

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Bc. Melánia Chlebová

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

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Melánia Chlebová

Adult educator, pedagogue, lector – its functions, role,
requirements for readiness

Prague 2012

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.

Prehlásenie

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

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa

Bc. Melánia Chlebová

.....

Pod'akovanie

Chcela by som sa pod'akovať Doc. PaedDr. Jánovi Danekovi, CSc. za jeho odborné vedenie, pomoc a rady, ktorými mi pomohol zorientovať sa v danej oblasti pri spracovaní tejto diplomovej práce.

Anotácia

Predkladaná diplomová práca sa zaoberá problematikou vzdelávateľa dospelých, ktorá je v súčasnej dobe stále častejšie vyhľadávanou profesiou, vzhľadom na nárast počtu ľudí, zaujímajúcich sa o rôzne formy vzdelávania aj v dospelosti. Bližšie sa práca venuje vymedzeniu rôznych pohľadov na osobnosť vzdelávateľa a charakterizovaniu kompetencií nevyhnutných v učiteľskej profesii. Tiež sa v diplomovej práci zaoberáme výhodami, resp. nevýhodami v samotnom vzdelávaní dospelých, ale aj prínosom vzdelávania sa v dospelom veku. Práca zdôrazňuje aj dôležitosť prípravy vzdelávateľa na vzdelávací proces i základné pedagogické zručnosti prispievajúce k efektívnosti vzdelávania. Samostatná kapitola práce je venovaná vzdelávacím technológiám, kde podrobnejšie zdôrazňujeme dištančné vzdelávanie a e-learning.

Kľúčové pojmy:

E-learning, edukačný proces, osobnosť, pedagogické kompetencie, pedagogické zručnosti, učiteľská profesia, výučba, vzdelávacie technológie, vzdelávateľ dospelých.

Annotation

The present thesis deals with the adults educator, which is currently increasingly popular profession, due to the increase in the number of people interested in various forms of learning in adulthood. Further work is devoted to defining the various aspects of the educator's personality and characterize the competencies needed in the teaching profession. Also in this thesis deal with benefits, respectively disadvantages of adult education in itself, but also benefit from learning in adulthood. The work also emphasizes the importance of the educator's preparation for the educational process and the pedagogical skills that contribute to effective learning. A separate chapter is devoted to education technology, which further emphasize distance learning and e-learning.

Key words:

E-learning, educational process, personality, teaching competencies, teaching skills, teaching profession, training, educational technology, educator of adults.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČASŤ	
1. VZDELÁVATEĽ DOSPELÝCH, PEDAGÓG, LEKTOR – JEHO OSOBNOSŤ, FUNKCIE, ÚLOHY, POŽIADAVKY NA PRIPRAVENOSŤ, PSYCHOLOGICKÉ VYMEDZENIE POJMOV.....	10
1.1 Vzdelávateľ.....	10
1.2 Učiteľ dospelých.....	11
1.3 Lektor.....	11
1.4 Osobnosť.....	13
1.4.1 Psychologické vymedzenie pojmu osobnosť.....	14
1.4.2 Vplyv dedičnosti a prostredia na vývin osobnosti.....	15
1.5 Štruktúra osobnosti.....	18
1.6 Typológia osobnosti.....	23
1.7 Teórie osobnosti.....	24
1.8 Fázy vývoja učiteľskej profesie.....	27
2. Vzdelávanie dospelých.....	30
2.1 Vymedzenie základných pojmov.....	30
2.2 Prínos vzdelávania dospelých.....	33
2.3 Výhody dospelého človeka pri vzdelávaní sa.....	34
2.4 Prekážky dospelého človeka pri vzdelávaní.....	34
2.5 Špecifiká dospelého účastníka vzdelávania.....	35
2.6 Psychologické aspekty vzdelávania dospelých.....	37
2.6.1 Psychologické špecifiká vzdelávania dospelých.....	37
2.7 Úloha vzdelávateľov vo vzdelávaní dospelých.....	38
3. Základné pedagogické zručnosti prispievajúce k efektívnosti vzdelávateľa.....	44
3.1 Obsah výučby.....	45
3.2 Príprava lektora na vyučovanie.....	50
3.2.1 Učebná látka.....	51
3.3 Kompetencie lektora, vzdelávateľa, pedagóga.....	53

3.3.1	Charakteristiky kompetencie.....	54
3.3.2	Druhy a obsahy kompetencií.....	56
3.4	Hodnotenie vzdelávania dospelých.....	59
3.4.1	Výsledok edukačného procesu.....	60
4.	Vzdelávacie technológie.....	64
4.1	Historické vymedzenie pojmu technológia vzdelávania.....	65
4.2	Súčasný trendy v technológiách vzdelávania.....	67
4.3	Dištančné vzdelávanie.....	68
4.4	E-learning.....	70
4.4.1	Formy e-learningu.....	72
5.	Vzdelávateľ dospelých v praxi.....	76
5.1	Cieľ prieskumu.....	76
5.2	Úlohy prieskumu.....	76
5.3	Metódy prieskumu.....	77
5.4	Prieskumné hypotézy.....	78
5.5	Harmonogram postupu.....	79
5.6	Prieskumná vzorka.....	80
5.7	Analýza, spracovanie a interpretácia výsledkov.....	83
	ZÁVER.....	94
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	95
	ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV.....	98
	ZOZNAM PRÍLOH.....	99

ÚVOD

V súčasnej dobe sa neustále dostávame do situácií, ktoré si vyžadujú ďalšie vzdelávanie a to bez ohľadu na to, že sme dospelí a už dávno nechodíme do školy. Zamestnávateľ od nás vyžaduje, aby sme podávali čo možno najlepšie výkony a to si vyžaduje sústavný rozvoj našich vedomostí a zručností.

Vzdelávanie zamestnancov má za cieľ zvyšovanie kvalifikácie zamestnancov a ich potenciálu. Zameriava sa na to, aby sa zamestnanci v spoločnosti, v ktorej pracujú naučili všetkým možným, často nevyhnutným zručnostiam a vedomostiam, ktoré súvisia s ich pracovnou náplňou, zodpovednosťou a kompetenciami. V neposlednom rade dokáže vzdelávanie zvyšovať i motiváciu zamestnancov. Konkrétna forma a typ vzdelávania vyplýva pre jednotlivých zamestnancov najčastejšie z interných hodnotení spoločnosti, v ktorej pracujú.

V našej diplomovej práci sa zameriavame na školiteľov – vzdelávateľov dospelých, teda tých, ktorí sú zodpovední za samotné vzdelávanie. Snažíme sa o teoretický náčrt osobnosti vzdelávateľa, zameriavame sa na jeho funkcie, kompetencie, pedagogické zručnosti, pedagogické kompetencie, výučbu, edukačný proces. Tiež stručne popisujeme rôzne vzdelávacie technológie ako napríklad e-learning.

V praktickej časti diplomovej práce sme uskutočnili prieskum, cieľom ktorého bola podrobnejšia analýza pozície vzdelávateľa dospelých s akcentom na jeho funkcie, úlohy a požiadavky na pripravenosť vykonávania pozície lektora v spoločnosti Slovenské elektrárne a.s., Mochovce. Ako metódu skúmania sme zvolili dotazník. Po vyhodnotení položiek dotazníka sme vyvodili závery a odporúčania pre prax.

1. VZDELÁVATEĽ DOSPELÝCH, PEDAGÓG, LEKTOR – JEHO OSOBNOSŤ, FUNKCIE, ÚLOHY, POŽIADAVKY NA PRIPRAVENOSŤ, VYMEDZENIE POJMOV

1.1 Vzdelávateľ

Pojem vzdelávateľ dospelých môžeme považovať za najvšeobecnejší pojem. U nás je vzdelávateľ dospelých najviac známym a najrozšírenejším pracovným zaradením andragóga. V prezenčnej forme vzdelávania zväčša vystupuje ako lektor, či ako učiteľ dospelých, pri dištančnom vzdelávaní vstupuje skôr v roli poradcu, tútora či facilitátora. Pri pracovnom výcviku sa označuje zväčša ako tréner a inštruktor (Frk, 2005).

V terminologickom a výkladovom slovníku *Výchova a vzdelávanie dospelých* (Perhács a kol, 2000) je pojem vzdelávateľ dospelých prepojený s pojmom lektor. Lektor je pritom termín, ktorým sa označuje vzdelávateľ dospelých na odlišenie od učiteľa detí a mládeže.

„Vo vzťahu k pojmu andragóg je pojem lektor v podobnej situácii ako učiteľ pedagóg, keď sa chápe ako praktický vykonávateľ vzdelávacích činností a andragóg ako teoretický, vedecký pracovník“ (Perhács, 2000, s. 222).

Frk a Pirohová (2003) medzi hlavné ciele vzdelávateľa radia najmä ovplyvňovanie správania účastníkov spoločensky žiaducim smerom, vedenie účastníkov k sociálnemu a osobnostnému rozvoju a zároveň aj ich pracovnému a životnému uspokojeniu.

Súhrnne je možné konštatovať, že vzdelávateľ dospelých je kvalifikovaný odborník pre realizáciu vzdelávania i životných situácií dospelých jedincov.

1.2 Učiteľ dospelých

Lektor, tréner, inštruktor alebo iný učiteľ pôsobí v špecifickom vzdelávacom alebo výcvikovom prostredí (3 – 30 členov) skupiny dospelých účastníkov v takých činnostiach, ako je prednášanie, organizovanie, poučanie alebo pomáhajúce pri úlohách v laboratóriu alebo vo workshope, animovanie a podporovanie skupinovej diskusie; vedenie vzdelávacieho projektu, inštruovanie o úlohách, aktivitách alebo procedúrach.

Niektoré pracovné funkcie sa viac sústreďujú na praktické a psychomotrické, iné sa koncentrujú na kognitívne ciele alebo prenos poznatkov a majú vzdelávací účel.

1.3 Lektor

Lektor vystupuje na patričnej úrovni, dodržiava zásady slušného správania a medziľudských vzťahov. Lektor musí byť pre výkon svojej činnosti náležite upravený, oblečený, musí pôsobiť dojmom ústretovosti, ale zároveň aj ako autorita, ktorá poskytuje službu, ale zároveň vyžaduje disciplínu.

Lektor musí mať:

- Trpezlivosť a ochotu
- Zanietenosť a zodpovednosť
- Úprimnosť a radosť z odovzdávania vedomostí
- Vysokú odbornosť, fundovanosť a profesionalitu
- Prístupnú a zrozumiteľnú techniku prednášania, primeranú osobnosti seniorov
- Dochvilnosť a presnosť
- Výstižnosť výkladu, jednoduchosť podania zložitých vecí
- Jasne koncipovanú, dobre pripravenú prednášku

- Učivo podané primerane danostiam a schopnostiam poslucháčov tretieho veku
- Poznatky a ich aplikácia na život, životné skúsenosti
- Používanie názorných ukážok a didaktickej techniky (Medved', 2010).

Z. Palán v publikácii *Základy andragogiky* (2002) popisuje lektora ako vzdelávateľa dospelých, ktorý riadi výučbový proces v ďalšom vzdelávaní. Vo Významovom slovníku vzdelávania dospelých (1997) sa uvádza: „Pojem pôvodne označoval externého univerzitného učiteľa. Dnes sa už používa iba pre vyučujúceho v ďalšom vzdelávaní, ako najvšeobecnejší pojem pre pracovníkov, ktorí realizujú interaktívny výukový proces. Lektor je základným činiteľom pre naplnenie učebných cieľov, preto predpokladom pre výkon tejto činnosti je nielen odborná znalosť v prednášanom odbore, ale i základná znalosť andragogiky. Predpokladá sa isté pedagogické majstrovstvo, ktorým rozumieme hlbokú úroveň jeho teoretických znalostí i praktických skúseností, doplnené lektorskými zručnosťami, medzi ktoré zahrňujeme pedagogické schopnosti, znalosť psychológie osobnosti, schopnosti motivačné, organizačné, rétorické, komunikatívne, didaktické a kreatívne.“

Edukátor (učiteľ) je človek, ktorý sústavne odborne vzdeláva a vychováva deti alebo dospelých, je rozhodujúcim činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese a jeho úlohou je starať sa o telesný, rozumový, citový a charakterový rozvoj jedinca.

G. Rubagottiová s kolektívom (1995) definujú štruktúru profesionality pedagóga tým, že:

- pedagóg má disponovať vysokou komplexnosťou osobnosti a veľkou zodpovednosťou;
- má mať dokonale rozvinutý potenciál kultúrnych, pedagogických, psychologických, didaktických a metodologických kompetencií;
- má byť senzibilný;
- má byť pohotový v edukačných vzťahoch;
- má mať osobný záväzok voči profesii, ktorú vykonáva;
- akceptovať kolegov a stavať na kolegiálnosti;

- disponovať autentickou profesionalitou, charakterizovanou predovšetkým:
 - oblasťou kultúrnou, pedagogickou, psychologickou a konatívnu,
 - odbornou orientovanosťou v edukačných procesoch, pedagogicko-didaktických aktivitách atď.

Znamená to skutočnosť, že kvalifikovaný pedagóg, andragóg, je kvalifikovaný odborník s vysokoškolským vzdelaním s plnou kompetenciou odbornosti, pedagogickej kvalifikácie a osobnostnej vyspelosti.

1.4 Osobnosť

Pôvod slova osobnosť pochádza z latinského slova "persona" – *divadelná maska*, "personare" – znieť, ako sa javí, povahové vlastnosti, výzor.

Osobnosť je chápaná ako otvorený súbor sociálnych kvalít ľudského individua čiže osoby, ako názorov, schopností, potrieb, záujmov, morálneho presvedčenia a pod.

Osobnosť je relatívne stála štruktúra, dynamika bio-psycho-sociálnych schopností a vlastností osobnosti človeka. Je to jednota psychických a fyzických vlastností, zdedených a získaných vlastností typických pre jednotlivca, ktoré sa prejavujú v správaní.

Vo vzdelávaní má kľúčové postavenie aj osobnosť vzdelávateľa. Aká by však osobnosť vzdelávateľa mala byť, aby bola skutočne zaručená profesionalita? Podľa V. Frka (2005) by sa požiadavky na osobnosť vzdelávateľa mali rozdeliť do troch skupín, a to:

- procesné a koncepcné schopnosti vzdelávateľa, ktoré sa týkajú schopnosti realizovať výchovno-vzdelávací proces,
- know-how vzdelávateľa- ide o súbor vedomostí z toho - ktorého odboru, znalosť vývojových trendov,
- osobné charakteristiky vzdelávateľa, ktoré ho odlišujú od priemerných vzdelávateľov.

Napriek tomu, že úlohy a funkcie vzdelávateľa dospelých sú viac-menej rovnaké, nie každý vzdelávateľ ich plní rovnakým spôsobom. Každý vzdelávateľ má totiž v rôznej miere rozvinuté jednotlivé spôsobilosti. Aj osobnostné charakteristiky vzdelávateľov sa odlišujú.

Niektorí majú viac rozvinuté komunikačné schopnosti, iní sú viac flexibilní, niektorí dokážu vysvetliť učivo na príkladoch, iní prostredníctvom faktov či zatahnutím účastníkov do diskusie. Podľa spomínaných odlišností, môžeme pozorovať na vzdelávateľoch aj odlišnosti pri výbere metód a techník vo výchovno-vzdelávacom procese.

1.4.1 Psychologické vymedzenie pojmu osobnosť

Zo psychologického hľadiska pod pojmom osobnosť rozumieme súbor duševných vlastností jednotlivca. Zahŕňa v sebe jednotlivé duševné funkcie, ktoré sa spájajú v jednotnom organizovanom celku duševného života človeka. Psychické procesy ako myslenie, reč, pamäť, city, či fantázia vzájomne súvisia a patria konkrétnemu človeku.

Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii (Strmeň, Raiskup, 1998, s. 183) definuje osobnosť „ako dynamický celok relatívne stálych psychických a psychosociálnych vlastností človeka, vyvíjajúci a utvárajúci sa v procese socializácie ako individuálna jednota psychických vlastností a prejavov jedinca. Je založená na jednote ľudského organizmu, utváraná a manifestovaná v spoločenských vzťahoch“.

Existujú viaceré definície pojmu osobnosť. Americký psychológ G. W. Allport (in Hall, Lindzey, 1999) tvrdil, že „osobnosť je dynamická organizácia tých psychofyzických systémov v jedincovi, ktoré určujú jeho charakteristické správanie a myslenie.“

Podľa J. P. Guilforda (tamtiež) „osobnosť je jedinečný vzorec rysov, tj. trvalých spôsobov, ktorými sa jedinec líši od druhých.“

V. Tardy (in Balcar, 1983, s. 17) vymedzuje osobnosť človeka takto: „Osobnosť je individuálna jednota človeka, je to jednota jeho duševných vlastností a dejov založená na jednote tela a utváraná a prejavujúca sa v jeho spoločenských vzťahoch“.

1.4.2 Vplyv dedičnosti a prostredia na vývin osobnosti

Na vývin osobnosti vplýva interakcia dvoch vzájomne pôsobiacich vplyvov a to vnútornej výbavy jedinca a vonkajších podmienok jeho života. Na poznanie tejto interakcie je potrebné skúmať prispievanie vnútorných a vonkajších činiteľov oddelene. Na začiatku života, teda vo chvíli počatia dostáva jedinec vnútorný základ v podobe dedičnosti a po narodení začína pôsobiť vonkajšie prostredie.

Vnútorne biologické podmienky prechádzajú vlastným vývinom. Podľa R. Cattella (in Balcar, 1983, s. 29) v ňom rozlišujeme štyri stupne:

- dedičná výbava – géново zakódovaný program prevzatý od rodičov,
- génová výbava – obsahuje aj zmeny dedičného vkladu mutáciou a segregáciou,
- vrodená výbava – zahŕňa tiež účinky prostredia počas perinatálneho obdobia,
- konštitučná výbava – zahŕňa aj účinky prostredia na vývin organizmu, a tým aj osobnosti počas postnatálneho obdobia.

Rozvoj vnútorných činiteľov (dedičná výbava, génová výbava, vrodená a konštitučná výbava) sa realizuje prevažne v tzv. procesoch zrenia.

Zrenia je súhrn evolučných a involučných procesov, ktoré sú v nás geneticky naprogramované. Zrením sú určené predovšetkým všeobecnejšie predpoklady určitých spôsobov nášho prežívania a správania, kedy konkrétna podoba je potom ovplyvnená ľudským učením od nášho narodenia.

Génová výbava

Génová výbava jedinca zahŕňa navyše aj zmeny dedičného vkladu, tieto zmeny sú spôsobené mutáciami a segregácie od rodičov prenášaných génov. V porovnaní so svojimi predkov sme totiž všetci genetickými mutantmi. Dedičnou a génovou výbavou môže byť v niektorých prípadoch zásadným spôsobom určený vývoj individua, a to či v pozitívnom, tak aj v zápornom smere.

Dedičná výbava

Dedičnú výbavu preberáme od našich rodičov pri počatí. Dedičná výbava nadobúda podoby zakódovaného programu nášho ďalšieho vývoja. Daná zakódovanosť v sebe obsahuje tak všeobecné, tak aj špecifické prvky vývoja individua. Výsledná naša podoba obsahuje zhodné prvky s vývojom celej populácie alebo aspoň určitej skupiny jedincov v populácii, ako aj prvky vývoja, ktoré sú typické práve danému jedincovi. Určité naše vlastnosti teda nemôžeme u druhých vysledovať.

Dedičnosťou sa všeobecne rozumie prenos telesných a psychických vlastností z jednej generácie na druhú, zvyčajne z rodičov na deti, ale i z predkov rodičov dieťaťa. Jednotkami dedičnosti sú chromozómy. Chromozómy sa nachádzajú v jadre každej bunky nášho tela, bunka spravidla obsahuje 46 chromozómov, ktoré sú spárované. Proces dedičnosti je nastúpila v tom okamihu, kedy dochádza ku splodeniu jedinca. V okamihu počatia dostane 23 chromozómov zo spermie otca a 23 chromozómov z vajíčka matky. Každý chromozóm sa potom skladá z čiastkových jednotiek dedičnosti nazývaných gén, kedy chromozóm obsahuje stovky génov. Gény sú tiež zdvojené, opäť jeden gén bol prijatý z chromozómu spermie, druhý z chromozómu matkinho vajíčka.

Vrodená výbava

Naša vrodená výbava zahŕňa navyše vývojové účinky prostredia negénové povahy počas vnútromaternicového vývoja až do doby, než prídeme na svet, a to v čase, keď môže byť náš plod nezvratne poškodený. Iným príkladom vplyvov negénového charakteru na vývoj plodu sú negatívne účinky niektorých

psychoaktívnych látok na vývoj plodu. Psychoaktívnymi látkami rozumieme látky, ktoré majú schopnosť vyvolať zmeny v prežívaní a správaní jedinca.

Konštitučná výbava

Konštitučná výbava si všíma vplyv nášho vývoja a aktuálne podoby nášho organizmu (teda biologického základu jedinca) na osobnosť (psychický rozmer) konkrétneho jedinca. Za biologický základ osobnosti považujeme predovšetkým náš nervový aj hormonálny systém. Práve fungovanie tohto dvojbloku nervového a hormonálneho systému má priamy dosah na neskoršie vlastnosti temperamentu a niektoré emočné prejavy, nepriamo na všetky naše prežívania a správania (<http://www.rodina-peniaze.sk/zaujímavosti.209/formovani-nasej-osobnosti.21373.htm>)

Vonkajšie prostredie sa pri vývine osobnosti uplatňuje ako vplyv pôsobiaci na úrovni:

- fyzickej – hmotná stránka interakcie jedinca s okolím; napr. teplota, druh dostupnej potravy, ovzdušie a iné vlastnosti podnebia;
- psychologickkej – vplývajú na utváranie osobnosti prostredníctvom učenia; človek sa prispôbuje nárokom a možnostiam prostredia, v ktorom žije (Balcar, K., 1983, s. 29 – 31).

Nadväznosť fyzickej i psychickej stránky jedinca sa prejavuje v celkovom vzhlade každého jedinca.

M. Nakonečný (1995, s. 39) uvádza, že „na utváraní osobnosti sa uplatňuje interakcia vroděných biologických činiteľov a skúseností, ktoré jedinec získava v rámci určitého sociálneho a kultúrneho prostredia, v ktorom sa odohráva jeho život. S pribúdajúcim vekom narastá vplyv osobných skúseností a zvyrazňuje sa tak individualita osoby, teda jej duševná osobitosť“.

1.5 Štruktúra osobnosti

Štruktúra osobnosti vyjadruje vnútorné usporiadanie osobnosti, t. j. skladbu jej prvkov, dispozícií, ktoré sú chápané ako funkčné elementy, resp. ako elementy funkcií rôznych kategórií (výkonu, motivácie, hodnotenia, formálnej reaktibility atď. – t. j. schopnosti, motívy, postoje, temperament atď.).

„Štruktúra osobnosti poukazuje na určitý trvalejší stav, na relatívne stále usporiadanie, ale súčasne i na správanie tohto usporiadaného celku (Nakonečný, 1995, s. 61).

Štruktúru osobnosti utvárajú druhy psychických vlastností. Poznáme dva druhy vlastností osobnosti. Prírodné vlastnosti sú tie, ktoré tvoria prirodzenú podstatu človeka, a v ktorých sa prejavujú jeho rodové osobitosti. Človek má tiež vlastnosti, ktoré sú nadobudnuté počas jeho ontogenetického vývinu. Psychické vlastnosti osobnosti zaraďujeme do týchto štyroch základných skupín: schopnosti, charakter, temperament a záujmy (Boroš, 2002, s. 285).

Schopnosti

Psychofyzické dispozície k výkonu sa nazývajú schopnosti. R. Meili (in Nakonečný, 1995, s. 94) ich definuje ako „úhrn psychických podmienok, ktoré sú nutné k prevedeniu nejakej činnosti“

Z celkového hľadiska ich rozdeľujeme na všeobecné rozumové schopnosti a špeciálne schopnosti. Ako vlastnosti osobnosti nie sú dané pri narodení človeka. Vrodené predpoklady vývoja schopností, ktoré tvoria anatomicko-fyziologické vlastnosti organizmu nazývame vlohami. Vo svojom ontogenetickom vývine môžu dosahovať rozličné úrovne. Stupeň rozvoja ľudských schopností označujeme pojmami nadanie, talent a genialita. Pod pojmom nadanie rozumieme taký stupeň vývinu schopnosti, ktorý človeku umožňuje v určitej oblasti dosiahnuť nadpriemerný výkon. Talent predstavuje vysoko vyvinuté schopnosti, ktoré umožňujú vynikajúce výkony. Genialita je najvyšším stupňom vývoja schopností človeka a umožňuje utvárať vrcholné diela“ (Pardel, Kováliková, 1977, s.155 – 156).

