

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY

ANDRAGOGICKÝ ROZVOJ LEKTORA

Miroslav KRYSTOŇ
Viera PRUSÁKOVÁ
(eds.)

Banská Bystrica

2015

Názov: **Andragogický rozvoj lektora**

Editori: Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Autori ©:

PhDr. Andrea Bontová, PhD.
PhDr. Drahomíra Gracová, PhD.
Prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.
Prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD.
Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.
Mgr. Martin Schubert, PhD.
PhDr. Iveta Žeravíková, PhD.

Recezeni: Doc. Dr. Milan Beneš
Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

Výkonný redaktor: Mgr. Veronika Kupcová, PhD.

Publikácia je výstupom výskumnej úlohy VEGA č. projektu 1/0754/13
Determinanty profesijného rozvoja lektora v kontexte kvality vzdelávania dospelých
Zodpovedný riešiteľ: Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

CD nosič

Tlač: EQUILIBRIA s.r.o., Košice

ISBN: 978-80-557-1058-7
EAN: 9788055710587

OBSAH

ÚVOD	5
------------	---

I. ČASŤ

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROFESIJNÉHO ROZVOJA LEKTORA

1. PROFESIJNÝ ROZVOJ LEKTORA AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ KVALITY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH Viera Prusáková	9
2. PROFESIONALIZÁCIA LEKTORSKEJ ČINNOSTI V ZAHRANIČÍ Martin Schubert	31
3. OSOBNOSŤ LEKTORA Soňa Kariková	59

II. ČASŤ

KOMPETENCIE LEKTORA

4. ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCIE LEKTORA Andrea Bontová	85
5. KOMPETENČNÝ MODEL LEKTORA Iveta Žeravíková	113

III. ČASŤ

LEKTOR A CIEĽOVÉ SKUPINY

6. VZDELÁVATELIA SENIOROV V KONTEXTE GERAGOGICKEJ TEÓRIE Miroslav Krystoň	149
--	-----

7. LEKTORI VZDELÁVAJÚCI UČITEĽOV A KONTEXT UČITEĽSKEJ ANDRAGOGIKY	
Ivan Pavlov	173
8. LEKTOR V ZDRAVOTNEJ EDUKÁCII	
Drahomíra Gracová	197
ZÁVER	231
SUMMARY	233

ÚVOD

Teória a prax andragogického pôsobenia sa v posledných rokoch úspešne rozvíja. Andragogické skúmanie sa orientuje predovšetkým na nedoriešené problémy andragogickej praxe. Tak je to aj v súvislosti s monografiou, ktorú práve dostávate do rúk. Venuje sa špecificky problematike andragogického rozvoja lektora v kontexte rozvoja vzdelávateľov dospelých a v kontexte kvality vzdelávania dospelých. Oblasť vzdelávateľov dospelých nie je v praxi ešte stále dostatočne docenovaná. Navyiac, aj v oblasti teórie existujú na potrebu profesionalizácie lektorského pôsobenia rozličné názory.

Riešitelia výskumnej úlohy VEGA č. 1/0754/13 „Determinanty profesijného rozvoja lektora v kontexte kvality vzdelávania dospelých“ nielen na základe potrieb andragogickej praxe, ale i na základe predchádzajúceho skúmania orientovaného na profesionalizáciu andragogických pracovníkov, analýzu vzdelávacích potrieb či kurikula vo vzdelávaní dospelých, jednoznačne dospeli k názoru, že kvalita vzdelávania dospelých je do značnej miery závislá práve od kvality vzdelávateľov dospelých a ich profesionálneho prístupu. V tomto kontexte autori osobitnú pozornosť venovali lektorovi, ktorý prichádza najčastejšie do priameho kontaktu s účastníkmi vzdelávania. Lektorova činnosť vyžaduje široký okruh interdisciplinárneho poznávania, ale najvýraznejším zdrojom pre kvalitu jeho edukačného pôsobenia je práve andragogická veda, ktorá v sebe má potenciál cenných a v edukačnej praxi široko aplikovateľných poznatkov.

Štruktúrne je predkladaná monografia rozčlenená do troch základných častí. Kapitoly, ktoré tvoria obsah prvej z nich sú zamerané na analýzu všeobecných teoretických východísk, dotýkajúcich sa vonkajších a vnútorných determinantov andragogického rozvoja lektora, zahraničných skúseností a prístupov k problematike osobnosti lektora, jeho profesionalizácie, dimenzií profesie lektora, jeho kompetencií a konkrétnych osobnostných vlastností, ktoré z nich vyplývajú.

Nasledovnú, druhú časť tvoria kapitoly špecificky zamerané na kompetencie lektora, ktoré sú v súčasnosti, tak v andragogickej teórii, ako aj v praxi edukácie dospelých jednou z najdiskutovanejších tém (u nás najmä v súvislosti s utváraním Národnej sústavy kvalifikácií a Národnej sústavy povolání). Cieľom týchto kapitol nebola len samotná analýza kompetencií lektora, resp. príslušných kompetenčných profilov. Autorky týchto statí sústredili pozornosť najmä na kompetencie ako primárny determinant ovplyvňujúci kvalitu procesu vzdelávania dospelých.

Posledná, tretia časť je orientovaná na identifikovanie podmienenosti edukačnej spôsobilosti lektora v práci s vybranými cieľovými skupinami. Možno konštatovať, že vybrané skupiny reprezentujú všetky ťažiskové oblasti andragogického pôsobenia t.j. profesijné, občianske aj záujmové vzdelávanie dospelých.

Štruktúra monografie dokumentuje, že autorský kolektív sa snažil komplexne zachytiť problematiku andragogického rozvoja lektora, od všeobecných až po špecifické podmienky, pričom významná pozornosť je venovaná najmä jeho kompetenciám.

Vytvorenie univerzálneho obrazu profesijného rozvoja lektora je veľmi ťažká úloha. Okrem iného, aj preto, že tento rozvoj v minulosti a dá sa povedať, že aj v súčasnosti charakterizuje určitá živelnosť. Na druhej strane však možno konštatovať, že proces profesionalizácie vzdelávateľov dospelých sa, napriek existencii viacerých protichodných názorov v edukačnej teórii a praxi, postupne kryštalizuje. V tomto duchu predkladaná monografia, okrem toho, že prináša viaceré nové poznatky z tejto oblasti, otvára aj problémy a upozorňuje na potrebu ich hlbšieho skúmania.

Miroslav Krystoň, Viera Prusáková
editori monografie

I. ČASŤ

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ PROFESIJNÉHO ROZVOJA
LEKTORA

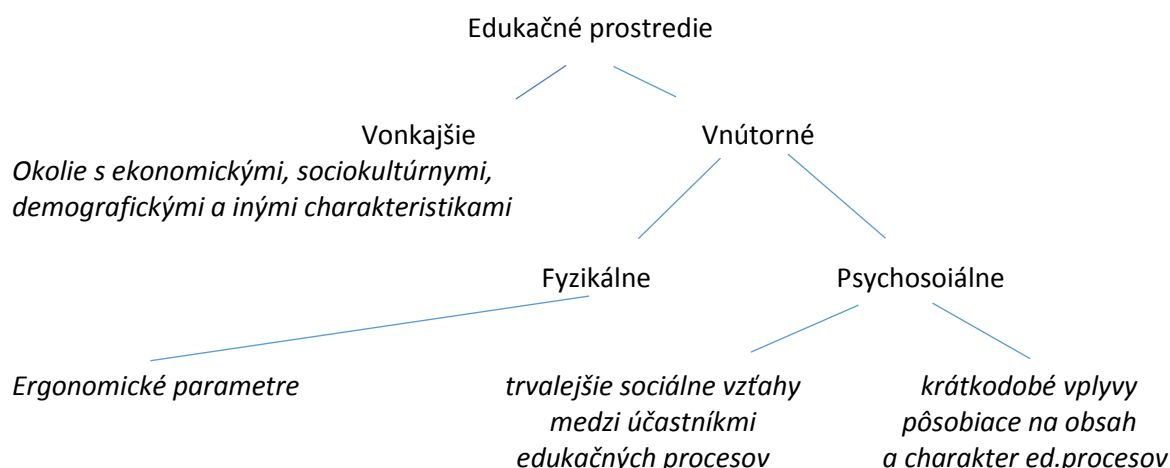
PROFESIJNÝ ROZVOJ LEKTORA AKO INTEGRÁLNA SÚČASŤ KVALITY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Viera Prusáková

DETERMINANTY PROFESIJNÉHO ROZVOJA LEKTORA A TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

Determinanty profesijného rozvoja lektorov nemožno chápať izolovane, ale môžeme ich pochopiť len ak na ne budeme pozeráť z hľadiska systému vzdelávania dospelých alebo ich budeme analyzovať v širšom kontexte, teda ako časť systému rozvoja človeka v spoločnosti. Je dôležité všímať si jednotlivé vzťahy, ktoré ich spájajú t.j. na jednej strane celistvosť na strane druhej identifikovanie jednotlivých prvkov a ich vzájomné vzťahy. Ak budeme chápať celistvosť vzdelávania dospelých ako determinant profesijného rozvoja lektorov, môžeme vychádzať z terminológie J. Průcha a J. Vetešku, ktorí v Andragogickom slovníku (2014) pre podmienenosť rozvoja vzdelávania dospelých používajú výstižné termíny: edukačná realita a edukačné prostredie. *Edukačnú realitu* charakterizujú ako súhrnné označenie celej objektívne existujúcej skutočnosti (súhrn situácií, prostredia, procesov, subjektov) vyskytujúcich sa v ľudskej spoločnosti, v ktorej prebiehajú edukačné procesy v konkrétnych podmienkach určitých *edukačných prostredí*. Edukačná realita je veľmi variabilná, lebo do nej zasahujú faktory rozličnej povahy – sociálne, ekonomické, demografické a pod. (Průcha, Veteška, 2014).

Akýkoľvek edukačný proces prebieha v konkrétnych situáciách a za konkrétnych podmienok. Preto existuje obrovská variabilita edukačných prostredí, ktoré sa vzájomne odlišujú typom zúčastnených subjektov, obsahom a formami edukačných procesov a použitím rôznych edukačných konštruktov. Typické edukačné prostredie sa vyskytuje v rodinách, v školách, v podnikoch, v športových organizáciách, v náboženských spoločnostiach, vo vedeckých komunitách, v etnických spoločenstvách a pod. Všeobecne možno rôzne edukačné prostredie vystihnúť nasledovnou schémou:



Podľa: Průcha, J., Veteška, J.: Andragogický slovník

Z andragogického hľadiska sú typy edukačných prostredí odlišné aj podľa toho, či ide o situácie formálneho alebo neformálneho vzdelávania alebo informálneho učenia (Průcha, Veteška, 2014, s. 94)

VONKAJŠIE PODMIENKY PROFESIJNÉHO ROZVOJA LEKTORA

Edukčné prostredie

Edukčné prostredie vo vzdelávaní dospelých si vyžaduje zo strany spoločnosti vytváranie podmienok pre realizáciu celoživotného vzdelávania, prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania. Hlavnými predpokladmi realizácie tejto stratégie utvárania edukačného prostredia, podľa nášho názoru, sú:

- dostupnosť vzdelávania akéhokoľvek druhu a formy,
- pluralita príležitostí vzdelávať sa,
- motivácia vzdelávať sa,
- rôznorodosť inštitúcií a zariadení pre vzdelávanie dospelých,
- legislatívne zabezpečenie kvality vzdelávania dospelých,
- možnosť prispôbiť vzdelávanie vlastným podmienkam,
- zabezpečenie kvality a kontroly kvality vzdelávania dospelých,
- ocenenie vzdelania s ohľadom na kvalitu, rozsah a funkčnosť získaných poznatkov,
- transparentnosť systému vzdelávania,
- utvorenie ekonomických a finančných podmienok a
- pružnosť, adaptabilita systému celoživotného vzdelávania.

V súvislosti s kvalitou vzdelávania dospelých sa čoraz častejšie rieši problematika profesionalizácie osôb, ktoré v tejto oblasti pôsobia, a to najmä manažérov vzdelávania a vzdelávateľov dospelých. Aleksandra Pejatovič sa pokúsila pomenovať dôvody tohto trendu nasledovne:

- očakávanie komunit, že vzdelávanie dospelých pomôže riešiť sociálne problémy,
- rast trhu vzdelávania dospelých a tým potreby kvality ponuky, ktorá je stále otvorenou záležitosťou a vo veľkej miere závisí od osôb, ktoré toto vzdelávanie poskytujú,
- rozvoj Európskeho kvalifikačného rámca a s ním súvisiacich kvalifikačných rámcov jednotlivých krajín (otvorenie európskeho vzdelávacieho priestoru a tým aj potreba štandardizácie a uznávania kvalifikácie),
- trend rozvoja profesijných štandardov,
- za zásadný stimul uvedená autorka považuje neukončený proces profesionalizácie vzdelávateľa dospelých, ktorého profesijný status síce spĺňa niektoré kritériá, ale komplexne o ňom nemožno hovoriť, pričom jednou z príčin je aj nekontrolovaný vstup do profesie (podľa Pejatovič, 2012).

V relevantných európskych dokumentoch sa kvalita vzdelávania stále viac spája s profesionalizáciou vzdelávateľov dospelých. Napríklad Tematická skupina pre kvalitu vzdelávania dospelých (Thematic Working Group on Quality in Adult Learning, 2013) zdôrazňuje štyri dimenzie, ktoré charakterizujú kvalitu vzdelávania dospelých: *rovnosť, účinnosť, efektívnosť a relevanciu*. V tejto súvislosti odporúča zamerať sa na priority kvality, medzi ktoré patrí kvalita manažérov vzdelávania dospelých, vzdelávateľov dospelých a ich akreditácia, ako aj tvorba kritérií kvality.

Kvalita vzdelávania, ako sa zdôrazňuje v spomínanom dokumente, je založená na transparentnosti informácií o ponukách vzdelávania, cieľoch, obsahu a metodike vzdelávania, právach účastníkov vzdelávania, informáciách o financiách a predpokladaných výsledkoch vzdelávania. Dôrazne sa pripomínajú požiadavky na pracovníkov v oblasti vzdelávania dospelých. V uvedených dokumentoch sa zdôrazňuje hľadať odpovede najmä na nasledovné otázky:

- Sú stanovené špecifické požiadavky na vzdelávateľov dospelých?
- Majú vzdelávatelia dospelých potrebné spôsobilosti učiť dospelých?
- Sú ich postoje v súlade s hodnotami, ktoré treba vo vzdelávaní dospelých uznávať?

V tomto kontexte sme si položili otázku: „Čo na Slovensku chýba v systéme ďalšieho vzdelávania na podporu kvality lektorského pôsobenia resp. čo je treba skvalitniť?“ Dospeli sme k názoru, že v tejto oblasti absentuje najmä:

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

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

Ak sa zameriame na aktuálnu situáciu v SR, možno konštatovať, že pokusy o šandardizáciu lektorskej spôsobilosti ako čiastočnej kvalifikácie sú prezentované v *Národnej sústave povolání* (http://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496106-33) a v *Národnej sústave kvalifikácií* (<http://www.kvalifikacie.sk/karta-kvalifikacie/453>). V oboch dokumentoch je povolanie lektor označené ako čiastočná kvalifikácia, ktorá vyžaduje len osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii „Lektor“ vydávané inštitúciami, ktoré získajú oprávnenie na overovanie odbornej spôsobilosti lektora podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z.. Výkon tohto zamestnania teda nie je regulovaný osobitným právnym predpisom.

V zmysle vyššie uvedených skutočností sme toho názoru, že je nevyhnutné reálne uvažovať o úprave, resp. zmene platného Zákona o celoživotnom vzdelávaní (ďalej len Zákon), ktorý teraz síce určuje požiadavky na lektora, ale toto určenie je nepresné a nepostačujúce. Zákon definuje aký stupeň vzdelania má lektor mať v závislosti od obsahového zamerania akreditovaného vzdelávacieho programu (od vysokoškolského diplomu po stredoškolské vzdelanie bez maturity), ale zároveň pripúšťa aj variantnú možnosť t.j. absolvovanie akreditovaného vzdelávacieho programu v príslušnom odbore vzdelávacieho programu, najmenej desať rokov praxe v oblasti, ktorej sa vzdelávací projekt týka, a preukázateľnú lektorskú spôsobilosť. Chýba v ňom uznanie úplnej kvalifikácie v danom odbore. **Lektorská spôsobilosť** sa požaduje buď potvrdením o absolvovaní vzdelávania zameraného na rozvoj lektorských kompetencií alebo potvrdením vzdelávacej inštitúcie o výkone lektorskej činnosti lektora za príslušné obdobie s uvedením obsahového zamerania a jej rozsahu najmenej po dobu šiestich mesiacov. Nevymedzuje sa teda počtom hodín, ale obdobím šiestich mesiacov čo nevypovedá o počte odučených hodín, ako je to zaužívané v iných krajinách Európskej únie. Navyše ak je lektor aj majiteľom vzdelávacej inštitúcie, pre ktorú učí je takéto **potvrdenie spochybiteľné**.

Odbornú spôsobilosť uchádzača pri skúške overuje a hodnotí skúšobná komisia oprávnenej vzdelávacej inštitúcie, ktorú tvorí predseda a traja ďalší členovia. Predsedu a ďalších členov skúšobnej komisie vymenúva štatutárny orgán oprávnenej vzdelávacej

inštitúcie. Členom skúšobnej komisie je zástupca oprávnenej vzdelávacej inštitúcie, zástupca stavovskej organizácie alebo zástupca profesijnej organizácie, zástupca zamestnávateľov a zástupca príslušnej školy alebo vysokej školy odborne spôsobilý v odbore požadovanej čiastočnej kvalifikácie alebo úplnej kvalifikácie. Nestanovuje sa, že oprávnená vzdelávacia inštitúcia, nemôže vzdelávať účastníkov v oblasti rozvoja lektorských kompetencií ak je oprávnená vykonávať ich certifikáciu, čo by zaručovalo objektivnosť celého procesu kvalitatívneho rozvoja lektorov. Domnievame sa, že východiskom by bola celonárodná certifikačná organizácia profesionálneho uznávania lektorských spôsobilostí, ktorá by zabezpečovala kvalitu národnej, i medzinárodnej úrovne profesionality lektorov.

Vzdelávanie lektorov v rámci ich andragogického rozvoja by pritom mohli realizovať viaceré inštitúcie na Slovensku a ich kvalita by sa prirodzene ukázala pri certifikačnej úspešnosti ich absolventov.

Významnú úlohu pri skvalitňovaní vzdelávania dospelých v Slovenskej republike zohrávajú aj profesijné združenia. Najmä Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých (AIVD), ktorá má už dlhoročnú tradíciu, a bola jedným z iniciátorov a realizátorov certifikačného kurzu lektorov, na ktorom participovala spolu s Českou republikou a kvalita tohto kurzu bola nespochybniteľná. V posledných rokoch vznikla aj Asociácia lektorov a kariérnych poradcov, ktorá možno tiež bude významným prvkom v procese profesionalizácie vzdelávateľov dospelých.

Andragogické skúmanie

Z pohľadu andragogickej teórie, ale aj praxe je dôležité nájsť funkčný prienik potrieb teoretického a aplikačného kontextu prípravy lektorov, ktorý by znamenal naplnenie očakávaní kvality andragogickej prípravy a reálnych požiadaviek praxe na výkon lektora. Andragogické skúmanie je zamerané na andragogickú realitu, ktorú je, podľa J. Průchu (2014) potrebné chápať, ako všetky prostredia a situácie, v ktorých sú začlenené dospelé subjekty do konkrétnych edukačných procesov, v ktorých sa používajú edukačné konštrukty a vznikajú vzdelávacie výsledky a efekty. Je súčasťou edukačnej reality. Uvedený autor charakterizuje edukačnú realitu ako veľmi mnohostrannú, veľmi frekventovanú a diferencovanú. Táto skutočnosť kladie vysoké nároky na jej skúmanie. Andragogické skúmanie osobnosti lektora a jeho postavenia vo vzdelávaní dospelých nie je v súčasnosti dostatočne systematické a zameriava sa predovšetkým na jeho aplikačnú stránku.

Významným prínosom v teoretickej rovine bolo monotematické číslo *Studia paedagogica* (ročník 17/č.1/2012) podnázvom „Vzdelávať dospelé“. Analytické štúdie týkajúce sa vzdelávateľov dospelých, v ktorých sa autori zaoberajú vzdelávaním dospelých z pohľadu vzťahu medzi profesionalizáciou a profesionalizmom (Despotovič), kompetenciami vzdelávateľov dospelých (Pejatovič) či konceptualizáciou profesionality

vzdelávateľov dospelých (Milana, Skrypnyk), významne prispeli k riešeniu problémov lektorského pôsobenia a otvorení niektorých zatiaľ nepomenovaných problémov.

Andragogická teória sa usiluje o vymedzenie kompetencií vzdelávateľov dospelých, najmä čo sa týka ich andragogického rozvoja. Je zrejmé, že tak ako učitelia potrebujú pedagogické vzdelanie, je andragogické vzdelanie potrebné pre vzdelávateľov dospelých. Rôznorodosť a určitá nezávislosť lektorského povolania však neumožňuje výskumne podchytiť všetky aspekty lektorskej činnosti.

Ako príklad rôznorodosti z hľadiska pracovnej pozície uvedieme kategorizáciu lektorov podľa ich pracovného úväzku, ktorej autorom je J. Mužík (2010, s. 220):

A. Lektori na plný úväzok:

- Lektori podnikatelia
- Lektori zamestnanci

B. Lektori na čiastočný úväzok:

- Manažéri a špecialisti ako lektori
- Lektori dobrovoľníci v neziskovej sfére

Súčasný andragogický skúmanie orientované na osobnosť lektora sa prevažne sústreďuje na kompetenčné profily vzdelávateľov dospelých. Sú veľmi dôležité, a aj preto je im samostatná kapitola tejto monografie, ale rovnako významným prvkom, ktorý ovplyvňuje kvalitu edukácie dospelých sú aj vonkajšie a vnútorné determinanty lektorského pôsobenia a preto treba okrem analýzy kompetencií venovať pozornosť aj týmto okolnostiam.

V tejto súvislosti je, okrem iného, potrebné vnímať aj problematiku identity andragogických povolaní, medzi ktoré možno profesiu lektora zaradiť. M. Beneš (2014) konštatuje, že táto identita sa nedá odvodiť ani z daného systému vzdelávania dospelých, ani z pôsobenia nejakej silnej profesijnej organizácie. Identita nie je tiež dôsledkom akejkoľvek spoločne zdieľanej profesijnej etiky zástupcov andragogických profesií. Obdobne ako pri určovaní cieľových skupín sa kladie otázka, či sa zástupcovia rôznych andragogických povolaní ako andragógovia cítia. Avšak podľa nášho názoru systém vzdelávania a existencia profesijných združení utvára prostredie, aby sa tak cítili, aby mali určité profesijné zázemie.

Aj v tomto kontexte sa však ukazuje, že prax, môžeme ju nazvať aj andragogickou praxou, nie je myšlienke profesionalizácie lektorov veľmi naklonená. Výber lektorov je založený prevažne na osobných kontaktoch, odporúčaníach, propagačných materiáloch a pod. a podlieha skôr konkurenčným podmienkam než požiadavkám profesionality a kvality.

VNÚTORNÉ PODMIENKY PROFESIJNÉHO ROZVOJA LEKTORA

V súvislosti s profesijnou identitou andragogických pracovníkov je treba uvažovať aj o **profesijnej identite** lektora t.j. identifikácie sa lektora s jeho lektorským pôsobením ako profesijnou prioritou. Túto považujeme spolu so sebareflexiou a autoevalváciou za vnútorné podmienky profesijného rozvoja lektora. M. Nakonečný (2009, s. 449) uvádza

dve významové roviny identity: *osobnú a sociálnu*. Osobná identita zahŕňa uvedomenie (poznatie) subjektu o jeho vlastnostiach, schopnostiach a postojoch. Sociálna identita je vedomie príslušnosti k určitej alebo určitým sociálnym skupinám. Obe tvoria zložku sebaaponímania a sebahodnotenia.

Profesijná identita sa viaže na osobu profesionála ako nositeľa danej profesie. Predstavuje výsledok stotožnenia sa pracovníka s profesiou, ktorú vykonáva alebo na ktorú bol pripravovaný počas edukačného procesu. Stotožnenie sa s profesiou je postupný proces, ktorého počiatok vyjadruje vedomé rozhodnutie sa pre danú profesiu. Významné je vnútorné stotožnenie, akceptácia a podieľanie sa na tvorbe spoločných cieľov, uznávanie skupinových hodnôt, morálnych a etických noriem, ktoré sú zároveň aj súčasťou individuálnej hierarchie hodnôt.

Problém v uvedomovaní si profesijnej identity lektora spočíva v nerovnovázhnosti ich odbornej a andragogickej spôsobilosti. Pri zdôvodňovaní problémov profesijnej identity lektora možno použiť paralelu s problémami profesijnej identifikácie učiteľa a argumentáciu B. Kosovej, že schizoidnosť profesijnej identity u učiteľov (Kosová, 2005) spočíva v **separovanosti komponentov učiteľskej spôsobilosti**, pokiaľ ide o chápanie tzv. odborného a tzv. pedagogického v nej, kde pedagogická spôsobilosť sa považuje len za akýsi doplnok. Separované vnímanie odbornej na jednej strane a pedagogickej spôsobilosti na strane druhej problematizuje vnútorné sa identifikovanie sa s profesiou kde sa odbornosť viaže na iný odbor ako je učiteľstvo.

Podobné argumenty súvisia aj s problémom profesijnej identifikácie lektorov. Naviac pre lektorské pôsobenie sa nevyžaduje vo všeobecnosti pedagogické či andragogické vzdelanie. Ak áno (viď. Zákon o celoživotnom vzdelávaní), môže to byť akýkoľvek kurz lektorskej spôsobilosti alebo jednoducho len lektorská prax. Naviac pôsobenie lektorov vo vzťahu k ich zamestnaniu je veľmi rôznorodé, pretože prevažná väčšina lektorov vykonáva lektorskú činnosť len na čiastočný úväzok. Úlohu profesijnej identifikácie tak do určitej miery plnia, resp. kompenzujú občianske združenia a certifikačné procesy.

Sebareflexia lektora

Ak by sme priklonili k chápaniu sebareflexie lektora na základe chápania sebareflexie učiteľa, ktorú sformuloval V. Švec (1999), mohli by sme konštatovať, že ide o vnútorný proces, počas ktorého si lektor uvedomuje, analyzuje a hodnotí svoje edukačné aktivity s cieľom zdokonaľiť ich. Sebareflexia je súčasťou sociálnej kognície či percepcie. Ide o poznávanie a chápanie seba samého, pričom treba odlíšiť medzi seba-poznaním a sebareflexiou, ktorá sa vzťahuje k hodnoteniu vlastného myslenia a správania. Jej predpokladom je poznávanie a chápanie seba samého (autopercepcia), v ktorom sa uplatňujú taktiež reakcie sociálneho okolia na naše správanie (Nakonečný, 2009).

Lektor najčastejšie cíti potrebu sebareflexie v nasledovných situáciách:

- ak sa stretáva častejšie s rovnakým problémom,
- skúša nový postup a hodnotí jeho výsledky,
- prednáša novú tému,
- má novú cieľovú skupinu,
- hodnotí vzdelávacie podujatie pre zamestnávateľa alebo vzdelávaciu inštitúciu,
- robí si plán sebarozvoja,
- sebahodnotenie sa od neho vyžaduje (napr. certifikácia).

Nepravidelnosť a rôznorodosť práce lektora a častá zmena cieľovej skupiny nevytvára dobré podmienky pre reflexiu a sebareflexiu edukačnej činnosti lektora. Do tejto situácie ešte vstupuje faktor charakteru pracovnej pozície lektora (čiastočný alebo úplný pracovný úväzok, zamestnávateľ alebo podnikateľ), teda či lektor považuje svoju činnosť za profesiu, v ktorej je potrebné sa zdokonaľovať a ktorá je pre neho rozhodujúca, alebo ju považuje len za vedľajšiu činnosť, ktorej netreba venovať profesionálnu pozornosť. Sebareflexia je pritom veľmi významná, pretože napomáha sebazdokonaľovaniu, predchádzaniu opakujúcim sa nedostatkom a celkove zlepšeniu kvality lektorskej činnosti.

V andragogickej literatúre sa v súvislosti s hodnotením lektorskej práce používa aj termín „audit lektorskej spôsobilosti resp. zručností“ (Mužik, 2010). Audit je chápaný ako vonkajšie a nezávislé posúdenie andragogických predpokladov lektora pre vykonávanie vzdelávania dospelých. Súčasťou tohto auditu, okrem analýzy hodnotenia účastníkmi kurzu, hospitácii na výučbe je aj sebahodnotenie lektora, ktoré je založené na schopnosti sebareflexie. J. Mužik odporúča pre nasledovné písomné otázky pre lektora orientované na sebahodnotenie (výber):

- Popíšte pracovné činnosti v pozícii lektora.
- Ako prebieha Vaša príprava na výučbu?
- Ako zvyčajne začínate výučbu?
- Aká učebná atmosféra je dôležitá pre Vaše lektorské pôsobenie?
- Urobte analýzu aspoň dvoch krízových situácií vo výučbe.
- Analyzujte problémy, s ktorými sa stretávate pri organizácii kurzov.
- Ako vnímate a hodnotíte výsledky svojej výučby?
- Ako podporujete samostatné učenie sa účastníkov vzdelávania?

Z hľadiska ďalšieho rozvoja lektorov a ich didaktickej kompetencie môžeme za dôležité považovať aj ďalšie otázky (napr.):

- Ktoré časti prípravy na vzdelávanie považujete za najnáročnejšie – formulovanie cieľov, tvorba obsahu vzdelávania, výber metód vzdelávania.
- Ako zisťujete či sa Vám podarilo naplniť ciele vzdelávania?
- Akú metodiku používate na identifikáciu potrieb vzdelávania účastníkov a ich vstupnú úroveň?

Z hľadiska sebareflexie a sebahodnotenia je významná aj tvorba portfólia lektora, kde ide najmä o hodnotenie edukačnej činnosti lektora. Ide o predloženie súboru vybraných dokumentov a prác lektora. Portfólio by malo obsahovať: životopis lektora, doklady o vzdelaní, písomné vyjadrenie o vlastnom štýle výučby, kultúre vzdelávania, kurikulum kurzov, ktoré lektor vyučuje, videozáznamy vybraných učebných jednotiek, hodnotenie účastníkmi vzdelávania, referencie od objednávateľov kurzov, publikačnú činnosť, ukážky hodnotenia prác účastníkov (testov, samostatných vypracovaní). Utváranie takéhoto súboru vybraných dokumentov podporuje vedomie lektorskej profesijnej identity.

Sebareflexia je dôležitá aj pri hľadaní vlastného štýlu výučby. V jednotlivých odboroch je prezentovaná rozličná kultúra vzdelávania. Je to čiastočne ovplyvnené charakterom odboru, čiastočne tradíciou. I keď kultúra vzdelávania je výrazne ovplyvnená osobnosťou lektora, jeho štýlom výučby, je možné rozličné druhy štýlov do určitej miery zovšeobecniť a nájsť určité spoločné znaky – určiť **kultúru vzdelávania**. Termín kultúra vzdelávania použil vo svojej monografii Štyri kultúry vzdelávania W. Leirman (1996), ktorý konštatuje: že termín kultúra chápe ako „sústavu hodnôt, noriem a predpokladov nadindividuálnej povahy“. Jeho snahou bolo poukázať na myšlienkové školy, na vzdelávacie inštitúcie a globálne praktiky. Na tomto základe hovorí o nasledovných štyroch kultúrach: kultúre expertov, inžinierskej, prorockej a komunikatívnej. I keď tieto kultúry nemajú ostré, jednoznačné hranice a navzájom sa prelínajú, vyznávanie určitého štýlu vzdelávania sa významne odráža vo vzdelávacej praxi. Stručne uvedieme charakteristiku týchto štyroch kultúr.

- **Kultúra expertov /odborníkov/.** Vzdelávatelia v nej majú úlohu sprostredkovateľa odborných vedomostí. Je orientovaná na hľadanie poznatkov, presvedčovanie a integráciu poznatkov do už existujúcej poznatkovej štruktúry.
 - Nevýhoda – málo zreteľa na hodnoty a cesty.
- **Kultúra inžinierska.** Vzdelávateľ sa orientuje predovšetkým na výcvik. Možno použiť metaforu „odborná resp. pracovná dielňa“ kde účastníci vzdelávania získavajú určité spôsobilosti tým, že veci precvičujú a transformujú ich do svojej činnostnej štruktúry. Tu nie je na prvom mieste pozícia vzdelávateľa ako didaktika a nositeľa informácií, ale ako manažéra procesu plánovanej zmeny.
 - Nevýhoda – tendencia preceňovania aktivity a malá miera všeobecnejšieho využitia.
- **Kultúra prorocká.** Základné schopnosti „prorockého“ vzdelávateľa nespočívajú na prvom mieste na expertízach alebo na legitímnych pozíciách, ale na jeho charizme a identifikácii účastníkov vzdelávania s morálnym modelom. Preto v prorockej kultúre vzdelávania sú morálna integrita a česťnosť vzdelávateľov dôležitejšie ako ich znalosti. Je tu výrazná orientácia na hodnoty, etické modely.
 - Nevýhoda - moralizovanie, malý pragmatický význam.

- **Kultúra komunikátorská.** Orientácia na komunikatívny svet života. Hlavné ciele spočívajú v rozvíjaní aktívneho dialógu. Stratégia je orientovaná na dialóg, vyjadrenie potrieb a konsenzuálne aktivity. Výhodou je orientácia na životné skúsenosti.
- Nevýhoda – malý zreteľ ku globálnym problémom

Etika lektora

S vnútornými podmienkami je výrazne spätá etická stránka lektorskej činnosti. V podstate sa etická stránka práce lektora týká troch základných skupín vzťahov (podľa: Bednář, 1998):

1. *lektor a vzdelávacie inštitúcie* – lektor by sa mal vo vzťahu k tejto inštitúcii riadiť pravidlami korektnosti a dobrých mravov, zmluvné záväzky plniť včas a seriózne, za odvedenú prácu sa nechať primerane finančne ohodnotiť;
2. *vzájomný vzťah lektorov* – lektor by nemal zľahčovať prácu a výsledky svojich kolegov, mal by citovať a odkazovať na výsledky práce svojich kolegov, riadiť sa autorským zákonom;
3. *lektor a zákazník* – pri styku so zákazníkom by mal lektor vždy konať čestne, svedomito, chrániť práva a oprávnené záujmy zákazníka, ponúknuť poradenstvo a služby, ktoré sú v okruhu jeho odbornej pôsobnosti a v súlade s jeho znalosťami a skúsenosťami, vždy by mal zachovávať mlčanlivosť o skutočnostiach, ktoré sa dozvedel v súvislosti s realizáciou vzdelávacie akcie, ak by ich zverejnením mohla vzniknúť ujma na právach alebo oprávnených záujmoch zákazníka.

Ako príklad uvádzame Etický kódex lektora, ktorý mal v svojich podmienkach Certifikačný kurz lektorov realizovaný AIVD CR a AIVD SR:

Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých v SR a Asociace institucí vzdělávání dospělých v ČR uvedomujúc si silu a význam slova, informácií, vzdelávania a výchovy pre život a rozvoj spoločnosti a ich členov, pre rozvoj humanity, demokracie a ostatných mravných hodnôt a z toho vyplývajúcu zodpovednosť tých, ktorí tieto nástroje používajú, sa dohodli na nasledovnom etickom kódexe lektora	
Lektor vo svojej činnosti bude: ▪ uplatňovať najnovšie vedecké poznatky a prispievať k ich šíreniu ▪ správať sa čestne, svedomito a tak, aby jeho pôsobenie v žiadnom smere neodporovalo dobrým mravom ▪ dodržiavať zákonné predpisy a iné legislatívne normy, vrátane Listiny ľudských práv a iných medzinárodne uznávaných noriem a odporúčaní ▪ konať tak, aby v žiadnom smere nepoškodil iné osoby alebo organizácie, ich česť a dobré meno, nenarušovať dôvernosť informácií, s ktorými sa pri prvej činnosti zoznámí, nešíriť ohovárania a nedopúšťať sa urážok ▪ dodržiavať autorské práva podľa platných predpisov	
Lektor sa vyvaruje všetkého, čo by: ▪ nežiaducim spôsobom ovplyvňovalo členov spoločnosti a predovšetkým deti a mládež ▪ akoukoľvek formou propagovalo násilie, rasovú, národnostnú alebo náboženskú neznášanlivosť, zneužívanie drog, alkoholu a iných uznávaných nežiaducich substancií ▪ šíriť škodlivé a nevedecké poznatky ▪ nebude sa angažovať v reklame odporujúcej dobrým mravom a podporujúcej spoločensky nežiaduce aktivity alebo produkty ▪ pokiaľ bude realizovať lektorskú činnosť za úplatu, bude požadovať honorár <i>primeraný kvalite výkonu a akcie, nákladom a obecné dobrým mravom</i>	
Nedodržiavanie kódexu prerokujú orgány príslušné AIVD a urobia potrebné sankčné opatrenia.	

LEKTOR – VÝZNAMNÁ PRACOVNÁ POZÍCIA V SKUPINE VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH

Teoretickým a praktickým otázkam činnosti vzdelávateľov dospelých a ich príprave sa v poslednom období u nás a v zahraničí venuje mimoriadna pozornosť. V tejto súvislosti dominujú najmä otázky ich profesionalizácie.

Vzdelávanie dospelých je veľmi heterogénna oblasť ľudskej činnosti. Táto rôznorodosť vplýva aj na požiadavky kladené na tých, ktorí dospelých vzdelávajú. M. Despotovič (2012) vymedzuje niekoľko faktorov, od ktorých sú závislé funkcie, úlohy a kompetencie tých, ktorí vo vzdelávaní dospelých pracujú:

- Oblasť vzdelávania (všeobecné, odborné, kultúrne,...).
- Užšie odborné vzdelávanie (užšia špecializácia viazaná na pracovné pozície).
- Druh vzdelávania (formálne, neformálne, informálne).
- Inštitúcie vzdelávania, ktoré realizujú vzdelávanie (vzdelávacie, kultúrne, profesijné združenia, domovy pre seniorov, médiá, a pod.).
- Úroveň, na ktorej sa vzdelávanie realizuje.
- Dominantné úlohy (plánovanie, koučovanie, inštruktáž, mentorovanie a pod.).
- Cieľové skupiny, pre ktoré je vzdelávanie určené (zamestnaní, nezamestnaní, ženy, seniori, a pod.).

M. Despotovič zároveň konštatuje, že v dôsledku tejto rozmanitosti nie je možné dosiahnuť, aby vzdelávanie dospelých bolo v plnom rozsahu považované za jednotnú oblasť činnosti, jednotné profesijné spoločenstvo. Domnievame sa, že to čo je pre všetkých spoločné je práve ich andragogický rozvoj, andragogické vedomosti, zručnosti a kompetencie.

Kvalita vzdelávateľov dospelých je v mnohom závislá na ich andragogickej pripravenosti. V posledných rokoch teoretická i metodická príprava vzdelávateľov vychádza z myšlienky, že vzdelávanie dospelých sa má výrazne orientovať na účastníka vzdelávania, nie na vzdelávateľa. V mnohých formách a pri viacerých metódach vzdelávania, ten ktorý vzdeláva vystupuje už prevažne ako poradca, tútor, facilitátor. Preferuje sa osvojovanie poznatkov prostredníctvom sebausmerňovania, uľahčovania (facilitácie), zážitku, ale i diskusie, výučby, výcviku. Nikdy však nie prostredníctvom poučovania, kde sa nerešpektuje partnerstvo vo vzdelávaní čo je v rozpore s humanistickým ponímaním vzdelávania dospelých (Jarvis, 1986).

Tento názor potvrdzuje aj B. Śliwerski vo svojej štúdii o postmodernistickej perspektíve vzdelávania dospelých (1996), a to najmä v časti o štýloch a stratégii učenia, keď konštatuje, že jednou z najzásadnejších otázok v procese učenia je vysunutie podmetu / subjektu do pozície, v ktorej by smeroval k individualizácii svojej osobnosti. Tento rozmer nemožno dosiahnuť – ako konštatuje ďalej – systémom vzdelávania a skúšania. **Zdôrazňuje pluralitu učebných štýlov, akceptovanie rozličných stratégií.**

Tento presun dôrazu zo vzdelávateľa na účastníka možno ilustrovať nasledujúcim zoznamom **stratégií vzdelávania**, ktoré sa premietajú do činnosti vzdelávateľov (Prokopenko, Kubr a kol. 1996):

Stratégia 1. Vzdelávateľ rozhoduje a definuje ciele učebného procesu a poskytuje informácie poslucháčom vyučovacím spôsobom (napr. formou prednášky).

Stratégia 2. Vzdelávateľ rozhoduje a definuje ciele učenia a dáva účastníkom konkrétne smernice ako zhromažďovať požadované informácie (napr. klasická domáca úloha).

Stratégia 3. Vzdelávateľ rozhoduje a definuje ciele učenia, ale dáva účastníkom len tipy ako zhromažďovať požadované informácie. Alternatívne im môže ponúknuť konkrétny katalyzátor informácií (napr. prípadovú štúdiu).

Stratégia 4. Vzdelávateľ rozhoduje a definuje ciele učenia a ponúka menej konkrétny katalyzátor informácií (napr. hranie rolí).

Stratégia 5. Vzdelávateľ všeobecne definuje ciele učenia a ponúka všeobecný katalyzátor informácií (napr. vymedzením reálneho problému skúmania).

Stratégia 6. Vzdelávateľ všeobecne formuluje len ciele (napr. štúdium problému). Účastníci môžu potom ciele spresňovať.

Stratégia 7. Účastníci definujú ciele a vyhľadávajú informácie, na základe ktorých možno tieto ciele dosiahnuť (napr. zmluvná výučba) s tým, že sú vzdelávateľom usmerňovaní. Vzdelávateľ je poradcom.

Stratégia 8. Účastníci sa zapájajú do prípadu, z ktorého vyvodzujú ciele procesu učenia a ďalšie informácie, aby nakoniec dospeli k identifikácii všeobecných zásad. (Např. učenie sa akciou).

V charakteristike jednotlivých stratégií vidíme určitú postupnosť od vzdelávania riadeného vzdelávateľom až po sebvzdelávanie. **Meniaca sa rola vzdelávateľa** pri jednotlivých stratégiách je výrazná. V posledných prístupoch sa stáva vlastne poradcom.

Osobnosť vzdelávateľa dospelých je jedným z kľúčových faktorov v procese skvalitňovania ďalšieho vzdelávania, a preto si vyžaduje i osobitnú prípravu, ktorá v praxi nie je ešte stále dostatočne ocenená. V danom kontexte sa natíska otázka: „Čo sa v súčasnosti (dnes) očakáva od vzdelávateľa dospelých?“ Odpoveď nie je, a asi ani nikdy nebude môcť byť jednoduchá a vyčerpávajúca. Samozrejme základným predpokladom jeho vzdelávacej činnosti je vysoká odbornosť v príslušnom odbore. Avšak značnú diferenciáciu možno pozorovať v tom, že okrem tradičného vzdelávania v učebniach a vzdelávacích inštitúciách výrazne narastá význam vzdelávania na pracovisku i v pracovnom procese a okrem klasického prezenčného vzdelávania vystupujú čoraz viac do popredia formy orientované na sebvzdelávanie ako je napríklad dištančné vzdelávanie.

Stretávame sa tak s rozličným poslaním vzdelávateľa dospelých, čo sa, okrem iného, prejavuje aj v základnej terminologickej rovine. Najčastejšie sa na označenie vzdelávateľa dospelých používa termín *lektor*, ale čoraz častejšie sa vyskytujú aj termíny

tútor, mentor, kouč, inštruktor, konzultant. V kontexte našej práce sa v nasledujúcom texte sústredíme na charakteristiky dotýkajúce sa osobnosti lektora a procesov súvisiacich s jeho profesijným rozvojom. Lektorovi venujeme ústrednú pozornosť. Vzdelávanie dospelých sa však čoraz viac realizuje ako **kombinované vzdelávanie prezenčného a dištančného štúdia**, kde rolu hlavného vzdelávateľa zohráva tútor. Jeho úlohám preto venujeme osobitnú pozornosť. I. Bednaríková (2013) charakterizuje tútora ako vzdelávateľa dospelých, ktorý je predurčený vytvárať smerom k študujúcim funkciu sprostredkovateľa, podporovateľa facilitátora dištančného vzdelávania. Jeho nezastupiteľnosť spočíva v tom, že minimalizuje izoláciu študujúcich, podporuje sociálne kontakty medzi nimi, sprostredkováva spätnú väzbu.

Pôsobenie tútora autorka charakterizuje nasledovne:

- Formulovanie a zadávanie korešpondenčných úloh,
- hodnotenie čiastkových úloh a samostatných prác študujúcich, posudzovanie ich kvality a reagovanie písomnou formou,
- zodpovedanie na otázky študujúcich týkajúcich sa štúdia a jeho obsahu,
- korigovanie nesprávnych myšlienkových postupov, regulovanie procesu učenia a nesprávnych učebných postupov,
- poskytovanie spätnej väzby študujúcim o ich úspešnom či neúspešnom pokračovaní,
- upozornenie na obsahovú, časovú náročnosť a neodkladnosť niektorých úloh,
- rozhodovať o náplni tutoriálov a usmerňovať ich priebeh. (pozn: tutoriál je prezenčné, väčšinou nepovinné, stretnutie študujúcich a tútora, ktorého cieľom je upresnenie študijných úloh a vytvára priestor pre riešenie študijných problémov). (Bednaríková, 2013)

Osobnosť toho, kto vzdeláva vplýva významne na atmosféru vzdelávania – edukačnú atmosféru. Ovplyvňuje psychickú klímu vo vzdelávaní. Edukačná atmosféra je súčasťou vzdelávacieho procesu i keď jej pôsobenie je skryté, výrazne pôsobí na efektívnosť vzdelávacieho procesu. J. Mužík (2010, s.268) konštatuje, že lektor nesie priamu zodpovednosť za vytvorenie atmosféry kurzu, pretože jeho úlohou je navodiť pracovno-priateľskú atmosféru. Pri audite lektorských spôsobilostí, v súvislosti edukačnou atmosférou navrhuje diagnostikovať nasledovné prvky:

- atmosféra komunikácie,
- dodržiavanie disciplíny,
- uvoľnenie, humor,
- ústretovosť, priateľskosť
- atmosféra pre umožnenie spätnej väzby
- vzájomná dôvera medzi lektorom a účastníkmi,
- spôsob práce s účastníkmi, ktorí nestačia tempu alebo náročnosti učiva.

Utváranie edukačnej atmosféry závisí vo veľkej miere od osobnostných kompetencií lektora, ale v neposlednej miere aj od jeho psychologických a andragogických poznatkov o účastníkovi vzdelávania. Vyžaduje však značnú dávku empatie a flexibility, pretože každá skupina účastníkov je iná. Dospelí vstupujú do vzdelávania v rozličnom veku, s rozličným vzdelaním a rozličnými skúsenosťami. Vzdelávateľ dospelých významnou mierou podmieňuje kvalitu procesu vzdelávania a motiváciu účastníkov. Aké vlastnosti vzdelávateľa pôsobia pozitívne na učebný proces? Možno konštatovať, že sú to:

- Sú to **pracovné** vlastnosti, ako je napríklad pozitívny vzťah k svojej profesii prejavujúci sa okrem iného aj v dobrom ovládaní učiva, zodpovednom plnení povinností, presnosti, dochvilnosti, vedeckosti.
- Taktiež **citovo-temperamentné** vlastnosti ako je sebaovládanie, vyrovnanosť, trpezlivosť, pokojné rozvážne správanie. Pri rozličných náročných učebných situáciách, najmä vo vzdelávaní dospelých, je dôležité, aby lektor bol emocionálne stabilný, ale pritom pružný, ochotný skúšať nové metodické postupy.
- V neposlednej miere sú dôležité aj jeho **charakterové** vlastnosti – čestnosť, úprimnosť, otvorenosť, priamosť, zásadovosť, dôslednosť. Pozitívne pôsobí aj optimizmus, zmysel pre humor, spoločenskosť.

