

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. Božena Školníková

Vzdelávateľ dospelých, pedagóg, lektor – jeho funkcie, úlohy,
požiadavky na pripravenosť

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce: Docent. PaedDR. Ján Danek, CSc.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 – 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Božena Školníková

Adult educator, teacher, lecturer – the functions, tasks,
requirements for his readiness.

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Docent. PaedDR. Ján Danek, CSc.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Použitú literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Statement

I declare that the submitted diploma thesis is my original author's work, which I have developed independently. The used literature, other sources are properly quoted and listed in the list of used literature.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

I agree with the presence of ma diploma thesis in the university library.

V..... dňa

Meno autorky.....

Pod'akovanie

Thanks

Chcela by som poďakovať Docentovi PaedDR. Jánovi Danekovi, CSc. Za pomoc, odborné vedenie, cenné rady a pripomienkyři vypracovavání diplomovej práci.

I would like to thank the supervisor of my Diploma Thesis Mr. Docentovi PaedDR. Jánovi Danekovi, CSc, consultant, and collaborator

Anotácia

Diplomová práca sa zaoberá vedným odborom o vzdelávaní dospelých, teda andragogikou. Rozoberá jej ciele, obsah, funkcie, formy, metódy vzdelávania. Teoretické poznatky sú využité v praktickej časti práce, ktorá sa zaoberá výskumom pripravenosti lektora na vzdelávaciu činnosť. Na záver je detailne rozpísaný časový plán realizácie výskumu.

Kľúčové pojmy

Andragogika

Celoživotné vzdelávanie

Kľúčové kompetencie

Kurikulum

Didaktika

Pedagóg

Lektor

Profesionalizácia

Tvorivosť

Komunikácia.

Annotation

The diploma thesis deals with the scientific disciplines of adult education - andragogy. It analyzes the objectives, content, functions, forms, methods of education of the adults. Theoretical knowledge is used in the practical part of the work, which is engaged in research on the preparedness of the teacher for education activities. Finally, it is broken down in detail the schedule for implementation of the research.

Key words

Andragogy

Adult education

Lifelong learning

Key competencies

Curriculum didactics

Teacher

Lecturer

Professionalisation

Creativity

Communication

Obsah

Úvod.....	1
1 ANDRAGOGIKA – VEDNÁ DISCIPLÍNA PEDAGOGIKY	4
1.1 Andragogika – jej vznik a vývoj.....	4
1.2 Andragogika v systéme vied.....	10
1.3 Ciele v andragogike.....	14
1.4 Andragogické kvalifikácie a kompetencie	18
2 VZDELÁVANIE DOSPELÝCH.....	22
2.1 Celoživotné vzdelávanie a učenie.....	22
2.2 Kľúčové kompetencie v rámcových vzdelávacích programoch.....	25
2.3 Riadenie a rozvoj podľa kompetencií	28
2.4 Vzdelávanie a učenie podľa kompetencií	33
2.5 Kurikulum a didaktika vo vzdelávaní dospelých.....	37
2.6 Vzdelávateľ dospelých, pedagóg, lektor – jeho funkcie, úlohy a požiadavky na pripravenosť	40
2.6.1 Vzdelávateľ dospelých – lektor	47
2.7 Profesionalizácia ako proces odborného rastu lektora	51
2.8 Tvorivosť – podmienka tvorivého myslenia vzdelávateľa dospelých	60
2.9 Komunikácia – spojovací článok medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania	64
3 PRAKTICKÁ ČASŤ.....	70
3.1 CIEL, ÚLOHY A HYPOTÉZY VÝSKUMU	70
3.2 Cieľ výskumu	70
3.3 Úlohy výskumu	70
3.4 Hypotézy výskumu.....	70
3.5 Harmonogram postupu	71
3.6 Charakteristika súboru.....	71
3.7 Metódy získavania údajov.....	71
3.8 Metódy spracovania a vyhodnocovania údajov	72
3.9 Analýza výsledkov práce a ich interpretácia	73
3.10 Zhrnutie výsledkov a odporúčania pre prax.....	83
ZÁVER.....	84
ZOZNAM POUŽITEJ ČESKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV.....	88

ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV	88
ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV	90
Zoznam obrázkov	90
Zoznam tabuliek.....	90
Zoznam grafov	90
PRÍLOHA	92

Úvod

Súčasnosť vyžaduje kontinuálne celoživotné vzdelávanie vzhľadom na meniace sa a rozširujúce poznatky v jednotlivých vedných oblastiach, ale aj na meniace sa podmienky a zmeny v oblasti pracovnej činnosti a jednotlivých povolanií. V minulosti uplatňovaná realita o celoživotnej príprave v jednom type školy a získaním jednej kvalifikácie je už dávno prekonaná.

Prišla potreba postupného vzdelávania dospelých orientovaného na získanie novej kvalifikácie, rekvalifikácie alebo rozšírenej kvalifikácie. Pre vzdelávanie dospelých sa prejavovali rozličné motívy.

Motivácie pre ďalšie vzdelávanie dospelých boli orientované alebo vychádzali z potreby nového poznania dospelého, udržania si prednej pozície, sociálnej istoty alebo zvyšujúcej sa kariéry. Skúsenosti z ďalšieho vzdelávania dospelých pri akejkoľvek motivácii ukázali, že učitelia základných, stredných i vysokých škôl museli obohacovať svoje poznatky, aby skúsenosti z práce s deťmi a mládežou mohli uplatniť vo vzdelávaní dospelých. Tým sa vytvorila požiadavka na vznik novej profesie, profesie orientovanej na výchovu a vzdelávanie dospelých – andragóga, lektora, ktorý bol orientovaný na dospelých študujúcich. Ale aj v súvislosti s lektorom pre vzdelávanie dospelých vznikajú problémy pri celkovom chápaní jeho pozície. Aj vzdelávateľ dospelých je učiteľ, ktorý je charakterizovaný ako kvalifikovaný, vysokoškolsky vzdelávaný odborník pre procesy výchovy a vzdelávania. Prejavuje sa dokonalou odbornosťou v špecializáciách, ktoré vyučuje ako vyučovacie predmety, kvalitnou pedagogicko – psychologickou pripravenosťou, čiže schopnosťou pracovať s deťmi a mládežou, ale vyžaduje sa aj výrazná osobnostná stránka prejavovaná v talente komunikácie, správania, aktivite, jednoty slov a činov a pedagóg, andragóg, ako absolvent štúdia andragogiky sa stáva odborníkom pre prácu s dospelými, pre organizovanie aktivít s dospelými ľuďmi, ale jeho príprava je všeobecnejšieho rázu. V tom prípade narastá význam lektora vzdelávateľa dospelých, ktorý ako pedagóg orientovanej na dospelých musí príslušnú odbornú pripravenosť, aktuálnu pedagogicko-psychologickú znalosť, kvalitnú komunikačnú úroveň a predovšetkým entuziazmus pre prácu s dospelými študujúcimi. Žiada sa pritom primerané poznanie motivácie štúdia dospelých a z toho aspektu aj uplatňovanie vhodných foriem, metód i prostriedkov

vzdelávania tak, aby študujúci dospelých bol stále aktívny v štúdiu a nestrácal silu pri získavaní nových poznatkov. Tieto všetky javy budeme riešiť v našej diplomovej práci tak, aby sme dokázali, že lektor, vzdelávateľ dospelých je dôležitou súčasťou systému vzdelávania dospelých, ktorého nie je možné nahradiť žiadnou technikou, či prístupom k vzdelávaniu.

V jednotlivých kapitolách diplomovej práce predstavíme andragogiku ako vednú disciplínu pedagogiky orientovanú na výchovu a vzdelávanie dospelých, jej históriu, obsah i súčasnosť, na jej postavenie v systéme vied, na jej ciele pri výchove a vzdelávaní. Značnú pozornosť sme venovali celoživotnému vzdelávaniu a učeniu, na jeho zameranosť na osobný rozvoj človeka, na jeho rast, seberealizáciu, vzájomnú spoluprácu s ostatnými a rešpektovanie kľúčových kompetencií, ktoré zohrávajú dôležitú rolu vo vzdelávacích programoch, v ktorých sa plnia isté ciele, a to chrániť osobnosť jednotlivca, dať mu možnosť prejavovať svoje city v správaní, vystupovaní, prežívaní životných skúseností, viesť ho k zodpovednosti, ohľaduplnosti a tiež ku kultúrnym a duchovným hodnotám, rozvíjať zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, ovládanie cudzích jazykov, prácu s digitálnymi technológiami, a teda podporiť všetko, ktoré je kladom pre osobné naplnenie a rozvoj jednotlivca v jeho sociálnom, ale aj pracovnom živote, čím by bol prospešný pre celú spoločnosť.

Z toho vyplýva poznanie, že aké významné postavenie kompetencie majú, pretože kompetencia je akýmsi zjednocujúcim pojmom, ktorý ovplyvňuje a integruje personálne procesy v kľúčových oblastiach zisťovania ľudských zdrojov, ich rozvoja či odmeňovania.

Značnú pozornosť venujeme vzdelávateľovi dospelých – lektorovi a jeho činnosti, ktorú môžeme vykonávať len na základe osobných predpokladov, a to: musí mať široký rozhľad, mravnú vybavenosť, optimizmus, didaktickú tvorivosť, musí byť rozhodný a tiež tvorivý. Lektor je vlastne základným činiteľom, ktorý má vplyv na prípravu, priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu. Musí využívať vhodné metódy a formy práce, voliť vhodné didaktické pomôcky, techniku, pracovať podľa vopred vypracovaného plánu a stanovenia si presných cieľov pre prácu v profesijnej organizácii, ktorá by mala sledovať spoločné ciele tímu, spoločné záujmy, názory a potreby ostatných. Treba hovoriť tiež aj o etickej aktivite všetkých pracovníkov, aby spolu dokázali tvoriť a produkovať. K čomu treba personálnu politiku a jej realizáciu.

Kladenie čoraz vyšších nárokov si žiada tvorivosť, ktorá je podmienkou tvorivého myslenia. Tvorivú iniciatívu možno zvyšovať vzdelávaním, výchovou, autodidaktickými aktivitami. Treba si uvedomiť, že nová doba vtláča súčasnému svetu svoje nové predstavy, dáva životu svoj rytmus.

Tvorivá klíma sa nezaobíde bez komunikácie, ktorá je akýmsi spojovacím článkom medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania. Človek tým, že komunikuje, vyjadruje seba, vyplňa komunikačný priestor, či už informáciami, motiváciou, kreativitou ...

Toto poznanie nás viedlo k cieľu, aby sme pochopili význam vzdelávania pre jedinca a vôbec spoločnosť, aké sú jeho možnosti naplnenia jeho aktivít, aká je jeho významná a dôležitá rola lektora ako vzdelávateľa dospelých, ktorý sa venuje však nielen teoretickým záležitostiam, ale ich aplikáciu aj vo výskume, teda v praxi, kde má tiež stanovený cieľ výskumu a hypotézy výskumu.

1 ANDRAGOGIKA – VEDNÁ DISCIPLÍNA PEDAGOGIKY

1.1 Andragogika – jej vznik a vývoj

Vedný odbor o vzdelávaní dospelých, ktorý je súčasťou systému sociálnych vied, sa nazýva andragogika. Jej predmetom je učiť sa dospelý, teda predovšetkým proces organizovaného učenia a sociálnej závislosti tohto učenia. Andragogika teda skúma najmä teóriu a prax vzdelávania dospelých.

J. Perhács (1995, s41) sa vyjadril k termínu andragogika slovami, že „Terminologické, metodologické dôvody i potreba užšej medzinárodnej spolupráce, vo výchove a vzdelávaní dospelých, si vyžiadali od r. 1991 prijať pre túto vedeckú disciplínu, nový termín andragogika“.

Charakteristika V. Prusákovej (1998 b,s.5) uvádza že „Termín andragogika je spätý s utváraním úplne novej koncepcie o výchove a vzdelávaní dospelého človeka, ktorá v systéme vied o výchove nie je súčasťou pedagogiky, ale stojí zároveň s ňou“.

História vzniku teórie andragogiky siaha až do 19. storočia, kedy sa formulovali jej základy, avšak fakticky sa vo svete konštituovala až po druhej svetovej vojne, kedy vlastne, so značným rozvojom ekonomiky, bola potreba vzdelávania dospelých, ktorá mala značnú podporu zo strany UNESCO i Rady Európy a vytvárala sa generácia odborníkov, ktorí sa špecializovali na andragogiku.

Andragogika sa etablovala pomerne neskoro a dôvodom jej vzniku bol dopyt po znalostiach z oblastí stále dôležitejšieho vzdelávania dospelých. Teda možno povedať, že hlavným dôvodom jej vzniku bola spoločenská potreba po nových druhoch znalostí a kvalifikáciách. V roku 1930 bolo v USA založené oddelenie pre vzdelávanie dospelých na Teachers College of Columbia University. Uskutočnilo sa za podpory Edwarda L. Thorndika, ktorý mal snahu aplikovať svoje psychologické výskumy o vývoji a učení dospelých.

Andragogika je nový termín, ktorý sa používa vedľa dosiaľ používaných termínov ako sú pedagogika dospelých alebo teória vzdelávania dospelých.

Palán (1997) vo Výkladovom slovníku vzdelávania dospelých definuje andragogiku ako vedu o výchove dospelých, vzdelávaní dospelých a starostlivosti o dospelých, rešpektujúca všestranné zvláštnosti dospeljej populácie a zaoberajúcu sa jej

personalizáciou, socializáciou a enkulturáciou.

M. Beneš (1997) formuluje definíciu andragogiky slovami, že „andragogiku je možno v súčasnosti chápať ako oblasť služieb jednotlivcom, skupinám, inštitúciám, organizáciám alebo celospoločenského charakteru, ktorá tvorbou vzdelávacej ponuky slúži k uspokojovaniu vzdelávacích záujmov a potrieb“ (in Průcha, 2000, s. 97).

Andragogika je vedný odbor v systéme vied o výchove a vyučovaní, ktorý je zameraný na rôzne aspekty vzdelávania a učenia sa dospelých.

Študijný odbor andragogika je v programe pedagogických vied, ktorý slúži príprave budúcich odborníkov v oblasti vzdelávania dospelých.

Pojem andragogika môže mať dva významy. Na jednej strane ide o určitú náuku (doktrínu), ktorá sa snaží definovať „správny“ prístup k učiacemu sa dospelému.

Druhá definícia vidí andragogiku ako špecifickú súčasť akéhokoľvek myslenia o výchove, vzdelávaní a učení sa. Vedný a študijný odbor vzdelávania dospelých / ďalšie vzdelávanie a andragogika sú v tomto prípade synonymá (Beneš, 2008, s. 12).

Obsahom vednej disciplíny andragogiky je skúmanie a analýza obsahu učiva a jeho projektovania, učebného procesu v systéme permanentného vzdelávania, podmienok štúdia, faktorov štúdia, organizačných foriem zvlášť na stredných a vysokých školách, ako aj analýza problémov riadeného individuálneho štúdia – seba výchova dospelého človeka.

Vznik vzdelávania dospelých je reakciou na historické a spoločenské zmeny moderných spoločností. Vplyvom týchto zmien sa menia aj názory na význam a úlohu vzdelávania dospelých. Dnešné systémy vzdelávania dospelých majú svoje korene v začiatku prechodu od feudálnych k liberálne konštituovaným spoločnostiam. Predmoderná doba sa v Európe vyznačovala univerzálnou ideológiou, ktorá mala základ na jednotnosti učenia cirkvi. Zlom nastal po francúzskej revolúcii v roku 1789, kedy vznikla potreba vytvoriť isté životné podmienky, čo malo za následok vznik rôznych inštitúcií právnych i správnych systémov a tiež i v oblasti školstva.

Človek nežije v prostredí, ktoré je uzavreté, ale sa musí rozhodnúť sám pre konzervatívny alebo pokrokový kresťanský, či iný svetonázorový postoj. Namiesto stavovskej štruktúry nastupuje mobilita pracovnej sily, proces demokratizácie vedie k prekonaniu tradičných, pseudosamozrejmych autorít, technické vynálezy, ich využitie, rozvoj vedy, rast informácií zmenili rozsah a význam osobných skúseností človeka,

rozšírenie horizontu vedie k postupnej špecializácii.

Moderná spoločnosť sa musela vysporiadať so svetonázorovou pluralitou, sociálnymi rozpormi, emancipačnými snahami v spoločnosti, snahou o demokratizáciu politického života, rozpadom tradičných sociálnych štruktúr. Štát, ako vykonávateľ politickej moci, na to reagoval okrem iného zavedením povinného školstva, ktoré malo plniť funkcie sprostredkovateľa spoločensky nutných kvalifikácií selekciu (alokáciu) ako pridelenie žiakov na rôzne typy škôl, a tým i predurčenie ich kariéry v povolani, integráciu do spoločnosti vytváraním lojality k vládnuceму režimu.

V 19. storočí s rozmachom vzdelávania vystupuje do popredia myšlienka emancipácie, rôznorodosť záujmov jednotlivcov, rôznych spoločenských skupín neumožňovala jednotný názor na to, čo to vlastne emancipácia je.

Klasické prístupy k emancipácii sú:

„1. Liberálny, ktorý vychádzal z myšlienky spoločenského pokroku pomocou vylepšovania daného stavu, z možnosti emancipácie individua vo výsledku vlastnej námahy, vlastného výkonu (emancipácia ako individuálny výkon).

2. Socialistické, sociálno-demokratické, komunistické strany propagovali radikálnu emancipáciu ako vytvorenie triednej rovnosti.

3. Rozšírený je i konzervatívny pohľad, ktorý má často s cirkvou spojené myslenie, ktoré zatupuje tradičné hodnoty európskej civilizácie“ (Beneš, 2008, s. 21).

Zakladateľ modernej pedagogiky J. A. Komenský zahrnul do vedy o výchove a vzdelávaní nielen deti a mládež, ale aj dospelých a seniorov a priblížil sa k dnešnému pojmu – celoživotné vzdelávanie.

V strede jej záujmu je predovšetkým samotná osobnosť – jej motivácia, schopnosti, znalosti (študent, účastník kurzu, nezamestnaný, zamestnanec vyslaný na školenie, pracovne neaktívny jedinec a osobnosť toho, kto tento proces edukačný vedie, či riadi lektor, učiteľ, školiteľ, špecialista ľudských zdrojov, konzultant, poradca, manažér).

Z uvedených faktov vyplýva konštatovanie, že na vzdelávaní sa zúčastňujú dvaja rozhodujúci činitelia – vzdelávateľ a vzdelávaný a z pohľadu vzdelávaného ide o učenie.

Andragogická veda sa od šesťdesiatych rokov 20. storočia etablovala hlavne na univerzitách. Andragogiku však nájdeme aj vo výskumných ústavoch a značnú podporu

má i v medzinárodných organizáciách ako sú UNESCO, OECD, Rada Európy či Svetová banka.

Každému človeku by mali byť poskytnuté možnosti vzdelávať sa v rôznych štádiách života v súlade s jeho možnosťami, potrebami a záujmami. Celoživotné vzdelávanie možno rozdeliť do dvoch základných etáp, ktoré nesú názov začiatkové vzdelávanie – základné, stredné, terciárne vzdelanie.

Ďalšie vzdelávanie sa člení na profesijné, občianske a záujmové vzdelávanie. Celoživotné vzdelávanie zahŕňa formálne, neformálne a informálne vzdelávanie a predpokladá prelínanie a dopĺňovanie uvedených foriem učenia v priebehu celého života.

Celoživotné učenie je teda chápané za nepretržitý proces.

Čo sa týka realizácie formálneho vzdelávania, je realizované spravidla v školách, kde legislatíva vymedzuje funkcie, ciele, obsahy, organizačné formy a spôsoby evaluácie formálneho vzdelávania.

Oproti tomu neformálne vzdelávanie sa realizuje formou kurzov, seminárov a podobne. Možno k nemu aj priradiť napríklad kurzy výučby cudzích jazykov, počítačové kurzy, rekvalifikačné kurzy, kurzy autoškôl, tiež krátkodobé semináre a prednášky.

Informálne vzdelávanie (učenie) je procesom, ktorý získava vedomosti, osvojovanie znalostí a kompetencií z každodenných skúseností a činností v práci, v rodine a vo voľnom čase. Toto vzdelávanie je neorganizované, nesystematické, nekoordinované (Veteška, 2008).

Rozvoj pedagogiky, či už je to teória alebo prax, skúmanie procesov celoživotného učenia si vyžadoval zavádzanie ďalších pojmov – edukácia – edukačné procesy, edukačná realita, edukačné prostredie ako vplyv medzinárodných vplyvov a potrieb.

Edukácia (edukačné procesy) je pojem, pod ktorým sa rozumie „taká činnosť ľudí“, pri ktorej subjekt učí a iný subjekt mu toto učenie sprostredkúva, to jest vyučuje“ (Průcha, 2000, s. 16).

Edukačná realita – v nej ide o taký úsek objektívnej reality, v ktorom prebiehajú edukačné procesy, ktoré sa uskutočňujú v určitých konkrétnych podmienkach.

Edukačné prostredie – súhrn mnohých rôznorodých podmienok, v ktorých sa

nachádzajú subjekty pri realizácii edukačných procesov. Edukačným prostredím je nielen rodina, škola, vzdelávacie zariadenie, ale aj firma, organizácia, ktorá riadi procesy, sú to edukačné aktivity, ktoré napríklad Mužik, 2008 nazval pedagogizácia podnikavých činností (Veteška, 2008).

Pedagogika je súhrn vied o výchove a vzdelávaní človeka, predmetom skúmania je výchova a vzdelávanie, ciele, úlohy a prostriedky. Ich podstatou je celoživotný proces utvárania, formovania a sebaformovania človeka. V uplynulých desaťročiach sa konštituovali dva významné multidisciplinárne odbory, zaradené do sústavy pedagogických vied, a to sociálna práca a andragogika.

Andragogika nechápe výchovu len v medziach intelektuálneho vývoja, ale aj ako faktor všestranného rozvoja osobnosti, teda aj s výsledkami výchovnej zložky tohto procesu.

„Výchova je súčasťou celoživotného poznávania a štúdia v najdôležitejšej etape človeka“. tvrdia autori Ďurič, L., Hotár, V. S., Pajtivka, L.: Výchova a vzdelávanie dospelých (2000, s 499).

Jej konštituovanie v 50. rokoch 20. storočia vychádzalo zo základného princípu jednoty a kontinuity výchovy človeka, vysloveného už J. A. Komenským, z koncepcie celoživotného vzdelávania.

Až do roku 1990 boli výchova a vzdelávanie dospelých označené ideologickými prioritami i deformáciami. Od roku 1990 sa zaviedol pre výchovu a vzdelávanie termín andragogika a ako učebný predmet sa prednáša na univerzitách.

Koncom 60. rokov bola pod gesciou UNESCO rozpracovaná teória celoživotného vzdelávania (*éducation permanente*) a niektorí autori (P. Furter, 1972) používali pojem andragogika na výraznejšie odlišenie od pedagogiky a tiež zameranie teórie, praxe vo výchove a vzdelávaní na dospelú populáciu. F. Pöggeler, ako aj G. Hum sa presadzovali za konštituovanie andragogiky ako vedy ako napr. F. Pöggeler – *Vzdelávanie dospelých. Úvod do andragogiky*, 1974, v nemčine *Erwachsenembildung. Einführung in die Andragogik* (in Perhács, Hotár, Pajtinka, 2000).

Na katedre andragogiky FFUK v Bratislave členia andragogiku na tri rozsiahle oblasti, ktorými sú kultúrna andragogika, profesijná andragogika a sociálna andragogika. Vo svetovej odbornej literatúre je členenie andragogiky, ako systému na určité disciplíny, ktorými sú všeobecná andragogika, andragogika, teória výchovy

dospelých, dejiny andragogických ideí ...

V poslednom desaťročí sa andragogika zásadne transformuje reflektovaním kvalitatívnych zmien, a to nielen v slovenskej spoločnosti pri rozvíjaní vlastnej štátnosti, demokracie a trhového hospodárstva, ako aj zapájaním sa do euroatlantických štruktúr.

Výmena vedeckých informácií zaisťuje i význačná publikačná a časopisecká činnosť a konferencie. Avšak treba poznamenať, že univerzity sú však aj naďalej hlavným nositeľom teoretickej a výskumnej práce. Možno spomenúť Francúzsko, SRN, Švédsko, Dánsko, Veľkú Britániu ...

Vedecké myslenie má tri špecifiká. Herrmann (1976, 1979) napríklad definuje sociálnu vedu na základe piatich kritérií, ktorými sú:

1. Reflexia – veda začína tam, kde sa skôr samozrejme v racionálnom probléme stane predmetom racionálneho uvažovania.
2. Systematika – k vede patrí systém, spoločný postoj a pohľad.
3. Intersubjektivita – vedecké vedenie podlieha kontrole a kritike vedeckej obce. Kontrolu môžu vykonávať len ľudia s dobrou vôľou a schopnosťou úsudku.
4. Empíria . veda sa opiera o empirické dáta, ktoré sú získavané pomocou výskumných metód a ktoré sú potom systematizované a slúžia k tvorbe výpovede, hlavne teórií. Teórie nie sú odvodené z empirie podľa nejakých pre všetky platných pravidiel.
5. Využitie pre život – poznatky vedy pre život infiltrujú všeobecné povedomie a nachádzajú uplatnenie tam, kde je braný na ne zreteľ. Stáva sa však, že niektoré poznatky sú nepohodlné alebo ich využitie naráža na ekonomické či iné bariéry a tak ďalej (Beneš, 2008).

Andragogika vyvíja určité predstavy o svojom potenciálnom objekte skúmania. V dnešnej dobe sa diskutuje predovšetkým problém štandardizácie a individualizácie života dospelého. Klasickou a dodnes aktuálnou otázkou je motivácia dospelého.

Motívy k vzdelávaniu dospelých sú najmä v potrebách, záujmoch, schopnostiach i záľubách jednotlivca na strane jednej, na druhej strane v jeho charakterovo-vôľových vlastnostiach, kde patrí zmysel pre povinnosť, tiež snaha o zdokonalenie sa v odbore, tiež nadobudnúť kvalifikáciu a postúpiť v zamestnaní.

Dospelý jedinec si uvedomuje význam, dôležitosť aj perspektívu vzdelávania

a samozrejme tu ide o silné motívy, ktoré súvisia nielen s upevnením intelektuálnej a morálnej hodnoty človeka, ale aj s jeho existenčným postavením, sociálnou pozíciou a celkovou prípravou na život.

V procese celoživotného vzdelávania jednotlivec spracúva rôzne podnety a pretvára ich do celého radu pohnútok a motívov vlastnej činnosti vrátane rozhodnutia o účasti na vzdelávaní a sebvzdelávaní.

Možno vychádzať z poznania, že v dnešnej dobe sa musí učiť a vzdelávať takmer každý, i keď nutnosť celoživotného vzdelávania uznáva väčšina občanov, predsa súhlas ešte nemusí znamenať aktívnu účasť.

Účasť na ďalšom vzdelávaní ovplyvňuje niekoľko faktorov a to:

- a) Spoločenská klíma a spoločenský rámec vo vzťahu k učeniu,
- b) Epochálne tematiky a vývoj,
- c) Okolie a vzťahy,
- d) Životná situácia,
- e) Osobnostná charakteristika (Beneš, 2008).

Vzdelávanie musí spočívať v nových „vzdelávacích stratégiách, ktoré budú primeranejšie“, globálnemu riešeniu problémov našej súčasnosti. Teóriu vzdelávania musí vo svojom kurikulu obsahovať štúdium multikulturálnych vzťahov, pozitívnych a negatívnych dosahov ekonomického vývoja, ekológie a princípov demokracie. Musí rovnako zahrňovať kooperatívne vzdelávacie stratégie, ktoré kladú dôraz na tímovú prácu a na spoluprácu s prostredím, ktoré je dotknuté problémami, ktoré majú byť riešené.

Aby sa to dalo dosiahnuť, bude potreba vzdelania, ktoré umožní vyriešiť sociálne, ekologické, kultúrne, politické problémy. Toto vyrieši teória vzdelávania, ktorá sa nazýva ekosociálnou kompetenciou.

