variantoch. Veľmi významné postavenie majú, prirodzene aj vo výchove a vzdelávaní dospelých, kde našli pevné a nezastupiteľné miesto.<sup>1</sup>

Zavádzaním situačných metód do procesu výchovy a vzdelávania dospelých sa darí inovovať vzdelávací proces a obohatiť ho najmä o prvky aktívnej účasti vzdelávaného subjektu v procese vzdelávacej činnosti. Vzdelávanie využívajúce situačnú metódu je efektívnejšie, časovo úspornejšie a umožňuje účastníkom vzdelávania osvojiť si riešenia problémov, problémových situácií a úloh.

Situačné metódy patria medzi metódy vyššieho inovačného stupňa, ktoré aktivizujúcimi spôsobmi problémovej výučby umožňujú účastníkom vzdelávacej činnosti riešiť problémové situácie alebo úlohy.

Problémové situácie vznikajú vo výchovno-vzdelávacom procese vtedy, keď sa vzdelávaný subjekt stretne s ťažkosťou alebo prekážkou, ktorú si uvedomí, a hľadá spôsob, ako ju prekonať.

---

<sup>21</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN

Ak situáciu vyvoláme zámerne a umelo ju vykonštruujeme, vznikne úloha. Úloha je teda model problémovej situácie.

L.M.Friedman definuje úlohu ako požiadavku (prednesenú v prirodzenom alebo umelom jazyku) na vykonávanie explicitne alebo implicitne uvedenej operácie (operácií) vzhľadom na zadanú podmienku.

Rozlišuje v zásade tri typy úloh, v ktorých sa od riešiteľa vyžaduje:

- objavenie správnej postupnosti operácií;
- objavenie teórie, pomocou ktorej možno dokazovať správnosť výroku;
- objavenie transformačnej postupnosti, ktorá distribuuje zadané prvky vzhľadom na výsledný objekt, ale už s inými a predpismi vlastnosťami.

Pri aplikácii situačných metód musí mať každá úloha okrem svojej štruktúrálnej stránky aj charakteristické vlastnosti, ktoré jej zabezpečia plné výchovno-vzdelávacie využitie.

Z najdôležitejších možno uviesť:

- **Správnosť úlohy.** Je charakterizovaná možnosťou splnenia predpísaných kritérií. Vo výchove a vzdelávaní dospelých všeobecne a v situačných metódach zvlášť používame úlohy, ktoré majú predovšetkým logicky správne a aj verifikovateľné riešenie. Úlohy, ktoré sú takto koncipované, umožňujú vzdelávanému subjektu tvorivo a aktívne, netradičné nonkomformne pristupovať k riešeniu úlohy.
- **Kontrolovanosť úlohy.** Vychádza z požiadavky objektívne kontrolovať správnosť a komplexnosť riešenia úlohy. Kontrolujeme postup riešenia, správnosť čiastkových výsledkov, priebeh riešenia.
- **Úplnosť vstupných údajov.** Úlohu môžeme chápať ako znakový model problémovej situácie. Vo výchove a vzdelávaní dospelých máme k dispozícii veľký intelektuálny potenciál, a preto môže lektor modelovať celú množinu problémových situácií a charakterizovať ju vstupnými údajmi s rozličnou výpovednou hodnotou.

Podľa náročnosti a zložitosti problémových situácií môžeme účastníkov vzdelávacieho procesu poskytovať rozmanité informácie, ktoré potom umožňujú rozdielnu mieru zovšeobecnenia reality. V jednoduchších úlohách je k dispozícii viac výrokov, viac výrokových foriem. Premenné veličiny možno opäť definovať v celom alebo aj v neúplnom definičnom odbore s rozličnou informačnou hodnotou.

V situačných metódach možno naučiť účastníkov vzdelávania orientovať sa v informáciách, správne logicky myslieť a analyzovať situácie, ďalej tvorivo hľadať a nachádzať varianty riešenia, správne sa rozhodnúť. Vo vzdelávacom procese, v

ktorom používame situačné metódy, nemusí byť konečným cieľom nájsť definitívne riešenie problému. Ide skôr o to, ako naučiť vzdelávaný subjekt správne metodicky postupovať pri riešení problémových situácií.

## **7.1 SITUAČNE METÓDY A METODICKÉ POSTUPY PRI ICH APLIKÁCII**

Princíp situačnej metódy spočíva v konfrontácii účastníkov vzdelávacieho procesu s konkrétnou situáciou, ktorá je svojou podstatou problémová, a umožňuje teda variantný prístup k riešeniu

Problémovú situáciu riešia účastníci vzdelávania organizovanou diskusiou.

Majú možnosť analyzovať a hodnotiť rozličné situácie dovedy, dokiaľ sa nenájde vhodné riešenie. Úspešnosť metódy tkvie v provokovaní tvorivého prístupu subjektu k riešeniu problémov. Metóda je veľmi atraktívna, lebo navodené problémové situácie sú buď vykonštruované, alebo z reálneho života odpozorované, skutočné situácie, a o také majú účastníci vzdelávacieho procesu najväčší záujem. Situačné metódy podnecujú vzdelávaný subjekt k samostatnému mysleniu a nútia účastníkov vzdelávania formulovať závery na základe vlastného hodnotenia. Do riešenia problémových situácií môžu zapojiť svoju skúsenosť a overiť si v kolektíve správne postoje. Diskusia o navodenej situácii intenzívne pôsobí nielen v rozumovej oblasti, ale ovplyvňuje aj city.

Aby sme dosiahli vysokú vzdelávaciu a výchovnú účinnosť prostredníctvom situačných metód, musíme zachovať metodický postup, ktorý sa skladá z týchto metodických fáz.

- Oznámiť a vysvetliť cieľ témy.
- Navodiť problémovú situáciu.
- Sformulovať problém;
- Vyčleniť najpodstatnejšie znaky problému.
- Analyzovať príčiny javov zobrazujúcich situáciu.
- Zabezpečiť riadenú a lektorom usmerňovanú diskusiú.
- Spracovať návrhy riešení predložených problémov.
- Formulovať záver diskusie.
- Zhodnotiť praktický význam riešenia a jeho dôsledky
- Navrhnúť záverečné opatrenia.

Cieľ témy. Lektor v úvode veľmi stručne načrtne cieľ, ktorý dosiahnuť. Cieľ má byť jednoznačný, musí mať definované cieľové poslanie, definovateľný interval riešenia a musí implicitne obsahovať predvídaný výsledok, na ktorý je lekcia zameraná. Lektor

musí cieľ jasne a zreteľne sformulovať. Cieľ vlastne vyprovokuje prvotné uvedomenie problému.

Navodenie problémovej situácie. Zväčša ide o problémovú situáciu, ktorú môže lektor navodiť rozličným spôsobom. Najbežnejšie je spôsob, keď lektor opisuje situáciu slovne. Atraktívne opíše situáciu, uvedie napríklad ilustračný čítateľ z literatúry, dennej tlače. Veľmi záleží na životnej múdrosti lektora, na jeho rozhladenosti, osobnej schopnosti dokázať s vnútorným presvedčením správne a zainteresovane interpretovať problémovú situáciu.

Formulovanie problémovej situácie. Problémovú situáciu charakterizujú fakty, prostredníctvom ktorých opisujeme niektoré skutočnosti, vlastnosti, správanie a pôsobenie v ohraničených podmienkach. Ide zväčša o fakty súčasného poznania, ktoré dávajú predpoklady na zvládnutie situácie. Je vhodné v niektorých situáciách rozšíriť dimenzie súčasnosti o dimenzie požadovaného stavu v budúcnosti.

Vyčlenenie podstaty znakov. V tejto fáze sa lektor usiluje u účastníkov vzdelávacieho procesu modernizovať myšlienkový proces a nahradiť doterajšie zvyšky substančného myslenia systémovým myslením. Významným znakom systémového myslenia je poznatok, že prevažnú časť objektov možno spoznať na základe štruktúry systému, ktorá je definovaná konečným počtom tvoriacich prvkov a reláciami medzi nimi. Lektor sa usiluje racionalizovať systém úkonov v objavovaní štruktúry takýmto postupom: vyčlení všeobecné znaky javu, formuluje znaky javu, vymedzí ich logickú štruktúru, analytickými operáciami štruktúru dokazuje, určí vlastnosti štruktúry. Účastníkov vzdelávacieho procesu by mala dopredu poháňať túžba po poznaní, po objavovaní vzťahov a ich príčin.

Analýza príčin javov zobrazujúcich situáciu. V tejto fáze vykonávame kvalitatívnu, kvantitatívnu a kauzálnu analýzu skúmaných javov, ktoré opisujú zobrazenú situáciu. Na základe informácií analyzujeme situáciu. Za informáciu pokladáme všetko, čo odstraňuje neurčitost'. Triedime a hodnotíme jednotlivé údaje. Hromadíme najmä užitočné údaje, ktoré musia byť objektívne a pravdivé. Účastníci vzdelávania často potrebujú pri analýze javov množstvo ďalších informácií, ktoré možno získať z doplnkových zdrojov.

Riadená a lektorom usmerňovaná diskusia. Každá lekcija má iný priebeh, lebo závisí od mnohých činiteľov – téma lekcije, vospelosť účastníkov, pedagogické majstrovstvo pedagóga, jeho osobné a odborné kvality. V samom vzdelávacom procese sa lekcije líšia podľa toho, ako získavame informácie, ako ich hodnotíme, analyzujeme, koľko variantov riešenia pripúšťame, aká je forma, rozsah a exaktnosť analýzy, dĺžka lekcije.



V situačných metódach lektor učí účastníkov vzdelávacieho procesu v diskusii správne klásť otázky, vecné a presné formulovať otázky aj odpovede. Lektor musí na položené otázky v primeranom rozsahu, zainteresované a odborné správne reagovať. Účastníci vzdelávacieho procesu čoskoro zistia, že problémy nemožno riešiť len intuitívnou cestou, podľa momentálnej disponovanosti, skrátka podľa toho, čo komu okamžite napadne. Pri kvalifikovanej diskusii treba vykonávať veľa analýz, porovnávaní a záverov, a to ako zo strany účastníkov tak zo strany lektora.

Návrhy na riešenie predložených problémov. Prínosom situačných metód je osobné stanovisko každého účastníka, ktoré v interakčnom deji v diskutujúcom kolektíve a v dokonalej rézii lektora navrhuje riešenie problémovej situácie, charakterizovanej vnútornou rozpornosťou.

Výsledkom diskusie je teda suma názorov účastníkov vzdelávania, ktorá sa postupne znižuje na podstatne menšiu množinu, vzácne na jeden názor. Diskusiu chápeme ako dynamický proces zámerne usmerňovaný k určitému cieľu, ktorý preto aj pod vedením lektora prebieha systematicky, plánovite a cielene. Aktívny vzdelávaný subjekt nikdy neprijíma pasívne to, čo počuje. Na základe vedomostí, znalostí a skúseností si dospelý človek utvára svoje vlastné názory, reštrukturalizuje ich a zaraďuje do svojho poznatkového systému a medzi svoje doterajšie skúsenosti (praktické aj intelektuálne).

Záver diskusie. Ak sa v plenárnej diskusii po návrhoch na riešenie problémovej situácie neobjavia v zásade nové názory, alebo sa začínajú názory opakovať, prípadne sa len nepatrne od seba líšia, lektor diskusiu uzavrie a sformuluje záver. Na základne analýzy možno dospieť k jednému optimálnemu riešeniu.

Zhodnotenie praktického významu a jeho dôsledky. Lekcia sa záverom nekončí. Lektor musí zhrnúť výsledky lekcie z hľadiska jej praktického významu a možných aplikácií. Je to dôležité najmä v takých prípadoch, keď sa situačná metóda aplikovala na neskutočný, a teda modelový prípad. Lektor ukáže odlišnosť modelu od skutočnosti, alebo v opačnom prípade, ak išlo o skutočnú a zo života odpozorovanú situáciu, uvedie, ako ju sám život vyriešil. Je to poučné a veľmi užitočné.

Pri hodnotení lektor zdôrazní práve prepojenosť nových teoretických poznatkov a osobných skúseností, najmä z hľadiska ich praktického významu a dôsledkov riešenia. Záverečné opatrenia. Účastníci vzdelávacieho procesu môžu rozmanité vnímať informácie a rozdielne ich začleňovať do svojho vnútorného sveta. Tým sa ovplyvňuje aj ich vzťah k okoliu a okolitému svetu. Významným prejavom zamerania osobnosti

človeka sú jeho záujmy. Rovnako ako potreby človeka vznikajú vyvíjajú sa, ale aj zanikajú vo vzájomnej interakcii človeka s okolitým svetom.

V záverečných opatreniach by mal lektor alebo učiteľ navrhnúť postup, ktorým možno práve zveľaďiť záujmy dospelých, podmienené sociálnym prostredím, v druhom činnosti, ktorú sa človek zaoberá, kolektívom, v ktorom žije, ale najmä procesom celoživotnej výchovy a vzdelávania.<sup>22</sup>

## **7.2 VÝZNAM SITUAČNÝCH METÓD VO VZDELÁVACOM PROCESE DOSPELÝCH**

Situačné metódy sú jedny z mála vzdelávacích metód vyššieho inovačného stupňa, pomocou ktorých možno prekonať tradičné jednostranné pôsobiace metódy poznačené pasivitou, formalizmom a schematizmom a do výchovy a vzdelávania dospelých zaviesť kvalitatívne nové, vysoko produktívne a náročné činnosti dospelých ľudí. Sú vhodné a uplatňujú sa vo všetkých oblastiach výchovy a vzdelávania dospelých. Situačné metódy však prinášajú aj výrazne zmeny do interaktívneho vzťahu subjekt-objekt. Kladú zvýšené nároky na obidve zložky vzdelávacieho procesu. Mení sa aj postavenie pedagóga v procese, lebo on sám je teraz jedným z účastníkov, ktorí riešia problémovú situáciu.

