

**UNIVERZITA
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované štúdium

2010 – 2012

Diplomová práca

Ján Šmelko

Názov práce:

**Lektor ako rozhodujúci činiteľ vo výchove a vzdelávaní
dospelých**

Praha 2012

**Vedúci diplomovej práce:
PhDr. Miroslav Semeš, PhD.**

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Diploma Combined Studies

2010-2012

Diploma Thesis

Ján Šmelko

Lector as a crucial factor in adult education

Prague 2012

**The Diploma Thesis Work Supervisor:
PhDr. Miroslav Semeš, PhD.**

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktorú som vypracoval samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpal v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Spišskej Novej Vsi, 12. marca 2012

Ján Šmelko

Pod'akovanie

Touto cestou vyslovujem pod'akovanie pánovi PhDr. Miroslavovi Semešovi, PhD. za pomoc, odborné vedenie, cenné rady a podnetné pripomienky pri spracovaní témy mojej diplomovej práce.

Spišská Nová Ves, 2012

Anotácia

Hlavnou témou diplomovej práce je poukázať na význam lektora ako rozhodujúceho činiteľa vo výchove a vzdelávaní dospelých. Práca je rozdelená na päť kapitol. Prvá kapitola je venovaná teórií výchovy a vzdelávania dospelých. Druhá kapitola sa zameriava na lektora ako na vzdelávateľa dospelých. Tretia kapitola poukazuje na vhodné vzdelávacie prostredie. Štvrtá kapitola sa zaoberá metódami, formami a technikou vzdelávania dospelých. Piata kapitola skúma do akej miery môže osobnosť lektora ovplyvniť motiváciu dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu.

Kľúčové pojmy

lektor, kompetencie, výchova a vzdelávanie dospelých, metódy, formy a techniky

Annotation

The main aim of this diploma thesis is to point out the significance of a lecturer as a crucial factor in adult education. The thesis is divided into five chapters. The first chapter is devoted to the theory of adult education. The second chapter focuses on a lecturer as an adults' educator. The third chapter shows the proper educational environment. The fourth chapter deals with proper methods, forms and the technique of adult education. The fifth chapter examines to what extent the personality of a lecturer can influence the motivation of adults towards further education.

Key words

lecturer, competencies, adult education, methods, forms and techniques

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČASŤ	11
1 VÝCHOVA A VZDELÁVANIE	11
1.1 Definícia pojmu vzdelávanie dospelých	12
1.2 Dospelý účastník vzdelávania	13
1.3 Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých	15
1.4 Druhy učenia vo vzdelávaní dospelých	17
2 VZDELÁVATEĽ DOSPELÝCH	20
2.1 Pojem andragóg	20
2.2 Osobnostné charakteristiky učiteľov	21
2.3 Kľúčové kompetencie andragóga	24
2.4 Profesijne kompetencie andragóga	26
3 VZDELÁVACIE PROSTREDIE	29
3.1 Informálne učenie	32
3.2 Sebariadené a sebaorganizované učenie	33
3.3 Profesné vzdelávanie	36
3.4 Záujmové vzdelávanie dospelých	38
3.5 Organizačná štruktúra vzdelávania dospelých	40
4 METÓDY, FORMY A TECHNIKY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH	42
4.1 Princípy a zásady lektorskej práce	42
4.2 Metódy vzdelávania dospelých	43

4.3 Formy vzdelávania dospelých	48
4.3.1 Monologické formy vzdelávania dospelých.....	49
4.3.2 Dialogické formy vzdelávania dospelých	50
4.3.3 Skupinové formy vzdelávania dospelých.....	50
4.3.4 Zložené formy vzdelávania dospelých	51
4.3.5 Kombinované formy vzdelávania dospelých	51
4.3.6 Inštitucionálne formy vzdelávania dospelých	52
PRAKTICKÁ ČASŤ	54
5 VÝSKUM.....	54
5.1 Cieľ, úlohy a hypotézy výskumu.....	54
5.2 Metódy výskumu	54
5.3 Výskumná vzorka.....	55
5.4 Výsledky výskumu	56
5.5 Závery výskumu	71
ZÁVER.....	73
Závery a odporúčania pre prax	73
Zoznam použitej slovenskej literatúry	76
zoznam použitej zahraničnej literatúry.....	77
Zoznam tabuliek a grafov	79
Zoznam príloh	81

ÚVOD

Všetko chce svoje...

Hovorí sa, že ľudia sa delia na dve skupiny: prvá skupina pozná svoj odbor - a preto ho robí, druhá ho veľmi nepozná - a preto ho učí. Sherwood Anderson v kúzelnej poviedke hovorí o učiteľovi, ktorý perfektne učil deti plávať tak dlho, až kým sa nenaučil plávať sám.

Je to úsmevné, ale prezieravé voči tým, ktorí uvádzajú druhých do sveta poznania. Býva totiž ľahšie zvládnuť určitú problematiku, ako ju naučiť druhých (Barták, 2003).

Pri výbere témy diplomovej práce som bol motivovaný snahou chápať a vnímať lektora ako rozhodujúceho činiteľa vo výchove a vzdelávaní dospelých. Majstrovstvo lektora spočíva v hľadaní a nachádzaní takých metód a postupov, ktoré by dokázali vysvetliť čokoľvek a hocikomu v intelektuálne hodnotnej forme, bez vulgarizmov a lacného zjednodušovania, v schopnosti vedieť si svoje názory obhájiť, presadiť, získať si druhých pre ich prijatie, rozvinúť ich a prakticky využiť. Dobrý lektor nemusí byť vynikajúcim odborníkom, ale aj napriek tomu môže vyvolať prvú iskričku záujmu, pozornosti, ktorá dokáže ovplyvniť ďalší vývoj jeho zverencov.

Dôvod, prečo som si zvolil práve túto tému súvisí so súčasným trendom celoživotného vzdelávania, ktoré sa chápe ako sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilosti s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií. Najnovšie vedecké poznatky, spoločenské potreby a požiadavky si vyžadujú neustály profesijný rozvoj zamestnancov, prehlbovanie, zdokonaľovanie a rozširovanie kvalifikácií a profesijných kompetencií súvisiacich s potrebami trhu práce.

Cieľom diplomovej práce je zistenie do akej miery môže osobnosť lektora ovplyvniť motiváciu dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu. V praktickej časti prostredníctvom dotazníka zistíme ako dospelí vnímajú osobnosť lektora v súvislosti s ich záujmom o vzdelávanie a aké majú skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách.

Prosto - všetko chce svoje.

Ak chceme dosiahnuť dobré výsledky musíme vedieť, ako na to. Potrebná "agrotechnika" existuje všetky múdre zásady už boli napísané, uviedol B. Pascal, "teraz už ostáva ich len uskutočniť" (Barták, 2003).

TEORETICKÁ ČASŤ

1 VÝCHOVA A VZDELÁVANIE

Výchova a vzdelávanie dospelých mali svoje poslanie a miesto v každej spoločenskej formácii a v každej etape jej vývinu. V každom čase sa v rozličných podobách v praxi aj v teórii uplatňovala myšlienka vzdelávať človeka. Chápala sa skutočnosť, že vedomosti jednak zastarajú, treba ich v záujme pokroku v ľudskom živote dopĺňať a obnovovať o nové poznatky. Starého sa ľudia však nikdy ľahko nevzdávali, a preto sa v celom historickom vývine odohrával boj starého s novým. V ňom práve výchova dospelých spojená so vzdelávaním, nadobudla čoraz väčší spoločenský zmysel a význam, ktorý ľudská spoločnosť postupne lepšie chápala až vtedy, keď sa výchova ešte neinštitucionalizovala a nediferencovala. Súčasné spoločenské podmienky prebiehajú v znamení nových dimenzií nielen v ekonomickej a spoločensko-politickej sfére, ale aj vo sfére vzdelávania, kvalifikácie a adaptácie ľudí na nové podmienky a požiadavky života. Od súčasného človeka sa vyžaduje najmä flexibilita schopností, tvorivé myslenie, schopnosť riešiť problémy. Ideálom sa stáva človek vzdelaný, tvorivý, iniciatívny. Jednou z ciest ako to dosiahnuť je vzdelávanie a učenie. Škola však prestáva byť jediným zdrojom informácií. Vzdelávanie a učenie už dávno nie sú ohraničené obdobím učenia sa v škole, musia sa realizovať v priebehu celého života.

Už dnes je evidentné, že vzdelanie sa stáva najvýznamnejším odborom činnosti na svete, pretože budúcnosť bude jednoznačne patriť vzdelaným a schopným pracovníkom. Vzdelávacie aktivity sa stávajú najväčším trhom pre informácie, ktoré jednotlivec môže slobodne získať. Tu je otvorená cesta pre vzdelávacie inštitúcie aby ponúkali a poskytovali to, čo bude do života vstupujúca generácia potrebovať. Súčasný život v slovenskej spoločnosti je ovplyvňovaný dominanciou peňazi a typickou deformáciou ranných majiteľov kapitálu, kapitalistov prvej generácie, ktorí nepoznajú cenu svojich pracovníkov a neuznávajú ani hodnotu ich vedomostí napriek tomu, či práve preto, sa akademická obec hlási k trendom, ktoré prevládajú v transatlantickom spoločenskom prostredí a definujú aj pre Slovensko potrebu návratu k

hodnotám vzdelania, oceňovaniu ľudskej práce, tvorivosti a iniciatívy, k tradíciám vzdelanosti. Je predpoklad, že produktivita vedomostí bude stále viac rozhodovať o ekonomickom a sociálnom úspechu. Stane sa určujúcim faktorom konkurenčného postavenia krajiny.

Vzdelávanie v súčasnej civilizácii prechádza mohutným rozvojom. Hovoríme o učiacej sa spoločnosti, v ktorej nie len povinné školské vzdelávanie, ale i všetky ďalšie, nadobúdajú stále väčšiu závažnosť pre život ľudí (Goga, 2002).

1.1 Definícia pojmu vzdelávanie dospelých

Výchova a vzdelávanie je cieľavedomý, riadený proces smerujúci k rozvoju poznania a praktického uplatňovania poznaného v sociálnych a pracovných vzťahoch. V živote človeka má výchova a vzdelávanie významnú profesionálnu a sociálnu hodnotu. Uvedomením si týchto hodnôt vyplýva i stupeň aktivity vychovávaného, ochota a snaha „byť vychovávaný“. Bez splnenia týchto predpokladov nie je možné dosiahnuť žiaduce výchovné a vzdelávacie efekty. Pre výchovu a vzdelávanie je charakteristické, že ide o pôsobenie zámerné, uvedomelé, plánovité, riadené, priame, bezprostredné, pedagogickou teóriou sprostredkované, dlhodobé a systematické. Podnecuje u vychovávaného vývojové zmeny, nie zriedkavo dlhodobej až trvalej povahy.

K utváraniu osobnosti človeka prispievajú viac, alebo menej podstatným, alebo náhodným spôsobom aj vplyvy čiastočne pedagogicky iniciované a organizované (napríklad média), vplyvy samovoľné, živelné, neorganizované (pracovný proces), ktoré nemajú v prvom pláne výchovné určenie a netvorí organickú súčasť riadeného výchovno-vzdelávacieho procesu, napriek tomu majú významný formatívny vplyv.

Spojenie výchovy a vzdelávania vyjadruje skutočnosť, že ak niekoho niečo učíme, zároveň ho vychováваме - a naopak - výchovné pôsobenie so sebou prináša aj vzdelávací náboj. Prostredníctvom vzdelávania rozširujeme vedomosti, zručnosti, schopnosti, skúsenosti, súhrn návykov človeka, zdokonaľujeme jeho vybavenosť pre praktickú činnosť z hľadiska poznávacieho a výkonového. Prostredníctvom výchovy pôsobíme na rozvoj

schopnosti človeka zastávať vlastné názory, postoje, vzťahy ku skutočnosti, ku svojmu okoliu, kultivovať svoje sociálne väzby. Výchova a vzdelávanie majú zložku poznávaciu (kognitívnu) a zložku výkonovú (konatívnu, operatívnu). Cieľom oboch zložiek je vo vzájomnej väzbe tvorba, upevňovanie, prehĺbovanie a rozširovanie vedomostí, zručností a rozvoj schopností človeka.

Jedna zo súčasných definícií charakterizuje vzdelávanie dospelých ako *„proces v ktorom sa dospelý človek aktívne, systematicky a kontinuálne učí za účelom zmeny vedomostí, názorov, hodnôt, schopností a zručností.“* Dospelou, v zmysle vzdelávania dospelých, je osoba, ktorej hlavné sociálne roly sa dajú charakterizovať statusom dospelého a ktorá zároveň ukončila svoju vzdelávaciu dráhu vo formálnom vzdelávacom systéme. Inštitucionalizované učenie nie je v tomto chápaní hlavnou náplňou životnej činnosti účastníka vzdelávania dospelých. Vzdelávajúci sa dospelý nie je redukovaný na žiaka, alebo na študenta, jeho hlavné sociálne roly sú tie, ktoré napĺňa v práci, rodine a sociálnom živote (Beneš, M., 1997, s. 5).

Vzdelávanie dospelých ako vedná disciplína má aspekty pedagogické, sociologické, ekonomické, politické, psychologické, právne aj etické. Jej plné pochopenie a využívanie vyžaduje systematický prístup. Úspešná výchovná a vzdelávacia práca s dospelým účastníkom vyžaduje rešpektovanie jej zvláštností a podporu „silných stránok“ jeho osobnosti.

1.2 Dospelý účastník vzdelávania

Dospelý účastník vzdelávania sa vyznačuje určitou sociálnou zrelosťou, vyrovnanosťou, ustáleným spôsobom života, systémom hodnôt, zmyslom pre reálne ciele a pre praktický život. Dospelí účastníci sa z hľadiska výchovy a vzdelávania líšia od mládeže najmä:

- vekom, úrovňou vzdelania, druhom profesie, životnými skúsenosťami, zručnosťami, schopnosťami, vlastnosťami,
- rôznymi motívmi k štúdiu, vzdelávacími potrebami, záujmami, životnými postojmi,

- odlišnosťami v rozvíjaní poznávacích záujmov (úmerne tomu, aké objektívne vzájomné skutočnosti vzdelávania považujú, alebo nepovažujú za subjektívne - t.j. pre nich - významné),
- množstvom voľného času,
- zdravotným stavom.

Z hľadiska výchovnovzdelávacieho pôsobenia Barták (2003) zdôrazňuje predovšetkým určitý vzdelávací „deficit starších“. Zároveň upozorňuje na riziká spojené s jeho absolutizáciou - ide o problém relatívny a pri vhodnom „adresnom“ pôsobení na účastníkov, môžeme jeho význam výrazne oslabiť - úmerne tomu, ako účastník objektívne významne začne považovať aj za subjektívne významné a chápe jeho zmysel a možnosti praktického využitia. Dospelí sa vyznačujú diferencovaným a kritickým prijímaním poznatkov a potrebou uplatniť pri štúdiu získané životné a pracovné skúsenosti, tiež dobrovoľným, aktívnym, tvorivým vzťahom na základe viac či menej zrelej životnej orientácie, schopnosťou reálne plánovať, identifikovať a uplatňovať, svoje inšpirácie, túžby, potreby a priania. Zvýšený význam má podľa Bartáka samostatné myslenie a jednanie (spojené so sebatvrdzovaním, sebahodnotením). „Výrazné rozdiely medzi dospelými a nedospelými sa prejavujú z hľadiska pozornosti, v závislosti na dosiahnutom vzdelaní, ďalších učebných aktivitách a celkovom intelektuálnom rozvoji dospelého jedinca, ďalej v pružnosti myslenia - v závislosti na celkovej úrovni rozvíjania vzdelanosti a intelektuálnych schopností vzdelávaného jedinca (od statického - stereotypného, schematickeho, rutinného, rigidného myslenia až po dynamické, flexibilné, tvorivé až originálne myslenie). Pokiaľ ide o úroveň praktického myslenia, nastáva medzi 22 až 25 rokom, vo veku 30 až 40 rokov praktické myslenie dominuje. Logické myslenie sa vyvíja rovnomerne, bez prudkých vzostupov a poklesov, po 26 roku veku. V tomto veku začína tiež prevládať krátkodobá, dočasná pamäť nad pamäťou dlhodobou, trvalou. Vo veku 36 až 40 rokov - s veľkými rozdielmi podľa úrovne úspešného aktívneho učenia príslušného jedinca dochádza ku znižovaniu rozvoja pamäťových schopností. Vo veku od 18 do 33 rokov dochádza ku rozvoju a stabilite vnímania, odolnosť vnímania voči rušivým vplyvom je najvyššia medzi 27 a

33 rokom. Celkové znižovanie úrovne základných vlastností vnímania nastáva vo veku od 34 - 40 rokov. Možno povedať, že u dospelých sa prejavuje celková neistota pri prezentáciách, reprodukcii naučeného, najmä u osôb starších fyzicky, služobne nadriadených a podriadených voči ďalším účastníkom vzdelávacej akcie, s veľkými individuálnymi rozdielmi - v závislosti na úrovni motivácie, zdravotného stavu, intelektuálnych schopností, fyzickej, psychickej a nervovej lability, vplyvu prežitých stereotypov, obhajobe statusov, obáv z neúspechu, z vlastnej nedostatočnosti. Uvedené problémy spôsobujú vnútorné tlaky a pochopiteľne ťažkosti študijné, pracovné, rodinné, nedostatok času, resp. neschopnosť zorganizovať si optimálne podmienky k učeniu“ (Barták, 2003, s. 17-19).

1.3 Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých

Vzdelávacia ponuka môže byť nešpecifická, určená všetkým dospelým (napr. niektoré druhy záujmového vzdelávania, jazykové či počítačové kurzy). V spoločnosti sa dajú ale určiť aj skupiny so špecifickými vzdelávacími záujmami alebo potrebami. Také skupiny sa označujú ako cieľové.

Andragogika a vzdelávacie organizácie sa nimi zaoberajú jednak pre to, že účasť na vzdelávaní dospelých je vo väčšine prípadov, alebo aspoň do určitej miery dobrovoľná, potenciálni účastníci musia byť presvedčení o atraktivite ponuky. Ďalej pre to, že vzdelávacie zariadenie sa často financuje podľa počtu účastníkov, musia sa teda postarať o to, aby ich kurzy boli navštevované. Ďalším dôvodom je, že v dôsledku rýchlych spoločenských a ekonomických zmien sa cieľové skupiny rýchle menia. Okrem toho obmedzenie heterogenity účastníkov spravidla prispieva k väčšej efektívite učebných procesov. Zameranie na cieľové skupiny môže tiež prispieť k demokratizácii vzdelávania dospelých.

