

Lektor

(podklady pre distančné vzdelávanie)

Obsah

1. Teoretické základy vzdelávania dospelých
2. Osobnosť a profesijné kompetencie lektora
3. Špecifiká učenia sa dospelých a bariéry vo vzdelávaní dospelých
4. Analýza vzdelávacích potrieb, stanovenie cieľov a obsahu
5. Metódy a formy vzdelávania
6. Diagnostikovanie a hodnotenie vo vzdelávaní dospelých
7. Komunikácia vo vzdelávaní dospelých
8. Moderné technológie vo vzdelávaní dospelých

1. Teoretické základy vzdelávania dospelých

Andragogika je vedná disciplína, ktorá skúma problematiku výchovy a vzdelávania dospelých/edukácie dospelých.

Andragogika ako veda o výchove dospelého človeka sa zaoberá intenciálnou (úmyselnou) socializáciou dospelého človeka, problémami pomoci dospelému človeku andragogickými prostriedkami vo všetkých oblastiach jeho života. Andragogika vedeckými metódami poznáva realitu výchovy a vzdelávania dospelých, zaoberá sa dospelým človekom vo výchovných a vzdelávacích situáciách. (Beneš, 1999)

Andragogika ako veda o edukácii dospelého človeka sa zaoberá intencionálnou socializáciou dospelého človeka, problémami pomoci dospelému človeku vo všetkých oblastiach jeho života. Andragogika vedeckými metódami poznáva realitu výchovy a vzdelávania dospelých, zaoberá sa dospelým človekom vo výchovných a vzdelávacích situáciách. (Prusáková, V., 2005)

Andragogika zahŕňa vzdelávanie a výchovu, výcvik dospelých, systematicky organizovaný rozvoj vedomostí, schopností, hodnotových postojov, záujmov, potrieb a iných osobných vlastností potrebných na plnohodnotný sociálny život v práci a mimopracovných aktivitách občana, rodiča, účastníka sociálno-kultúrnych a iných životných aktivít potrebných na mnohostranný osobnostný sebarozvoj. (Švec, 1995)

Andragogika je dynamická veda a dynamicky sa rozvíjajú aj jej aplikované disciplíny. Vo všeobecnosti hovoríme o aplikácii teoretických andragogických poznatkov do troch oblastí edukačného pôsobenia (Prusáková, V., 2010):

- edukácia dospelých a profesia – profesijná andragogika;
- edukácia dospelých a voľný čas – kultúrno-osvetová andragogika;
- edukácia dospelých v sociálnom kontexte – sociálna andragogika.

Súčasný systém slovenskej andragogiky je založený na troch základných subsystémoch (Porubská, G. – Határ, C., 2009):

- profesijná andragogika (gestorovaná V. Prusákovou),

- kultúrna andragogika (gestorovaná R. Čornaničovou),
- sociálna andragogika (gestorovaná J. Perhácsom).

Prusáková, V., (2005) uvádza, že základné andragogické disciplíny vychádzajú z predmetu skúmania andragogiky, ktorý tvorí vzdelávanie, výchova a poradenstvo. Základ tvorí **systematická andragogika**, ktorá je doplnená ďalšími špeciálnymi andragogickými disciplínami, ktoré sú vnútorne rozčlenené na dve skupiny:

- **teoretické disciplíny**

- ✓ história výchovy a vzdelávania dospelých a andragogického myslenia
- ✓ teória vzdelávania dospelých resp. androdidaktika
- ✓ teória výchovy a vzdelávania
- ✓ komparatívna andragogika

- **aplikované disciplíny**

- ✓ profesijná andragogika
- ✓ sociálna andragogika
- ✓ kultúrno-osvetová andragogika.

Teoretické disciplíny andragogiky

1. História andragogického myslenia, výchovy a vzdelávania dospelých

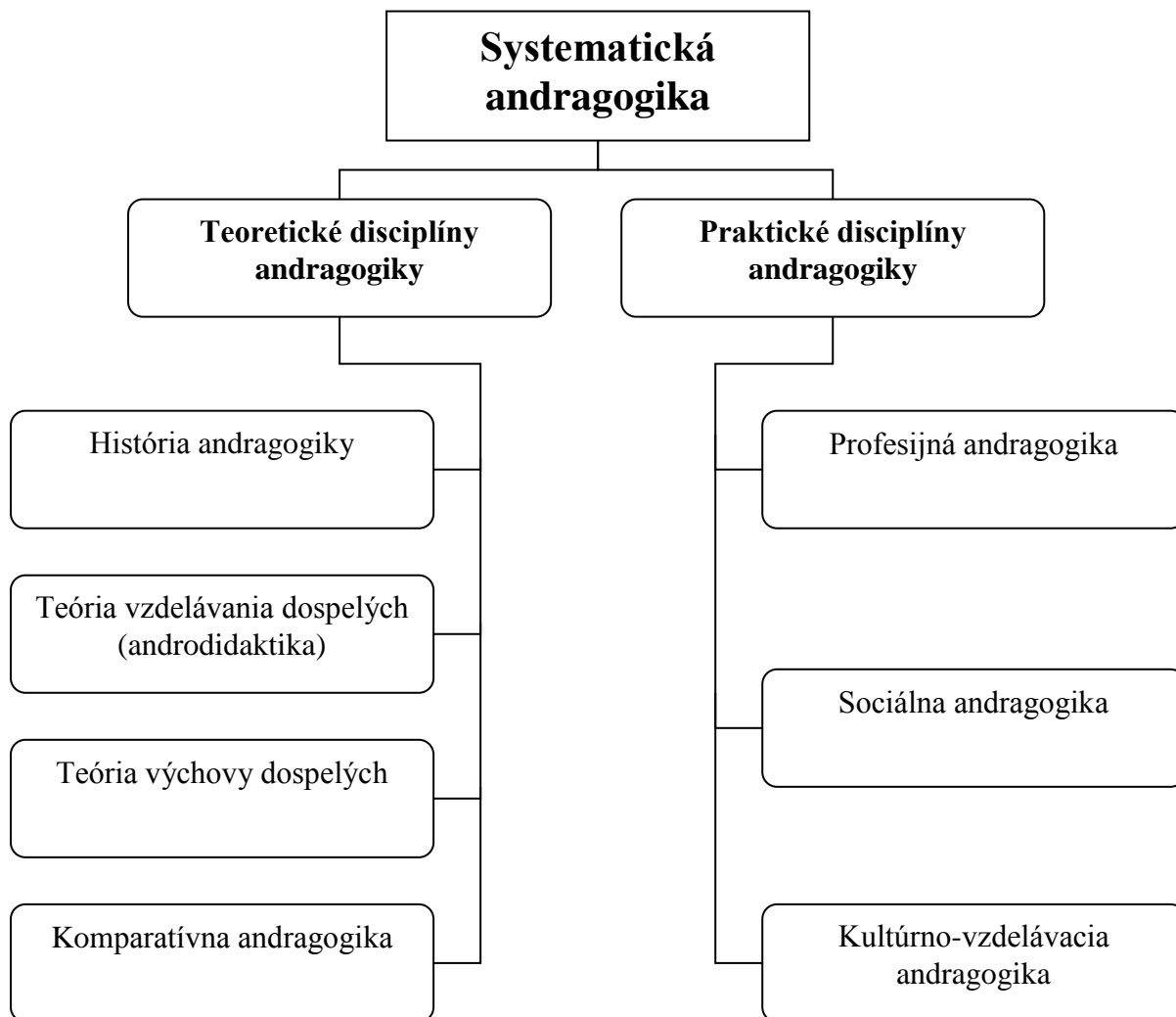
2. Teória vzdelávania dospelých (androdidaktika) je andragogická disciplína, ktorej predmetom sú ciele, obsah, metódy a organizačné formy používané vo vzdelávaní dospelých. Všeobecnými riešeniami tohto problému sa zaoberá všeobecná didaktika, ale androdidaktika rešpektuje zvláštnosti vzdelávania dospelého poslucháča – jeho vek,

zdravotný stav, časové možnosti, vzťah medzi jednotlivcami, jeho informačné potreby a možnosť ich rýchleho praktického použitia. (Pirohová, 2007)

3. **Teória výchovy dospelých** sa zaoberá výchovou dospelých, jej cieľmi, podmienkami, výchovným procesom, jeho dynamikou a výsledkami. (Perhács, 1986)
4. **Komparatívna andragogika** sa zaoberá poznávaním, interpretáciou a porovnávaním zahraničných systémov edukácie dospelých, ich jednotlivých častí, či prvkov. Súčasťou takéhoto skúmania je aj štúdium, analýza, interpretácia a komparácia rozličných problémov, koncepcií, teórií, metód, foriem a prostriedkov vzdelávania dospelých v jednotlivých krajinách, s prihliadnutím na spoločensko-ekonomické, politické, kultúrne, národné a historické špecifiká a podmienky. (Matulčík, 2007)

Praktické disciplíny andragogiky

1. **Profesijná andragogika** je zameraná na ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, zahŕňajúc i vzdelávanie rekvalifikačné, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov, poradenstvo ako postupovať v profesijnej kariére,
2. **Sociálna andragogika** má za cieľ oblasť sociálnej práce, sociálnej starostlivosti,
3. **Kultúrno-vzdelávacia andragogika** sa zameriava na voľnočasové aktivity, kultúrno – výchovnú činnosť a záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie.



V niektorých anglicky hovoriacich krajinách sa pojem andragogika chápe v užšom slova zmysle – napr. vo Veľkej Británii sa chápe ako všeobecné vzdelávanie dospelých na neprofesné účely. V iných krajinách sa chápe v širšom zmysle – napr. v Austrálii sa chápe ako každé súvislé vzdelávanie nasledujúce po prvotnom cykle vzdelávania. Zahŕňa vzdelávanie v škole, spravidla popri zamestnaní, doplňujúce vzdelávanie, odborné rekvalifikačné vzdelávanie, sociokultúrne vzdelávanie vo voľnom čase, občianske vzdelávanie a pod.

Predmet andragogiky

Andragogika je aplikovaná veda o výchove a vzdelávaní dospelých ľudí, ktorá rešpektuje zvláštnosti s tým spojené. Svoj predmet skúmania má v problematike edukácie dospelých. Zaoberá sa najmä socializáciou, profesionalizáciou a enkulturáciou. (Wikipedia, 2008)

Všeobecne môžeme predmet andragogiky brať v dvoch odlišných poňatiach (Švec, 1995):

1. najužšie poňatie – predmetom andragogiky je vzdelávanie dospelých, avšak aj vzdelávanie kultivuje osobnosť, pričom je známe, že najťažšie sa menia hodnoty a postoje v dospelom veku.
2. najčastejšie vymedzenie predmetu – predmetom je výchova dospelých, pričom prevláda poňatie výchovy, facilitácia, uľahčenie, pomoc v učení sa; prípadne poradenstvo, nie formovanie.

Základné andragogické pojmy

Základné kategórie andragogiky sú:

- výchova dospelých
- vzdelávanie dospelých
- poradenstvo

Výchova dospelých

Výchova a vzdelávanie dospelých je zámerné a cieľavedomé utváranie osobnosti dospelého človeka, je to proces cieľavedomého a systematického sprostredkovania a osvojovania ľudských skúseností najrôznejšieho obsahu dospelými, ktorý je zameraný na sprostredkovanie, osvojovanie a upevňovanie vedomostí, znalostí, skúseností, návykov, rozvoj schopností a pracovných i spoločenských foriem konania i správania (Livečka, E. – Skalka, J., 1997).

Výchova dospelých je proces cieľavedomého, zámerného vytvárania a ovplyvňovania podmienok umožňujúci optimálny rozvoj každého jednotlivca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastnú snahu formovania autentickej, vnútorne integrovanej

a socializovanej osobnosti dospelého človeka v súlade so záujmami, potrebami a vývojovými tendenciami spoločnosti. (Skalka, 1989)

Sebavýchova

Pri sebavýchove odsúva dospelý človek dominantný podiel vonkajšieho prostredia na riadení a formovaní svojej osobnosti a v súlade so subjektívnymi potrebami, možnosťami a požiadavkami užšieho a širšieho sociálneho prostredia sa stáva rozhodujúcim činiteľom utvárania svojej osobnosti sám.

Základné faktory ovplyvňujúce efektívnosť sebavýchovy:

- sebamotivácia,
- sebapoznávanie,
- voľba sebavýchovných cieľov,
- výber metód a prostriedkov sebavýchovy,
- sebahodnotenie.

Niekedy je ťažké rozoznať hranice medzi zámerným výchovným pôsobením a nezámerným (živelným) pôsobením sociálneho prostredia. Niektoré živelne pôsobiace vplyvy, činnosti a podnety sa dajú pedagogicky využiť a usmerňovať tak, aby pôsobili výchovne. Ak používame zámerne rôzne živelne pôsobiace vplyvy, činnosti a podnety k realizácii výchovných cieľov, získavajú funkciu výchovných prostriedkov. (Švec, 1995)

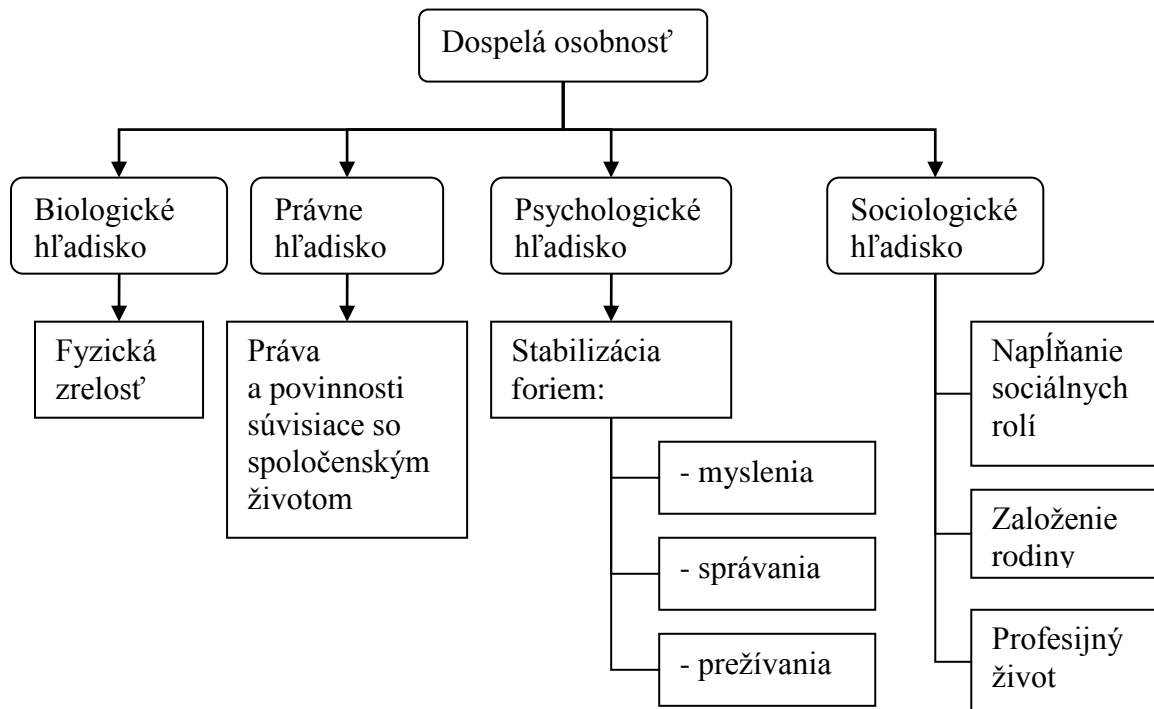
Vzdelávanie dospelých

Vzdelávanie dospelých je chápané väčšinou ako súčasť celoživotného vzdelávania. Podľa Kulicha, D., (1998, s. 7) je „vzdelávanie dospelých súčasťou celoživotného vzdelávania, ktoré sa vzťahuje na dospelé osoby a poskytuje im možnosť zvyšovať, rozširovať, doplňovať alebo meniť už získané vzdelanie, alebo rozvíjať svoju osobnosť z pohľadu svojich záujmov“.