Atmosféra vzdelávania je však ovplyvňovaná osobnosťou lektora a nie jeho jednotlivými vlastnosťami. Lektori môžu **voliť odlišnú cestu k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov**. Nedostatok niektorých vlastností môžu kompenzovať inými. Volia si predsa **vlastný štýl výučby**. Základom rozvoja osobnosti vzdelávateľa dospelých je sebapoznanie, súčasťou ktorého je aj poznanie toho, aký štýl výučby mu je vlastný. Aký štýl výučby mu vyhovuje, aby som bol vo vzdelávaní prirodzený a tak mohol efektívne vzdelávať. Ide o kognitívne (poznávacie) a postojevé charakteristiky, ktoré sú v pedagogickej literatúre označované ako „učiteľovo poňatie výučby“ alebo „učiteľove pedagogické myslenie“. Průcha (1997, s.190) ho charakterizuje nasledovne:

„Učiteľove pedagogické myslenie možno chápať ako komplex profesijných ideí, postojov, očakávaní, prianí a predsudkov, ktoré vytvárajú základ pre učiteľove správanie, pre vnímanie a realizáciu edukačných procesov. Je sčasti spoločné všetkým príslušníkom profesijnej skupiny, sčasti je individuálne variabilné, čiastočne je uvedomované, čiastočne neuvedomované, čiastočne má kognitívny (poznávací základ, čiastočne emotívny charakter.“ „Obsahovo je orientované predovšetkým na samotný edukačný proces, na jeho ciele, učivo, organizáciu a metódy výučby“ (Průcha, 1997, s.191). Je zrejmé, že uvedené charakteristiky učiteľov (pedagógov) je možné funkčne aplikovať aj na osobnosť lektora (andragóga).

ŠTANDARDIZÁCIA LEKTOROVHO PROFESIJNÉHO ROZVOJA

Snahy o komplexné ponímanie lektorovej osobnosti a systemizáciu jeho kompetencií sú často diskutované a skúmané aj v zahraničí. Podrobne sa vo svojom príspevku šandardizácii profesie lektora venuje najmä J. Malach (2014), ktorý, odvolávajúc sa na príslušné dokumenty a odbornú literatúru, vymedzuje nasledovné štandardy:

1. Profesijné – (Národní soustava povolání - Lektor, 2012; ALPINE 2008)
2. Kvalifikačné – (Buiskool a kol., 2010; Národní soustava kvalifikací - Lektor dalšího vzdělávání, 2013; wykładowca na kursach PL)
3. Vzdelávacie (Curriculum GlobALE, 2012)
4. Hodnotiace (Lektor dalšího vzdělávání, 2013; VALIDPACK, 2010)
5. Sebahodnotiace (Marylandský štandard pre sebahodnotenie učiteľov vzdelávajúcich dospelých, 2008)
6. Etické (Desatoro kvalitného lektora, Etický kódex, AIVD)

V súvislosti so šandardizáciou špecifickou pre Slovenskú republiku je treba uviesť už spomenutú Národnú sústavu povolání SR a Národnú sústavu kvalifikácií v SR. V Národnej sústave povolání sa uvádza zamestnanie lektor ďalšieho vzdelávania, ktorý je charakterizovaný nasledovne: „Lektor ďalšieho vzdelávania pripravuje, realizuje, kontroluje a vyhodnocuje vzdelávacie podujatia v oblastiach ďalšieho odborného vzdelávania, rekvalifikačného vzdelávania, kontinuálneho vzdelávania, záujmového vzdelávania, občianskeho vzdelávania, vzdelávania seniorov a iného vzdelávania, ktorým si účastník uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť.“

Alternatívne názvy: Lektor v neformálnom vzdelávaní, Školiteľ vo vzdelávaní dospelých, Tréner vo firemnom vzdelávaní, Vzdelávateľ dospelých. Výkon tohto zamestnania nie je regulovaný osobitným právnym predpisom. Na výkon tohto zamestnania sa odporúča nasledovný certifikát, alebo ďalšie písomné osvedčenie. Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii je nasledovne špecifikované:

Osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii Lektor vydávané inštitúciami, ktoré získajú oprávnenie na overovanie odbornej spôsobilosti lektora podľa zákona o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z. a odborná prax aspoň 6 mesiacov.

Národný projekt Tvorba Národnej sústavy kvalifikácií vychádza z iniciatívy Európskej únie na vytvorenie celoeurópskeho systému kvalifikácií. Potreba vytvorenia Národnej sústavy kvalifikácií vychádza rovnako aj zo snahy posilniť možnosti overovania kvalifikácií získaných z neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Lektor je v Národnej sústave kvalifikácií Slovenskej republiky uvedený ako čiastočná kvalifikácia a požiadavky sú stanovené nasledovne:

LEKTOR

Kvalifikačný štandard
Vedomosti:
- definovať zásady bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci - vysvetliť základné zákony, legislatívne normy, predpisy a strategické dokumenty - definovať metódy a nástroje identifikácie vzdelávacích potrieb frekventantov - vymenovať teórie učenia sa dospelých, jeho špecifiká, poznávacie štýly dospelých a bariéry ich učenia sa - charakterizovať metódy seba vzdelávania - vysvetliť teoretické východiská plánovania a projektovania, kritéria tvorby vzdelávacích programov - charakterizovať teoretické východiská konzultačnej činnosti a poradenstva - vymenovať teoretické východiská získavania a poskytovania spätnej väzby a hodnotenia
Zručnosti:
- zistiť úroveň vstupných kompetencií a vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávacieho programu - zostaviť obsah a štruktúru vzdelávacieho programu na základe stanovených vzdelávacích cieľov - rozpracovať obsah kurzu do minútového scenára včítane voľby didaktických pomôcok a metód výuky - prezentovať vzdelávací obsah s využitím interaktívneho prístupu - pripraviť, riadiť a vyhodnocovať modelové situácie a metódy práce so skupinou - zadávať samostatné a skupinové práce frekventantom vzdelávacieho programu - hodnotiť účinnosť vzdelávania a dosiahnutie nastavených cieľov a požadovaných kompetencií - riešiť problémové situácie a rozbor príkladov z praxe s využitím didaktických pomôcok
Kompetencie:
- samostatnosť v organizovaní a plánovaní práce - samostatnosť pri analyzovaní a riešení problémov - schopnosť kreativity - zodpovednosť za plnenie svojich úloh a povinností - zodpovednosť za osobnostný rozvoj - schopnosť viesť ľudí - schopnosť aplikovať zásady tímovej práce - schopnosť komunikovať
Hodnotená spôsobilosť:
A.
- definovať zásady bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci - vysvetliť základné zákony, legislatívne normy, predpisy a strategické dokumenty - definovať metódy a nástroje identifikácie vzdelávacích potrieb frekventantov - vymenovať teórie učenia sa dospelých, jeho špecifiká, poznávacie štýly dospelých a bariéry ich učenia sa - charakterizovať metódy seba vzdelávania - vysvetliť teoretické východiská plánovania a projektovania, kritéria tvorby vzdelávacích programov - charakterizovať teoretické východiská konzultačnej činnosti a poradenstva - vymenovať teoretické východiská získavania a poskytovania spätnej väzby a hodnotenia
B.
- zostaviť obsah a štruktúru vzdelávacieho programu na základe stanovených vzdelávacích cieľov - zistiť úroveň vstupných kompetencií a vzdelávacích potrieb účastníkov vzdelávacieho programu - rozpracovať obsah kurzu do minútového scenára včítane voľby didaktických pomôcok a metód výuky - prezentovať vzdelávací obsah s využitím interaktívneho prístupu - pripraviť, riadiť a vyhodnocovať modelové situácie a metódy práce so skupinou - zadávať samostatné a skupinové práce frekventantom vzdelávacieho programu - hodnotiť účinnosť vzdelávania a dosiahnutie nastavených cieľov a požadovaných kompetencií - riešiť problémové situácie a rozbor príkladov z praxe s využitím didaktických pomôcok

Dostupné na .: <http://www.kvalifikacie.sk/karta-kvalifikacie/453>

Pri skúmaní problémov možnej certifikácie lektorov na Slovensku sme sa inšpirovali aj výsledkami riešenia jedného z projektov zameraného na európskeho vzdelávateľa dospelých. Výstupom tohto projektu, ktorý mal názov: „A Good Adult Educator in Europe“ (Dobrý európsky vzdelávateľ dospelých) : AGADE č 114092 - CP - 1 - 2004 -1 - EE - GRUNDTVIG - G11AGADE, a bol financovaný Európskou komisiou, je publikácia „Ako sa stať dobrým vzdelávateľom dospelých“, ktorá je kolektívnym

dielom riešiteľov pod vedením Tiiny Jääger a Johna Ironsa. Cieľom spolupráce partnerov projektu bolo dohodnúť minimálny súbor kritérií pre osobnostný rozvoj vzdelávateľa dospelých (adult educator) a pripraviť zodpovedajúci vzdelávací program. Počas diskusií boli identifikované štyri úlohy, v ktorých vzdelávateľ dospelých vystupuje a dve skupiny kritérií pre jeho zlepšovanie. Úlohy súvisia so štyrmi hlavnými kompetenciami vzdelávateľa dospelých:

- znalostná oblasť,
- schopnosti organizovania vzdelávania (profesijná oblasť),
- postoje k účastníkom vzdelávania,
- schopnosť zdokonaľovať vedomosti a zručnosti účastníkov vzdelávania.

Šestnásť kritérií je rozdelených do dvoch skupín: prvá je oblasť osobného rozvoja a druhá je oblasť profesijného rozvoja.

1. Oblasť osobného rozvoja: Súbor kritérií pre túto oblasť, má zásadný význam, pretože vyžaduje osobnú zrelosť, ktorá je podmienkou učenia iných a organizovania učebného procesu. Nižšie je uvedený zoznam 6 kritérií (ako minimálny zoznam kritérií):

- sebaúcta, - tolerancia, - zodpovednosť, - komunikačné zručnosti - empatia, - flexibilita

2. Oblasť profesijného rozvoja. Zvyšných 10 kritérií sa vzťahuje k vzdelávacím aktivitám. Je dôležité zdôrazniť, že dobrý vzdelávateľ dospelých by mal mať vedomosti a zručnosti nielen o prezenčnej výučbe, ale aj o dištančnom vzdelávaní:

Vedomosti: - znalosti o učení sa dospelých, - znalosť metód vzdelávania, - rešpektovať potreby vzdelávania, - vedieť pripraviť program - vedieť plánovať a organizovať vzdelávanie - dobrá znalosť predmetu výučby.

Schopnosti: - schopnosť motivovať a viesť k samoštúdiu, - schopnosť aktivizovať študentov, - schopnosť sebareflexie a kritického myslenia, - schopnosť hodnotiť a podporovať sebahodnotenie.

Pôvodným česko-slovenským projektom v oblasti vzdelávania lektorov bol Certifikačný kurz lektorov, ktorý vznikol za spolupráce AIVD Českej republiky a AIVD Slovenskej republiky, kde boli odbornými garantmi Vladimír Jochmann (ČR) a Viera Prusáková (SR). Vladimír Jochmann bol spoločným predsedom komisie pre záverečné skúšky. Domnievame sa, že tento projekt posunul vývoj profesionalizácie lektorov značne dopredu a v Českej republike sa na jeho základe naďalej rozvíjajú ďalšie aktivity.

Na Slovensku, žiaľ, tieto aktivity ustali a orientácia je skôr na zahraničné projekty, ktoré sú však v mnohom totožné s pôvodným projektom a chýba im analýza možnosti implementácie do domáceho prostredia.

Certifikačný kurz lektorov bol určený :

- Odborným lektorom vzdelávania dospelých, ktorí sa chcú naučiť modernejším formám výuky a získať kvalifikáciu v oblasti metodiky vzdelávania dospelých.
- Podnikovým lektorom a pracovníkom útvarov zaisťujúcich vzdelávacie aktivity.
- Organizátorom, metodikom a lektorom vzdelávacích zariadení.

Jeho cieľom bolo: Zvýšenie úrovne lektorov a profesionalizácia lektorských zručností ako jedného z kľúčových momentov pre priblíženie sa európskym trendom.

Obsah prípravy bol zameraný na:

- Sociologicko-ekonomické základy vzdelávania dospelých (význam podnikového vzdelávania)
- Psychologické základy vzdelávania dospelých. Osobnosť lektora.
- Analýza vzdelávacích potrieb.
- Projektovanie vzdelávacích aktivít.
- Metodika vzdelávania dospelých.
- Umenie prednášať a komunikovať.
- Hodnotenie vo vzdelávaní dospelých.
- Moderné technológie vo vzdelávaní dospelých.

Kurz sa realizoval kombináciou dištančného a prezenčného vzdelávania. Čo sa týka počtu hodín prevažovalo dištančné vzdelávanie (zo 120 celkových hodín to bolo 72 hod.). Prezenčná forma bola určená tam kde bola potrebná aktívna participácia účastníkov vzdelávania. Účastníci dostali študijné texty v písomnej forme (8 samostatných dištančných učebných textov, ktoré sa viazali k základným témam kurzu) s úlohami na vypracovanie. Konzultovať mohli s tútormi. Záverečné skúšky, ktorých súčasťou bola záverečná práca (prevažne Manuál lektora), videozáznam lektorského vystúpenia a preukázanie znalostí z teórie dávali priestor na preukázanie vedomostí, zručností, ale do určitej miery aj kompetencií absolventov kurzu. Členovia komisie boli zástupcovia andragogickej teórie z Českej a Slovenskej republiky ako aj zástupcovia AIVD ČR a AIVD SR. Platila zásada, že lektori, ktorí vzdelávali nemohli byť členmi komisie.

V súčasnosti sú v Slovenskej republike zverejnené požiadavky na akreditované vzdelávanie lektorov na stránke Ministerstva školstva dostupné na: <http://isdv.iedu.sk/Qualifications.aspx>

Rozsah kurzu je 100 hodín (74 teoretická časť a 26 praktická). Kurz je kombinovaný – prezenčné a dištančné vzdelávanie. Absolvent dostáva osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii. Osvedčenie sa vydáva na základe písomného testu z teoretických vedomostí a hodnotenia samostatného lektorského vystúpenia. Predmetom a kritériom hodnotenia samostatného lektorského vystúpenia je miera implementácie poznatkov z oblasti teórie vzdelávania dospelých a uplatnenie praktických didaktických, prezentačných a komunikačných zručností.

Významné v oblasti vzdelávania a hodnotenia lektorov sú výsledky projektu IQFET. Projekt „Increasing quality of FET educational and certification system“ (Zvyšovanie kvality systému prípravy a certifikácie lektorov ďalšieho vzdelávania) odráža aktuálnu situáciu na poli ďalšieho vzdelávania a certifikácie lektorov na Slovensku a v Maďarsku. Bol vytvorený s podporou grantu z Programu celoživotného vzdelávania (Lifelong learning program) v podprograme Leonardo da Vinci – Transfer inovácií. (Viac na www.iqfet.eu) Realizoval ho Národný ústav celoživotného vzdelávania Slovenskej

republiky v spolupráci s Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých v SR. Išlo o aplikáciu skúseností so certifikáciou lektorov v rakúskej Akadémii ďalšieho vzdelávania – Weiterbildungsakademie (wba). Akadémia uznáva a certifikuje kompetencie vzdelávateľov dospelých a vydáva dva druhy certifikátov: wba-Zertifikat a naň nadväzujúci wba-Diplom. Ako príklad uvádzame tabuľku požiadaviek na lektora vypracovanú v rámci tohto projektu:

VEDOMOSTI	ZRUČNOSTI (kognitívne a praktické) resp. intelektuálne a praktické	KOMPETENCIE
Systém vedomostí z oblasti koncepcií vzdelávania dospelých, dokumentov a legislatívy o ďalšom vzdelávaní. Vedomosti o osobitostiach činnosti lektora a osobitostiach účastníkov vzdelávania. Vedomosti o analýze vzdelávacích potrieb, cieľoch, obsahu a metódach vzdelávania o hodnotení vzdelávania , Vedomosti o tvorbe študijných materiálov, o didaktickej transformácii obsahu vzdelávania a metodike tvorby úloh pre účastníkov, Vedomosti o preverovaní výsledkov vzdelávania Vedomosti o možnostiach sebareflexie , o hodnotách lektorskej činnosti , o postojoch k vzdelávaniu a k účastníkom vzdelávania, o sebapoznaní, sebariadení a sebamotivácii. Vedomosti o metódach a technikách sebareflexie. Vedomosti o dávaní a prijímaní spätnej väzby, aktívnom počúvaní, technikách kladenia otázok, verbálnej a neverbálnej komunikácii Vedomosti o kooperácii a riadení skupinovej dynamiky . Vedomosti o sebareflexii.	- zručnosť analyzovať procesy v spoločnosti a v politike vzdelávania, odhadnúť, ktoré z nich sú relevantné pre vzdelávanie dospelých a pre ich vyučovaciu činnosť, - utvárať individuálny učebného štýlu a individualizovať vzdelávanie dospelých pri rešpektovaní ich učebných štýlov. -identifikovať vzdelávacie potreby rozličných cieľových skupín -vedieť vytvoriť projekt vzdelávania s jasne stanovenými cieľmi a kritériami hodnotenia - tvoriť učebné plány a učebné osnovy - efektívne zvoliť metódy vzdelávania - vypracovať efektívny študijný materiál – učebné texty , pracovné listy, prezentácie. - využívať mediálne prostriedky. - hodnotiť výsledky vzdelávania, - vypracovať kvalitné testy, zadania písomných a ústnych skúšok a vedieť stanoviť primerané kritériá ich hodnotenia - identifikovať svoje silné a slabé stránky. (realistický obraz seba samého , autenticita, sebadôvera, sebaaprezentácia , otvorenosť k spätnej väzbe).- hodnotiť svoje edukačné správanie z profesijného hľadiska.- vedieť si stanoviť nové ciele a opatrenia na odstránenie nedostatkov. -vyučovať bez diskriminácie a predsudkov , byť trpezlivý a rešpektovať rozdiely - zhodnotiť svoje správanie a angažovať sa vo svojom odbore - odovzdávať informácie ústne i písomne, zrozumiteľne sa vyjadrovať a porozumieť ostatným - aktívne počúvať a flexibilne reagovať na vzniknutú situáciu, motivovať účastníkov vzdelávania, vedieť ich citlivo hodnotiť, - vedieť využívať účelne neverbálnu komunikáciu, viesť dialóg a klásť otázky. - byť schopný kriticky reflektovať vlastnú prax so zreteľom na profesionálne konanie a správanie a na tom základe vytvoriť plán sebarozvoja	Spôsobilosť učiť sa a myslieť Spôsobilosť byť samostatný a spôsobilosť zdôvodňovať Zodpovednosť Riešenie problémov a kreativita Tolerancia Komunikatívnosť a kooperatívnosť Spôsobilosť hodnotenia a sebahodnotenia

ZÁVER

Andragogická spôsobilosť lektorov je v ich profesijnom rozvoji veľmi významná. Ovplyvňuje najmä kvalitu vzdelávania dospelých a jeho výsledky. Analyzovali sme determinanty profesijného rozvoja lektora – vonkajšie a vnútorné, ktoré sú veľmi rozmanité, a najmä tie vonkajšie nie vždy podporujú rozvoj tých vnútorných (napr. Profesijnej identity, či etického profilu). Štandardizácia, ktorá je ukotvená v akreditácii ďalšieho vzdelávania, v Národnej sústave kvalifikácie a Národnej sústave povolania je zatiaľ viac-menej benevolentná k požiadavkám na profesionalitu lektora z andragogického hľadiska. I keď profesionalita spočíva najmä v jeho andragogickej spôsobilosti, pretože kvalifikáciou v danom odbore už disponuje. Za závažný problém považujeme fakt, že platná legislatíva pripúšťa aj odbornosť získanú akreditovaným kurzom vzdelávania. Ak je to možné pri výkone povolania na základe čiastočnej kvalifikácie, pri výkone lektorskej činnosti, kde odborník vzdeláva iných budúcich odborníkov, by tento predpoklad nemal byť dostačujúci.

Vo všeobecnosti možno považovať štandardizáciu za veľmi rôznorodú a v Slovenskej republike overovanie spôsobilosti lektora za nepostačujúce. A to najmä s ohľadom na legislatívne opatrenia, ktoré majú veľké medzery v zabezpečení kvalifikovaných odborníkov ako členov komisií certifikačných orgánov a chýbajúcu jednotnosť konkrétnych a náročných požiadaviek na vydanie certifikátu.

V teoretickej rovine sa andragogické skúmanie významne kvalitatívne rozvíja najmä v oblasti rozpracovania kompetencií lektora a rozvoja jeho osobnosti. Získané poznatky sa aplikujú na jednotlivé oblasti – profesijnej, sociálnej a kultúrno-osvetovej andragogiky.

Rozvíjanie osobnosti lektora a jeho profesionalizácia je jednoznačne predpokladom kvality vzdelávania dospelých. Vyžaduje si to však nielen precízne skúmanie determinantov jeho rozvoja, ale aj priestor pre realizáciu uskutočňovania získaných výsledkov skúmania a snahu lektorov o ich sebarozvíjanie, do ktorého patrí spôsobilosť, odborne, andragogicky a eticky zhodnotiť a skvalitňovať svoju lektorskú činnosť.

Literatúra:

- AGADE (A Good Adult Educator in Europe). Nedatované. Dostupné na internete: <<http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoogadulthoodeducatorineurope.htm/>>.
- BEDNÁŘ, M. 1998. Etický kodex lektora. *Andragogika – čtvrtletník pro vzdělávání dospělých*, 1998,č.2, str. 10-11. ISSN 1211- 6378.
- BEDNARIKOVA, I. 2013. Tutor a jeho role v dištančním vzdělávání a v e-learningu. Olomouc.2013.ISBN 978-80-244-3795-8
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*.2.vyd.Praha:Grada Publishing,2014.ISBN 978-80-247-4824-5.
- BUISKOOL, B. J. a kol. 2010. *Key competences for adult learning professionals*. 2010. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/2010/keycomp.pdf>
- JARVIS,P. 1986. Professional education. London 1986.
- KOSOVÁ, B. 2005. Profesionalita učitele – učitel ako expert In: Jandová R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 198 s. ISBN 80-7040-789-
- LEIRMAN,W. 1996. Čtyři kultury vzdělávání. Praha.Univerzita karlova.1996.ISBN 80-7184-168-4.
- MALACH, J. 2014. Lektor vzdělávání dospělých jako objekt andragogické profesiologie. In.: Osobnost lektora (Prusáková,V. ed.)Banská Bystrica:Belianum.2014.ISBN:978-80-557-0801-0
- MUZIK, J. 2011. Řízení vzdělávacího procesu. Andragogická didaktika. Praha: Wolters Kluwer. 2011. ISBN 978-80_7357-581-6
- NAKONEČNÝ, M. 2009. Sociální psychologie. Praha.Academia.2009. ISBN 978-80-200-1679-9
- NÁRODNÁ sústava povolání (http://www.sustavapovolani.sk/karta_zamestnania-496106-NÁRODNÁ sústava kvalifikácií (<http://www.kvalifikacie.sk/karta-kvalifikacie/453>).
- PEJATOVIČ, A. 2012. Jaké kompetence mají mít vzdělavatele dospělých. In *Studia paedagogica*. Roč. 17,2012,č.1.MU Brno. ISSN 1803-7437.
- PROKOPENKO, J. ,KUBR, M. a kol.1996.Vzdělávání a rozvoj manažérů. Grada 1996. ISBN:80-7169-250-6
- PRŮCHA, J. 1997. Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
- PRŮCHA, J. 2014. Andragogický výzkum. Grada Publishing a.s. 2014. ISBN 978-80-247-5232-7
- PRUCHA, J. VETEŠKA, J. 2014. Andragogický slovník. Praha. Grada Publishing a.s.2014. ISBN 978-80-247-4748-4
- SLIWERSKI, B.1996. Postmodernistická perspektíva vzdelávania dospelých. *Pedagogická revue*,1996, č.3-4.

ŠVEC, V. 1999. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.

Brno. 1999. ISBN 80-85931-70-2

THEMATIC WORKING Group on Quality in Adult Learning, Final Report. 24th Oct.

2013. Dostupné na :

https://www.hm.ee/sites/default/files/thematic_wg_quality_report.pdf)

ZÁKON o celoživotnom vzdelávaní č. 568/2009 Z.z..

PROFESIONALIZÁCIA LEKTORSKEJ ČINNOSTI V ZAHRANIČÍ

Martin Schubert

Účasť dospelých na ďalšom vzdelávaní je akýmsi imperatívom modernej spoločnosti. Prudký technologický rozmach, dlhodobé výzvy ako globalizácia, tlak na zdroje a starnutie obyvateľstva alebo naplnenie vízie európskeho sociálneho trhového hospodárstva v 21. storočí, akú predstavuje stratégia Európa 2020, odôvodňujú nielen požiadavku účasti na ďalšom vzdelávaní, ale aj význam a potrebu vzdelávateľa dospelých. Jeho osobnosť, ako píše Viera Prusáková (2005, s. 49), je „jedným z kľúčových faktorov v procese skvalitňovania ďalšieho vzdelávania, (...). A aj keď sa čím ďalej tým viac zodpovednosť za vzdelávanie presúva na učiaceho sa, rola vzdelávateľa dospelých je nezastupiteľná.“

Vzdelávateľ dospelých, nech už vystupuje v ktorejkoľvek z jeho špecializovaných rolí (viď Prusáková, 2005, s. 53-56), vykonáva v prvom rade činnosti v rovine mikrodidaktickej (definuje ciele, vyberá obsah, metódy, formy a prostriedky vzdelávania dospelých, vytvára hodnotiace nástroje na overenie výsledkov vzdelávania a jeho účinnosti), a až v druhom rade, pokiaľ vôbec, plní úlohy makrodidaktické (úlohy viažuce sa na legislatívne, inštitucionálne, ekonomické, personálne a koncepcné rámcové podmienky).

V tejto kapitole sa budeme venovať zahraničným prístupom k profesionalizácii role lektora ako nositeľa hlavnej činnosti vzdelávacej inštitúcie. Hneď na úvod je však potrebné zdôrazniť, že v anglicky a nemecky hovoriacich krajinách, vrátane dokumentov európskych a svetových organizácií, sa v súvislosti so vzdelávaním dospelých termín lektor nepoužíva.¹ Naopak, bežné sú termíny ako teacher of adults (učiteľ dospelých,

¹ Termínom lektor sa v anglicky a nemecky hovoriacich krajinách najčastejšie označuje:

- učiteľ (osoba poverená vyučovaním) predovšetkým na vysokej škole, ktorý poskytuje (doplňujúce) kurzy a vedie (praktické) cvičenia; označenie profesie,
- zamestnanec vydavateľstva, ktorý kontroluje a spracováva manuskripty, robí návrhy projektov a nadväzuje, resp. udržiava kontakty s autormi; označenie profesie,
- laik (evanj. cirkev), ktorý v zastúpení farára vedie čítané bohoslužby,

Jarvis, 2008; Rogers, 2008), adult educator (edukátor dospelých, Jarvis, 2008), Lehrender in der Weiterbildung (vyučujúci v ďalšom vzdelávaní), Kursleiter (vedúci kurzu) atď. V podnikovej praxi zodpovedá slovenskému a českému významu slova lektor skôr anglický výraz trainer, resp. trainer in continuing vocational education and training (tréner v ďalšom odbornom vzdelávaní a príprave)², či nemecký Dozent (docent) a iné.

Vzhľadom na tento terminologický chaos budeme v nasledujúcom texte o profesionalizácii vzdelávateľov dospelých hovoriť **o vzdelávateľoch dospelých ako o zväčša vyučujúcich pracovníkoch**³. Takéto chápanie termínu „vzdelávateľ dospelých“ je kompatibilné nielen s významom slov **Erwachsenenbildner/adult educator** používaných v dokumente Curriculum globALE (Lattke – Popovic – Weickert, 2013, s. 8)⁴, ale aj s významom slova **lektor** používaným v prostredí Slovenska a Česka (porov. Prusáková, 2005; Palán-Langer, 2008, s. 121; Průcha, 2009, s. 437; Průcha – Veteška, 2014, s. 172).

PROFESIONALIZÁCIA VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH NA POZADÍ EURÓPSKÝCH VPLYVOV: ORIENTÁCIA NA KOMPETENCIE A VÝSTUPY

Je zrejmé, že internacionalizácia a politika Európskej únie (ďalej len „EÚ“) výrazne vplyvajú na realitu národných systémov vzdelávania dospelých a na aktuálne prebiehajúce diskurzy. Snáď na žiadnom inom mieste nie je tento vplyv viditeľný tak dobre, ako v Európskou úniou podporovanej orientácii na kompetencie – tie sú hlavným termínom vzdelávacej politiky a vied o výchove. Dominanciu kompetencií v oblasti

-
- laik (katol. cirkev), ktorý počas bohoslužby predčítava liturgické texty,
 - osoba s druhým stupňom nižšieho svätenia (porov. www.duden.de; www.oxforddictionaries.com/).

Význam slova lektor ako: „An occupational teaching position in **further** [zvýraznil M. Sch.] and higher education in the United Kingdom“ nachádzam len v Jarvisovom International Dictionary of Adult and Continuing Education (2005).

² Cedefop dlhodobo sleduje meniace sa roly a profesionálny rozvoj trénerov v oblasti ďalšieho odborného vzdelávania a prípravy. Vo svojej publikácii Trainers in continuing VET: emerging competence profile (2013) analyzuje devätnásť iniciatív členských štátov, ktorých cieľom je stanoviť požiadavky na odbornú spôsobilosť lektorov v oblasti ďalšieho profesijného vzdelávania. Základom Cedefopom navrhovaného profilu kompetencií pre trénerov je analýza vzťahujúca sa aj na validáciu neformálneho vzdelávania a informálneho učenia.

³ Termín „pracovník vo vzdelávaní dospelých“ bol, ako uvádzajú Zdeněk Palán a Tomáš Langer (2008), definovaný na svetovej konferencii vzdelávania dospelých v Toronte (1972), kde sa konštatovalo, že: „Pracovníkom vo vzdelávaní dospelých je každý pracovník, ktorý na plný alebo čiastočný úväzok vykonáva v určitej inštitúcii, organizačnej forme vzdelávania dospelých, alebo v inom organizačnom a realizačnom celku vzdelávania dospelých akékoľvek činnosti ovplyvňujúce priebeh a výsledky vzdelávania dospelých.“ (Palán – Langer, 2008, s. 120).

⁴ Odborným referenčným profilom pri tvorbe kurikula globALE bol „An adult educator working mainly in teaching (...)“ (Lattke – Popovic – Weickert, 2013, s. 6), resp. „(...) ein/e überwiegend lehrend tätige/r Erwachsenenbildner/in (...)“ (Lattke – Popovic – Weickert, 2013, s. 8).

vzdelávania možno cítiť na mnohých miestach, v tejto kapitole sa však zameriame len na oblasť vzdelávania dospelých.

- Vo vzdelávaní dospelých rastie počet nástrojov, ktoré slúžia na zber, hodnotenie a dokumentovanie kompetencií. Prominentným príkladom je v Nemecku rozšírený ProfilPASS. Tento nástroj slúži na dokumentovanie kompetencií, ktoré ľudia získali v rôznych oblastiach života, napr. práca, nezamestnanosť, odborná príprava, voľný čas, rodina.
- Na poradenstvo, hodnotenia a overenia učebného progresu využívajú mnohé inštitúcie vzdelávania dospelých a podniky rôzne nástroje na evidenciu kompetencií. Príkladom môže byť tzv. Flexi-Path Toolkit (Flexi-Path Partnership, 2010).
- Rastie počet kvalifikačných rámcov definujúcich rôzne úrovne kvalifikácií podľa kompetencií, ktoré je na nich potrebné získať.

Orientácia na kompetencie je typická pre anglosaské vzdelávacie systémy. Vďaka politike EÚ, v ktorej majú anglosaské myšlienky výraznú prevahu, sa orientácia na kompetencie v posledných rokoch etablovala aj v slovenskom diskurze. EÚ pritom nie je jediným kanálom, ktorým tieto myšlienky prenikajú do jednotlivých európskych štátov. Veľký vplyv na oblasť vzdelávania a na jej príklon ku kompetenciám má taktiež anglosaskými konceptmi ovplyvnená Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) s jej medzinárodnými porovnávaniami žiakov (PISA) a dospelých (Adult Literacy and Lifeskills Survey – ALL), pri ktorých sa pomocou testov merajú určité kompetencie (napr. v písaní a čítaní). OECD tiež pripravuje a realizuje Programme for the international Assessment of Adult Competencies – PIAAC), pri ktorom sa v medzinárodnom porovnaní merajú kompetencie dospelých (porov. Nuissl – Lattke – Pätzold, 2010, s. 78).

Koncept kompetencií má v rámci európskej diskusie a praxe usmerňovať činnosti vo vzdelávaní dospelých tak na úrovni programovej, ako aj praktickej. Prostriedkami na dosiahnutie tohto cieľa sú:

- dokumenty, v ktorých je ako cieľ stanovený rozvoj kompetencií,
- postupy na individuálne identifikovanie a dokumentovanie kompetencií a postupy na utváranie zodpovedajúcich vzdelávacích programov,
- postupy na extenzívny zber kompetencií v skupinách obyvateľstva, regiónoch a pod. (napr. Large Scale Assessment), ktoré možno použiť na účely riadenia.

Diagnostikovanú orientáciu na kompetencie si v nasledujúcom texte ilustrujeme na príklade profesionalizácie personálu vo vzdelávaní dospelých, s osobitným dôrazom na vzdelávateľov dospelých.

ORIENTÁCIA NA KOMPETENCIE V PROFESIONALIZÁCII VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH

Profesionalizácia vzdelávania dospelých vstúpila do diskusie už koncom 60-tych rokov 20. storočia a dodnes je predmetom značnej medzinárodnej pozornosti. Prvotným zdrojom, ako uvádza Milan Beneš (2014b, s. 78), bola severoamerická sociologická literatúra z oblasti štrukturálneho funkcionalizmu. Dôvody diskusie o andragogickej profesii boli:

- uznanie ďalšieho vzdelávania ako faktoru ekonomickej prosperity a spoločenského rozvoja;
- prudký nárast počtu vzdelávacích inštitúcií v oblasti vzdelávania dospelých a nutnosť obsadiť vznikajúce andragogické pozície kvalifikovaným personálom;
- založenie andragogického študijného odboru a s tým spojená diskusia o andragogických kvalifikáciách;
- snaha pracovníkov vo vzdelávaní dospelých a ich zastúpenie o zvýšenie prestíže a materiálneho ohodnotenia (Beneš, 2014a, s. 114).

Z pohľadu sociológie práce sa termínom profesionalizácia spravidla rozumie proces, v ktorom povolanie nadobúda znaky profesie. Patria k nim prinajmenšom tieto:

- zodpovednosť voči klientom viazaná na určitú profesijnú etiku, často opretú o nejaký etický kódex (napr. Etický kódex člena Asociácie inštitúcií vzdelávania dospelých);
- vysoká miera autonómie pri výkone povolania;
- väčšinou ide o povolanie s vysokou prestížou;
- väčšinou vysokoškolské vzdelanie v príslušnom odbore;
- zastúpenie v profesijných zväzoch alebo komorách;
- vlastné inštalácie pre riešenie konfliktov a pochybení, napr. pochybenie lekárov alebo advokátov riešia príslušné komory (Beneš, 2014a, s. 78).

Ďalším znakom, ktorý odlišuje profesiu od povolania, je systematická teória. V tejto súvislosti Jitka Havlová (1996, s. 26) uvádza, že: „Profesionálne povolania vyžadujú všeobecne vyššiu kvalifikáciu, najvyššiu zo všetkých skupín. (...) Teória slúži ako základ, ktorým profesionál racionalizuje svoje operácie v konkrétnej situácii. Preto tiež príprava na výkon takéhoto povolania spočíva skôr v systematickom zvládnutí znalostí, je viac intelektuálna než praktická, aj keď na rôznom stupni podľa sledovaného odboru. Výkon povolania vyžaduje stále používanie vedeckých metód a zároveň nepretržité štúdium inovácií.“

V súvislosti s úvahami o profesionalizácii je tiež potrebné zmieniť aj tzv. individuálnu profesionalizáciu, čiže „individualizovaný proces, stávania sa profesionálom, kvalifikovaným pracovníkom odboru (...)“ (Bontová, 2013, s. 89).

Diskusie o profesionalizácii vzdelávateľov dospelých boli a sú viditeľné predovšetkým v krajinách, v ktorých vzdelávanie dospelých vykazuje vysoký stupeň inštitucionalizácie a zároveň je na univerzitách etablované ako akademická disciplína. V Európe k týmto krajinám patria najmä Nemecko a škandinávské krajiny. Dnes uznáva, že ambície súvisiace so sociologicky chápanou profesionalizáciou sa naplniť nepodarilo a že ich realizácia v sektore, v ktorom sa pracuje hlavne na vedľajší pracovný pomer, je len sotva možná.

Z týchto a iných dôvodov zostala profesionalizácia andragogickej práce programom a diskusia o nej bola prerušená. Debaty posledných rokov sa spravidla sústreďujú len na vybrané aspekty programu profesionalizácie. Na úrovni EÚ ide predovšetkým o aspekty súvisiace s kvalifikovaním a rozvojom profesijných kompetencií vzdelávateľov dospelých (personálu vo vzdelávaní dospelých). Do popredia tak vystupujú otázky kvality vzdelávania dospelých, vďaka ktorým sa téma profesionalizácie opäť stáva aktuálnou (porov. Beneš, 2014a, s. 114; Nuissl – Lattke – Pätzold, 2010, s. 87). Rozvoj kvality v oblasti vzdelávania dospelých je jedným zo strategických cieľov vzdelávacej politiky EÚ.

Aby vzdelávanie dospelých mohlo rozvinúť svoj potenciál, potrebuje vzdelávateľov disponujúcich príslušnými kompetenciami. Kým učitelia na školách, predtým, ako začnú vyučovať, absolvujú náležitú odbornú prípravu, spravidla vo forme vysokoškolského štúdia, v prípade vzdelávateľov dospelých to väčšinou neplatí.

Profesionalizácia vzdelávania dospelých sa celosvetovo považuje za hlavnú výzvu. Belémsky akčný rámec (Belém Framework for Action) prijatý na VI. Svetovej konferencii o vzdelávaní dospelých (CONFINTEA VI) v decembri 2009 identifikuje profesionalizáciu vzdelávania dospelých ako jednu z hlavných výziev a poznamenáva, že: „Nedostatok profesionalizácie a možností odbornej prípravy vzdelávateľov mal negatívny dopad na kvalitu vzdelávania a jeho poskytovania (...)“ (UNESCO, 2010, s. 45). Takmer tretina všetkých 150 národných správ o vzdelávaní dospelých vypracovaných na konferenciu uvádza nedostatočnú kvalifikáciu personálu vo vzdelávaní dospelých ako jednu z najväčších potrieb konať.

Členské štáty UNESCO sa tak na konferencii CONFINTEA zaviazali k tomu, že okrem iného zlepšia odbornú prípravu, budovanie kapacít, pracovné podmienky a profesionalizáciu vzdelávateľov dospelých, napr. vytvorením partnerstiev s inštitúciami vyššieho vzdelávania, združeniami učiteľov a organizáciami občianskej spoločnosti.

Pohľad na európske iniciatívy posledných rokov jasne naznačuje presun akcentu z profesionalizácie na kvalifikovanie a kompetencie a s nimi súvisiaci rozvoj kvality:

Oznámenie Komisie európskych spoločenstiev skrze dokument „Vzdelávanie dospelých: Na vzdelávanie sa nikdy nie je neskoro“ (2006) – prvý dokument EÚ venovaný vzdelávaniu dospelých ako samostatnému sektoru – zdôrazňuje význam profesionálneho rozvoja personálu vo vzdelávaní dospelých pre kvalitu vzdelávania a konštatuje, že:

*„Kvalita pracovníkov – Profesionálny rozvoj ľudí pracujúcich vo vzdelávaní dospelých je rozhodujúcim faktorom pre kvalitu vzdelávania dospelých. Definovaniu obsahu a procesov počiatočného vzdelávania pre **pracovníkov v oblasti vzdelávania dospelých** sa venovalo málo pozornosti. Existuje mnoho vzdelávacích a profesionálnych možností ako sa stať pedagógom v oblasti vzdelávania dospelých a toto povolanie nie je vždy uznané v rámci formálnych kariérnych štruktúr. V porovnaní s inými vzdelávacími podsystemami sa vzdelávanie dospelých vyznačuje vysokou mierou zastúpenia pracovníkov na čiastočný pracovný úväzok (a ľudí, ktorí pracujú ako dobrovoľníci), ktorí môžu mať malé vyhliadky na pracovný postup a ktorí sú platení za odpracované hodiny. Sociálni partneri by sa mali zúčastňovať na uznávaní spôsobilosti pracovníkov v oblasti vzdelávania dospelých“* (Komisia Európskych spoločenstiev, 2006, s. 7).

O rok po tomto oznámení, v roku 2007, sa v „Akčnom pláne pre vzdelávanie dospelých – Vždy je čas začať sa učiť“ (2007) konštatuje, že:

„Kvalitu poskytovania vzdelávania ovplyvňuje politika, zdroje, prispôsobivosť a veľa iných faktorov, ale kľúčovým faktorom je kvalita pracovníkov, ktorí sa podieľajú na dodávke služieb. Doteraz sa v členských štátoch vzdelávaniu (počiatočnému a ďalšiemu), statusu a platom pracovníkov z oblasti vzdelávania dospelých venovala malá pozornosť. Pracovníci v oblasti vzdelávania dospelých v tejto súvislosti nezahŕňajú iba učiteľov a školiteľov v odbornej príprave, ale aj manažment, poradenský personál, mentorov a administratívnych pracovníkov. Musia byť schopní riešiť rozličné potreby osobitných skupín. Kvalita týchto pracovníkov je rozhodujúca pre motivovanie dospelých osôb, aby sa zapojili do vzdelávania“ (Komisia európskych spoločenstiev, 2007, s. 8).

Oba dokumenty upozorňujú nielen na nedostatočnú pozornosť venovanú kvalifikovaniu vzdelávateľov dospelých, ale aj na neprítomnosť jednotných kvalifikačných štandardov, konceptov ich odbornej prípravy a ďalšieho vzdelávania. Kvalifikačné programy ponúkané jednotlivými krajinami sú nanajvýš heterogénne, vzájomne takmer neporovnateľné a vzhľadom na ich kvalitu ťažko hodnotiteľné – chýbajú porovnávacie kritéria.

Európsky kvalifikačný rámec pre celoživotné vzdelávanie (EKR) síce ponúka takéto kritériá, umožňuje však len abstraktné porovnanie úrovni kvalifikácií nezávisle od obsahov, ktoré sa na nich viažu. Obsahové porovnanie kvalifikácií predpokladá zhodu o týchto obsahoch. Pre vzdelávanie dospelých to znamená potrebu zhody o kompetenciách, ktorými musia (majú) vzdelávatelia dospelých disponovať na jednotlivých kvalifikačných úrovniach.

Tieto procesy tvoria všeobecné pozadie kurikula globALE (vid' nižšie), ktoré je spoločným projektom Nemeckého inštitútu pre vzdelávanie dospelých (DIE) a Inštitútu pre medzinárodnú spoluprácu Nemeckého združenia ľudových vysokých škôl (dvv international). Na základe ich doterajšej spolupráce si obe inštitúcie stanovili cieľ, spoločne vyvinúť a implementovať vedecky fundované a nadnárodne kompatibilné kurikulum pre základnú kvalifikáciu vzdelávateľov dospelých.

Okrem vyhlásení vzdelávacej politiky podporuje EÚ v tejto oblasti aj rôzne projekty a iniciatívy. Napríklad v máji 2007 sa v Nemecku uskutočnila medzinárodná konferencia Qualifying the Actors in Adult Education (Kvalifikovanie aktérov vo vzdelávaní dospelých), ktorá sumarizovala priebežné výsledky European research group

on competences in the field of adult education and continuing education (Európska výskumná skupina o kompetenciách v oblasti vzdelávania dospelých a ďalšieho vzdelávania) a priniesla podnety pre vzdelávaciu politiku. V pravej fáze kládla výskumná skupina pod vedením Nemeckého inštitútu pre vzdelávanie dospelých (DIE) dôraz na popis úloh a aktivít personálu vo vzdelávaní dospelých. Následne mali byť identifikované kompetenčné profily vzdelávateľov dospelých.

Na základe výsledkov tejto výskumnej skupiny vypracoval holandský inštitút Research voor Beleid v spolupráci s ďalšími európskymi výskumníkmi štúdiu o situácii personálu vo vzdelávaní dospelých v Európe, ktorú financovala Európska komisia.

Štúdia okrem iného konštatuje, že v Európe neexistujú transparentné kompetenčné požiadavky na personál vo vzdelávaní dospelých a odporúča vypracovať európsky kvalifikačný rámec (EKR), ktorý by slúžil ako referenčný model. Zisťovaniu Key Competences for Adult Learning Professionals, ako dôležitému kroku na ceste k vytvoreniu takéhoto rámca, sa venuje nadväzujúca štúdia Nemeckého inštitútu pre vzdelávanie dospelých (DIE), realizovaná taktiež na podnet Európskej komisie (podrobnejšie Research voor Beleid, 2010).

Súčasne s uvedenými iniciatívami vznikli dve medzinárodné výskumné siete, ktoré sa venujú otázkam profesionalizácie vo vzdelávaní dospelých: European Society for Research on the Education of Adults (ESREA) založila v septembri 2009 Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development (Sieť edukátorov dospelých, trénerov a ich profesionálneho rozvoja), ktorá v novembri toho istého roku usporiadala v Thessaloniki úvodnú konferenciu s názvom Educating the adult educator: Quality provision and assessment in Europe (Edukovanie edukátora dospelých: zabezpečenie kvality a hodnotenia v Európe) (ESREA, 2009).

Druhou bola ázijsko-európska výskumná sieť Education and Research Hub for Lifelong Learning (Vzdelávacie a výskumné centrum pre celoživotné vzdelávanie) na tému Professionalisation of Lifelong Learning with a Special Emphasis on Teacher Training (Profesionalizácia celoživotného vzdelávania s osobitným dôrazom na prípravu učiteľov). Táto sieť vznikla v rámci ASEM⁵ (Asia-Europe-Meeting)

V oblasti výskumu patrí k aktivitám podporovaných ASEM aj Education and Research Hub for Lifelong Learning (Vzdelávacie a výskumne centrum pre celoživotné

⁵ ASEM (Asia-Europe-Meeting) označuje informálne diskusné fórum na úrovni vlády medzi európskymi a ázijskými štátmi na témy politika, hospodárstvo a kultúra.

učenie), t. j. sieť ázijských a európskych vysokých škôl a výskumných inštitúcií, ktorá sa zameriava na dialóg medzi politikou, výskumom a praxou. V rámci tejto siete existuje päť tematických podskupín, presnejšie sietí, pričom jedna z nich nesie názov Professionalisation of Lifelong Learning (Profesionalizácia celoživotného učenia). Prvá konferencia tejto siete s názvom Teachers and Trainers in Adult Education and Lifelong Learning. Professional Development in Asia and Europe (Učitelia a školitelia vo vzdelávaní dospelých a celoživotnom vzdelávaní. Profesionálny rozvoj v Ázii a Európe) sa konala v roku 2009 v Nemecku

Pre všetky tieto zámery je typická prítomnosť termínov ako professional development, qualification, to qualify a competences. Naopak, slovo profesionalizácia v nich absentuje. V popredí stoja predovšetkým otázky typu: Aké kompetencie potrebujú rôzne skupiny osôb pôsobiacich vo vzdelávaní dospelých? Ako sa dá zabezpečiť nadobúdanie týchto kompetencií?