Úvahám o práci s cieľovými skupinami, je často vyčítané, že pripisujú určitým sociálnym skupinám vzdelanostné deficity a tým ich stigmatizujú. Musíme si ale uvedomiť, že sa jedná o oprávnené sociologické zistenie, možnosť sa vzdelávať je skutočne závislá na sociálnom postavení. Andragogika môže v individuálnych prípadoch pomôcť riešiť životné a

sociálne problémy (napr. rekvalifikáciami). Práca s cieľovými skupinami môže teda naopak prispieť k demokratizácii vzdelávania dospelých, pokiaľ sa postupuje podľa nasledujúceho modelu:

- určenie vzdelávacích deficitov a znevýhodnených skupín,
- popísanie podmienok a foriem týchto deficitov a nerovností,
- vymedzenie témy a príprava vzdelávacej ponuky pre určité cieľové skupiny,
- konkretizácia cieľov a očakávania sa musia dohodnúť so všetkými zúčastnenými,
- didaktické plánovanie a realizácia.

Dôležité je uznať, že nestačí cieľové skupiny len z vonku určiť, ale že potenciálni účastníci musia sami seba chápať ako špecifickú cieľovú skupinu. Preto existuje vzdelávanie žien alebo matiek, vzdelávanie mužov a otcov sa realizuje iba marginálne. Dobrým príkladom je tiež rómska populácia, ktorá isté vzdelanostné deficity má, ale nie vždy vo vzdelávaní vidí cestu k riešeniu vlastných problémov. Orientácia na účastníkov sa realizuje v praxi vzdelávania dospelých takmer bez problémov. Homogenizácia skupín, napríklad v univerzitách tretieho veku, alebo angličtina pre čašníkov či manažérov, je andragogicky zvládnuteľná a nachádza široké uplatnenie. V komerčných zariadeniach možno predpokladať, že sa v rámci orientácie na zákazníka, programov šitých na mieru a marketingových stratégií, presadia nie len práce s určitými skupinami, ale aj nasledujúca didakticko-psychologická orientácia na účastníka. Podobný vývoj môžeme očakávať aj v jednotlivých organizáciách a podnikoch, kde prebieha určovanie cieľových skupín zisťovaním a antipaciou vzdelávacích potrieb.

Každý druh vzdelávania dospelých má svoju klientelu a snaží sa rešpektovať jej špecifiká. Dajú sa tiež vymedziť určité tradičné cieľové skupiny ako ženy, rodičia, zamestnanci, manažment, nezamestnaní, seniori, väzni, ľudia v krízových situáciách, emigranti a zbehovia, analfabeti a funkční analfabeti a pod., ktorí svojimi špecifickými problémami zdôvodňujú tvorbu pre nich prispôbených programov a sú predmetom výskumu cieľových skupín.

Kritéria pri určovaní cieľových skupín:

- sociologické kritérium, zahrňujúce väčšinou viacej aspektov napr. nezamestnaní, funkčne negramotní, menšiny,
- podľa pohlavia,
- podľa veku, napr. absolventi škôl, dospelí v preddôchodkovom veku, seniori,
- podľa foriem vzdelávania, napr. vzdelávajúci sa v organizáciách, samoukovia,
- podľa dosiahnutého vzdelávania napr. so základným, stredným, vyšším vzdelávaním,
- podľa profesijného zaradenia napr. nekvalifikovaní, technici, manažéri, lektori,
- podľa motivácie napr. učitelia sa z dôvodu profesionálneho rastu, uspokojenia vzdelávacích a poznávacích záujmov (Matulčík, 2002).

1.4 Druhy učenia vo vzdelávaní dospelých

Na základe získaných údajov môžeme tvrdiť, že základným zdrojom rozvoja spoločnosti je jej zvyšujúce sa materiálne bohatstvo, teda že ekonomický rast je veľmi dôležitým hmotným činiteľom vzdelanostného rozmachu vo vyspelých spoločnostiach. Za tejto situácie vystupuje učenie ako súčasť spoločenskej spotreby, ako jedna z cieľových hodnôt prosperujúceho hospodárstva. Spoločnosť a všetky jej inštitúcie prechádzajú prudko akcelerujúcimi zmenami, ktoré vyžadujú po jedincovi zodpovedajúce a skutočné celoživotné učenie. Tradičné vzdelávacie systémy nie sú vzhľadom k vysoko formalizovanému charakteru svojho pôsobenia, malej flexibilita a primárnej orientácii na nedospelú populáciu schopné vytyčené požiadavky plne dosiahnuť (Beneš, 1997).

Memorandum o celoživotnom učení, prijaté na pôde EU v roku 2000 deklaruje a formalizuje tézy, že požadované zručnosti a kompetencie môžeme získať rôznymi spôsobmi (formálnou, neformálnou a informálnou cestou), pričom spoločnosť by mala podporovať a ekvivalentne oceňovať všetky tieto druhy učenia.

Formálne učenie prebieha vo formálnych vzdelávacích inštitúciách, predovšetkým v školách. Práca v týchto inštitúciách charakterizuje normatívne vymedzené ciele, funkcie, obsahy, prostriedky i spôsoby hodnotenia. Výstupom prebiehajúcich aktivít je druh oficiálneho a celospoločensky uznávaného certifikátu, ktorý väčšinou potvrdzuje získaný stupeň vzdelania (vysvedčenie, diplom, titul atd.). Formálne učenie malo v celom vzdelávacom systéme až do nedávnej doby dominantné a monopolné postavenie.

Formálne alebo **inštitucionálne** učenie má organizačné formy ktoré by sme mohli rozčleniť zhruba do dvoch kategórií:

- organizačné formy výučby v školských a neškolských ustanovizniach na vzdelávanie a výcvik,
- organizačné formy mimovýučbovej výchovy v zariadeniach na sociálno-výchovnú starostlivosť a na edukačné poradenské služby.

V týchto formách edukačného učenia sa vychovávaná osoba („edukant“) dostáva do výchovno-učebného pomeru, vychovávajúca osoba („edukátor“) spravidla do výchovno-pracovného pomeru v profesijných odboroch učiteľstva, vychovávateľstva a poradenstva. Učenie v nie školských inštitúciách je organizované vo viac či menej trvajúcich a súvislých či prerušovaných formách kurzov, školení a iných vzdelávacích, alebo výcvikových podujatí mimoškolskej sústavy.

Neformálne učenie je najčastejšie definované ako sféra takých systematických a organizovaných vzdelávacích aktivít, ktoré sa odohrávajú v oficiálnych vzdelávacích inštitúciách. Tento pojem sa používa pre označenie oficiálnych vzdelávacích programov, ktoré prebiehajú mimo školského prostredia. Termín sa tiež využíva pre špecifické programy zamerané na špecifické skupiny obyvateľov (vzdelávanie žien, sociálna práca, činnosť komerčných vzdelávacích agentúr). Vo svojom najširšom poňatí zahrňuje názov všetky vzdelávacie aktivity mimo školského systému, vrátane vzdelávacieho pôsobenia médií. Tieto činnosti sa môžu realizovať samostatne, prípadne aj ako súčasť širších aktivít. Typickým príkladom neformálneho učenia je vedľa väčšiny aktivít záujmového vzdelávania i podnikové vzdelávanie.

Informálne učenie sa vyznačuje postupným, často nezámerným akumulovaním vedomostí, zručností, postojov a denných skúseností v domácom a pracovnom prostredí, vo chvíľach voľna, odpočinku a pracovného nasadenia. Zahrňuje rovnako poznatky získané čítaním, alebo sledovaním televízie a rozhlasu. Nakoľko ide o proces z veľkej časti neorganizovaný a nesystematický, jeho prínos pre celkový rozvoj osobnosti je zásadný. Dohmen (in Beneš, 2003) uvádza, že informálne učenie pokrýva podľa kvalifikovaných odhadov až 75% všetkého ľudského učenia.

Všetky vyššie uvedené typy učenia je nutné chápať ako homogénny celok, ktorý by mal umožniť získavať rôzne kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami kedykoľvek behom života. Učenie potom predstavuje celoživotný proces, ktorý prebieha vo všetkých aspektoch života bez ohľadu na miesto, čas a formu.

Imperatív doby načrtáva súčasnému človeku perspektívu celoživotného vzdelávania a to s postupne rastúcim podielom samoučenia. Učenie sa je dnes celoživotným údelom človeka.

2 VZDELÁVATEĽ DOSPELÝCH

Vzdelávanie dospelých ako proces a činnosť má svoje korene v šírke svojho obsahového zamerania, v počte ustanovizní, ktoré sú schopné ho realizovať a v raste a rozširovaní cieľových skupín, ktorým je poskytované. Poslaním vzdelávania dospelých je rozvoj kompetentnejších a výkonnejších jednotlivcov v rôznych oblastiach života. Andragogika ako vedná disciplína sa zaoberá skúmaním vzdelávania dospelých ako praktickej činnosti, teda analýzou procesov vyučovania a učenia sa dospelých. V centre pozornosti stoja učiaci sa dospelí s rôznorodými potrebami a záujmami, ktoré sa vytvárajú v spoločenskom živote. Andragogika je často popisovaná ako teória vzdelávania dospelých. K efektívnej realizácii a aplikácii tejto abstraktnej teórie dochádza prostredníctvom osobnosti andragóga, ktorý je profesionálne zapojený do procesu vyučovania a učenia sa dospelých. V tejto súvislosti sa vynára otázka profesionalizácie andragogickej práce.

2.1 Pojem andragóg

Ak používame termín andragóg je nevyhnutné mať na zreteli či o tomto pojme uvažujeme všeobecne alebo v konkrétnych pracovných funkciách, ktoré andragóg môže vykonávať. Z toho vyplýva, že andragóg musí absorbovať celý rad nových praktík, zmien i rozšírení svojich rolí. Teda základnou kategóriou sú andragógovia, ktorí podľa okolností vystupujú v rôznych úlohách.

Pojem andragóg označuje všetky osoby, ktoré sú profesionálne zaangažované na vzdelávacích aktivitách dospelých, či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách alebo mimo nich. Štefan Švec (1995, s. 166-167). rozlišuje v rámci andragogickej profesie dva pojmy:

1. „andragógovia - teoretici, andragogici (adult educationists) spravidla odborne zameraní na teoretický a empirický vývoj a výskum,
2. andragógovia - praktici, vzdelávatelia dospelých, „adultní edukátori“ (adult educators), edukační pracovníci najmä v týchto kategóriách špecializovaných funkcií: - tútor, mentor alebo vedúci skupiny účastníkov, - učiteľ, lektor, inštruktor, tréner alebo cvičiteľ, - edukačný

poradca a konzultant, - metodický pracovník vo vzdelávaní dospelých, - manažér a organizátor vzdelávania dospelých, - strategicko-decízny koncepčný pracovník".

Potrebné kvalifikácie a kompetencie sa líšia podľa toho, čo konkrétne tvorí hlavnú pracovnú náplň andragóga, teda či andragóg prevažne vyučuje alebo vyvíja didaktické materiály, či plní manažérske alebo administrátorské funkcie, respektíve pôsobí ako poradca a konzultant v personálnej či sociálno-psychologickej oblasti.

Andragóg môže vystupovať v role: animátora, iniciátora učenia, manažéra vzdelávania, kauča, facilitátora, mentora, moderátora, lektora, vedúceho kurzu, tútora, odborného referenta, trénera, inštruktora, školiteľa, konzultanta, poradcu, supervízora, špecialistu pre rozvoj kurikula, špecialistu pre rozvoj učenia podporujúcich techník a médií, špecialistu pre rozvoj multimedialných programov, špecialistu pre evaluáciu a zisťovanie potrieb, redaktora v oblasti vzdelávania dospelých, podpora tvorby siete pre self-directed learning atď.

2.2 Osobnostné charakteristiky učiteľov

Osobnostnými charakteristikami edukátora sa vo všeobecnosti zaoberá Průcha (1997). Zdôrazňuje, že v máloktovej inej profesii hrajú charakteristiky osobnosti zúčastnených subjektov tak veľkú rolu, ako je to v prípade učiteľov. Už u antických učencov sa vytyčovali požiadavky na žiaduce rysy osobnosti učiteľov. Tieto snahy boli neskôr formulované J.A. Komenským a ďalšími pedagógmi.

V súčasnej dobe sú výskumy orientované na učiteľov zamerané na dve oblasti:

1. osobnostné charakteristiky učiteľov
2. charakteristiky činností učiteľov vo výučbe

Záujem výskumu o osobnostné charakteristiky učiteľov bol vyvolaný - a je stále stimulovaný - snahami zistiť, či tieto vlastnosti majú vplyv na kvalitu, efektívnosť a výsledky edukačného procesu. Konkrétne povedané ide o

získovanie, či to, ako sa žiak v škole učí a čo sa naučí, je závislé na určitých rysoch učiteľovej osobnosti.

Windham (in Průcha, 1997) vo svojej koncepcii indikátorov efektívnosti edukačných procesov považuje za relevantné osobnostné charakteristiky učiteľov, (teacher characteristics), t.j. také, ktoré sú vlastnosťami determinujúcimi kvalitu učiteľov, tieto :

- stupeň učiteľovej kvalifikácie (dosiahnuté formálne vzdelanie),
- rozsah výcviku,
- špecializácia (v predmetoch, oboroch),
- vek,
- profesijne skúsenosti,
- etnická príslušnosť,
- verbálna schopnosť,
- postoje.

Podľa Průchu jedna z najlepších monografií, ktoré kedy boli v edukačnom procese vytvorené je kniha L.W. Andersona a R.B. Burnse Výskum triedách (Research in Classrooms, 1989). V tejto knihe je uvedená tiež generalizácia o učiteľoch, t.j. zovšeobecnené vedecké sudy o učiteľovej osobnosti a ich vplyvu na výsledky edukačného procesu.

- **G (1):** Neexistuje univerzálna definícia dobrého či efektívneho učiteľa. Hlavným argumentom pre túto tézu je podľa autora skutočnosť, že rozsah učiteľových profesných činností je taký veľký a rozmanitý, že žiadny učiteľ nemôže tento rozsah splňovať rovnomerne.
- **G (2):** Učitelia sú navzájom veľmi odlišní v rade osobnostných a profesných charakteristík, z ktorých len niektoré majú priamy vplyv na efektívnosť výučby. Táto téza sa zakladá na výskumných zisteniach o tom, že učitelia sa odlišujú svojimi postojmi, motiváciou, záujmami, hodnotovými preferenciami, očakávaniami. Na druhej strane sú potvrdzované (ale len u niektorých charakteristík) vzťahy medzi vlastnosťami učiteľovej osobnosti a jeho chovaním v triede. Najmä postoje, ktoré si učitelia k jednotlivým žiakom vytvárajú, sa premietajú do konkrétnych komunikačných vzťahov s týmito žiakmi.

- **G (3):** Charakteristiky učiteľa nemajú priamy vplyv na prospech žiakov. Za kľúčové sa považuje v tejto téze výraz „priamy vplyv“. Téza netvrdí, že charakteristiky učiteľov vôbec neovplyvňujú prospech žiakov, len konštatuje, že tento vplyv je skôr nepriamy a sprostredkovaný.

„Učiteľove charakteristiky môžu (ale nemusia) ovplyvňovať spôsob chovania učiteľa v triede a jeho zaobchádzanie s žiakmi, čo zas môže (ale nemusí) priamo alebo nepriamo ovplyvňovať prospech žiakov. Neexistujú takmer žiadne dôkazy, že by diferenciacia v osobnostných charakteristik učiteľov mala priamy vplyv k diferenciacii v prospech žiaka“ (Anderson, Burns, 1989, s. 345).

- **G (4):** Učítelia sa vyvíjajú tak, že postupujú cez niekoľko pomerne dobre predpovedateľných a kvalitatívne odlišných etáp, t.j. od statusu začiatočníka. V týchto etapách sa samozrejme menia aj niektoré charakteristiky učiteľov (najmä vek, skúsenosti ale aj stupeň „opotrebovania“)

Podľa Bartáka (2003, s. 129) kompetentného lektora charakterizuje odborná pripravenosť, skúsenosti, prax, pedagogické schopnosti a zručnosti vo vzťahu k vzdelávaniu dospelých, schopnosť verejne vystupovať, schopnosť riadiť interaktívne vzdelávacie formy, metodická spôsobilosť, adaptabilita (prispôsobivosť a otvorenosť), pozitívny prístup, aktivita, iniciatíva, kolegialita.

Následne potom súbor osobnostných kvalít. Medzi najpodstatnejšie patria:

- Analytická schopnosť - schopnosť veci rozoberať, zatriediť, rozdeliť problém na časti, rozlíšiť, čo je hlavné a čo okrajové, kategorizovať.
- Logické myslenie - schopnosť myslieť v logických krokoch, od konkrétneho k obecnému (induktívne), od obecného k konkrétnemu (deduktívne).
- Syntetická schopnosť - schopnosť zostavovať z časti funkčný celok.
- Celostné (holistické) myslenie - schopnosť pochopiť a prakticky uplatňovať, že celok je viac než súhrn jeho častí.

- Hodnotiacia schopnosť (súdnosť) - schopnosť presne hodnotiť tréning a účastníkov podľa dopredu stanovených a akceptovaných hodnotových meradiel.
- Intuícia (inštinkt) - schopnosť podvedome analyzovať, syntetizovať, hodnotiť, inštinktívne vybavovanie nápadov, eventuálne riešenia.
- Pamäť - presvedčenie, že spoločná pamäť je viac než pamäť individuálna. Interakcia, vzájomné ovplyvňovanie a podmieňovanie.
- Tvorivosť - schopnosť spojiť dve alebo viac myšlienok do jedného celku, ktorý sa vyznačuje novosťou a originalitou.
- Empatia - vcítenie sa do spôsobu myslenia a cítenia druhých, schopnosť počúvať, brať do úvahy stanoviská a podnety účastníkov tréningu.

2.3 Kľúčové kompetencie andragóga

V ostatnom období sa stal dominantným pojem kľúčové kompetencie andragóga, pretože v sebe zahŕňa vedomosti, zručnosti, schopnosti a ďalšie zložky jeho osobnosti. Termíny vzdelanie, kvalifikácia ním nie sú nahrádzané, táto kategória ich dopĺňa, čím postihuje komplexnejšiu štruktúru a požiadavky profesionálnej práce. Charakteristické pre kľúčové kompetencie je to, že sa neviažu na konkrétnu kvalifikáciu, ale presahujú jej rámec. V porovnaní s odbornosťou, ktorá zastaráva, kľúčové kompetencie sú stabilnejšie.