Celoživotné vzdelávanie je pojem, ktorý býva rôzne charakterizovaný. Porubská G. - Határ C. (2009, s. 80) nepovažujú pojem vzdelávanie dospelých za synonymum celoživotného vzdelávania, pretože vzdelávanie dospelých predstavuje len etapu vzdelávania jedinca v dospelosti, teda nie počas celého života.

Je to proces cieľavedomého a systematického sprostredkovania a osvojovania skúseností a poznatkov dospelými. Je zamerané na sprostredkovanie, osvojovanie a upevňovanie vedomostí, utvárania návykov, postojov, spôsobov správania, intelektuálnej a fyzickej pripravenosti (Švec, 1995).

Charakteristika dospeljej osobnosti



Zdroj: Skalka, 1989

Vacínová, T. uvádza nasledujúce charakteristiky dospelého:

- vykonáva produktívnu prácu, chápe jej zmysel a umožňuje mu existenčnú sebestačnosť, alebo sa sústavne pripravuje na budúce povolanie, podáva dobrý pracovný výkon bez zbytočných absencií;
- je ekonomicky nezávislý;
- je schopný spolupracovať bez zbytočných konfliktov, prijímať a poskytovať radu a pomoc, podriaďiť sa vedeniu i sám viesť menej skúsených;

- s nadriadenými v práci, či pri štúdiu vybavuje veci samostatne, bez konfliktov, submisivity, či zdôrazňovania svojej nezávislosti;
- má realistické plány, ktoré zodpovedajú jeho záujmom a sklonom;
- býva sám, ak to nie je možné, potom má v byte rodičov ohraničené „teritórium“ – o ktoré sa sám stará a udržiava ho v primeranom poriadku;
- voľný čas je schopný tráviť sám, má jedného alebo viac priateľov, ktorí stoja o jeho spoločnosť, rodičov má rád, váži si ich, ale má na nich málo času;
- je schopný stykať sa s príslušníkmi opačného pohlavia bez prílišných zábran a strachu, dávať i prijímať lásku a nehu;
- cieľavedomo rozširuje svoju orientáciu v prostredí, v ktorom žije a pracuje;
- aktívne sa zaujíma a stará o rodinu a priateľov i širšie spoločenstvo. (in Veteška, J. – Vacínová, T., 2011, 69 s.)

Poradenstvo

Ak hovoríme o poradenstve, hovoríme v podstate o pomoci človeku, ktorý sa nachádza v novej, pre neho ťažkej situácii. Vo vzdelávaní potrebuje zvyčajne túto pomoc človek, ktorý sa nevie rozhodnúť či, a ako sa ďalej zdokonaľovať vo svojej profesii, vo svojom kariérom raste, prípadne či sa má pokúsiť zmeniť svoju kvalifikáciu a ako.

Poradenstvo pomoc človeku, pričom snahou poradcu je podporiť rast, rozvoj, zrelosť a lepšie uplatnenie klienta v spoločnosti. Zaoberá sa uľahčovaním sebahodnotenia na základe predošlého učenia a umožňuje naplánovať ďalšie vzdelávanie

Poradenstvo by malo poskytovať:

- Informácie - hlavne pokiaľ sa jedná o inštitúcie, kurzy, programy atď.,
- Orientáciu - analýzu možností, odporúčenie najvhodnejšieho výberu, jeho analýza, odporúčanie foriem, metód a prostriedkov,

- Intenzívne poradenstvo - dlhodobejšiu pomoc zameranú na „prebudenie“ a vymedzenie vzdelávacích potrieb spoločne s identifikovaním ťažkostí a ich eliminovaním

Celoživotné učenie

Pod pojmom celoživotné učenie sa rozumie „ všetky účelné formalizované i neformálne činnosti, súvisiace s učením, ktoré sa priebežne realizujú s cieľom dosiahnuť zdokonalenie vedomostí, zručností a odborných predpokladov“ (Memorandum o celoživotnom učení, 2011).

Celoživotné učenie zahŕňa **formálne vzdelávanie, neformálne vzdelávanie a informálne učenie sa**. Tieto formy vzdelávania sa v priebehu života človeka prelínajú a dopĺňajú.

Formálne vzdelávanie (školské) sa uskutočňuje vo vzdelávacích inštitúciách, prevažne v školách. Funkcie, ciele, obsah, organizačné formy a spôsoby hodnotenia sú určené legislatívou. Je rozdelené na jednotlivé stupne, ktoré na seba nadväzujú (základné, stredné a vysokoškolské). Účastníci jednotlivých stupňov (žiaci a študenti) získavajú doklad o absolvovaní – vysvedčenie, diplom, certifikát.

Neformálne vzdelávanie (mimoškolské) sa uskutočňuje formou kurzov, workshopov, seminárov a pod., ktoré prebiehajú v rôznych zariadeniach. Zameriava sa na získavanie vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré pomáhajú jedincovi zlepšiť jeho pracovné a spoločenské uplatnenie. Nevedie k získaniu uceleného stupňa vzdelania. Patria sem počítačové a jazykové kurzy, školenia zamestnancov, kurzy autoškôl, rekvalifikačné kurzy a iné školenia.

Informálne vzdelávania (učenie) je proces získavania vedomostí, zručností, postojov a kompetencií z každodenných činností a skúseností v práci, v rodine a vo voľnom čase. Zahrňuje aj sebavzdelávanie, ale jedinec nemá možnosť nadobudnuté vedomosti a zručnosti overiť si formálnym spôsobom. Na rozdiel od predchádzajúcich dvoch foriem/typov vzdelávania je neorganizované, zpravidla nesystematické a inštitucionálne nekoordinované (Veteška, J. – Vacínová, T., 2011, s. 51).

Literatúra:

- PRUSÁKOVÁ, V. 2010. Teoretické východiská analýza vzdelávacích potrieb dospelých. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých: Teoretické východiská*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. s.13 – 44. ISBN 978-80-557-0086-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print v spolupráci s Filozofickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PIROHOVÁ, I. 2007(a). *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. In: Zborník *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov: PULIB, 2007 ISBN 978-80-8068-691-8
- PERHÁCS, J. 1986. *Základy teórie výchovy dospelých*. Bratislava: Obzor 1986
- MATULČÍK, J. 2007 *Ciele, úlohy a funkcie komparatívnej andragogiky a komparatívneho výskumu v edukácii dospelých*. In: Zborník *Úloha andragogiky v spoločnosti založenej na vedomostiach*. Prešov: PULIB, 2007 ISBN 978-80-8068-691-8
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy o pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995, ISBN 80-88778-15-8
- LIVEČKA, E. – SKALKA, J. 1997. *Slovník pedagogiky dospelých*. Praha : UŠI pri MŠ ČSR. 276 s.
- KULICH, D. 1998. *Úlohy celoživotného vzdelávania pri transformácii slovenskej spoločnosti*. In *Zborník z celoštátnej konferencie k otázkam miestnej kultúry*. Bratislava : NOC, s. 7 – 15.
- SKALKA, J. a kol. 1989. *Základy pedagogiky dospelých*. Praha: SPN, 1989, s.258 ISBN 80-04-21636-6
- Memorandum o celoživotnom učení, 2011
- VETEŠKA, J., VACÍNOVÁ, T. et al. 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha. s. 208. ISBN 978-80-7452-012-9.
- BENEŠ, M. 1999. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1999. 129 s. ISBN 80-7184-38

2. Osobnosť a profesijné kompetencie lektora

Lektor je podobne ako účastníci vzdelávania subjektívnym činiteľom v procese vzdelávania. Jeho odborné znalosti a praktické zručnosti zásadne ovplyvňujú kvalitu a atmosféru vzdelávacej aktivity.

Prusáková (2010) považuje za kľúčové kompetencie lektora nasledovné:

- 1) Odborné andragogické kompetencie
- 2) Sociálne kompetencie
- 3) Intelektuálne (kognitívne) kompetencie

1) Odborné andragogické kompetencie

- Poznanie problematiky vzdelávania dospelých, druhov a štýlov vzdelávania
- Poznanie problematiky stanovenia cieľov vzdelávania, tvorby obsahu a metód vzdelávania
- Práca s učebnými pomôckami a a didaktickou technikou
- Analýza výsledkov vzdelávania a ich hodnotenie

2) Sociálne kompetencie

- Komunikačné kompetencie – komunikácia, aktívne počúvanie, dávanie a prijímanie spätnej väzby, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia
- Kooperačné kompetencie – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, spolupráca s manažérom vzdelávania a ďalšími lektormi, riadenie skupinovej dynamiky
- Emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogického taktu
- Schopnosť riadiť a rozhodovať - spojená s asertívnym správaním

3) Intelektuálne (kognitívne) kompetencie

- Schopnosť vyhľadávať informácie a výber základných pojmov
- Schopnosť štruktúrovať poznatky a vytvárať poznatkové systémy
- Učiť sa produkovať nové myšlienky
- Schopnosť tvorivo myslieť

- Schopnosť pozorovať a analyzovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania
- Sebahodnotenie a sebazpoznanie

Požiadavky, ktoré má v optimálnom prípade spĺňať lektor Frk a Pirohová (2003) rozdeľujú do troch skupín:

1. Procesné a koncepcné schopnosti vzdelávateľa dospelých. Medzi takéto najdôležitejšie schopnosti vzdelávateľa dospelých patria všeobecné ľudské schopnosti ako umenie jednať, umenie komunikovať (umenie počúvať i umenie ústneho prejavu), umenie vyhodnocovať, umenie zorganizovať si svoj čas.

2. Know-how vzdelávateľa dospelých - je to súbor vedomostí týkajúci sa vedného odboru, vednej disciplíny. Po druhé je to intímna znalosť vývojových trendov, možností a aplikácií v praxi a pod. Po tretie je to vytvorenie osobných väzieb s odborníkmi pôsobiacimi v odbore, resp. v príbuzných odboroch a praxi.

3. Osobné charakteristiky vzdelávateľa dospelých. Najčastejšie sa stretávame s požiadavkou, aby vzdelávatelia dospelých mali nasledujúce vlastnosti a schopnosti:

- *pracovitosť* – vnútorná energia, ktorá poháňa vzdelávateľa k neustálemu skvalitňovaniu vzdelávacej činnosti,
- *dôslednosť* – schopnosť zaoberať sa detailmi bez straty celkovej koncepcie,
- *cieľavedomosť* – schopnosť sústrediť sa na výsledky,
- *kultúrna prispôsobivosť a porozumenie* – schopnosť odpútať sa od vlastného kultúrneho zázemia,
- *schopnosť práce s tímom* – schopnosť spolupracovať, motivovať účastníkov k rozvoju svojho potenciálu a následnému využívaniu v praxi,
- *sebaistota a znalosť seba samého* – schopnosť reálneho vnímania vlastných predností a nedostatkov,
- *osobné kúzlo* – schopnosť inšpirovať druhých,
- *vlastný systém hodnôt* – dobre vyvinutá schopnosť rozlišovať, čo je správne a čo nie je a ako sa zachovať v neprehľadných situáciách. (Frk, Pirohová, 2003)

Z veľkého množstva rôznorodých spôsobilostí (kompetencií) považuje Čechová (2001) za kľúčové komunikačné zručnosti. Lektor má vedieť vynikajúcim spôsobom komunikovať. Má ovládať verbálnu a neverbálnu komunikáciu a vedieť teda kvalitne vyjadriť svoje myšlienky a nápady slovom i obrazom. Úlohou lektorov je využívanie relevantných a jasných informácií v komunikačnom procese. K neklamným znakom nevydarenej komunikácie medzi lektorom a účastníkmi vzdelávania patria nasledovné:

- možné neuvážené aktivity vzdelávateľa dospelých, ktoré spôsobujú komunikačné bariéry,
- prikazovanie,
- varovanie, strašenie,
- moralizovanie, hodnotenie, kázanie,
- dávanie rád,
- poučovanie,
- kritika, obviňovanie,
- posmech,
- znižovanie sebaúcty účastníka,
- súcit,
- výsluch,
- nezáujem (Čechová, 2001)

Komunikácia vo výučbe má svoje pravidlá (tak ako komunikácia všeobecne) a medzi základné patria tieto:

1. Ak lektor vo výučbe niečo povie, účastník si v pamäti uchová len časť z obsahu komunikácie.
2. Pri komunikácii nie je dôležité len to, čo lektor hovorí, ale aj to ako tomu účastník rozumie.
3. Obojsmerná komunikácia je efektívnejšia ako jednosmerná (vo vzťahu k osvojeniu učiva je vhodné zaraďovať diskusiu).
4. Vo výučbe nie je možné nekomunikovať.

Úspešní lektori sú len tí, ktorí rešpektujú komunikačné zákonitosti. Na jednej strane musí byť lektor odborníkom v téme, ktorú vyučuje ale to samo o sebe nezaručuje efektivnosť vzdelávania. Preto musí byť jeho odborná stránka doplnená o špecifické komunikačné zručnosti, schopnosť nadväzovať ľudský kontakt.

Lektor si môže byť istý, že vie čo hovorí a že to účastníci majú chápať. Napriek tomu a na ceste k účastníkom niečo deje, čo znemožňuje optimálne prevzatie informácie a jej osvojenie. Možné riziká na strane lektora v komunikácii spočívajú v týchto zdrojoch rušenia (komunikačný šum):

- neujasnené myšlienky pred ich vyslovením;
- nepresné definície pojmov (alebo „príliš odborné“ vysvetľovanie);
- neaktuálne reakcie na signály účastníkov (lektor nereaguje na neverbálne signály, ktoré napríklad znamenajú: „nerozumieme tomu“); nerešpektovanie kapacity účastníkov (Mužík, 2008).

Každá vzdelávacia aktivita by sa mala niesť duchu pozitívnej atmosféry a spolupráce. Prítomnosť strachu a obáv je prirodzenou súčasťou v prežívaní účastníkov. Úlohou lektora je svojim prístupom vytvoriť pozitívnu atmosféru a priestor pre vyjadrovanie sa účastníkov vzdelávania.

Lektor by mal:

- ponechať účastníkom dost' času na to, aby sformulovali svoje odpovede,
- počúvať a nechať hovoriť účastníkov,
- ak si niečo zasluhuje pochvalu, vždy ju vysloviť,
- nesprávne odpovede vysvetliť ale priateľsky bez znevažovania,
- povzbudiť účastníkov, aby sa pýtali – hoci aj „hlúpe“ otázky.

Pre účastníkov je začiatok vzdelávania neznámou situáciou a neznáma situácia vyvoláva neistotu, z ktorej plynie strach. Lektor môže túto situáciu výrazne pozitívne ovplyvniť tým, že realizuje tieto kroky:

a) u lektora – buďte osobní: lektor sa stručne predstaví a uvedie tiež niečo zo svojho súkromia;

b) u účastníkov – môže lektor: spýtať sa na ich skúsenosti, znalosti, iniciovať prácu vo dvojiciach, podnecovať k diskusii o téme;

c) pri téme – je potrebné aby na začiatku boli jasne predstreté ciele a hlavné body výučby (scenár) a hlavne, aby látka bola prehľadne štruktúrovaná.

Jednoduchými spôsobmi sa dá postupne odbúravať odstup od účastníkov:

- pri rozhovore udržiavať očný kontakt so všetkými účastníkmi (nie len s vybranými),
- je dôležité, aby využíval priestor okolo seba, pristupoval k účastníkom a nestál celý čas za stolom alebo pri dataprojektore,
- je tiež vhodné občas odľahčiť výučbu napr. vtipom, alebo vtipnou poznámkou. (Metodika vzdelávania dospelých, 2009)

ODKAZY PRE PRAX

Usilujte sa, aby ste

- hovorili len o tom, čomu sám(a) veríte
- hovorili o veci, situácii, probléme, ktorý je v záujme vášho partnera v komunikácii
- nehovorili len sám(a), ale buďte aj dobrým poslucháčom(čkou)
- vyjadrovali svoje myšlienky jasne a presne
- poznávali komunikačné schopnosti iných, tak budete rozvíjať aj svoje
- cvičili svoje rečové prejavy, svoje vystupovanie, určite budete istejším(ou) a osobnostne prítlačlivejším(ou).