Vzdelávanie musí slúžiť k objavovaniu novej budúcnosti pre našu planétu Zem.

1.2 Andragogika v systéme vied

Andragogika sa zaraďuje medzi vedy spoločenské, jej základným rysom je interdisciplinarita (medziodborovosť). Najbližšie má k týmto vedným disciplínam:

- „ - antropológia – predmetom vedy je človek, ľudstvo ako spoločnosť, kultúra;
- psychológia – ľudské správanie, prežívanie, duševné procesy a ich vzájomné

interakcie; andragogika čerpá predovšetkým z poznatkov tzv. hraničných disciplín: sociálna psychológia, psychológia osobnosti, pedagogická (andragogická) psychológia – jej predmetom je skúmanie, ktoré psychologické javy sú vyvolávané javmi pedagogickými;

- sociológia – veda, ktorá skúma človeka v spoločnosti, zaoberá sa podmienenosťou socializácie a výchovy vôbec, zákonitosťami spoločenského vývoja – andragogika má najbližšie k jej subdisciplíne nazývanej sociológia výchovy a vzdelávania;

- filozofia – skúma vzťahy medzi človekom a svetom, človekom a prírodou, ontológiou – bytím, gnozeológiou – poznávaním, predovšetkým filozofiou výchovy;

- etika – teória morálky, mravnosti, náuka o podstate morálneho vedomia a konania,

- estetika – teória krásna na človeku, ľudská reflexia vzťahu človeka k svetu, prírode, ľudským výtvorom“ (Palán, Langer, 2008, s. 47).

Okrem týchto uvedených vied andragogika nadväzuje na vedy, ktoré významným spôsobom poznanie andragogiky ovplyvňujú, sú to tzv. poznatkové formujúce vedy, a to kybernetika a teória systémov.

Je potrebné preto konštatovať, že andragogika ako vedná disciplína obsahuje svoje metódy skúmania celým radom vedných disciplín; berie človeka v procese učenia v plnom rozsahu, zaoberá sa vzdelávacím procesom dospelého človeka komplexne, teda rozvíja jeho ciele, metódy, štandardy i hodnotiace procesy, je to veda, ktorá je schopná riešiť systémovo celý rad praktických otázok i návodov, ktoré sa dotýkajú výchovy a vzdelávanie dospelých a starostlivosť o nich.

Medzi vedami, ktoré ovplyvňujú andragogiku má zvláštne postavenie pedagogika. Je evidentné, že andragogika vychádza zo všeobecných princípov zo všeobecnej pedagogiky. V posledných rokoch sa situácia mení a ozývajú sa hlasy pre odlíšenie andragogiky od pedagogiky.

Základným diferencným prvkom medzi andragogikou a pedagogikou je podľa Šimka induktívny charakter andragogiky – je vedou, ktorá slúži potrebám spoločenskej praxe a z týchto potrieb vychádza aj Palán.

O vzťahu andragogiky a pedagogiky sa všeobecne tvrdí, že

- ide o vedy totožné,

- ide o vedy nezávislé,
- ide o vedy, ktoré sa čiastočne prelínajú,
- andragogika je súčasťou pedagogiky,
- základnou vedou je pedagogika, ktorá sa skladá z dvoch častí: pedagogika detí a mládeže a pedagogika dospelých – andragogika (Palán, 2008)

Jednou z disciplín andragogiky je andragogická didaktika (androdidaktika). Pojem didaktika je gréckeho pôvodu slova didaskó (učím) a ako vedná disciplína sa zaoberá skúmaním procesov vyučovania, učenia a vzdelávania. Tiež býva charakterizovaná ako teória vzdelávania a vyučovania (Palán, 2008).

Didaktikou sa zaoberá aj Jan Amos Komenský, ktorý vo svojom spise Veľká didaktika rozšíril svoje nauky a pedagogické zásady pre všetkých učiteľov, aby mohli získavať informácie o tom, ako by vzdelávanie malo prebiehať. Definícií o didaktike je veľmi veľa. Didaktika dospelých sa podstatne líši od vzdelávania detí a mládeže, a preto sú neustále vyvíjané nové formy a metódy, poprípade adaptované na skupinu dospelých.

Didaktikou dospelých sa zaoberali František Hyhlík, Emil Livečka – z historického pohľadu andragogiky a v súčasnej dobe rozvíjajú modernú českú androdidaktiku predovšetkým Jaroslav Mužík a na Slovensku Július Matulčík (Palán, 2008, s.127).

Andragogika si vytvára nástroje pre komplexnú pomoc človeka, pre jeho integráciu v spoločnosti, pre jeho sebauplatnenie a humanizáciu. V tejto súvislosti andragogiky sa treba zaoberať Jochmannovou kategóriou starostlivosti, pretože výchova a vzdelávanie sú starostlivosťou o to, aby človek bol uplatniteľný a schopný viesť plnohodnotný život v spoločnosti. Učí ho, vychováva, pomáha a stará sa. Medzi aplikované disciplíny andragogiky môžeme zaradiť nasledovné disciplíny, ktorými sú:

- a) Personálna andragogika – starostlivosť o ľudské zdroje – učenie a vzdelávanie, vytváranie podmienok k sebarealizácii človeka ako motivačného nástroja vo vytváraní vzťahu človek - firma, človek - práca, človek - skupina, ale i človek - človek. Človek má možnosť sebarealizácie. Tým je motivovaný k pozitívnemu vzťahu k firme, potom aktívne participuje – spolupôsobí na plnení firemných cieľov. Cieľom personálneho riadenia je potom neustála starostlivosť o ľudské zdroje, podnecovanie rastu všetkých zložiek osobnosti, praktickým výkonným nástrojom potom personálne riadenie. Andragogika poskytuje personálnemu

riadeniu poznatky pre vlastnú praktickú činnosť.

- b) Sociálna andragogika – jej predmetom je zaistenie integrácie jedinca do sociálnej skupiny i spoločnosti, a to prostredníctvom sociálnych vzťahov a väzieb – všetko na základe výchovy, vzdelávania a starostlivosti o človeka.
- c) Kultúrna andragogika – pomoc človeku pri vrastaní do kultúry, ale tiež kultivácia jedinca, a to prostredníctvom andragogických kategórií ako je výchova, vzdelávanie a starostlivosť o človeka (Palán, 2008).

Čo sa týka sociálnej andragogiky, ako disciplína andragogika sa začína presadzovať najmä v posledných desaťročiach v súvislosti s rozšírením koncepcie liberalizmu ako je sloboda podnikania, voľný pohyb ľudí, tovaru, kapitálu, fungovanie trhu, rast produkcie, životnej úrovne. Toto má však za následok deštrukciu celej sociálnej sféry – zhoršovanie sociálnych istôt, bezdomovcov, nezamestnaných, zvyšovanie sociálneho tlaku a vznik sociálnych problémov.

Čo sa týka kultúrnej andragogiky, tá sa využíva všade kde ide o výchovu, vzdelávanie, starostlivosť, pomoc, orientáciu, socializáciu, personalizáciu či enkulturáciu. Objektom kultúrnej andragogiky je kultúra a jej orientácia je zameraná na:

- „- kultúrno-výchovné pôsobenie ľudí v kultúrnych procesoch, predovšetkým na prijímaní kultúrnych hodnôt,
- formy metódy osvojovania kultúrnych hodnôt,
- vytváranie podmienok pre uplatnenie talentu a umeleckých schopností,
- uspokojovanie potrieb a záujmov pri kultúrnej a umeleckej sebarealizácii,
- kultúrne vyžitie ako súčasť celkového procesu kultivácie dospelého človeka, skúmanie formatívneho pôsobenia kultúry na dospelého človeka“ (Palán, 2008, s. 63).

V živote jedinca sa v priebehu života striedajú jednotlivé etapy, a to škola – práca – dôchodok. Vzájomne sa prelínajú a tvoria spolu klasickú triádu obdobia vývoja spoločnosti. Predpokladom rozvoja a rastu v dynamickom prostredí v dôsledku globalizačných, modernizačných a inovačných trendov je rast stáleho vzdelávania.

Tento súčasný stav je možné dokladovať celým radom rysov, ktoré charakterizujú súčasný svet. Je to konkurencia firiem, tlak na inovatívnosť, nadnárodné firmy sa stávajú dominantnými hráčmi vo svete, informačné a komunikačné technológie, globálne siete, objavili sa mohutné produkčné teritória ako je Čína, India,

Rusko, Ázia, Južná Amerika, európskej krajiny sa dostávajú do demografických, sociálnych, etnických, jazykových problémov. Dochádza k tzv. centrifugálnemu problému, čo znamená, že tí, ktorí disponujú rôznymi zdrojmi, bohatnú; chudobní sú vytlačaní na okraj spoločnosti (marginalizácia), spoločenské zmeny pokračujú rýchlejším tempom ako tomu bolo doposiaľ, kladú sa celkom nové požiadavky na pracovnú silu, hovoríme o tzv. kľúčových kompetenciách, kladú sa nové požiadavky na pracovnú silu, nezamestnanosť sa stane hroznou budúcnosťou (Palán, 2008).

Andragogika je zameraná na riešenie problémov, aby človek bol schopný do praxe tvorivým spôsobom zasahovať, pomáhať mu, aby sa vyrovnal so zmenami, ktoré sám inicioval.

Andragogika sa zaoberá človekom v procese výchovy a vzdelávania, čo chápeme ako komplexný systém inštitucionálne organizovaných i individuálnych vzdelávacích aktivít.

Všeobecne možno povedať, že za vzdelávanie dospelých sa považujú najrôznejšie druhy vzdelávania, prípravy, výcviku, pracovného školenia, rekvalifikácie a iné, ktorých sa zúčastňujú osoby, ktoré ukončili svoju, vzdelávaciu dráhu vo formálnom vzdelávacom systéme, a preto sa vzdelávanie dospelých zvyčajne označuje súhrnne termínom ďalšie vzdelávanie dospelých (further education), nepretržité vzdelávanie (continuing education), periodické vzdelávanie (recurrent education).

1.3 Ciele v andragogike

Vo všeobecnosti cieľ „môžeme chápať ako prvok ľudskej činnosti, anticipujúci ideálny výsledok, žiaduci stav, ku ktorému daná činnosť smeruje“ (Palán, Langer, 2008, s. 139).

Ak sa človek stotožní so svojím cieľom a prijme ho, cieľ motivačnej funkcie, realizačnej či regulačnej funkcie reguluje jeho aktivitu. Ciele však sa vyvíjajú nezávisle na človeku, teda majú vlastnú autonómnu genézu, ktorá je do určitej miery daná objektívnou situáciou alebo právnou úpravou.

Podľa miery stotožnenia sa s cieľom rozdeľujeme ciele na:

1. Autonómne (vnútorné): predsavzatie účastníka jeho osobnou potrebou, chcením, motiváciou a pochopením cieľov heterogénnych.
2. Heterogénne (vonkajšie): dané poslaním a cieľom vzdelávacej akcie, určené

vonkajším objektom (štátom, podnikom, rodinou, vzdelávateľom, poradcom, skupinou ...)

Podľa miery všeobecnosti ciele delíme na

- celkové – cieľ vzdelávacej či poradenskej činnosti,
- čiastkové – cieľ disciplíny, predmetu, vzdelávacej akcie,
- etapové – cieľ určitého stupňa (etapy) tematického celku,
- konkrétne – cieľ lekcie, kapitoly, poradenského dňa,...
- Podľa obsahového zamerania možno ciele deliť na:
 - informatívne – zrealizované v podobe orientovanej na pamäť účastníka, činnosť zameraná na kognitívnu zložku osobnosti,
 - formatívne – zamerané na stránku rozumovú, citovú i voľnú, nadväzujú na zmeny v postojoch i konaní, rozvíjajú aktivitu, tvorivosť, iniciatívu, samostatnosť ...
 - transformatívne – napomáhajú v procese zložitého prekonávania pôvodných už nevyhovujúcich, pracovných znalostí, zručností, návykov ... (Palán, 2008).

Podľa zamerania vzdelávacieho procesu potom môžeme členiť ciele na ciele:

1. Kognitívne (poznávacie), ktoré môžeme usporiadať podľa Bloomovej taxonómie kognitívnych cieľov na:
 - znalosť – definovať, pomenovať, popísať, priradiť, reprodukovať, vysvetliť, ...
 - porozumenie - dokázať, inak formulovať, uviesť príklad, objasniť, vysvetliť, skontrolovať, ...
 - aplikáciu – aplikovať, demonštrovať, interpretovať údaje a vzťahy, načrtnúť, riešiť, usporiadať, vyskúšať, ...
 - analýzu – analyzovať, previesť rozbor, rozhodnúť, rozlíšiť, rozdeliť, ...,
 - syntézu – kategorizovať, klasifikovať, navrhnuť, zhrnúť, vyvodiť všeobecné závery, ...
2. Afektívne (postojové, hodnotové) – v andragogike hovoríme o výchovných cieľoch, osvojovaní postojov, utváraní názorov a hodnotovej orientácie, možno sem zaradiť: vnímavosť, reagovanie, oceňovanie hodnoty, integrácia hodnôt.
3. Psychomotorické – výcvikové ciele v andragogike, osvojovanie psychomotorických schopností ako je reč, písanie, manipulácia, teda:

- imitácia
- manipulácia
- spresňovanie
- koordinácia

4. Sociálne (komunikačné) – vyhľadávanie, akceptácia a rozširovanie komunikácie v skupine, učenie sa sociálnym rolám ... (Palán, 2008).

Z uvedeného vyplýva, že pod pojmom cieľ je nutné si predstaviť konkrétne ujasnenie toho, čo chceme dosiahnuť, čo má byť dosiahnuté vzdelávaním, sociálnou pomocou, poradenstvom a podľa toho aj formulovať ciele, pre ktoré vyberáme vhodné úlohy, obsah a metódy, a tak zabezpečili úspešný priebeh vzdelávacej akcie.

Pravidlá pre stanovenie cieľov musia spĺňať štyri požiadavky, respektíve vykazovať tieto vlastnosti cieľov, ktorými sú:

- a) Komplexnosť – ciele musia zahrňovať zmeny v rovine poznávacej, ale aj postojovej, hodnotovej, teda prakticky ide o to, aké vedomosti a schopnosti je nutné získať a tiež akým spôsobom, do akej hĺbky je nevyhnutné učivo preberať.
- b) Konzistentnosť (súdržnosť) – vnútorná väzba cieľov podriadenosť nízkych vyšším, závislosť vyšších na dosiahnutie cieľov nižších, vzniká tak hierarchická štruktúra – pyramída:

ciele firmy,

ciele firemného vzdelávania,

ciele vzdelávacieho projektu,

učebné ciele jednotlivých lekcí,

ciele dielčích tém, tematických celkov,

ciele najmenších vzdelávacích celkov, predmetov.

- c) Kontrolovateľnosť – vymedzené ciele musia umožňovať priebežnú kontrolu – súčasťou cieľa by nemala byť norma, štandard; naplnením cieľov by malo byť zlepšenie činností, kvality, zvýšenie výkonnosti, prechod na nové zákony, vyhlášky a podobne.
- d) Primeranosť – ciele by mali byť náročné, ale splniteľné, aby rešpektovali nerovnosti účastníkov so zreteľom ich nerovnakej mentálnej, afektívnej a psychomotorickej úrovne (Palán, 2008).

Správne postavenie cieľov výchovy a vzdelávania má veľký význam pri

hodnotení aktivity, pri ktorej je ich dosiahnutie hlavným predpokladom na posúdenie účinnosti výchovy a vzdelávania. Formulovanie výchovno-vzdelávacích cieľov je rôznorodé.

V podmienkach demokratickej spoločnosti ide o výchovu demokraticky zmýšľajúceho, humánneho človeka, tolerantného, ktorý sleduje nielen svoj vlastný osobný rozvoj, ale aj rozvoj svojho národa, vlasti, v širšom chápaní aj rozvoj a pokrok ľudskej civilizácie.

Pri projektovaní výchovného cieľa treba vychádzať nielen z individuálnych potrieb človeka, ale aj z objektívnej skutočnosti a jej genézy. Je žiaduce stanoviť si všeobecné výchovné ciele s istými perspektívami, musíme analyzovať nielen súčasný stav spoločnosti, ale preskúmať aj otázky a nové dimenzie rozvíjania a utvárania osobnosti dospelého človeka v podmienkach demokratickej a civilizovanej spoločnosti. Ide o rast jednotlivca, organizácie, ako aj spoločnosti v širšom chápaní. Tieto ciele majú svoje korene v pestovaní hlbokého vzťahu pracovníkov k zvolenej profesii, v utváraní morálneho profilu, odbornej zdatnosti, v osvojení si kultúry a prvkov racionálnej organizácie práce; toto spolu vytvára adekvátnu istotu pre ich tvorivý rozvoj.

Dospelý človek vstupuje do organizovaného výchovného procesu, adaptuje sa, čo znamená, že sa pripravuje na podmienky spoločnosti, do ktorej vstupuje a ktorá má svojou aktívnou činnosťou vytvárať respektíve pretvárať. Uplatňuje sa tu teda myšlienka a realizácia celoživotnej výchovy a vzdelávania dospelých.

Treba si uvedomiť, že stanovenie cieľov je veľmi ťažká úloha. Je nevyhnutný súlad medzi kvalifikáciou pracovníkov a kvalifikovanosťou práce. Nesúlad prináša značné problémy. Je potrebné brať na zreteľ štandardy povolania, ako je napríklad Národná sústava povolaní, v ktorej sú definované isté požiadavky, kladené na jednotlivé povolania ako minimum garantovaných kompetencií pre výkon určitej činnosti.

Ďalej treba spomenúť tzv. cieľové štandardy, ktoré sú významné pre projektovanie kurikula, výkonové – štandardy evaluačné – štandardy skúšobných požiadaviek. V zákone č. 179/2006 Sb., o uznávaní a overovaní výsledkov ďalšieho vzdelávania sa stretávame s upravenými názormi štandardov. Zákon oboznamuje s pojmami

- kvalifikačný štandard – popis odbornej spôsobilosti fyzickej osoby pre výkon určitej pracovnej činnosti...,

- hodnotiaci štandard – súbor rôznych kritérií, postupov metodických, organizačných, ktoré sú stanovené pre overovanie dosiahnutia odbornej spôsobilosti (Palán, 2008).

1.4 Andragogické kvalifikácie a kompetencie

Určiť andragogické kvalifikácie a kompetencie jednoznačne nie je možné. Andragóga možno nájsť v rôznych profesijných rolách, pri vykonávaní rôznych činností, ich počet rastie a nastáva úzka určitá špecializácia. Možno teda povedať, že nutná kvalifikácia sa teda líši podľa toho, čo tvorí hlavnú náplň po stránke, či andragóg prevažnej miere učí, plní manažérske funkcie, či je činný ako poradca v sociálno-psychologickej oblasti.

Čo sa týka kompetencie – termín sa už udomácnil. Kompetenciu možno vyhľadať ako oprávnenie – formálnou autoritou sprostredkovaní právomoc jednotlivca robiť rozhodnutie. Tento pojem vyjadruje, či odráža a potvrdzuje tiež sociálnu pozíciu jednotlivca (nositeľa právomoci ako osoby zmocnenej k rozhodovaniu a ovplyvňovaniu správania druhých osôb cez toto zvonka prepožičané právo moci (Veteška, Tureckiová, 2008).

Competencia v preklade kompetencia, spôsobilosť. „ Je to komplexná demonštrovaná schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitných situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rol; zahrňuje praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti“ (Švec, 2002, s.181).

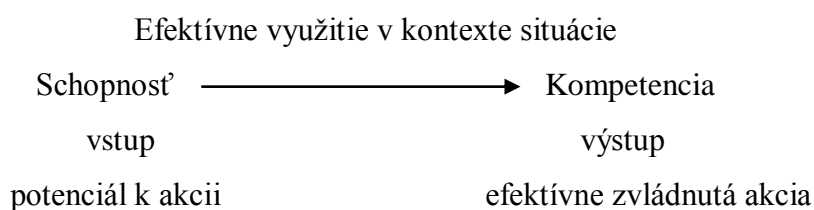
Dôležitú rolu zohráva zodpovednosť ako špecifický súbor znalostí, skúseností, metód a postupov, ale tiež postojov, ktoré sa vyžadujú k úspešnému riešeniu rôznych úloh, životných situácií, ktoré umožňujú osobný rozvoj a tiež naplnenie jeho životných aspirácií. Je preto nevyhnutné a zároveň veľmi potrebné, aby ľudia v procesoch vzdelávania a učenia dostávali veľa možností utvárať si kompetencie v rôznych už spomenutých životných situáciách a plnení rôznych úloh.

Pojem kompetencia teda môžeme definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne konať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií,

spojení s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť.

Jedinec sa v priebehu svojho života dostáva do rôznych situácií, plní rozličné sociálne roly, dokáže intenzívne nakladať so svojimi „individuálnymi zdrojmi“, rozvíja ich, zvyšuje tak pravdepodobnosť jeho úspechu. Tu sa dostávame k dvom rozdielnym pojmom – kompetencia a schopnosť.

Schopnosť možno definovať ako „predpoklad k výkonu, jeden zo zdrojov, ktoré má človek k dispozícii a ktorý sa obyčajne spája s určitou oblasťou ľudskej činnosti“ (Veteška, 2000, s. 30).



Schopnosť a kompetencia sa od seba líšia v ďalších svojich charakteristikách. Schopnosť možno – v určitom zmysle – považovať za univerzálnejšiu veličinu, než je kompetencia. Zároveň je schopnosť oproti kompetencii „exkluzívnejšia“. Kompetencia je komplexnejšia a zásadne kontextovo podmienená. Jediná kompetencia môže v sebe obsahovať rôznu skladbu schopností, informácií, vedomostí, znalostí, skúseností, postojov, ďalších zdrojov. Rozdielmi medzi kompetenciami a schopnosťami sa zaoberali Belz a Siegrist (2001), ktorí „skladajú“ svoj koncept kľúčových kompetencií zo šiestich schopností a tie ďalej delia do rôzneho počtu znalostí (Veteška, 2000).

Najvýznamnejšie znaky kompetencie sú:

1. Kompetencia je vždy kontextualizovaná – čo znamená, že je vždy zasadená do určitého prostredia alebo situácie.
2. Kompetencia je multidimenzionálna – skladá sa z rozličných zdrojov (informácie, znalosti, predstavy, postoje,...).
3. Kompetencia je definovaná štandardom – predpokladaná úroveň zvládnutia kompetencie je určená vopred. To umožňuje jedincovi, aby svoju kompetenciu demonštroval a aby ju tiež sám dokázal zmerať a vyhodnotiť.
4. Kompetencia má potenciál pre akciu a rozvoj – kompetencia je získaná a rozvíjaná v procesoch vzdelávania a učenia (Veteška, 2000).

Obrázok 1: Hierarchický model štruktúry kompetencie;



Zdroj: Kubeš a kol., 2004, s.28, upravené.

Kompetencie sa týkajú celej osobnosti človeka, získavajú sa počas celého života, rozvíjajú sa, ale tiež strácajú, pretože sú závislé od veku nositeľa a kultúrneho sociálneho prostredia. Nemožno ani zabudnúť na základný problém, čo sa týka kompetencie, že žiadny jedinec nedisponuje všetkými potrebnými kompetenciami – rozvíjajú sa, premieňajú sa, predávajú ďalším – teória znalostného managementu.

Už v súčasnosti ľudom nestačí vedieť „čo“ („know-what“), to je mať dostatok informácií a vedomostí v obvyklom význame súboru poznatkov, ale je rovnako podstatné „vedieť ako“ („know-how“). Okrem toho sa u Lundvalla a Johnsona (1994) objavujú sa ďalšie spojenia „vedieť prečo“ („know – why“) a vedieť kto „alebo“ vedieť, kto to „vie“ („know-who“), ktoré vytvára „siete zdrojov“, dokladá význam a potrebu efektívnej spolupráce. Preto nie je nič zvláštne, že sa postupne, oproti tradičným prístupom, vo vzdelávaní a riadení (managementu) presadzuje prístup podľa kompetencií (competency – based approach).

CBA (competency – based approach) sa začal rozvíjať začiatkom 70. rokov 20. storočia v Severnej Amerike, potom v Kanade, kde bol v polovici 70-tych rokov vyvinutý prvý model kurikula, tzv. DACUM model (Developing a Curriculum), ktorý je stále využívaný pri tvorbe vzdelávacích programov, najmä v ďalšom profesijnom, respektíve podnikovom vzdelávaní.

Cieľom vzdelávania podľa kompetencií (competency – based education) je, aby učitelia sa jedinec bol schopný efektívne zvládať situácie a úlohy, ktoré budú aktuálne riešiť v budúcnosti, aby sa postupne stával autonómnejším pri dosahovaní rôznych, tak osobných ako aj spoločenských cieľov.

Competencia – based education – kompetenčne, spôsobilostne založené vzdelávanie a vzdelanie; vzdelávanie a vzdelanie založená na kompetenciách,

spôsobilostiach: koncepcia cieľového programu vzdelávania, ktorá zdôrazňuje zabezpečovanie dostatku možností nadobudnúť a demonštrovať relevantné spôsobilosti, ktoré majú ústredný význam pre výkon špecifikovanej úlohy, či aktivity, najmä špecializovanej profesionálnej práce, ale aj mimopracovných sociálnych rol a životných aktivít (občana, rodiča, vodiča a podobne) alebo sú dôležité pre celú pracovnú či životnú kariéru. Ide o koncepciu vzdelávania orientovaného na systémový výstup (vzdelanosť a vychovanosť absolventa) (Švec, 2002).

Competencia-based-teacher education je učiteľské vzdelávanie založené na spôsobilostiach, kompetenciách. Kompetencia učiteľského vzdelania je „orientovaná na kritériálne profesné výkony v odbore učiteľstva, profesné znalosti, spôsobilosti a postoje; predvádzanie úrovne toho, čo by mal učiteľ vedieť, poznať a byť schopný urobiť vo svojej profesionálnej práci“ (Švec, 2002, s. 182).

Bolo by však nesprávne, keby tento prístup bol obmedzovaný a v podstate vulgarizovaný len na prípravu budúcich kompetentných pracovníkov. Kritérium pre posudzovanie kompetencie nie informácie, znalosti, certifikáty, ale efektivita, respektíve úspešné využitie zdrojov (kompetentnosť) v konkrétnom kontexte.

V tomto zmysle andragogika musí riešiť aktuálne úlohy výchovy a vzdelávania dospelých v záujme širšieho rozvoja kvalifikácie, čím sa zabezpečí schopnosť i kompetencie dospelých v oblasti práce, kultúry, správania, dôstojnosti a zodpovednosti človeka.

2 VZDELÁVANIE DOSPELÝCH

2.1 Celoživotné vzdelávanie a učenie

Termín vzdelávanie značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení na prípravu učiacich sa na ich pracovný a mimopracovný život v spoločnosti, v ktorej žijú. Kvalitné vzdelanie je rozhodujúcim zdrojom budúceho rozvoja jedinca i spoločnosti, prosperity a konkurencieschopnosti.

Celoživotné učenie je zamerané na osobný rozvoj človeka, na posilňovanie jeho občianskych funkcií a na jeho prípravu ako pracovníka.

„Celoživotné učenie sleduje predovšetkým tieto funkcie:

- rozvoj osobnosti,
- posilnenie súdržnosti spoločnosti,
- podpora demokracie a občianskej spoločnosti,
- výchova k partnerstvu a spolupráci v európskej i globalizujúcej sa spoločnosti,
- zvyšovanie zamestnanosti,
- zvyšovanie konkurencieschopnosti ekonomiky a prosperity spoločnosti“ (Palán, Langer, 2008, s. 102)

Kvalitné a podľa možností čo najvyššie vzdelanie je rozhodujúcou podmienkou sociálneho konsenzu, čiže odstraňovania sociálnych nerovností, neporozumenia medzi ľuďmi i sociálnych konfliktov. Vláda Slovenskej republiky vo vládnom vyhlásení zdôrazňuje, že problematika vzdelávania patrí medzi jej hlavné priority. Treba si však uvedomiť, že nestačí iba vytvárať a prijímať zákony. Je potrebné vypracovať najprv filozofiu a koncepciu celoživotného vzdelávania v SR pre 21. storočie, ktorá by zahŕňala všetky stupne a typy škôl, školských zariadení i podporných služieb. Takto navrhnutú koncepciu treba konkretizovať na jednotlivé prvky systému celoživotného vzdelávania, či sú to materské, základné, stredné, vysoké školy, ďalšie vzdelávanie ..., to znamená dať jasné a konkrétne otázky typu: čo, prečo, kto, ako, kedy ...?