Charakter

Pojem charakter má v psychológii špecifický význam. Vyjadruje isté hodnotenie človeka.

Podľa G. W. Allporta (in Boroš, 2002, s. 289) je charakter zhodnotená osobnosť. „Štruktúra charakteru osobnosti nie je nejaký náhodný súhrn rôznorodých vlastností. Charakter je jednota typických a individuálnych vlastností, ktoré tvoria celostnú organizáciu človeka ako osobnosti“. V štruktúre charakteru rozlišujeme niekoľko systémov vlastností osobnosti ako napríklad vlastnosti vyjadrujúce vzťah ku skupine a k jednotlivým ľuďom, k práci, k veciam a predmetom, k sebe samému.

„Štruktúra charakteru obsahuje aj také zložky ako presvedčenie, potreby a záujmy, intelekt, city a vôľa“ (Boroš, 2002, s. 289).

Temperament

Základnou vlastnosťou ľudského duševného života, ktorá sa prejavuje rôznym spôsobom už u novorodenca, je vzrušivosť, teda dispozícia, ktorá určuje formálne vlastnosti reagovania, ako je jeho sila a trvania a ďalšie. Všeobecne ide o formálne vlastnosti osobnostnej dynamiky, ktorá sa prejavuje napr. intenzitou pohybov, ich tempom, ale napr. aj hĺbkou prežívania a ďalšími znakmi (Nakonečný, 1995, s. 79).

Temperamentom označujeme súhrn duševných vlastností osobnosti, ktoré určujú formálny priebeh prežívania a konania človeka.

Grécky lekár Hippokrates v 4. – 5. storočí pred n. l. zistil, že ľudí možno zaradiť podľa priebehu prejavu prežívania a správania do štyroch skupín:

- Sangvinik – vyznačuje sa rýchlym tempom a striedaním prežívania, je živý a pohyblivý, rýchlo sa nahnevá, ale hneď ho to prejde.
- Cholerik – vyznačuje sa neobyčajnou živosťou prejavu, silným a náhlým emocionálnym vzplanutím a ťažkou ovládateľnosťou.
- Flegmatik – vyznačuje sa pokojným a vyrovnaným prežívaním a správaním.

- Melancholik – vyznačuje sa pomalosťou a nevyjasnenosťou (in Pardel, Kováliková, 1977, s. 161), čo svedčí o rozdielnosti ľudí, ich reakcií, stavu, rozhodovania i riešenia.

Postoje

V sociálnej psychológii sa postoje zvyčajne skúmajú v súvislosti s problematikou sociálnej motivácie a regulácie sociálneho správania človeka. Doposiaľ však neexistuje jednotné vymedzenie pojmu postoj (Nakonečný, 2000).

„Pojem postoj môže byť vymedzený ako hodnotiaci vzťah, postoj voči niečomu – a predmetom postoja môže byť čokoľvek – vyjadruje hodnotenie objektu subjektom, ktoré sa pohybuje v kontinuu, ktorého krajné póly tvoria úplne pozitívny a úplne negatívny vzťah, napr. úplný súhlas alebo úplný nesúhlas s určitým výrokom, úplnú príťažlivosť alebo odpudivosť a pod.“ (Nakonečný, 1995, s. 118).

Postoj predstavuje sympatiu alebo nesympatiu – pozitívne alebo negatívne hodnotenie a reakcie vzťahujúce sa k objektom, osobám, skupinám a situáciám. Svoje postoje často vyjadrujeme slovami: „mám rád..“, „neznášam..“. Ale aj keď postoje vyjadrujú pocity, sú často spojené s kognitívnymi funkciami, zvlášť s presvedčením o objektoch, ku ktorým zaujímame postoj (Nakonečný, 1995).

S vymedzením pojmu postoj veľmi úzko súvisí i problematika jeho vnútornej štruktúry. Všeobecne sa postoj chápe ako multidimenzionálny konštrukt, v ktorom je možné rozlíšiť tri zložky, ktoré tvoria jeho vnútornú štruktúru. S týmto trojzložkovým modelom štruktúry postoja prišli autori Smith, Sherif, Campbell, Krech a ďalší. Trojzložkový model vnútornej štruktúry postoja tvoria zložky:

1. Kognitívna – presvedčenie a predstavy, aké veci sú alebo aké by mali byť. Rôzne postoje majú kognitívnu zložku kvalitatívne a kvantitatívne rôzne štruktúrovanú. Názory sa pohybujú na kontinuu: priaznivý – nepriaznivý, žiadúci – nežiadúci.
2. Afektívna – afekty a emócie, ktoré sú spojené s presvedčením. Objekt môže byť príjemný – nepríjemný, obľúbený – neobľúbený. Afektívna zložka dodáva postoj jeho motivačný charakter a určuje jeho smerosť.

3. Konatívna – snahová – pohotovosť k jednaniu. Ak jednotlivec zaujíma k istému objektu pozitívny postoj, bude ochotná angažovať sa skôr v prospech tohto sociálneho objektu ako naopak. Analogicky to platí aj pre negatívny postoj.

Napríklad pri výskume negatívnych postojov k menšinám sociálni psychológovia rozlišujú medzi negatívnymi stereotypmi (negatívne presvedčenie o skupine a vnímanie skupiny – kognitívna zložka), predsudky (negatívne pocity voči menšine – afektívna zložka) a diskriminácia (negatívne činy proti menšine – konatívna zložka). Súhrn moderných zložiek predstavuje nielen poznanie, ale aj používanie a primerané konanie v reálnych sociálnych podmienkach.

Funkcie postojov

Postoje majú určitý individuálny význam, určitú psychologickú funkciu – prispievajú k udržiavaniu integrácie osobnosti, jej vnútornej psychickej rovnováhy, napr. tým, že eliminujú pocity úzkosti, posilňujú hodnoty seba samého a pod.

W. J. McGuire (1986) uvádza štyri adaptačné funkcie postojov, ktorými sú:

1. Utilitaristická funkcia – postoje nás zameriavajú na objekty, ktoré ako prostriedky umožňujú dosahovanie cieľa, napr. preberanie postoja určitej skupiny, aby sme získali jej uznanie.
2. Ekonomická funkcia – ako všetky kategorizácie, umožňujú aj postoje určité zjednodušenie zložitého sveta na „to je dobré“ a „to je zlé“ a pod.
3. Expresívna funkcia – postoje môžu upevňovať alebo zvyšovať sebavedomie, umocňovať sebavyjadrovanie, ospravedlňovať a podporovať určité spôsoby správania.
4. Funkcia obrany ega – niektoré postoje pomáhajú prekonávať neistotu, úzkosť, vnútorné konflikty atď. Adaptačná funkcia centrálnych postojov sa prejavuje hlavne v tom, že tieto postoje, keďže majú osobný význam, sú odolné voči zmenám a spôsobujú, že jedinec často interpretuje skutočnosť tak, aby bola v súlade s jeho postojmi, bráni sa logike určitých argumentov.

Zmena postoje obvykle nasleduje po zmene správania skôr, ako by jej predchádzala.

Utváranie postojov

Postoje ako také nie sú človeku vrodené, vytvárajú sa u neho ako dôsledok sociálnej determinácie v priebehu ontogenézy. Utváranie postojov je preto proces veľmi komplikovaný a zložitý, ktorý je ovplyvňovaný celým radom vnútorných a vonkajších činiteľov, často sa vzájomne podmieňujúcich. Všeobecne sa za jeden významný prvok vytvárania postojov považujú potreby. V procese uspokojovania potrieb sa formujú postoje, ktoré môžu mať rôzny charakter – od kladných postojov k objektom, ktoré v niektorom ohľade umožňujú alebo priamo uspokojujú potreby, po záporné postoje k objektom, ktoré proces uspokojovania potrieb maria. Utvorené postoje sa organizujú do postojových systémov, ktoré potom pomáhajú človeku v orientácii nových, zložitejších situáciách a súčasne mu pomáhajú pri uspokojovaní celého radu potrieb. Akýkoľvek postoj môže slúžiť rôznym cieľom a na druhej strane rôzne potreby môžu viesť k vzniku rovnakého postoja.

Ďalším významným prvkom vytvárania postojov je príslušnosť človeka k rôznym sociálnym skupinám. Členstvo v skupine však pôsobí na utváranie postojov iba do tej miery, do akej sa jedinec so skupinou identifikuje. To znamená, že výraznejší vplyv majú tie skupiny, ktoré sú vo vzťahu k danému jedincovi referenčnejšie. Účinok skupinových vplyvov na utváranie postojov je zložitý a neprijemný.

„Skupiny neponúkajú iba niektoré už hotové postoje, ale pôsobia komplexnejšie, a to v tom zmysle, že vytvárajú pre svojich členov také situácie, v ktorých môžu postoje vznikať. Významnú rolu pri utváraní postojov zohráva skupinový tlak. Avšak i napriek tomu, že je jedinec v skupine vystavený rôznym tlakom, nepreberá mechanicky a pasívne všetky ponúkané postoje, ale pri ich výbere postupuje v súlade s uspokojovaním potrieb.“ (Janoušek, 1988, s. 89)

Vzhľadom na osobnosť lektora ako vzdelávateľa dospelých je potrebné všetky psychické vlastnosti využiť v celkovom procese prípravy a činnosti vzdelávateľa.

1.6 Typológia osobnosti

Pod pojmom typ v psychológii rozumieme určité spoločné snahy osobnosti, črty alebo ich komplex, ktoré sú príznačné pre istú skupinu ľudí. Ľudia istého typu sa v správaní môžu individuálne líšiť, avšak majú niečo spoločné. V podstate môžeme rozlišovať konštitučné a duchovné typológie.

Kretschmerova typológia

Psychiater R. Kerschmer skúmal, či duševné choroby súvisia s konštitučným typom človeka. Podľa fyzickej konštitúcie rozlíšil nasledovné typy:

- Astenický (leptozómny) typ – vyťahnutosť do výšky, úzky hrudník, dlhé končatiny a slabé svalstvo.
- Piknický typ – stredne vysoká postava, širší hrudník a brucho, rozmernejšia lebka, krátky krk a končatiny, mäkké svalstvo.
- Atletický typ – súmerná postava so silnou kostrou a plastickým svalstvom, široké ramená a hrudník (Pardel, Kováliková, 1977, s. 163 – 164).

Kretschmer taktiež určil dva základné povahové typy osobnosti, ktorými sú:

- „Cyklotýmny typ – je spoločenský, otvorený, družný, zameraný na prítomnosť, veselý, má kolísavé nálady; tomuto povahovému typu zodpovedá piknický typ.
- Schizotýmny typ – je obrátený do seba, uzavretý, jednostranný, panovačný, má bohatý citový a myšlienkový život; tento typ zodpovedá telesne astenický typ (in Boroš, 2002, s. 291).

Sheldonova typológia

Americký psychológ W. H. Sheldon určil na základe fotografických údajov tri somatotypy:

1. „Endomorfný – telo je utvárané vnútorne (tuk, tráviace ústrojenstvo).
2. Mezomorfný – telo je utvárané navonok (šľachy, svaly, silná postava).
3. Ektomorfný – krehká stavba tela, úzky hrudný kôš, dlhé končatiny.“ (in Pardel, Kováliková, 1977, s. 164), čo znamená rozdielnosť medzi ľuďmi, ale aj podnet pre ich vzájomné prepájanie.

Jungova typológia

Jungova typológia rozdeľuje ľudí na dva typy, ktorými sú:

- Introvertný typ – je obrátený do seba, tichý, váhavý, premýšľavý, rezervovaný, podozrievavý, málo prispôsobivý, intelektuálny, emocionálne zdržanlivý...
- Extrovertný typ – je obrátený navonok, bezprostredne reaguje na danú situáciu, koná prirodzene, je otvorený, ochotný a ústretový.

Človeka charakterizuje predovšetkým jeho individualita, teda osobitosť, jedinečnosť a to nielen psychická, ale i fyzická, ktorá s pribúdajúcim vekom narastá. Súčasne sa však u mnohých ľudí prejavuje jednota individuality a typu, to znamená, že sú jedineční, ale súčasne majú s niektorými ľuďmi niečo spoločného, čo ľudí výrazne charakterizuje ako určitú skupinu (Nakonečný, 1995).

1.7 Teórie osobnosti

Teória pozostáva z určitého súboru tvrdení, ku ktorým sa dospelo dohodou o určitom fenoméne alebo dianí a zo súboru empirických definícií, ktoré abstraktnú teóriu spájajú s konkrétnymi pozorovaniami. Základnou funkciou teórie je odhaľovať stabilné a demonštrateľné vzťahy medzi udalosťami alebo premennými. Teórie osobnosti možno chápať a porovnávať z hľadiska deviatich

základných otázok, ako to v publikácii Psychológia osobnosti uvádzajú Hall, Lindzey (1999, s. 24 – 25):

1. „vedomé verzus nevedomé determinanty správania,
2. výsledky učenia verzus proces učenia,
3. dedičnosť verzus prostredie,
4. minulosť verzus prítomnosť,
5. holistický verzus analytický prístup,
6. osoba verzus situácia,
7. účelový verzus mechanistický pohľad,
8. niekoľko verzus množstvo motívov,
9. normálne verzus abnormálne správanie“.

Väčšina teoretikov zaujíma polohu niekde na kontinuu, na ktorom ležia tieto dimenzie teórie osobnosti, niektorí však veľmi zdôrazňujú jeden alebo druhý pól.

Vzhľadom na uvedené aspekty osobnosti je nevyhnutné, aby bol lektor, resp. vzdelávateľ dospelých bol človekom osobnostne aj psychicky zrelým. Mal by:

- vedieť primerane posúdiť realitu,
- usilovať sa o sebaopoznanie,
- schopnosť ovládať svoje konanie,
- byť tvorivý a iniciatívny,
- schopný vytvárať pozitívne emocionálne väzby,
- mať zmysel pre humor a mal by byť optimistický,
- odolný voči záťaži,
- mať primeranú dávku empatie,
- vedieť si získať autoritu.

Všetky požiadavky na učiteľa, lektora, či vzdelávateľa poukazujú na fakt nevyhnutnej odbornej, pedagogickej, psychologickej i osobnostnej kvality, ktorá utvára reálneho aktivizátora a skutočného podnecovateľa štúdia a správania.

Osobnosť učiteľa je kľúčom k úspechu jeho činnosti. Uplatnenie získaných odborných a pedagogických vedomostí a zručností závisí na osobných vlastnostiach učiteľa. (Farkašová, 1993; Svoboda, 1972)

Osobnosť učiteľa bola často skúmaná z hľadiska vlastností žiadúcich pre úspešný výkon pedagogickej profesie.

I. Svoboda (in Fišer, Volný, 1972) uvádza prehľad vlastností úspešného učiteľa, ktorý vznikol zhrnutím viacerých empirických štúdií. Týmito vlastnosťami sú:

- prispôsobivosť (príjemnosť, pružnosť, uvoľnenosť, zmysel pre humor...),
- uvážlivosť (sympatie, porozumenie, nesebeckosť...),
- ochota spolupracovať (láskavosť, srdečnosť...),
- emocionálna stabilita (sebakontrola, rovnováha...),
- etické cítenie,
- vyjadrovacie schopnosti (verbálna obratnosť a plynulosť, sčítanosť...),
- sila osobnosti (rozhodnosť, nezávislosť, presvedčivosť...),
- inteligencia,
- úsudok (predvídavosť, zdravý rozum...),
- objektivita (spravodlivosť, nestrannosť, otvorenosť...),
- osobná príťažlivosť,
- telesná energia (ctížiadosť, vitalita, vytrvalosť...),
- spoľahlivosť (poctivosť, zodpovednosť, presnosť...),
- nápaditosť (originalita, tvorivosť...),
- profesionálna úroveň (vedomosti oboru, širšia informovanosť...), čo poukazuje na neodmysliteľnú realitu, že práca učiteľa nie je len povolaním, ale skutočne poslaním, ktoré si spoločnosť musí doceniť.

Osobnosť učiteľa a teda aj lektora je najsilnejším motivačným činiteľom učenia sa jedincov. Na rozdiel od iných osobností, resp. ľudí v iných povolaniach, ju charakterizujú viaceré znaky, vlastnosti, ktoré podmieňujú jednak voľbu učiteľského povolania, ale sa utvárajú aj v priebehu povolania. Učiteľom resp. lektorom sa môže stať iba osobnosť s náležitými vedomosťami, s kladnými

osobným vlastnosťami, dôstojného spôsobu života a správania.

Psychologické osobitosti učiteľovej osobnosti:

- výrazná sociálna upriamenosť - je to osobnosť sociálneho typu, vyznačujúca sa citlivým prístupom k inému človeku, tendenciou stýkať sa s ním, ochotou pomáhať mu, obetovať sa, príznačná je pre ňu schopnosť „kontaktovať sa“ , „vcítiť sa“ do psychiky iného,
- duševná sviežosť a mladosť, ochota prijímať nové podnety, idey, zvýšený cit pre spravodlivosť, často životný optimizmus a zmysel pre humor, čo znamená nielen potrebu vlastného rozvoja, ale aj prospieva k rozvoju iných.

1.8 Fázy vývoja učiteľskej profesie

Vzdelávateľa dospelých, lektora môžeme významom i obsahom práce prirovnať povolaniu učiteľa ako odborníka pre procesy výchovy a vzdelávania.

Jednotlivé etapy vývoja učiteľskej profesie popisuje B. Kasáčová (2004) nasledovne:

- *Voľba učiteľskej profesie* – autorka tu rozlišuje niekoľko skupín adeptov na učiteľské povolanie. Do prvej patria tí, ktorí túžia učiť, pomáhať iným či žiť v škole. Pre druhú skupinu je voľba učiteľského povolania náhradou za školu, na ktorú sa nedostali. Tretia skupina vníma učiteľské štúdium ako najschodnejší spôsob, ako dosiahnuť vysokoškolské vzdelanie. Poslednú skupinu tvoria tí, pre ktorých je učiteľstvo automatickou voľbou, danou rodičovsko – učiteľskými vzormi.
- *Prípravná fáza* – predstavuje ju odborná pregraduálna príprava na univerzitách. Učiteľia pre 1. stupeň sa pripravujú na pedagogických fakultách 4 roky. Učiteľia pre 2. stupeň a stredné školy študujú 5 rokov na pedagogických fakultách, prírodovedeckých fakultách alebo fakultách humanitných a prírodných vied, pričom získavajú zvyčajne aprobáciu pre

dva predmety. Počas tejto etapy by malo dôjsť k najvýraznejším zmenám z hľadiska rozvoja osobnosti budúceho učiteľa a formovania etickej dimenzie učiteľskej profesionality.

- *Profesijný štart – začínajúci učiteľ* – je to obdobie konkrétneho vstupu do zamestnania, ktorý je zároveň významným medzníkom v životnej dráhe jedinca. Rola študenta sa mení na rolu učiteľa. Absolventi často nie sú pripravení na rôzne úskalia praxe a ťažkosti majú hlavne s rozmanitými činnosťami, s ktorými nepočítali alebo ich škola na ne nepripravila. Vynárajú sa rozpory medzi: vedomosťami a skúsenosťami; osobnými aspiráciami a potrebami organizácie; aktuálnym postavením a perspektívou a v našich podmienkach tiež medzi potrebou zamestnať sa a reálnou možnosťou nájsť pracovné miesto.

Stresujúco pôsobia na začínajúceho učiteľa hlavne problémy, ako: udržanie disciplíny v triede, motivovanie žiakov, prispôsobenie sa individuálnym zvláštnostiam žiakov, hodnotenie výsledkov žiakov, rozvíjanie vzťahov s rodičmi, nevyhovujúce pomôcky a materiály, organizovanie práce žiakov v triede, riešenie individuálnych problémov žiakov, príliš veľká záťaž výučby a vzťahy s kolegami.

- *Skúsený učiteľ – učiteľ expert* – je to praktik, v ktorého pracovných návykoch nastupuje určitá zdravá dávka rutiny. Táto etapa zahŕňa profesijný vzostup, profesijnú stabilizáciu, resp. migráciu, ale aj profesijné vyhasínanie (vyhorenie). Začiatok tohto obdobia možno definovať rôzne – od trvania niekoľkých mesiacov až po 3 – 5-ročnú prax.

V tejto fáze sú najväčším zdrojom stresu činnosti, ako: adekvátne reakcie na neočakávaný vývoj vyučovania, vedenie stretnutí s rodičmi, individuálne stretnutia s rodičmi, riešenie disciplinárnych priestupkov, práca s neprosievajúcimi žiakmi, vedenie pedagogickej dokumentácie a udržanie disciplíny pri vyučovaní. Postupným nadobúdaním praktickej skúsenosti sa stresujúce pôsobenie týchto činností znižuje.

- *Profesijná stabilizácia a ďalšie vzdelávanie učiteľov* – je dôležité konfrontovať činnosť učiteľa s novými impulzmi, pohľadmi a rozvíjajúcou sa teóriou, pretože ani dlhšia prax sama o sebe nezaručuje zlepšenie profesionálnych zručností. Dôležitou súčasťou profesijného vzostupu je zvyšovanie a rozširovanie kvalifikácie, ďalším, resp. celoživotným vzdelávaním a jeho dosahom na udržanie profesionality.
- *Profesijné vyhasínanie* – celoživotné vzdelávanie má pre učiteľov aj osobný význam, ktorý sa prejavuje najmä v tejto etape, predchádzaním nežiaducim javom v psychickom stave učiteľa (vyhorenie). Toto obdobie možno označiť ako obdobie profesionálneho konzervativizmu, či preddôchodkové. Z výskumov vyplýva, že existujú rozdiely v profesionálnej únave mužov a žien staršieho veku. Zatiaľ čo ženy sú unavené interpersonálnou stránkou učiteľského povolania (únava zo žiakov, ich správania, vzťahov v kolektíve a pod.), muži majú tendenciu ignorovať reformné snahy v edukácii (chcú dokončiť profesionálnu kariéru v zabehnutých zvykoch). V tomto období je dôležitý kontakt s profesionálnym dorastom, aktuálnou odbornou literatúrou a novinkami v pedagogických vedách, čo udržiava pružnosť profesionálneho uvažovania a konania. V súčasnosti, podľa zákona o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je zaručený rast učiteľa v poradí začínajúci učiteľ, učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou a učiteľ s druhou atestáciou.

2. VZDELÁVANIE DOSPELÝCH

2.1 Vymedzenie základných pojmov

Vzdelávanie – proces v ktorom si prostredníctvom vyučovania človek osvojuje poznatky a činnosti, ktoré vnútorným spracovaním – učením – pretvára na vedomosti a návyky. Vzdelávanie sa odohráva medzi dvoma činiteľmi - *vzdelávateľom* (učiteľom, lektorom) a *vzdelávaným* (žiakom, účastníkom), pričom ide:

- z pohľadu *vzdelávateľa* o vyučovanie;
- z pohľadu *vzdelávaného* o učenie.

Výchova – edukácia je formovanie osobnostných vlastností jedinca hlavne postojov, potrieb, charakteru, záujmu.

Vyučovanie - činnosť *vzdelávateľa*, ktorý iniciuje, motivuje a usmerňuje učenie vzdelávaného tak, aby dosiahol cieľový stav;

Učenie - aktívna činnosť *vzdelávaného*, spočívajúca v kvantitatívnom a kvalitatívnom náraste osvojených poznatkov, ale tiež v prenose a prípadnej zmene hodnôt, postojov, záujmov a ďalších prvkov smerujúcich k rozvoju človeka.

Vyučovanie a učenie - proces individuálneho alebo skupinového zlepšovania a zdokonaľovania.

Učenie sa stáva súčasťou rozvoja jedinca, súčasťou jeho pracovného a spoločenského zapojenia (ľudia sa učia v práci, vo vzájomnej komunikácii, prostredníctvom médií, samovzdelávaním a pod.)

Existujú 4 fázy procesu učenia, a to:

1. Nevedomá znalosť - neviem, že to neviem.
2. Vedomá neznalosť - viem, že to neviem.
3. Vedomá znalosť - viem, že to viem.
4. Nevedomá znalosť - neviem, že to viem (O'Connor-Seymour, 1996).

Vychádzajúc z uvedených fáz sú pre oblasť profesného vzdelávania dospelých dôležité tri pojmy, a to *profesná príprava*, *profesný rozvoj* a *výcvik*.

Profesná príprava zahŕňa vyučovanie a učenie smerujúce k tomu, aby človek lepšie vykonával svoju profesiu, pracovnú pozíciu a rolu, aby získal odborné kompetencie k pracovným činnostiam.

Pod *profesným rozvojom* rozumieme procesy zamerané na získavanie vedomostí, znalostí, zručností, návykov a postojov, ktoré môžu byť požadované z hľadiska budovania individuálnej pracovnej kariéry človeka a z hľadiska dosahovania cieľov podniku (organizácie) a celej spoločnosti.