Vyvarujte sa

- výplnkových slov ako „ehm“, „proste“, „ako“, „akože“, „v podstate“, „viete čo?“, „v tejto chvíli“ etc.

- ospravedlňovaniu a znižovaniu významu toho, čo hovoríte, napr. slovami „uvidíme“, „asi“, „možno“, „ešte neviem“

- uponáhľanému rozhovoru a nesnažte sa ho predčasne ukončiť.

Nezabudnite, že

- ľudia sú tvorivejší, ak majú možnosť prejavíť svoje názory a postoje

- nejde o to, koľko toho poviete, ale o to, čo klientom, podriadeným, spolupracovníkom, iným osobám obsahovo poviete, čo počujú a akceptujú

V celom texte sme sledovali predovšetkým záujmy lektora vzdelávania dospelých, pretožebolo našou ambíciou pomôcť mu, aby osvojením a dodržiavaním uvádzaných zásad výučby dospelých, mohol významne prispieť k zvyšovaniu efektivity vzdelávacieho procesu, kde sú „žiakmi“ dospelí ľudia. (Metodika vzdelávania dospelých, 2009)

Literatúra:

FRK, Vladimír – PIROHOVÁ, Ivana. 2003. *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní vzdelávaní zamestnancov*. Prešov: Akcent Print, 136 s. ISBN 80-96836-76-5

Metodika vzdelávania dospelých, 2009. Dostupné na internete

⟨http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Methodika_vzdelavania_dospelych.pdf⟩

FRK, Vladimír – KREDÁTUS, Jozef. 2002. *Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi*. Prešov: Cuper, 143 s. ISBN 80-88890-25-X

ČECHOVÁ, Júlia et al. 2001. *Psychosociálne aspekty sociálnej práce*. Prešov: Manacon, 192 s. ISBN 80-8068-060-4

PRUSÁKOVÁ, V. 2010: Kompetenčný profil lektora. Námety do diskusie. Konferencia AIVD, SR. 22.4.2010. Dostupné na internete: ⟨http://www.tuzvo.sk/files/3_7_OrganizacneSucasti/CDV/prusakova_220410.pdf⟩

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 272 s. ISBN 80-85963-52-3

3. Špecifiká učenia sa dospelých a bariéry vo vzdelávaní dospelých

Malcolm S. Knowles definoval andragogiku ako umenie a vedu o facilitácii (uľahčenie, pomoc) v učení sa dospelým. Jeho koncepcia je ovplyvnená pragmatickou pedagogikou. (Švec, 1995)

Knowlesove tézy učenia sa dospelých:

- učiaci riadi sám seba nezávisle; má však podmienenú predstavu, že bude závislý, bude učený
- jednotlivec prichádza s určitými skúsenosťami, čo znamená, že v mnohých prípadoch sú si dospelí navzájom najbohatším zdrojom poznania,
- jednotlivci sú pripravení sa učiť, ak chcú skvalitniť niektoré oblasti svojho života,
- dospelí sa spravidla neučia preto, aby sa učili; učia sa preto, aby vedeli niečo urobiť, vyriešiť problém, uplatniť sa v profesijnom živote.

Zaviedol tiež pojem **sebakoncepcie – sebaponímania**. Dospelý človek na rozdiel od dieťaťa nie je závislou osobnosťou, ale osobnosťou, ktorá riadi samú seba a tak chce byť aj vnímaná.

Dospelý človek je, na rozdiel od deti a mládeže, často vnútorne motivovaný k vzdelávaniu. To znamená, že nie je nutné ho motivovať k tomu aby sa učil, skôr je nutné v ňom podporovať chuť získavať nové poznatky a udržať jeho záujem o výučbu.

Tabuľka 1: Rozdiely medzi pedagogikou a andragogikou (Zdroj: Beneš, 1999)

	Pedagogika	Andragogika
Učiaci sa	Závislosť, edukátor je tým kto určuje čo, kedy a ako je nutné naštudovať a potom to preveruje	Snaha o nezávislosť, sebariadenie. Edukátor povzbudzuje a podporuje k týmto tendenciám
Skúsenosti učiaceho sa	Nie sú príliš cenné, majú malý význam. Vyučovacie metódy majú didaktický charakter	Sú bohatým zdrojom pre učenie, vyučovacie metódy sú orientované na diskusiu a riešenie problémov
Pohotovosť - ochota učiť sa	Učiaci sú orientovaní na to čo je od nich očakávané, učebné plány sú štandardizované	Učiaci sa učia to čo potrebujú vedieť, učebné plány sú pripravované v nadväznosti na možnosť praktického využitia
Motivácia	vonkajšia	vnútorná
Orientácia k štúdiu	Získavanie vedomostí v určitých predmetoch, učebný plán je zostavený podľa predmetov	Získavanie znalostí na základe problémov

Osobitosti dospelého človeka ako objektu vzdelávania možno podľa Mužíka, J., (2004) charakterizovať z rôznych uhlov:

- fyziologické výskumy ukazujú čiastočne klesajúcu tendenciu senzorických a telesných funkcií s pribúdajúcim vekom,
- k psychickým odlišnostiam dospelých patrí iné vnímanie času a hospodárenie s ním. Dospelý človek má hlbšie pocity zodpovednosti, spojené s premýšľaním životných plánov, citlivosť na stratu prestíže a pod. Dospelí konajú podľa určitého systému hodnôt a noriem, ktorý je relatívne stabilný.
- pre dospelého človeka, ktorý sa stáva znovu objektom výučby, sa rodí nová životná situácia. Musí prispôbiť súkromný život (režim voľného času) študijným povinnostiam.

Na základe skúseností môžeme zhrnúť priaznivé a nepriaznivé vplyvy na priebeh vzdelávania a učenia dospelých (Mužík, J., 2004, s. 28 - 29). K nepriaznivým vplyvom patrí predovšetkým:

- odlišné názory, ktoré dospelý získal na základe praktických skúseností, môžu spôsobovať, že odmieta prijať prezentovanú učebnú látku,
- stereotypy v myslení a konaní spôsobujú, že dospelý môže apriori zamietajú alebo prijímať s nedôverou riešenie problémov, ktoré je uskutočňované vo výučbe,
- dospelý konfrontuje výučbovú situáciu s komplikovanosťou reálnych vzťahov v praktickom živote. To ho vedie k tomu, že si nie je istý svojimi prístupmi a stále viac sa presvedča, že neexistujú všeobecne platné recepty pracovných postupov.
- dospelý často hľadá vo výučbe odpoveď na praktické alebo životné otázky, čo môže ústiť do utilitarizmu. Dospelý človek žiada vo vzdelávaní iba poznatky bezprostredne aplikovateľné do praxe, odmieta teoretické vysvetlenie a odôvodnenie.

K priaznivým vplyvom patrí najmä:

- kritickosť dospelých zameraná tak na prijímanie poznatkov, ako aj na zameranie vlastného študijného výkonu,

- schopnosť osvojovať si poznatky vo vzťahu k iným, snaha triediť informácie a vytvárať sústavu poznatkov,
- potreba sebauplatnenia dospelých je často spojená s vyššou motiváciou k učeniu a k aplikácii získaných poznatkov.

Prusáková, V., (2001) uvádza, že:

- dospelí sa učia neradi ak sú pod tlakom, ak je vytvorená atmosféra strachu,
- dospelí sa radi zúčastňujú učenia ak sú partnermi, ak sú spoluaktérmi,
- dospelí sa chcú učiť tak, že riešia nejaký problém, ktorého riešenie im bude užitočné,
- obsah by mal byť čo najviac aplikovaný a učenie individualizované,
- dospelí by mali nájsť (s pomocou lektora) vlastný efektívny štýl učenia sa.

Pojem cieľová skupina (angl. *target group*) má svoj pôvod v marketingu. Určenie/špecifikácia cieľových skupín je pre vzdelávanie (tvorbu vzdelávacieho projektu) bazálnou záležitosťou.

Cieľová skupina môže byť utváraná na základe (Prusáková, V., 2010, s. 24 – 25) :

- profesie (napr. lekári, farmaceuti, manažéri, lektori) ;
- organizácie (napr. zamestnanci firiem, podnikov, rezortu, ministerstva);
- veku (napr. absolventi stredných škôl, preddôchodkový vek, dôchodcovia) ;
- alebo iných podobných kritérií.

Zásadným faktorom pre úspešnosť vzdelávania dospelého človeka je jeho motivácia. Podľa Beneša (2010) je motivácia súhrn vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré aktivujú, zameriavajú a riadia konanie a prežívanie účastníka vzdelávania. Beneš (2010) taktiež uvádza, že učenie

dospelých prebieha hlavne v dôsledku potreby riešiť konkrétne problémy, nie uspokojovať poznávacie záujmy a na tieto faktory má lektor len obmedzený vplyv.

Dôležité je uvedomiť si, že existuje rozdiel medzi potrebou riešiť konkrétnu situáciu/problém a potrebou vzdelávať sa.

Prusáková, V., (2010, s. 25) uvádza:

Potreba riešiť konkrétnu situáciu – nie som vedomostne pripravený – neviem ako riešiť – neviem sa so situáciou vyrovnáť, pretože nemám dostatok vedomostí a zručností.

Potreba vzdelávať sa – potreba vzdelávať sa, aby som sa vyrovnal s meniacimi sa podmienkami v profesijnom, sociálnom a kultúrnom živote.

To znamená:

- vzdelávanie ako proces uspokojovania potrieb jednotlivca,
- vzdelávanie ako potreba sama o sebe.

Motívy jednotlivých účastníkov a aj motívy cieľových skupín sa od seba líšia a sú ovplyvnené množstvom faktorov – spoločenské prostredie, životná situácia, predchádzajúce vzdelanie, osobnostná charakteristika a pod. Podľa Prusákovskej, V., (2010, s. 26) vo vzťahu k cieľovým skupinám ide o tieto motívy:

- osoby s individuálnou motiváciou vyhľadávajú neformálne vzdelávanie pre svoj osobnostný rast,
- osoby so sociálnou motiváciou v užšom slova zmysle – tí, ktorí sa snažia zlepšiť vo svojej súčasnej pozícii rodiča, partnera v určitom spoločenstve,
- osoby so sociálnou motiváciou v širšom slova zmysle, snaha lepšie sa uplatniť napríklad v úlohe občana, voliča, spotrebiteľa, dôchodcu a pod.,
- osoby s ekonomickou motiváciou – tí, ktorí sa takto chcú pripraviť pre ďalšie formy vzdelávania.

Na základe výskumov, realizovaných v rôznych krajinách sveta a v rozdielnom kultúrnom prostredí, sa dá relatívne presne určiť štruktúra (typológia) motívov účasti na vzdelávaní (Beneš, M., 2010, s. 82 – 83):

- sociálny kontakt – účastníci sa snažia nadviazať alebo rozvinúť kontakty, hľadajú akceptáciu iných, chcú pochopiť osobné problémy, zlepšiť svoju sociálnu pozíciu, majú potrebu skupinových aktivít a priateľstva spriaznených ľudí,
- sociálne podnety – účastníci sa snažia o získanie priestoru, ktorý nie je zaťažovaný každodenným tlakom a frustráciou,
- profesijné dôvody – tu ide o zabezpečenie alebo rozvoj vlastnej pozície v zamestnaní,
- participácia na politickom, hlavne komunálnom živote – hlavným dôvodom je zlepšenie svojich schopností účasti na komunálnych záležitostiach,
- vonkajšie očakávania – účastník rešpektuje odporúčanie zamestnávateľa, priateľov, sociálnych pracovníkov, poradenských služieb atď.,
- kognitívne záujmy – táto motivácia zodpovedá klasickej predstave vzdelávania dospelých, ktorá vychádzala z vlastnej hodnoty znalostí a ich získavania.

Čornaničová (in Veteška – Vacínová, 2011) uvádza subjektívne a objektívne podmienky a bariéry učenia.

Subjektívne podmienky:

- osobnosť učiaceho sa – intelektové schopnosti, motivačné mechanizmy, poznávacie štýly, štýl učenia;
- vitálne mechanizmy – psychické mechanizmy – vekovo dlhodobá perzistencia, uchovávajú sa hlavne výkony, ktoré sú viazané na pochopenie informácií, slovnú zásobu, na definíciu slov;

- postupná kompenzácia, vekom podmienený úbytok jednej kompetencie je nahradený inou – kompenzácia telesného výkonu psychickým výkonom, kompenzácia rýchlosti výkonu jeho presnosťou;
- navrhovanie stratifikácie (navrstvovanie niektorých psychických schopností) – preferencia vizuálneho kanálu pred auditívnym, ktorá sa završuje až po šesťdesiatom roku veku;
- fyzické podmienky – vek, pohlavie, zdravotný stav;
- sociálne a sociokultúrne podmienky – vzdelanostná úroveň, status, rodinná situácia.

Objektívne podmienky:

- učivo, jeho obsah, rozsah – obtiažnosť a metódy sprostredkovania učiva;
- vzdelávateľ – osobnostné a profesijné kompetencie;
- realizácia výučby – prostredie, materiály, vybavenie, hygienické normy, dostupnosť a iné.

Bariéry dospelého človeka vzdelávať sa :

- **subjektívne** bariéry - obavy z poklesu senzorických a kognitívnych schopností – nedôvera vo svoje schopnosti, znížené sebahodnotenie, tréma a úzkosť z nových situácií, nedostatok energie a vitality, nerozhodnosť,
- **objektívne** bariéry – nedostatok informácií o edukačných príležitostiach – zlý prístup k informáciám, nevyhovujúca doba konania sa podujatí, znížená dopravná obslužnosť, finančná náročnosť (Čornaničová, R., 2004, upravené).

V andragogike sa uplatňujú rovnaké základné fázy ako v pedagogike. Tieto fázy obsahujú faktory, ktoré pôsobia na vzdelávanie dospelého človeka. Sú to nasledujúce tri fázy:

- prípravná
- výchovná
- vzdelávacia

Prípravná fáza spočíva vo vytváraní sociálnych a psychických podmienok pre prípravu človeka na vykonávanie činností spojených s jeho sociálnou rolou.

Výchovná fáza sa zameriava na utváranie osobnosti jednotlivca a osvojovanie si určitých sociálnych pravidiel.

Vzdelávacia fáza spočíva v prenose kultúrneho obsahu, informácií, poznatkov, zručností, návykov, koncepcií a ich uplatňovania v praxi.

Vzdelávaciu situáciu tvoria všetky faktory, ktoré v danom momente pôsobia na dospelú osobnosť a determinujú jej učenie sa. Tieto faktory členíme na:

1. subjektívne

- a) vzdelanostná úroveň účastníkov vzdelávania,
- b) stupeň profesionality k preberanej téme,
- c) pracovné skúsenosti,
- d) dispozície osobnosti,
- e) momentálny psychosomatický stav,
- f) motivácia (sociálny kontakt, sociálne podnety, profesijné dôvody, participácia na komunálnom a politickom živote, kognitívne záujmy),
- g) spôsobilosť učiť sa (kapacita vzdelateľnosti, ľahkosť učenia, stálosť naučenia, zainteresovanosť, intenzita štúdia),
- h) skúsenosti.

2. objektívne

- a) determinanty súvisiace s najužším sociálnym prostredím účastníka vzdelávania,
- b) determinanty súvisiace s širším sociálnym prostredím (politická situácia, vzdelávacia politika danej krajiny, indikátory ekonomického prostredia, indikátory geograficko – demografického prostredia, kultúrne prostredie)
- c) ergonomické podmienky

d) psychosociálne podmienky (učebná klíma, atmosféra)

Subjektívne a objektívne faktory sa navzájom prelínajú, pričom dospelí účastníci vzdelávania si ich často neuvedomujú. (Skalka, 1989)

Literatúra:

ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy o pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995, ISBN 80-88778-15-8

BENEŠ, M. 1999. *Úvod do andragogiky*. Praha: Karolinum, 1999. 129 s. ISBN 80-7184-38

MUŽÍK, J. 2004. *Androdidaktika*. Praha : ASPI Publishing, s.r.o. 148 s. ISBN 80-7357-045-9.