KOMPETENČNÉ PROFILY VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH V EURÓPE

Na otázku, kto je vzdelávateľ dospelých, resp. aké špecializované role vykonáva, neexistuje jasná odpoveď. Jedným z dôvodov je veľká heterogenita sektoru vzdelávania dospelých (hoc aj v rámci jednej krajiny). Ak sa pozrieme na Európu ako celok, potom je táto rôznorodosť ešte výraznejšia. Štruktúrované a andragogicky podporované vzdelávanie a učenie sa dospelých prebieha v rôznorodých sociálnych a inštitucionálnych kontextoch: ľudové vysoké školy, podniky, či vzdelávacie aktivity rôznych sociálnych hnutí.

Vzdelávanie dospelých je spomedzi všetkých oblastí vzdelávania najužšie prepojené so spoločenskými štruktúrami. Politické, sociálne, ekonomické a kultúrne aspekty národného a regionálneho prostredia sú pre realitu vzdelávania dospelých nielen rozhodujúce, ale sú ňou aj značne ovplyvňované. Vzájomný vzťah medzi vzdelávaním dospelých a spoločenským prostredím (ľudia, podniky, združenia, ciele, hodnotové predstavy, trh práce) je užší ako napr. v prípade (vysokých) škôl. To má prinajmenšom dva dôvody. Tým prvým je, že moderné vzdelávanie dospelých vzniklo v Európe v druhej polovici 19. storočia takpovediac „zospodu“, zo spoločnosti. Proces jeho konštituovania sa principiálne odlišuje od škôl a univerzít, ktoré vznikli „zhora“, prostredníctvom aktivít štátu a sú aj „zhora“ riadené. Tieto špecifické podmienky sú dodnes spoluzodpovedné za decentralizovanú štruktúru vzdelávania dospelých. Posledným a zároveň najdôležitejším

dôvodom je, že vzdelávanie dospelých sa stalo bežnou súčasťou života človeka. Ľudia sa učia počas celého života, osvojujú si nové poznatky, nové kompetencie, nové spôsoby správania a konania (Filla, 2009).

Problémom je tiež, že nie všetky vzdelávacie aktivity pre dospelých prebiehajú pod označením „vzdelávanie dospelých“ alebo „ďalšie vzdelávanie“. Ak si za kritérium zvolíme prítomnosť takéhoto označenia, uniknú nám mnohé dôležité aktivity. To môže mať historicko-kultúrne, ako aj finančno-politické dôvody.

Mnoho aktivít, ktoré by mohli byť považované za formu vzdelávania dospelých, tak nie sú vždy chápané alebo označované. Aktivity majú spravidla väčšiu šancu získať finančnú podporu, ak nie sú označené ako vzdelávanie dospelých, a namiesto toho vykazujú blízkosť napr. k programom trhu práce, programom regionálneho rozvoja alebo k sociálnym hnutiam (Nuissl – Lattke, 2008 in Nuissl – Lattke – Pätzold, 2010, s. 89).

Rovnako aj edukačné aktivity pre dospelých prebiehajúce v rámci inštitúcií, ktoré nie sú typicky andragogické (centrá seba vzdelávania, knižnice a iné), nemusia byť vždy označované ako vzdelávanie dospelých. V dôsledku nárastu rôznych inštitucionálnych foriem, ktoré možno v posledných rokoch pozorovať v celej Európe, sa viditeľne diferencujú aj profesijné kontexty, v ktorých vzdelávatelia dospelých pôsobia.

Táto výslovne ťažko kontrolovateľná rôznorodosť na úrovni inštitúcií a charakteristík povolání (tie sa často viažu na inštitúcie) je s určitosťou jednou z hlavných príčin, pre ktorú sa diskusie o personáli vo vzdelávaní dospelých na úrovni EÚ netýkajú ani tak charakteristík jednotlivých povolání v tomto sektore, ako skôr kompetencií potrebných na ich výkon. Aj tu môžeme vidieť, ako súčasný trend orientácie na kompetencie vplýva na profesionalizáciu a kvalifikovanie personálu vo vzdelávaní dospelých.

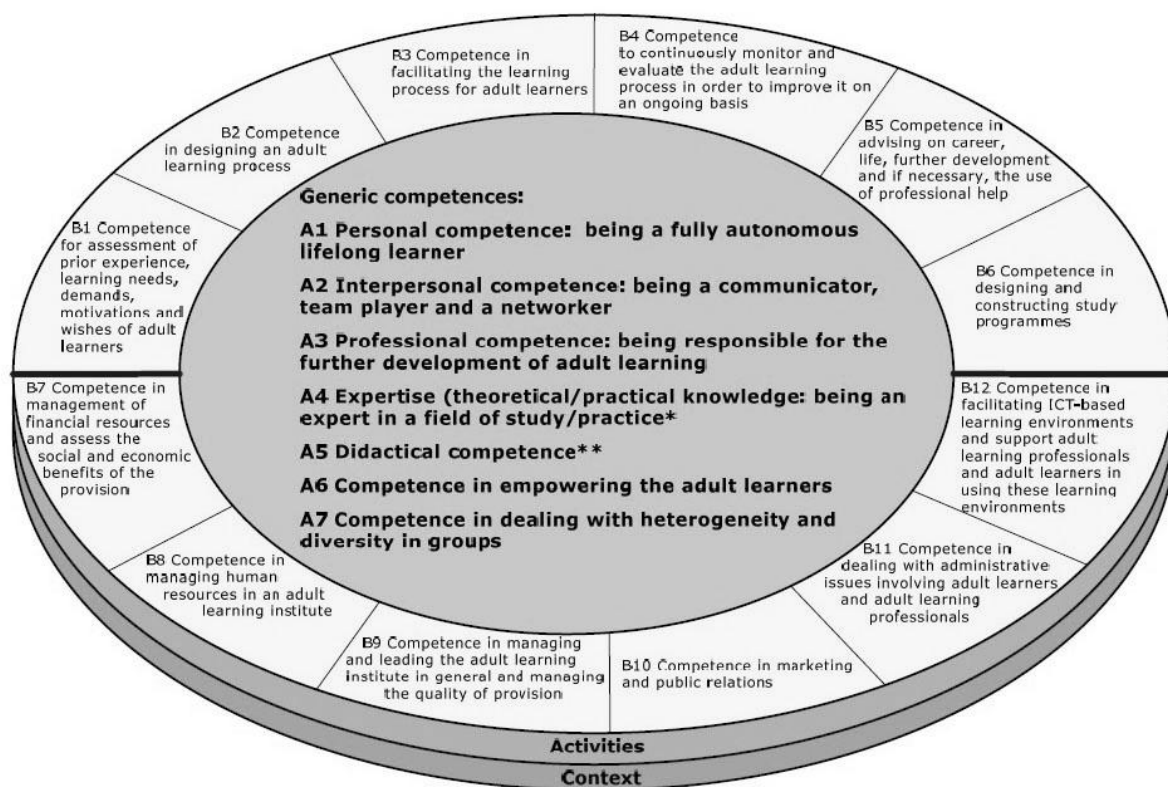
V tejto súvislosti zohrala dôležitú úlohu vyššie zmienená štúdia Key Competences for Adult Learning Professionals (2010). Jej cieľom bolo identifikovať kompetencie, ktorými majú disponovať profesionáli vo vzdelávaní dospelých (adult learning professionals) v Európe. Takýto katalóg kompetencií relevantných pre všetky členské štáty EÚ mal vytvoriť referenčný nástroj, na ktorý by sa mohli jednotlivé krajiny odvolávať s cieľom

- definovať kompetenčné štandardy pre vstup do andragogických profesií,
- identifikovať vzdelávanie potreby personálu vo vzdelávaní dospelých,
- koncipovať odbornú prípravu a ďalšie vzdelávanie personálu v ďalšom vzdelávaní.

Model kompetencií, ktorý vypracoval Research voor Beleid, sa zakladá na celoeurópsky realizovanej analýze literatúry a dokumentov (vrátane analýzy inzerátov voľných pracovných miest), ako aj na interview s odborníkmi. Najprv bolo analyzovaných trinásť oblastí činností rozhodujúcich pre realizáciu vzdelávacích programov pre dospelých. Následne boli stanovené kompetencie potrebné na pokrytie všetkých týchto oblastí.

Ide nepochybne o rozsiahlu zostavu kompetencií, dôležitých pre personál vo vzdelávaní dospelých. Je však potrebné kriticky sa zamyslieť nad východiskovou predstavou, ktorou je redukcia profesionality na kompetencie. Sugeruje to akúsi vyrobiteľnosť, normalizovateľnosť, resp. šandardizovateľnosť profesionality a kvality vo vzdelávaní dospelých. Údaje obsiahnuté v štúdiu o kompetenciách síce umožňujú nazrieť do podmienok profesionalizácie oblasti vzdelávania dospelých, v žiadnom prípade však neodrážajú obsiahly a reprezentatívny stav situácie v Európe.

Obrázok 1 Model kompetencií personálu vo vzdelávaní dospelých v Európe



Zdroj: Buiskool, B. J. et al., 2010, s. 11.

Generické kompetencie

- A1) Personálna kompetencia systematicky reflektovať vlastnú prax, učenie a osobný rozvoj:
byť úplne samostatným účastníkom celoživotného učenia.
- A2) Interpersonálna kompetencia komunikovať a spolupracovať s dospelými učiacimi sa, kolegami a zainteresovanými osobami (stakeholders): byť komunikátorom, tímovým hráčom, tvorcom kontaktov.
- A3) Kompetencia uvedomovať si a niesť zodpovednosť za „setting“ inštitúcie, v ktorej sa dospelí učia, a to na všetkých úrovniach (inštitút, skupina, profesia, spoločnosť): byť zodpovedným za ďalší rozvoj učenia dospelých.
- A4) Kompetencia využívať vlastnú odbornosť a dostupné učebné materiály: byť expertom.
- A5) Kompetencia využívať rôzne učebné metódy, štýly a techniky, vrátane nových médií a uvedomovať si nové možnosti a „e-zručnosti“ a kriticky ich hodnotiť: byť schopným využívať rôzne učebné metódy, štýly a techniky pri práci s dospelými.
- A6) Kompetencia umožniť dospelým učiť sa a podporovať ich rozvoj, resp. podporovať dospelých ako úplne samostatných účastníkov celoživotného učenia: byť motivátorom.
- A7) Kompetencia pracovať so skupinovú dynamikou a rôznorodosťou, a to na pozadí vzdelávacích potrieb, motivácie a predchádzajúcich skúseností dospelých učiacich sa: byť schopným pracovať s rôznorodosťou a so skupinami.

Špecifické kompetencie

- B1) Kompetencia hodnotiť predchádzajúce skúsenosti, vzdelávacie potreby, požiadavky, motivácie a prania dospelých učiacich sa: byť schopným posúdiť vzdelávacie potreby učiacich sa dospelých.
- B2) Kompetencia vyberať vhodné učebné štýly, didaktické metódy a obsah pre proces učenia sa dospelých: byť schopným vytvárať dizajn učebných procesov.
- B3) Kompetencia uľahčovať proces učenia sa dospelých: byť facilitátorom vedomostí (praktických a/alebo teoretických) a stimulovať vlastný rozvoj učiacich sa dospelých.
- B4) Kompetencia priebežne sledovať a vyhodnocovať proces učenia sa dospelých s cieľom zlepšiť ho: byť hodnotiteľom učebného procesu.

- B5) Kompetencia poskytovať poradenstvo v oblasti kariéry, života, ďalšieho rozvoja a v prípade potreby poskytnúť profesionálnu pomoc: byť poradcom.
- B6) Kompetencia navrhovať a konštruovať študijné programy: byť tvorcom programov.

Nasleduje šesť doplnkových podporných kompetencií nepriamo súvisiacich s učebným procesom.

- B7) Kompetencia riadiť finančné zdroje a hodnotiť sociálne a ekonomické výhody ich poskytovania: byť finančne zodpovedným.
- B8) Kompetencia riadiť ľudské zdroje v inštitúciách vzdelávania dospelých: byť manažérom.
- B9) Kompetencia všeobecne riadiť a viesť inštitúcie vzdelávania dospelých a riadiť kvalitu poskytovania inštitúcií vzdelávania dospelých: byť všeobecným manažérom.
- B10) Kompetencia v oblasti marketingu a „public relations“: byť schopný osloviť cieľové skupiny a propagovať inštitúciu.
- B11) Kompetencia riešiť administratívne záležitosti a informovať dospelých učiacich sa a vzdelávateľov dospelých: byť oporou v administratívnych otázkach.
- B12) Kompetencia podporovať prostredia založené na IKT a tiež vzdelávateľov dospelých učiacich sa dospelých v ich využívaní: byť podporovateľom IKT (Buiskool et al., 2010, s. 12-13).

Otázkou nateraz zostáva, do akej miery bude tento model celoeurópsky akceptovaný a aký bude jeho skutočný praktický význam pre profesionalizáciu vzdelávania dospelých. Predbežne však predstavuje ambiciózny pokus vytvoriť na doposiaľ jedinečnej geografickej báze (štúdiá zahŕňala okrem vtedajších 27 členských štátov EÚ krajiny ako Nórsko, Island, Lichtenštajnsko, tiež Turecko a Chorvátsko) „celoeurópsky“ profesijný kompetenčný model pre oblasť vzdelávania dospelých.

KOMPETENČNÉ ŠTANDARDY A KVALIFIKAČNÉ RÁMCE PRE VZDELÁVATEĽOV DOSPELÝCH V EURÓPE

Konečným cieľom vyššie predstaveného modelu je vytvorenie špecifického sektorového kvalifikačného rámca, na ktorý by sa mohli odvolávať národné a odborové kvalifikačné rámce alebo kompetenčné štandardy. Príklady etablovaných kompetenčných rámcov tohto druhu doposiaľ nachádzame len v málo krajinách. Nepochybne najprepracovanejšie systémy majú Veľká Británia, Rakúsko a Švajčiarsko.

Vo Veľkej Británii vypracovala organizácia „Lifelong Learning UK“ (štátom uznané grémium) profesijné kompetenčné štandardy pre vyučujúcich v ďalšom vzdelávaní. Tieto štandardy sa týkajú nasledujúcich kategórií:

- professional values and practice (profesionálne hodnoty a prax)
- learning and teaching (učenie sa a vyučovanie)
- specialist learning and teaching (odborník na učenie sa a vyučovanie)
- planning for learning (plánovanie učenia sa)
- assessment for learning (hodnotenie učenia sa)
- access and progression (prístup a pokrok) (LLUK in Nuissl – Lattke – Pätzold, 2010).

Na základe týchto kompetenčných štandardov boli v roku 2007 pre Anglicko a Wales (nie však pre Škótsko, lebo podobne ako v Nemecku majú jednotlivé krajiny Veľkej Británie vlastné vzdelávacie systémy a legislatívu) zákonom stanovené kvalifikačné požiadavky pre všetkých vyučujúcich vo verejne podporovaných zariadeniach vzdelávania dospelých. Následne vzniklo veľké množstvo kurzov (často ponúkaných univerzitami) vedúcich k získaniu požadovaného certifikátu „Qualified Teacher Learning and Skills“.

Podobné celonárodné uznávané, jednotné kompetenčné štandardy a na nich založené stupňovité kvalifikačné systémy pre personál vo vzdelávaní dospelých možno nájsť aj v Rakúsku a Švajčiarsku. A hoci na rozdiel od Anglicka v nich zákon neukladá vzdelávateľom povinnosť získať príslušnú kvalifikáciu, predsa len, podobne ako v Anglicku, musia byť ponuky ďalšieho vzdelávania vedúce k získaniu týchto kvalifikácií centrálné akreditované. Cieľom je vytvorenie a zabezpečenie jednotného štandardu. Vo všetkých troch krajinách ďalej existuje možnosť získať príslušné kvalifikácie alebo ich súčasťou aj prostredníctvom procesu uznávania už existujúcich kompetencií (viď časť Kurikulum globALE).

Väčšina krajín Európy, vrátane Nemecka, sú však ešte veľmi vzdialené od podobných, na kompetenciách založených kvalifikačných systémov, hoci snahy v tomto smere sú jednoznačne viditeľné.

MEDZINÁRODNE PÔSOBIACI VZDELÁVATELIA DOSPELÝCH

Vzdelávatelia dospelých sa aj vo vlastnej krajine často stretávajú s medzinárodnou klientelou. V rámci vzdelávacích programov tiež môžu vyučovať v zahraničí ako „visiting teachers“. Pre manažérov ďalšieho vzdelávania sa ponúka možnosť internacionalizovať ponuku vlastnej vzdelávacej organizácie, resp. medzinárodne ju profilovať. Zástupcovia združení majú veľa možností vytvárať medzinárodné siete, napr. v rámci European Association for the Education of Adults (EAEA). Tiež existujú kanály na lobovanie za vzdelávanie dospelých na európskej a globálnej úrovni (Nuissl – Lattke – Pätzold, 2010, s. 11).

Od 70-tych rokov 20. storočia sa, ako uvádza Wilhelm Filla (2009), vo vzdelávaní dospelých stretávame s novým typom zamestnancov, tzv. medzinárodne pôsobiacimi vzdelávateľmi dospelých. Ich počet a význam v súčasnosti značne narastá. Táto skutočnosť predpokladá, hlavne z pohľadu komparatívnej andragogiky, vytvorenie určitej typológie týchto „internationalistov“. Wilhelm Filla rozlišuje v zásade štyri druhy medzinárodne pôsobiacich vzdelávateľov dospelých:

- Zamestnanci vo vzdelávaní dospelých, ktorí pôsobia (prevažne alebo výlučne) nadnárodne a medzinárodne – predovšetkým v manažmente vzdelávania. Mnohé inštitúcie vzdelávania dospelých majú zamestnancov, ktorí zodpovedajú za medzinárodné kontakty. Príkladom sú zamestnanci Nemeckého zväzu ľudových vysokých škôl „dvv international“ (**internationalisti na plný úväzok**).
- Zamestnanci vo vzdelávaní dospelých, pre ktorých sú medzinárodné kontakty súčasťou ich profesijnej role, no predstavujú menej ako 50% ich pracovného času. Môže ísť o funkcionárov v rôznych (spolkových) zväzoch vzdelávania dospelých (**okrajoví internationalisti**).
- Zamestnanci európskych inštitúcií vzdelávania dospelých, napr. European Association for the Education of Adults (EAEA) s pobočkami v Bruseli a iných európskych mestách alebo zamestnanci národných agentúr zaoberajúcich sa európskymi projektmi (**európski vzdelávatelia dospelých**).
- Vyučujúci pôsobiaci vo vzdelávaní dospelých iných krajín, napr. učitelia cudzích jazykov v zahraničných kultúrnych zariadeniach alebo v nemeckých Goetheho inštitútoch (**zahraniční vyučujúci**) (Filla, 2009).

A hoci neexistujú žiadne štatistiky o medzinárodne pôsobiacich lektoroch, predsa len môžeme predpokladať, že počet všetkých štyroch typov narastá. Môžeme k nim pripočítať aj vedcov, ktorí sa na univerzitnej a medzinárodnej úrovni výskumne a pedagogicky zaoberajú medzinárodnými otázkami vzdelávania dospelých. Ďalšou, počtom síce menšou, zato však rastúcou skupinou sú úradníci pôsobiaci na európskej úrovni.

Kurikulum globALE

V lete roku 2011 začali Nemecký inštitút pre vzdelávanie dospelých (DIE) a Nemecký zväz ľudových vysokých škôl (dvv international) spoluprácu na vývoji a implementácii vedecky fundovaného, kompetenčne orientovaného a celosvetovo platného kurikula pre prípravu vzdelávateľov dospelých. Global Curriculum for Adult Learning & Education – Curriculum globALE (globálne kurikulum pre učenie a vzdelávanie dospelých) zodpovedá piatej kvalifikačnej úrovni Európskeho kvalifikačného rámca pre celoživotné vzdelávanie (EKR). Je modulárne konštruované a prispôsobiteľné na špecifické kontexty.

Nasledujúci text predstavuje sumarizáciu informácií v úvodných častiach dokumentu Curriculum globALE (2013), konkrétne časti A (Všeobecný úvod, s. 5-11) a B časti (Úvod do kurikula globALE, s. 12-32). Časť C (s. 33-53) predstavuje samotné kurikulum globALE.

Hlavnými cieľmi kurikula globALE sú:

- podpora profesionalizácie vzdelávateľov dospelých pracujúcich v rôznych kontextoch prostredníctvom spoločného referenčného rámca,
- podpora inštitúcií vzdelávania dospelých pri tvorbe a realizácii programov „train-the-trainer“,
- posilnenie nadnárodnej a nadregionálnej výmeny skúseností a vzájomného dialógu medzi vzdelávateľmi dospelých.

Prvotnými základnými požiadavkami na tvorbu kurikula globALE boli modularizácia a orientácia na výsledky vzdelávania. Jeho základ mal tvoriť popis celkových cieľov kurikula a jeho jednotlivých modulov vo forme výsledkov vzdelávania. Výsledky vzdelávania tvoria nadnárodne, stabilné, a tým štandardizované jadro kurikula. Kurikulum globALE je tak možné vnímať ako metakompetenčný rámec pre

vzdelávateľov dospelých. Výsledky vzdelávania definované v kurikulu predstavujú tie kompetencie, ktorými majú disponovať všetci vzdelávatelia dospelých bez ohľadu na to, v ktorých geografických, inštitucionálnych alebo odborových kontextoch pôsobia.

Kvalifikačná úroveň kurikula zodpovedá základnej kvalifikácii pre oblasť vzdelávania dospelých. Odborným referenčným profilom bol pritom prevažne vyučujúci vzdelávateľ dospelých. Inak povedané, výsledky vzdelávania popísané v kurikule majú byť odrazom kvalifikácií, ktorými majú disponovať vedúci kurzu (Kursleiter), tréneri (Trainer), docenti (Dozenten) a iní ako predpoklad profesionálneho výkonu svojich činností.

Celkový súbor modulov tak má tvoriť solídny základ pre rozvoj tréningových programov, ktoré umožnia vzdelávateľom dospelých nadobudnúť potrebné andragogické kompetencie. Tieto programy možno z hľadiska tém a materiálov, ako aj z hľadiska didaktických metód či foriem individuálne prispôbiť na daný aplikačný kontext, avšak len za predpokladu, že spoločné kompetenčné štandardy definované v kurikule zostanú zachované.

Kurikulum je primárne adresované inštitúciám vzdelávania dospelých, ktoré chcú zabezpečiť, aby kvalifikačná úroveň ich vzdelávateľov⁶ zodpovedala profesionálnym nárokom. Na tento účel poskytuje kurikulum globALE, ako referenčný rámec pre zabezpečenie kvality, medzinárodný štandard, ktorý je okrem inštitúcií adresovaný odbornej verejnosti a osobám prijímajúcim rozhodnutia v oblasti vzdelávacej politiky.

Kurikulum globALE stojí na troch základných pilieroch:

- a) existujúce programy „train-the-trainer“ v rámci projektov Nemeckého zväzu ľudových vysokých škôl (dvv international),
- b) existujúce národné kvalifikačné systémy a štandardy pre vzdelávateľov dospelých,
- c) nadnárodné kompetenčné štandardy pre vzdelávateľov dospelých vypracované v rámci európskych projektov.

⁶ Samotní (prevažne vyučujúci) vzdelávatelia dospelých tak predstavujú nepriamu cieľovú skupinu kurikula. Jednotlivé významy slova vzdelávateľ dospelých, očakávania súvisiace s touto rolou môžu sa menia v závislosti od krajín a regiónov sveta.

a) Programy z projektovej práce dvv international

V rámci projektov dvv international sa už niekoľko rokov využívajú programy „train-the-trainer“, ktoré boli špeciálne vypracované pre rôzne oblasti využitia. Niektoré z týchto materiálov majú nadnárodný charakter, napr. v ázijskom alebo africkom kontexte; iné sa týkajú jednotlivých krajín, napr. palestínskych autonómnych oblastí, Južnej Afriky alebo Uzbekistanu. Všetky programy boli vytvorené v spolupráci so zástupcami dvv international a miestnymi aktérmi, príp. za prizvania ďalších expertov z medzinárodných sietí dvv international.

b) Národné kvalifikačné systémy a štandardy

Národné správy v rámci svetovej konferencie CONFINTEA VI ukázali, že mnohé krajiny ponúkajú možnosti vzdelávania pre (budúcich) vzdelávateľov dospelých. Tieto však variujú vzhľadom na svoj rozsah, tematické spektrum, úroveň kvalifikácií a stupeň formalizácie, ako aj vzhľadom na dĺžku trvania – od niekoľkoročných výchovno-vedne zameraných študijných programov na univerzitách až po jednodňové vzdelávacie kurzy zamerané na špecifické témy.

V mnohých prípadoch ide však len o jednotlivé iniciatívy na báze projektu, napr. tréningové koncepty, ktoré vznikli z potreby riešiť konkrétnu situáciu bez ambície vytvoriť z nich dlhodobé programy či napojiť ich na formálny vzdelávací systém.

Okrem toho existujú v niekoľkých krajinách dlhodobo etablované ponuky a kvalifikačné systémy. Poskytovateľmi sú spravidla vysoké školy (v prípade študijných programov) alebo inštitúcie vzdelávania dospelých, ktoré ponúkajú ďalšie vzdelávanie vlastnému personálu, napr. základná kvalifikácia pre vedúcich kurzov ponúkaná dvv international.

V niekoľko málo krajinách, napr. v Rakúsku, Švajčiarsku a Anglicku, sa na národnej úrovni (mimo univerzít) etablovali kvalifikačné systémy pre vzdelávateľov dospelých. Ich súčasťou je tiež certifikácia informálne získaných kompetencií: vďaka systému uznávania kompetencií, ktorým sa zisťujú a certifikujú už existujúce kompetencie a vďaka doplňujúcim kurzom na získanie chýbajúcich kompetencií, môžu vzdelávatelia dospelých získať národne uznávaný certifikát. Takéto etablované kvalifikačné systémy alebo modely s kompetenčnými štandardmi, ktoré sú ich základom, tvoria dôležité referenčné body pre projekt globALE. Konkrétne boli použité nasledujúce národné modely:

- **SVEB-Zertifikat.** Certifikát Švajčiarskeho zväzu pre vzdelávanie dospelých (SVEB) je prvým stupňom švajčiarskeho modulárneho systému „vzdelávania vzdelávateľov“. Certifikát tvorí celonárodne uznávanú základnú kvalifikáciu pre vzdelávateľov dospelých. Získanie certifikátu predpokladá absolvovanie vzdelávacieho modulu v trvaní 90 vyučovacích hodín, 165 hodín samoštúdia a minimálne dvojročnú prax s aspoň 150 odučenými hodinami vo vzdelávaní dospelých. Absolvovanie vzdelávacieho modulu môže nahradiť proces hodnotenia ekvivalentnosti existujúcich kompetencií.
- **wba-Zertifikat „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in.“** Certifikát predstavuje prvú z dvoch kvalifikačných úrovní vzdelávateľov dospelých v rámci Akadémie ďalšieho vzdelávania (wba), ktorá je súčasťou kooperatívneho systému rakúskeho vzdelávania dospelých pri Spolkovom inštitúte pre vzdelávanie dospelých. Akadémia stanovuje štandardy vo forme kurikula. Na získanie certifikátu musia vzdelávatelia dospelých preukázať prítomnosť stanovených kompetencií, pričom chýbajúce kompetencie môžu dodatočne získať cielenou návštevou kurzov. Praktické skúsenosti, minimálne 300 odučených hodín, sú tiež predpokladom pre získanie certifikátu.
- **Diploma to Teach in the Lifelong Learning Sector (DTLLS).** V Anglicku od roku 2007 ukladá zákon vzdelávateľom dospelých vo verejne financovanom sektore ďalšieho vzdelávania povinnosť získať príslušnú akreditovanú kvalifikáciu. Začínajúci vzdelávatelia dospelých musia počas prvého roku svojho pôsobenia absolvovať základný kurz v trvaní 30 hodín. Na získanie úplnej kvalifikácie DTLLS musia počas piatich rokov dokladovať absolvovanie celého modulárneho vzdelávacieho programu – možno ho absolvovať aj za 1 až 2 roky popri zamestnaní. Predpokladom a pevnou súčasťou toho vzdelávacieho programu je aj odučených 150 hodín ročne. Na získanie akreditácie musia DTLLS programy zodpovedať tzv. „LLUK Professional Standards for Teachers, Tutors and Trainers in the Lifelong Learning Sector“ (LLUK Profesionálne štandardy pre učiteľov, tútorov a trénerov v sektore celoživotného učenia), ktoré stanovujú referenčný rámec pre kompetencie, ktoré je potrebné získať.

c) Nadnárodné kompetenčné štandardy z projektov EÚ

Tretí pilier kurikula globALE tvoria európske štúdie a projekty, ktoré sa v posledných rokoch zaoberali kompetenčnými profilmi vzdelávateľov dospelých. Zohľadnené boli nasledujúce európske štúdie a modely:

- „A good adult educator in Europe (AGADE)“ (2004-2006): projekt s partnermi z Estónska, Írska, Litvy, Lotyšska, Nórska, Portugalska, Švédska a Maďarska.
- Validation of informal and non-formal psycho-pedagogical competencies of adult educators (VINEPAC) (2006-2008): projekt s partnermi z Nemecka, Francúzska, Malty, Rumunska a Španielska.
- Flexible professionalisation pathways for adult educators between the 6th and 7th level of EQF (Flexi-Path): projekt s partnermi z Nemecka, Estónska, Veľkej Británie, Talianska, Rumunska, Švajčiarska a Španielska.
- Key competences of adult learning professionals (2010): vid' vyššie.
- Qualified to teach (QF2Teach) (2009-2011): projekt s partnermi z Nemecka, Veľkej Británie, Holandska, Poľska, Rumunska, Švédska a Švajčiarska.

Princípmi, na ktorých sa zakladá kurikulum globALE, sú orientácia na kompetencie, orientácia na činnosť (prax), orientácia na účastníka a udržateľnosť. Rozsah celého kurikula zodpovedá 25 ECTS-bodom, čo znamená približne 660 hodín pracovnej záťaže (workload).

Kurikulum globALE obsahuje nasledujúce tematické celky:

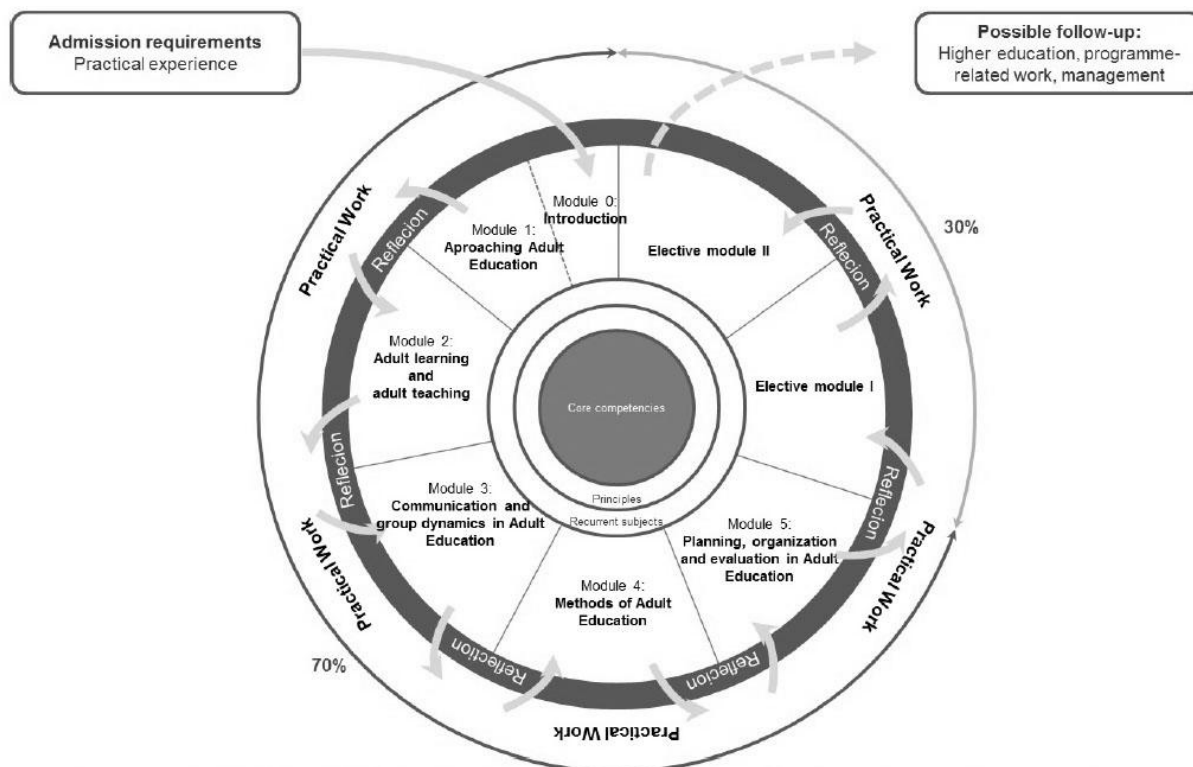
- výberový úvodný modul,
- päť hlavných modulov,
- jeden až tri povinne voliteľné moduly (počet závisí od veľkosti ponúkaného povinne voliteľného modulu, resp. modulov).

Kurikulum ďalej určuje nasledujúce učebné formáty:

- vyučovacie sekvencie v každom module,
- individuálne samoštúdium účastníkov v každom module,
- praktická práca – účastníci v reálnych pracovných kontextoch využívajú všetko, čo sa naučili; tréneri ich podporujú a poskytujú im poradenstvo.

Pri pohľade na štruktúru kurikula podľa tematických jednotiek je vidieť, že pomer medzi piatimi hlavnými modulmi a jedným až troma povinne voliteľnými modulmi je 70:30. To znamená, že účastníci vynaložia približne 462 hodín pracovnej záťaže na päť tematicky vymedzených modulov a približne 198 hodín na štúdium individuálne zvolených povinne voliteľných modulov (Obrázok 2).

Obrázok 2 Štruktúra kurikula globALE



Zdroj: Lattke, S. – Popovic, K. – Weickert, J., 2013, s. 23.

Ak sa na kurikulum pozeráme z hľadiska učebných formátov, potom pomer medzi vyučovacími sekvenciami a individuálnym samoštúdiom na strane jednej a aplikáciou a reflexiou naučeného na strane druhej predstavuje 60:40. To znamená, že približne 396 hodín pripadá na účasť na vyučovaní a individuálne samoštúdium. 264 hodín pripadá na aplikáciu a reflexiu na pracovisku. Je vidieť, že praktická práca má v kurikule globALE významné postavenie.

Tabuľka 1 Kurikulum globALE - prehľad

Modul	Hlavné obsahy (témy)	Učebná záťaž	ECTS
Predchádzajúce (učiteľské) skúsenosti s vyučovaním		25 hodín	(1)
Modul 0: Úvod	• Informácie o Curriculum globALE • Informácie o kurze • Informácie o poskytovateľovi • Informácie o účastníkoch • globALE-očakávania voči účastníkom • Budovanie vzťahov	nie je stanovená	bez ECTS
Modul 1: Priblíženie sa k vzdelávaniu dospelých	• Diverzita vzdelávania dospelých • Vzdelávanie dospelých v národnom a globálnom kontexte • Vzdelávanie dospelých ako profesia a rola vzdelávateľa dospelých v kontexte kurikula globALE	32 vyučovacích hodín (= 4 dni) 32 hodín individuálneho štúdia	2
Praktická aplikácia a cvičenia			(do 3)
Modul 2: Vyučovanie a učenie sa dospelých	• Teórie učenia a vzdelávania • Profesionálne činnosti vo vzdelávaní dospelých • Druhy poznania • Učenie sa dospelých • Motivácia vo vzdelávaní	24 vyučovacích hodín (= 3 dni) 36 hodín individuálneho štúdia	2
Praktická aplikácia a cvičenia			(do 3)
Modul 3: Komunikácia a skupinová dynamika vo vzdelávaní dospelých	• Komunikácia vo vzdelávaní dospelých • Skupinová dynamika vo vzdelávaní dospelých	32 vyučovacích hodín (= 4 dni) 32 hodín individuálneho štúdia	2
Praktická aplikácia a cvičenia			(do 3)
Modul 4: Metódy vzdelávania dospelých	• Výber a využívanie metód vo vyučovaní • Prehľad metód	25 vyučovacích hodín (=3 dni) Účastníci koncipujú a samostatne vedú min. 3 vyučovacie hodiny.	1
Praktická aplikácia a cvičenia 100 hodín			4
Modul 5: Plánovanie, organizácia a evalvácia programov vzdelávania dospelých	• Fázy profesionálneho cyklu činností vo vzdelávaní dospelých • Identifikácia potrieb • Plánovanie • Organizácia • Evalvácia • Zabezpečenie kvality	32 vyučovacích hodín (= 4 dni) 4 hodiny individuálneho štúdia	3

Praktická aplikácia a cvičenia		(do 3)
Záverečné hodnotenie (koncept kurzu a praktická aplikácia)		-
<u>Povinné moduly</u>	144 vyučovacích hodín 145 hodín individuálneho štúdia 289 hodín spolu	10 ECTS
	200 hodín praktickej aplikácie	8 ECTS
<u>Voliteľné moduly</u>	Špecifiká modulu sú • regionálno-geografické • týkajúce sa cieľových skupín • predmetové • situačné • prispôsobenie sa na existujúce predpisy/štandardy	120 vyučovacích hodín alebo samoštúdium
		50 hodín praktickej aplikácie
Spolu:		660 hodín
		25 ECTS

* Časový horizont na zvládnutie Modulov 0 až 5, vrátane povinných modulov je 1 max.

však

2 roky.

Zdroj: Zdroj: Lattke, S. – Popovic, K. – Weickert, J., 2013, s. 25.

Tréningový program založený na kurikule globALE sa dá prispôsobiť aj individuálnym potrebám. Jednou z možností je uznanie už získaných výsledkov vzdelávania (Recognition of prior learning, RPL). Účastníkom disponujúcim niektorými kompetenciami je tak možné odpustiť niektorú časť programu. Aplikácia RPL však predpokladá nástroje a postupy, ktoré zabezpečujú transparentnú identifikáciu a dokumentáciu kompetencií účastníkov. Takýmito nástrojmi sú napr. „Validpack“ a Flexi-Path portfólio.

ZÁVER

Na Slovensku, ako aj v ostatných európskych krajinách neexistuje jednotná charakteristika povolania vzdelávateľ dospelých, vrátane jednotlivých špecializovaných rolí, ktoré vykonáva (napr. lektor), a tiež žiadna zodpovedajúca štandardizovaná odborná príprava a ďalšie vzdelávanie. Cieľom kapitoly je zachytiť aktuálny pohľad na profesionalizáciu vzdelávateľov dospelých a predstaviť prístupy k ich kvalifikovaniu. Ústrednými termínmi, ktoré prestupujú celý text sú profesionalita, profesionalizácia, kompetenčné profily, štandardy a kvalifikačné rámce vzdelávateľov dospelých v Európe.

Profesionalita vo všeobecnosti oddeľuje určitú činnosť od amatérstva a vo vzdelávaní dospelých znamená schopnosť kompetentne a reflektovane andragogicky konať. To však spravidla nie je možné bez odbornej prípravy. Profesionalita je proces, v ktorom činnosti a úlohy nadobúdajú znaky profesie. Potreba profesionalizácie vzdelávateľov dospelých vychádza z dopytom podmienenej expanzie oblasti vzdelávania dospelých, ako aj z rastúceho významu celoživotného učenia. V zásade sa však vždy týka kvality vo vzdelávaní dospelých, jej zabezpečenia a zvyšovania.

Proti profesionalizácii, ako konštatuje Milan Beneš (2014a, s. 114), pôsobí silný prúd vzdelávania dospelých, ktorý v rámci alternatívnych a svojpomocných hnutí, alebo ako súčasť kultúrnej, na životný svet, subjektivitu a sebaurčenie zameranej práce spochybňoval potrebu profesionalizácie a videl v nej nástroj potlačania kreativity a spontaneity.

Snahy o profesionalizáciu a pokusy zvládať rôzne protichodné tendencie sa v súčasnosti prejavujú v úsilí o vedecké rozpracovanie a definovanie kľúčových kompetencií personálu vo vzdelávaní dospelých, osobitne lektorov. Dobrým príkladom je v tejto súvislosti rakúska Akadémia ďalšieho vzdelávania – Weiterbildungsakademie (wba), ktorej kvalifikačný profil je zameraný na podporu a zabezpečenie profesionality vo vzdelávaní dospelých. Akadémia uznáva a certifikuje kompetencie vzdelávateľov dospelých a vydáva dva druhy certifikátov: wba-Zertifikat a naň nadväzujúci wba-Diplom. K výhodám takéhoto certifikovania patria predovšetkým vytváranie a upevňovanie identity vzdelávateľov dospelých, upevňovanie ich pozície na trhu práce, uznávanie nimi doposiaľ nadobudnutých kompetencií a pod.

Veľká časť personálu vo vzdelávaní dospelých, aspoň v Nemecku, pracuje na atypických pozíciách, teda na čiastočný úväzok, na báze honorárov, so zmluvami na dobu určitú, ako honorárni neplatení vyučujúci. Medzi vyučujúcimi sa nachádzajú aj študenti, dôchodcovia alebo ženy v domácnosti. Pritom (údaje sa pohybujú v rozmedzí) 400 až 700 tisíc pracuje na vedľajší pracovný pomer (Beneš, 2014b, s. 80). V Rakúsku na vedľajší pracovný pomer pracuje približne 90% personálu vo vzdelávaní dospelých (Schneeberger, 2008).

Táto skutočnosť nevplýva len na prekérnosť a nestabilitu zamestnaneckého pomeru, a tým aj na výšku príjmu (podrobnejšie Beneš, 2014b, s. 80 – 81), ale aj na odbornú prípravu a ďalšie vzdelávanie personálu vo vzdelávaní dospelých. Táto oblasť je však nedostatočne podchytená a chýbajú empirické údaje. Vzdelanostná a kvalifikačná úroveň personálu vo vzdelávaní dospelých je veľmi rozdielna.

Približne polovica vzdelávateľov dospelých v Nemecku ma dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie a študovali predovšetkým humanitné alebo sociálne vedy. Absolventi učiteľských odborov prevyšujú počet absolventov vied o výchove, ku ktorým patria i andragógovia. Vo vzdelávaní dospelých pracuje vysoký počet učiteľov cudzích jazykov, hudby a literatúry (Beneš, 2014b, s. 82).

Podobná je aj situácia v Rakúsku (Schneeberger, 2008). Vzdelávateľom dospelých bez vysokoškolského vzdelania ponúka Akadémia ďalšieho vzdelávania (wba) možnosť získať andragogické poznatky a kompetencie.

Vo všeobecnosti však môžeme povedať, že v ostatných rokoch nastali v chápaní potreby a realizácii kvalifikovania personálu vo vzdelávaní dospelých mnohé pozitívne zmeny. Za zmienku stoja prinajmenšom dva fakty. Po prvé, inštitúcie a asociácie vzdelávania dospelých si čoraz viac uvedomujú význam profesionality personálu vo vzdelávaní dospelých, a to hlavne na pozadí konkurencie, scientifikácie⁷ oblasti, profesionalizácie manažmentu vzdelávania, ako aj generačných zmien. Po druhé, vzdelávanie dospelých sa pre mnohých stalo zaujímavým a atraktívnym povoláním. Napokon spoločnosť založená na vedomostiach a meniaci sa svet práce odôvodňujú požiadavku kvalifikovaného, profesionálneho personálu vo vzdelávaní dospelých. Spomedzi množstva úspešných príkladov cielenej profesionalizácie personálu vo vzdelávaní dospelých uveďme aspoň aktivity rakúskych inštitúcií, ako už spomínanej Akadémie ďalšieho vzdelávania (wba) a Dunajskej univerzity v Krems (Donau-Universität Krems Universität für Weiterbildung) (porov. Schneeberger, 2008).

Pre zabezpečenie vyváženosti medzi kvalitou a profesionalitou vo vzdelávaní dospelých je tiež dôležité aj spoločenské uznanie a finančné ohodnotenie lektorov a ostatného personálu vo vzdelávaní dospelých.

Napokon možno konštatovať, že v posledných rokoch je celosvetovo zreteľná snaha o jednotnú certifikáciu kurzov, resp. programov odbornej prípravy a ďalšieho vzdelávania vzdelávateľov dospelých. Dobrým príkladom je projekt kurikulum globALE vypracovaný a popularizovaný Nemeckým inštitútom pre vzdelávanie dospelých a Nemeckým zväzom ľudových škôl (dvv international). Úsilie o jednotnú certifikáciu programov založených na kurikule globALE však predpokladá doklad o tom, že účastníci nadobudli všetky vopred definované kompetencie. Spôsoby získania takéhoto dokladu je ale potrebné jasne

⁷ Scientifikácia (nem. Verwissenschaftlichung) je proces, pri ktorom sú všetky významné praktické činnosti odôvodňované a riadené vedecky.

stanoviť. Taktiež bude potrebné overiť možnosti rozšírenia takéhoto kurikula o ďalšie kvalifikačné stavebné prvky a stupne. Do úvahy prichádza jednak rozvoj jeho jednotlivých modulov, ktoré by slúžili prehĺbeniu jednotlivých aspektov, jednak pripojenie ďalších kvalifikačných úrovní pre plánovačov vzdelávacích programov a manažérov vo vzdelávaní dospelých.

Literatúra

- BENEŠ, M. 2014a. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozšír. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M. 2014b. Vzdelávateľ dospelých – diskuze o andragogických povolaniach v německy mluvících zemích. In *Osobnost' lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 75-92.
- BONTOVÁ, A. 2013. Profesionalizácia andragogických činností alebo andragogické roly vo svete práce. In *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-0605-4, s. 87-105.
- BUISSKOOL, B. J. et al. 2010. *Key competences for adult learning professionals*. [online]. Bredewater : Research voor Beleid, 2010. 157 s. [cit. 2015-11-29]. Dostupné na internete: <http://www.frae.is/media/22268/Kennarafaerni-2010_1168938254.pdf>.
- Cedefop. 2013. *Trainers in continuing VET: emerging competence profile*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2013. 105 s. ISBN 978-92-896-1175-6.
- FILLA, W. 2009. Stiefkind der Wissenschaft : vergleichende Erwachsenenbildungsforschung. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* [online]. 2009, no. 7/8 [cit. 2015-07-12]. Dostupné na internete: <<file:///C:/Users/Martin%20Schubert/Desktop/meb09-7u8.pdf>>. ISSN 1993-6818.
- HAVLOVÁ, J. 1996. *Profesní dráha ve 20. století: Úvod do sociologie povolání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1996. 148 s. ISBN 80-7184-220-6.
- JARVIS, P. 2008. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society: Sociological perspectives*. London, 2. vyd. New York : Routledge, 2008. 238 s. ISBN 978-0-415-35543-8.
- KOMISIA EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTVIEV. 2007. *Vzdelávanie dospelých: Na vzdelávanie sa nikdy nie je neskoro*. [online]. Brusel : Komisia európskych spoločenstiev, 2006. 13 s. [cit. 2015-11-29] Dostupné na internete: <[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com\(2006\)0614_/com_com\(2006\)0614_sk.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/com/com_com(2006)0614_/com_com(2006)0614_sk.pdf)>.