„Sú tiež aj návrhy zahrnúť do pojmu vzdelávania aj procesy vychovávania a vycvičovania.“ (Váňa, 1962, s.105)

Tradícia slovného spojenia „výchova a vzdelávanie“ je v slovenskom jazykovom povedomí veľmi silná. Evidentne sa citovo i postojovo manifestovala na pracovnom seminári PHARE projektu rozvoja národného systému vzdelávania dospelých 4. októbra 1994. „Veľmi páľčivým bodom v diskusných príspevkoch bolo, že chýbalo slovko „výchova“ v bežnom kliše „výchova a vzdelávanie (dospelých)“; bolo ho treba zakomponovať do verzie pripravovaných dokumentov“ (Švec, 2002, s.111).

Pod pojmom vzdelávanie dospelých sa rozumie systematicky organizovaný rozvoj vedomostí, schopností, hodnotových postojov, záujmov, potrieb, aspirácií a iných vlastností osobnosti potrebných na plnohodnotný sociálny život v práci a v mimopracovných aktivitách (občana, rodiča, účastníka sociokultúrnych a iných životných aktivít) a na mnohostranný osobný seba rozvoj (Švec, 2002).

Vzdelávanie dospelých je subsystemom systému celoživotného vzdelávania, ktorým je nepretržitý proces vzdelávania jedincov, a to cez výchovu a vzdelávanie dieťaťa v predškolských zariadeniach, cez výchovu a vzdelávanie v školskom systéme, až po podnikové, sociokultúrne a občianske vzdelávanie vrátane vzdelávania dospelých v postproduktívnom veku. Možno teda povedať, že vzdelávanie dospelých je vlastne komplementárnou a otvorenou súčasťou celoživotného vzdelávania. Je doplneným systémom riadneho školského systému a dáva dospelým príležitosť na to, aby sa dokázali prispôbovať podmienkam zmien na trhu práce.

„Človek svojou jedinečnosťou musí byť tvorivý ak chce uskutočňovať renesanciu múdrosti, dobra, mentálnej produktivity. Homo sapiens je homo invenies – tvorivosť je v najhlbšom bytí každého človeka.“ (Zelinová, 2004, s.65)

Vzhľadom na zmeny vo svete, vo vývoji spoločnosti, vzhľadom na moderné technológie, virtuálne vzdelávanie spoločnosť hľadá nové cesty výchovy a vzdelávania človeka, ako možnosti uskutočňovať plnohodnotný a zmysluplný život človeka, znamená to utvárať, posilňovať, rozvíjať nové hodnoty, ktoré by mu pomohli na ceste sebarealizácie, ktorá sa nemôže udiť bez vzájomnej spolupráce s ostatnými.

Význam celoživotného vzdelávania zaznamenáva ustavičný rast, týka sa to nielen Slovenska, ale takmer celého sveta. Na Slovensku ešte pred rokom 1989 existovala široká sieť vzdelávacích zariadení rôzneho typu. Po roku 1989 bolo vo vzdelávaní dospelých vytvorené konkurenčné prostredie predovšetkým vznikom súkromných vzdelávacích zariadení, ale tiež aj nových foriem vzdelávania. Je to

spôsobené značnou dynamikou na kontinuálny rozvoj osobnosti človeka, ktorý má súvislosť s vývinom, zmenou rôznych profesií a tiež množstvom nových informácií. Dôležitá je aj spolupráca na medzinárodnej úrovni, pretože „vzdelávanie dospelých sa stáva dôležitým prostriedkom ekonomickej, politickej integrácie, najmä pre krajiny, ktoré už sú alebo sa usilujú o vstup do Európskeho spoločenstva“ (Pirohová, 2007, s. 83).

Spoločným cieľom dospelých je vybudovať Európu, v ktorej každý bude mať príležitosť rozvíjať svoj potenciál a mať aj pocit účasti a spolupatričnosti.

Pojem vzdelanie možno vyjadriť ako výsledok procesu vzdelávania, pri ktorom ide o cieľavedomé a systematické sprostredkovanie, osvojovanie a upevňovanie vedomostí, schopností, návykov, hodnotových postojov, spoločenských foriem správania a konania osôb, ktoré ukončili školské vzdelanie a prípravu na poslanie a vstúpili na trh práce.

U dospelého človeka sa u ďalšieho vzdelávania vlastne „nadstavuje“ na už získanú úroveň teoretických vedomostí v rôznych stupňoch formálnej školskej sústavy, na úroveň zručností, schopností, návykov, ale berie sa na zreteľ aj na celkový kultúrny a etický profil, ktorý sa má ďalšou edukáciou kultivovať.

Pod pojmom dospelý účastník edukačného procesu sa vlastne chápe každý, kto sa tohto procesu zúčastňuje. Často býva argumentovaná otázka docility, teda spôsobilosti a predpokladov sa učiť, u jedincov v dospelom veku.

„Podľa Löweho sa učenie z pohľadu psychológie chápe pre všetky vekové kategórie ako činnosť aktívna, nie receptívna a ako osobne motivovaná a nie osobne indiferentná, tiež determinovaná viac sociálne než endogénne a navyše ako činnosť závislá na metóde.“ (Kalnický, 2007, s. 123)

Vzdelávací systém je systémom inštitucionálne organizovaných i individuálnych vzdelávacích aktivít, ktoré nahrádzujú, dopĺňajú, rozširujú, inovujú, menia alebo obohacujú hodnotové postoje, záujmy, názory, osobné a sociálne kvality, ktoré sú potrebné pre plnohodnotnú prácu a plnenie svojich sociálnych rolí.

Riadne školské vzdelávanie dospelých sa realizuje spravidla formou:

- dištančného vzdelávania – skôr respektíve prv označovaného ako diaľkové – prebieha bez priamej účasti na výučbe, teda sprostredkovane pomocou médií, najčastejšie internetu a výukových CD/DVD,

- kombinovaného vzdelávania - kombinuje prvky prezenčnej výučby, napríklad prednášky, semináre, či konzultácie s vyučujúcim s prvkami, napríklad internetovou aplikáciou,
- ďalšie vzdelávanie – vzdelávací proces zameraný na poskytovanie vzdelávania po absolvovaní určitého školského vzdelanostného stupňa (počiatočné vzdelávanie); ďalšie vzdelávanie, ktoré sa člení na:
 - o (ďalšie) profesijné vzdelávanie,
 - o občianske vzdelávanie,
 - o záujmové vzdelávanie (Palán, 2008).

Vzdelávacia ponuka môže byť nešpecifická, určená všetkým dospelým, napríklad jazykové či počítačové kurzy ..., ale existujú a dajú sa určiť i skupiny so špecifickými vzdelávacími záujmami alebo potrebami. Tieto skupiny sa označujú ako cieľové. Možno povedať, že cieľové skupiny boli vždy v chápaní andragogiky obsiahnuté. Viedli sa diskusie, v ktorých dôležitú rolu hrala tiež myšlienka sociálnej rovnosti, rovnosti vzdelávacích šancí a práva na vzdelávanie.

Práca s cieľovými skupinami prispieva k demokratizácii vzdelávania dospelých, a to vtedy, ak postupuje podľa nasledujúceho modelu:

- učenie vzdelávacích deficitov a nezáhodnotených skupín,
- popísanie podmienok a foriem týchto deficitov a nerovností,
- vymedzenie tém a príprava vzdelávacej ponuky pre určité cieľové skupiny,
- konkretizácia cieľov a očakávanie sa musí prejednať so všetkými zúčastnenými,
- didaktické plánovanie a realizácia (Beneš, 2008).

Z tohto modelu vyplýva dôležité poznanie, že nestačí cieľové skupiny iba určiť zvonka, ale to, že aj samotní účastníci musia seba samých chápať ako špecifickú cieľovú skupinu.

Treba tiež podotknúť, že každý druh vzdelávania dospelých má svoju klientelu a snaží sa rešpektovať jej špecifiká.

2.2 Kľúčové kompetencie v rámcových vzdelávacích programoch

Pojem kľúčová kompetencia sa opiera o Národný program rozvoja vzdelávania v Českej republike (tzv. Bielu knihu). V českej odbornej pedagogickej literatúre sa tento pojem udomácnil, upevnil a postupne vstupuje do vedomia širšej verejnosti.

Kľúčové kompetencie v rámci vzdelávacích programov rešpektujú výskumy a štúdie, vychádzajú z kurikulárnych reforiem v európskych krajinách. Ich zásadnou charakteristikou je prepojenie so vzdelávacím obsahom jednotlivých vzdelávacích oblastí, respektíve odborov. Dávajú prednosť nadpredmetnému chápaniu. Jedným z cieľov prebiehajúcej kurikulárnej reformy je jednoznačné posilnenie roly školy, ktorá ďalej rozvíja a konkretizuje rámcové vzdelávacie programy, postupne rozvíja kľúčové kompetencie Rámcový vzdelávací program pre základné vzdelávanie, 2007.

Podľa tohto programu sa plnia tieto ciele:

- žiaci si majú osvojiť stratégiu učenia a motivovať ju pre celoživotné učenie,
- podnecovať žiakov k tvorivému mysleniu, logickému uvažovaniu, k riešeniu problémov,
- žiakov viesť ku všestrannej, otvorenej komunikácii,
- rozvíjať u žiakov schopnosť spolupracovať, rešpektovať prácu a úspechy vlastné, ale aj druhých,
- pripravovať žiakov k tomu, aby sa prejavovali ako slobodné, zodpovedné osobnosti, plnili si povinnosti, uplatňovali svoje práva,
- dokázali prejavovať pozitívne city v správaní, vystupovaní, prežívaní životných situácií,
- rozvíjať a chrániť fyzické, duševné, sociálne zdravie, byť zaň zodpovedný,
- viesť ich k tolerancii, ohľaduplnosti, kultúrnym a duchovným hodnotám,
- rozvíjať svoje schopnosti v súlade s reálnymi možnosťami, uplatňovať svoje vedomosti a schopnosti pri rozhodovaní vlastnej životnej a profesijnej orientácii (Veteška, 2008,).

K dôležitým faktorom, ktoré podnecujú záujem o kľúčové kompetencie patrí predovšetkým rýchly vedecký a technický pokrok, a to predovšetkým v oblasti informačných a komunikačných technológií a zložitejšie dráhy jednotlivcov.

Kľúčové kompetencie sú akousi „nadstavbou“, ktorá žiakom a študentom umožňuje tieto vedomosti, vhodne a účinne využiť a tiež uplatniť v reálnom živote.

Kompetencie pokrývajú všetky „základné hľadiská jednotlivých profesií spolu so súčasnou praxou, schopnosťou adaptovať sa na požiadavky v budúcnosti a porozumeniu situáciám, ktoré umožňujú kompetentný výkon“ (Veteška, 2008, s.74).

V pedagogike, andragogike a koncepcii riadenia ľudských zdrojov zaznamenali

kompetencie v poslednom desaťročí určitý posun, a to v rovine legislatívnej, vo všeobecnom vnímaní a aplikácii, ako aj v systéme edukačných procesov.

Mať kompetenciu „z pohľadu pedagogiky a andragogiky“ teda znamená, že žiak či študent (neskôr dospelý jedinec) je vybavený komplexným súborom schopností, vedomostí, postojov. V ňom je všetko prepojené, zvláda situácie doma, v škole, v práci, osobnom aj rodinnom živote. Je to teda istý súbor, ktorý potrebuje každý jedinec, aby sa dokázal úspešne zapojiť do spoločnosti, získal a udržal si zamestnanie. Sú to univerzálne (generické) kompetencie – spolupracovať, riešiť problémy, správať sa sociálne a demokraticky, zmysel pre podnikavosť, vzdelávanie najmä na priamej úrovni – ústne vyjadrovanie, gramotnosť a ďalšie obsahy učenia.

Začlenenie kľúčových kompetencií do národných systémov je zodpovednosťou jednotlivých štátov EÚ. Je nevyhnutné prehlbovanie vzájomnej súčinnosti a komplementarity medzi vzdelávaním a ďalšími oblasťami, ako je zamestnanosť, výskum a inovácia.

Všetky typy učenia a cieľavedomé vzdelávanie, podľa kompetencií, vedú k úspešnému rozvoju osobnosti, uplatneniu sa na trhu práce, vnímaniu a chápaniu spoločnosti, ktorá je neustále sa meniacim organizmom. Každý jednotlivец by mal mať prístup k vzdelávaniu s rešpektom jeho individuálnych schopností a možností. Vzdelávacie inštitúcie by mali mať lepšiu previazanosť a komunikáciu medzi jednotlivými úrovňami. Z hľadiska spoločnosti sú to vzdelávacie ponuky, zvýšenie atraktivity vzdelávania a podpora celoživotného vzdelávania a učenia (Veteška, 2008).

Pre ovládanie práce s informačnými a komunikačnými technológiami patria pre výbavu človeka aj kľúčové kompetencie, ktoré majú súvislosť s informáciami, nazývajú sa informačné kompetencie medzi ktoré patrí informačná gramotnosť a počítačová gramotnosť, pričom

- a) informačná gramotnosť predstavuje schopnosť:
 - lokalizovať rôzne zdroje (knižné, počítačové, ...),
 - nájsť v zdrojoch potrebné informácie (prínos, aktuálnosť, ...),
 - použitie informácií na riešenie problémov (sociálne, kultúrne, právne,...),
 - chápať informácie spojené s využívaním informácií,
 - efektívne sprostredkovať informácie iným v rôznych podobách (slova, písomne, graficky), a to v priamom styku alebo prostredníctvom rôznych technológií

(vrátane informačných a komunikačných) a

b) počítačová gramotnosť znamená:

- poznať, rozumieť a vysvetliť základné pojmy z oblasti informačných technológií,
- používať osobný počítač (PC) a pracovať so súbormi údajov,
- pracovať s textovým editorom PC,
- tvoriť a pracovať s tabuľkami, grafmi, číselnými údajmi (napríklad v programe Excel),
- vytvárať a pracovať s databázami PC,
- tvoriť pomocou PC prezentácie (napríklad v programe Power Point),
- získavať informácie a komunikovať prostredníctvom PC (pracovať s internetom, vytvárať www stránky, ovládať elektronickú poštu) (Turek, 2008, s.212).

Súhrnne informačná gramotnosť a počítačová gramotnosť predstavujú schopnosti jedinca, ktoré mu umožňujú zistiť, kedy sú informácie potrebné, lokalizovať ich, hodnotiť a efektívne používať.

2.3 Riadenie a rozvoj podľa kompetencií

Jednorazovým dokončením formálneho vzdelania nie je ešte ukončená kvalifikácia pracovníka. Pracovník sa musí snažiť o udržanie celoživotnej aktivity, pretože sa menia podmienky pracovníka podľa utvárania konkrétnej pracovnej náplne.

Kompetencia sa dostáva do výsadného postavenia, pretože sa, v podstate, týka výkonnosti. Kompetencia sa stala zjednocujúcim pojmom, ktorý ovplyvňuje a integruje personálne procesy v kľúčových oblastiach zaistenia ľudských zdrojov, ich rozvoja či odmeňovania (Armstrong, 1999) (Veteška, 2008. s.77).

Amstrong (1999, s. 195-196) rozlišuje tieto typy kompetencií:

- Behaviorálna alebo personálna (osobná) kompetencia, ktorými sú základné vlastnosti jedincov; tento typ kompetencie je používaný aj v procesoch riadenia pracovného výkonu, výberu (získavania) a rozvoja pracovníkov.
- Kompetencia založená na práci alebo povolání, očakáva sa od ľudí, ktorí vykonávajú špecifické roly, ide skôr o výsledok ako o úsilie.
- Druhé, základné a špecifické kompetencie majú všetci ľudia v určitom povolání, pretože sa vzťahujú k ich konkrétnej roli.

Treba povedať, že profesijné kompetencie sa uplatňujú, a to pochopiteľne v konkrétnych podmienkach a situáciách (kontextoch).

Riadenie podľa kompetencií predstavuje metodiku, ktorá rieši firemné problémy na úrovni kompetencií konkrétnych ľudí, ktorí pre firmu pracujú. Možno teda povedať, že ťažiskom tejto metodiky pre prístup a riadenie firmy, ktorý je založený na harmónii medzi svetom „ľudských zdrojov“ a svetom „ľudskej práce“. Vitalita firmy je potom množinou kompetencií ich ľudí (Pirohová, 2007, s. 141).

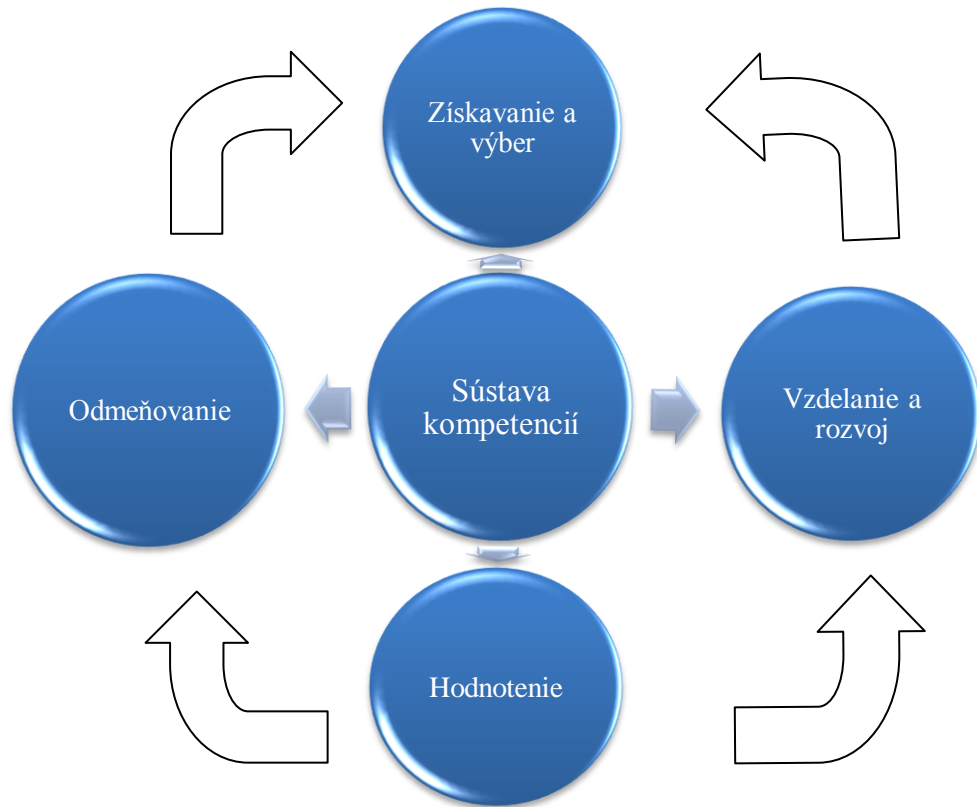
Riadenie podľa kompetencií ako riadenie ľudských zdrojov je v súčasnej dobe považované za najprogresívnejší systém znamenajúci nástroj a spôsob personálnej práce v organizáciách.

Podľa Armstronga (1993, 2003) je CBM (Management by Competencies – riadenie podľa kompetencií) v podstate systémom, ktorý riadi ľudské zdroje, združuje personálne procesy (HR funkcie) do jednotného systému, teda celku, ktorého integratívnym prvkom je práve sústava kompetencií.

K profesijnej kompetencii možno zaradiť predovšetkým procesy:

- získavanie a výber pracovníkov,
- vzdelávanie, rozvoj (a učenie) pracovníkov,
- hodnotenie pracovníkov,
- odmeňovanie pracovníkov (Veteška, 2008, s.85).

Obrázok 2: Integrované riadenie ľudských zdrojov;



Zdroj: Armstrong (2003).

Kompetencie treba hľadať a tiež postarať sa o to, aby sa do daného systému dostali, čo ide iba prostredníctvom konkrétneho ľudského nositeľa. Inak povedané ide o cieleň zách – transformáciu. Kompetencie vytvárajú akýsi základ pre tvorbu mobilizácie ľudských zdrojov v kontexte firemného vzdelávania. Existuje veľa prístupov k tvorbe kompetenčných modelov, ktorých jednotlivé fázy potvrdzujú to, že sa prelínajú, a to po stránke organizačnej, ako aj transformačnej a tak vytvárajú sine qua non (nevyhnutnosť) úspešného fungovania firmy.

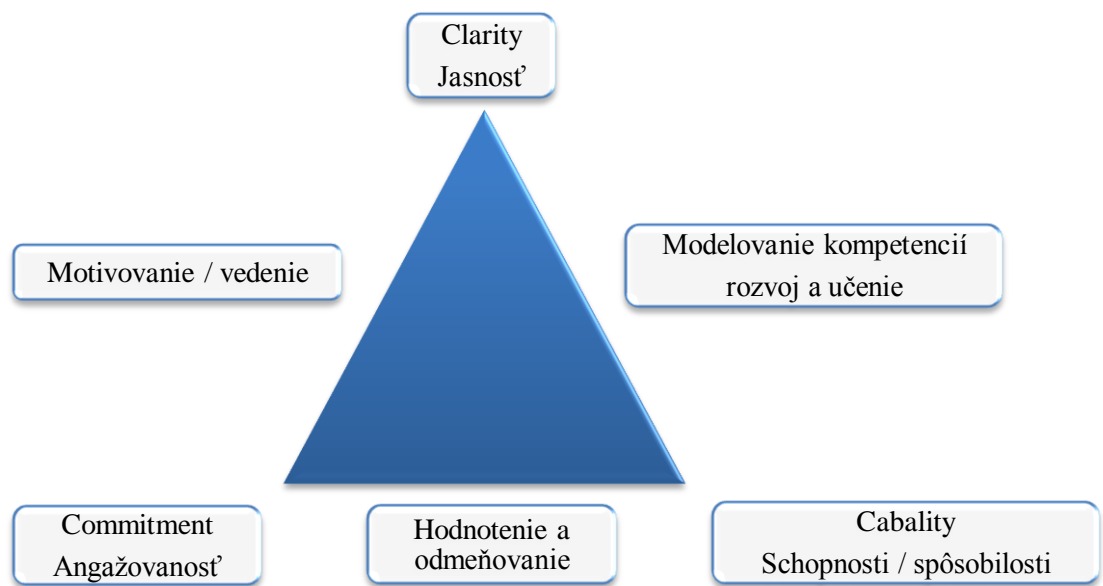
Cieľom riadenia, podľa kompetencií zdrojov, je systém personálnej práce v organizácii, ktorá vychádza z „tvrdých“, to jest vecných faktorov riadenia (stratégia a štruktúra) a na druhej strane k nim pridáva „mäkké“, to jest schopnosti, motívy, ciele ľudí, ktoré sú zamerané na faktory úspechu organizácie; to sú nástroje „manažérskej personalistiky“.

Nemožno pri tom zabudnúť na klientov, spotrebiteľov, lebo práve oni sú tí, ktorých spokojnosť a stabilita zaisťuje úspešnosť existencie firmy, úspešné pôsobenie na trhu.

CBM je prístupom, ktorý podporuje flexibilitu, zameranosť na zákazníka, rýchlu reakciu na zmeny na trhu, prevádzať akcie vedúce k úspešnej inovácii.

CBM má tri základné predpoklady úspešného fungovania systému riadenia podľa kompetencií v organizácii, ktorými sú motivovanie a vedenie, modelovanie kompetencií, rozvoj a učenie, hodnotenie a odmeňovanie.

Obrázok 3: Jasnosť a zameranosť stratégie;



Zdroj: People and Competencies (1996).

Z daného obrázku je vidieť, že ide o tri nasledujúce faktory, ktoré pôsobia v súčinnosti, a to:

- jasná a cieľovo zameraná stratégia,
- spôsobilosť (kompetencia) členov organizácie,
- angažovanosť (Veteška, 2008, s.90).

Chápanie CBM ako systému, ktorý integruje personálne procesy, vytvára ich väzbu na strategické riadenie a plánovanie, vedie k zmenám v požiadavkách na personálnu prácu, vykonávanú odborníkmi v personálnom (HR) riadení a líniovým vrcholovým vedením organizácie. Možno teda povedať, že CBM je tým najpokročilejším, čo zatiaľ ponúka teória i prax (HR) riadenia.

CBM ako systém integrovaného riadenia a rozvoja ľudských zdrojov, teda

prirodzene nachádza svoje uplatnenie v procesoch vzdelávania, rozvoja a učenia pracovníkov. Jeho aplikácia v organizácii je predpokladom pre rozvoj talentov, a to nielen mladých, ale aj rovnako skúsených pracovníkov, ktorí nestratili motiváciu, odbornú spôsobilosť a môžu priniesť organizácii pozitívne výsledky nielen využívaním vlastných skúseností, ale tiež ich odovzdávaním, napríklad v roliach interných lektorov, mentorov, koučov, vedúcich projektov a podobne.

Uplatňovanie a používanie CBM je spojené s určitými rizikami – nedostatok času, finančných prostriedkov, kompetencií tvorcov a hlavne nositeľov zmien, odpor niektorých členov organizácie ku zmene – je to obvyklé ako u akéhokoľvek zmenového projektu strategického významu.

Pravdepodobne najznámejším modelom kompetencií firemných profesionálov v oblasti rozvoja ľudských zdrojov je model spracovaný v roku 1989 Patríciovou Mc Laganovou. V ňom autorka akceptovala zmeny, ku ktorým dochádza v rolách personalistov v organizáciách, ako i v celom sektore podnikateľských aktivít rôznych subjektov, a to tak vo vnútri organizácie ako aj v tzv. interorganizačnom učení (Veteška, 2008).

Podľa Mc Laganovej (1996) môžu praktici v rozvoji ľudských zdrojov efektívne pôsobiť len „v jasnej pozícii, v ktorej reprezentujú ľudskú etiku a morálku“. V súvislosti s tým potom plnia konkrétne roly, ktorými sú:

1. strategický poradca,
2. tvorca personálnych systémov,
3. konzultant organizačnej zmeny,
4. konzultant organizačného designu,
5. špecialista (metodik) vytvárania vzdelávacích projektov i programov učenia,
6. inštruktor (lektor) facilitátor,
7. konzultant individuálneho a profesného (kariérového) rozvoja,
8. konzultant výkonnosti,
9. výskumník (Veteška, 2008, s. 116).

Prehľad rolí odborníkov v oblasti rozvoja ľudských zdrojov zohľadňuje na dve reality, a to rozvoj ľudských zdrojov, tí sú nezastupiteľní v kompetenciách diagnostických, metodických, respektíve koncepčných, poradeneckých či konzultačných a výskumných.

2.4 Vzdelávanie a učenie podľa kompetencií

V dnešnej dobe je celoživotné učenie vnímané ako nevyhnutný proces, ktorý vedie k aktívnej zamestnanosti a uplatneniu sa jedinca na trhu práce. Zásady celoživotného učenia boli vo vyspelých krajinách prijaté v politickej rovine. Je to ako proces adaptácie vzhľadom na meniace sa podmienky ekonomiky, techniky a spoločnosti, ktorý je predpokladom pre rozvoj osobnosti a zahŕňa do seba formálne, neformálne a informálne vzdelávanie / učenie.

Celoživotné učenie je v rozhodnutí Európskeho parlamentu a Rady EÚ č. 1720/2006/ES zo dňa 15. novembra 2006, ktorým sa zavádza akčný program v oblasti celoživotného učenia, definované ako „každé všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie a odborná príprava, neformálne vzdelávanie a informálne učenie v priebehu života, ktorých výsledkom je zdokonalenie znalostí, zručností a schopností v osobnej, občianskej, sociálnej alebo so zamestnaním súvisiacej perspektíve“ (Veteška, 2008, s.13).