Kľúčové kompetencie predstavujú orientáciu na trhu práce a osobnostné predpoklady. Nemajú priamy vzťah ku konkrétnemu pracovnému miestu a zahŕňajú celé spektrum kvalifikácií, nie však len úzko odborných, a preto majú dlhšiu životnosť a širšie uplatnenie (Beneš et al, 2004 s. 180). Výraznou charakteristikou je orientácia na trh práce a orientácia na rozvoj osobnosti a rast jej flexibility. Pre kľúčové kompetencie existuje množstvo definícií, všetky však majú dva spoločné prvky, a to **neviazanosť** na konkrétny typ a stupeň vzdelania alebo druh profesie a **univerzálna použiteľnosť** v rôznych životných a pracovných situáciách.

Výstižnú definíciu pojmu kľúčové kompetencie uvádzajú Horst Belz a Marco Siegrist (2001, s. 174): „*Kľúčové kompetencie sú také vedomosti, schopnosti a zručnosti, ktoré vyúsťujú v kompetencie, s ktorých pomocou je*

možné v danom okamihu zastávať veľký počet pozícií a funkcií a ktoré sú vhodné na zvládnutie problémov celého radu väčšinou nepredvídateľne sa meniacich požiadaviek v priebehu života. “

Podľa uvádzaných autorov kľúčové kompetencie pozostávajú z rôznych schopností a z ich vzájomného ovplyvňovania a za kľúčové považujú nasledovné schopnosti:

- schopnosti komunikovať a kooperovať,
- schopnosti riešiť problémy a kreativita,
- samostatnosť a výkonnosť,
- schopnosť prijať zodpovednosť,
- schopnosť premýšľať a učiť sa,
- schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť.

Pre získanie kľúčových kompetencií sú dôležité tri faktory:

1. reflexia, ktorá je rozhodujúca pri získavaní kľúčových kompetencií. V kontexte získavania kľúčových kompetencií ide o porovnanie a spájanie jednotlivých schopností so zreteľom na vlastnú hodnotovú škálu a individuálne životné ciele za účelom získavania kompetencií.
2. Skúsenosti, prostredníctvom ktorých sa jedinec učí jednotlivé zručnosti spájať, t. z. porovnávať ich navzájom, ako aj so skôr nadobudnutými vedomosťami, takže sa z rôznych zručností vytvárajú schopnosti.
3. Hodnoty a normy, ktoré regulujú individuálne osvojovanie si požadovaných schopností.

Získavanie kompetencií sa neobmedzuje len na vedomosti, schopnosti pochopenia a zručnosti, ale i na vnútornú pripravenosť a ochotu naučené použiť. Zahŕňajú teda i motivačnú stránku osobnosti. Z psychologického hľadiska sa kompetencie vzťahujú ako na senzomotorickú, tak aj na kognitívnu a emotívnu (afektívnu) stránku osobnosti (Beneš, 2003).

Získavať kľúčové kompetencie znamená mať schopnosti učiť sa po celý život. *„Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces, ktorí slúži k rozvoju osobnosti “* (Belz, Siegrist, 2001, s. 168).

2.4 Profesionálne kompetencie andragóga

Z vyššie uvedeného vyplýva, že kľúčovým kompetenciám sa nemožno naučiť raz a navždy, osvojujú sa v priebehu celého života. Tieto kompetencie sú chápané ako výsledky celého procesu vzdelávania (formálneho, neformálneho, informálneho). Sú súčasťou ako všeobecného, tak odborného vzdelania teda tvoria základ pre rozvoj profesionálnych kompetencií. Profesionálne kompetencie by mali byť založené na kľúčových kompetenciách, t. z. takých kompetenciách, ktoré sú nevyhnutné pre kvalifikovaný výkon povolania. Profesionálnu kompetenciu potom možno definovať ako *komplex získaných vedomostí, zručností, postojov, hodnôt, skúseností, osobnostných kvalít a ďalších zložiek, ktoré umožňujú vykonávať danú profesiu, čiže špecifický druh činnosti*. Pre naše potreby možno jednotlivé kategórie zjednodušene definovať nasledovne:

- **vedomosti** - sú získané a v pamäti uchovávané informácie o určitých javoch, pojmoch a ich vzťahoch, dotýkajú sa priamo výkonu odbornej pracovnej činnosti,
- **zručnosti** - možno definovať ako schopnosť vykonávať určitú odbornú činnosť, aplikovať vedomosti, postoje a osobnostné predpoklady a pod,
- **postoje** - spočívajú v cítení a záujmami určitých stanovísk k rôznorodým otázkam, teda zahŕňa citovú i názorovú zložku a odrážajú hodnoty, ktoré človek uznáva,
- **hodnoty** - vyjadrujú preferencie človeka a sú výsledkom výberu, vo vzťahu k profesii zohrávajú dôležitú úlohu nielen osobné hodnoty (morálne, náboženské), ale najmä hodnoty profesionálne (odborné normy, zásady, princípy),
- **skúsenosti** - sú závislé jednak od príležitostí niečo sa v praxi naučiť, ako aj schopnosti a vôle učiť sa na základe v praxi získaných skúseností,
- **osobnostné kvality** - nie je možné jednoducho definovať, nakoľko pre každý druh práce sú požadované rôzne kvality osobnosti ako: dôslednosť, cieľavedomosť, tvorivosť, flexibilita, samostatnosť, schopnosť práce v tíme a pod.

Vedomosti tu predstavujú vyšší hierarchický vytvorený súbor vnútorne súvisiacich dát, informácií, odborných pohľadov tvoriaci základ profesijnej kompetencie. Vedomosti poskytujú človeku určitý rámec pre hodnotenie a začleňovanie nových skúseností a informácií obohacujúci sa v jeho pracovných činnostiach (Beneš et al, 2004).

Vo všeobecnosti možno profesijnú kompetenciu definovať ako schopnosť optimálneho výkonu v danej profesii, ku ktorému sa možno dopracovať vzdelávaním a odbornou prípravou vo formálnom vzdelávacom systéme alebo mimo tohto systému, následnou profesijnou skúsenosťou, nepretržitým sebavzdelávaním a zdokonaľovaním osobnostných predpokladov.

Vývojové tendencie v oblasti vzdelávania dospelých sú poznamenané neustálym rozširovaním rozsahu andragogických aktivít. Z tohto dôvodu, musí andragóg absorbovať celý rad nových praktík a rolí, reagovať na nové trendy v andragogickej a spoločenskej praxi. Andragogické kvalifikácie nezabezpečí jedna inštitúcia a nejaký jednotný program, ale sieť vzdelávacích inštitúcií špecializovaného a rozširujúceho vzdelávania. V tejto profesii zohráva významnú a podstatnú úlohu sebavzdelávanie (Beneš, 2003).

Andragogickú kompetenciu teda možno považovať za súbor profesijných schopností, respektíve zručností a predpokladov, ktoré sú rozvoja schopné a umožňujú efektívne vykonávať konkrétnu pracovnú funkciu andragóga alebo súbor funkcií. Profesijne kompetencie sa vzťahujú nielen k obsahovej zložke výkonu povolania, ktorá má svoj metodologický základ či už profesijnej, kultúrnej alebo sociálnej andragogiky, ale aj k všeobecným odborným poznatkom. Tu možno zaradiť poznanie teórií, modelov, princípov vyučovania a učenia sa dospelých, ako aj rozdielov a špecifik výchovy a vzdelávania detí a mládeže a vzdelávania dospelých. Ďalej poznanie vzťahov medzi cieľmi, obsahom, metódami, formami a prostriedkami výučby dospelých, poznanie spoločenských a individuálnych podmienok, teda sociologických a psychologických súvislostí vzdelávania a učenia sa dospelých.

V profesii andragóga sa uplatňujú viaceré kompetencie, ktoré ovplyvňujú jeho odbornosť a profesionalitu. Avšak pokiaľ ide o profesijný štandard andragóga, teda o presné vymedzenie a definovanie jednotlivých skupín

kompetencií, je prakticky nemožné ho jednoznačne špecifikovať tak, ako je tomu u pedagógov. Dôvodom tejto obtiažnosti je, že andragóg môže vyplňať množstvo pracovných funkcií a špecializovaných činností, ktoré mnohokrát nemajú nič spoločné, ba naopak vyžadujú odlišné postupy a kladú špecifické požiadavky na špecializáciu andragóga, ktorá nemusí mať základ len v andragogickej oblasti.

Milan Beneš (2003, s. 157) rozčleňuje nutné andragogické kompetencie na:

- kompetencie, ktoré sa v zásade dajú získať štúdiom,
- kompetencie sprostredkované v krátkodobých kurzoch,
- kompetencie, ktoré sa dajú rozvíjať len v dlhodobých kurzoch, často len na základe predchádzajúcej pracovnej praxe a určitej zrelosti osobnosti,
- kompetencie, ktoré sa dajú ovplyvniť len do určitej miery.

Ku kompetenciám andragógov patria v rozhodnej miere osobnostné kvality a umenie profesionálnej improvizácie. Každéj pracovnej role je potrebné pridať kompetencie, ktoré by mali byť podrobne členené na komplexné súbory požiadaviek vzťahujúcich sa na špecifické funkcie profesie andragóga. Je však potrebné uviesť, že konkrétne zložky profesijnej kompetencie sa utvárajú v priebehu profesijnej dráhy andragóga a to ako vzdelávaním, tak aj skúsenosťou.

3 VZDELÁVACIE PROSTREDIE

Ideál všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti každého člena spoločnosti je normatívnym regulatívom pre školskú a osvetovú sústavu. Túto funkciu sčasti plní aj pre rodinnú a mimorodinnú výchovu i pre vzdelávanie v rezortných zamestnávateľských organizáciách a v záujmových spoločenských organizáciách. Tento spoločenský ideál však nie je len ideálom pre vzdelávacie sústavy spoločnosti, ale aj spoločným ideálom pre ostatné formatívne činitele somatického, psychického a sociálneho vývinu, t.j. aj pre inštitúcie zdravotnej a sociálnej starostlivosti, výživy, rekreácie, športu, umenia, náboženstva.

Výchova je súčasťou prostredia učiaceho sa jednotlivca alebo učiacej sa skupiny. Za prostredie možno pokladať také neusporiadané alebo usporiadané zoskupenie premenných podmienok alebo vplyvov utvorených náturou alebo kultúrou, ktoré sú relevantné pre rozvoj jednotlivca alebo skupín. Za nerelevantné príčiny a účinky vonkajších podmienok alebo vplyvov by sme mohli pokladať okolie systému jednotlivca či skupina. Edukácia (ako zámerné výchovné pôsobenie relevantného prostredia) je preto zložkou komplexnejšieho javu sociálneho formovania (utvárania, stvárňovania) osobnosti. Je teda súčasťou socializácie ako celospoločenského procesu včleňovania jednotlivcov do svojej komunity so špecifickou kultúrou.

„Socializácia je sociálny formatívny proces, ktorým si jednotlivci a skupiny žijúce v zemepisnej blízkosti ustanovujú pomerne stály sociálny poriadok, zahrňujúci spoločnú kultúru a zmysel skupinovej jednoty. Je to proces výchovy jednotlivca v rodine a v iných inštitúciách k porozumeniu a k prijatiu zvykov, štandardov, tradícií a sociokultúry skupiny, ktorej je členom, a s ktorou kooperuje“ (Good 1973, s.542).

Socializácia sa uplatňuje v organizovaných i neorganizovaných procesoch sociálneho učenia sa, očakávaniam, návykom, spôsobilostiam, hodnotám, presvedčeniam a iným požiadavkám nutným pre efektívnu účasť v sociálnych skupinách a pre vykonávanie sociálnych rolí (dieťaťa, školáka, občana, pracovníka, rodiča) v celoživotnom cykle ľudského individua.

Hlavnými socializačnými činiteľmi (agentmi) sú rodina, náhradná rodina, mimorodinné výchovné ústavy, reedukačné zariadenia, škola, školské výchovné zariadenia, osvetové inštitúcie (najmä masmédiá), záujmové spoločenské organizácie (detské, mládežnícke, ženské, politické, náboženské, profesijne a iné organizácie) a pracoviská.

Cieľavedomé učenie je druh ľudskej učebnej činnosti, ktorá je plánovaná a organizovaná priamo na účely osvojovania cieľových znalostí, schopností a postojov alebo na účely spôsobovania iných žiaducich zmien v individuálnom poznaní, konaní, hodnotení a komunikovaní.

Pedagogika a andragogika si doposiaľ všímali prevažne len zámerné ľudské učenie iných. Nezámerné, náhodné ľudské sebaučenie (ktoré sa môže stať predmetom záujmu aj didaktiky a vychovávateľstva, nielen psychológie a sociológie) sa vyskytuje nepriamo v sprievode vykonávania takých životných aktivít, ako je činnosť občana, pracovníka, spotrebiteľa, domáceho hospodára, rodiča, ochrancu zdravia, priateľa, účastníka umelecko-kultúrnych či politických podujatí, rozumného využívateľa voľného času.

V ontogenéze sa toto príležitostné, občasnú, nesystematické učenie často vyskytuje v životných aktivitách, ktoré človek v svojom živote najdlhšie vykonáva, najmä v tzv. produktívnom veku.

Švec (2002) uvádza kategorizáciu celoživotného učenia a výchovy do troch období ontogenického vývinu pedagogického, andragogického a geragogického veku. Uvádza klasifikáciu vzdelávacích stupňov podľa Medzinárodnej štandardnej klasifikácie vzdelávania UNESCO 1997:

- **nultý stupeň vzdelávania:** predškolské vzdelávanie začínajúce sa spravidla vo veku 3, 4 alebo 5 rokov, niekedy aj skôr a trvajúca 1 až 3 roky,
- **primárny stupeň vzdelávania:** obvykle začína vo veku 5, 6 alebo 7 rokov a trvá 5 alebo 6 rokov,
- **nižší sekundárny stupeň:** začína asi vo veku 11 alebo 12 rokov a trvá asi 3 roky,
- **vyšší sekundárny stupeň:** začína približne vo veku 14 alebo 15 rokov a trvá zhruba 3 roky,

- **postsekundárny stupeň**, neterciálne vzdelávanie,
- **terciárny stupeň**, 1. etapa: začína asi vo veku 17 alebo 18 rokov a trvá asi 3 roky (nedosahuje sa prvý akademický titul) alebo 4 roky (vedie k prvej a k druhej akademickej hodnosti),
- **terciárny stupeň**, 2. etapa: týka sa postgraduálneho (atestačného alebo doktorandského) štúdia alebo ekvivalentu tohto typu vzdelávania.

Popri sústave školstva pôsobia súbežne tri typy národných subsystémov mimoškolského vzdelávania:

- osvetový,
- zamestnávateľský,
- záujmový.

V slovenskom projekte Stratégia a programy vzdelávania dospelých v **programe PHARE** (Engelshoven a kol. 1994) autor definoval tento pojem ako *„systematický organizovaný rozvoj vedomostí, schopností, hodnotových postojov, záujmov, potrieb, aspirácií a iných osobných vlastností potrebných na plnohodnotný sociálny život v práci a v mimopracovných aktivitách (občana, rodiča, účastníka sociokultúrnych a iných životných aktivít) a na mnohostranný osobný sebarozvoj“*.

Do termínu vzdelávania dospelých nie sú v tomto slovenskom projekte zahrnuté také prípady, ako napr.: odborné vzdelávanie prístupné pre zamestnancov iba jedného podniku, jednej firmy alebo jedného zamestnávateľa, reklama, mítingy s marketingom, politické mítingy na agitáciu členov, propaganda, náboženské služby a mítingy v kostole, kázeň, návšteva výchovne pôsobivého divadla, kina a pod.

Pojem zahŕňa tzv. **druhošancové vzdelávanie** v škole, spravidla popri zamestnaní (angl. secund chance education), **pokračovacie vzdelávanie** (angl. continuing / vocational or proessional / education), **odborné rekvalifikačné vzdelávanie** (angl. vocational retraining), **sociokultúrne vzdelávanie** zo záľubami vo voľnom čase (angl. socio-cultural education), **občianske vzdelávanie** (angl. citizenship education).

Beneš (2008, s. 54-57) rozdeľuje učenie dospelých na „organizované niekým iným, sebaorganizované a na rôzne druhy incidentného (en passant)

učenia, ktoré je súčasťou životných udalostí a aktivít. V andragogike sa učenie vo vzdelávacích organizáciách diskutuje v rámci rôznych teoretických prístupov. Z okolia organizácie UNESCO pochádza už spomínané delenie na formálne, neformálne a informálne. S menom J. Deweye a jeho poňatia pragmatickej pedagogiky je spojené učenie sa so skúsenosťou. Na základe empirických výskumov, koncepčného zdôvodnenia a tiež ideálov o vzdelávacom prínose demokraticky založených komunít vznikla tiež v USA koncepcia sebariadeného učenia. S fenomenologickou tradíciou životného sveta je spojená orientácia na každodenný život učiacich sa. Cez rôzne teoretické zázemia nachádzame v uvedených koncepciách veľa spoločného“.

3.1 Informálne učenie

Informálne učenie v životných situáciách , ktoré pokrýva podľa odhadov expertov asi 75% všetkého ľudského učenia, prebieha vo formálnych vzdelávacích organizáciách ako súčasť iných činností. Jedná sa o reflexívne spracovanie skúseností získaných v práci, v rodine, v styku s inými ľuďmi, o vyhodnotenie vlastného jednanie a situácií, alebo o vlastné „vzdelávacie projekty“ (napríklad keď sa učím tapetovať, alebo pestovať kaktusy). I toto učenie môže prejsť v určité organizačné formy ako konkrétne učenie, diskusné skupiny, poradenská tutoria. Najprv v USA, dnes už aj v Anglicku, Kanade, Japonsku a v iných štátoch je možnosť si tieto znalosti nechať overiť a získať certifikáciu, diplomy, vysvedčenie, dokonca i univerzitné (napr. Assesment of prior learning, v prípade certifikácie jazykových schopností existuje táto možnosť v podstate vo všetkých štátoch). V Českej republike bol v súlade s týmito trendami, v roku 2007 schválený zákon o overovaní a uznávaní výsledkov ďalšieho vzdelávania, teda aj informálneho a tiež neformálneho. Táto snaha má rôznorodé sociálne politické zázemie. V štátoch ktoré trpia v súčasnosti nedostatkom kvalifikovaných pracovných síl ide o formalizovanie potrebných kvalifikácií. V štátoch bojujúcich proti nezamestnanosti napríklad v Holandsku, ide o vylepšenie šance na sprostredkovanie. Informálne učenie nemusí byť sebaurčené a už vôbec nie

individuálne. Naopak je tento druh učenia veľmi často odkázaný na pomoc druhých.