Ak má byť vzdelávací proces úspešný, musí sa lektor dokonale pripraviť na celú lekciu. Úlohy dneška, nebývalé svojím rozsahom, nárokmi na rozhodovací proces, na spracúvanie informácií, ich klasifikáciu, hodnotenie, variantnosť riešenia, analýzu, prognostickú činnosť nútia lektorov hľadať a nachádzať aj adekvátne vzdelávacie metódy.<sup>1</sup>

Pretože situačné metódy spĺňajú niektoré predpoklady na získanie uvedených znalostí, bude treba stále vo väčšom rozsahu ich nielen propagovať, ale aj konkrétne zavádzať do praxe výchovy a vzdelávania dospelých.

---

<sup>22</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN

## 8 BRAINSTORMINGOVA METODA

### 8.1 OSOBITOSTI BRAINSTORMINGU AKO VZDELÁVACEJ METÓDY

Pri tradičnom riešení problémov sa vo vzdelávacích metódach nedarí prekročiť myslenú hranicu potencionálne možných riešení. Aby sme túto hranicu mohli prekročiť, musíme odstrániť zábrany, ktoré nedovoľujú naplno rozvinúť tvorivý potenciál účastníkov vzdelávacieho procesu.

V moderných vzdelávacích metódach najvyššieho inovačného stupňa sa túto nepríjemnú bariéru podarí odstrániť rešpektovaním najmä dvoch základných princípov, pričom je potrebné.

Oddeliť fázu vzniku tvorivej myšlienky od jej kritického hodnotenia. Odstránenie okamžitého kritického posudzovania myšlienok názorov prispieva k utvoreniu tvorivej atmosféry, uvoľnia sa putá voľnej a neviazanej aktivity účastníkov a prejavia sa v tvorbe nových a originálnych myšlienok.

Okamžite vysloviť všetky nápady bez takmer akejkoľvek selekcie. Niekedy sa stane, že aj najpraktickejšie nápady sú originálne, a nakoniec umožnia riešenie problému.

Pri doteraz publikovaných metódach riešenia problémov sa obyčajne nepodarí prekročiť imaginárnu hranicu optimálneho výsledku, pretože do výsledného riešenia zapojíme len obmedzený okruh bežných nástrojov. Brainstormingové metódy umožňujú veľmi efektívne modernizovať a racionalizovať proces nadobúdania profesionálnych spôsobilosti a získavania intelektuálnych zručností, najmä v oblastiach a dnes veľmi požadovaných prognostických prácach. Brainstorming je prítiažlivá a lákavá metóda, lebo z hľadiska časovej úspory je racionálna a vynaložené úsilie je úmerné dosiahnutému výsledku. Obvykle predpokladáme, že by v priebehu dvojhodinovej lekcie využívajúcej brainstorming malo odznieť presnejšie povedané vzniknúť asi 80-120 námetov na riešenie problémov.<sup>1</sup>

Vo výchove a vzdelávaní dospelých sa používa brainstorming na utriedenie, prehlbovanie a upevnenie získaných teoretických poznatkov, na ich systematizáciu a obohatenie o individuálne skúsenosti účastníkov vzdelávacieho procesu. Pre uzavretú tematickú oblasť možno brainstormingovú metódu nazhromaždiť veľké množstvo poznatkov o riešení náhodného problému a obohatiť celý proces o skúsenosti z praxe.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup>Bláha, J., Mateičt, A., Kaňáková, Z': Personalistika pro malé a střední firmy. Brno, CP

## 8.2 PRINCÍPY BRAINSTORMINGU

brainstormingu by sa mali učiťovať ti pracovníci, ktorí sú dokonale oboznámení so skúmanou problematikou na primárnej úrovni, adekvátne ich postaveniu, kvalifikácii. A to najmä preto, lebo výsledkom brainstormingu by mali byť originálne, a nie len triviálne nápady. Preto pred vlastným brainstormingom lektor uvedie stručný výklad problematiky, ktorá by sa mala vyriešiť.

Brainstorming ako vzdelávacia metóda je založená na týchto princípoch.

- Princíp úplnej voľnosti nápadov. Každý účastník lekcie môže s úplnou voľnosťou navrhovať a uvádzať svoje nápady bez akéhokoľvek obmedzenia. Ničím nie je ani nesmie byť obmedzená fantázia jednotlivých diskutérov. Neexistuje žiadny ekonomický, priestorový, časový strop. Nikto neskúma či je nápad drahý alebo lacný, jednoduchý alebo zložitý, známy alebo neznámy, riskantný alebo bez-rizikový. Každý nápad sa akceptuje.
- Princíp produkcie kvantity pred kvalitou. Účelom je vyprodukovať čo najviac nápadov bez ohľadu na ich kvalitu. Je väčšia pravdepodobnosť, že z väčšieho množstva nápadov vyberieme množinu potenciálne vhodných nápadov a z tejto množiny užšieho výberu nájdeme nápad, ktorý bude najlepší.
- Princíp straty autorského práva nápadu. Nikto si nemôže robiť nárok na autorské práva nápadu, lebo jeden nápad podmieňuje ďalší nápad. Utvárame zámerne takú atmosféru, v ktorej jeden účastník brainstormingu preberá a ďalej konštruktívne rozvíja na kvalitatívne vyššej úrovni nápad predchádzajúceho diskutéra.
- Princíp zákazu kritizovania (princíp oddelenia vzniku myšlienky od jej hodnotenia). Aby sa nepretržila tvorivá atmosféra lekcie, nesmie lektor pripustiť kritizovanie, prípadne zosmiešňovanie nápadov medzi jednotlivými diskutérmi. Dopredu upozorní, že v diskusií sa nesmie vysloviť veta, ktorá by spochybňovala alebo zosmiešňovala predložený nápad.

Brainstormingu by sa mala zúčastňovať skupina asi 5 až 12 pracovníkov. Nie je však výnimkou, ak brainstormingovou metódou pracuje lektor len s dvoma alebo tromi účastníkmi. Maximálny počet účastníkov by nemal byť väčší ako 15.

---

Účastníkov určujeme riadeným výberom, a to preto lebo máme vopred určený problém, ktorý treba riešiť. 1 Charakter problému veľmi jasne určuje príslušné profesionálne zloženie účastníkov. Samozrejme, vo výchove a vzdelávaní dospelých je situácia obrátená, lebo si kladie za cieľ vzdelávať účastníkov vzdelávacieho procesu v metóde brainstormingu a pre skupinu s určitou profesionálnou štruktúrou hľadáme vhodný problém umožňujúci demonštráciu vzdelávacej metódy vo vzdelávacej praxi.

Účasť na brainstormingu by mala byť dobrovoľná a účastníci vzdelávacieho procesu by sa ho mali zúčastniť ochotne a so záujmom.

Z brainstormingu treba vylúčiť konfliktné typy ľudí s excentrickými individuálnymi a sociálnymi reakciami. Rovnako by sa nemali brainstormingu zúčastniť účastníci, ktorí veľmi dbajú na spoločenské postavenie a trpia pocitom neuspokojenosti.

### **8.3 METODICKÝ POSTUP BRAINSTORMINGOVEJ METÓDY**

V zaujme uspešnosti tejto progresívnej vzdelávacej metódy je vhodné dodržať uvedený metodický postup a časový harmonogram lekcie. Metodický postup možno rozdeliť na niekoľko fáz.

- 1. fáza (10 minút). Utvorenie vhodnej pracovnej klímy, pohodlné usadenie účastníkov najlepšie okolo okrúhleho stola. Oboznámenie účastníkov so základnými princípmi brainstormingu
- 2. fáza (5-10 minút). Lektor oboznámi účastníkov brainstormingu s charakterom problému. Zadá a vymedzí problém. Problém prezentuje pomocou diapozitívov, premietnutím filmu alebo videozáznamu, prípadne rozdá prípadovú štúdiu.
- 3. fáza (30 minút). Nasleduje fáza diskusie, v ktorej si účastníci precizujú problém. Na jasné a stručné otázky lektor odpovedá len jedným slovom alebo hoľou vetou.
- 4. fáza (15 minút). Lektor zaradí krátku prestávku na individuálne utriedenie myšlienok a psychické uvoľnenie napätia. Prestávka umožňuje mobilizovanie duševných síl a postupnú individuálnu koncentráciu.
- 5. fáza (30-40 minút). Diskusia a návrhy. Každý účastník sa v priebehu brainstormingu prihlási o slovo asi tri krát v takých intervaloch, aby mohol účelne dotvárať nové myšlienky. Diskusia sa nahráva a ukončí sa vtedy, keď sa začnú nápady opakovať, alebo ak je výsledok sľubný. Ak nie, pokračuje druhé kolo diskusie.

- 6. fáza (15 minút). Prestávka s drobným občerstvením, ale bez diskusie k riešeným problémom. Uvoľnenie. Počas prestávky lektor spracuje odporúčania a návrhy účastníkov podľa predbežných kritérií a svojich predstáv.
- 7. fáza (20-30 minút). Diskusia a návrhy druhého kola. Lektor uvedie nové myšlienky, doplnkové informácie a opäť kladie provokačné otázky. Diskusia by mala mať rýchly spád, pretože je to finále diskusie.
- 8. fáza (5 minút). Poďakovanie (nie záver brainstormingu).<sup>24</sup>

## 8.4 VYHODNOTENIE BRAINSTORMINGU

V priebehu 2-3 dní pripraví lektor vyhodnotenie brainstormingovej akcie. Zásadné nápady, ktoré vznikli v priebehu brainstormingu, hodnotí expert alebo vybraní experti, ktorí sa v brainstormingu nezúčastnili, a nie lektor.

Vybraní experti si vopred kolektívne pripraví kritériá podľa ktorých budú výsledky hodnotiť. Najskôr vyextrahujú z priebehu diskusie súbor nápadov, ktoré v diskusiách odzneli. Pomáha im pri tom záznam z diskusie. Potom odobria návrhy kvalitatívnej analýze. Určia ktoré návrhy sa kvalitatívne rôznia od doteraz známych riešení. Potencionálne nové návrhy zoradia podľa stupňa pôvodnosti a výberu najlepšie riešenia. Zoradia ich do určitých problémových okruhov.

Veľmi často sa nedarí hneď na prvý krát dôjsť najmä pri závažných celospoločenských témach k požadovanému výsledku. V takom prípade možno získané výsledky použiť ako vstupné zadanie na ďalší brainstorming, prípadne výsledky spracúvať inými metódami.

Hodnotenie výsledkov brainstormingu môže byť dosť zložitý a niekedy aj dlhodobý proces, najmä ak ide o zásadné rozhodnutia o vážnych problémoch taktiky, stratégie alebo prognózy ďalšieho rozvoja. Obyčajne sa takéto rozhodnutia prijímajú na základe dvojkolového ba aj viackolového brainstormingu.

Niekedy sa nemusí ani konečne rozhodnutie prijať, najmä ak výsledok brainstormingu je úplne odlišný od výsledku, ktorý očakáva riadiace centrum.

Brainstorming je vhodný ani nie tak pri riešení jednoduchších problémov veľmi špecifického charakteru, ale túto metódu s úspechom používame pri veľmi zložitých

<sup>24</sup>Bertran, R, Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998.

problémoch základného významu, ktoré treba riešiť zásadne, komplexne, operatívne, ale najmä kvalifikovane.

## **9 GORDONOVA METÓDA**

Individualita jednotlivých účastníkov sa pri brainstormingu stráca, lebo nastáva vzájomné obohacovanie myšlienok jednotlivca. Výsledok je produktom kolektívu, kolektívneho myslenia, zameraného na určený cieľ. Všetci účastníci lekcie sa cítia spoluautormi výsledku, čo vedie k upevňovaniu vzťahov členov tímu. To je je kladom brainstormingu.

Pri podrobnejšom psychologicko-pedagogickom rozboře sa ukázalo, že brainstorming má tiež isté obmedzenia a nedostatky. Býva to povrchnosť prístupu niektorých účastníkov k celému procesu, nízka kvalifikácia pracovníkov, a teda malá pravdepodobnosť na riešenie závažnejšieho problému. Nakoniec, aj časové obmedzenie, ktoré limituje riešenie problému, má obmedzujúci charakter. To sú hlavné dôvody, ktoré viedli k hľadaniu iného postupu, pomocou ktorého by bolo možné odstrániť uvedené nedostatky. Jedna z metód, ktorá má v tomto smere pozitívne výsledky, je Gordonová metóda.<sup>25</sup>

### **9.1 CIEĽ PROSTRIEDKY A REALIZÁCIA GORDONOVÉJ METÓDY**

Zatiaľ čo sa brainstorming usiluje vyprodukovať čo najviac alternatívnych riešení, teda uprednostňuje kvantitu pred kvalitou, Gordon (Wiliam J. Gordon) vo svojej metóde požaduje presne opak, vytvoriť len jedno jediné, avšak úplné nové a originálne riešenie.

Ako sa tento cieľ dosiahne? Pri Gordonovej metóde vie jedine lektor, o aký problém presne ide a aký problém má tím vyriešiť. Účastníci vzdelávacieho procesu nevedia takmer až do konca lekcie, aký problém vlastne riešia.

