

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Kvalita lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania

Magisterská diplomová práca

Študijný odbor: Sociologie – andragogika

Autor: Bc. Martina Pačayová

Vedúci práce: Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.

Olomouc 2021

Prehlasujem, že som magisterskú diplomovú prácu na tému „*Kvalita lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania*“ vypracovala samostatne a uviedla v nej každú literatúru a ostatné zdroje, ktoré som použila.

V Olomouci dňa.

Podpis

Podakovanie

Rada by som poďakovala vedúcemu magisterskej diplomovej práce pánovi Mgr. Pavlovi Veselskému, Ph.D., za ústretovosť, ochotu, cenné pripomienky a odborné rady, ktoré mi poskytol pri písaní diplomovej práce. Chcela by som sa tiež poďakovať lektorom ďalšieho profesijného vzdelávania za ochotu zúčastniť sa výskumu.

Anotácia

Meno a priezvisko:	<i>Bc. Martina Pačayová</i>
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Študijný odbor:	<i>Sociologie – andragogika</i>
Odbor obhajoby práce:	<i>andragogika</i>
Vedúci práce:	<i>Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.</i>
Rok obhajoby:	2021

Názov práce:	Kvalita lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania
Anotácia práce:	<p>Magisterská diplomová práca sa zaoberá kompetenciami lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania. Cieľom magisterskej diplomovej práce je analyzovať koncept kvality vo vzdelávaní dospelých a charakterizovať profesijné kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania a ich aplikovanie v praxi. Teoretická časť práce je zameraná na analýzu pojmov v oblasti kvality ďalšieho vzdelávania, charakteristiku profesijných kompetencií lektora a aplikovanie didaktických kompetencií počas prípravy na vzdelávanie. Empirická časť práce je venovaná kvantitatívnemu výskumu s použitím dotazníka ako metódy zberu dát. Výsledky výskumu ukazujú, že andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania neovplyvňuje aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.</p>

Kľúčové slová:	kvalita profesijného vzdelávania, profesijné kompetencie lektora, aplikovanie didaktických kompetencií v praxi
Title of Thesis:	The quality of lecturers of additional professional education
Annotation:	The master's thesis deals with the competencies of a lecturers of additional professional education. The aim of the master's thesis is to analyze the concept of quality in adult education and to characterize the professional competencies of the teacher of additional education and their application in practice. The theoretical part of the work is focused on the analysis of concepts in the field of quality of further education, the characteristics of the professional competencies of the lecturer and the application of didactic competencies during the preparation for education. The empirical part of the work is devoted to quantitative research using a questionnaire as a method of data collection. The results of the research show that the andragogical education of the lecturer of further professional education does not affect the application of the didactic category of the goal of education in the preparation of the educational process.
Keywords:	quality of professional education, professional competencies of a lecturer, application of didactic competencies in practice
Názvy príloh viazaných v práci:	Príloha č. 1: Dotazník
Počet literatúry a zdrojov:	42
Rozsah práce:	98 s. (135 056 znakov s medzerami)

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČASŤ.....	11
1 Kvalita vo vzdelávaní dospelých	11
1.1 Kvalita ďalšieho (profesijného) vzdelávania	13
1.1.1 Kvalita vzdelávacej inštitúcie	15
1.1.2 Kvalita vzdelávacieho programu	17
1.1.3 Kvalita lektora.....	18
2 Kompetencie vzdelávateľov dospelých	22
2.1 Kompetencie vzdelávateľov dospelých v medzinárodnom kontexte	22
2.2 Profesionálne kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania	27
3 Profesionálne kompetencie lektora v praxi	31
3.1 Systémový prístup v ďalšom vzdelávaní.....	31
3.2 Didaktika a metodika vzdelávacej akcie (príprava lektora na vzdelávanie)....	33
3.3 Aplikovanie didaktických kompetencií v praxi.....	34
3.3.1 Cieľová skupina vzdelávania	35
3.3.2 Ciele vzdelávania	36
3.3.3 Obsah vzdelávania	38
3.3.4 Metódy výučby	39
3.3.5 Organizačné formy výučby.....	42
3.3.6 Výučbové priestory	43
3.3.7 Didaktická technika a učebné pomôcky.....	44
EMPIRICKÁ ČASŤ.....	46
4 Výskumné šetrenie	46
4.1 Ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy	46
4.2 Operacionalizácia	48
4.3 Výskumná stratégia a metóda	52
4.4 Výskumná vzorka a zber dát	54
4.5 Etika výskumu	56
5 Analýza a interpretácia dát	57
6 Diskusia	79
Záver	84

Zoznam literatúry a zdrojov.....	87
Zoznam grafov, tabuliek a príloh.....	93

Úvod

Lektor je vzdelávateľom dospelých, ale nie každý vzdelávateľ je lektorom (Pirohová, 2008, s. 41).

Témou magisterskej diplomovej práce je kvalita lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania. Čo vplýva na kvalitu vo vzdelávaní dospelých? Aké činnosti vykonávajú lektori počas prípravy na vzdelávanie? Disponujú lektori ďalšieho profesijného vzdelávania požadovanými kompetenciami pri príprave vzdelávacieho procesu?

Podľa Pejatovič (2012), veľa ľudí, ktorí sa podieľajú na lektorskej činnosti, prichádzajú od rôznych iných povolání a profesií, niektorí dokonca nemajú ani vysokoškolské vzdelanie, autorka hovorí o nekontrolovateľnom vstupe do profesie. Vo viacerých krajinách nie je známy ani počet ľudí, ktorí vykonávajú túto prácu. Ak majú zákazníci vzdelávacie potreby, veľakrát nevedia, kto sú experti, na ktorých sa majú obrátiť. *„Vzdelávatelia dospelých sú paradoxne málo viditeľnou profesijnou skupinou“* (Pejatovič, 2012, s. 94). Má vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania vplyv na aplikovanie kompetencií v praxi? Majú vzdelávatelia dospelých, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním dostatočné znalosti/ kompetencie v oblasti vzdelávania dospelých? Je andragogické vzdelanie pre lektora nevyhnutnou vstupenkou k tomu, aby poskytoval kvalitné vzdelávanie? Odpovede na tieto otázky sú zodpovedané v empirickej časti diplomovej práce.

Na základe vyššie uvedených otázok, som sa rozhodla pre výber tejto témy, aby som objasnila problematiku v oblasti kvality ďalšieho vzdelávania v súvislosti s lektorom a zároveň zodpovedala na predložené otázky.

Cieľom magisterskej diplomovej práce je analyzovať koncept kvality vo vzdelávaní dospelých a charakterizovať profesijné kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania a ich aplikovanie v praxi. Magisterská diplomová práca

je rozdelená do šiestich kapitol. Prvé tri kapitoly sú venované teoretickej časti a zvyšné tri kapitoly sú venované empirickej časti magisterskej práce.

Prvá kapitola je zameraná na kvalitu vo vzdelávaní. Charakterizované sú pojmy ako kvalita ďalšieho vzdelávania, kvalita vzdelávacej inštitúcie, kvalita vzdelávacieho programu či kvalita lektora. Druhá kapitola je venovaná kompetenciám lektora ďalšieho profesijného vzdelávania. Na medzinárodnej úrovni sú predstavené výskumné projekty, zamerané na identifikáciu kompetencií v oblasti vzdelávania dospelých. Na národnej úrovni sú predstavené profesijné kompetencie lektora, ktoré sú nevyhnuté pre kvalitnú lektorskú činnosť. V tretej kapitole je pozornosť venovaná aplikovaniu didaktických kompetencií počas prípravy na vzdelávanie. Teoretická časť diplomovej práce je ukončená charakterizovaním najdôležitejších činností, praktických rád a návodov, ktorými by mal lektor disponovať pri príprave vzdelávacieho procesu.

Empirická časť magisterskej diplomovej práce je venovaná kvantitatívnemu výskumu s cieľom analyzovať, aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu. Porovnať aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu u lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú a nedisponujú andragogickým vzdelaním sa javí ako čiastkový cieľ empirickej časti diplomovej práce. V empirickej časti je stanovená aj výskumná otázka, ktorá znie: Aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu? Pre naplnenie cieľa empirickej časti práce je zvolená výskumná metóda dotazník.

V štvrtej kapitole sú definované výskumné otázky, hypotézy a samozrejme aj cieľ empirickej časti diplomovej práce. V tejto kapitole sa nachádza taktiež vymedzenie výskumnej stratégie a výskumnej metódy. Štvrtú kapitolu uzatvára charakteristika výskumnej vzorky, zber dát a etika výskumu. Piata kapitola v diplomovej práci je zameraná na analýzu a interpretáciu dát, získaných prostredníctvom dotazníka. V šiestej kapitole je uvedená diskusia k výsledkom výskumu.

Didaktické kompetencie obsahujú množstvo kategórií, a preto nie je možné uskutočniť výskum so všetkými didaktickými kategóriami z viacerých dôvodov. Ak by sa realizoval výskum so všetkými didaktickými kategóriami, dotazník by obsahoval veľmi veľa otázok a mohlo by to ovplyvniť návratnosť a zároveň aj efektívnosť dotazníka. A tak je výskum realizovaný len s jednou didaktickou kategóriou a tou je cieľ vzdelávania. Cieľ vzdelávania je nevyhnutným zdrojom pre prípravu kurzu (Langer, 2016), a preto som dala prednosť práve tejto didaktickej kategórii.

Z dôvodu pandémie COVID-19 a obmedzeným možnosťami, aplikovanie didaktickej kategórie je v diplomovej práci chápané ako schopnosť lektorov ďalšieho vzdelávania vedieť odpovedať na otázky, týkajúce sa didaktickej kategórie cieľ vzdelávania.

Zdroje pre diplomovú prácu sú získané z odbornej literatúry. Medzi dôležité a rozhodujúce zdroje patrí odborná literatúra od autorov ako sú Pejatovič (2012), Medlíková (2013), Prusáková (2015), Žeravíková (2015), Langer (2016).

TEORETICKÁ ČASŤ

1 Kvalita vo vzdelávaní dospelých

V prvej kapitole je objasnená terminológia, ktorá je nevyhnutnou súčasťou diplomovej práce. Pozornosť je tiež venovaná kvalite v ďalšom vzdelávaní a tiež profesionalizácii vo vzdelávaní dospelých, nakoľko s kvalitou vo vzdelávaní úzko súvisí. Ako argument, je uvedená autorka Prusáková (2015, s. 11) ktorá tvrdí, že *„v relevantných európskych dokumentoch sa kvalita vzdelávania stále viac spája s profesionalizáciou vzdelávateľov dospelých“*.

Niektorí autori zastávajú názor, že profesionalizácia vzdelávania dospelých má zásadný význam, nakoľko pozdvihuje etické a odborné štandardy, ktoré sú potrebné pri výkone povolania (Despotovič, 2012). Profesionalizácia ďalej vytvára mechanizmy, ktoré chránia spoločnosť či zákazníkov pred nedostatočným výkonom a zneužívaním v praxi (Despotovič, 2012). Na druhej strane, niektorí autori si myslia, že profesionalizácia vzdelávania dospelých nie je ani dobrá ani žiadúca (Despotovič, 2012). Despotovič (2012, s. 78) tvrdí, že *„profesionalizácia vedie vždy k vytvoreniu monopolu na určité činnosti v rámci tohto povolania a k vytváraniu výsadného postavenia na trhu práce pre určitú skupinu ľudí“*.

V súčasnosti, sa profesionalizácia vzdelávateľov dospelých stále nekonala, sklamaná je aj autorka Sava (2018), ktorá tvrdí, že *„konfliktné záujmy na národnej úrovni bránia sľubovanému posunu od formulovania politiky k rozhodným opatreniam na profesionalizáciu pedagógov dospelých“*. Autorka Sava uvádza dva pohľady na túto situáciu.

Na jednej strane, sú odborníci, ktorí sa radšej spoliehajú na pravidlá konkurenčného trhu, teda nie sú stotožnení zo žiadnou formou regulácie (Sava, 2018). Pripájajú sa aj zamestnávatelia, ktorí konštatujú, že špecialista s vyššou úrovňou kvalifikácie si pravdepodobne vypýta väčšiu sumu peňazí

(Sava, 2018). Sava (2018) tvrdí, že „štát ako hlavný zamestnávateľ vo vzdelávaní dospelých v mnohých krajinách šetrí peniaze tým, že zamestnáva hlavne pracovníkov na voľnej nohe a nie kvalifikovaných jednotlivcov“. Autorka ďalej dopĺňa, že takáto situácia je skoro vo všetkých krajinách na celom svete, dokonca krajiny z iných kontinentov majú komplikovanejšiu situáciu, čo sa týka vzdelávateľov dospelých (Sava, 2018).

Na druhej strane, odborníci zastávajú názor, že „takáto „sloboda“ a rozmanitosť sťažujú zvýšenie profesionálneho postavenia odborníkov na vzdelávanie dospelých v tom, že do tohto zamestnania môže vstúpiť každý a to by mohlo viesť k zlej kvalite, a tým pádom k zlému obrazu“ (Sava, 2018).

Na základe uvedeného je dôležité zaoberať sa kvalitou vo vzdelávaní dospelých. Kvalita vo vzdelávaní je veľmi potrebnou a tiež diskutovanou témou. Ako je chápané slovné spojenie kvalita vo vzdelávaní? Podľa Janíka et al. (2016), tento pojem označuje špecifické vlastnosti alebo charakteristiky konkrétneho predmetu či osoby. „Kvalita je tu prevažne chápaná inštrumentálne, t. j. ako dohodnuté meradlo, ktoré je založené na oficiálnom nastavení cieľov vzdelávacieho systému a jeho inštitúcií a ku ktorému ako k referenčnému bodu sa môžu vzťahovať zistenia ohľadom faktických účinkov tohto systému“ (Janík et al., 2016, s. 20). Autori ešte dopĺňajú, že zvyčajne je pojem kvalita používaný na označenie niečoho, čo je optimálne, žiadúce, a teda pozitívne (Janík et al., 2016). Prusáková (2015, s. 11) tvrdí, že „kvalita vzdelávania, je založená na transparentnosti informácií o ponukách vzdelávania, cieľoch, obsahu a metodike vzdelávania, právach účastníkov vzdelávania, informáciách o financiách a predpokladaných výsledkoch vzdelávania“. Na európskej úrovni sa ku kvalite vzdelávania dospelých vyjadruje Inštitút pre celoživotné vzdelávanie UNESCO a vo svojej publikácii (Global report on adult learning and education) definoval štyri základné dimenzie kvality a to „rovnosť, výkonnosť, efektívnosť a relevantnosť“ (2009, s. 79).

1.1 Kvalita ďalšieho (profesijného) vzdelávania

V rámci ďalšieho vzdelávania, je pozornosť venovaná ďalšiemu profesijnému vzdelávaniu. Väčšina autorov sa vyjadruje k problematike kvality ďalšieho vzdelávania (len zopár autorov sa vyjadruje aj konkrétne ku kvalite ďalšieho profesijného vzdelávania). To znamená, že ak sa autori vyjadrujú ku kvalite ďalšieho vzdelávania, majú namysli aj to profesijné, pretože ďalšie profesijné vzdelávanie spadá pod ďalšie vzdelávanie. *„Ďalšie profesijné vzdelávanie je súčasťou profesijného vzdelávania a označuje všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odborného vzdelávania a prípravy na povolanie v rámci počiatočného, formálneho vzdelávania“* (Průcha & Veteška, 2014, s. 264).

Kvalita ďalšieho profesijného vzdelávania sa ukazuje ako dlhodobý problém (Fiala, 2020). Podľa Fialu (2020), v súčasnej dobe už kvalita nie je pokladaná za konkurenčnú výhodu, ale je to nevyhnutná podmienka pre firmy, ktoré sa chcú uplatniť na domácich či zahraničných trhoch. Fiala (2020, s. 12) tvrdí, že *„systémy manažmentu kvality predpokladajú, že vzdelávanie je významnou súčasťou stratégie personálneho riadenia a ovplyvňuje prakticky všetky personálne činnosti prebiehajúce v organizácii“*. Autor ďalej poznamenáva, že je dôležité, ako sú tieto systémy manažmentu kvality aplikované v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania, pretože z veľkej časti je vzdelávanie a rozvoj pracovníkov realizovaný prostredníctvom externých vzdelávacích služieb (Fiala, 2020). Z toho vyplýva, že kvalita týchto služieb vo vysokej miere ovplyvňuje, ako účinne dosahuje organizácia svoje ciele v oblasti vzdelávania a rozvoja zamestnancov či samotnej kvality (Fiala, 2020).

Ako sa pozerajú autori na kvalitu ďalšieho vzdelávania na Slovensku? Podľa Prusákovej (2015, s. 13), dôležitou súčasťou skvalitňovania vzdelávania dospelých v Slovenskej republike, sú združenia ako Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých (ako jeden z iniciátorov a realizátorov certifikačného

kurzu lektorov, v spolupráci s Českou republikou), a tiež Asociácia lektorov a kariérnych poradcov.

Asociácia lektorov a kariérnych poradcov (2016) sa vyjadruje ku kvalite ďalšieho vzdelávania a tvrdí, že kvalita v ďalšom vzdelávaní je ovplyvňovaná:

- definovaním základnej vzdelávacej koncepcie a stratégie,
- motiváciou účastníkov vzdelávacieho procesu,
- schopnosťou zistiť skutočné vzdelávacie potreby,
- kvalitou vzdelávacích inštitúcií a programov, výberom a spôsobilosťou lektorov, tvorbou a výberom prístupov, metód, foriem, ktoré najlepšie zodpovedajú vzdelávacím cieľom,
- hodnotením každej vzdelávacej aktivity,
- schopnosťou inovácie.

Zabezpečenie kvality vzdelávania dospelých sa musí stať súčasťou podnikovej kultúry, ide o vytvorenie spolupráce manažmentu, personálnych zamestnancov, vzdelávateľov, externých inštitúcií poskytujúcich vzdelávanie a poradenstvo, a tiež spolupráca zákazníkov s cieľom zjednotiť personálny rozvoj ako aj rozvoj organizácie a vzdelávacej práce (Asociácia lektorov a kariérnych poradcov, 2016).

Asociácia lektorov a kariérnych poradcov (2016) sa domnieva, že nástrojom na zvyšovanie kvality je hodnotenie, ktoré zabezpečuje lektorom, manažérom i účastníkom vzdelávania napríklad, nestranne zhodnotiť rozvoj vzdelanostnej úrovne účastníkov vzdelávania (hodnotenie prebieha na začiatku a na konci vzdelávacieho procesu), ovplyvňovať a meniť podmienky a postupy lektora vo vzdelávacom procese, možnosť individuálneho prístupu a iné. Asociácia lektorov a kariérnych poradcov (2016), vyčlenila tri oblasti, ktoré vplývajú na kvalitu vzdelávania dospelých a sú to: vzdelávacia inštitúcia, lektor a vzdelávací program.

1.1.1 Kvalita vzdelávacej inštitúcie

Na národnej úrovni sa ku kvalite vzdelávacích inštitúcií vyjadrujú autori nasledovne: „Kvalitu má zabezpečiť certifikácia a akreditácia podľa nadnárodných i národných noriem. Certifikácia predstavuje určitý systém overovania vedomostí potrebných pre výkon niektorých vybraných funkcií v podnikovej aj mimo podnikovej sfére (certifikáty odbornej spôsobilosti, certifikáty o absolvovaní kurzov). Akreditácia je štátne overenie spôsobilosti vzdelávacej ustanovizne uskutočňovať vzdelávaciu aktivitu na základe splnenia podmienok ustanovených zákonom o ďalšom vzdelávaní“ (Asociácia lektorov a kariérnych poradcov, 2016). Vznikli však isté výhrady voči certifikácii (Beneš, 2014, s. 688) :

- vysokou cenou vytláča malé inštitúcie z trhu práce,
- ak by boli na trhu práce iba certifikované inštitúcie, certifikát stratí rozlišovaciu hodnotu,
- vedie k ďalšej privatizácii vzdelávania a znehodnocuje vzdelávaciu ideu.

Certifikáty sú späté len s formálnymi podmienkami vzdelávacieho procesu, nezabezpečujú obsahovú stránku ani procesualný priebeh, slúžia len ako návod a nástroj pri organizácii vzdelávania (Beneš, 2014).

Podľa Langer (2013), certifikátov v oblasti vzdelávania dospelých nie je veľa a navyše, certifikáty ešte nemusia zaručovať kvalitu vzdelávania. Ako príklad, autor uvádza ISO certifikáciu, ktorá vlastní niekoľko vzdelávacích inštitúcií, ale nezaobera sa priamo kvalitou vzdelávania (Langer, 2013).

Fiala (2020, s. 16), poukazuje na spoločnosť IES (International Education Society), ktorá pôsobí od roku 1997 a „stala sa významnou medzinárodnou inštitúciou špecializujúcou sa na certifikáciu vzdelávajúcich subjektov rôznych typov“ a je registrovaná v Londýne so sídlom v Brne. Táto spoločnosť pôsobí okrem Českej republiky približne v dvadsiatich európskych štátoch. Napriek tomu, že táto spoločnosť certifikuje prevažne rôzne typy škôl (stredné školy, vyššie

odborné školy atď.), sú tu certifikované aj spoločnosti, ktoré pôsobia v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania (Fiala, 2020). Autor podotýka, že „je to však zatiaľ jediný certifikačný systém pre oblasť vzdelávania, ktorý je univerzálny, medzinárodne rozšírený a ktorému stále rastie počet certifikovaných programov i inštitúcií“ (Fiala, 2020, s.16).

Určitým znakom kvality vzdelávacej inštitúcie je aj členstvo v profesijnom združení (Langer, 2013). Langer (2013), uvádza ako príklad Asociáciu inštitúcií vzdelávania dospelých ČR (mimo iného, asociácia udeľuje ceny najlepším lektorom a najkvalitnejším vzdelávacím inštitúciám). Autor konštatuje, že prejavom kvality môže byť aj dĺžka existencie inštitúcie na trhu práce či dokonca zoznam referencií (Langer, 2013).

Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých ČR (2012), spracovala „Desatoro kvalitnej vzdelávacej inštitúcie“:

1. Kvalitná inštitúcia je vo svojej odbornosti uznávanou autoritou, je strategicky riadená a stará o svoj neustály rozvoj.
2. Dodržiava dojednané dohody, rešpektuje príslušné právne predpisy, je členom rešpektovaných profesijných združení a správa sa eticky i voči konkurencii.
3. Je zákaznícky orientovaná, klient je vždy v centre jej pozornosti.
4. Dokáže nielen úspešne ponúknuť svoj produkt, ale aj klientovi pri jeho voľbe komplexne poradiť.
5. Je schopná realizovať vzdelávanie na kľúč podľa potrieb klienta, využíva vlastné študijné materiály a didaktické pomôcky.
6. Stará sa o trvalé zvyšovanie kvality svojich lektorov a ďalších spolupracovníkov.
7. Realizuje vzdelávacie akcie v priestoroch odpovedajúcich hygienickým a psychohygienickým zásadám, dbá na zodpovedajúci komfort pri vzdelávacích akciách.
8. Využíva moderné technológie a aplikuje aktuálne poznatky andragogiky.

9. Je schopná predložiť referencie, vrátane kontaktov na referenčné osoby.
10. Snaží sa nielen naplniť, ale aj predpokladať očakávania svojich klientov.

1.1.2 Kvalita vzdelávacieho programu

Na národnej úrovni je kvalita vzdelávacieho programu vnímaná takto: *„Kvalita vzdelávacieho procesu sa zvyčajne určuje podľa vopred definovaných kritérií objektizovaného expertného posudzovania hodnoty výkonu vzdelávacích funkcií školení či kurzov v inštitúciách, ktoré poskytli vzdelávacie služby“* (Asociácia lektorov a kariérnych poradcov, 2016). *„Jedným z ukazovateľov kvality programov je kvalita ľudí, ktorí ich vytvárajú a poskytujú“* (Pejatovič 2005 in: Pejatovič, 2012, s. 93).

Podľa Eurydice (2020), je na Slovensku kvalita vzdelávacieho programu vnímaná nasledovne: *„Kvalita v oblasti ďalšieho vzdelávania je zabezpečená predovšetkým akreditáciou vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania. Akreditácia je štátne overenie spôsobilosti vzdelávacej inštitúcie uskutočňovať akreditovaný vzdelávací program na základe splnenia podmienok ustanovených zákonom o celoživotnom vzdelávaní. Akreditačná komisia pre ďalšie vzdelávanie je poradným orgánom Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a posudzuje spôsobilosť vzdelávacej inštitúcie uskutočniť vzdelávací program a na základe splnenia podmienok odporúča ministerstvu vydať potvrdenie o akreditácii vzdelávacieho programu“* (Eurydice, 2020).

Eurydice (2020) dopĺňa, že podmienkou na vydanie potvrdenia o akreditácii vzdelávacieho programu vzdelávacej inštitúcie je:

1. predloženie dokladu o odbornej spôsobilosti a lektorskej spôsobilosti odborného garanta,
2. predloženie dokladov o odbornej spôsobilosti a lektorskej spôsobilosti lektorov,

3. predloženie dokladov o materiálnom, technickom a priestorovom zabezpečení vzdelávacieho programu,
4. predloženie vzdelávacieho programu zodpovedajúceho rozsahom a náročnosťou vzdelávaciemu programu,
5. odporúčanie akreditačnej komisie.

V konečnom dôsledku *„o udelení akreditácie rozhoduje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe stanoviska Akreditačnej komisie pre ďalšie vzdelávanie“* (Eurydice, 2020).

1.1.3 Kvalita lektora

Autorka Dvořáková, práve cez kvalitu ďalšieho vzdelávania poukazuje na dôležitosť kvality lektora. Podľa Dvořákovvej (2013), *„kvalita ďalšieho vzdelávania je prepojená s kvalitou tých, ktorí proces výučby riadia, hovoríme teda o lektoroch. Autorka tvrdí, že lektori sú (mnohokrát) považovaní za kľúčový faktor, ktorý určuje efektívnosť a kvalitu vzdelávacieho procesu, a teda za hlavný indikátor kvality vzdelávacej inštitúcie“* (Dvořáková, 2013). Je možné konštatovať, že lektor má vo vzdelávacom procese nenahraditeľnú úlohu. Ako je možné zistiť, že je lektor kvalitný? Je možné na túto otázku vôbec odpovedať? Prusáková (2015, s. 11-12) si kladie otázku: *„Čo na Slovensku chýba v systéme ďalšieho vzdelávania na podporu kvality lektorského pôsobenia resp. čo je treba skvalitniť?“* a tvrdí, že v tejto oblasti absentuje najmä:

- regulovaný systém prípravy lektorov vrátane certifikácie a akreditácie, kompetenčné vymedzenie právomoci a zodpovednosti za prípravu lektorov, stanovenie potrebnej kvalifikácie (úplnej a čiastočnej) k výkonu lektorskej činnosti,
- systém analýzy vzdelávacích potrieb lektorov so snahou diferencovať na základe jednotlivých odborných oblastí v ktorých pôsobia, formulácia stratégií na základe zistených potrieb,

- koordinácia v oblasti tvorby a uplatňovania kritérií vzdelávania a hodnotenia lektorov, kvalitný prenos zahraničných skúseností so snahou integrovať ich do našich podmienok,
- kvalitný informačný systém o lektoroch, propagácia kvalitnej lektorskej činnosti, popularizácia hodnotných výsledkov v tejto oblasti,
- utváranie priaznivého prostredia pre realizáciu vzdelávania a celkovej prípravy lektorov,
- systém hodnotenia splnenia kritérií kvality vrátane systému sankcií respektíve pozitívneho hodnotenia činnosti lektorov (2015, s.11-12).

Pokusy o štandardizáciu lektorskej spôsobilosti ako čiastočnej kvalifikácie sú predložené v Národnej sústave povolání a v Národnej sústave kvalifikácií (Prusáková, 2015, s. 12). Autorka ďalej dopĺňa, že v oboch dokumentoch povolanie lektor vyžaduje len osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii „Lektor“ a toto osvedčenie vydávajú oprávnené inštitúcie podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z.. (Prusáková, 2015, s. 12). Z uvedeného vyplýva, že na vykonávanie lektorskej činnosti postačuje len osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii „Lektor“.

Akými spôsobmi môže lektor získať kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre výkon lektorskej činnosti?

Porál vysokých škôl (2019) uvádza, že na Slovensku existujú štyri vysoké školy (v mestách Prešov, Banská Bystrica, Nitra a Bratislava), ktoré ponúkajú štúdium v odbore andragogika. Už absolvent prvého stupňa je schopný *„organizovať ďalšie vzdelávanie, využívať metódy výchovy a vzdelávania dospelých v profesijnom vzdelávaní, kultúrno-výchovnej a sociálnej práci“* (Portál VŠ, 2019).

Ďalším variantom je ďalšie vzdelávanie v rámci ktorého je možné nadobudnúť kompetencie potrebné na výkon lektorskej činnosti prostredníctvom kurzu. Napríklad, vzdelávacia inštitúcia *Vzdelávanie Košice*, poskytuje kurzy „Lektor“. Ide o akreditovaný kurz MŠVVaŠ SR s rozsahom

100 hodín. Po absolvovaní záverečnej skúšky, získajú účastníci vzdelávania certifikát o absolvovaní kurzu (Vzdelávanie Košice, 2020).

Ako už bolo uvedené vyššie, Národná sústava povolání (2021) tvrdí, že *„na výkon tohto zamestnania sa odporúča nasledovný certifikát, alebo ďalšie písomné osvedčenie: Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii Lektor vydávané inštitúciami, ktoré získajú oprávnenie na overovanie odbornej spôsobilosti lektora podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z.“*.

„Osvedčenie o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu je v zmysle zákona o celoživotnom vzdelávaní jednou z podmienok (druhou alternatívnou podmienkou je získanie najmenej 5-ročnej praxe v príslušnom odbore), na základe ktorej môže fyzická osoba pristúpiť k vykonaniu skúšky, ktorá vedie k získaniu osvedčenia o čiastočnej kvalifikácii. Výkladom zákona o celoživotnom vzdelávaní teda možno dospieť k záveru, že osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii preukazuje, že fyzická osoba, ktorá ho má, jednoznačne má aj odbornú spôsobilosť, ktorú by získala absolvovaním akreditovaného vzdelávacieho programu vedúceho k danej čiastočnej kvalifikácii. Naopak to však neplatí.“ (Hlobenová, 2017).

Langer (2013) poznamenáva, že lektor je určujúcim prvkom kvality vzdelávania, preto je potrebné venovať pozornosť práve kompetenciám lektora. Do určitej miery práve kompetencie lektora prispievajú k tomu, aby sa z lektora stal kvalitný lektor. Kompetenciám lektora ďalšieho vzdelávania je venovaná väčšia pozornosť v druhej kapitole. Ešte predtým je predstavené desatoro kvalitného lektora, ktoré vypracovala Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých ČR v roku 2012.

Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých ČR (2012), spracovala „Desatoro kvalitného lektora“:

1. Kvalitný lektor je vždy čestný vo vzťahu k zamestnávateľovi, zadávateľovi aj účastníkom vzdelávania (ku klientovi). Dodržiava etický kódex a ďalšie dohodnuté pravidlá.
2. Je rešpektovanou osobnosťou, odborníkom s komplexnými a aktuálnymi poznatkami v odbore, v ktorom pôsobí.
3. Robí svoju prácu rád a vníma ju ako poslanie. Je ústretový a priateľský, trpezlivý a empatický. Má autoritu, povzbudzuje a vedie účastníkov, je predvídavý, kreatívny a schopný improvizácie.
4. Neustále aktualizuje svoje lektorské a odborné kompetencie, zúčastňuje sa vzdelávacích a rozvojových akcií, študuje odborné zdroje, poprípade sám publikuje.
5. Prijíma supervíziu svojej práce ako cestu ku kvalite.
6. Analyzuje a rešpektuje potreby klienta v rámci svojej odbornosti a zadania. Dosahuje ciele, ktoré sa zaviazal naplniť.
7. Dokáže previesť klienta procesom prípravy, realizácie a evaluácie vzdelávacieho procesu.
8. Pozná širokú škálu metód a techník vzdelávania a využíva ich s ohľadom na obsah a ciele vzdelávania i cieľovú skupinu.
9. Je schopný tímovej spolupráce.
10. Šíri a podporuje dobré meno inštitúcie svoju profesionalitou, správaním a vystupovaním.

„Kvalitný lektor predovšetkým pracuje sám na sebe, pretože vie, že vzdelávať sa je potrebné. Dobrá vzdelávacia inštitúcia vie pohotovo kvalitu svojich lektorov doložiť“ (Langer, 2013, s. 2).

2 Kompetencie vzdelávateľov dospelých

Druhá kapitola je zameraná na kompetencie vzdelávateľov dospelých na medzinárodnej úrovni a profesijné kompetencie lektora na národnej úrovni. Avšak, ešte predtým, je potrebné vymedziť dôležité pojmy ako kompetencia či vzdelávateľ dospelých.

Andragogický slovník definuje vzdelávateľa dospelých ako „*odborníka, ktorí vedie edukačný proces dospelých (priamo ovplyvňuje prípravu, priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu). Vystupuje v špecializovaných rolách lektora, trénera, kouča, tútora, mentora, inštruktora, moderátora, facilitátora, konzultanta, mediátora, poradcu, metodika vzdelávania a manažéra vzdelávania*“ (Průcha & Veteška (2014, s. 1237). Pojem kompetencia vymedzujú autori Průcha a Veteška (2014, s. 618) a tvrdia, že tento pojem „*pokrýva jak vedomosti, zručnosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, ktorých špecifická kombinácia v danom kontexte umožňuje kompetentný výkon*“. Beneš (2014, s. 50), dopĺňa autorov a tvrdí, že „*kompetencie majú zaručiť jednanie v reálnych situáciách, ich získanie vyžaduje teda značný podiel výcviku, opakovania, použitia v rôznorodých reálnych situáciách*“.

2.1 Kompetencie vzdelávateľov dospelých v medzinárodnom kontexte

„*Kvalita vzdelávacích služieb veľmi závisí od kompetentných vzdelávateľov*“ (Zagir & Mandel, 2020, s. 1). Autori ďalej poznamenávajú, že závažným problémom v celej Európe sa tak stáva oblasť vzdelávania vzdelávateľov, ktorá je založená na kompetenciách (Zagir & Mandel, 2020). „*Kompetencie, ktoré musia vzdelávatelia získať, slúžia ako základ pre programy profesionálneho rozvoja vzdelávateľov na všetkých úrovniach*“ (Zagir & Mandel, 2020, s. 2).

Existuje mnoho výskumných projektov zameraných na identifikáciu kompetencii v oblasti vzdelávania dospelých. V tejto práci je pozornosť venovaná štyrom výskumným projektom: *AGADE*, *Kľúčové kompetencie odborníkov v oblasti vzdelávania dospelých v Európe*, *QF2TEACH* a *GRETA*.

1. Projekt „*AGADE*“ (dobrý vzdelávateľ dospelých v Európe) – do projektu sa zapojili sa krajiny ako Estónsko, Maďarsko, Lotyšsko, Litva, Portugalsko, Švédsko, Nórsko a prebiehal od roku 2004 do roku 2006 (Jääger & Irons, 2006 in: Zagir & Mandel, 2020, s. 3-4).

Autori Jääger a Irons (2006) tvrdia, že projekt definoval dve oblasti kompetencii:

- 1) Osobný rozvoj – projekt definuje šesť kvalít, ktoré by mali mať vzdelávatelia dospelých a sú to sebaúcta, tolerancia, zodpovednosť, komunikačné schopnosti, empatia a flexibilita.
- 2) Profesionálny rozvoj – znalosti o dospelých (psychologické vlastnosti, ktoré je potrebné zohľadniť pri výučbe a učení sa), schopnosť motivovať a aktivizovať učiacich sa, vytvárať učebné prostredie vhodné pre potreby vzdelávania dospelých, a tiež sebareflexia sprostredkovateľa vzdelávania dospelých (Zagir & Mandel, 2020, s. 4).

2. Projekt „*Kľúčové kompetencie odborníkov v oblasti vzdelávania dospelých v Európe*“ - výskumný projekt sa týkal 32 krajín, 27 členských štátov EÚ a 5 krajín EZVO¹ a bol realizovaný v roku 2010 (Research voor Beleid, 2010 in: Zagir & Mandel, 2020, s. 6-7).

Projekt definoval 19 kľúčových kompetencií vzdelávateľov dospelých na dvoch úrovniach (Research voor Beleid, 2010, s. 12-13):

¹ EZVO - Európske združenie voľného obchodu

A. Všeobecné kompetencie – každý profesionál, ktorý pracuje v sektore vzdelávania dospelých, by mal mať tieto kompetencie, bez ohľadu na to, či vykonáva výučbu, riadenie, poradenstvo či administratívne činnosti:

- 1) Byť plne autonómny celoživotný študentom.
- 2) Byť komunikátorom, tímovým hráčom a sieťovým pracovníkom.
- 3) Byť zodpovedný za ďalší rozvoj vzdelávania dospelých.
- 4) Byť expertom.
- 5) Byť schopný nasadiť rôzne učebné metódy, štýly a techniky pri práci s dospelými.
- 6) Byť motivátorom.
- 7) Byť schopný čeliť heterogenite a rozmanitosti v skupinách.

B. Špecifické kompetencie – tieto kompetencie sú potrebné pri výkone konkrétnej činnosti, preto sa nevyžadujú od všetkých odborníkov v oblasti vzdelávania dospelých. Rozlišujú sa na tie, ktoré sú spojené s procesom učenia (8-13) a tie, ktoré podporujú proces učenia (14-19):

- 8) Schopnosť posúdiť vzdelávacie potreby dospelých.
- 9) Schopnosť navrhnuť proces učenia.
- 10) Byť sprostredkovateľom vedomostí (praktických a/alebo teoretických) a stimulátorom osobného rozvoja dospelých študentov.
- 11) Byť hodnotiteľom procesu učenia sa.
- 12) Byť radcom a poradcom.
- 13) Byť programovým vývojárom.
- 14) Byť finančne zodpovedný.
- 15) Byť (ľudským) manažérom.
- 16) Byť generálnym manažérom.
- 17) Byť schopný osloviť cieľové skupiny a propagovať inštitút.
- 18) Podpora v administratívnych otázkach.
- 19) Byť sprostredkovateľom IKT.

3. Projekt *QF2TEACH* – „základné kompetencie vzdelávateľov dospelých v Európe“ – zapojené boli krajiny ako Nemecko, Veľká Británia, Taliansko, Holandsko, Poľsko, Rumunsko, Švédsko, Švajčiarsko a prebiehal v rokoch 2009 až 2011 (Bernhardsson & Lattke, 2011 in: Zagir & Mandel, 2020, s. 11).

Projekt definoval deväť kľúčových kompetencií vzdelávateľov dospelých:

- 1) komunikácia a skupinové riadenie,
- 2) vedomosti o predmete,
- 3) podpora učenia,
- 4) efektívne učenie,
- 5) osobný a profesionálny rozvoj,
- 6) stimulácia učenia,
- 7) analýza procesu učenia,
- 8) sebakompetencia,
- 9) pomoc učiacim sa (Bernhardsson & Lattke, 2011 in: Zagir & Mandel, 2020, s. 13).

4. Projekt *GRETA* – „rozvoj postupu uznávania kompetencií učiteľov vo vzdelávaní dospelých a v ďalšom vzdelávaní medzi poskytovateľmi“ – na projekte sa podieľal nemecký inštitút pre vzdelávanie dospelých spolu s ôsmimi združeniami zapojenými do ďalšieho vzdelávania a odbornej prípravy po celej krajine a trval od roku 2014 do roku 2018 (Strauch, 2017).

Kompetenčný model GRETA (Strauch, 2017):

1) Odborné vedomosti a zručnosti:

- obsahová didaktika a metodika výučby,
- didaktika a metodika,
- komunikácia a interakcia,
- vedenie a poradenstvo,
- organizácia.

2) Vedomosti o predmete a odbore vzdelávania:

- obsah /predmet,
- referenčné pole.

3) Profesionálna sebareflexia:

- motivačná orientácia,
- samoregulácia,
- profesionálne skúsenosti.

4) Hodnoty a presvedčenia:

- profesionálne presvedčenie,
- profesionálna etika.

Horokhivska (2018) tvrdí, že aj napriek tomu, že sú dostupné dokumenty, ktoré obsahujú koncepčný rámec pre získanie základných kompetencií v Európe, podmienky a kritéria sú v daných krajinách odlišné. Autorka nepriamo dáva najavo, že *„v Európskej únii neexistuje jednotný prístup k pochopeniu podstaty, spôsobov a metód formovania a rozvoja odborných pedagogických kompetencií“* Horokhivska (2018, s. 7). *„Pri definovaní podstaty odbornej pedagogickej kompetencie odborníci EÚ venujú značnú pozornosť takým kvalitám lektorov, ako je schopnosť samostatne riešiť zložité úlohy, získavať nové vedomosti a zručnosti, mať pozitívny pohľad na svoju osobnosť, plodne komunikovať so študentmi a kolegami “* (Horokhivska, 2018, s. 7).

2.2 Profesionálne kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania

Táto podkapitola je venovaná lektorovi ďalšieho vzdelávania a jeho profesionálnym kompetenciám, ktoré sú nevyhnutné pre výkon lektorskej činnosti. Ale ešte predtým, je potrebné vymedziť pojem lektor ďalšieho vzdelávania.

Kto je to lektor? Podľa andragogického slovníka je lektor vzdelávateľ dospelých, ktorý pôsobí v sektore ďalšieho vzdelávania, realizuje proces vzdelávania v rôznych odborných oblastiach (Průcha & Veteška, 2014). Autori ďalej poznamenávajú, že pri naplňovaní vzdelávacích cieľov je lektor hlavným činiteľom, podieľa sa metodicky na príprave vzdelávacieho projektu (vyberá vhodné formy a metódy vzdelávania ako aj didaktické pomôcky a techniky) a zabezpečuje evaluáciu vzdelávania (Průcha & Veteška, 2014). Langer (2016) dopĺňa autorov a tvrdí, že tento pojem má odlišiť formálne vzdelávanie od neformálneho (ďalšieho vzdelávania). Podľa Langer (2016), lektor zabezpečuje prípravu vzdelávacej akcie, následne realizuje vzdelávanie a na záver hodnotí vzdelávaciu akciu a jej efektívnosť.

Podľa Pirohovej (2006, s. 39) je možné lektorov rozdeliť na 3 skupiny:

1. lektori, ktorí vykonávajú lektorskú činnosť ako povolanie,
2. zamestnanci organizácie, ktorí popri iných pracovných povinnostiach, vzdelávajú zamestnancov v danej organizácii,
3. lektori, ktorí vykonávajú lektorskú činnosť popri svojom hlavnom povolaní.

Bontová (2015, s. 87) tvrdí, že *„profesionálne kompetencie chápeme ako súbor vnútorne štruktúrovaných predpokladov (vedomostí, skúseností, zručností, schopností a ďalších osobnostných determinánt), ktoré umožňujú výkon povolania na určitom stupni profesionality“*.