Informálnemu učeniu sú prisudzované tieto pozitíva:

- Učenie je skôr spojené s reálnymi situáciami a problémami, čo vedie k zvládaniu problémov a k kompetenciám. Toto učenie umožňuje oproti kurzom rýchlu reakciu na aktuálne udalosti, otázka transferu získaných vedomostí nie je taká vyhrotená.
- Učenie vychádza zo záujmu jednotlivca, a preto odpadá do značnej miery problém motivácie.
- Učenie vedie k rozvoju osobnosti, lebo je spojené s reflexiou a so zabudovaním výsledkov učenia do vlastnej biografie.

Ako nevýhoda sa javí náchylnosť k omylom, malá systematičnosť atď. Učaniu sa skúsenosťou, učaniu v rámci každodenného života a učaniu zameranému na životný svet sú pripisované rovnaké výhody ako informálnemu učeniu. Problémom je obmedzenosť vlastných skúseností a nebezpečenstvo predsudkov, omylov a vplyvu negatívnych skúseností. Preto sa dnes varuje pred vytváraním umelých antagonizmov medzi skúsenostným a systematickým učením a medzi životným svetom a systémom. Spoločne je pre všetky menované smery, že učenie vidí vo vzdelávacích inštitúciách a určuje element celoživotného učenia.

3.2 Sebariadené a sebaorganizované učenie

Dominantný diskurz posledných rokov sa zamerail na sebariadené a sebaorganizované učenie, ktoré je predovšetkým v USA, videné ako cieľ a filozofiu celého vzdelávania dospelých. Sebariadené učenie vo svojej maximálnej podobe by znamenalo, že každý môže rozhodnúť o tom, čo, kedy, ako a za akým účelom sa učí. Často v andragogickej literatúre nachádzame ale aj redukované formy:

- jedinec rozhoduje o tom, čo sa chce učiť, obsahy a metódy prenechá profesionálom (napr. po rozhodnutí učiť sa anglicky alebo francúzsky jazyk, nasleduje návšteva kurzu),

- ciele učenia sú dané v podnikovom vzdelávaní, alebo v niektorých kurzoch účastníci môžu ale spolu rozhodovať o obsahoch, formách a metódach,
- v rámci záujmového vzdelávania určujú účastníci ako ciele, tak aj formy a metódy,
- človek sa učí vo vzdelávacích organizáciách a organizuje svoje učenie v celom rozsahu sám.

Ani v poslednom prípade sa ale nemusí jednať iba o autonómne učenie, lebo existuje závislosť na podmienkach a okolí. Vo väčšine prípadov neprebíha učenie sa v izolácii od druhých ľudí. Sebaorganizácia zahrňuje aj rozhodnutia, či učitelia sa využije pomoc expertov, facilitátorov, priateľov. Podpora sebariadeného učenia môže prebiehať dvoma smermi:

- **priama podpora** učenia pomocou facilitátorov,
- **nepriama podpora** sa zameriava na vytvorenie podmienok a učenie podporujúceho okolia napr. jedná sa o prípravu vhodných didaktických materiálov, organizačnú, administratívnu a finančnú podporu, zaistenie priestoru a techniky.

Preferencie sebariadeného učenia sú zdôvodnené niekoľkými argumentatívnymi líniami:

- antropologicky sa vychádza z autonómie človeka, sebaregulácie konania a myslenia a z biografickej fundovanosti tohto učenia,
- andragogicko didaktická argumentácia zdôrazňuje vyššiu mieru osobnej motivácie a spokojnosti, náväznosť na aktuálne problémy jedinca alebo efektívnosť učenia,
- nemôžeme ani podceňovať pragmatické a ekonomické dôvody, jedná sa o lacnejšie riešenie, náväznosť na prax a rýchlosť reakcie je pri riešení problémov, hlavne v podnikoch, ďalšou výhodou.

Ako negatívum sebariadeného učenia sa najčastejšie uvádza, že sa zo sociálneho hľadiska jedná o záležitosť stredných vzdelanostných vrstiev obyvateľstva, ktoré sú zvyknuté sa učiť a majú motiváciu. (Aj keď ľudia takmer zo všetkých vrstiev sa nechávajú v určitých prípadoch radi poučovať.) Sebariadené učenie je často necielené, časovo veľmi náročné, je náchylné k

stroskotaniu, čo má často za následok oslabenie sebavedomia, udržanie motivácie vyžaduje veľkú vôľu. Zvládanie učenia vyžaduje kompetencie ktoré sa dajú len ťažko formálne sprostredkovať. Predpokladom úspešného sebaučenia je dobré štruktúrované vedenie. Človek ktorý nič nevie, nedokáže nové informácie spracovať. Učiť sa učiť, alebo získať kľúčové kvalifikácie len formálne, bez obsahu nie je možné. Rovnako tak môže skupinové učenie alebo učenie sa od partnerov prerásť v prosté táranie. Dôvody sebaorganizovaného učenia sú mnohokrát vynucované.

Pozrime sa na možné konzekvencie hromadného presadenia sebaorganizovaného učenia. Koncepcia sebariadeného učenia mení nároky na učiaceho sa, na vyučujúceho a vzdelávaciu organizáciu i na vzdelávaciu politiku.

Učiaci sa musí vedieť zisťovať vlastné vzdelávacie potreby a ciele, plánovať, pripravovať, realizovať a vyhodnocovať procesy vlastného učenia, rozhodnúť, čo sa chce učiť sám a čo organizovane, udržovať koncentráciu a motiváciu. To obsahuje aj znalosť rôznych stratégií učenia. Sebaučenie teda zvyšuje nároky ako na osobné vlastnosti, tak i na autodidaktické schopnosti.

Vyučujúci sa mení v sprostredkovateľa učenia a poradcu, stáva sa tvorcom prostredia podporujúceho učenie. Zmena produktu vedie k rozvoju organizácie. Organizácie by sa menili na infraštruktúru podporných, poradenských, pomocných a certifikačných zariadení pre sebariadené učenie.

Z hľadiska vzdelávacích organizácií by to znamenalo vytvoriť voľnú sieť vzdelávacích zariadení a podporných stredísk vzdelávania a učenia sa dospelých. Nielen systém alebo trh určuje, čo sa dospelý jedinec učí. Vzdelávacia ponuka vzniká v súhre individuálnych záujmov, potrieb a predstáv a často len na časť vzniknutých záujmových skupín, štátu, zamestnávateľov, odborov, kultúry, médií, komerčných alebo tradičných zariadení. Jedinec pomocou tejto siete realizuje vlastné predstavy o kariére, voľnom čase a osobnostnom rozvoji (Beneš, 2008, s.55).

3.3 Profesné vzdelávanie

Tradičným prvkom vzdelávania dospelých od jeho počiatkov bolo profesné vzdelávanie. Ďalšie kvalifikačné vzdelávanie je jeden z najrýchlejších expandujúcich sektorov služieb a čo do počtu účastníkov a vyššie vynaložených prostriedkov, najrýchlejší rastúci vzdelávací sektor. I subjektívna hodnota ďalšieho vzdelávania rastie. Odborné vzdelávanie získané v odborných a vysokých školách je väčšinou štátne regulované. To platí pre učebné plány, dĺžku návštevy školy, kvalifikáciu učiteľov, certifikáciu a hierarchizáciu dosiahnutého vzdelania. V okamžiku, keď prvá získaná kvalifikácia sa stáva len možnou vstupenkou do povolania, ale je vždy iba predbežná, preberá ďalšiu vzdelávaciu rolu doterajšieho systému odborného vzdelávania. Dôležité je tiež, že ďalšie vzdelávanie ako permanentná nutnosť poskytuje šance profesionálneho vývoja, ale produkuje i strach zo straty kompetencií. Získaná kvalifikácia má iba temporálnu platnosť a nezaručuje doživotné uplatnenie a stále istoty.

Z celospoločenského hľadiska je ďalej významné, že v priemyselných štátoch:

- pracuje čím ďalej tým menej ľudí (nezamestnanosť, ženy, čiastočne i muži v domácnosti), alebo pracujú na čiastočný úväzok
- skrátila sa pracovná doba a zároveň rastie význam voľného času,
- v časti populácie sa mení (klesá) subjektívna hodnota práce, čo neplatí len pre nekvalifikované práce, ale aj pre kvalifikáciu na strednej úrovni a v súčasnosti aj pre nižší manažment, dobré pracovné vzťahy, dostatok voľného času, možnosť seberealizácie v práci a vo voľnom čase sa stávajú často dôležitejšie než kariéra,
- zároveň sa v dôsledku demografického vývoja zvyšuje tlak na predĺženie životnej pracovnej doby.

Nárast ďalšieho vzdelávania neprebíha rovnomerne. Dá sa rozlišovať:

- **Ďalšie vzdelávanie špecifické pre určité povolania.** Tu sa jedná väčšinou o vysoko kvalifikované profesie ako lekár, právnik,

programátor, pre ktoré je ďalšie vzdelávanie nutnosťou, a to zaisťujú špecializované zariadenia, napr. advokátske komory.

- **Ďalšie vzdelávanie špecifické pre určitý typ zamestnávateľa.** Štátna správa, vojsko, polícia, veľké podniky a banky si vytvárajú vlastné, pre ostatných pracujúcich uzatvorené systémy vzdelávania ako súčasť svojej profesionálnej práce. Pracovníci týchto podnikov majú väčšinou dobrú príležitosť k ďalšiemu vzdelávaniu.
- **Ďalšie vzdelávanie v každom prístupnom povolání.** K ním patrí napr. vodiči, pracovníci upratovacích firiem, ale aj remeselníci v malých nešpecializovaných živnostiach. Ponuka a možnosť ďalšieho vzdelávania pre túto skupinu je obmedzená.
- **Ďalšie vzdelávanie pre nezamestnaných, postihnutých, nekvalifikovaných,** ktoré je z veľkej časti závislé na štátnej podpore. Ďalej je potrebné rozlišovať :
 - **Vzdelávanie vrcholového manažmentu.** Nejde väčšinou o sprostredkovanie odborných kompetencií, ale o rozvoj vlastností a schopností jeho kreativity, strategického myslenia, zvládanie konfliktov a stresov, manažment času, komunikačných schopností. Tomu zodpovedajú aj metódy - rolové hry, diskusie, prednášky, cvičenia, v poslednej dobe sa stále viacej používajú aj netradičné a alternatívne metódy ako meditácia, zážitky v neobvyklých situáciách.
 - **Vzdelávanie nižšieho a stredného manažmentu a personálu** (technikov, pracovníkov predaja, distribúcie, marketingu, plánovania, finančných oddelení). U týchto pracovníkov sa jedná predovšetkým o sprostredkovanie odborných kompetencií alebo určitej praxe, napr. stratégia predaja, technické kurzy. Vzdelávanie prebieha väčšinou formou krátkodobých a strednodobých školení a kurzov.
 - **Vzdelávanie radových zamestnancov.** Tejto skupine je hlavne sprostredkovaná kvalifikácia za účelom prispôsobenia zmenám v obsahu práce, alebo zvýšenia kvalifikácie. Ďalej sa môže jednať o kvalifikáciu bez konkrétnych vzťahov k pracovnej činnosti, ako sú techniky uvoľnenia a zvládania stresov, rozvoj schopností tímovej

práce. Ako formy prevládajú školenia, zaškolenie a tréning priamo v procese pracovnej činnosti.

- **Vzdelávanie perspektívnych zamestnancov** v rámci talent manažmentu, väčšinou absolventov vysokých škôl, ktorí majú v budúcnosti prevziať vedúce pozície.
- **Ponuka pre všetkých zamestnancov**, napr. jazykové kurzy.

Ponuka ďalšieho vzdelávania závisí tiež výrazne od veľkosti podniku a jeho odborovej príslušnosti.

3.4 Záujmové vzdelávanie dospelých

Záujmové vzdelávanie je možné najjednoduchšie vymedziť ako *súhrn krátkodobých a dlhodobých foriem, ktoré umožňujú edukačné, tvorivé a organizačné voľnočasové aktivity účastníkov, smerujúce k saturácii ich záujmov* (Šerák, 2005, Pospíšil, 2001).

Záujmové vzdelávanie dospelých zahŕňa širokú oblasť organizovanej a individuálnej edukácie podľa osobných záujmov a potrieb. Saturácia týchto záujmov môže prebiehať nasledujúcimi spôsobmi:

- sebvzdelávaním, sebariadeným učením za podpory relevantných informačných zdrojov (odborná literatúra, internet),
- vo formálnej alebo neformálnej organizácii, špecializujúcej sa na vzdelávanie v danej oblasti záujmu,
- v rámci alebo za pomoci formálnej či neformálnej organizácie, ktorá sa na poskytovanie ponuky záujmového vzdelávania priamo nešpecializuje, napriek tomu svojou činnosťou vytvára edukačne podnetné prostredie, umožňujúce jedincovi saturáciu jeho edukačných záujmov,
- kombinácia vyššie uvedených prístupov, to je sebvzdelávanie sprevádzané odbornou pomocou inštitúcií i jednotlivcov.

Edukačné aktivity záujmového vzdelávania dospelých je tak vzhľadom k vyššie uvedeným skutočnostiam možné rozdeliť na: individuálne - skupinové prípadne organizované - neorganizované.

„Charakteristickým rysom, ktorý oblasť záujmového vzdelávania odlišuje od väčšiny ostatných, je predovšetkým dobrovoľnosť a neformálnosť. Edukačné aktivity vo formálnom vzdelávacom systéme umožňujú dospelému účastníkovi participovať prevažne vysoko individualizovaným spôsobom, vrátane možností zvoliť si ciele, metódy a dobu edukácie podľa vlastných preferencií. Nejde tu o učenie sa pre inštitúciu a certifikáty, ale iba o saturáciu individuálnych záujmov jedinca. V tejto sfére prakticky neexistuje povinnosť akokoľvek preukázať absolvovanie konkrétnych kurzov či prednášok, úspech ani neúspech sa nijako nemeria. Pokiaľ sú výstupy týchto edukačných aktivít formalizované, nemajú väčšinou podobu vysvedčenia či oficiálnych certifikátov, ale skôr osvedčenia slúžiaceho predovšetkým k vlastnej motivácii, či posilneniu osobnej prestíže. Ďalším typickým znakom je orientácia na sféru voľného času. Každý jedinec ktorý sa rozhodne zapojiť do záujmového vzdelávania, mení už len týmto rozhodnutím zákonite aj svoj doterajší spôsob trávenia disponibilnej doby.

Šírkou a pestrosťou ponuky patrí záujmové vzdelávanie medzi najmenej homogénne oblasti vzdelávania dospelých vôbec. Uspokojivo nie je vyriešená ani základná otázka, t.j. ktoré druhy aktivít je vôbec možné do uvedeného segmentu začleniť. V starších poňatiach (Bartoš, 1980) je záujmové vzdelávanie najčastejšie rozdeľované na oblasť umeleckých disciplín, odborné záujmové vzdelávanie a činnosť záujmových združení. Je evidentné, že toto členenie ani zďaleka nevystihuje všetky realizované možnosti. Typická je aj sloboda výberu. Konkrétne zameranie a vôbec účasť na záujmovom vzdelávaní môžu byť podnietené rôznorodými motívmi, pričom vzhľadom k prevažne dobrovoľnej účasti na týchto typoch aktivít je takmer neopomenuteľnou podmienkou práve silná vnútorná motivácia účastníkov.

Záujmové vzdelávanie je ďalej neutilitárne. Začína tam, kde určitá činnosť prestáva byť pre človeka existenčnou nutnosťou. Hlavným účelom týchto edukačných aktivít je často práve činnosť sama, a nie prípadný úžitok z nej. Subjekt si sám rozvíja svoje znalosti, dôležitým aspektom je preto vlastná aktivita, pri nej sa sebarozvoj stáva neoddeliteľnou súčasťou individuálneho životného štýlu.

„Významným hľadiskom je aj otvorenosť celého systému pre široké vrstvy obyvateľstva. Napriek tomu pozorujeme, že sa tohto typu vzdelávania zúčastňujú predovšetkým seniori, študenti a ľudia s vyšším vzdelávaním. Záujmové vzdelávanie je úzko prepojené s ďalšími segmentmi vzdelávania dospelých (vrátane profesného), ktoré sa navzájom úzko ovplyvňujú. Signifikantný je zároveň vzťah k formálnemu vzdelávaciemu systému. Spojujúcimi prvkami sú nie len učitelia a kvalifikovaní experti, ale tiež používaná odborná literatúra, školské učebne, v ktorých sa kurzy záujmového vzdelávania často odohrávajú. Túto sféru zaregistrovala tiež oblasť podnikového vzdelávania a objavujú sa snahy využívať niektoré typy záujmového vzdelávania k motivácii zamestnancov“ (Šerák, 2009, s. 54).

3.5 Organizačná štruktúra vzdelávania dospelých

V dnešnej dobe zvýšenej potreby sa učiť a kvalifikovať sme svedkami vývoja, kedy sa v určitej miere presúva zodpovednosť za kvalifikáciu na jednotlivca. Zároveň sa, opäť do určitej miery, preferuje učenie na miestach, kde vznikajú problémy, na pracovnom mieste, v rámci pracovných kolektívov. Súčasne sa stále viac zdôrazňuje pedagogický a andragogický aspekt sfér spoločenského života, ako sú voľný čas, kultúra, médiá, dovolenka. To neznamena, že sa dá očakávať postupné vytlačenie alebo nahradenie vzdelávacích a výchovných organizácií.

Vzdelávanie a učenie sa dospelých prebieha na mnohých rôznych miestach. Tým sa zásadne líšia od školstva. Vzdelávanie dospelých môže prebiehať v organizáciách čisto vzdelávacích pričom sa môže jednať o:

- školské organizácie
- skôr trhové a komerčne zamerané organizácie (aj tieto môžu podliehať reguláciám štátnej administratívy, napr. v prípade štátne dotovanej rekvalifikácií).

Vzdelávanie dospelých je v rastúcej miere súčasťou činností organizácií s iným než vzdelávacím účelom (v podnikoch, administratíve, armáde, polícií, v politických stranách, odboroch, cirkvách, spolkoch, múzeách a knižniciach). Tu je vzdelávací zámer napojený na hlavný účel organizácie, napr. v

podnikoch na personálny rozvoj. Tieto organizácie môžu vzdelávanie delegovať na externých dodávateľov. Vzdelávanie tiež nachádzame v rôznych svojpomocných a alternatívnych hnutiach, ako súčasť trávenia voľného času, kultúrneho života, pôsobenie v médií.