Lektor vedie diskusiu, musí byť veľmi skúsený pri výbere témy. Vyberie širokú tému, ktorá daný problém a možnosti jeho riešenia síce obsahujú, ale pravú podstatu problému zjavné ešte neodhaľuje. Účastníci vzdelávacieho procesu riešia nahodený problém zo všetkých možných hľadísk a stále ešte nevedia, kam celi konkrétna

<sup>25</sup>Eger, L. Technologie vzdělávání dospělých. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 172 s. ISBN 80-7043-347-7

diskusia. Lektor postupne v priebehu diskusie problémový okruh tematicky zužuje, až sa nakoniec nájde riešenie cieľového problému.

Výhoda Gordonovej metódy oproti brainstormingu je v tom, že umožňuje riešenie problému zo širších hľadísk. Interaktívny postup umožňuje pri cieľovom riešení zohľadniť všetky hľadiska s postupnou fokusáciou na dominantný problém. To pri brainstormingu nieje možné, lebo účastníci procesu nevidia ani nemôžu vidieť všetky ostatné súvislosti.

Gordonová metóda vedie k originálnym a veľmi progresívnym riešeniam, lebo všetci účastníci vzdelávacieho procesu vymýšľajú konkrétne riešenie jediného problému. Množstvo námetov je v uvedenom štádiu priamo úmerne šírke problémov, ktoré riešime najprv v úplne všeobecnosti. V podvedomí účastníkov vzdelávacieho procesu vznikajú takto podnety a impulzy, ktoré sú potom bazovým východiskom riešenia problému alebo problémovej situácie.

Výhoda Gordonovej metódy je evidentná v šírke a hĺbke prístupu k riešeniu problému a v dokonalejšej syntéze jednotlivých hľadísk

## **10 FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH**

### **10.1 FORMY ORGANIZÁCIE VZDELÁVANIA DOSPELÝCH**

Organizačná forma vzdelávania dospelých postihuje vonkajší rámec vzdelávacieho procesu, teda predovšetkým časové a priestorové usporiadanie a vzťah k živým (lektor, účastníci vzdelávacieho procesu, organizátori vzdelávania) aj neživým (pomôcky, didaktická technika) systémom, podieľajúcich sa na výchove.

V priebehu doterajšieho rozvoja vzdelávania dospelých sa vytvorila rada foriem výchovy a vzdelávania dospelých. K najstarším patrí napríklad beseda, univerzitná extenzia, výlety, prednášky a kurzy. Novejšie formy predstavujú napríklad rozhlasové univerzity, e-learning, konferencie, cyklické vzdelávanie pracovníkov.

Aj v kategórii foriem vzdelávania dochádza v poslednom období k zmenám, ktoré sú spôsobené jednak rastom nárokov na rozsah a kvalitu vzdelávania dospelých, jednak využívaním nročnejších vzdelávacích metód, pomôcok a didaktickej techniky. Tieto zmeny spočívajú v odklone od jednorazových akcií a presunutiu ťažiska k dlhodobým akciám, prebiehajúcim aj niekoľko rokov. Vznikajú projekty organizácie výuky, ktoré



zahŕňajú výuku v skupine i individuálne štúdium. V rámci foriem tak vznikajú výukové celky. Predstavujú novú kvalitu ústredným prepájaním výukových jednotiek, predmetov, skupinovej a individuálnej práce. Tieto náročné formy výuky vyžadujú, aby bolo pripravované nie jednotlivcami, ale tímom odborníkov.

Výchovne vzdelávacie formy sú obohacované rozvojom televízie, počítačou, rozhlasu a tisku. Tieto prostriedky umožňujú zvyšovať formatívne pôsobenie výuky. Potvrdzujú skúsenosť, že kvalita výukových foriem ovplyvňuje do určitej miery efektívnosť vzdelávacích metód.

Množstvo výchovno vzdelávacích foriem sa stále rozširuje. Obecne sa dajú formy vzdelávania rozlišovať podľa množstva účastníkov na formy: Individuálne, párové, skupinové.

Z organizačného hľadiska ich potom členíme na: formy s trvalým zložením účastníkov, formy s nestálym zložením účastníkov.

Podľa dĺžky trvania sa vzdelávacie formy delia na: jednorazové (vyvolané konkrétnou náhlou potrebou), cyklické (určované dlhodobým plánom).

Podľa prostredia výuky: na pracovisku, mimo pracoviska, v prírode, v miestnosti v laboratóriu či dielni, doma, virtuálne prostredie.

Ďalšie možnosti kategorizácie foriem vzdelávania prináša napríklad Pavel Paška, ktorý rozlišuje nasledujúce formy: monologické: prevažuje jedna strana komunikácia (vzdelávateľ ku vzdelávanému), Dialogické: prevažuje obojsraná komunikácia, kolektívne: prebieha v skupine vzdelávaných, laboratórne: prostredím výuky je laboratórium so simuláciou potrebných podmienok, inštitucionálne a organizačné formy.

## **10.2 DEFINÍCIA FORIEM VZDELÁVANIA DOSPELÝCH**

Pojem didaktická forma vzdelávania dospelých je jedným zo základných androdidaktických pojmov. Možno ju chápať ako organizačný rámec vzdelávania dospelých, stavbu vzdelávacieho procesu, ktorého sa zúčastňujú dospelý, súhrn organizačných opatrení a usporiadaní výučby dospelých pri realizácii určitého vzdelávacieho procesu alebo ako konkrétnu podobu vzdelávacej akcie premysleného, plánovitého a organizovaného vzdelávacieho pôsobenia ktorého cieľom je odovzdanie edukačnej informácie. Týmto je myslené odovzdanie vedomostí, zručností, názorov a

postojov. Z uvedeného môžeme teda pojem forma definovať ako organizačný rámec vzdelávania dospelých, ktorý vyjadruje vonkajšie usporiadanie vzdelávacieho procesu s dospelými z hľadiska času, priestoru a vzťahu k jednotlivým aktérom a systému vzdelávania<sup>26</sup>

Formy vzdelávania dospelých majú svoju históriu a vývoj. Z tých najstarších poznáme besedy a tzv poľné kázeň, ktorá bola zameraná na poľnohospodárstvo. Ďalších foriem možno spomenúť výlety, prednáškové večery a kurzy. Neskôr sa vyvinuli také formy ako večery otázok a odpovedí, cyklické vzdelávanie, korešpondenčné štúdium.

Väčšina z nich je realizovaná aj v súčasnosti, avšak podliehajú novým zmenám.

V tejto súvislosti by som tiež rád podotkol, že dochádza často k Zamieňaniu pojmov forma a metóda. Niektoré literatúry ešte špecifikuje naviac aj typ (druh) vzdelávaní.<sup>27</sup>

Kým formou je myslené vonkajšie organizačné usporiadanie vzdelávacej akcie, ktorá určuje podmienky, okolnosti, spôsobu usporiadania, metódou rozumieme konkrétne nástroje využiteľné v konkrétnom vzdelávaní čiže prostriedok či algoritmus postupov, ktorý riadi proces učení.<sup>28</sup>

Pre bližšie vysvetlenie uvediem príklad. Je ľahké si predstaviť atraktívnu metódu vzdelávania dospelých, ktorú je exkurzia. Napríklad exkurzia do výrobnéj firmy, za účelom poznania výrobných procesov, používanej technológie, prístupu k ľuďom atď. V rámci tejto formy môže byť však využitých hneď niekoľko metód. Napríklad vysvetľovanie, predvádzanie, inštruktáž, rozhovor atď.

Vzdelávacie teória aj prax rozlišuje delenie foriem podľa mnohých kritérií. Vždy záleží na tom, aké kritériá ten ktorý autor uprednostňuje. Tie najvýznamnejšie si tu uvedieme. Najvšeobecnejšej delenie vychádza z faktu, že vzdelávanie dospelých sa uskutočňuje ako náhradné školské vzdelávanie, tzv druhá šanca a ďalšie vzdelávanie, ktoré sa realizuje vo forme:

- ďalšieho profesijného vzdelávania,
- občianskeho vzdelávania
- záujmového vzdelávaní.

Profesijné vzdelávanie je vzdelávanie poskytované osobám, ktoré dokončili riadne

<sup>26</sup>Srov. Bednaříková, I. Metodika vzdělávání dospělých. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007 a Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005.

<sup>27</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 152.

<sup>28</sup>Srov. Bednaříková, I. Metodika vzdělávání dospělých. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007 a Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008

odborné vzdelávanie v priebehu počiatočného vzdelávania. Zahŕňa kvalifikačné vzdelávanie, periodické školenia a rekvalifikačné vzdelávanie. Označuje všetky formy profesijného i odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života po skončení odborného vzdelávania a prípravy na povolanie v školskom systéme. Jeho poslaním je rozvíjanie postojov, vedomostí a schopností, požadovaných na výkon určitého povolania. Má priamu väzbu na profesijné zaradenie a uplatnenie dospelého, a tým aj na jeho ekonomickú aktivitu. Realizuje sa formou zaškolenie, zaučenie, prehlbovanie kvalifikácie, zvyšovanie kvalifikácie a rekvalifikácie.<sup>29</sup>

Ak hovoríme všeobecne o profesijných formách vzdelávania, treba spomenúť aj oblasť podnikového (firemného) vzdelávania. Ide o oblasť, kde dochádza k formovaniu pracovných schopností pracovníka konkrétnej organizácie. Podnikové vzdelávanie zabezpečujú podniky rôznymi formami ako:

- **interné**, vnútropodnikové vzdelávanie organizované podnikom vo vlastnom vzdelávacom zariadení,
- **externé** vzdelávanie, kedy vzdelávanie prebieha mimo podniku vo špecializovanom vzdelávacom zariadení.

Vnútropodnikové vzdelávanie môže byť realizované dvoma spôsobmi:

- ako vzdelávanie v rámci pracovného procesu (Vzdelávanie na pracovisku), kam napríklad patrí inštruktáž pri výkone práce, koučovanie (Coaching), mentoring, konzultácia (counselling), asistovanie, poverenie úlohou, rotácia práce a pracovné porady,
- ako vzdelávanie mimo pracovný proces (vzdelávanie mimo pracovisko).<sup>30</sup>

Ďalšou formou ďalšieho vzdelávania dospelých je občianske vzdelávanie. Ide tu najmä o formovanie a kultiváciu človeka ako občana, pre jeho adaptáciu na meniace sa spoločenské a politické podmienky (preto je tiež používaný pojem politickej vzdelávania). Služi na urýchlenie a dotváranie socializácie a občianskej hodnotovej orientácie. Občianske vzdelávanie na rozdiel od záujmového by malo byť jednoznačne v záujme štátu a štátom podporované.

Poslednou formou ďalšieho vzdelávania dospelých je vzdelávanie záujmové. Táto forma vzdelávania sleduje kultiváciu osobnosti na základe jej záujmov, uspokojuje vzdelávacie potreby v súlade s osobným zameraním. Dotvára osobnosť a jej hodnotovú

---

<sup>29</sup>[http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod\\_do\\_vzdelavani\\_dospelych.pdf](http://www.volny.cz/ajak-cl/file/Uvod_do_vzdelavani_dospelych.pdf), 4.2.2010

<sup>30</sup><http://www.andromedia.cz/andra.php?id=199>, 19.2.2010

orientáciu a umožňuje sebarealizáciu vo voľnom čase V súlade s rozmanitosťou ľudských záujmov je aj obsahová orientácia záujmového vzdelávania veľmi široká. Vzhľadom k jeho významnej funkcii kultivácie osobnosti je vo svete preferované rovnako ako ďalšie profesijné vzdelávanie a podieľajú sa na ňom aj podnikatelia vychádza sa z logiky, že akákoľvek kultivácia osobnosti skvalitňuje ľudské zdroje.<sup>31</sup> Vo sfére záujmové je zďaleka najvyužívanejšie prezenčná forma v podobe prednášok, seminárov, typických a veľmi rozšírených krúžkov alebo vzdelávacích kurzov, ktoré sú najrozšírenejšou formou.

Poslednú klasifikáciu ktorú si predstavíme je z hľadiska celoživotného vzdelávania. Tento pojem je charakterizovaný ako nepretržitý, kontinuálny proces učenia. V skutočnosti ide predovšetkým o to, aby každý jedinec bol pripravený a ochotný učiť sa celý život a boli mu k tomu vytvorené aj podmienky v súlade s jeho možnosťami, záujmami a potrebami. Termín zahŕňa formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie dospelých, in formálne vzdelávanie. Formálne vzdelávanie je realizované v školách, jedná sa o inštitucionalizované vzdelávanie, ktoré vedie k získaniu stupňa vzdelania a je ukončené výučným listom, vysvedčením alebo diplomom. Legislatíva v tomto prípade vymedzuje funkcie, ciele, obsahy, organizačné formy a spôsoby hodnotenia formálneho vzdelávania. Toto členenie, bežné v anglicky hovoriacich krajinách, sa u nás zatiaľ príliš nevžilo. Opakom formálneho vzdelávania je neformálne vzdelávanie. Jedná sa o všetky vzdelávania dospelých, ktoré nevedú k ucelenému školskému vzdelaniu. Realizuje sa mimo formálneho vzdelávacieho systému a to formou kurzov, seminárov apod, spravidla v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúciách, neziskových organizácií, ale aj v klasických školách. Je teda zamerané na získanie zručností, skúseností a kompetencií, ktoré môžu zlepšiť jeho spoločenské a pracovné uplatnenie. Pre príklad si uvedieme kurzy cudzích jazykov, počítačové kurzy, krátkodobé školenia a prednášky.<sup>32</sup>

Posledné zložkou je in formálne vzdelávanie. Pod týmto pojmom rozumieme proces, pri ktorom získavame vedomosti, zručnosti, postoje a kompetencie z každodenných životných skúseností a činností v práci, rodine a vo voľnom čase. Zahŕňa tiež sebvzdelávanie, ale učiaci sa jedinec nemá možnosti si overiť nadobudnuté vedomosti a na rozdiel od predtým popísaných foriem je toto vzdelávanie neorganizované, spravidla nesystematické a nie je koordinované žiadnu inštitúciou.