Celoživotné učenie (angl. lifelong learning) predstavuje zásadnú koncepčnú zmenu chápania vzdelávania, zmenu jeho organizačného princípu, kedy všetky možnosti učenia – či už v tradičných inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému, či mimo neho – sú chápané ako jediný prepojený celok, ktorý dovoľuje rozmanité a početné prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním a ktorý umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami a kedykoľvek behom života. Celoživotné učenie má človeku poskytovať možnosť vzdelávať sa v rôznych štádiách jeho rozvoja až do úrovne jeho možností v súlade s jeho záujmami, úlohami a potrebami (Palán, 2008).

Termín celoživotné učenie (lifelong learning) znamená súhrn všetkých vzdelávacích a rozvojových aktivít v priebehu celého života, začínajúc predškolským vzdelávaním. Nielen celoživotnému učeniu, ale aj zvyšovaniu kvalifikácie a rozvoju kľúčových kompetencií je venovaná značná pozornosť, pretože priamo súvisia s uplatnením človeka na trhu (zamestnanosť).

Súčasný koncept celoživotného učenia má svoje základy v 90. rokoch 20. storočia. Základné zmeny, oproti pôvodnému chápaniu, spočívajú v tom, že sa menší význam prikladá školským inštitúciám a zdôrazňuje sa, naopak, význam inštitúcií,

význam neformálneho vzdelávania a informálneho učenia v rôznych prostrediach. Preto je dôležité preto vytvoriť pevný a kvalitný vzdelanostný základ pre celoživotné učenie všetkých občanov, zaistenie pružnejších a plynulejších väzieb medzi vzdelaním a zamestnaním, pri ktorom je dôležitým faktorom úspešné využitie znalostí, kvalifikácie, kľúčových kompetencií, zvládanie životných situácií, a preto sa hovorí o monitorovaní pokroku pri uskutočňovaní politických iniciatív v oblasti celoživotného učenia.

V memorande o celoživotnom učení sa hovorí o tzv. všeživotnom učení („lifewide learning“). Stratégia celoživotného učenia sa zameriava na šesť základných myšlienok, a to:

1. nové základné znalosti pre všetkých,
2. viac investícií do rozvoja ľudských zdrojov,
3. inováciu v procese výučby a vzdelávania,
4. hodnotu vzdelávania,
5. nové koncepcie poradenstva,
6. hľadanie cesty vedúcej k uľahčeniu prístupu ku vzdelávaniu (Veteška, 2008, s. 17).

Treba uviesť, že vzdelávanie dospelých je nevyhnutnou súčasťou celoživotného vzdelávania. Spolu s odbornou prípravou sú rozhodujúce faktory, ktoré smerujú k splneniu cieľov Libanonskej stratégie, to jest k zvýšeniu rastu, konkurencieschopnosti a tiež sociálneho začlenenia.

Lisabonská stratégia vytýčila do roku 2010 náročné ciele, a to urobiť Európsku úniu miestom pre investíciu a prácu za účelom vytvorenia viacero pracovných príležitostí, podporiť vývoj, výskum realizovať celoživotné učenie. Akčný program do roku 2010 stanovil ako cieľ, aby európske systémy vzdelávania dosiahli svetovej úrovne. Už po troch rokoch od prijatia Lisabonského projektu Komisia konštatovala, že splnenie stanovených cieľov je ohrozené a že ambiciózny cieľ EÚ nemôže byť splnený to znamená, že je nereálny. Za hlavný dôvod nenaplnenia boli označené nejasné strategické ciele, inflácia priorít a opatrení, nedostatky v koordinačnom a participačnom mechanizme, nedostatok finančných stimulov, neudržateľnosť európskeho sociálneho modelu v nových podmienkach EÚ.

Jeden z cieľov lisabonského procesu je zameraný na rozvoj kľúčových

kompetencií vo vzdelávaní, pričom ich definícia znie, že: „kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a univerzálne použiteľný súbor vedomostí, znalostí a postojov, ktorí potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešný zamestnanosť“ (Veteška, 2008, s. 60).

Európska komisia identifikovala pre etapu základného vzdelávania 8 oblastí kľúčových kompetencií, ktoré sa rozdeľujú do dvoch skupín, a to na kompetencie, ktoré sa vzťahujú ku konkrétnym disciplinám, respektíve vyučovacím predmetom a na tzv. kroskurikulárne, nadpredmetové kompetencie (Veteška, 2008, s. 61).

Nový Európsky referenčný rámec zahŕňa osem kľúčových kompetencií čo predstavuje:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základná kompetencia v oblasti vedy a technológií,
4. kompetencia k práci s digitálnymi technológiami,
5. kompetencia k učeniu,
6. kompetencia sociálna a občianska,
7. zmysel pre iniciatívu a podnikavosť,
8. kultúrne povedomie a chápanie umeleckého vyjadrenia (Veteška, 2008, s. 62).

Z uvedeného vyplýva, že kľúčovými kompetenciami sú tie, ktoré všetci potrebujú k svojmu osobnému naplneniu a rozvoju, aktívnemu občianstvu, sociálnemu životu a pre pracovný život. Sú veľmi dôležité pre život v spoločnosti, veď predsa učenie je základným aspektom života celej modernej spoločnosti.

Budúcnosť národov, štátov, ľudstva závisí od kvality vzdelávania. Vo vyhláseniach Rady Európy sa zdôrazňuje, že kvalita vzdelávania sa má stať jedným z rozhodujúcich cieľov všetkých druhov a typov škôl a že kvalita vzdelávania musí byť zabezpečená na všetkých úrovniach a vo všetkých oblastiach vzdelávania (Council of the European Union, 2000) (Turek, 2008).

Veľkú úlohu, v naplnení týchto predsavzatí, zohráva ľudský potenciál a jeho rozvoj. Pod týmto pojmom rozumieme celkovú schopnosť, spôsobilosť k výkonu, možnosť. Názov ľudský potenciál pochádza z latinského výrazu potentia, sila.. M.

Potůček (1989, s. 327) definuje ľudský potenciál „ako sústavu dispozícií a sklonov človeka k činnostiam a k existencii vo vzťahoch“. Kladie dôraz na tú skutočnosť, že pri skúmaní vzájomných vzťahov a spoločenských podmienok a ľudských indivíduí nestačí, aby predmetom výskumu bol človek ako taký, ale človek, ktorý je pripravený k činom, ktorý vstupuje do sociálnych vzťahov. Preto kategória ľudský potenciál je užšou kategóriou.

Individuálny potenciál vyjadruje existenciu vlastností človeka ako súbor dispozícií v procese poznávania a kultivácie uplatnenia ľudských zdrojov, vyjadruje predpoklad a výsledok ľudských činností.

Je to hodnota, ktorá sa formuje v procese individuálnej (osobnostnej) a rodinnej genézy, v každodenných procesoch a udalostiach sociálneho života jedinca, ale aj v interpersonálnych vzťahoch a kooperácii.

Bělohávek (1994, s. 47) tvrdí, že „s novými úlohami, s novými skúsenosťami sa zvyšuje i potenciál človeka, ľudia sa vyvíjajú, rastú, menia a ich potenciál sa mení tiež“ (Pirohová, 2007, s. 105).

Za normálnych okolností života je individuálny potenciál stabilným útvarom – je vyjadrením ľudskej podstaty v jej najhlbšom zmysle. Poznať skutočnú hodnotu ľudského potenciálu je veľmi náročným a komplikovaným procesom. Ľudský potenciál je zložený z celého radu teoretických kategórií, ktoré je možné definovať prostredníctvom množiny parciálnych potenciálov jednotlivcov, rodiny, národa, sociálnych skupín, inštitúcií a podobne.

Možno vymenovať potenciál zdravia, poznatkový a zručnostný potenciál, hodnotovo-orientačný potenciál, emotívny, komunikačný, mravný, kultúrny, sociálno-participačný, tvorivý, akčný, individuálno-integratívny (autoregulačný), sociálno-integračný, kooperačný (Tokárová, 1997, Plávková, 1993, Macháček, 2002 a i.) (Pirohová, 2007, s. 108).

Moderná spoločnosť, ktorá je technologicky vyspelá si vyžaduje nový prístup a to globálnu personálnu stratégiu, pretože do popredia diania sa dostávajú obrovské zmeny, ktorých rozsah a tiež rýchlosť majú za následok, že riadenie a tiež rozvoj ľudského potenciálu sa stáva čoraz náročnejším procesom. Vládne tvrdá konkurencia. Podľa J.Mühlfeida (2000) v konkurenčnom boji zvíťazia iba tie firmy a organizácie, ktoré budú klásť dôraz na atribúty ľudského potenciálu, kreativity a kompresii času.

Dôležité je taktiež nájsť cieľových trhov a poznanie ich špecifik, čo vlastne znamená:

- mať v podniku a organizácii odborníkov, ktorí sú schopní vytvárať na dlhú dobu konkurenčné výhody na trhu výrobkov a služieb,
- efektívne využívať elektronickú komunikáciu, tiež elektronické podnikanie (e-business) a elektronické obchodovanie (e-commerce),
- v rozhodovacích procesoch jednotlivcov a tiež tímov uznať význam predvídavosti, potenciál zamestnancov, ktorý treba nielen stimulovať, ale aj ho obnovovať (Pirohová, 2007, s. 109).

Súhrnne treba konštatovať, že globalizácia a výkonová spoločnosť kladie čoraz vyššie nároky nielen na využívanie, ale aj na ochranu a obnovenie ľudského potenciálu.

2.5 Kurikulum a didaktika vo vzdelávaní dospelých

„Kurikulum je chápané ako súhrnná informácia o vzdelávacích zámeroch, vypovedajúcich komplexne o vyučovaní alebo vzdelávacom procese a jeho dôležitých bodoch, o realizácii a výsledkoch.“ (Palán, 2008 s. 133)

Kurikulum v základe odpovedá na otázky: koho, prečo, o čom, ako, kedy, za akých podmienok, s akým očakávaním budeme vzdelávať, teda obsah, formy, metódy a prostriedky vzdelávania. Istým spôsobom môžeme kurikulum aplikovať aj na proces poradenskej starostlivosti.

Definície kurikula sa členia z hľadiska obsahu, z hľadiska účelu, diferenciácie kurikula s určitým zameraním, ďalej z hľadiska pochopenia kurikula ako obsahu vzdelávania, z hľadiska zamýšľaného poňatia, z hľadiska záväznosti kurikula, z hľadiska vzdelávacieho konceptu. Preto je kurikulum základným prostriedkom pre napĺňanie vzdelávacích cieľov. Veď predsa vzdelávanie a učenie bolo vždy pre človeka existenčnou otázkou.

V liberálnej spoločnosti vzniká celý rad otázok, ktoré sa týkajú vzdelávania ako humanizačného procesu, teda procesu, ktorý má podiel na oslobodzovaní človeka na ceste k sebaaktualizácii. Zásadnými otázkami sú: kto sa má učiť, čo sa má človek učiť a čo sa nemá učiť. Je dôležité poznať, že pri tvorbe kurikúl, v ďalšom vzdelávaní, je nevyhnutné zastávať iné východiská než vo vzdelávaní začiatočnom, ale nemožno ignorovať ich vzájomnú postupnosť, teda začiatočného vzdelávania so vzdelávaním

d'alším, pretože vždy bude platiť, že:

- čím vyšší je dosiahnutý stupeň začiatocného vzdelania, tým väčší prospech môže mať človek z ďalšieho vzdelávania počas svojho života,
- profesijná príprava je stálou investíciou do základov kvalifikácie,
- profesijná príprava je nástrojom adekvátnej úrovne zamestnateľnosti, adaptability,...
- v začiatocnej profesionálnej príprave musí človek získať všeobecne použiteľné znalosti a schopnosti a kľúčové kompetencie prenositeľné v rámci jednotlivých profesií.

Pre koncipovanie kurikúl je v súčasnom svete dôležitá koncepcia celoživotného učenia, ktorá dáva možnosť spájať učenie:

- vo všetkých oblastiach života (lifelong learning – LWL),
- v rôznych životných etapách (lifelong learning – LLL) (Palán, 2008, s. 138).

Kurikulum a didaktika sú pôvodne pedagogické pojmy, ktoré našli svoje uplatnenie v andragogike a ktoré sa v súčasnosti do určitej miery prekrývajú.

Oba pojmy majú rozličnú tradíciu. Kurikulum = pôvodne lat. závodná dráha, currere = behať, zavodiť; didaktika pochádza z gréckeho slova didáskein = vyučovať, učiť sa, výučba, škola. Aké je ich uplatnenie a kde sa uprednostňujú? Európa uprednostňuje pojem didaktika, pojem kurikulum má stále väčšie uplatnenie v anglosaských krajinách a v Škandinávii.

V oboch prípadoch je potrebné uviesť, čím sa zaoberajú. Didaktika sa zaoberá tým: kto sa má učiť, čo sa má učiť, kedy sa má učiť, s kým sa má učiť (s vyučujúcim, skupinovo, individuálne,...), kde sa má učiť (prezenčne, na pracovisku, doma, outdoor), ako sa má učiť, za pomoci akých prostriedkov, prečo a za akým účelom sa má učiť (Beneš, 2008, s. 103).

Čo sa týka kurikula vo vzdelávaní dospelých, to sa tradične odvodzovalo istými spôsobmi, a to prvý smer, ktorý stojí v tradíciách humanitne liberálnej filozofie vzdelávania. Filozofia humanitného vzdelávania je presvedčená o existencii humanitných, všeobecných a kultúrnych obsahov, ktoré sprostredkujú rozvoj autonómnej osobnosti. Obsahy majú veľké hodnoty a to schopnosť komplexného myslenia, podpora sebauvedomenia, vytvorenie základov pre osobnostnú špecializáciu na vyššom stupni (Beneš, 2008, s. 103).

Druhý smer namieta, že z kultúry a spoločenského vedenia nemožno vybrať istý neutrálny a všetkým spoločný základ. Kurikulum je vždy sociálne podmienené (konštruované). Na jeho vývoj viac vplyvajú mocenské a kultúrne elity, než tí slabší, minority, a tak sa v kurikulu uprednostňujú hodnoty a kultúra vládnuvich skupín (Beneš, 2008, s. 104).

Možno spomenúť aj rozšírenie tretieho smeru, ktorým je sprostredkované vedenie. To musí slúžiť na dosiahnutie konkrétnych cieľov, a to v oblasti politiky, ekonómie, sociálno-emancipačných cieľov...

Štvrtý smer je pod vplyvom andragogiky M. Knowlesa, ktorý sa zameriava na metodickú a psychologickú stránku učenia sa dospelých. Dospelý jedinec vie sám najlepšie, čo sa má učiť. Východiskovým bodom je rozvoj človeka k sebaurčeniu, čo v konečnom dôsledku znamená, že tu by andragogika bola redukovaná hlavne na záujmovú sféru bez vzťahu k funkčným procesom (Beneš, 2008, s.104).

Treba spomenúť aj piaty smer, ktorý v dnešnej dobe má svoju prevahu a je označovaný ako kurikulum organizácie. Vzdelávacie organizácie sú v súlade s vlastnými potrebami organizácie, ktoré vzdelávanie prevádzajú, a to napríklad podľa stratégie rozvoja ľudských zdrojov. Problematikou vzťahu didaktických teórií a vzdelávacej praxe sa zaoberá Mužík (2004, 2005) (Beneš, 2008, s. 105).

Absentuje kurikulárne myslenie v andragogike, čo nasvedčuje kniha Handbook of Adult and Continuing Education v roku 1991, ktorú vydali editori Merriamem a Cunninghamem pre American Association for Adult and Continuing Education, ktorá nevenuje ani jednu kapitolu zo svojich 48 kapitol otázkam kurikula (Beneš, 2008. s. 107).

Najnovší výskum, aj cez toto poznanie, ukazuje na postupnú zmenu perspektívy, ktorej dôvodom je predovšetkým rozvoj efektivity, rast ďalšieho vzdelávania, rast počtu certifikovaných kurzov, ktoré sú spojené s integráciou vzdelávania dospelých a profesionalizáciou andragogickej práce.

Treba podčiarknuť, že kurikulum, vo vzdelávaní dospelých, je v princípe chápané ako otvorené, môže fungovať bez pevných kurikulárnych foriem, prepojením voľného času, kultúry, terapie, emotivity. Tak sú vzdelávaciemu procesu dávané nové obsahy, nové formy učenia, ktoré sú založené na sebarealizácii, sociálnom učení a tak ďalej. Treba si uvedomiť, že čoraz viac, teda vo väčšej miere sa začína presadzovať

myšlienka orientácie na účastníka, ktorý je rozhodujúcim elementom v procese vzdelávania a učenia.

Predstava vytvorenia jednotného kurikula bola nahradená modulárnym programom, ktorý zodpovednosť za tvorbu „kurikula“ presúva na jedinca. Ako upozorňuje Jarvis, sú modely operatívnejšie (manageable) než ucelené kurikulum, zároveň ale v súlade s premenou vzdelávania na tovar i lepšie trhové zhodnotenie. Veľký význam má aj rast technológií dospelých a zároveň zamyslenie sa nad možnými hranicami ich využitia vo výučbe (Eger, Jarvis, 2002 Beneš, 2008).

Treba mať na zreteli skutočnosť, že názory jednotlivých skupín, ich zástupcov na základné normy a hodnoty sa v demokratických spoločnostiach líšia. Konzervatívna, kresťansko-sociálna politika zastupuje hodnoty partnerstva, spoločenstva, rodiny, vzäzový a spolkový život,... . Sociálno-demokratické a socialistické sily zastávajú slabších, rovnosť materiálnych, sociálnych, vzdelávacích šancí, či už vo sfére sociálnej, politickej, ekonomickej. Čo sa týka liberalizmu – jeho názory sú za pluralitu názorov, konkurenciu, propagujú autonómiu osobnosti,... . Je na jednotlivcovi, aby dokázal plniť svoje roly. Očakáva sa od neho flexibilita, efektivita, schopnosť presadiť sa v konkurencii, regenerácia síl, zároveň spoločenské, vzdelávacie a iné aktivity. Treba vytvárať reálne ciele vzdelávania dospelých. Dospelý sa môže organizovane učiť iba to, čo mu spoločnosť ponúkne a tiež aj umožní. Rada Európy chápe vzdelávanie dospelých ako ponuku spoločnosti, verejnú alebo neverejnú, ktorá umožňuje každému dospelému, ktorý si to praje, učiť sa za ľubovoľným a ľubovoľné obsahy, pokiaľ neodporujú základným zásadám demokratickej spoločnosti (Beneš, 2008, s. 106).

Významnú rolu však, samozrejme, hrajú tradície, charisma zástupcov určitých riešení, či módy. Platí tu akýsi regulačný rámec vzdelávacej práce a nie všetko sa dá realizovať priamo a preto všeobecné ciele treba preniesť do cieľov konkrétnych, ktorých dosiahnutie sa dá v plnej miere kontrolovať.

2.6 Vzdelávateľ dospelých, pedagóg, lektor – jeho funkcie, úlohy a požiadavky na pripravenosť

Vzdelávateľ dospelých – táto rola špecifikuje prácu andragóga ako odborníka v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých. Rovnako ide o kategóriu pracovníka, ktorý ovplyvňuje prípravu, priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu. Podobne sa chápu aj

d'alsie kategórie ako „edukátor“, „vzdelávajúci“, vychovávateľ, či v andragogike termín „učiteľ“.

Pojem pracovník vo vzdelávaní dospelých bol charakterizovaný na svetovej konferencii v Toronte (1972).

Andragógovia sú profesijne začlenení v pozíciách a funkciách, z ktorých im vyplývajú rozmanité vzdelávacie, výchovné, poradenské a tiež iné činnosti, ktoré sú určené pre dospelých pre ich ďalšiu vzdelávaciu rast. Treba povedať, že prácu andragóga vykonávajú nielen jednotlivci, ktorí vyštudovali vedný odbor andragogiku, ale aj iní pracovníci z rôznych profesií, ktorí pôsobia v oblasti praxe vzdelávania dospelých..

Engelshoven, P. v. a kol. (1995, s. 42) členil profesionálnych pracovníkov na dve skupiny, a to:

1. Koncepční a organizační pracovníci, ktorí majú následné zameranie:
 - a. na „konceptné“ otázky rozvoja vzdelávania dospelých, ktoré sa dotýkajú priamej väzby na problémy zamestnávateľskej organizácie a na operatívne riadenie vzdelávania dospelých;
 - b. na plánovanie, prípravu, organizovanie a vyhodnocovanie vzdelávacích podujatí, na výber lektorov a spoluprácu s nimi.
2. Učítelia čiže vzdelávatelia dospelých, lektori, konzultanti, školitelia, poradcovia, inštruktori, tútori, tréneri, interní alebo externí odborníci príslušnej špecializácie.

Profesionálni pracovníci, ktorí sú bez akejkoľvek andragogickej prípravy, sa musia sa podrobiť prehodeniu ich profesionality a tiež ich príprave pre kompetentný pracovný výkon. Musia sa zamerať na svoj výkon v úlohe vzdelávateľa dospelých, čo možno charakterizovať, že „vzdelávateľom dospelých je tiež odborník, zvyčajne špecialista vo svojej profesii“, ktorý vzdeláva dospelých vo svojej profesii a nie je profesionálnym pracovníkom v oblasti výchovy vzdelávania dospelých (Machalová, 2006, s. 84).

Profesionálni pracovníci, vo vzdelávaní dospelých, majú dôležité poslanie, a to motivovať, aktivizovať, viesť ľudí k činnostiam, aby boli spôsobilí v priebehu života, svojej životnej cesty plniť úlohy a zvládať procesy socializácie a industrializácie.

Z hľadiska profesionality vzdelávateľov dospelých, andragógov sa ich profesijná kompetencia stáva nemysliteľnou bez psychologickéj prípravy, osobnostného nasadenia

v činnosti, bytostného skladu do pracovných činností a vzťahov.

Vzdelávateľ, respektíve učiteľ, edukátor (Bačová, 2001, Černotová, 1984 – In Krajčová – Danková, 2003, s. 93 – 94) „na profesijnej úrovni organizuje a riadi vyučovací proces, zodpovedá za výsledky tohto procesu. Má vytvárať edukačné prostredie, koordinovať a monitorovať vyučovací proces. Zároveň musí spĺňať súbor etických a profesionálnych požiadaviek, nevyhnutných pre učiteľské povolanie, ktoré majú svoju špecifickú genézu“.

Vzdelávateľ dospelých má „byť i ľudsky prítiažlivou osobnosťou, ktorá s účastníkmi rastie a vyvíja sa“, píše Nováková (2004). Pretože aj „pre lektora je účasť na vzdelávacích podujatiach inšpiratívnym zdrojom pre naplnenie jeho ľudských, profesionálnych aspirácií a hodnotovej orientácie“ (Machalová, 2006, s. 124).

Úlohou profesionálnych andragógov a lektorov je vypracovať a konkretizovať parciálne, čiastkové ciele výchovy a vzdelávania (futurológia, prognózovanie výchovy, a vzdelávania dospelých). Je žiaduce, aby pracovný tím uplatňoval spoločenský cieľ výchovy, ktorým by sa priblížila harmónia jednoty sociálnych a individuálnych cieľov, a to pri každej konkrétnej činnosti, teda vo vede, v profesijnom i záujmovom vzdelávaní, vo výrobnjej praxi, v športe, v umení, ...

Andragógovia sa angažujú v riešení osobných a skupinových problémov spojených so vzdelávaním dospelých, s procesom vzdelávania, s výchovným pôsobením, so sociálnymi podmienkami a situáciami vzdelávania dospelých. Tieto problémy riešia prostriedkami výchovy dospelých a vzdelávania dospelých osôb.

Beneš (2006, s. 151-152) rozlišuje kompetencie andragóga na:

- odborné, týkajúce sa odbornosti, ktorou sa andragóg zaoberá; odborné kompetencie si vyžadujú značnú mieru priebežnej aktualizácie v súlade s vývojom daného odboru;
- metodické, ktoré chápe ako schopnosť vyhľadávať a spracúvať informácie, identifikovať a riešiť problémy, tvoriť a riadiť projekty ...
- sociálne, ktorých podstatou je efektívne zvládať komunikáciu, pracovať v skupine, riešiť konflikty ...

Kompetencie andragóga okrem odborných, sú aj andragogické (predtým pedagogické) a osobné. K andragogickým patrí zvládanie metód, zásad, foriem výučby, schopnosť použitia didaktických pomôcok a techniky, efektívnosť komunikácie,

spolupráce. Osobné sú tvorené záujmami, postojmi, charakterom, empatiou, ... andragóga.

Z aspektu pozícií, funkcií a obsahu, tak teoretickej ako aj praktickej činnosti, je predpoklad určitej úrovne nevyhnutnej kompetencie profesionálnych pracovníkov v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých.

Nevyhnutnou kompetenciou andragógov a ostatných profesionálnych pracovníkov vo vzdelávaní dospelých, vrátane vzdelávateľov dospelých je podľa Machalovej (1998) taká profesijná kompetencia, ktorá v sebe zahŕňa odbornú, sociálnu a psychologickú kompetenciu.

Profesijná kompetencia je v podstate profesijnou socializáciou. Š. Švec (1995) ju chápe ako proces prenosu a prijatia špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, zmýšľania a sociálneho cítenia, špecifických foriem kultúry, profesionálnej práce v tej ktorej profesii.

Profesijná kompetencia je často redukovaná na odbornú kompetenciu, ktorá sa týka osvojenia si jazyka, poznatkov, hodnôt a výkonov v danej profesii; na sociálnu kompetenciu, ktorá sa javí ako individuálne poznanie a chápanie, osvojenie si pravidiel života v sociálnom prostredí, v ktorom sa rozvíja systém medziľudských vzťahov a tiež zmysel pre požiadavky pre život spoločnosti.

V sociálnej kompetencii sa odzrkadľuje individuálne pochopenie a poznanie svojej identity v konkrétnom sociálnom prostredí.

Ďalšou je psychologická kompetencia, ktorá je charakteristická tým, že je podmienená individuálnym a jedinečným spôsobom prežívania, ktoré sa navonok prejavuje v správaní a v činnosti jednotlivého človeka, lebo človek sa pozoruje a podľa D. Kováča (1969, s.21) „vprežívaní sú zastúpené psychické funkcie (čiže pocity, vnemy, predstavy); psychické procesy (učenie, myslenie, rozhodovanie); psychické stavy (emócie, pozornosť); aj psychické vlastnosti (osobnosť so svojím Ja).“

Psychologickú kompetenciu je možné identifikovať ako sebapoznávanie, sebauvedomenie a sebarealizovanie.

K profesijným kompetenciám patrí aj sociálno-psychologická kompetencia, ktorá je zreteľná zo správania ľudí v rovine realizácie, v ktorej sa realizuje jednotliviec a taktiež tí druhí ľudia, teda v rovine TY, MY, ONI.

Vyjadrením psychického vývinu a rozvoja ľudskej bytosti ako osobnosti

a individuality, je osobnostná kompetencia. Má prejav dospelaj osoby v správaní, v činnosti a v spoložití s druhými ľuďmi. Psychická dospelosť sa chápe ako vedná potreba poznať svoju identitu, mať vedomie svojej identity, uvedomenie si svojej identity; dokázať chápať zložky systému osobnosti.

Pojem andragogika má v odbornej slovenskej, ale aj svetovej literatúre tendenciu rozširovať svoj obsah o termíny, že je to odborník zaoberajúci sa výchovou a vzdelávaním dospelých; odborník, ktorý prednáša alebo vedie kurz kvalifikačný, rekvalifikačný, kultúrno-osvetový, ktorý je určený na výchovu a vzdelávanie dospelých; odborník ktorý ukončil vysokoškolské štúdium odbor andragogika (prípadne výchova a vzdelávanie dospelých) a profesionálne sa zaoberá projektovaním a realizovaním výchovno-vzdelávacích aktivít určených pre dospelých študujúcich, či už so záujmom zvýšiť vlastnú kvalifikáciu, alebo všeobecný kultúrny odbor; študent odboru andragogika (prípadne výchova a vzdelávanie dospelých) na univerzitách spoločensko-vedného zamerania, ale aj pedagóg dospelých, kultúrno-osvetový pracovník -> lektor vzdelávacích kurzov a podujatí, najmä v špecializovaných subsystemoch -> výchovy a vzdelávania dospelých v -> profesijnej andragogike, -> kultúrnej andragogike a v -> sociálnej andragogike.