PRUSÁKOVÁ, V. 2001. Andragogické aspekty skúmania cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. In Kolektív, 2001. *Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : Katedra andragogiky, Filozofická fakulta UK Bratislava. s. 21 – 25. ISBN 80-968564-3-X.

PRUSÁKOVÁ, V. 2010. Teoretické východiská analýza vzdelávacích potrieb dospelých. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých: Teoretické východiská*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. s.13 – 44. ISBN 978-80-557-0086-1.

BENEŠ, M. 2010. *Andragogika*. Praha : GRADA Publishing, a.s. 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

ČORNANIČOVÁ, R. 1994. *Potenciál a limity edukatívnych prístupov v treťom veku*. In Obohacovanie života starších ľudí edukatívnymi aktivitami. Zborník zo seminára s medzinárodnou účasťou pri príležitosti Európskeho roku starších ľudí a solidarity medzi generáciami. Bratislava : Národné osvetové centrum, 1994, s. 30.

VETEŠKA, J. – VACÍNOVÁ, T. et al. 2011. *Aktuální otázky vzdelávání dospělých. Andragogika na prahu 21. století*. 2011. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha. s. 208. ISBN 978-80-7452-012-9.

SKALKA, J. a kol. 1989. *Základy pedagogiky dospelých*. Praha: SPN, 1989, s.258 ISBN 80-04-21636-6

4. Analýza vzdelávacích potrieb, stanovenie cieľov a obsahu

Analýza vzdelávacích potrieb je proces zameraný na zisťovanie rozdielu medzi súčasným stavom (napr. vo vedomostiach, v zručnostiach, vo výkone pracovníkov) a požadovaným stavom, ktorý sa očakáva.

Zisťujeme teda to, čo pracovník vie a porovnávame s tým, čo by mal vedieť. Nie všetky zistené rozdiely sa dajú riešiť vzdelávaním.

Je vhodné, aby analýza vzdelávacích potrieb vychádzala z analýzy organizácie ako celku, z analýzy útvarov, oddelení, tímov, pracovných miest a z analýzy pracovného výkonu pracovníkov.

Zdroje analýzy vzdelávacích potrieb:

- analýza organizácie (dokumenty organizácie, vízia, stratégia, uznávané hodnoty organizácie, práca s ľudskými zdrojmi a ich plánovanie, postavenie organizácie na trhu)
- analýza pracovného miesta (identifikovanie konkrétnych úloh a vedomostí, zručností a postojov, potrebných na ich vykonávanie)
- analýza pracovného výkonu jednotlivca (zisťovanie rozdielov medzi skutočným a očakávaným výkonom /štandardami výkonu)

Analýza pracovného výkonu a analýza pracovných úloh sú ťažiskovými činnosťami pri analýze vzdelávacích potrieb.

„Analýza pracovných úloh sa robí preto, aby sme vedeli určiť, ako čo najlepšie a najefektívnejšie vzdelávať ľudí pre výkon týchto pracovných úloh. Pri analýze pracovných úloh určujeme presne kroky potrebné na vykonanie úlohy, štandardy očakávaných výkonov a podmienky, za ktorých sa úloha vykonáva. Cieľom analýzy je zistiť, ako najlepšie pripraviť vzdelávaním pracovníkov na vykonávanie danej úlohy“ (Prusáková, V., 2000)

Pirohová a Frk konštatujú (2013), že analýza vzdelávacích potrieb je základným východiskom plánovania a projektovania vzdelávania. Diferencie analýzy vzdelávacích potrieb sú predovšetkým v záujmovom vzdelávaní a vzdelávaní zamestnancov organizácie.

Pri analýze vzdelávacích potrieb v záujmovom vzdelávaní definujú:

- 1) analýzu vzdelávacích potrieb cieľových skupín
- 2) analýzu vzdelávacích potrieb jednotlivca

1) **Analýza vzdelávacích potrieb cieľových skupín –**

- sa zameriava na témy , informácie, zručnosti o ktoré je záujem. Skúma komplexné kompetencie, úroveň vedomostí, zručností a kompetencií účastníkov vzdelávania.

Nástroje analýzy VP:

- sociologický výskum – pred plánovaním a projektovaním vzdelávania
- evaluácia vzdelávacej aktivity – po realizácii vzdelávania

2) **Analýza vzdelávacích potrieb jednotlivca –**

- Skúma vzdelávaciu potrebu jednotlivca (účastníka ďalšieho vzdelávania). Definuje človekom pociťovaný nedostatok informácií, vedomostí, zručností a návykov.

Nástroje analýzy VP

- diagnostické činnosti lektora

Pri analýze **vzdelávacích potrieb zamestnancov organizácie** sa definujú prioritné potreby organizácie. Analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb sa uskutočňuje :

- na úrovni organizácie – **organizačná analýza**
- na úrovni pracovného miesta – **analýza práce**
- na úrovni zamestnanca – **analýza pracovného výkonu**

Organizačná analýza

Organizačná analýza prebieha formou analýzy dokumentov napr. o:

- alokácii ľudských zdrojov
- výrobnom programe
- produktivite práce

Vzdelávacie potreby sú definované ako rozdiel medzi požadovanými normami podniku a skutočnými normami podniku, rozdiel medzi plánovanou úrovňou zabezpečenia jednotlivých funkcií a skutočnou úrovňou zabezpečenia jednotlivých funkcií.

Výsledkom organizačnej analýzy by malo byť definovanie toho, že na aké pracovné pozície, a v akom počte zamestnancov je potrebné vzdelávať tak, aby boli zabezpečené jednotlivé funkcie podniku (ekonomická, mimoekonomické) a splnené normy podniku (napr. norma manažérskej kvality)

Analýza práce

Analýza práce je súčasťou analýzy vzdelávacích potrieb zamestnancov organizácie a zameriava sa na:

- popis pracovných miest a ich špecifikáciu
- štýly vedenia manažérov
- rozhovory s odchádzajúcimi zamestnancami
- rozhovory s manažérmi

Vzdelávacie potreby sú definované ako rozdiel medzi požadovanými vedomosťami a zručnosťami na výkon pracovných pozícií a skutočnými vedomosťami a zručnosťami zamestnancov na pracovných pozíciách

Výsledkom analýzy práce je definovanie toho, že aké vedomosti, zručnosti by si mali zamestnanci osvojiť a rozšíriť na pracovných pozíciách.

Analýza pracovného výkonu

Analýza pracovného výkonu sa zameriava na:

- záznamy hodnotenia zamestnanca
- kvalifikáciu zamestnanca

- plnenie kvalifikačných požiadaviek
- testy po absolvovaní vzdelávania
- záznamy z pohovorov

Vzdelávacia potreba je definovaná ako rozdiel medzi požadovaným a skutočným pracovným výkonom zamestnanca.

Výsledok analýzy pracovného výkonu je pomenovanie vedomostí, zručností, či kompetencií, ktoré by si mal zamestnanec osvojiť, rozšíriť, aby plnil pracovné normy a dosahoval požadovaný pracovný výkon.

Prusáková (2000) konštatuje, že analýza pracovného výkonu a analýza pracovných úloh sú ťažiskovými činnosťami pri analýze vzdelávacích potrieb.

Metódy a techniky získavania údajov pre analýzu vzdelávacích potrieb môžeme rozdeliť do kategórií podľa cieľových skupín:

- úroveň organizácie (regiónu/ spoločnosti)
- úroveň skupiny (podľa profesie, pracovnej pozície, spoločných problémov a pod.)
- úroveň individuálna (osobné potreby vzdelávania na základe želania, záujmu a pod.)

Metódy a techniky získavania údajov (Prusáková, 2000):

- úroveň organizácie:
 - analýza evidencie a správ
 - analýza budúcich trendov a možností
 - benchmarking
 - diagnóza podniku
 - prieskum postojov
- úroveň skupiny:

- skupinové rozhovory (techniky: brainstorming, simulácie, technika nominálnej skupiny)
 - individuálne rozhovory
 - pozorovanie
 - pracovné vzorky
 - dotazník
- úroveň individuálna:
 - metódy subjektívnej identifikácie potrieb vzdelávania (autofeedback)

Stanovenie cieľov a obsahu vo vzdelávaní

Cieľom edukácie dospelých je utváranie vzťahu človeka k sebe, k ľuďom a k svetu. Ciele vzdelávania sú (Porubská, G., – Határ, C., 2009):

1. spoločenské ciele vzdelávania, ktoré zodpovedajú vývojovému štádiu spoločnosti a jej konkrétnym potrebám a požiadavkám;
2. individuálne ciele vzdelávania, ktoré vyjadrujú potreby, záujmy a očakávania jednotlivcov viazané na ich vek, pohlavie, vzdelanie a zamestnanie.

Formulovanie vzdelávacích cieľov je podmienené rôznymi faktormi, ako napr, špecifickými požiadavkami účastníkov alebo andragógov (ciele všeobecné, špecifické, praktické), časom (ciele dlhodobé, strednodobé, krátkodobé), zameraním inštitúcií (ciele informatívne, formatívne) a pod. V procese vzdelávania sa spravidla objavuje viac vymedzených cieľov (autonómne, heteronómne, všeobecné, špecifické, praktické, anticipačné, adaptačné atď.), medzi ktorými sú kvalitatívne rozdiely. Vo svojom celku tvoria cieľovú štruktúru (Porubská, G., – Határ, C., 2009).

V andragogickej interakcii rozlišujú Bartoňková, H. a Šimek, D. (2002, s. 60) nasledovné ciele:

- ciele behaviorálne – napr. na konci kurzu budú účastníci schopní...“. V takej atmosfére sa andragóg cíti v bezpečí len v situácii, ktorú môže mať pod kontrolou. Behaviorálne ciele zahrňujú v sebe skutočnosť, že jedinec môže byť riadený a sú symbolom vzdelávania zhora.

- ciele expresívne – (pôsobivé, výrazové, vyjadrovacie). Expresívny cieľ nešpecifikuje správanie, ktoré by mal účastník nadobudnúť po absolvovaní vzdelávacej aktivity, ale popisuje andragogickú interakciu, stretnutie. Expresívny cieľ skôr nabáda, ako prikazuje. Pre expresívny cieľ platí, že aj cesta môže byť cieľ.

Prusáková (2000) uvádza, že „ ciele sú konkrétne formulovanou predstavou o forme správania účastníka vzdelávania alebo jeho dispozíciách k určitému správaniu, získaných prostredníctvom výučby. Ciele sú dôležité, pretože nám pomáhajú vytvárať jasné programy a sledovať ich plnenie. Učebné ciele teda popisujú nie to, čo lektori budú robiť, ale predpokladané konečné správanie sa účastníkov“.

„Pri stanovení cieľov vzdelávania by sme sa mali sústrediť na osobnosť vzdelávaného, na to, čo by mal poznať, čo by mal vedieť vykonávať a aké postoje a správanie by mal získať. Na tomto základe stanovujeme ciele:

- a) poznávacie (kognitívne) – zdokonalenie vedomostí,
- b) postojoyé (afektívne) – emocionálna stránka, zmena postoja,
- c) výcvikové (psychomotorické) – praktický výkon, činnosť“ (Prusáková, V., 2000).

Vhodne formulovaný cieľ by mal byť predovšetkým merateľný a mal by spĺňať tieto vlastnosti (Prusáková, V., 2000) :

- 1) konkrétosť – cieľ musí byť jednoznačný, aby nemohol byť rôzne interpretovaný,
- 2) primeranosť – cieľ musí byť primeraný k schopnostiam účastníkov vzdelávania, nesmie byť príliš náročný ani málo náročný (strata motivácie účastníkov),

- 3) kontrolovateľnosť – cieľ musí obsahovať predpokladaný výkon účastníkov, aby mohol byť merateľný, inak je problémom určiť, či výsledok vzdelávania zodpovedá formulovanému cieľu,
- 4) konzistentnosť – vzájomná prepojenosť cieľov jednotlivých lekcí, prednášok, ktoré sú súčasťou plnenia hlavného programového cieľa.

Vhodne formulovaný cieľ sa musí dať overiť, teda lektor musí byť schopný skontrolovať jeho naplnenie.

Obsah vzdelávania dospelých patrí k objektívnym činiteľom, prostredníctvom ktorých dochádza k realizácii cieľov vzdelávania dospelých a od jeho kvality závisí efektívnosť vzdelávania. Pri tvorbe obsahu dochádza k mnohým problémom napr.:

- obsah nevedie k cieľu,
- pri jeho sprostredkovaní sa používajú neadekvátne metódy,
- nedostatočné poznanie úrovne poslucháčov,
- zameranosť na obsah vedie k encyklopedizmu,
- obsah vzdelávania je pod tlakom neustálych prudkých zmien (Metodika vzdelávania dospelých, 2009).

Z čoho sa skladá obsah vzdelávania? Nie je to len osnova, z ktorej je zrejmé, čím všetkým majú účastníci prejsť počas vzdelávania. Základné prvky obsahu vzdelávania sú:

- systémy poznatkov
- činnosti a operácie
- poznávacie procesy
- postoje, názory a sústava hodnôt

Tvorba obsahu má viacero fáz, ktorými nie vždy každý lektor prechádza, hoci práve vo vzdelávaní dospelých je obsah vzdelávania často vnímaný ako „posvätná“ vec samotného

lektora, ako jeho duševné vlastníctvo. Preto je vhodné spomenúť, že tvorba obsahu prechádza týmito rovinami (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

1. **rovina koncepcná** – je najvšeobecnejšou a najnáročnejšou úlohou v teoretickej rovine.
2. **rovina projekčná** – ide o objektivizáciu a konkretizáciu koncepcnej roviny a jej premietanie do projektov. Ide o konkrétny výber obsahu, usporiadanie a štruktúru obsahov, tvorbu konkrétnych typov projektov.
3. **realizačná rovina** – ide o prácu s projektmi, o prenos konkrétneho projektu vzdelávania do konkrétnej formy výučby v konkrétnom vzdelávacom procese. Práve v tejto fáze sú požiadavky na lektora najvyššie, pretože ak chce lektor pracovať na obsahu, musí byť dobrým odborníkom v predmetnej problematike, ovládať didaktické zásady, musí mať základné poznatky z psychológie atď.
4. **vyhodnocovacia rovina** – ide o kontrolu väzby cieľa a obsahu vzdelávania, efektívnosť výučby preto, aby sa mohlo pristúpiť k prípadnej modifikácii vyučovacieho procesu.

Preto je veľmi dôležité vedieť učebnú látku logicky štruktúrovať a rozdeliť ju na niekoľko kratších etáp, úsekov. K tomu je potrebné mať stanovené už skôr spomínané ciele výučby.

Všeobecne sa odporúča tento postup pri členení učebnej látky:

- vstúpiť do učebnej látky správnou úlohou, ktorú účastníkom predložíme ako východiskový bod pre ich otázky – napr. uvedenie rozporu, paradoxu;
- organizovať učebný postup vpred a viackrát meniť smer – postupujeme od všeobecného k jedinečnému, od jednoduchšieho k zložitejšiemu, pričom zdôrazňujeme vzájomné súvislosti;
- rozvíjanie učebnej látky tak, že v nej nájdeme ústredné otázky, na ktoré môžu byť odovzdávané poznatky kľúčovo viazané.

Najdôležitejší je začiatok, pretože lektor musí upútať pozornosť účastníkov vzdelávania. Je

potrebné začať s dôležitými súvislosťami a vzťahmi, neopakovať to, čo už všetci pravdepodobne vedia. Obzvlášť pri vzdelávaní dospelých je osvedčené pristupovať ihneď in medias res, teda priamo k podstate problému a potom zdôvodňovať, objasňovať, vysvetľovať.

V procese odovzdávania učebnej látky je mimoriadne dôležitá schopnosť lektora klásť kontrolné otázky, skúšobné úlohy a príklady. (Metodika vzdelávania dospelých, 2009)

Literatúra:

PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.

PIROHOVÁ, I.- FRK, B.: Lektor – študijné texty. 2013 Dostupné na internete:

⟨ <http://www.share-pdf.com/bb07f8745c824d83885faf18426b758f/Lektor%20texty.pdf> ⟩

PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.