---

<sup>31</sup>Veteška, J., Tureckiová, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008.

<sup>32</sup>Srov. Veteška, J., Tureckiová, M. Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008

### 10.3 FORMY ŠKOLSKEJ VÝCHOVY DOSPELÝCH

Pri vzdelávaní dospelých v sústave statných škol sa ako základne uplatňujú tieto formy štúdia:

- diaľkove
- externé
- večerné.

Tieto formy môžu byť rozšírené o kombinované štúdium a korešpondenčne štúdium. Rozpracovanie vhodných foriem bude vyžadovať aj v širšom merítku realizované pomaturitné a postgraduálne štúdium.

Večerná forma štúdia sa v našich podmienkach uplatňuje na stredných školách. Základnou organizačnou jednotkou večernej formy štúdia je vyučovacia hodina. Je časovo presne vymedzená, trvá 45 minút a predstavuje logicky uzavretú časť vyučovacieho procesu. Pri vyučovaní dospelých sa niekedy stretávame s prepájaním dvoch až troch vyučovacích hodín do jedného celku. Vo vyučovacej hodine sa realizujú rôzne činnosti: opakovanie a preverenie skôr prebranej vyučovacej látky, zprostredkovanie nových poznatkov, opakovanie a precvičovanie nového učiva, zadanie úloh pre domácu prípravu, ktoré tvoria štruktúru hodiny. Čas venovaný jednotlivým činnostiam je určený vzdelávacím cieľom. Podľa prevažujúcich činností (ktorej je venovaný najdlhší čas) potom určujeme typ vyučovacej hodiny: hodina opakovania, hodina výkladová, hodina precvičovacia, hodina preverovania. Ak sa vyskytuje vo vyučovacej hodine viac rôznych činností, označuje sa ako základný typ vyučovacej hodiny, alebo ako hodina kombinovaná, alebo zmiešaná.

Pri vzdelávaní dospelých je vyučovacia hodina determinovaná špecifikáciou dospelých ľudí ako účastníkov vzdelávacieho procesu. Z toho vznikajú aj určité odlišnosti, ktorými sa vyučovacia hodina vo večernom štúdiu odlišuje od vyučovacej hodiny v dennom štúdiu. Počas vyučovacej hodiny treba:

- Jednoznačne vymedziť cieľ vyučovacej hodiny, aby bol jasný nielen vyučujúcim, ale aj účastníkom;
- zreteľne odlíšiť podstatné od nepodstatného vo vzdelávacom obsahu;
- venovať dostatok času upevňovaniu a rozvíjaniu schopnosti;
- využívať vo vzdelávacej hodine nadobudnuté vedomosti a skúsenosti účastníkov;
- zámerne prepájať výukovú činnosť s prípravou na sebazvedčovanie...<sup>33</sup>

Na stredných aj vysokých školách je u nás uplatňované diaľková forma štúdia. Zakladnou organizačnou jednotkou tu predstavuje skupinová konzultácia. Konzultácia je slovo latinského pôvodu a znamená radu, pokyn, uvažovanie, doporučenie. „Pedagogickou funkciou konzultácie v diaľkovom štúdiu je riadenie samotného domáceho štúdia literatúry.“ Štruktúru konzultácie tvoria tri oblasti činností: kontrolná činnosť, zahrňujúca preverenie výsledkov samostatného štúdia a odpovede na prípadné otázky študentov; výklad vybraných partií učebnej látky, umožňujúci účastníkom získať náhľad do problematiky, pochopiť obtiažnejšie úseky učiva; metodická a inštruktážna časť, v ktorej sú účastníkmi naznačené cesty vedúce k úspešnému osvojeniu poznatkov a daný pokyn pre samostatné štúdium. Skupinové konzultácie môžu byť doplňované individuálnymi konzultáciami určenými pre jednotlivých študujúcich, ktorí zaostávajú za ostatnými, alebo je naopak vo svojom rozvoji predbehli, majú vyhradené individuálne záujmy. Individuálne konzultácie tvoria základnú organizačnú jednotku externej formy školského vzdelávania dospelých.

Kombinované štúdium je kombináciou dištančného štúdia s prezenčnou výučbou. Táto forma vznikla zo snahy zvýšiť podiel individuálneho štúdia na celkovom objeme vzdelávania. Aktivít priamej výučby je menej, časť tvorí riadené samo-štúdium. Je typické pre-vysokoškolské vzdelávanie a štúdium prebieha predovšetkým dištančne za podpory špeciálne upravených študijných materiálov či webových aplikácií, CD / DVD, zároveň je však doplnené o prezenčné stretnutie študentov s vyučujúcimi. Toto sa realizuje väčšinou dvoma spôsobmi. Buď tak, že sa niektoré konkrétne disciplíny uskutočňujú v celistvosti formou čisto prezenčnej, iné ako čisto dištančnej. Ďalšou možnosťou je v rámci konkrétnej jednej disciplíny niektoré tematické celky alebo moduly realizovať v prezenčnej forme, inú časť v dištančnej forme.<sup>34</sup>

<sup>33</sup>Bednaříková, I. Metodika vzdělávání dospělých. 1. vyd. Jihlava: VŠPJ-ICV, 2007, s. 25.

<sup>34</sup>Palán, Z., Langer, T. Základy andragogiky. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, s. 153.

Kombinovanú výučbu zvyčajne tvoria:

- **Vstupný seminár**, kde lektor uvedie problematiku a zoznámí účastníkov s učebnou látkou a spôsobom overenia ich vedomostí. Priebeh vstupného seminára a ohlas u účastníkov často podstatne ovplyvní celú vzdelávaciu akciu.
- **Individuálne štúdium**, ktoré môže mať znaky dištančného vzdelávania v korešpondenčnej či moderné eLearningové podobe. Pre túto časť sú dôležité špeciálne pripravené študijné texty. Tieto texty sa líšia didaktickým spracovaním od odborných textov určených pre priamu výučbu alebo od učebníc. K priamej výučbe patria totiž výhody, akým je rétorické pôsobenie lektora, spätná väzba, využívanie učebných pomôcok a didaktickej techniky. Tieto výhody u diaľkovej štúdiu byť nemôžu.
- **Tréningové kurzy, výcvikové semináre**, kedy sa v rámci štúdia konajú tréningy s priamou formou práce lektora. Oproti prezenčnému štúdiu sú ale zamerané na problematiku, ktorú si účastník mal osvojiť v individuálnom štúdiu.

V mnohých modeloch kombinovaného štúdia sú výcvikové semináre povinné, prípadne časť týchto seminárov. Jedná sa väčšinou o jednodňové až trojdňové študijné sústredenie.

- **Záverečný seminár**, ktorý sa organizuje predovšetkým ku zhrnutiu učiva a overenie vedomostí účastníkov. Záverečné skúšky môžu byť ústne, písomné alebo praktické, ako napríklad obhajoba písomnej práce, test, obhajoba a prezentácia projektu apod.<sup>35</sup>

V súvislosti s kombinovanou formou vzdelávania dospelých by som rád spomenul relatívne nový pojem, ktorý býva s touto formou stotožňovaný a to je blended learning. Táto forma vyjadruje vzdelávací proces, kde je využívaná forma e-learningu ako doplnok pre prezenčnú a dištančnú formu výučby. Toto poňatie vychádza z poznania, že cesta zmiešaného vzdelávania sa ukazuje ako efektívnejšia a zároveň odstraňuje niektoré právom kritizované nedostatky "čistých" e-learningových kurzov. Jeho nástup je spätý s prekonávaním rozčarovania a kríz práve spomínaného elearningu, ktorý sa pre Európu väčšinou datuje do rokov 2000-2001. Pre tento termín nemáme v ČR slovenský ekvivalent. V praxi sa často používa termín tzv zmiešané učenie. Príkladom blended learningu môžu byť semináre či workshopy v kombinácii s video konferenciami, kurzy v kombinácii s neustálym emailovým spojením alebo naväzujúcim dialógom medzi účastníkmi. Za blended learning možno považovať aj

---

<sup>35</sup>Srov. Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005 a Mužík, J. Androdidaktika. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004.

kurzy poskytované prostredníctvom webových stránok v kombinácii s klasickou výučbou vo vzdelávacom zariadení apod. Na základe v predchádzajúcich vetách uvedeného nemôžeme tento termín prekladať ako kombinovaná výučba, pretože termín kombinovaná výučba je širší. Toto tvrdenie, ale berie do úvahy užšie vymedzenie blended learnignu, pretože v širšom kontexte je zmiešané vzdelávanie rovné kombinovanému vzdelávaniu. Moderné vzdelávanie sa bez technológie už nezaobíde a práve kombinácia technológie a tradičného vzdelávania je z môjho pohľadu najlepšie charakteristikou pre uvedenú formu. Toto vymedzenie v sebe skrýva širokospektrálne možnosti kombinácií elektronických foriem vzdelávania s klasickými. Jeho využitie nájdeme ako v oblasti vysokoškolského dištančného vzdelávania, tak aj na nižšom stupni vzdelávania, akým je stredná alebo základná škola

#### **10.4 FORMY MIMOŠKOLSKEJ VÝCHOVY DOSPELÝCH A VYCHOVÁ NA PRACOVISKÁCH**

Pre mimoškolské vzdelávanie dospelých je príznačná veľká rôznorodosť cieľov aj obsahu, spontánny záujem účastníkov a sústredenie do oblasti voľného času. Tomu odpovedá aj rozmanitosť organizačných foriem, ktoré berú do úvahy aj veľmi rôznorodé zloženie účastníkov vzdelávacieho procesu.

Mimoškolské vzdelávanie predstavuje v sústave výchovy a vzdelávania dospelých oblasť s najdlhšou tradíciou. To sa prejavuje aj v rôznych formách mimoškolského vzdelávania. Ich vývoj bol ovplyvnený ako domácou tradíciou 19. a začiatkom 20. storočia, školskými formami, svetskou kultúrou a výchovnou prácou, podnikovou výchovou a vzdelávaním. V súčasnosti sa v oblasti mimoškolského vzdelávania dospelých stále výraznejšie prejavuje snaha zbaviť vzdelávacie formy od vplyvu školských foriem.

Formy mimoškolského vzdelávania dospelých sa z pravidla delia do dvoch skupín:

- organizačná forma založená na priamom kontakte medzi lektorom a účastníkmi.
- Organizačná forma bez priameho (osobného) kontaktu s lektorom.

##### **10.4.1 VZDELÁVANIE NA PRACOVISKU**

Vzdelávanie na pracovisku vychádza z interného vzdelávania v podniku. Nadväzuje najmä na tú časť podnikového vzdelávania prebiehajúce na učebných ch. Didakticky by



sme mohli povedať, že predstavuje ďalšiu formu učenia nazývanú "učenie integrované spracovaním procesom". (Livečka, Löwe) V praxi predstavuje veľmi moderný trend profesijného vzdelávania zameraný najmä na aplikáciu teoretických vedomostí, formovanie profesijných zručností a na upevňovanie pracovných návykov. Vo vzdelávaní na pracoviskách sú používané rôzne metódy od tých klasických (inštruktáž, exkurzie, stáže) až po v praxi už dlhšie používané (riadená nástupná adaptácia, asistovanie, rotácia práce a funkcia) či moderné cielene sa rozvíjajúce, najmä v poslednej dobe (coaching, mentoring, Counseling, lietajúce tímy). Vzdelávanie na pracovnom mieste je realizované pre všetky kategórie pracovníkov v podnikoch. V mnohých prípadoch je toto vzdelávanie určitým "zrkadlom" úrovne a efektívnosti výučby v interných formách vzdelávania v podniku. Praktické metódy používané v tejto oblasti totiž môžu viesť k odhaleniu niektorých nedostatkov teoreticko-praktickej výučby v interných vzdelávacích akciách.

#### **10.4.2 VZDELÁVANIE MIMO PRACOVISKA**

Externé vzdelávanie spočíva vo vysielaní pracovníkov do kurzov vzdelávacích inštitúcií alebo vzdelávacích zariadení iných podnikov. Tvorí dôležitú súčasť vzdelávacích koncepcií. Efektívnosť týchto akcií vzhľadom k potrebám podniku závisí často predovšetkým na ich výbere. Výhoda externého vzdelania spočíva v tom, že externí lektori majú spravidla širší prehľad o iných podnikoch alebo odvetviach. To by všeobecne malo rozširovať a zlepšovať možnosti posúdenia problémov a ich riešenie, čo platí aj pre stretnutie s mimo-podnikovými účastníkmi na externých seminároch. Môže to viesť k zaujímavým skúsenostiam, ktoré sa dajú preniesť na vlastnú situáciu v podniku. Odstup k vlastnému okoliu, ktorý nutne vzniká na externých seminároch, sa môže ukázať ako užitočný, keď pôjde o odhad vlastného postavenia. Nevýhodou je potrebný krok k prevodu externe získaných poznatkov do vlastného funkčného okolia na pracovisku, čo je všeobecne ťažšie ako u seminárov s internými lektormi. Od účastníkov sa pre dosiahnutie úspechu žiada viac než na akciách, ktoré vychádzajú z jeho bezprostrednej každodennej práce, a nie každý pracovník preukáže potrebné schopnosti a ochotu. Kto chce totiž ekonomicky vykonávať ďalšie vzdelávanie, bude zvažovať - podľa počtu účastníkov, či najlepšie vyrieši svoj problém interne s vlastným lektorom, interne s externým lektorom alebo externe s externým lektorom. Pokiaľ sa jedná len o niekoľko málo účastníkov, bude najhospodárnejšie poslať záujemcov na externý seminár. Ak je počet účastníkov väčší, ponúka sa možnosť usporiadať seminár

interne, ale obsadiť ho externým lektorom, ak by interný lektor potreboval na prípravu príliš veľa času. To by bolo opodstatnené až vtedy, keby sa seminár musel kvôli dostatočne veľkému počtu účastníkov častejšie opakovať.