Výcvik je špecifický druh výučby umožňujúci osvojenie motorických, senzomotorických či intelektuálnych zručností, žiaducich profesných návykov a vytváranie adekvátnych postojov k pracovným činnostiam.

Cieľ výučby zachycuje to, čo má účastník na konci učebnej jednotky vedieť a aké zručnosti má získať.

Učebný cieľ teda popisuje nie to, čo lektori chcú alebo môžu robiť, ale konečné správanie účastníka. Iba pomocou cieľov možno vzdelávanie cieľavedome pripraviť, previesť a kontrolovať jeho efektivitu.

Obsah výučby nie je v andragogickej didaktike taxatívne vymedzený ako v školskej didaktike (učivo). Stanovenie obsahu vzdelávania dospelých je závislé na mnohých okolnostiach, napr. type vzdelávacej akcie, zadanie objednávateľa, profile lektorov a pod. Špecifikácia obsahu vzdelávacej akcie sa prevádza spravidla v podobe učebného plánu a učebnej osnovy.

Učebný plán uvádza hlavné tematické celky (odborné predmety) výučby a ich časovú dotáciu.

Učebná osnova predstavuje naplnenie učebného plánu učivom, konkrétnymi témami obsahu vzdelávania.

V súvislosti s obsahom vzdelávania sa v andragogickej didaktike používajú pojmy *standard vzdelávania*, *vzdelávací modul*, *vzdelávací projekt* a *vzdelávací program*.

Standard vzdelávania je definovaný znalosťami a zručnosťami nutnými pre zvládnutie určitých profesných činností ako výstupov výučby. Určenie úrovne požadovaných vedomostí a zručností sa premieta do skúšobných požiadaviek pri ukončení výučby.

Vzdelávací modul je základnou jednotkou školiaceho procesu, ktorá je základom pre jeho realizáciu. Modul je spravidla obmedzený na jednu úzku tému výučby a spravidla obsahuje tieto prvky: vymedzenie učebných cieľov, cieľovú skupinu adresátov výučby, učivo, vzdelávaciu formu, didaktické metódy realizácie modulu, vyučovacie pomôcky, organizačné zaistenie, spôsoby overení znalostí účastníkov a predpísanú pedagogickú dokumentáciu.

Vzdelávací projekt je vlastne popis základného produktu, ktorým je vo vzdelávaní dospelých, zvlášť v jeho profesijnej časti, kurz. Základom projektu je zistenie vzdelávacej potreby, tj. určitého deficitu informácií, vedomostí, zručností či návykov. Projekt tvorí cieľ vzdelávacej aktivity, účastníci, obsah, forma vzdelávania, metódy výučby, učebné pomôcky a didaktická technika, spôsob ukončenia, vzdelávacia akcia, lektori, organizačné zaistenie, kalkulácia ceny a vedenie pedagogickej dokumentácie. Vzdelávacie projekty vznikajú v praxi často zostavením jednotlivých vzdelávacích modulov, napr. na základe prianí a požiadaviek objednávateľa vzdelávacej činnosti.

Vzdelávací program má v praxi dva významy. Vzdelávací program zahŕňa množinu kurzov, určitý (strednedlhý či dlhodobý) výhľad vzdelávacích akcií určených pre konkrétnu profesiu (pozíciu) v podnikoch ako cieľové riešenie ich kvalifikácie. V rade podnikov sa rozpracovávajú tzv. kľúčové profesie, konkrétne cieľové skupiny pre vzdelávanie pracovníkov. Pre tieto skupiny sa vytvárajú vzdelávacie programy a spracovávajú jednotlivé vzdelávacie projekty (Mužik, 2005).

Termín vzdelávanie dospelých označuje celý súbor organizovaných procesov vzdelávania, na ktoromkoľvek stupni, s akýmkoľvek obsahom a metódou, či už školské alebo iné, či už predlžujúce alebo nahradzujúce počiatočné vzdelávanie na základných, stredných a vysokých školách, vrátane učňovského vzdelávania, pomocou ktorého si osoby pokladané za dospelé spoločnosťou, ku ktorej patria, rozvíjajú schopnosti, obohacujú vedomosti, zdokonaľujú odbornú alebo profesionálnu kvalifikáciu alebo sa orientujú novým smerom a vyvolávajú zmeny v postojoch alebo v správaní, a to z hľadiska plného osobného rozvoja ako aj účasti na vyrovnanom a nezávislom sociálnom, ekonomickom a kultúrnom

živote (Prehľad legislatívy o vzdelávaní dospelých, Bratislava, ÚI PŠMT, 1995, s. 40).

2.2 Prínos vzdelávania dospelých

Rýchlo sa meniace podmienky života, dynamiky technického rozvoja a nároky súčasnej praxe menia miesto, význam a poslanie vzdelávania, ktoré sa stáva organickou súčasťou života moderného človeka. Dosiahnutý stupeň vzdelania vyvoláva nové potreby vzdelávania, a teda právom možno vzdelávanie považovať za najvýznamnejšiu aktivitu v živote človeka, ako aj celého ľudského spoločenstva.

V našich podmienkach dochádza k podceňovaniu významu vzdelávania dospelých. ELLI (Európska iniciatíva pre celoživotné vzdelávanie) charakterizuje celoživotné vzdelávanie ako priebežný proces stimulovania a povzbudzovania jednotlivca, aby si osvojoval všetky poznatky, hodnoty, zručnosti a vedomosti, ktoré bude potrebovať počas svojho života a aby ich s dôverou, tvorivosťou a potešením aplikoval na všetky úlohy, situácie a podmienky. Doba, v ktorej väčšina ľudí predpokladala, že bude vykonávať jedno zamestnanie po celý život a príprava sa realizovala štúdiom, resp. odbornou prípravou v mladosti je minulosťou. Je obvyklým javom, že ľudia majú v priebehu pracovného života niekoľko zamestnaní, resp. musia meniť zamestnanie v krátkom časovom období.

Potreba vzdelávať sa je pociťovaná súbežne s pracovnými výkonmi a stáva sa nevyhnutnosťou vzhľadom na vznik nových pracovných činností a potrebu novej pracovnej spôsobilosti. Profesionálne vzdelávanie zamestnaných je súčasťou personálnej práce a zapadá do predstáv potrieb rozvoja podniku. Záujmové vzdelávanie predstavuje istú formu prežitia voľného času a financuje si ho účastník vzdelávania. Problémom však zostáva vzdelávanie nezamestnaných, ktorí vyradením z pracovnej činnosti stratili trvalý príjem a poberaním podpory, prípadne sociálnych dávok si nevytvárajú dostatok prostriedkov, aby si zabezpečovali vlastnú existenciu a súčasne financovali aj vzdelávacie kurzy.

V oblasti vzdelávania a riešenia problémov na trhu práce ide o pochopenie nových potrieb a vytváranie dostatočnej motivácie a záujmu na zvyšovanie kvalifikačných predpokladov.

2.3 Výhody dospelého človeka pri vzdelávaní sa

Existujú určité výhody, ktorými disponuje dospelý človek pri vzdelávaní. Sú to:

- Vyššia schopnosť sústrediť *pozornosť*. Pokiaľ je správne motivovaný, sleduje i dlhý výklad alebo študuje obsiahly text. Sústredená pozornosť dospelého človeka je v optimálnej podobe 45 minút.
- Taktiež proces *vnímania* je u dospelého dokonalejšia vďaka porovnávaniu si skúseností a kritickému hodnoteniu (premýšľa o použiteľnosti v praxi).
- Na inej úrovni je u dospelého spôsob *myslenia*. Jeho presnosť a funkčnosť býva znížená stereotypmi.
- *Pamäť* dospelého človeka stráca mechanickou vlastnosť zapamätania si. Dostatočnou protiváhou je však schopnosť zapamätať si pomocou súvislostí, logickej pamäti a pochopeniu podstaty veci. Mechanické zapamätanie nie je tak účinné ako logické a vyžaduje neustále memorovanie. Logické je trvalejšie, rýchlejšie a nevyžaduje časté opakovanie.

2.4 Prekážky dospelého človeka pri vzdelávaní

Samozrejme sa stretávame i s prekážkami vo vzdelávaní dospelých. Antropológovia nazývajú vlastnosti človeka, ktoré mu sťažujú učiť sa novým poznatkom - receptivita, normativita a reflektivita.

- *Receptivita* – človeku sa páči iba prihliadať a počúvať, pasivita, konzumácia. Potláča sa myšlienkový rozbor skutočnosti, uprednostňuje sa

názor a predstava (konzervatívny postoj). Pre realizáciu konzumujúcej receptivity sú nutné peniaze a tak sa človek podieľa na živote len zháňaním a utrácaním peňazí.

- *Normativita* – smerodajné je to, ako sa správajú všetci. Neustále sa hľadajú vzory ako žiť a komunikovať (filmové hviezdy, športovci). Vonkajšie znaky nasledujú i v postojoch, myslení a rozhodovaní. Celkovo ide o nesamostatnosť a tá vzniká z túžby po istote (im to funguje, mne to bude tiež). Tým sa menia i morálne zásady a pohľad na vedenie (všeobecná pravda je absolútna, bez ohľadu na relativitu skutočnosti).
- *Reflektivita* – všetko vnímam a posudzujem ako objekty, všetko sú iba prostriedky a účely. Individualita človeka sa eliminuje, ale prekonávanie prekážok veľmi úzko súvisí s motiváciou učenia sa dospelého, ktorou môžu byť vecné poznatky, sociálna istota, kariérny postup, pevnosť na trhu práce a pod.

2.5 Špecifiká dospelého účastníka vzdelávania

J. Barták (2003, s.18) v príručke pre lektorov uvádza nasledujúce špecifiká, ktoré je nutné v praxi rešpektovať. Týmito špecifikami sú:

- problém so zdôrazňovaným „*vzdelávacím deficitom starších poslucháčov*“,
- u dospelých existuje vo väčšej miere *diferenciované a kritické prijímanie poznatkov* (dospelý poslucháč má tendenciu všetko porovnávať s vlastnými skúsenosťami - hovorí o praxi (teda o svojej praxi) a je všeobecne nedôverčivý k poznatkom, ktoré do jeho schémy poznania nezapadajú),
- u dospelých existuje zvýšená potreba uplatniť pri štúdiu získané *životné a pracovné skúsenosti*,
- u tejto skupiny poslucháčov vo väčšej miere nájdeme *dobrovoľný a aktívny vzťah k vzdelávaniu*,

- u dospelých dominuje zvýšený význam *samostatného myslenia a jednania*,
- u dospelých nachádzame *vyššiu úroveň pozornosti*, ale zároveň s vekom narastajúce významné rozdiely v tejto schopnosti,
- u dospelých nachádzame významné *rozdiely v pružnosti myslenia* (od statického, rigidného, stereotypného, rutinného k mysleniu tvorivému, flexibilnému, dynamickému - vždy v závislosti na celkovej úrovni vzdelanosti a intelektu),
- u dospelých nachádzame narastajúci *dôraz na praktické myslenie* (rozvoj od 25 rokov veku a kulminácia okolo 35 - 40 rokov). Dospelí sa vyznačujú praktickým až pragmatickým prístupom ku vzdelávaniu, hľadajú vždy účel, cieľ, zmysel i materiálny efekt vzdelávania. Vyžadujú spojenie vzdelávania s vlastnými potrebami, potrebami vo väzbe na motivačný systém firmy i postavenie svoje a svojej rodiny,
- u dospelých nachádzame zvláštnosti v priebehu *rozvoja logického myslenia* (nastupujúci rovnomerný rozvoj po 26 roku) - nad logickým myslením však dominuje praktická orientácia - v praxi to znamená tlak na výber metód - slovné monologické metódy vyhovujúce logickému mysleniu a skupinové, dialogické metódy vlastné mysleniu praktickému,
- u dospelých existujú *zvláštnosti v priebehu pamäti* (od 26 rokov začína postupne prevládať krátkodobá pamäť nad pamäťou dlhodobou)
- postupné *znižovanie rozvoja pamäťových schopností* (dochádza k nemu od 36 - 40 rokov samozrejme s veľkými individuálnymi rozdielmi v súvislosti s "trénovanosťou" každého z nás),
- nastupujú *rozdiely v odolnosti a stabilite vnímania* (najvyššia stabilita a odolnosť voči rušivým vplyvom je medzi 27 - 33 rokom, potom postupne klesá),
- *nárast celkovej neistoty pri prezentáciách či skúškových situáciách* (rastie obava zo zlyhania, strach urobiť chybu),
- *nárast vonkajších tlakov, okolností umocňujúcich problémy* (pracovné, rodinné či iné obtiaže brániace v intenzívnom štúdiu). V súlade s touto skutočnosťou je potrebné uplatňovať a rešpektovať princípy vzdelávania

dospelých, hlavne orientáciu na prax, využívanie existujúcich poznatkov, primeranosť a pod.

2.6 Psychologické aspekty vzdelávania dospelých

Človek sa ako ľudský jednotlivec v súčasnosti stáva podstatným komponentom života spoločnosti. Prevláda názor, že celoživotné vzdelávanie a celoživotné učenie sa ľudí má v modernej dobe kľúčovú úlohu v oblasti rozvíjania individuálneho, sociálneho aj hospodárskeho života tej – ktorej krajiny. Ľudia sú okolnosťami vyzývaní k tomu, aby zvládli určité situácie vo svojom súkromí, v zamestnaní, v celospoločenských situáciách. Musia pomerne častejšie a rýchlejšie i dynamickejšie, než tomu bolo v minulosti, orientovať sa v problémoch, ktoré prináša život a rovnako tak sa aj rozhodnúť pre určité riešenie. Dynamika, zodpovednosť a samostatnosť ľudských jednotlivcov je požiadavkou dňa.

2.6.1 Psychologické špecifiká vzdelávania dospelých

Vo vzdelávaní dospelých platí, že individuálne rozdiely medzi dospelými jednotlivcami sú spôsobené nie tak vekovými rozdielmi ako skôr životnými skúsenosťami, vzdelaním, profesiou, sociálnymi okolnosťami a podmienkami života dospelých (napríklad ich sociálnymi rolami – rodiča, zamestnanca, občana a pod., ich spoločenským statusom a sociálnou pozíciou).

Psychológia dospelého veku – najmä psychológia výchovy a seba výchovy dospelého človeka, psychológia učenia sa dospelého človeka, psychológia vývinu dospelého človeka – je v porovnaní s poznaním iných vývinových období ľudského jednotlivca teoreticky menej prepracovaná a empiricky menej podložená. Napriek tomu prax vzdelávania dospelých má bohatú tradíciu a je extenzívna a rozmanitá.

Isté zaostávanie v tejto oblasti poznania je spôsobené donedávna prevažujúcim názorom, že človek je v dvadsiatich alebo najneskôr v dvadsiatich piatich rokoch v psychologickom zmysle prakticky "hotovým človekom". Psychicky sa ďalej nevyvíja a ak, tak iba nepodstatne.

Dospelý človek teda môže byť predmetom výskumu napríklad vtedy, ak chceme poznať individuálne rozdiely medzi dospelými jednotlivcami, no nie z hľadiska zmien osobnosti. Dnes, v dobe kedy sa prioritou stáva koncepcia celoživotného učenia sa ľudí a celoživotného vzdelávania, sa rešpektuje, že dospelý človek je schopný sa podstatne psychicky zmeniť. Počas celého života sa vyvíja a rozvíja svoju osobnosť a individualitu tak po psychickej, sociálnej aj duchovnej stránke. Možno, že sa v dospelých prebúda ich inštinkt sebazáchovy v živote spoločnosti. Pretože v súčasnej postmodernej spoločnosti sa dospelí ľudia stredného veku a neskorej dospelosti dostávajú do nevýhodnej spoločenskej pozície v životných oblastiach realizácie. Musia sa vzdelávať, ak chcú obstať v konkurencii. V popredí spoločenského diania sa ocitla mladá generácia.

2.7 Úloha vzdelávateľov vo vzdelávaní dospelých

Vo vzdelávaní dospelých sa zohľadňuje fakt, že dospelý človek je partnerom v procese vzdelávania a výsledky vzdelávania dospelých závisia hlavne od motivácie, aktivity a participácie, čiže aktívnej zúčastnenosti dospelých účastníkov vzdelávania (učiacich sa dospelých ľudí).

Pre dospelého človeka je učenie sa procesom realizácie svojej dospelosti, s prevažujúcimi prvkami sebariadeného učenia sa, ktoré sa týka viac individuálnych zmien než vonkajších okolností riadenia svojho života. Preto si osvojuje poznatky v kontexte a v rezonancii so štýlom svojho poznávania (kognitívnym štýlom), so svojim myšlienkovým obsahom, v súlade so svojou citovosťou a hodnotovou orientáciou.

Úloha vzdelávateľov dospelých je vo vzdelávaní dospelých podmienená okolnosťami, ktoré vymedzil J. Mezirov (1983, s. 136 - 137) nasledovne:

- Vo vzdelávaní dospelých nastáva situácia, kedy sa progresívne znižuje závislosť dospelých účastníkov vzdelávania od vzdelávateľov dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých pomáha účastníkom vzdelávania dospelých porozumieť ako použiť "zdroje" učenia sa, medzi nimi aj napríklad skúseností druhých účastníkov vrátane skúseností vzdelávateľa dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých asistuje účastníkom vzdelávania dospelých pri identifikácii a formulovaní svojich potrieb vzdelávania v dvoch rovinách: pri vyjadrení okamžitého uvedomenia si svojich potrieb a pri pochopení kultúrnych a psychologických vplyvov na svoje potreby.
- Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania dospelých k tomu, aby si uvedomili osobnú zodpovednosť za vymedzenie svojich cieľov a za plánovanie svojich aktivít, ako aj za hodnotenie výsledkov učenia sa a vzdelávania sa.
- Vzdelávateľ dospelých organizuje, vyberá, zvolí čo sa majú účastníci vzdelávania dospelých učiť v súlade a vo vzťahu s ich súčasnými osobnými problémami a úlohami.
- Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania k tomu, aby vedeli rozpoznať pre seba potrebné skúsenosti a rozhodnúť sa pre ne v rámci vzdelávania a učenia sa.
- Vzdelávateľ dospelých povzbudzuje účastníkov vzdelávania dospelých aby sami posúdili, či sa skúsenosti a vedomosti, ktoré získali učením sa aj vskutku integrovali do ich vedomia a ako si túto skutočnosť uvedomujú.
- Vzdelávateľ dospelých podporuje u účastníkov vzdelávania dospelých sebakritický prístup k učeniu sa, aby si osvojili vhodné návyky k učeniu sa. Podporuje ich náhľad na svoju osobu v súvislosti s medziosobnými a medziľudskými vzťahmi vo vzdelávaní dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých pomáha dospelým účastníkom vzdelávania pri predložení svojho problému a pri riešení problému, prostredníctvom vzdelávania.

- Vzdelávateľ dospelých posilňuje sebaobraz, self koncept (chápanie svojho Ja) účastníkov vzdelávania dospelých v tom zmysle, aby sa identifikovali s obrazom seba ako učiacim sa a vzdelávajúcim sa človekom.
- Vzdelávateľ dospelých zdôrazňuje význam zážitkového učenia sa prostredníctvom modelovania situácií vo vzdelávaní dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých morálne odlišuje pomoc, ktorú poskytuje účastníkom vzdelávania dospelých tak, že ich na jednej strane vedie k tomu aby porozumeli širokému spektru svojich možností a vedeli si čo najlepšie z týchto možností vybrať. Na druhej strane podporuje ich slobodné rozhodovanie a výber z možností. Moderné potreby znamenajú nielen orientáciu na prijímanie informácií od iného človeka, ale aj potrebu vlastnej iniciatívy a rozhodnosti.

I. Turek vo svojom príspevku Kvalita vysokoškolskej výučby uvádza sedem zlatých pravidiel pre vysokoškolských učiteľov (podľa Ellingtona, 2000). Vzhľadom na fakt, že určitá forma vzdelávania dospelých sa uskutočňuje aj v rámci štúdia na vysokej škole uvádzame aj pohľad na vysokoškolského pedagóga, ktorý musí dodržiavať pri svojej práci, orientovanej na výchovu a vzdelávanie, *sedem zlatých pravidiel pre vysokoškolských učiteľov*. Vychádzajúc z vyššie uvedeného týmito pravidlami sú:

1. Zistenie ako sa študenti učia.
2. Určiť primerané ciele výučby.
3. Používať optimálne metódy výučby.
4. Používať optimálne metódy hodnotenia študentov.
5. Monitorovať a vyhodnocovať svoje vyučovacie postupy (sebareflexia).
6. Snažiť sa vždy podať čo najlepší výkon, neustále sa zdokonaľovať.
7. Permanentne sa vzdelávať, držať krok s najnovším vývojom, a to nielen vo svojom odbore, ale aj v oblasti vysokoškolskej pedagogiky.

Čo by mal dobrý učiteľ vedieť a byť schopný realizovať - Päť odporúčaní pre dokonalé vyučovanie (Turek, podľa National Board of Professional Teaching Standards, 1997):

- Učitelia sa zaujímajú o študentov a o ich učenie.

- Učitelia ovládajú predmety, ktoré vyučujú a vedia ako tieto predmety vyučovať.
- Učitelia sú zodpovední za riadenie a monitorovanie procesu učenia sa študentov.
- Učitelia sa systematicky zamýšľajú nad svojou prácou a učia sa zo skúseností.
- Učitelia sú členmi učiteľských združení.

I. Turek (National Board of Professional Teaching Standards, 1997) tiež opisuje osobnostné vlastnosti a charakteristické znaky výučby, ktoré robia učiteľa dobrým, resp. zlým:

- **Charakteristika dobrého učiteľa** (Black, Howard-Jones, 2000), predstavuje jeho dobré i zlé vlastnosti spojené s charakteristickými znakmi výučby, ktorými sú:
 - *Osobné vlastnosti:*
 - Má dobrý vzťah k študentom, vie sa vžiť do ich postavenia, zaujíma sa o nich.
 - Motivuje, povzbudzuje, inšpiruje študentov.
 - Je čestný a spravodlivý.
 - Je entuziasta.
 - Je dobrým a chápaným poslucháčom.
 - Má pozitívne myslenie.
 - Vytvára priaznivú atmosféru.
 - Má zmysel pre humor.
 - Je trpezlivý.
 - Je priateľský.
 - Očakáva od študentov veľa (má vysoké nároky).
 - *Charakteristické znaky výučby:*
 - Vie dobre zorganizovať (štruktúrovať) vyučovaciu jednotku, riadiť výučbu.

- Aktivizuje študentov, najmä formou skupinovej práce a modernými metódami výučby.
 - Robí výučbu zaujímavou zábavnou.
 - Má rád predmet, ktorý vyučuje a dobre ho ovláda.
 - Komunikuje so študentmi aj mimo výučby.
 - Dáva študentom návody čo a ako študovať.
 - Dokáže vzbudiť u študentov zodpovednosť za učenie.
 - Je flexibilný.
- **Charakteristika zlého učiteľa** (Black, Howard-Jones, 2000)
 - *Osobné vlastnosti:*
 - Je sarkastický, zosmiešňuje študentov, zastrašuje ich.
 - Nezaujíma sa o problémy študentov, nerešpektuje ich.
 - Je veľmi prísny, vytvára atmosféru strachu a napätia.
 - Odmieťa názory iných, považuje sa za najmúdrejšieho, musí mať vždy pravdu.
 - Má negatívne myslenie, je arogantný.
 - Robí protekcie, má svojich obľúbencov.
 - V prípade potreby študentom nepomôže.
 - Je rasista alebo sexista.
 - Je nečestný, nespravodlivý.
 - Nedokáže študentov pochváliť, povzbudiť.
 - *Charakteristické znaky výučby:*
 - Ako metódu výučby používa iba monológ.
 - Neupozorňuje študentov na dôležité, podstatné veci v učive.
 - Nedostatočne spája teóriu s praxou, učivo nespája s reálnymi životnými situáciami, neuspokojivo ho aplikuje.
 - Nevie dobre zorganizovať (štruktúrovať, riadiť) vyučovaciu jednotku.
 - Nie je flexibilný.
 - Robí výučbu nudnou, nezaujímavou.

- Súhrnne je možné usúdiť, že u učiteľa potrebné vidieť predovšetkým tvorivosť, pohotovosť a komunikačnú vyspelosť, ktorými dokáže aktivizovať svojich študentov.

3. Základné pedagogické zručnosti prispievajúce k efektívnosti vzdelávania

Podľa Kyriacou (1996) základné pedagogické zručnosti, znamenajú pripravenosť učiteľa na výkon vlastnej činnosti pri zohľadňovaní študujúcich, učiva, metódy i vlastný prístup.