BARTOŇKOVÁ, H. – ŠIMEK, D. 2002. *Andragogika : Studijní texty pro distanční studium*. Olomouc : UP. ISBN 80-244-0394-3.

Metodika vzdelávania dospelých, 2009. Dostupné na internete

⟨ http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Metodika_vzdelavania_dospelych.pdf ⟩

5. Metódy a formy vzdelávania

V najvšeobecnejšom ponímaní možno **metódu** vymedziť ako cestu, akou možno dosiahnuť výchovno-vzdelávací cieľ. Oblasť metód vzdelávania dospelých je tradične najbohatšie teoreticky a empiricky rozpracovaná. Hlavnou úlohou metód je sprostredkovať účastníkom nové poznatky, návyky, zručnosti a vytvárať dostatočný priestor pre tvorivosť, samostatnosť a ich aktívnu účasť na didaktickom procese. (Metodika vzdelávania dospelých, 2009).

Výber metód výučby je ovplyvňovaný predovšetkým cieľmi a obsahom učiva. Metódou vzdelávania dospelých (z gréckeho *methodos* – cesta, spôsob, postup) rozumieme cieľavedomý, koordinovaný a zámerný postup, ktorým sa podľa princípov pedagogiky (a teda aj andragogiky) a didaktiky realizuje výchovno-vzdelávací proces, orientovaný na dosiahnutie určeného alebo inak vytýčeného cieľa (Tuma, M., 1987).

Metódy sú vždy viazané na obsah vzdelávania. Ak si má účastník osvojiť veľké množstvo teoretických poznatkov bude lektor vyberať skôr metódy vysvetľovania, reprodukovania. Ak je obsah orientovaný na riešenie praktickej situácie, lektor bude skôr vyberať metódy problémové, hranie rolí a pod.

Nemôžeme hovoriť o najefektívnejšej, alebo o najúčinnnejšej metóde vzdelávania, neexistuje najlepšia metóda vzdelávania. Môžeme hovoriť len o vhodnej metóde pre určitú skupinu účastníkov, v súvislosti s cieľom vzdelávania, podmienkami vzdelávania, skúsenosťami lektora a pod. Výber vhodnej metódy je teda podmienený cieľom vzdelávania, obsahom, počtom a úrovňou účastníkov, didaktickými spôsobilosťami lektora a prostriedkami a podmienkami vzdelávania. Lektor vždy môže vyberať vhodnú metódu z množstva rôznych metód. Počas výučby môže použiť niekoľko vhodných metód a metódy môže kombinovať, čo pôsobí motivačne na účastníkov.

Činitele, ktoré ovplyvňujú výber metód (Prusáková, V., 2000) :

- ciele vzdelávania,
- princípy vzdelávania,
- obsah vzdelávania,

- charakteristika cieľovej skupiny – účastníci vzdelávania,
- časové a materiálne podmienky,
- osobnosť lektora.

Výber metód podmienený nasledovnými faktormi (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

- ciele vzdelávania,
- princípy vzdelávania,
- obsah vzdelávania,
- charakteristika cieľovej skupiny, t.j. účastníci vzdelávania,
- časové a materiálne podmienky,
- osobnosť lektora.

Pri výbere metód vzdelávania je dôležitý aj ľudský faktor:

- intelektové schopnosti účastníkov,
- predchádzajúce vzdelanie,
- skúsenosti v príslušnej oblasti.

Z hľadiska efektívnosti vzdelávacieho procesu sú účinné tie metódy, ktoré sú zárukou:

- motivácie, teda kladú dôraz na praktickú aplikáciu a zážitkové učenie a sú
- aplikovateľné v praxi,
- aktívnej účasti, ktorá uľahčuje získavanie nových vedomostí a zručností aj výmenou
- skúseností,
- individuálneho prístupu, ktorá berie do úvahy potreby a úroveň jednotlivca a jeho
- špecifický štýl učenia sa,
- spätnej väzby, ktorá umožňuje lektorovi korigovať časový plán, tempo učenia a
- metodiku,
- transferu, ktorý je zárukou, že účastníci

Metódy vzdelávania môžeme triediť podľa rôznych kritérií. Tuma, M., (1987) uvádza triedenie metód podľa šiestich kritérií:

- zdroja poznania a druhov poznatkov (metódy slovné, demonštračné, praktické),
- aktivity a samostatnosti účastníkov vzdelávacieho procesu (metódy oznamovacie, problémové, bádateľské/kreatívne),
- logických postupov (metódy induktívne, deduktívne, genetické, dogmatické, analytické, syntetické),
- fáz vzdelávacieho procesu (metódy vytvárania nových vedomostí, zručností a návykov, metódy upevňovania a prehĺbovania znalostí, metódy preverovania a hodnotenia vedomostí, metódy opakovania učiva),
- pôsobenia na zložky osobnosti (metódy pôsobiace na rozumové poznanie, na emócie, metódy na vytváranie alebo potláčanie návykov a zručností, metódy na ovplyvňovanie osobnosti autoritou, spoločenským vplyvom, životným procesom),
- stupňa inovácie (metódy problémové, situačné, inscenačné, brainstormingové).

Najčastejšie používané metódy sú (Prusáková, V., 2000):

- výkladovo- ilustratívne - prednáška, výklad,
- diskusné metódy,
- prípadové štúdie,
- hranie rolí (inscenačné metódy).

Výkladovo-ilustratívne metódy (patrí sem prednáška): je vhodné používať ich „ak je vo vzdelávaní hlavným cieľom systematické odovzdávanie nových informácií, ktoré umožňuje základnú orientáciu v probléme. Ich základom je kultivovaná reč lektora, jeho spôsob prezentácie

hlavných myšlienok, skúseností. Ide o ničím nenahraditeľné živé slovo lektora, pretože umožňujú pružnú reakciu na odozvu u poslucháčov“ (Prusáková, V., 2000).

Dialogické metódy (sem patrí rozhovor, diskusia): sú charakterizované väčšou aktivitou účastníkov a lektor kladie dôraz viac na pochopenie ako na zapamätanie, avšak sú časovo náročnejšie a vyžadujú si detailnú prípravu a kreativitu lektora. „Podstatou dialogických metód je komunikácia medzi lektorom a účastníkmi vzdelávania, ktorá smeruje k splneniu vzdelávacieho cieľa“ (Prusáková, V., 2000).

Metódy riešenia problémov (sem patria metódy simulujúce tvorbu nových nápadov, napr. brainstorming a metódy komplexného riešenia problémov napr. prípadové štúdie a simulačné hry). „Príprava týchto metód si zvyčajne vyžaduje spoluprácu lektora s viacerými odborníkmi, prípadne metodikmi, ktorí ovládajú, ako postupovať pri jednotlivých metódach, aby bol dosiahnutý žiadaný účinok. Lektor ako odborník po prípadnej konzultácii s ďalšími odborníkmi rozpracuje odborný problém prípad, situáciu, ktorá má reálny základ v praxi. Metodik rozpracuje metodický postup. Pravda je ideálne, ak sa odborník – lektor a metodik stretávajú v jednej osobe“ (Prusáková, V., 2000).

K jednotlivým metódam je možné odporučiť lektorovi nasledovné (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

● **pri prednáške:**

- nečítať pripravený text, hovoriť pokiaľ možno voľne,
- voľte jednoduchý spôsob podania (odborné termíny vysvetlite, používajte krátke vety),
- zoznámte účastníkov so štruktúrou prednášky (odkiaľ kam a ako),
- buďte názorný (príklady, porovnania),
- vizualizujte (v dôležitých bodoch ukazujte obrázky, schémy a pod.)
- vyjadrujte sa stručne,
- udržiavajte očný kontakt, striedajte tóny, silu hlasu,
- látku na záver zhrňte, vyzdvihnite význam niektorých konkrétností.

- **pri dialogických metódach:**

- vytvorte od začiatku možnosť pre účastníkov zapojiť sa do rozhovoru,
- ponechajte účastníkom dostatočný čas na odpovede,
- doprajte čo najväčšiemu počtu účastníkov zážitok úspechu a to tak, že:
 - o so záujmom načúvate a viete aj počkať na odpoveď,
 - o dobré odpovede pochvalne komentujete,
 - o vyzdvihniete aj v zlých odpovediach pozitívne prvky,
 - o nesprávne odpovede uveďte na správnu mieru ale priateľsky.
- aby boli učebné rozhovory poučné, zapojte čo najviac účastníkov do rozhovoru, zachyťte dôležité výsledky rozhovorov písomne alebo inak, a na záver urobte zhrnutie.

Organizačná forma vzdelávania je podľa Pirohovej a Frka (2013) organizácia učenia lektora a učenia sa účastníkov vzdelávania:

- v určitom priestore (učebňa, laboratórium, pracovné prostredie, prírodné prostredie...),
- čase (napr. 1 hod. 45 min. v učebni, 60 min. v dielni),
- vzhľadom na počet účastníkov vzdelávania (frontálna výučba v pléne, skupinová organizačná forma, individuálna organizačná forma vzdelávania),
- vzhľadom na ciele vzdelávania (napr. prednáška, výcvik, kurz, workshop)

Organizačná forma predstavuje organizačný rámec výučby, t.j. vyučovania a učenia, vonkajšiu organizačnú podobu didaktického procesu. V teórii nájdeme delenie organizačných foriem podľa mnohých kritérií. J. Mužík (1998) považuje za najdôležitejšie *kritérium didaktické* a *kritérium ekonomické*. Podľa týchto kritérií potom rozdeľuje tieto základné didaktické formy vzdelávania dospelých:

- **priama výučba**
- **kombinovaná výučba**
- **korešpondenčné vzdelávanie**
- **terénne vzdelávanie**

Ďalej je rozšírené členenie organizačných foriem z týchto hľadísk:

- a) **podľa počtu účastníkov** – hromadné, skupinové, individuálne formy vzdelávania
- b) **podľa prostredia výučby** – v učebni, špecializovanej učebni, laboratóriu, vo výrobnom prostredí...
- c) **podľa časovej dĺžky jednotky výučby** – jednohodinové, dvojhodinové, blokové výučby

Priama výučba

sa vyznačuje priamym, osobným kontaktom lektora s účastníkmi. Prebieha v troch základných fázach:

- a) príprava – platí, že čím viac času sa venuje príprave, tým je fáza realizácie a vyhodnocovania úspešnejšia a jednoduchšia. Zahŕňa spracovanie projektu vzdelávacej akcie.
- b) realizácia – lektor pri prvom kontakte musí poskytnúť účastníkom potrebné informácie o cieľoch, obsahu, formách a metódach účasti na vzdelávaní. Lektorovi zasa musia byť vytvorené optimálne podmienky pre jeho vyučovaciu činnosť. Medzi lektorom a účastníkmi vzdelávania je optimálny partnerský vzťah.
- c) vyhodnotenie – nemalo by byť jednorazovou akciou, ale výsledkom sledovania účastníkov počas celej výučby. Cieľom hodnotenia by nemalo byť iba zapamätanie poznatkov ale predovšetkým ich osvojenie, aplikácia pri riešení praktických problémov a tvorivých výkonov.

Kombinovaná výučba

vznikla zo snahy zvýšiť podiel individuálneho štúdia na celkovom objeme vzdelávania. Kombinované vzdelávanie môže fungovať ako nástroj k prekonaniu odmietavého postoja voči využívaniu informačných a komunikačných technológií. Podstatou je kombinácia priamej výučby a samostatnej práce účastníkov mimo vzdelávacej inštitúcie.

Preto má nasledujúcu štruktúru: *vstupný seminár* → *individuálne riadené štúdium* → *výcvikové semináre* → *záverečný seminár* (Mužík, 1998).

Korešpondenčné štúdium

zaraďujeme k formám, ktoré sú označované ako diaľkové alebo dištančné vzdelávanie. Jeho hlavnou podstatou je, že účastník je odlúčený od svojho lektora. Komunikácia medzi nimi

42

potom prebieha prostredníctvom študijných materiálov a riešenia skúšobných úloh, alebo krátkodobými konzultáciami. V súčasnosti sa najviac využíva korešpondenčné vzdelávanie prostredníctvom internetu - e-learning. Elektronické vzdelávanie je forma vyučovania, ktorej výhody sa využívajú už mnoho rokov. Zmenili sa iba nástroje: po korešpondenčných kurzoch a TV a rozhlasových univerzitách je čas na zavedenie nových technológií - internetového vzdelávania, ktoré poskytuje interaktívny spôsob získavania vedomostí. Multimediálne vzdelávacie programy, ktoré sa označujú ako e-learning sa považujú za rýchlejšie, lacnejšie a efektívnejšie. E-learning obvykle znamená možnosť poskytovať viac výcvikov a vzdelávania väčšiemu množstvu ľudí bez rastu dodatočných nákladov a bez problémov s organizovaním tradičných foriem vzdelávania (Mužík, 1998).

Literatúra:

TUMA, M., 1997. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Baratislava : Obzor. 436 s.

PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.

Metodika vzdelávania dospelých, 2009. Dostupné na internete

⟨http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Methodika_vzdelavania_dospelych.pdf⟩

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 272 s. ISBN 80-85963-52-3

PIROHOVÁ, I.- FRK, B.: Lektor – študijné texty. 2013 Dostupné na internete:

⟨ <http://www.share-pdf.com/bb07f8745c824d83885faf18426b758f/Lektor%20texty.pdf>⟩

6. Diagnostikovanie a hodnotenie vo vzdelávaní dospelých

Hodnotenie je organickou súčasťou vzdelávania a jeho riadenia. Je zákonitou časťou systémového prístupu ku vzdelávaniu a uzatvára celý proces. Hodnotenie vzdelávania plánujeme už na začiatku systémového prístupu v etape plánovania a formulovania cieľov vzdelávania.

Prusáková, V., (2000) uvádza, že hodnotenie slúži na overenie, či je vzdelávanie prínosom pre účastníkov, či lektori pracujú v súlade s cieľmi a štandardami, či kvalita obsahu a metód vzdelávania je vyhovujúca ako aj na zisťovanie ako si účastníci osvojili učivo. Prostredníctvom hodnotenia zisťujeme teda spokojnosť, osvojenie si poznatkov, prenos poznatkov do praxe a prínos pre organizáciu.

Dôvody na hodnotenie (Prusáková, V., 2000):

- overovanie prínosu pre účastníkov,
- kontrola realizácie – boli jednotlivé činnosti vykonávané v súlade s cieľmi a štandardami,
- zdokonaľovanie – realizátori kurzu/lektori zisťujú, aký vplyv majú ich spôsoby vedenia kurzu na kvalitu kurzu, hodnotiaci proces je zameraný na zdokonaľovanie štruktúry, obsahu, metód a účastníci môžu dávať rozličné návrhy.
- zvyšovanie kvality učenia sa účastníkov – hodnotenie v tomto prípade môžeme považovať za priebežné, hodnotia sa v ňom vedomosti účastníkov tak, aby si uvedomili, čo sa naučili. Hodnotenie napomáha k zvyšovaniu kvality učiva, resp. k prehodnoteniu jeho kvality.

Diagnostikovanie vo vzdelávaní dospelých je proces (Pirohová, I., Frk, B., 2013):

- identifikácie vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávania
- zisťovania sociálnej charakteristiky účastníkov vzdelávania,
- hodnotenia a sebahodnotenia úrovne vedomostí, zručností, kompetencií účastníkov vzdelávania
- autodiagnostiky kompetencií vzdelávateľa dospelých

Vo vzťahu k etapám procesu vzdelávania rozlišujeme vstupné, priebežné a záverečné diagnostikovanie (Pirohová, I., Frk, B., 2013):

Vstupné diagnostikovanie

Metodika učenia, spôsob komunikácie, tempo učenia lektora dospelých závisí od faktorov súvisiacich s heterogénnosťou skupín ďalšieho vzdelávania. Sú to údaje o:

- veľkosti skupiny,
- vekovom zložení skupiny
- zamestnania, ap.