Zo všeobecného hľadiska môže byť externý lektor oproti internému väčšinou viac školený "moderátor" v didaktike dospelých. Z hľadiska odbornej kompetencie môže mať "domáci" lektor v očiach účastníka plus. Na spracovanie koncepcia podnikového vzdelávania nadväzuje tvorba jednotlivých projektov vzdelávacích akcií. Podobne ako u koncepcie vzdelávania predstavuje projektová príprava akcie odpoveď na niektoré základné otázky: Prečo vzdelávať? Za čo? Koho? Kedy? Ako? Kto? a Kde? Je vo vlastnom záujme každého pedagóga i každého manažéra si nasledujúce otázky položiť.

Prípadné odpovede môžu totiž ukázať, že existujúce problémy možno v podniku riešiť treba iným spôsobom než vzdelávaním. Jadro vzdelávacieho projektu tvorí správne stanovenie cieľov vzdelávania, či už informatívny charakter (Odovzdávanie informácií, tvorba zručností) alebo povahy formatívne (tvorba zručností, profesijných názorov, vzorov jednania a správania). Ciele projektov v profesijnom vzdelávaní sú smerované jednak na určitý predmet (čo musí účastník po školení ovládať) a na určité činnosti (čo musí účastník po výuke byť schopný vykonávať).

V nadväznosti na stanovených cieľov je veľmi dôležitý obsah kurzu, špecifikovaný v učebnom pláne a učebnej osnove. Učebný plán spravidla obsahuje zoznam tematických celkov a ich hodinovú dotáciu. Učebná osnova je podrobné obsahové vymedzenie jednotlivých tematických celkov. Na stanovenie cieľov a voľbu vzdelávacieho obsahu nadväzuje voľba didaktických foriem, didaktických metód, vyučovacích pomôcok a didaktickej techniky.

Voľba formy vzdelávacej akcie predstavuje rozhodnutie, či bude výučba realizovaná v priamom kontakte lektora a účastníka alebo diaľkovým (korešpondenčnom) spôsobom, tj. v situácii, kedy lektor a účastník sú časovo i priestorovo segregovaní. Medzi ďalšie varianty patrí tiež štúdium kombinované alebo dištančné, kedy je základom výučby individuálne štúdium doplnované seminári či tréningy. Voľba didaktických metód (postupu lektora vo vyučovaní) sa pohybuje v celom širokom spektre. Východiskom metód v profesnom vzdelávaní dospelých sú metódy teoretické, ktoré sú založené prevažne na monológ lektora (metódy prednášanie, výkladu). Dost' početnú skupinu tvoria potom metódy teoreticko-praktickej, založené na aplikáciu poznatkov pri riešení konkrétnych, vo výučbe simulovaných, problémov (diskusné metódy, metódy problémového vyučovania, metódy diagnostické a klasifikačné).

Tretiu skupinu tvoria metódy prakticky zamerané na formovanie profesijných zručností, návykov, spôsobov, rokovania, správanie, vytváranie pozitívnych postojov a hodnotové orientácia (coaching, mentoring, rotácia práce a pod). Tieto metódy sa používajú vo výcviku pracovníkov priamo V praxi. V súvislosti s cieľom, obsahom, formou a metodikou výučby zahŕňa projekt tiež informácie o použití vyučovacích pomôcok (vrátane študijných materiálov) a využitie didaktickej techniky. Dôležitou súčasťou projektu sú tiež personálne opatrenia (výber účastníkov, lektorov), ekonomické a organizačné zabezpečenie vzdelávacej akcie (kalkulácie, náklady, finančné zdroje, prostredie pre výučbu, atď).

## **10.5 ŠPECIFICKE FORMY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH**

### **10.5.1 E-LEARNING**

E-learning je pomerne často vnímaný ako nový smer vzdelávania v duchu “novej ekonomiky” a predstavy internetu ako nového trhu. Sú však authority, ktoré odmietajú koncepciu “novej ekonomiky” s odkazom, že ekonomika sa stále riadi rovnakými zákonitosťami a internet nie je novým trhom, ale médiom.

Pre nich e-learning prebieha v alternatívnom prostredí a používa iba iné učebné pomôcky. Nemá podstatný význam pre zmenu paradigmatu vzdelávania. Podľa neho sa vzdelávanie skladá z piatich elementov:

- kontext (spoločnosť, kultúra, firma a jej stratégia,
- študent,
- lektor,
- obsah a jeho štruktúra,
- prostredie (napríklad virtuálne, alebo outdoorové).

Uvedené elementy a vzťahy medzi nimi sú vždy prítomné u klasického vzdelávania, alebo v e-learningu. Vychádzam z predstavy, že e-learning nie je novým smerom či novou oblasťou vzdelávania, aj keď zastáva významnú úlohu vo firemnom vzdelávaní

Nástup e-learningu bol spojený s veľkými očakávaniami. Tie boli spojené s tým, že 80-90% firemného vzdelávania bude mať túto formu, že sa výrazne znížia náklady na vzdelávanie. Po počiatočnom nadšení nasledovalo sklamanie. E-learning nespĺnil očakávania, účastníci predsa len uprednostňujú osobné stretnutie a nechcú tráviť hodiny pri obrazovke, keď u nej trávi väčšinu svojej pracovnej doby. Preto sa objavili nové trendy. Najmä kombinácia e-learningu a prezenčného štúdia sa ukazuje ako nosná. V záujme zníženie nákladov, pri možnosti mať kombinovaný prístup (e-learning a prezenčného denného štúdiá) prevládajú kurzy bez lektora.

Iste možno vymyslieť e-learningový program, ktorý využíva najrôznejšie technické vymoženosti. Ak má však naplniť úlohu bezbariérového prístupu, musíme ho vytvárať podľa najväčšej skupiny najmenej výkonných a vybavených počítačov. Stáva sa, že veľké množstvo počítačov nemá CD či DVD mechaniku alebo zvukovú kartu. Je možné závislosť na vybavenie technológiami preklenúť špeciálne vybavenými učebňami, ale tým strácate niektoré výhody e-learningu (ďalšie náklady, obmedzená časová flexibilita). Ďalším limitom môže byť vek a kvalifikácia účastníkov. Nemálo ľudí vo veku nad 50 rokov nemusí mať skúsenosť s používaním informačných technológií a majú pred nimi ostych. Ďalším limitom je to, že je obtiažne radu zručnostných kurzov prevádzať do e-learningovej podoby. Medzi také kurzy patrí napríklad výučba jazdy na bicykli, plávanie. Absurdným by bolo prevádzať outdoorový program do e-learningovej podoby.

### **10.5.2 BLENDED LEARNING**

E-learning sa väčšinou používa v konjunkcii s ďalšími typmi výučby ako je napríklad inštruktorom vedený tréning. Používanie viacerých metód dodávania výučby pre dosiahnutie cieľového efektu sa nazýva "blended learning". E-learning ponúka bohatú sadu rôznych kombinácií metód výučby. Rada možností však ešte nezabezpečuje úspech. Aby sme dosiahli požadovaný efekt, musíme premyslene voľiť, koordinovať a implementovať jednotlivé metódy dodávania výučby. Rovnako ako v chémii blended learning dosahuje požadovaného výsledku kombináciou správnych elementov v správny čas. Rozlišujeme dva základné typy výučby, ktorých metódy pri blended learning kombinujeme.

Synchrónnu výučbu, čo je výučba, ktorá prebieha v reálnom čase, v ktorom všetci účastníci súčasne prijímajú odovzdávané skúsenosti a môžu navzájom reagovať. Patrí

sem napríklad výučba v učebni, keď všetci účastníci vrátane lektora sú vo rovnakom čase a mieste, či virtuálne triedy, kde sa môžu účastníci v jednom čase pomocou synchronných technológií stretnúť a reagovať, hoci sú v rôznych lokalitách. A asynchronná výučba, ktorá môže byť aplikovaná v rôznych časoch na jednotlivých študentov, ktorí si môžu voľiť tempo a spôsob prijímania informácií, avšak nemožno navzájom reagovať v reálnom čase. Patrí sem napríklad tlačené manuály a knihy, Audio / Video, či elektronické výukové kurzy.<sup>36</sup>

V modernom vzdelávaní sa e-learning najčastejšie používa na podporu prezenčnej či dištančnej výučby. Odborníci nepovažujú e-learning za hlavný, ale napriek tomu za veľmi dôležitý podporný vzdelávací proces. Svetové trendy dokazujú, že význam e-learningu vo vhodnej kombinácii s prezenčnej výučbou rastie. Napriek tomu sa stáva, že málo poučení ľudia o e-learningu ho z rôznych dôvodov odmietajú - najčastejšie preto, že im nie je jasná definícia e-learningu ani jeho úloha vo vzdelávaní. Na druhej strane nie je vhodné ani nekritické preceňovanie e-learningu.<sup>37</sup>

### **10.5.3 VÝHODY A NEVÝHODY E-LEARNINGU**

E-learning umožňuje študentovi naučiť sa to, čo práve teraz potrebuje. Pokiaľ sa nejedná o kurz riadený lektorom, študent preberá zodpovednosť za svoje vzdelanie. To na neho síce kladie vyššie nároky čo sa týka snahy o zlepšenie, ale zároveň mu poskytuje možnosť učiť sa kedy chce, kde chce, tempom a štýlom aké mu vyhovujú. Tiež nie je závislý na tom, kedy ho bude môcť niekto vzdelávať. Kurzy sú väčšinou ľahko a rýchlo dostupné, výučba môže byť teda zahájená oveľa rýchlejšie v porovnaní s klasickým systémom. Ďalšou veľkou výhodou e-learningu (najmä pre firmy) je výrazná úspora nákladov. Kurzy vedené formou e-learningu ušetria jednak čas potrebný na dostavenie sa na miesto bežného kurzu, jednak peniaze za dopravu. Podľa štatistík dosahujú pri vzdelávaní pracovníkov náklady na cestovné a ubytovanie až 60% z celkovej ceny kurzu. Aj cena samotného kurzu býva výrazne nižšia ako cena kurzu vedeného klasickým štýlom. E-learningové kurzy sú tiež rýchlejšie a jednoduchšie upravované vzhľadom k meniacim sa podmienkam a rýchlejšie tak reflektujú aktuálnu situáciu (napr. zmeny v zákonoch - zákon o účtovníctve sa menia tak často, že študenti sa väčšinou učia už neaktuálne informácie). E-learning má však čo ponúknuť aj v kombinácii s klasickou "školskej" výučbou, teda štýlom, keď sa jeden

---

<sup>36</sup>[http://www.e-learn.cz/uvod\\_coje.asp](http://www.e-learn.cz/uvod_coje.asp)

<sup>37</sup><http://vsportal.osu.cz/showCategory8ece.html?kod=85, 1.2-2010>

učiteľ venuje celej triede študentov vo vopred určených časoch. tu je jednoznačná výhoda v možnosti prezentácií materiálov, ktoré by inak boli ťažko predvedené. Skupina žiakov základných škôl si určite zapamätá o sove pálenej viac po zhliadnutí videa ako len po zhliadnutí v lepšom prípade vypchatého vtáka, v horšom prípade obrázku.

Za najväčšiu nevýhodu e-learningu považujem fakt, že (pokiaľ nie je kombinovaný s klasickou výučbou) je veľmi závislý na individuálnej snahe študenta. Táto snaha má však tendenciu s pribúdajúcim časom štúdia skôr upadať. Ďalšou nevýhodou čisto e-learningových riešení je absencia kontaktu s inými ľuďmi, či už spolužiakmi alebo učiteľmi, ktorí sú schopní poradiť či vysvetliť ťažko pochopiteľnou látku.

## 11 PRAKTICKÁ ČASŤ

### 11.1 ANALÝZA VZDELÁVACEJ AKCIE

Analýza je základná metóda pre poznávanie objektov, javov a procesov, ktorou sa poznávaní objekt rozkladá na jeho jednotlivé časti a zisťujú sa vzájomné vzťahy a súvislosti. Analýza vzdelávacej akcie je nástrojom, ktorý nám pomáha overovať kvalitu a efektivitu vzdelávacej akcie. Na základe výsledku potom môžeme stanoviť opatrenia pre optimálne zabezpečenie cieľa, ktorým je v našom prípade nejaká znalosť, zručnosť či požadovaný spôsob správania.<sup>38</sup>

V tejto súvislosti sa nám objavuje pár pojmov ktoré je treba vysvetliť.

**Prvým je kvalita v profesijnom vzdelávaní** kvalitu v ďalšom profesijnom vzdelávaní definujeme ako stupeň splnenia alebo prekročenie požiadaviek a očakávaní (vyslovených i nevyslovených) všetkých zainteresovaných strán (účastníci, zamestnávateľia, lektori, manažéri vzdelávacích inštitúcií, kraja, štátu) s dôrazom na zákazníka - užívateľa vzdelávacích služieb. Kvalitu určuje stupeň splnenia vzdelávacích cieľov a predovšetkým výsledky, ktoré boli dosiahnuté vo vzdelávacej činnosti (akciu).

---

<sup>38</sup> Mužík, J. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005, s. 158.