Treba podotknúť fakt, že v súčasnosti prebieha proces ustaľovania pojmov andragóg a lektor ako v pedagogike pojmov pedagóg a učiteľ (Kolektív autorov, 2000, s. 41).

V priebehu krátkej existencie andragogických povolání môžeme pozorovať značné posunutie v chápaní andragogickej práce. Posuny sa dajú demonštrovať v dvoch líniách vývoja:

Andragóg bol pôvodne cestovným zástupcom vo veciach vzdelávania, vlastne ako potulný kazateľ, ktorý vyhľadával svoju klientelu v mieste jej práce a zábavy a snažil sa sprostredkovať osvetu – národnostnú, kultúrnu, politickú, avšak mohol sledovať aj iné vzdelávacie ciele, napríklad v rámci rôznych sociálnych či politických hnutí.

Andragóg nebol teda viazaný na jedno miesto a pútaný naň, ale vyhľadával svojich klientov.

Jeden z prvých zákonov ČSR z roku 1918 nariad'oval obciam zaistiť priestory pre politické vzdelávanie dospelých. Andragóg začal byť navštevovaný klientmi, získal

značné sebavedomie. Stával sa z neho učiteľ, či odborník na istú oblasť vedenia a na vzdelávanie dospelých. Andragóg musí sledovať svojich klientov, mať snahu si ich získavať a udržať. Presadzuje orientáciu na zákazníka, nie na produkt. Rastie vzdelávanie v organizáciách, v podmienkach, kedy vzdelávacie oddelenie vstupuje s ostatnými jednotkami podniku do vzťahu – predajca a zákazník. A tak andragóg ako vzdelávateľ bol od 60. rokov vystriedaný predstavou andragóga ako manažéra vzdelávania dospelých s didaktickými kompetenciami.

V poslednom období sa požiadavky na andragóga opäť rozširujú. Andragóg sa stáva špecialistom na sociálno-psychologické intervencie, ktoré presahujú rámec tradičnej výučby a poradenstva vo vzdelávaní. V tejto súvislosti treba spomenúť renomovaný Inštitút pre aplikovanú psychológiu v Curychu v programe dvojročného štúdia; v ňom ide o nový druh kvalifikácie, a to hlavne sociálno-psychologického charakteru, ktorý stavia andragóga do priamej konkurencie k iným profesiám, hlavne z oblasti psychológie.

Zdôrazňovanie sociálno-psychologických intervencií je podporované i novým chápaním učenia sa a didaktiky. Miesto učenia sa presúva z učení na pracovisko (nie off-, ale on- the-job-training). Andragóg sa stáva poradcom pre učenie. Nejde iba o sprostredkovanie informácií, ale o zaistenie efektívneho zaobchádzania s týmito informáciami. Účastníkom vzdelávania dospelých sa tak umožňuje rozvoj kvalifikácie, schopností, hodnôt, cieľov, skúseností za cieľom zlepšenia vlastnej práce, či vôbec uplatnenie sa.

Iba je otázkou budúcnosti, či tradičná výučba bude natoľko vytlačená, že dnes bežné didaktické prístupy zaniknú.

Treba podotknúť, že profesionalizácia andragogických povolání prebieha bez zásahu štátu a záväznej regulácie. Veľký význam preberajú rôzne profesijné zastúpenia a asociácie (Beneš, 2008, s. 94).

Profesionalizácia môže prebiehať rôznymi spôsobmi.

Pracovník sa dostane k vzdelávaniu dospelých skôr náhodou, dopĺňa si kvalifikácie didaktické, metodické, psychologické len sporadicky, nesystematicky, náhodne.

Pracovník sa spolieha na iné než andragogické vzdelanie, ktoré je ale andragogike blízke, pre jeho výkon povolania dostačujúci, avšak si môže dopĺňať

chýbajúcu kvalifikáciu.

Pracovník ako absolvent iného študijného odboru sa zúčastní doplnkového štúdia v rozsahu cca. dvoch rokov.

Pracovník získal kvalifikáciu štúdiom andragogiky. Štúdium andragogiky je multidisciplinárne. Táto multidisciplinarita je jedným z dôvodov, prečo andragógovia nemajú takú pevnú profesijnú identitu ako napríklad lekári alebo právnici.

Rôznorodosť andragogických povolání nás učí a zároveň upozorňuje, že všetko sa nemožno naučiť v rámci nejakého jednotného programu. Mnoho praktických znalostí môžu sprostredkovať špecializované vzdelávacie inštitúcie efektívnejšie a tiež s väčšou mierou praktickej orientácie a výcviku.

Formy profesií podľa andragogiky sú napríklad: lektor, tréner, kouč, facilitátor, metodik, manažér a iné, ktoré sa najmä etablovali s rozvojom integrálneho chápania andragogiky.

Z hľadiska andragóga možno vidieť ich klady a zápory. Sú známi lektori, ktorí pôsobia „na voľnej nohe“. Je pozitívne, že sa týka úspory času na strane klienta či vzdelávania v prirodzenom pracovnom prostredí, teda tam, kde problémy vznikajú a kde sa riešia. Nevýhodou naopak je, zo strany klienta, nevhodnosť vybavenia priestoru, časté rušenie kolegov a nadriadených.

Preto bolo dôležité rozšírenie kompetencií andragóga. Nejde iba o vlastnú výučbu, ale činnosti a povinnosti andragóga sa začínajú kumulovať. Pribúda podiel činností metodických, manažérskych, marketingových. Do popredia sa dostáva orientácia na zákazníka, možno povedať, že význam nadobúdajú programy (vzdelávacie akcie), ktoré sú „šité na mieru“.

Práca andragóga sa rozšírila ďalej ešte o širokú dimenziu starostlivosti o dospelého človeka, a to poradenskou prácou s dospelými. Profil andragóga sa tak rozšíril o znalosti v oblasti diagnostiky dospelých, psychoterapie a socioterapie.

Od andragóga v súčasnosti sa vyžaduje, aby bol:

- vysokoškolsky vzdelaným profesionálom,
- odborníkom so širokým rozhľadom, čo sa týka politiky, kultúry, ekonomiky,
- expertom s odbornými andragogistickými a osobnostnými kompetenciami,
- pracovníkom so značnými praktickými skúsenosťami,
- vysoko adaptabilným (orientácia na požiadavky klienta) (Palán, 2008, s. 119).

Treba mať stále na zreteli otázky týkajúce sa významu, užitočnosti a nutnosti vzdelávania dospelých. Nikto z nás nemôže ustrnúť vo svojej kvalifikácii na rovnakom bode, veď už samotná klasická triáda predchádzajúcich období vývoja spoločnosti škola – práca – dôchodok si to vzala za svoje. Jednotlivé etapy sa v živote prelínajú a v priebehu života jedinca sa striedajú.

2.6.1 Vzdelávateľ dospelých – lektor

„Lektor z lat. lector – čitateľ, predčitateľ, akademický učiteľ; angl. lecturer, lector, reader, nem. Lektor, fr. Lecteur, rus. lektor.“ (Kol. autorov, 2000, s. 222)

Pojem lektor je chápaný rôzne, a to, ako externý univerzálny učiteľ, vzdelávateľ dospelých, posudzovateľ literárnych alebo vedeckých diel. Vo vzťahu k pojmu andragóg sa chápe ako učiteľ pedagóg, ktorý vykonáva vzdelávaciu činnosť a tiež ako teoretik, vedecký pracovník.

Na Slovensku sa termín „lektor“ ustálil v 50. rokoch 20. storočia a neskôr v súvislosti s rozvojom mimoškolského (záujmového) a podnikového (profesijného) vzdelávania s konštituovaním pedagogiky dospelých (andragogiky).

„Andragogika vo všeobecnom pojmovom vymedzení „lektor“ súhrnne označuje riadiaceho činiteľa edukačného procesu, teda rovnako učiteľa teórie, inštruktora, trénera, konzultanta či patróna.“ (Kalnický, 2007, s. 118)

Teda možno povedať, že lektor je označený profesionál, ale i neprofesionál – učiteľ, ktorý zabezpečuje výukovú činnosť pre dospelých, a to v určitých poznatkových oblastiach bez ohľadu na používané formy a metódy. Práca lektora musí byť priamo úmerná jeho didakticko-odbornej pripravenosti a odbornej spôsobilosti. Aby lektor mohol vykonávať istú činnosť musí mať aj k tomu osobné predpoklady. Medzi najpodstatnejšie sa radia tieto:

- široký rozhľad,
- mravná vybavenosť,
- optimizmus,
- takt a zmysel pre humor,
- didaktická tvorivosť,
- rozvážnosť a rozhodnosť,
- spravodlivosť (Kalnický, 2007, s. 118).

K odboru sa tiež priraduje obsahlosť teoretických vedomostí a ich miera, ich kvalitatívna úroveň. Dôležitú rolu zohrávajú jeho návyky, štýly, kultúrny a etický profil, vzťah medzi samotným lektorom a staršími účastníkmi. Veď predsa lektor sprostredkúva učivo, volí vhodné metodické postupy, pri ktorých nemôže vynechať základné androdidaktické princípy, z ktorých najfrekventovanejšie sú tieto: pozitívna motivácia, odbornosť a vedeckosť, systémovosť a dostupnosť, postupnosť, primeranosť, tvorivosť a aplikácia – spätosť s praxou, aktívne osvojenie si poznatkov, názornosť, atď.

Vo vzdelávacom procese má kľúčové postavenie, a preto sa od lektora vyžaduje vedecká a odborná erudovanosť, morálna vyspelosť, bezúhonnosť, logickosť myslenia, konkrétnosť, schopnosť spájania teórie s praxou, ovládanie základov rétoriky, andragogickej komunikácie.

Lektora môžeme najjednoduchšie charakterizovať ako vzdelávateľa dospelých – odborníka v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých, ide o kategóriu pracovníka, ktorý ovplyvňuje prípravu, priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu. Lektor je teda základným činiteľom pre naplnenie určitých cieľov. Jeho poslaním v súčasnej dobe nie je iba „prednášanie“, teda predávanie informácií, ale má tiež podiel po stránke metodickej na príprave vzdelávacej akcie a to činnosťami ako sú:

- stanovením cieľov,
- výberom a použitím foriem a metód, ktoré sú najvhodnejšie pre celkový kontext vzdelávania,
- výberom, koncepciou a prispôsobenosťou didaktických pomôcok a didaktickej techniky,
- vybudovaním a použitím hodnotiacich nástrojov, so zreteľom na stanovené ciele, ktoré poskytnú možnosť overenia a kontroly vzdelávania a jeho účinnosti,
- vypracovaním plánu vzdelávacej akcie, jeho diferenciacie do čiastkových celkov – časové dotácie na jednotlivé celky (Palán, Langer, 2008, s. 121).

Organizátor s lektorom si musia vopred ujasniť, čo je treba účastníkov akcie naučiť a tiež musí byť oboznámený so štruktúrou cieľovej skupiny, a to s ich:

- sociálnou štruktúrou, vekom, pohlavím,
- motiváciou účasti na vyučovacom procese, s ich potrebami, záujmom o obsah,
- vedomosťami, možnosťami, intelektuálnou úrovňou, čo sú schopní dosiahnuť,

- dosiahnutým vzdelaním, úrovňou vedomostí vo vzťahu k obsahu vyučovacieho procesu (dosiahnutou úrovňou v predchádzajúcom vzdelávaní a učení),
- študijnými podmienkami, atď., čo je nutné uplatniť v príprave pre stretnutie s účastníkmi vzdelávacieho podujatia (Palán, Langer, 2008, s. 121).

Lektor musí splniť očakávania vzdelávaných, ale tiež i organizátor, musí ovládať andragogickú didaktiku, vedieť formulovať reálne ciele, mať prehľad, čo sa týka didaktických pomôcok, učebných metód a podobne.

Vzdelávanie dospelých vychádza z poznania vzdelanostnej úrovne študujúcich, teda z ich životných názorov, skúseností, ale tiež z národného povedomia a občianskeho i náboženského presvedčenia.

Pre podniky je výhodnejšie mať vlastných lektorov, ale niekedy musia pristúpiť k vzdelávaniu formou outsourcingu, čo znamená proces, pri ktorom firma vyčleňuje vedľajšie činnosti zo svojej internej štruktúry na externú firmu, ktorý sa špecializuje na tieto činnosti.

„Outsourcing býva volený preto, aby sa znížili náklady firmy, došlo ku zvýšeniu kvality týchto nakupovaných služieb, poprípade, aby sa firma zamerala na podstatu svojho podnikania tzv. core business.“ (Palán, Langer, 2008, s. 122)

Lektor vo svojom didaktickom myslení hľadá odpoveď na otázku ako?, vysvetliť, odovzdať poznatky a v tom spočíva aj podstata pedagogickej či andragogickej tvorivosti lektora, pritom nehrá rozhodujúcu úlohu množstvo prejavov didaktickej interakcie, ale ich časové spojenie s aktuálnou situáciou v rámci problémovej výučby. Účinnosť práce lektora je priamo úmerná jeho didakticko-psychologickej pripravenosti a odbornej spôsobilosti. Medzi základné požiadavky, ktoré zodpovedajú odbornosti sú:

1. zvládnutie teórie príslušnej vednej disciplíny alebo druhu činnosti, kde dominujú hlavne miera, teda obsiahlosť teoretických vedomostí a ich kvalitatívna úroveň – novosť – aktuálnosť;
2. androdidaktická spôsobilosť – vedomosti zoradiť do určitého systému, roztriediť a doplniť učivo so zreteľom na cieľ vzdelávacej akcie, aplikácia vedomostí do praktickej sféry, riadenie a organizovanie učebného procesu tak, aby bol čo najprístupnejší účastníkom, voľba prijateľného časového limitu, tvorivá atmosféra, použitie didaktických prostriedkov pri postavení v partnerskom postavení voči účastníkom (Kalnický, 2007, s. 119).

Do úvahy treba brať skutočnosť, že u dospelého človeka sa pri ďalšom vzdelávaní vlastne „nadstavuje“ na už získanú istú úroveň teoretických znalostí v rôznych stupňoch školskej sústavy. V nemalej miere tiež na úroveň zručností, vedomostí, schopností, vypestovaných návykov. Je to tiež otázka spôsobilosti, istých postojov, záujmov, hodnôt, potrieb, no významnú rolu má aj celkový kultúrny a estetický profil, ktorý sa musí ďalšou edukáciou naďalej kultivovať.

Účinnosť vzdelávania závisí do značnej miery od jeho výberu a tiež usporiadania učiva, o stránke didaktickej, musí konať tak, aby ušľachtľoval slobodnú vôľu, charakter a mravnú osobnosť človeka. V tomto procese veľkú rolu zohrávajú dobré vzťahy a vzájomná komunikácia medzi lektorom a študujúcimi.

Lektor musí odovzdávať svoje poznatky a skúsenosti presvedčivo, emocionálne pôsobivo, zaangažovane, iba tak môžu byť pochopené a precítené. U študujúcich musí pestovať a upevňovať kladné vôľové vlastnosti, teda vôľu, ktorá je chrbtovou kosťou charakteru, len potom študujúci dokáže prekonávať ťažkosti, zvládať náročné úlohy, ktoré majú svoj usmernený cieľ.

Učebný proces sa zvyčajne charakterizuje ako odovzdávanie informácií. Čím komplexnejšie a rýchlejšie účastník zachytí vo vzdelávacej akcii to, čo lektor prednáša, čím presnejšie to dokáže reprodukovať, tým získava vyššie ohodnotenie. Významnú úlohu zohráva lektor, ktorý by sa mal snažiť byť čo najbližšie k tomu, aby „nainfikoval“ vlastným príkladom, ale aj svojimi schopnosťami, motiváciou, etickým prístupom samotných účastníkov vzdelávacích aktivít.

Učenie ako osvojovanie alebo myslenie je prirodzeným procesom. Moderné formy učenia vzdelávacích programov pre dospelých lektorov stavajú do role akýchsi lídrov, ktorí nie sú jednoznačnými autoritami, ale musia svoje postavenie autority obhájiť a užitočnosť a pravdivosť odovzdávaných znalostí a vedomostí pred účastníkmi programov dokázať (Plamínek, 2010).

Získaním dôvery svojich klientov sa stávajú lektori, ale aj tréneri, konzultanti a koučovia priamym zdrojom vzorcov správania a myslenia, ktoré sú vo veľkej miere napodobňované; týka sa to však aj postojov a návykov.

Z toho vyplýva, že lektor mal by byť úspešný. Je to dôležité kritérium, pretože lektori pôsobia nielen v procese vzdelávania, ale aj vo verejnom živote.

Na úrovni vzdelanostnej inštitúcie tvorivá klíma predstavuje súhrn kvalít

inštitúcie, ich vzájomnú interakciu, v ktorej prebieha proces vyučovania a vzdelávania. Významnú úlohu zohrávajú vo vzdelávaní tieto činitele – systém pravidiel, povaha vzdelanostných úloh, metódy vzdelávania, lektor a jeho interakcia so študujúcimi. Lektor je spolutvorcom, spoluobjaviteľom, umožňuje sebavyjadrenie jednotlivca, spontánnosť, myšlienkovú slobodu, hravosť vyvažovať usilovnosťou, disciplinovanosťou, zodpovednosťou, zvládnutia príslušnej poznatkovej bázy a koncentrovanej činnosti.

Lektor je spolutvorcom, spoluobjaviteľom, umožňuje sebavyjadrenie jednotlivca. Lektor musí mať perfektné vystupovanie, lektorské schopnosti, byť odborne erudovaný, nesmie mu chýbať ochota.

Človek by nemal byť so sebou úplne spokojný, ale je na ňom, aby hľadal nové cesty, a tak postupoval vyššie a vyššie, v intenciách Petersonovho zákona: „V organizačnej hierarchii sa každý pracovník dostane na stupeň, na ktorom sa ukáže už ako neschopný. Ak by totiž bol schopný, bude postupovať ďalej, no keď sa dostane na miesto, na ktoré svojimi schopnosťami nestačí, usadí sa na ňom trvale. Tak sa časom všetky miesta obsadia neschopnými ľuďmi.“ (Zelinová, 2004, s. 116).

Vzdelávanie dospelých vychádza z poznania vzdelanostnej úrovne študujúcich, teda z ich životných názorov, skúseností, ale tiež z národného povedomia a občianskeho a náboženského presvedčenia.

2.7 Profesionalizácia ako proces odborného rastu lektora

Profesionalizácia je v súčasnosti v značnej miere diskutovaná téma. Profesiou sa označuje povolanie, ktoré spĺňa aspoň tieto kritéria:

- zodpovednosť voči klientom viazaná na určitú profesijnú etiku, opiera sa o etický kódex, napríklad Etický kódex Asociácie inštitúcií vo vzdelávaní dospelých,
- vysoká miera autonómie pri výkone povolania,
- väčšinou vysokoškolské vzdelanie v príslušnom odbore,
- zastúpenie v profesijných zväzoch alebo komorách,
- vlastná inštitúcia pre riešenie konfliktov a pochybení, napríklad pochybenie lekárov, advokátov, atď., riešia príslušné komory (Beneš, 2008, s. 91).

Profesia je časť pracovných činností, ktorá dosiahla určitý počet

formalizovaných charakteristík (profesijný štatút) a určitý význam v spoločnosti (Ďurič, Hotár, Pajtinka, 2000).

Je to vlastne inštitucionalizovaná činnosť, v ktorej sú presne vymedzené vykonávania úloh, prác, podložené profesijným štatútom; v ňom sú definované požiadavky na kvalifikačnú úroveň pracovníka, ako aj dĺžku jeho praxe.

Profesia formuje osobnosť vykonávateľa nielen aktivitami, ale tiež hodnotami, vzormi, normami správania. Takto formovaná osobnosť je vlastníkom špecifických črt, ktoré ju charakterizujú a tiež odlišujú od príslušníkov iných profesijných skupín.

Predpoklady k výkonu profesií sú regulované zákonmi, tiež predpismi EÚ. Otázka profesionalizácie andragogickej práce sa dostala do značného popredia záujmu andragogickej obce pomerne neskoro – boli to 70. – 80. roky 20. storočia. No však roztrieštenosť systému, ktorého jednotlivé zložky sledovali rôzne ciele a účely, nedávali veľkú nádej, ktorá by jednoznačne definovala andragogickú profesiu a kvalifikačné predpoklady. Proti profesionalizácii tiež pôsobil silný prúd vzdelávania dospelých, ktorá spochybňoval nutnosť, teda potrebu profesionalizácie, ale práve naopak videl nástroj na potlačanie kreativity a spontánnosti.

Dnes sa uznáva, že kvalita vzdelávania dospelých záleží nie tak na normách, certifikáciách, štandardoch alebo ekonomických nástrojoch, ale v rozhodujúcej miere na profesionalite andragógov a na ich prestíži a pozícii v hierarchii organizácie (Beneš, 2008, s. 92).

Súčasný svet je charakteristický tým, že jednotlivé pracovné činnosti sa realizujú v konkrétnom pracovnom zaradení, ktoré je vo vzťahu k svojmu okoliu vyjadrované pojmami ako sú pracovné miesto, pracovná funkcia, zamestnanie, povolanie alebo profesia.

„Profesiu možno chápať ako systém vnútorne prepojených špeciálnych činností, zameraných na vytváranie predmetu či služieb uspokojujúcich určité potreby. S konkrétnou profesiou sa viaže špecifická technika, technológia práce, vedomostí a zručností.“ (Tokárová a kol., 2002, In Levická, 2004, s. 251)

K charakteristickým črtám profesie patrí, že na jej báze sa utvára profesijná komunita, teda organizované zoskupenie vykonávateľov, realizátorov určitého povolania, ktorých spája okrem spoločnej prípravy na výkon povolania tiež formálne členstvo v profesijnej organizácii. Má špecializované požiadavky a výrazne sa podieľa

na vzniku profesijnej ideológie a profesijnej identity.

Profesijnú identitu možno dávať do dvoch rovín, teda hovoríme o individuálnej profesijnej identite, ktorá je výsledkom poznania obsahmi profesie, systému jej hodnôt, požiadaviek, ktoré sú kladené na jej jednotlivých reprezentantov, ideovej orientácie, atď.

Ďalej uvažujeme o identite ako celku, ktorá je výsledkom formovania sa profesie v jej historickom vývoji. Z. Havrdová (1999, s. 9) v tejto súvislosti hovorí, že sa „vyvíja v napätí medzi spoločenskou situáciou, situáciou svojich klientov a situáciou v profesii.“

H. Tietgens (In: Schilling, 1999) v súvislosti s profesionalizáciou hovorí, že ide o proces zameraný na využívanie širokých odborne prehĺbených a z mnohých strán abstrahovaných poznatkov v konkrétnych životných a pracovných situáciách, pre ktoré je charakteristické, že v nich máme možnosť overiť relevantnosť vzdelania poskytnutého školou.

Navrátil (In Matoušek, 2001, s. 190) definoval profesionalizáciu slovami: „Profesionalizácia určitého zamestnania sa vyznačuje niekoľkými charakteristickými procesmi, to znamená, že profesijná skupina vyvíja snahu kontrolovať, typizovať a štandardizovať prácu v okruhu svojej kompetencie“. (Levická, 2004, s. 254)

Colins hovorí o spoločnosti založenej na diplomoch (credential society), kde vzdelanie – respektíve potvrdenie o vzdelaní funguje ako selektívny sociálny mechanizmus. Pre profesionalizáciu ako proces je charakteristické úsilie o: dosiahnutie kvality služieb; dobre pripraveného pracovníka; rozšírenie ponuky, teda demokratizácia služieb; špecializáciu poskytovaných služieb; rešpektovanie klientskej pozície; zavedenie kontroly kvality; rešpektovanie etických princípov profesie; možnosť odobrať právo vykonávať/poskytovať služby v prípade nedodržavania stanovených požiadaviek, respektíve porušenie sociálnych a etických noriem; ochranu klienta (Levická, 2004).

Z tohto poznania vyplýva, že profesionalizáciu môžeme chápať nielen ako proces zretia, ale ako proces rastu, ktorý smeruje ku skvalitneniu výkonov, ktoré zabezpečuje profesionálna obec. Nevyhnutnou požiadavkou, súčasťou procesu profesionalizácie je orientácia na rozvoj etických požiadaviek danej profesie, formovanie študentov ako osobnosti s morálnym kreditom, ktorý je založený na etike

lásky k životu a posilňovanie ich praktických kompetencií.

Kompetencia, spolu s odbornými vedomosťami, predstavuje podstatnú súčasť pracovného úspechu. Jedinec musí disponovať týmito „vlastnosťami“, čo znamená:

- vedieť komunikovať v zmysle informovania, poradenstva a prejednávania,
- samostatne myslieť a konať formou organizovania, plánovania a kontrolovania,
- vyjsť v ústrety formou obsluhy, ošetrovania a zaopatrenia,
- učiť sa novému, aby dokázal vybaviť záležitosti, s ktorými dovtedy nemal skúsenosti,
- byť tvorivý v zmysle zdokonaľovania opakujúcich sa úloh alebo nových skúseností,
- znášať a odolávať zaťaženiu, ktoré vyvoláva časový, ale aj výkonnostný tlak, „ísť až po hranicu vlastnej výkonnosti.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 119)

Je žiaduce, aby človek dokázal „univerzálnejšie“ vo svojich funkciách, na mnohých pozíciách, ktoré nastanú behom života.

Rozhodujúce kompetencie z hľadiska zamestnávateľov, znamená, že zamestnávateľ musí byť človek, ktorý je samostatný, nasmerovaný na plnenie presných úloh, zodpovedne konajúci, spolupracujúci a dobre si vychádzajúci s ostatnými a predovšetkým ten, ktorý vie prenášať skúsenosti na rôzne polia úloh. Z pohľadu Wernera (2003) a v orientácii na podniky, firmy ponúkajú kľúčové kompetencie:

- konať samostatne,
- myslieť v súvislostiach,
- samostatne sa učiť,
- byť pripravený podávať výkon,
- radosť z práce,
- sociálna spôsobilosť,
- dobré pracovné vlastnosti,
- zodpovednosť.

Ak pred firmou stoja tvrdšie podmienky, či zložitejšie podnikateľské prostredie, hospodárske súťaženie, môže budovať „vlastný“ systém kompetencií a v tejto súvislosti hovorí Mužík a Fiala (2001) o systéme kompetencií firmy – základné kompetencie firmy, ponukové a procesuálne kompetencie.

Uvedení autori ďalej uvádzajú medzi tzv. základné kompetencie firmy –

technické kompetencie, ktoré spočívajú vo vývoji a zavádzaní inovácií do výroby; marketingové kompetencie, ktoré spočívajú v poznaní trhu a umiestňovaní výrobkov a služieb na trh; sociálne kompetencie, ktoré spočívajú v spoľahlivosti firmy, sociálnych istotách pre pracovníkov a v umení komunikovať s okolím.

Medzi kompetencie, ktoré zamestnávateľa najčastejšie dopĺňali v andragogickom výskume (Veteška, 2005), patrí „schopnosť riešiť konflikty“ (41%), „odolnosť voči stresu“ (35%) a vedomosti z daného odboru (33%). Významnú pozíciu obsadila kompetencia „zamerania na priority“ (10%) a „manažment kvality“ (12%).

Významným krokom pri hodnotení kľúčových kompetencií, ktoré zamestnávateľa uvádzali je „vyspelosť v používaní výpočtovej techniky“ (81%), „znalosť cudzích jazykov“ (76%), „komunikačné schopnosti“ (68%) a „manažérske schopnosti a znalosti“ (59%); ostatné kompetencie, ktoré zamestnávateľa získali ďalším vzdelávaním dosiahli pod 40% (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 126).

V celkovom súhrne najčastejších kompetencií je uvádzaná schopnosť „tímovej práce“, „kooperatívnosť“ (43%), „ovládnutie práce s informáciami“ (39%), „ochota učiť sa a ďalej vzdelávať“ (36%), „znalosť cudzích jazykov“ (29%) a „adaptabilita“ (27%). Ostatné kompetencie sa pohybujú v rozmedzí od 29% do 4%.