Medzi základné pedagogické zručnosti patria:

- *Plánovanie a príprava* – úspešný priebeh závisí od premysleného postupu realizácie vyučovania, pričom je ovplyvnený záujmom žiakov a ich aktívnou účasťou.
- *Realizácia vyučovacej hodiny* – je potrebná k úspešnému zapojeniu žiakov do učebných činností vedúcich k ich podpore a aktivite vo vzťahu ku skvalitneniu samotného vyučovania.
- *Riadenie vyučovacej hodiny* – ide o také riadiace schopnosti učiteľa vedúce k vzbudeniu záujmu u žiakov o učenie tak, aby bola udržaná ich pozornosť, záujem a aktívna účasť na vyučovaní.
- *Klíma v triede* – je cieľavedome orientovaná k udržaniu kladných postojov žiakov a dobrej spolupráce s učiteľom na vyučovaní.
- *Disciplína* – úzko súvisí s vytvorením kladnej klímy a udržiavaním poriadku v triede, ako aj v schopnostiach riešenia nevhodného správania sa jedincov.
- *Hodnotenie prospechu žiakov* – zvoliť vhodné kritérium pre posúdenie situácie výberom správneho zásahu hodnotenia s cieľom rozvinutia žiakovej osobnosti.
- *Reflexia vlastnej práce a sebahodnotenie* – je to časovo najnáročnejšia etapa učiteľovho rozvoja. Vedie k schopnosti posúdiť vlastnú prácu, zdokonaľiť ju a viesť tak svoju činnosť k pedagogickému majstrovstvu.

Všetkých sedem oblastí pedagogických zručností sa navzájom ovplyvňuje. Zlepšenie jednej zo spomínaných zručností prispieva k zlepšeniu inej. Hladkým prechodom medzi nimi sa súčasne utvára činnosť pedagóga ako efektívna a je vyrozumená ako interaktívna zručnosť pedagóga.

3.1 Obsah výučby

Výučba znamená proces odovzdávania informácií študujúcim z existujúcich oblastí poznania.

Obsah výučby tvorí päť oblastí, ktoré predstavujú:

1. *Poznatky o vonkajšom svete* – formujú poznatky o vonkajšom svete, vytvárajú podmienky pre orientáciu v ňom, ale aj pre hľadanie spôsobov ako realizovať ciele. Je to prvý prvok obsahu výučby, nevyhnutný k poznávaniu a pretváraniu skutočnosti. Priebehu cieľavedomej praxe nutne predchádza určitý súbor poznatkov o výsledkoch praxe a spôsoboch dosiahnutia týchto výsledkov. Osvojenie poznatkov je prvoradou podmienkou samotnej činnosti.

Osvojované poznatky možno rozdeliť do 4 kategórií (Švec, 2005):

a) *Faktografické poznatky* – základné prvky poznania

- termíny: symboly (napr. abecedné, matematické, hudobné), značky (chemické, dopravné), skratky (atď., UNESCO), názvy (stoj rozkročmo, zošit), odborné výrazy (trojuholník, kurikulum, slepá škvrna), pojmy,
- fakty: osobné zážitky a iné skúsenosti, historické údaje, empirické zistenia, štatistické dáta, politické udalosti, mravné skutky, kultúrne skutočnosti, stavy, javy, objavy a iné popisné poznatky (šmykľavosť mokrej podlahy, vznik Slovenskej republiky, sploštenie guľového tvaru Zeme, stúpanie teplého vzduchu v gravitačnom poli, dátum narodenia Sládkoviča, druhá svetová vojna, prvá pomoc),
- normy: gramatické, sociálnokomunikačné, morálno-spoločenské, hygienické, životosprávne, technické, legislatívne, administratívne a iné predpisné poznatky - pragmatické údaje a informácie: o účele a

prostriedkoch činnosti, o ciele a výsledku činnosti, o dôvode a návrhu činnosti, o subjekte a objekte činnosti, o motívoch a výkonoch činnosti, o spôsobe, nástroji, čase, mieste, hodnote, kvalite činnosti, o vstupných predpokladoch a výstupných štandardoch činnosti, o činnostnom systéme a prostredí, kvalitatívne a kvantitatívne údaje a správy o špecifických podrobnostiach v určitých celostných rámcoch.

b) Kontextuálne poznatky sú poznatky o vzájomných vzťahoch medzi základnými prvkami poznania vnútri väčšej štruktúry, ktorá umožňuje týmto prvkom fungovať spolu. Týmito poznatkami sú:

- rovnice, grafy, znázornenia,
- triedenia, triediace kritériá (napr. úseky geologického času, formy vlastníctva, typy temperamentu),
- princípy, zákony, pravidlá, zovšeobecnenia (Pytagorova veta, zákon ponuky a dopytu, zákonitosti ontogenetického vývinu, zásady názornosti),
- teórie, pojmové modely, poznatkové štruktúry (teórie evolúcie, štruktúra Kongresu USA, Guilfordov model intelektu)

c) Procedurálne poznatky sú poznatky o spôsoboch činnosti, ako niečo urobiť, metódy skúmania a kritériá na používanie sledu úkonov (postupov, algoritmov, techník), ktoré predstavujú:

- špecifické postupnosti operácií (recepty, algoritmy) – napr. postup činností pri meraní tepelnej kapacity telesa, sled úkonov pri maľovaní vodovými farbami, algoritmus pre delenie celých čísel, postupnosť krokov pri určovaní poruchy v učení sa čítať,
- špecifické metódy a ich techniky (technika interviewovania, metódy prírodnej vedy, procedúr netvorivého a tvorivého vyučovania),
- špecifické kritériá na určovanie podmienok a okolností použitia vhodných procedúr (napr. kritériá používané pri posudzovaní vykonateľnosti zvláštnej metódy na odhadovanie nákladov, kritériá pre výber náležitého postupu na objektivizovaný odhad potrieb národného vzdelávania a vzdelania).

d) *Metakognitívne poznatky* sú poznatky o tom, ako poznávame (okolitý svet a seba samého), ako myslíme, uvažujeme o svojom myslení, čo zabezpečuje:

- stratégie poznávania: poznatky o použití heuristickej metódy,
 - kognitívne úlohy, vrátane kontextov a podmienok riešenia zadanej úlohy: poznatky o typoch zadávaných testov, o kognitívnych nárokoch na riešenie úloh rozdielnej povahy, poznatky o východiskách a predpokladoch pri štúdiu viacdisciplinárneho problému,
 - poznanie seba samého: uvedomenie si vlastnej úrovne informovanosti o disciplíne poznania (napr. poznatok, že posudzovanie esejí je osobná prednosť, kým písanie esejí je slabá stránka), poznatky o sebapoznání učebno-poznávacích potencialít a motívov, sebareflexia, sebahodnotenie.
- Uvedené druhy poznatkov sú vzájomne pospájané a len v súhrne zabezpečujú plnenie svojich funkcií v živote človeka. Patria sem poznatky z vyučovacích predmetov ako sú jazyky, matematika, fyzika, biológia, chémia, dejepis, zemepis, telesná výchova, psychológia, informatika.

2. *Skúsenosti zo spôsobov činností* – zaisťujú reprodukciu sociálnej kultúry. Druhý prvok obsahu výučby tvoria skúsenosti z reprodukcie bežných spôsobov poznávania skutočnosti a praktického pôsobenia na ňu. Skúsenosti z realizácie činností (obsah výučby) osvojením sa prejavujú u žiaka ako zručnosti a návyky (ciele výučby). Skúsenosti z realizácie spôsobov činností nie sú vždy späté s vedomosťami, ktoré za zmienenými spôsobmi stoja. Reprodukcia spôsobov činností môže byť uskutočňovaná na remeselnej úrovni a nemusí byť spätá so všestranným obrazom sveta a pochopením princípov, na ktorých sú činnosti založené, teda s vedomosťami.

3. *Skúsenosti z tvorivej činnosti* – umožňujú cieľavedomé pretváranie okolitého sveta na kvalitatívne novej úrovni, rozvoj spoločnosti vo všetkých jej oblastiach. Ak sa chce spoločnosť rozvíjať, musí nové problémy vyriešiť. Je možné poznať určitý súbor spôsobov činností, je možné vedieť ho uskutočňovať,

ale k hľadaniu a riešeniu nových problémov to nestačí. Skúsenosti z tohto hľadania sú zásadne odlišné od prvých dvoch prvkov obsahu výučby. V priebehu riešenia nových problémov sa získavajú skúsenosti s prenosom (transferom) spôsobov činností a s ich pretváraním v súlade s novou situáciou. Získavajú sa skúsenosti z využitia spôsobov činností z jednej oblasti v oblasti celkom inej. Tieto skúsenosti z tvorivých činností sa hromadia postupne s rozvojom kultúry. Tento prvok obsahu výučby má pripraviť človeka k riešeniu nových problémov a tvorivému pretváraniu skutočnosti.

4. *Sociálne - afektívne skúsenosti* – je to vzťah človeka k svetu, k iným ľuďom, vzájomný vzťah činností človeka a jeho okolia. Funkciou tohto obsahu je podmieňovať etické, estetické a emocionálne stimuly, potreby a ideály, teda všetky prejavy vzťahu k sebe, k vonkajšiemu svetu, k činnosti a jej produktom. Majú sa stať obsahom a kvalitou osobnosti. Svet vzťahov človeka k okolitej skutočnosti sa nemusí zhodovať s obsahom jeho vedomostí o tejto skutočnosti, ani s jeho zručnosťami a návykmi, či s jeho schopnosťami. Človek môže poznať normy správania a dokonca sa správať tak ako sa to od neho žiada, ale keď to robí navzdory svojmu zápornému vzťahu k týmto normám, nemožno ho považovať za vychovaného. Nemožno povedať, že si osvojil tento prvok obsahu výučby.

Emocionálne prežívanie

Emocionálny vzťah k svetu spočíva v prežívaní, vo fungovaní citu pri stretnutí s objektom či druhom činnosti, vstupujúcich do okruhu potrieb človeka, pri ich vnímaní ako hodnoty. Výchova vzťahu sa realizuje pri vzniku prežívania, citu, motívu, stimulu, emocionálne zafarbenej potreby.

Bez skúseností z prežívania sa obsah skúseností z rozvíjania afektívnych vzťahov nemôže stať vlastníctvom osobnosti. Medzi emocionálne prežívanie patrí údiv, rozhorčenie, vzrušenie, uspokojenie, napätie, uvoľnenie, strach, úzkosť, radosť, zlosť.

Emócie a city

Emócia je schopnosť prežívania určitej kvality. Ľudia sa odlišujú emocionálnou senzivitou, hĺbkou, dĺžkou, stálosťou, početnosťou emócií. V tom sa prejavuje dynamická charakteristika emócií.

City sú základom tvorenia vzťahov človeka k sebe, iným ľuďom, k okolitému svetu. Sú jednou zo základných foriem prežívania vzťahu k predmetom a javom.

Vyššie city sú

- sociálne: láska - nenávisť, nežnosť - citový chlad, sympatia - antipatia, spoločenskosť - izolácia, jemnosť - krutosť, ochrana - nepriateľstvo
- etické: svedomitosť, spravodlivosť, obetavosť, úprimnosť, štedrosť - antisociálnosť, kriminalita, cynizmus, falošnosť, chamtivosť
- estetické: krása, pôvab, vznešenosť - odpor, hnus, vulgárnosť
- intelektuálne: nadšenie, hlbavosť, fascinácia - ľahostajnosť, povrchnosť, triviálnosť, čo znamená prínos vzdelávacej i výchovnej činnosti.

Vyjadrením citov je smiech, humor, dobrá nálada, ktoré predlžujú život. Smiech a humor podporujú tvorivosť a zároveň sú výsledkom, produktom tvorivosti (Zelina, 1997). Preto aj do obsahu výučby sa má zaraďovať humor, aby sa vytvorila klíma, kde sa žiaci môžu s chuťou zasmiať (Zelina, 1997).

5. *Poznatky a skúsenosti z vlastného organizmu* – kultúra vlastného ega, umožňuje sebautváranie vlastnej osobnosti človeka. Východiskom pre sebareguláciu je vzťah človeka k sebe samému. Vzťah, ktorý sa vyznačuje okrem sebaopoznania tiež spôsobilosťou meniť a zdokonaľovať seba samého podľa určitého plánu. Utvárať seba samého so zreteľom k určitým cieľom. Žiak sa chce progresívne rozvíjať, organizmus je toho schopný, len je potrebné pre tento rozvoj vytvoriť podmienky. Preto obsahom výučby je aj budovanie vnútornej sily chcenia sebazdokonaľovania u každého žiaka. (Blaško, 2008). S týmito alternatívami musí vzdelávateľ počítať a pracovať s nimi aj v procese prípravy na vlastné vyučovanie.

3.2 Príprava lektora na vyučovanie

Poslanie lektora podľa Palána (2002) dnes nie je len čisté prednášanie, odovzdávanie informácií. Jeho poslanie je oveľa širšie. Podieľa sa i na príprave vyučovacieho procesu, predovšetkým týmito činnosťami:

- stanovením pedagogických cieľov, výberom a použitím metód a pedagogických postupov, ktoré sú najvhodnejšie pre stanovené ciele, pre cieľové skupiny a pre vzdelávací kontext,
- výberom, koncepciou a prispôsobovaním didaktických zdrojov podľa prijatej pedagogickej stratégie,
- vybudovaním a použitím hodnotiacich nástrojov podľa vopred stanovených cieľov, ktoré umožňujú overiť a kontrolovať učebné výsledky a účinnosť vzdelávania,
- vypracovaním plánu vzdelávacej lekcie,
- vytvorením pedagogického vzťahu, ktorý uľahčuje výučbu.

Organizátor si s lektorom musí vzájomne ujasniť, na základe stanovených cieľov, čo je nutné účastníkov akcie naučiť (aké vedomosti, aké zručnosti, aké postoje). Lektor musí byť zoznámený i so štruktúrou poslucháčov a to predovšetkým:

- s ich sociálnou štruktúrou, vekom a pohlavím,
- s ich motiváciou účasti na vyučovacom procese, s ich potrebami a záujmom o obsah,
- s ich znalosťami, skúsenosťami, s ich možnosťami, s ich intelektuálnou úrovňou (čo sú schopní dosiahnuť),
- s ich doterajším školením, s úrovňou znalostí vo vzťahu k obsahu vyučovacieho procesu (dosiahnutou úrovňou v predchádzajúcich kurzoch alebo školeniach),
- s ich študijnými podmienkami.

Činnosť lektora vo vyučovacom procese je vyvrcholením práce na vzdelávacom projekte. Lektor musí splniť očakávania poslucháčov i organizátorov, musí ovládať didaktiku učiva, musí vedieť formulovať reálne

ciele, musí mať prehľad o didaktických pomôckach a učebných metódach a predovšetkým pozitívne vnímať poslucháčov na vzdelávacom kurze.

Pri príprave na vyučovaciu jednotku sa odporúča tento postup:

1. Formulácia špecifických cieľov:

- oboznámiť sa s cieľmi, ktoré uvádzajú učebné osnovy,
- oboznámiť sa s obsahom učebníc,
- konkretizovať ciele vo výchovnej i vzdelávacej oblasti pri zohľadnení psychického vývoja žiakov triedy.

2. Výber a konkretizácia učiva.

3. Voľba optimálnych metód a materiálnych prostriedkov učebného procesu.

4. Voľba optimálnych organizačných foriem vyučovania.

5. Určenie štruktúry vyučovacej jednotky a vypracovanie učebných situácií tak, aby tvorili jednotný organický celok (Turek, 2008).

V procese prípravy na vyučovanie je nutné, aby si lektor uvedomil nielen vlastné poslanie a úlohy, ale aj očakávania študujúcich.

Zo skúseností sa odporúča vypracovať si písomnú prípravu na vyučovací čas. Jej presná forma nie je predpísaná. Niektoré organizácie majú vypracované na tento účel špeciálne tlačivá. Príprava na vyučovanie však nie je dogmou a vyučujúci ju tvorivo a operatívne prispôsobuje aktuálnej didaktickej situácii.

3.2.1 Učebná látka

Učebná látka je súhrn poznatkov z konkrétnej disciplíny, ktoré chce postupne vzdelávateľ odovzdať študujúcim pri rozvoji ich vedomostí, schopností, zručností i návykov.

Každý lektor by mal ovládať členenie, rozvíjanie, usporiadanie a ďalšie didaktické prepracovanie učebnej látky do konkrétnych otázok, skúšobných úloh a praktických príkladov. Popri tejto problematike je dôležité, ako je učebná látka vo vyučovaní podávaná, či má vyučovanie určitú dynamiku.

Členenie učebnej látky:

Lektor by mal mať k dispozícii aj pomôcku pre rozčlenenie látky, ktorou je určené podrobných cieľov. Tým dosiahne účelné rozčlenenie tímy a často tiež účelné poradie jednotlivých tematických úsekov. V zásade by učebné ciele mali postihovať konečné vedomosti alebo činnosti, ktoré by si mal účastník v priebehu prebiehajúcej výučby osvojiť. Formulácia učebných cieľov je dôležitá nielen pre pôsobenie lektora vo výučbe, ale hlavne i pre celkové posúdenie a hodnotenie výsledkov výučby.

Podľa povahy témy môžeme k učebnej látke pristupovať podľa rôznych kritérií, napr. podľa:

- logiky veci – na základe štruktúry podradených a nadradených pojmov,
- stupňa obtiažnosti – od jednoduchého k zložitému, príp. od konkrétneho k abstraktnému,
- stupňa znalosti – od známeho k neznámemu (predovšetkým na začiatku, na viazať na predbežné znalosti, na každodenné skúsenosti),
- postupu induktívneho alebo deduktívneho – od konkrétneho príkladu k pravidlu (induktívne) alebo naopak od pravidla k jednotlivému prípadu (deduktívne).

J. Mužik odporúča nasledujúci postup pri členení učebnej látky:

- vstúpiť do učebnej látky správnou úlohou, ktorú účastníkovi predložíme, úlohu predložíme ako úvodný bod pre dotazy účastníkov alebo ako poznatkový rozpor – tým dôjde k hlbokému pochopeniu problému.
- Organizovať učebný postup vopred a viackrát meniť smer, z ktorého pristupujeme k téme. Začíname ľahko zrozumiteľným, krátkym popisom, t. j. vysvetlíme, o čo sa jedná, potom postupujeme do hĺbky a do podrobností, ďalej opäť uvedieme obnovený prehľadný súhrn a poukážeme na rozsiahle prepojenie jednotlivostí.
- Rozvíjať učebnú látku tak, že v nej nájdeme ústredné otázky, na ktoré môže byť odovzdávaný poznatok naviazaný. Systematika alebo štruktúra vedy ako výsledku výskumného procesu sa väčšinou nehodí ako štruktúra

k priamemu osvojovaniu poznatkov cestou učenia. Lektor musí nájsť inú štruktúru, ktorí zodpovedá účastníkom, ich situácii a zvláštnostiam učebného cieľa. Týmto členením sa utvára primeraná atmosféra vo vyučovacom prostredí, udržiava sa študijný elán študujúcich a realizuje primeraná pedagogická komunikácia aktivizujúca lektora i študujúcich na základe spoločného cieľa.

3.3 Kompetencie lektora, vzdelávateľa, pedagóga

Kompetencia sa chápe ako konkrétna schopnosť, spôsobilosť, ktorá v sebe zahŕňa určitú úroveň poznania daného jednotlivca.

O kľúčových kompetenciách sa zvykne hovoriť ako o novom fenoméne vo vzdelávaní. Tento pojem vznikol v približne 70-tych rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania prešiel koncom 90-tych rokov, kde slúži ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a profilom absolventa. Teória kľúčových kompetencií nie je ešte úplne sformovaná a taktiež ešte neexistuje ucelená a všeobecne prijatá definícia kľúčových kompetencií.

I. Turek v publikácii *Kľúčové kompetencie (2003)* uvádza, že: „kompetencia je správanie (činnosť alebo komplex činností), ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Kľúčové kompetencie sú najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnáť s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.“

Európska komisia definuje kompetencie takto: Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť.

3.3.1 Charakteristiky kompetencie

Kompetencie lektora majú veľa významov a z tohto poznania vyplýva, že kompetencia:

a) Má činnostný charakter:

- formuje na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi.

b) Je komplexným celkom:

- obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané viac samostatne.

c) Má procesualný charakter:

- nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života,
- nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility).

d) Je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni:

- ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, naplňajúcou určitý štandard,
- počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať,
- keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou.

A znovu môže byť rozvinutá v rôznej miere.

Je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti:

Je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania

(www.spv-zv.sk/publikacie/kompetencie.doc) čo predstavuje skutočnosť nielen organizovaného vzdelávania, ale aj vzdelávania praxou a činnosťou iných organizácií zameraných na informatívnu činnosť.

Odborníci sa zhodujú v tom, že kľúčové kompetencie by si mali osvojiť všetci občania už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom či informálnom vzdelávaní a rozvíjať ich počas celého života. Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je potrebná najmä zásadná

zmena obsahu a spôsobu vyučovania, vyučovacích metód a stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkové učenie, ktoré je založené na skúsenosti a zároveň je prepojené so životom.

Kľúčové kompetencie poskytujú nástroj na:

1. osobné naplnenie a rozvoj,
2. zapojenie sa do spoločnosti,
3. úspešnú zamestnateľnosť,
4. základný súbor poznatkov, čo vedie ku komplexnej príprave a následnej činnosti.

Kompetencie detí i dospelých je možné štruktúrovať na kognitívnu časť a konatívno-afektívnu časť znamenajúce nielen poznávanie a rozvoj vedomostí, ale aj používanie a následnú praktickú činnosť.

Kognitívna časť v sebe zahŕňa:

- informácie, poznatky, vedomosti vlastné jedincovi,
- informácie, poznatky, schémy ponúkané danou kultúrou, v ktorej jednotlivec existuje,
- kognitívne mapy vytvorené subjektom,
- kognitívne mapy ponúkané vedou,
- hodnotenie týchto javov, zaujatie istého stanoviska.

Konatívno - afektívna časť v sebe zahŕňa:

- aplikácia vlastných a ponúkaných schém,
- emocionálne prežívanie vlastného konania (city zohrávajú výnimočné postavenie v živote dieťaťa a sú najsilnejšou pohnútkou v každej oblasti činnosti),
- skúsenosti získané na základe vlastných reakcií.

3.3.2 Druhy a obsahy kompetencií

Obsah jednotlivých kompetencií významne ovplyvňuje prácu učiteľa. Z hľadiska počtu kompetencií možno túto otázku považovať za otvorenú, t. j. počet kompetencií sa môže zvyšovať, obohacovať. To súvisí s neustálym rastom požiadaviek na kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu, a teda aj na kvalitu práce učiteľa.

Hupková a Petlák v publikácii *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa* (2004) uvádzajú tie kompetencie, ktoré sú v ostatnom období najčastejšie zdôrazňované v súvislosti s prácou učiteľa v meniacich sa podmienkach a zvyšujúcich sa nárokoch na vzdelávanie. Charakterizujú nasledovné kompetencie:

1. *Komunikačné kompetencie* – pre súčasný výchovno-vzdelávací proces sú charakteristické viaceré prívlastky – humanistický, kooperatívny, tvorivý, socializačný a pod. Jedným z nich je aj prívlastok komunikatívny alebo komunikačný. Vyjadruje, aby učiteľ so žiakmi vstupoval do dialógu, ale aj to, aby aj žiakom umožňoval vzájomnú komunikáciu. Komunikatívne vyučovanie je aj vyučovaním empatickým, pretože umožňuje učiteľovi poznávať názory, záujmy ale aj problémy žiakov.
2. *Odborno-pedagogické kompetencie* – učiteľ popri pedagogických a psychologických vedách, a vedách svojho odboru získava základné vedomosti z filozofie, sociológie, informatiky, prípadne z ďalších odborov. Záleží na samotnom učiteľovi ako si bude tieto základné vedomosti zdokonaľovať a rozvíjať. Podstata odborno-pedagogických kompetencií spočíva v tom, aby učiteľ vo svojej práci popri pedagogicko-psychologických a metodických vedomostiach využíval aj svoje ďalšie vedomosti.
3. *Interpretačné kompetencie* – ak učiteľ chce byť tvorivý musí si všímať a analyzovať aj dianie okolo seba. Učiteľ ktorý monitoruje dianie vo svojej, v prírode a spoločnosti dokáže správne interpretovať realitu, dokáže žiakom odpovedať na ich otázky, s ktorými sa stretávajú v reálnom živote, dokáže

aktualizovať obsah učiva, čo v konečnom dôsledku vedie nielen k zaujímavému ale aj tvorivému vyučovaniu.