V ďalšom profesijnom vzdelávaní možno vymedziť tri kľúčové oblasti vplyvu na kvalitu: organizátor - inštitúcie, lektor, vzdelávací program. Zlepšovanie kvality ďalšieho profesijného vzdelávania zahŕňa ako zvyšovanie kvality ponuky, tak kultiváciu dopytu, prebieha vždy v tesnej interakcii lektorov a používateľov vzdelávacích služieb.

V úspešnej praxi ďalšieho profesijného vzdelávania je užívaná rad metód, nástrojov a postupov na zabezpečovanie a zlepšovanie kvality: metódy hodnotenia, spolupráca v sieťach, partnerstvo s užívateľmi vzdelávacích služieb, modul-arizácie vzdelávanie, benchmarking, rozvoj inovácií a výskumu, aplikácie kvalifikačných a vzdelávacích štandardov, ďalšie rozvoj lektorov a konzultantov vrátane certifikácie ich kvalifikácia, akreditácia vzdelávacích programov, certifikácia vzdelávacích inštitúcií.

### **Kvalita lektorov a manažérov vzdelávania**

Najpoužívanejšou formou overovanie kvality osôb je ich certifikácia podľa osobitných predpisov. V EÚ v súčasnosti prevláda certifikácia v zmysle noriem STN EN ISO 17 024 podložená národnou akreditáciou v zmysle uvedenej normy. Certifikácia lektorov v SR v súčasnosti v širšej miere neprebieha. Doteraz boli v SR realizované len niektoré čiastkové aktivity

Možnosť využitia certifikácia personálu podľa vyššie uvedenej ISO normy priniesol až systémový projekt "Kvalita v ďalšom profesijnom vzdelávaní" (KDPV). Výstupy projektu KDPV zahŕňajú aj postupy propagácie a zabezpečenie všeobecnej informovanosti (informačný systém) o certifikovaných osobách, ich odbornosti a skúsenostiach.

Vzhľadom k aktuálnosti ukončenie je zatiaľ predčasné hodnotiť prijatie výsledkov tohto projektu odbornú i "zákaznícku" verejnosťou.

### **Efektívnosť (efektívnosť, účinnosť) vzdelávanie**

Príkladom môže byť aj výskyt určitej ISO mánie a certifiká-mánie, ktorá má módný charakter a v skutočnosti je zameraná len na vytvorenie vonkajšieho dojmu a nie na zabezpečenie skutočnej kvality. Treba si tiež uvedomiť, že aj seba-dokonalejšia implementácia noriem ISO nemusí byť zárukou kvality budúceho produktu. Taktiež ani kvalitný vzdelávací proces sám o sebe nemusí automaticky zabezpečiť aj kvalitné vzdelanie efektívnosť ako multidisciplinárny komplexný pojem vyjadruje vo všeobecnosti vzťah, za akých podmienok vedú určité vstupy činnosti k určitým výstupom. Ideálnu mieru efektívnosti edukácie možno vyjadriť ako maximalizáciu všetkých výstupov edukácie vo vzťahu k nákladom vynaložených na všetky vstupy edukácie.<sup>39</sup> Celková efektívnosť vzdelávania závisí od kvality edukačného procesu. Efektívnosť a kvalita sú navzájom prepojené a podmieňujú sa. Produkty edukácie,

---

<sup>39</sup>ARMSTRONG, M. Personální management. Praha: Grada Publishing, 1999.

ktoré sa javia ako efektívne sa použijú ako vstupy nového procesu s cieľom jeho skvalitnenia. Efektívnosť je teda nástrojom skvalitňovania edukačného procesu i jeho očakávaným výsledkom.

Všeobecne: pomer medzi prínosom vzdelávacej akcie a vynaloženými nákladmi (event. úsilím). Maximalizácia výsledkov pri minimalizácii nákladov. Hľadanie optimálneho vzťahu medzi vstupmi (stupeň náročnosti prípravy vzdelávacie akcie, vynaložené náklady) a výstupy (dosiahnutý efekt, prínos pre jednotlivcov, prínos pre podnik).

Prínos pre jednotlivca možno hodnotiť merateľným stupňom jeho vedomostí, zvládnutím určitej operácie, jeho uplatnením na trhu práce. Prínos pre podnik je merateľný predovšetkým ekonomickými parametrami ako zvýšenie produktivity, zvýšenie kvality, zníženie nežiaducej fluktuácie, zrýchlenie prechodu na novú technológiu výroby atp. Vyhodnocovanie efektívnosti v praxi nie je jednoduché, pretože veľmi často sa pracuje s veličinami ťažko kvantifikovateľnými, a teda aj ťažko merateľnými. Predpokladom je presné vymedzenie vzdelávacích cieľov a zabezpečenie kontrolovateľnosti výsledkov vzdelávania (školenia). E. Livečka hovorí o úhrnej efektívnosti, ktorá má 2 zložky: rezultatívnu (produktovú) efektívnosť (danú rozdielom medzi vstupným a výstupným stavom vzdelávaného subjektu, resp. Rozdielom, prípadne zhodou medzi výstupným stavom (naučením, zvládnutím učiva) a cieľovým stavom (požadovaným pre výkon činnosti, ktorá bola predmetom štúdia) a nákladovú (nárokovú) efektívnosť (danú mierou psychologického a spoločenského úsilia vynaloženého na dosiahnutie efektu učenia, formulovaného vo vzdelávacom celi).<sup>40</sup> Efektivita vzdelávania pre firmu je však veličinou hmlistú. Warwick Business School urobila prieskum u 300 firiem a zistila, že nie je možné preukázať priamy vzťah medzi nákladmi na vzdelávanie a ziskovosťou.

## **11.2 POPIS VZDELÁVACEJ AKCIE**

Vzdelávaciu akciu, ktorú som sa rozhodol analyzovať, je opakované školenie vodičov motorových manipulačných vozíkov. Vo firme AU optronics so sídlom v Trenčíne.

AU Optronics (AUO) bola založená v decembri roku 2001 zlúčením firiem Acer Display Technology (bývalý AUO, založená v roku 1996) a Unipac optoelectronics Corporation

---

<sup>40</sup>MATULČÍK, J. Diagnostika vo vzdelávaní a jej význam pre účastníkov a lektora. In

Prusáková, a kol. Základy lektorského minima. Bratislava: Akadémia vzdelávania 1997,



BenQ Electronics. V októbri 2006 sa spojil s AUO Quanta Display Inc vedúcu firmu na trhu s TFT LCD (TFT je skratka pre Thin Film Transistor, a je to typ technológie používa ku zlepšeniu kvality obrazu na LCD displeji). AUO vyrába TFT panely pre spoločnosti ako Samsung, NEC, LG, Apple, Dell, Acer, ViewSonic.

Tento typ školenia vychádza priamo z firemnej praxe a je často podceňovaný oproti manažérskym kurzom. Je skôr adresovaný pre pracovníkov v robotníckych profesiách a nie je mu preto venovaná náležitá pozornosť. Tento aspekt bol jedným z dôvodov, prečo som si toto školenie vybral. Ďalším dôvodom bola skutočnosť, že uvedené školenia je z môjho pohľadu veľmi dôležité. Pri nedodržaní zásad bezpečnej manipulácia hrozí nielen ľahké, ale aj vážne poškodenie zdravia, prípadne smrť. Jednou z dôležitou súčasťou školenia je prehľad legislatívy, ktorá je veľmi nudná vec sama o sebe, a preto je tu nezameniteľná rola lektora, jeho interpretácia, používanie správnych metód a tým spojených dostupných didaktických prostriedkov. Toto školenie patrí do oblasti takzvaných povinných školení zo zákona, ktoré sú pravidelne opakovať. Periodicita opakovaní je ponechaná na zamestnávateľovi, ktorý ju stanovuje na základe vyhodnotenia prevencia rizík. V našom prípade bolo internej smernici stanovené, že školenie sa bude opakovať každých 5 rokov. Generálnym cieľom vzhľadom k bezpečnosti a ochrane zdravia je teda minimalizovanie vzniku úrazu na základe zlej manipulácie s motorovými manipulačnými vozíky (ďalej MMV).

Konkrétnym cieľom je získanie aktuálnych informácií a pravidelná obnova znalostí pravidiel bezpečnej manipulácie s MMV a udržiavanie správnych návykov pre bezpečnú a zdravotne nezávadnú prácu so zameraním na úrazovú prevenciu. Cieľovou skupinou je vodič MMV. Podmienkou účasti na školení je absolvovanie základného školenia vodičov MMV a zdravotnú spôsobilosť. Optimálny počet účastníkov je 25 a časová dotácia na školenie sú 4 hodiny. Charakteristickým rysom tejto vzdelávacej akcie je pasívna forma získavania vedomostí, ide viac menej o predkladanie

odborných znalostí. Problematiku potrebujeme vysvetliť úsporne a hutne, v relatívne krátkom čase a väčšiemu počtu účastníkov.

Aktualizačná odborná príprava (1x za 5 rokov) (AOP) – má za úlohu oboznámiť všetkých držiteľov platných oprávnení na obsluhu MV s novinkami v oblasti legislatívy, bezpečnosti a technického pokroku v oblasti MV. Neúčastou na aktualizačnej odbornej príprave v predpísanom termíne do 5 rokov od poslednej AOP stráca pracovník oprávnenie na obsluhu MV. Dĺžka trvania AOP je 16 hodín.

## 11.4 HODNOTENIE LEKTORA VZDELÁVACEJ AKCIE

Hodnotenie kvalifikácií a kompetencií lektora môžeme rozdeliť na dve časti. Jednak sú to takzvané tvrdé dáta, ktoré je možné zistiť už pred vlastnou vzdelávacou akciou. Tieto dáta slúžia tiež k prvotnému výberu lektora. Ak nespĺňa zadané kritériá a požiadavky, nemal by sa školenia vôbec zúčastniť. Môžeme povedať, že tieto dáta viac menej zodpovedajú kvalifikačnej spôsobilosti lektora. Druhou časťou sú takzvané mäkké zručnosti, ktoré zistíme až v priebehu osobnej návštevy seminára na základe pozorovania. Tieto zručnosti sú odrazom skôr kompetentnosti lektora a zahŕňajú aj jeho "pedagogické majstrovstvo". Pre obe zhora zmienené časti je dôležité si stanoviť vopred kritériá a požiadavky, ktoré budeme sledovať. Pre oblasť odbornej spôsobilosti som stanovil tieto kritériá:

- **vzdelanie**, ktoré by malo byť vzhľadom k charakteru školení stredoškolské technického smeru,
- **spôsob ukončenia vzdelávania**, minimálnym požiadavkom je maturitná skúška,
- **odborná spôsobilosť**, potvrdená platným certifikátom. Táto oblasť je pre kontrolovaný typ vzdelávacej akcie zvlášť podstatná, pretože je vyžadovaná zo strany dozorných orgánov, akým je napríklad Inšpekcia práce. Ide o doklad, ktorý hovorí, že bol lektor preskúšaný v danej špecializácii nezávislým orgánom, ktorý sa zaoberá spomínanou problematikou.

Je to ďalšie vzdelávanie, ktoré vyjadruje fakt, že aj lektor by sa mal v danej oblasti vzdelávať. Ďalším kritériom je skúsenosť ako školiteľ, kde som si stanovil podmienku min. 3 rokov. Tieto kritériá sú veľmi dôležité práve pri výbere lektora pre manažérske či iné takzvané mäkké zručnosti, ktoré sú výrazne ovplyvňované multikultúrnym rozom prostredia. Druhá časť kritérií vzťahujúca sa k realizácii vzdelávacej akcie tvoria tieto sledované aspekty: 1.

- **dobré vystupovanie**,
- **kompetentnosť lektora**,
- **umenie oznámiť teóriu vo spojitosti s praxou**,
- **dobré vyjadrovacie schopnosti**,
- **aktivita lektora**,
- **motivácia účastníkov** a schopnosť vyjasniť si sporné body s účastníkmi. Tento bod vychádza z faktu, že účastník má často veľké skúsenosti a môže dôjsť k protichodným pohľadom. Lektor by mal byť schopný s týmto pracovať.

Kritérium kompetentnosti a dobrého vystupovanie sú celkom široká oblasť, a preto ich môžeme ďalej špecifikovať vzhľadom k jednotlivým častiam školenia. Je tým myslený začiatok školenia, kam patrí uvedenie seminára a vymedzenie pravidiel hry, ďalej potom priebeh školení a jeho záver. Dôležitosť ďalšej konkretizácie všeobecnej terminológie spočíva v tom, že pozorovanie zameriame už konkrétnym smerom. Tým sú jeho výsledky objektívnejšie a merateľnejšie. Príkladom je nižšie uvedený prehľad požadovaného správania, ktorý vznikol na workshope oddelenia vzdelávania AU Optronics v rámci požiadaviek na zabezpečenie a kontrolu kvality vzdelávacej akcie.

<b>Uvedenie semináru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uvítanie</li> <li>• Predstavenie lektora</li> <li>• Objasnenie učebného cieľa</li> <li>• Predloženie prezenčnej listiny k podpisu</li> </ul>
<b>Pravidlá semináru</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Predstavenie časového harmonogramu a plánovaných prestávok</li> <li>• Vypnutie mobilných telefónov, telefonovanie iba cez prestávky</li> <li>• Prítomnosť po celú dobu semináru.</li> </ul>
<b>Priebeh seminára</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vizualizácia agendy</li> <li>• Dodržiavanie časového priestoru</li> <li>• Sprostredkovanie obsahu seminára</li> <li>• Zhrnutie na záver lektorom prednášky</li> <li>• Feedback po každom dni seminára (v prípade, že školenie je viac dní)</li> </ul>
<b>Hodnotenie seminára</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zhodnotenie kurzu účastníkmi</li> </ul>

*Tabuľka č.1 Priebeh semináru*

Čiastkovým záverom pre túto oblasť je vyplnený kontrolný list,<sup>41</sup> ktorý zhŕňa obe oblasti mnou požadovaných aspektov. Prvú časť sme vyplnil pred vlastným školením a druhú po absolvovaní školenia. Zo sledovaných kritérií plynie záver, že lektor spĺňa požiadavky ako po stránke odbornej, tak aj po stránke organizačno-lektorskej zručností.