Bontová (2015, s. 87) rozdeľuje profesijné kompetencie lektora na odborné, andragogické a sociálne kompetencie:

- 1) Odborné kompetencie lektora Bontová vníma ako *„kompetentnosť v obsahu vzdelávania, ide o kvalifikačné predpoklady, ktoré sú predpokladom právomoci a kompetentnosti vzdelávať dospelých v obsahovo vymedzenej oblasti ľudského poznania“* (Bontová, 2015, s. 88).
- 2) Pri andragogických kompetenciách autorka vyzdvihuje didaktické, mentorské (koučovacie) a organizačné kompetencie. Didaktické kompetencie sa viažu na vyučovací proces a jeho výsledky, hovoríme teda o cieľoch, obsahoch, podmienkach a princípoch vo vzdelávaní dospelých ako aj o voľbe adekvátnych didaktických prostriedkov, hodnotení výsledkov a efektívnosti procesu vzdelávania (Bontová, 2015, s. 88). Podľa Bontovej (2015), využitie didaktických kompetencií v praxi, súvisí s metodickou spôsobilosťou lektora (napríklad schopnosť plánovať systematicky, re/modelovať metódy a metodiky, ktoré sú uplatňované vo vzdelávaní dospelých). Súčasťou andragogických kompetencií sú podľa Bontovej (2015) mentorské a koučovacie kompetencie, ktoré reprezentujú lektorskú spôsobilosť viesť a podporovať individuálne učenie dospelých. Bontová (2015, s. 88) ďalej dopĺňa, že *„obsahové zložky andragogickej mentorskej a koučovacej činnosti spočívajú v prehľbovaní sebapoznania dospelých v oblasti kognície a metakognície (kvalita vnímania a pozornosti, pamäť, myslenie, predstavivosť, učebný štýl, sebaorganizácia v učení, rozhodujúce učebné motívy, postoj k učebným obsahom atď.)“*. K andragogickým kompetenciám Bontová (2015, s. 88), priraduje aj organizačné kompetencie, ktoré *„vyjadrujú spôsobilosť lektora podporovať tímové a organizačné učenie priamo, t. j. prostredníctvom vzdelávania, i nepriamo (vzdelávateľ ako spoluvorca organizačnej kultúry)“*.

- 3) Bontová (2015, s. 89) tvrdí, že pri sociálnych kompetenciách je potrebná intrapersonálna a inerpersonálna kompetentnosť, pričom ide o „*skvalitňovanie a udržiavanie rovnovážneho stavu vo vzťahu k sebe samému a vzťahu k druhým*“. Autorka ďalej dopĺňa, že pre profesionalitu a pracovný výkon na žiadúcej úrovni, sú rozvinuté sociálne kompetencie nevyhnutné (Bontová, 2015).

Ku kompetenciám lektora sa vyjadrujú aj autori Dvořáková a Langer (2012, s. 5- 7 in: Langer, 2016) a tvrdia, že každý lektor, by mal mať tieto kompetencie: odborné, metodické a osobnostné.

- 1) Autori poznamenávajú, že pri odborných kompetenciách ide o odbor, ktorému sa lektor venuje (odbor, ktorý prednáša). Tieto kompetencie je možné získať pomocou všeobecného, odborného a ďalšieho profesijného vzdelávania alebo praxou. Požadujú priebežnú a stálu aktualizáciu v konkrétnom odbore (Dvořáková & Langer, 2012, s. 5-7 in: Langer, 2016).
- 2) Metodické kompetencie (didaktické či andragogické) zahŕňajú súbor znalostí a zručností prostredníctvom ktorých, lektor zvládne dosiahnuť ciele vo vzdelávaní najefektívnejšie (Dvořáková & Langer, 2012, s. 5-7 in: Langer, 2016). Autori konštatujú, že ide o „*zvládanie prípravy obsahu vzdelávania, didaktických zásad, foriem a metód výučby, schopnosť využiť učebné pomôcky a didaktické techniky, ale tiež zručnosti v oblasti efektívnej komunikácie a spolupráce či riešení problémov a konfliktných situácií*“ (Dvořáková & Langer, 2012, s. 5-7 in: Langer, 2016, s. 23).
- 3) K osobnostným kompetenciám lektora patrí „*záujem o študentov a ich potreby, schopnosť empatie, trpezlivosť a tolerancia, pozitívne myslenie, zmysel pre spravodlivosť, dôslednosť a rozhodnosť, ďalej schopnosť kreativity, flexibility či toľko oceňovaný zmysel pre humor*“ (Dvořáková & Langer, 2012, s. 5-7 in: Langer, 2016, s. 23).

Kompetenciami lektora sa zaoberá aj autorka Žeravíková, ktorá navrhla kompetenčný profil lektora, ktorý sa skladá z piatich skupín kompetencií: andragogická kompetencia, sociálna kompetencia, didaktická kompetencia, kognitívna kompetencia a osobnostná kompetencia (Žeravíková, 2015, s. 137):

- 1) Andragogická kompetencia obsahuje vedomosti (a z nich vyplývajúce spôsobilosti) o vzdelávaní dospelých (vznik, rozvoj, súčasný stav vzdelávania dospelých, základné pojmy, andragogika ako veda, funkcie, štruktúra andragogiky, inštitucionalizácia, organizácia vzdelávania dospelých, dospelý v andragogike, cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých, profesionalizácia andragogického pôsobenia).
- 2) Sociálna kompetencia obsahuje vedomosti a spôsobilosti o komunikácii ako verbálnom a neverbálnom procese, jeho komponentoch, kontextoch, komunikačných štýloch, komunikačných technikách, aktívnom počúvaní, vedomosti o poskytovaní a prijímaní spätnej väzby, o výučbe ako komunikačnom procese.
- 3) Didaktická kompetencia obsahuje vedomosti a spôsobilosti o didaktickej teórii vyučovania dospelých, ciele, učebná atmosféra, príprava lektora, štruktúra vyučovacej jednotky, kontrola a hodnotenie výsledkov výučby, didaktické princípy, formy, metódy, učebné pomôcky a didaktická technika, učebné texty.
- 4) Kognitívna kompetencia obsahuje vedomosti a spôsobilosti o základoch kognitívnych procesov, o psychologickej a fyziologickej podstate fungovania ľudského mozgu, získavania, spracovania, odovzdávania informácií.
- 5) Osobnostná kompetencia obsahuje vedomosti a spôsobilosti o sebahodnotení, autoregulácii, sebapoznávaní a seba-rozvoji (Žeravíková, 2015, s. 137-138).

3 Profesionálne kompetencie lektora v praxi

Tretia kapitola je zameraná na definovanie systémového prístupu v ďalšom vzdelávaní, ktorý sa skladá z určitých fáz. Po objasnení tohto pojmu, je zámerne vybraná jedna fáza zo systémového prístupu v ďalšom vzdelávaní a následne sú vymedzené činnosti, ktoré lektor počas tejto jednej fázy vykonáva. Ide o činnosti, ktoré by mal lektor realizovať počas jednej fázy v ďalšom vzdelávaní.

3.1 Systémový prístup v ďalšom vzdelávaní

Vzdelávanie je dôležitou súčasťou rozvoja organizácie a je potrebné v tejto oblasti postupovať systémovo (Prusáková, 2010). *„Systém je charakteristický určitou štruktúrou, regulovaným fungovaním procesov a vzťahmi s inými subsystémami. Je dôležité, aby mal jasne stanovené ciele, ktoré vlastne určujú vnútornú štruktúru a správanie“* (Prusáková, 2010, 24). Krystoň a Prusáková sa zhodujú v tom, že podstatou systémového prístupu je „cyklus systémového prístupu vo vzdelávaní dospelých“, ktorý zahŕňa analýzu, definovanie cieľov, plánovanie a projektovanie, realizáciu a vyhodnotenie (Krystoň, 2018, s. 55).

Systém vzdelávania by mal byť postavený na piatich základných na seba naväzujúcich činnostiach (Prusáková, 2000, s. 15-16 in: Krystoň, 2018):

- 1) analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb,
- 2) definovanie cieľov vzdelávania,
- 3) plánovanie a projektovanie vzdelávania,
- 4) realizácia,
- 5) hodnotenie a diagnóza.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 81) tvrdia, že *„systém podnikového vzdelávania je opakujúci sa cyklus, ktorý vychádza zo zásad podnikovej vzdelávacej politiky, sleduje ciele podnikovej stratégie vzdelávania a opiera sa o organizačné*

a inštitucionálne predpoklady vzdelávania“. Autori ďalej poznamenávajú, že podnikové vzdelávanie môže byť uskutočnené prostredníctvom interných vzdelávateľov, externých vzdelávacích inštitúcií alebo vlastného školiaceho centra (Vodák & Kucharčíková, 2011). Efektívne realizovanie podnikového vzdelávania predstavuje dlhodobý proces, ktorý je tvorený týmito fázami (Vodák & Kucharčíková, 2011, s. 83):

- 1) identifikácia potrieb a definovanie cieľov vzdelávania,
- 2) plánovanie vzdelávania,
- 3) realizácia vzdelávacieho procesu,
- 4) hodnotenie výsledkov vzdelávania.

Napríklad Medlíková (2013), popisuje „systém vzdelávania“ v týchto fázach:

- 1) analýza vzdelávacích potrieb,
- 2) didaktika a metodika vzdelávacej akcie,
- 3) proces vzdelávacej akcie,
- 4) evaluácia ako výstup z akcie.

Autorka Medlíková, na rozdiel od svojich kolegov fázu plánovania a projektovania nazýva didaktika a metodika vzdelávacej akcie.

Ďalšia časť práce je venovaná druhej fáze systémového prístupu vo vzdelávaní, a to plánovaniu alebo inak povedené plánovaniu a projektovaniu, pričom je používaný termín didaktika a metodika vzdelávacej akcie, tak ako ho nazýva autorka Medlíková.

3.2 Didaktika a metodika vzdelávacej akcie (príprava lektora na vzdelávanie)

Autorka Medlíková (2013), pod prípravou na vzdelávania rozumie didaktiku a metodiku vzdelávacej akcie. „*Didaktika je veda zaoberajúca sa teóriou vzdelávania, vyučovania a učenia, ktorá zahŕňa i metodiku vyučovania – náuku o spôsoboch vyučovania*“ (Medlíková, 2013, s. 40).

Medlíková (2013, s. 40), vymedzuje základne didaktické kategórie vo vzťahu k procesu vyučovania:

- 1) analýza učiva,
- 2) ciele vyučovania,
- 3) didaktické zásady,
- 4) vyučovacie metódy,
- 5) organizačné formy vyučovania,
- 6) didaktické prostriedky a pomôcky,
- 7) hodnotenie a klasifikácia.

Autorka Medlíková, vymedzila základné didaktické kategórie, pričom je možné vidieť, že ide o činnosti, ktoré lektor vykonáva počas prípravy na vzdelávanie.

Podľa Langer (2016), príprava lektora na výučbu zahŕňa:

- 1) cieľová skupina vzdelávania,
- 2) ciele vzdelávania,
- 3) obsah vzdelávania,
- 4) výučbové priestory,
- 5) didaktická technika,
- 6) učebné pomôcky.

Napriek tomuto členeniu od autora Langer, je možné sa domnievať, že k príprave lektora na výučbu patria aj organizačné formy, metódy výučby, či hodnotenie a klasifikácia ako ich uvádza autorka Medlíková (2013), preto boli zaradené aj tieto tri kategórie k príprave lektora na výučbu.

Na základe uvedeného sú vymedzené kategórie vďaka ktorým, lektor zabezpečí kvalitnú prípravu na výučbu (Langer, 2016 & Medlíková, 2013):

- 1) cieľová skupina vzdelávania,
- 2) ciele vzdelávania,
- 3) obsah vzdelávania,
- 4) vyučovacie metódy,
- 5) organizačné formy,
- 6) výučbové priestory,
- 7) didaktická technika a učebné pomôcky,
- 8) hodnotenie a klasifikácia.

Tieto činnosti, ktoré lektor vykonáva počas fázy prípravy na vzdelávanie je možné zaradiť medzi didaktické kompetencie tak, ako ich definuje autorka Žeravíková (2015) v druhej kapitole.

3.3 Aplikovanie didaktických kompetencií v praxi

V tejto podkapitole je predstavené aplikovanie didaktických kompetencií (didaktických kategórií) lektora počas prípravy na vzdelávanie. Ako bolo uvedené v predchádzajúcej podkapitole, sú použité definovania od oboch autorov (Medlíková & Langer) a ide o tieto didaktické kategórie: cieľová skupina vzdelávania, ciele vzdelávania, obsah vzdelávania, vyučovacie metódy, organizačné formy, výučbové priestory, didaktická technika a učebné pomôcky, hodnotenie a klasifikácia (Langer, 2016 & Medlíková, 2013).

3.3.1 Cieľová skupina vzdelávania

Pri príprave lektora na výučbu je podstatná znalosť cieľovej skupiny, od cieľovej skupiny sa odvíja obsah vzdelávania, výučbové priestory, didaktické pomôcky a technika či dokonca formy či metódy vzdelávania (Langer, 2016). Lektor by mal predovšetkým zaistiť (Dvořáková & Langer, 2014 in: Langer, 2016, s. 87):

- 1) Zloženie cieľovej skupiny – je potrebné zistiť informácie o účastníkoch, ktoré sa týkajú najmä:
 - veku (skôr vekové rozpätie ako vekový priemer),
 - dosiahnutého vzdelania (na základe toho, lektor vyberá optimálnu terminológiu, zložitost' slovného prejavu atď.),
 - niekedy aj pohlavie,
 - je dôležité poznať funkčné zaradenie (postavenie) účastníkov vo firme, autori ako príklad uvádzajú homogénnu skupinu obchodných zástupcov a heterogénnu skupinu nižšieho, stredného a vrcholového manažmentu firmy (je potrebné prispôbiť štýl komunikácie, vzhľad a vystupovanie).
- 2) Veľkosť skupiny – je dôležité, aby lektor poznal počet účastníkov kvôli :
 - veľkosti a usporiadaniu učebne,
 - množstvu materiálu, ktoré má pre účastníkov pripraviť,
 - výberu metód výučby, učebných pomôcok a didaktickej techniky.
- 3) Dôvod účasti – lektor by mal zistiť, aká je motivácia účastníkov (vnútorná, vonkajšia), je to dôležité pre prípravu vhodných metód výučby (pokiaľ sa ľudia zúčastňujú výučby dobrovoľne a nie z donútenia, lektor nemusí využívať toľko aktivizačných prvkov).
- 4) Očakávania – s akými cieľmi prichádzajú účastníci do kurzu, čo a v akom rozsahu sa chcú naučiť. Na základe odpovedí, by mal lektor prispôbiť obsah výučby, jeho členenie aj prvky motivácie účastníkov.

- 5) Rozsah znalosti témy – je dôležité poznať, koľko toho už účastníci o téme vedia, vďaka tomu, vie lektor správne zostaviť obsah kurzu, voľbu vhodnej terminológie a iné.

Kazík (2017) konštatuje, že pri firemnom vzdelávaní je optimálna veľkosť skupiny dvanásť osôb, pričom veľkosť skupiny zásadne ovplyvňuje príležitosť zapojenia sa všetkých účastníkov do vzdelávacích aktivít. Práve aktívne zapájanie účastníkov je kľúčovou požiadavkou pre efektívne rozvíjanie ľudí (Kazík, 2017). Autor odporúča, aby lektori odmietali vzdelávacie aktivity, kde je počet účastníkov viac ako pätnásť, pretože efektivita procesu je veľmi malá, nakoľko zapojenie vyššieho počtu účastníkov do rôznych aktivít je obťažné (Kazík, 2017).

3.3.2 Ciele vzdelávania

Podľa Slavíka (2012: in Zormanová, 2017), *„cieľ chápeme ako výsledok, ktorý chceme výchovno-vzdelávacím procesom dosiahnuť, môžeme ho definovať ako rozdiel medzi súčasným a požadovaným stavom v rozvoji osobnosti človeka“*. Zormanová (2017) konštatuje, že lektor by mal účastníkov vzdelávania oboznámiť s cieľmi výučby, pretože tieto informácie sú pre nich motivujúce.

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 99-100) tvrdia, že je potrebné rozlišovať medzi cieľom a zámerom vzdelávacej aktivity, pretože *„zámer vyjadruje, čo chce lektor v priebehu lekcie robiť, prečo bude preberaná daná téma a ciele hovoria, čo budú účastníci kurzu po jeho absolvovaní schopní robiť (zámer sa týka lektora a ciele účastníkov)“*.

Súhlasný pohľad ponúka aj Langer (2016, s. 104) dokonca tvrdí, že *„správne stanovený cieľ býva najčastejším problémom i skúsených lektorov, ako cieľ popisujú to, čo chcú pri vzdelávaní robiť, nie to, čo chcú vzdelávaním dosiahnuť u účastníkov“*. Langer (2016) konštatuje, že nie je jednoduché zmerať dosiahnutie

cieľa. Aby sa mohol posun v téme vzdelávacej aktivity u účastníkov preukázať je dôležité, aby tieto ciele boli stanovené správne (Langer, 2016). Správne stanovený cieľ hovorí o tom, čo by mali absolventi daného kurzu poznať či vedieť (Langer, 2016). Palán a Langer (2008 in: Langer, 2016, s. 116, 119) tvrdia, že ak chce lektor správne formulovať ciele, mal by používať tzv. činnostné (aktívne) slovesá (napríklad slovesá definovať, vysvetliť, aplikovať, analyzovať atď.). Ku každej kategórii cieľa sú priradené určité slovesá na základe ktorých, lektor môže správne naformulovať cieľ. Langer (2016, s. 121), uvádza príklad správne naformulovaného cieľa, ktorý obsahuje činnostné slovesá a zároveň definuje čo budú absolventi kurzu vedieť/poznať: *„Absolvent kurzu dokáže vymenovať základné funkcie PowerPointu a popísať jednotlivé typy obrázkov“*. Pre lepšiu predstavu, je uvedený príklad, kedy hovoríme o zámere lektora: *„Predstaviť software PowerPoint a ukázať vzorové fotografie“* (Langer, 2016, s. 121).

Dvořáková (2015 in: Langer, 2016, s. 104) vo vzdelávaní rozlišuje tieto typy cieľov:

- 1) kognitívne (poznávacie) ciele – zahŕňajú vedomosti a intelektuálne zručnosti – týkajú sa teda oblasti znalostí,
- 2) psychomotorické (výcvikové) ciele – zahŕňajú zručnosti v oblasti pohybu, manipulácie s predmetmi, písania a reči – týkajú sa teda oblasti zručností,
- 3) afektívne (postojové, hodnotové, emočné) ciele – zahŕňajú emočnú stránku osobnosti človeka, jeho hodnotovú orientáciu, názory, presvedčenia – týkajú sa teda oblasti postojov.

Vo vzdelávaní dospelých sa však podľa Langer (2016), najčastejšie formulujú ciele v oblasti znalostí a zručností teda kognitívne a psychomotorické ciele.

Zormanová (2017, s. 457) a Langer (2016, s. 109), majú zhodný názor na správne formulované ciele, ktoré musia byť:

- 1) Komplexné – u účastníka vzdelávania musí dôjsť k zmenám v oblasti kognitívnej, psychomotorickej, afektívnej.
- 2) Konzistentné – ciele by mali byť v súlade, nemali by sa vzájomne vylučovať.
- 3) Kontrolovateľné – mal by mať také parametre, ktoré je možné vyjadriť konkrétne a merateľne (napríklad číslom, konkrétnou akciou).
- 4) Primerané – cieľ by mal byť v súlade s požiadavkami výučby a možnosťami, schopnosťami, vedomosťami, znalosťami účastníkov vzdelávania.

3.3.3 Obsah vzdelávania

Pri obsahu je dôležité, aby lektor vedel z obrovského množstva informácií, ktoré sa vzťahujú k téme, vybrať určitú väčšiu alebo menšiu časť, ide o proces didaktickej transformácie – ide o zásadný krok prípravy na výučbu, pri ktorom môže lektor postupovať takto (Langer, 2016, s. 132):

- prístup povrchový – podstatou prístupu je obsiahnuť čo najviac tém, ale povrchne,
- prístup hĺbkový – princípom je obsiahnuť menej tém, ale viac do hĺbky.

Obsah by mal byť vždy (Dvořáková & Langer, 2015 in: Langer, 2016, s. 132-133):

- v súlade so vzdelávacími potrebami účastníkov a stanovenými cieľmi,
- primeraný účastníkom vzdelávania a ich charakteristikám,
- vedecky správny a aktuálny,
- praxou overený, s praxou prepojený a prakticky okamžite využiteľný,
- logický usporiadaný, systematický a štruktúrovaný.

Pri vytváraní obsahu je vhodné, ak si lektor pripraví minútový scenár (Langer, 2016), scenár vzdelávacej akcie (Medlíková, 2013), itinerár (Kazík, 2017). Ide o tú istú činnosť, ale každý autor ju nazýva inak. „Každý lektor si vytvára scenár v špecifickej podobe, môže mať podobu stručnú, podrobnú, elektronickú, písomnú, farebnú či čiernobielu atď.“ (Medlíková, 2013, s. 42). Autorka konštatuje, že podstatné je, aby ho mal každý lektor (všetci lektori ho potrebujú) a hlavne, ak ide o dlhšie a náročné vzdelávacie akcie (Medlíková, 2013). Scenár vzdelávacej akcie pozostáva z času, témy, postupu výučby, metód, pomôcok a poznámok (Langer, 2013, s. 140). Výhodou tohto scenára je, že kedykoľvek sa lektor odchýli od témy, má istotu práve v tomto scenári do ktorého sa stačí len pozrieť a je opäť v obraze (Langer, 2016).

3.3.4 Metódy výučby

Langer (2016, s. 424) opisuje metódu vo vzdelávaní dospelých ako „*spôsob zámerného usporiadania činnosti a opatrení pre realizáciu vzdelávacieho procesu a jeho účinnosti tak, aby sa čo najefektívnejšie dosiahol vzdelávací cieľ*“.

Výber metódy závisí od viacerých faktoroch ako napríklad (Langer, 2016, s. 425):

- 1) Cieľ vzdelávacej akcie – je rozdiel či lektor chce odovzdať znalosti, trénovať zručnosti alebo zmeniť postoje u účastníkov vzdelávania, na základe toho volí metódu vzdelávania.
- 2) Cieľová skupina – záleží na veľkosti, zložení a tiež charakteristike danej skupiny – lektor volí iné metódy ak vzdeláva top manažérov, nezamestnaných či telesne postihnutých.
- 3) Obsah výučby – tiež ovplyvňuje voľbu metódy, nakoľko sa kurzy delia (pováčšine) z obsahového hľadiska na soft skills (mäkké zručnosti) a hard skills (odborné zručnosti). Iné metódy si lektor zvolí pri kurze komunikačných zručností a iné pri kurze zvrárania.