- KOMISIA EURÓPSKÝCH SPOLOČENSTVIEV. 2007. *Akčný plán pre vzdelávanie dospelých : Vždy je čas začať sa učiť*. [online]. Brusel : Komisia európskych spoločenstiev, 2007. 12 s. [cit. 2015-11-29] Dostupné na internete: <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=SK>>.
- LATTKE, S. – POPOVIC, K. – WEICKERT, J. 2013. *Curriculum globALE*. [online]. Bonn : dvv international, 2013. 117 s. [cit. 2015-11-29] Dostupné na internete: <http://www.dvv-international.de/fileadmin/files/curriculum_globale_dt_fin.pdf>. ISBN 978-3-942755-06-1.
- LATTKE, S. – POPOVIC, K. – WEICKERT, J. 2013. *Curriculum globALE*. [online]. Bonn : dvv international, 2013. 44 s. [cit. 2015-11-29] Dostupné na internete: <http://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/Curriculum_globALE_2nd_Edition_English.pdf>. ISBN 978-3-942755-24-5.
- NUSSL, E. – LATTKE, S. – PÄTZOLD, H. 2010. *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, 2010. 131 s. ISBN 978-3-7639-4248-0.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PRŮCHA, J. (ed.) 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozšir. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava : Gerlach Print, 2005. 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
- ROGERS, A. 2008. *Teaching adults*. 3. vyd. Berkshire : Open University Press, 2008. 296 s. ISBN 0-335-21099-6.
- SCHNEEBERGER, A. 2008. Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at*. [online]. 2008, no. 4 [cit. 2015-11-29]. Dostupné na internete: <<http://erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>>. ISSN 1993-6818.

UNESCO Institute for Lifelong Learning. 2010. *Confitea VI sixth international conference on adult education: final report*. [online]. Hamburg, 2010. 122 s. [cit. 2015-11-29]. Dostupné na internete:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>>.

3.

OSOBNOSŤ LEKTORA

Soňa Kariková

PEDAGOGICKO-ANDRAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ

Vymedziť konkrétne osobnostné dimenzie lektora, ktorý v najširšom slova zmysle realizuje, resp. vedie a usmerňuje edukáciu dospelých, je pomerne náročné. Kým v oblasti pedagogiky a pedeutológie je problematika „osobnosti učiteľa“ dôkladne popísaná a preskúmaná, v andragogike je táto téma o niečo zložitejšia. Ide o to, že pedagóg (učiteľ) a jeho profesijné zameranie je popísané z hľadiska viacerých – pomerne jasne definovaných aspektov, ukotvených aj v Zákone č. 317/2009 o pedagogických a odborných zamestnancoch. Preto popis a skúmanie osobnostných charakteristík učiteľa je jednoduchšie, nakoľko vychádza:

- **z hľadiska explicitne popísaných cieľových skupín** – žiaci 1. – 2. stupňa ZŠ, študenti stredných škôl, študenti vysokých škôl, ktorých vzdelávajú učitelia, resp. vysokoškolskí učitelia; žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – ktorých vzdelávajú špeciálni pedagógovia;
- **z hľadiska jasne stanovených kvalifikačných predpokladov** – učiteľov, vychovávateľov, asistentov učiteľov, špeciálnych pedagógov, liečebných pedagógov, majstrov odborného výcviku a pod.;
- **z hľadiska vymedzených odborných kompetencií nepedagogických pracovníkov** (psychológov, sociálnych pedagógov), ktorí tiež participujú na vzdelávacom procese.

Ak porovnávame profesiu a osobnosť učiteľov s profesiou lektora a jeho osobnosťou, nachádzame v nich určité spoločné znaky a prepojenia. Napr. Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 189) uvádzajú, že „učiteľ je jeden zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu (učiteľské povolanie). Tradične bol učiteľ považovaný za subjekt vzdelávania, zaisťujúci vo vyučovaní odovzdávanie poznatkov. Súčasné poňatie učiteľa vychádzajúce z rozšíreného

profesionálneho modelu zdôrazňuje jeho subjektovo – objektové roly v interakcii so žiakmi a prostredím“. Z tejto definície vyplývajú aj konkrétne znaky učiteľskej profesie, ktoré opäť môžeme aplikovať aj na činnosť a profesiu lektora, nakoľko profesiu môžeme popísať ako skupinu charakteristík práce rozlišujúcich ju od iných profesií, alebo od neprofesionálnej práce. Medzi základné znaky učiteľskej profesie patria:

1. Učiteľská profesia je definovaná ako unikátna a jedinečná činnosť, ktorej základom je služba človeku a spoločnosti cez ich vzdelanie a výchovu.
2. Učiteľská profesia si vyžaduje dosť presne definované intelektové zručnosti a osobnostné kvality na jej výkon.
3. Učiteľská profesia si vyžaduje dlhý čas špeciálnej prípravy a tréningu na výkon činností s ňou spojených.
4. Členovia učiteľskej profesie majú určitú mieru autonómie a autoritu pre robenie validných a profesionálnych rozhodnutí.
5. Učitelia ako profesionáli vo svojej činnosti preberajú autonómnu zodpovednosť za svoje činy a rozhodnutia.
6. Učiteľská profesia poskytuje praktický servis a službu deťom, ľudom nie hlavne za peniaze.
7. Učiteľská profesia si vyžaduje vysoký stupeň sebaovládania a zodpovednosť za vlastnú tvorivosť.
8. Učiteľská profesia má vysoký etický kódex.

Ak však vychádzame so základných špecializácii andragogickej práce (Š. Švec, 2000) a tieto opäť porovnáme s pedagogickými činnosťami učiteľov, konštatujeme, že je omnoho náročnejšie popísať konkrétne osobnostné predpoklady lektora. Špecializácie andragogickej práce, doplnené vlastnými poznámkami autorky, podľa vyššie citovaného autora sú:

1. Andragogické učiteľstvo (lektorstvo, osvetárstvo, inštruktorstvo, trénerstvo, školiteľstvo alebo iná vzdelávacia alebo výcviková androdidaktika) – *pričom každý z uvedených odborníkov môže mať vzdelanie iného – ako andragogického zamerania (telovýchova a šport, umelecké odvetvia, technické zamerania, zdravotníctvo a pod.);*

2. Andragogické vychovávateľstvo (sociálna andragogika so zameraním na sociálno-výchovnú starostlivosť a na (edukatívne zameranú) sociálnu prácu s dospelými – *táto oblasť je veľmi často zabezpečovaná sociálnymi pracovníkmi, s rôznym stupňom kvalifikácie a odborného zamerania;*
3. Andragogické poradenstvo – *v tejto oblasti často na problémoch dospelých participujú psychológovia, ale aj rôzni iní odborníci - koučovia, mediátori a pod.;*
4. Špeciálna andragogika, t.j. špeciálne andragogické učiteľstvo, poradenstvo a vychovávateľstvo, práca so špeciálnymi programami pre zmyslovo, telesne a mentálne postihnutých – *v tejto oblasti môžu pôsobiť aj špeciálni, resp. liečební pedagógovia ;*
5. Andragogický manažment;
6. Andragogická metodika pre špeciálne profesionálne metodické práce, ktorých náplň je viac menej spoločná pre všetky odborové špecializácie.

Realizátorom aktivít, súvisiacich s edukáciou dospelých, je lektor (edukátor), ktorý vstupuje do interakcie s inými osobami, teda subjektívne – objektových vzťahov. Z hľadiska základných pedagogických pojmov ide podľa B. Blížkovského (2013) o osoby skúsené, ktoré predávajú určitú spoločenskú skúsenosť osobám v určitej oblasti. Medzi skúsenejšie osoby zaraďuje autor učiteľov, majstrov, vychovávateľov, medzi menej skúsené osoby zaraďuje žiakov, študentov..., pričom tieto „menej skúsené osoby“ sú hlavným subjektom učenia. V prípade vzdelávania dospelých ide však o to, že skúsenosti zdieľané medzi účastníkmi, sú na kvalitatívne vyššej, resp. odlišnej úrovni, ako je to v prípade žiakov a učiteľov. Ide o vzťah, ktorý môže byť rozdielny z viacerých hľadísk:

- z hľadiska veku, pričom môže ísť o účastníkov vzdelávania aj starších, ako je lektor,
- z hľadiska dosiahnutého vzdelania účastníkov,
- z hľadiska poznatkov v príslušnej oblasti a odbore,
- z hľadiska celoživotných skúseností,
- ale aj z hľadiska motivácie.

Z uvedených a stručne načrtnutých niektorých rozdielov medzi vzdelávaním žiakov a dospelaj populácie vyplýva, že aj požiadavky na osobnosť lektora, musia spĺňať iné špecifiká, nakoľko aj hodnotenie a celkový efekt vzdelávania, môže byť zo strany účastníkov vzdelávania vnímaný kritickejšie, čo kladie na lektora, jeho osobnosť a odbornú prípravu náročnejšie požiadavky. Napr. z hľadiska veku účastníkov vzdelávania a podľa kritérií vývinovej psychológie, môže ísť až o tri rozličné kategórie – mladých dospelých (od cca 22 – 35 rokov), dospelých v strednom veku (cca do 50 – 55 rokov veku), dospelých v období staršej dospelosti, resp. sénia, pričom každá z týchto kategórií si vyžaduje špecifické didaktické prístupy. Podobne je to aj s úrovňou dosiahnutého stupňa vzdelania – od účastníkov so základným vzdelaním, až po vysoko kvalifikovaných odborníkov. Nemenej dôležitou je aj oblasť motivácie účastníkov vzdelávania, ktorá je rozdielna a širokospektrálna, na rozdiel od žiakov a študentov.

Vymedzenie osobnostných dimenzií lektora komplikuje aj to, že v rámci biodromálneho procesu učenia, sa prelínajú podľa M. Krystoňa (2012) tri základné kategórie účelných učebných aktivít:

1. Formálne učenie – vzťahuje sa k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu.
2. Neformálne učenie – prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov.
3. Informálne učenie, resp. „neinštitucionálne vzdelávanie sa“ – je prirodzenou súčasťou každodenného života.

OSOBNOSŤ LEKTORA

V ďalšom texte sa podrobnejšie sústredíme na základné charakteristiky a dimenzie profesie lektora, jeho kompetencie a konkrétne osobnostné vlastnosti, ktoré z nich vyplývajú.

Profesia lektora

Podľa Výkladového slovníka vzdelávania dospelých (1997) je lektorom buď externý univerzitný učiteľ, alebo vzdelávateľ v ďalšom vzdelávaní. Predpokladom je nielen odborná znalosť prednášaného odboru, ale aj základná znalosť andragogiky, keďže lektor je základným činiteľom pre naplnenie učebných cieľov. Preto sa u neho

predpokladá hlboká úroveň jeho teoretických znalostí aj praktických skúseností, ktoré sú doplnené lektorskými znalosťami – z pedagogiky (andragogiky), z psychológie osobnosti, ale zároveň by mal disponovať aj určitými schopnosťami – napr. v oblasti motivácie, rétoriky, komunikácie, kreativity a pod.

Ako uvádza V. Prusáková (2014, s. 18) „lektor zameraním svojej profesijnej činnosti patrí do skupiny, ktorú zvyčajne pomenúvame termínom „vzdelávatelia dospelých“. Je to odborník, ktorý vedie edukačný proces dospelých, priamo ovplyvňuje prípravu, priebeh a výsledky vzdelávacieho procesu.

J. Malach (2014, s. 46) uvádza, že „lektor je chápaný ako kľúčový faktor kvality vzdelávania dospelých a jeho pôsobenie má zásadný vplyv na výstupy vzdelávania“.

Odborné činnosti lektora, ktoré súvisia aj s jeho osobnostnými dimenziami, vyplývajú zo základných úloh vzdelávateľov dospelých, ktoré spracovala M. Machalová (2004), vychádzajúc z vymedzení J. Mezirova (1983) a vlastného komentára. Medzi ne patria:

- Vo vzdelávaní dospelých nastáva situácia, kedy sa progresívne znižuje závislosť dospelých účastníkov vzdelávania od vzdelávateľov dospelých .
- Vzdelávateľ dospelých pomáha účastníkom vzdelávania dospelých porozumieť ako použiť "zdroje" učenia sa, medzi nimi aj napríklad skúseností druhých účastníkov vrátane skúseností vzdelávateľa dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých asistuje účastníkom vzdelávania dospelých pri identifikácii a formulovaní svojich potrieb vzdelávania v dvoch rovinách: pri vyjadrení okamžitého uvedomenia si svojich potrieb a pri pochopení kultúrnych a psychologických vplyvov na svoje potreby.
- Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania dospelých k tomu, aby si uvedomili osobnú zodpovednosť za vymedzenie svojich cieľov a za plánovanie svojich aktivít, ako aj za hodnotenie výsledkov učenia sa a vzdelávania sa.
- Vzdelávateľ dospelých organizuje, vyberá, zvolí čo sa majú účastníci vzdelávania dospelých učiť v súlade a vo vzťahu s ich súčasnými osobnými problémami a úlohami.

- Vzdelávateľ dospelých vedie účastníkov vzdelávania k tomu, aby vedeli rozpoznať pre seba potrebné skúsenosti a rozhodnúť sa pre ne v rámci vzdelávania a učenia sa.
- Vzdelávateľ dospelých povzbudzuje účastníkov vzdelávania dospelých k tomu, aby sami posúdili, či sa skúsenosti a vedomosti, ktoré získali učením sa, aj reálne integrovali do ich vedomia a ako si túto skutočnosť uvedomujú.
- Vzdelávateľ dospelých podporuje u účastníkov vzdelávania dospelých sebakritický prístup k učeniu sa, aby si osvojili vhodné návyky k učeniu sa. Podporuje ich náhľad na svoju osobu v súvislosti s medziosobnými a medziľudskými vzťahmi vo vzdelávaní dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých pomáha dospelým účastníkom vzdelávania pri predložení svojho problému a pri riešení problému, prostredníctvom vzdelávania.
- Vzdelávateľ dospelých posilňuje sebaobraz, self koncept (chápanie svojho Ja) účastníkov vzdelávania dospelých v tom zmysle, aby sa identifikovali s obrazom seba ako učiacim sa a vzdelávajúcim sa človekom.
- Vzdelávateľ dospelých zdôrazňuje význam zážitkového učenia sa prostredníctvom modelovania situácií vo vzdelávaní dospelých.
- Vzdelávateľ dospelých morálne odlišuje pomoc, ktorú poskytuje účastníkom vzdelávania dospelých tak, že ich na jednej strane vedie k tomu aby porozumeli širokému spektru svojich možností a vedeli si čo najlepšie z týchto možností vybrať. Na druhej strane podporuje ich slobodné rozhodovanie a výber z možností.

Ďalšie prístupy všeobecne platné aj pri lektoroch (edukátoroch) dospelých, ktoré síce vychádzajú z pohľadu na osobnosť učiteľov, ale dajú sa aplikovať aj do vzdelávania dospelých, uvádza B. Kosová, (2001):

- učiteľ ako **inovátor** zdôrazňujúci výcvik v netradičných inovačných projektoch, metódach s akcentom na budúcnosť;
- učiteľ ako **reflexívny profesionál** kriticky uvažujúci o svojej práci, presadzujúci praktický výskum, situačnú teóriu, interpretáciu a tvorbu vlastných rozhodnutí;
- učiteľ ako **plne funkčná osobnosť** s personalistickým dôrazom na sebapoznávanie, objavovanie vlastných hodnôt a vlastného učiteľského štýlu vo vyučovaní.

Viacere odborné publikácie, ktoré sa zameriavajú na lektora a jeho odbornú činnosť, zdôrazňujú aj jeho osobnostné kvality, pričom tieto sa prelínajú aj s pohľadom na osobnosť učiteľa a vidíme v nich určité paralely. Napr. podľa názorov M. Oláha a kol. (2008) význam osobnostných dimenzií lektora zdýrazňuje aj fakt, že lektor môže byť vzorom, modelom, pričom tento fakt sa zdôrazňuje aj u učiteľov. Zároveň poukazujú aj na iné kvality jeho osobnosti, ako sú empatia, autenticnosť, tvorivosť, flexibilita a dominantnosť.

Podrobnejší pohľad na osobnosť lektora uvádza M. Demjanenko (2014), ktorý prezentuje Desatoro kvalitného lektora vypracované Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých v ČR. Sú to:

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

Ďalší z pohľadov na profesionalitu a profesionalizáciu lektorov, uvádza vo svojej publikácii Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov I. Pavlov (2013). I keď ide primárne o lektorov podieľajúcich sa na ďalšom (kontinuálnom) vzdelávaní učiteľov, niektoré názory autora sa dajú zovšeobecniť aj na činnosť a funkcie lektorov ďalšieho vzdelávania rôznych iných profesijných skupín. Autor napr. poukazuje na to, že lektori sú rozdielni v pohľadoch na výučbu v závislosti na svojom vzdelaní, skúsenosti z pedagogickej praxe, vlastnom sebavzdelávaní a sebazdokonaľovaní. Navyše lektor by mal plniť tieto funkcie:

- Lektor ako expert – ponúka odborné alternatívy riešenia.
- Lektor ako mediátor – vyžaduje pochopenie.
- Lektor ako tréner – výcvikom rozširuje svoje zručnosti.
- Lektor ako vedec a výskumník – vyhodnocuje vedeckými metódami edukačné procesy a procesy učenia sa učiteľov.
- Lektor ako poradca – prejavuje záujem, pomáha, umožňuje dosahovanie konsenzu pri riešení problémov.
- Lektor ako konzultant – overuje výsledky.
- Lektor ako facilitátor – sprevádza procesy sebauťvárnia.

Pokiaľ sa chceme podrobnejšie sústrediť na osobnostné charakteristiky lektora, budeme vychádzať aj z konceptu profesionality lektora, ktorý má podľa L. Evans (2012) tri dimenzie: behaviorálnu, postoiovú a intelektuálnu.

Behaviorálna dimenzia sa prejavuje v správaní lektora, konkrétne v jeho interpersonálnych prejavoch a vzťahoch, pričom sa týka tzv. mäkkých kompetencií, ktoré charakterizujú osobnostný potenciál danej osoby. Tieto kompetencie teda súvisia s jej správaním sa, ktoré je požadované z hľadiska výkonu jeho odborných úloh. Mäkké kompetencie sa vzťahujú na kvalitatívny aspekt fungovania človeka, generovanie efektívneho správania sa v praxi. Je možné ich tvarovať, a rozvíjať.

Postoiová dimenzia je súbor vedomostí, zručností, ale aj konkrétnych postoiov. Postoje sú to ustálené názory, hodnotenie – pozitívne alebo negatívne – týkajúce sa ľudí, objektov, aktivít a myšlienok. Postoje chápeme ako hodnotiace vzťahy, zakladajúce určitú konatívnu pohotovosť. V kontexte uvedených dimenzií však ide najmä o sociálne postoje, ktoré podľa J. Oravcovej (2012) predstavujú naučenú dimenziu osobnosti,

predstavujú skôr dispozíciu k určitému správaniu, ktorého konkrétna podoba závisí od osobnosti jednotlivca, ale aj od konkrétnej sociálnej situácie.

Intelektuálna dimenzia súvisí so schopnosťami človeka, ktoré sa najčastejšie vymedzujú ako vlastnosti osobnosti, ktoré sú predpokladom pre úspešné vykonávanie určitej činnosti. Podľa V. Salbota a L. Paškovej (2013) všeobecné schopnosti podmieňujú úspešnosť vykonávania rôznych činností (všeobecná inteligencia), pričom špecifické schopnosti zvyšujú úspešnosť vykonávania špecifických činností, medzi ktoré môžeme zaradiť aj tzv. sociálne kompetencie, ktoré súvisia so sociálnou inteligenciou.

Uvedené dimenzie môžeme zároveň chápať aj ako určité kompetencie, ktorými by mal lektor disponovať. Na kompetencie, ponímané ako súbor vedomostí, zručností a postojov vplývajú najmä osobnostné črty a schopnosti osoby, ako aj proces formálneho a neformálneho vzdelávania a získané skúsenosti, ktoré si človek zhromažďuje počas celého života. Možno teda konštatovať, že proces formovania sa ľudských kompetencií je multidimenzionálny, nakoľko ide o kombináciu vedomostí, zručností a postojov vytvárajúcich určité predpoklady na výkon odborne kvalifikovaných činností.

Osobnosť a kompetencie lektora

Osobnostné predpoklady lektora predstavujú kombináciu schopností, skúseností, osobnostných kvalít, intuitívnej tvorivosti a komunikačných schopností. Všeobecné požiadavky by mali zahŕňať:

- celkovú zrelosť – stabilita osobnosti, zvládanie emocionality,
- myslenie – samostatnosť, flexibilita, kreativita, konštruktívne analytické myslenie, vynaliezavosť, logické uvažovanie, improvizácia, duchapřítomnosť,
- vysoké morálne kvality, nestrannosť, etika, bezúhonnosť, poctivosť, sebaistota, schopnosť adekvátnej reakcie na situáciu, organizačný talent,
- sociálne schopnosti – nadväzovanie kontaktov, empatia, získavanie dôvery, dobré komunikačné schopnosti (široká slovná zásoba, presnosť vyjadrovania, atď.)
- ochota a rešpekt k stranám – rešpektovanie osobnej dôstojnosti, prekonávanie predsudkov, nepodliehanie predbežným a nepodloženým odsúdeniam,
- vonkajší prejav – vystupovanie, vzhľad, kultúrnosť, prispôsobenie vystupovania konkrétnej situácii.

Pri stanovení ďalších kritérií viažucich sa na osobnosť lektora, môžeme vychádzať aj z tzv. Kurikula pre Európu (M. Odehnal, 2000), ktoré vypracovala v r. 1996 expertná skupina Rady Európy. Podľa tohto dokumentu sa za najdôležitejšie kľúčové kompetencie pre EURÓPSKU VZDELANOSŤ považovalo **osem oblastí kompetencií**, ktoré by mal jedinec zvládnuť, ak nemá byť len príjemcom zvonku prichádzajúcich vecí, ale skôr proaktívne a kooperatívne konajúcim človekom:

- **Učenie:** byť schopný vziať do úvahy skúsenosť; dávať veci do súvislosti a organizovať poznatky; organizovať svoj učebný proces; byť schopný riešiť problémy; byť zodpovedný za svoje učenie;
- **Objavovanie:** zhromažďovať, porovnávať, triediť informácie; radiť sa s ľuďmi vo svojom okolí. konzultovať s odborníkmi; získavať informácie – rôzne zdroje; vytvárať a usporiadať dokumentáciu.
- **Myslenie a uvažovanie:** chápať kontinuitu minulosti a súčasnosti; zúčastňovať sa diskusií a vyjadrovať vlastný názor; hodnotiť sociálne správanie súvisiace so zdravím, spotrebou a prostredím; komplexne hodnotiť; kritickosť; vážiť si umenie a literatúru.
- **Komunikácia:** rozumieť a hovoriť viacerými jazykmi; byť schopný čítať a písať vo viacerých jazykoch; dokázať hovoriť na verejnosti; obhajovať vlastný názor a argumentovať.
- **Aktívne počúvanie:** brať do úvahy názory iných; vyjadrovať sa písomne; rozumieť grafom, diagramom a tabuľkám.
- **Kooperácia:** byť schopný spolupracovať a pracovať v tíme; robiť rozhodnutia; riešiť konflikty; posudzovať a hodnotiť.
- **Práca:** vytvárať projekty; brať na seba zodpovednosť; prispievať k práci skupiny a spoločnosti; organizovať svoju vlastnú prácu; prejavovať solidaritu.
- **Adaptácia:** využívať moderné informačné technológie; byť flexibilný; nachádzať nové riešenia; byť húževnatý; prekonávať prekážky.

Na základe týchto oblastí, osobnostných predpokladov, trojdimenzionálneho modelu profesionality lektora, ako aj požiadaviek týkajúcich sa jeho kompetencií, považujeme z hľadiska osobnostných vlastností za dôležité tie, ktoré korešpondujú s primeranými sociálnymi zručnosťami, pričom tieto tvoria špecifické, behaviorálne zložky efektívnej sociálnej interakcie, na základe ktorej je aj realizované vzdelávanie

dospeljej populácie. Preto v ďalšom texte podrobnejšie rozpracujeme tie kompetencie, ktoré súvisia s osobnosťou lektora, teda aj s jeho poznatkami, schopnosťami a zručnosťami.

Kompetencia UČENIE A MYSLENIE:

Pri uvedenej kompetencii je potrebné brať do úvahy jednak kognitívne vývinové aspekty, ktoré sa týkajú tak lektorov, ako aj poslucháčov, ako aj schopnosť lektora, poznať a aplikovať nové trendy učenia do edukačného procesu. Súvisia aj s ďalšou kompetenciou, ktorou je **myslenie**.

Rozvoj myslenia, najmä v období mladej dospelosti ovplyvňuje podľa M. Vágnerovej (2000) hlavne skúsenosť – teda vonkajšie vplyvy. Kognitívnu úroveň tohto obdobia charakterizuje fáza postformálneho myslenia, pričom základné znaky postformálneho myslenia je možné zhrnúť do týchto bodov.

1. Dospelý človek je sebakritický, je preto schopný akceptovať, že jeho uvažovanie nemusí byť vždy presné a správne (na rozdiel od adolescenta, u ktorého prevláda skôr kritický postoj k okoliu). Uvedomuje si, že toto uvažovanie môže byť ovplyvnené subjektívnym skreslením, nedostatkom potrebných informácií a preto nepresadzuje navrhované riešenie problému, ako jediné možné. Uvedomuje si jeho relativitu a dočasnosť. Nadobúdanie skúsenosti podmieňuje väčšiu kritickosť k vlastným úvahám, rozhodovanie je menej radikálne.
2. Dospelý človek sa zmierňuje s faktom, že rôzne problémy, ktoré sú súčasťou životnej reality, bývajú zložité a nejednoznačné a že sa v priebehu času menia. Jedným zo znakov dospelosti je vedomie, že riešenie väčšiny životných otázok môže mať len obmedzenú platnosť.
3. Dospelý človek dokáže pracovať s protikladmi, dokáže ich integrovať do jedného celku. Vie, že môžu koexistovať v rámci jedného názoru a nemusia sa navzájom vylučovať.

Ľudia v období strednej dospelosti sú viac zameraní na uplatňovanie svojich znalostí a na riešenie konkrétnych – praktických úloh a problémov. Zrelé myslenie je schopné akceptovať kontraindikácie, nedokonalosť a kompromisy, akceptuje subjektivitu názorov a je ochotné prijať i intuitívne závery. Podľa J. Langmeiera a D. Krejčířovej (2006) je tento štýl myslenia účinnejší pri zvládaní problémov a reálnych situácií praktického života, preto aj v riešení rôznych praktických problémov sú najúspešnejší

Ľudia vo veku 40. – 60. rokov, ktorí sú zvyknutí v krízových situáciách spoliehať sa sami na seba.

P. Hartl a V. Hartlová (2000) poukazujú na to, že samotný proces učenia sa, zohráva významnú úlohu v živote dospelého človeka, pričom pri vzdelávacom programe pre dospelých je treba brať do úvahy:

- ich potrebu vedieť, prečo sa majú učiť,
- potrebu učiť sa na základe doterajších skúseností,
- ich prístup k učeniu ako k riešeniu určitého problému,
- najlepšie sa učia vtedy, keď má daná téma pre nich bezprostredný význam.

Na základe tohto tvrdenia, sa odvíja aj samotný proces vzdelávania dospelých, ktorý vychádza aj zo štýlov učenia a štýlov vyučovania. Tak ako existujú individuálne odlišné štýly učenia sa, tak existujú aj odlišné štýly vyučovania. Každý lektor uplatňuje istý štýl, ku ktorému sa často dopracoval po viacerých rokoch, ktorý sa odvíja od jeho skúseností a ktorý považuje za optimálny. Súčasťou štýlu vyučovania je používanie postupov vyučovania, metód vyučovania, od metód klasických (monologických – výklad, prednáška, vysvetľovanie, opis, inštrukcia, demonstrácia) až po metódy interaktívne, aktivizujúce (metóda objavovania, inscenačné, simulačné, diskusné, výtvarné, hudobné, pohybové aktivity a pod.) Keďže cieľom učebného procesu je dosiahnuť čo najvyššiu mieru poznania u učiacich sa, lektor by mal svoj štýl vyučovania prispôbiť učebným štýlom svojich poslucháčov. Aby tak mohol urobiť, mal by vedieť, aké štýly učenia sa jeho edukanti preferujú. Diagnostika, poznanie štýlov učenia sa, ktoré preferujú edukanti má nesporne veľký praktický význam, a to nielen pre možnosť prispôbiť štýl a metódy vyučovania, ale aj pre možnosť ovplyvňovania nevhodných štýlov učenia sa, ktoré edukanti preferujú.

J. Oravcová (2003) uvádza výsledky štúdie z roku 1986 A. Mumforda a P. Honeyho, ktorí konštatujú, že štýlom, ktorý preferuje až 50% populácie je štýl tzv. aktivistov. Pre štýl aktivistov je najefektívnejším učenie zážitkom, priamou skúsenosťou, aktívnym osobným zapojením sa do procesu vyučovania, „robením“ vecí, ktorý sa realizuje prostredníctvom aktivizujúcich metód vyučovania.

Základné charakteristiky aktívneho učenia a vyučovania, sú:

- je to učenie *participatívne* - učiaci sa neprijíma informácie pasívne, ale zúčastňuje sa iniciatívne a tvorivo učebného procesu, pričom aktívne na ňom kooperuje aj lektor,
- je to učenie *kooperatívne* - deje sa v interakcii a spolupráci s inými účastníkmi učebného procesu (je interaktívne), teda aj s lektorom,
- je to učenie *zážitkové (skúsenostné)* - založené na zážitku a skúsenosti, charakterizované priamym kontaktom s vecami, ľuďmi, prírodou, obsahuje uvedomovanie si vlastného prežívania a jeho reflexiu,
- je to učenie *kreatívne* - založené na divergentnom myslení, vyžaduje spojenie racionálneho a intuitívneho myslenia, tvorivé riešenie problémov.

Kompetencia KOOOPERÁCIA

Na základe vyššie uvedených charakteristík vyplýva aj ďalšia kompetencia lektora, ktorou je kooperácia. Kooperácia, teda vzájomná spolupráca s inými, ich akceptovanie, je spojená s pozitívnym vzťahom k druhým ľuďom. Pokiaľ lektor, ako človek nemá vo všeobecnosti rád ľudí, asi sa ťažko stotožní s touto profesiou a pravdepodobne ju nebude ani vykonávať s entuziazmom a láskou. To sa pravdepodobne odrazí v celkovej atmosfére, ktorú takýto lektor svojim prístupom v rámci vzdelávania vytvorí.

Z výskumných zistení týkajúcich sa predstáv žiakov/študentov o ideálnom učiteľovi vyplýva, že chcú mať takého učiteľa, u ktorého cítia, že ich má rád. Táto požiadavka sa premieta ako jedna z najčastejších, popri požiadavke na jeho objektivitu a spravodlivosť, čo môžeme aplikovať aj na osobnosť lektora. Táto požiadavka sa premieta do takých aspektov, ako je pozitívny vzťah k ľuďom a schopnosť s nimi vychádzať, akceptácia iných, vrelosť a priateľskosť, citlivosť pre interpersonálne kontexty, schopnosť kooperácie a pod.

Práve požiadavky na osobnosť učiteľa/lektora vychádzajúce z humanistického prístupu akcentujú tie aspekty, ktoré súvisia s emocionálnou zrelosťou a s pozitívnym vzťahom k druhým ľuďom. Jednou z nich je vrelosť a **priateľskosť**.

S porozumením voči druhým, súvisí aj **empatia**, ako schopnosť vcítiť sa do prežívania iných, spojená s vlastným sebaopoznaním a sebauvedomovaním si vlastných emocionálnych aspektov prežívania. Opakom empatie je nezáujem o druhých, neschopnosť im porozumieť, pozrieť sa na situáciu ich očami.

Kompetencia OBJAVOVANIE

V súvislosti s rýchlo sa meniacimi podmienkami v spoločnosti, ale aj v informovanosti a nových poznatkoch sa vyžaduje od lektora, aby bol do určitej miery tvorivý. Tvorivejší človek vo všeobecnosti rozmýšľa inak, ako menej tvorivý, je viac iniciatívny, pričom tvorivosť sa dá zvyšovať a rozvíjať. Čím je všeobecne človek – teda aj lektor tvorivejší, tým viac to vedie jeho osobnosť k mnohostrannosti, komplexnosti, k šťastiu, ale aj k problémom. V tejto súvislosti by sme si mohli položiť otázku, do akej miery by mali byť lektori tvoriví?

Tvorivý lektor vedie študentov k samostatnému a kritickému mysleniu, zároveň vytvára priestor pre diskusiu a vyjadrenie vlastného názoru.

Ako uvádzajú viacerí autori, tvorivý jedinec sa realizuje prostredníctvom protirečení v jeho osobnosti, často naráža zo strany svojho okolia na nepochopenie. Vysoko tvoriví jedinci podľa rôznych výskumov mali takmer vždy emocionálne problémy, preto zrejme miera tvorivosti u lektorov by nemala byť extrémne vysoká.

Základnou podmienkou zo strany lektora je dôležité vedieť aj to, čo je to tvorivosť. Preto by dôležitou úlohou malo byť osvojenie si poznatkov o tvorivosti, o možnostiach jej zámerného rozvíjania u študentov.

Ďalšou úlohou lektora je rešpektovanie tvorivej osobnosti študentov, nakoľko tvoriví jedinci sa často prejavujú tým, že nerešpektujú zaužívané stereotypy, sú zvedaví, kladú rôzne otázky, majú tendenciu o problémy diskutovať a pod. Aj na tieto prejavy by mal byť lektor pripravený. Zároveň by učiteľ mal vedieť, aké úlohy a aké typy cvičení u študentov môžu napomáhať rozvoju ich tvorivosti.

Za charakteristiky tvorivej osobnosti lektora sa považujú najmä – zvedavosť, záujmy, vnútorné poznávacie potreby, entuziazmus, odvaha, smelosť, riziko, asertivita, sebavedomie, komplexnosť vnímania, senzitivita k prostrediu, k sebe, k svetu, ako aj imaginácia, intuícia, fantázia a predstavivosť.

Tvoriví jedinci sú aj viac iniciatívni a činorodí. Činorodosť a aktivita je tiež jednou zo základných charakteristík zdravej a zrelej osobnosti. D. Fontana (1997) uvádza iniciatívnosť ako dôležitú charakteristiku úspešného učiteľa. Táto sa prejavuje v tom, že takýto učiteľ venuje pozornosť potrebám jednotlivých študentov, je schopný obmieňať úlohy na vyučovaní tak, aby týmto potrebám zodpovedali. Je ochotný učiť sa od študentov a umožňovať im, aby naplno využívali svoje schopnosti. Dokáže organizovať vyučovanie prispôsobivým a podnecujúcim spôsobom, dáva tak študentom možnosť

voľby, udržuje ich záujem, pomáha im rozvíjať vlastnú nezávislosť, sebadôveru a zodpovednosť.

Kompetencia: INTERPERSONÁLNA (SOCIÁLNA) KOMUNIKÁCIA

Uvedenej kompetencii venujeme najväčší priestor z toho dôvodu, že komunikácia znamená predovšetkým odovzdávanie a prijímanie významov, ale v širšom ponímaní môžeme chápať komunikáciu nielen ako proces prenosu informácie (významu), ale aj ako prostriedok ovplyvňovania iných, ako nástroj pre dosiahnutie zmeny správania.

Základnou sociálnou „zručnosťou“ každého lektora je preto aj sociálna komunikácia, ktorá sa vyznačuje tým, že:

- prebieha vždy ako permanentná interakcia,
- uskutočňuje sa aj vtedy, keď zdanlivo nekomunikujú všetci zúčastnení,
- je vždy ohraničená a modifikovaná konkrétnou situáciou, v ktorej prebieha, pričom táto situácia je neopakovateľná.

Zložkami sociálnej komunikácie sú:

- účastníci komunikačného procesu,
- komunikačná situácia,
- forma kontaktu,
- výrazové prostriedky,
- komunikačný zámer.

Autor J. Vymětal (2008, s. 25) definuje komunikačné kompetencie ako „súbor všetkých mentálnych predpokladov, ktoré človeka činia schopným komunikovať“. Podľa neho ide o súhrn sociálnych, psychických sémantických hodnôt, noriem, pravidiel. Autor ďalej uvádza, že komunikačné kompetencie možno považovať aj za súbor jazykových znalostí a zručností, ktoré umožňujú realizovať komunikačný proces, s poukázaním na úmernosť k situácii, charakteristikám poslucháčov a pod. Medzi základné komunikačné zručnosti podľa J. Vymětala spravidla zaraďujeme „počúvanie, načúvanie, hovorenie, čítanie, písanie a vnímanie neverbálnej komunikácie“.

Podľa M. Szarkovej (2008) možno komunikačné zručnosti vo všeobecnosti vymedziť ako „špecializované schopnosti umožňujúce komunikovať, ktoré nie sú prirodzenou súčasťou osobnostnej výbavy človeka, ale tvoria určité rozvinutie a zdokonalenie osobnostných dispozícií, určitú nadstavbu, ktorú jednotlivec – manažér nadobúda buď v živote alebo v pracovnom procese, tzv. za pochodu, alebo si ju osvojuje v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu, v súčasnosti najčastejšie pomocou rozmanitých aktívnych foriem, nácviku a tréningového procesu.“ Autorka ďalej uvádza tieto základné zručnosti:

- osobnostné nastavenie jednotlivca na vstup do komunikačného procesu – úzko súvisiace s osobnostnými vlastnosťami (kvalita psychických procesov, emocionálna zrelosť, sebauvedomenie),
- aktívne počúvanie,
- empatia,
- asertivita.

Empatické porozumenie je schopnosť lektora vcítiť sa do prežívania poslucháčov a snaha porozumieť ich vnútorným pocitom., pričom lektor by si mal zachovávať profesionálny odstup. **Aktívne počúvanie** pomáha lektorovi porozumieť tomu, čo rozprávajú jeho poslucháči, aké informácie poskytujú, napr. aj o preberanej problematike. Pri aktívnom počúvaní by mal lektor využívať aj neverbálne aspekty (očný kontakt, gestikuláciu), ako aj verbálne, resp. paralingvistické aspekty (tón hlasu, otvorené otázky, parafrázovanie, zhrnutie, zrkadlenie) na prejavenie záujmu o poslucháča, ako aj na to, aby uistil rozprávača, že jeho informácie boli pozorne vypočuté. Ku konkrétnym technikám aktívneho počúvania patrí povzbudenie, ktoré sa používa najviac na začiatku procesu mediácie, kedy je potrebné dodať klientom odvahu a chuť poskytovať informácie.

Teda interpersonálna, resp. sociálna komunikácia je proces, ktorým sa uskutočňuje odovzdávanie, výmena informácií medzi dvomi účastníkmi sociálnej interakcie, t.j. tým, kto informáciu vysiela (emitent – odosielateľ) a tým, kto informáciu prijíma (percipient – prijímateľ). Nesporne proces vzdelávania dospelých je založený na vzájomnej interakcii niekoľkých jej účastníkov, čo je zároveň aj základnou charakteristikou interpersonálnej komunikácie, pričom pri tomto vzájomnom kontakte sa najviac prejavujú aj osobnostné vlastnosti lektora. Interpersonálna komunikácia je mimoriadne dôležitým nástrojom nielen získavania informácií, ale aj utvárania medziľudských vzťahov, pôsobenia na druhých ľudí, najmä v profesiách vyžadujúcich každodennú sociálnu interakciu. Aby interpersonálna komunikácia bola skutočne účinným nástrojom, vyžaduje uplatnenie

špeciálnych zručností. V sociálnej – interpersonálnej komunikácii sa zvyšuje záujem o toho, komu je reč určená. Pozornosť je poslucháčovi venovaná nielen z hľadiska informovania a presvedčovania, ale aj jeho poznania.

K bazálnym komunikačným zručnostiam zaraďujeme najmä zručnosť odovzdávať informáciu tak, aby príjemca počul a správne chápal to, čo chceme aby počul, zručnosť efektívneho počúvania, prípadne zručnosti asertívne. Osvojenie si týchto zručností vyžaduje zvyčajne tréning, nepochybne však tiež poznanie základných pravidiel interpersonálnej komunikácie.

Pravidlá interpersonálnej komunikácie

Interpersonálna komunikácia prebiehajúca medzi dvomi alebo viacerými jednotlivcami v procese priameho kontaktu je zložitý proces, ktorý sa riadi tromi základnými pravidlami (princípami):

- v interpersonálnej komunikácii *nie je možné nekomunikovať*,
- v interpersonálnej komunikácii *nekomunikujeme len slovami*,
- v interpersonálnej komunikácii *sú vždy aktívne obidve strany*, odosielateľ i prijímateľ informácie.

V rámci interpersonálnej komunikácie rozlišujeme tri základné druhy: verbálnu, neverbálnu a paralingvistickú komunikáciu.

Verbálna komunikácia

je špecificky ľudský spôsob komunikácie, spočíva v používaní slov, ktoré sú symbolmi objektov, ich tried, vlastností a vzťahov medzi nimi. Slová umožňujú opis, vysvetľovanie konkrétnych aj abstraktných javov, umožňujú inštruovanie (dávanie príkazov), objasňovanie (dávanie otázok a odpovedí), ale nie sú všemocné. Aby bolo možné dorozumieť sa verbálne, je nutné, aby komunikujúci používali zhodný systém znakov, resp. aby rovnako rozumeli symbolom, chápali rovnako ich obsah. Je zrejmé, že práve toto nie je jednoduché a že vďaka rozličnému chápaniu významu znaku (slova), dochádza v medziľudskej komunikácii k nedorozumeniam. Preto by sa mal lektor aj opakovane uistiť, či účastníci vzdelávania chápu význam toho, čo hovorí. Musí mať na zreteli aj vzdelanie účastníkov, ich sociálne prostredie, aby aj týmto faktom prispôbil formulácie podávaných informácií. Keďže väčšina informácií, ktoré lektor sprostredkováva je

realizovaná práve formou reči, potom sa javia jeho verbálne schopnosti ako veľmi dôležité. Podľa J. Průchu (1997) aj výsledky rôznych empirických výskumov potvrdzujú, že verbálne schopnosti učiteľa (a teda aj lektora) sú asi najväčším facilitátorom - popri textoch v učebniciach - podporujúcim učenie sa v edukačnom prostredí.

Neverbálna komunikácia

predstavuje prenos informácií inými prostriedkami ako je slovo. Neverbálna komunikácia sa niekedy označuje tiež ako reč tela a niektoré odborné publikácie zdôrazňujú napr. jej vyšší význam, v porovnaní s verbálnymi aspektami. Neverbálna komunikácia má tieto **funkcie**:

- slúži predovšetkým na *vyjadrenie prežívania*, emocionálneho stavu komunikujúcich. Ide o komunikovanie názorných, zmyslovo vnímateľných významov (nie abstraktných, pojmových). Svoj emocionálny stav vyjadrujú komunikujúci touto buď cestou zámerne, veľmi často však celkom nezámerne, neúmyselne,
- neverbálne prejavy slúžia na *ovplyvňovanie iných* a vyvolávajú emocionálne prežívanie u príjemcu,
- neverbálna komunikácia plní svoje funkcie často vo väzbe na komunikáciu verbálnu, *doplňa a podporuje* ju, môže byť však aj samostatným komunikačným prostriedkom.

Triediacim kritériom druhov neverbálnej komunikácie je prostriedok (časť tela, orgán), ktorý pre vyjadrenie používame. Iným kritériom môže byť druh komunikačného kanálu, ktorý používa príjemca k odberu informácie. Z tohto hľadiska možno rozlíšiť vizuálne neverbálne prejavy (mimika, gestikulácia, proxemika, posturika, kynezika) a taktilné neverbálne prejavy (haptika). Najmenej pozornosti je venované čuchovým neverbálnym prejavom (vône, pachy, parfémy).

Medzi najvýraznejšie prejavy neverbálnej komunikácie patrí **mimika**. Rozumieme ňou výrazy tváre, ktorými vyjadrujeme predovšetkým najrôznejšie emócie: zlosť, strach, radosť, prekvapenie, vzrušenie, napätie, rozpaky, odpor atď. Najinformatívnejšou časťou tváre je pritom oblasť obočia, očí a úst. Mimické prejavy sú sčasti vrodené, prevažne sú však naučené na základe pozorovania sociálneho okolia. Napodobňovanie mimických výrazov iného človeka napomáha empatickému vcíteniu sa do jeho prežívania.

Výraz tváre má v sociálnej komunikácii rôzne **významy** (J. Oravcová, 2012):

- poukazuje emocionálne prežívanie jednotlivca,
- dáva informácie v podobe spätnej väzby – či príjemca chápe informáciu, či ho prekvapuje, súhlasí s ňou, s pod.
- pomáha vyjadrovať postoj k druhému človeku ,
- podporuje, alebo naopak vyvracia obsah reči alebo správania hovoriaceho.

Dôležitou súčasťou mimiky je pohľad očí, **zrakový kontakt**, ktorý má viacero funkcií:

- zrakom sledujeme a udržiavame pozornosť partnera v komunikácii,
- overujeme si účinok, efekt komuniké,
- snažíme sa získať spätnú väzbu k tomu, čo sme vyslali,
- dávame ním najavo záujem alebo nezáujem o interakciu, partnera v komunikácii a to, čo vysielala,
- pohľadom očí vyzývame iných k interakcii (čatníka, predavačku, osobu, o ktorú máme záujem a pod.),
- práve z očí partnera (napr. klienta v mediačnom procese) sa usilujeme čítať jeho záujem, jeho prežívanie v interakcii.

Paralingvistická komunikácia

V sociálnej komunikácii sa stále významnejšími stávajú nelingvistické a paralingvistické zložky reči (rýchlosť reči, sila hlasu, spektrálne zloženie hlasu, pauzy v reči, fonetická stránka verbálneho prejavu, chyby v reči a pod.) a neverbálne prejavy sprevádzajúce reč (reč očí, úst, výraz tváre, mimika, gestikulácia, postoj tela, pohyb a pod.).

Prostredníctvom mimoslovných zložiek komunikácie dochádza nielen k výmene obsahu, ale komunikujeme tiež:

- *postoj k tomu, o čom hovoríme*, k danej veci, situácii, problému (je to vážne, je to žart, je to len pravdepodobné, páči sa mi to, nesúhlasím s tým),
- *postoj k prijímateľovi* – adresátovi informácie (vážim si ho, je mi sympatický, považujem ho za nekompetentného, spoľahlivého),
- *postoj k sebe samému* (som kompetentný, múdry, nevyznám sa v tejto veci, som odborník),
- *pravidlá hry* (pravidlá verbálneho styku – môžeme viesť priateľský, formálny rozhovor, ja budem hovoriť a vy počúvať, chcem - nechcem vedieť váš názor).

Špecifickým druhom sociálnej komunikácie a jej predpokladom, je pedagogická komunikácia. **Pedagogická komunikácia** sa realizuje v interakcii medzi lektorom - študentom – skupinou študentov a pod. V pedagogickej komunikácii sa vyjadrujú informácie kognitívne (poznatky, vecné informácie), afektívne a regulačné (vyjadrenie súhlasu, nesúhlasu, emócií, ovplyvňovanie motívov, nabádanie k určitej činnosti alebo aktivite).