## 11.5 HODNOTENIE LEKTOROM VYBRANÝCH METÓD VZDELÁVANIA

<sup>41</sup>Príloha A – kontrolný list lektora

Zameriam sa na formu. V našom prípade ide o prezenčné usporiadanie vzdelávacej akcie, ktoré je v pracovnej dobe zamestnanca a mimo pracoviska však vo vzdelávacích učebniach zamestnávateľa. Vzhľadom k výučbe bola lektorom zvolená prednáška s diskusiou. Podľa obsahu školenia a jeho charakteristiky, ktoré som porovnal s teoretickými požiadavkami, bola forma zvolená správne. Ako už bolo uvedené, ide o školenie, ktoré je založené na monologických metódach zo strany lektora, ide o viac-menej pasívnu formu získavania vedomostí ide o vysvetlenie a podanie informácií v relatívne krátkom čase vyššiemu počtu poslucháčov. Toto hodnotenie bude rozšírené v poslednej kapitole o hodnotení zo strany účastníkov. Pri hodnotení metód sa zameriame na dva pohľady. Prvým bude, či metóda bola vhodne použitá vzhľadom na obsah oznamovaných informácií a druhý, či použitá metóda bola aplikovaná lektorom správne. Pre oba pohľady je nutné urobiť obsahovú analýzu, kedy som rozdelil kurz do tematických celkov a priradil ku každému celku lektorom zvolenú metódu. Takto vykonaná analýza obsahu nám bude slúžiť jednak ako podklad pre kontrolu vhodnosti jednotlivých metód vzhľadom na obsah jednotlivých častí, ale tiež pre zistenie najčastejšie používaných metód.

Téma	Cieľ	Použitá metóda
<b>Úvod</b>	Informovať účastníkov o ciele školenia, agende, prestávkach a osobou lektora	Prednáška
<b>Legislatíva</b>	Účastník by mal byť informovaný o aktuálnych predpisoch týkajúcich sa oblasti MMV	Prednáška
<b>Manipulácia a konštrukcia MMV</b>	Účastník by mal byť informovaný o bezpečnej manipulácii s MMV a o konštrukcii MMV	Prednáška
<b>Manipulácia a technický stav MMV</b>	Účastník by mal byť informovaný o bezpečnej manipulácii s MMV v súvislosti s jeho technickým stavom	Prednáška a inštruktážny film
<b>Overenie znalostí I.</b>	Overenie znalostí účastníka a vysvetlenie chýb	Diskusia – analýza odpovedí Prednáška- vysvetlenie chýb
<b>Overenie znalostí II.</b>	Overenie znalostí účastníka	Vyhodnotenie testu
<b>Záver</b>	Vyzvanie účastníka o feedback o školení	Dotazník

Tabuľka č. 2 Obsahová analýza vzhľadom k cieľom a použitým metódam.

Z vyššie uvedeného je zrejmé, že najčastejšie aplikovanou metódou je výkladová ilustratívna metóda v podobe prednášky a dialógová metóda v podobe diskusie. V

kontrole aplikačnej časti sa zameriam na tieto dve metódy. Sledované kritériá u lektora vzhľadom k metóde budú vychádzať z teoretických požiadaviek. Pre prednášku som zvolil tieto aspekty: či vzdelávateľ zoznamuje účastníkov s cieľom, motivácia účastníkov, súvislosť výkladu, použitia príkladov, kladenie kontaktných otázok, zisťovanie spätnej väzby, vykonávanie zhrnutia po blokoch, správne použitie didaktických prostriedkov. Pre diskusiu sú kritériami zoznamovania sa s názormi a skúsenosťami ostatných, využívanie názorov na potvrdenie hlavnej myšlienky, stimulovanie diskusie, kladenie otvorených otázok, neskákanie do reči, aktívne počúvanie, upozorňovanie na chyby. Čiastkovým záverom pre túto oblasť na základe analýzy použitia metódy vzhľadom k obsahu<sup>42</sup> a analýzy aplikácie metódy diskusie a prednášky lektorom<sup>43</sup> je, že voľba metód bola optimálna a efektívne aplikovaná. K overeniu došlo na základe osobnej účasti na školení.

## **11.6 HODNOTENIE FORIEM A METÓD ÚČASTNÍKMI**

Hodnotenie vzdelávacie akcie účastníkmi je asi najčastejšie používanou cestou pre sledovanie efektivity a kvality školenia. Ide v podstate o sledovanie spokojnosti účastníkov, a preto môže byť neobjektívne a subjektívne podfarbené. Avšak v konečnom efekte je určitú výpoveďou o vzdelávacej akcii, ktorá môže obsahovať hŕbu dobrých podnetov ku zlepšeniu.

Jej hlavným cieľom je feedback čiže spätná informácia, väzba a to ako pre lektora, tak aj pre organizátora vzdelávania. Aby sme sa čo najviac priblížili objektívnemu hodnoteniu, je nutné, aby účastník bol stotožnený s cieľom školenia. Na základe tohto faktu potom hodnotí, či bolo jeho očakávanie splnené alebo nie, prípadne či prvky výučby, akým je lektor, metódy a formy, k tomu cieľu prispeli. Najmä je to viditeľné v oblasti firemného vzdelávania, kedy je účastník vyslaný na školenie s cieľom zlepšiť svoj pracovný výkon. Zlepšiť nejaké vedomosti, zručnosti či postoje, ktoré v konečnom dôsledku vedú k profitu organizácie. Preto je dôležité aj hodnotiť prínos školenia pre prácu z pohľadu nadriadeného. Avšak toto nie je cieľom tohto hodnotenia. Ide mi len o vysvetlenie faktu, že je správne, ak účastník vidí určitú osobnú zainteresovanosť na školenie v zmysle aplikácie nových informácií v praxi. Potom potom nehodnotí spokojnosť len podľa toho, či sa mu to páčilo alebo nie, ale či naozaj dostal adekvátne

---

<sup>42</sup>Príloha B – Analýza použitia metódy vzhľadom k obsahu

<sup>43</sup>Príloha C – Analýza aplikácie metódy diskusie a prednášky lektorom

informácie, ktoré mu pomôžu dosiahnuť požadovaného pracovného výsledku, za ktorý je hodnotený.

Sledované kritériá, ktoré som zvolil v hodnotiacom dotazníku<sup>44</sup>, sa zameriavajú už na spomínaný cieľ, lektora, formu a metódu. Pritom otázka na obsah má práve spojitosť s lektorom a to akým spôsobom danú problematiku približuje. Či prednáša zrozumiteľne, zaujímavo a používa nadväznosť na prax. Otázky na metódy a formy som úmyselne konkretizoval vzhľadom ku vzdelávacej akcii. Dôvod je logický, všeobecnosť by bola zavádzajúca, hodnotiteľ by si potom nevedel pod daným kritériom nič konkrétneho predstaviť. Vychádzam teda z faktu, že účastníci nie sú špecialisti na vzdelávanie. Všeobecnosť je problémom väčšiny dotazníkov, ale uvedomujem si zase fakt, že pripravovať dotazník na každú akciu individuálne je prakticky nemožné. Ako hodnotiace stupnice som zvolil škálu 1 až 4, súhlasím až nesúhlasím. Pričom súhlas znamená, že daná kritérium je efektívne, nesúhlas, že je neefektívne. Na školenie prišlo 22 účastníkov, ktorým bol hodnotiaci dotazník rozdáný a to hneď na začiatku. Cieľom je, aby si účastníci mohli sledované aspekty prečítať dopredu a zamerať na ne tak svoju pozornosť. Zvláštnosťou toho školenia je, že tu štandardne nedochádza zo strany organizácie k hodnoteniu skrze dotazník. Hodnotiacim kritériom je tu úspešne zvládnutý test. Skutočnosť, že školenie je zakončené testom, má veľký vplyv na prístup účastníkov. Ide o akýsi motivačný element, ktorý ich vedie k tomu, aby sa sústredili a odniesli si tak maximálne množstvo informácií. Výsledok hodnotenia je uvedený nižšie.

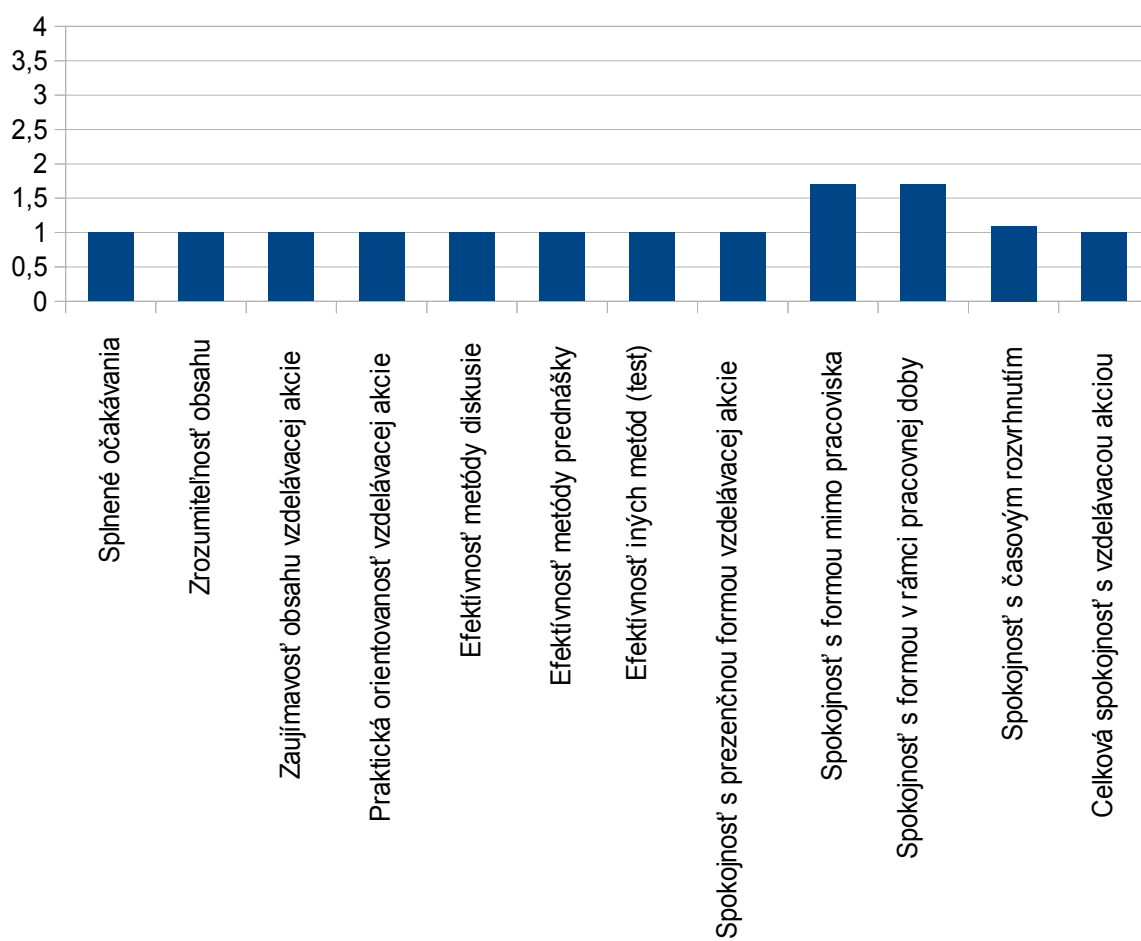
---

<sup>44</sup>Príloha D – Hodnotiaci dotazník

Kritéria	Hodnotenie jednotlivých účastníkov																				Priemer	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1
Splnené očakávania	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Zrozumiteľnosť obsahu	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Zaujímavosť obsahu vzdelávacej akcie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Praktická orientovanosť vzdelávacej akcie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Efektívnosť metódy diskusie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Efektívnosť metódy prednášky	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Efektívnosť iných metód (test)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Spokojnosť s prezenčnou formou vzdelávacej akcie	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0
Spokojnosť s formou mimo pracoviska	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1,7
Spokojnosť s formou v rámci pracovnej doby	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	1	1	1,7
Spokojnosť s časovým rozvrhnutím	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1,1
Celková spokojnosť s vzdelávacou akciou	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,0

Tabuľka č. 3 – hodnotenie účastníkov vzdelávacieho procesu

K odchýlke od efektivity došlo najmä v hodnotení formy v rámci pracovnej doby a miesta konania na pracovisku. Dozvedel som sa, že niektorí účastníci prišli na školenie v rámci svojho osobného voľna pretože vo firme AU optronics sa pracuje na smeny a v daný deň mali voľno, čiže prišli v rámci svojho voľna, čo sa odzrkadlilo na hodnotení zvolenej formy vzdelávacieho procesu. Výsledok, hoci sa môže zdať na prvý pohľad prekvapujúco vysoký, nie je však neadekvátny či neopodstatnený. Lektor sa danej problematike venuje niekoľko rokov a to ako revízny technik a školiteľ. Absolvoval aj školenie, ako školiteľ. Dokázal vždy pružne reagovať na požiadavky účastníkov i organizácie vedúce ku skvalitneniu školenia. Môžeme teda konštatovať, že lektor použil vhodné metódy, ktoré správne aplikoval, obsah interpretoval zaujímavovo, zrozumiteľne a použil spojenie s praxou, čiže bol prakticky orientovaný. Forma, ktorá bola viac menej daná organizáciou, bola z pohľadu účastníkov tiež zvolená správne. Čiastkovým záverom je teda skutočnosť, že vzdelávacia akcia je podľa posúdenia účastníkov vzhľadom k lektorovi, formám a použitým metódam efektívna.