Manažérom spravidla označujeme pracovníka, ktorý riadi proces prípravy, realizácie, vyhodnocovania a likvidácie vzdelávacej akcie a zodpovedného za jeho riadny priebeh. Plní úlohy: plánovanie, organizovanie, vedenie, kontrolovanie projektu. Je zodpovedný za oblasť strategického vedenia, marketingu a vzťahu s verejnosťou, riadenie financií, kvality a v neposlednom rade ľudských zdrojov.

Správny výber pracovníkov ovplyvňuje úspešný výkon práce a samozrejme tým aj výsledky organizácie. Ich vyhľadávanie a výber má určitý postup. Musia byť vytvárané zásady súdržnosti, ku ktorým patria spoločné ciele tímu, spoločné záujmy, záujem o názory a potreby ostatných, hovoriť vecne a racionálne, irónia a zosmiešňovanie by nemali mať miesto v konaní, pretože sú výrazom nadutosti a bezohľadnosti.

Tímová práca si vyžaduje hľadať prednosti druhých, zamýšľať sa nad svojimi chybami a oceňovať prínos druhého, ochraňovať slabších členov tímu, ktorí sa nedokážu presadiť, či brániť svoje názory s dostatočnou pohotovosťou. Žiada sa, aby všetci členovia tímu boli vtiahnutí do spoločného úsilia.

Vyjadrením základných hodnôt je organizačná kultúra manažérov. Zahrňuje zvyklosti, postupy, spôsob komunikácie a reč, názory na to, čo je dobré a čo zlé, rituály, logo, image na verejnosti ...

Moderné fakty si vyžadujú postup kultúrnej zmeny, ktorú predstavuje:

1. Stanovenie kultúrnych noriem musí byť stručná a pôsobivá.
2. Deklarácia kultúrnych noriem musí byť stručná a pôsobivá.
3. Kultúrne normy by mali byť podporené systémovými dokumentmi.
4. Deklarované kultúrne normy musia byť sledované symbolickými akciami – tvorčie myšlienky sú odmeňované vysokou čiastkou.
5. Personálna politika je nástrojom kultúrnej zmeny. Na vyššie miesta sú zaraďovaní ľudia, ktorí sú nositeľmi novej kultúry.
6. Výchova a zapracovanie nových pracovníkov sa riadi novými kultúrnymi vzormi, dbať na to, aby novým pracovníkom vštepovali správanie, ktoré je žiaduce z hľadiska firmy (Bělohávek, 2009).

Spolu tieto fakty zahŕňajú zvyklosti, postupy, spôsob komunikácie, reč, názory na to, čo je dobré a čo zlé, rituály, image na verejnosti, logo, spôsob obliekania ... Treba podčiarknúť, že kultúra je vyjadrením základných hodnôt, ale manažéri majú často pocit, že kultúra je nezdravá, nežiaduca, mala by sa zmeniť.

Pre rozvoj manažérov sú potrebné manažérske kompetencie. Termín manažérske kompetencie býva definovaný rôzne. Ich vývoj v poslednom období smeruj k tzv. univerzálnej, respektíve generickej či všeobecnej škále schopností, pretože „manažérske kompetencie nemajú hranice“. Ich rozvoj sa úspešne uplatňuje v rámci vzdelávania a rozvoja manažérov. Niektorí autori hovoria o „rozvoji manažérov“ (Amstrong, 2002, s.523), či „riadení kariéry“ (Amstrong, 2002, s.537), o manažérskych kompetenciách, „manažérskom rozvoji“ (Prokopenko, Kubr, 1996, s. 15), ale aj o „profesijnej príprave a vzdelávaní manažérov“ (Mužík, 2000).

Spomenutí Prokopenko a Kubr (1996) upravene delia manažérske kompetencie na zložky: znalosti, povahové rysy, postoje, schopnosti, skúsenosti, kompetencie technické, kompetencie v jednaní s ľuďmi.

Mužík (1999) manažérske kompetencie uvádza ako kombináciu troch aspektov – analytický, interpersonálny a emocionálny. Požiadavky, ktoré sú kladené na manažérov rozdeľuje do štyroch skupín, a to:

- analyticko-koncepčné schopnosti – „čo robiť“,
- manažérske procesné schopnosti – „ako to robiť“,
- osobné rysy a vlastnosti (tvorivosť, empatia, cieľavedomosť, ...),
- „know-how“ – súbor vedomostí o danom odbore a vytváranie „užitočných“ osobných väzieb zainteresovaných ľudí.

Každá organizácia uplatňuje tzv. etiku manažérskych kompetencií v rámci systému hodnôt. Podľa Dytrta (2004, s. 40) sa člení na tri subsystémy, a to:

1. morálka – etika charakteru,
2. erudíciu – etika pracovnej dispozície,
3. aplikáciu – profesná etika.

Celkový rámec efektivity práce manažéra, teda vlastnej - odbornej spôsobilosti dotvára tiež oblasť etiky jeho správania. Aj keď hovoríme o etickej aktivite všetkých pracovníkov, efektívnosť celého úsilia je závislá prevažne na manažéroch, ktorí svojmu kolektívu dávajú príklad, určujú priestor, rozsah úloh a etické kritéria. Teda treba povedať, že za manažérsku etiku považujeme také kritéria, úsilie pracovníkov, ktoré premieta zásady etiky do všetkých gáz rozhodovania a riadenia práce. Má zmysel vo všetkých oblastiach, v ktorých sa uplatňuje manažment. K tomu smerujú tieto dôvody:

1. manažér svojou činnosťou a svojimi postojmi usmerňuje správanie svojich podriadených, celú štruktúru riadeného objektu.
2. Efektívnosť riadenia je závislá na úrovni interpersonálnych vzťahov a na úrovni komunikácie.
3. Etika sa realizuje na základe medziľudských vzťahov; ich úroveň je výsledkom snahy manažéra získať spolupracovníkov pre tvorivú spoluprácu pri plnení cieľov riadeného objektu (Bláha, Dytrt, 2003, s. 38).

Ak sa rozhodne manažér vo svojej práci dodržiavať etické postoje, musí sa vnútorne stotožniť s obsahom pojmu etika a tiež uvedomiť si, prečo aj v súčasnosti je uplatňovanie etiky v manažérskej oblasti nevyhnutnosťou. Nemožno v žiadnom prípade zabúdať, že „domovským“ realizačným priestorom pre uplatňovanie manažérskej etiky sú medziľudské vzťahy, v ktorých sa etické postoje odohrávajú a uskutočňujú. Zvyšovanie kvality medziľudských vzťahov a rast osobnosti vyžadujú na prvom mieste prehlbovanie osobného systému celoživotného vzdelávania.

Robert Reich (2002) upozorňuje, že v novej ekonomike sú ľudia tým

najcennejším, pretože jediným napodobiteľným prvkom je schopnosť ľudí vynachádzať, tvoriť a produkovať.

Dodržiavanie etických zásad v každodennej praxi je treba, ako u manažéra i podriadených, sledovať a nielen to, ale i prenos, ktorý z toho plynie pre riadenú organizáciu a jej pracovníkov, a to z hľadiska ekonomického, z hľadiska zvyšovania kultúry riadeného objektu a zlepšovania jeho postavenia v ekonomickom okolí. K tomu je potrebné vypracovať isté vymedzené zásady pre všetkých pracovníkov. Najčastejšie sa v takýchto prípadoch používajú etické kódexy inštitúcie, firmy, či pracoviska alebo etické audity. Netreba zabúdať, že inovácie môžu byť aj negatívne. „Pri inováciách etických postojov manažéra je treba postupovať eticky“. (Bláha, Dyrtr, 2003, s. 51)

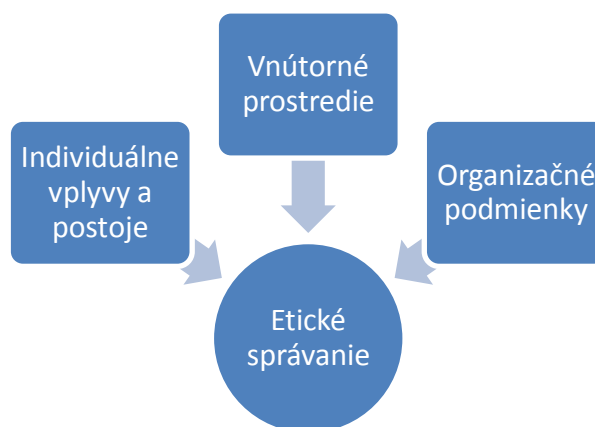
Dôležitá je ochota manažmentu angažovať sa v aplikácii etických zásad, nachádzať vhodné nástroje, ktoré by vytvorili premyslený etický program a umožniť dialóg pri hľadaní konsenzu pri vytváraní, presadzovaní i monitorovaní etického programu.

Zásady manažérskej etiky je nevyhnutné premietnuť do riadiacich procesov organizácie, do spôsobov jednania so zainteresovanými skupinami – stakeholders, do organizačnej stratégie a súvisiacich organizačných hodnôt. Organizácia ochraňuje pracovné a životné prostredie – corporate social responsibility; ochrana pracovného a životného prostredia je súčasťou environmentálneho manažmentu. V riadení organizácie, ľudí, procesov sa uplatňuje rozhodovací proces.

V rozhodovaní manažéra ide v podstate o zmenu súčasného stavu alebo správania vnútornej štruktúry riadeného objektu, ktorá má zmeniť budúci vývoj určitého javu alebo súboru javov. Predpokladom k tomu je, aby manažérska etika plnila úlohu, ktorá sa od nej očakáva, je, že manažér bude systematicky hodnotiť etické postoje svojich spolupracovníkov i seba samého.

Existuje množstvo faktorov, ktoré ovplyvňujú etické správanie v podnikateľskom prostredí, ktoré je ovplyvňované vonkajšími a vnútornými podmienkami riadeného objektu a individuálnymi postojmi, vnútorným presvedčením o význame etického správania individuálnymi vplyvmi. Tieto určujúce faktory môžeme rozdeliť podľa ich pôvodu do troch skupín.

Obrázok 4: Tri súbory faktorov ovplyvňujúcich etické správanie;



Zdroj: Bláha, J., Dyrtrt, Z. Manažérska etika, 2003, s 61.

Etika v organizácii je témou, ktorá začína a končí ľuďmi, ktorí v nej pracujú. Etické princípy musia byť integrované s personálnymi zásadami – s personálnou politikou a s jej realizáciou. Vzhľadom k špecifickým metódam riadenia ľudských zdrojov treba zdôrazniť nasledujúce hodnoty:

- ohľaduplnosť,
- zdravé, bezpečné pracovné podmienky,
- rozvoj zamestnancov a podobne.

Tieto a ďalšie hodnoty sa premietajú do jednotlivých personálnych oblastí, napríklad do politiky odmeňovania, rozvoja zamestnancov, zamestnaneckých vzťahov.

Jadrom etiky by mala byť schopnosť rozoznať etické zásady, porozumieť im, správať sa podľa nich. Faktory, ktoré ovplyvňujú etické správanie na úrovni jednotlivca a organizácie, rozhodovanie vo vzťahu k etickému správaniu, nástroje pre rozvoj etického správania a predpoklady jeho aplikácie v danej organizácii, sebvýchova jedinca.

Ak chceme byť v zjednocujúcej sa Európe rovnocennými partnermi ekonomicky vyspelým krajinám, potom naše úsilie musí smerovať k tomu, že budeme rešpektovať etiku a kultúru tak v podnikaní, verejnej správe, službách, politike, tak i v súkromnom živote. Preto sa o pozitívne hodnotenie kvalitatívnych ekonomických, sociálnych a technických javov musím sami aktívne pričiňovať. Toto úsilie zaisťuje tiež etické postoje manažérov a etika medziľudských vzťahov.

2.8 Tvorivosť – podmienka tvorivého myslenia vzdelávateľa dospelých

Život dnes kladie na človeka čoraz vyššie nároky, je tak prinútený riešiť problémy vo všetkých oblastiach života, teda v ekonomike, v sociálno-politickej i v duchovno-kultúrnej sfére, a tak naňho vplýva celý rad objektívnych, subjektívnych, spoločenských i individuálnych činiteľov, ktoré ho aktivizujú k čoraz väčšej tvorivosti. Je to istý proces, ktorého produktom je nové, moderné, hodnotové, pokrokové ako výtvar predchádzajúcej generácie.

Definícií tvorivosti je veľmi veľa, avšak majú spoločného menovateľa, a tým je hľadanie nového, jedinečného, komunikovateľného, ktoré zmení subjektovo-objektový vzťah tvorbou cieľavedomej a celoživotnej činnosti, ktorá vyviera z potrieb a tiež vnútorného presvedčenia človeka.

J. Hlavsa definuje tvorivosť slovami: „Tvorivosť je štruktúra špeciálnych dynamických vlastností subjektu, uskutočňujúca syntézu určitých vonkajších podmienok a vnútorných stavov vlastné alternácie, ktoré vyvolávajú proces vedúci prostredníctvom intenzívnych činností k stanoveniu kreatívnych situácií a vzniku produktov, ktoré sú jedinečné, nové, pokrokové, hodnotné a komunikovateľné a ktoré spätne a trvalejšie formujú vlastnosti subjektu, zvlášť jeho tvorivú skúsenosť a potenciál.“ (Tuma, 2001, s. 137)

Tvorivosť aj kreativita, niekedy aj invencia (z latinčiny creare = tvorivosť, plodiť, rodiť, inventio = nachádzanie, vynachádzavosť) je zovšeobecňujúci termín pre problematiku, ktorá sa týka všetkých aspektov a činiteľov tvorivej činnosti; výsledok tvorivej činnosti, respektíve jej druh, napríklad vedecká, umelecká, andragogická, pedagogická; schopnosť tvoriť niečo nové. Invencia sa uplatňuje v oblasti technickej tvorivosti, umeleckej a najmä v hudobnej tvorbe. Používa sa však aj na označenie myšlienkovvej schopnosti, vynachádzavosti myslenia.

Tvorivosť rozvíja tvorivé myslenie, ale aj motivuje, je podnetom pre radosť, spokojnosť a v nemalej miere má vplyv na ďalšiu tvorbu charakteristiky osobnosti.

Súčasná spoločnosť je charakteristická značným smerovaním k vzdelanosti, ktorá sa získa formou sebavzdelávania, a to prostredníctvom moderných vyučovacích prostriedkov; túto funkciu plnia počítače, rekordéry a video – prostriedky novej epochy,

ktorá reprezentuje čosi celkom nové a dynamické. Treba rozvíjať sebvýchovu k tvorivosti, ktorá má u dospelého človeka významné postavenie, mimoriadne miesto.

Sebavzdelávanie má pre tvorivého človeka osobitosť najmä v tom, že do vzdelávacieho procesu vkladá veľa z toho, čo plynie z neho samotného.

Tvorivosť človeka je vždy bytostne spätá s poznaním, postojmi človeka, so štruktúrou jeho osobnosti, ktorá odzrkadľuje jeho charakter, určitý štýl vzťahov s ľuďmi, správanie, ale tiež aj procesy prostredia.

Súčasný svet si vyžaduje tvorivosť, ktorá sa dá uplatniť vždy a všade v každom konaní každého z nás. Tvorivú iniciatívu možno zvyšovať vzdelávaním, výchovou, autodidaktickými aktivitami, a tak podporovať tvorivú angažovanosť človeka.

Ľudská tvorivosť má veľmi zložitú motiváciu. Mnohí slávni ľudia v nej videli zmysel svojho života. Motivácia k tvorivosti sa čerpá z tendencie človeka realizovať sa a aktualizovať svoje možnosti. Tvorivá osobnosť je systém regulujúci vzťahy človek – svet tak, že produktom je nový a hodnotný produkt.

Tvorivá osobnosť má určité vlastnosti, a to sú:

1. Autonómia – nezávislosť jednotlivca na vonkajších vplyvoch a na spoločenskom tlaku, tvorba vlastných názorov, noriem správania ...
 2. Autoregulácia – vedomá kontrola a riadenie vlastnej činnosti, dokázať si klásť dlhodobé ciele, uskutočňovať ich prostredníctvom sebvýchovy a sebarozvoja.
 3. Asertivita – smelosť, odvaha, priebornosť ...
 4. Reflexia – tvorivé prežívanie, pozorovať, vnímať a zaujať postoje k svetu.
 5. Imediativita – nespútanosť, bezprostrednosť ...
 6. Variabilita – rozmanitosť, premenlivosť, dynamickosť ...
 7. Danamogénia – činorodosť, pracovitosť, aktivita subjektu ...
 8. Predilekcia – zaujatie, emocionálne zafarbenie motivačných charakteristík ...
- (Zelina, 1995)

Moderná súčasnosť vyžaduje tvorivých ľudí, sú akýmsi motorom spoločnosti, a to najmä v oblasti vedecko-technického rozvoja a kultúry. Sú zdrojom inovácií, nových produktov vysokej technickej úrovne, a tým vlastne napomáhajú vývoju spoločnosti. Treba mať na zreteli, že človek je autostimulačným subjektom, ale „spoločnosť musí žiadať výsledky a vytvárať hlad po nových produktoch s vysokým

podielom tvorivej činnosti.“ (Tuma, 2001, s. 367)

Tvorivosť je dimenzia človeka, ktorá ho vymedzuje v ľudskosti. Je vnútornou silou, ktorá ho ženie stále dopredu, a to tak, aby robil všetko najlepšie nielen pre seba, ale aj pre svoje okolie a vôbec pre celé ľudstvo. Možno preto požiť definíciu, ktorá má takéto znenie: Tvorivosť dáva životu zmysel, lieči človeka z chorôb modernej civilizácie, je to spôsob sebarealizácie, je najväčšou hodnotou pre každého jedinca i pre spoločnosť. Pod tvorivosťou rozumieme produkciu nových užitočných riešení, nápadov, myšlienok.

Nachádzame sa v novom tisícročí, ktoré si žiada tvoriť niečo nové, naučiť sa chápať, rozvíjať, nachádzať a ďalej hľadať, ale aj riešiť problémy a úlohy všade tam, kde by sa objavilo riešiteľné vákuum, a to si vyžaduje vyššie formy percepcie, logickú pamäť, asociačné myslenie, schopnosť tvoriť, vedieť riešiť problémy, ktorí sa vyskytujú v reálnom živote.

Musíme si v plnej miere uvedomiť, že moderná doba vtláča svetu svoje predstavy a tiež svoj rytmus. Tvorivý človek musí hľadať cesty vlastného sebarozvoja – autokreáciu, sebaovládania a sebatvorby, vykročiť za vytýčeným cieľom a vytvárať hodnoty, ktoré ľudstvo potrebuje.

Treba zodpovedať na otázku, čo tvorí fenomén tvorivosti. Sú to vlastne základné schopnosti človeka potrebné pre tvorivú činnosť, a to:

1. senzitivita – citlivosť pri riešení problémov, schopnosť všimnúť si nezvyčajné veci a tiež vystihnúť jadro problémov;
2. flexibilita – schopnosť zmien týkajúcich sa myslenia, presunu pozornosti, spontánne využívanie osvojenej informácie, dokázať uplatňovať kritické postoje...;
3. fluencia – schopnosť pohotovo tvoriť veľa konceptov, hypotéz, asociácií na podnet a situáciu;
4. originalita – schopnosť vidieť realitu, problémy, nachádzať nezvyčajné odpovede, rozhodnutia ...;
5. elaborácia – schopnosť dokázať prepracovať detailne plány, zameranie, koncepciu, schopnosť vyriešiť výstižnú formuláciu;
6. redefinícia – schopnosť vidieť a vedieť interpretovať nové problémy, účel vecí, ku ktorým prichádza na báze zmien štruktúry dát, výrobkov či

kombinácií ... (Kalnický, 2007, s. 46)

Uvedené základné schopnosti sa prejavujú dynamicky, z nich vyplývajú ďalšie schopnosti ako sú rozhodnosť, dominantnosť, iniciatíva, estetický prístup, citlivosť, vytrvalosť, dôslednosť, v nemalej miere aj predstavivosť, schopnosť komunikácie ...

Pre rozvoj tvorivosti sú dôležité ďalšie faktory, a to tvorivý potenciál, tvorivá skúsenosť, ktoré majú úzky súvis s režimom práce, života, aktivitami, schopnosťami, ktorí sú zamerané na vytváranie a udržiavanie flexibilného vzťahu ku skutočnosti, teda postojú k životu na rozvoj tvorivého potenciálu a tvorivej skúsenosti.

Veľa bádateľov sa zaoberalo otázkou, aký by mal byť tvorivý človek. Ich vyjadrenia boli rôzne. Na túto otázku dal odpoveď humanistický psychológ Carl Rogers. Určil tri vlastnosti tvorivých ľudí, sú to:

1. Otvorenosť voči skúsenostiam – tolerantne prijímať i problémové informácie bez ohľadu na to, aby sme ich apriórne odmietali.
2. Schopnosť hodnotiť každú situáciu – vlastné poznatky, nevnucovať nikomu svoj názor, neznevažovať názor iného, ale v konečnom dôsledku čerpať z vlastných „zdrojov“.
3. Schopnosť experimentovať – skúmať rôzne situácie, využívať rôzne teórie, hypotézy, koncepcie pri tvorivom pretváraní skutočnosti (Tuma, 2001, s. 263).

Tvorivé úlohy zohrávajú významnú rolu nielen pri tvorbe myslenia, ale tiež motivujú, vytvárajú lepšiu atmosféru a ovplyvňujú do značnej miery aj ďalšie charakteristiky osobnosti. Škola by mala byť priestorom, v ktorom sa žiak učí byť tvorivým a vlastne tvorivosťou dokázal to, že je sám sebou. Žiak by sa mal vedieť orientovať vo svojom okolí, poznávať, dávať otázky, vedieť kritizovať, hodnotiť, zapojiť sa do debaty a vlastne tým dokázať, že vie tvorivo myslieť.

V tvorivej činnosti začala pôsobiť intuícia, myšlienkové mutácie, nové myslenie o novom a po novom. Začal fungovať výber, kvalita, rozmanité rekombinácie. Človek uvažuje nad tým, ako postupovať ďalej. Pri procese spontánneho vývoja si uvedomil jednotu náhodnosti, nevyhnutnosti, vnútornej celistvosti a zámernosti.

Človek je cieľavedomý, vymýšľa a tvorí nový obsah i nové štruktúry. Treba povedať toľko, ak kreativitu človeka chápeme ako jeho schopnosť vytvárať čosi stále nové, originálne výtvory, tak potom svojou tvorivosťou človek vytvára nové materiálne

a najmä duchovné diela, ktoré majú značný celospoločenský význam. Je treba, aby tvorivý človek mal svoj vlastný názor a dokázal ho pri každej príležitosti si overovať jeho platnosť.

Hnacou silou spoločnosti je tvorivá činnosť, ktorá je podmienená zvedavosťou človeka; to je pozitívom vývoja spoločnosti. Život človeka sa ustavične mení, a to takou rýchlosťou, že sa každý človek snaží, učí byť adekvátne vystrojený celý svoj život. Nemôže ustrnúť, aktivuje informácie predchádzajúcich generácií, ale vyberá z nich to, čo považuje za podstatné vo svojom pôsobení. Je to prejav jeho tvorivosti, ktorú by mal rozvíjať, pretože má u dospelého človeka zvlášť významné postavenie, lebo tvorivé schopnosti sú u neho viazané na motivačnú, aktivizujúcu a regulujúcu zložku osobnosti.

Tvorivosť je významný rys osobnosti, ktorý možno neustále rozvíjať. Tvorivosť človeka je vždy spätá s poznaním, s postojmi človeka, so štruktúrou jeho osobnosti a so všetkým tým, čo zdedil po svojich predkoch.

Tvorivé prostredie, klíma sú podmienkami, ktoré môžu svojimi účinkami podnecovať, podporovať, až zosilňovať možnosti využitia tvorivého potenciálu, ale môžu tiež klásť prekážky, ktoré v značnej miere obmedzujú jeho rozvoj a prejavy. Čo sa týka pracovného prostredia, dôležitú rolu hrajú stanovené hodnoty, normy, predstavy, ciele, stratégie, vedenie, pracovné podmienky, organizácia práce. Organizácie, ktorí sú vysoko inovatívne dávajú oveľa viacej podnetov, nápadov, slobodu a dokážu brať na seba viac rizík.

Čo sa týka tvorivej klímy v organizáciách, jej charakteristiky sa uplatňujú jednak vo výchove, ale aj vo vzdelávaní dospelých, kde sa vyžaduje podpora pre získanie vedomostí z rôznych zdrojov a oblastí, ktoré môžu priniesť celý rad nápadov, riešení, kde je žiaduce sa vzájomne počúvať, prijímať názory iných, a tak vytvárať priestor pre diskusiu, polemiku, toleranciu či uznanie. Tvorivá činnosť potom bude predstavovať efektívnu disciplinovanosť či usmernenú slobodu (Tuma, 2001).

2.9 Komunikácia – spojovací článok medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania

Komunikácia (z lat. communicatio) znamená „oznámenie, ohlásenie, rozhovor, účasť; spojenie, styk, prenos informácie, dorozumievanie, sprostredkovanie, sociálna interakcia medzi dvoma alebo viacerými osobami, pri ktorej dochádza k odovzdávaniu

a výmene informácií – vedomostí, zručností, ideí a podobne.“ (Ďurič, Hotár, Pajtinka, 2000, s. 204)

„Komunikáciou nazývame koordinované správanie, ktoré sa spúšťa navzájom medzi členmi sociálnej jednotky. V tomto zmysle rozumieme komunikáciou zvláštny druh správania, prepojeného s nervovým systémom alebo i bez tohto prepojenia, v rámci toho, ako organizmy operujú v sociálnych systémoch. A podobne ako u každého správania, kde môžeme rozlišovať fylogénické a ontologické spôsoby komunikácie.“ (Vybíral, 2005, s. 27)

Základným spojovacím článkom medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania je komunikácia. Komunikáciu a proces vzdelávania chápeme ako činitele, ktoré sa navzájom podmieňujú. Efektívnosť komunikácie vedie k úspešnosti vzdelávania a naopak, úspešný vzdelávací proces má svoj základ v profesionálnej komunikácii. Podľa V. Prusákovéj a kol. (1997) sa v efektívnej komunikácii odporúčajú nasledujúce rady:

- hlavné myšlienky majú byť jasné a zrozumiteľné;
- myšlienky formulovať s veľkým dôrazom a presvedčením;
- uviesť ich význam pre účastníkov;
- usporiadať myšlienky postupne;
- nedávať veľa informácii naraz;
- hovoriť v súvislostiach;
- snažiť sa fakty vyjadrovať obrazne;
- pri použití odborných termínov je potrebné sa presvedčiť, či im účastníci rozumejú;
- vyjadrovať sa jednoducho;
- cudzie slova používať len vtedy, ak je to nevyhnutné, ale ihneď ich vysvetliť.

V. Čermák (2000) odporúča, v predchádzajúcej náväznosti, na nevyhnutnosť, aby si získali vzdelávatelia dospelých dôveru účastníkov, inak povedané dosiahnutie tzv. spoločnej reči, v ktorej by mala miesto zrozumiteľnosť, názornosť, presvedčenie, postupnosť, ktoré majú mimoriadny význam pre efektívnosť, vo vzdelávaní dospelých. Dodržiavanie týchto zásad je istou zárukou efektívnej a obojstranne uspokojujúcej komunikácie.

Moscovici (2000, s. 277) napísal, že „komunikácia“ je sociálny proces a sociálna

inštitúcia. Pojmom „inštitúcia“ upozorňuje na to, že napríklad celé vzdelávanie, (a teda školu) môžeme vidieť ako komunikáciu; podobne reklamu (marketing), psychoterapiu alebo hoci aj cirkev.

Stručnou definíciou vyzdvihol iný rozmer Tubbs (1991), podľa ktorého je ľudská komunikácia „proces vytvárania významu medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi“ (Vybíral, 2005, s. 27).

Človek už tým, že je, hovorí, vysiela správy, komunikuje. Človek tým, že je, tvorí vzťahy. Človek tým, že komunikuje, tvorí obsah komunikácie a tvorí aj relačné rámce. Človek tým, že komunikuje naplňa komunikačný priestor správami, slovami, emóciami, motiváciou, kreativitou, slobodou. Človek tým, že komunikuje, vyjadruje seba. Človek tým, že komunikuje, žije (Watzlawik, 1966 In Zelinová, 2004, s. 140).