ZHRNUTIE – ZÁVER

Náš prístup k problematike osobnostných vlastností lektora vychádzal z predpokladu, že lektor nie je len "sprostredkovateľom vedomostí", ale je zároveň aj vzorom a facilitátorom – sprievodcom na ceste k poznaniu a k utváraniu osobnosti druhého človeka. V cieľoch aktivít zameraných na rozvoj osobnosti vzdelávajúcich sa dospelých, by mali byť zastúpené oblasti týkajúce sa ich poznávacej, hodnotovej a tvorivej dimenzie, teda komplexne zamerané na rozvoj a kultivovanie ich osobnosti. Ak vychádzame z aspektov humanistickej psychológie kde platí, že "zdravú osobnosť môže formovať taktiež len zdravá osobnosť", tak na základe tejto tézy by základ popisu osobnostných charakteristík lektora mali tvoriť kritériá, ktoré vychádzajú z vyššie popísaných kompetencií, ako aj zo všeobecných charakteristík **duševného zdravia a charakteristík psychicky zrelej dospeléj osoby**. Podľa M. Machalovej (2010, s. 106) je „dospelá osoba spôsobilá uvedomiť si, kultivovať a chrániť svoju: identitu, autonómnosť, individuálnu slobodu rozhodovať sa s vedomím vlastnej zodpovednosti, pričom individualita je tvorivá v zvládaní situácií, komunikácie, vzťahov a životných úloh“.

Na záver a pre inšpiráciu uvádzame charakteristiky „efektívnejších učiteľov“, spravované Európskou komisiou. Aj keď ide primárne o učiteľov v systéme nášho regionálneho školstva, takmer všetky charakteristiky a vlastnosti, ako aj ich popis, sa dajú aplikovať aj do efektívnej lektorskej činnosti.

Charakteristiky typické pre efektívnejších učiteľov

(podľa Hay McBer, 2000; in L. W. Anderson, 2004.)

Skupina	Charakteristika / vlastnosť	Popis
Profesionalizmus	Pracovné nasadenie - oddanosť profesii	Snaha robiť všetko pre každého žiaka a umožniť všetkým žiakom, aby boli úspešní.
	Sebadôvera	Viera vo vlastné schopnosti prevziať úlohy a nové životné výzvy.
	Spoľahlivosť	Byť zásadový a spravodlivý, dodržiavať slovo.
	Rešpekt	Presvedčenie, že všetci ľudia si zaslúžia úctu a rešpekt.
Myslenie / posudzovanie	Analytické myslenie	Schopnosť logicky myslieť, analyzovať, rozoznávať príčinu a dôsledok.
	Koncepčné myslenie	Schopnosť uvádzať príklady a súvislosti, a to aj v prípade prezetnacie väčšieho množstva detailov.
Očakávania	Snaha o zlepšenie	Vytrvalé úsilie na určovanie a plnenie primerane náročných cieľov pre žiakov a školu.
	Neustále hľadanie informácií	Úsilie zistiť viac a preniknúť až k podstate vecí a javov (intelektuálna zvedavosť).
	Iniciatíva	Úsilie konať okamžite, vedieť predvídať a predchádzať vzniku negatívnych vplyvov, javov a udalostí.
Vodcovstvo	Flexibilita	Schopnosť a ochota reagovať flexibilne, prispôbovať sa potrebám vzniknutých situácií. Vedieť meniť taktiku.
	Zodpovednosť	Snaha a schopnosť určiť jasné ciele a očakávania, viesť žiakov k zodpovednosti za plnenie úloh.
	Zanietenosť pre učenie	Snaha a schopnosť podporovať žiakov v procesoch učenia sa a pomáhať im stať sa sebaistými a nezávislými učiacimi sa subjektmi.

Spracované a upravené podľa:

Európska komisia. 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 52 s. ISBN978-80-8052-382-4.

Literatúra:

- BLÍŽKOVSKÝ, B. 2013. *Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 40 s. ISBN 978-80-210-6186-6.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- DEMJANENKO, M. 2014. Není lektor jako lektor. In: *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 367 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- EVANS, L. 2012. Úvahy o profesionalitě vzdělávatelů dospělých. In: *Studia pedagogica*. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č.1, s. 129-147.
- EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2011. 52 s. ISBN 978-80-8052-382-4.
- FONTANA, D. 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. : *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 776 s. ISBN 80-71-7 8303-X.
- KOSOVÁ, B. 2001. Hodnotenie pedagogického procesu a sebaevalvácia učiteľa. In: *Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien*. Prešov: FHPV Prešovská univerzita – MC, 2001. ISBN 80-8068-037-X, s. 339 – 345.
- KODÝM, M. Psychologické aspekty - od vloh ke kompetencím. In VETEŠKA, J. et al. 2011. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha : EDUCA Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3, s. 67 – 76.
- KRYSTOŇ, M. 2012. *Vybrané kapitoly z andragogiky*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 82 s. ISBN 978-80-557-0440-1.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 2006 343 s. ISBN 80-7169-195-X.
- MACHALOVÁ, M. 2010. *Biodromálna psychológia*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9.
- MACHALOVÁ, M. 2004: *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Rádio Print, 2004. 224 s. ISBN 80969339-6-5.

- MALACH, J. 2014. Lektor vo vzdelávaní dospelých jako objekt andragogické profesionalizace. In: *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 367 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- ODEHNAL, M. 2000. Proč měnit názor na kvalitu ve vzdělávání? In *Učiteľské listy*. roč. 8, 2000, č. 3, s. 2.
- OLÁH, M. a kol. 2008. *Lektorské zručnosti – manuál pre teóriu a prax*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 2008. 55 s. ISBN 978-80-89271-42-9.
- ORAVCOVÁ, J. 2012. *Sociálna psychológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 258 s. ISBN 978-80-557-0402-9.
- ORAVCOVÁ, J..2003. *Aktívne učenie a jeho súvislosti so štýlmi učenia a osobnostnými vlastnosťami vysokoškolských študentov*. Habilitačná práca. Banská Bystrica: PF UMB,2003.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdelávaní dospelých*. Praha: Dafa, 1997. 197 s. ISBN: 80-902232-1-4.
- PAVLOV, I. 2013. *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov*. Prešov: Škola plus s.r.o.. 2013.124 s. ISBN 978-80-970275-5-1.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRUSÁKOVÁ, V.2014. Profesionalita lektora. In: *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 367 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- SALBOT, V. – PAŠKOVÁ, L. 2013. *Psychológia osobnosti pre učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB, OZ Pedagóg, 2013. 84 s. ISBN 978 – 80- 557- 0505-7.
- SZARKOVÁ, M. 2008. *Komunikačné nástroje v systéme riadenia podniku*. Bratislava: Vydavateľstvo EKONÓM, 2008. ISBN 978-80-225-2525-1
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 2. vydanie 2005. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- VYMĚTAL, J.2008. *Průvodce úspěšnou komunikací. Efektivní komunikace v praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008. 328 s. ISBN 978-80247-2614-4
- ZÁKON č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

II. ČASŤ

KOMPETENCIE LEKTORA

ANDRAGOGICKÉ KOMPETENCIE LEKTORA

Andrea Bontová

Profesionalita vzdelávacích služieb spolurozhoduje o efektívnosti vzdelávania. V čom spočívajú spoločné ciele andragogických profesijných činností (lektor, inštruktor, mentor, kouč, metodik, manažér vzdelávania atď.) a v čom sú ciele sledované *lektormi* vo vzdelávaní dospelých špecifické?

O efektívnosti lektorskej činnosti informuje zhoda v zamýšľaných a reálne dosiahnutých *cieľoch vzdelávania*. Ciele vzdelávania predstavujú kategóriu významnú pre každú vzdelávaciu oblasť. Profesijné vzdelávanie dospelých, napr. oproti vzdelávaniu záujmovému, sleduje (malo by sledovať) ciele späté s *profesionalitou* vykonávanej práce, čo zdôvodňuje dôraz kladený na napĺňanie vzdelávacích cieľov. Žiaducim efektom vzdelávania dospelých je vyššia miera autonómie dospelých v učení, t. j. prehlbenie *kompetentnosti učiť sa* z rôznych zdrojov (vrátane životných skúseností). Ako sú lektori pripravení poskytovať dospelým profesionálnu podporu v otázkach *učenia sa* vo vzdelávaní? Ako sú pripravení využívať *skúsenostné poznatky* účastníkov vzdelávania pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov?

Rámcovať profesijné kompetencie lektorov vo vzdelávaní dospelých *odbornými kompetenciami* (kompetentnosť v obsahu) a *didaktickými kompetenciami* nie je postačujúce. *Andragogické kompetencie* predstavujú oproti užšiemu rámcu *didaktických kompetencií* rozšírenie o ďalšie predpoklady (mentorské, koučovacie, organizačné), umožňujúce skvalitnenie profesionálnej podpory učenia sa dospelých vo vzdelávaní i v každodennom živote.

Prvá časť textu je teoretická. Úvodná podkapitola teoreticky skúma štruktúru profesijných kompetencií lektorov vo vzdelávaní dospelých s dôrazom na možnosti rozvoja andragogickej, zvlášť didaktickej kompetentnosti. Podkapitola vymedzuje niektoré možnosti merania kompetenčnej úrovne lektorov. Druhou ťažiskovou témou je problematika vzdelávacích cieľov s dôrazom na *funkcie taxonómií vzdelávacích cieľov*.

Taxonómie vzdelávacích cieľov predstavujú *teoretický model pre tvorbu a realizáciu kurikúl* a súčasne *model formovania profesijných kompetencií* v rôznych profesijných skupinách. Sprehľadnenie a porovnanie vybraných, v súčasnosti významných taxonómií vzdelávacích cieľov, je rozšírené o teoretický model založený na teórii komplexných dynamických systémov (Ronsivalle 2008).

Druhá časť textu je teoreticko-empirická, cielená na niektoré špecifiká *vzdelávacieho procesu* vyplývajúce z charakteristiky jeho aktérov – učiaceho sa dospelého/dospelých a lektora. Dva problémové okruhy sú vymedzené nasledovne:

1. *Životné skúsenosti dospelých a skúsenosti lektora (ďalej aktérov) vo vzdelávacom procese.* Aký význam zohrávajú životné skúsenosti aktérov vo vzdelávacom procese? Aký učebný potenciál zo skúseností vyplýva?

2. *Komunikácia aktérov vzdelávacieho procesu – problém transakcií.* Aké sú modely rolového správania sa dospelých aktérov vzdelávania? Za akých podmienok dospelí vyžadujú vonkajšie riadenie v učení (model učiteľ – žiak)? Za akých podmienok je vyšší stupeň direktívnosti obojstranne žiaduci a kedy sa stáva direktívnosť nefunkčnou? Za akých podmienok je žiaduca, možná a efektívnejšia partnerská komunikácia lektora s účastníkmi (model učiaceho sa dospelého – učiaceho sa lektora)?

PROFESIJNÉ KOMPETENCIE LEKTOROV A OBLASTI ICH MOŽNÉHO ROZVOJA

Riešenie problematiky rozvoja profesijných kompetencií lektorov vo vzdelávaní dospelých vyžaduje definovanie dvoch ústredných pojmov: *profesionalizácia* a *profesijné kompetencie*.

Profesionalizáciu ponímame ako proces komplexných zmien dotýkajúcich sa kvalifikačne rovnorodej profesijnej skupiny. Zmeny možno súhrne (neúplne) ohraničiť: 1. usústavnením teoretického systému („vlastná veda“), 2. reguláciou a kontrolou prístupu k danej profesii, 3. zvyšovaním sociálneho statusu profesie, profesijnej autority a identity, 4. existenciou profesijných asociácií a profesijnej etiky. Príkladom snáh o profesionalizáciu je implementácia andragogických profesijných rol do pracovného prostredia, ktoré doposiaľ nemali charakter profesie. *Individuálnou profesionalizáciou* označujeme z významového hľadiska diferencovaný individualizovaný proces „stávania sa“ profesionálom, kvalifikovaným pracovníkom (Znaky profesie porov. napr. Pichňa, 1980;

Havlová, 1992; Keller, 1992; Palán, 2002; Prusáková, 2005). *Profesionalitu* je možné chápať ako „zhodnotenie“, t. j. kompetentné efektívne uplatnenie všeobecných základných poznatkov (vzdelania) prostredníctvom skúseností a „know-how“ (porov. Beneš, 2014). *Profesionálom* je odborník na určitú oblasť znalostí a ľudskej činnosti, ktorej súčasťou je poctivo odvedená práca s nárokom na primeranú finančnú odmenu (porov. Hartl-Hartlová, 2004).

Profesijné kompetencie (spôsobilosti) chápeme ako *súbor vnútorne štruktúrovaných predpokladov (vedomostí, skúseností, zručností, schopností a ďalších osobnostných determinánt)*, ktoré umožňujú výkon povolania na určitom stupni profesionality. *Žiaducu (požadovanú) úroveň profesijných kompetencií* (danú rôznymi cestami, napr. legislatívne, Národnou sústavou povolání, inštitucionálne) odlišujeme od *reálnej úrovne*, ktorou jednotlivec aktuálne disponuje. Rozdiel medzi žiaducou a reálnou úrovňou vymedzuje oblasť žiaduceho rozvoja.

Profesijné kompetencie lektorov vo vzdelávaní dospelých ponímame (redukovane a zjednodušene) v súlade s nižšie uvedeným modelom (obr. 1).

Obr. 1 Profesijné kompetencie lektora vo vzdelávaní dospelých

Profesijné kompetencie lektora vo vzdelávaní dospelých	
Odborné kompetencie	▪ Kompetencie viazané na obsah vzdelávania
Andragogické kompetencie	▪ Didaktické kompetencie Metodické kompetencie ▪ Mentorské a koučovacie kompetencie (podpora/vedenie individuálneho učenia sa dospelých) ▪ Organizačné kompetencie (podpora/vedenie tímového a organizačného učenia⁸)
Sociálne kompetencie	▪ Intrapersonálne kompetencie ▪ Interpersonálne kompetencie

Zdroj: teoretické spracovanie

⁸ *Organizačné učenie* je ponímané ako učenie vedúce k zmenám na úrovni celej organizácie (sledovanie ideálu učiacej sa organizácie), bližšie v ďalšom texte.

Odborné kompetencie lektora sú chápané ako kompetentnosť v obsahu vzdelávania. Ide o kvalifikačné predpoklady, ktoré sú predpokladom právomoci a kompetentnosti vzdelávať dospelých v obsahovo vymedzenej oblasti ľudského poznania.

Predpokladanou súčasťou profesijných kompetencií lektorov vo vzdelávaní dospelých sú **andragogické kompetencie**. *Didaktické kompetencie* predstavujú súhrn kompetencií viazaných na vyučovací proces a jeho výsledky. Didaktické kompetencie sa teda vzťahujú na všetky didaktické kategórie – ciele, didakticky transformované i pôvodné odborné obsahy, podmienky a princípy vo vzdelávaní dospelých, výber vhodných didaktických prostriedkov, hodnotenie výsledkov a efektívnosti vzdelávacieho procesu. Praktické uplatnenie didaktických kompetencií predpokladá metodickú spôsobilosť. Podstatou *metodických kompetencií lektora*, ktoré ponímame ako súčasť jeho didaktickej kompetentnosti, je spôsobilosť systematicky plánovať, uplatňovať a hodnotiť postupy (metódy a metodiky) z hľadiska ich efektívnosti, ako aj spôsobilosť tvorivo re/modelovať metódy a metodiky uplatňované vo vzdelávaní dospelých. V širšom zmysle zahŕňajú metodické kompetencie aj ďalšie kognitívne a metakognitívne spôsobilosti (spôsoby a postupy) reprezentované napr. spôsobom prijímania a spracúvania informácií, spôsobom riešenia problémov, variabilitou pracovných postupov, spôsobom časovej organizácie a pod. Širšie vymedzenie metodických kompetencií je teda chápané ako profesijne indiferentné.

Mentorské a koučovacie kompetencie predstavujú spôsobilosť lektora viesť a podporovať *individuálne učenie dospelých*. Obsahové zložky andragogickej mentorskej a koučovacej činnosti spočívajú v prehľbovaní sebapoznania dospelých v oblasti kognície a metakognície (kvalita vnímania a pozornosti, pamäť, myslenie, predstavivosť, učebný štýl, sebaorganizácia v učení, rozhodujúce učebné motívy, postoj k učebným obsahom atď.). V kompetenčnom profile lektora teda koučovacie a mentorské kompetencie umožňujú profesionálnu podporu autonómie dospelého v učení, t. j. podporu kompetencie učiť sa z rôznych zdrojov.

Organizačné kompetencie vyjadrujú spôsobilosť lektora *podporovať tímové a organizačné učenie* priamo, t. j. prostredníctvom vzdelávania, i nepriamo (vzdelávateľ ako spolutvorca organizačnej kultúry).

Rozvoj zložiek **sociálnych kompetencií** (intrapersonálna a interpersonálna kompetentnosť) chápeme ako skvalitňovanie a udržiavanie „rovnovážneho stavu“ vo vzťahu k sebe samému a vzťahu k druhým. V andragogických profesijných rolách (lektori, tréneri, kouči, mentori, konzultanti, manažéri vzdelávania, personálni manažéri atď.) sú rozvinuté sociálne kompetencie predpokladom profesionality a udržania pracovného výkonu na žiaducej úrovni bez ohrozenia vlastného zdravia a bez narušenia medziľudských vzťahov.

Teoretický model štandardov učiteľskej profesie „*päť kľúčových predpokladov*“ (*Five Core Propositions*), ako ich uvádza nezávislá atestačná organizácia *National Board for Professional Teaching Standards* (porov. What Teachers Should Know and Be Able to Do, 2002), vymedzuje päť nasledovných kľúčových predpokladov profesionality učiteľa: 1. Učiteľ je zapálený pre svojich žiakov a pre ich učenie. 2. Učiteľ pozná predmety ktoré učí a vie, ako ich učiť. 3. Učiteľ riadi a monitoruje učenie žiakov. 4. Učiteľ systematicky uvažuje o svojej práci a učí sa zo svojej skúsenosti. 5. Učitelia sú členmi učiacej sa spoločnosti.

Ak budeme v intenciách uvedeného modelu uvažovať o profesii lektora vo vzdelávaní dospelých, javia sa opodstatnené autorské úvahy (napr. Evans, 2012) o „blízkosti“, rovnorodosti a porovnateľnosti rol učiteľa a vzdelávateľa dospelých (lektora). V uvedených kľúčových predpokladoch vidíme *miesta prieniku*. Nepomenované však ostávajú *oblasti, v ktorých sa profesia učiteľa a lektora vo vzdelávaní dospelých odlišujú*. Identifikované „biele miesta“ načrtujeme v ďalšej časti textu ako *špecifiká andragogickej reality (života dospelých) vo vzdelávaní dospelých* a ktoré chápeme ako témy ďalšieho andragogického výskumu. Predpoklady, ktoré sú analógiou lekárskej Hippokratovej prísahy, úvahovo rozvíjame v aplikácii na predpoklady „lektorské“:

Tab. 1 Predpoklady profesionality lektora vo vzdelávaní dospelých

Predpoklady lektorov vo vzdelávaní dospelých (hypotetický model)
Kompetentnosť v obsahu (čo učiť) a v didaktike (ako učiť).
Kompetentnosť rešpektujúco viest' učiacich sa dospelých .
Kompetentnosť podporovať učenie dospelých jednotlivcov .
Kompetentnosť podpory tímového a organizačného učenia dospelých.
Kompetentnosť lektora učiť sa z rôznorodých skúseností (otvorenosť lektora učeniu).

Zdroj: modifikované v úvahovej rovine podľa: Päť kľúčových predpokladov (*Five Core Propositions*) ako ich uvádza nezávislá atestačná organizácia *National Board for Professional Teaching Standards*

Rovnovážne rozvíjanie zložiek profesijných kompetencií lektorov sledujeme ako problém, ktorý spolutrochoduje o výsledných efektoch vzdelávania. Nižšie uvedené kontrasty nerovnovážneho (disproporčného) lektorského kompetenčného profilu uvádzame ako jav, ktorý je možné skúmať kvalitatívne i kvantitatívne. Napriek rizikám oboch uvedených kontrastných príkladov, uzavretí neostávame ani potenciálnemu prínosu oboch naznačených „lektorských polarít“:

A. *preferenčná príprava a podpora andragogických kompetencií* a podradenie profesionality – žiaducej „expertnosti“ lektora v obsahu vzdelávania;

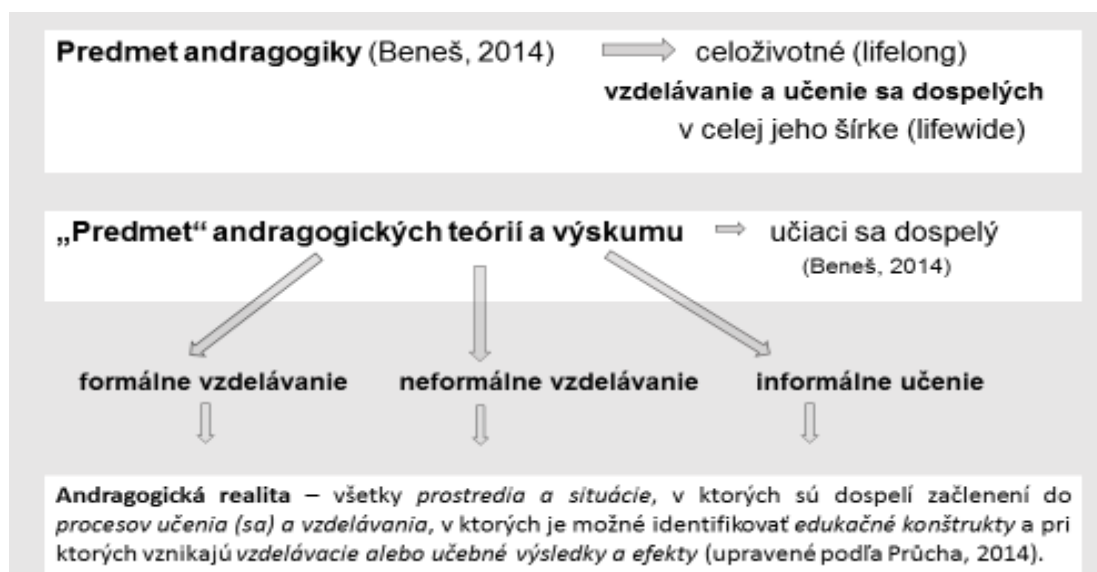
B. „stavanie“ na *odbornej expertnosti*. – *absencia lektorskej prípravy* (absencia kompetencie vzdelávať a viesť dospelých).

Variabilita kompetenčných profilov ako aj rôznorodosť individuálnej profesionalizácie lektorov (rôzne študijné a profesijné dráhy) uvedenému javu utvárajú podmienky. K akým výsledným efektom (pozitívnym i negatívnym) vedú uvedené typy kompetenčnej disproporcie?

Profesijný rozvoj lektorov vo vzdelávaní dospelých chápeme ako rozvoj jednotlivcov s rôznorodo štruktúrovaným kompetenčným profilom. Z tejto rôznorodosti vyplývajú individuálne odlišné rozvojové (vzdelávacie) potreby. V štúdiu centrujeme pozornosť najmä na *rozvoj didaktických kompetencií* lektora. Skúmanie rozvoja didaktických kompetencií nie je žiaduce ohraničiť striktne, pretože o praktickej aplikácii (utvárajúcom sa lektorskom „majstrovstve“) spolutrochodujú aj ďalšie zložky v štruktúre profesijných kompetencií (ďalšie andragogické, odborné, sociálne kompetencie) a napokon – spolutrochodujúca je jedinečná osobnostná báza – determinanty osobnosti.

Spôsoby nadobudnutia profesijných kompetencií lektorov sa vyznačujú rôznorodosťou úrovní (stupňov vzdelania), odborností, ako aj rôznorodosťou úrovne didaktickej zložky profesijných kompetencií. Skúmanie rozvoja profesijných kompetencií lektorov nemožno redukovať na líniu vzdelávacej cesty (formálne a neformálne vzdelávanie). Rozvoj profesijných kompetencií lektorov súbežne prebieha cestou informálneho učenia. Individuálna charakteristika vzdelávacej a „skúsenostnej“ cesty sa stáva determinantom spolutrochodujúcim o výslednici – aktuálnej úrovni profesijných kompetencií lektora. Línie, v ktorých sa lektori učia (hoci sa súčasne vzdelávajú/nevzdelávajú), ilustruje obr. 2.

Obr. 2 Andragogická realita, v rámci ktorej sa dospelí (lektori) učia/vzdelávajú



Spracované podľa konceptov: Průcha, 2014; Beneš, 2014.

Na funkcie a ciele **vzdelávania a učenia sa lektorov** je potrebné nahliadať vo viacerých rovinách:

- 1. Individuálna rovina** reprezentuje jednotlivca ako jedinečný „systém“. Pre udržanie dlhodobej rovnováhy jednotlivca je významná vnútorná „konzistentnosť“ – súlad cieľov v jednotlivých životných sférach (profesijná, rodinná, mimopracovná záujmová sféra a pod.). V individuálnej rovine zvažujeme najmä *otvorenosť lektora učeniu sa (zмене)* a *spôsobilosť učiť sa* z rôznych zdrojov (teoretických i skúsenostných). Je zrejmé, že uvedené „premenné“ vyplývajú z postojovej a motivačnej „matrice“ lektora, zvlášť s väzbou na *ponímanie učenia ako príležitosti* (nie hrozby) a *vzdelania ako hodnoty*.

V individuálnej rovine (v jednotlivcovi) zvažujeme súbor individuálnych motívov, ktoré s *učebnou motiváciou* lektorov súvisia. Výpočet motívov si nenárokujeme na zovšeobecnenie, nakoľko ide o výsledok kvalitatívneho skúmania. Ide o motívy *existenčné*, *pracovné* (súvis s kvalitou pracovného výkonu), *výkonové*, *sebarealizačné*, *kompetitívne (súťaživé)*, *prosociálne (altruistické)*, *utilizačné* (úžitkové, reprezentované napr. získaním stupňa vzdelania, titulu a pod.) a s individuálnymi odlišnosťami i *spirituálne*.

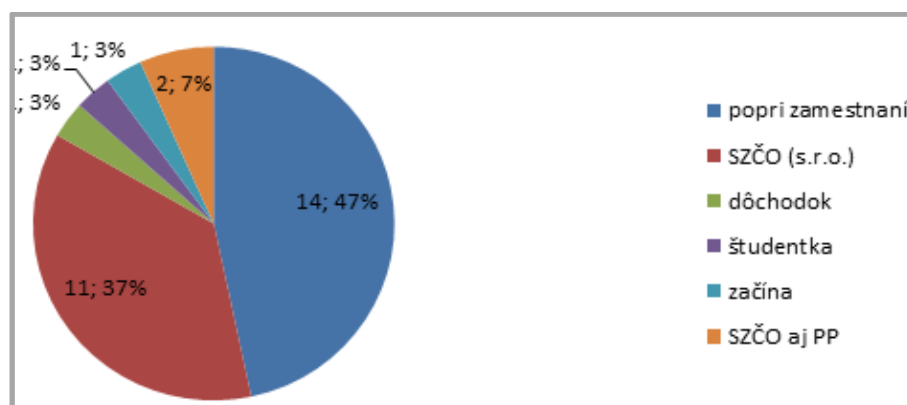
Ako „*zdroje individuálneho učenia*“ (*skúsenostné zdroje*) s väzbou na individuálne konkretizované obsahy je možné zvažovať: 1. *sebarefektívne procesy lektora* (konfrontácia udalostí so sebou samým, vnútorný dialóg);

2. *pozorovanie iných a následná reflexia* (učenie sa „z dobrej praxe“ iných, napr. lektorov/vzdelávateľov); 3. *komunikácia s inými* (vrátane účastníkov vzdelávania) a *konfrontácia s ich životnými skúsenosťami*; 4. *literatúra, tlač, médiá, virtuálna realita* ako skúsenostný podnet; 5. *životné udalosti* (od denného diania a jeho reflektívneho spracovania jednotlivcom až po významné životné udalosti); 6. *spirituálne zdroje* (dialóg s Bohom a pod.).

2. **Rovina pracovného tímu** predstavuje (aj) v skupinách lektorov príležitosť pre konštruktívne a efektívne prepojenie pracovných a učebných procesov (tímové učenie). Kooperácia i konkurencia sú prirodzenými súčasťami tímovej práce aj tímového učenia. Pracovný tím predstavuje v rôznorodosti pracovných pozícií lektorov variabilné podoby od absencie pracovného tímu (lektor ako samostatne zárobkovo činná osoba), cez pracovné pomery popri hlavnom zamestnaní (dohody o pracovnej činnosti) až po pozície zamestnancov s rozlične upravenými zmluvnými vzťahmi so zamestnávateľskou inštitúciou. Nižšie uvedené údaje (obr. 3) pochádzajú z *Prieskumu názorov a postojov lektorov a kariérnych poradcov v rámci Asociácie lektorov a kariérnych poradcov* (2014) a nemožno ich pokladať za smerodajné (chýbajú presné údaje o výskumnej vzorke, vzorka nie je reprezentatívna), orientačne však ilustrujú spektrum vzťahov jednotlivca (lektora) a zamestnávateľskej inštitúcie. Príležitosti pre *tímové učenie*, ako aj *učenie organizačné*⁹ sú ohraničené reálnymi možnosťami a príležitosťami, ktoré jednotlivec v pozícii SZČO či externého zamestnanca má (vonkajšie determinanty učenia).

⁹ **Organizačné učenie sa a vzdelávanie** (organizational learning, workplace learning) je sledované ako typ učenia sa na pracovisku, ktoré okrem riadeného podnikového vzdelávania zahŕňa aj procesy, výsledky a efekty informálneho učenia. Organizačné učenie je možné definovať ako učebný proces, ktorý vyvoláva *zmeny na úrovni celej organizácie*. Organizačné učenie môže byť metodicky vedené, ako aj spontánne. Organizačné učenie má svoj vývoj, vyznačuje sa o. i. obdobiami akcelerácie. Organizačné učenie má zásadný vplyv na výkon organizácie (porov. Sedláček a kol., 2010). Koncept organizačného učenia je spätý o. i. s prácami P. Sengeho (1991, 2007), Ch. Argyrisa (1990) a ich nasledovníkov.

Obr. 3 Spôsoby výkonu profesie lektora



Zdroj: Prieskum názorov a postojov lektorov a kariérnych poradcov v rámci Asociácie lektorov a kariérnych poradcov (2014), dostupné na: http://www.alkp.sk/subory/priskum_2013_1.png.

3. Organizačná rovina – predstavuje organizačný systém (inštitúciu) na rôznom stupni vývoja smerom k učiacej sa organizácii. Lektor môže/nemusi vo výkone svojej profesie podliehať zamestnávateľskej organizácii, rešpekt voči vzdelávacím plánom (kurikulám) sa v rôznych skupinách lektorov značne odlišuje (ústretový model kurikula príznačný napr. pre niektoré druhy záujmového vzdelávania vs. sprostredkujúci model striktne sledujúci stanovené ciele). *Organizačné správanie* (angl. *organizational behavior*) je v súčasnosti pokladané za samostatnú disciplínu, ktorá sa zaoberá identifikáciou, analýzou a opisom vzťahov medzi rozhodujúcimi faktormi organizačnej výkonnosti, resp. efektívnou procesov prebiehajúcich v organizácii a medzi členmi organizácie, ktorí svojim správaním výkonnosť a efektívnosť ovplyvňujú (porov. Tureckiová, 2009).

Je zřejmé, že rôznorodosť pracovných pozícií lektorov determinuje ich reálne podieľanie sa na tvorbe inštitucionálnej klímy, filozofie i kultúry. Niektoré *andragogické role* (kouč, mentor, konzultant, poradca) umožňujú podporu v riešení „neurčitých“ problémov organizačného charakteru (identifikáciu a jasným definovaním problému) a potenciálne sa stávajú „ozdravujúcim“, resp. zmenu iniciujúcim impulzom v riešení otázok organizačného učenia i správania.

Aké sú možnosti merania kompetenčnej úrovne lektorov? Pre identifikáciu a zisťovanie úrovne kompetencií existuje množstvo postupov sledujúcich výslednicu – správanie jednotlivca v pracovnom prostredí. Metódy sú členené do kategórií, napr. *analogové metódy* zakladajú hodnotenie na modelových situáciách (hranie rolí,

problémové metódy), *analytické metódy* sú cielené na konkretizovanú kompetenčnú zložku (vedomostné testy, testy schopností). Metódy, ako *rozhovor (competency based interview – CBI, t. j. na kompetencie zameraný rozhovor)*, *metóda tristošesťdesiat stupňovej spätnej väzby* či *reálne prípadové štúdie* možno pokladať za nástroje, ktoré je optimálne kombinovať s inými nástrojmi umožňujúcimi získať presnejší výsledok kompetenčnej úrovne. Medzi nástroje umožňujúce merať kompetenčnú úroveň patrí napr. *Kirkpatrickov model merania výsledkov vzdelávania* (porov. napr. Kirkpatrick, 1967), komplexnejšie merania poskytujú výsledky *AC & DC centier (Assessment Centre & developement Centre)* využívajúce kombináciu viacerých hodnotiacich metód i viacerých hodnotiteľov. Vo všeobecnosti platí, že pre získanie spoľahlivého výsledku je optimálna kombinácia viacerých metód, využitie *taxonómií vzdelávacích cieľov* nevynímajúc.

V nadväznosti na vyššie uvádzané nástroje zisťovania kompetenčnej úrovne konštatujeme, že *taxonómie vzdelávacích cieľov* poskytujú *model formovania profesijných kompetencií* (východiskového stavu a stavu po vzdelávaní) v rôznych profesijných skupinách.

Taxonómie vzdelávacích cieľov umožňujú uvažovať komplexne v zmysle postupného zvnútorňovania rôznych kategórií znalostí (vedomostí, skúseností, zručností, rozvoja schopností, zmien postojov atď.). Vzdelávacími cieľmi je mienený komplexnejší rozvoj jednotlivca, ktorý presahuje vedomostnú zložku. V ďalšom texte bude pozornosť cielená na konkrétne taxonómie. Význam tejto trvale rozvíjanej súčasti didaktickej teórie sa rôzni vzhľadom na konkretizované skupiny lektorov (napr. ciele profesijného a záujmového vzdelávania nemusia byť dané rovnako striktné). Znalosť tejto problematiky však umožňuje efektívne využitie ďalších funkcií taxonómií vzdelávacích cieľov. Taxonómie o. i.:

- poskytujú *rámec pre tvorbu a realizáciu kurikúl* vo vzdelávaní dospelých;
- umožňujú *formulácie cieľov andragogického procesu* (vzdelávacieho a tiež rôznych kategórií učebných procesov napr. v koučovaní, mentoringu, poradenstve a pod.);
- umožňujú *rozpoznanie zmyslu (významu) cieľov pre jednotlivca i pre organizáciu* (atď.).

TAXONÓMIE VZDELÁVACÍCH CIEĽOV AKO JEDEN Z MODELOV DIDAKTICKÉHO MYSLENIA

Z vyššie uvedeného textu vyplýva, že taxonómie poskytujú *schému pre zodpovedanie základných kurikulárnych otázok* – koho učiť, čo učiť (obsah vzdelávania), ako dosiahnuť ciele (voľba foriem a metód), ako hodnotiť výsledky a efektivitu vzdelávania (zameranie a spôsob evalvácie). Problematika taxonómií vzdelávacích cieľov (a ďalších vybraných modelov) predstavuje jeden z modelov didaktického myslenia využiteľný v každej oblasti lektorskej činnosti. Porovnanie vybraných (v súčasnosti významných) taxonómií vzdelávacích cieľov je uvedené v tab. 2. V ďalšom texte bude pozornosť upriamená najmä na druhé dve taxonómie (Anderson-Krathwohl, 2001; Marzano-Kendall, 2007).

Tab. 2 Taxonómie vzdelávacích cieľov – prehľad stupňov náročnosti

Stupeň náročnosti	Bloom (1956)	Anderson-Krathwohl (2001)	Marzano-Kendall (2007)
6.	Hodnotenie (Evaluation)	Tvorenie (Create)	Systémové myslenie (Self-system thinking)
5.	Syntéza (Synthesis)	Hodnotenie (Evaluate)	Metakognícia (Metacognition)
4.	Analyzovanie (Analyze)	Analyzovanie (Analyze)	Využívanie/aplikácia (Knowledge utilization)
3.	Aplikovanie (Apply)	Aplikovanie (Apply)	Analýza (Analysis)
2.	Porozumenie/chápanie (Understand)	Porozumenie/chápanie (Understand)	Porozumenie (Comprehension)
1.	Zapamätanie (Remember)	Zapamätanie (Remember)	Získavanie (Retrieval)

Zdroje: Marzano-Kendall, 2007; The new taxonomy Marzano-Kendall, 2007, dostupné na internete: (http://earth.callutheran.edu/assessment/student_learning_outcomes/documents/Marzano_andKendall2007Taxonomy.pdf); Průcha, 2009; Vávra, 2011.

Pôvodná *Bloomova taxonómia (1956)* bola revidovaná a v roku 2001 publikovaná ako *Taxonómia pre učenie, vyučovanie a hodnotenie vzdelávacích cieľov (L. A. Andersonová, D. R. Kratwohl, 2001)*. **Revidovaná Bloomova taxonómia** pozostáva zo šiestich úrovní s charakteristickými aktívnymi slovesami. Zmena nastala v posledných dvoch stupňoch poznávacích procesov. Taxonómia má dve domény:

1. doménu kognitívnych procesov (tab. 3):

Tab. 3 Revidovaná Bloomova taxonómia – dimenzia kognitívnych procesov

Hlavné typy poznatkov	Subtypy
1. Zapamätať si	▪ Znovuspoznanie (recognizing) ▪ Vybavovanie (recalling)
2. Porozumieť	▪ Interpretácia (interpreting) ▪ Dokladanie príkladom (exemplifying) ▪ Klasifikácia (classifying) ▪ Sumarizácia (summarizing) ▪ Usudzovanie (inferring) ▪ Porovnávanie (comparing) ▪ Vysvetľovanie (explaining)
3. Aplikovať	▪ Aplikovanie (executing) ▪ Implementácia (implementing)
4. Analyzovať	▪ Rozlišovanie (differentiating) ▪ Štruktúrácia (organizing) ▪ Prisudzovanie (attributing)
5. Hodnotiť (pôvodne: syntéza)	▪ Overovanie (checking) ▪ Posudzovanie (critiquing)
6. Tvoriť (pôvodne: hodnotenie)	▪ Generovanie (generating) ▪ Plánovanie (planning) ▪ Vytváranie (producing)

Podľa: Průcha, 2009, s. 136; Krathwahl, 2002.

2. doménu poznatkov (tab. 4):

Tab. 4 Revidovaná Bloomova taxonómia – doména poznatkov

Hlavné typy poznatkov	Subtypy
Faktické (factual knowledge)	▪ Terminológia ▪ Konkrétne poznatky
Konceptuálne (conceptual knowledge)	▪ Klasifikácie a kategórie ▪ Zákonitosti a zovšeobecnenia ▪ Teórie, modely a štruktúry
Procedurálne (procedural knowledge)	▪ Špecifické postupy a algoritmy používané v odbore ▪ Špecifické techniky a metódy používané v odbore ▪ Kritériá uznávané v odbore pre výber vhodného prístupu
Metakognitívne (metacognitive knowledge)	▪ Všeobecné stratégie učenia, poznávania a riešenia problémov ▪ Znalosti kognitívnych úloh vrátane kontextu a podmienok ▪ Sebapoznanie

Zdroje: Průcha, 2009, s. 136; Krathwahl, 2002.

Marzano a Kendall (2007) v nadväznosti na revidovanú Bloomovu taxonómiu, prichádzajú s integrujúcim modelom vzdelávacích cieľov. Integrovanosť modelu spočíva v zahrnutí kognitívnych, afektívnych a psychomotorických cieľov, ako aj v súbežnej kompozícii roviny kognície a metakognície v rámci jednej hierarchie.

Uvedená taxonómia má byť modelom alebo teóriou umožňujúcou predikciu správania v reálnych podmienkach napr. pracovného prostredia. Pomáha porozumieť referenčnému rámcu jednotlivca, zvlášť jeho učebnej motivácii a s istým zjednodušením – rozhodovaniu o učení sa. Pre využitie modelu vo vzdelávaní dospelých sú z nášho pohľadu významné nasledovné skutočnosti:

1. *Ťažiskový bod modelu je centrováný na jednotlivca, s rešpektom voči individuálne odlišnému konštruovaniu reality.*
2. *Model integruje roviny kognície a metakognície, čím sa približuje prirodzenému „zmocňovaniu sa“ či pretváraníu poznatku v procese učenia sa:*
 - v kognitívnej rovine (formovanie, resp. transformácia poznatku);
 - v metakognitívnej rovine (rozpoznanie spôsobu modelovania/ „zmocňovania“ sa poznatku).

3. Napomáha transparentnosti procesov učenia sa dospelých „zviditeľnením“ komplexnosti nadobúdania či pretvárania poznatkov, čím sa približuje k uvedomeniu si komplexnosti procesov učenia a ich prepojení so životom dospelého jednotlivca (zmysluplnosť učenia sa, rozhodovanie o tom, či sa učiť, čo sa učiť, ako a prečo sa učiť atď.).

Taxonómia vzdelávacích cieľov (Marzano-Kendall, 2007) je usporiadaná do šesťstupňovej hierarchie, v rámci ktorej je možné sledovať definované procesy (tab. 5).

Tab. 5 Taxonómia vzdelávacích cieľov (Marzano-Kendall, 2007)

Stupeň náročnosti	Procesy	Definovanie procesov
Systémové myslenie (Self-system thinking)	Skúmanie dôležitosti (examining importance)	Analýza významu poznatku pre jednotlivca.
	Skúmanie účinnosti (examining efficacy)	Skúmanie presvedčení o vlastnej spôsobilosti integrovať poznatky.
	Skúmanie emócií (examining emotions)	Identifikácia emócií spojených s novým poznatkom.
Metakognícia (Metacognition)	Skúmanie motivácie (examining motivation)	Skúmanie učebných a rozvojových motívov.
	Špecifikácia cieľov (specifying goals)	Stanovenie konkrétnych cieľov a plánu na ich dosiahnutie.
	Monitorovanie procesu (process monitoring)	Sledovanie procesu dosahovania cieľa.
	Monitorovanie jasnosti (monitoring clarity)	Sledovanie jasnosti porozumenia informáciám.
	Monitorovanie správnosti/presnosti (monitoring accuracy)	Sledovanie správnosti a presnosti porozumenia informáciám, obhájenie úsudkov/rozhodnutí.
Využívanie/aplikácia (Knowledge utilization)	Študovanie/skúmanie (investigating)	Skúmanie, zaujímanie stanovísk, rozlíšenie rysov/črt/značiek/funkcií, vysvetľovanie, premyslenie dôsledkov, interpretácia výsledkov, generovanie a testovanie hypotéz.
	Experimentovanie (experimenting)	Experimentovanie, u/vytváranie (kreovanie, generovanie); testovanie; teoretizovanie; predvídanie; navrhovanie (napr. nových metód zberu dát).
	Riešenie problémov (problem-solving)	Riešenie; rozpoznanie prekážok; prispôbenie; vyvinutie novej stratégie na dosiahnutie cieľov v ťažkých podmienkach.
	Rozhodovanie (decision-making)	Rozhodovanie; výber z alternatív; stanovenie kritérií výberu; obhájenie voľby výberu.

Analýza (Analysis)	Špecifikácia (specifying)	Predvídanie (predikcia); posúdenie (hodnotenie); dedukovanie; argumentácia príčin a dôsledkov.
	Generalizácia/zovšeobecnenie (generalizing)	Formulácia záverov, zovšeobecnení zásad, pravidiel; identifikácia chronológie vývoja; odvodenie nových zovšeobecnení zo známych poznatkov.
	Analyzovanie (analyzing)	Identifikácia chýb, problémov, rozlíšenie od omylov a neporozumenia, vy/hodnocovanie a diagnostikovanie, kritika, editovanie; revidovanie, identifikácia a vysvetlenie logických alebo faktických chýb v poznatkoch.
	Klasifikácia/triedenie (classifying)	U/triedenie (klasifikácia); organizovanie informácií; identifikácia širších kategórií; rôznych druhov kategórií, nadradených a podradených kategórií.
	Porovnávanie/juxtapozícia (matching)	Kategorizácia, odlišovanie od iného (diferenciácia); rozlišovanie (diskriminácia); porovnávanie (komparácia); rozlíšenie kontrastu; tvorenie analógií, metafor.
Porozumenie (Comprehension)	Symbolizácia (symbolizing)	Znázornenie, prezentovanie, ilustrovanie, utváranie ukážok, používanie modelu (poznatku) v symbolickej podobe (piktogram/ iné symbolické vyjadrenie myšlienky).
	Integrácia (integrating)	Opis „ako a prečo“, opis kľúčových častí, opis súvisiacich efektov a vzťahov, zodpovedajúce parafrázovanie, sumarizovanie, rozlíšenie dôležitých a druhotných prvkov.
Získavanie (Retrieval)	Spracovanie (executing)	Používanie, demonštrovanie, kompletizovanie, náčrt procesov bez závažných chýb.
	Vybavenie z pamäti (recalling)	Príkladovanie (uvedenie informácie ako príkladu), vymenovanie, opísanie, označenie, reprodukovanie informácie.
	Rozpoznanie (recognizing)	Rozpoznanie (identifikácia); vyberanie (selekcia); určenie správnosti v kontexte, určenie ne/presnosti a ne/známosti.

Zdroj: autorský preklad podľa: Kendall, 2008; Marzano-Kendall, 2007;

The new taxonomy Marzano-Kendall, 2007. Dostupné na:

(http://earth.callutheran.edu/assessment/student_learning_outcomes/documents/MarzanoandKendall2007Taxonomy.pdf)

Model (Marzano-Kendall, 2007) využíva tri domény znalostí – informácie, mentálne a psychomotorické procesy, vid'. tab. 6b) a tri „systémy“, v rámci ktorých je možné uvažovať ako o etážach, v rámci ktorých je poznanie zakomponované.

Tab. 6a Usporiadanie poznatkov v rámci troch systémov (Marzano-Kendall, 2007)

Jednotlivec ako osobnostný celok (self-system)				
Skúmanie dôležitosti (Examining importance) Vnímaná dôležitosť poznatku		Skúmanie účinnosti (examining efficacy) Vnímaná účinnosť poznatku		Skúmanie emócií (examining emotions) Emócie asociované s poznatkom
Metakognitívny systém jednotlivca				
Skúmanie motivácie (examining motivation)	Špecifikácia cieľov (specifying goals)	Monitorovanie procesu (process monitoring) získavania (zmocňovania sa) poznatku	Monitorovanie jasnosti (monitoring clarity)	Monitorovanie správnosti/presnosti (monitoring accuracy)
Kognitívny systém jednotlivca				
Získavanie (Retrieval)	Porozumenie (Comprehension)	Analýza (Analysis)	Využívanie/aplikácia (Konwledge utilization)	
Spracovanie (executing) Vybavenie z pamäti (recalling) Rozpoznanie (recognizing)	Symbolizácia (symbolizing) Integrácia (integrating)	Špecifikácia (Specifying) Generalizácia/zovšeobecnenie (generalizing) Analyzovanie (analyzing) Klasifikácia/triedenie (classifying) Porovnávnvie /juxtapozícia (matching)	Študovanie/skúmanie (investigating) Experimentovanie (experimenting) Riešenie problémov (problem-solving) Rozhodovanie (decision-making)	

Tab. 6b Usporiadanie poznatkov v rámci troch „poznatkových domén“ (Marzano-Kendall, 2007)

Doména poznatkov		
Informácie („čo“ sa učiť) obsah/učivo	Mentálne postupy („ako“ sa učiť) Ako informáciu transformovať na poznatok. Komplex individuálne odlišných procedúr, algoritmov a pravidiel pri spracúvaní informácií.	Psychomotorické postupy Sila, rovnováha, manuálna zručnosť, rýchlosť pohybov (pohyb očí pri čítaní, otáčanie strán, práca s PC, tabletom a pod.).