Graf č.1 – Graf efektivity vzdelávacieho procesu z pohľadu účastníkov



## ZÁVER

Chcel by som zdôrazniť potrebu systematickej inovácie obsahu, foriem a metód výchovy a vzdelávania dospelých. Je to najmä preto, lebo v tejto oblasti je pred nami ešte veľa pedagogických, metodických, didaktických, psychologických a iných problémov. Objektom vzdelávania je zložitý subjekt, dospelý človek s istou životnou skúsenosťou z predchádzajúcej profesionálnej prípravy, s určitým stupňom dosiahnutej odbornosti, s viac alebo menej vyjadrenou túžbou po ďalšom poznaní, s istým stupňom zrelosti psychických funkcií a s disponovanosťou pre výkon rozhodovacích funkcií v rozmanitých životných situáciách.

Vo vzdelávacom procese nejde a nemôže ísť len o jednoduchý prenos poznatkových systémov a postojov do systému jeho pracovnej aktivity. Ide o viac, lebo celý vzdelávací proces smeruje k tomu, aby dospelý človek ako účastník vzdelávacieho procesu samostatne a aktívne získaval vedomosti a schopnosti prostredníctvom vysokoproduktívnych vzdelávacích metód, s pomocou vysokokvalifikovaných lektorov a učiteľov a moderných informačných technológií.

Doterajší vývoj ukázal, že moderná doba bude vyžadovať stále vzdelanejších ľudí, preto stále početnejšie skupiny obyvateľstva budú dosahovať vyššie ako základné vzdelanie. Rovnako stále väčšia časť dospelých ľudí bude musieť v pracovnom procese profesionalizovať a obnovovať svoje znalosti prirodzene, stále viac v pracovnom čase. Hoci sa bude rozširovať rozsah školského vzdelania, predsa sa ťažisko vzdelávacej profesionálnej prípravy presunie na dospelý vek. Nadväznosť výchovy a vzdelávania dospelých na školský systém vzdelávania sa bude zvyšovať a kontinualizovať. Tento proces vyvolá ďalšie prehĺbenie synergentných činností pri vymedzovaní cieľových, obsahových I organizačných väzieb medzi školským systémom vzdelávania, vzdelávaním dospelých ľudí v organizáciách a v mimoškolskom vzdelávaní.

Naznačený rozvoj prostriedkov výchovy a vzdelávania utvorí úplne novú situáciu vo výchove a vzdelávaní dospelých. Väčšina systémových analýz doterajšieho vývoja, vedy, techniky, ekonomiky, kultúry I vzdelávania ukázala, že vývoj v porovnaní s pôvodnými prognózami je oveľa rýchlejší, ako sa pred 10-15 rokmi predpokladalo.

Cieľom tejto práce bolo teoretické objasnenie pojmov ako sú metódy a formy. popísal som lektorov dospelých, požiadavky na jeho osobu a prácu a zameril sa na vysvetlenie foriem a metód a ich využitie v praxi. Práve táto teoretická deskripcia sa stala východiskom pre praktickú časť, ktorou sa stala analýza vzdelávacej akcie ako nástroja pre kontrolu efektivity školenia. Aby sme mohli vykonávať kontrolu, je potrebné poznať kritériá, ktoré budeme sledovať. Práve teoretická časť sa stala podkladom pre nastavenie týchto meracích ukazovateľov. Aby bola miera objektivity čo najvyššia, došlo k hodnoteniu jednak zo strany špecialistov-koordinátora vzdelávania a účastníka. Došlo k náhľadu na akciu z pozície odborne spôsobilej osoby až pozície laikov, ktorí sú hlavným objektom celého procesu a ich názor a stanovisko je teda nutné zohľadniť. Dôvody, prečo som sa zaoberal efektivitou, plynú z potrieb praxe. Každá firma dnes vie, že kvalita za akceptovateľnú cenu je cestou k úspechu a vo vzdelávaní, rovnakým výsledkom by bolo zistenie, či pozorovaná oblasť je efektívna alebo nie, či je potreba stanoviť opatrenia pre zlepšenie. Názorne som to predviedol na zdanlivo nedôležitom školení. Na základe analýzy lektora a použitých foriem a metód z dvoch už spomínaných pohľadov nám vyšiel preukázateľný záver. Vzdelávacia akcie bola vzhľadom lektorovi, zvoleným metódam a formám efektívna. Firma tak vynaložila svoje prostriedky optimálne. Profesionálne vzdelávanie môžeme chápať ako rozširovanie investície, ktorá vedie ku zhodnoteniu ľudského kapitálu, ktorý je základom úspechu každej firmy. Cieľom praktickej časti bola akási kontrola investície, ďalej potom ukázať, že lektor, metóda a forma sú pre túto oblasť kľúčové a pritom vytvoriť mechanizmus či systém, ktorý sa v uspôsobenej verzii môže aplikovať na akékoľvek školenie. Tým sa stane určitým štandardným mechanizmom, ktorý má smerovať nielen k už prebiehajúcim školeniam, ale hlavne sa zamerať na nové semináre. Jeho výsledkom je správne nastavená vzdelávacia akcia.

## ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

### zoznam použitých českých zdrojov

ARMSTRONG M. *Řízení lidských zdrojů*. 10 vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3

BLÁHA, J., MATEJČIČEK, A., KAŇÁKOVÁ, Z: *Personalistika pro malé a střední firmy*. Brno, CP Books 2005.

BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2003, 222 s. ISBN 80-7220-158-1

BAREŠOVÁ, A. *E-learning ve vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: VOX, 2003. 174 s. ISBN 80-86324-27-3

EGER, L. *Technologie vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2005, 172 s. ISBN 80-7043-347-7

HORNÍK, R. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8

KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4 vyd. Praha: Management Press, 2007, 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3

MATULČÍK, J. *Diagnostika vo vzdelávaní a jej význam pre účastníkov a lektora*. In Prusáková, a kol. *Základy lektorského minima*. Bratislava: Akadémia vzdelávania 1997

MUŽÍK, J. *Management ve vzdělávání dospělých*. Praha: Eurolex Bohemia, 2000, 107 s. ISBN 80-86432-00-9

MUŽÍK, J. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. 1 vyd. Plzeň: Fraus, 2005, 197 s. ISBN 80-7238-220-9.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha: ASPI, 2004. 148 s. ISBN 80-7357-049-9

PALÁN, Z., LANGER, T. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2008, 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9

VODÁK, J., KUCHARÍKOVÁ A. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7

### **Zoznam použitých internetových zdrojov**

PALÁN, Z. *Lidské zdroje - Výkladový slovník*. (elektronická rozšířená verze)

Academia, 2002. Dostupné z :

<http://www.andromedia.cz/andra.php>, 10.2.2010.

*E-learning*. Kontis s.r.o. Dostupné z:

[http://www.e-learn.cz/uvod\\_coje.asp](http://www.e-learn.cz/uvod_coje.asp), 3.2.2010

KVĚTOŇ, K. *Základy e-learningu* (text v elektronické podobě). 2003. Dostupné z:

<http://vsportal.osu.cz/showCategory8ece.html?kod=85>, 1.2. 2010

## ZOZNAM OBRAZKOV, GRAFOV A TABULIEK

### zoznam grafov

Graf č.1 – Graf efektivity vzdelávacieho procesu z pohľadu účastníkov.....	78
--	----

### zoznam tabuliek

Tabuľka č.1 Priebeh semináru.....	74
Tabuľka č. 2 Obsahová analýza vzhľadom k cieľom a použitým metódam.....	75
Tabuľka č. 3 – hodnotenie účastníkov vzdelávacieho procesu.....	77

## ZOZNAM PRÍLOH

### Obsah

Príloha A – Kontrolny list lektora.....	I
Príloha B – Analýza použitia metódy vzhľadom k obsahu.....	II
Príloha C – Analýza aplikácie metódy diskusie a prednášky lektorom. ....	III
Príloha D – Hodnotiaci dotazník .....	IV

# PŘÍLOHY

## PRÍLOHA A – KONTROLNY LIST LEKTORA

Kontrolny list				
Meno:				
Agentúra;				
Nazov školenia:	Obsluha motorových manipulačných vozíkov			
Kvalifikácia školiteľa				
Kritéria	Požiadavky	Školiteľ	Splňuje	Poznámka
Vzdelania				
Spôsob ukončenia vzdelania:				
Odborná spôsobilosť				
Ďalšie vzdelávanie				
Skúsenosti ako školiteľ				
Referencie				
Medzinárodné skúsenosti				
Školitelská činnosť pre medzinárodnú firmu				
Pribeh školenia				
Kritéria	Požiadavky	Splňuje	Poznámka ku školeniu	
Vystupovanie	Požadované			
Pôsobí kompetentne	Požadované			
Vie zdeliť teóriu	Požadované- v spojení s praxou			
Vie dobre pristupovať k otázkam účastníkov	Požadované			
Dobré vyjadrovacie schopnosti	Požadované			
Aktivita	Požadované			
Motivacia účastníkov	Požadované			
Vyjasnenie sporných bodov s účastníkmi	Požadované			

## PRÍLOHA B – ANALÝZA POUŽITIA METÓDY VZHĽADOM K OBSAHU

Obsluha motorových manipulačných vozíkov (ďalej MMV)					
téma	cieľ	Informácia	metóda	použitie vzhľadom k obsahu	Metóda overenia pochopenia
Úvod	Učastník by mal byť informovaný o ciele školenia, agendou, prestávkami a osobou lektora				
Legislatíva	Učastník by mal byť informovaný o aktuálnych predpisoch týkajúcich sa oblasti MMV				
Manipulácia a konštrukcia MMV	Učastník by mal byť informovaný o bezpečnej manipulácii s MMV v súvislosti s jeho konštrukciou				
Manipulácia a technický stav MMV	Učastník by mal byť informovaný o bezpečnej manipulácii s MMV v súvislosti s jeho technickým stavom				
Overenie znalostí I.	Overenie znalostí účastníka a vysvetlenie chýb				
Overenie znalostí II.	Overenie znalostí účastníka				
Záver	Účastník by mal byť vyzvaný k feedbacku o školení				



**PRÍLOHA C – ANALÝZA APLIKÁCIE METÓDY DISKUSIE A PREDNÁŠKY  
LEKTOROM**

	Sledované kritéria u lektora vzhľadom k metóde	<b>Splňuje Ano/Nie</b>	Poznámka
Diskusia	Zoznamuje sa s názormi a skúsenosťami účastníkov		
	Využíva názory a skúsenosti pre potvrdenie hlavné j myšlienky		
	Udržiava dialóg v medziach riešenia problému		
	Stimuluje diskusiu a pokladá otvorené otázky		
	Neskáče nikomu do rečí		
	Zaujíma sa o názory účastníkov		
	Aktívne naslúchalo a dáva najavo svoj záujem		
	Nehovorí k téme ktorá zaujíma len jeho		
	Oceňuje maličkosti a upozorňuje na chyby		
	Prednáška	Zoznamuje účastníkov s cieľom	
Motivuje účastníkov			
Výklad je súvislý a tvoria ho základne informácie			
Používa príklady			
Kladie otázky zaisťujúce kontakt s účastníkmi			
Zisťuje spätnú väzbu			
Opakuje dôležité myšlienky			
Zakončené bloky zhrňuje a vyzdvihuje hlavnú myšlienku			
Používa didaktické prostriedky			
Správne použitie didaktických prostriedkov: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Píše na tabuľu</li> <li>• Používa inštruktážny film</li> <li>• Používa fotky</li> <li>• Používa výrazné písacie potreby</li> </ul>			

## PRÍLOHA D – HODNOTIACI DOTAZNÍK

### Hodnotiaci dotazník pre povinné školenie zo zákona

Vážená pani/vážený pán  
v záujme zvyšovania kvality vzdelávacieho procesu vás týmto prosíme o ohodnotenie vzdelávacej akcie, ktorej ste sa zúčastnili.  
Predom ďakujeme za váš čas pri vyplňaní dotazníku.

Seminár:		Meno:	
Dátum:		Osobné číslo:	
Lektor:			

**Vyhovujúce prosím označte  
poprípade objasnite komentárom v spodnej časti**

Váš názor	Súhlasím	Skôr súhlasím	Skôr nesúhlasím	Nesúhlasím
Moje očakávania boli splnené				
Bol/a som spokojný/a s obsahom vzdelávacej akcie				
Bol zrozumiteľný				
Bol zaujímavý				
Bol prakticky orientovaný				
Učebný štýl a zvolená metóda lektora bola efektívna				
prednáška				
diskusia				
ostatne(test)				
Bol/a som spokojný/a s organizačnou formou vzdelávacej akcie				
Prezenčná forma				
V pracovné j dobe				
Mimo pracoviska				
Bolo časové rozvrhnutie optimálne				
Bola som celkovo s seminárom spokojná				

Chcel by som dodať:

--

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora: Juraj Pilát**

**Obor: Andragogika**

**Forma studia: Kombinované studium**

**Název práce: Metódy a formy vzdelávania dospelých**

**Rok: 2013**

**Počet stran textu bez příloh: 73**

**Celkový počet stran příloh: 4**

**Počet titulů českých použitých zdrojů: 14**

**Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0**

**Počet internetových zdrojů: 3**

**Počet ostatních zdrojů: 0**

**Vedoucí práce: PhDr. Michal Kopčan**