- 4) Prostredie výučby – dôležité je vybavenie priestorov výučby (nábytok, didaktická technika, učebné pomôcky). Pri voľbe metódy ako je prednáška, s touto metódou by si mal lektor poradiť kdekoľvek, ale pri skupinových prácach a interaktívnych metódach, má prostredie pri voľbe metódy významnú úlohu.
- 5) Čas – je dôležité myslieť na čas realizácie metódy (ako dlho bude trvať metóda počas výučby) ale tiež na prípravu (koľko času lektorovi zaberie príprava konkrétnej metódy). Napríklad príprava interaktívnych metód môže trvať dlhší čas ale efekt je o to väčší.
- 6) Financie – metódy samo o sebe finančné nároky netvorí ale môže ísť napríklad o náročnejšie (finančne) učebné pomôcky či didaktickú techniku.

K Langerovi sa pripája aj autorka Bontová (2015, s. 108) ktorá tvrdí, že *„voľba adekvátnej metódy je závislá na vzdelávacích cieľoch, obsahu, forme vzdelávania, charakteristike konkrétnej skupiny účastníkov vzdelávania a na ďalších spolurozhodujúcich determinantoch, vrátane didaktických a metodických kompetencií lektora“*. Autorka dopĺňa Langeru a konštatuje, že pri výbere správnej metódy treba dbať na špecifiká dospelých účastníkov vzdelávania (Bontová, 2015, s. 108-109):

- 1) Je vhodné vyberať metódy, kde by dospelí účastníci mohli využiť svoje skúsenosti vo vzťahu k obsahu vzdelávania, takými metódami sú napríklad dialogické metódy.
- 2) Aktivity počas realizácie metódy musia byť jasne vysvetlené, dospelý musí chápať významu a opodstatneniu každej aktivity, ktorej sa bude zúčastňovať.
- 3) Je adekvátne vyberať metódy tak, aby boli kompatibilné so spôsobom myslenia dospelých, napríklad vhodnou voľbou sú problémové metódy.

- 4) Je dôležité dbať na zníženú adaptabilitu, mentálnu kapacitu jednotlivca s pribúdajúcim vekom. Náročnosť metód na interakciu či rýchle striedanie aktivít je nutné vyvážiť citlivosťou lektora spôsobilého zaznamenať príznaky únavy.
- 5) Informačnému preťaženiu môže lektor predísť, ak uprednostní kvalitu metód pred ich kvantitou.
- 6) Zvyky lektora, prechádzajúce skúsenosti, znalosti, zručnosti lektora či dokonca jeho osobnosť tiež ovplyvňuje výber metód vzdelávania.

Podľa Langer (2016), základom práce s metódami je kombinácia niekoľkých metód počas výučby, napríklad, prednášku je možné obohatiť krátkou diskusiou. Lektor by mal myslieť na striedanie metód, pretože tým podporuje efektivitu učenia a pestrosť metód zvyšuje koncentráciu účastníkov (Kazík, 2017). Podľa psychológov sú účastníci vzdelávania schopní udržať pozornosť zhruba 15-20 minút, po tejto dobe je nutná zmena, napríklad aj zmena metódy vzdelávania (Langer, 2016).

Lektor má tendenciu (podvedome) vyberať metódy, ktoré najlepšie vyhovujú práve jeho štýlu učenia, v každej vzdelávacej skupine sa však nájdu zástupcovia všetkých (štyroch) štýlov, preto je potrebné zakomponovať do realizačných aktivít všetky štýly učenia (Kazík, 2017). Kazík (2017) dopĺňa, že počas realizácie vzdelávania sa to robí ťažko, preto na to musí lektor myslieť už počas prípravy na výučbu.

3.3.5 Organizačné formy výučby

Existujú rôzne delenia organizačných foriem. Pre lepšiu predstavivosť, čo sú to organizačne formy je uvedených zopár príkladov. Organizačné formy podľa dĺžky trvania sú rozlišované na jednorázové či opakované, krátkodobé či dlhodobé. Podľa počtu účastníkov sú organizačné formy rozlišované na hromadné, skupinové alebo individuálne (Palán & Langer, 2008 in: Langer, 2016, s. 420). Iné rozdelenie ponúka Mužík (2004 in: Langer, 2016, s. 420), ktorý rozdeľuje formy vzdelávania na prezenčné formy, dištančné formy, kombinované formy a sebvzdelávanie.

Zormanová (2017, s. 504-540) medzi univerzálne formy vzdelávania dospelých začleňuje prednášku, seminár, cvičenie, kurz, záujmový krúžok, exkurziu, workshop, konferenciu, študijné praxe (klinická, pedagogická prax, stáž), konzultácie. V podnikovom vzdelávaní sú využívané formy ako koučink, mentoring, counselling (poradenstvo), asistovanie, rotácia práce (Zormanová, 2017, s. 546-560). Medlíková (2013) konštatuje, že základnými typmi vzdelávacej akcie sú prednáška, seminár a workshop.

Avšak, je potrebné vedieť, aké činnosti by mal lektor v súvislosti s formami výučby vykonávať. Ako príklad je uvedená prednáška.

Pred prednáškou je dôležité: získať a nachystať si dáta, zvážiť priority akcie, vybrať kľúčové myšlienky, rozčleniť tému do logických celkov, zvoliť spôsob vizualizácie zásadných skutočností (Medlíková, 2013, s. 43).

Počas prednášky je potrebné: vizualizovať cieľ a osnovu, vysvetliť poslucháčom, aký úžitok im prinesie téma, kľúčové slová, rozloženie témy, spôsob práce s materiálom, zhrnúť látku po ukončených blokoch, dať priestor pre prípadnú diskusiu, na záver zhrnúť: téma, úžitok, kľúčové slová, následné aktivity (Medlíková, 2013, s. 44).

3.3.6 Výučbové priestory

Je dôležité, aby lektor pred výučbou získal o výučbových priestoroch tieto informácie (Langer, 2016, s. 155-157):

- 1) Počet a rozdelenie priestorov: pre niektoré kurzy je vhodné mať viac priestorov, napríklad, zvlášť pre teoretickú a praktickú výučbu. Je vhodné zistiť či sa tam nachádzajú odpočinkové priestory pre účastníkov ale tiež pre lektora.
- 2) Veľkosť priestorov a ich charakteristika: odporúčaná veľkosť plochy pre jedného účastníka je minimálne 1 – 2 m², minimálna pracovná plocha stola 80 x 50 cm, lektor by sa mal ďalej postarať o dobré osvetlenie, vetranie, kúrenie, akustiku priestoru.
- 3) Počet a usporiadanie miest pre účastníkov: lektor by mal preveriť či stoly, stoličky a iný nábytok zodpovedá téme a zámerom výučby. Usporiadanie miest pre účastníkov je kľúčové pre zaistenie ich pozornosti, preto je potrebné skontrolovať či budú dobre vidieť na lektora a na premietajúcu plochu (napr. tabuľa, flipchart). Je potrebné zaistiť aby lektora bolo dobre počuť (prípadne premietané video alebo audiozáznam). Je dôležité skontrolovať či v ich zornom uhle nebude niečo rušivé (napr. presklená plocha, stôl s občerstvením) a tiež aby účastníci vzdelávania nemali hlavu dlho v neprirodzenej polohe (napr. vytočenú do strany) a iné.
- 4) Vybavenosť didaktickou technikou: vybavenosť sa líši podľa typu kurzu, jeho cieľa a lektora. Učebne sú zvyčajne štandardne vybavené dataprojektorom s notebookom alebo PC a ozvučením, bielou tabuľou a flipchartom.
- 5) Vzďialenosť: priestor od toaliet, kuchynky, fajčiarskeho kútiku a iné. Pokiaľ je lektor zároveň organizátorom kurzu, mal by riešiť aj vzďialenosť od vlakovej či autobusovej stanice, vzďialenosť zastávky MHD, blízkosť

parkoviska, blízkosť reštaurácie či nákupného centra, kde sa môžu ísť účastníci najesť.

K Langerovi sa pripája aj Kazík (2017), ktorý sa tiež vyjadruje k priestorom výučby a poznamenáva, že je potrebné, aby účastníci na lektora dobre videli, preto by mal byť vždy v stredovej pozícii. Kazík (2017, s. 58) ďalej tvrdí, že *„od najbližšie sediacich účastníkov by mal mať odstup minimálne 1,2 m a od najvzdialenejších 3,6 m. To je tzv. spoločenský priestor, ktorý je pre vzájomnú komunikáciu optimálny“*. Podľa Kazíka (2017), túto vzdialenosť môže lektor dodržiavať pri usporiadaní stolov v tvare písmena U (javí sa ako najvhodnejšie usporiadanie). Existujú rôzne druhy modelov usporiadania učebne ako napríklad: guľatý stôl, kongres, aréna, seminár, kruh, úly (Langer, 2016, s. 162-168). Podľa Kazíka (2017), by lektor nikdy nemal prekročiť intímny priestor (15 – 45 cm).

Langer (2016, s. 159) tvrdí, že výučbové priestory by mali spĺňať tieto základe požiadavky ako *„priestornosť, bezhlučnosť, vetranie, osvetlenie a zatemnenie, mobilita nábytku a vybavenie“*.

3.3.7 Didaktická technika a učebné pomôcky

Didaktickou technikou Langer (2016) rozumie technické prístroje a zariadenie, ich úlohou je sprostredkovať informácie z učebných pomôcok. Za didaktickú techniku môžeme považovať (Langer, 2016, s. 173-192): záznamovú techniku (tabuľa, flipchart, interaktívna tabuľa), projekčnú techniku (rôzne druhy dataprojektorov, televízor), audio a videotechniku (reproduktor, mikrofón, CD, DVD, blue-ray prehrávač), počítačová techniku (stolný počítač, notebook). Pri výbere vhodnej didaktickej techniky sú dôležité činitele ako cieľ vzdelávacej akcie, počet účastníkov, náklady na výrobu, frekvencia použitia, používané metódy, zdroje (Langer, 2016, s. 198-202).

Podľa Langerera (2016, s. 206) je cieľom učebných pomôcok „*získanie a udržanie pozornosti účastníkov, názornosť a vysvetlenie zložitejších vzťahov a väzieb, uľahčenie zapamätania obsahu vzdelávania a zaistenie toho, aby vzdelávanie účastníkov bavilo*“. Medzi učebné pomôcky môžeme zaradiť napríklad (Langer, 2016, s. 206-207): originálne predmety a reálne skutočnosti (prírodniny, výrobky a výtvary, zvuky), zobrazenia a znázornenia predmetu a skutočnosti (projekcie, zvukové záznamy), textové pomôcky (učebnice, pracovné materiály), špeciálne či audiovizuálne pomôcky a iné. Aby bolo používanie učebných pomôcok efektívne je potrebné, aby učebné pomôcky boli aktuálne a obsahovo správne, orientované na prax účastníkov. Tiež je dôležité, aby lektor mal možnosť skontrolovať učebné pomôcky pred výučbou, dokonale ich pripraviť a v správnom čase počas výučby použiť (Langer, 2016, 207). Podľa Kazíka (2017), počítač (prezentácia z počítača), tabuľa a flipchart sú najpoužívanejšie didaktické prostriedky, ktoré lektor pri výučbe používa. Pri prezentácii je podstatné, aby sa lektor rozprával s účastníkmi a nie s obrazovou podporou, k nej by sa mal otočiť, len ak chce na niečo poukázať (Kazík, 2017). Kazík (2007, s. 59-60), dopĺňa, že prezentácia by mala spĺňať dôležité pravidlo 5 x 5 (päť slov v riadku a päť riadkov na snímke prezentácie) ešte lepšie je, ak sa v prezentácii nahradia slová obrázkami (vyvolávajú väčšiu pozornosť, asociáciu a mozog ich rýchlejšie spracováva). Pri vytváraní prezentácie je dôležitá aj veľkosť písma, pre bežný text by mal lektor zvoliť veľkosť písma minimálne 24 a pre nadpisy minimálne 32 (Kazík, 2017). Pri písaní na tabuľu, by mal lektor dodržiavať veľkosť písma minimálne 5 cm, používať maximálne tri farby a písať čitateľne (Kazík, 2017). Kazík (2017) poznamenáva, že klasickú tabuľu v organizáciách nahrádza interaktívna tabuľa, ktorá je skvelou kombináciou s prezentáciou, ktorú je možné dopĺňať akčnými poznámkami.

EMPIRICKÁ ČASŤ

4 Výskumné šetrenie

Ako už bolo uvedené v teoretickej časti, na lektora ďalšieho vzdelávania sú kladené vysoké nároky a požiadavky, a tiež by mal disponovať rôznymi kompetenciami, ktoré sú potrebné pre kvalitný výkon lektorskej činnosti. Empirická časť diplomovej práce sa zaoberá didaktickými kompetenciami lektora ďalšieho profesijného vzdelávania a ich aplikácii v praxi.

V kapitole výskumné šetrenie je definovaný cieľ výskumu, výskumné otázky a hypotézy. Následne je charakterizovaná výskumná stratégia, metóda výskumu, výskumná vzorka, zber dát a etika výskumu.

4.1 Ciele výskumu, výskumné otázky a hypotézy

Cieľom empirickej časti je analyzovať, aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Čiastkovým cieľom je porovnať aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu u lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú a nedisponujú andragogickým vzdelaním.

Na základe vyššie uvedeného cieľa je vytvorená hlavná výskumná otázka, ktorá znie: Aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu?

Hlavnú výskumnú otázku dopĺňajú špecifické výskumné otázky:

- ŠVO1: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem cieľ vzdelávania?
- ŠVO2: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem cieľ vzdelávania?
- ŠVO3: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem zámer vzdelávania?
- ŠVO4: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem zámer vzdelávania?
- ŠVO5: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania?
- ŠVO6: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania?
- ŠVO7: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie správne naformulovať cieľ vzdelávania?
- ŠVO8: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie správne naformulovať cieľ vzdelávania?

Na základe výskumných otázok je vytvorená hlavná hypotéza, ktorá znie: Andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania ovplyvňuje aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Štatistické hypotézy:

- Hypotéza H1: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.
- Hypotéza H2: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu zámer vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.
- Hypotéza H3: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.
- Hypotéza H4: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou naformulovať cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.

4.2 Operacionalizácia

Empirická časť diplomovej práce vychádza z poznatkov od autorky Žeravíkovej, ktorá vytvorila kompetenčný profil lektora pozostávajúci z andragogických, sociálnych, didaktických, kognitívnych a osobnostných kompetencií (Žeravíková, 2015, s. 128-137). Pre potreby diplomovej práce sú využívané poznatky v súvislosti s didaktickými kompetenciami.

- Didaktické kompetencie:

Obsahom didaktickej kompetencie sú „*vedomosti a spôsobilosti o didaktickej teórii vyučovania dospelých, ciele, učebná atmosféra, príprava lektora, štruktúra vyučovacej jednotky, kontrola a hodnotenie výsledkov výučby, didaktické princípy, formy, metódy, učebné pomôcky a didaktická technika, učebné texty a pod.*“ (Žeravíková, 2015, s. 137).

- Príprava na výučbu/ vzdelávací proces:

Vymedzené sú kategórie na základe ktorých, lektor zabezpečí kvalitnú prípravu na výučbu (Langer, 2016 & Medlíková, 2013):

- 1) cieľová skupina vzdelávania,
- 2) ciele vzdelávania,
- 3) obsah vzdelávania,
- 4) vyučovacie metódy,
- 5) organizačné formy,
- 6) výučbové priestory,
- 7) didaktická technika a učebné pomôcky,
- 8) hodnotenie a klasifikácia.

Tieto kategórie (činnosti), ktoré lektor vykonáva počas fázy prípravy na vzdelávanie je možné zaradiť medzi didaktické kompetencie tak, ako ich definuje autorka Žeravíková (2015) v druhej kapitole.

- Cieľ a zámer vo vzdelávaní:

Vodák a Kucharčíková (2011, s. 99-100) tvrdia, že je potrebné rozlišovať medzi cieľom a zámerom vzdelávacej aktivity, pretože „zámer vyjadruje, čo chce lektor v priebehu lekcie robiť, prečo bude preberaná daná téma a ciele hovoria, čo budú účastníci kurzu po jeho absolvovaní schopní robiť (zámer sa týka lektora a ciele účastníkov)“. Langer (2016, s. 121), uvádza príklad správne naformulovaného cieľa, ktorý obsahuje činnostné slovesá a zároveň definuje čo budú absolventi kurzu vedieť/poznať: „Absolvent kurzu dokáže vymenovať základné funkcie PowerPointu a popísať jednotlivé typy obrázkov“. Pre lepšiu predstavu, je uvedený príklad, kedy hovoríme o zámere lektora: „Predstaviť software PowerPoint a ukázať vzorové fotografie“(Langer, 2016, s. 121).

- Typy cieľov vzdelávania:

Dvořáková (2015 in: Langer, 2016, s. 104) vo vzdelávaní rozlišuje tieto typy cieľov:

- 1) kognitívne (poznávacie) ciele – zahŕňajú vedomosti a intelektuálne zručnosti – týkajú sa teda oblasti znalostí,
- 2) psychomotorické (výcvikové) ciele – zahŕňajú zručnosti v oblasti pohybu, manipulácie s predmetmi, písania a reči – týkajú sa teda oblasti zručností,
- 3) afektívne (postojové, hodnotové, emočné) ciele – zahŕňajú emočnú stránku osobnosti človeka, jeho hodnotovú orientáciu, názory, presvedčenia – týkajú sa teda oblasti postojov.

- Správna formulácia cieľa:

Langer (2016, s. 104) tvrdí, že *„správne stanovený cieľ býva najčastejším problémom i skúsených lektorov, ako cieľ popisujú to, čo chcú pri vzdelávaní robiť, nie to, čo chcú vzdelávaním dosiahnuť u účastníkov“*. Langer (2016), konštatuje, že nie je jednoduché zmerať dosiahnutie cieľa. Aby sa mohol posun v téme vzdelávacej aktivity u účastníkov preukázať, je dôležité, aby tieto ciele boli stanovené správne (Langer, 2016). Správne stanovený cieľ hovorí o tom, čo by mali absolventi daného kurzu poznať či vedieť (Langer, 2016). Palán a Langer (2008 in: Langer, 2016, s. 116, 119) tvrdia, že ak chce lektor správne formulovať ciele, mal by používať tzv. činnostné (aktívne) slovesá (napríklad slovesá definovať, vysvetliť, aplikovať, analyzovať atď.). Ku každej kategórii cieľa sú priradené určité slovesá na základe ktorých, lektor môže správne naformulovať cieľ.

- **Vzdelanie:**

Porál vysokých škôl (2019) uvádza, že na Slovensku existujú štyri vysoké školy (v mestách Prešov, Banská Bystrica, Nitra a Bratislava), ktoré ponúkajú štúdium v odbore andragogika. Po preštudovaní obsahu študijného odboru je zjavné, že už absolvent prvého stupňa, by mal disponovať didaktickými kompetenciami v oblasti vzdelávania dospelých: *„absolvent si osvojí základné pojmy didaktickej teórie, vie analyzovať problematiku cieľov, obsahu, metód a foriem učenia sa dospelého človeka“* (Portál VŠ, 2019). Absolvent prvého stupňa je schopný *„organizovať ďalšie vzdelávanie, využívať metódy výchovy a vzdelávania dospelých v profesijnom vzdelávaní, kultúrno-výchovnej a sociálnej práci“* (Portál VŠ, 2019).

Ďalším variantom je ďalšie vzdelávanie v rámci ktorého, je možné nadobudnúť kompetencie potrebné na výkon lektorskej činnosti prostredníctvom kurzu. Napríklad vzdelávacia inštitúcia Vzdelávanie Košice, poskytuje kurzy „Lektor“. Ide o akreditovaný kurz MŠVVaŠ SR s rozsahom 100 hodín. Po absolvovaní záverečnej skúšky, získajú účastníci vzdelávania certifikát o absolvovaní kurzu (Vzdelávanie Košice, 2020).

Národná sústava povolání (2021) tvrdí, že *„na výkon tohto zamestnania sa odporúča nasledovný certifikát, alebo ďalšie písomné osvedčenie: Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii Lektor vydávané inštitúciami, ktoré získajú oprávnenie na overovanie odbornej spôsobilosti lektora podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z.“*

„Osvedčenie o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu je v zmysle zákona o celoživotnom vzdelávaní jednou z podmienok (druhou alternatívnou podmienkou je získanie najmenej 5-ročnej praxe v príslušnom odbore), na základe ktorej môže fyzická osoba pristúpiť k vykonaniu skúšky, ktorá vedie k získaniu osvedčenia o čiastočnej kvalifikácii. Výkladom zákona o celoživotnom vzdelávaní teda možno dospieť k záveru, že osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii preukazuje, že fyzická osoba, ktorá ho má, jednoznačne má aj odbornú spôsobilosť, ktorú by získala

absolvovaním akreditovaného vzdelávacieho programu vedúceho k danej čiastočnej kvalifikácii. Naopak to však neplatí.“ (Hlobenová, 2017).

4.3 Výskumná stratégia a metóda

V súvislosti s kvalitou lektorskej činnosti alebo kvalitou lektora ďalšieho profesijného vzdelávania, výskumné práce na túto tému nie sú objavené. Keďže profesionalizácia lektorskej činnosti súvisí s kvalitou ďalšieho vzdelávania sú uvedené príklady výskumných prác, ktoré sa zaoberajú touto problematikou.

Autori výskumných prác sa zameriavajú skôr na profesionalizáciu lektora ďalšieho vzdelávania ako príklad je uvedená autorka Moravcová, ktorá zisťovala ako vzdelávatelia dospelých vnímajú profesionalitu ich profesie (Moravcová, 2017, s. 50).

Napríklad, vo Fínsku bol v roku 2013, uskutočnený výskum zameraný na vypracovanie koncepcie profesionalizácie vzdelávateľov dospelých a stanovenie stratégie profesionalizácie vzdelávateľov dospelých. Závety výskumu ukazujú, že vzdelávateľ dospelých, už nie je vnímaný len ako učiteľ gramotnosti ale aj ako profesionálny lektor. Profesionalizácia nadobudla verziu certifikácie, licencovania, posudzovania akreditácie v oblasti ďalšieho profesijného rozvoja (Gines, C. A., 2013, s. 152, 156).