Organizačná štruktúra vzdelávania dospelých sa delí:

- podľa možnosti prístupu na principiálne otvorené všetkým záujemcom (napr. štátne školy), alebo vyhradené určitému okruhu účastníkov (napr. podnikové vzdelávanie),
- podliehajúce štátnej administratíve, alebo skôr na nej nezávislé,
- podľa záujmu organizácie môžeme určiť organizácie komerčné, s čiastočnými spoločenskými záujmami (napr. cirkvi, odbory), s verejnými záujmami alebo sledujúce záujmy organizácie (napr. podniku) či hnutia, občianske aktivity,
- zriaďovateľ môže byť štátna, verejná, verejne právna, nezisková, privátna, alebo komerčná organizácia,
- obsah a vzdelávanie sa dá rozlišovať na všeobecné, odborné záujmové, kultúrne, občianske vzdelávanie, rozvoj osobnosti.

4 METÓDY, FORMY A TECHNIKY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

„Lektor by mal hneď od začiatku čo najpresnejšie vedieť, čo sa od neho očakáva. Na tom totiž výrazne závisí ako bude k celej vzdelávacej akcii pristupovať a aké zvolí metódy, formy a pomôcky. Predovšetkým si musí ujasniť, či sa od neho očakáva odovzdanie určitého súhrnu štruktúrovaných informácií, logicky a vecne usporiadaných poznatkov do podoby učiva - v tom prípade môže zvoliť tradičné školenie vedené lektorom - odborníkom na príslušnú tematiku alebo sa od neho očakáva navodenie určitých schopností, zručností samostatne pracovať s danou témou - potom je na mieste participatívny tréning vedený trénerom - facilitátorom, ktorý okrem toho, že je odborníkom v danej oblasti, rozumie tiež psychológiu učenia, popri tradičných metódach využíva hry, ktoré modelujú realitu, prípadne pracuje s účastníkmi priamo v praxi, zahrňuje do učebného programu aj riešenie skutočných problémov účastníkov alebo zadávateľa. Na základe uvedeného a tiež na základe znalosti potrieb zadávateľa a súčasne potrieb a možností účastníkov vzdelávania volí lektor príslušné didaktické nástroje, prostriedky vedenia a regulácie, teda princípy zásady, metódy, pomôcky a formy učenia“ (Barták, 2003, s. 29).

4.1 Princípy a zásady lektorskej práce

Princípy a zásady lektorskej práce vyjadrujú pôsobenie zákonitosti, vzťahov a podmienok výchovno-vzdelávacieho procesu, požiadavky na jeho riadenie a kritéria jeho účinnosti. Najdôležitejšími sú princíp optimálneho riadenia, názornosti, sústavnosti, kontinuity akcie, aktívnosti, prístupnosti a trvalosti. K efektívnej výchove a vzdelávaniu dospelých výrazne prispieva dobrovoľný a uvedomelý vzťah ku vzdelávaciemu procesu a k získavaným poznatkom, princíp zámernosti, cieľavedomosti, pozitívnosti, primeranosti, samostatnosti a tvorivosti, systematizácie vedomostí, komplexnosti, jednoty výchovy a vzdelávania, vytvárania zručností, individuálneho prístupu k

osobnosti, jednote náročnosti a úcty k osobnosti, využívanie skúseností dospelých účastníkov, spätosti teórie s praxou, tímovej spolupráce.

Uplatňovanie didaktických princípov umožňuje riadiť, regulovať a usmerňovať vzdelávanie dospelých, tak aby sme dosiahli súlad medzi procesom riadeného vyučovania a jeho sociálnymi zvláštnosťami vo všetkých hlavných etapách učenia (motivácia, získavanie vedomosti, aplikácia, overenie, korekcie a zmeny), najmä:

- utváranie optimálnej vzdelávacej situácie (jasný, zreteľný a pôsobivý vzťah cieľa, funkcií, úloh, podmienok, obsahu a prostriedkov výchovy a vzdelávania),
- rešpektovanie a pozitívne využívanie zvláštností dospelého účastníka (najmä spojenie, koordinácia a integrácia vzdelávacieho pôsobenia dedičnosti, prostredia a životnej praxe dospelého účastníka),
- interakcia dospelého účastníka s lektorom (proaktívny, pozitívny prístup k cieľom a úlohám, potrebám účastníkov),
- navodenie partnerského vzťahu, vytvorenie demokratických podmienok pre výmenu názorov participáciu účastníkov na vzdelávacom procese (konfrontácia cieľov, úloh vzdelávacieho obsahu s životnými záujmami, potrebami, a cieľmi účastníkov a s ich životnými skúsenosťami a poznatkami),
- organizácia učebného obsahu - logické či chronologické usporiadanie učiva, postup od špecifického ku všeobecnému, od jednoduchého k zložitému a podobne,
- riadenie vyučovacej práce s dospelými (cieľavedomosť, zámernosť, plánovitosť, optimalizácia, humanizácia, estetizácia učiva, individualizácia - zámerná príprava na postupný prechod od vzdelávania ku seba vzdelávaniu) (Barták, 2003, s. 29- 30).

4.2 Metódy vzdelávania dospelých

Metóda (z gréckeho methodos) znamená cestu, postup za určitý cieľom vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu dospelých. Ide o zámerný, cieľavedome riadený a koordinovaný systém vyučovacej činnosti andragóga a učebnej

činnosti účastníkov. Je zameraný na aktívne osvojovanie si zámerne usporiadaného obsahu vyučovania a smeruje k dosiahnutiu stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov. Didaktika podľa Tumu (1986, s. 147) chápe tento pojem ako „*cieľavedomý, koordinovaný postup, ktorým sa podľa princípu pedagogiky a didaktiky realizuje výchovno-vzdelávací proces orientovaný na dosiahnutie určeného alebo vytýčeného cieľa*“.

Mužik (2002) upozorňuje na skutočnosť, že zatiaľ čo skôr bola metóda primárne chápaná ako postup ktorým sa andragóg riadi pri vyučovaní, súčasný pohľad omnoho viac zdôrazňuje aktivitu účastníka vzdelávania. Metóda v tomto poňatí vystupuje ako prostriedok, ktorý stimuluje učenie dospelého, vedie ho k určitému cieľu a robí učebný proces efektívnym.

Metódy predstavujú v procese vzdelávania dospelých dynamický činiteľ, ktorý vychádza z potrieb a záujmov dospelých účastníkov, ich hodnotovej orientácie, psychologických zvláštností, sociálneho a profesijného postavenia, pracovných a životných skúseností, učebných spôsobilostí a spôsobu života.

Pre úspešný a efektívny priebeh edukačnej aktivity je nevyhnutné, aby bol lektor schopný v priebehu výučby dynamicky a operatívne meniť metódy a prostriedky podľa meniacej sa situácie. Mal by poznať čo najširšiu paletu vhodných metód a byť schopný objektívne ohodnotiť ich silné a slabé stránky.

Pri kategorizácii metód možno vychádzať z rozdielnych kritérií. Najčastejšie sa stretávame s delením podľa interakcie na metódy frontálne, skupinové a individuálne alebo s delením podľa cieľov výučby na motivačné, expozičné, fixačné a diagnostické (Šerák, 2009).

Jedným z najrozšírenejších prístupov je členenie metód podľa obsahového zamerania (Mužik, 1998).

1. **Teoretické metódy** (prednáška, prednáška s diskusiou, cvičenie, seminár) - sú vhodné pre odovzdávanie teoretických poznatkov, objasnenie pojmov, teórií, princípov.
2. **Teoreticko-praktické metódy** (diskusné, problémové metódy, programované výučby, diagnostické a klasifikačné, projektové metódy) - poskytujú poznatky, ale zameriavajú sa aj na získavanie predpokladov k úspešnému konaniu v praxi.

3. **Praktické metódy** (inštruktáž, koučing, mentoring, consuelling, rotácia práce, stáž, exkurzia) - sú postupy praktického zácviku, zamerané najmä na zručnosti a návyky.

Šerák (2009) ďalej uvádza delenie metód na:

1. **monologické** (prednáška, referát),
2. **dialogické** (beseda, seminár, diskusia, rozhovor),
3. **organizačné** (exkurzia, večer výmeny skúseností),
4. **kombinované** (výchovný koncert, tematický večer).

Barták (2003) delí metódy vzdelávania podľa prevažujúceho zamerania výchovného pôsobenia na metódy:

- rozumového pôsobenia,
- citového pôsobenia,
- formovanie zručností a návykov (napodobňovanie, cvičenie, nacvičovanie),
- ovplyvňovanie osobnosti autoritou (prirodzenou, nie formálnou),
- sociálne ovplyvňovanie (výchova tímom, v tíme, pre tím),
- ovplyvňovanie životnými procesmi.

Podľa fázy výchovy a vzdelávania dospelých môže ísť o metódy zamerané predovšetkým na:

- motiváciu k výchove a vzdelávaniu,
- vytváranie vedomostí,
- vytváranie zručností a návykov,
- tvorbu systému hodnôt, postojov,
- kontrolu výsledkov, spätnú väzbu.

Uvedené metódy sa neuplatňujú samostatne, ale vo vzájomných väzbách obvykle s dôrazom na niektorú z nich.

Metódy podľa vyučovacích prostriedkov:

- **aktívne metódy verbálne** (diskusia, dialóg, otázky a odpovede, workshop),
- **aktívne metódy situačné** (prípadové štúdie, riešenie fiktívnych, prípadne reálnych problémov),

- **konfliktné metódy** (metódy riešenia problémov, záťažových a konfliktných situácií),
- **kreatívne metódy** (metódy individuálneho a skupinového tvorivého myslenia),
- **metódy s výrazným podielom fyzickej manipulácie** (trenažér, laboratórium, dielňa),
- **metódy s výrazným podielom riadenia** (úplný, uzavretý televízny či rozhlasový okruh, neúplný okruh - jazykové laboratórium),
- **spostredkované metódy** - sú metódy nepriameho pôsobenia, zahrňujú všetky prostriedky a pomôcky, ktoré môže lektor efektívne využiť (okrem učebníc, kníh, tiež rozhlas, televízia, uzavreté TV okruhy, audio, video, internet, intranet, CD-ROM, vzdelávacie balíčky pre virtuálne a diaľkové vzdelávanie),
- **autodidaxia** - zaujímavé skúsenosti prináša využívanie spostredkovaných metód pri sebavzdelávaní dospelých účastníkov a v rôznych formách diaľkového a virtuálneho vzdelávania,
- **kombinované metódy** - predstavujú veľmi perspektívne možnosti aplikácie spostredkovaných metód s využitím prostriedkov nepriameho pôsobenia v bezprostrednej práci lektora s účastníkmi, v priamom živom kontakte.

Metódy podľa stupňov vyučovacieho procesu sa členia ne metódy orientované primárne na:

- **utváranie a osvojovanie vedomostí**, rozvíjanie predstáv a pojmov u dospelých účastníkov vzdelávacieho procesu - získavanie vedomostí, proces učenia,
- **utvrdzovanie a prehľbovanie učiva** (opakovanie, precvičovanie, certifikácia, potvrdenie kvalifikačných, statusových, kariérových stupňov),
- **hodnotenie učebnej akcie** (pozorovanie, rozhovor, riadený rozhovor, dotazník, analýza dokumentácie, metóda testov, experimentu, metódy sociometrické - zameranie na štruktúru tímu, tímovú spoluprácu, tvorivú spoluprácu, dosiahnutie synergie) (Barták, 2003, s. 38-40).

V konkrétnych edukačných aktivitách sa samozrejme často uplatňuje súbežne aj niekoľko rôznych metód vzájomne prepojených a striedajúcich sa. Výber a použitie vhodnej metódy preto patrí medzi základné didaktické kompetencie každého edukátora. I keď základnou požiadavkou je flexibilita prístupu, o použití najvhodnejších metód by sa malo rozhodnúť už pri plánovaní a organizácii výučby. Metódy majú prevažne univerzálny charakter a spôsob ich aplikácie závisí na konkrétnych podmienkach edukačnej reality. Výber metódy vyplýva predovšetkým zo zloženia cieľovej skupiny (vek, vzdelanie, profesia, motivácia, úroveň znalostí a pod.), cieľov a obsahom edukačnej akcie, zo skúsenosti edukátora a priestorovej a situačnej dispozície. Častá je kombinácia niekoľkých rôznych metód, kde jedna tvorí väčšinou základ edukačnej aktivity (napr. prednáška) a ďalšie ju vhodne doplňujú (cvičenie, exkurzia a pod.). Takáto kombinácia posilňuje pri správnej aplikácii aktivitu účastníkov, kvalitu a hĺbku ich porozumenia, názornosť výkladu a má tiež pozitívny vplyv na celkovú atmosféru a charakter edukačného prostredia (Fábry 1985).

Niektoré metódy sú používané v oblasti vzdelávania dospelých veľmi sporadicky, ako prednáškový cyklus, beseda, kampaň a pod. Iné, naopak, majú dlhoročnú tradíciu siahajúcu často až do doby osvetových aktivít národného obrodzenia (besedy, turistické výlety), ďalšie majú svoj pôvod vo formálnom školskom systéme (prednášky, semináre). Od roku 1948 boli intenzívne preberané postupy zo sovietskej praxe (večery otázok a odpovedí, tematické večery), zatiaľ čo dnes sa stále viac presadzujú vplyvy podnikového vzdelávania (workshopy, projektové a problémové metódy).

Súčasným trendom je požiadavka novosti a atraktívnosti. Heterogenita dáva veľké možnosti pestrým a aktivizujúcim prístupom. V dobe drivej konkurencie masmédií sa požiadavka atraktivity, pohodlia a nenáročnosti stáva všeobecne platnou dogmou. Častou a všeobecne rozšírenou realitou sú žiaľ výučbové stereotypy, lektorská neodbornosť a celková nechuť mnohých účastníkov vzdelávania k nerutinným a netypickým postupom. Často môžeme byť na verejne prístupných vzdelávacích akciách svedkami archaicky poňatej výučby vyznačujúcej sa prevahou verbálneho učenia a pasívnou rolou

účastníkov. Okrem nedostatočnej kvalifikovanosti účastníkov hrá významnú úlohu aj všeobecný nedostatok finančných prostriedkov, ktorý nedovoľuje zlepšiť kvalitu technického zabezpečenia (Šerák, 2009).

4.3 Formy vzdelávania dospelých

Formy vzdelávania dospelých podľa Bartáka (2003, s. 92) predstavujú „*relatívne trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačných opatrení, ktorými sa realizuje vzdelávanie vo vymedzenom čase, priestore (prostredí) a vo vzťahu k didaktickým systémom živým (lektor, účastník) a neživým (metódy, pomôcky, techniky)*“.

Každá forma sa môže realizovať rôznymi metódami, podľa toho, či lektor kladie dôraz na poskytovanie a upevňovanie poznatkov, alebo na pestovanie schopností, návykov a praktických zručností. Organizačný základ obvykle tvorí **vyučovacia jednotka** (kurz, prednáška, workshop, konzultácia a pod.) a **lekcia/hodina** (zahrňuje uvedenie do situácie, opakovanie, výklad novej látky, aplikácia, zovšeobecnenie, opakovanie nových poznatkov, osvojovanie a upevňovanie metód poznania).

Termín didaktická forma môžeme chápať ako „... *súhrn organizačných opatrení a usporiadania výučby (vzdelávania) pri realizácii určitého vzdelávacieho procesu*“ (Palán, 1997, s. 40). V rámci jednej edukačnej formy môže byť aplikovaných viac rôznych didaktických metód. Bežne sa vzdelávacie formy rozdeľujú na **prezenčné, distančné a kombinované**, však tento pohľad je opäť len jedným z mnohých. Jeho výhoda spočíva predovšetkým v tom, že je legislatívne kodifikovaný (vo vysokoškolskom zákone). Medzi ďalšie alternatívy patrí rozdelenie foriem na:

- **individuálne** (vysoko individualizovaná interakcia účastník - lektor),
- **skupinové** (aktivita na strane účastníkov, lektor má organizačnú rolu, motivačná a facilitatívnu),
- **frontálne** (hromadná výučba s hlavným prednášajúcim),
- **zmiešane** (kombinácia vyššie uvedených prístupov).

Ďalej možno formy rozdeliť na kooperatívne, participatívne a individualizované. Oprávnené je tiež delenie na formy jednorazové a cyklické.

Základnými vzdelávacími formami vo výchove a vzdelávaní dospelých podľa Bartáka (2003) sú formy:

1. monologické
2. dialogické
3. skupinové
4. zložené
5. kombinované
6. inštitucionálne

4.3.1 Monologické formy vzdelávania dospelých

Monologické formy sú založené na bezprostrednom vzťahu lektora s vyučovaným najmä pri výklade nového učiva. Informácie sú vložené do jednosmernej slovnej interakcie lektor - účastník. Musia byť jasne a zreteľne štruktúrované tak, aby umožňovali účastníkovi priebežne chápať o čom hodlá lektor hovoriť, o čom hovorí a o čom hovoril.

Monologické formy obvykle zahrňujú:

- Úvod - jasná a výstižná formulácia témy
- Jadro - lektor prezentuje vhodnou formou nové učivo a nové poznatky
- Záver - syntéza základných myšlienok spresnenie, dokreslenie podľa požiadaviek a potrieb účastníkov.

Medzi lektormi najčastejšie využívané monologické formy pri vzdelávaní dospelých patria prednáška, vysvetľovanie, rozprávanie, ďalej referát, komentár, popis, úvaha. Či už lektor zvolí formu prednášky referátu či vysvetľovania, musí mať na zreteli, že nestačí poskytnúť účastníkovi informácie nutné k popisu alebo charakteristike problému, ani logické, presné, postupné vysvetlenie problému. Lektor by sa mal usilovať o to, aby problém účastníkovi rozumovo a citovo priblížil, našiel styčné body medzi objektívnym a subjektívnym významom vysvetľovaného. Až keď účastník vezme problém za svoj a začne aktívne spolupracovať na jeho riešení a vyriešení, môže zvolená monologická forma priniesť žiadany úspech.

Pri pôsobení na účastníkov je vhodné využívať kombináciu monologických metód v kombinácii s dialogickými, prípadne skupinovými, obohacovať vzdelávací proces súbežným či následným využívaním médií, prostriedkov auditívnej a audiovizuálnej techniky, internetu, intranetu a ďalších nosičov „virtuálneho vzdelávania“.