Tieto údaje je možné získavať pred vzdelávaním vtedy, ak ide o „zatvorený kurz“ – program šitý na mieru, analýzou projektu vzdelávania, získaním informácií od zadávateľa, či organizátora vzdelávania. Ak ide o otvorený kurz, formu vzdelávania poskytnutá širokej verejnosti, je potrebné niektoré, hore uvedené, údaje získať na začiatku vzdelávania, ako aj informácie o:

- o očakávaniach účastníkov vzdelávania,
- obavách z učenia sa,
- stupňa profesionality k plánovanému obsahu edukácie, či úrovne rozvoja kompetencií.

Výsledkom diagnostikovania na začiatku interaktívnej fázy edukačného procesu je:

- neformálna diagnóza, ktorá slúži potrebám lektora,
- formálna diagnóza obsahujúca výsledky vstupného hodnotenia (napr. v prípade použitia „test –retest“).

Vstupné diagnostikovanie pomáha:

- nadviazať kontakt s účastníkmi vzdelávania,
- zistiť očakávania jednotlivých účastníkov skupiny,
- vytvoriť momentálnu pozitívnu atmosféru, trvalú učebnú klímu, otvorenosti a dôvery,

- motivovať účastníkov vzdelávania k učeniu sa,
- získať informácie o vstupnej úrovni vedomostí, zručností, spôsobilostí, postojoch účastníkov vzdelávania,
- úrovne rozvoja kompetencií,
- na základe stupňa profesionality, vo vzťahu k preberanej téme, problému, stanoviť štýl komunikácie

Priebežné diagnostikovanie

Na základe priebežného diagnostikovania lektor môže uskutočňovať korekcie týkajúce sa tempa a spôsobu učenia, nácviku, zácviaku konkrétnych, napr. pracovných činností (môže prehliť výklad, uvádzať viac príkladov, postupovať pomalším alebo rýchlejším tempom, modifikovať vzdelávacie metódy). Pri priebežnom diagnostikovaní si vzdelávateľ dospelých kladie otázky týkajúce sa:

- účastníkov,
- obsahu vzdelávania,
- spôsobu vyučovania.

Záverečné diagnostikovanie

V tejto etape diagnostikovania sa realizuje sumatívne hodnotenie. Cieľom záverečného diagnostikovania je zistiť a ohodnotiť dosiahnutú úroveň vedomostí, spôsobilostí, zručností, postojov účastníkov vzdelávania, dosiahnutú úroveň kompetencií. Dôležité je porovnanie výsledkov vstupných a záverečných testov (test – retest), porovnávanie výsledkov s normou, stanovenie záverečnej, formálnej diagnózy, komunikácia diagnózy.

Znova je potrebné poukázať na vplyv spôsobu hodnotenia (súčasť diagnostikovania), kvality komunikácie hodnotenia (súčasť záverečnej diagnózy), na hodnotenie kvality práce lektora (lektorky), kvality obsahu a formy výučby účastníkmi vzdelávania. Spôsob a komunikáciu záverečného hodnotenia by mal vzdelávateľ dospelých vyberať nielen na základe vlastného rozhodnutia, vychádzajúc z vlastného štýlu učenia, cieľov, obsahu, formy výučby, ale aj na základe vekových zvláštností, druhu a stupňa vzdelania, profesie účastníkov vzdelávania, sociálneho statusu, kultúry.

Stratégie diagnostikovania

Diagnostické stratégie sú koncepcie, na základe ktorých diagnostik vyhľadáva a spracúva údaje tak, aby dosiahol svoj anticipovaný cieľ.

1. Edumetrická stratégia – vychádza z predpokladu, že všetci ľudia majú v podstate rovnaké dispozície, len ich majú rôzne rozvinuté a v rôznych kombináciách, a tieto rozdiely je možné merať.
2. Kazuistická stratégia – orientovaná na prípad, pozornosť sa venuje špecifickému, zvláštnemu.

Poňatie hodnotenia v stratégiách diagnostikovania:

- Edumetrická (kvantitatívna) - hodnotenie je proces porovnávania výkonu účastníka vzdelávania (proces, produkt) s výkonom iných účastníkov, s ideálnym vzorom, normou alebo porovnanie úrovne kompetencií účastníkov so stanovenými kritériami požadovaných kompetencií.
- Kazuistická (kvalitatívna) - hodnotenie účastníka vzdelávania je porovnávanie jeho stavu, úrovne vedomostí, zručností s jeho predchádzajúcim stavom alebo porovnávanie úrovne kompetencií na konci vzdelávania s úrovňou kompetencií na začiatku vzdelávania (Pirohová, I., Frk, B., 2013).

V profesijnom vzdelávaní dospelých poznáme Kirkpatrickov model hodnotenia vzdelávania (1991), ktorý vymedzuje štyri úrovne hodnotenia efektivity:

1. Evaluating reaction - **úroveň reakcie**, bezprostrednej odozvy účastníkov (Ako sa im to páčilo?). Na získanie údajov môžeme použiť anketu, dotazník, interview a pod.
2. Evaluating learning – **úroveň učenia sa**, zisťovanie osvojenia si poznatkov účastníkmi (Čo sa naučili?). Zisťujeme aké nové vedomosti a spôsobilosti sa účastníci naučili, prípadne, ak bolo vzdelávanie zamerané na ovplyvňovanie postojov, zisťujeme, aké zmeny nastali v postojoch účastníkov. Toto zisťovanie sa uskutočňuje počas vzdelávania (priebežne) a aj na konci vzdelávania. Na meranie tejto úrovne efektívnosti vzdelávania môžeme použiť vedomostné testy,

47

výkonové testy (prípadové štúdie, hranie rolí, simulácie), ústne skúšky, diskusie ale aj sebahodnotenie účastníkov pred a po vzdelávaní.

3. Evaluating behavior – **úroveň správania, úroveň pracovnej činnosti**, zisťuje sa zmena správania účastníkov a prenos poznatkov do praxe (Zmenilo sa správanie účastníkov ako dôsledok vzdelávania? Používajú získané poznatky na pracovisku?). Toto zisťovanie sa uskutočňuje hlavne po návrate účastníka na pracovisko. Účastník – pracovník, by mal mať dostatok priestoru na konsolidáciu naučeného, preto je ideálne zisťovanie uskutočniť v rozmedzí: minimálne po šiestich týždňoch do troch mesiacov od realizácie vzdelávania, keďže ide o prenos vedomostí, zručností, postojov do praxe. Na meranie tejto úrovne efektívnosti vzdelávania môžeme použiť: rozhovor, dotazník, pozorovanie, analýzu pracovných činností a pod.

4. Evaluating results – **úroveň výsledkov, úroveň prínosu pre organizáciu**, zisťuje sa efekt vzdelávania na úroveň práce v organizácii (Zmenila sa efektivita práce v organizácii? Zmenil sa chod organizácie? Funguje organizácia lepšie?). Tu nás zaujímajú odpovede na otázky, či organizácia pracuje efektívnejšie v dôsledku vzdelávania personálu. Skúma sa, či došlo pod vplyvom vzdelávania ku zmene produktivity práce, či sa zlepšili pracovné procesy, či sa zvýšila pracovná morálka, zvýšil zisk organizácie, znížila absencia, počet pracovných úrazov alebo či sa napr. zlepšila pracovná atmosféra. Hodnotitelia môžu použiť napr.: prieskum s použitím reprezentatívnej vzorky účastníkov, analýzu indikátorov efektívnosti, porovnávanie výsledkov s kontrolnou skupinou, analýzu návratnosti investícií a pod. Cenné informácie nám poskytnú aj reakcie klientov, verejnosti, konkurenčných firiem a iné. Na tejto úrovni je realizácia hodnotenia najťažšia a je dôležité aby hodnotitelia mali na pamäti, že k zmene skúmanej situácie, mohli prispieť aj iné faktory nielen vzdelávanie.

Diagnostické metódy

Lektor si môže vyberať zo širokej škály diagnostických metód a nástrojov, ktoré môžeme klasifikovať na základe rôznych kritérií. Napríklad:

- podľa predmetu diagnostikovania (účastníci, skupina, lektor),
- podľa počtu diagnostikovaných účastníkov (hromadné, skupinové, individuálne),
- z hľadiska etáp diagnostického procesu (metódy získavania, triedenia, spracovania a hodnotenia diagnostických údajov),

- podľa stupňa „objektívnosti“ (Pirohová, I., Frk, B., 2013).

Vybrané diagnostické metódy (Pirohová, I., Frk, B., 2013):

Personálna anamnéza

Zisťovanie údajov z minulosti jedinca, ktoré majú významný vzťah k poznaniu osobnosti, nazývame anamnézou. Jej cieľom je získanie a kategorizácia relevantných údajov z minulosti, ktoré majú vysvetliť súčasný stav. Pre lektora ďalšieho vzdelávania sú dôležité údaje týkajúce sa profesijného a osobného života účastníka vzdelávania, ktoré sú relevantné pre účinnosť, kvalitu edukácie. Sú súčasťou osobnej anamnézy, ktorá sa vzťahuje priamo na osobnosť účastníka vzdelávania.

Podľa zdroja informácií môžeme rozlišovať dva druhy osobnej anamnézy:

- Autoanamnéza (subjektívna anamnéza) – zdrojom informácií je účastník vzdelávania sám/a.
- Heteroanaméza (objektívna anamnéza) – zdrojom informácií sú iní, napr. nadriadení, spolupracovníci.

Slovné asociácie

Pri slovných asociáciách sa zadáva účastníkovi verbálny podnet (podnetové slovo), na ktorý spontánne reaguje slovami (odpoveď).

Reakcia je ústna alebo písomná a platia pri nej rôzne pravidlá:

1. Počet slov v odpovedi:

- obmedzený (len jedno, tri alebo päť slov),
- neobmedzený (obmedzený jedine časovým limitom stanoveným na reakciu na podnet).

2. Produkcia:

- akéhokoľvek druhu slova,
- len jedného druhu slova (napr. podnetové slovo je podstatné meno i odpovede sú podstatné mená)

Vyhodnocuje sa počet vyprodukovaných relevantných odpovedí, t. j. slov, ktoré majú zmysluplný vzťah k podnetovému slovu.

Otázky

Otázky ako diagnostický nástroj lektor/ka používa v úvode, v priebehu, na záver interaktívnej fázy edukačného procesu. Ako diagnostický nástroj sú použiteľné v ústnej, aj písomnej forme. Otázkami lektor môže zistiť nielen fakty, pojmy, ale aj úroveň porozumenia, schopnosť použiť pravidlá, zákony, metódy a postupy v konkrétnych situáciách, môže zistiť úroveň schopností analýzy a syntézy. Ak sú otázky nástrojom ústnej skúšky, tak sú nástrojom kvalitatívnej (kazuistickej) stratégie diagnostikovania, ak testu vedomostí, tak nástrojom kvantitatívnej (edumetrickej) stratégie.

Testy vedomostí

Testy zisťujúce úroveň vedomostí a kognitívnych spôsobností nazývame kognitívnymi testami alebo testami vedomostí. Test oproti tradičnému preverovaniu vedomostí a spôsobností je ekonomickejší v tom, že šetrí čas. Test sa zadáva účastníkom a účastníčkam hromadne a testovací čas trvá kratšie, ako keby sa zadával každému účastníkovi vzdelávania zvlášť. Sú konštruované tak, aby sa dali rýchlo vyhodnocovať.

Testy sú objektívnejšie ako ústne alebo písomné skúšky, pretože sú silne redukované náhodné a subjektívne činitele pri testovaní.

Objektívnosť sa zabezpečuje:

1. Správnym výberom úloh do testu (úlohy dobre pokrývajú preberanú látku).
2. Zhodnými podmienkami testovania u všetkých testovaných účastníkov vzdelávania (rovnaký čas, miestnosť, inštrukcia, rovnaké úlohy a rovnaká možnosť odpovedania pre všetkých účastníkov).
3. Rovnaký spôsob skórovania (hodnotenia) tej istej odpovede účastníkov a účastníčok (t. j. tá istá odpoveď sa hodnotí rovnako, nezávisle od toho, kto test skóruje).

Ústna skúška

Ústna skúška je náročná na čas a jej nízka objektívnosť je spôsobená tým, že kritériá hodnotenia stanovuje lektor. Hodnotenie môže byť ovplyvnené rôznymi faktormi súvisiacimi s hodnotiacim i hodnoteným, ale aj s prostredím, v ktorom hodnotenie prebieha. Napríklad:

- momentálny fyzický a psychický stav lektora, vek, rodové diferencie, národnosť, pôsobenie „haló efektu“, „efektu poradia“, „chyby centrálnej tendencie“, „autostereotyp“, „heterostereotyp“, predsudky, sympatia,
- momentálny fyzický a psychický stav účastníka vzdelávania, tréma, vek, rodové diferencie, národnosť, stupeň a druh vzdelania, sociálno-ekonomický status,
- nevyhovujúce ergonómické podmienky.

Na strane druhej ústna skúška umožňuje lektorovi diagnostikovať osvojenie poznatkov komplexne, v súvislostiach, úroveň poznania vyššej kognitívnej úrovne. Priama komunikácia a interakcia medzi lektorom a účastníkom vzdelávania môže účastníka vzdelávania motivovať a obidvoch obohacovať o nové poznatky, skúsenosti, riešenia nastolených problémov a situácií.

Písomné skúšky

V porovnaní s ústnymi skúškami sú objektívnejšie, ekonomickejšie, a na prípravu menej náročné ako testy. Väčšinou ide o voľné písomné práce na určitú tému, alebo o riešenie určitých úloh. Odpovede sú verbálne alebo môžu mať formu výpočtov, tabuliek, grafov, projektov. Ich nevýhodou je absencia individuálneho prístupu.

Aj pri vyhodnocovaní písomných prác je istá miera subjektívnosti, ktorú je možné zmierniť poznaním a eliminovaním hlavných zdrojov skreslenia hodnotenia. Schopnosť riešiť problémy, nachádzať nové riešenia (druh inovačnej kreativity) je možné zisťovať a merať prostredníctvom problémových úloh. Problém je učivo upravené tak, aby poskytovalo množstvo príležitostí k mysleniu, nútilo k uvažovaniu, hodnoteniu, triedeniu a vyvodzovaniu záverov. Lektor môže zadávať otázky vo forme problémových úloh, takúto formu môžu mať otázky ústnej a písomnej skúšky.

Literatúra:

PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.

PIROHOVÁ, I.- FRK, B.: Lektor – študijné texty. 2013 Dostupné na internete:

⟨ <http://www.share-pdf.com/bb07f8745c824d83885faf18426b758f/Lektor%20texty.pdf> ⟩

KIRKPATRIC, D. L. 1991. Evaluating Training Programms : The Four Levels. *In Lernpsychologie des Erwachsesnealters, Transfer-Stiftung fur marktwirtschaftsorcentierte Kadreschulung*. St. Gallen.

7. Komunikácia vo vzdelávaní dospelých

Správne zvládnuté komunikačné zručnosti lektora, popri odbornej zdatnosti sú základným predpokladom jeho úspešného pôsobenia. Úspešný lektor rešpektuje komunikačné zákonitosti pri práci s cieľovou skupinou a vníma jej špecifiká. Samozrejmosťou je schopnosť lektora nadväzovať ľudský kontakt.

Komunikácia vo výučbe má svoje pravidlá (tak ako komunikácia všeobecne) a medzi základné patria (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

1. Ak lektor vo výučbe niečo povie, účastník si v pamäti uchová len časť z obsahu komunikácie.
2. Pri komunikácii nie je dôležité len to, čo lektor hovorí, ale aj to ako tomu účastník rozumie.
3. Obojsmerná komunikácia je efektívnejšia ako jednosmerná (vo vzťahu k osvojeniu učiva je vhodné zaraďovať diskusiu).
4. Vo výučbe nie je možné nekomunikovať.

Je prirodzené, že lektorský prejav čelí aj mnohým rizikám, ktoré môžu lektorské vystúpenie do značnej miery ovplyvniť.

Možné riziká na strane lektora v komunikácii spočívajú v týchto zdrojoch rušenia (komunikačný šum):

- neujasnené myšlienky pred ich vyslovením;
- nepresné definície pojmov (alebo „príliš odborné“ vysvetľovanie);
- neaktuálne reakcie na signály účastníkov (lektor nereaguje na neverbálne signály, ktoré napríklad znamenajú: „nerozumieme tomu“);
- nerešpektovanie kapacity účastníkov (Mužík, 2008).