Ako ďalší príklad, je uvedená autorka Žeravíková, ktorá uskutočnila výskum s cieľom prispieť k profesionalizácii lektorskej činnosti. Na základe výsledkov výskumu, autorka vytvorila zoznam profesijných kompetencií pre kvalitný výkon lektorskej činnosti. Ďalej autorka navrhuje, aby kompetenčný profil lektora bol tvorený z piatich skupín kompetencií: andragogická kompetencia, sociálna kompetencia, didaktická kompetencia, kognitívna kompetencia a osobnostná kompetencia (Žeravíková, 2015, s. 128-137).

Existujú výskumné práce zamerané na hodnotenie kompetencií lektora, ale lektora hodnotia účastníci vzdelávania. Ako príklad je uvedená autorka Koláčková (2020, s. 73), ktorá sa zaoberala problematikou ako študujúci seniori (VU3V), vnímajú lektora a jeho osobnosť a ako hodnotia jeho jednotlivé kompetencie.

Na základe stanoveného cieľa empirickej časti je zvolená kvantitatívna výskumná stratégia. Průcha (2014, s. 350) tvrdí, že *„kvantitatívny výskum je predstavovaný empirickými analýzami javov a procesov andragogickej reality, v ktorých sa používajú exaktné metódy a nástroje pre meranie a vyhodnocovanie skúmaných objektov“*. Podľa Gavoru (2008), kvantitatívny výskum pracuje s údajmi, ktoré sú číselné. *„Zisťuje množstvo, rozsah alebo frekvenciu výskytu javov resp. ich mieru (stupeň)“* (Gavora, 2008, s. 34).

Pre potreby diplomovej práce je zvolená výskumná metóda dotazník. Průcha (2014, s. 377) tvrdí, že *„v andragogickom výskume sú dotazníkom skúmaní najčastejšie dospelí zúčastňujúci sa rôznych vzdelávacích akcií, zamestnávateľia a zamestnanci posudzujúci efekty ďalšieho profesijného vzdelávania, manažéri zaisťujúci vzdelávanie v podnikoch atď.“* V tejto práci je dotazníkom skúmaná kvalita lektora ďalšieho profesijného vzdelávania.

Inšpiráciou k výberu metódy dotazníka bol tiež výskum *„Vzdelávanie a zručnosti Online (PIAAC Online)“*, ktorý zisťuje výsledky prostredníctvom štyroch dotazníkov. Ide o *„výskumný nástroj v podobe elektronickej aplikácie navrhnutý k zisťovaniu individuálnych výsledkov pre porovnanie v rámci testu vzdelania a zručností dospelých „Survey of Adult Skills (PIAAC)“ ktorý nadväzuje na medzinárodný výskum Medzinárodné hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých (PIAAC) (NÚCEM, 2019).*

V dotazníku sa nachádza štrnásť otázok, z toho sú tri otázky otvorené, dve poloopené a deväť otázok je uzavretých. Prvé tri otázky sú identifikačné, zisťované je pohlavie respondentov, v ktorom kraji SR žijú a v akom odbore vykonávajú lektorskú činnosť. Štvrtá, piata, šiesta otázka v dotazníku sa

zameriava na didaktické kompetencie všeobecne. Prostredníctvom týchto otázok je zisťované ako lektori ďalšieho profesijného vzdelávania chápu pojem didaktické kompetencie či disponujú didaktickými kompetenciami a či ich využívajú pri príprave vzdelávacieho procesu. Siedma a ôsma otázka je zameraná na cieľ a zámer vo vzdelávaní, presnejšie či sú lektori ďalšieho profesijného vzdelávania schopní tieto pojmy rozlišovať. Aké typy cieľov vo vzdelávaní vedia lektori rozlišovať je zameranie otázky číslo deväť. Desiata, jedenásta a dvanásta otázka sú zamerané na správnu formuláciu cieľa, čo by mal cieľ vzdelávania obsahovať. Lektori sa pokúsia uviesť príklad správne naformulovaného cieľa. Akým vzdelaním disponuje lektor ďalšieho profesijného vzdelávania je zameranie otázky číslo trinásť a štrnásť.

Pred samotnou realizáciou výskumu som uskutočnila pilotáž. Požiadala som malú vzorku lektorov (5), aby vyplnili mnou vytvorený dotazník s cieľom predísť zbytočným nejasnostiam. Po vyplnení dotazníka som s týmito lektormi konzultovala, prijala som od nich spätnú väzbu, čo bolo pre mňa prínosné. Vykonala som potrebné korekcie podľa rád a uvážení lektorov a vytvorila som dotazník, ktorý je možné vidieť k nahliadnutiu v prílohe č.1.

4.4 Výskumná vzorka a zber dát

Základný súbor tvoria lektori ďalšieho profesijného vzdelávania vykonávajúci lektorskú činnosť na území Slovenskej republiky.

Podľa Prusákovej (2005 in: Kováč, 2008, s. 31), ďalšie profesijné vzdelávanie *„je zamerané na zvyšovanie, rozširovanie, resp. inováciu kvalifikácie. Ide o všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odbornej prípravy v školskom systéme“*. Palán (2002 in: Kováč, 2008, s. 32) dopĺňa autorku, a tvrdí že *„ďalšie profesijné vzdelávanie je tvorené kvalifikačným vzdelávaním, rekvalifikačným vzdelávaním a normatívnymi školeniami (kurzy)“*.

Výskumnú vzorku tvoria lektori ďalšieho profesijného vzdelávania zo všetkých krajských miest na Slovensku, presnejšie ide o krajské mestá Košice, Prešov, Banská Bystrica, Žilina, Trenčín, Nitra, Trnava a Bratislava. Vyhľadala som vzdelávacie inštitúcie/agentúry/centrá, v ktorých prebieha kvalifikačné, rekvalifikačné či normatívne vzdelávanie vo všetkých krajských mestách. E-mailovou formou som kontaktovala každú jednu vzdelávaciu inštitúciu, ktorá vyhovovala požiadavkám výskumu. Kontaktovala som presne 174 vzdelávacích inštitúcií. Zo 174 vzdelávacích inštitúcií, menej ako polovica bola ochotná odpovedať na e-mailovú prosbu.

Výskumnou vzorkou sú lektori ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí museli spĺňať dve požiadavky. Prvou požiadavkou bolo, aby to boli lektori, ktorí vykonávajú lektorskú činnosť za účelom zvyšovania či rozširovania kvalifikácie (to znamená, že nemôžu to byť lektori, ktorí poskytujú záujmové alebo občianske vzdelávanie, len profesijné vzdelávanie). Druhou požiadavkou bolo aby lektorskú činnosť vykonávali na území krajských miest Slovenskej republiky (Košice, Prešov, Banská Bystrica, Žilina, Trenčín, Nitra, Trnava, Bratislava).

Dotazník mal elektronickú podobu, bol vytvorený prostredníctvom softvéru Google Forms. Zbieranie odpovedí bolo ukončené na základe toho, že počas 7 dní neprišla ďalšia, nová odpoveď, takýto stav som považovala za vhodný na ukončenie zberu dát. Získaných bolo 131 odpovedí od lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania. Po vyčistení dát bolo do skúmania zapojených 127 odpovedí.

4.5 Etika výskumu

Získať kontakt na lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania na webových stránkach nebolo možné, pretože kontakty na lektorov vzdelávacie inštitúcie nezverejňovali (ani telefonicky ani emailový jednoducho žiadny). Chcela som získať kontakty osobným stretnutím čo sa mi tiež nepodarilo, pretože vzdelávacie inštitúcie sú zatvorené z dôvodu pandémie COVID-19. Poslednou možnosťou bolo kontaktovať vzdelávacie inštitúcie e-mailovou formou, za účelom poskytnutia kontaktov na lektorov, no z dôvodu GDPR väčšina vzdelávacích inštitúcií, kontakty na lektorov neposkytla.

Dotazník mal elektronickú podobu, bol vytvorený prostredníctvom softvéru Google Forms, to znamená, že stačilo poslať len („link“) odkaz na dotazník a vzdelávacie inštitúcie tento odkaz poslali lektorom. Lektori dotazník následne vyplnili a odoslali. Nebolo potrebné aby vzdelávacie inštitúcie odosielali odpovede naspäť, stačilo odoslať dotazník a odpoveď z dotazníka bola zaznamenaná a následne zobrazená v softvéri Google Forms. Dotazník bol anonymný, to znamená, že ak prišla nová odpoveď, nebolo možné zistiť identitu respondenta. Respondenti boli vopred oboznámený s témou a účelom empirického skúmania. Vyplnenie dotazníka bolo dobrovoľné.

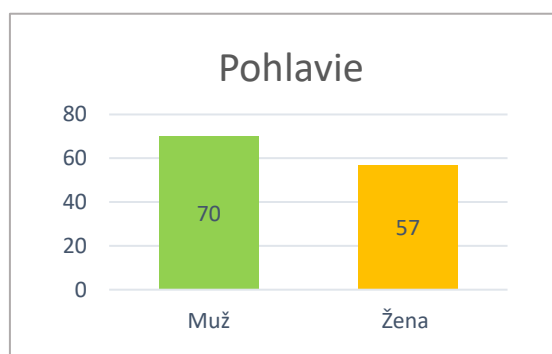
5 Analýza a interpretácia dát

V tejto kapitole je pozornosť venovaná analýze a interpretácii dát z dotazníka, ktorý bol vytvorený pre potreby výskumu. Pre lepšiu prehľadnosť sú odpovede respondentov tiež znázornené v grafickom prevedení. Grafy sú vytvorené pomocou programu Excel.

Otázka č. 1: Pohlavie

Výskumnú vzorku tvorí 127 respondentov, presnejšie 57 žien, čo predstavuje 44,9 % a 70 mužov, čo predstavuje 55,1 % z celej vzorky.

Graf č. 1: Rozloženie vzorky podľa pohlavia

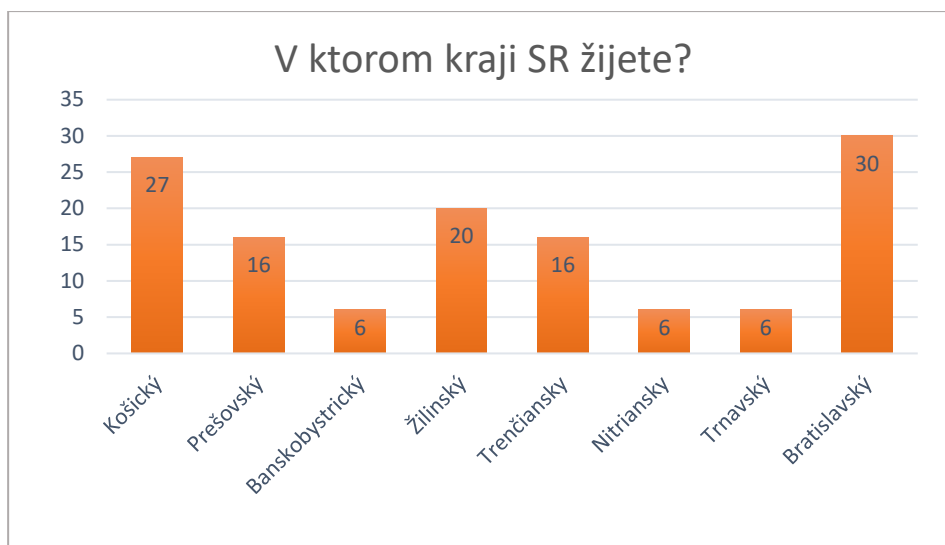


Zdroj: autorka práce

Otázka č. 2: V ktorom kraji SR žijete?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska kraja sú respondenti, ktorí pôsobia v Bratislavskom kraji a tí tvoria 23,6 % z celej vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí pôsobia v Banskobystrickom, Nitrianskom a Trnavskom kraji, a tí tvoria len 4,7 % vzorky.

Graf č. 2: Rozloženie vzorky podľa kraja

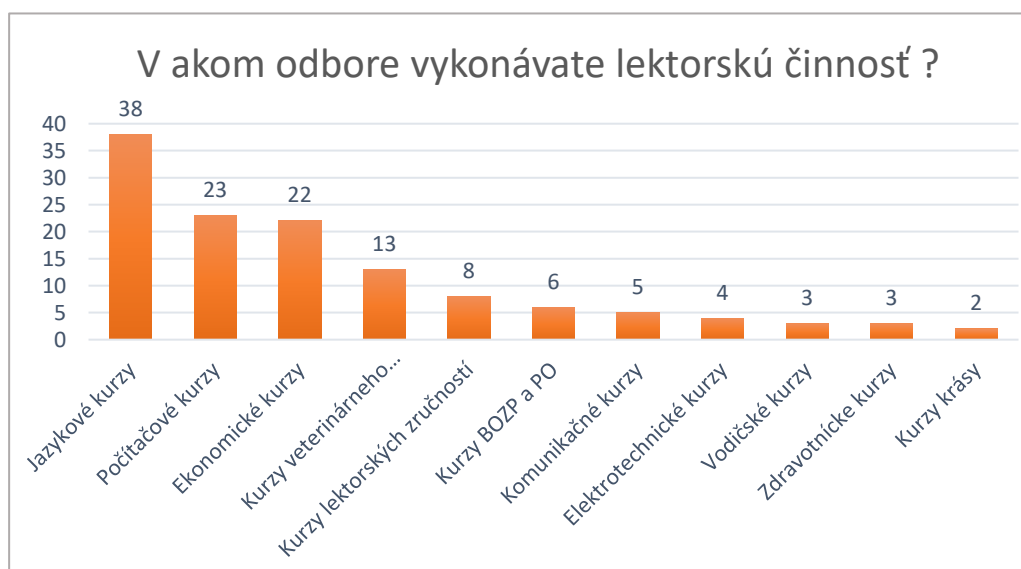


Zdroj: autorka práce

Otázka č. 3: V akom odbore vykonávate lektorskú činnosť ?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska pracovného odboru sú respondenti, ktorí pôsobia v oblasti jazykových kurzov, tí tvoria 29,9 % z celkovej vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí pôsobia v oblasti kurzov krásy, tí tvoria len 1,6 % vzorky.

Graf č. 3: Rozloženie vzorky podľa pracovného odboru



Zdroj: autorka práce

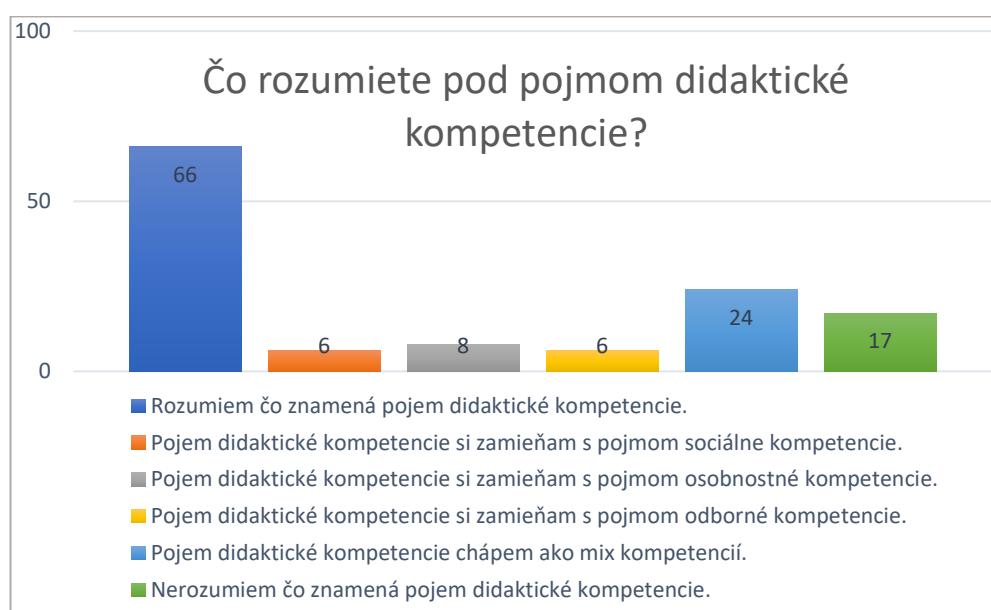
Táto otázka v dotazníku bola otvorenou otázkou, ktorú som musela kategorizovať a finálnu podobu je možné vidieť v grafe č. 3. Jazykové, počítačové a ekonomické kurzy, v týchto oblastiach vykonáva lektorskú činnosť spolu 93 respondentov.

Otázka č. 4: Čo rozumiete pod pojmom didaktické kompetencie?

Otázka v dotazníku mala formu otvorenej otázky aby respondenti mohli slobodne vyjadriť ako chápu tento pojem. Jednotlivé odpovede som kategorizovala tak, ako sú interpretované v grafe č. 4. Odpovede sú kategorizované pomocou definícií od autorky Žeravíkovej (2015).

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Čo rozumiete pod pojmom didaktické kompetencie?“ sú respondenti, ktorí „rozumujú čo znamená pojem didaktické kompetencie“, tí tvoria 52 % z celkovej vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí si „pojem didaktické kompetencie zamieňajú s pojmom sociálne kompetencie a odborné kompetencie“, tí tvoria 4,7 % vzorky.

Graf č. 4: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo rozumiete pod pojmom didaktické kompetencie?“



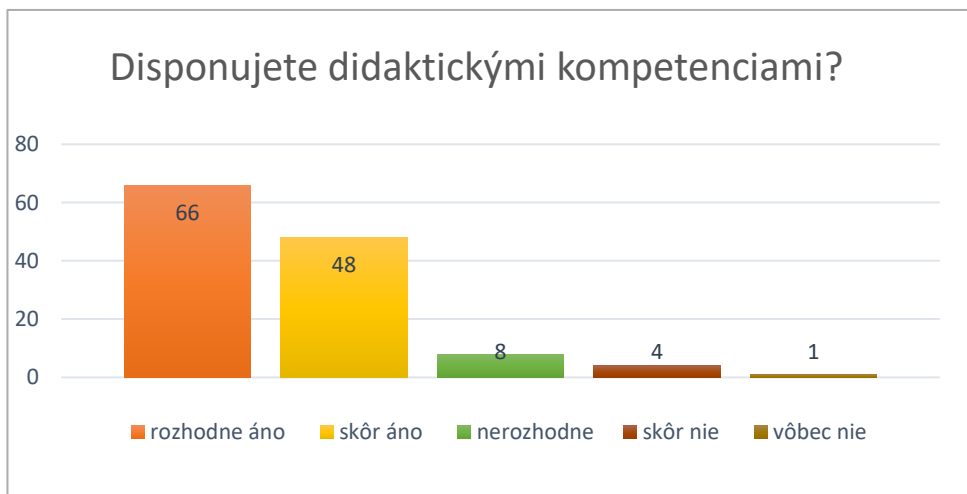
Zdroj: autorka práce

Pri tejto otázke, 66 respondentov odpovedalo, že rozumie, čo znamená pojem didaktické kompetencie, 44 respondentov si pojem zamieňa s inými kompetenciami. Avšak, našli sa aj takí respondenti a bolo ich až 17, ktorí nerozumejú alebo vôbec nevedia, čo znamená pojem didaktické kompetencie. Ako príklad je uvedená odpoveď „neviem, netuším“ alebo dokonca odpoveď „prvýkrát počujem tento pojem“.

Otázka č. 5: Disponujete didaktickými kompetenciami?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Disponujete didaktickými kompetenciami?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „rozhodne áno“, tí tvoria 52 % z celkovej vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na otázku odpovedali „vôbec nie“, tí tvoria len 0,8 % vzorky.

Graf č. 5: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Disponujete didaktickými kompetenciami?“

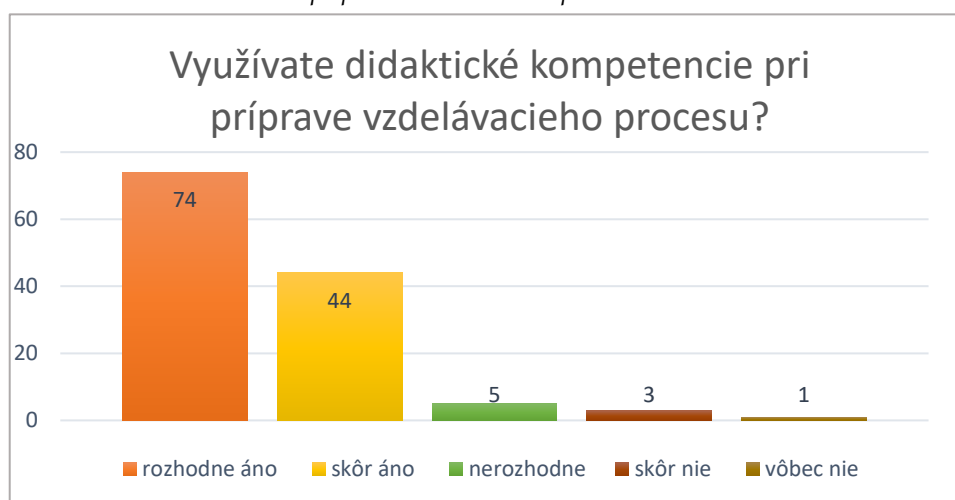


Zdroj: autorka práce

Otázka č. 6: Využívate didaktické kompetencie pri príprave vzdelávacieho procesu?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Využívate didaktické kompetencie pri príprave vzdelávacieho procesu?“ sú respondenti, ktorí odpovedali na túto otázku „rozhodne áno“, tí tvoria 58,3 % z celkovej vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na otázku odpovedali „vôbec nie“, tí tvoria len 0,8 % vzorky.