4.3.2 Dialogické formy vzdelávania dospelých

Dialogické formy sú založené na aktívnom, dialogickom, vzťahu lektora a účastníka medzi sebou. Charakteristickými formami sú rôzne diskusné stretnutia, večeri otázok a odpovedí, výmeny skúseností, workshopy a pod. Odohrávajú sa predovšetkým v podobe rozhovoru, alebo pseudorozhovoru. Základom každej dialogickej formy je lektorská otázka. Mohli by sme ju tiež nazvať nepravou otázkou, lebo anketár pozná odpoveď. Ide o zámerné upravené obsahy, ktoré majú vyvolať nezjavné, ale hlavne zjavné prejavy učebnej aktivity. Otázky majú:

- prebúdzat' samostatné myslenie,
- riadiť učebný proces k cieľu,
- regulovať učenie sugestívne navodenou slovnou interakciou,

Lektor otázkami vypracúva učebnú stopu v diskutovanom učive a zameriava tak premyslený proces učenia na cieľ. Hlavnými prednosťami dobre formulovanej „pseudootázky“ lektora je:

- z hľadiska obsahového - ich primeranosť skúsenostiam, vedomostiam a zručnostiam dospelých účastníkov,
- z hľadiska informačného - presné zacielené na: kto, kedy, kde, čo, ako a prečo?,
- z hľadiska formálneho - ich stručnosť, jasnosť, zrozumiteľnosť, konkrétnosť,
- z hľadiska procesne - pragmatického - zameranosť k hlavnej cieľovej hodnote.

4.3.3 Skupinové formy vzdelávania dospelých

Pojmom skupinové formy vzdelávania dospelých označujeme sústavu najrôznejších školení, útvarov, v rámci ktorých vzdelávanie dospelých prebieha (jednorázová, krátkodobá, dlhodobá), workshopov a seminárov. Zmyslom

týchto foriem je vo všeobecnosti navodiť a upevniť zdravé sociálne a najmä komunikačné vzťahy a väzby medzi účastníkmi. Vedomie rovnoprávneho postavenia účastníkov v priebehu skupinovej práce posilňuje výber a usporiadanie miestností v ktorých sa má výučba odohrávať. Sú to skôr neutrálne zasadačky, ako riaditeľská pracovňa. Skôr usporiadanie stoličiek a stolov do kruhového, prípadne usporiadanie do tvaru písmena U, ako klasické školské usporiadanie. Rešpektovanie týchto navonok maličkosti vedie k tomu, že každý s každým má priamy vizuálny kontakt, čo umožňuje lektorovi a účastníkom vzájomne a bez problémov komunikovať. Typickými predstaviteľmi skupinových foriem je kurz - či už vo forme jednotlivých aktivít, alebo v podobe cyklov, prevažne slúži k systematickému rozvíjaniu vedomostí a zručností, ďalej seminár, workshop, cvičenie/tréning k rozvíjaniu zručností a návykov.

4.3.4 Zložené formy vzdelávania dospelých

Zložené formy tvoria formy slovného prejavu (monologické, dialogické, skupinové, kombinované) viac či menej abstrahujúce od konkrétnej reality v spojení s ďalšími formami, ktoré majú bližšie k bezprostrednému vnímaniu a pozorovaniu predmetu, javu, vzťahu nech už v reálnych alebo najrôznejšie simulovaných podmienkach.

Opierajú sa o spojenie foriem slovného prejavu s:

- metódami, akceptujúcimi princíp názornosti, ktoré môžu mať zameranie demonštračné, situačné alebo inscenačné,
- metódami praktickými (predovšetkým formy praktických úloh),
- riadením samostatnej práce účastníkov (tézy, referát a pod.).

4.3.5 Kombinované formy vzdelávania dospelých

V praxi lektor prísne neoddeľuje využívanie monologických, dialogických a skupinových foriem. Nebolo by to rozumné ani účelné. Ak kladieme vo všetkých vzdelávacích aktivitách lektora s dospelými účastníkmi dôraz na jeho procesnú stránku, mali by sme vedieť využívať nie len tie možnosti, ktoré poskytujú formy samé o sebe, ale tiež tie možnosti, ktoré sa objavujú, dokážeme ich vhodne kombinovať a doplňovať. Každá z foriem má svoje prednosti, ale i svoje nedostatky. Tie sa prejavujú obzvlášť v situáciách,

keď neskúsený či nedostatočne poučený lektor niektorú z foriem absolutizuje, jednostranne uprednostňuje aj v situáciách, v ktorých by boli iné formy vhodnejšie. Ak má lektor predstavu, že náročnú látku môže systematicky podať jedine vo forme prednášky, zavrhuje lektor interaktívne formy, ktoré by umožnili aktívne zapojenie účastníkov a poskytovali by mu zároveň spätnú väzbu o tom, či účastníci látku chápu a do akej miery, či zvolená úroveň náročnosti a tempo výkladu stačí. Lahko sa mu môže stať, že prednáška môže byť perfektne pripravená, ale nesplní svoj účel, pretože je orientovaná na iné učebné ciele, iné publikum. Preto je dôležité aby lektor kombinoval jednotlivé formy tak, aby využil ich prednosti a potlačil ich nedostatky, aby docielil výraznú participáciu účastníkov v najrôznejších formách činností.

Bežnou kombinovanou formou je spojenie prednášky s rozhovorom. Lektor prednesie prednášku s tým, že v jej bezprostrednej nadväznosti umožní účastníkom klásť k téme vecné otázky. Dochádza k aktivite účastníkov, k oživeniu atmosféry, k výmene myšlienok medzi prednášajúcim a účastníkmi.

Podobná „prednáška s otázkami“ pripravuje účastníkov na náročnejšie formy spolupráce s lektorom. Veľmi účinnou formou je napríklad prednáška kombinovaná s kratším rozhovorom, ktorý si kladie za cieľ vyriešiť určitý problém. Táto forma je vhodná pri práci s menšou skupinou.

Prednáška spojená s diskusiou je ďalšia z náročnejších kombinovaných foriem. Umožňuje širokú aktivitu účastníkov, podporuje širokú výmenu názorov a myšlienok, vedie k osvetleniu problému z rôznych hľadísk.

Vzdelávací význam majú aj ďalšie formy ako sympózia, konferencia, porady, stáže, exkurzie, konzultácie, programové vzdelávanie.

4.3.6 Inštitucionálne formy vzdelávania dospelých

Výchova a vzdelávanie dospelých sa v súčasnej dobe odohráva v širokom spektre inštitucionálnych foriem. Nepredstavuje v pravom zmysle slova didaktickú „formu“, skôr výchovno-vzdelávacie inštitúcie, kvalifikačné a rekvalifikačné agentúry, firemné strediská, školy s rozdielnou intelektuálnou, odbornou, metodickou a materiálnou výbavou.

Pri analýze ponuky je potrebné vždy zvážiť čo, ako, akým spôsobom a za akých podmienok sme schopní vo firme zvládnuť vlastnými silami, v nejakej

forme kooperácie prípadne čo bude potrebné, v akom rozsahu a za akých podmienok bude vhodné zaistiť a objednať u externej profesionálnej firme.

Do rozhodovania vždy vstupuje objektívna potreba kvalifikačného rozvoja, vyjadrená v kvantitatívnych a kvalitatívnych ukazovateľoch, tiež vnútorné a vonkajšie podmienky a možnosti ich uspokojenia.

PRAKTICKÁ ČASŤ

5 VÝSKUM

5.1 Cieľ, úlohy a hypotézy výskumu

Cieľ výskumu

Cieľom diplomovej práce bolo zistenie do akej miery môže osobnosť lektora ovplyvniť motiváciu dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu.

Úlohy výskumu

1. Rozbor literárnych zdrojov k danej problematike, ich analýza a písomné spracovanie.
2. Výber výskumnej vzorky.
3. Spracovanie dotazníka, príprava podnetovej a odpovedovej časti dotazníkových položiek.
4. Pilotné odskúšanie dotazníka.
5. Administrácia dotazníka (osobne alebo poštou).
6. Realizácia výskumu.
7. Príprava dotazníkových dát na spracovanie.
8. Vyhodnotenie a analýza výskumu.

Hypotézy výskumu

H1 - Predpokladáme, že osobnosť lektora môže ovplyvniť záujem dospelých o vzdelávanie.

H2 - Predpokladáme, že respondenti majú dobré skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách.

H3 - Predpokladáme, že dospelí ľudia majú záujem o ďalšie vzdelávanie.

5.2 Metódy výskumu

Na získavanie a spracovanie empirických údajov sme použili nasledovné metódy, ktorými sme sa snažili overiť správnosť našich predpokladov.

Teoretickú časť sme spracovali pomocou **literárnej metódy**. Štúdiom

odbornej literatúry sme získali teoretické informácie a námety praktickej aplikácie teoretických poznatkov pre splnenie stanovených cieľov.

Ďalšia metóda ktorú sme využili bol **dotazník**, ktorý bol pre výskum danej problematiky najvhodnejší a zároveň bol aj hlavnou úlohou metódy výskumu. Dotazník obsahoval 15 otázok, ktoré boli zostavené tak aby respondenti mohli bez problémov odpovedať na položené otázky.

Štatistická metóda - na sprehľadnenie spracovaných štatistických údajov boli použité štandardné techniky - tabuľky, grafy, frekvencia a percentuálne rozloženie.

Metódy logickej analýzy - použili sme metódy hodnotiace kvalitu s uplatnením metódy logickej analýzy a syntézy, metódy indukcie a dedukcie. Získané empirické údaje sme spracovali metódami hodnotiacimi kvantitu, pričom sme použili základné matematicko-štatistické postupy, súčet a percentuálne výpočty.

Metódu generalizácie - sme uplatnili v záverečnej etape výskumu, pri zovšeobecňovaní výsledkov.

5.3 Výskumná vzorka

Údaje, ktoré boli predmetom výskumu boli zozbierané formou dotazníka. Výskumnú vzorku respondentov dotazníka tvorilo 50 pracovníkov z troch podnikov v okrese Spišská Nová Ves. Skúmaná vzorka bola rozdelená podľa pohlavia a veku. Z celkového počtu 50 odpovedajúcich bolo 34 žien a 16 mužov. Osem pracovníkov patrí do vekovej kategórie do 30 rokov. Najväčšiu vzorku výskumu tvorilo 34 pracovníkov vo vekovej kategórii 30 až 50 rokov, najmenšiu výskumnú vzorku tvorilo 8 pracovníkov vo vekovej kategórii nad 50 rokov.

5.4 Výsledky výskumu

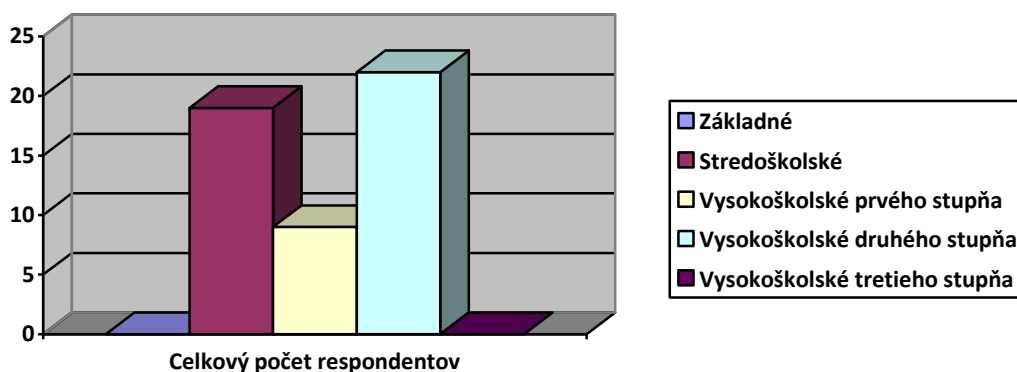
1. Prehľad odpovedí na otázku číslo 1. „Vaše najvyššie ukončené vzdelanie?“

Z odpovedajúcich respondentov tvorili najväčšiu skupinu respondenti s ukončeným vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa - 44%, ďalej 38% respondentov bolo s ukončeným stredoškolským vzdelaním. Najmenšiu skupinu - 18% tvorili respondenti s ukončeným vysokoškolským vzdelaním prvého stupňa. Výskumu sa nezúčastnil žiadny respondent s najvyšším ukončeným základným vzdelaním ani s ukončeným vysokoškolským vzdelaním tretieho stupňa.

Tabuľka 1: najvyššie ukončené vzdelanie respondentov

Ukončené vzdelanie	Celkový počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Základné	0	0%
Stredoškolské	19	38%
Vysokoškolské prvého stupňa	9	18%
Vysokoškolské druhého stupňa	22	44%
Vysokoškolské tretieho stupňa	0	0%

Graf 1: najvyššie ukončené vzdelanie



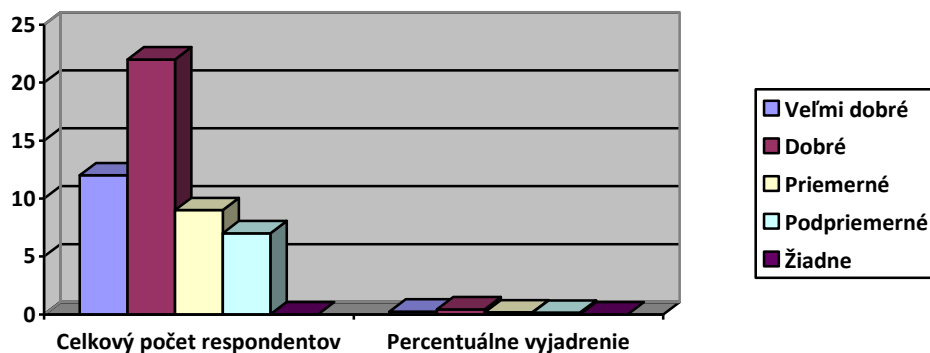
2. Prehľad odpovedí na otázku číslo 2. „ Aké sú Vaše skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách? “

V tejto otázke respondenti hodnotili svoje osobné skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách ktorých sa zúčastnili v priebehu svojej doterajšej praxe. Najviac respondentov - 44% hodnotí svoje skúsenosti ako dobré, 24% respondentov ako veľmi dobré, 18% respondentov priemerne. Najmenej respondentov - iba 14% ohodnotilo svoje skúsenosti ako podpriemerné. Nikto z respondentov neuviedol, že nemá žiadne skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách.

Tabuľka 2: skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách

Skúsenosti s lektormi	Celkový počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Veľmi dobré	12	24%
Dobré	22	44%
Priemerné	9	18%
Podpriemerné	7	14%
Žiadne	0	0%

Graf 2: skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách



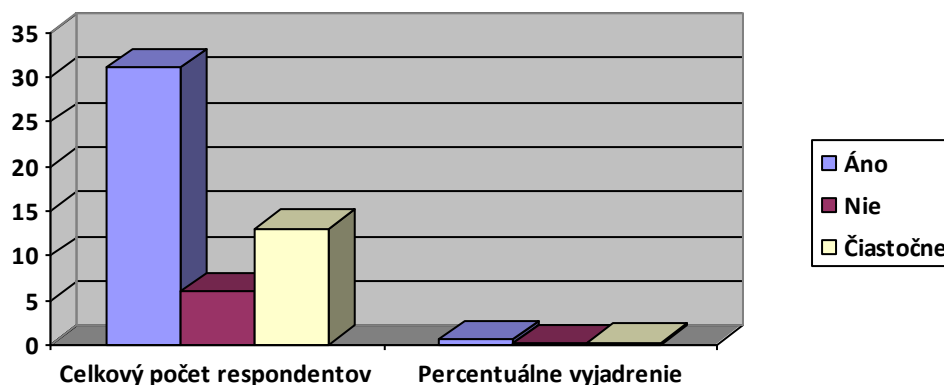
3. Prehľad odpovedí na otázku číslo 3. „*Ovplyvnila osobnosť lektora Váš záujem o vzdelávanie?*“

Z odpovedí na tretiu otázku sme sa dozvedeli, že najmenej respondentov - 12% neovplyvnila osobnosť lektora v záujme o vzdelávanie. O niečo viac respondentov - 26% sa vyjadrilo, že osobnosť lektora ovplyvnila ich záujem o vzdelávanie len čiastočne. Väčšina respondentov - 62% sa vyjadrila jednoznačne - že ich osobnosť lektora v záujme o vzdelávanie pozitívne ovplyvnila .

Tabuľka č. 3: vplyv lektora na záujem o vzdelávanie

Vplyv lektora	Celkový počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	31	62%
Nie	6	12%
Čiastočne	13	26%

Graf 3: vplyv lektora na záujem o vzdelávanie



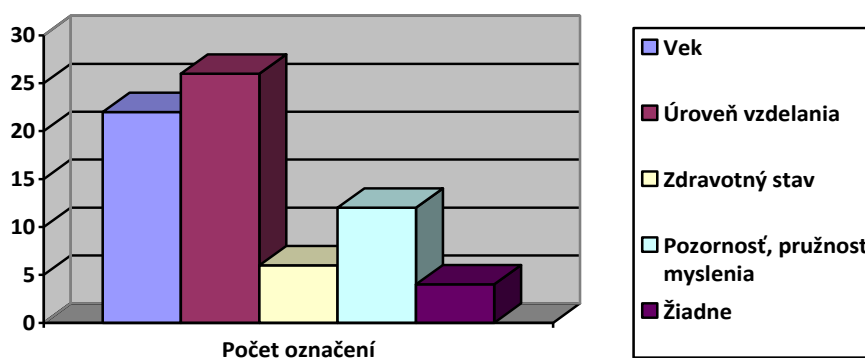
4. Prehľad odpovedí na otázku číslo 4. „Čo by mali podľa Vás lektori zohľadniť pri vzdelávaní?“

Vo štvrtej otázke sa respondenti vyjadrovali k problematike diferencovania prístupu lektorov k učiacim sa na základe jednotlivých vymenovaných aspektov, pričom mali možnosť zakrúžkovať viac možností. Z uvádzaných možností respondenti najviac uvádzali ako diferencujúci aspekt úroveň vzdelania - 26 krát a vek - 22 krát. Dvanásť krát boli označené rozdiely z hľadiska pozornosti a pružnosti myslenia a 6 krát zdravotný stav. Štyria respondenti si myslia, že lektor by nemal robiť žiadne ohľady.

Tabuľka 4: aspekty zohľadňovania pri vzdelávaní

Aspekty zohľadňovania	Počet označení
Vek	22
Úroveň vzdelania	26
Zdravotný stav	6
Pozornosť, pružnosť myslenia	12
Žiadne	4

Graf 4: aspekty zohľadňovania pri vzdelávaní



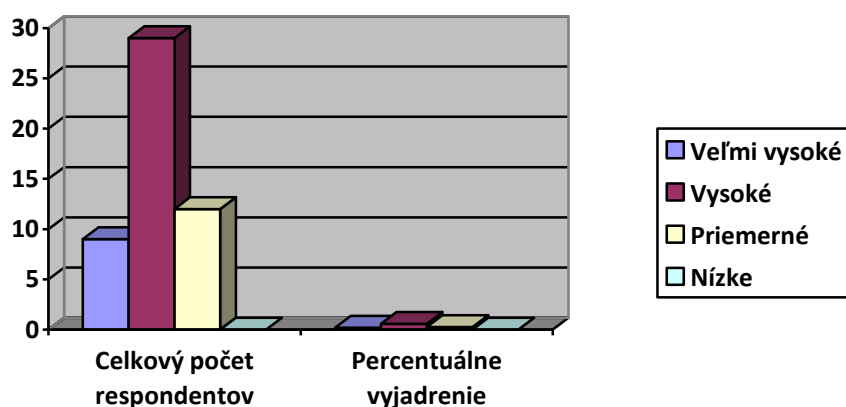
5. Prehľad odpovedí na otázku číslo 5. „ Na akej úrovni boli podľa Vás prezentačné schopnosti lektora? “

Respondenti hodnotili prezentačné schopnosti lektorov na základe vlastných skúseností. Väčšina respondentov - 58% hodnotila prezentačné schopnosti lektorov ako vysoké, len 18% respondentov ako veľmi vysoké. Dvadsaťštyri percent respondentov ohodnotilo prezentačné schopnosti priemerne. Žiadny s respondentov neuviedol, že by prezentačné schopnosti lektora boli nízke.