Komunikáciu medzi lektorom a účastníkmi vzdelávania do značnej miery determinujú intrapersonálne a interpersonálne vplyvy.

Medzi intrapersonálne zaraďujeme:

- skáčeme do reči, buď v presvedčení, že už vieme, čo chce hovoriaci povedať alebo v obavách, že sa téma hovoru zmení a už nebudeme mať možnosť sa k danej veci vyjadriť
- počúvame len povrchné
- sami priveľa hovoríme, predbiehame myšlienky hovoriaceho, počúvame len slová, nehľadáme súvislosti, prípadne reagujeme mimo témy
- namiesto počúvania si pripravujeme v mysli protiargumenty
- na prípadnú kritiku reagujeme emocionálne, nekonštruktívne
- predsudky.

K interpersonálnym vplyvom na komunikáciu zaraďujeme:

- skreslený prenos informácií daný zlým komunikačným systémom (šumy pri prenose cez niekoľko riadiacich úrovní, lipnutie na oficiálnych, formálnych postupoch)
- atmosféra nedôvery (obavy z otvorenosti, strach z následkov toho, že informácie budú zneužitú)
- atmosféra nevraživosti a konfliktov (informácie sa stávajú nástrojom mocenského boja, úmyselné filtrovanie a utajovanie informácií, donášanie, podpora „informátorov“) (Štammová, 2013).

Profesionálny lektor by sa mal svojim prejavom približovať k predpokladom efektívnej komunikácie, medzi ktoré patria (Pirohová, Frk, 2013):

- uvedomenie si chýb vo vnímaní, ktoré môžu ovplyvňovať spôsob komunikácie lektora (spôsobené napr. momentálnym psychosomatickým stavom lektora, predsudkami)
- schopnosť sebaodhalenia lektora v komunikácii (schopnosť rozprávať o sebe, svojich skúsenostiach, aj chybách primerane situácii)
- empatia v komunikácii
- vo verbálnej komunikácii bohatá slovná zásoba, spisovný jazyk, schopnosť vyjadrovať sa konkrétne, jednoznačne
- formulovať otázky, jednoznačne, zrozumiteľne
- vyjadrovať prirodzene svoje myšlienky, názory, pocity

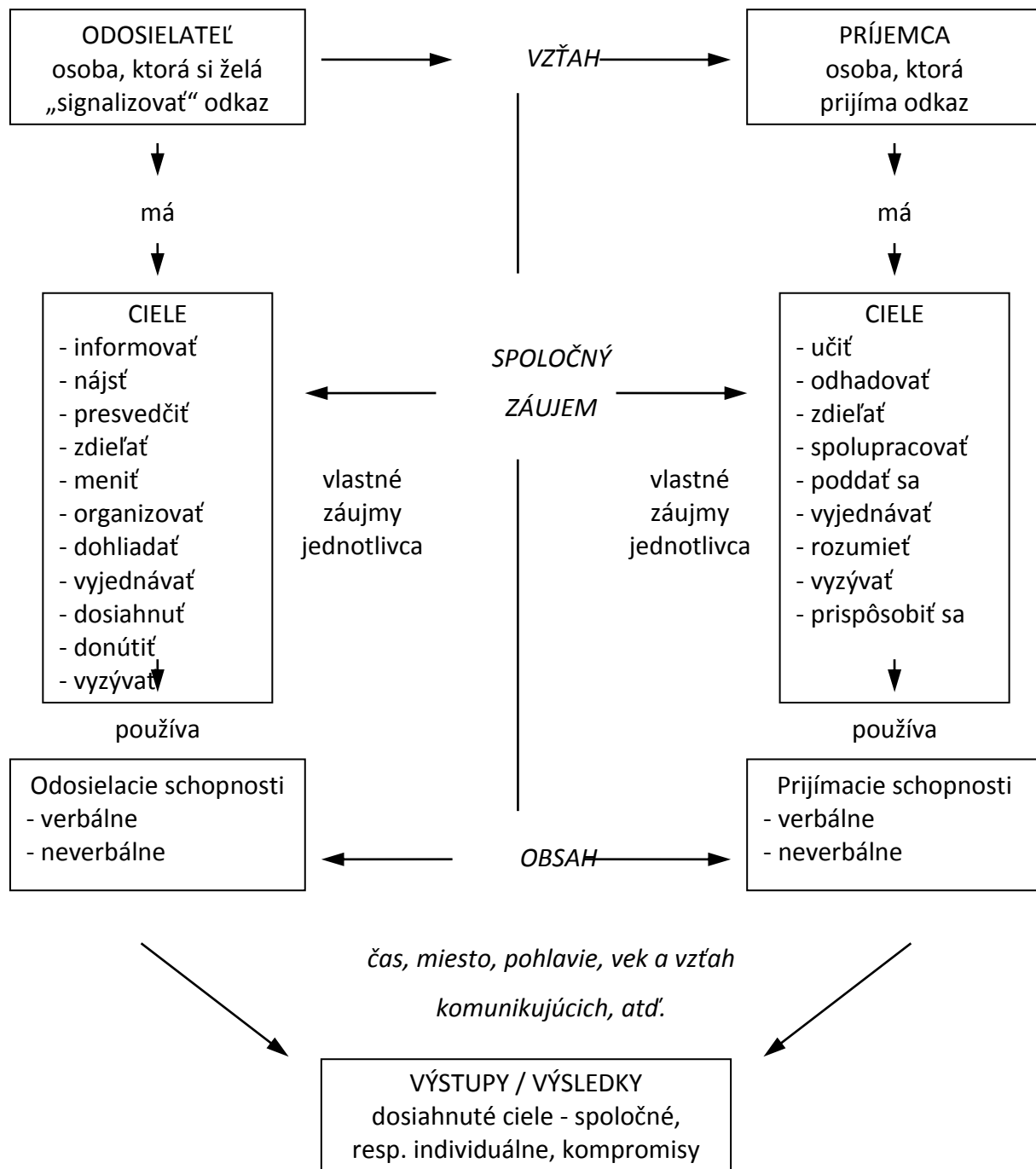
- byť schopný kritizovať a prijať kritiku
- schopnosť meniť plynulosť, tempo reči, výšku hlasu podľa situácie (špecifiká účastníkov vzdelávania, priestory, téma...)
- aktívne počúvať: vyjadrovať akceptáciu, parafrázovať, klásť doplňujúce otázky
- uvedomovať si svoju neverbálnu komunikáciu
- dodržiavať očný kontakt
- mať prirodzenú mimiku, gestikuláciu, vyvarovať sa agresívnej gestikulácii
- rešpektovať intímne zóny účastníkov vzdelávania
- dbať o produkciu (vzhľad)
- byť pokojný

Človek, ktorý chce komunikovať efektívne:

- si ujasní cieľ komunikácie skôr ako začne hovoriť,
- pred vyslovením informácie si zoradí v hlave myšlienky,
- vyjadruje sa konkrétne, stručne, jasne, používa krátke vety a oddeľuje ich krátkym odmlčaním sa, eliminuje nadbytočné informácie,
- snaží sa získať spätnú väzbu v zmysle získania informácie o tom, ako protistrana porozumela vyslanej informácii, teda nakoľko je vo svojom vyjadrení zrozumiteľný a jasný,
- vytvára priestor pre obojstrannú komunikáciu, teda počúva čo hovorí druhá strana a najmä ak je v pozícii nadriadeného, vytvára priestor pre otázky, prípadne návrhy poslucháča,
- snaží sa u poslucháča vzbudiť záujem o informáciu, napr. tým, že hneď na začiatku uvedie, prečo je informácia, ktorú poskytuje dôležitá alebo užitočná (Štammová, 2013)

Ďalším z predpokladov úspešného lektorského pôsobenia je aj poznanie zákonitostí komunikačného procesu a subjektov komunikácie.

Komunikačný proces podľa Nagyovej (1999) je pozostáva z týchto zložiek:



Odosielateľ zasiela správu inej osobe alebo skupine osôb prostredníctvom konkrétneho média.

Výsledný efekt je závislý od správneho využitia ďalších prvkov komunikácie.

Kódovanie je proces transformácie myšlienok odosielateľa do symbolickej formy vyjadrenia.

Môžu to byť slová, grafy, ilustrácie, schémy a pod., vyjadrujúce a podávajúce zamýšľanú správu príjemcovi.

Správa je rozmanitá kombinácia symbolov. Z hľadiska porozumenia správy je potrebné rešpektovať jej rozsah, komu je určená atď.

Dekódovanie je proces, v ktorom príjemca vníma a následne si vysvetľuje (dešifruje) význam symbolov, do ktorých odosielateľ správu zakódoval. Pri dekodovaní, správnosť nie je určovaná len schopnosťami príjemcu. Významnú úlohu môže mať napr. kultúra, z ktorej príjemca pochádza. Je to významné napr. pri „čítaní“ neverbálnej komunikácie. To isté gesto môže mať v rozdielnych kultúrach rôzny význam.

Prijímateľ nie len dekóduje správu, ale väčšinou aj reaguje nejakou formou správania.

Odozva - reakcia príjemcu pri prijatí správy.

Spätná väzba - časť reakcie príjemcu, ktorá sa prenáša k odosielateľovi.

Šum (rušenie) - neplánované poruchy alebo rušivé vplyvy počas komunikácie

Lektor musí mať osvojené zásady komunikácie minimálne tak, aby si bol vedomý jednoty verbálnych (hovorených) a neverbálnych (mimorečových) prejavov v komunikácii. Verbálna, neverbálna komunikácia a komunikácia činom sa vzájomne dopĺňajú a ich spoločný vplyv dáva skutočný obsah a dôležitosť výpovedi. Slovo je nositeľom informácií, neverbálna komunikácia celostne vyjadruje, aký je vzťah vypovedajúceho k týmto informáciám a komunikácia činom potvrdzuje vyrieknuté slová (Frk, Kredátus, 2002).

Medzi kľúčové prostriedky v komunikácii lektora s účastníkmi vzdelávania s určitosťou patria kladenie otázok, aktívne počúvanie a spätná väzba.

Kladenie otázok

Otázky sú dôležité pre rozvíjanie a pokračovanie práce lektora so skupinou. Dobre položené otázky dynamizujú rozhovor. Otázky môžu byť otvorené, jednoduché, „od boku“, uzavreté, rečnícke, sugestívne. Schopnosť klásť otázky je dôležitá pri získavaní informácií, názorov, postojov.

Efektívni komunikanti koncipujú otázky takým spôsobom, ktorý na jednej strane maximalizuje kvalitu získaných informácií a na druhej strane upevňuje ich vzťahy s ľuďmi, ktorým tieto otázky kladú.

V priebehu rozhovoru je možné použiť štyri typy otázok:

- a) uzatvorené otázky
- b) otvorené otázky
- c) kontrolné otázky
- d) spojovacie otázky

Uzatvorené otázky dávajú opytovanému malú alebo žiadnu voľnosť pri výbere reakcie. Kladú si za cieľ dosiahnuť len jednoslovnú odpoveď „áno“ alebo „nie“. Existujú situácie, v ktorých sa vyžaduje odpoveď takéhoto druhu. Uzavreté otázky sa však často používajú nevhodne vtedy, keď sa vyžaduje rozsiahlejšia odpoveď.

Výhody uzavretých otázok	Nevýhody uzavretých otázok
<ul style="list-style-type: none"> - umožňujú udržať si kontrolu nad rozhovorom, - otázka a odpoveď sú rýchle, - reakcie sa dajú ľahko analyzovať, - umožňujú porovnať reakcie rôznych ľudí, - sú vhodné vtedy, ak sú vyžadované špecifické reakcie, - sú vhodné vtedy, ak odpovedajúci sa ťažko vyjadruje. 	<ul style="list-style-type: none"> - nezabezpečujú možnosť získania podrobných informácií, - poskytujú málo možností výberu, - môžu vnútiť nepresnú odpoveď, - môžu byť zdrojom frustrácie respondenta, - príliš veľa uzatvorených otázok počas rozhovoru môže vyvolať pocit vypočúvania alebo manipulácie.

Otvorené otázky poskytujú opytovanému pri tvorbe reakcií veľkú voľnosť. Sú vhodné na získanie množstva informácií.

Výhody otvorených otázok	Nevýhody otvorených otázok
<ul style="list-style-type: none"> - poskytujú respondentovi dobrú príležitosť predstaviť sa, - vytvárajú pocit väčšieho zapojenia do dialógu, - pýtajúci sa môže sústrediť viac na počúvanie než na kladenie otázok, - umožňujú získať viac informácií o veciach, o ktorých už bolo hovorené a získané odpovede boli príliš jednoduché a strohé, resp. nekompletné. 	<ul style="list-style-type: none"> - sú časovo náročnejšie, - môže dôjsť k odklonu od témy, odpovedi na dôležitú otázku, irelevantným informáciám a nežiadúcim detailom, - pýtajúci môže byť ovplyvnený viac formuláciou respondenta ako obsahom odpovede.

Kontrolné otázky umožňujú presvedčiť sa o pravdivosti odpovedi respondenta. Vhodne položená kontrolná otázka poskytne informácie o čestnosti, prístupe, ako aj snahe pýtaného skresliť informáciu preň vhodným spôsobom.

Spojovacie otázky vytvárajú priestor pre „hladký“, logický priebeh rozhovoru.

Okrem toho existujú ďalšie tri typy otázok, ktorým je potrebné vyhýbať sa:

- * vodcovské otázky
- * diskriminačné otázky
- * multiplicitné otázky

Vodcovské otázky sú také, v ktorých „vodcovský“ kandidát súhlasí s pýtajúcim sa. Respondent poskytne také odpovede, aké chce pýtajúci sa počuť.

Diskriminačné otázky - sú nimi dotazovaní len niektorí kandidáti. V niektorých prípadoch môžu byť tieto otázky protizákonné.

Multiplicitné otázky obsahujú počet otázok prezentovaných ako „balík“ pre pýtajúceho sa. Okrem toho pýtajúci sa mieri k reakcii iba na jednu otázku.

Ako sa zdokonaľiť v kladení otázok?

- Nedávať otázky pre otázky, len aby reč nestála. Kvalita rozhovoru nie je priamo úmerná množstvu prednesených slov.
- Nepýtajme sa na príliš vecné údaje. Vyžadujú presné informácie, ktoré nemusia byť dostupné.
- Skúsme preformulovať otázku. Obmenou slov, väzieb sa zvýši pravdepodobnosť pochopenia otázky.
- Odpovedajte na otázku protiotázkou. „Aké to má nedostatky?“ položte otázku „Aké to má klady?“
- Nekláste príliš osobné otázky. Pôsobia vtieravo, najmä ak sú vyslovené pred inými, v skupine.
- Vyhýbajte sa otázkam, na ktoré sa dá odpovedať „áno“, „nie“. Tlmia rozhovor podobne ako „Je nutné ...?“, „Musí to?“.
- Zmeňme to, čo chceme povedať z oznamovacej vety do opytovacej . Ľudia 80-90% počutého zabúdajú, ale 80% vysloveného si pamätajú

Aktívne počúvanie

Všeobecne a trochu zjednodušene rozlišujeme z hľadiska kvality počúvania tri úrovne počúvania:

1. Nepočúvanie, ignorovanie prichádzajúcich slov

Komunikátor (odosielateľ) naše nepočúvanie ľahko odhalí, ak sa prejavuje tým, že sa na neho nepozerať, neklademe otázky. Niekedy však môžeme udržiavať očný kontakt, neverbálne prikyvovať a pritom byť myšlienkami veľmi ďaleko. Hoci odosielateľ nemusí vedome situáciu vnímať ako situáciu nepočúvania, cíti sa zle a situáciu si interpretuje po svojom. U niekoho takáto situácia provokuje pocity hnevu a agresie, niekto si myslí, že jeho téma je nezaujímavá, iný obviňuje seba samého v zmysle „ja som nezaujímavý“, „ja som nemožný“ alebo „nepočúva ma, lebo ma nemá rád“.