Graf č. 6: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Využívate didaktické kompetencie pri príprave vzdelávacieho procesu?“

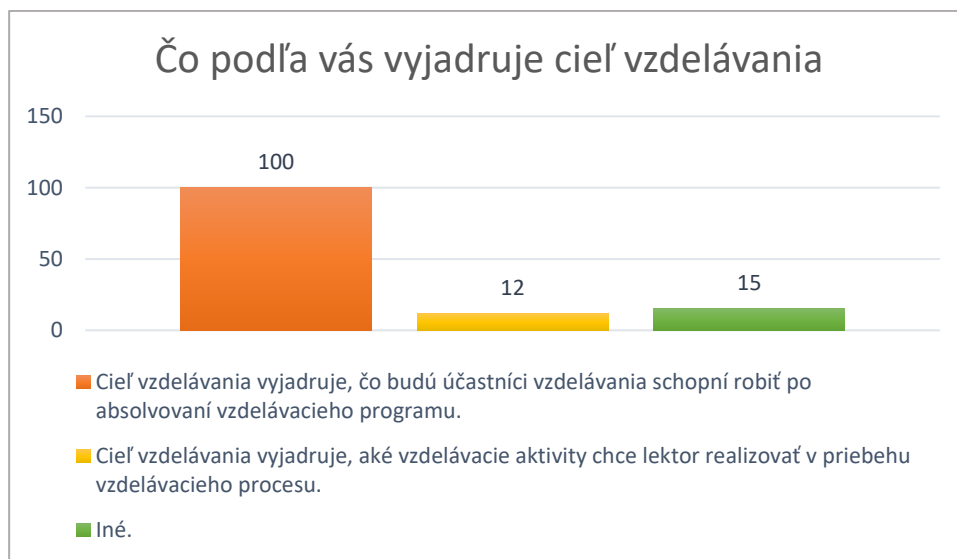


Zdroj: autorka práce

Otázka č. 7: Čo podľa vás vyjadruje cieľ vzdelávania?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje cieľ vzdelávania?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Cieľ vzdelávania vyjadruje, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní vzdelávacieho programu.“ a tí tvoria 78,7 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Cieľ vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu“ a tí tvoria len 9,4 % vzorky.

Graf č. 7: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje cieľ vzdelávania?“



Zdroj: autorka práce

Až 100 respondentov uviedlo, že cieľ vzdelávania vyjadruje, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní vzdelávacieho programu, čo je potešujúci výsledok, nakoľko ide o správnu odpoveď. Cieľ vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu, takúto odpoveď uviedlo 12 respondentov a 15 respondentov si myslí niečo iné.

Otázka č. 8: Čo podľa vás vyjadruje zámer vzdelávania ?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje zámer vzdelávania?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Zámer vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu“, tí tvoria 52 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou boli respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Iné“ a tí tvoria 9,4 % vzorky.

Graf č. 8: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje zámer vzdelávania?“



Zdroj: autorka práce

Zámer vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu, túto správnu odpoveď uviedlo 66 respondentov, čo predstavuje polovicu respondentov z celkovej vzorky. Zámer vzdelávania vyjadruje, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní vzdelávacieho programu takúto odpoveď uviedlo 49 respondentov a 12 respondentov si myslí niečo iné.

Otázka č. 9: Aké typy cieľov rozlišujeme vo vzdelávaní ?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Aké typy cieľov rozlišujeme vo vzdelávaní?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „poznávacie, výcvikové, postojové“ a tiež „kognitívne, afektívne, psychomotorické“, tí tvoria 37 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „postojové, emočne, afektívne“ a tí tvoria 8 % vzorky.

Graf č. 9: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Aké typy cieľov rozlišujeme vo vzdelávaní?“



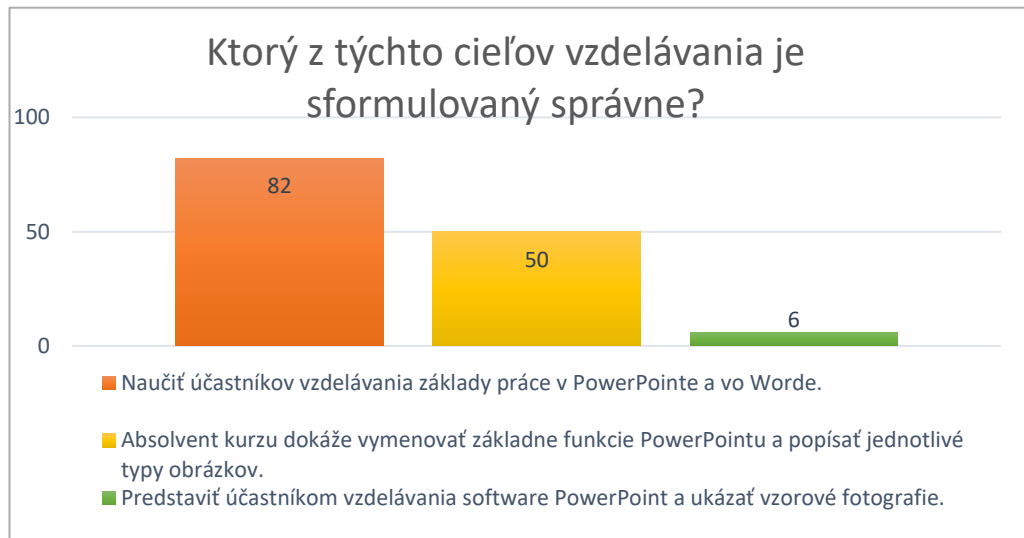
Zdroj: autorka práce

Ako je možné vidieť, 65 respondentov rozlišuje vo vzdelávaní kognitívne, afektívne, psychomotorické ciele a rovnaký počet, teda 65 respondentov, uviedlo poznávacie, výcvikové, postojové ciele. Obe odpovede sú správne, pretože tieto odpovede majú ten istý význam. Až 32 respondentov uviedlo, že vo vzdelávaní rozlišujeme typy cieľov ako komplexné, hodnotové, normatívne, bolo to prekvapivé zistenie, nakoľko táto odpoveď je poskladaná z náhodných slov, teda nevyjadruje typy cieľov vo vzdelávaní. Úsmevne bolo označenie odpovede postojové, emočné, afektívne, keďže sú to synonymá a vyjadrujú jeden z typov cieľov vo vzdelávaní, túto odpoveď označilo 13 respondentov.

Otázka č. 10: Ktorý z týchto cieľov vzdelávania je sformulovaný správne?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Ktorý z týchto cieľov vzdelávania je sformulovaný správne?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Naučiť účastníkov vzdelávania základy práce v PowerPointe a vo Worde.“, tí tvoria 64,6 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Predstaviť účastníkom vzdelávania software PowerPoint a ukázať vzorové fotografie.“ a tí tvoria 4,7 % vzorky.

Graf č. 10: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „ Ktorý z týchto cieľov vzdelávania je sformulovaný správne?“



Zdroj: autorka práce

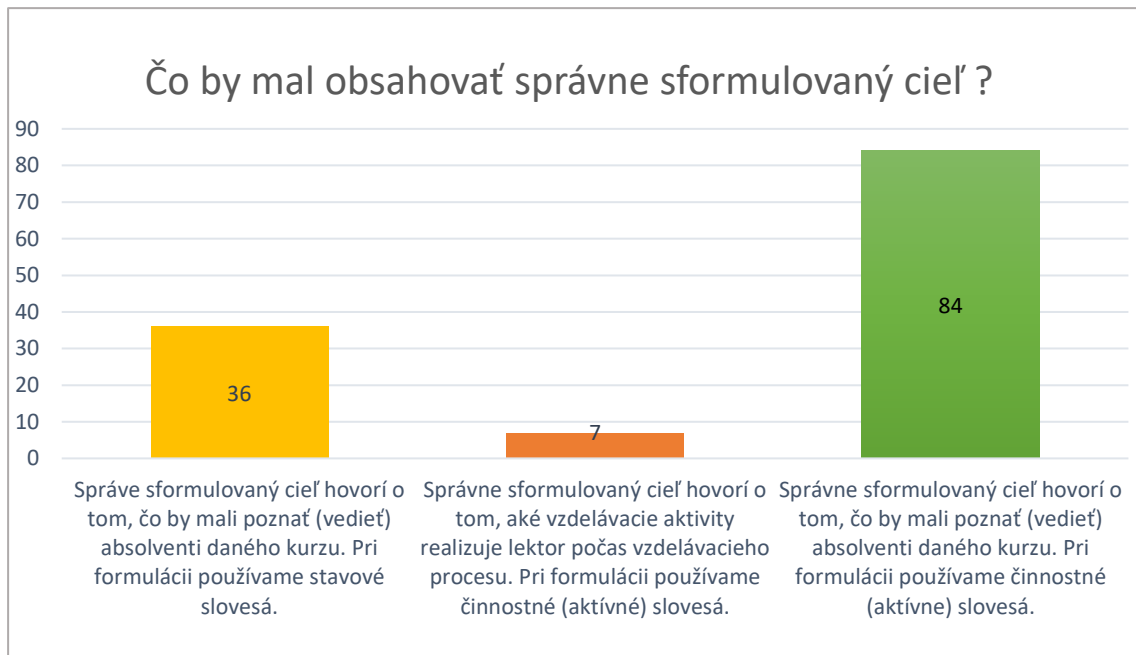
Až 82 respondentov, si myslí, že naučiť účastníkov vzdelávania základy práce v PowerPointe a vo Worde, je správne naformulovaný cieľ vzdelávania, čo nie je správna odpoveď, pretože ide o zámer lektora. Rovnako aj odpoveď predstaviť účastníkom vzdelávania software PowerPoint a ukázať vzorové fotografie, nie je cieľ vzdelávania ale zámer lektora. Túto odpoveď uviedlo len 6 respondentov. Absolvent kurzu dokáže vymenovať základne funkcie PowerPointu a popísať jednotlivé typy obrázkov, je správne naformulovaný cieľ vzdelávania. Takto odpovedala menej ako polovica z celkovej vzorky, 50 respondentov.

Otázka č. 11: Čo by mal obsahovať správne sformulovaný cieľ?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Čo by mal obsahovať správne sformulovaný cieľ?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, čo by mali poznať (vedieť) absolventi daného kurzu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá“ a tí tvoria 66,1 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „Správne

sformulovaný cieľ hovorí o tom, aké vzdelávacie aktivity realizuje lektor počas vzdelávacieho procesu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá“ a tí tvoria len 5,5 % vzorky.

Graf č. 11: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo by mal obsahovať správne sformulovaný cieľ?“



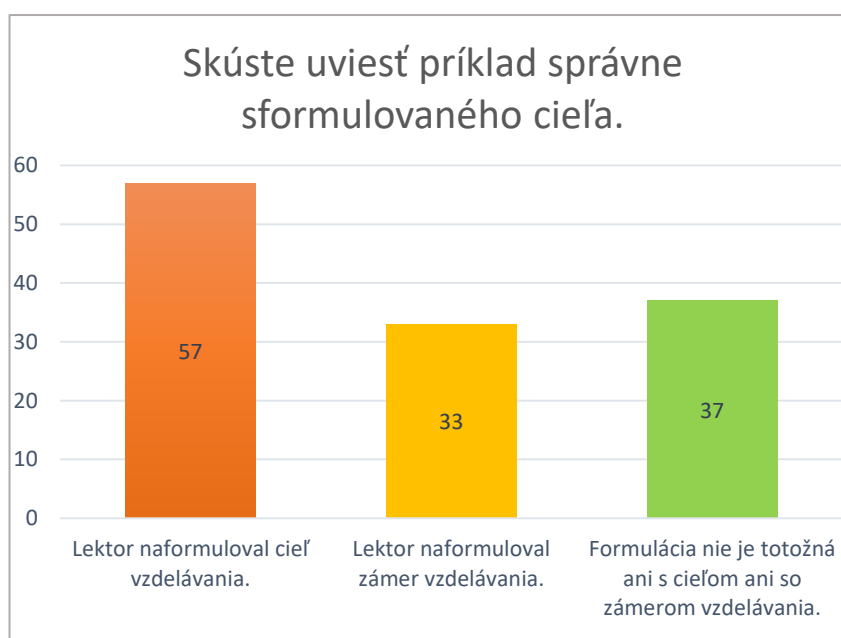
Zdroj: autorka práce

Pri tejto otázke 84 respondentov odpovedalo správne keď uviedlo, že správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, čo by mali poznať (vedieť) absolventi daného kurzu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá. Ostatné odpovede neboli správne, pričom 36 respondentov si myslí, že správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, čo by mali poznať (vedieť) absolventi daného kurzu. Pri formulácii používame stavové slovesá. Iba 7 respondentov uviedlo, že správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, aké vzdelávacie aktivity realizuje lektor počas vzdelávacieho procesu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá.

Úloha č. 1: Skúste uviesť príklad správne sformulovaného cieľa.

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na úlohu: „Skúste uviesť príklad správne sformulovaného cieľa.“ sú respondenti, ktorí „naformulovali cieľ vzdelávania“ a tí tvoria 44,9 % vzorky. Naopak najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí „naformulovali zámer vzdelávania“ a tí tvoria len 26 % vzorky.

Graf č. 12: Rozloženie vzorky podľa odpovede na úlohu: "Skúste uviesť príklad správne sformulovaného cieľa"



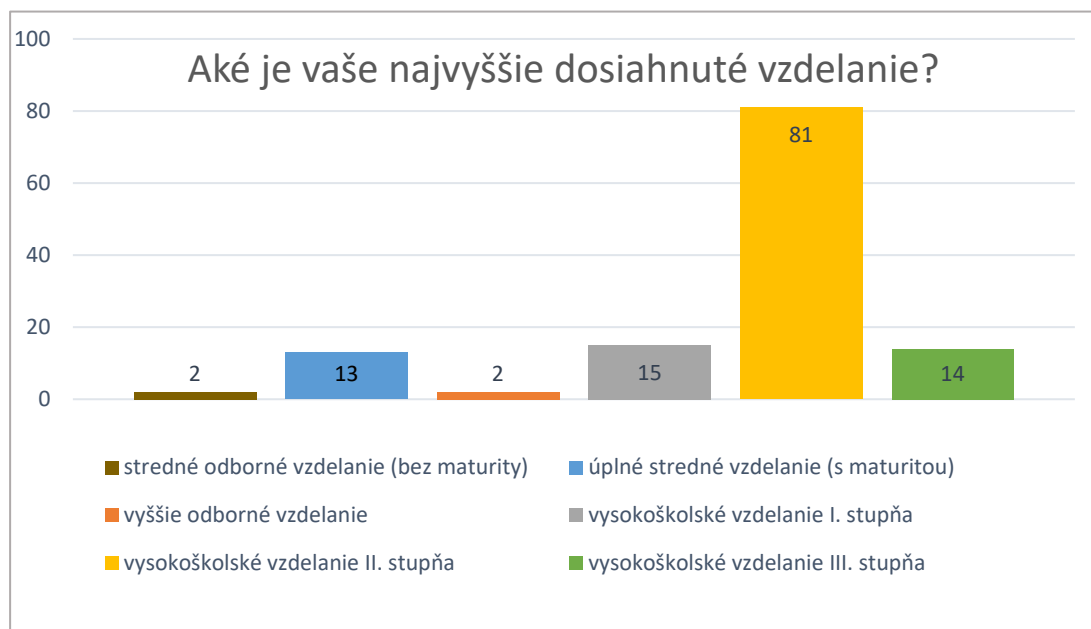
Zdroj: autorka práce

Táto úloha v dotazníku mala charakter otvorenej „otázky“, respondenti uvádzali príklady správne naformulovaného cieľa vo vzdelávaní. Tieto odpovede som kategorizovala do finálnej podoby ako je možné vidieť v grafe č. 12, 57 respondentov naformulovalo cieľ vzdelávania, 33 respondentov zámer vzdelávania a 37 respondentom sa nepodarilo naformulovať ani cieľ ani zámer vzdelávania.

Otázka č. 12: Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie ?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „vysokoškolské vzdelanie II. Stupňa“ a tí tvoria 63,8 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „stredné odborné vzdelanie (bez maturity)“ a tiež „vyššie odborné vzdelanie“ a tí tvoria len 1,6 % vzorky.

Graf č. 13: Rozloženie respondentov podľa odpovede na otázku: „Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie?“

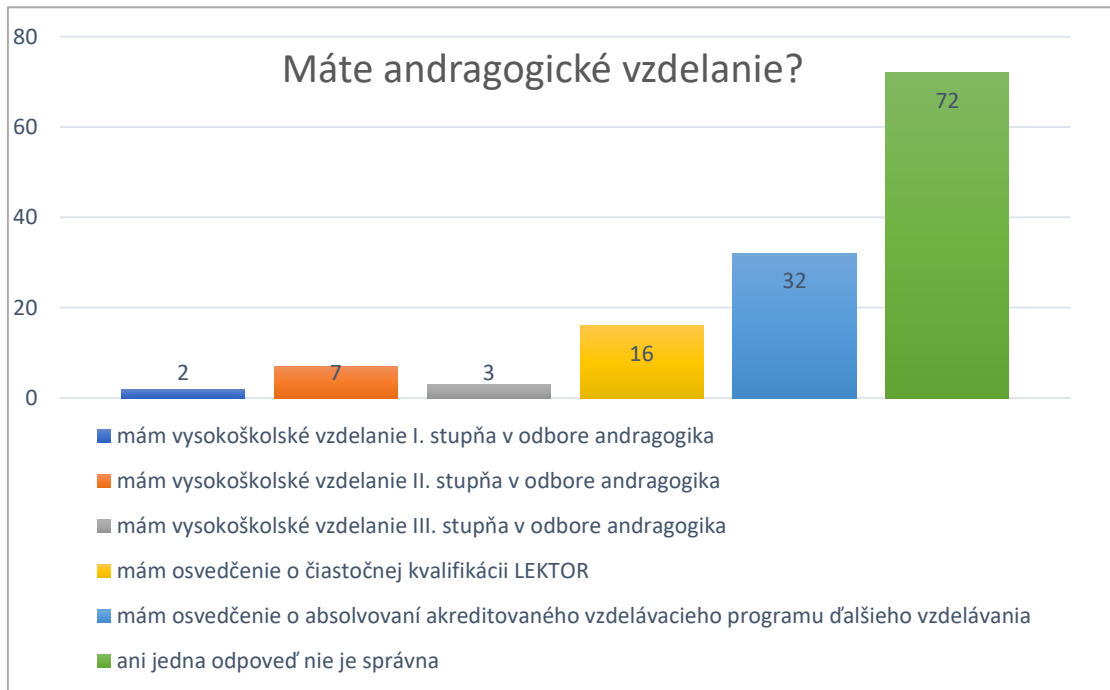


Zdroj: autorka práce

Otázka č. 13: Máte andragogické vzdelanie?

Najpočetnejšou skupinou vo vzorke z hľadiska odpovede na otázku: „Máte andragogické vzdelanie?“ sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „ani jedna odpoveď nie je správna“ a tí tvoria 54,6 % vzorky. Naopak, najmenej početnou skupinou sú respondenti, ktorí na túto otázku odpovedali „mám vysokoškolské vzdelanie I. stupňa v odbore andragogika“ a tí tvoria len 1,5 % vzorky.

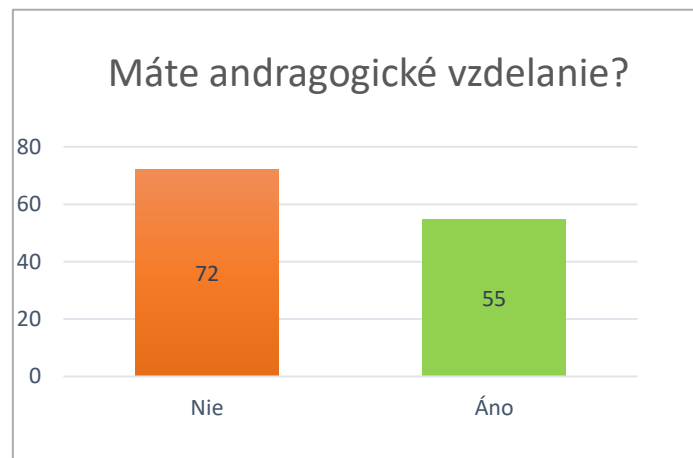
Graf č. 14: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: "Máte andragogické vzdelanie?"



Zdroj: autorka práce

Vzorku tvorí 72 lektorov bez andragogického vzdelania, čo predstavuje 56,7 % a 55 lektorov s andragogickým vzdelaním, čo predstavuje 43,3 % z celej vzorky.

Graf č. 15: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: "Máte andragogické vzdelanie?"



Zdroj: autorka práce

V ďalšej časti tejto kapitoly je realizovaná interpretácia dát. Zodpovedané sú špecifické výskumné otázky a vyhodnotenú výskumnú hypotézu. Na základe výsledkov výskumu sú interpretované závery empirického skúmania.

Nakoľko je skúmaný vzťah medzi premennými a obidve premenné sú nominálne a navyše dichotomické, teda nadobúdajú len dve hodnoty, rozhodla som sa použiť na štatistickú analýzu Phi koeficient test. „Koeficient Phi je mierou korelácie medzi dvoma kategoriálnymi premennými pre 2x2 tabuľky. Hodnota phi koeficientu sa môže pohybovať od -1 do 1, 0 znamená, že premenné nekorelujú, -1 alebo 1, že sú v úplnej závislosti“ (FHPV, 1999). Hypotézy sú testované na hladine významnosti $\alpha=0,05$. Štatistická analýza je realizovaná v programe SPSS. Tabuľky a grafy sú vytvorené pomocou programu Excel.

Najskôr sú zodpovedané špecifické výskumné otázky pomocou tabuliek a grafov, a potom sú interpretované testované hypotézy.

Špecifické výskumné otázky:

ŠVO1: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem cieľ vzdelávania?