4. *Interakčné kompetencie* – uplatňovanie týchto kompetencií nie je možné bez poznania zásad humanistickej pedagogiky. Ak učiteľ nebude dôkladne poznať žiaka, nemožno hovoriť o uplatňovaní týchto kompetencií. Interakčné kompetencie to nie je iba rozhovor učiteľa so žiakom, jeho poučanie, prípadne rôzne formy spolupráce. Preto: kongruencia (úprimnosť), akceptácia (bezpodmienečne kladný vzťah k človeku, jeho úplné prijatie), empatia (porozumenie citom človeka), sebahodnotenie (vytváranie podmienok na sebadôveru) musia byť samozrejmom súčasťou práce každého učiteľa.

5. *Realizačné kompetencie* – týkajú sa správnej prípravy učiteľa na vyučovanie – výber prostriedkov, vytváranie podmienok pre učebnú činnosť žiakov, výber správnych vyučovacích metód, využívanie resp. uplatňovanie didaktických zásad, využívanie učebných pomôcok a didaktickej techniky atď. – to všetko spadá do týchto kompetencií.

6. *Ochranné kompetencie (kompetencie starostlivosti)* – ich podstata spočíva v tom, že učiteľ dbá na bezpečnosť žiakov, svojimi činnosťami navodzuje pozitívnu klímu v triede, robí všetko preto, aby zbavoval žiakov strachu zo školy a podobne. V tejto súvislosti možno spomenúť psychohygienu čo o. i. znamená, aby učiteľ nevyvolával u žiakov strach z učenia, strach z náročnosti učiva.

7. *Asertívne kompetencie* – učiteľ sa často dostáva do situácií, v ktorých musí presadiť svoj názor, svoje ciele a zámery. Primerane asertívnymi kompetenciami môžeme doviest' žiakov napríklad k tomu, aby domáce úlohy nevnímali ako nutné zlo, ale ako možnosť preveriť si ako na vyučovaní pracovali, môžeme nimi získať rodičov, napr. pre slovné hodnotenie žiakov.

8. *Facilitátorské kompetencie* – úlohou učiteľa je nielen učiť a vychovávať, ale svojou činnosťou prispievať a pomáhať rozvíjať celkovú osobnosť žiaka.

Podstata týchto kompetencií spočíva v tom, že učiteľ žiakovi pomáha rozvíjať seba samého.

9. *Morálne kompetencie* – do týchto kompetencií patrí predovšetkým mravná sebareflexia učiteľa, t.j. spytovanie sa seba samého Aký som? Aký by som mal byť? Čo by som mal urobiť? Som vzorom pre žiakov? Je to zamýšľanie sa nad vlastnou osobnosťou a odpovedanie si na to, či, resp. ako pôsobíme na žiakov.

10. *Negosociačné kompetencie* – tieto kompetencie úzko súvisia s asertívnymi. Ich podstata spočíva v schopnosti učiteľa „jednať“ so žiakmi, dosiahnuť u nich aktivitu a tvorivosť a vedieť tvorivosť a aktivitu aj udržiavať.

11. *Kooperatívne kompetencie* – výrazne sa prejavujú napr. v kooperatívnom vyučovaní, učiteľ jednak sám kooperuje so žiakmi, a jednak aj žiakov vedie ku vzájomnej kooperácii. Súčasné riadenie vyučovacieho procesu je značne individuálne – učiteľ sa sám pripravuje na vyučovanie, sám realizuje vyučovaciu hodinu, sám diagnostikuje žiakov a pod.

12. *Autokreatívne kompetencie* – ide o to, aby si učiteľ uvedomoval potrebu kreativity a pracoval tak, aby boli jeho činnosti pre žiakov každý deň zaujímavé.

13. *Poznávacie kompetencie* – v nich je vyjadrené, že s osobnosťou a činnosťou učiteľa je spojený ako samozrejmosť, záujem o nové vedomosti, záujem o permanentné vzdelávanie. V ostatných rokoch sa v súvislosti s osobnosťou učiteľa, ale nielen jeho, pripomína aj seba samého, poznávanie svojich intelektuálnych a morálnych hodnôt.

14. *Organizátorské kompetencie* – len učiteľ ktorý sa systematicky pripravuje na výchovno-vzdelávací proces, ktorý doceňuje a uplatňuje vo svojej práci viaceré kompetencie je dobrým organizátorom svojej a žiackej práce. Do týchto kompetencií nepatrí len dôkladná príprava na vyučovanie, ale aj schopnosť pružne reagovať na nové meniace sa podmienky, reagovať na situácie vznikajúce vo vyučovaní a pod.

15. *Didakticko-metodické kompetencie* – tieto kompetencie sú učiteľmi najviac docenované, pretože nimi priamo riadia a usmerňujú výchovno-vzdelávací proces. Najdôležitejšie je to, že učiteľ musí dôkladne poznať obsah vzdelávania, aby mohol inovovať a dotvárať.

16. *Informačno-mediálne kompetencie* – ich podstata a význam spočíva v tom, aby učiteľ vedel pracovať a vo výučbe vedel využívať rôzne informačné technológie. Nejde však len o prácu s nimi, ale aj o to, aby žiakov viedol k ich správne mu využívaniu a to predovšetkým so zameraním na autodidakciu a využívanie týchto médií pre osobný rozvoj.

17. *Tvorivo-autorské kompetencie* – učiteľ má byť tvorivý nielen vo vzťahu k výučbe a k žiakom, ale aj k sebe samému. Význam a potreba tvorivo-autorskej kompetencie spočíva v tom, že pri predpokladanom 40 % dotváranie učiva bude každý učiteľ autorom inovatívneho prístupu k výučbe.

Analýza jednotlivých kompetencií poukazuje na zložitosť práce lektora vo vzdelávaní dospelých i jeho celkovej prípravy.

Ak má byť výchovno-vzdelávací proces účinným učiteľ musí uplatňovať viaceré kompetencie. Výsledný efekt kompetencií sa by sa mohol zjednodušene povedané prejavíť v dobrých vedomostiach žiakov a v tvorivom využívaní vedomostí. Avšak najdôležitejším výsledným efektom kompetencií učiteľa je to, že kompetencie učiteľa sa prejavia v kompetenciách jedinca. Ide o tieto kompetencie: informačné, učebné, kognitívne, interpersonálne, komunikačné a personálne.

3.4 Hodnotenie vzdelávania dospelých

Hodnotenie je nevyhnutnou súčasťou edukačného podujatia a najdôležitejšou kategóriou diagnostiky vo výchove a vzdelávaní. Hodnotenie vzdelávania bezprostredne súvisí so stále frekventovanejšou požiadavkou na efektívnosť a kvalitu vzdelávania.

K efektívnosti a kvalite v edukácii dospelých možno pristupovať z rozličných hľadísk – veľmi časté sú ekonomické prístupy. V oblasti edukácie možno kvalitu chápať aj ako normatívnu kategóriu, ktorú možno vyjadriť pomocou indikátorov. Môže byť predpísaná určitými požiadavkami (napr. vzdelávacími štandardami), a môže byť teda aj objektívne meraná a hodnotená. Predmetom hodnotenia sú tak výsledky, ako i efekty edukačného procesu. Ich kvalita závisí od správnosti stanovených edukačných cieľov, vhodnosti použitých metód, foriem a prostriedkov, od lektorov, ale aj od samotných účastníkov edukácie. Hodnotenie umožňuje nielen zisťovanie kvality edukácie, ale je i prostriedkom jej zvyšovania. Poskytuje spätnú väzbu lektorom, manažérom i účastníkom vzdelávania. V edukácii dospelých je dôležité rozvíjať sebahodnotiace aktivity účastníkov vzdelávania. Od kvality edukácie závisí i celková efektívnosť vzdelávania (Matulčík, 2003).

3.4.1 Výsledok edukačného procesu

Produktom edukačného procesu sú dve kategórie výstupov (Průcha 1997, s. 364):

1. Výsledky edukácie – t. j. bezprostredné zmeny u vzdelávajúcich sa, ktoré vznikli pôsobením určitých kurikulárnych obsahov. Výsledky edukácie možno zisťovať, merať, hodnotiť, t.j. diagnostikovať už v čase, keď vznikajú. Majú podobu:

- kognitívnych vlastností (vedomosti, zmeny v intelektovej úrovni jedinca);
- kognitívno-motorických vlastností (senzomotorické, komunikačné, pracovné zručnosti);
- kognitívno-afektívnych vlastností (záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotová orientácia a pod.).

2. Efekty edukácie – t.j. dôsledky alebo účinky vyvolané u vzdelávajúcich sa, resp. v spoločnosti pôsobením výsledkov edukácie. Efekty edukácie, na rozdiel od výsledkov, majú dlhodobý, niekedy celoživotný charakter. Efekt edukácie sa

prejavuje spôsobom a mierou využitia výsledkov vzdelávania v profesijnom a osobnom živote. Môže to byť napr. začlenenie sa do rozličných profesijných skupín, resp. konkrétna hodnotová orientácia jednotlivca. Efekty edukácie sa spravidla neprejavujú okamžite a možno ich len ťažko exaktne zisťovať a merať. V tejto súvislosti treba tiež povedať, že efekty sa vytvárajú aj v rámci informálneho vzdelávania a ich zisťovanie je ešte náročnejšie. Efekty edukácie sa najčastejšie vnímajú ako ekonomické efekty - efekty, ktoré možno merať a vyhodnocovať, t. j. sledovať ich dosah na ekonomické procesy. Ekonomické efekty sa vypočítavajú napr. zo vzťahov medzi dĺžkou a stupňom vzdelávania pracovníkov a mierou produktivity ich práce. Ekonomické efekty edukácie sa môžu prejavovať ako:

- zvyšovanie tvorby úžitkových hodnôt, ktorá priamo závisí od kvality pracovnej sily;
- vyššia kvalita pracovnej schopnosti umožňuje nahradiť množstvo jednoduchej práce menším množstvom kvalifikovanej práce;
- zvýšená produktivita práce, jej vyššia kvalita ako i vyššia kvalita výsledných produktov ako dôsledok kvalifikovanejšej práce podmienenej vyšším vzdelaním pracovníkov;
- zhmotnenie vzdelania v podobe vyššej technickej úrovne výrobných prostriedkov;
- nárast invenčných aktivít v podobe rôznych zlepšovacích návrhov, vynálezov a technicko-organizačných opatrení (Benčo, 1998, s. 15). Uvedené efekty sú dôkazom pozitívneho prínosu vzdelávania do procesov produkcie i celkovej aktivity jednotlivých ľudí.

Popri ekonomických efektoch edukácie existujú a v živote človeka zohrávajú nemenej významnú úlohu aj mimoekonomické efekty edukácie, ktoré sa prejavujú:

- v správaní a konaní človeka,
- v jeho hodnotovej orientácii,

- v snahách o sebazdokonaľovanie, vrátane záujmu o celoživotné vzdelávanie a učenie sa,
- v úsilí poznávať a pretvárať okolitý svet i seba samého.

Tieto efekty, ktoré sa odrážajú v kvalite života človeka a v jeho kultúrnej úrovni, sa často označujú aj ako sociálne efekty edukácie. Možno ich vymedziť nasledovne:

- zmeny, ktoré vzdelanie vyvoláva v sociálnej štruktúre spoločnosti;
- vplyv vzdelanosti na vývoj vzťahov medzi jednotlivými sociálnymi skupinami;
- vplyv vzdelanostnej úrovne ľudí na kvalitu a fungovanie rodiny;
- vplyv vzdelania na myslenie a konanie ľudí, ich pracovnú iniciatívu, záujem o celoživotné vzdelávanie a zvyšovanie kvalifikácie;
- vplyv vzdelania na zmeny v oblasti hmotnej a nehmotnej spotreby (Průcha, 1997, s. 384).

Znamená to fakt, že práve vzdelávaniu a výchove, školskému systému ako celku, je potrebné venovať stále a neutíchajúcu pozornosť a pravidelne kvalitu vzdelávania vyhodnocovať.

A.C. Hamblin (1974) naznačuje 5 úrovní vyhodnocovania vzdelávania. Sú to:

- Reakcie školených osôb na zážitky zo vzdelávania. Najčastejšie používaná hodnotiacia metóda. Obyčajne sa všetko zisťuje na základe dotazníka.
- Hodnotenie poznatkov spočíva v meraní množstva látky naučenej v kurze. Je druhým najľahším spôsobom hodnotenia a používa ho asi tretina školiteľov.
- Hodnotenie pracovného správania znamená zisťovanie miery, v akej absolventi vzdelávania uplatňujú svoje poznatky pri výkone práce, ako sa odrážajú na ich výkone.
- Hodnotenie na úrovni organizačnej jednotky sa pokúša zistiť dosah zmien v pracovnom správaní absolventov kurzov na fungovanie tej časti podniku, kde títo zamestnanci pracujú.

- Hodnotenie konečnej hodnoty znamená zisťovanie prínosov zo vzdelávania pre celý podnik, z hľadiska ziskovosti podniku, jeho zachovania alebo rastu.

Pri hodnotení je potrebné zamerať sa na podstatné ciele vzdelávacieho programu. A aj keď vzdelávaním ide predovšetkým o zvýšenie podnikovej efektívnosti, cestu k nej môže ukázať i hodnotenie prínosov vzdelávania od najnižšej úrovne hodnotenia k vyšším úrovniam a využívať pritom kritériá adekvátne podmienkam podniku pracoviska. Na výsledkoch vzdelávania, ktoré prináša jeho hodnotenie, je potrebné rozpracovávať nové formy, metódy i prostriedky vzdelávania a vzhľadom na možnosti a priestor pre vzdelávanie dospelých riešiť aj aktuálne technológie vzdelávania spojené s reálnym cieľom.

4. Vzdelávacie technológie

Technológia vzdelávania znamená postup a techniku vzdelávania, čo znamená jej spojenie s používaním techniky, didaktickej techniky s možnosťou individualizácie vzdelávania.

Klasické vzdelávanie prežíva už po stáročia v rôznych formách, ktoré sú určované stupňom rozvoja spoločnosti. Jeho kvantita je definovaná vzdelávacími štandardami a kvalita sa odvíja od odborného vzdelania učiteľa, jeho entuziazmu a od úrovne technického vybavenia pracoviska. Vzdelávanie pod vedením učiteľa – lektora je z tohto pohľadu najrozšírenejšou formou vzdelávania vo svete aj u nás. Pri zmene industriálnej spoločnosti na spoločnosť informačnú, v ktorej vie každý jednotlivec efektívne pracovať s informáciami a využívať pritom dostupnú informačnú a komunikačnú techniku, treba vzdelávanie zamerať predovšetkým na informačnú a infromatickú prípravu. Informačná príprava je zameraná na prácu s informáciami z hľadiska ich obsahu, infromatická príprava súvisí s informatikou, je zameraná na štruktúru a vlastnosti informácie.) Aby táto príprava mala aj vedecké opodstatnenie, mala by využívať o.i. aj poznatky z technológie vzdelávania a následne by sa mala venovať zvýšená pozornosť aj rozvoju technológie vzdelávania.

Klasické a osvedčené postupy vzdelávania sa využívajú dodnes s rôznymi obmenami, ktoré ovplyvňuje technický pokrok a ekonomické možnosti spoločnosti. Žijeme však v dobe neustálych zmien, dobe nových myšlienok, nápadov ale aj úloh, prostredníctvom ktorých sa snažíme posúvať spoločnosť vpred. Vstupom do Európskej únie sme sa začlenili medzi tie štáty, ktoré v priebehu tohto desaťročia majú záujem vybudovať informačnú spoločnosť.

4.1 Historické vymedzenie pojmu technológia vzdelávania

Výraz technológia pochádza z oblasti technických vied. Vznikol spojením gréckych slov techné - remeselnícka zručnosť, a logos - učenie, a to ako pomenovanie pre odbor, ktorý sa zaoberal uplatňovaním prírodovedných poznatkov vo výrobných postupoch. Problematikou „technológie“ sa pedagogika začala zaoberať v 50-tych rokoch, keď v USA a Veľkej Británii vznikol problém účinne a hospodárne realizovať pedagogické procesy stotisícového rádu.

Diskusie a výskum týkajúce sa problematiky technológie vzdelávania dodnes ovplyvňujú viaceré štúdie - napr. Lumsdainova (1964), definujúce dve poňatia technológie vzdelávania. Podľa hardvérového nazerania sa tieto technológie chápe ako aplikovanie inžinierskeho náhľadu a takých metód, ako „mechanizácia vzdelávania“, smerujúca k zvyšovaniu účinnosti výchovno-vzdelávacieho procesu. S tým súvisia aj požiadavky vývoja špeciálnych technických prostriedkov, ktoré by vyhovovali všetkým špecifickým potrebám vzdelávania. Princípy a praktické poznatky o tejto činnosti boli zhrnuté práve do pojmu technológia vzdelávania. Zvyšovanie účinnosti výučby v tomto smere neznamenal len zvyšovanie jej úspešnosti, ale aj znižovanie nákladov na jej realizáciu. Podľa softvérového poňatia je technológia vzdelávania uvedeným využívaním vedeckých a iných odborných poznatkov s cieľom zabezpečiť úspešnosť vzdelávania. Veľký význam sa pripisuje vypracovaniu vzdelávacích cieľov, prispôsobeniu učiva žiakovi, systematickému a objektívnemu hodnoteniu žiaka. Pod vedeckými poznatkami sa chápu najmä výsledky výskumu správania.

Podľa Daviesa (1972) „technológia vzdelávania je aplikáciou optimálnych stratégií zahrnujúcich aj moderné zdroje v záujme dosiahnutia pedagogických cieľov“.

Opierajúc sa o názory Brunnera tento autor uvádza aj to, že technológia vzdelávania nás pravdepodobne privedie k takej teórii vzdelávania, ktorá bude mať preskriptívny (predpisujúci) a normatívny charakter.

Táto teória kladie veľký dôraz na nasledujúce úlohy:

1. vytvoriť také študijné prostredie, ktoré poskytne žiakom optimálne podmienky na dosiahnutie vytýčených cieľov;
2. zostaviť takú štruktúru a následnosť učiva, ktorá zabezpečí jeho ľahšie osvojenie;
3. objasniť, prečo je určitá špeciálna vzdelávacia stratégia účinnejšia ako iná;
4. rozlíšiť a odporučiť tie médiá, ktoré môžu učitelia ľubovoľne využívať a ktoré sú dôležité aj z hľadiska žiaka.

Stoffa definuje technológiu vzdelávania ako „vedný odbor zo skupiny pedagogických vied, ktorý sa zaoberá spôsobmi projektovania, realizácia a hodnotenia pedagogických aktivít. Zahŕňa metódy tvorby učebných plánov, metódy vzdelávania, metódy hodnotenia výsledkov, formy vzdelávania, tvorbu učebných pomôcok atď.“

Súčasnú technológiu vzdelávania možno zaradiť medzi teoreticko-empirické vedné disciplíny. Ako taká je schopná plniť funkcie charakteristické pre vedecké poznanie: funkciu opisnú, vysvetľujúcu, konštruktívnu, prognostickú a aj technicko-technologickú. Predmetom jej skúmania sú rovnako edukačné systémy aj vzdelávacie technológie, prostredníctvom ktorých dosahujeme stanovené edukačné ciele.

Pojem pedagogická technológia používal aj Zsolnai (1980), ktorý ho odvodzoval od teórie výchovy: „Pedagogická technológia je čiastkovou disciplínou strategického charakteru teórie výchovy. Z ontologického hľadiska je časťou teórie výchovy, resp. didaktiky. Ako strategická teória sa opiera o empirické a teoretické súvislosti odhalené teóriou výchovy a didaktikou, ako aj o normy vytvorené pedagogickou praxou a usporiadané týmito disciplínami.“ V užšom chápaní používa aj pojem didaktická technológia, vzťahujúci sa na učenie a učenie sa subjektov v inštitucionálnych podmienkach ako „súčasť didaktiky a zároveň aj pedagogickej technológie“.

Technológiu vzdelávania, ako vedecky podloženého systému procesov, je zvykom zhrnúť do modelov. Tieto modely znázorňujú systém činností v rôznych

oblastiach. Existujú modely vývoja médií (v podstate vzťahujúce sa na tematické jednotky), modely vývoja programov alebo kurzov (na úrovni kurikúl), modely vzdelávacích systémov (napr. dištančného vzdelávania) a pod. Väčšina týchto modelov sa zhoduje vo viacerých základných charakteristikách:

1. uplatnenie systémového prístupu,
2. diferencovaný systém vzdelávacích cieľov,
3. aplikácia formatívneho hodnotenia,
4. koncentrácia na žiaka a na jeho učenie sa,
5. plánovanie procesov,
6. aplikácia vypracovaných vzdelávacích stratégií a médií,
7. hodnotenie výkonu žiakov na základe vypracovaných kritérií.

4.2 Súčasné trendy v technológiách vzdelávania

V súčasnosti sa stále častejšie stretávame s výrazmi ako flexibilné vzdelávanie, e-learning, nové formy vzdelávania, Informačné a komunikačné technológie (IKT) vo vzdelávaní. Zovšadiaľ cítiť narastajúci tlak na skvalitňovanie, modernizáciu vzdelávacieho procesu a potrebu využívania informačných a komunikačných prostriedkov vo vzdelávaní. Niektoré pojmy sú však stále pre mnohých nové a nie je často jasné, čo znamenajú. To môže spôsobovať nedôveru v tieto nové formy vzdelávania, resp. ich nesprávne používanie.

Nečakane rýchly rozvoj technického pokroku v oblasti informačných a komunikačných technológií predstihol mnohé očakávania. Nástup osobných počítačov, počítačových sietí, internetu, DVD, digitálnej fotografie, mobilných telefónov ale zďaleka nezodpovedá rýchlosti, ktorou sa ľudia s touto technikou učia pracovať a využívať ju. Vzdelávací proces v škole nás na tieto skutočnosti nepripravil, a ani nemohol pripraviť. Ale v súčasnom svete, kde hybnou silou sú informácie, nemôžeme ignorovať nástup a neustále zrýchľovanie vývoja nových

technológii. V tomto kontexte už snád' nikto nepochybuje o potrebe tzv. celoživotného vzdelávania.

Vzhľadom na prenikanie informačných a komunikačných technológii do všetkých oblastí nášho života budú narastať počty pedagógov zúčastňujúcich sa na rôznych druhoch vzdelávaní. Aby bolo možné plniť tieto potreby, je nevyhnutné v čoraz väčšej miere zavádzať do praxe dištančné vzdelávanie.

4.3 Dištančné vzdelávanie

Dištančné vyučovanie (telenautika) je vyučovanou metódou, ktorá namiesto bezprostredného kontaktu žiaka a učiteľa zavádza priamy kontakt. Učiť sa na diaľku znamená zvládať vedu samostatne bez účasti na tradičnej forme vyučovacej hodiny. Každý účastník tohto procesu si sám určuje cieľ vzdelávania prispôsobený vlastným potrebám a podmienka rytmu svojho života.

Dištančné vzdelávanie je multimediálna forma riadeného štúdia, ktorá poskytuje nové vzdelávacie príležitosti a podporné vzdelávacie služby pre spravidla samostatne študujúcich dospelých účastníkov, kde hlavná zodpovednosť za priebeh a výsledky vzdelávania spočíva na študujúcich, ktorí sú oddelený od vyučujúcich. Základné znaky dištančného vzdelávania sú:

- Veľká voľnosť a prístup ku vzdelávaniu, podmienená priestorovým oddelením učiteľa a študujúceho a individuálnym stanovením rýchlosti osvojovania učiva, bezprostredná andragogická komunikácia je nahradená prenosom informácií, sprostredkovaným pomocou rôznych komunikačných médií.
- Zásadný význam individuálneho štúdia, pričom kurikulum je založené prevažne na osobnom výbere účastníka.
- Systematická príprava a účelná distribúcia študijných materiálov
- Využívanie technických komunikačných spojení (počítačové siete, pošta, telefón, fax, rozhlas, satelity) k odovzdávaniu poznatkov a ku komunikácii medzi študujúcimi a vzdelávacími organizáciami. (Palán, 2002)

Dištančné vzdelávanie je forma riadeného samostatného štúdia, pri ktorom sú vyučujúci trvalo, alebo prevažne fyzicky oddelení od študujúcich.

V procese dištančného štúdia vystupuje učiteľ ako tzv. tútor. Jeho hlavnou úlohou jeontrolovať plnenie požadovaných úloh, hodnotiť (známkovať) samostatné práce študujúcich, oznamovať im výsledky, odpovedať na otázky, viesť prípadné konzultácie a pod.

Dištančné štúdium sa neprednáša, jeho ťažisko spočíva vo využívaní študijných materiálov. Ako študijné materiály sú označované študijné texty, prezentácie a ďalšie pomôcky, ktoré sú didakticky konštruované tak, aby maximálne uľahčovali samostatné štúdium. Učivo má byť dávkované rovnomerne.