Tabuľka 5: prezentačné schopnosti lektorov

Prezentačné schopnosti lektora	Celkový počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Veľmi vysoké	9	18%
Vysoké	29	58%
Priemerné	12	24%
Nízke	0	0%

Graf 5: prezentačné schopnosti lektorov



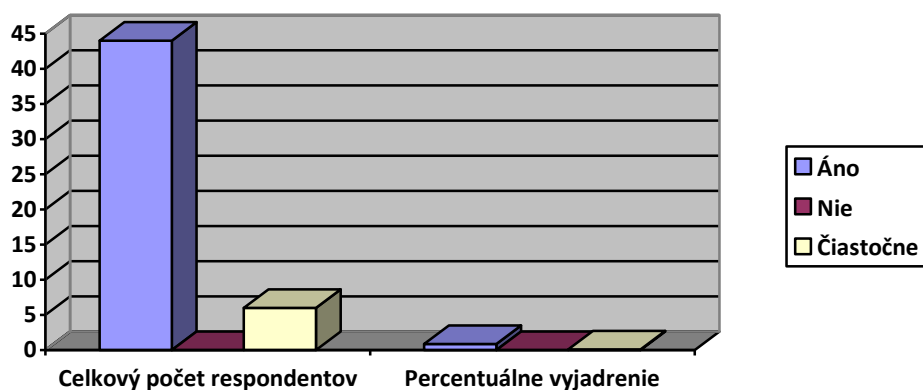
6. Prehľad odpovedí na otázku číslo 6. „Vedel udržať lektor Vašu pozornosť?“

Jednou z najdôležitejších podmienok úspešnosti práce lektora je podmienka udržania pozornosti učiacich sa. Preto sme zisťovali, aké sú skúsenosti respondentov. Výsledky výskumu boli viac než uspokojivé. Až 88% opýtaných uviedlo, že lektor si dokázal udržať ich pozornosť a 12% opýtaných odpovedalo, že lektor si ich pozornosť dokázal udržať čiastočne. Nikto z opýtaných neodpovedal na otázku záporne.

Tabuľka 6: schopnosť lektora udržať si pozornosť poslucháčov

Schopnosť lektora udržať si pozornosť	Celkový počet respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	44	88%
Nie	0	0%
Čiastočne	6	12%

Graf 6: schopnosť lektora udržať si pozornosť poslucháčov



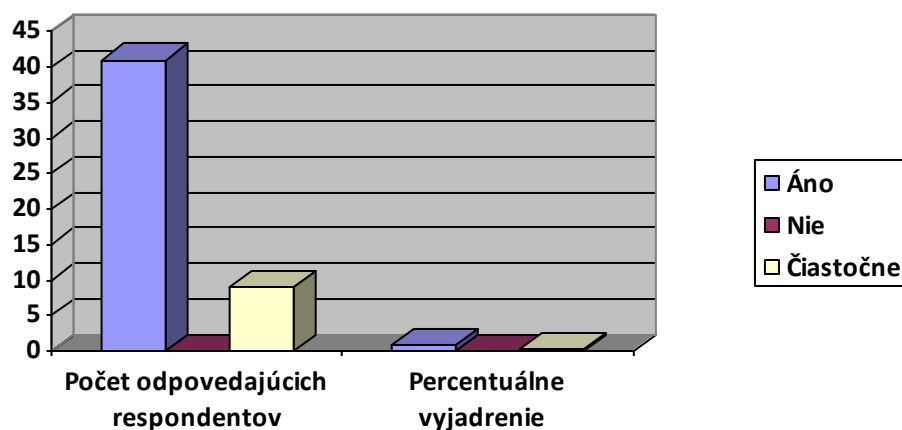
7. Prehľad odpovedí na otázku číslo 7. „Vysvetľovanie lektora bolo zrozumiteľné?“

V otázke spokojnosti respondentov so zrozumiteľnosťou vysvetľovania lektora sa respondenti vyjadrili, podobne ako pri predchádzajúcej otázke, kladne v uspokojivých 82 percentách a čiastočne kladne v 18 percentách. Rovnako ako pri otázke schopnosti lektora udržať pozornosť, ani tu sa žiadny z respondentov nevyjadril záporne.

Tabuľka 7: zrozumiteľnosť vysvetľovania lektora

Zrozumiteľné vysvetľovanie lektora	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	41	82%
Nie	0	0%
Čiastočne	9	18%

Graf 7: zrozumiteľnosť vysvetľovania lektora



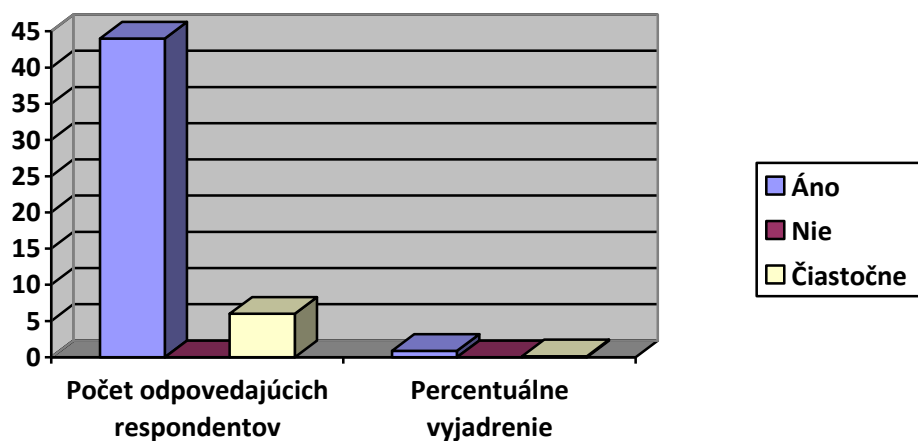
8. Prehľad odpovedí na otázku číslo 8. „ Používal lektor vhodné praktické príklady pri vysvetľovaní? “

Uvádzanie praktických príkladov je mimoriadne efektívnym spôsobom podania obsahu vzdelávania, preto sme zisťovali, aké sú skúsenosti respondentov. Osemdesiatosem percent opýtaných má skúsenosti s uvádzaním praktických príkladov lektormi, 12% uvádza čiastočne použitie praktických príkladov lektorov pri vysvetľovaní. Žiadny s respondentov neodpovedal záporne.

Tabuľka 8: použitie praktických príkladov

Použitie praktických príkladov	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	44	88%
Nie	0	0%
Čiastočne	6	12%

Graf 8: použitie praktických príkladov



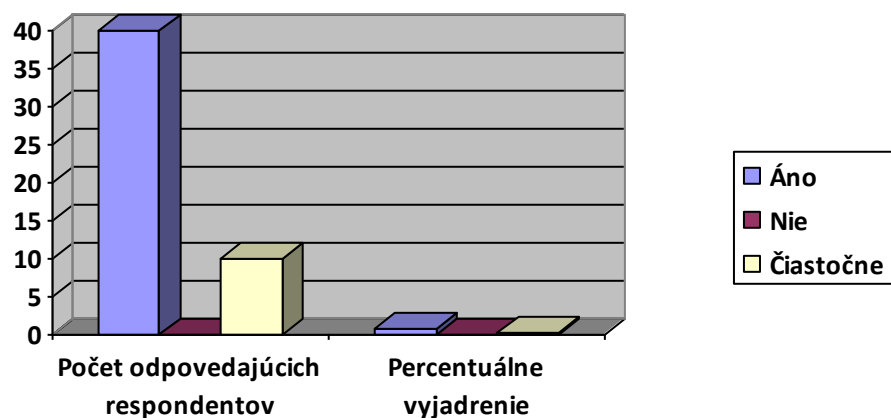
9. Prehľad odpovedí na otázku číslo 9. „Bolo počas kurzu dostatok času na komunikáciu a zodpovedanie Vašich otázok? “

Zisťovali sme aj názor opýtaných na prístup lektorov v otázke komunikácie s učiacimi sa. Osemdesiat percent opýtaných vyjadrilo spokojnosť s úrovňou komunikácie a zodpovedania ich otázok na školeniach, ktorých sa zúčastnili, 20% opýtaných je čiastočne spokojných. Žiadny z opýtaných nevyjadril v tejto otázke nespokojnosť.

Tabuľka 9: spokojnosť s komunikáciou na školeniach

Spokojnosť s komunikáciou	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	40	80%
Nie	0	0%
Čiastočne	10	20%

Graf 9: spokojnosť s komunikáciou na školeniach



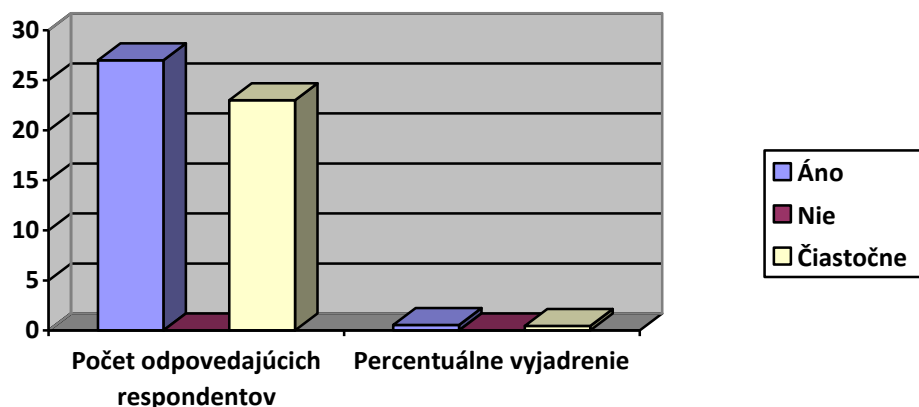
10. Prehľad odpovedí na otázku číslo 10. „Odpovedal lektor uspokojivo na Vaše otázky? “

V predchádzajúcej otázke sme zisťovali, či bol opýtaným na školeniach, ktorých sa zúčastnili, poskytnutý dostatočný priestor na kladenie otázok. Odpovede respondentov boli vo väčšine pozitívne. Preto sme sa ďalej pýtali na dostatočnosť obsahu odpovedí lektora. Päťdesiatštyri percent opýtaných odpovedalo kladne a 46% čiastočne kladne. Záporne neodpovedal žiaden z respondentov.

Tabuľka 10: spokojnosť s obsahom odpovedí na otázky

Spokojnosť s obsahom odpovedí na otázky	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	27	54%
Nie	0	0%
Čiastočne	23	46%

Graf 10: spokojnosť s obsahom odpovedí na otázky



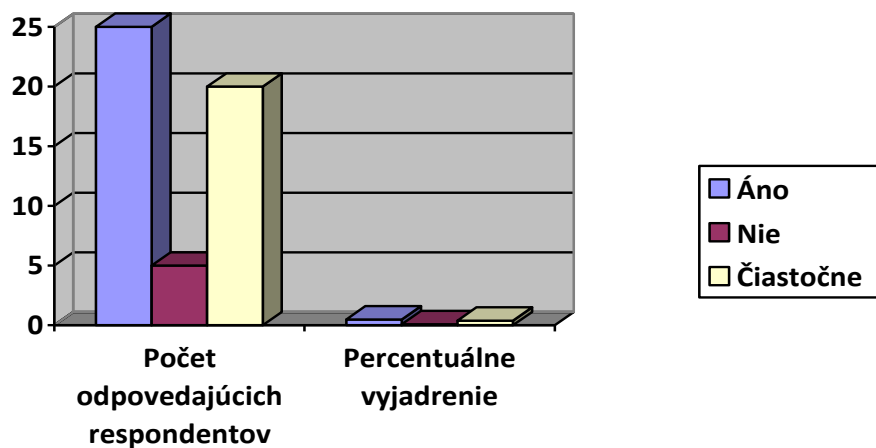
11. Prehľad odpovedí na otázku číslo 11: *Fungovali lektorove technické prostriedky bezchybne?* “

Lektori často pri svojej práci využívajú rôzne technické prostriedky a pomôcky, preto sme zisťovali ako sú respondenti spokojní s ich fungovaním. Päťdesiat percent opýtaných vyjadrilo spokojnosť, 40% čiastočnú spokojnosť s fungovaním technických prostriedkov lektora. Desiat percent opýtaných nebolo s fungovaním technických prostriedkov lektora spokojných.

Tabuľka 11: fungovanie technických prostriedkov

Fungovanie technických prostriedkov	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	25	50%
Nie	5	10%
Čiastočne	20	40%

Graf 11: fungovanie technických prostriedkov



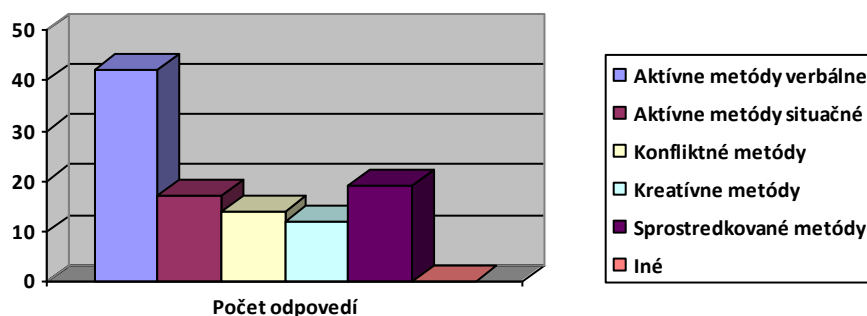
12. Prehľad odpovedí na otázku číslo 12: „Aké metódy vzdelávania by ste uprednostnili pri ďalšom vzdelávaní?“

Zisťovali sme tiež záujem respondentov o jednotlivé metódy vzdelávania. Opýtaní mali možnosť zakrúžkovať ľubovoľný počet z uvedených možností. Najžiadanejšími boli aktívne metódy verbálne - diskusia, dialóg, otázky a odpovede, workshopy, ktoré by uprednostnilo 42 z opýtaných respondentov. Ďalšie v poradí boli sprostredkované metódy - rozhlas, televízia, audio, video, internet, CD-ROM, ktoré zakrúžkovalo 19 respondentov. Aktívne metódy situačné - prípadové štúdie, riešenie fiktívnych a reálnych problémov, by uprednostnilo 17 opýtaných, kreatívne metódy - metódy individuálneho a skupinového tvorivého myslenia, označilo 14 opýtaných. Najmenej - 12 opýtaných by malo záujem o konfliktné metódy - metódy riešenia problémov, záťažových a konfliktných situácií. Nikto z opýtaných neuviedol iné metódy, ktoré by uprednostnil pri ďalšom vzdelávaní.

Tabuľka 12: želané metódy vzdelávania

Želané metódy vzdelávania	Počet odpovedí
Aktívne metódy verbálne	42
Aktívne metódy situačné	17
Konfliktné metódy	14
Kreatívne metódy	12
Sprostredkované metódy	19
Iné	0

Graf 12: želané metódy vzdelávania



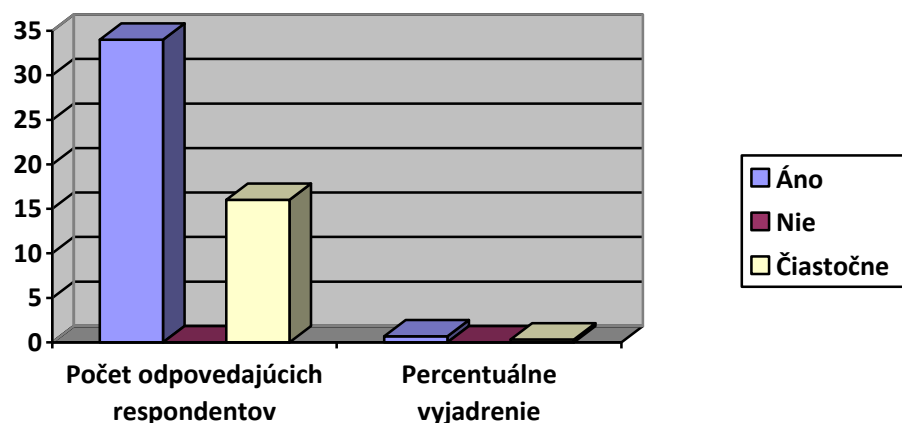
13. Prehľad odpovedí na otázku číslo 13: „Získali ste od lektora informácie, ktoré v praxi použijete? “

Kľúčová otázka z hľadiska posúdenia významu a potreby ďalšieho vzdelávania dospelých, najmä pokiaľ ide o profesné vzdelávanie. Na základe výsledkov výskumu možno konštatovať, že profesné vzdelávanie je u pracovníkov žiaduce a potrebné. Šesťdesiatosem percent opýtaných uviedlo, že informácie získané od lektora v praxi využije, 32% opýtaných informácie využije čiastočne. Nikto z opýtaných neodpovedal záporne.

Tabuľka 13: využiteľnosť informácií v praxi

Využitie informácií v praxi	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	34	68%
Nie	0	0%
Čiastočne	16	32%

Graf 13: využiteľnosť informácií v praxi



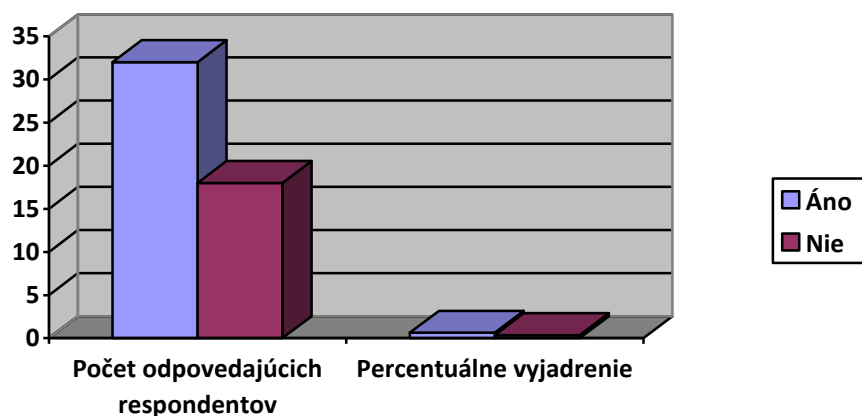
14. Prehľad odpovedí na otázku číslo 14: „Zúčastňujete sa len na povinných školeniach?“

Otázkou sme zisťovali záujem respondentov o účasť na školeniach. Šesťdesiatštyri percent respondentov sa zúčastňuje len na povinných školeniach. Zápornú odpoveď uviedlo 36% opýtaných.