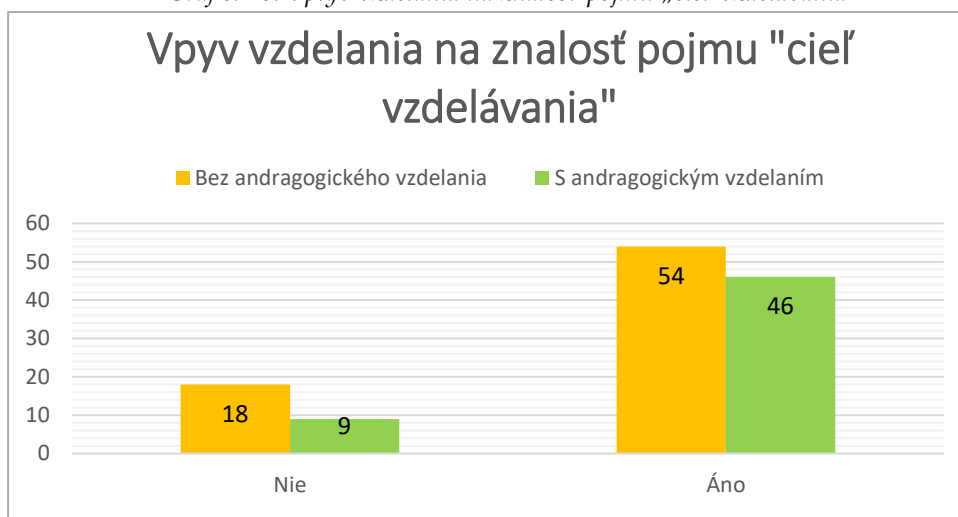
ŠVO2: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem cieľ vzdelávania?

Tabuľka č. 1: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „cieľ vzdelávania“

		Znalosť pojmu „cieľ vzdelávania“		Spolu
		Nie	Áno	
Vzdelanie	Bez andragogického vzdelania	18	54	72
	S andragogickým vzdelaním	9	46	55
Spolu		27	100	127

Zdroj: autorka práce

Graf č. 16: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „cieľ vzdelávania“



Zdroj: autorka práce

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 1 a v grafe č. 16 je možné vidieť, že lektori, ktorí majú andragogické vzdelanie v 46 prípadoch vedia čo znamená pojem „cieľ vzdelávania“ a v 9 prípadoch nevedia čo znamená tento pojem. Naopak, lektori, ktorí nemajú andragogické vzdelanie v 54 prípadoch vedia čo znamená tento pojem a v 18 prípadoch nevedia čo znamená pojem „cieľ vzdelávania“.

Hypotéza H1: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.

Pri hypotéze H1, som sa snažila zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu „cieľ vzdelávania“. Pre analýzu hypotézy som po zohľadnení povahy premenných použila Phi koeficient test.

Tabuľka č. 2: Phi koeficient H1

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	0,105	0,239
N of Valid Cases	127	

Zdroj: autorka práce

Stĺpec *Value* ukazuje hodnotu korelácie, ak je tam hodnota blížiac sa k 1 alebo -1, tak korelácia alebo teda vzťah je silný. Ak sa hodnota blíži k 0 tak je žiadny. V tomto prípade je tam 0,105, čo neznamena žiadny vzťah. Tento fakt potvrdzuje aj hodnota *Approx. Sig.*, ktorá je na úrovni 0,239, a teda nepotvrdzuje štatistickú významnosť vzťahu. Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 2 je možné konštatovať, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu „cieľ vzdelávania“. **Hypotéza H1 sa nepotvrdila.**

Špecifické výskumné otázky:

ŠVO3: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem zámer vzdelávania?

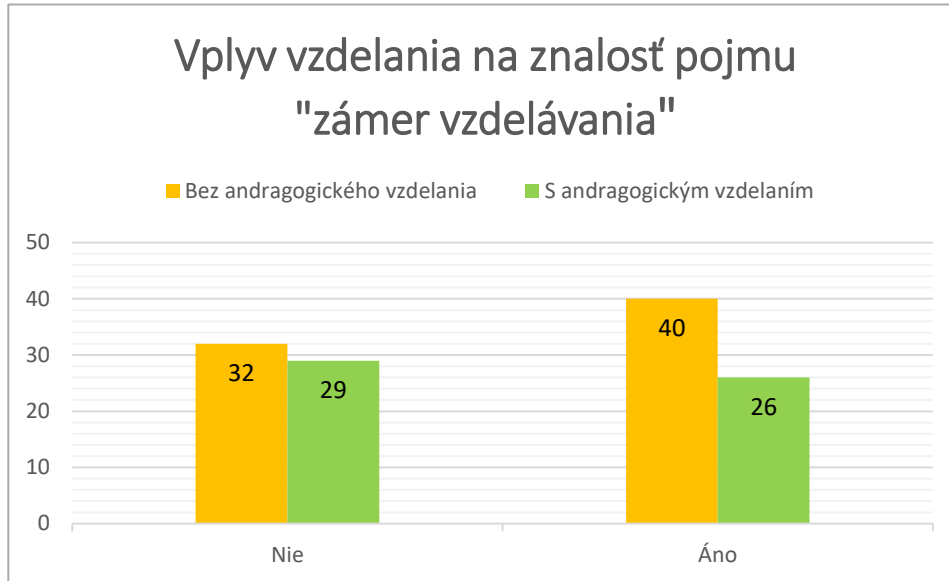
ŠVO4: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo znamená pojem zámer vzdelávania?

Tabuľka č. 3: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „zámer vzdelávania“

		Znalosť pojmu „zámer vzdelávania“		Spolu
		Nie	Áno	
Vzdelanie	Bez andragogického vzdelania	32	40	72
	S andragogickým vzdelaním	29	26	55
Spolu		61	66	127

Zdroj: autorka práce

Graf č. 17: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu "zámer vzdelávania"



Zdroj: autorka práce

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 3 a v grafe č. 17 je možné vidieť, že lektori, ktorí majú andragogické vzdelanie v 26 prípadoch vedia čo znamená pojem „zámer vzdelávania“ a v 29 prípadoch nevedia čo znamená tento pojem. Naopak, lektori, ktorí nemajú andragogické vzdelanie vedia v 40 prípadoch čo znamená pojem „zámer vzdelávania“ a v 32 prípadoch nevedia čo znamená tento pojem.

Hypotéza H2: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu zámer vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.

Pri hypotéze H2, som sa snažila zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu „zámer vzdelávania“. Pre analýzu hypotézy som po zohľadnení povahy premenných použila Phi koeficient.

Tabuľka č. 4: Phi koeficient H2

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	-0,082	0,355
N of Valid Cases	127	

Zdroj: autorka práce

Stĺpec *Value* ukazuje hodnotu korelácie, ak je tam hodnota blížiac sa k 1 alebo -1, tak korelácia alebo teda vzťah je silný. Ak sa hodnota blíži k 0 tak je žiadny. V tomto prípade je tam -0,082, čo neznamená žiadny vzťah. Tento fakt potvrdzuje aj hodnota *Approx. Sig.*, ktorá je na úrovni 0,355, a teda nepotvrdzuje štatistickú významnosť vzťahu. Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 4 je možné konštatovať, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou pojmu „zámer vzdelávania“. **Hypotéza H2 sa nepotvrdila.**

Špecifické výskumné otázky:

ŠVO 5: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania?

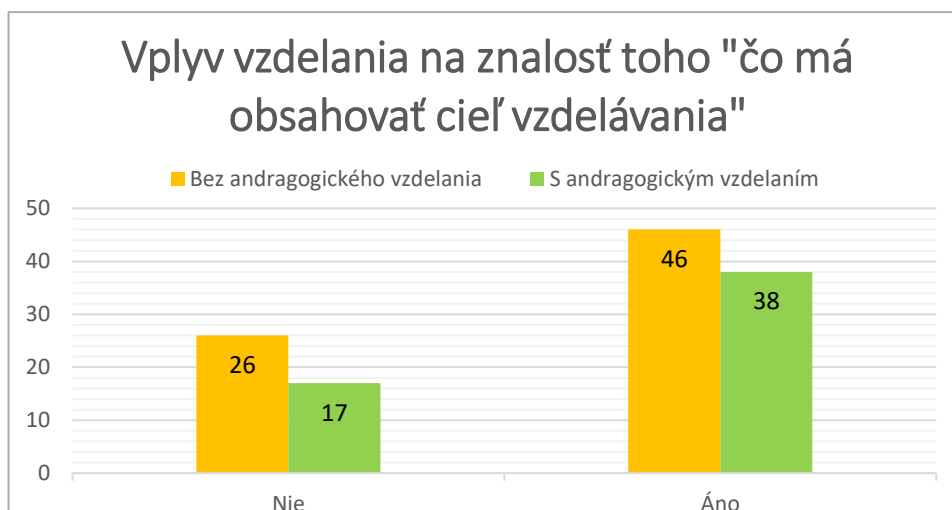
ŠVO 6: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania?

Tabuľka č. 5: Vplyv vzdelania na znalosť toho, „čo má obsahovať cieľ vzdelávania“

		Znalosť „čo má obsahovať cieľ vzdelávania“		Spolu
		Nie	Áno	
Vzdelanie	Bez andragogického vzdelania	26	46	72
	S andragogickým vzdelaním	17	38	55
Spolu		43	84	127

Zdroj: autorka práce

Graf č. 18: Vplyv vzdelania na znalosť toho, „čo má obsahovať cieľ vzdelávania“



Zdroj: autorka práce

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 5 a v grafe č. 18 je možné vidieť, že lektori, ktorí majú andragogické vzdelanie v 38 prípadoch vedia čo má obsahovať cieľ vzdelávania a v 17 prípadoch nevedia. Naopak, lektori, ktorí nemajú andragogické vzdelanie vedia v 46 prípadoch čo má obsahovať cieľ vzdelávania a v 26 prípadoch nevedia.

Hypotéza H3: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.

Pri hypotéze H3, som sa snažila zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou čo má obsahovať cieľ vzdelávania. Pre analýzu hypotézy som po zohľadnení povahy premenných použila Phi koeficient test.

Tabuľka č. 6: Phi koeficient H3

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	0,054	0,539
N of Valid Cases	127	

Zdroj: autorka práce

Stĺpec *Value* ukazuje hodnotu korelácie, ak je tam hodnota blížiac sa k 1 alebo -1, tak korelácia alebo teda vzťah je silný. Ak sa hodnota blíži k 0 tak je žiadny. V tomto prípade je tam 0,054, čo neznamená žiadny vzťah. Tento fakt potvrdzuje aj hodnota *Approx. Sig.*, ktorá je na úrovni 0,539, a teda nepotvrdzuje štatistickú významnosť vzťahu. Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 6 je možné konštatovať, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou čo má obsahovať cieľ vzdelávania. **Hypotéza H3 sa nepotvrdila.**

Špecifické výskumné otázky:

ŠVO 7: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním vie naformulovať cieľ vzdelávania?

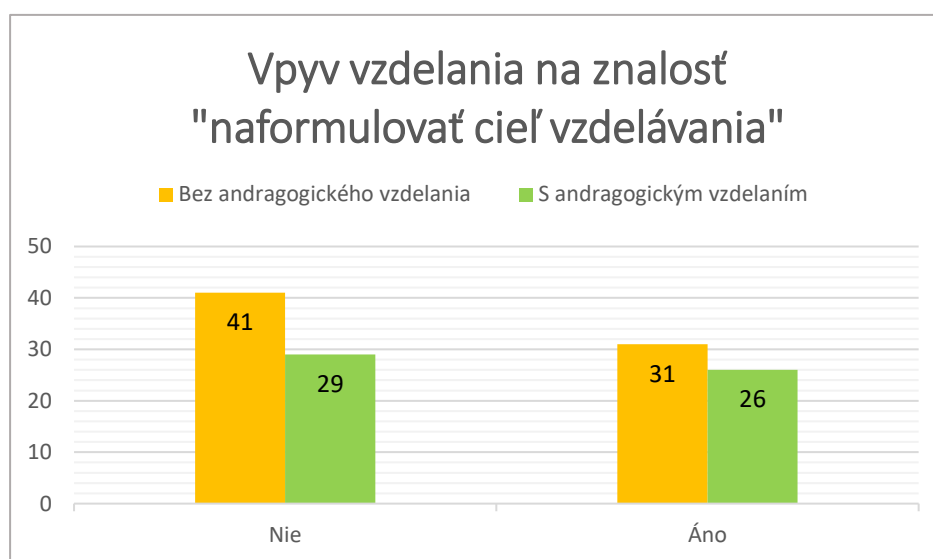
ŠVO 8: Koľko lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vie naformulovať cieľ vzdelávania?

Tabuľka č. 7: Vplyv vzdelania na znalosť „naformulovať cieľ vzdelávania“

		Znalosť "naformulovať cieľ vzdelávania"		Spolu
		Nie	Áno	
Vzdelanie	Bez andragogického vzdelania	41	31	72
	S andragogickým vzdelaním	29	26	55
Spolu		70	57	127

Zdroj: autorka práce

Graf č. 19: Vplyv vzdelania na znalosť "naformulovať cieľ vzdelávania"



Zdroj: autorka práce

Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 7 a v grafe č. 19 je možné vidieť, že lektori, ktorí majú andragogické vzdelanie v 26 prípadoch vedia naformulovať cieľ vzdelávania a v 29 prípadoch ho naformulovať nevedia. Naopak, lektori, ktorí nemajú andragogické vzdelanie vedia naformulovať cieľ vzdelávania v 31 prípadoch a v 41 prípadoch ho naformulovať nevedia.

Hypotéza H4: Medzi získaným andragogickým vzdelaním a znalosťou naformulovať cieľ vzdelávania existuje štatisticky významný vzťah.

Pri hypotéze H4, som sa snažila zistiť, či existuje štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou naformulovať cieľ vzdelávania. Pre analýzu hypotézy som po zohľadnení povahy premenných použila Phi koeficient test.

Tabuľka č. 8: Phi koeficient H4

	Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal Phi	0,042	0,636
N of Valid Cases	127	

Zdroj: autorka práce

Stĺpec *Value* ukazuje hodnotu korelácie, ak je tam hodnota blížiac sa k 1 alebo -1, tak korelácia alebo teda vzťah je silný. Ak sa hodnota blíži k 0 tak je žiadny. V tomto prípade je tam 0,042, čo neznamena žiadny vzťah. Tento fakt potvrdzuje aj hodnota *Approx. Sig.*, ktorá je na úrovni 0,636, a teda nepotvrdzuje štatistickú významnosť vzťahu. Na základe výsledkov uvedených v tabuľke č. 8 je možné konštatovať, že neexistuje žiadny štatisticky významný vzťah medzi disponovaním andragogickým vzdelaním a znalosťou naformulovať cieľ vzdelávania. **Hypotéza H4 sa nepotvrdila.**

Výsledky empirického skúmania:

Hlavná výskumná otázka: Aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu?

Na základe uvedených výsledkov, konštatujem, že andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania nemá žiadny vplyv na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Hlavná výskumná hypotéza: Andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania ovplyvňuje aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Na základe uvedených výsledkov (ani jedna hypotéza sa nepotvrdila), konštatujem, že andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania neovplyvňuje aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

6 Diskusia

Cielom empirickej časti je analyzovať, aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Čiastkovým cieľom je porovnať aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu u lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania, ktorí disponujú a nedisponujú andragogickým vzdelaním.

Ciele vo vzdelávaní hovoria, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní kurzu (Vodák & Kucharčíková, 2011). Z celkovej vzorky 127 respondentov, uviedlo správnu odpoveď až 100 lektorov. Výsledok je veľmi potešujúci. Zo 100 správnych odpovedí v 46 prípadoch, správnu odpoveď uvádzajú lektori, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním a v 54 prípadoch, to sú lektori, ktorí andragogickým vzdelaním nedisponujú. Aj napriek tomu, že lektori nedisponujú andragogickým vzdelaním, vedia čo znamená pojem cieľ vzdelávania, dokonca vo väčšej početnosti ako lektori, ktorí andragogickým vzdelaním disponujú. Nesprávne odpovedalo 27 lektorov, z toho 18 lektorov, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním a 9 lektorov, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním. V tomto prípade majú väčšiu početnosť lektori, ktorí andragogickým vzdelaním nedisponujú.

Zámer vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu (Vodák & Kucharčíková, 2011). Z celkovej vzorky 127 respondentov, uviedlo správnu odpoveď len 66 lektorov. Až 49 lektorov označilo ako správnu odpoveď, odpoveď, ktorá patrí pojmu „cieľ vzdelávania“. Po predchádzajúcom výsledku, kde lektori vedia medzi odpoveďami rozlíšiť, čo znamená cieľ vzdelávania, som sa domnievala, že aj táto otázka bude mať jednoznačný výsledok, žiaľ, nebolo to tak. Z týchto

66 správnych odpovedí, bolo len 26 lektorov s andragogickým vzdelaním, ktorí vedia čo znamená pojem „zámer vzdelávania“, zvyšných 40 správnych odpovedí, označili lektori bez andragogického vzdelania. Opäť nastala situácia, kedy lektori bez andragogického vzdelania, majú prevahu v počte správnych odpovedí. Inú odpoveď ako tú správnu, označilo 32 lektorov bez andragogického vzdelania a 29 lektorov s andragogickým vzdelaním. Výsledky sú zaujímavé a prekvapivé zároveň. Je pozoruhodné, že až 100 lektorov z celkovej vzorky 127 vie, čo znamená pojem „cieľ vzdelávania“ a iba 66 lektorov vie, čo znamená pojem „zámer vzdelávania“. Prekvapivé je to preto, pretože tie isté odpovede boli pri oboch otázkach. To znamená, že ak už raz lektori označili pri pojme cieľ vzdelávania určitú odpoveď, označili tú istú odpoveď pri pojme zámer vzdelávania? Čo to môže vypovedať? Do úvahy pripadajú dve možnosti. Lektori sa domnievajú, že pojmy sú synonymá, čo teda nie sú a je potrebné ich vedieť rozlišovať alebo na prvú otázku chceli po prečítaní druhej otázky odpovedať inak, ale už to nebolo možné, čo by ale tiež nebolo vhodné, pretože by to smerovalo k tomu, že si tieto pojmy dokonca zamieňajú. Prikláňam sa k prvej možnosti, že lektori ďalšieho profesijného vzdelávania si pojmy cieľ a zámer vzdelávania zamieňajú.

Správne stanovený cieľ hovorí o tom, čo by mali absolventi daného kurzu poznať či vedieť. Lektor by mal používať tzv. činnostné (aktívne) slovesá ako napríklad definovať, aplikovať atď. (Langer, 2016). Zo 127 respondentov, správnu odpoveď uviedlo 84 lektorov. Z 84 správnych odpovedí, až 46 lektorov, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním, vie čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania a zvyšných 38 správnych odpovedí označili lektori, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním. Nesprávne odpovedalo 43 lektorov, 17 lektorov, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním a 26 lektorov, ktorí andragogickým vzdelaním nedisponujú. Naformulovať cieľ vzdelávania dokáže 31 lektorov, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním a 26 lektorov, ktorí andragogickým vzdelaním

disponujú. Nesprávne naformulovalo cieľ vzdelávania 70 lektorov, z toho 41 lektorov nedisponuje a 29 lektorov disponuje andragogickým vzdelaním. Zo 70 lektorov, ktorí nevedia naformulovať cieľ vzdelávania, 33 lektorov naformulovalo zámer vzdelávania a odpovede 37 lektorov nie sú totožné ani s cieľom ani zámerom vzdelávania. Stotožňujem sa s autorom Langerom (2016, s. 104) ktorý tvrdí, že „správne stanovený cieľ býva najčastejším problémom i skúsených lektorov, ako cieľ popisujú to, čo chcú pri vzdelávaní robiť, nie to, čo chcú vzdelávaním dosiahnuť u účastníkov“.

Pri úlohe naformulovať cieľ vzdelávania sú výsledky opäť prekvapivé, nakoľko v predchádzajúcej otázke v dotazníku až 84 lektorov vie, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania. Z celkovej vzorky 127 lektorov, len 57 lektorov vie naformulovať cieľ správne, pričom prechádzajúca otázka slúžila ako pomôcka pri správnom naformulovaní, keďže sa zaoberá tým, čo by mal obsahovať správne naformulovaný cieľ vzdelávania. Dokonca sa v dotazníku vyskytovala otázka s príkladmi správne naformulovaného cieľa. Je preto zarážajúce, že viac ako polovica, presnejšie 70 lektorov, nevie naformulovať cieľ vzdelávania správne. Z uvedeného konštatujem, že znalosť určitých informácií ešte nezaručuje aj správne používanie v praxi. Až 84 lektorov vie, čo má obsahovať cieľ vzdelávania, ale naformulovalo ho správne len 57 lektorov. Kde urobilo chybu 27 lektorov? Existuje viacero možností. Napríklad, prvou možnosťou je, že lektori skutočne vedia, čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ, no napriek tomu ho nevedeli naformulovať v dostatočnej početnosti (aspoň 84). Druhou možnosťou je, že lektori nevedia, čo znamenala odpoveď, ktorú označili alebo ju nepochopili, a preto nevedeli naformulovať cieľ v dostatočnom počte (aspoň 84). Spolu so všetkými pomôckami, ktoré sa v dotazníku nachádzali a vzhľadom k tomu, že zo 127 lektorov, 110 lektorov má vysokoškolské vzdelanie, som očakávala aspoň 84 správne naformulovaných cieľov. Bola to pre lektorov naozaj ťažká úloha?

Výsledky testovania hypotéz ma nemilo prekvapili, pretože ani jedna hypotéza sa nepotvrdila, čo som naozaj neočakávala. Po dlhom zamýšľaní sa, čo by mohlo byť príčinou takého výsledku, som prišla na to, že výskumná vzorka nie je rozdelená rovnakým počtom z hľadiska disponovania andragogického vzdelania. Počet lektorov, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním je 72 a počet lektorov, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním je 55, teda o 17 lektorov menej. Je možné, že práve tento rozdiel umožnil lektorom, bez andragogického vzdelania udržiavať prvenstvo v počte správnych odpovedí, čo sa odzrkadlilo aj na testovaných hypotézach. Nie je možné to s istotou potvrdiť, a preto o tom možno len polemizovať.

Domnievam sa, že ak by bola z hľadiska vzdelania rozdelená výskumná vzorka rovnako, neboli by také viditeľné rozdiely v počte správnych odpovedí. Dokonca je možné, že by lektori s andragogickým vzdelaním, dosahovali lepšie výsledky. Urobila som chybu, ktorú som si všimla až na konci výskumu. A práve túto chybu udávam ako možný dôvod toho, prečo sa hypotézy nepotvrdili. Napriek týmto výsledkom konštatujem, že andragogické vzdelanie môže mať vplyv na aplikovanie didaktických kompetencií v praxi.