Existujú dve formy distribúcie dištančného vzdelávania, ktorými sú:

1. Synchronná forma, v ktorej všetci účastníci môžu komunikovať v rovnakom čase, interakcia pedagóga a študentov prebieha v rovnakom, t. j. “reálnom” čase, ide napríklad o počítačové konferencie, IRC, interaktívna TV ap.;

2. Asynchronná forma, v realizácii ktorej študenti nemusia byť v rovnakom čase na rovnakom mieste, resp. virtuálnom mieste, neštudujú v rovnakom okamihu, interakcia neprebieha v rovnakom čase, študenti si volia čas prístupu k vzdelávacím materiálom, je flexibilnejšia. Napríklad korešpondenčné kurzy, e-mail, diskusné skupiny, WWW a podobne.

Klady dištančného vzdelávania

1. Pružnosť a pohodlnosť – L. Guernesey zistil, že mnoho študentov učiacich sa on-line systémom sa súčasne zapísalo do tradičných tried.
2. Prístupnosť k učiteľovi a interakcia s ním
3. Ucelenejšia realizácia kurzu
4. Efektívna spolupráca
5. Pozitívne skúsenosti v učení sa – pozitívne strávený čas pri on-line učení

Negatívne aspekty dištančného vzdelávania

1. Obmedzenie priamych interakcií – komunikácia zakladajúca sa na čítanom texte na počítačovej obrazovke
2. Technologické problémy – noví študenti obvykle prejavujú isté nedostatky v schopnosti využiť nové technológie
3. Rast zaťaženia – študenti občas pociťujú presýtenie informáciami čím sú priamo utláčané
4. Nedostatok logickej podpory – ide o nedostatok možností študentov dostať sa k pôvodným didaktickým materiálom

Dištančné vzdelávanie si na Slovensku zatiaľ len hľadá svoje miesto, zo zahraničných skúseností však môžeme usudzovať, že nebude trvať dlho a on-line kurzy si získajú množstvo priaznivcov. Je to jeden z dôsledkov globalizácie spoločnosti, na druhej strane zároveň podporuje regionálny rozvoj a decentralizáciu, pretože ľudia sa už nemusia „sťahovať za vzdelaním“.

Toto vzdelávanie je alternatívnou ponukou pre tých, ktorí si nemôžu dovoliť interné štúdium alebo platené externé štúdium a zároveň je východiskom pre vysokú školu, ktorá nie je schopná zabezpečiť servis pre veľmi veľký počet študentov.

4.4 E-learning

V súčasnosti sa jednou z najvýhodnejších foriem realizácie dištančného vzdelávania javia e-learningové metódy vzdelávania. E-learning dovoľuje využitie väčšiny dostupných informačných a komunikačných prostriedkov, ktorými môžeme učivo nielen prezentovať, ale tiež overovať a testovať priebeh učebného procesu.

K. Kopecký (2006, s. 6) načrtáva pomerne jednoduché a zrozumiteľné vymedzenie pojmu e-learning v širšom a užšom slova zmysle.

Pri širšom vymedzení využíva definíciu z elearningeuropa.info:

E-learning sa v širšom zmysle definuje ako aplikácia nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania za účelom zvýšenia jeho kvality, a to posilnením prístupu k zdrojom, službám, k výmene informácií a k spolupráci. Toto širšie vymedzenie podľa nášho názoru správne poukazuje na neortodoxný prístup k využívaniu technológií. Technológia je dôležitá, ale dôležitejšie je, akým spôsobom ju dokážeme využiť. Ak podľa tohto prístupu dokážeme tzv. „novými“ technológiami zabezpečiť pre učiacich sa prístup k informačným zdrojom a zároveň im zabezpečiť priestor na spoluprácu, je to zámer a zároveň cieľ, ktorý je potrebné nasledovať.

Pri užšom vymedzení sa e-learning chápe ako vzdelávanie, ktoré je podporované modernými technológiami a realizované prostredníctvom počítačových sietí – intranetu a internetu.

K. Kopecký (2008, s. 7) užšie definuje e-learning ako vzdelávanie uskutočňované prostredníctvom internetu. E-learning je teda vzdelávanie, umožňujúce slobodný a neobmedzený prístup k informáciám. Takáto forma vzdelávania sa tak stáva naplnením jedného z prvotných cieľov internetu – zvýšiť dostupnosť informácií.

E. Masie (2005) definuje e-learning ako „používanie technológie na tvorbu, doručovanie, výber, administráciu, podporu a obohatenie vzdelávania“. Rast využívania internetu s jeho schopnosťou zabezpečiť trvalý prístup k účinnému a efektívnemu vzdelávaniu, vytvoril priestor pre osobné a profesionálne vzdelávanie.

E-learning obsahuje:

- jasné a zrozumiteľné kurzy s aktuálnym a relevantným obsahom,
- pohodlný prístup k širokému spektru kurzov s možnosťou štúdia z akéhokoľvek miesta, kde sa učiaci nachádzajú,
- rýchlu tvorbu obsahu pre efektívne vytváranie kombinovaného vzdelávania,
- schopnosť prispôbovať obsah,

- schopnosť sprístupniť vzdelávanie študentom z rôznych krajín v ich lokálnom jazyku,
- schopnosť sledovať, reportovať a merať výsledky vzdelávania.

Pomerne často dochádza k stotožňovaniu pojmov e-learning a dištančné vzdelávanie, resp. k názoru, že e-learning je len elektronickou formou dištančného vzdelávania.

Dištančné vzdelávanie definuje Š. Švec (2008, s. 84) ako rozmanité formy systematicky organizovanej výučby na diaľku prostredníctvom korešpondencie a telekomunikačných médií. V súčasnosti však začína prevládať názor (podľa elearningeuropa.info), že e-learning sa začína odlišovať od dištančného vzdelávania postavením a rolami tútorov a študujúcich, ako aj špecifickým procesom učenia sa, a to vyžaduje aj zmenu pohľadu na postavenie e-learningu voči dištančnému vzdelávaniu.

K. Kopecký (2008, s. 9) upozorňuje na pojem e-reading (e-čítanie). Ide o formu elektronickej distribúcie vzdelávacích materiálov. Účastník vzdelávania tak dostáva pomerne jednoduchou, rýchlou a lacnou cestou svoje študijné materiály. E-learning však oproti e-readingu je vždy riadeným procesom.

4.4.1 Formy e-learningu

Pri súčasnom prudkom rozvoji e-learningu budeme čoraz viac konfrontovaní s novými prístupmi, inováciami a možno aj prekvapujúcimi riešeniami. V súčasnosti sú využívané online a offline formy e-learningu.

Online e-learning je v súčasnosti rozšírenejšou formou, pretože využíva počítačové siete (internet a intranet). Vďaka rozvoju mobilných sietí sa realizujú pokusy o tzv. m-learning (mobile learning), t.j. vzdelávanie prostredníctvom mobilného telefónu a využitia GSM a 3G mobilných technológií.

Online e-learning existuje v zásade v dvoch podobách, synchronnej a asynchronnej. **Synchronna podoba** e-learningu znamená byť v reálnom čase pripojený na internet (resp. intranet), aby mohol účastník vzdelávania

komunikovať s tútorom, prípadne ostatnými účastníkmi. Komunikácia v reálnom čase má svoju nespornú výhodu pri kolaboratívnych prvkoch vo vzdelávaní a do istej miery aj dodáva pocit takmer reálnej komunikácie tvárou v tvár.

Asynchrónna podoba online e-learningu oproti synchronnej nevyžaduje časové zladenie účastníkov vzdelávania. Toto riešenie komunikácie využíva väčšinou diskusné fóra, hromadnú mailovú korešpondenciu, prípadne rôzne formy virtuálnych nástienok a pod. Tejto forme síce chýba výhoda komunikácie v reálnom čase, nekladie však zvýšené nároky na čas účastníkov, a tak môžu čítať, resp. reagovať na správy kedykoľvek, čo má nesporné výhody pre viac časovo zaneprázdnených účastníkov.

Learning Management System

LMS (Learning Management System) je kľúčovým krokom k zavedeniu e-learningu. Informačný riadiaci systém by mal byť prispôsobený požiadavkám špecifickým pre oblasť vzdelávania. Okrem požiadaviek správy e-learningových vzdelávacích aktivít je dôležitá aj prípadná podpora administrácie prezentačného vzdelávania, manažovanie zdrojov potrebných pre vzdelávacie aktivity, prezentovanie a aktualizácia kurzov, správa používateľov, testovanie vedomostí študujúcich, registrácia výstupov zo vzdelávacích aktivít. (<http://www.edif.sk/distančne-vzdelavanie/>)

Na vzdelávací proces prostredníctvom internetu (intranetu) sú kladené špecifické požiadavky, z ktorých vyplýva aj potreba nevyhnutnosti niektorých nástrojov a prostriedkov. Sú to predovšetkým:

1. server (sieť) poskytujúci prístup ku študijným materiálom
2. autorský systém umožňujúci tvoriť študijné materiály
3. CMS (Content Management System) systém umožňujúci administráciu študijných materiálov, študentov, učiteľov,
4. komunikačný systém umožňujúci spoluprácu

Ako vhodný nástroj na poskytovanie študijných materiálov (a nielen ich) sa javí špecifický typ CMS a to LMS (Learning Management System) prípadne LCMS (Learning Content Management System). V praxi sa používajú rôzne

postupy a koncepcie pre dosiahnutie požadovanej funkcionality komponentov e-learningového systému:

1. Systémy na správu výučby (LMS)

Spájajú prostredie pre doručovanie obsahu (kurzov) so systémom správy študentov. Systém na správu doručovania kurzu spravuje obsah, spolupracuje s nástrojmi na jeho vytváranie, podporuje doručovanie výučby, komunikáciu so študentom. Systém na správu informácií o študentovi má na starosti profil študenta, plánovanie výučby, registráciu študenta, registráciu jeho aktivít a študijných výsledkov.

2. Systémy na správu obsahu (CMS)

Môže zlučovať viacero výučbových doručovacích metód. CMS sa obvykle skladá z dvoch častí. Prvá z nich, s ktorou pracuje správca (redaktor) stránok, sa obvykle nazýva backend alebo administratívne prostredie. Druhá časť slúži na zobrazovanie obsahu prezentácie návštevníkovi - frontend.

3. Výučbové portály (Learning Portals)

Zlučujú e-learningové nástroje, obsahy a doručovacie prostredie. Portál poskytuje funkcie na identifikáciu ľudí s podobnými záujmami a poskytuje nástroje podporujúce spoluprácu a zdieľaný obsah členom týchto skupín.

4. Systémy na správu výučbového obsahu (LCMS)

Zatiaľ čo LMS spravuje procesy v oblasti vyučovania, LCMS spravuje procesy vytvárania a doručovania výučbového obsahu. LCMS je prostredie, v ktorom môžu vývojári vytvárať, ukladať, spravovať, meniť a doručovať výučbový obsah, vybraný z centrálného úložiska (digitálnej knižnice) výučbových objektov.

5. Systémy na tvorbu a kompletizáciu obsahu (Authoring Tools and Assembly Tools)

Systémy na tvorbu obsahu sú špeciálne navrhnuté na uľahčenie vytvárania výučbového obsahu. Môžu používať štandardné textové editory a aplikácie pre

vytváranie prezentácií. Systémy na kompletizáciu obsahu poskytujú rovnaké funkcie ako systémy na tvorbu obsahu, ale používajú pritom výučbové objekty. Obvykle sú tieto systémy súčasťou LCMS produktov.

Z pedagogického pohľadu, flexibilné vzdelávanie je spojením vzdelávacej filozofie, súboru vzdelávacích a výučbových stratégií, dôvera v informačné a komunikačné technológie ako nástroja na sprostredkovanie obsahu. Vzdelávacia filozofia flexibilného vzdelávania nie je o poskytovaní informácii. Je zameraná na študenta a dôraz je prenesený z vyučovania na učenie sa. Skôr ako byť len poskytovateľmi informácii a obsahu, lektori flexibilného vzdelávania sa koncentrujú na povzbudenie študentov, aby sa stali aktívnejšími žiakmi a svoje vedomosti aplikovali a nie len reprodukovali. Dôraz je kladený na učenie sa a študenti majú viac voľnosti stať sa zodpovednými za svoje vzdelávanie. Dôležité je si uvedomiť, že síce e-vzdelávanie (e-learning) je momentálne veľmi podporovaná forma moderného vzdelávania, no možnosti jej využitia sú do určitej miery obmedzené. E-vzdelávanie, resp. flexibilné vzdelávanie má svoje pevné miesto a perspektívnu budúcnosť hlavne vo vzdelávaní dospelých.

Vzdelávanie dospelých možno z národohospodárskeho hľadiska považovať za jednu z najlacnejších foriem rozvoja spoločnosti. Každý účastník tohto vzdelávania môže za prostriedky spoločnosti alebo za svoje vlastné získať ďalšie poznatky s potencionálnym celoživotným pozitívnym vplyvom. Ak naučíme kreativite a odolnosti človeka stredného veku, táto vlastnosť by ho mala sprevádzať po celý ďalší život a umožniť mu ľahší pohyb na trhu práce. Vzdelaní ľudia sa rýchlejšie a účinnejšie realizujú v ekonomickom živote spoločnosti. Náklady na vzdelávanie predstavujú relatívne malý objem prostriedkov v porovnaní s tým, čo vytvoria kvalifikovaní ľudia v priebehu svojej ekonomickej činnosti. Vytvorenie vhodných podmienok vzdelávania preširokú verejnosť je základom adaptačnej stratégie v rýchlo sa meniacom svete a dôležitou podmienkou rozvoja jednotlivých regiónov pri vstupe do informačnej spoločnosti.

5. Vzdelávateľ dospelých v praxi

Pre potreby diplomovej práce s názvom *Vzdelávateľ dospelých, pedagóg, lektor – jeho funkcie, úlohy, požiadavky na pripravenosť* sme realizovali prieskum v Slovenských elektrárňach Mochovce, a. s., člen skupiny Enel. Oslovili sme ľudí pracujúcich na pozíciách lektor – školiteľ a požiadali sme ich o spoluprácu pri vyplňaní dotazníkov, ktoré sa týkali funkcií, úloh a kompetencií vzdelávateľa dospelých.

5.1 Cieľ prieskumu

Cieľom nášho prieskumu bola podrobnejšia analýza pozície vzdelávateľa dospelých s akcentom na jeho funkcie, úlohy a požiadavky na pripravenosť vykonávania pozície lektora v spoločnosti Slovenské elektrárne a.s., Mochovce.

5.2 Úlohy prieskumu

Na základe cieľa diplomovej práce, ktorým bola analýza pozície vzdelávateľa dospelých, tiež vychádzajúc z preštudovanej odbornej literatúry a z vlastných skúseností, sme si stanovili nasledovné úlohy prieskumu:

1. Osloviť a požiadať o spoluprácu ľudí pracujúcich na pozícii lektora – školiteľa v spoločnosti Slovenské elektrárne a.s., Mochovce.
2. Stručná charakteristika miesta vykonávania prieskumu.
3. Zistiť úroveň dosiahnutého vzdelania, počet odpracovaných rokov a motiváciu pre vykonávanie pozície vzdelávateľa dospelých.
4. Snažiť sa o bližšiu analýzu náplne práce, didaktických postupov a pomôcok, ktoré využíva vo svojej práci vzdelávateľ dospelých.

5. Zistiť preferovaný spôsob komunikácie vzdelávateľa dospelých pri školeniach a následnú úspešnosť školení prostredníctvom vhodnej formy spätnej väzby od účastníkov vzdelávania.
6. Zistené údaje analyzovať, interpretovať a sformulovať závery.

5.3 Metódy prieskumu

Na základe vybranej témy diplomovej práce a cieľa, ktorý sme si stanovili, sme si zvolili nasledovné prieskumné metódy:

1. Metóda literárna – pomocou, ktorej sme realizovali a spracovávali teoretické poznatky k danej téme, na základe knižnej, časopiseckej a internetovej odbornej literatúry.
2. Metóda komparácie – porovnávanie, ktorá zisťuje podobnosti a rozdiely medzi jednotlivými javmi, výpoveďami, porovnaním jednotlivých výpovedí respondentov.
3. Metóda syntézy – ktorej podstatou je zhrnutie, zjednotenie jednotlivých častí do celku
4. Metóda dotazníka – dotazník patrí podľa Petláka (2004) k najfrekvencovanejším metódam zisťovania údajov, je prostriedkom, ktorý umožňuje skúmať mienku ľudí a je určený predovšetkým na hromadné získavanie údajov. Je to metóda, ktorá zhromažďovanie údajov zakladá na opytovaní. Naše dôvody prečo sme sa rozhodli použiť práve dotazník sú nasledovné: ide o relatívne spoľahlivú metódu vyplývajúcu z používania zatvorených položiek, odpovede respondentov sú jasné a stručné. Na dotazníku okrem iného oceňujeme pomerne ľahké a prehľadné spracovanie získaných výsledkov. Tiež vyzdvihujeme menšie časové nároky pri administrovaní a vyplňaní dotazníka oproti iným výskumným metódam, napr. metóda rozhovoru. Dotazník, ktorý sme použili, bol zostavený nami tak, aby zachytával skúmanú problematiku čo najpresnejšie. Pred vyplňaním samotných dotazníkov sme respondentom

zadali inštrukcie a potrebné informácie k práci s dotazníkmi, požiadali sme ich, aby sa na otázky snažili odpovedať úprimne a pravdivo. Zdôraznili sme, že dotazníky sú anonymné a že výsledky budú použité len pre účely diplomovej práce. Dotazník pozostával z 11 otázok, zaoberajúcich sa vzdelávateľom dospelých, jeho funkciami, motiváciou, náplňou práce atd.. Respondenti mali možnosť vybrať si jednu z možností, ktorá najviac zodpovedá skutočnosti. Niektoré otázky boli otvorené, čiže poskytovali možnosť voľnej odpovede, respondenti mali tiež možnosť vyjadriť svoj súhlas, resp. nesúhlas s daným výrokom. Dotazník, ktorý sme použili v našej práci možno nájsť v prílohách. Získané údaje sme spracovali kvantitatívne vyjadrením počtu prípadov, a ich percentuálnym zhodnotením v podobe grafov a tabuliek a kvalitatívne písomnou analýzou výsledkov a vyvodením záverov.

5.4 Prieskumné predpoklady

Vychádzajúc zo zamerania práce sme sformulovali prieskumné predpoklady:

Predpoklad č. 1: *„Predpokladáme, že väčšina lektorov/ školiteľov vykonáva profesiu lektora / školiteľa po absolvovaní vysokoškolského štúdia“.*

Predpoklad č. 2: *„Predpokladáme, že lektori / školitelia sa nebudú signifikantne líšiť v motivácii vykonávania práce vzdelávateľa dospelých a pre väčšinu z nich bude motiváciou vykonávania tejto profesie dlhodobý záujem o prácu vzdelávateľa dospelých .“*

Predpoklad č. 3: *„Predpokladáme, že lektori/ školitelia budú pokladať za najdôležitejšiu formu komunikácie, kombináciu verbálnej a neverbálnej*

komunikácie a súčasne budú preferovať verbálnu a neverbálnu komunikáciu aj na svojich školeniach.“

Predpoklad č. 4: *„Predpokladáme, že nami oslovení lektori/ školitelia sa budú aktívne zaujímať o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania.“*

Predpoklad č. 5: *„Predpokladáme, že väčšia lektorov, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu sa bude v súčasnosti snažiť o zvyšovanie svojej kvalifikácie v pozícii lektor/ školiteľ.“*

5.5 Harmonogram postupu

V úvodnej teda prípravnej fáze vypracovávania našej práce sme sa snažili zhromaždiť všetku potrebnú literatúru, nevyhnutnú pre oboznámenie sa so skúmanou problematikou. Nasledovalo podrobné štúdium všetkých literárnych – knižných, časopiseckých a internetových zdrojov a následné spracovávanie teoretickej časti našej diplomovej práce.

Po úvodnej fáze nasledovala realizačná fáza praktickej časti, ktorú sme začínali stanovením si hlavného cieľa prieskumnej časti a výberom vhodnej vzorky respondentov. Následne sme sformulovali prieskumné hypotézy, ktoré sme v našom prieskume chceli overiť. Vo vybranej vzorke respondentov sme administrovali náš dotazník, ktorým sme sa snažili splniť cieľ práce a z ktorého sme podrobnejšie analyzovali prácu vzdelávateľa dospelých.

Údaje získané z dotazníkov sme spracovávali v záverečnej fáze a zhrnuli sme ich v tabuľkách a grafoch. Údaje získané prieskumom sme analyzovali a porovnávali, aby sme mohli v závere nášho prieskumu potvrdiť, resp. vyvrátiť hypotézy stanovené na začiatku prieskumu. V záverečnej fáze sme sa tiež zamerali na zovšeobecnenie, generalizáciu výsledkov prieskumu a vytýčenie záverov pre prax.

5.6 Prieskumná vzorka

Akciová spoločnosť Slovenské elektrárne so sídlom v Bratislave, Mlynské Nivy 47 vznikla dňa 21. 1. 2002 ako nový podnikateľský subjekt, ktorý prevádzkuje jadrové elektrárne, tepelné elektrárne, vodné elektrárne a závod vyrábajúci jadrovo-energetických zariadení. V apríli 2006 došlo k privatizácii SE, a.s. talianskou spoločnosťou Enel. V súčasnosti vlastníkom akcií SE, a.s. sú: FNM SR vo výške podielu 34% a spoločnosť Enel SpA vo výške podielu 66%.

Predmetom činnosti spoločnosti je výroba, predaj, dovoz, vývoz a rozvod elektrickej energie, ako aj výroba a predaj tepla. Akciová spoločnosť SE je prevádzkovateľom dvoch jadrových elektrární, dvoch tepelných elektrární a 34 vodných elektrární. Pričom jedným zo strategických cieľov súčasnosti je dostavba 3. a 4. bloku jadrovej elektrárne Mochovce.

Vízia Slovenských elektrární: Byť najbezpečnejším, najspoľahlivejším, najefektívnejším a konkurencieschopným výrobcom elektrickej energie, tvoriac hodnoty pre svojich zákazníkov.

Poslanie Slovenských elektrární: Dosiahnuť najvyššiu úroveň bezpečnosti a výkonnosti prostredníctvom: výnimočných výkonov, trvalého zlepšovania a tímovej práce.

Za účelom uskutočnenia vízie a poslania spoločnosti považujú Slovenské elektrárne svojich zamestnancov za svoju najdôležitejšiu devízu a snažia sa o neustály rozvoj a úplnú realizáciu osobného potenciálu.

Prostredníctvom líniového manažmentu a programu vzdelávania a rozvoja Slovenské elektrárne plnia nasledovné princípy:

- a) Zabezpečenie menovania plne spôsobilých a kvalifikovaných ľudí na všetky pracovné miesta, s evidentným záväzkom podporovať a presadzovať silnú kultúru bezpečnosti v rámci spoločnosti. Tieto spôsobilosti zahŕňajú: technické, vodcovské, etické, zdravotné a psychologické aspekty.
- b) Identifikácia, motivácia a podpora osobných spôsobilostí za účelom napĺňania meniacich sa potrieb spoločnosti a zabezpečovania možností rozvoja pre všetkých zamestnancov.

- c) Zabezpečenie vysoko kvalifikovaného a kompetentného personálu prostredníctvom neustáleho profesionálneho rozvoja a vzdelávania.
- d) Rešpektovanie priority vzdelávania ako formy osobného a organizačného angažovania sa.
- e) Systematická implementácia príslušných doporučení, smerníc a zákonných požiadaviek ÚJD SR, ostatných kompetentných orgánov a dobrej medzinárodnej praxe do procesov vzdelávania.
- f) Prijatie medzinárodne uznávaného „systematického prístupu k vzdelávaniu“.
- g) Spolupráca s obchodnými partnermi – so zhotoviteľmi, dodávateľmi a poskytovateľmi služieb za účelom zabezpečenia dôsledného uplatňovania štandardov vzdelávania a rozvoja pre zabezpečenie požiadaviek bezpečnosti a výkonu.
- h) Spolupráca s domácimi vzdelávacími inštitúciami na podporu rozvoja správne fungujúcej akademickej infraštruktúry a vynikajúceho technického vzdelania.
- i) Meranie efektívnosti činností v oblasti vzdelávania podľa štandardných parametrov, stanovenie cieľov a pravidelné oznamovanie výsledkov vzdelávania v spoločnosti.
- j) Pravidelné hodnotenie implementácie politiky vzdelávania za účelom zabezpečenia neustáleho zlepšovania.

Slovenské elektrárne a.s. zabezpečujú nasledovné typy vzdelávacích aktivít: Teoretická príprava ŠVS VUJE, výcvik na simulátore, profesijná príprava, kurzy a odborné semináre, jazyková príprava, periodické školenia, manažérska príprava.

Tabuľka č. 1: Prieskumná vzorka podľa pohlavia

MUŽ	ŽENA	Spolu
9	3	12

Prieskumnú vzorku tvorilo 12 respondentov, z toho 9 mužov a 3 ženy. Všetci respondenti, ktorí sa zapojili do nášho prieskumu pracujú na pozícii lektora / školiteľa v spoločnosti Slovenské elektrárne a. s. v Mochovciach.