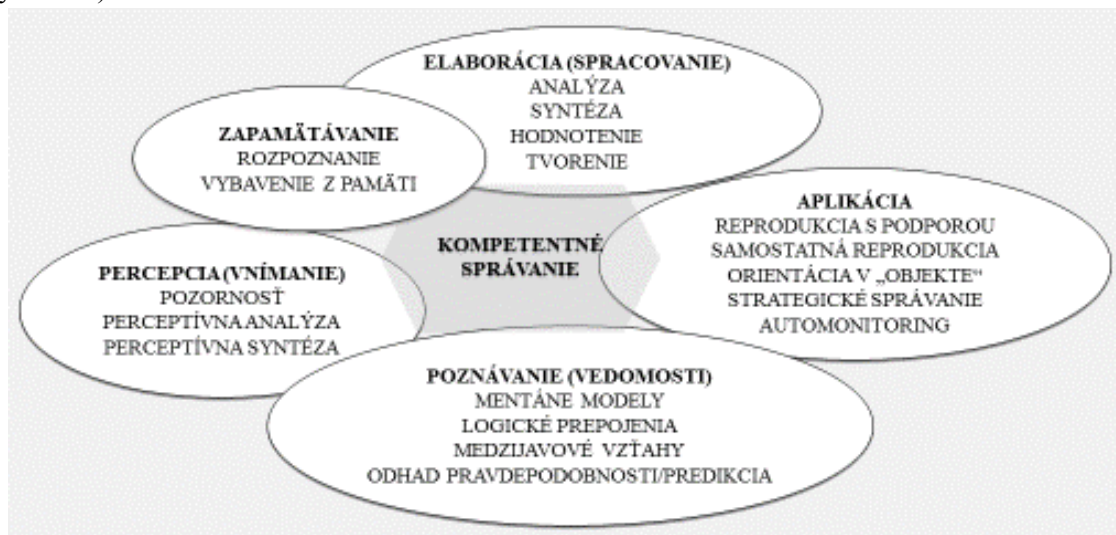
Zdroj: Marzano-Kendall, 2007; The new taxonomy Marzano-Kendall, 2007 Dostupné na:
(http://earth.callutheran.edu/assessment/student_learning_outcomes/documents/MarzanoandKendall2007Taxonomy.pdf)

Kompetenčný model založený na teórii komplexných dynamických systémov – Model Pentagon (Ronsivalle 2008) – pozostáva z piatich súčastí, pričom jednotlivé duševné funkcie - „fenomenologické domény“ – rozhodujú o výslednici – o správaní sa jednotlivca (obr. 4). Štyri duševné funkcie sú v procese elaborácie (spracúvania) prepojené s prvou úrovňou (vedomosťami). Vedomosti jednotlivca spolu s jedinečným procesom elaborácie rôznymi spôsobmi (kvalitami) a rôznou mierou (kvantitou) rozhodujú o výslednom správaní. Správanie je však jedinou pozorovateľnou a merateľnou zložkou, informujúcou o doménach, ktoré správanie determinujú.

Kompetentné správanie je teda výslednicou nasledovných zložiek:

1. Vedomosti a ich úroveň: 1. mentálne modely 2. logické prepojenia 3. medzijavové vzťahy 4. predikcia;
2. Typológia vnímania: 1. pozornosť 2. perceptívna analýza 3. perceptívna syntéza;
3. Pamäťové procesy: rozpoznanie, vybavenie;
4. Typológia spracovania: analýza, syntéza, evalvácia, kreativita;
5. Typológia správania: 1. reprodukcia s podporou 2. autonómna reprodukcia, 3. orientácia v objekte (obsahu) 4. strategické správanie 5. automonitoring („sebasledovanie“).

Obr. 4 Model Pentagon (Ronsivalle 2008 – model založený na teórii komplexných dynamických systémov)



Zdroj: Spracované podľa: Ronsivalle, 2008

Vyššie uvedený model nezobrazuje časovú dimenziu, s ktorou však jeho autori pracujú a zobrazujú ju na nižšie uvedenej schéme (obr. 5). Schéma umožňuje zahrnúť do merania aj časový odstup potrebný na spracovanie vzdelávacej skúsenosti.

Obr. 5 Determinanty správania zohľadňujúce časovú dimenziu



Spracované podľa: Ronsivalle, 2008

Model G. B. Ronssivalla a kol. (2008) zobrazuje zložité a individuálne jedinečné determinujúce podmienky „ne/kompetetného“ správania. Z nášho pohľadu model umožňuje:

- porozumieť „predurčujúcim“ podmienkam v podobe vedomostí a docility, ak ňou chápeme spôsobilosť učiť sa. O docilite rozhoduje okrem pamäte kvalita vnímania a spracovania informácií.
- rešpektovať individuálne odlišnosti v spôsoboch prijímania, ale aj selekcie a redukcie prichádzajúcich informácií, v spracúvaní a využívaní informácií v životnej realite dospelého jednotlivca.
- Model umožňuje schematickú predstavu o tom, ako sa „generuje“ správanie a aký význam zohráva interakcia s inými (napr. s lektorom a študijnou skupinou) v autonómnom rozhodovaní sa napr. vo vzťahu k vzdelávacím cieľom.

Zámer autorov modelu spočíva v umožnení *hodnotiť na základe správania kompetencie* jednotlivca a zároveň „uvidieť celok“, t. j. umožniť *výklad ľudského správania v organizácii*. Autori konštatujú pri sledovaní uvedených zámerov nereálnosť aplikácie deterministického modelu a lineárnej logiky. Na druhej strane si uvedomujú význam modelov organizačného správania, ktoré dokážu zobrazit' pozorovateľné (v zmysle fenomenologického pozorovania javov a chápania súvislostí medzi nimi) i merateľné výsledky dôležité pre existenciu zamestnávateľských organizácií.

ŽIVOTNÉ SKÚSENOSTI AKTÉROV (ÚČASTNÍCI VZDELÁVANIA A LEKTOR) VO VZDELÁVACOM PROCESE

Životné *skúsenosti účastníkov vzdelávania* a *skúsenosti lektorov* (t. j. aktérov vzdelávacieho procesu) vyvolávajú viacero otázok. Pojem *skúsenosť* chápeme ako *individuálnu (neprenositelnú) znalosť nadobudnutú v priebehu životnej cesty*, znalosť konštruovanú a pretváranú jednotlivcom vplyvom ďalších pribúdajúcich skúseností každého druhu (vzdelávanie nevynímajúc). Skúsenosť je „platná“ pre jednotlivca, individuálna skúsenosť však nemôže naplňať atribúty vedeckosti.

Životné **skúsenosti účastníkov vzdelávania** sa premietajú o. i. do *postoja k učeniu sa a k vzdelávaniu* vplyvom skúseností nadobudnutých študijnou cestou. Pracovné a životné skúsenosti vstupujú do vzdelávacieho procesu v rozmanitých podobách – od konštruktívnych „príkladovaní“ (prípady z praxe) a konfrontácie variabilných skúseností účastníkov, ktoré vedú k hlbšiemu skúmaniu a potenciálne prehĺbeniu poznania, až po ustrnutie dospelého v mylnom presvedčení na základe zovšeobecnenia jednej skúsenosti, či neochoty nahliadnuť na problém z rôznych strán. O kognitívnych „distorziách“ a chybách myslenia sumarizujú a rozširujú poznatky napr. slovenskí autori O. Kondáš a J. Kordačová (2000); I. Ruisel a Z. Ruiselová (2011), náhľady kognitívnych psychológov na „hlúpe konanie múdrych“ ponúka R. J. Sternberg a kol. (2004).

„Kompatibilitu“ skúseností účastníkov vzdelávania je pre vzdelávacie ciele možné efektívne využiť v rovnorodých profesijných, či inak homogénne zostavených skupinách. Z uvedeného náčrtu vyplývajú rozmanité úskalia, ale aj potenciál skúseností dospelých využiteľný vo vzdelávaní.

Pozorovanými **prekážkami využívania životných skúseností na strane účastníkov** sú o. i.: *miera ochoty a otvorenosti „zverejniť“ skúsenosť*, vnímanie *diskusie o skúsenostiach ako efektívne-nee efektívne využitého času* vo vzdelávaní, *otvorenosť učeniu* – t. j. ochotu pripúšťať možnosť relativizácie danej skúsenosti (nepotvrdením jej platnosti) v konfrontácii s odlišnými skúsenosťami účastníkov a s teoretickými modelmi. Lektorskej práci s „nefunkčnými“, spochybniteľnými či mylnými poznatkovými konštrukciami dospelých bude pozornosť venovaná na ďalšom bode.

Skúsenosti lektorov môžu pochádzať z rôznych typov pracovných prostredí, môžu byť viazané na rôznorodé pracovné pozície s rôznorodými kvalifikačnými predpokladmi. Cesty k lektorskej činnosti sa u lektorov rôznia. Skúsenosť z výkonu iných než lektorských pracovných činností, chápeme ako individuálne variabilnú zložku *profesijnej dráhy* aj *výsledného kompetenčného profilu lektorov*.

Ochota lektorov využívať skúsenosti dospelých vo vzdelávaní je podmienená o. i. osobnosťou lektora a jeho profesijnými kompetenciami. Prečo lektori využívajú – nevyužívajú skúsenosti dospelých ako podporu výučby? V čom vidia riziká a úskalia a v čom silné stránky práce s ľudskou skúsenosťou, napr. príklady z praxe (názornosť), konkretizácia a porovnávanie (zažitá skúsenosť vs. abstrakcie teoretických modelov)?

Kompetentnosť lektora pre prácu s ľudskou skúsenosťou si z nášho pohľadu vyžaduje hlbšie poznatky ukotvené v andragogických a v sociálnych kompetenciách. Za predpokladu tejto kompetentnosti je nutné zvažovať ďalšie prekážky brániace lektorom so skúsenosťami dospelých efektívne pracovať.

Uvažovať je možné **o prekážkach na strane lektora**, kde okrem vyššie uvedenej odbornej (*andragogickej*) kompetentnosti a *aktuálnej psychofyzickej disponovanosti lektora* zohráva rolu *čas na vypočutie a na diskusiu s účastníkmi*.

Neochotu lektora vypočuť skúsenosti účastníkov a využiť ich pre vzdelávacie účely má zrejme príčiny aj v „*povinnosti*“ (*záväzku*) *sledovať stanovené ciele a obsahy*, t. j. riadiť vzdelávací proces v zmysle stanovených cieľov „za každú cenu“ a nedopustiť diskusiu presahujúci kurrikulom daný obsahový rámec.

Ďalšou potenciálnou príčinou je *potreba sebaaprezentácie lektora ako experta*, pričom diskusia sprevádzaná variabilitou ľudskej skúsenosti dostáva lektora na nestabilnú plochu „*neexpertnosti*“ (napr. odkrytia emotívnosti) a tiež ohrozených možností presne predvídať, riadiť a kontrolovať vývoj učebnej jednotky. Otvorenými otázkami sú:

- Nakoľko sa lektorské presvedčenie o nevyhnutnosti vlastnej „*expertnosti*“ („*musím byť expert, nemôžem dopustiť odklon od scenára, nesmiem pochybovať/mýliť sa*“) stáva bariérou, inhibítorom učenia (učenia z interakcií s účastníkmi, učenia z reflexie účastníckych životných skúseností atď.)?
- Využívajú lektori *príležitosti pre obojsmerné učebné procesy* prostredníctvom skúseností dospelých účastníkov vzdelávania (lektor & dospelí účastníci vzdelávania) pre svoj vlastný profesijný rozvoj?

Ochota a pripravenosť lektora zahrnúť skúsenosť dospelých účastníkov do procesu výučby predstavujú praktický problém, vyžadujúci od lektora vo vzdelávaní dospelých zrejme i *spektrum vlastných životných skúseností* (zrelosť) umožňujúcich tvorivo zúročiť skúsenosti účastníkov pre edukačný zámer/cieľ.

Prostredníctvom skúmania *životných skúseností dospelých* sú lektori konfrontovaní so spektrom *problémov* vyplývajúcich z profesijnej i širšej „životnej“ praxe dospelých. Definovanie problému vedie lektora k využitiu/nevyžitiu problému vo vzdelávacom procese. V ďalšom texte zúžime spektrum problémov na tie, ktoré sa prejavujú v pracovnom prostredí.

V každom type pracovného prostredia je možné identifikovať rôzne druhy problémov (pracovné, ekonomické, interpersonálne, organizačné, systémové a pod.). Existencia problémov však neznamená ich jasnú identifikáciu a definovanie. *Neuvedomovanie* je len jednou z príčin prehliadania chýb vyskytujúcich sa v každom type pracovného prostredia. Zámerné „prehliadanie“ či „kultivovanie“ chýb vyhovujúcich skupinám či jednotlivcom – je zrejme znakom „svojského“ nastavenia pravidiel sledujúcich rôzne individuálne a skupinové zámery. Je zrejme, že systémové chyby je možné riešiť len za predpokladu ochoty meniť aktuálny stav na strane tvorcov systému – vedenia inštitúcie. Do pozornosti dávame tie chyby, ktoré *môžu a majú byť diagnostikované a riešené učením sa a vzdelávaním*. „Chyba“ (bez negatívneho konotátu) je problémom, ktorý má spravidla prívlastky – pracovný, informačný, komunikačný – a jeho riešenie si vyžaduje pracovnú a učebnú aktivitu jednotlivcov i celého pracovného tímu. Riešenie identifikovaného a definovaného problému je možné podporiť utváraním priaznivej *učebnej klímy* v pracovnom prostredí.

Variantnosť možných riešení problémov pochádzajúcich z rôznych typov pracovných prostredí možno chápať ako predmet andragogickej diagnostiky, skúmania a možnej „intervencie“. Andragogická realita má v každom pracovnom prostredí, do ktorého vstupujú i vzdelávatelia (v tomto kontexte zvlášť ďalšie andragogické roly, napr. kouči, mentori, konzultanti) nepedagogický avšak významný učebný charakter.

Samostatným problémom je (lektorský) predpoklad, že dospelí účastníci porozumejú výkladu tak, ako im je „sprostredkovaný“. Poznanie neurovied prinieslo argumenty, ktoré jasne poukazujú na neudržateľnosť podobných domnienok. Na irelevantnosť úsudkov o „samozrejmom“ porozumení dospelých vo vzdelávaní, ako na niektoré vžitú úsudky vzdelávateľov upozorňuje v intenciách konštruktivistického ponímania výuky M. Schubert (2014, s. 271-276). Z citovanej štúdie vyberáme:

1. „...čomu účastník vzdelávania rozumie, sa zakladá jedine na jeho skúsenostiach, a nie na skúsenostiach vzdelávateľa.“ 2. Všetky štruktúry vedomostí sú subjektívnymi konštrukciami fungujúcimi ako individuálne funkčné (viabilné) modely, ktoré vznikli „prispôbením sa“ svetu a prostredníctvom „vyjednávania“ v sociálnych interakciách. 3. Vzdelávatelia dospelých, presvedčení o možnej transmisii (prenose) poznatkov „...nebudú svoju činnosť chápať ako určité vyjednanie...“; „nevedomujú si..., že učiaci sa účastníci môžu každý poznatok chápať po svojom....“

KOMUNIKÁCIA AKTÉROV VZDELÁVACIEHO PROCESU – PROBLÉM TRANSAKCIÍ

Ak zvažujeme „roly“, ktoré zaujímajú lektori a účastníci vo vzdelávaní dospelých, so značným zjednodušením pozorujeme nasledovné tri kategórie „rolového správania“ lektora (tab. 7).

Tab. 7 Rolové správanie lektora

Typ/rola lektora	Zámer (úmysel) lektora
1. Lektor „učiteľ/vychovávateľ“	formovať poznatky, poskytovať ich
2. Lektor ako tútor, mentor, poradca	
3. Lektor ako konzultant (partner)	umožniť transformáciu poznatkov

Zdroj: spracované na základe údajov získaných pozorovaním skupín externých a denných študentov andragogiky. (2012-2015). Závěry kvalitatívneho skúmania sú predbežné, neumožňujú zovšeobecnenie.

Vzťah medzi rolovým správaním lektora a rolovým správaním dospelého účastníka vzdelávania (tab. 7 a 8) je možné konfrontovať s konceptom Transakčnej analýzy (porov, napr. Berne, 2013)¹⁰. Dôsledkom rôznych druhov transakcií je obojstranne akceptovaná, zdarná komunikácia, alebo menej konštruktívna komunikácia ako dôsledok skrížených transakcií. V uvedenom koncepte nachádzame vysvetlenia efektívnosti komunikácie lektora a účastníkov s rôznorodými vplyvmi na vzdelávací proces.

¹⁰ V značnom zjednodušení: podľa konceptu Transakčnej analýzy vstupujú do interpersonálnej komunikácie tri zložky osobnosti – rodič (Superego, starostlivá i kárajúca autorita), dospelý (Ego, racionalita, „rozumnosť“) a dieťa (Id, emocionalita, „spontánnosť“). *Rovnoběžné transakcie* predstavujú obojstranne vyhovujúcu komunikáciu, napr. pracovná tvorivá spolupráca v rovine dospelý-dospelý, *skřížené transakcie* vedú k problémom v komunikácii, ktorých príčinu si komunikujúci nevedomujú, napr. „rodičovské napomínanie“ môže spustiť reakciu „vzdorovitého dieťaťa“ (o koncepte Berneho psychoanalytického modelu porov. napr. Říčan, 2008.).

Tab. 8 Rolové správanie učiaceho sa dospelého

Typ/rola dospelého účastníka vzdelávania	Správanie účastníka vzdelávania (znaky)
Účastník ako „žiak“	▪ odmietanie partnerskej komunikácie ▪ odmietanie zodpovednosti ▪ vyžadovanie vedenia a podpory
Účastník ako „študent“	▪ správanie zodpovedá role študenta SŠ ▪ učebný štýl a učebné stratégie vychádzajú z predošlého štúdia ▪ výskyt stratégií vyhýbania sa a „ľsti“ voči lektorovi
Účastník ako dospelý partner	▪ transformovaný postoj – prevzatie roly dospelého účastníka

Zdroj: spracované na základe údajov získaných pozorovaním skupín externých a denných študentov andragogiky. (2012-2015). Závěry kvalitativného skúmania sú predbežné, neumožňujú zovšeobecnenie.

Správanie účastníka ako „žiaka“ nesie znaky asymetrickej komunikácie bez ohľadu na skutočný vek lektora a účastníka vzdelávania. Správanie zodpovedá pozícii generačne mladšieho učiaceho sa dospelého komunikujúceho s vekovo či pozične vyššou autoritou so všetkými dôsledkami asymetrickej komunikácie (obavy vysloviť názor, mýliť sa, argumentovať atď.) Dospelými „žiakmi“ je zo strany lektora vyžadované pevné vedenie až riadenie učenia, vyžadovaná býva trvalá podpora a kontrola v štúdiu (prejavy neistôt a obáv dospelého z „nesprávneho“ kroku).

Správanie dospelého účastníka ako „študenta“ zodpovedá role stredoškolského študenta. Jednotlivec nadviaže v bode, v ktorom vzdelávanie prerušil aj so zodpovedajúcimi znakmi, t. j. napr. kognitívnym i učebným štýlom a stratégiami. Výskyt stratégií vyhýbania a „ľsti“ voči lektorovi je možné vysvetliť rôzne determinovanou neochotou dospelého zaujať zrelší postoj prevzatia zodpovednosti za výsledky učenia sa, naopak, dospelý sa vracia do vývojovo nižšej etapy a používa stratégie napr. vyhnutia sa – obídenia povinnosti, „vynachádzavosti“ ako splniť úlohu v súlade s požiadavkami bez skutočnej iniciácie v riešení študijného problému a teda učenia sa. Akékoľvek vyhýbanie sa študijnej povinnosti je však v skupinách dospelých potrebné diferencovať, pretože početnosť rol (profesijná, rodinná, rola študenta) kladie na dospelého nároky, ktoré

niekedy zrejme vedú aj k spoločensky viac či menej tolerovaným „riešeniam“. Príkladom je napr. viac či menej vedomé rozhodnutie dospelého učiť sa povrchovo (a po skúške „vypustiť“, t. j. zabudnúť). Skúmanie voľby hlbokého učebného štýlu, vyžadujúceho viac času i energie, nás viedlo k záveru o vzťahu *vzdelávacieho obsahu s predchádzajúcim životom* (porozumenie minulosti), *prítomným životom* a/alebo s predikciou *budúceho využitia obsahu* vzdelávania učiacim sa dospelým. Odhalenie príčin uvedeného správania môže napomôcť zaujatiu konštruktívneho riešenia v súlade s potrebami dospelého a s požiadavkami (zamestnávateľskej) ako aj vzdelávacej organizácie.

Rolu *účastníka ako dospelého partnera* chápeme ako zaujatie „transformovaného postoja“ k učeniu sa a k vzdelávaniu, s ochotou prevziať rolu dospelého v plnom rozsahu.

Je zrejmé, že „rolové správanie“ má vzťah k stupňu, k úrovni poznania dospelého. Je možné predpokladať, že so stúpajúcou kompetentnosťou dospelých v obsahu vzdelávania sa stáva komunikácia s lektorom symetrickejšou. Skúmanie by bolo možné cieľiť na zodpovedanie otázky, aká miera direktívnosti (vonkajšieho riadenia, kontroly) je pre dospelého efektívna:

- vo fáze získavania a spevňovania znalostí (*získavanie*);
- vo fáze rozširovania, prehľbovania, inovácie znalostí (*porozumenie, analýza*);
- vo fáze overovania úrovne svojich znalostí (*aplikácia/transfer*).

K VOĽBE METÓD VO VZDELÁVANÍ DOSPELÝCH

Voľba adekvátnej metódy je závislá na vzdelávacích cieľoch, obsahu, forme vzdelávania, charakteristike konkrétnej skupiny účastníkov vzdelávania a na ďalších spolurozhodujúcich determinantoch, vrátane didaktických a metodických kompetencií lektora.

Vzdelávací proces založený na voľbe zodpovedajúcich metód je z nášho pohľadu možné podporiť rešpektom odlišností vzdelávania *dospelých* od vzdelávania mladších vekových skupín. Z odlišností vyplýva:

- vhodnosť metód umožňujúcich *využitie skúseností účastníkov vzdelávania vo vzťahu k obsahu vzdelávania*. Dialogické metódy umožňujú utvárať prepojenia medzi obsahom vzdelávania so skúsenosťami účastníkov vzdelávania.
- *Porozumenie zmysluplnosti aktivít*. Dospelému musí byť zrejmý význam, opodstatnenie každej aktivity, do ktorej vstupuje.

- *Využitie metód kompatibilných so spôsobom myslenia dospelých.* Problémové metódy umožňujú myslenie v širších súvislostiach, vo väčších zmysluplných celkoch, umožňujú dialektické myslenie a tiež testovanie a zvažovanie alternatív riešení nastolených problémov.
- *Rešpekt voči zníženej adaptabilite.* Mentálnu kapacitu jednotlivca s pribúdajúcim vekom (sénium) vyčerpáva napr. aj samotný pohyb. Náročnosť metód na interakciu či rýchle striedanie aktivít je nutné vyvážiť citlivosťou lektora spôsobilého zaznamenať príznaky únavy. Ak v iných vekových skupinách platí, že optimálna je *kombinácia metód*, že učenie facilitujú *aktivizačné metódy*, s pribúdajúcim vekom účastníkov je z nášho pohľadu potrebné tieto skutočnosti zvažovať dôslednejšie.
- *Preferencia kvality metód pre ich kvantitou* umožňuje o. i. predchádzať informačnému preťaženiu. Voľbu adekvátnych metód a ich citlivé dávkovanie chápeme ako súčasť lektorského umenia.

Informačný smog je záťažou, kde sa stáva vzdelávanie potenciálnym riešením – *selekcia a redukcia obsahu vzdelávania* sa ponúka ako riešenie početných problémov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Z androdidaktického hľadiska je zrejme nutné zdôrazňovať *preferenciu kvality pred kvantitou informácií*.

ZÁVER

Vzdelávatelia dospelých sledujú pozitívne výsledky vzdelávania, umožňujúce napr. kvalitnejší pracovný výkon. Menej sú sledované postranné efekty vzdelávania, akými sú napr. *psychohygienický efekt vzdelávacích podujatí*.

Opomínať nie je možné neefektívnosť vzdelávania, ktorej príčiny nachádzame o. i. v nesúlade cieľov organizácií, jednotlivcov a vzdelávacích inštitúcií.

Životné cesty učiacich sa dospelých, ich životné skúsenosti, ako aj aktuálne životné problémy dospelých sú determinanty, ktoré je nutné zvažovať aj pri koncipovaní vzdelávacích podujatí určených konkrétnej cieľovej skupine. Ak *obsahy a ciele vzdelávania* nie sú v súlade s *aktuálne dôležitými témami života dospelých*, efektívnosť vzdelávania je sporná.

Literatúra:

- ARGYRIS, CH. 1990. *Overcoming organizational defense: facilitating organizational learning*. Boston : Allyn & Bacon, 1990. ISBN 0-205-12338-4.
- BENEŠ, M. 2014a. *Andragogika*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M. 2014b. Vzdělavatel dospělých – diskuze o andragogických povoláních v německy mluvících zemích. In: *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB, 2014. 367 s. ISBN 978-80-557-0801-0. s. 75-92.
- BERNE, E. 2013. *Co řeknete, až pozdravíte. Transakční analýza životních scénářů*. Praha: Portál, 2013. 448 s. ISBN 978-80-262-0486-2.
- BONTOVÁ, A. 2013. *Veková diverzita ako devíza pre medzigeneračné učenie*. Nepublikované.
- EVANS, L. 2012. Úvahy o profesionalitě vzdělavatelů dospělých. In *Studia paedagogica*. [Online]. 2012, roč.17, č.1 [cit. 4.9.2015]. Dostupné na internete: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia_paedagogica/article/view/309/427>. ISSN 1803-7437.
- HAVLOVÁ, J. 1996. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha : Karolinum, 1996. 148 s. ISBN 80-7184-220-6.
- HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
- MARZANO, R. J. – KENDALL, J. S. ed., 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Corwin Press. [online]. [cit. 4. 9. 2015]. Dostupné na internete: <<http://thekglawyerblog.com/ptblog/articles/from-bloom-to-marzano-a-new-taxonomy-of-educational-objectives-for-plt/>>.
- NATIONAL BOARD FOR PROFESSIONAL TEACHING STANDARDS, 2014. *What Teachers Should Know and Be Able to Do* [online]. [cit. 2015-09-20]. Dostupné na internete: <http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf>.
- KELLER, J. et al. 1992. *Úvod do sociologie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1992. 186 s. ISBN neuvedené.
- KENDALL, J. S., et al. 2008. Thinking & Learning Skills: What Do We Expect of Students? In *Mid-continent Research for Education and Learning (McREL)*, [online]. [cit. 2015-09-17]. 2008. Dostupné na internete: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544689.pdf>>.

- KIRKPATRICK, D. L. 1967. *Evaluation of training*. 1967. [online]. [cit. 11. 8. 2015].
Dostupné na internete : <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED057208.pdf#page=41>>.
- KONDÁŠ, O. – KORDAČOVÁ, J. 2000. Iracionalita a jej hodnotenie. Bratislava : Stimul, 2000. 160 s. ISBN 80-88982-32-4.
- KOSÍKOVÁ, V. 2011. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KRATHWOHL, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. In *Theory into practice*, 2002 [online]. 41.4: 212-218. [cit. 11. 5. 2015]. Dostupné na: <http://www.unco.edu/cetl/sir/statting_outcome/documents/krathwohl.pdf>.
- VÁVRA, J. 2011. Proč a k čemu taxonomie vzdělávacích cílů? Metodický portál: Články [online]. [cit. 2015-09-18]. Dostupné na internete: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/11113/PROC-A-K-CEMU-TAXONOMIE-VZDELAVACICH-CILU.html>>. ISSN 1802-4785.
- PALÁN, Z. 2002. *Výkladový slovník lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PICHŇA, J. 1980. *Sociologické problémy povolania*. Bratislava : Práca, 1980. 144 s. ISBN neuvedené.
- PRIESKUM NÁZOROV A POSTOJOV LEKTOROV A KARIÉRNÝCH PORADCOV V RÁMCI ASOCIÁCIE LEKTOROV A KARIÉRNÝCH PORADCOV. 2014. [online]. [cit. 2015-10-30]. Dostupné na internete: <http://www.alkp.sk/prieskumy/prieskum-nazorov-a-postojov-lektorov-a-kariernych-poradcov-v-ramci-asociacie-lektorov-a-kariernych-poradcov#.VmamzL9v_ho>.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha : Grada Publishing, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktualiz. a rozšír. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-736-7546-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print, Filozofická fakulta UK Bratislava. 2005. 117 s. ISBN 80-89142-05-2.

RONSIVALLE, G. B. et al. Diagnostic evaluation of competences. A new model based on Complex Systems Theory. In *Excellence in Education 2008: Future Minds*, 2008. [online]. [cit. 11. 8. 2015]. Dostupné na internete:

<http://wemole.com/pdf/2008/2008_Diagnostic_evaluation_of_competences_A_new_model_based_on_ComplexSystemsTheory.pdf>.

RUISEL I. – RUISELOVÁ, Z. a kol. 2011. *Múdrosť v kontexte osobnosti*. Bratislava : Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2011. 226 s. ISBN 978-80-88910-34-3.

ŘÍČAN, P. 2008. *Psychologie*. Praha : Portál, 2008. 296 s. ISBN 978-80-7367-406-9.

SEDLÁČEK, M. – POL, M. – HLOUŠKOVÁ, L. – LAZAROVÁ, B. – NOVOTNÝ, P. 2012. Organizační učení v realitě života školy: impulzy, témata, strategie řízení. In *Studia paedagogica*. [Online]. 2012, roč. 17, č. 2 [cit. 4. 10. 2015]. Dostupné na internete: <www.phil.muni.cz/journals/sp>. ISSN 2336-4521.

SENGE, P. 1991. *The fifth discipline. The art and practise of the learning organization*. [online]. [cit. 2015-10-03] Dostupné na internete:

<<http://generative.edb.utexas.edu/classes/knl2008Version1.0/KnLReadings/45senge1990.pdf>>.

SENGE, P. M. 2007. *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha : Management Press, s.r.o., 2007. 439 s. ISBN 978-80-7261-162-1.

SCHUBERT, M. 2014. Podpora pojmového konštruovania účastníkov vzdelávania dospelých. In *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica : Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 261-284.

STERNBERG, R., J. 2004. *Prečo robia múdri ľudia hlúposti?* Bratislava : Ikar, 2004. 294 s. ISBN 80-551-0767-X.

STERNBERG, R. J. 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha : Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-73367-638-4.

TURECKIOVÁ, M. 2009. *Organizační chování*. Praha : Univerzita J. A. Komenského, 2009. 101 s. ISBN 978-80-86723-66-2.

KOMPETENČNÝ MODEL LEKTORA

Iveta Žeravíková

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ TVORBY PROFESIJNÉHO MODELU LEKTORA

Štúdium profesií sa systematizovalo a na základe toho, že typická profesia vykazuje celý súhrn spoločných vlastností vznikali tzv. statické modely, či atribučné modely, t.j. modely založené na charakteristických rysoch. Všetky identifikovali súbory vlastností, ktorými je profesia vymedzená. Ich kritika začala v 70. rokoch (revizionistická vlna klasických teórií profesionalizácie) a vyčítalo sa im, že sa sústredili iba na produkt a nie na proces (Milana – Skrypnyk, 2012). Vznikali štruktúrne (štrukturálne) funkčné modely profesií. Neskôr sa pozornosť sústredila na proces, zdroje a dôvody získavania, nadobúdania právomoci, autority profesionálov. Dôraz bol položený na okolnosti, ktoré profesionalizovali určité povolanie, na úlohu štátu pri tvorbe profesií (Cervero, 1988 in Milana – Skrypnyk, 2012) a mieru autority, ktorú profesionáli dosahujú v rámci organizácií (Etzioni, 1969 in Milana – Skrypnyk, 2012). Neskôr boli tieto štúdie označované ako procesný prístup.

Nový pohľad stieral hranice medzi povolaním a profesiou. Napriek tomu, že boli stanovené charakteristiky, ktoré definovali profesiu, procesy sa vzťahovali skôr na napĺňanie kritérií definujúcich profesionalitu (profesionálne pole). Kvalita profesie (vedomostný základ, kolektívna orientácia a autonómia) boli chápané ako kontinuum a nie ako fixné a uzatvorené kategórie (Goode, 1969 in Milana – Skrypnyk, 2012). Larsonová (1977, in Milana – Skrypnyk, 2012) dokonca vníma certifikáciu ako ústredný mechanizmus profesionalizačných projektov. Práve v tomto období sa začala venovať pozornosť profesiám, ktoré sa objavovali ako nové a v rozvinutých spoločnostiach si prirodzene žiadali vyšší profesijný status.

Z uvedeného je evidentný postupný vývoj rôznorodost' prístupov v chápaní profesií.

Autorky M. Milana – O. Skrypnyk (2012) tvrdia, že profesionalizácia v oblasti vzdelávania dospelých by mala byť hodnotená vo svetle znalostí praktikov o teóriách učenia sa dospelých, etickej epistemologie, ktorá riadi ich správanie, a miery dôvery, ktoré sa im od dospelých učiacich sa dostáva, a nie z pohľadu špecifických povolání, ktoré vykonávajú. Podľa autoriek potreba ďalšieho skúmania odhalí význam špecifickej roly, ktorú na seba berie praktik, pre identifikáciu sa s profesijnou skupinou a na druhej strane roly, ktorú zohráva profesijná skupina pri reflexii vzťahu medzi potrebnými vedomosťami, poskytovanými službami a autonómiou umožnenou v rámci špecifického organizačného kontextu. Poznanie, že rôzne roly majú rôzne stupne aplikácie vedomostí, autonómie, etických noriem, má dôležité implikácie pre profesijný rozvoj všeobecne a pre pregraduálnu prípravu a ďalšie vzdelávanie zvlášť (Milana – Skrypnyk, 2012).

Autorky zastávajú názor, že nie je na mieste konceptualizovať vzdelávanie dospelých ako jedinú profesiu alebo jednu profesijnú oblasť. Uvádzajú, že v oblasti vzdelávania dospelých existujú rôzne povolania, ktoré majú svoje pozície v rámci kontinua. Len niektoré dosahujú úplný profesionálny status, kým niektoré sa týmto smerom uberajú – napríklad tie, ktoré sa nachádzajú na úrovni semiprofessionality. Autorky doslova revidujú tradičný model profesionality vo vzdelávaní dospelých cez prizmu „rolovej profesionality“. Považujú za vhodné zamerať sa na potreby praktikov vzdelávania dospelých, ktorí vykonávajú určité roly než na typ povolania, pod ktorý patria.

Ak spomíname vzdelávanie dospelých ako profesijnú oblasť, chceme uviesť aj iný pohľad na túto oblasť. L. Evansová (2012) na základe analýzy vlastných skúseností konštatuje, že nie sú argumenty pre to, aby vzdelávanie dospelých na základe preskúmania profesionality malo byť považované za samostatnú profesiu. Vzhľadom na to, že pracovala aj ako učiteľka na základnej škole aj vo vzdelávaní dospelých, uvádza, že všetky odlišnosti, ktoré medzi vzdelávaním detí a dospelých identifikovala, môžeme považovať za okrajové a úzko viazané na kontext. Podľa L. Evansovej (2012), ak sú princípy, na ktorých je postavená špecifickosť vzdelávania dospelých, diskutabilné, je diskutabilná tiež samotná špecifickosť profesie vzdelávania dospelých. Uvádza dokonca, že tí, ktorí oblasť vzdelávania dospelých skúmajú či študujú, alebo ako vzdelávatelia dospelých priamo pracujú, prestali zachovávať hranice, ktoré tradične oddeľujú vzdelávanie dospelých od ostatných oblastí vzdelávania a učenia (Evans, 2012).

Dovoľujeme si nesúhlasiť s vyjadrením L. Evansovej (2012), ktorá na základe vlastných skúseností konštatuje, že nie sú argumenty na to, aby vzdelávanie dospelých bolo považované za samostatnú profesiu. Vzdelávanie dospelých považujeme za proces, ktorý je vždy viazaný na kontext, ale má vlastné špecifiká. Odrazom týchto špecifik je aj prirodzený vývoj a tlak na vznik novej profesie. Lektorskú prácu sme rozložili na jednotlivé činnosti, ktoré lektor vykonáva pričom sme rešpektovali jednotlivé fázy systémového prístupu k vzdelávaniu a na vyjadrujeme názor, že lektorská práca má dichotomickú štruktúru (skladá sa z dvoch odborností, ktoré sa vzájomne podmieňujú) a je v súčasnosti na úrovni semiprofesie. Doterajšia úroveň semiprofesie je limitovaná tým, že v našich podmienkach nemáme zatiaľ štandardizovanú zhodu v tom, čo lektori, ako „príslušníci povolania“ musia poznať, vedieť vykonať. Nie je teda stanovená norma odbornej spôsobilosti, ani spôsob výkonu.

Platné zákony (Zákon č. 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní a jeho novelizácia Zákonom č. 315/2013 Z.z.) uvádzajú formálny rámec odbornej spôsobilosti lektora, hovoria o *odbornej spôsobilosti* ako o súhrne odborných vedomostí, zručností a schopností získaných stupňom vzdelania a praxou v príslušnom odbore. *Lektorskú spôsobilosť* definujú ako súhrn lektorských vedomostí, zručností a schopností získaných vzdelávaním zameraným na rozvoj lektorských kompetencií alebo lektorskou činnosťou.

Odborná spôsobilosť a lektorská spôsobilosť lektora v oficiálne prijatých dokumentoch nie je bližšie špecifikovaná a nie sú definované ani štandardy výkonu lektorskej činnosti. V popisovanom stave v ďalších súvislostiach je následne prirodzené i to, že zatiaľ nebol vybudovaný systém overovania takejto spôsobilosti a ani systém profesijných oprávnení na vykonávanie lektorskej činnosti (osvedčenia/licencie a overovanie predchádzajúcich znalostí a skúseností získaných neformálne). Ministerstvo školstva, vedy výskumu a športu prostredníctvom svojej priamo riadenej organizácie (Národný ústav celoživotného vzdelávania) pripravilo v roku 2013 projekt na prípravu akreditovaného vzdelávania a certifikáciu pre vzdelávateľov dospelých, prostredníctvom ktorého môžu lektori získať osvedčenie o čiastočnej kvalifikácii. Projekt niesol názov „Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť“ bol spolufinancovaný zo zdrojov EU. Vzdelávaním a certifikáciou doteraz prešlo množstvo lektorov.

Základy profesionalizácie činnosti sú kladené vedeckou disciplínou, existujúcim vysokoškolským vzdelávaním, a aj spoločenskou potrebou. Štúdium andragogiky je etablovaným a uznávaným študijným odborom na vysokých školách. Existuje teda systém špecializovaných odborných poznatkov, systematické odborné vzdelávanie. Spoločenská potreba štandardizácie lektorskej činnosti pretrváva nielen v odborných kruhoch ale vyjadruje ju aj časť aktívnych lektorov.

Na Slovensku existuje aj profesijný zväz, čo je J. Weibergom (in Frk – Pirohová, 2003) navrhnutá podmienka procesu profesionalizácie. Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých (AIVD), vznikla v roku 1991 združuje inštitúcie pôsobiace vo vzdelávaní dospelých. V roku 2012 vznikla na Slovensku Asociácia lektorov a kariérnych poradcov (ALKP). Jej cieľom je zvýšiť profesijný a spoločenský status lektorov a kariérnych poradcov, zvyšovanie kvality lektorských a kariérno-poradenských služieb ako aj sieťovanie lektorov a kariérnych poradcov. ALKP zastupuje aj ich záujmy. ALKP pripravilo pre svoje potreby etický kódex lektora a kariérneho poradcu, ktorý zachytáva požiadavky na činnosti lektora i na jeho osobnostné kvality.

Uvedené fakty podmienili naše vyjadrenie, že lektorské povolanie sa v súčasnosti nachádza na úrovni semiprofesie a bolo by významným činom andragogickej teórie aj praxe, keby sa etablovalo ako regulárna profesia.

KOMPETENCIE LEKTORA

Každá pracovná pozícia je definovaná skupinou kompetencií. Profesia/semiprofesia *lektor* je mnohostranná. Lektor vykonáva množstvo pracovných činností a vstupuje do množstva sociálnych rolí.

Kompetencie lektora sa viažu na jeho osobnosť a na jeho vedomosti, zručnosti, postoje a celkové schopnosti.

Podľa I. Nového (in Frk – Pirohová, 2003) pracovná kompetencia vyjadruje všetky stránky pripravenosti človeka primerane zvládnuť pracovné úlohy v rámci určitého zaradenia či profesie. Obsahuje vedomosti, zručnosti a skúsenosti človeka, jeho všeobecný rozhľad, morálne a zároveň osobné vlastnosti a postoje. Ide o „potenciál, súbor možností človeka.“ V súčasnej dobe sa pojem kompetencia stal všeobecne používaným pojmom. Jeho jednoznačné a prijateľné vymedzenie je už problematickejšie. Kompetencie sa stali predmetom skúmania rôznych odborov.

Aby sa jedinec uplatnil a obstál v stále sa meniacom a globalizujúcom sa svete, aby sa uplatnil na trhu práce a súčasne, aby bol vnútorne spokojným človekom, potrebuje byť vybavený profesijnou kvalifikáciou a odbornosťou a súčasne schopnosťou úspešne konať, rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií – teda určitými kompetenciami (Veteška – Tureckiová, 2008, s. 12 upravené).

Pojem kompetencie prešiel vývojom. V 70. rokoch 20. storočia sa používal tento pojem predovšetkým v oblasti profesijného vzdelávania a rekvalifikácií. Dnes už pojem kompetencia používajú nielen odborníci, ale aj široká verejnosť. Pojem kompetencia sa stal bežne používaným pojmom. Jeho význam je však nutné rozlišovať.

Pôvodne sa pojem kompetencie chápal ako schopnosť, možnosť vyjadriť sa k problému alebo ako oprávnenie o niečom rozhodnúť. Tu je teda kompetencia (kompetentnosť) spojená predovšetkým s pojmami autorita, moc a vplyv.

Aj J. Veteška - M. Tureckiová, (2008) podobne uvádzajú, že kompetenciu by sme mohli charakterizovať ako oprávnenie (formálnou autoritou sprostredkovanú moc/právomoc) jednotlivca robiť rozhodnutia a s tým je spojená aj zodpovednosť za výsledok rozhodovania. *Kompetencia ako právomoc* – niečo, čo je dané človeku zvonku.

Uvedené porozumenie pojmu kompetencia (kompetentnosť) je stále platné.

Druhým významom pojmu kompetencia sa rozumie *súbor vedomostí, zručností, skúseností, metód a postupov, ale aj postojov*, ktoré jednotlivec využíva na úspešné riešenie najrôznejších úloh a životných situácií a ktoré mu umožňujú osobný rozvoj a naplnenie jeho životných aspirácií (vo všetkých oblastiach života, t.j. tiež v kontexte trhu práce, a to vo forme profesijného uplatnenia a zamestnatel'nosti) (Veteška – Tureckiová, 2008, s. 25 upravené). Čiže *kompetencia ako schopnosť* vykonávať určitú činnosť – vnútorná kvalita človeka. (*Pre našu štúdiu je relevantný druhý význam tohto pojmu*).

Podľa V. Prusákovvej (2005) kompetenciu (spôsobilosť), resp. kompetentnosť, chápeme ako komplexnú schopnosť vykonávať určité odborné pracovné činnosti, utváranú na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov, ako aj iných kvalít osobnosti (Prusáková, 2005).

Oba významy pojmu kompetencia vychádzajú z rovnakého predpokladu – kompetentným je človek, ktorý dokáže uplatniť svoje schopnosti, vedomosti, zručnosti, skúsenosti a zdroje motivácie.

Pojem kompetencia teda môžeme definovať ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v kontexte rôznych úloh a životných situácií spojených s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť (Veteška, – Tureckiová, 2008, s. 27 upravené).

Takto definovaný pojem kompetencia v sebe obsahuje obe uvedené chápania pojmu.

V oblasti riadenia a rozvoja ľudských zdrojov sa namiesto pojmu kompetencia používa pojem spôsobilosť. Človek je spôsobilý (má kompetenciu), ak dokáže efektívne prepojiť sám seba seba – „vlastné zdroje“ so situáciou a úlohou v ktorej sa nachádza a vhodne konať. Kompetencia (spôsobilosť) sa prejavuje v správaní človeka, pri vykonávaní činnosti, dosahovaní cieľa. Kompetencia (spôsobilosť) je zložená z informácií, vedomostí, zručností, postojov, čiastkových kompetencií a má vopred definovaný súbor výkonových kritérií, štandardov očakávaného výkonu, existuje v určitej situácii alebo v kontexte. Kompetencie sa nadobúdajú a rozvíjajú procese vzdelávania a učenia sa, ale aj zanikajú a strácajú sa počas celého života človeka.

Existuje rozdiel medzi kompetenciou a schopnosťou (hlavne vo význame duševných či rozumových schopností, capacities, resp. abilities). *Schopnosť* chápeme ako *predpoklad k výkonu*, jeden zo zdrojov, ktoré má človek k dispozícii. (Veteška – Tureckiová, 2008, s. 30 upravené).

Kompetencia je spôsobilosť človeka používať schopnosti pri efektívnom zvládaní situácie, pri podávaní výkonu. Čiže, ak je schopnosť na vstupe určitej situácie, kompetencia je na jej výstupe, prejaví sa v zvládaní situácie, akcie, v konkrétnom správaní človeka. Kompetencia nesie informácie o tom, aký výkon sa očakáva. *Rozdiel medzi spôsobilosťou a kompetenciou* spočíva v tom, že kompetencia je preukázaná schopnosť, pokiaľ spôsobilosť je len predpokladom schopnosti. Jediná kompetencia v sebe môže obsahovať schopnosti, alebo informáciu, vedomosti, znalosti, zručnosti, postoje a iné zdroje. Podobne pristupujú k rozdielu medzi kompetenciou a schopnosťou aj H. Belz a M. Siegrist (2001), ktorí vytvorili súbor kľúčových kompetencií zo šiestich schopností a tie ďalej delia na zručnosti.

Kompetencia je vo všeobecnosti schopnosť úspešne vykonávať určitú úlohu, činnosť alebo funkciu. V užšom zmysle slova je kompetencia komplexná, demonštrovaná schopnosť jednotlivca vykonávať špeciálne úlohy, potrebné na uspokojivé splnenie špeciálnych požiadaviek alebo nárokov osobitých situácií pri výkone odborných pracovných funkcií a iných hlavných mimopracovných aktivít a sociálnych rolí; kde zahŕňame praktické znalosti, spôsobilosti, postoje a iné kvality osobnosti (Švec, 2004). Je náročné vytvoriť komplexný alebo všeobecný model kompetencií. Sú totiž závislé na veku nositeľa a na kultúre sociálneho prostredia, čo musíme brať do úvahy, pretože inak by to odporovalo charakteristikám kompetencie.

Podľa V. Prusákovej (2005) kompetencie vzdelávateľov dospelých rozdeľujeme na:

Odborné andragogické kompetencie

Poznanie problematiky:

- učenia sa dospelých, rozvoja ľudských zdrojov, problematiky ďalšieho vzdelávania, koncepcií vzdelávania, druhov a štýlov vzdelávania;
- stanovenia cieľov vzdelávania, tvorby obsahu vzdelávania a výberu metód vzdelávania;
- práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou;
- analýzy výsledkov vzdelávania a ich vyhodnotenia.

Sociálne kompetencie

- komunikačné – dávanie a prijímanie spätnej väzby, aktívne počúvanie, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia;
- kooperačné – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, spolupráca s manažérom vzdelávania a ostatnými lektormi, riadenie skupinovej dynamiky;
- emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogickým taktom;
- schopnosť riadiť a rozhodovať spojená s asertívnym správaním.