Proces vzdelávania je úzko spätý s procesom komunikácie. Vzdelávanie nie je možné realizovať bez prítomnosti komunikácie. Komunikácia medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkmi vzdelávania smeruje k naplneniu vzdelávacieho cieľa (Prusáková, 1999).

J. Mužík (1998, s. 80) podmieňuje efektívnosť danej komunikácie vymedzením základných pravidiel komunikácie vo vzdelávaní dospelých:

- účastník si zapamätá len časť z toho, čo lektor počas vzdelávacieho procesu povie a vysvetlí,
- pri komunikácii nie je rozhodujúce len to, čo lektor hovorí, ale aj to, či účastník rozumie,
- dvojkanálová (obojsmerná) komunikácia je pre spoluprácu medzi lektorom a účastníkov efektívnejšia než jednocanálová (jednosmerná), bez spätnej väzby,
- vo vzdelávaní dospelých nie je možné nekomunikovať (Zborník Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, 2011) (Lauková, 2011, s. 127).

Komunikáciu vo vzdelávaní dospelých vnímame ako významný nástroj motivácie, schopnosti zaujať účastníkov alebo formovanie osobnosti.

Človek sa neustále nachádza v nejakom komunikačnom priestore, mieste, kde sa cieľavedome skladajú slová do viet, myšlienok, významov a tiež posolstiev, ktoré vedú každého z nás k sebatvorbe.

„Pedagogická komunikácia je výmena informácií medzi účastníkmi výchovno-

vzdelávacieho procesu, ktorá slúži na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov.“ (Gavora a kol., 1985 In Zelinová, 2004, s. 141)

Učiteľ nielen komunikuje určitý vzdelávací obsah, mal by tiež klásť otázky, prezentovať úlohy a cvičenia, aby sa pritom rozvíjali aj poznávacie procesy žiaka, a preto z týchto dôvodov by mal učiteľ predovšetkým komunikovať učivo (1), podnety pre rozvoj kognitívnych funkcií (2) a tvoriť klímu, ktorá by pomáhala rozvíjať osobnosť žiaka vo všetkých nonkognitívnych aspektoch (Anderson, Krathwohl, 2001, In Zelinová, 2004, s. 141).

Žiada sa vyjadrenie, že z hľadiska komunikácie by bolo ideálne, keby pri každej učebnej látke používal učiteľ podnety, otázky a tiež úlohy na ďalší rozvoj kognitívnych funkcií.

Je dôležité vedieť, že kompetentným účastníkom komunikácie je ten, ktorý disponuje množstvom znalostí, má dostatok informácií a vie, môže ich využiť. Najvšeobecnejšie sa možno vyjadriť, že kompetenciou rozumieme schopnosť účastníka komunikácie v dostatočnej miere zvládnuť príslušné sústavy pravidiel a tieto sústavy využiť.

Kompetencia sebvýjadrenia úzko súvisí s prejavením sa „sám za seba“ (Vybíral, 2005, s. 48).

Komunikácia má zvyčajne svoj účel, zmysel. Môžeme tiež hovoriť o funkcii. Naše komunikovanie má päť hlavných funkcií, ku ktorým nepochybne patrí:

1. Informovať – podať správu, oznámiť, doplniť...;
2. Inštruovať - naviesť, naučiť, zasvätiť...;
3. Presvedčiť, aby adresát (po) zmenil názor – niekoho získať, zmanipulovať, ovplyvniť...;
4. Vyjednať, dohovoriť (sa) – riešiť, vyriešiť, dospieť k dohode (funkcia dojednávacia alebo operatívna);
5. Pobaviť – rozveseliť druhého, rozptýliť... (funkcia zábavná) (Vybíral, 2005, s. 31).

Komunikácia a proces vzdelávania dospelých treba chápať ako činitele, ktoré sa navzájom podmieňujú. Treba povedať, že nie všetci účastníci komunikačného procesu dokážu komunikovať profesionálne. A tiež nejde iba o odovzdávanie určitých informácií, ale aj o snahu vytvárať kvalitné vzťahy medzi vzdelávateľom a účastníkmi

na základe porozumenia, či uspokojovania potrieb. Musia sa rešpektovať určité pravidlá, ktoré vnímame ako mieru prijateľnosti, či neprijateľnosti správania komunikantov. Tak vzdelávateľ ako aj účastníci musia dbať na ich dodržiavanie.

Významnú rolu hrá efektívna komunikácia, ktorú uvádza V. Prusáková (1999, s. 25) v troch bodoch a to:

1. Efektívna komunikácia nie je možná bez spätnej väzby;
2. Efektívna komunikácia nie je možná bez aktívneho počúvania;
3. Ak nenájde spoločnú reč s účastníkmi vzdelávania, naše vzdelávanie nie je efektívne. (Zborník Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, 2011, s. 119)

M. Mikulášтик (2003) sa vyjadruje následne: „Efektívne a úspešne bude dotýčny komunikovať nie vtedy, keď si osvojí zopár komunikačných trikov, ale vtedy, keď sa naučí lepšie porozumieť inému človeku... tým skôr pochopíme vlastnú komunikáciu, ktorú začneme nevedomky meniť: budeme sa cítiť viac v pohode ... lebo sme sa naučili porozumieť iným ľuďom omnoho viac.“ (Škvareninova, 2004, s. 4) (Zborník Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, 2011, s. 119)

Medzi základné prejavy aktívneho počúvania zaraďujeme aj neverbálne správanie, preformulovanie dôležitých otázok a pritom druhého človeka a empatiu, ktorá umožňuje ľahšie si znútorňovať vypočuté informácie. Stretávame sa často aj s neverbálnou komunikáciou, ktorá zahŕňa širokú oblasť toho, čo signalizujeme bez slov alebo spolu so slovami ako doprovod slovnej komunikácie. Neverbálne komunikujeme (Argyle, 1975, 1994; Křivohlavý, 1988):

1. gestami, pohybmi hlavou, tela;
2. postojmi tela;
3. výrazmi tváre (mimikou);
4. pohľadmi očí;
5. voľbou a zmenami vzdialenosti a zaujatím pozície v priestore (približovanie, vzdľavovanie sa)
6. telesným kontaktom (dotyky)
7. tónom hlasu a ďalšími neverbálnymi aspektami reči
8. oblečením, fyzickými a inými aspektami vlastného zjavu. (Vybíral, 2005, s. 81)

Ani si neuvedomujeme, ale všetko, čo robíme, ako hovoríme, tvárime sa, či stojíme, súvisí s neverbálnou komunikáciou. Podvedome aj vedome niečo naznačujeme. Kto sa vyzná v neverbálnej komunikácii, alebo spozná aspoň niektoré jej princípy, má väčšie šance uspieť v pracovnom aj osobnom živote.

Čo sa týka empatie, ňou sa zaoberali významné osobnosti, ktoré ju rôzne chápali. Moderné a tiež dosť doširoka chápanie empatie opísal medzi prvými C. R. Rogers; za prvoradé bral do úvahy z hľadiska psychoterapie a poradenstva chápanie problémov a porozumenie.

B. Buda (1978, s. 43) definuje empatiu ako „takú schopnosť osobnosti, pomocou ktorej sa osobnosť v rámci bezprostrednej komunikácie s druhým človekom vie vžiť do jeho duševného stavu.“ (Zborník Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského, 2011, s. 123)

Zavádzanie moderných informačno–komunikačných technológií si vyžaduje potrebu komunikácie. Čoraz intenzívnejšie sa prejavuje pri raste násilia, agresivity, terorizmu ako fenoménov, ktoré sa prejavujú na začiatku 21. storočia (Zelinová, 2004, s. 157).

Na záver treba konštatovať, že vedieť správne komunikovať je priam umenie, nie každý jedinec to ovláda, ale treba hľadať, nájsť a dosiahnuť tzv. spoločnú reč, ktorá by bola zrozumiteľná, názorná, postupná a mala primerané množstvo myšlienok, ktoré by získali dôveru účastníkov a vážnosť povedaného; len to je zárukou obojstrannej spokojnosti účastníkov a efektívnej komunikácie.

3 PRAKTICKÁ ČASŤ

3.1 CIEĽ, ÚLOHY A HYPOTÉZY VÝSKUMU

3.2 Cieľ výskumu

Cieľom diplomovej práce je zistiť požiadavky pripravenosti lektora na vzdelávaciu činnosť v zariadeniach vzdelávania dospelých, konkrétne v Akadémii vzdelávania v Trnave. V našej diplomovej práci sme sa rozhodli spracovať popri teoretickej časti aj praktickú časť. V praktickej časti sme sa zamerali na lektorskú činnosť na Akadémii vzdelávania v Trnave. Hlavná náplň Akadémie vzdelávania sú výučba konverzačných kurzov cudzích jazykov a odborné rekvalifikačné kurzy. Lektorská činnosť sa zaoberá výučbou cudzích jazykov, podvojné účtovníctvo a počítačové kurzy priamo v budove akadémie a odborne kurzy na oddelených pracoviskách, kde Títo lektori pôsobia. Sú to najmä rekvalifikačné kurzy pre odbory, kuchár, čašník, kaderník, cukrár. Tieto kurzy prevádzajú na školskom pracovisku Strednej odbornej školy obchodu a služby v Trnave.

3.3 Úlohy výskumu

Pre splnenie stanoveného cieľa sme si vymedzili konkrétne úlohy, ktorými sú:

- získať poznatky o pripravenosti lektora na vzdelávaciu činnosť,
- stanoviť výskumný problém, následne formulovať cieľ,
- zvoliť vhodnú výskumnú metódu – dotazník,
- pripraviť vhodné podmienky na realizáciu výskumu,
- zrealizovať výskum a získať potrebné informácie,
- spracovať výsledky prieskumu a stanoviť závery.

3.4 Hypotézy výskumu

H Predpokladáme, že najčastejšie uvádzanou požiadavkou na lektora patria

hlavne požiadavky na teoretické vedomosti, praktické zručnosti a osobnostné vlastnosti. Predpokladáme, že lektori v Akadémii vzdelávania majú odborné vzdelanie na úrovni vysokých škôl.

H1 Vysokoškolsky vzdelaní lektori prednášajú v odboroch vlastnej kvalifikácie a získanej praxe.

H2 Pedagogické kompetencie získali lektori doplnujúcim pedagogickým štúdiom alebo v kurzoch andragogického minima.

3.5 Harmonogram postupu

1. Vytlačenie dotazníkov
2. Rozdanie dotazníkov a oboznámenie lektorov s obsahom výskumu
3. Zozbieranie dotazníkov
4. Vyhodnocovanie dotazníkov

Každý účastník bol oboznámený s obsahom prieskumu a vyplňanie dotazníka prebiehalo v pokojnej a príjemnej atmosfére. Po vyplnení dotazníkov sa dotazníky zozbierali. Rozdali sme 30 dotazníkov z uvedeného počtu sa nám vrátilo 17. Keď sme mali všetky dotazníky zozbierané nasledovalo ich vyhodnocovanie.

3.6 Charakteristika súboru

Vo výskume sme sa zamerali na lektorov. Požiadavky pripravenosti lektorov sme zisťovali na Akadémii vzdelávania v Trnave a na Strednej odbornej škole obchodu a služieb v Trnave. Základný súbor tvorilo spolu 17 lektorov, z toho 10 lektorov z Akadémie vzdelávania a 7 zo Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trnave. Dotazník sa realizoval so súhlasom vedenia vzdelávacích inštitúcií.

3.7 Metódy získavania údajov

V prieskumnej časti sme použili nasledovnú metódu:

- dotazník

Dotazník je podľa P. Gavoru (2001) najpoužívanejšou metódou v pedagogickom

a andragogickom výskume. Slovo „dotazník“ sa spája s „dotazovaním“, s otázkami. Je to spôsob písomného kladenia otázok a získavania písomných odpovedí.

Ide o výskumnú metódu, ktorá umožňuje zistiť väčšie množstvo údajov pri malej časovej investícii. K prednostiam dotazníka patrí porovnateľnosť informácií získaných od jednotlivých respondentov, väčšia reliabilita, aj zníženie možnosti ovplyvniť výsledky zásahom výskumníka. K výhodám dotazníka podľa P. Ondrejkooviča (2005) patrí predovšetkým jeho anonymita. Taktiež je to i väčší časový úsek na premýšľanie nad otázkami v dotazníku. Najväčšou výhodou je však množstvo respondentov, ktorých možno dotazníkom osloviť.

Základom dotazníka je 10 presne formulovaných otázok, ktoré neboli dopĺňané inými otázkami. V dotazníku sme použili tri typy otázok:

otvorené: dáva respondentovi veľkú voľnosť pri odpovedi, neurčuje mu alternatívne odpovede,

uzatvorené: ponúka hotové alternatívne odpovede, úlohou respondenta je zaznačiť vhodnú odpoveď,

Otázky boli rovnaké pre všetkých respondentov v danej skupine pričom stanovené je aj poradie otázok.

3.8 Metódy spracovania a vyhodnocovania údajov

Pri spracovaní a vyhodnocovaní výsledkov prieskumu sme použili štatistický opis, spracovali sme údaje do tabuliek a graficky sme vyhodnotili údaje.

S dotazníkom úzko súvisí spracovanie získaných informácií. Nadobudnuté informácie z dotazníka, konkrétne z otvorených otázok sme spracovávali metódou obsahovej analýzy textu. Obsahová analýza ako výskumná metóda je podľa B. Berelsona (In Š.Švec, 1998), ktorý sa stal jej priekopníkom, procedúra na objektívny, systematický a kvantitatívny opis zjavného obsahu komunikácie. Zjavným obsahom sme v našej práci rozumeli nezastretý obsah, ktorý sa vyskytuje v texte, sú to slová, slovné spojenia vety. Využili sme i kvantitatívny opis pri analýze obsahu textu na základe číselného vyjadrenia častosti výskytu jednotiek analýzy alebo stupňa intenzity postoja. Systematickým opisom sme rozoberali obsahové kategórie relevantné pre zvolený prieskumný problém. Pri kvantitatívnej obsahovej analýze sme obsahové prvky

textu kvantifikovali (vyjadrovali sme častosť výskytu a poradie). Následne na to sme jednotlivé kategórie previedli na kvantitatívnu mieru so záverečným zovšeobecnením do tematického celku.

3.9 Analýza výsledkov práce a ich interpretácia

Pri spracovaní a overovaní cieľa výskumu

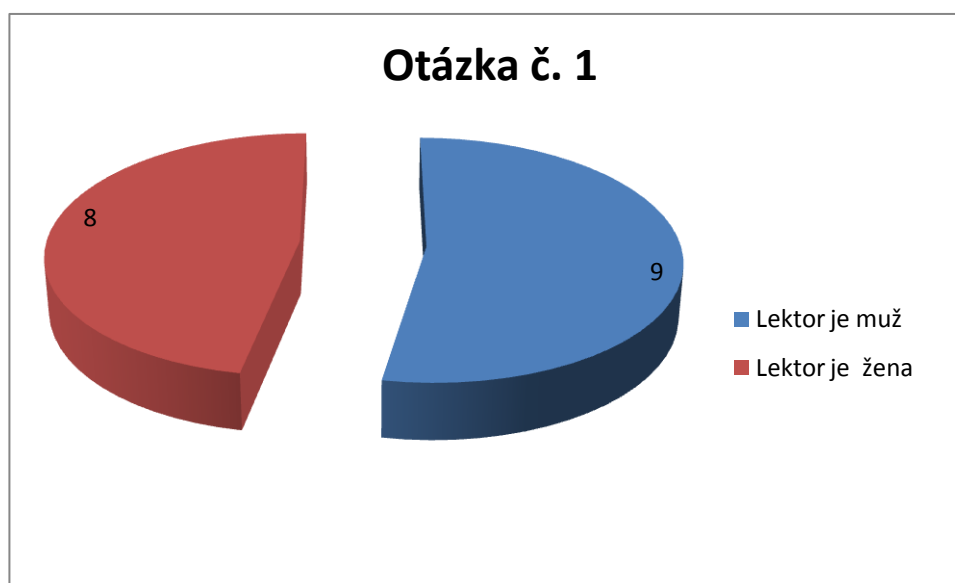
Otázka č. 1: Lektor je?

a) muž

b) žena

Počet jednotlivých odpovedí znázorňuje graf 1

Graf 1 analýza a grafické zobrazenie otázky č. 1



Tabuľka 1 Vyjadrenie otázky č. 1 v percent

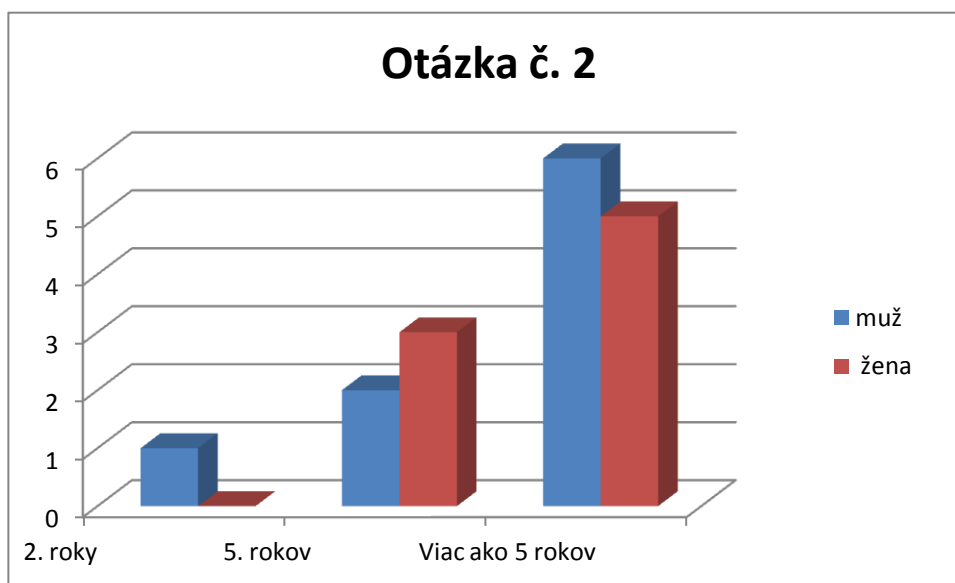
pohlavie	počet (n)	percentá [%]
muž	9	53%
žena	8	47%

Z výsledkov dotazníka možno konštatovať, že pomer mužov a žien je skoro vyrovnaný.

Otázka č. 2: Lektorskú činnosť vykonávate? Lektori si mohli vybrať z nasledujúcich odpovedí.

- a) 2 roky
- b) 5 rokov
- c) viac ako päť rokov

Graf 2 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 2



Tabuľka 2 Vyjadrenie otázky č. 2 v percentách

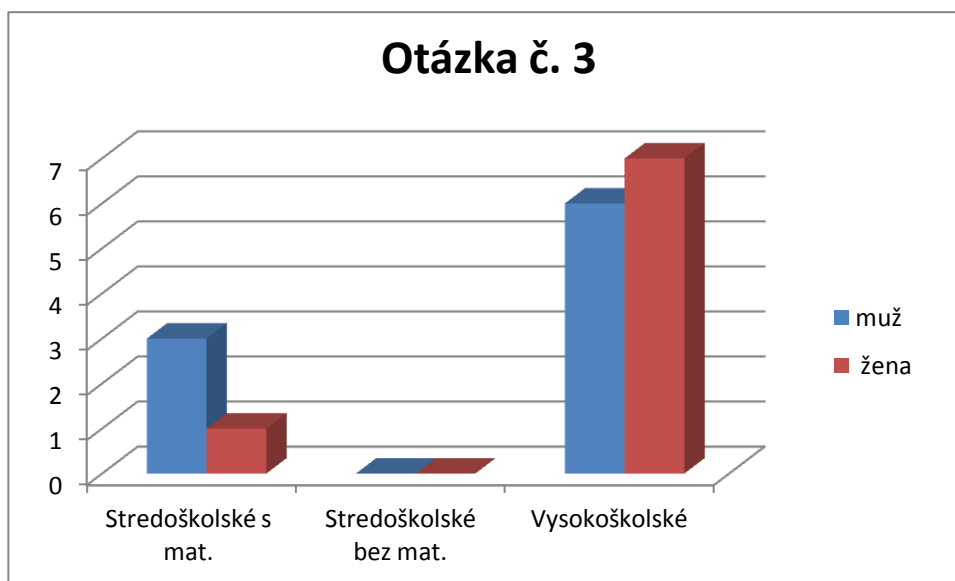
roky	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
2. roky	1	0	1	6%
5. rokov	2	3	5	29%
Viac ako 5 rokov	6	5	11	65%

Z odpovedí nám vyplýva, že najviac lektorov vykonáva lektorskú činnosť viac ako 5. rokov.

Otázka č. 3: Aké je Vaše vzdelanie? Lektori si mohli vybrať z nasledujúcich odpovedí.

- a) stredoškolské s maturitou
- b) stredoškolské bez maturity
- c) vysokoškolské

Graf 3 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 3



Tabuľka 3 Vyjadrenie otázky č. 3 v percentách

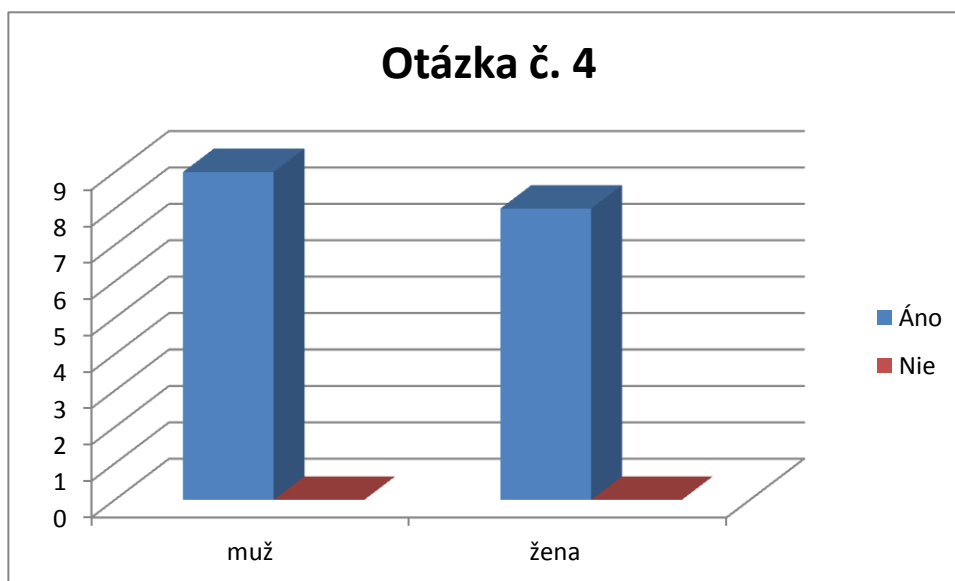
Vzdelanie	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Stredoškolské s mat.	3	1	4	24%
Stredoškolské bez mat.	0	0	0	0%
Vysokoškolské	6	7	13	76%

Z odpovedí nám vyplýva, že najviac lektorov dosiahlo najvyššie vzdelanie vysokoškolské.

Otázka č. 4: Máte aj pedagogickú prípravu? Lektori si mohli vybrať z nasledujúcich odpovedí.

- a) áno
- b) nie

Graf 4 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 4



Tabuľka 4 Vyjadrenie otázky č. 4 v percentách

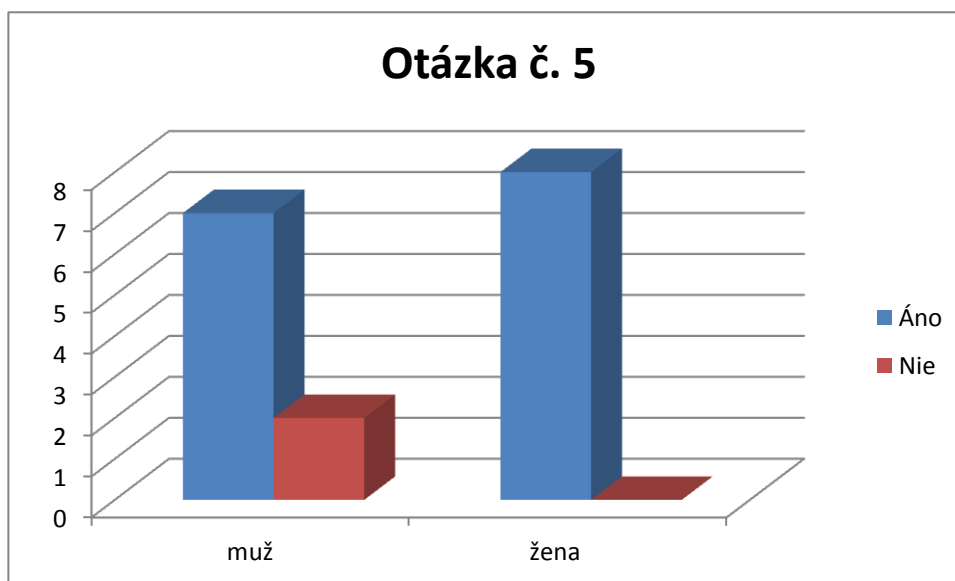
Pedagogická príprava	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Áno	9	8	17	100%
Nie	0	0	0	0%

Z odpovedí nám vyplýva, že všetci lektori majú pedagogickú prípravu.

Otázka č. 5: Lektorskú činnosť realizujete vo Vašom odbore? Lektori si mohli vybrať z nasledujúcich odpovedí.

- a) áno
- b) nie

Graf 5 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 5



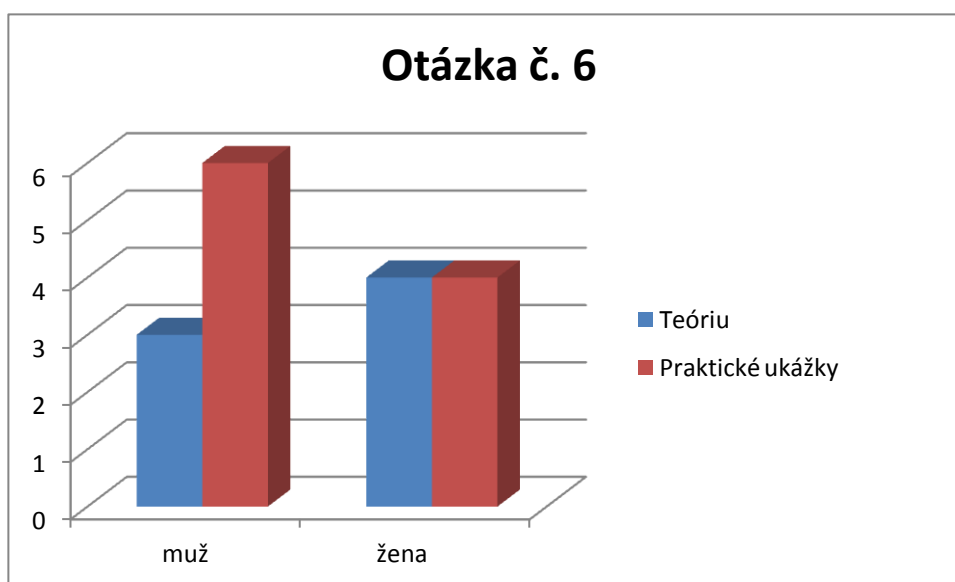
Tabuľka 5 Vyjadrenie otázky č. 5 v percentách

Lektorská činnosť	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Áno	7	8	15	88%
Nie	2	0	2	12%

Z odpovedí nám vyplýva, že väčšina lektorov vykonáva svoju činnosť vo svojom odbore okrem 2 mužov.

Otázka č. 6: Pri prednášaní uprednostňujete prednášanie teórie, alebo kladiete dôraz na praktické ukážky?