Samozrejme je potrebné vyzdvihnúť aj pozitívne stránky výsledkov výskumu. Spokojnosť nachádzam v odpovediach na otázky „čo vyjadruje pojem cieľ vzdelávania“ a „čo má obsahovať správne naformulovaný cieľ“. Aj napriek nelichotivému výsledku pri úlohe „naformulovať cieľ vzdelávania“, musím oceniť snahu lektorov o možné pokusy cieľ vzdelávania naformulovať. Potešujúce výsledky dosahovali lektori, ktorí nedisponovali andragogickým vzdelaním. Napriek tomu, že lektori, ktorí disponovali andragogickým vzdelaním nedosahovali lepšie výsledky, pri každej otázke minimálne polovica z nich vedela správnu odpoveď. Celkovo hodnotím výsledky výskumu za uspokojivé.

Za limity empirickej časti práce možno považovať obmedzenia v súvislosti s pandémiou COVID-19. Napríklad, výber metódy zberu dát bol prispôsobený hygienickým opatreniam, pretože za týchto okolností, nebolo možné realizovať metódu pozorovania či analýzy dokumentov priamo vo vzdelávacej inštitúcii za účelom získania relevantných informácií o aplikovaní didaktickej kategórie cieľ vzdelávania. Aplikovanie je v empirickej časti práce chápané ako schopnosť lektorov vedieť odpovedať správne na otázky a úlohu, ktoré sa týkajú didaktickej kategórie cieľ vzdelávania. Ďalším limitom empirickej časti práce je nerovnomerné rozdelenie lektorov vo vzorke z hľadiska vzdelania (lektori, ktorí disponovali a nedisponovali andragogickým vzdelaním), žiaľ, túto chybu som objavila až na konci výskumu.

Na základe uvedených zistení, je možné konštatovať, že cieľ empirickej časti práce je naplnený.

Záver

Témou diplomovej práce bola kvalita lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania. Cieľom diplomovej práce bolo analyzovať koncept kvality vo vzdelávaní dospelých a charakterizovať profesijné kompetencie lektora ďalšieho vzdelávania a ich aplikovanie v praxi. Na teoretickú časť nadväzovala empirická časť, ktorej cieľom bolo analyzovať, aký vplyv má andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu.

Na kvalitu vzdelávania dospelých vplývajú tri oblasti a sú to inštitúcia, lektor a vzdelávací program. Pri vzdelávacej inštitúcii má kvalitu zabezpečiť certifikácia a akreditácia podľa nadnárodných a národných noriem. Kvalita v oblasti ďalšieho vzdelávania je zabezpečená predovšetkým akreditáciou vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania. Jedným z ukazovateľov kvality vzdelávacích programov je kvalita ľudí, ktorí ich vytvárajú a poskytujú. Kvalita lektora je zabezpečovaná kompetenciami, ktorými disponuje. Prostredníctvom medzinárodných výskumných projektov sa naskytla možnosť vidieť problematiku v oblasti identifikácie kompetencií vzdelávateľov dospelých očami krajín Európskej únie. Predložené výskumné projekty sú vnímané pozitívne, každý projekt bol niečím výnimočný, zamyslenia hodný a pre prax jednoznačne prínosný. Napriek tomu, v Európskej únii neexistuje jednotný prístup k pochopeniu podstaty, spôsobov a metód formovania a rozvoja odborných kompetencií vzdelávateľov dospelých.

Na národnej úrovni boli profesijné kompetencie lektora identifikované rôznymi autormi, čo autor, to iné rozdelenie kompetencií lektora. Dôležité však je, že aj keď navonok tieto rozdelenia pôsobia odlišne, vo svojej podstate, ide o totožné kompetencie len pod iným názvom.

Pozoruhodné bolo zistenie, že príprava na vzdelávanie zahŕňa také aktivity (kategórie), ktoré sa zhodujú s didaktickými kompetenciami lektora. Medzi didaktické kategórie, ktoré lektor využíva počas prípravy na vzdelávanie patria: cieľová skupina vzdelávania, ciele vzdelávania, obsah vzdelávania, vyučovacie metódy, organizačné formy, výučbové priestory, didaktická technika a učebné pomôcky. Charakterizované boli tie najdôležitejšie činnosti, praktické rady a návody, ktorými by mal lektor disponovať pri príprave vzdelávacieho procesu.

Empirická časť práce bola zameraná na didaktické kompetencie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania a ich aplikovanie v praxi. Lektori, ktorí nedisponujú andragogickým vzdelaním vedia lepšie aplikovať didaktickú kategóriu cieľ vzdelávania ako lektori, ktorí disponujú andragogickým vzdelaním. Na základe výsledkov z výskumu, bolo zistené, že andragogické vzdelanie lektora ďalšieho profesijného vzdelávania nemá žiadny vplyv na aplikovanie didaktickej kategórie cieľ vzdelávania pri príprave vzdelávacieho procesu. Avšak, výskumná vzorka nebola rozdelená z hľadiska disponovania andragogického vzdelania rovnako. Táto skutočnosť mohla ovplyvniť výsledky testovania hypotéz, a preto je možné sa domnievať, že výsledky výskumu mohli byť skreslené.

Prínosom práce bolo zistenie, že aj lektori, ktorí nedisponovali andragogickým vzdelaním, mali dostatočné znalosti v oblasti didaktickej kategórie cieľ vzdelávania. Ak majú také dobré znalosti aj v iných oblastiach v rámci vzdelávania dospelých, nie je dôvod na obavy z nekontrolovateľného vstupu do „profesie“.

Z výsledkov výskumu je možné sa domnievať, že lektori ďalšieho profesijného vzdelávania považujú pojmy cieľ a zámer vzdelávania za synonymá a tiež, že majú určité ťažkosti naformulovať cieľ vzdelávania správne. Na základe uvedeného, vznikli určité návrhy/odporúčania. V tejto oblasti je možné využiť online vzdelávanie, aby sa mohli lektori v tejto

problematike zdokonaľiť. Napríklad, by sa mohol vytvoriť webinár na tému didaktické kompetencie lektora v praxi. Ďalším návrhom je, aby pri rôznych lektorských kurzoch, bol kladený väčší dôraz na ciele vzdelávania. Taktiež, by bolo vhodné vysvetliť účastníkom vzdelávania, prečo je dôležité tieto pojmy rozlišovať a umožniť budúcim lektorom možnosť vyskúšať si správne naformulovať cieľ vzdelávania.

V tejto problematike je stále veľa tém, ktoré je potrebné podrobiť empirickému skúmaniu. V predkladanom výskume bola pozornosť venovaná len kategórií cieľ vzdelávania ale didaktické kompetencie toho ponúkajú omnoho viac. Dotazník v spojitosti s inými metódami zberu dát ako je rozhovor, analýza dokumentov či pozorovanie, môžu priniesť kvalitné výsledky v oblasti aplikovania kompetencií lektorov ďalšieho profesijného vzdelávania. Vďaka týmto výskumným zisteniam, by sa mohli v budúcnosti eliminovať nedostatky, čím by sa zvýšila kvalita lektorských kompetencií a tým pádom aj kvalita celého procesu vzdelávania dospelých.

Na základe uvedených záverov, možno konštatovať, že stanovený cieľ magisterskej diplomovej práce bol naplnený.

Zoznam literatúry a zdrojov

AIVD ČR. (2016). *Desatero kvalitního lektora*. Citované 16. oktobra 2020.

Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc2725/>

AIVD ČR. (2016). *Desatero kvalitní vzdělávací instituce*. Citované 16. oktobra

2020. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc2725/>

ALKP. (2016). *Kvalita vo vzdelávaní dospelých*. Citované 6. oktobra 2020.

Dostupné z: <https://alkp.sk/wp-content/uploads/2016/05/Kvalita-vo-vzdel%C3%A1van%C3%AD-dospel%C3%BDch.pdf>

Beneš, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada. Citované 7. septembra 2020.

Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/andragogika-356663/>

Bontová, A. (2015). *Andragogické kompetencie lektora*. Citované 17. oktobra 2020.

Dostupné z: <http://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/04/Andragogicky-rozvoj-lektora.pdf>

Despotovič, M. (2012). *Vzdělání dospělých mezi profesionalizací a profesionalismem*.

Citované 18. oktobra 2020. Dostupné z:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/306/424>

EURYDICE. (2020). *Zabezpečovanie kvality v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy dospelých*. Citované 4. oktobra 2020. Dostupné z:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/quality-assurance-adult-education-and-training-63_sk

Fiala, B. (2020). *Další profesní vzdělávání z pohledu systémů řízení kvality*.

Citované 23. oktobra 2020. Dostupné z: <http://www.aivd.cz/soubor-doc5325/>

Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave

Gines, C. A. (2013). *Professionalization of Adult Educators: The Philippine Experience*. Research Report. Manila, Philippines: Philippine Normal University. Citované 16. decembra 2020. Dostupné z: http://www.ajjssnet.com/journals/Vol_2_No_8_December_2013/16.pdf

Hlobenová, P. (2017). *Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii verzus osvedčenie o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu*. Citované 16. októbra 2020. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/node/38191>

Horokhivska, T. (2018). *Developing Professional Pedagogical Competency of Lecturers in the Leading EU Countries*. Citované 15. októbra 2020. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/330570255_Developing_Professional_Pedagogical_Competency_of_Lecturers_in_the_Leading_EU_Countries

Janík, T. & et al. (2016). *Kvalita (ve) vzdelávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova Univerzita. Citované 27. septembra 2020. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/818/2601/503-1/#preview>

Kazík, P. (2017). *Rukověť dobrého interního lektora: pro efektivní vzdělávání ve firmách a jiných organizacích*. Praha: Grada. Citované 4. októbra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/rukovet-dobreho-interniho-lektora-481987/>

Koláčková, L. (2020). *Lektor ve vzdělávání seniorů*. Diplomová práce: Univerzita Palackého v Olomouci. Citované 17. januára 2021. Dostupné z: [https://theses.cz/id/54qiyb/DP -](https://theses.cz/id/54qiyb/DP_-_Kolkov_Lucie.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKolackova%20lucie%26start%3D1)

[_Kolkov Lucie.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKolackova%20lucie%26start%3D1](https://theses.cz/id/54qiyb/DP_-_Kolkov_Lucie.pdf?zpet=%2Fvyhledavani%2F%3Fsearch%3DKolackova%20lucie%26start%3D1)

Kováč, A. (2008). *Ďalšie profesijné vzdelávanie a jeho druhy a formy*. Citované 28. októbra 2020. Dostupné z:

https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kand/ACTA1.pdf

Krystoň, M. (2018). *Základy andragogiky*. Citované 3. novembra 2020. Dostupné z:

https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fEl5KWSjDOwJ:https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php%3Fuid%3Dmkryston%26path%3DxeiYVz4wANp8rhItrk-adS5K0mxH2HOPb9mjUYjdNMJwC6qdTvFq9SJuWqn3Y9m3kaaFvM1fq5YWwuCE8pSxdzMGP34JfeI7dsjmYi_y73y2fYq_DX2p6sND3-T5mVFT+&cd=1&hl=sk&ct=clnk&gl=sk

Krystoň, M., & Prusáková, V. (2015). *Andragogický rozvoj lektora*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Citované 10. októbra 2020. Dostupné z: <http://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/04/Andragogicky-rozvoj-lektora.pdf>

Langer, T. (2013). *Nejen reference svědčí o kvalitě vzdělávání*. Citované 13. októbra 2020. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc745/>

Langer, T. (2013). *Určuje kvalitu vzdělávání pouze lektor?* Citované 13. októbra 2020. Dostupné z: <https://www.aivd.cz/soubor-doc741/>

Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada. Citované 2. oktobra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/moderni-lektor-355667/>

Medlíková, O. (2013). *Lektorské dovednosti*. Praha: Grada. Citované 27. septembra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/lektorske-dovednosti-481981/>

Moravcová, B. (2017). *Profesionalizace a profesní rozvoj vzdělavatelů dospělých*. Diplomová práce: Univerzita Palackého v Olomouci. Citované 17. januára 2021. Dostupné z [https://theses.cz/id/5z5bal/Profesionalizace a profesn rozvoj vzd lavatel dosp lch-M.pdf](https://theses.cz/id/5z5bal/Profesionalizace_a_profesni_rozvoj_vzd_lavatel_dosp_lch-M.pdf)

NÚCEM. (2019). *Vzdelávanie a zručnosti Online (PIAAC Online)*. Citované 26. januára 2021. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/piaac/piaac-online>

NÚV (2020). *Profesionalizace lektorů jako cesta ke zvýšení kvality dalšího vzdělávání*. Citované 16. oktobra 2020. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/profesionalizace-lektoru-jako-cesta-ke-zvyseni-kvality>

Pejatović, A., (2012). *Jaké kompetence mají mít vzdělávatelé dospělých?* Citované 12. oktobra 2020. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studiapaedagogica/article/view/307/425>

Pirohová, I. (2006). *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospělých*. Prešov: Akcent Print

Pirohová, I. (2008). *Andragogická diagnostika*. Prešov: Akcent Print

Portál VS. (2019). *Študijný odbor andragogika*. Citované 17. decembra 2020. Dostupné z: <https://www.portalvs.sk/sk/studijny-program/andragogika>

Průcha,J. (2014). *Andragogický výzkum*. Praha: Grada. Citované 4. decembra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/andragogicky-vyzkum-384573/>

Průcha,J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada. Citované 21. septembra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/andragogicky-slovník-481959/>

Prusáková, V. (2010). *Profesijná andragogika*. Citované 26. oktobra 2020. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2POK_pah3cAJ:https://is.muni.cz/el/1451/jaro2009/nk401a/um/Prusakova_prof_vzd_prednasky.doc+&cd=4&hl=sk&ct=clnk&gl=sk

Sava, S. (2018). *Professionalisation of Adult Educators*. Romania: West University of Timisoara. Citované 18. septembra 2020. Dostupné z: <https://asemlllhub.org/policy-briefs/professionalisation-of-adult-educators/>

SRI. (2020). *Lektor d'alsieho vzdelavania*. Citované 5. decembra 2020. Dostupné z: https://sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496106

STATSOFT. (1999). *Kontingenčné tabuľky*. Citované 23. marca 2021. Dostupné z: <http://www.fhqv.unipo.sk/cvt/statistika/stbasic7.htm>

Strauch, A. (2017). *GRETA – a competence model for teachers in continuing training*. Citované 28. oktobra 2020. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/sk/node/33958>

UNESCO. (2009). *Global report on adult learning and education*. Published by UNESCO Institute for Lifelong Learning. Citované 23. septembra 2020. Dostupné z: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/GRALE_en.pdf

Vodák, J., & Kucharčíková, A. (2011). *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha: Grada. Citované 21. septembra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/efektivni-vzdelavani-zamestnancu-481974/>

VZDELÁVANIE KOŠICE. (2020). *Kurz "Lektor "*. Citované 2. októbra 2020. Dostupné z: <http://www.vzdelavanie-ke.sk/vzdelavanie/odborne-vzdelavanie/kurz-lektor/>

Zagir, T., & Mandel, K. (2020). *Competences of adult learning facilitators in Europe: Analyses of five European research projects*. Citované 19. októbra 2020. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/343927929_Competences_of_adult_learning_facilitators_in_Europe_Analyses_of_five_European_research_projects

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. Citované 20. októbra 2020. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/didaktika-dospelych-355677/>

Žeravíková, I. (2015). *Kompetenčný model lektora*. Citované 21. októbra 2020. Dostupné z: <http://www.nocka.sk/wp-content/uploads/2020/04/Andragogicky-rozvoj-lektora.pdf>

Zoznam grafov, tabuliek a príloh

Grafy:

Graf č. 1: Rozloženie vzorky podľa pohlavia

Graf č. 2: Rozloženie vzorky podľa kraja

Graf č. 3: Rozloženie vzorky podľa pracovného odboru

Graf č. 4: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo rozumiete pod pojmom didaktické kompetencie?“

Graf č. 5: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Disponujete didaktickými kompetenciami?“

Graf č. 6: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Využívate didaktické kompetencie pri príprave vzdelávacieho procesu?“

Graf č. 7: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje cieľ vzdelávania?“

Graf č. 8: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo podľa vás vyjadruje zámer vzdelávania?“

Graf č. 9: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Aké typy cieľov rozlišujeme vo vzdelávaní?“

Graf č. 10: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Ktorý z týchto cieľov vzdelávania je sformulovaný správne?“

Graf č. 11: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: „Čo by mal obsahovať správne sformulovaný cieľ?“

Graf č. 12: Rozloženie vzorky podľa odpovede na úlohu: "Skúste uviesť príklad správne sformulovaného cieľa"

Graf č. 13: Rozloženie respondentov podľa odpovede na otázku: „Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie?“

Graf č. 14: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: "Máte andragogické vzdelanie?"

Graf č. 15: Rozloženie vzorky podľa odpovede na otázku: "Máte andragogické vzdelanie?"

Graf č. 16: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „cieľ vzdelávania“

Graf č. 17: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „zámer vzdelávania“

Graf č. 18: Vplyv vzdelania na znalosť toho, „čo má obsahovať cieľ vzdelávania“

Graf č. 19: Vplyv vzdelania na znalosť "naformulovať cieľ vzdelávania"

Tabuľky:

Tabuľka č. 1: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „cieľ vzdelávania“

Tabuľka č. 2: Phi koeficient H1

Tabuľka č. 3: Vplyv vzdelania na znalosť pojmu „zámer vzdelávania“

Tabuľka č. 4: Phi koeficient H2

Tabuľka č. 5: Vplyv vzdelania na znalosť toho, „čo má obsahovať cieľ vzdelávania“

Tabuľka č. 6: Phi koeficient H3

Tabuľka č. 7: Vplyv vzdelania na znalosť naformulovať cieľ vzdelávania

Tabuľka č. 8: Phi koeficient H4

Prílohy:

Príloha č. 1 Dotazník

Vážený/á respondent/ka,

volám sa Martina Pačayová a som študentkou druhého ročníka magisterského štúdia v odbore andragogika na Univerzite Palackého v Olomouci. V rámci zakončenia štúdia píšem diplomovú prácu na tému Kvalita lektora ďalšieho vzdelávania. V empirickej časti práce realizujem výskum, ktorý sa zameriava na kompetencie lektora. Rada by som Vás touto cestou požiadala o spoluprácu na mojom výskume, ktorá spočíva vo vyplnení tohto dotazníka. Tento

dotazník je anonymný a jeho vyplnenie je dobrovoľné. Zároveň sa zaväzujem, že informácie získané na základe tohto výskumu, budú použité len pre účely mojej diplomovej práce.

Vopred Vám ďakujem za Váš čas a za ochotu podieľať sa na výskume.

1. Pohlavie:

- Žena
- Muž

2. V ktorom kraji SR žijete?

- Košický
- Prešovský
- Banskobystrický
- Žilinský
- Trenčiansky
- Nitriansky
- Trnavský
- Bratislavský

3. V akom odbore vykonávate lektorskú činnosť ?

.....

4. Čo rozumiete pod pojmom didaktické kompetencie?

.....

5. Disponujete didaktickými kompetenciami?

- vôbec nie
- skôr nie
- nerozhodne
- skôr áno
- rozhodne áno

6. Využívate didaktické kompetencie pri príprave vzdelávacieho procesu?

- vôbec nie
- skôr nie
- nerozhodne
- skôr áno
- rozhodne áno

7. Čo podľa vás vyjadruje cieľ vzdelávania?

- Cieľ vzdelávania vyjadruje, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní vzdelávacieho programu.
- Cieľ vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu.
- Iné:

8. Čo podľa vás vyjadruje zámer vzdelávania ?

- Zámer vzdelávania vyjadruje, aké vzdelávacie aktivity chce lektor realizovať v priebehu vzdelávacieho procesu.
- Zámer vzdelávania vyjadruje, čo budú účastníci vzdelávania schopní robiť po absolvovaní vzdelávacieho programu.
- Iné:.....

9. Aké typy cieľov rozlišujeme vo vzdelávaní ?

- poznávacie, výcvikové, postojové
- komplexné, hodnotové, normatívne
- kognitívne, afektívne, psychomotorické
- postojové, emočné, afektívne

10. Ktorý z týchto cieľov vzdelávania je sformulovaný správne?

- Naučiť účastníkov vzdelávania základy práce v PowerPointe a vo Worde.
- Absolvent kurzu dokáže vymenovať základne funkcie PowerPointu a popísať jednotlivé typy obrázkov.
- Predstaviť účastníkom vzdelávania software PowerPoint a ukázať vzorové fotografie.

11. Čo by mal obsahovať správne sformulovaný cieľ?

- Správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, čo by mali poznať (vedieť) absolventi daného kurzu. Pri formulácii používame stavové slovesá.
- Správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, aké vzdelávacie aktivity realizuje lektor počas vzdelávacieho procesu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá.
- Správne sformulovaný cieľ hovorí o tom, čo by mali poznať (vedieť) absolventi daného kurzu. Pri formulácii používame činnostné (aktívne) slovesá.

12. Skúste uviesť príklad správne sformulovaného cieľa (pomôžte si odpoveďou z predchádzajúcej otázky).

.....

13. Aké je vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie ?

- stredné odborné vzdelanie (bez maturity)
- úplné stredné vzdelanie (s maturitou)
- vyššie odborné vzdelanie
- vysokoškolské vzdelanie I. stupňa
- vysokoškolské vzdelanie II. stupňa
- vysokoškolské vzdelanie III. stupňa

14. Máte andragogické vzdelanie?

- mám vysokoškolské vzdelanie I. stupňa v odbore andragogika
- mám vysokoškolské vzdelanie II. stupňa v odbore andragogika
- mám vysokoškolské vzdelanie III. stupňa v odbore andragogika
- mám osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii LEKTOR, vydané oprávnenými inštitúciami na overovanie odbornej spôsobilosti lektora podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 z.z.
- mám osvedčenie o absolvovaní akreditovaného vzdelávacieho programu ďalšieho vzdelávania (napríklad akreditovaný kurz "lektorské minimum")
- ani jedna odpoveď nie je správna