Tabuľka 14: povinná účasť na školeniach

Účasť len na povinných školeniach	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	32	64%
Nie	18	36%

Graf 14: povinná účasť na školeniach



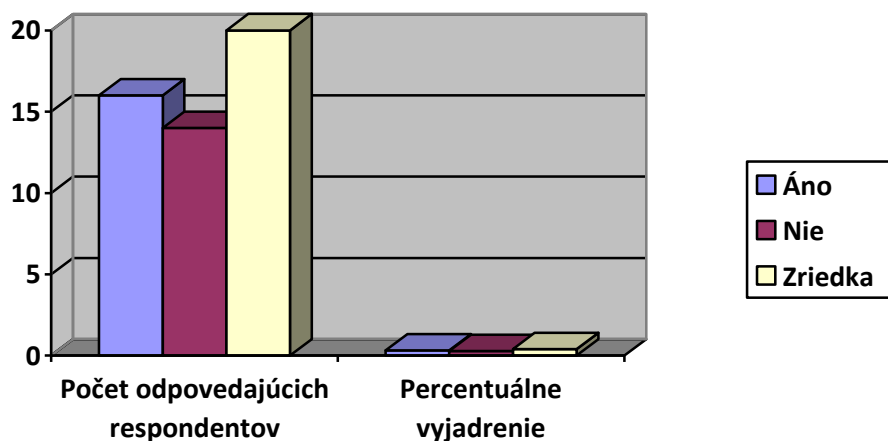
15. Prehľad odpovedí na otázku číslo 15: „Vyhľadávate školenia aj z vlastnej iniciatívy?“

Posledná otázka nadväzuje na predchádzajúcu a skúma mieru iniciatívy respondentov pri vyhľadávaní a účasti na školeniach. Z opýtaných 32% vyhľadáva školenia aj z vlastnej iniciatívy a 40% tak robí zriedka. Dvadsaťosem percent opýtaných školenia z vlastnej iniciatívy nevyhľadáva.

Tabuľka 15: vlastná iniciatíva

Vlastná iniciatíva	Počet odpovedajúcich respondentov	Percentuálne vyjadrenie
Áno	16	32%
Nie	14	28%
Zriedka	20	40%

Graf 15: vlastná iniciatíva



5.5 Závěry výskumu

Hypotéza 1: Predpokladáme, že osobnosť lektora môže ovplyvniť záujem dospelých o vzdelávanie.

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, do akej miery môže osobnosť lektora ovplyvniť motiváciu dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu. Na základe spracovania dotazníkových dát sme zistili, že 62% respondentov vyjadrilo vplyv osobnosti lektora na ich záujem o vzdelávanie. Dvadsaťšesť percent účastníkov výskumu sa vyjadrilo nejednoznačne. Osobnosť lektora v záujme o ich vzdelávanie ich ovplyvnila čiastočne. Iba 12% respondentov neovplyvnila osobnosť lektora v ich záujme o vzdelanie.

Na základe uvedeného Hypotézu 1: "Predpokladáme, že osobnosť lektor môže ovplyvniť záujem dospelých o vzdelávanie" prijímame.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že respondenti majú dobré skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách.

Ďalej sme skúmali aké majú respondenti skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách. Dvadsaťštyri percent respondentov uvádza, že má veľmi dobré skúsenosti, 44% hodnotí svoje skúsenosti ako dobré a iba 14% účastníkov ohodnotilo svoje skúsenosti ako podpriemerné.

Na základe tohto zistenia Hypotézu 2: "Predpokladáme, že respondenti majú dobré skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách" prijímame.

Hypotéza 3. Predpokladáme, že dospelí ľudia majú záujem o ďalšie vzdelávanie.

Na základe nášho výskumu možno konštatovať, že dospelí ľudia sa zúčastňujú len na povinných školeniach, v našom prípade to predstavuje 64% respondentov. Z vlastnej iniciatívy vyhľadáva a zúčastňuje sa na školeniach iba 32% respondentov, 40% tak robí zriedka a 28% opýtaných vzdelávacie aktivity nevyhľadáva. Týka sa to hlavne vekovej kategórie nad 50 rokov. Respondenti

pred dovršením dôchodkového veku s ukončeným stredoškolským vzdelávaním už nemajú záujem o ďalšie vzdelávanie.

Hypotézu 3: "Predpokladáme, že dospelí ľudia majú záujem o ďalšie vzdelávanie." neprijímame.

ZÁVER

Závery a odporúčania pre prax

Mnohé autority sa zhodujú v tom, že v modernej spoločnosti prestáva byť myšlienka celoživotného vzdelávania jedinca rozvíjaná po stáročia nedosiahnuteľným ideálom, ale nadobúda podobu každodennej reality. Participácia na celoživotnom učení sa stáva nutnosťou a nikdy nekončiacim procesom. Učenie tak nehrá iba rolu významného faktora kvality života jednotlivých ľudí, ale stáva sa základným elementom života celej spoločnosti.

V účasti na edukačných aktivitách zohráva významnú úlohu vlastný záujem účastníka. Rozdiel v množstve času, ktorý týždenne venuje svojmu sebavzdelávaniu vysokoškolák a osoba so základným vzdelaním je zhruba dve a pol hodiny. Čo sa týka vzdelania a hodnoty, ktorú mu ľudia prisudzujú, dá sa povedať, že vyššie dosiahnuté vzdelanie zodpovedá výraznejšej potrebe získavať ďalšie vedomosti.

Táto diplomová práca môže slúžiť ako námet toho ako lektor svojou osobnosťou môže ovplyvniť pozitívny vzťah dospelých k ďalšiemu vzdelávaniu. Čo by mali lektori zohľadniť a aké metódy by mali uprednostniť pri ďalšom vzdelávaní.

Na základe analýzy výsledkov výskumu sme získali cenné poznatky, s ktorých možno vychádzať v návrhoch na skvalitnenie práce v oblasti vzdelávania dospelých. Preto si dovoľíme formulovať nasledujúce odporúčania pre prax, ktoré uvedieme v dvoch rovinách - odporúčania pre lektorov a pre účastníkov vzdelávania.

Odporúčania pre lektorov:

1. lektor by sa mal zamerať na aktivizáciu, aktívnu spoluprácu účastníkov vzdelávacích akcií nie len ako jednotlivcov, ale ako kooperujúcich členov vzdelávacej skupiny s využitím ich vedomostí a skúseností.

2. Na základe výsledkov výskumu odporúčame lektorovi nadväzovať na skúsenosti (reálne či stimulované), ktoré účastníci poznajú, alebo sú im blízke.
3. Dôležité je aktívne zapojenie účastníkov do diskusie, do riešenia úloh a problémov, ktoré sú im blízke, ktoré sú pre nich potrebné a zaujímavé.
4. Lektor by mal upevňovať kooperatívne väzby v skupine, ktorá spoločne hľadá a nachádza riešenie, hodnotí postup a výsledky.
5. Ďalším odporúčaním je prejavovanie absolútnej nestrannosti - to znamená vytváranie rovnoprávných podmienok, aby mal každý pocit, že má rovnakú príležitosť k vysloveniu svojho názoru, že je chápaný a správne pochopený a že jeho názor je vzatý do úvahy pri hľadaní a nachádzaní riešení.
6. Vhodne motivovať účastníkov vzdelávania, využívať pri vzdelávaní dospelých vhodné metódy a spätnú väzbu.

Odporúčania pre účastníkov vzdelávania

1. Chápať celoživotné vzdelávanie ako proces nadobúdania vedomostí, spôsobilosti a zručnosti s cieľom udržiavať, obnovovať, zdokonaľovať a dopĺňať si potrebné profesijne kompetencie.
2. Uvedomiť si, že zásadný vplyv na úroveň duševnej sviežosti má predovšetkým intelektuálna aktivita jedinca. Mozog sa chová podobne ako sval. Pokiaľ je pravidelne trénovaný, podáva vyšší výkon, v opačnom prípade jeho výkonnosť upadá.
3. Na edukačných aktivitách vychádzať zo svojich životných skúseností a už získaných vedomostí o danej tematike.
4. Aktívne riešiť úlohy, spolupracovať s ostatnými.
5. Rekapitulovať a hodnotiť svoj postup.

6. Zaujímať sa o konkrétne výsledky a možnosti aplikácie získaného.

7. Potvrdzovať a upravovať si vlastné závery.⁹⁰

Vzdelávanie dospelých je reakciou na historické a spoločenské zmeny moderných spoločností. V rôznych epochách a spoločenských podmienkach sa názory na význam a úlohy vzdelávania dospelých menia.

Človek, sa vždy učil pretože musel reagovať, ako na svoje vlastné biografické vývojové zmeny, tak i na meniace sa spoločenské situácie.

ZOZNAM POUŽITEJ SLOVENSKEJ LITERATÚRY

1. ALEXY, J., BOROŠ, J., SIVÁK, R. *Manažment ľudských zdrojov*, Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-59-9.
2. FÁBRY, V. *Princípy, metódy a formy osvetovej činnosti*, Bratislava: Obzor, 1985. ISBN 1985-65-059-85.
3. GOGA, M. *O vzdelávacích systémoch vo vybraných krajinách*, Prešov: MPC, 2002. ISBN 80-8045-283-0.
3. KUSÝ, I., VAVRINČÍKOVÁ, L. *Ako písať a ako nepísať záverečnú prácu*, Banská Bystrica: Občianske združenie Pedagóg a PF UMB Banská Bystrica, 2009. ISBN 979-80-8083-753-2.
4. MATULČÍK, J. *Vymedzenie cieľovej skupiny ako andragogický problém*. In: Rovnaké - nerovnaké príležitosti na vzdelávanie dospelých v Európe. Ed. Hinzen, H., Prusáková, V., Przybylska, E. *International perspectives in adult education*, č. 35. Bratislava, 2002.
5. PAŠKA, P., MALÁ, E. *Sústava výchovy a vzdelávania dospelých*, Bratislava: Obzor, 1982. ISBN 735-21-8.6.
6. ŠATANEK, J. *Kľúčové kompetencie andragóga a ďalších profesionálov v oblasti edukácie dospelých. Zborník príspevkov s medzinárodnej konferencie - Banská Bystrica 23.-24.11.2006*, Banská Bystrica: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2006. ISBN 80-8083-310-9.
7. ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*, Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-31-9.
8. TUMA, M. *Metódy výchovno-vzdelávacej činnosti v osvetových zariadeniach*, Bratislava: Osvetový ústav, 1986.

ZOZNAM POUŽITEJ ZAHRANIČNEJ LITERATÚRY

1. BARTÁK, J. *Základní kniha lektora/trenéra*. Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-158-1.
2. BARTOŠ, M. *Zájmové kulturní aktivity volného času*, Praha: SPN, 1980
3. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: v východiska, metody, cvičení a hry*, Praha: Portal, 376s. ISBN 80-717-479-6.
4. BENEŠ, M. *Andragogika: Teoretické základy*, Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2003. ISBN 80-864322-23-8.
5. BENEŠ, M. (etal). *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*, Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2004. ISBN 80-86861-04-X.
6. BENEŠ, M. *Andragogika*, Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2580-2.
7. BENEŠ, M. *Úvod do andragogiky*, Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-86432-23-8.
8. BENEŠ, M. (etal). *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*, Praha: EUROLEX BOHEMIA, 2004. ISBN 80-86861-04-X.
9. ENGELSHOVEN van, P. a kol. *Projekt Stratégie a programy vzdelávania dospelých PHARE programu Reštrukturalizácie trhu práce. Bratislava: ÚIP, 1994.*
10. GOOD, C.V. *Dictionary of education*, New York: McGraw-Hill Book Company, 1973.
11. MUŽÍK, J. *Andragogická didaktika*, Praha: Codex Bohemia, 1998. ISBN 80-85963-52-3.
12. MUŽÍK, J. *Didaktika dospelých*, Praha: KPŘ FF UK, 2002. ISBN 80-86284-21-2.
13. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdelávaní dospelých*, Praha: DAHA, 1997. ISBN 80-902232-1-4.

14. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, Praha: Portál s.r.o., 1997. ISBN 80-7178-170-3.
15. POSPÍŠIL, O. *Pedagogika dospělých - andragogika*, Praha: Pedagogická fakulta UK v Praze, 2001
16. ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*, Praha: Portál, s.r.o, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ZOZNAM TABULIEK A GRAFOV

Tabuľka 1: najvyššie ukončené vzdelanie respondentov

Tabuľka 2: skúseností s lektormi na vzdelávacích aktivitách

Tabuľka 3: vplyv lektora na záujem o vzdelávanie

Tabuľka 4: aspekty zohľadňovania pri vzdelávaní

Tabuľka 5: prezentačné schopnosti lektorov

Tabuľka 6: schopnosť lektora udržať si pozornosť poslucháčov

Tabuľka 7: zrozumiteľnosť vysvetľovania lektora

Tabuľka 8: použitie praktických príkladov

Tabuľka 9: spokojnosť s komunikáciou na školeniach

Tabuľka 10: spokojnosť s obsahom odpovedí na otázky

Tabuľka 11: fungovanie technických prostriedkov

Tabuľka 12: želané metódy vzdelávania

Tabuľka 13: využiteľnosť informácií v praxi

Tabuľka 14: povinná účasť na školeniach

Tabuľka 15: vlastná iniciatíva

Graf 1: najvyššie ukončené vzdelanie respondentov

Graf 2: skúseností s lektormi na vzdelávacích aktivitách

Graf 3: vplyv lektora na záujem o vzdelávanie

Graf 4: aspekty zohľadňovania pri vzdelávaní

Graf 5: prezentačné schopnosti lektorov

Graf 6: schopnosť lektora udržať si pozornosť poslucháčov

Graf 7: zrozumiteľnosť vysvetľovania lektora

Graf 8: použitie praktických príkladov

Graf 9: spokojnosť s komunikáciou na školeniach

Graf 10: spokojnosť s obsahom odpovedí na otázky

Graf 11: fungovanie technických prostriedkov

Graf 12: želané metódy vzdelávania

Graf 13: využiteľnosť informácií v praxi

Graf 14: povinná účasť na školeniach

Graf 15: vlastná iniciatíva

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha 1 Dotazník

Príloha 1

Univerzita Jána Amosa Komenského Praha

Vážený pán (i)

Som študentom Univerzity Jána Amosa Komenského Praha. V diplomovej práci sa zaoberám témou " Lektor ako významný činiteľ vo výchove a vzdelávaní dospelých".

Keďže pohľad na osobnosť lektora a jeho vplyv na Váš záujem o vzdelávacie aktivity môžem získať aj vďaka Vašej ochote a spolupráci, prosím Vás o dôkladne prečítanie a pravdivé vyplnenie dotazníka. Pri otázkach z možnostiach výberu odpovede zakrúžkujte tú, ktorú pokladáte za správnu. V ostatných prípadoch odpoveď doplňte. Tento dotazník je anonymný a slúži ako zdroj informácií výlučne k spracovaniu diplomovej práce.

Uveďte Vaše pohlavie:

- a) muž
- b) žena

Uveďte Váš vek: rokov.

Uveďte Váš počet odpracovaných rokov:

1. Najvyššie ukončené vzdelanie
 - a) základné
 - b) stredoškolské
 - c) vysokoškolské prvého stupňa
 - d) vysokoškolské druhého stupňa
 - e) vysokoškolské tretieho stupňa
2. Aké sú Vaše skúsenosti s lektormi na vzdelávacích aktivitách?
 - a) veľmi dobré
 - b) dobré
 - c) priemerne
 - d) podpriemerné
 - e) žiadne
3. Ovplyvnila osobnosť lektora Váš záujem o vzdelávanie?

- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
4. Čo by mali podľa Vás lektori zohľadniť pri vzdelávaní:
(môžete zakrúžkovať viaceré možnosti výberu odpovede)
- a) vek
 - b) úroveň vzdelania
 - c) zdravotný stav
 - d) rozdiely s hľadiska pozornosti, pružnosti myslenia
 - e) lektor by nemal robiť žiadne ohľady
5. Na akej úrovni boli podľa Vás prezentačné schopnosti lektora?
- a) veľmi vysoké
 - b) vysoké
 - c) priemerné
 - d) nízke
6. Vedel udržať lektor Vašu pozornosť?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
7. Vysvetľovanie lektora bolo zrozumiteľné?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
8. Používal lektor vhodné praktické príklady pri vysvetľovaní?
- a) áno
 - b) nie
 - c) zriedka
9. Bolo počas kurzu dostatok času na komunikáciu a zodpovedanie
Vašich otázok?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne

10. Odpovedal vám lektor uspokojivo na otázky?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
11. Fungovali lektorove technické prostriedky bezchybne?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
12. Aké metódy vzdelávania by ste uprednostnili pri ďalšom vzdelávaní?
(môžete zakrúžkovať viaceré možnosti výberu odpovede)
- a) aktívne metódy verbálne - diskusia, dialóg, otázky a odpovede, workshopy
 - b) aktívne metódy situačné - prípadové štúdie, riešenie fiktívnych a reálnych problémov
 - c) konfliktné metódy - metódy riešenia problémov, záťažových a konfliktných situácií
 - d) kreatívne metódy - metódy individuálneho a skupinového tvorivého myslenia
 - e) sprostredkované metódy - rozhlas, televízia, audio, video, internet, CD-ROM
 - f) iné
13. Získali ste od lektora informácie ktoré v praxi použijete?
- a) áno
 - b) nie
 - c) čiastočne
14. Zúčastňujete sa len na povinných školeniach?
- a) áno
 - b) nie

15. Vyhľadávate školenia aj z vlastnej iniciatívy?

- a) áno
- b) nie
- c) zriedka

Ďakujem, že ste si našli čas a odpovedali na otázky dotazníka.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Bc. Ján Šmelko

Obor: Vzdelávanie dospelých

Forma štúdia: kombinovaná

Názov práce: Lektor ako rozhodujúci činiteľ vo výchove a vzdelávaní dospelých

Rok: 2012

Počet strán bez príloh: 81

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 8

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 16

Počet internetových zdrojov: 0

Vedúci práce: PhDr. Semeš Miroslav, PhD.