Graf 6 analýza a grafické znázornenie otázky č. 6



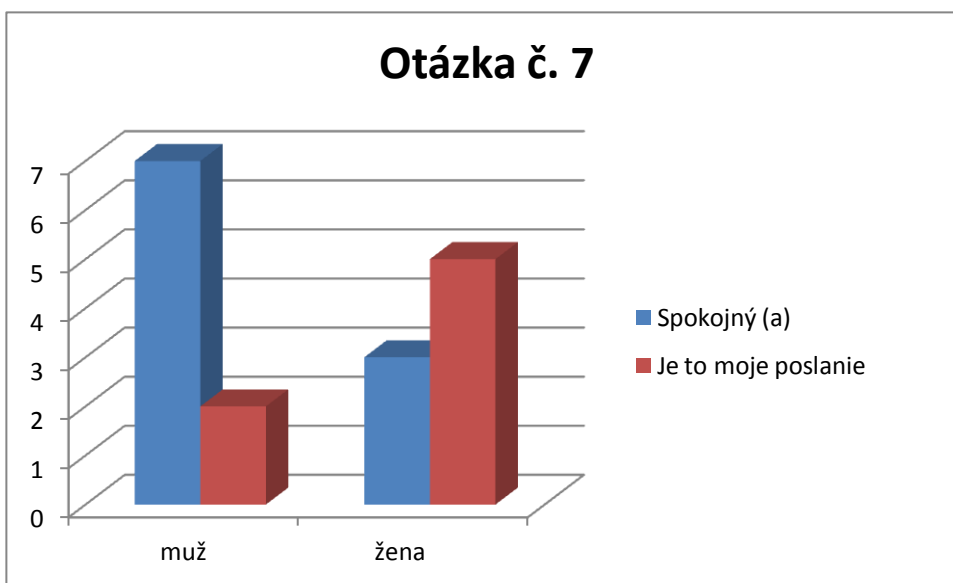
Tabuľka 6 Vyjadrenie otázky č. 6 v percentách

Pri prednášaní uprednostňujete	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Teóriu	3	4	7	41%
Praktické ukážky	6	4	10	59%

Z grafu nám vyplýva, že muži skôr uprednostňujú praktické ukážky pred teóriou a u žien je pomer teórie a praktických ukážok vyrovnaný.

Otázka č. 7: Ste spokojný (á) s lektorskou činnosťou (považujete túto prácu za Vaše poslanie)?

Graf 7 analýza a grafické znázornenie otázky č. 7



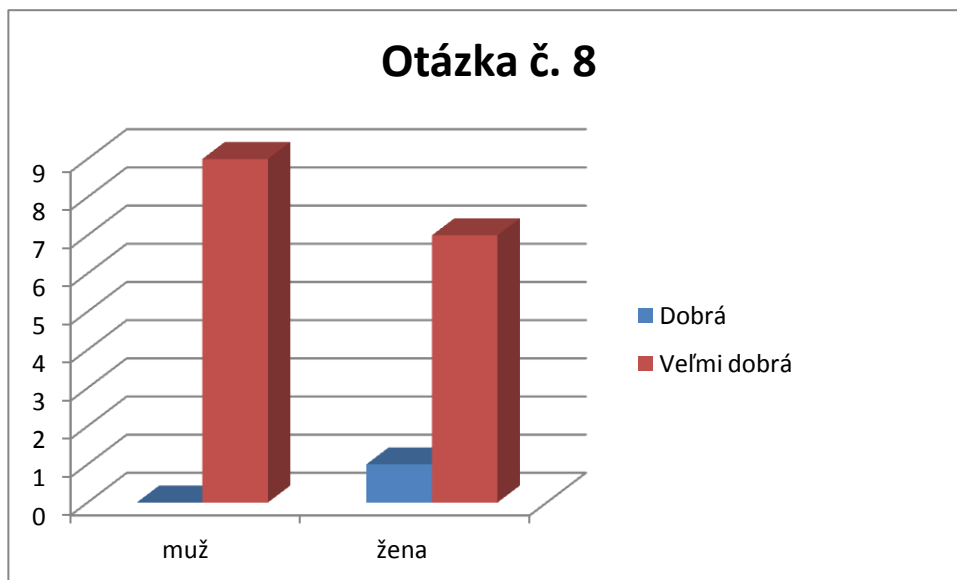
Tabuľka 7 Vyjadrenie otázky č. 7 v percentách

Lektorská činnosť	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Spokojný (a)	7	3	10	59%
Je to moje poslanie	2	5	7	41%

Z odpovedí nám vyplýva, že väčšina mužov je spokojná a ženy prevažne považujú svoju lektorskú činnosť za ich poslanie.

Otázka č. 8: Aká je Vaša spolupráca s Akadémiou vzdelávania?

Graf 8 analýza a grafické znázornenie otázky č. 8



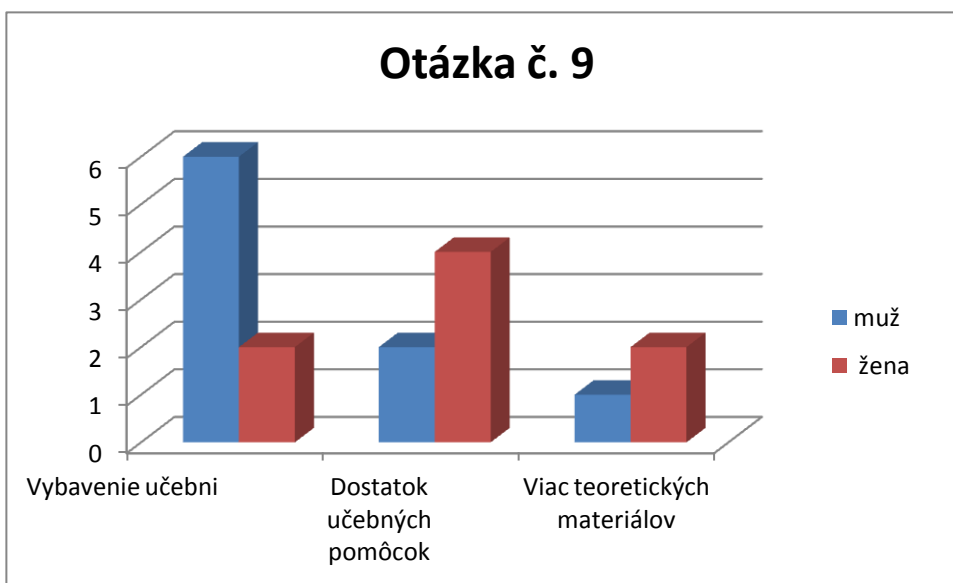
Tabuľka 8 Vyjadrenie otázky č. 8 v percentách

Spolupráca	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Dobrá	0	1	1	6%
Veľmi dobrá	9	7	16	94%

Všetci lektori majú pozitívnu spoluprácu s Akadémiou vzdelávania a všetci okrem jednej lektorky majú veľmi dobrú spoluprácu.

Otázka č. 9: Čo by ste vyžadovali, alebo potrebovali pre skvalitnenie Vašej lektorskej činnosti ?

Graf 9 analýza a grafické znázornenie otázky č. 9



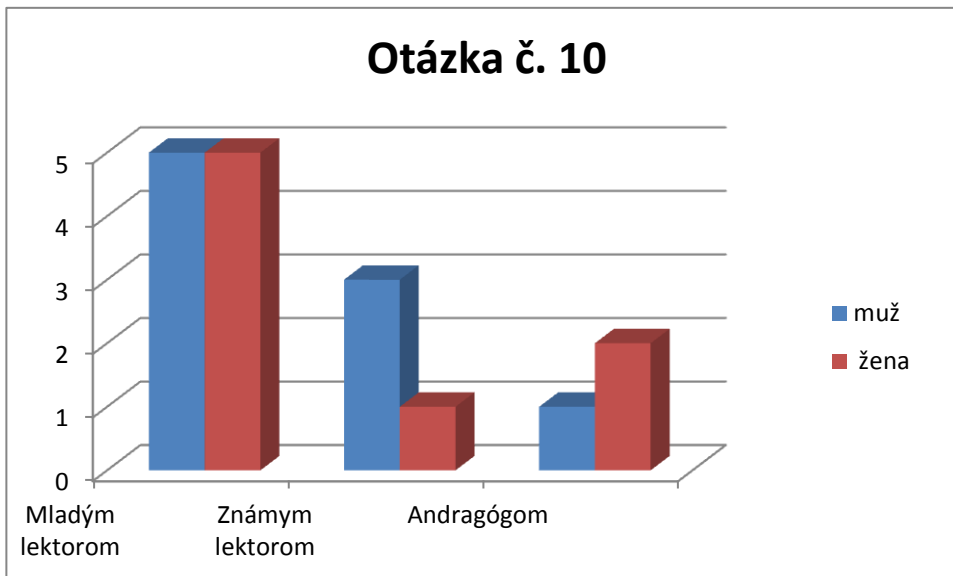
Tabuľka 9 Vyjadrenie otázky č. 9 v percentách

Skvalitnenie lektorskej činnosti	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Vybavenie učebni	6	2	8	47%
Dostatok učebných pomôcok	2	4	6	35%
Viac teoretických materiálov	1	2	3	18%

Z odpovedí je zrejmé, že lektori by potrebovali hlavne lepšie vybavenie učební, dostatok učebných pomôcok a viac teoretických materiálov.

Otázka č. 10: Odporúčate vykonávanie lektorskej činnosti aj Vaším kolegom alebo známym?

Graf 10 analýza a grafické znázornenie otázky č. 10



Tabuľka 10 Vyjadrenie otázky č. 10 v percentách

Odporúčanie lektorskej činnosti	muž	žena	spolu (Σ)	percentá [%]
Mladým lektorom	5	5	10	59%
Známym lektorom	3	1	4	24%
Andragógom	1	2	3	30%

Z odpovedí vyplýva, že najviac lektorov odporúča lektorovanie najmä mladým lektorom a andragógom.

3.10 Zhrnutie výsledkov a odporúčania pre prax

Cieľom našej práce bolo zistiť požiadavky pripravenosti lektora na vzdelávaciu činnosť v zariadeniach vzdelávania dospelých. Zistili sme, že počet mužov a žien je skoro vyrovnaný (Graf 1, Tabuľka 1). Vzhľadom na stále stúpajúci počet žien v školstve hodnotíme toto zistenie pozitívne.

Môžeme konštatovať, že najviac lektorov vykonáva svoju činnosť viac ako 5 rokov (Graf 2, Tabuľka 2). Z toho môžeme usúdiť, že vo svojej lektorskej činnosti majú dlhodobú prax, čo môže viesť k vyššej kvalite vyučovacieho procesu.

Z prieskumu vyplýva, že väčšina lektorov má vysokoškolské vzdelanie (Graf 3, Tabuľka 3) a všetci majú absolvovanú pedagogickú prípravu (Graf 4, Tabuľka 4). Tieto zistenia hodnotíme veľmi pozitívne.

Spozorovali sme, že väčšina lektorov pôsobí v oblasti, ktorú vyštudovali (Graf 5, Tabuľka 5) a pri ich výučbe je pomer teórie a praktických ukážok takmer vyrovnaný (Graf 6, Tabuľka 6). Pre skvalitnenie výučby by lektori potrebovali hlavne lepšie vybavenie učební a dostatok učebných pomôcok (Graf 9, Tabuľka 9). Odporúčame efektívnejšie využívanie sponzorských darov a peňazí z Európskej únie.

Konštatujeme, že všetci lektori sú spokojní so svojím povoláním (Graf 7, Tabuľka 7) a veľmi pozitívne hodnotíme, že svoju prácu považujú za svoje poslanie. Väčšina lektorov uviedla, že majú veľmi dobrú spoluprácu s Akadémiou vzdelávania, čo nasvedčuje o vysokej profesionalite tejto inštitúcie (Graf 8, Tabuľka 8).

Zistili sme, že väčšina lektorov odporúča lektorskú činnosť mladým lektorom a andragógom (Graf 10, Tabuľka 10). Tu navrhujeme, aby sa mladí lektori a andragógovia neustále vzdelávali, dopĺňali svoje poznatky a zaujímal sa o nové informácie a trendy vo vyučovaní.

ZÁVER

Súčasnú spoločenskú podmienku majú svoj priebeh v znamení nových dimenzií, a to v rôznych sférach – nielen v ekonomickej a spoločensko-politickej sfére, ale aj vo sfére vzdelávania, kvalifikácie ľudí na nové podmienky, ktoré vyžadujú od dospelého jedinca istú dávku flexibility, schopností, tvorivého myslenia, iniciatívnosti, čo si vyžaduje vzdelávanie v priebehu celého života.

Súčasná doba v Slovenskej republike prináša mnoho zmien, ktoré majú svoj odraz aj v oblasti školstva. Škola a vzdelávanie, výchova k európanstvu a kultivácii vzťahu v Európe sa stáva kľúčovou otázkou.

Človek so svojím súborom hodnôt a v nemalej miere aj hodnotovou hierarchiou, by sa mal pružne prispôbiť novým spoločenským požiadavkám. Vzdelanie by ho malo kultivovať, podporovať jeho prirodzenú túžbu po poznaní, čo by sa odzrkadlilo aj v jeho hlbšom prežívaní vlastného života.

Vzdelanie musí mať patričné miesto v živote každého z nás. V súčasnosti prechádza mohutným rozvojom, a tak právom sa hovorí o učiacej sa spoločnosti, v ktorej nielen povinné školské vzdelávanie, ale i ďalšie nadobúdajú stále čoraz väčšiu závažnosť pre život ľudí.

Vstupujeme do tretieho tisícročia, ktoré je veľmi dynamické a tou dynamikou, ale aj s jej dôsledkami sa mení v značnej miere spoločensko-ekonomická realita. Svet, v ktorom žijeme preto upriamuje pozornosť na skúmanie, cieľavedomé využívanie, ale tiež hodnotenie tohto všetkého, čo nám dáva šance na prežívanie blízkej budúcnosti.

Človek jednotlivec sa v súčasnosti stáva podstatným prvkom života celej spoločnosti. Okolnosti nútia ľudí čoraz dynamickejšie a podstatne rýchlejšie sa orientovať v problémoch, ktoré so sebou prináša život a rozhodnúť sa pre ich riešenie, a tak dynamickosť, samostatnosť a značnú zodpovednosť sa pre ľudských jedincov stáva požiadavkou súčasnosti.

Je potrebné si uvedomiť, že vzdelávanie dospelých hrá významnú rolu v procese prípravy pre život a prácu v súčasnej spoločnosti, ktorá sa nazýva vedomostnou spoločnosťou, ktorá by mala rešpektovať osobnosť dospelých ľudí, ich seberealizáciu, rozvoj ich spôsobilostí – kompetencií vo všetkých hlavných životných oblastiach, či v profesijnej, sociálnej, záujmo-sebarealizačnej a kultúrnej oblasti.

Človek tretieho tisícročia je zodpovedný nielen za svoj osobný vývoj, ale aj za vývoj celého ľudstva. Musí zveľaďovať a v sebe samom rozvíjať tie súčasti, ktoré sú pozitívne symbiózne a solidarizujúce.

Človek ako komplexná suverénna osobnosť podporuje rozvoj, vyvíja snaženie, ktoré mu zabezpečí sebarozvoj, sebaformovanie a autoaktivizáciu subjektu, ktorý semruje ku komplexnosti osobnosti a má napomôcť tomu, aby človek dokázal čeliť novým nevyhnutným podmienkam.

Vzhľadom na zložitosť spoločenských vzťahov každý jedinec má určité postavenie v spoločnosti, zaujíma celý rad pozícií a v ich rámci plní určité roly, osvojuje si a preberá normy, hodnoty a idey danej spoločnosti.

Dôležité miesto zaujíma komunikácia, spolupráca a vzájomné prispôsobovanie sa. Pohybujeme sa, premýšľame, tvoríme v určitom priestore, ktorý je tiež reálnou hranicou našich ľudských možností, je to horizont, v ktorom svet vnímame, v jeho vnútri tematizujeme otázky a problémy, ktoré sa nášho sveta a nás samých dotýkajú.

Kladíme si ciele svojich aktivít, vykladáme zmysel vlastného života ľudského spoločenstva, ale aj každodenného diania okolo nás.

Človek je zviazaný so svetom, je to jeho ľudský svet, v ktorom žije, je to tvor, ktorý ide smerom k tomuto svetu, v ňom hľadá vlastnú cestu na svete. Ľudský rozsah je premenlivý.

Život človeka sa mení utváraním nových štruktúr, jeho proces sa realizuje v orientácii procesov, a to v neistote i v istote. Záleží na tom, aby moderný človek sa opieral predovšetkým o svoj rozum ako organizovaný systém vedomostí a v spojení so schopnosťami ich dokázal v plnej miere využívať vo svoj prospech, veď predsa rozum je istá kvalita ducha; človek sa dostáva do interpersonálnych väzieb a vzťahov danej spoločnosti.

Vývojom spoločnosti sa tiež aj človek mení, a to v čase i v priestore. Životné tempo si žiada stále viac nových poznatkov, vysoko produktívnych tvorcov. Spoločnosť má snahu vytvárať podmienky pre rozvoj tvorivého ducha, zabezpečiť existenčné podmienky a dokonalú tvorivú atmosféru.

Rozhodujúcim faktorom sú témy odborníkov – vzdelávateľov dospelých, veď predsa nimi získané znalosti rozhodujú o všetkom.

Spoločnosť je miestom stretnutí s inými, nielen komunikácie, výmeny hodnôt –

duchovných aj materiálnych.

Každá spoločnosť má svoj tvorivý duchovný potenciál, inak by nebol možný pokrok. Na tvorivosť vplývajú prirodzené vlastnosti ľudí, nadobudnutá skúsenosť, zručnosť, komunikatívnosť, dynamika, túžba po realizácii, spontánnosť, zvedavosť, odvaha, vytrvalosť.

S tvorivosťou je úzko spätá aj produktívnosť, ktorá je realizáciou možností a využitím ľudskej sily v zmysle pochopenia a dynamiky aktivity. Ľudská produktívnosť úspešne mení a pretvára svet. Veľkú úlohu pri tejto premene zohrávajú reálne motívy, ktoré dokážu zmobilizovať sily v človeku.

My ľudia v sebe nesieme veľký priestor slobody, ale našou povinnosťou je zosúladiť ho so zodpovednosťou za vzťah ku všetkému, čo nás obklopuje, čo stretávame.

Morálno-etický a sociálny pokrok je výsledkom rozvoja spoločnosti, jej hlbšej myšlienkovvej analýzy a humanizácie.

Globálne rozšírenie komunikačných prostriedkov, obrovský technologický pokrok, slobodné podnikanie, otvorenie trhu, to všetko nás stavia pred otázky ako uvažovať ďalej. O roli vzdelávania v našej spoločnosti. Spoločnosť musí vo svojich rôznych inštitúciách požadovať, aby prispievali k riešeniu týchto problémov.

Vzdelávanie sa musí stať predmetom nového premýšľania, a to nielen v rámci priemyselnej schémy spoločnosti, ale na základe globálnejšieho pohľadu na vývoj ľudstva. Vzdelávanie musí slúžiť k objavovaniu novej budúcnosti pre našu planétu Zem.

Globalizácia sveta prináša obrovské zmeny a tiež tým aj isté možnosti pre človeka. Sme svedkami prudkého nástupu informačných a komunikačných technológií a tvorby informačnej spoločnosti. Významnú úlohu zohráva osobnosť študenta, zvláštnosti, originalita, jedinečnosť. Vedie jedinca k zodpovednosti, učí ho rozhodovať sa slobodne a demokraticky, dokázať pochopiť rozmanitosť, inakosť, hodnoty iných ľudí a kultúr.

Výchova a vzdelávanie by mali smerovať čoraz viac k mnohostrannému rozvoju jedinca na čo možno najvyššiu úroveň. Vlastne ide o pochopenie súvislosti medzi človekom, technikou a prírodným prostredím v globálnom svete, dáva možnosti uplatnenia inšpiratívnych metód, ktoré vo vzdelávaní dospelých nájdú pochopenie

a svoje miesto pre ďalší rozvoj.

Treba si uvedomiť, že vzdelávanie v krajinách EÚ patrí k politickým prioritám. Mladí ľudia, ale aj dospelí v procese celoživotného vzdelávania, mali by si uvedomiť svoju zodpovednosť, solidárnosť so spoločnosťou, v ktorej žijú, mali by si dokázať osobnostné ciele, ktoré rozvíjajú ich schopnosti, zaujať kritický postoj a inovácie.

Musí sa utvárať nová kultúra, ktorá bude stavať na syntéze kvalít, a to v rovine poznávacej, hodnotiacej a pretvárajúcej, a tak človek bude využívať nielen svoje vedomosti, schopnosti, zručnosti, ale bude schopný aj reagovať v rôznych životných situáciách, bude vedieť hľadať varianty riešenia a vyhodnocovať ich dôsledky.

Všetci si uvedomujú, že potrebné miesto medzi rôznymi ľudskými činnosťami patrí bezpochybne výchove. Jedine ňou sa jedinec stane osobnosťou, ňou sa človek formuje aj sám.

Človek má právo na vlastný slobodný rozvoj, ale ten musí ho viazať k určitej mravnej zodpovednosti. Povinnosť a zodpovednosť sú hodnoty, ktoré sú určujúce v morálnom rozmere tvorby európskej identity.

Morálna zodpovednosť sa výrazne prejavuje v optimalizácii akceptácie súčasnej evolúcie do hodnotových morálnych štruktúr a edukatívnych pozícií, od ktorých bude závisieť aj typ „európskej civilizácie“. K nim patria najmä základné ľudské práva, európske občianstvo, spravodlivosť, multikulturalita, otvorenosť, komunikatívnosť, dialóg, tolerancia, prosociálnosť, spolupatričnosť, sociálna starostlivosť, národné uvedomenie, globálna zodpovednosť a iné.

ZOZNAM POUŽITEJ ČESKEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

BENEŠ, M. et al. *Andragogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BERTRAND, Y. et al. *Soudobé teorie vzdelávani*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.

BĚLOHLÁVEK, F. et al. *Desatero manažera*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2009. 92 s. ISBN 80-7226-873-2.

BLÁHA, J., DYTRT, Z. *Manažérska etika*. 1. vyd. Praha: Management Press, 2003. 155 s. ISBN 80-7261-084-8.

PALÁN, Z., LANGER, T. et al. *Základy andragogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.

PLAMÍNEK, J. et al. *Tajemství motivace*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 128 s. ISBN 978-80-247-3447-7.

PLAMÍNEK, J. et al. *Tajemství úspěchu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 192 s. ISBN 978-80-247-3658-7.

PRŮCHA, J. et al. *Překlad pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 292 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. et al. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. et al. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VYBÍRAL, Z. et al. *Psychologie komunikacie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 320 s. ISBN 978-80-7367-387-1. na strane 65,66,67

ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY A PRAMEŇOV

Acta andragogika 2. 2. roč. Katedra andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave: Zborník, 2011. ISBN 978-80-970595-2-1.

BRACJUN, A. *Hospodárska politika Európskej únie*. 1. vyd. Bratislava: Sprint dva, 2008. 221 s. ISBN 978-80-969927-7-5.

ĎURIČ, L., HOTAR, V. S., PAJTINKA, E. et al. *Výchova a vzdelávanie dospelých*,

Andragogika, Terminologický a výkladový slovník. 1. vyd. VII zväzok edície. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

GAVORA, P. et al. *Úvod do pedagogického výskumu.* 3. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2001. 236 s. ISBN 80-223-1628-8.

MACHALOVÁ, M. et al. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých.* 2. vyd. Bratislava: Gerlach Print, spol. s r.o., 2006. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.

ONDREJKOVIČ, P.: *Úvod do metodológie sociálnych vied.* Bratislava: Regent 2005, 174 s. ISBN 80-88904-35-8. ONDREJKOVIČ, P.: *Úvod do metodológie sociálnych vied.* Bratislava: Regent 2005, 174 s. ISBN 80-88904-35-8.

Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte. 1. vyd. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, 6. Február 2004. ISBN 80-89034-77-2.

PIROHOVÁ, I. et al. *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach.* 1. vyd. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove: Zborník príspevkov zo slovensko-českej vedeckej konferencie, 2007. ISBN 978-80-8068-634-5.

ŠVEC, Š. et al. *Metodológia vied o výchove.* 1. vydanie. Bratislava: Iris, 1998. 304 s. ISBN 80-88778-73-5.

ŠVEC, Š. et al. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* 2. vyd. Bratislava: Iris, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.

TUMA, M. et al. *Tvorivé procesy človeka.* 1. vyd. Banská Bystrica: Úrad priemyselného vlastníctva Slovenskej republiky, 2001. 423 s. ISBN 80-88994-08-X.

TUREK, I. et al. *Didaktika.* 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, spol. s.r.o., 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

ZELINA, M. et al. *Výchova tvorivej osobnosti.* 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1995. 154 s. ISBN 80-223-0713-0.

ZELINOVÁ, M. *Výchova človeka pre nové milénium.* 1. vyd. [Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy]. Prešov: Rokus, 2004. 166 s.

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV

Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Hierarchický model štruktúry kompetencie;	20
Obrázok 2: Integrované riadenie ľudských zdrojov;	29
Obrázok 3: Jasnosť a zameranosť stratégie;	31
Obrázok 4: Tri súbory faktorov ovplyvňujúcich etické správanie;	59

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1 Vyjadrenie otázky č. 1 v percent	73
Tabuľka 2 Vyjadrenie otázky č. 2 v percentách	74
Tabuľka 3 Vyjadrenie otázky č. 3 v percentách	75
Tabuľka 4 Vyjadrenie otázky č. 4 v percentách	76
Tabuľka 5 Vyjadrenie otázky č. 5 v percentách	77
Tabuľka 6 Vyjadrenie otázky č. 6 v percentách	78
Tabuľka 7 Vyjadrenie otázky č. 7 v percentách	79
Tabuľka 8 Vyjadrenie otázky č. 8 v percentách	80
Tabuľka 9 Vyjadrenie otázky č. 9 v percentách	81
Tabuľka 10 Vyjadrenie otázky č. 10 v percentách	82

Zoznam grafov

Graf 1 analýza a grafické zobrazenie otázky č. 1	73
Graf 2 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 2	74
Graf 3 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 3	75
Graf 4 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 4	76
Graf 5 analýza otázky a grafické zobrazenie otázky č. 5	77
Graf 6 analýza a grafické znázornenie otázky č. 6	78
Graf 7 analýza a grafické znázornenie otázky č. 7	79
Graf 8 analýza a grafické znázornenie otázky č. 8	80
Graf 9 analýza a grafické znázornenie otázky č. 9	81

Graf 10 analýza a grafické znázornenie otázky č. 10	82
---	----

PRÍLOHA

Dotazník

Milé lektorky a lektori, volám sa Božena Školníková a študujem na Univerzite Jana Amose Komenského v Prahe. Pracujem na diplomovej práci, ktorá sa zaoberá lektormi ich funkciami, úlohami a požiadavkami na pripravenosť. Dovoľujem si Vás osloviť a požiadať o spoluprácu pri tvorbe tejto práce, konkrétne pri vyplňaní dotazníka. Dotazník je anonymný, dobrovoľný a jeho výsledky budú použité výhradne na účely mojej diplomovej práce. V otázkach, v ktorých sú uvedené možnosti, zakrúžkujte prípadne doplňte možnosť, s ktorou súhlasíte.

1) Lektor je

a) muž

b) žena

2) Lektorskú činnosť vykonávate

a) 2 roky

b) 5 rokov

c) viac ako 5 rokov

3) Aké je Vaše vzdelanie

a) stredoškolské s maturitou

b) stredoškolské bez maturity

c) vysokoškolské

4) Máte aj pedagogickú prípravu?

a) áno

b) nie

5) Lektorskú činnosť realizujete vo Vašom odbore

a) áno

b) nie

- 6) Pri prednášaní uprednostňujete prednášanie teórie, alebo kladiete dôraz na praktické ukážky?

- 7) Ste spokojný (á) s lektorskou činnosťou (považujete túto prácu za Vaše poslanie)?

- 8) Aká je Vaša spolupráca s Akadémiou vzdelávania?

- 9) Čo by ste vyžadovali, alebo potrebovali pre skvalitnenie Vašej lektorskej činnosti ?

- 10) Odporúčate vykonávanie lektorskej činnosti aj Vaším kolegom alebo známym?

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Bc. Božena Školníková

Obor: Andragogika

Forma štúdia: kombinovaná

Názov práce: Vzdelávateľ dospelých, pedagóg, lektor – jeho funkcie, úlohy, požiadavky na pripravenosť

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 87

Celkový počet strán príloh: 2

Počet titulov českej literatúry a prameňov: 11

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 8

Počet internetových zdrojov: 0

Vedúci práce: Docent. PaedDR. Ján Danek, CSc.