Tabuľka č. 2: Najvyššie dosiahnuté vzdelanie respondentov

NAJVYŠŠIE DOSIAHNUTÉ VZDELANIE	POČET
ÚPLNE STREDOŠKOLSKÉ S MATURITOU	2
VYSOKOŠKOLSKÉ 1. STUPEŇ	2
VYSOKOŠKOLSKÉ 2. STUPEŇ	8

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že najviac respondentov, ktorí sa zúčastnili prieskumu a pracujú na pozícii lektora / školiteľa dosiahlo najvyšší stupeň vzdelania vysokoškolským štúdiom 2. stupňa – 8 respondentov. Rovnaký počet respondentov – po dvoch, pracujúcich na uvedenej pozícii, má ukončené vysokoškolské vzdelanie 1. stupňa a dvaja respondenti pracujúci ako školitelia majú najvyššie dosiahnuté vzdelanie úplné stredoškolské s maturitou.

Z uvedeného vyplýva, že spoločnosť, v ktorej lektori pracujú uprednostňuje vysoko kvalifikovaných pracovníkov, teda prijíma na pozíciu vzdelávateľa dospelých záujemcov s ukončeným vysokoškolským vzdelaním 2. stupňa, príp. si lektori svoje vzdelávanie v Slovenských elektrárňach a. s., Mochovce postupne dopĺňajú.

Náš prieskumný predpoklad č.1: „väčšina lektorov/ školiteľov vykonáva profesiu lektora / školiteľa po absolvovaní vysokoškolského štúdia“, ktorý sme si sformulovali na začiatku prieskumu sa nám potvrdil a možno vyvodiť závery, že spoločnosť Slovenské elektrárne dbá na to, aby zamestnávala vysokokvalifikovaných ľudí.

Tabuľka č. 3: Prieskumná vzorka respondentov podľa počtu rokov odpracovaných na pozícii lektor/ vzdelávateľ dospelých.

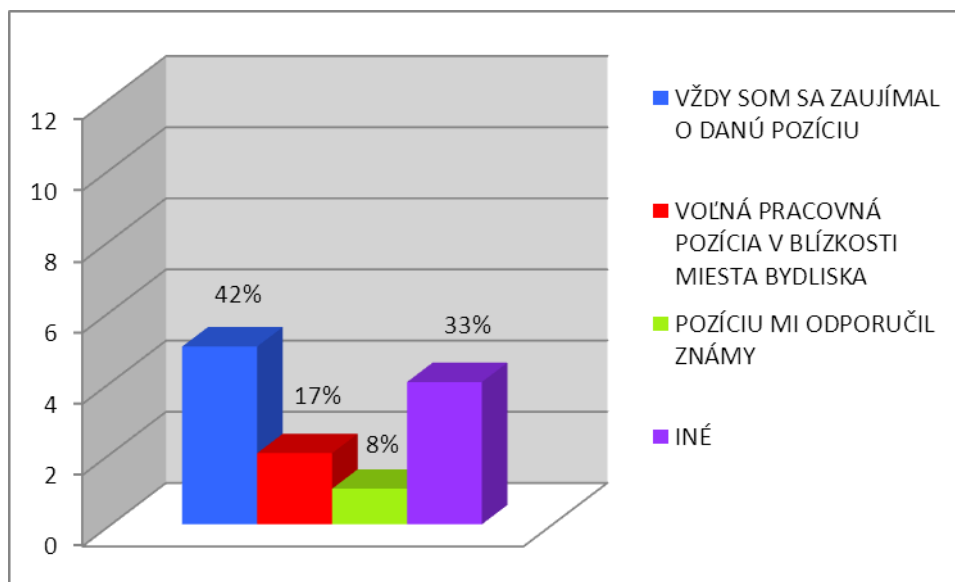
POČET ODPRACOVANÝCH ROKOV NA POZÍCIU LEKTORA	POČET RESPONDENTOV
menej ako 3 roky	5
3 - 5 rokov	5
5 - 10 rokov	1
nad 10 rokov	1

Tabuľka č. 3 sa zameriava na počet odpracovaných rokov respondentov na pozícii lektora / školiteľa a vyplýva z nej, že rovnaký počet respondentov, teda po päť respondentov pracuje na uvedenej pozícii menej ako tri roky a 5 respondentov pracuje ako vzdelávateľ dospelých od troch do piatich rokov. Jeden respondent pracuje ako lektor päť až desať rokov a taktiež jeden respondent pracuje na pozícii lektora viac ako desať rokov.

5.7 Analýza, spracovanie a interpretácia výsledkov

V tejto podkapitole sa budeme zaoberať analýzou, spracovávaním, porovnávaním, vyhodnocovaním a interpretovaním údajov získaných prieskumom. Po analýze jednotlivých častí dotazníkov sa budeme zaoberať prieskumnými hypotézami.

Graf 1: Motivácia respondentov vykonávať prácu lektora / vzdelávateľa dospelých

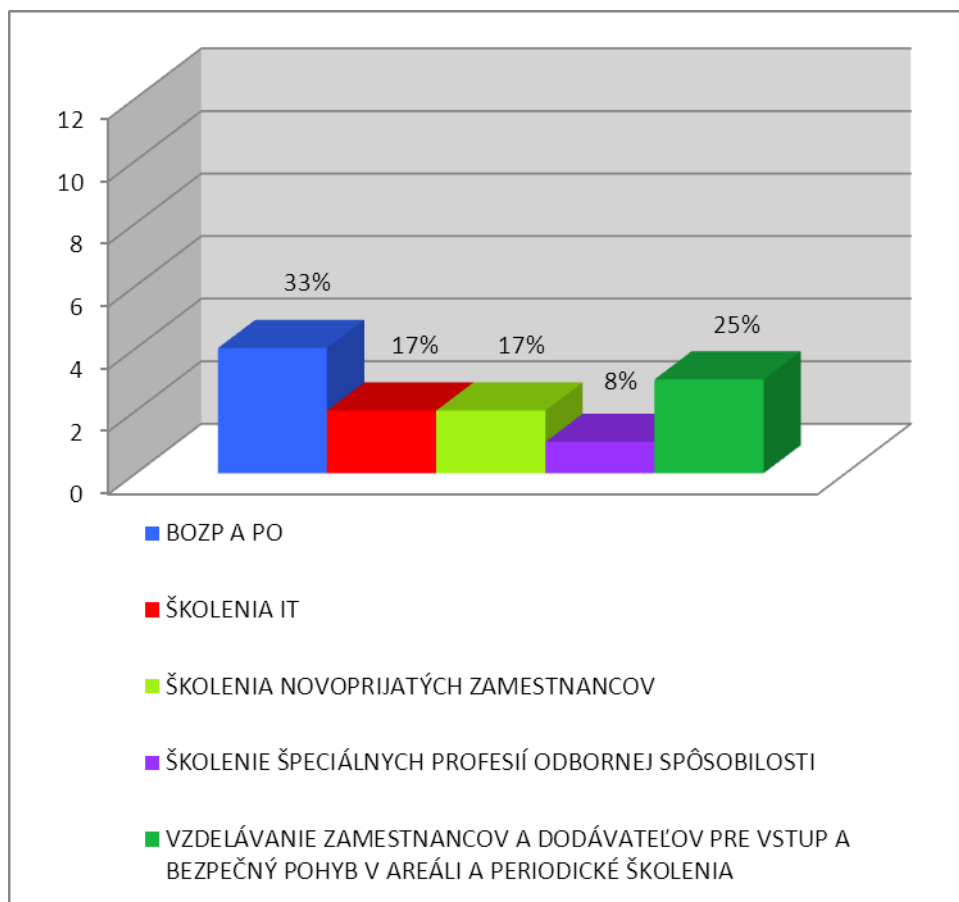


Uvedený graf poukazuje na motiváciu respondentov vykonávať prácu lektora / vzdelávateľa dospelých, teda prečo sa rozhodli vykonávať túto prácu. Päť z respondentov sa vyjadrilo, že sa vždy zaujímali o danú pozíciu a to aj v rámci

vysokoškolského štúdia a že táto práca ich aj naplňa. Dvaja respondenti odpovedali, že pracovnú ponuku na vzdelávateľa dospelých využili z dôvodu naskytnutia voľnej pracovnej pozície v blízkosti miesta bydliska. Jednému respondentovi, ktorý sa zúčastnil nášho prieskumu, odporučil pozíciu známy. Odpoveď „iné“ si zvolili 4 respondenti. Keďže táto odpoveď poskytovala možnosť otvorenej odpovede, uvádzame odpovede respondentov, ktorí sa vyjadrili, že motiváciou pre vykonávanie práce lektora bolo niečo čo neponúkali predchádzajúce tri možnosti. Respondenti uvádzajú dva okruhy dôvodov pracovať na pozícii lektora a to: dôvod vyplynul z požiadaviek zamestnávateľa, práca lektora je súčasťou pracovnej náplne okrem iných pracovných činností. Z nášho pohľadu je najdôležitejší fakt, že danú pozíciu v spoločnosti Slovenské elektrárne a. s., Mochovce vykonáva päť z dvanástich ľudí, ktorí sú kvalifikovaní a majú pozitívnu motiváciu a práca ich zároveň naplňa.

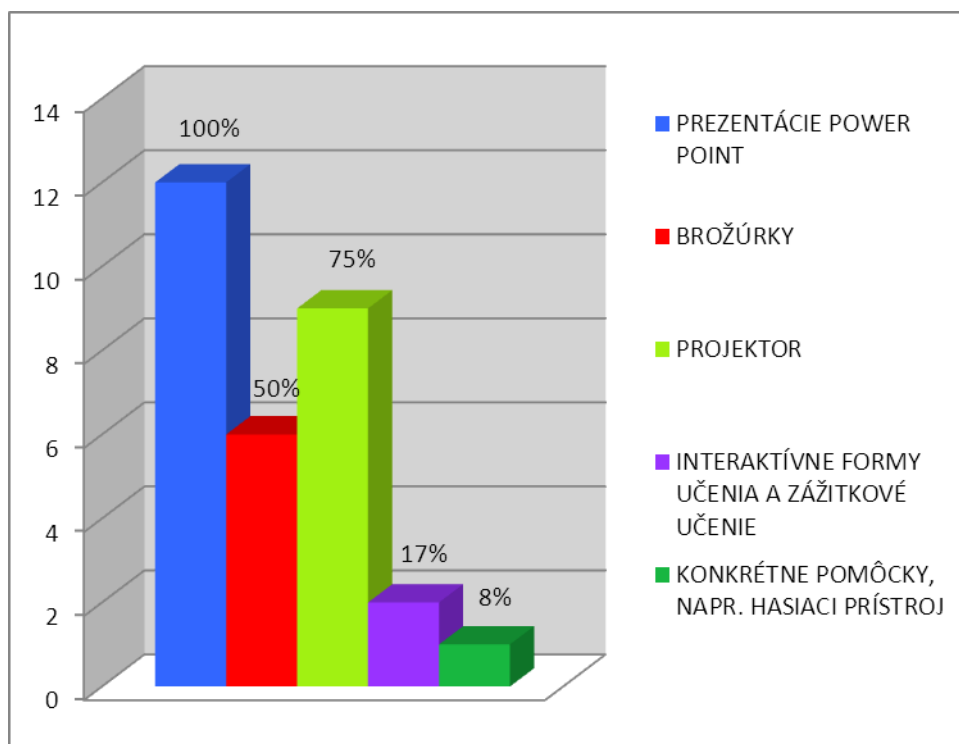
Vzhľadom na analýzu tejto položky z dotazníka predpoklad č. 2: *„lektori / školitelia sa nebudú významne líšiť v motivácii vykonávania práce vzdelávateľa dospelých a pre väčšinu z nich bude motiváciou vykonávania tejto profesie dlhodobý záujem o prácu vzdelávateľa dospelých“* nemôžeme potvrdiť.

Graf 2: Hlavná náplň práce vzdelávateľov dospelých



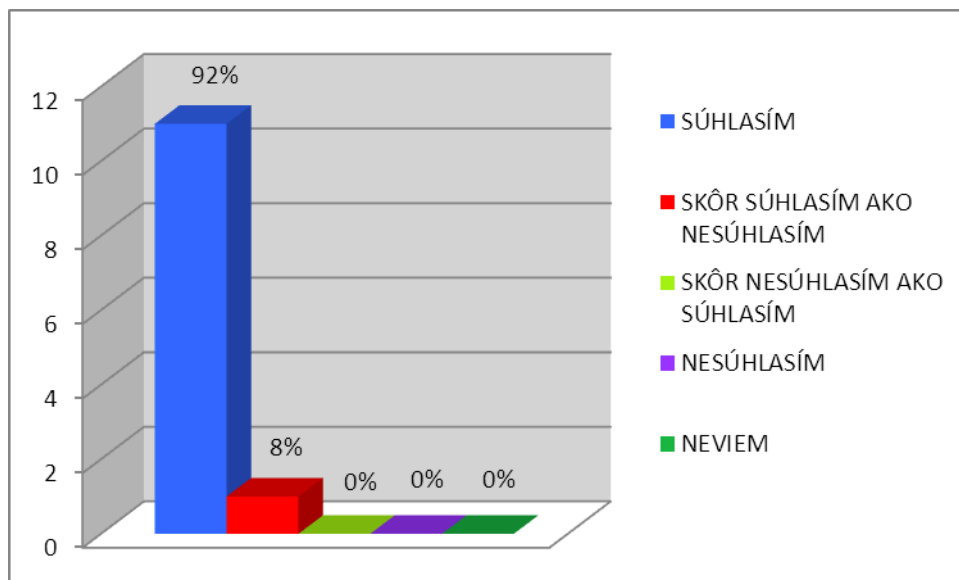
Graf č. 2 opisuje hlavnú náplň práce lektorov / školiteľov dospelých. Z našich respondentov štyria pracujú ako školitelia bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, zároveň sa venujú aj požiarnej ochrane. Tria školitelia, ktorí sa zapojili do nášho prieskumu sa venujú vzdelávaniu zamestnancov a dodávateľov o všeobecnej spôsobilosti pre vstup, bezpečný pohyb a bezpečný výkon prác v areáli Slovenských elektrární a.s., Mochovce. Okrem toho majú na starosti aj periodické školenia. Dvaja respondenti sa zameriavajú na vzdelávanie v oblasti informačných technológií, napr. školenia Word, Excel. Novoprijatým zamestnancom a ich školeniu sa venujú tiež dvaja respondenti, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu. Jeden opýtaný sa zaoberá školením špeciálnych profesií odbornej spôsobilosti.

Graf 3: Formy a druhy didaktických postupov a pomôcok v práci školiteľa dospelých



Z uvedeného grafu vyplýva, že respondenti, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu najviac vo svojej práci z didaktických postupov a pomôcok využívajú počítačové prezentácie v Power Pointe. Ďalšou najčastejšie využívanou pomôckou v práci školiteľov je spätný projektor. Šiesti respondenti využívajú aj rôzne typy brožúrok, ktoré rozdávať účastníkom vzdelávania. Zaujímavé sú aj interaktívne formy učenia a zážitkové učenie, ktoré respondenti v našom prieskume využívajú v dvoch prípadoch. Jeden respondent poukázal aj na nevyhnutnosť používania konkrétnych pomôcok vo vzdelávaní dospelých a označil hasiaci prístroj, ktorý využíva počas školení požiarnej ochrany. Z uvedeného vyplýva, že najčastejšou pomôckou v práci školiteľa sú rôzne prezentácie v power pointe, ktoré sú v súčasnej dobe veľmi moderné, vzhľadom na prudký nárast využívania počítačov v rôznych pracovných odvetviach.

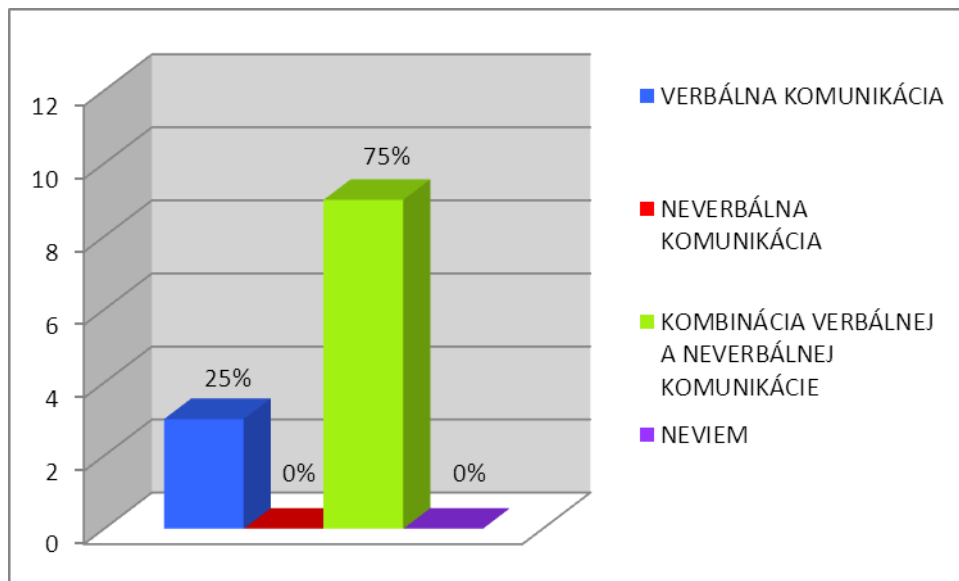
Graf 4: Vyjadrenie miery súhlasu, resp. nesúhlasu s tvrdením, že práca vzdelávateľa dospelých si vyžaduje kvalitné komunikačné zručnosti a schopnosti



Položkou č. 7 v našom prieskumnom dotazníku sme sa zameriavali na zistenie do akej miery respondenti súhlasia resp. nesúhlasia s tvrdením, že práca školiteľa dospelých si vyžaduje kvalitné komunikačné schopnosti a zručnosti. Z našej analýzy tejto položky vyplýva, že väčšina nami oslovených účastníkov prieskumu (11 respondentov) súhlasí, že v práci školiteľa sú nevyhnutné kvalitné komunikačné zručnosti a schopnosti. Len jeden respondent váhal s úplným súhlasom a vyjadril sa: skôr súhlasím ako nesúhlasím. Z uvedeného vyplýva, že naši respondenti považujú samotnú komunikáciu v procese vzdelávania dospelých za veľmi dôležitú.

V ďalšej časti nášho prieskumu sme zostali v oblasti komunikácie vo vzdelávaní dospelých. Zamerali sme sa na to, akú formu komunikácie preferujú respondenti z nášho prieskumu.

Graf 5: Preferovaná forma komunikácie pri školeniach



Graf 5 poukazuje na preferovanú formu komunikácie vo vzdelávaní dospelých. Vychádzame z predpokladu, že respondenti, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu sa rozhodli pre označenie tej formy komunikácie, ktorú aj v skutočnosti počas samotných školení účastníkov vzdelávania využívajú. V troch prípadoch respondenti uprednostnili verbálnu komunikáciu. Väčšina respondentov (9 respondentov) preferujú pri svojich školeniach kombináciu verbálnej a neverbálnej komunikácie, čo je podľa ideálna forma komunikácie v oblasti vzdelávania dospelých. Nevyhnutné je jasné a presné podanie informácií, ktoré si školenie vyžaduje avšak dôležitú úlohu, ktoré vplývajú na kvalitu školení zohrávajú aj neverbálne prejavy. Primerané a kultivované používanie gest školiteľom sa považuje za súčasť efektívnej komunikácie.

Neverbálna komunikácia zahŕňa všetky prejavy komunikácie, ktoré sú neslovné (neverbálne). Ide o mimiku a gestá. Na rozdiel od reči prebieha na inej báze. Podáva informácie o emóciách, pocitoch a vyjadruje čo si subjekt (osoba) myslí. Medzi základné neverbálne prejavy patrí:

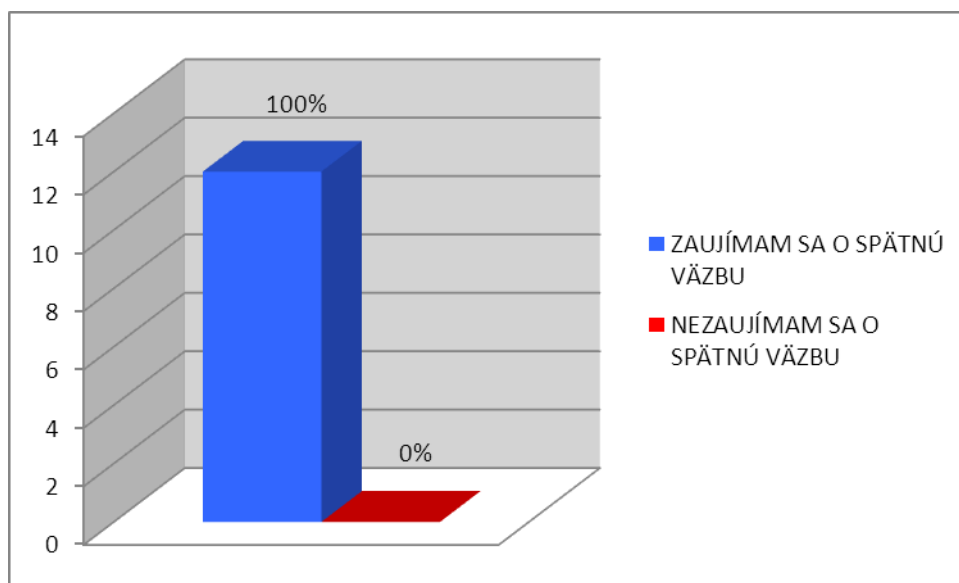
- mimika – výrazy tváre,
- haptika – dotyky,
- proxemika – vzdialenosť medzi dvoma ľuďmi,
- posturologia – držanie rúk, postoj tela,

- gestika – štandardné pohyby, napr. kývanie hlavy,
- kinezika – oznamovanie informácií pohybom,
- očný kontakt,
- chronemika – časové hľadisko komunikácie,
- paralingvistika – fonetické zvuky, ktoré sa vyskytujú v akustickej reči,
- grafológia – skúmanie rukopisu,
- olfaktorika – čuchové vnemy

(http://sk.wikipedia.org/wiki/Neverb%C3%A1lna_komunik%C3%A1cia)

Z uvedeného vyplýva, že stanovený predpoklad č. 3: „*lektori/ školitelia budú pokladať za najdôležitejšiu formu komunikáci, kombináciu verbálnej a neverbálnej komunikácie a súčasne budú preferovať verbálnu a neverbálnu komunikáciu aj na svojich školeniach*“ sa nám potvrdil.

Graf 6: Záujem lektorov / školiteľov o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania



Odozva a spätná väzba je základom efektívnej komunikácie. Spätná väzba môže byť interpretovaná rôzne. Ak niekto niečomu nerozumie, môže spätná väzba pomôcť nájsť lepší spôsob komunikácie a vysvetlenia svojho stanoviska. Spätná väzba je odpoveď na informáciu, bez ohľadu na to, či bola získaná z verbálnej alebo neverbálnej komunikácie.

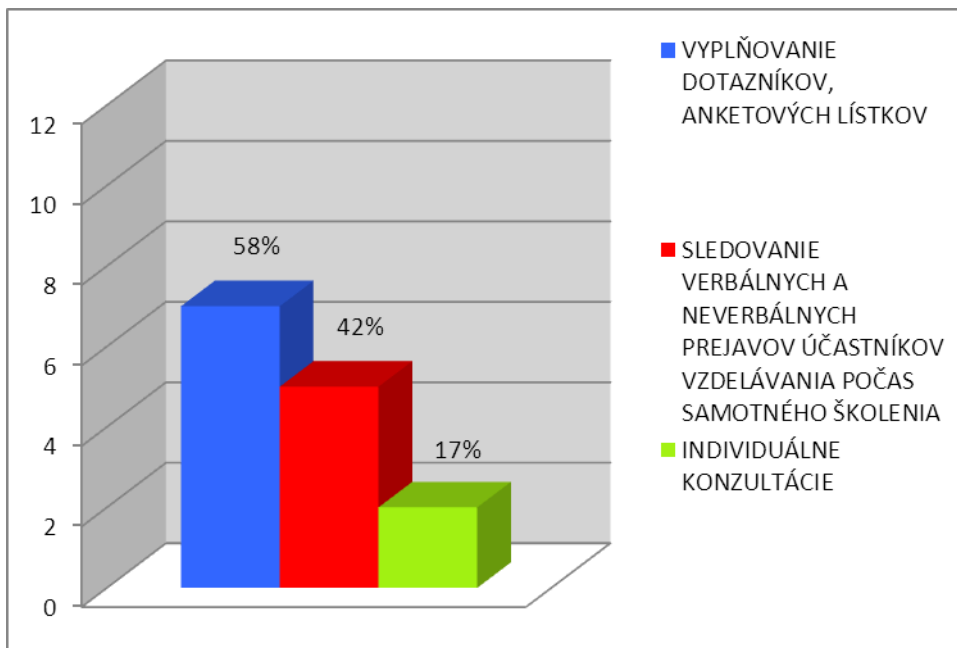
Existujú dva základné druhy spätnej väzby – spontánna a vyžiadaná. Spontánna je tá, ktorú dostávame bez toho, aby sme sa o to aktívne pričínili, bez toho, aby sme sa niekoho pýtali na jeho názor či vyzývali ho, aby sa k nášmu pôsobeniu vyjadril. Vyžiadaná spätná väzba je tá, keď po absolvovaní školenia požiadame účastníkov vzdelávania o vyplnenie dotazníkov, ktoré sa týkali priebehu školenia – s čím boli spokojní, čo by naopak zmenili.