2. Povrchné počúvanie

Počúvajúci čiastočne počúva, občas sa spýta, odpovie, zvyčajne sa na hovoriaceho aj niekedy pozerá, ale celkovo pôsobí nesústredene, nezapája sa do hovoru aktívne. Hovoriaci cíti nezáujem a situácia u neho provokuje negatívne pocity.

3. Aktívne počúvanie, niekedy pomenované aj ako aktívne načúvanie

Počúvanie so záujmom je predpokladom vytvorenia dobrého vzťahu. Zručnosti aktívneho počúvania charakterizuje nasledovné:

a) účasť v rozhovore – počúvajúci dáva najavo záujem o predmet hovoru

a k tomu využíva tieto zručnosti:

- Udržiava očný kontakt. Odporúča sa udržiavať kontakt očí počas 70 – 80 % času. V prípade dlhšieho kontaktu sa hovoriaci cíti nepohodlne.
- Používa reč tela. Nakloní sa telom k hovoriacemu, prikyvuje vždy, keď je to namieste, pomocou mimiky reaguje primerane na obsah reči, vyjadruje záujem.
- Minimalizuje rušivé vplyvy. Vypne telefón, zruší iné dohodnuté stretnutia, nech nemusí pozeráť na hodinky, snaží sa vzdať vlastných automatických prejavov pri počúvaní – napr. kreslenia po papieri, vrtenia na stoličke a pod.

b) používanie otázok – vhodnými otázkami, súvisiacimi s obsahom rozhovoru, dáva počúvajúci najavo svoj záujem a pomáha hovoriacemu vyjadriť čo chce, pomáha mu viesť rozhovor. Zameriava sa skôr na používanie otvorených otázok, teda otázok, na ktoré nie je možné zodpovedať jedným slovom. Otvorené otázky totiž nútia hovoriaceho rozmýšľať a často ho privedú k nájdeniu riešenia problému.

c) prejavy porozumenia – počúvajúci používa niektorý z týchto spôsobov:

- Zobrazuje, reflektuje pocity hovoriaceho. Snaží sa rozpoznať, čo hovoriaci cíti, aj keď o tom otvorene nehovorí. Vysloví to napr. vetou „muselo vás to veľmi ...“ alebo „možno sa vám to vidí ...“.

- Používa parafrázovanie. Opakuje posledné slová hovoriaceho vlastnými slovami, čím nielen dokazuje, že počúva, ale zároveň aj prispieva k lepšiemu vzájomnému pochopeniu sa a zároveň povzbudzuje hovoriaceho k ďalšiemu hovoru.
- Používa zhrnutie. Niekoľkými myšlienkami, vetami vyjadruje podstatu určitej časti rozhovoru.

K uvedeným zručnostiam je potrebné ešte pridať:

- nepreušovať hovoriaceho, neskákať mu do reči,
- nereagovať emocionálne, kým hovoriaci hovoria, zachovávať pokoj,
- ak niečomu nerozumieme, vypýtať si vysvetlenie, nebáť sa, že by sme vyzerali hlúpo, naopak prejavíme tak záujem o obsah hovoreného,
- snažiť sa po celý čas rozhovoru sústrediť.

Zásady aktívneho počúvania

1. Nehodnoťme. Snažme sa akceptovať to, čo počujeme, bez zbytočných komentárov a intervencií.
2. Reflektujme, predvídajme možné dôsledky. Vychádzajúc z obsahu, hovoreného naznačme, že chápeme aký to môže mať napr. dopad.
3. Reflektujme pocity. Využime svoju empátiu a dajme najavo, že sa vieme vžiť do pocitov hovoriaceho. Následne verbalizujme tieto pocity. „Asi to nebolo príjemné“ , „O niektorých veciach sa ťažko hovorí.““
4. Vyvolávajme ďalšie vyjadrenia. Ak nemáme dostatok informácií pre pochopenie obsahu, podnecujeme ďalšie

Pri aktívnom načúvaní je potrebné:

- Dávať najavo ústretový postoj. Vzbudzujeme tým u hovoriaceho potrebu ďalej hovoriť, ak vidí, že predmet rozhovoru nás zaujíma.
- Prikyvovať. Vyjadríme tým neverbálne súhlas s hovoreným, prípadne môžeme aj verbálne posilniť „Áno.“ „Je to tak.“
- Nevyhýbať sa pohľadom z očí do očí. Je to znakom úprimného záujmu o rečníka, o tému.
- Nenechať sa ničím rozptyľovať. Znamená to vypnúť napr. mobil, dobre plánovať čas (Štammová, 2013).

Spätná väzba

V spätnej väzbe by sa mal lektor riadiť jej základnými pravidlami:

1. Konkrétnosť
2. Vecnosť
3. Stručnosť
4. Nehodnotím osobu ale jej prejav alebo činnosť
5. „Ja“ výrok.

Na záver tejto kapitoly uvádzame niekoľko tipov pre lektorskú prax.

Usilujte sa, aby ste

- hovorili len o tom, čomu sám(a) veríte
- hovorili o veci, situácii, probléme, ktorý je v záujme vášho partnera v komunikácii
- nehovorili len sám(a), ale buďte aj dobrým poslucháčom(čkou)

- vyjadrovali svoje myšlienky jasne a presne
- poznávali komunikačné schopnosti iných, tak budete rozvíjať aj svoje
- cvičili svoje rečové prejavy, svoje vystupovanie, určite budete istejším(ou) a osobnostne prítlačlivejším(ou).

Vyvarujte sa

- výplnkových slov ako „ehm“, „proste“, „ako“, „akože“, „v podstate“, „viete čo?“, „v tejto chvíli“ etc.
- ospravedlňovaniu a znižovaniu významu toho, čo hovoríte, napr. slovami „uvidíme“, „asi“, „možno“, „ešte neviem“
- uponáhľanému rozhovoru a nesnažte sa ho predčasne ukončiť.

Nezabudnite, že

- ľudia sú tvorivejší, ak majú možnosť prejaviť svoje názory a postoje
- nejde o to, koľko toho poviete, ale o to, čo klientom, podriadeným, spolupracovníkom, iným osobám obsahovo poviete, čo počujú a akceptujú (Metodika vzdelávania dospelých, 2009)

Literatúra:

Metodika vzdelávania dospelých, 2009. Dostupné na internete

⟨http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Methodika_vzdelavania_dospelych.pdf⟩

MUŽÍK, Jaroslav. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: Codex Bohemia, 272 s. ISBN 80-85963-52-3

PIROHOVÁ, I.- FRK, B.: Lektor – študijné texty. 2013 Dostupné na internete:

⟨ <http://www.share-pdf.com/bb07f8745c824d83885faf18426b758f/Lektor%20texty.pdf>⟩

Nagyová, Ľ.: *Sociálna komunikácia*. Nitra : Slovenská poľnohospodárska univerzita, 1999. 145 s. ISBN 80-7137-636-1.

Štammová, M: *Efektívna komunikácia*. Vojenská osveta 2013

FRK, V. – KREDÁTUS, J.: *Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi*. 2002. Prešov: Cuper, 143 s.
ISBN 80-88890-25-X

8. Moderné technológie vo vzdelávaní dospelých

Ľudia sa vždy usilovali využiť dostupné technológie na uľahčenie životných potrieb, pre výrobu a samozrejme aj pre vzdelávanie. Prvé pokusy využiť počítačové technológie sa uskutočnili už v tzv. „počítačovom praveku“ v 60. rokoch. Experimenty s vyučovacími automatmi sa však kvôli nepresvedčivým výsledkom a nestabilnej technológii rýchlo ukončili. Postupným vylepšovaním samotnej technológie a prienikom tzv. mikropočítačov do škôl a postupne aj do domácností sa počítače stávali čoraz viac súčasťou ľudských životov. Postupné rozširovanie možností informačných technológií ako sú napríklad multimédiá, priniesli zvýšený záujem o využitie týchto technológií aj pre vzdelávacie účely. Nástup internetu v 90-tych rokoch postupný prienik informačno-komunikačných technológií len urýchlil. Na prelome tisícročí už bol e-learning považovaný za novú generáciu dištančného vzdelávania a zatiaľ najlepším príkladom, ako sa dajú technológie efektívne využiť vo vzdelávaní (Pirohová – Frk, 2013).

V súčasnej dobe má nezastupiteľné miesto využívanie **multimediálnych didaktických prostriedkov** v edukácii dospelých. Svoj význam majú nielen v elektronickom vzdelávaní a dištančnom vzdelávaní ale aj v priamej výučbe. Multimédiá môžu vo vzdelávaní vystupovať dvojakým spôsobom, a to ako prostriedok pre hromadné a skupinové vyučovanie alebo ako prostriedok pre individuálne štúdium.

Multimediálne aplikácie poskytujú celý rad výhod (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

- **interaktívne** zásahy do priebehu vyučovania, čo umožní nielen určiť individuálne tempo, napr. počet opakovaní, prispôsobené potrebe žiaka či študenta, ale i voľbou určitých postupov, napríklad vynechaním niektorých menej dôležitých sekvencií,
- **vizualizácia**, ktorá umožní nielen rýchlejšie dosiahnutie dielčích úspechov vyučovania, ale i skrátenie celkovej doby učebného procesu,

- **individuálna výučba**, napríklad pri učení slovíčok cudzieho jazyka, kde sú na obrazovke napísané, graficky znázornené a zvukovým zariadením správne vyslovené pojmy, ktoré sa študent má naučiť či preložiť,

- **simulácia** výsledkov určitých procesov, ktoré môžu byť vyvolané rôznymi vstupnými hodnotami.

Medzi didaktickú techniku patria (Blaško, 2010):

1. zobrazovacie zariadenia –

- zariadenia pre nepremietaný a premietaný záznam a projekciu
- školské tabule, interaktívne tabule
- premietacie plátna a plochy
- obrazové monitory

2. zvuková technika

- prehrávač CD – diskov
- mikrofón
- zosilňovač, reproduktor, slúchadlá
- rozhlasový prijímač, gramofón, magnetofón

3. projektory

- prístroje pre statické a dynamické premietanie
- spätný projektor
- digitálny projektor (dataprotektor)
- diaprotektor, epiprotektor, filmový projektor

4. videotechnika

- videomagnetofón
- videokamera
- fotografický prístroj
- televízor

5. výpočtová technika

- počítač
- tlačiareň
- scanner, ďalšie periférne zariadenia počítača

6. vyučovacie stroje

- skúšobné stroje, spätnoväzbové zariadenia
- trenažéry

Z pohľadu moderných technológií vo vzdelávaní dospelých hrajú dominantnú úlohu počítačové technológie a internet. Ich používanie prináša niekoľko výhod. Počítačové technológie a internet sú významným pomocníkom pri príprave lektorov pre ich prácu.

Lektori majú možnosť vytvárať rôzne výučbové materiály a to nielen v textovej podobe, ale majú možnosť využívať aj zvuk, obraz, fotky, video a pod. Internet je zároveň veľmi podnetným zdrojom, ktorý poskytuje množstvo informácií. Veľký prínos počítačových technológií je aj v oblasti archivácie a aktualizácií údajov – počítače dokážu ukladať a uchovávať obrovské množstvo materiálov v elektronickej podobe, s ktorými možno ľahko manipulovať. Uložene dáta sa dajú kedykoľvek upraviť, aktualizovať, prípadne zverejniť na internete, kde sú prístupné všetkým v neobmedzenej miere.

V spojitosti s pojmom moderné technológie vo vzdelávaní sa čoraz viac využívajú interaktívne tabule. interaktívna tabuľa je zariadenie, ktoré slúži ako dotykový displej počítača. Zobrazuje nám všetko to, čo na počítači vidíme a zároveň môžeme celý počítačový softvér ovládať priamo z plochy interaktívnej tabule. Pomocou interaktívnej tabule môžeme:

- zdieľať všetky potrebné informácie a vzdelávacie materiály so všetkými účastníkmi vzdelávania,
- ťuknutím elektronického pera, prsta, alebo ukazováka, ovládať počítačový program priamo z plochy tabule, rovnako ako na klávesnici, alebo myši,
- dopĺňovať poznámky do všetkých aplikácií priamym vpisovaním na plochu, v prípade zlého doplnenia sa dajú jednoducho zmazať a prepísať,
- interaktívne spolupracovať s internetom a využívať všetky možnosti počítačových programov (jednoducho písať, interaktívne pracovať s google earth, komentovať a dopisovať webové stránky, pracovať s videom, hudbou, fotkami, manipulovať s obrázkami- zväčšovať, vystrihnúť, vytlačiť obsah tabule...atď.) (Lehotský, Hadvigová, 2011).

Pri rozhodovaní o tom, aký obsah učiva sprístupniť účastníkom prostredníctvom učebnej pomôcky a ako ju zhotoviť, aby mala čo najvyššiu didaktickú účinnosť, treba zohľadniť predovšetkým nasledujúce hľadiská (Driensky, 1999):

- Výchovo-vzdelávací cieľ, ktorý sa má za pomoci učebnej pomôcky v rámci vyučovacej hodiny dosiahnuť.
- Charakter učebného predmetu a jeho funkciu pri formovaní profilu absolventa.
- Zameranie učebnej látky, ktorú učebná pomôcka sprostredkuje.
- Vyučovacia forma, v rámci ktorej sa učebná pomôcka použije.
- Učebné metódy, ktoré sa pri použití učebnej pomôcky uplatnia.
- Vek a úroveň predchádzajúcich *vedomostí* i skúseností účastníkov, ich mentálne schopnosti.

Na to, aby bolo možné využívať didaktickú techniku efektívne, treba splniť niektoré základné podmienky (Metodika vzdelávania dospelých, 2009):

- **zostavenie scenára.** Lektor si má vytvoriť scenár dopredu a má v ňom zohľadniť predovšetkým obsah výučby, ktorý je determinantom cieľa.
- **vytvorenie optimálnych podmienok vyučovacieho procesu.** V zásade ide o tri druhy vyučovacích podmienok, a to o podmienky súvisiace s učebnou látkou, podmienky súvisiace s učiacim sa jedincom, podmienky súvisiace s vlastným procesom učenia.
- **dosiahnutie dialektickej jednoty medzi obsahom, vyučovacou formou, učebnou metódou a didaktickou technikou.** Niektorí lektori často nahradzujú tradičnú výučbu, opierajúcu sa o verbálne metódy kombinované s využívaním tabule a kriedy, vyučovaním, ktoré sa opiera v prevažnej miere, ba v extrémnom prípade výlučne len o didaktickú techniku. Pritom si neuvedomujú, že s týmto postupom treba súčasne primerane upraviť aj obsah a uplatniť adekvátne vyučovacie formy a učebné metódy. Didaktická technika má byť prostriedkom, nie cieľom vzdelávania!
- **uplatnenie didaktických zásad.** Efektívnosť vyučovacieho procesu závisí aj od toho, do akej miery sa v ňom uplatňujú didaktické zásady. Tento poznatok platí aj vtedy, ak sa pri vyučovaní využívajú materiálne vyučovacie prostriedky. Podceňovanie poznatkov z pedagogickej psychológie

a zanedbanie didaktických zásad má vždy za následok zníženie úrovne vyučovania, a to aj vtedy, ak jeho obsah má vysokú odbornú aj vedeckú úroveň.

Literatúra

BLAŠKO, M. *Katedra inžinierskej pedagogiky*. 2010.

Dostupné na internete: <<http://web.tuke.sk/kip/download/vuc08.pdf>>

Lehocký, L., Hadvigová, M.: *Moderná didaktická technika v dnešnom vzdelávaní*. 2011.

Masarykova Univerzita Filozofická fakulta Ústav pedagogických vied. Dostupné z internetu:

<[http://www.pedagogikabrno.cz/seminarky/Moderna didakticka technika v dnesnom vzdelavani.pdf](http://www.pedagogikabrno.cz/seminarky/Moderna_didakticka_tehnika_v_dnesnom_vzdelavani.pdf)>

DRIENSKY, D.: *Úvod do inžinierskej pedagogiky*. 1999. Bratislava: STU, 74 s. ISBN 80-227-1202-7

Metodika vzdelávania dospelých, 2009. Dostupné na internete

<http://www.jazzpresov.sk/jazzpresov/eu/Methodika_vzdelavania_dospelych.pdf>