Poznávacie(kognitívne), resp. intelektuálne kompetencie

- vyhľadávať informácie a výber základných pojmov;
- schopnosť štrukturovať poznatky, utvárať poznatkové systémy;
- učiť sa produkovať nové myšlienky, myšlienková všestrannosť;
- schopnosť tvorivo myslieť;

- schopnosť pozorovať, analyzovať, regulovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania;
- sebahodnotenie a sebapoznávanie .

Kompetencie sú založené na aktivitách, nie iba na vedomostiach. Patrí sem napr.: komunikácia, rozvoj schopnosti učiť sa, sociálne kompetencie, riešenie problémov, práca s informačnými technológiami.

A. Pejatovićová (2012) hovorí o dvoch tendenciách, z ktorých môžu autori vychádzať pri definovaní kompetencií. „Podľa niektorých autorov je kompetencia schopnosť výkonu – totiž náležitého, adekvátneho, dobrého – v špecifickom, definujúcom, zvláštnom a predovšetkým premenlivom kontexte. Pre druhú skupinu autorov je kompetencia predovšetkým súborom, kombináciou či nazhromaždením vedomostí, zručností, spôsobov správania, prístupov, porozumenia, schopnosti sebauplatnenia a podobne. Uvedené súčasti so svojou špecifickou vnútornou štruktúrou a vzájomnými vzťahmi by rovnako mali viesť k určitému správaniu, t.j. činnosti, ktorá dáva náležité výsledky v rámci konkrétného kontextu“.

Podľa A. Pejatovićovej (2012) majú pre rozvoj kompetencie rovnako význam vedomosti a zručnosti vedúce k určitému konaniu ako aj kontext, ku ktorému sa táto činnosť vzťahuje. Človek, považovaný za kompetentného, teda schopného výkonu, musí chápať a hodnotiť kontext a tiež adaptovať svoje konanie podľa vedomostí, zručností a postojov, ktoré sú mu vlastné a zároveň tvoria súčasť kompetencie.

V súvislosti s kompetenciami sa stretávame aj s pojmom „*klúčové kompetencie*“. Ide o kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine existujúcich povolání, aj v povolaniach vznikajúcich a profilujúcich sa. Využívajú sa v rôznych oblastiach ľudskej činnosti, v rôznych pracovných pozíciách a funkciách. Prostredníctvom nich sa človek môže úspešne vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote.

Medzi klúčové kompetencie sa zaraďujú najmä informačné kompetencie (informačná a počítačová gramotnosť), učebné, kognitívne, interpersonálne (sociálne) a personálne kompetencie (Turek, 2006).

Klúčové kompetencie obsahujú schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty a ďalšie charakteristiky osobnosti, pomocou ktorých človek, v našom prípade lektor, koná efektívne, adekvátne v rôznych pracovných a životných situáciách.

Kľúčové kompetencie zahŕňajú množstvo kvalifikácií. Majú dlhšiu životnosť než odborné kvalifikácie a presahujú hranice jednotlivých odborností. Sú prejavom schopnosti človeka správať sa primerane a kompetentne v konkrétnej situácii.

Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces, ktorý slúži na rozvoj osobnosti. Kľúčové kompetencie majú svoj význam profesijnom prostredí a vzdelávaní dospelých.

Schopnosť byť „dobrým lektorom“ závisí od zodpovedajúcej kvalifikácie človeka, odborného andragogického základu, sociálnych kompetencií, kognitívnych kompetencií a kľúčových kompetencií, ktoré sú nevyhnutné pre pracovné uplatnenie.

Uvedomujeme si dôležitosť kľúčových kompetencií, ale v našej štúdii kladieme dôraz na profesijné kompetencie lektora, na základe ktorých sa pokúsime vytvoriť kompetenčný model lektora. Kľúčové kompetencie sú všeobecne platné pre množstvo povolaní. Profesijné kompetencie sú pre nás určujúce, pretože sú špecifické pre výkon práce lektora a ich identifikácia a empirické overenie môže prispieť k profesionalizácii lektorskej činnosti.

Profesijné kompetencie lektora

Očakávania, ktoré sú kladené na vzdelávateľa dospelých, vystihuje definícia M. Despotoviča (2010, in Pejatović, 2012), ktorý hovorí o pracovných kompetenciách „definovaných ako schopnosti vykonávať – podľa daných štandardov alebo očakávaní – zložité pracovné funkcie, roly a povinnosti, ktoré so sebou nesú špecifické profesijné vedomosti a zručnosti, postoje a hodnoty. Byť kompetentný v tomto zmysle znamená konzistentne naplňovať požiadavky (štandardy) práce.“

V súvislosti s problematikou obsahu kompetencií je dôležité položiť si otázku, aké kompetencie majú mať tí, ktorí sa profesijne zaoberajú rozvojom kompetencií dospelých. Čiže aký súbor kompetencií vytvára preukázateľné schopnosti a kvalifikáciu pre túto špecifickú prácu. Aké profesijné kompetencie by mal mať lektor?

Definícia pojmu profesijné kompetencie je rôzna. J. Veteška a M. Tureckiová (2008) definujú kompetenciu ako schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou rozhodovať a niest' za

svoje rozhodnutia zodpovednosť. J. Vašutová (2004) ich považuje za profesijné kvality, spôsobilosti vzdelávateľa, ktoré pokrývajú celý rozsah profesie a môžu byť rozvíjané.

Profesijné kompetencie sa viažu na výkon povolania. Ide o súbor schopností a zručností, ktoré umožňujú výkon konkrétnej pracovnej funkcie.

Profesijné kompetencie sú komplexnou schopnosťou vykonávať určité odborné pracovné činnosti. Utvárajú sa na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov, ako aj iných kvalít osobnosti.

Profesijná kompetencia je *preukázaná spôsobilosť* použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti a vlastnosti v pracovných alebo študijných situáciách, v odbornom a osobnom rozvoji. Podľa I. Pirohovej (2008, s. 20) „profesijnú kompetenciu lektora môžeme charakterizovať ako spôsobilosť lektorovať na základe schopností, vedomostí, skúseností, zručností osoby, ale aj ochoty a spôsobilosti svoj potenciál funkčne využiť v učení dospelých a niesť za svoje rozhodnutia v edukačnom procese zodpovednosť.

Už sme uviedli, že pod *kvalifikáciou* rozumieme *spôsobnosť na vykonávanie určitého povolania*, ktorá je získaná na základe odbornej profesijnej prípravy. Ide o *sústavu vedomostí, zručností, návykov a postojov* potrebných k získaniu oficiálnej spôsobilosti k výkonu určitej činnosti (povolania, funkcie) (Palán, 2003, s. 120).

V. Prusáková (2010, s. 10) uvádza, že kvalifikácia je vecne orientovaná na naplnenie požiadavky na vedomosti a zručnosti a je to individuálna schopnosť konania, ktorá sa dá certifikovať.

Kvalifikácia je formálnym výsledkom procesu validácie a hodnotenia. Je určená príslušným orgánom štátnej správy, ktorý definuje presný kvalifikačný štandard a na základe jeho splnenia alebo nesplnenia určí, či jednotlivец dosiahol zodpovedajúce výsledky vzdelávania.

„Kompetencia je orientovaná na celú osobnosť a na návyky vzťahujúce sa k určitej činnosti. Vyžaduje schopnosť sebvzdelávania a sebarozvoja, orientáciu na hodnoty, postoje a skúsenosti. Je charakteristická mnohostrannosťou neobmedzených individuálnych dispozícií konania. Ide o spôsobilosť uplatňovať poznatky v rozličných situáciách“ (Prusáková, 2010, s. 10).

Nie každý odborník v určitej profesii má predpoklady pre lektorovanie. Dôležitou podmienkou sú aj osobnostné kvality, schopnosť robiť rozhodnutia a niesť za ne zodpovednosť. I. Pirohová (2008, s. 25), uvádza, že profesijná kompetencia lektora môže byť determinovaná tým, či:

- lektorstvo je jeho hlavné povolanie,
- je zamestnancom organizácie, keď popri svojich pracovných činnostiach vzdeláva zamestnancov danej organizácie,
- lektoruje popri svojom hlavnom povolaní (napr. lekár, psychológ, právnik).

I. Pirohová (2008, s. 25) sa domnieva, že lektori sa navyše diferencujú vekom, pohlavím, príslušnosťou k etnickým skupinám, stupňom a druhom vzdelania, úrovňou pedagogickej a andragogickej prípravy, praxou v prednášanom odbore a lektorskou praxou.

Profesionálna príprava vzdelávateľov dospelých má veľký význam v súčasnom svete, ale i pre budúcnosť. Uvedomenie si jej dôležitosti je evidentné aj v práci a vo vyhláseniach Európskej komisie. Učitelia a školitelia sú najdôležitejšími faktormi v celkovej stratégii smerujúcej k hospodáreniu na základe vedomostí. Európa potrebuje zlepšiť spôsoby, akými sú učitelia a školitelia pripravovaní a podporovaní v ich neustále sa meniacej role v spoločnosti založenej na vedomostiach (Európska komisia, 2002a:14 in Jarvis 2010).

Dokument Európskej komisie špecifikuje, že medzi kľúčové témy, ktorým je nutné sa venovať, patrí:

- identifikovanie zručností a schopností učiteľa a školiteľa, ktoré sú im dané na základe ich neustále sa meniacej roly v spoločnosti založenej na vedomostiach;
- zabezpečovanie podmienok pre adekvátnu podporu učiteľov a školiteľov, nakoľko čelia výzvam vedomostnej spoločnosti, ktoré zahŕňajú celú škálu školení s vyhliadkami na celoživotné vzdelávanie (Európska komisia, 2002:14 in Jarvis 2010).

Kompetenčný model lektora

Konštatovali sme, že kompetencie vždy súvisia s určitou činnosťou a sú pozorovateľné vo výkone (prejavujú sa v správaní). Rôzne kompetencie môžeme usporiadať, zložiť a vytvoriť z nich tzv. kompetenčný model. V našom prípade pôjde o súbor kompetencií, ktoré potrebuje lektor pre svoj lektorský výkon – lektorské spôsobilosti a lektorské kompetencie. Rozličné koncepčné prístupy sa snažia nájsť vhodnú kombináciu vedomostí, spôsobilostí a postojov ako všeobecného kompetenčného rámca vo vzťahu ku konkrétnej profesii (Kazanková, 2002, s. 32).

Kompetenčný model reprezentuje ako (akými procesmi a s akým prístupom k práci) a čím (s akými vstupmi a predpokladmi) možno dosiahnuť merateľný výsledok. Kompetenčný model sa vzťahuje k výsledkom, k merateľnému výkonu (Bartoňková, 2010). Pri tvorbe kompetenčného modelu je možné uplatniť niekoľko základných prístupov (Kubeš – Spillerová – Kurnický, 2004, s. 63 upravené):

- *Preskriptívny (požičaný) prístup* znamená, že sa nevytvorí nový kompetenčný model, ktorý by bol šitý na mieru, ale požičia si hotový model. Tento postup je časovo a finančne najmenej náročný a nie je pri ňom potrebné uskutočniť prieskum, z ktorého by sa dali identifikovať špecifické kompetencie.
- *Kombinovaný prístup* znamená, že sa prispôsobuje existujúci kompetenčný model špecifickým požiadavkám skúmaného objektu. Aj tento postup je časovo menej náročný, avšak dôležité je zachytenie kľúčových rozdielov medzi požičaným modelom a špecifickými požiadavkami skúmaného objektu.
- *Prístup šitý na mieru* znamená, že sa nepracuje so známymi a definovanými kompetenciami, ale terén sa mapuje. Identifikujú sa tie prejavy správania, ktoré zaisťujú vysoký lektorský výkon. Tento prístup vyžaduje dôkladnú znalosť pracovnej činnosti (pracovnej pozície) a znalosť prostredia, v ktorom sa výkon uskutočňuje. Tento prístup je časovo aj metodologicky náročný.

Základnou činnosťou pri tvorbe kompetenčného modelu je identifikácia kompetencií lektora. Identifikácia kompetencií vyúsťuje do tvorby kompetenčného modelu. Kompetenčný model vnáša do správania lektorov prvok merateľnosti a ponúka zjednocujúci pohľad na to, aké správanie a aký výkon lektora by sme mali očakávať, podporovať, rozvíjať a odmeňovať.

J. Veteška a M. Tureckiová (2008a, 2008b) hovoria, že kompetenčné modely sú pomerne statické a popisné a navrhujú, aby sa kompetenčný model stal základom pre vytvorenie matice kompetencií, z ktorých sa vytvorí *kompetenčný profil*. Rozdiel medzi kompetenčným modelom a kompetenčným profilom popisuje M. Lorenz, U. Rohrschneiderová a M. Pomikáľková (2005), ktorí kompetenčný profil viažu na danú osobu a je teda výstupom z kompetenčného modelu a matice kompetencií. Kompetenčný model je viac viazaný na pracovnú pozíciu, na popis a analýzu práce. Kompetenčný profil je viazaný na daného pracovníka.

Matica kompetencií dáva do súvislosti požiadavky (požiadavky na prácu, na skutočný výkon, splnenie úloh – teda všeobecne požiadavky, na ktoré sa viaže

kompetencia) a možnosti (ľudské zdroje, potenciál na výkon, tiež kompetencie viažuce sa na konkrétnu úlohu). Matica kompetencií sa člení horizontálne a vertikálne. Horizontálne je členená podľa úloh, vykonávaných činností a vertikálne podľa kompetencií, ktoré sú k výkonu potrebné. Jednotlivé stĺpce potom predstavujú požadované úlohy, ktoré majú byť vykonávané. Riadky zobrazujú ľudské zdroje (kompetencie, vedomosti, zručnosti, schopnosti), ktoré sú pre vykonávanie úloh (stĺpce) požadované (Plamínek – Fišer, 2005). V priesečníku riadkov a stĺpcov je viditeľný požadovaný stupeň zvládnutia zdroja/výkonu pre konkrétnu úlohu.

J. Veteška – M. Tureckiová (2008a, s. 102) charakterizujú pojmy kompetenčný model, matica kompetencií a kompetenčný profil takto: Kompetenčný model obsahuje rozpracované charakteristiky kompetencií a prejavy správania. Matica kompetencií umožňuje určiť a definovať úrovne rozvoja. Kompetenčný profil umožňuje uviesť úroveň rozvoja pre jednotlivých pracovníkov, pričom miera rozvoja kompetencií sa pre danú pozíciu a daného pracovníka môže líšiť.

V praxi sa môžeme stretnúť aj s pojmom kompetenčná mapa. Kompetenčná mapa sa posúva ešte nad kompetenčný model a kompetenčný profil. Kompetenčná mapa udáva, akými konkrétnymi nástrojmi, metódami a technikami môžeme získať alebo rozvíjať kompetencie uvedené v kompetenčnom modeli, profile a v matici kompetencií (Bartoňková, 2010).

Pri procese identifikácie kompetencií a tvorby kompetenčného modelu lektora je možné využiť päť etáp tohto procesu, ktoré popísali M. Kubeš – D. Spillerová – R. Kurnický (2004). Ich obsah sme adaptovali na naše potreby.

Rozčlenenie procesu:

1. prípravná etapa,
 2. fáza získavania údajov,
 3. fáza analýzy a klasifikácie informácií,
 4. popis kompetencií a tvorba kompetenčného modelu,
 5. overenie a validácia vzniknutého modelu.
-
1. Prípravná etapa :
 - identifikácia kľúčovej pracovnej pozície – cieľovej skupiny pre vznikajúci kompetenčný model;
 - získanie informácií súvisiacich s pracovnou pozíciou – cieľovou skupinou;

- porozumenie podmienkam (vrátane legislatívnych), v ktorých činnosť prebieha;
 - ujasnenie cieľa, ktorý sledujeme tvorbou kompetenčného modelu (*prečo sa uskutočňuje*);
 - zostavenie časového harmonogramu, pracovného tímu (*kto ho uskutoční*);
 - výber vhodného prístupu (preskriptívny, kombinovaný, šitý na mieru) (*ako sa uskutoční*).
2. Zber dát – v tejto etape môžeme využiť techniky, ktoré sa používajú v rámci analýzy práce, analýzy pracovného miesta:
- prieskum;
 - rozhovor;
 - diskusie expertov;
 - databáza kompetenčných modelov;
 - analýza pracovných činností;
 - priame pozorovanie;

Vhodné je využiť kombináciu niekoľkých techník.

3. Etapa analýzy a hodnotenia informácií – táto etapa je ovplyvnená cieľom/zámerom identifikácie (prečo sa uskutočňuje) a použitými technikami zberu údajov. Musíme si uvedomiť, či získané informácie hodnotíme vzhľadom k už existujúcemu kompetenčnému modelu alebo sa kompetencie hodnotia prvýkrát. Výsledkom tejto etapy je zoznam kompetencií, ktorý sa overuje v poslednej etape celého procesu.

Jednotlivé kroky tejto etapy:

- súpis jednotlivých prejavov činností, ktoré zodpovedajú profesii lektor.
- identifikácia aktivít, ktoré prispievajú k úspešnému, efektívnemu výkonu. Výsledkom tohto kroku je, že do ďalšej etapy sa dostanú informácie, ktoré môžu byť zdrojom pre tvorbu a popis kompetencií.
- rozdeľovanie výrokov do skupín (tzv. kompetenčné témy), tie sa analyzujú a tvoria sa z nich homogénne celky, ktoré už tvoria základ kompetencií a ich prejavov (tzv. kompetenčné kotvy). Kompetencie sú načrtnuté na základe podobných prejavov správania.
- jednotlivé výroky z predchádzajúceho kroku sa prehodnocujú dotazníkovou formou – najčastejšie na stupnici významnosti.
- prepracovanie charakteristiky kompetencie tak, aby vystihovala a zrozumiteľne popisovala správanie, ktoré ju charakterizuje. Potrebné je popísať rôzne prejavy

kompetencie podľa úrovne jej rozvoja. To znamená kompetenciu *pomenovať a vytvoriť stupnicu* úrovne výkonu. Popis úrovne sa začína spravidla negatívnymi prejavmi správania sa v rámci danej kompetencie, pokračuje sa cez slabo rozvinutú úroveň až po prejavy vysokej úrovne. Každý stupeň musí byť musí byť jednoznačne odlišiteľný od predchádzajúceho stupňa svojimi behaviorálnymi popismi. Stupnica slúži na posúdenie úrovne kompetencií, až potom je možné vytvoriť kompetenčný model. Definitívny názov kompetencie sa formuluje na záver, po vytvorení stupníc a nie naopak. Názov by mal byť skráteným a súhrnným vyjadrením správania, ktoré tvorí jadro kompetencie.

Výstupom z tejto etapy je „*predbežný kompetenčný model*“.

4. Overenie a validácia kompetenčného modelu – v tejto etape sa overuje, či model skutočne popisal také správanie, vďaka ktorému lektori dosahujú vynikajúci /nadpriemerný výkon a môžeme sa naň spoliehať pri výbere, hodnotení lektorov, identifikácii potrieb a pod. Najbežnejší spôsob validácie je transformovať popisy správania pri jednotlivých kompetenciách do položiek dotazníka a vytvoriť nástroj pre 360° spätnú väzbu.
5. Výstup tejto etapy je príprava kompetenčného modelu na používanie. Kompetenčný model lektora by mohol byť využitý pri tvorbe profesijného štandardu, pri tvorbe obsahu a štruktúry vzdelávania lektorov, pri identifikácii vzdelávacích potrieb lektorov, ale i pri výbere, hodnotení a kariérnom plánovaní lektorov.

Skúmanie zamerané na identifikáciu kompetencií lektora

(Podklad pre tvorbu kompetenčného modelu)

Identifikáciu profesijných kompetencií sme mali možnosť uskutočniť niektorým z postupov, prostredníctvom ktorých je možné kompetencie určiť.

Zvolili sme si prístup založený na analýze pracovných činností. Prístup sledoval profesijné konanie lektora a vzájomné súvislosti profesijného konania. Prístup vymedzil, ktoré základné činnosti lektor vykonáva a ktoré schopnosti sú potrebné k pružnému zvládaniu situácií v lektorskej práci. Štruktúra profesijného konania lektora sa vyznačuje vysokou mierou samostatnosti, nie je možné sa v ňom riadiť pokynmi, inštrukciami alebo modelmi so štruktúrou napr. predviesť – napodobniť a kontrolovať – precvičovať. Lektorská práca obsahuje aspekt samostatnosti a súčasne tímovej práce a práce

v komplexných systémoch. Lektor musí byť schopný uskutočniť cieľové zadanie podľa vlastného uváženia do postupných krokov. Sám robí analýzu procesu, ale aj analýzu chýb a hľadá možnosti, ako chybu alebo problém odstrániť.

Na druhej strane sa vyžadujú od lektora aj schopnosti, ktoré sa označujú ako tímová kompetencia. Patria sem všetky „skupinové dobré vlastnosti“, ako je empatia, úprimnosť, schopnosť kompromisu, ochota viesť, ale i nechať sa viesť, uznanie lepšej argumentácie, schopnosť zmeniť rolu.

Pracovný výkon (vzdelávací proces) lektora je vždy súčasťou určitého systému. Môžu to byť organizácie, vo forme veľkých podnikov so svojimi štruktúrami, so špecifickými cieľmi, štýlom komunikácie, ale aj malé a stredné firmy. Rovnako vnímame ako systém právne prostredie, so svojimi limitmi. Všetky tieto systémy zasahujú do pracovného procesu. K organizovaniu a výkonu práce sú v dôsledku toho vyžadované od lektora ďalšie schopnosti, ktoré umožňujú efektívne konanie. Vzdelávanie dospelých nie je nikdy osamotené a neutrálne. Vzdelávatelia - lektori poskytujú vedomosti, organizujú vzdelávanie a podporujú zmeny, založené na sociálnej, politickej a kultúrnej situácii a prioritách v spoločnosti a krajine.

Zoznam profesijných kompetencií pre kvalitný výkon lektorskej činnosti sme získali analýzou činností a exploračnými metódami (výskum realizovaný na základe dotazníkov). Štruktúra základných činností lektora je odrazom „profesie“ lektora. Vzdelávaciu činnosť lektora sme rozložili do podoby konkrétnych úloh, činností. Niekoľkokrát sme už konštatovali, že pracovná činnosť lektora je charakteristická veľkým množstvom úloh, z ktorých nie všetky sú podstatné pre efektívny lektorský výkon. Preto sme sa zamerali predovšetkým na tie, ktoré bezprostredne, podľa nás, ovplyvňujú kvalitu lektorského výkonu a len okrajovo vnímame tie, ktoré s lektorskou činnosťou súvisia a množstvo lektorov ich vykonáva.

Pri analýze pracovných činností sme vzdelávací proces rozložili na jednotlivé fázy systematického cyklu/prístupu a v nich sme identifikovali jednotlivé činnosti, ktoré lektor pri vzdelávaní vykonáva. Systematický cyklus vo vzdelávaní predstavuje logický postup od identifikácie požadovaných aktivít v procese vzdelávania, cez navrhovanie, vývoj, realizáciu týchto aktivít a následné vyhodnotenie vzdelávacích aktivít (fázy : analýza - analyzovanie; dizajn – návrh – projektovanie; realizácia; evalvácia – hodnotenie). Vo všeobecnosti lektor/i vykonáva/jú tieto základné činnosti:

Analýza (analyzovanie)

- Komunikuje s manažérom vzdelávania a nadriadenými
- Zisťuje informácie o potenciálnych účastníkoch, o klientskej organizácii
- Zisťuje vzdelávacie potreby účastníkov vzdelávania (klientskej organizácie)

Dizajn, návrh, projekt(projektovanie)

- Používa informačné technológie a výpočtovú techniku (túto činnosť vykonáva aj vo fáze realizácie)
- Špecifikuje, definuje vzdelávací produkt (podujatie)
- Vypracuje ponuku vzdelávacieho produktu (podujatia)
- Vypracuje rozpočet vzdelávacieho podujatia
- Stanoví, definuje ciele vzdelávania
- Definuje, určí, špecifikuje obsah vzdelávania
- Vypracuje projekt vzdelávania
- Rozhodne o účelnom spôsobe realizácie vzdelávacieho podujatia
- Vyberie, špecifikuje vhodný vzdelávací prístup, metódy, formy, prostriedky vzdelávania
- Vyhľadáva informácie a zdroje poznatkov, ktoré súvisia s lektorským výkonom
- Štrukturuje informácie do vhodných systémov (celkov) na uľahčenie procesu učenia účastníkov (činnosť môže byť vykonávaná aj počas fázy realizácie)
- Navrhne nové riešenia, postupy súvisiace s procesom učenia sa účastníkov (činnosť môže byť vykonávaná aj počas fázy realizácie)
- Prijíma nové postupy
- Prijíma najlepšiu prax - best practice
- Využíva tvorivosť, využíva inovatívne postupy
- Plánuje a riadi čas, stanovuje priority (vykonáva aj počas fázy realizácie)
- Vypracuje si lektorskú prípravu na vzdelávacie podujatie, kurz/lekcii
- Pripraví si vhodné učebné pomôcky a materiály (materiál na hry napr. pri zážitkovom a outdoorovom vzdelávaní)
- Pripraví študijné materiály pre účastníkov
- Vytlačí a zviaže študijné materiály pre účastníkov

Realizácia

- Prezentuje, vystupuje na výberových konaniach (realizácia praktických ukážok vzdelávania/lekcií) (môže byť vykonávané aj počas fázy prípravy- navrhovania - dizajnovania vzdelávacieho podujatia)
- Používa vhodného vzdelávací prístup, metódy, formy vzdelávania
- Používa naplánovanú didaktickú techniku a učebné pomôcky
- Sleduje a riadi učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania, aj vo vzťahu k špecifikám účastníkov
- Uplatňuje efektívny spôsob komunikácie s účastníkmi vzdelávania počas učebného procesu
- Argumentuje a zvláda námietky
- Aktívne počúva účastníkov vzdelávania
- Kladie otázky účastníkom vzdelávania
- Buduje vzájomnú dôveru s účastníkmi
- Vyjadruje spätnú väzbu na výkon účastníkom vzdelávania
- Používa cudzí jazyk počas učebného procesu
- Sleduje emócie v skupine a ovplyvňuje ich
- Taktne jedná s jednotlivcami aj so skupinou
- Spolupracuje so skupinou, sleduje a ovplyvňuje skupinovú dynamiku
- Asertívne sa správa k jednotlivcom aj k skupine
- Rieši konflikty a zvláda problémových účastníkov
- Motivuje účastníkov
- Zvláda vlastnú trému
- Dôveruje vlastným schopnostiam lektora

Evalvácia – vyhodnotenie/hodnotenie

- Písomne zisťuje spokojnosť účastníkov vzdelávania
- Zisťuje splnenie cieľov vzdelávania
- Diagnostikuje (analyzuje a hodnotí) výsledky vzdelávania
- Vyvodzuje poučenia z realizovaného vzdelávania a ak je potrebné uskutočnenie redizajnu vzdelávacieho podujatia
- Vede predpísanú dokumentáciu ku vzdelávaniu (činnosť môže byť vykonávaná aj počas fázy realizácie)

- Vykonáva administratívne práce spojených so vzdelávaním (činnosť môže byť vykonávaná aj počas fázy realizácie)
- Poskytuje relevantné informácie manažérovi vzdelávania/účastníkom (činnosť môže byť vykonávaná aj počas fázy realizácie)
- Vyhľadáva možnosti pre vlastné sebavzdelávanie, vzdeláva sa v andragogike a aj v metodike lektorskej činnosti (tieto činnosti môže lektor vykonávať vo všetkých fázach systematického cyklu)

Lektor vykonáva aj činnosti, ktoré sú svojou povahou skôr manažérske ako vzdelávacie:

- Rozhoduje o uskutočnení a príprave vzdelávania
- Osobne ponúka vzdelávací produkt (osobne sa stretáva a komunikuje s klientom)
- Ponúka vzdelávací produkt cez internet
- Ponúka vzdelávací produkt cez výberové konania (verejné obstarávanie)

Výsledky skúmania na základe dotazníka

Jednotlivé činnosti lektora sme transformovali do podoby otázok v troch druhoch dotazníkov, ktoré sme distribuovali dvom skupinám respondentov – lektorom a účastníkom vzdelávania.

Výsledky výskum použité v našej štúdii vznikli na základe analýzy dotazníkov v rámci dizertačnej práce (I. Žeravíková, 2013). Vo výskume bolo zapojených 287 respondentov, z toho 159 lektorov a 128 účastníkov vzdelávania dospelých. Hlavným výskumným nástrojom pri realizácii výskumu bol dotazník. Vypracované a distribuované boli nasledujúce dva druhy dotazníkov:

- A. Dotazník na identifikáciu pracovných činností/úloh lektora vo vzdelávaní dospelých;
- B. Dotazník pre lektorov vo vzdelávaní dospelých;
- C. Dotazník pre účastníkov vzdelávania.

Dotazník A pozostával z 55 otázok a bol adresovaný lektorom. Dotazník B obsahoval 61 otázok, bol adresovaný lektorom a tiež účastníkom vzdelávania. Dotazníky boli lektorom distribuované elektronickou poštou (97%) alebo osobne (3%) a ich návratnosť bola 96%.

Návratnosť dotazníkov pre účastníkov vzdelávania bola 100%, čo bolo dosiahnuté osobným požiadanim lektora o vyplnenie dotazníka bezprostredne po ukončení vzdelávania. Lektori boli požiadaní o vyplnenie obidvoch dotazníkov a účastníci vzdelávania vyplňali dotazník B. V dotazníkoch boli použité pojmy skutočný lektor a ideálny lektor. Kategória skutočný lektor bola pracovným označením skutočného stavu popisovanej situácie. Kategória ideálny lektor bola pracovným označením situácie pre ideálny, požadovaný stav vo vykonávanej činnosti. Uvedené pojmy boli respondentom pred vyplňaním dotazníkov vysvetlené.

Dotazník A pozostával z troch častí. V prvej časti dotazníka bolo zisťované, či respondent uvažovanú činnosť lektora vykonáva. Ďalšie dve časti dotazníka pozostávali z časti „skutočný lektor“ a časti „ideálny lektor“. V prípade, že uvažovanú činnosť respondent nevykonával, v ďalšom vyplňal len časť „ideálny lektor“, časť „skutočný lektor“ v tomto prípade respondent nevyplňal. V časti s názvom „skutočný lektor“ hodnotili respondenti činnosti, ktoré skutočne vykonávali. V časti s názvom „ideálny lektor“ respondenti vyjadrovali svoju ideálnu predstavu o uvažovaných činnostiach lektora. Hodnotiaca škála bola od 0 po 6 bodov, pričom hodnotenie 6 bodov bolo najlepšie hodnotenie a hodnotenie 0 bodov bolo najslabšie hodnotenie.

Dotazník B adresovaný lektorom bol reflexiou výkonných lektorov na vlastné činnosti so zameraním na kompetencie lektora. Dotazník obsahoval dve časti, časť „skutočný lektor“ a časť „ideálny lektor“. V prvej časti dotazníka bolo zisťované, v akom rozsahu a kvalite uvedené činnosti lektor skutočne vykonával a v druhej časti bola zisťovaná predstava lektora o tom, v akom rozsahu a kvalite by v ideálnom prípade mal lektor túto činnosť vykonávať. Hodnotiaca škála mala rozmedzie od 0 po 6 bodov, pričom 6 bodov bolo najlepšie hodnotenie a 0 bodov bolo najslabšie hodnotenie. Dotazník C adresovaný účastníkom vzdelávania skúmal pohľad účastníkov na prácu reálneho lektora, ktorého bezprostredne zažili počas vzdelávania a súčasne ich predstavu o ideálnom lektorovi. Úlohou respondentov bolo v prvej časti dotazníka vyjadriť, v akom rozsahu a kvalite uvedené činnosti lektor skutočne vykonával. V druhej časti dotazníka bola zisťovaná predstava účastníkov vzdelávania o tom, v akom rozsahu a kvalite by v ideálnom prípade mal lektor túto činnosť vykonávať. Hodnotiaca škála bola identická so škálou v dotazníku, ktorý bol adresovaný lektorom.

Návrh kompetenčného modelu na základe výsledkov výskumu

Dotazníky boli zamerané na zisťovanie troch skupín kompetencií:

- andragogické (odborné) kompetencie,
- sociálne kompetencie,
- kognitívne (poznávacie) kompetencie.

Dotazníky sme analyzovali Wilcoxonovým dvojvýberovým testom – neparametrické testy a Wilcoxonovým jednovýberovým testom.

Získali sme veľké množstvo údajov, ktoré si zasluhujú ďalšiu analýzu. Pre potreby vytvorenia kompetenčného modelu sme prioritne využili hodnoty aritmetických priemerov a modusu (najčastejšie sa vyskytujúca hodnota), ktoré nám indikovali častosť používania určitej činnosti. Aritmetické priemery a modus sme získali v každej otázke. Podľa získaného aritmetického priemeru (modus bol ďalším ukazovateľom), sme stanovili hranicu, ktorú sme považovali za „minimálnu“ mieru častosti používania určitej činnosti na to, aby mohla vstupovať do kompetenčného modelu lektora. Minimálnu mieru častosti výskytu sme stanovili na základe škály, použitej v dotazníkoch, ktorá mala sedem úrovní hodnotenia. Jej stred, to znamená hodnotu 3,5 považujeme za úroveň častosti, ktorá je ešte prijateľná. Hodnoty pod túto úroveň nepovažujeme za vhodnú pre naše účely, vzhľadom na to, že indikujú menšiu frekvenciu vykonávanej činnosti. Častosť používania činností sme pozorovali aj v reálnom stave aj v ideálnom stave. Ideálny stav bol vyjadrením požadovanej úrovne, ku ktorej by sa lektor mal priblížiť. Vyjadrenia lektorov sme porovnávali s vyjadreniami účastníkov. Keď sme porovnávali aritmetické priemery a modus, zistili sme, že hodnoty tvorili homogénny súbor v ktorom sa nevyskytovali extrémne výkyvy. Mohli sme jednotlivé činnosti považovať za relevantné a použiť ich na vstup do kompetenčného modelu lektora. Všetky činnosti s minimálnou hodnotou častosti používania 3,5 sme zoskupili do *kompetenčných tém* a priradzovali sme im zodpovedajúce vedomosti a spôsobilosti. Na triedenie kompetencií sme použili naše východiskové členenie na kompetencie andragogické, sociálne a kognitívne (Prusáková, 2005). Pri triedení kompetencií sme vytvárali *kompetenčné kotvy*, prejavy jednotlivých kompetencií. Následne sme porovnávali vedomosti a spôsobilosti podľa východiskového rozdelenia kompetencií a tu sme začali evidovať kompetencie, ktoré sme nazvali „navrhované kompetencie“. Keďže navrhovaných vedomostí a spôsobilostí bolo veľké množstvo pokúsili sme sa z nich urobiť abstrakt najdôležitejších, ktoré boli cieľovo

orientované. *Zoznam navrhovaných kompetencií a im zodpovedajúci súpis vedomostí a spôsobilostí v Tabuľke č. 1.*

Pri zoskupovaní kompetencií sme evidovali veľkú skupinu činností, ktoré si vyžadovali vedomosti a spôsobilosti potrebné pre samotný proces výučby a ktoré boli pôvodne obsiahnuté v sociálnych kompetenciách. Keďže proces výučby je dominantnou činnosťou lektora navrhujeme, aby tieto kompetencie tvorili samostatnú skupinu s označením didaktické kompetencie. Použitý názov ich priamo viaže na vykonávané činnosti a podstatu procesu vzdelávania.

Osobnostné kompetencie početne nie sú takou veľkou skupinou ako didaktické kompetencie, ale je s nimi spojené množstvo špecifických činností lektora, tak ako sme to zistili v našom empirickom výskume. Osobnostné kompetencie považujeme za veľmi dôležité z pohľadu profesionálneho výkonu lektora. Vníname ich ako subjektívnu kvalitu lektora, ktorá mu umožňuje ďalší rozvoj a rast. Z tohto dôvodu navrhujeme samostatnú skupinu osobnostných kompetencií, ktoré sú spojené so špecifickými činnosťami lektora a vyžadujú si špecifické vedomosti a spôsobilosti ako sebahodnotenie, prístupnosť a otvorenosť spätnej väzbe, schopnosť pracovať na sebe, odstraňovať nedostatky, riadiť sám seba a podobne.

Otvorenou otázkou pre nás ostáva skupina kognitívnych kompetencií. Zachovali sme ich vyčlenenie ako samostatnej skupiny kompetencií, ale vzhľadom na obsah vedomostí a spôsobilostí sme uvažovali o ich včlenení do andragogických kompetencií. Bolo by vhodné viesť diskusiu o ich začlenení do skupiny andragogických kompetencií alebo naopak o ich vyčlenení, ako samostatnej kategórie. Nepochybujeme však o ich opodstatnenosti a ich význame pre lektorskú prácu. Napokon celé členenie kompetencií ponúkame na diskusiu odbornej verejnosti.

Identifikované profesijné kompetencie sme využili pre návrh kompetenčného modelu lektora vo vzdelávaní dospelých.

Na základe získaných informácií sme vytvorili súbor profesijných kompetencií lektora. Profesijné kompetencie popisujú vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré umožňujú lektorom, aby boli v práci efektívni.

Vytvoreným súborom sme sa snažili pokryť oblasti kompetencií, ktoré odrážajú špecifické zručnosti potrebné pre lektorský výkon a zachytávajú rozsah nevyhnutného rozvoja ľudských zdrojov.

Pôvodné členenie kompetencií, ktoré bolo východiskom našej práce rozdeľovalo kompetencie na:

- (odborné) andragogické
- (osobnostné) sociálne
- (osobnostné) kognitívne (Prusáková, 2005).

Navrhovaný kompetenčný model lektora by mohol byť tvorený z piatich skupín kompetencií: andragogická kompetencia, sociálna kompetencia, didaktická kompetencia, kognitívna kompetencia a osobnostná kompetencia.

Tabuľka č. 1 Zoznam navrhovaných kompetencií a im zodpovedajúci súpis vedomostí a spôsobilostí

Kompetencie navrhované	Vedomosti a spôsobilosti
Andragogická kompetencia	Vedomosti o problematike ďalšieho vzdelávania, koncepciách vzdelávania dospelých, druhoch vzdelávania, špecifikách vzdelávania dospelých Vedomosti o vzdelávacom systéme, jeho formách, aktuálnych možnostiach, vedomosti o odbore, nových poznatkoch v ňom Spôsobilosť identifikovať a analyzovať vzdelávacie potreby - AVP cieľovej skupiny, vypracovať projekt/program a ponuku vzdelávania Spôsobilosť uplatňovať princípy, zásady vzdelávania dospelých pri výbere obsahu, vhodného vzdelávacieho prístupu Vedomosti o základoch teórie riadenia a riadenia ľudských zdrojov Spôsobilosť analyzovať informácie (vrátane analýzy vzdelávacích potrieb - AVP) a následne efektívne rozhodovať o vhodnom spôsobe prípravy a realizácie vzdelávania
Sociálna kompetencia	Vedomosti o základoch sociálnej interakcie so zameraním na zásady efektívnej komunikácie (verbálnej a neverbálnej) a prezentácie, vedomosti o poskytovaní a prijímaní spätnej väzby, technikách kladenia otázok, aktívnom počúvaní, riadení diskusie Spôsobilosť odovzdávať informácie, zrozumiteľne sa vyjadrovať, prijímať informácie od iných, aktívne počúvať, pružne a vhodne/taktne reagovať na vzniknutú situáciu, odpovedať na otázky, spôsobilosť argumentovať, sumarizovať

Kompetencie navrhované	Vedomosti a spôsobilosti
	Vedomosti o skupinách, prebiehajúcich procesoch, typoch skupín a skupinovej dynamike Spôsobilosť analyzovať procesy prebiehajúce v skupinách, riadiť prácu v skupinách, aplikovať zásady kooperácie, facilitácie, motivácie a práce s učebnou skupinou
Kognitívna kompetencia	Vedomosti o základoch a princípoch kognitívnych procesov, o psychologickú a fyziologickú podstatu fungovania ľudského mozgu, získavania, spracovania, odovzdávania informácií Spôsobilosť získavať a analyzovať informácie, triediť ich a vyhodnocovať a vytvárať z nich jasné a logické štruktúry Spôsobilosť vzdelávať sa
Didaktická kompetencia	Vedomosti o cieľoch výučby, tvorbe obsahu vzdelávania, metódach vzdelávania Vedomosti o zásadách práce s učebnými pomôckami a didaktickou technikou, o zostavovaní učebných textov/podporných materiálov pre účastníkov Spôsobilosť učiť/vyučovať, tvoriť obsah vzdelávania, učebný plán, osnovu (prípravu lektora), uskutočniť vzdelávací proces, sledovať ho a riadiť vo vzťahu k cieľovej skupine účastníkov, spôsobilosť následne analyzovať celý proces a spôsobilosť prijať opatrenia Spôsobilosť definovať vzdelávacie ciele, uplatniť ich/naplniť pri realizácii vzdelávacieho podujatia a overiť ich naplnenie Spôsobilosť naplánovať a následne použiť vhodné metódy vzdelávania, vhodnú didaktickú techniku vo vzdelávacom procese
Osobnostná kompetencia	Vedomosti o osobnosti lektora so zameraním na metódy, techniky autoregulácie a sebahodnotenia Spôsobilosť sebahodnotenia, identifikovať silné a slabé stránky svojho lektorského pôsobenia, prístupnosť k spätnej väzbe Spôsobilosť pracovať na sebe, odstraňovať nedostatky, riadiť sám seba Spôsobilosť a ochota/vôľa vzdelávať sa

2.1.1 Teoretické a praktické prínosy štúdie

Identifikované profesijné kompetencie sme využili pre návrh kompetenčného modelu lektora vo vzdelávaní dospelých.

Na základe získaných informácií sme vytvorili súbor profesijných kompetencií lektora. Profesijné kompetencie popisujú vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré umožňujú lektorom, aby boli v práci efektívni.

Vytvoreným súborom sme sa snažili pokryť oblasti kompetencií, ktoré odrážajú špecifické zručnosti potrebné pre lektorský výkon a zachytávajú rozsah nevyhnutného rozvoja ľudských zdrojov.

Navrhujeme, aby kompetenčný profil lektora bol tvorený z piatich skupín kompetencií:

- *andragogická kompetencia,*
- *sociálna kompetencia,*
- *didaktická kompetencia,*
- *kognitívna kompetencia a*
- *osobnostná kompetencia.*

Obsah andragogickej kompetencie: vedomosti (a z nich vyplývajúce spôsobilosti) o vzdelávaní dospelých (vznik, rozvoj, súčasný stav vzdelávania dospelých, základné pojmy, andragogika ako veda, funkcie, štruktúra andragogiky, inštitucionalizácia, organizácia vzdelávania dospelých, dospelý v andragogike, cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých, profesionalizácia andragogického pôsobenia...).

Obsah sociálnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o komunikácii ako verbálnom a neverbálnom procese, jeho komponentoch, kontextoch, komunikačných štýloch, komunikačných technikách, aktívnom počúvaní, vedomosti o poskytovaní a prijímaní spätnej väzby, o výučbe ako komunikačnom procese. Okrem týchto vedomostí by to mali byť vedomosti o práci so učebnou skupinou, o riadení skupinovej dynamiky, o zásadách kooperácie, facilitácie, motivácie a pod.

Obsah didaktickej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o didaktickej teórii vyučovania dospelých, ciele, učebná atmosféra, príprava lektora, štruktúra vyučovacej jednotky, kontrola a hodnotenie výsledkov výučby, didaktické princípy, formy, metódy, učebné pomôcky a didaktická technika, učebné texty a pod.

Obsah kognitívnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o základoch kognitívnych procesov, o psychologickej a fyziologickej podstate fungovania ľudského mozgu, získavania, spracovania, odovzdávania informácií a pod.

Obsah osobnostnej kompetencie: vedomosti a spôsobilosti o sebahodnotení, autoregulácii a sebapoznávaní a sebarozvoji.

Obsah jednotlivých kompetencií je vyjadrením výsledkov empirického výskumu a nášho pohľadu na problematiku.

Možnosti využitia výsledkov v praxi

V našej štúdii sme sa pokúsili, prostredníctvom analýzy profesijných kompetencií lektora, vytvoriť kompetenčný model lektora. Tým chceme prispieť k profesionalizácii lektorskej činnosti, špecificky k šandardizácii lektorských kompetencií potrebných na výkon povolania tak, aby mohol byť následne rozpracovaný *systémový nástroj hodnotenia kvality lektorskej práce* (kvalifikačný štandard, hodnotiaci štandard).

Potreba riešiť problematiku profesijných kompetencií lektora je vyvolaná jednak situáciou v praxi vzdelávania dospelých a súčasne požiadavkami andragogickej teórie. Požiadavky na identifikáciu a analýzu profesijných kompetencií sú zaznamenávané zo strany organizácií, vedeckých pracovísk vysokých škôl, orgánov štátnej správy, EÚ. Svoj vplyv má aj niekoľko rokov trvajúci trend riešiť prípravu, vzdelávanie lektorov na základe kompetencií, kompetenčného modelu.

Základným cieľom týchto snáh je úsilie dostať prípravu lektorov na určitú úroveň na základe požiadaviek kvality. Lektorstvo u nás postupne nadobúda profesionálne znaky, vlastnosti a činnosti povolania. Tento proces vnímame ako profesionalizáciu lektorskej činnosti, ktorá je podmienkou na to, aby sa povolanie stalo profesiou.

Ak má byť teda lektorská práca chápaná ako profesia musí splniť množstvo podmienok. Pre ich naplnenie považujeme v prvých krokoch za najdôležitejšie pripraviť súbor kompetencií potrebných k výkonu povolania (čo musia príslušníci povolania vedieť, čo a ako musia byť schopní urobiť), šandardizovať výkon lektorských činností a určiť normy odbornej spôsobilosti.

Naša štúdia je snahou prispieť k šandardizácii lektorských kompetencií potrebných na výkon povolania a k profesionalizácii lektorskej činnosti.

Určitá znalosť „lektorského prostredia“ a súvisiacej problematiky nás podnecuje k vyjadreniu, že lektorské povolanie sa v súčasnosti nachádza na úrovni semiprofesie

a bolo by potešujúce, ak by sme mohli štúdiou urobiť malý príspevok k etablovaniu sa „lektorstva“ ako regulárnej profesie.

Literatúra:

- AGADE (A Good Adult Educator in Europe). Nedatované. Dostupné na internete: <<http://www.nordvux.net/object/1453/agadeagoogadulteducatorineurope.htm/>>.
- AIVD 2008. *Certifikovaný kurz lektora*. Dostupné na internete: <[http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovany kurz lektora/](http://www.aivd.sk/certifikacia/certifikovany_kurz_lektora/)>.
- AIVD 2008. *Certifikovaný kurz lektora*. Dostupné na internete: <[http://www.aivd.sk/certifikacia/zoznam certifikovaných lektorov/](http://www.aivd.sk/certifikacia/zoznam_certifikovanych_lektorov/)>.
- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů: Nejnovější trendy a postupy*. Praha : Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BARTOŇKOVÁ, H. 2010. Kompetenční přístup k analýze vzdělávacích potřeb. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb dospělých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2010. 258 s. ISBN:978-80-557-0086-1
- BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2010. 208 s. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BEDNAŘÍKOVÁ, I. 2009. Profesionalismus a kvalita vysokoškolské výuky. In *Technológie vzdelávania*, roč. 17, 2009, č. 9. ISSN 1335-003X, s. 11 – 17.
- BEDRNOVÁ, E. – NOVÝ, I. a kol. 2002. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha : Management press, 2002. 581 s. ISBN 80–7261–064-3.
- BELCOURT, M. – WRIGHT, P. C. 1998. *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha : Grada Publishing, 1998. 248 s. ISBN 80-7169-459-2.
- BELZ, H. – SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BENEŠ, M. 2003. *Andragogika*. Praha : Eurolex Bohemia, 2003. 216 s. ISBN 80-86432-03-8.
- BENEŠ, M. et al. 2004. *Lidský kapitál a vzdělávací marketing v andragogickém pohledu*. Praha : Eurolex Bohemia, 2004. 180 s. ISBN 80-86861-04-X.
- Bolonská deklarácia európskych ministrov školstva o Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania. Dostupné na internete:<http://www.ko.fsvaz.ukf.sk/pdf/Deklaracia_BLM.pdf/>.
- Boloňský proces. Vytváření Evropského prostoru vysokoškolského vzdelávání. Dostupné na internete: <<http://www.bologna.msmt.cz/>>.
- BUCKLEY, R. – CAPLE, J. 2004. *Trénink a školení*. Brno : Computer Press, 2004. 288 s. ISBN 80-251-0358-7.