Z grafu 6 vyplýva, že všetci respondenti, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu sa zaujímajú o spätnú väzbu od účastníkov, ktorých v rámci jednotlivých školení vzdelávajú.

Môžeme konštatovať, že predpoklad č. 4: „*nami oslovení lektori/ školitelia sa budú aktívne zaujímať o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania*“ sa medzi našimi respondentmi potvrdil na 100 %.

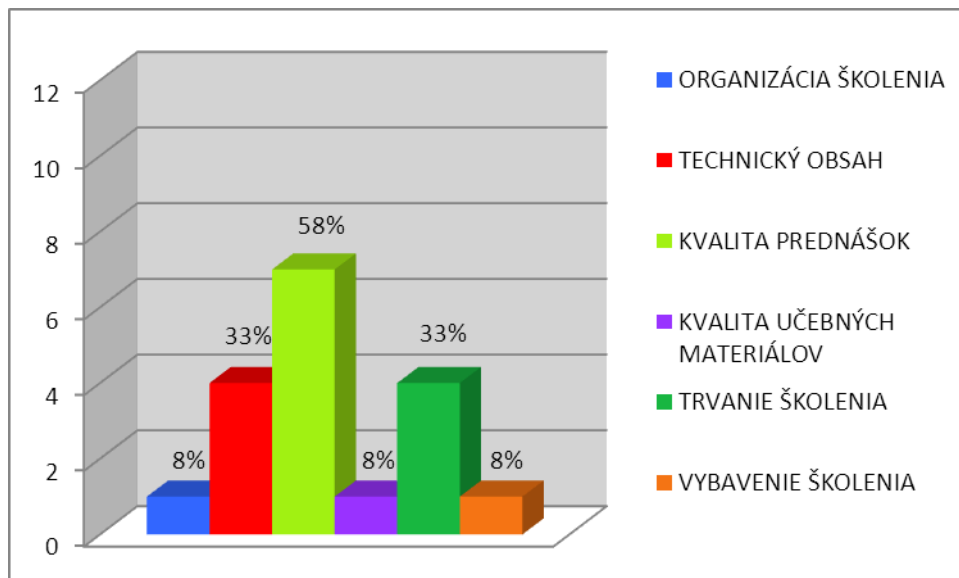
Položka 9 z dotazníka sa okrem zistenia miery záujmu, resp. nezáujmu o spätnú väzbu zameriavala aj na formy a druhy akými školitelia získavajú spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania. Tomuto sa venuje nasledujúci graf.

Graf 7: Spôsoby akými školitelia získavajú spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania



V našom prieskume sa všetci naši respondenti zaujímajú o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania. Niektorí preferujú viaceré spôsoby akými dostávajú spätnú väzbu. Najčastejšie preferovaným spôsobom získavania spätnej väzby je požiadanie účastníkov vzdelávania o vyplňovanie dotazníkov a anketových lístkov, kde môžu vyjadriť mieru spokojnosti resp. nespokojnosti so školením, ktoré absolvovali. Môžu tiež navrhnúť spôsoby akými by sa dal vylepšiť priebeh školení, čo by zmenili, resp. čo by doplnili. V piatich prípadoch si lektori všímajú spätnú väzbu už počas samotného školenia a to sledovaním verbálnych a neverbálnych prejavov účastníkov vzdelávania. V dvoch prípadoch školitelia uprednostňujú individuálne konzultácie, kde sa s účastníkmi vzdelávania osobne porozprávajú o priebehu školenia. Z nášho pohľadu sa nám javia osobné konzultácie ako najmenej vhodné, vzhľadom na to, že účastník vzdelávania nevystupuje pred školiteľom anonymne a môže mať snahu „javiť sa v lepšom svetle“, aby si zachoval dobré vzťahy so školiteľom. Tiež za nevýhodu individuálnych konzultácií považujeme časovú náročnosť na samotné konzultácie pri viacerých účastníkoch vzdelávania.

Graf 8: Ktorá zložka školenia je účastníkmi školenia hodnotená najlepšie

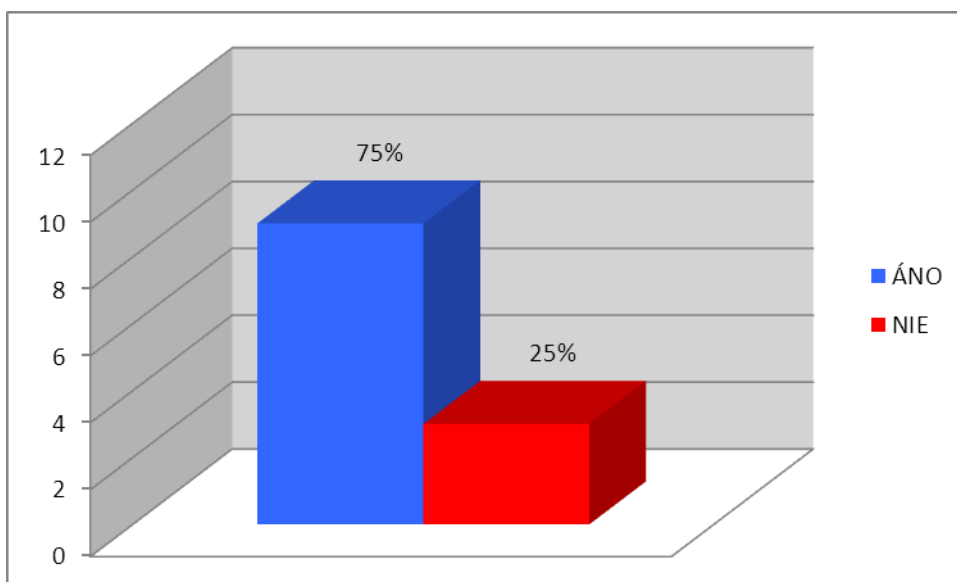


V prieskumnej časti našej diplomovej práce sme sa zamerali aj na zložky školenia, ktoré sú účastníkmi vzdelávania hodnotené najlepšie. Z uvedeného grafu

vyplýva, že prostredníctvom spätnej väzby je najlepšie hodnotená kvalita prednášok, čo znamená, že školitelia v Slovenských elektrárňach a. s., Mochovce robia kvalitné prednášky. Rovnako úspešne je hodnotený technický obsah školení ako aj dĺžka trvania školenia. Organizácia školenia, kvalita učebných materiálov a vybavenie školenie sú v našom rebríčku hodnotené ako tretie najlepšie.

Ďalšia položka z nášho prieskumného dotazníka sa zameriava na prípadné zvyšovanie kvalifikácie u oslovených lektorov / školiteľov. Snažili sme sa zistiť, či sa nami oslovení lektori snažia o zvyšovanie kvalifikácie na pozícii lektor / školiteľ.

Graf 9: Zvyšovanie kvalifikácie v pozícii lektor/ školiteľ

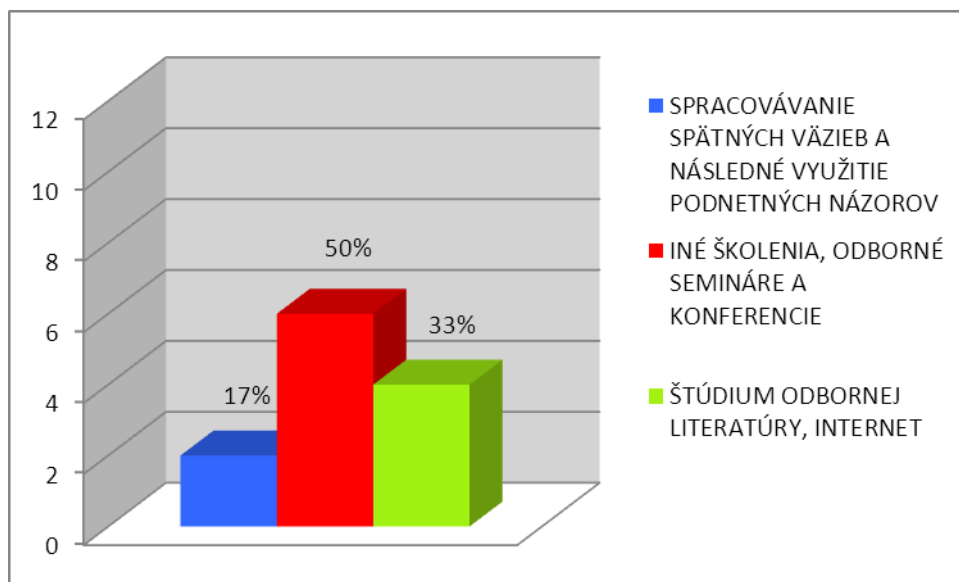


Z grafu č. 9 vyplýva, že 9 respondenti zapojení do nášho prieskumu sa snažia o pravidelné zvyšovanie svojej kvalifikácie na pozícii lektor/ školiteľ a traja respondenti, možnosť zvyšovanie svojej kvalifikácie nevyužívajú.

Uvedený graf sa vzťahuje k nášmu poslednému predpokladu č. 5: „väčšina lektorov, ktorí sa zúčastnili nášho prieskumu sa bude v súčasnosti snažiť o zvyšovanie svojej kvalifikácie v pozícii lektor/ školiteľ.“ Môžeme konštatovať, že aj tento predpoklad sa v nami vybranej vzorke respondentov potvrdil.

V nasledujúcom grafe popisujeme akými spôsobmi sa lektori v spoločnosti Slovenské elektrárne a. s., Mochovce snažia o zvyšovanie svojej kvalifikácie.

Graf 10: Spôsoby zvyšovania kvalifikácie na pozícii lektor / školiteľ



Z grafu č. 10 vyplýva, že tí školitelia, ktorí sa snažia o zvyšovanie svojej kvalifikácie najviac využívajú iné školenia, odborné semináre a konferencie, kde sa snažia o získavanie rôznych poznatkov aj z iných oblastí, ktoré by následne mohli využiť aj v školeniach, kde sami vystupujú ako školitelia. Nasleduje štúdium odbornej literatúry a informácii prostredníctvom internetu a ich zakomponovanie do svojich školení. Jeden respondent sa vyjadril, že sa snaží o podrobné spracovávanie spätných väzieb od účastníkov vzdelávania a následne využíva v praxi podnetné názory a pripomienky.

ZÁVER

Na záver diplomovej práce možno konštatovať, že z piatich stanovených predpokladov sa nám potvrdili štyri. Keďže sme sa rozhodli realizovať náš prieskum medzi lektormi pracujúcimi v spoločnosti Slovenské elektrárne a. s., Mochovce, závery, ktoré vyslovíme sa budú týkať a vzťahovať práve na uvedenú spoločnosť. Spoločnosť Slovenské elektrárne a. s., Mochovce má záujem o to, aby prácu vzdelávateľa dospelých vykonávali ľudia, ktorí sú vysokokvalifikovaní a na svojich školeniach sa snažia o kombináciu verbálnej a neverbálnej komunikácie, čo je z nášho pohľadu ideálna forma komunikácie práve v oblasti vzdelávania dospelých. Tiež sa lektori v uvedenej spoločnosti zaujímajú aj o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania a tým sa snažia svoje školenia neustále vylepšovať. Zároveň sme pracovali so vzorkou respondentov, ktorí majú snahu o neustále zvyšovanie svojej kvalifikácie v pozícii lektor školiteľ. Môžeme predpokladať, že všetky tieto okolnosti týkajúce sa vzdelávania dospelých majú súvisí so záujmom spoločnosti, aby sa jednotlivé školenia či už napr. bezpečnosť a ochrana zdravia pri práci alebo školenie novoprijatých zamestnancov vykonávalo čo možno najkvalitnejšie a aby sa zaistil bezpečný pohyb a výkon prác v areáli Slovenských elektrární a. s., Mochovce, čo veľmi oceňujeme. Konkrétny podrobný opis školenia BOZP uvádzame v prílohách.

Zoznam použitej slovenskej literatúry a prameňov

1. BALCAR, K.: *Úvod do štúdia psychológie osobnosti*, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983
2. BLAŠKO, M.: *Úvod do modernej didaktiky I.*, Košice, Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity, 2008, 244 s., ISBN 978-80-8073-973-7
3. BOROŠ, J.: *Úvod do psychológie*, Bratislava, IRIS, 2002
4. FARKAŠOVÁ, E.: *Učiteľ a pedagogické nadanie*, *Pedagogická revue*, 45(5-6), 274-283, 1993
5. FRK, V.: *Človek v sociálnom systéme organizácie*, Prešov, Akcent Print, 2006, ISBN 80-969419-5-X.
6. FRK, V., PIROHOVÁ, I.: *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov*, Prešov, Akcent Print, 2003, 137 s., ISBN 80-96367-6-5.
7. HALL, C., S., LINDZEY, G.: *Psychológia osobnosti*, 2. vydanie, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1999, 510 s., ISBN 80-08-03001-1
8. HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E.: *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*, Bratislava, IRIS, 2004, 135 s., ISBN 80-89018-77-7
9. HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol.: *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*, Bratislava SPN, 2000
10. KASÁČOVÁ, B.: *Učiteľská profesia v trendoch teórie a praxe*, Prešov, Metodicko – pedagogické centrum v Prešove, 2004.
11. PARDEL, T., KOVÁLIKOVÁ, V.: *Všeobecná psychológia pre 2. ročník pedagogických škôl*, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1977

12. STRMEŇ, L., RAISKUP, J., CH.: *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*, 1. vydanie, Bratislava, IRIS, 1998, 322 s., ISBN 80-88778-69-7
13. ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*, Bratislava, IRIS, 2005, 318 s., ISBN 80-89018-31-9.
14. TUREK, I. *Didaktika*, Bratislava, Iura Edition, 2008, 596 s., ISBN: 978-80-8078-198-9.
15. TUREK, I.: *Didaktika technických predmetov*, 1. vydanie, Bratislava, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1987, 177 s., ISBN 80-067-480-87
16. TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie*, Bratislava, Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2003, 40 s., ISBN 80-8052-174-3
17. ZELINA, M.: *Ako sa stať tvorivým: Metódy a formy tvorivého riešenia problémov*, 1. vyd., Šamorín, Fontana, 1997, 187 s., ISBN 80-85701-09-X.

Zákony, vyhlášky, smernice:

1. *Zákon č. 568/2009 Z.z. Slovenskej národnej rady z 1. decembra 2009 o celoživotnom vzdelávaní.*

Internetové zdroje:

[http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf)

[learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/PEDAGOGIKA-SK-2-2010.pdf)

[http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/PEDAGOGIKA-SK-2-](http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/PEDAGOGIKA-SK-2-2010.pdf)

[2010.pdf](http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/pedagogika/22508/?print=1)

<http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/pedagogika/22508/?print=1>

[http://www.rodina-peniaze.sk/zaujímavosti.209/formovani-nasej-](http://www.rodina-peniaze.sk/zaujímavosti.209/formovani-nasej-osobnosti.21373.htm)

[osobnosti.21373.htm](http://www.rodina-peniaze.sk/zaujímavosti.209/formovani-nasej-osobnosti.21373.htm)

<http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr2-2003.pdf>

<http://www.grafologia.sk/html/zdroje/graf10/vzdevani.pdf>

Zoznam použitej zahraničnej literatúry a prameňov

1. BARTÁK, J.: *Základná kniha lektora: Jak rozvíjet vědomosti, schopnosti a dovednosti těch, kteří chtějí efektivně pusobit na druhé*, Votobia, 2003, ISBN: 8072201581
2. JANOUŠEK, J., a kol.: *Sociální psychologie*, Praha, Státní pedagogické nakladatelství, 1988
3. KYRIACOU, Ch.: *Klíčové dovednosti učitele*, 1. vydanie, Praha, Portál, 1996, 155 s., ISBN 80-7178-022-7
4. MUŽÍK, J.: *Profesní vzdělávání dospělých*, Praha, Codex Bohemia, 1999, 200 s., ISBN 80-85963-93-0.
5. NAKONEČNÝ, M.: *Psychológia osobnosti*, 2. vydanie, Praha, ACADEMIA, 1997, 336 s., ISBN 80-200-0628-1
6. NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*, Praha, Academia, 2000
7. PALÁN, Z.: *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*, DAHA, Praha 1997
8. PALÁN, Z.: *Základy andragogiky*, Praha, Vysoká škola J.A. Komenského, 2002
9. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, 1. vydanie, Praha, Portál, 1997, 495 s., ISBN 80-7178-170-3
10. SVOBODA B.: *Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy*. In J. Fišer & J. Volný (Eds.), *Osobnost učitele a učení* (pp. 25-52), Praha, Univerzita Karlova, 1972

Internetové zdroje:

http://www.thakur.cz/upload/sborniky/2006/Soubory/MODERNI_TRENDY_VE_FIREMNIM_VZDELAVANI/Matulcik.pdf

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Prieskumná vzorka podľa pohlavia	81
Tabuľka 2: Najvyššie dosiahnuté vzdelanie respondentov.....	82
Tabuľka 3: Prieskumná vzorka respondentov podľa počtu rokov odpracovaných na pozícii lektor / vzdelávateľ dospelých.....	82

Zoznam grafov

Graf 1: Motivácia respondentov vykonávať prácu lektora / vzdelávateľa dospelých	83
Graf 2: Hlavná náplň práce vzdelávateľov dospelých.....	85
Graf 3: Formy a druhy didaktických postupov a pomôcok v práci školiteľa dospelých.....	86
Graf 4: Vyjadrenie miery súhlasu, resp. nesúhlasu s tvrdením, že práca vzdelávateľa dospelých si vyžaduje kvalitné komunikačné zručnosti a schopnosti.....	87
Graf 5: Preferovaná forma komunikácie pri školeniach.....	88
Graf 6: Záujem lektorov / školiteľov o spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania.....	89
Graf 7: Spôsoby, akými školitelia získavajú spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania.....	90
Graf 8: Ktorá zložka školenia je účastníkmi školenia hodnotená najlepšie.....	91
Graf 9: Zvyšovanie kvalifikácie v pozícii lektor / školiteľ.....	92
Graf 10: Spôsoby zvyšovania kvalifikácie na pozíciu lektor / školiteľ.....	93

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A – Dotazník.....	I
Príloha B - Materiál ŠKOLENIE BOZP.....	IV

Príloha A

Dotazník

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

Dovoľujeme si Vás požiadať o spoluprácu pri vyplňaní nasledovného dotazníka pre účely diplomovej práce, ktorá sa zaoberá vzdelávatelom dospelých - jeho funkciami, úlohami a požiadavkami na pripravenosť vzdelávateľa. Dotazník je anonymný. Bude použitý pre účely praktickej časti diplomovej práce. Prosíme Vás, aby ste k dotazníku pristupovali zodpovedne.

Pohlavie: muž žena

1. Aké je Vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie?

úplné stredoškolské s maturitou

vysokoškolské I. stupeň

II. stupeň

2. Koľko rokov pracujete na pozícii lektora / vzdelávateľa dospelých?

menej ako 3 roky 3 – 5 rokov 5 - 10 rokov

nad 10 rokov

3. Prečo ste sa rozhodli vykonávať prácu lektora / vzdelávateľa dospelých?

vždy som sa zaujímal o danú pozíciu (aj v rámci vysokoškolského vzdelania)
a táto práca ma naplňa

voľná pracovná pozícia v blízkosti miesta bydliska

pozíciu mi odporučil známy

iné:.....

4. Uveďte prosím stručne hlavnú náplň Vašej práce!

.....
.....
.....

5. Popíšte aký druh školení vykonávate!

.....
.....
.....

6. Aké didaktické postupy a pomôcky využívate vo svojej práci?

.....
.....
.....

7. Súhlasíte s tvrdením, že práca vzdelávateľa dospelých si vyžaduje kvalitné komunikačné zručnosti a schopnosti?

- súhlasím
- skôr súhlasím, ako nesúhlasím
- skôr nesúhlasím ako súhlasím
- nesúhlasím
- neviem

8. Akú formu komunikácie preferujete pri školeniach?

- verbálnu komunikáciu
- neverbálnu komunikáciu
- kombináciu verbálnej i neverbálnej komunikácie
- neviem

9. Sledujete, resp. zaujímate sa o spätnú väzbu od účastníkov, ktorých vzdelávate? Pokiaľ áno, popíšte akým spôsobom získavate spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania.

áno

.....
.....

nie

10. Vyznačte, ktorá z uvedených zložiek školenia je hodnotená Vašimi účastníkmi vzdelávania najlepšie! (vyplnia tí, ktorí v otázke č. 9 odpovedali „áno“)

organizácia školenia

technický obsah

kvalita prednášok

kvalita učebných materiálov

trvanie školenia

vybavenie školenia

iné

11. Snažíte sa o zvyšovanie vašej kvalifikácie v pozícii lektor/ školiteľ? Pokiaľ áno, akým spôsobom?

áno

.....
.....

nie

Ďakujeme Vám za spoluprácu!

Príloha B

Materiál ŠKOLENIE BOZP

1. Účel

- 1.1. Účelom tohto metodického návodu a nadväzujúcich návodov **SE/9/NA-009.02-01 až 07** je stanoviť zásady organizácie, realizácie, dokumentácie a evidencie:
- školenia:**
- zamestnancov SE, a.s. o BOZP, OPP, FO, SZK, HPP a EMS,
 - zamestnancov z RO pre vstup do KP,
 - zástupcov zamestnancov,
 - osôb zabezpečujúcich ochranu pred požiarmi v mimopracovnom čase, ak je táto činnosť vykonávaná dodávateľsky na základe zmluvy a nie vlastnými zamestnancami.
- odbornej prípravy:**
- technika BTS, autorizovaného bezpečnostného technika,
 - technika PO, špecialistu PO,
 - členov protipožiarnych hliadok:
 - protipožiarnych hliadok právnickej osoby,
 - protipožiarnych hliadok pracoviska,
 - protipožiarnych asistenčných hliadok,
 - zamestnancov ZHÚ,
- zamestnancov zabezpečujúcich FO, SZK, HPP, EMS a RO.
- 1.2. MNA stanovuje kompetencie a zodpovednosť pri realizácii týchto školení v súlade s pracovným zaradením a organizačným poriadkom.

2. Rozsah uplatnenia

Ustanovenia tohto MNA je potrebné uplatňovať pri organizácii a realizácii školení a odbornej prípravy podľa **bodu 1** tohto MNA a sú záväzné pre všetky útvary a zamestnancov SE, a.s.

3. Definície pojmov a skratky

3.1 Definície pojmov

- 3.1.1. **Odborná príprava protipožiarnych hliadok***
Odborná príprava protipožiarinej hliadky právnickej osoby, protipožiarinej hliadky pracoviska a protipožiarinej asistenčnej hliadky je teoretická príprava a praktická príprava zameraná na dosiahnutie znalostí a zručností potrebných na vykonávanie

preventívnej činnosti v predchádzaní požiarom i nevyhnutných opatrení v prípade vzniku požiaru.

3.1.2. **Odborná príprava zamestnancov ZHÚ***

Odborná príprava zamestnancov ZHÚ je teoretická príprava, praktický výcvik a fyzická príprava - všeobecná, špeciálna a súčasťou fyzickej prípravy je aj hasičský šport.

Je zameraná na dosiahnutie znalostí, zručností, fyzickej zdatnosti a návykov potrebných na vykonávanie činností pri zdolávaní požiaru, vykonávaní záchranných prác pri požiaroch, živelných pohromách a mimoriadnych udalostiach.

3.1.3. **Záznamník školení***

Záznamník školení je riadený dokument slúžiaci na evidenciu školení so vzťahom k bezpečnosti a na evidenciu oboznamovaní nariadených vedením spoločnosti.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Bc. Melánia Chlebová

Odbor: Andragogika

Forma štúdia: kombinovaná

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

Rok: 2012

Počet strán bez príloh: 86

Celkový počet strán príloh: 5

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 18

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 10

Počet internetových zdrojov: 8

Vedúci práce: Doc. PaedDr. Ján Danek, CSc.