- CARLSEN, E. S. a IRONS, J. 2003. Learning 4. Manuál pre vzdelávanie lekárov, Vilnius, 2003.
- Centrum vzdelávania MPSVR SR 2010. Národná sústava povolání. Dostupné na internete: http://www.sustavapovolani.sk/register_zamestnani/.
- DARÁK, M. – KRAJČOVÁ, N. 1992. Základy empirického výskumu v pedagogike. Košice : Rektorát Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, 1992. 215 s. ISBN 80-7097-193-2.
- DESPOTOVIČ, M., 2012. Vzdelávaní dospelých medzi profesionalizáci a profesionalizmem. In *Studia paedagogica. Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU*. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1. s. 75 – 90.
- DVOŘÁKOVÁ, Z. a kol. 2007. Management lidských zdrojů. Praha : C. H. Beck, 2007. 485 s. ISBN 978-80-7179-893-4.
- DVOŘÁKOVÁ, M. – LANGER, T. 2012. Cesty profesionalizace andragogice práce. In: *Andragogika 3: Čtvrtletník pro rozvoj a vzdělávání dospělých*. ISSN 1211-6378, roč. XVI / září 2012.
- ELLINGTON, H. 2000. How to Become an Excellent Tertiary-level Teacher. Seven folden rules for university and college lectures. In *Journal of Further and Higher Education*, vol. 24, 2000, no. 3, s. 311 – 321. ISSN 0309-877X.
- EVANS, L., 2012. Úvahy o profesionalitě vzdelavatelů dospělých. In *Studia paedagogica. Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU*. 2012, roč. 17, č. 1. ISSN 1803-7437.
- Folkbildning, 2006. *Projekt Agade*. Dostupné na internete: <http://www.folkbidning.net/agade/>.
- FRK, V. – PIROHOVÁ, I. 2003. *Vzdelávateľ dospelých v profesijnom vzdelávaní zamestnancov*. Prešov : Pavol Šidelský – Akcent Print, 2003. 136 s. ISBN 80-968367-6-5.
- GAVORA, P. 1996. *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava : Univerzita Komenského, 1996. 208 s. ISBN 80-223-1005-0.
- GAVORA, P. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2007. 229 s. ISBN 978-80-223-2317-8.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2008. 272 s. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- GAVORA, P. – MAREŠ, J. 1996. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. Bratislava : IRIS, 1996. 240 s. ISBN 80-88778-25-5.
- HAVLOVÁ, J. 1996. *Profesní dráha ve 20. století*. Praha : Karolinum, 1996. 148 s.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výskum: základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-0.
- HENDL, J. 2009. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2009. 696 s. ISBN 978-80-7367-482-3.

- HOTÁR, V. S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých: Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- HRONÍK, F. 2006. *Hodnocení pracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2006. 128 s. ISBN 80-247-1458-2.
- HRONÍK, F. 2007. *Rozvoj a vzdělávání pracovníku*. Praha : Grada Publishing, 2007. 240 s. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HULÍK, V. 2006. Analýza a prognózování vzdělávacích potřeb. In KALOUS, J. - VESELÝ, A. (eds.). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Karolinum, 2006. s. 93 – 101. ISBN 80-246-1262-3.
- JANOUSHKOVÁ, Ľ. 2008. Kľúčové kompetencie a andragogická profesia. In: *Vzdelávanie dospelých*, roč. 13, 2008, č. 1. s. 9 – 17. ISSN 1335-2350.
- JANOUSHKOVÁ, Ľ. 2010. Metódy identifikácie individuálnych vzdelávacích a rozvojových potrieb v genéze akademickej dráhy. In PRUSÁKOVÁ, V. a kol. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých : Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. 2010. s. 136 – 150. ISBN 978 -80-557-0086-1.
- JANOUSHKOVÁ, Ľ. 2010a. Ďalšie profesijné vzdelávanie ako faktor zvyšovania kvality života dospelých. In *Kvalita života v kontexte 21. storočia. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2010. s. 71 – 81. ISBN 978-80-557-0000-7.
- JANOUSHKOVÁ, Ľ. 2010b. Analýza vzdelávacích potrieb vysokoškolských učiteľov na úrovni pracovného miesta. In Prusáková, V. (ed.). *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín : Profesijná andragogika*. Banská Bystrica : OZ Pedagóg UMB, 2010. s. 42 – 63. ISBN 978-80-557-0119-6.
- JARVIS, P., 2010. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice*. Routledge: Oxon, 2010. 338 s. ISBN 0415494818.
- KAZANKOVÁ, D. 2002. Analýza teoretických prístupov k identifikácii profesijnej kompetencie. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. VII, 2002, č. 1, s. 26 – 37. ISSN 1335-2350.
- KOCIANOVÁ, R. 2010. Personální činnosti a metody personální práce. Praha : Grada Publishing, 2010. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOSOVÁ, B. 2006. Profesia a profesionalita učiteľa v teoretických súvislostiach. In Kolektív autorov. *Profesijný rozvoj učiteľov*. Prešov : Rokus, 2006. s.7 – 18. ISBN 80-89055-69-9.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2009. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha : Management Press, 2007. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.
- KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. 2004. *Manažérske kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha : Grada Publishing, 2004. 183 s. ISBN 80-247-0698-9.

- LEPENOVÁ, D. 1997. Teoretické východiská spracovávaní štandardov povolání, metodologické problémy ich tvorby. Národná klasifikácia povolání a zamestnaní. In: *Vzdelávanie dospelých*. 1997, č. 3. s. 24-38.
- MARKECHOVÁ, D., TIRPÁKOVÁ, A., STEHLÍKOVÁ, B. 2011. *Základy štatistiky pre pedagógov*. Nitra : Fakulta prírodných vied UKF, 2011. 405 s. ISBN 978-80-8094-899-3.
- MILANA, M. – SKRYPNYK, O. 2012. Konceptualizace profesionality u vzdelávatelů dospělých. In *Studia paedagogica*. Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1.
- MPSVR SR. 2012. *Analytické listy*. Dostupné na interete: <[http://www.employment.gov.sk/praca a zamestnanost/Analytické listy/spoločné pracovné činnosti/](http://www.employment.gov.sk/praca-a-zamestnanost/Analytické-listy/spoločné-pracovné-činnosti/)>.
- MŠVVaŠ SR. 2008. *Lektor*. Dostupné na internete: <[http:// www.minedu.sk/celoživotné vzdelávanie/informačný systém ďalšieho vzdelávania/zoznam kvalifikácií/lektor/](http://www.minedu.sk/celoživotné-vzdelávanie/informačný-systém-dalšieho-vzdelávania/zoznam-kvalifikácií/lektor/)>.
- MUŽÍK, J. 2000. *Profesijní vzdelávání dospělých*. Praha : ASPI, 2000. 200 s. ISBN 80-85963-0.
- MUŽÍK, J. 2005. *Didaktika profesního vzdělávání dospělých*. Plzeň : Fraus, 2005. 202 s. ISBN 80-7238-220-9.
- MUŽÍK, J. 2011. *Řízení vzdělávacího procesu: Andragogická didaktika*. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2011. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- MUŽÍK, J. – PALÁN, Z. a kol. 2008. *Vzdělávací program jako základní kategorie dalšího profesního vzdělávání. Kvalita v dalším profesním vzdělávání*. Praha : združenie NVF, BIVŠ, KPMG. 2008. 104 s. Príručka, projekt.
- NSK, 2013. *Národní soustava kvalifikací*. Dostupné na internete: <[http://www.národní-kvalifikace.cz/skupiny odboru/pedagogika,učitelství a sociální péče/lektor dalšího vzdelávání/](http://www.národní-kvalifikace.cz/skupiny-odboru/pedagogika,učitelství-a-sociální-péče/lektor-dalšího-vzdelávání/)>.
- NSP, 2012. *Národní soustava povolání*. Dostupné na internete: <[http://www.katalog.nsp.cz/karta povolání/ lektor dalšího vzdelávání/](http://www.katalog.nsp.cz/karta-povolání/lektor-dalšího-vzdelávání/)>.
- NÚCV 2012. *Európsky kvalifikačný rámec*. Dostupné na internete: <[http://www.nkr.sk/európsky kvalifikačný rámec/](http://www.nkr.sk/európsky-kvalifikačný-rámec/)>.
- ONDREJKOVIČ, P. 2009. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2007. 248 s. ISBN 978-80-224-0970-4.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha : DAHA, 1997. 159 s. ISBN 978-80-902-2321-9.
- PALÁN, Z. 2002. *Lidské zdroje. Výkladový slovník*. Praha : Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.
- PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 184 s. ISBN 978-80-867-2358-7.

- PIROHOVÁ, I., 2008. K problematike profesijnej kompetencie lektora v ďalšom vzdelávaní. In *Vzdelávanie dospelých*. Časopis pre teóriu a prax výchovy a vzdelávania dospelých. ISSN 1335-2350. 3-4/2008.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 183 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PEJATOVIĆ, A., 2012. Jaké kompetence mají mít vzdělávatelé dospělých? In *Studia paedagogica* . Časopis Ústavu pedagogických vied FF MU. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1.
- PLAMÍNEK, J. – FIŠER, R. 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha : Grada Publishing, 2005. 180 s. ISBN 80-247-1074-9.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. 1. vydanie. Nitra: PF UKF, 2009. 212 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PROKOPENKO, J. – KUBR, M. et al. 1996. *Vzdělávání a rozvoj manažerů*. Praha : Grada Publishing, 1996. 632 s. ISBN 80-7169-250-06.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 4. vydanie. Praha : Portál, 2008.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu. 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2004. Systém práce s cieľovými skupinami z andragogického hľadiska. In: *Zborník z konferencie Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Katedra andragogiky Filozofická fakulta UK, 2004. 254 s. ISBN 80-89142-04-4.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print, Filozofická fakulta UK Bratislava. 2005. 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
- 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.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Profesijná andragogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Občianske združenie Pedagóg o.z., 2010. 89 s. ISBN 978-80-557-0119-6.
- PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdelávacích systémů*. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 152 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.(ed). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- ŠTEPANOVIČ, R. 2006. Pedagogicko-psychologická príprava vysokoškolských učiteľov. In *Quo vadis vysokoškolský učiteľ?* Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2006. s. 108 – 110. ISBN 80-89220-37-1.
- SVAŘIČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výskum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 987-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 276 s. ISBN 80-88778-15-8.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. a dopl. vyd. Bratislava : Iris, 320 s. ISBN 80-89018-31-0.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov a definícií a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. Bratislava : Iris, 2002. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- ŠVEC, Š. 2004. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2004. 184 s. ISBN 80-8045-323-3.
- TIRPÁKOVÁ, A. – MARKECHOVÁ, D. 2008. *Štatistika v praxi*. Nitra : Fakulta prírodných vied UKF, 2008. 390 s. ISBN 978-80-8094-283-0.
- TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha : Grada Publishing, 2004. 172 s. ISBN 80-247-0405-6.
- TURECKIOVÁ, M. 2007. *Klíč k účinnému vedení lidí: odemkněte potenciál svých spolupracovníků*. Praha : Grada Publishing, 2007. 128 s. ISBN 978-80-247-0882-9.
- TURECKIOVÁ, M. a kol. 2010. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího vzdělávání dospělých v kontextu sjednocující se Evropy*. Praha : Educa Service, 2010. 192 s. ISBN 978-80-87306-2.
- TUREK, I. 1998. *Kapitoly z didaktiky vysokej školy*. Košice : Technická univerzita, 1998. 253 s. ISBN 80-7099-322-7.
- TUREK, I. 2006. *Základy didaktiky vysokej školy*. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2006. 248 s. ISBN 80-227-2573-0.
- ÚPSVaR 2003. *Integrovaný systém typových pozícií*. Dostupné na internete: <[http://www.istp.sk/kartoteka typových pozícií/](http://www.istp.sk/kartoteka_typovych_pozicií/)>.
- VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Prahe – Pedagogická fakulta, 2002. 282 s. ISBN 80-7290-100-1.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. Vysokoškolské vzdělávání jako žhavý problém současnosti. In *Academia*, roč. 15, 2004, č. 1. ISSN 1335-5864, s. 11 – 15.

- VAŠUTOVÁ, J. Pedagogické vzdělávání vysokoškolských učitelů jako aktuální potřeba. In *Aula*, roč. 13, 2005, č. 3. ISSN 1210-6658, s. 73 – 78.
- VAŠUTOVÁ, J. 2006. Vysokoškolský učitel: učenec a/nebo profesionál? In *Quo vadis vysokoškolský učitel?* Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2006. s. 10 – 18. ISBN 80-89220-37-1.
- VAŠUTOVÁ, J. 2009. Vysokoškolští učitelé. In PRŮCHA, J.(ed). *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009. s. 430 – 435. ISBN 978-80-7367-546-2.
- Velký sociologický slovník, II. díl. 1996. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008a. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*. Praha : UJAK, 2008. 140 s. ISBN 978-80-867-2354-9.
- VETEŠKA, J. – TURECKIOVÁ, M. 2008b. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2008. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VODÁK, J. 2007. Analýza potrieb vzdelávania – východisko pre manažment výkonnosti. In *Vzdelávanie dospelých*, ISSN 1335-2350, roč. XII, 2007, č. 1, s. 21 - 37.
- VODÁK, J. – KUCHARČÍKOVÁ, A. 2007. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. Praha : Grada Publishing, 2007. 212 s. ISBN 978-80-247-1904-7.
- Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o změně a doplnění některých zákonů.
- Zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů ve znění pozdějších předpisů.

III. ČASŤ

LEKTOR A CIEĽOVÉ SKUPINY

VZDELÁVATELIA SENIOROV V KONTEXTE GERAGOGICKEJ TEÓRIE

Miroslav Krystoň

Otázky súvisiace s problematikou edukácie seniorov v súčasnosti predstavujú integrálnu súčasť nie len edukologického, ale aj širšieho politického a sociálneho diskurzu. Analyzovať význam edukácie seniorov v rovine „áno či nie“, v tomto kontexte znamená strácať čas a energiu v dôsledku neznalosti, alebo ignorácie dlhodobých známych faktov a kontinuálne potvrdzovaných prognóz, ktoré poukazujú najmä na **starnutie populácie**. Na základe údajov z prostredia relevantných odborných inštitúcií (Eurostat, Štatistický úrad SR a pod.), dnes vieme, že:

- 30 percent obyvateľstva Európskej únie dosiahne v roku 2060 vek 65+,
- očakávaná dĺžka života v EU v roku 2060 je u žien 89,1 a u mužov 84,6 roka,
- podiel obyvateľstva v Slovenskej republike vo veku 65+ bude v roku 2035 predstavovať 23 percent (v roku 2014 to bolo 14 percent),
- index starnutia t.j. počet osôb v poproduktívnom veku k osobám v predproduktívnom veku, sa v SR v ostaných dvoch desaťročiach zdvojnásobil (v roku 2011 dosiahol hranicu 82,6 percent).

Tieto skutočnosti generujú ďalšie otázky, ktorých riešenie je spojené aj s problematikou edukácie seniorov, pričom sa ukazuje, že snaha hľadať univerzálne odpovede na tieto otázky je dopredu odsúdená na nezdar. Na rozdiel od vyššie uvedených demografických trendov, ktoré majú všeobecný charakter, totiž seniori nepredstavujú nijakú homogénnu skupinu. Ich schopnosti a motivácia k učeniu záleží, podľa M. Beneša (2014, s.111) na vzájomnom pôsobení dvoch faktorov – osobnosti a životnej situácii a tie sú, prirodzene, veľmi rozdielne. Rešpektovanie individuality, vnímavosť a otvorenosť k špecifickým potrebám seniorov (vrátane edukačných) je výzvou pre všetkých, ktorí sa ich edukácii venujú.

Vyššie položenú a zároveň aj zodpovedanú otázku „áno či nie“ seniorskej edukácii, tak nahrádza otázka „ako“, resp. „ako čo najkvalitnejšie“.

Kvalita akejkolvek činnosti je spravidla determinovaná súborom mnohých činiteľov. Toto všeobecné konštatovanie sa v plnej miere vzťahuje aj na edukačné procesy. Sú okolnosti, ktoré, tí, ktorí sa venujú teoretickým otázkam výchovy a vzdelávania nedokážu zásadným spôsobom ovplyvniť (napr. makroekonomické ukazovatele, alebo aktuálna politická situácia). Ich úlohou je poskytnúť edukačnej praxi podnety, ktoré sú výsledkom kritickej, ale i tvorivej reflexie historického vývoja, aktuálneho stavu a prognózovateľných perspektív v danej oblasti.

Jednou z tém, ktoré rezonujú v súvislosti so snahou zvýšiť kvalitu výchovy a vzdelávania seniorov je aj otázka jej profesionalizácie. Širšie koncipované edukologické analýzy opakovane poukazujú na skutočnosť, že jedným z kľúčových faktorov je v tomto smere úroveň požadovaných kompetencií, ktorými by mal dobrý vzdelávateľ seniorov disponovať. Ich identifikácia a analýza je jednou z primárnych úloh geragogiky ako vednej disciplíny, ktorá skúma konceptuálne otázky edukácie seniorov.

Problematiku vzdelávateľov seniorov nie je preto možné analyzovať izolovane, bez jej komplexnejšieho ukotvenia v, stále ešte pomerne mladej, a zároveň dynamicky sa rozvíjajúcej geragogickej teórii.

V uvedenom kontexte je potrebné otázky súvisiace s profesionalizáciou geragogického pôsobenia vnímať ako integrálnu súčasť teoretických analýz edukácie seniorov vo všetkých jej rovinách:

- teleologickej,
- obsahovej,
- procesuálnej,
- inštitucionálnej.

Nevyhnutnosť, ale aj náročnosť takéhoto komplexného prístupu je v súčasnosti zvýraznená aj, vyššie uvedenou, dynamikou, ktorá charakterizuje aktuálny, ale najmä perspektívny socio-demografický vývoj.

GERAGOGICKÝ DISKURZ

Snaha teoreticky uchopiť problematiku edukácie seniorov má svoju reálnu históriu. Treba však povedať, že je kontinuálne konfrontovaná s problémom, ktorý vyplýva najmä z multidimenzionálneho charakteru tohto segmentu celoživotného učenia. Výsledkom je, že edukácia seniorov sa stala multidisciplinárnou témou. Nespochybniteľný je jej kultúrno-politický, sociálno-ekonomický, psychologický či medicínsko-zdravotný rozmer.

Nepopierajúc význam týchto aspektov, vnímame edukáciu seniorov primárne ako problém edukologický. Toto naše stanovisko sa opiera najmä o skutočnosť, že zatiaľ čo mnohé iné vedy, resp. ich jednotlivé disciplíny analyzujú proces edukácie seniorov „len“ ako, viac či menej dôležitú súčasť javov a procesov, ktoré sú primárnym predmetom ich záujmu (napr.: ekonómia ako jeden zo spôsobov riešenia makroekonomických problémov, medicína ako jeden z prostriedkov zdravotnej prevencie a pod.), iba v prostredí edukačných vied nachádzame disciplínu, ktorá sa parafrázujúc M. Beneša, edukácii seniorov venuje „na plný úväzok“. Cez rôzne vývinové štádiá, ktoré poznamenali aj terminologickú oblasť (podrobnejšie viď napr. Határ, 2014a, s. 20-21) sa postupne aj v našej edukológii udomácnila geragogika.

Hneď úvodom treba pripomenúť, že jej vývoj nebol jednoduchý a jednoznačný a ani v súčasnosti nemožno hovoriť o jednoznačnom konsenze v pohľade na jej vedecký profil. Čo však možno povedať „bez bázne a hanby“ je, že na pôde slovenskej i českej edukológie sa v priebehu minimálne ostatných dvoch desaťročí sformovala silná a stále sa rozrastajúca skupina odborníkov, ktorí svojou vedecko-výskumnou, publikačnou, ale aj organizátorskou činnosťou systematicky prispievajú k etablovaniu a rozvoju teórie a praxe edukácie seniorov.

Za konštituentku modernej (česko)slovenskej geragogiky sa konsenzuálne považuje Rozália Čornaničová a jej dielo z konca 90-tych rokov minulého storočia – *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku* (Bratislava, 1998). Následne oblasť teórie a metodiky edukácie seniorov svojimi prácami obohatili a stále obohacujú Ctibor Határ, Beata Balogová, Michal Šerák, Nadežda Špatenková, Lucia Smékalová, Jaroslav Veteška, Drahomíra Gracová, Martina Lenhardtová, Nadežda Hrapková, Erik Selecký a ďalší autori. V danom kontexte nemožno opomenúť fakt, že širšie, primárne andragogické východiská, na ktorých geragogika buduje svoje poznatkové pole formulovali takí renomovaní odborníci akými sú Štefan Švec, Viera Prusáková, Ján Perhács, Milan Beneš, Anna Tokárová, Ladislav Rabušic a iní.

Súhrnne teda možno konštatovať, že ak jednou z podmienok existencie vednej disciplíny je systematické budovanie jej vlastného teoretického zázemia opierajúceho sa o relevantné vedecko-výskumné aktivity, tak slovenská a česká geragogika má za sebou hmatateľné výsledky. V tomto kontexte treba osobitne oceniť snahu jej predstaviteľov uchopiť predmetnú problematiku čo najkomplexnejšie. V rámci takého prístupu je v geragogickej spisbe pozornosť venovaná:

- **otázkam systémového ukotvenia a vymedzenia edukácie seniorov** a to tak v rovine jej vedeckého skúmania, ako aj v rovine jej praktickej realizácie. Ide svojim spôsobom o základnú otázku, ktorej riešenie následne determinuje aj prístup k ďalším aspektom geragogiky ako vednej disciplíny a edukácie seniorov ako oblasti spoločenskej praxe, ktorá je predmetom jej skúmania. Zásadnou sa, v tomto smere, javí otázka či možno geragogiku považovať v súčasnosti za samostatnú, autonómnu vedu. Naša vlastná, ale zdá sa, že aj konsenzuálne akceptovaná odpoveď je skôr negatívna, so zdôraznením, že takéto stanovisko nemá nič spoločné s nejakou dehonestáciou, či podceňovaním významu a potreby teoretického skúmania edukácie seniorov vo všetkých jej súvislostiach. Logická otázka potom znie „prečo geragogiku v súčasnom stave jej rozvoja nemožno zatiaľ považovať za autonómnu vedu?“. Pri hľadaní odpovedí na túto otázku sa, okrem vlastných názorov, budeme opierať aj o argumenty, ktoré prezentujú tí najpovolanejší, teda tí, ktorí sa teórii edukácie seniorov systematicky a dlhodobo venujú. V našich podmienkach ide najmä o práce Rozálie Čornaničovej (1998), Ctibora Határa (2011, 2014a) či Beáty Balogovej (2010).

► Terminologická nejednotnosť dotýkajúca sa samotného názvu vednej disciplíny a to aj v relatívne úzkom teritórionálnom priestore bývalého Československa. V relevantných odborných publikáciách sa, v tejto súvislosti, doposiaľ stretávame s viacerými pojmami. Zatiaľ čo v slovenskej edukologickej literatúre sa vcelku jasne etabloval názov „**geragogika**“, v prameňoch českej proveniencie sa popri snahe konceptualizovať a operacionalizovať pojem „**gerontagogika**“ (Veteška, 2014, s.12) stále objavuje aj termín „**gerontopedagogika**“ (napr. Mühlpachr, 2004), pri ktorom síce môžeme hovoriť o určitom historickom pozadí (priekopnícka práca E. Livečku *Úvod do gerontopedagogiky* z roku 1979), ale ktorý v súčasnosti, minimálne z etymologického hľadiska, nie celkom zodpovedá systematickému modelu vied o výchove a vzdelávaní človeka, pre ktorý sa postupne zaužíval pojem **antropagogika** (por: Švec, 2002; Kosová, Kasáčová, 2007; Határ, 2014).

► Problematické vymedzenie cieľovej skupiny geragogiky spojené najmä s rozličnými, resp. nestabilnými kritériami pre identifikáciu samotného seniora. Tento, na prvý pohľad skôr formálny, problém má pritom reálne konzekvencie vzťahujúce sa tak teleologickým, obsahovým a procesuálnym aspektom edukácie seniorov (vrátane lektorskej činnosti), ako aj k jej inštitucionálno-realizačnej rovine. Na vývin človeka možno nazerať z viacerých aspektov, pričom všetky sa viažu aj na obdobia staroby:

1. **Chronologický vek** – kalendárny vek zodpovedajúci skutočne prežitému času bez ohľadu na stav organizmu. Chronologické hľadisko veku (kalendárny vek) je údaj o veku človeka, ktorý začína narodením, je teda dimenziou kvantity. Kalendárny vek je vhodný len ako informatívny údaj. Každý jedinec je podľa veku zaradený do rovnakej skupiny, hoci jeho danosti sú odlišné. Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) prijala takéto chronologické delenie dospelosti a staroby:

Stredný vek 45-59 rokov

Čiastočná staroba 60-74 rokov

Vysoký vek 75-89 rokov

Dlhovekosť 90 rokov a viac.

2. **Biologický vek** - je dôsledkom geneticky riadeného programu, pôsobenia vonkajšieho prostredia a spôsobu života a prítomnosti chorôb či úrazov. Toto hľadisko sa zameriava aj na nástup prvých výrazných involučných zmien, ktoré sú jedným z indikátorov nastupujúceho procesu starnutia;
3. **Funkčný vek** – zodpovedá funkčnému potenciálu človeka, je daný súhrnom biologických, psychologických a sociálnych charakteristík, pričom toto hľadisko sa spája najmä so štátnou politikou, napr. s vymedzením odchodu do dôchodku;
4. **Psychologický vek** – je dôsledkom funkčných zmien v priebehu starnutia, individuálnych osobnostných črt a subjektívneho veku;
5. **Sociálny vek** – zahŕňa prítomnosť, resp. neprítomnosť životného programu a do istej miery závisí od ukončenia aktívneho pracovného pomeru a odráža sa aj v zmene životného štýlu (Kariková, 2015, s.63).

Akceptujúc širšiu profiláciu obsahu aktivít, na ktoré sa geragogika v súčasnosti zameriava a ktoré, z hľadiska ich generačno-cieľovej orientácie zahŕňajú okrem vlastnej seniorskej edukácie aj edukáciu preseniorsku a proseniorsku (Čornaničová, 1998), prikláňame sa k názoru, podľa ktorého primárnou cieľovou skupinou geragogiky sú **seniori** t.j. ľudia žijúci v období **sénia**, ktoré zahŕňa celú etapu veku človeka po 60. roku života, pričom

vyššie uvedené demografické prognózy naznačujú potrebu uvažovať o posune tejto hranice smerom nahor.

► Vzťah geragogiky k iným vedám, poskytujúci jej, na jednej strane nevyhnutný poznatkový aparát a podnety pre vlastný rozvoj, zároveň ju však potencionálne limitujúci z hľadiska špecifikácie jej vlastného vedeckého poľa. Ako sme už naznačili problematika edukácie seniorov dnes predstavuje multidimenzionálny fenomén, a ako taká vyžaduje multidisciplinárny prístup. Z pohľadu samotnej geragogiky môžeme, v tejto súvislosti hovoriť o viacerých vzťahových rovinách. Pre súčasnú, ale najmä perspektívnu profiláciu geragogiky je a bude podstatné, aby dokázala tieto interdisciplinárne podnety uchopiť a funkčne ich ukotviť, resp. rozvinúť v oblasti teórie, metodiky a praxe edukácie seniorov.

Meritórne stanovisko vo vzťahu k statusu geragogiky formulovala R. Čornaničová, ktorá geragogiku definuje ako relatívne samostatnú disciplínu v rámci výchovno-vedného a gerontologického myslenia s jasne definovanými vzťahmi k disciplinám vied o výchove, k andragogike ako aj ku gerontologickým disciplinám:

- **vo vzťahu k disciplinám vied o výchove** má geragogika **spoločný predmet**, a to **edukáciu**, výchovu v širokom zmysle slova; má spoločné metódy skúmania tohto predmetu i rovnaké základné štrukturálne prvky. **Odlišuje sa** však svojim zameraním na cieľovú skupinu ako predmetové špecifikum;
- **vo vzťahu k andragogike** je jej organickou súčasťou, tak ako sú seniori súčasťou populácie dospelých;
- **vo vzťahu k gerontologickým disciplinám** sa geragogika vyčleňuje svojimi metódami, ale má spoločné zameranie na základnú cieľovú skupinu, ktorou sú seniori.

Primárne miesto geragogiky uvedená autorka vidí v systéme vied o výchove (antropogogické vedy) a v rámci nich v andragogike (Čornaničová, 1998, s. 126-127).

Ku špecifickej situácii dochádza v prípade, ak chceme geragogickú problematiku systémovo zaradiť v rámci samotnej **andragogiky**. Pri tomto intradisciplinárnom vzťahu vychádzame z ukotvenia vlastného procesu edukácie seniorov v systéme andragogických procesov. Komparatívna analýza relevantných odborných textov ukazuje, že oblasť edukácie seniorov si „prisvojujú“ viaceré andragogické subsystémy. Do obsahu

záujmového vzdelávania dospelých, ktoré je predmetom **kultúrno-osvetovej andragogiky** edukáciu seniorov zaraďujú R. Čornaničová (2005) a v kontexte svojej publikácie aj M. Šerák (2009). Za dôležitú súčasť **sociálnej andragogiky** geragogiku považuje J. Perhács (2010). Stretávame sa však aj s názorom, že z hľadiska špecializačných aspektov andragogiky predmet geragogiky zahŕňa:

- ☐ kultúrne - osvetovo orientovanú edukáciu,
- ☐ sociálne zamerané edukačné programy,
- ☐ profesijne orientované edukačné aktivity (Balogová, 2005).

Uvedenú nejednotnosť nie je možné prvoplánovo hodnotiť ako nesystémové negatívum. Vnímame ju skôr ako fakt poukazujúci na obsahovú širokospektrálnosť edukácie seniorov. Ak by sme však mali prezentovať vlastné stanovisko, potom konštatujeme, že vzhľadom na obsahové a procesuálne charakteristiky vnímame edukáciu seniorov (najmä vlastnú seniorskú a proseniorskú edukáciu) **viac v kontexte kultúrno-osvetovej a sociálnej andragogiky a menej v kontexte profesijnej andragogiky**.

Rozvoj geragogiky, ako relatívne samostatnej vedeckej disciplíny teda v žiadnom prípade neznamená jej „izoláciu“ vo vzťahu k iným vedám. Opak je pravdou. Okrem vyššie spomenutých intradisciplinárnych vzťahov geragogika vstupuje aj do širších interdisciplinárnych vzťahov, ktoré odrážajú Geragogická široké spoločenskovedné a iné súvislosti edukácie seniorov. V tomto kontexte geragogickú teóriu inšpiratívne obohacujú poznatky viacerých vied.

Epistemologický základ geragogických procesov je ukotvený vo **filozofii**, ktorá predstavuje univerzálnu vedu o zákonitostiach ľudského bytia. Práve filozofia formuluje základné koncepty poznávania, skúmania a interpretácie vývinových zákonitostí univerzálneho ľudského bytia a procesov, ktoré ho determinujú. V tomto duchu sa geragogika opiera o všeobecné postuláty formulované viacerými filozofickými disciplínami, resp. ich transformáciou do poznatkového poľa edukológie. Za východiskovú disciplínu je možné, v tomto smere, považovať najmä **filozofiu výchovy (edukácie)**, ktorá sa podľa B. Kosovej (2007) zaoberá najpodstatnejšími otázkami výchovy. Jej predmetom je odhaľovanie, vysvetľovanie a zdôvodňovanie zmyslu výchovy, jej povahy a predpokladov, jej podstaty a najhlbších štrukturálnych súvislostí.

Z normatívneho hľadiska sa geragogika opiera o univerzálne postuláty **axiológie**. Aj vo vzťahu ku geragogike, ktorá sa zaoberá otázkami výchovy a vzdelávania seniorov, platí základná téza, že výchova je vlastne výchovou k hodnotám. Z overených hodnôt výchova vychádza, hodnotami sa uskutočňuje, k hodnotám smeruje, je nimi napĺňaná a sama ich naplňa. Hodnoty sa stávajú východiskom, cieľom i prostriedkom výchovy (Kosová, 2013). Samostatnou otázkou je sociálno-axiologický rozmer geragogiky, ktorý zohľadňuje ako je edukácia seniorov vnímaná v danej spoločnosti. Každá spoločnosť si totiž vytvára určitý postoj k jednotlivým sociálnym skupinám (v danom prípade k seniorom), na základe ktorého konštruje a uplatňuje systém reálnych opatrení (politických, ekonomických, legislatívnych a pod.) regulujúci procesy dotýkajúce sa kvality ich života. Ukazuje sa teda, že aj keď má filozofia na prvý pohľad ďaleko od reálneho života, v konečnom dôsledku naň bezprostredný dopad. Toto všeobecné konštatovanie sa v plnej miere vzťahuje aj na predmetné pole geragogiky.

Edukácia seniorov neprebíha vo „vzduchoprázdne“. Ako sme už naznačili, realizuje sa vždy v reálnych sociálnych podmienkach, v konkrétnom sociálnom prostredí. Táto skutočnosť legitimizuje význam poznatkov, ktoré pre geragogiku prináša **sociológia** ako veda, ktorá sa zaoberá štúdiom sociálneho života, skupín a spoločnosti od jednorazových interakcií jednotlivcov až po skúmanie globálnych spoločenských procesov (Giddens, 2005). Z uvedenej definície predmetu skúmania sociológie vyplýva, že pre geragogiku sú rovnako cenné jej poznatky dotýkajúce sa makrosociálnych parametrov života seniorskej populácie ako špecifickej sociálnej skupiny (napr. sociodemografické ukazovatele, ktorým sa podrobnejšie venujeme v nasledujúcom texte), ako aj poznatky z oblasti vzťahov jednotlivca a spoločnosti, sociálnych rol a ich zmien v starobe, autority a prestíže starnúcich a starých ľudí, rodinných a medzigeneračných vzťahov. Sociologický metodologický aparát geragogika funkčne využíva pri zisťovaní aktuálnych potrieb, záujmov a špecifických podmienok seniorskej edukácie.

Jeden z dominantných determinantov, ktorý ovplyvňuje úroveň vedeckého poznania v oblasti geragogickej teórie a rovnako aj kvalitu a efektívnosť samotnej praxe edukácie seniorov predstavujú poznatky zo **psychológie**. Zo širokého spektra psychologických disciplín je potrebné zvýrazniť najmä oblasť **vývinovej** (ontogenetickej) **psychológie**, **psychológie osobnosti**, **edukačnej psychológie** a **psychológie učenia**, **sociálnej psychológie**. Teoretickú bázu, ktoré tieto, ale aj niektoré ďalšie súčasti psychologической vedy vytvorili a kontinuálne vytvárajú považujeme za ťažiskové tak z hľadiska

všeobecného rozvoja geragogiky, ako aj z hľadiska problematiky dotýkajúcej sa vzdelávateľov seniorov.

Uvedený pohľad na niektoré vedné disciplíny vytvárajúce širšie poznatkové zázemie geragogiky nemožno považovať úplný a vyčerpávajúci. Ak by sa k tejto méte mal aspoň priblížiť bolo by nevyhnutné podrobnejšie analyzovať napríklad význam **ekonomických, legislatívnych, politologických** či **kulturologických** aspektov a determinantov edukácie seniorov. Samostatnou otázkou je postavenie geragogických aktivít v širšom kontexte **sociálnej práce**. Edukácia seniorov má bezpochyby aj svoj **medicínsky** rozmer a určite by sme v tomto duchu mohli identifikovať vzťah geragogiky aj k ďalším vedám a ich jednotlivým disciplínam.

Ak sme úvodom tejto state primárnu otázku formulovali vo vzťahu k identifikácii vedeckého statusu geragogiky, môžeme na tomto mieste konštatovať, že súčasný stav, podľa nášho názoru, najlepšie vystihujú stanoviská prezentované v prácach C. Határa, ktorý na základe metodologickej analýzy vzťahu medzi kategóriami „veda“ – ako systém kategorizovaných poznatkov, odrážajúci objektívnu realitu... a „vedná disciplína“ – ako partikulárna súčasť vedy, resp. vedného odboru, ktorý ju predovšetkým metodologicky zastrešuje (Határ, 2011, s. 81), geragogiku definuje ako **autonómnou vednú disciplínu** edukológie (konkrétne andragogiky) a gerontológie (konkrétne sociálnej gerontológie), ktorá sa primárne zaoberá:

- teóriu, praxou a metodikou edukácie seniorov,
- profesiou, ktorá predmetnú geragogickú činnosť v praxi vykonáva (Határ, 2014a, s. 25).

V tomto základnom epistemologickom rámci sa geragogika, okrem už spomenutej otázky vlastného systémového ukotvenia, sústreďuje na nasledovné aspekty edukácie seniorov:

- **teleologická orientácia**

komplementarita, ktorá charakterizuje ciele edukácie seniorov, vychádza z komplementarity exogénnych a endogénnych faktorov, ktoré tieto ciele determinujú. Zlepšenie kvality života, ako globálny cieľ, orientuje edukáciu seniorov tak v zmysle akceptácie požiadaviek sociálneho prostredia, vrátane požiadaviek trhu práce, ako aj v zmysle ich individuálnej a sociálnej sebarealizácie. V tomto kontexte stojí pred geragogikou dôležitá a náročná úloha – citlivo a zároveň efektívne, každopádne však v prospech seniorov, zvažovať aktuálny stav a perspektívy v rovine adaptačných a anticipačných edukačných cieľov.

- **obsahové zameranie**

bezprostredne nadväzuje na teleologickú rovinu. Domnievame sa, že by bolo chybou, keby, svojim spôsobom alarmujúce, demografické prognózy favorizovali obsah edukácie seniorov orientovaný primárne na riešenie ich ekonomických problémov, v zmysle udržania si pozícií na trhu práce. Je síce realitou, že ľudí ekonomicky činných aj v dôchodkovom veku bude stále pribúdať, čo legitimizuje potrebu edukačných aktivít, ktoré umožnia aktualizáciu ich odborných vedomostí a zručností (Šerák, 2009, s. 183). Zároveň však treba akceptovať aj edukačné potreby seniorov, ktorí sa z rôznych príčin rozhodli ukončiť svoju profesnú kariéru, ale stále majú prirodzenú a plne legítimnú ambíciu žiť plnohodnotný život. V tomto kontexte je pozitívne, že na úrovni geragogickej teórie a metodiky sú kontinuálne rozpracovávané obsahy vzdelávania súvisiace tak s profesnou existenciou starších ľudí, ktorá má aj medzigeneračný rozmer, resp. potenciál (Bontová, 2013, s. 58), ako aj s obsahom, ktorý je primárne orientovaný na riešenie individuálnych potrieb, záujmov či problémov ľudí v seniorskom veku. V tomto smere sa geragogika funkčne opiera o svoje –inter, -intra a –trans disciplinárne vzťahy s ostatnými vedami. Typickým príkladom je oblasť zdravotnej výchovy seniorov so zreteľným presahom do medicínskych odborov, najmä v preventívnej rovine (Gracová 2010, s. 40). Samostatnú a relatívne pevne etablovanú súčasť obsahu edukácie seniorov tvoria vzdelávacie aktivity, ktoré majú komplexnejší facilitačný potenciál t. j. sú využiteľné tak vo vzťahu ku trhu práce, ako aj z pohľadu saturácie subjektívnych potrieb a záujmov seniorov. Ide napríklad o vzdelávanie v oblasti cudzích jazykov, alebo používania informačno-komunikačných technológií.

- Integrálnou súčasťou predmetného poľa geragogiky sú aj **procesuálne aspekty** edukácie seniorov.

Z pohľadu už spomenutých interdisciplinárnych vzťahov sa otázky súvisiace s hľadaním a funkčnou realizáciou foriem a metód edukácie seniorov opierajú najmä o poznatky, ku ktorým dospela androdidaktika, ako jedna zo základných teoretických disciplín andragogiky. Nevyhnutné poznatkové zázemie, v uvedenom kontexte predstavujú aj poznatky geronto, resp. adultopsychológie, teda subdisciplín vývinovej (ontogenetickej) psychológie. Výskumy v tejto oblasti ukázali, že z psychologického hľadiska obdobia dospelosti a staroby nie sú statické, že v týchto obdobiach prebiehajú v ontogenéze psychiky štrukturálne zmeny a evolučná i involučná stránka genézy poznávacích

procesov je mimoriadne zložitá (Kariková, 2013, s. 6). Tento fakt má bezprostredný dopad, práve na procesúalnu stránku edukácie, ktorej cieľovou skupinou sú starší dospelí, resp. seniori.

• **Inštitucionálne zabezpečenie** je tak isto dôležitou súčasťou teoretickej analýzy, ale aj praktickej realizácie edukácie seniorov. Jej systémové ukotvenie v segmente neformálneho vzdelávania legitimizuje existenciu širokého spektra inštitúcií, v ktorých sa realizuje.

Aj keď pohľad na inštitucionalizáciu v edukácii dospelých nie je jednoznačný, existujú andragogické argumenty, ktoré ju podporujú:

- aj dospelý človek musí byť vo svojom rozvoji a vzdelávaní podporovaný a riadený,
- orientácia na cieľové skupiny odstraňuje vzdelávacie deficity týchto skupín,
- inštitucionalizácia zabraňuje kurikulárnym deficitom spontánne prebiehajúceho učenia,
- profesionalizácia andragógov prekonáva deficity vznikajúce činnosťou laikov, učením sa s kolegami, známymi alebo príbuznými (Beneš, 2014, s. 74).

Je zrejmé, že uvedené konštatovania sa v značnej miere vzťahujú aj k edukácii seniorov. Z geragogického hľadiska nemožno opomenúť ani skutočnosť, že proces inštitucionalizácie je vyjadrením určitého uznania spoločenskej hodnoty edukácie seniorov (tamtiež, s. 72).

Z kvantitatívneho hľadiska k najrozšírenejším i keď štatisticky ťažko obsiahnuteľným subjektom, v ktorých sa realizujú aj výchovno-vzdelávacie aktivity pre seniorov patria **Kluby dôchodcov**, ktoré sa v zmysle Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách od 1.1.2009 považujú za **denné centrá**. V kluboch dôchodcov (názov tradične pretrváva – pozn. autora) je činnosť zameraná na široké spektrum aktivít sociálno-edukačného charakteru:

- kultúrno-tvorivé aktivity,
- výchovno-vzdelávacie aktivity (najmä prednášky na rozličné témy),
- záujmová činnosť a prezentácia jej výsledkov,
- udržiavanie ľudových tradícií a zvykov,
- poznávacie zájazdy a exkurzie,
- športové a telovýchovné aktivity a pod. (Vasilová, 2010, s. 97-98).

Z edukologického hľadiska je podnetné, že podľa citovaného zákona sa služby v denných centrách poskytujú aj starým rodičom s vnukom alebo vnučkou (§ 56), čo podporuje, v súčasnosti preferovanú formu edukácie seniorov, ktorou je medzigeneračné učenie.

Špecifickými inštitúciami, tvoriacimi akýsi medzistupeň medzi „školskými“ formami vzdelávania seniorov a klubovou činnosťou sú **Akadémie tretieho veku** orientujúce sa na cyklické (jedno i viac semestrálne) ale aj krátkodobé edukačné aktivity (Čornaničová, 1998, s. 95).

Významnými subjektmi, ktoré sa podieľajú na realizácii edukácie seniorov v SR sú aj rôzne spoločenské organizácie a občianske združenia. K najznámejším a najaktívnejším patrí *Jednota dôchodcov na Slovensku*, ktorá registruje viac ako 75 tisíc riadnych členov v 947 základných organizáciách. K jej hlavným úlohám patrí aj pomoc pri realizácii celoživotného vzdelávania a podpora kultúrno-spoločenských aktivít seniorov.

Inštitucionalizovanú podobu akýchkoľvek procesov vždy navonok reprezentuje nejaký konkrétny typ, resp. typy inštitúcií, pričom nemusí, a nezriedka ani nie je pravidlom, že tie inštitúcie, ktoré sú najznámejšie, reprezentujú aktivity v danej oblasti v celom ich obsahovom a procesuálnom spektre. Reprezentantmi sa stávajú najmä preto, že sa v nich určité procesy realizujú v takpovediac esenciálnej podobe.

Vo vzťahu k edukácii seniorov takúto úlohu plnia **univerzity tretieho veku** (UTV). Ich špecifické a svojím spôsobom výsadné postavenie je dané najmä tým, že majú:

- reálnu a dokumentovateľnú históriu,
- uznávané medzinárodné zázemie (partnerstvá),
- relatívne úspešnú marketingovú stratégiu vybudovanú najmä na spoločensky akceptovanom imidži ich spojenia s akademickým prostredím,
- vlastnú stavovskú organizáciu (Asociácia univerzít tretieho veku na Slovensku – ASUTV), zapojenú do relevantných medzinárodných štruktúr (Medzinárodná asociácia UTV – AIUTA),
- zastúpenie v riadiacich orgánoch (od 8.1.2014 je to Rada vlády SR pre práva seniorov a prispôsobovanie verejných politík procesu starnutia populácie, predtým Výbor pre seniorov pri Ministerstve práce, sociálnych vecí a rodiny SR).

Prirodzene, že všetky tieto atribúty by boli druhoradé, keby sa UTV nemohli prezentovať tým hlavným, a to je systematická a kvalitná práca v oblasti edukácie dospelých a seniorov (cieľovú skupinu seniorov je z hľadiska UTV nevyhnutné rozšíriť o dospelú populáciu, pretože veková hranica vstupu na UTV je nižšia ako fyzický vek ohraničujúci sénium – spravidla je to 40-45 rokov). Podľa posledných zverejnených údajov ASUTV združuje táto organizácia 16 UTV (nie sú to všetky UTV na území SR). Počty študujúcich na jednotlivých UTV sú nasledovné:

T1 – Počty študujúcich na UTV združených v ASUTV k 31.10.2014

UTV	Počet študentov
Univerzita Komenského (BA)	2059
Univerzita Mateja Bela (BB)	829
Slovenská technická univerzita (BA)	716
Trnavská univerzita (TT)	623
Univerzita Konštantína Filozofa (NR)	612
Technická univerzita (KE)	526
Žilinská univerzita (ZA)	479
Technická univerzita (ZV)	447
Prešovská univerzita (PO)	271
Slovenská poľnohospodárska univerzita (NR)	141
Akadémia ozbrojených síl (LM)	133
Trenčianska univerzita A. Dubčeka (TN)	128
Katolícka univerzita (RK)	121
Bratislavská bussiness school (BA)	50
Dubnický technologický inštitút (DN)	46
Paneurópska vysoká škola (BA)	17

Zdroj údajov: *Výročná správa ASUTV za rok 2014*

Reálne počty študentov UTV združených v ASUTV za ostatných päť rokov oscilujú medzi hodnotami 6200 až 7200 osôb:

T2 Počty študentov UTV združených v ASUTV na Slovensku 2010-2014¹

Rok	2010	2011	2012	2013	2014
Počet študentov	6217	6477	7208	6854	7198

Zdroj údajov: *Výročné správy ASUTV 2010-2014*

¹ K uvedeným štatistickým údajom je potrebné podotknúť, že ak ich budeme analyzovať vo vzťahu k makro- sociálnym parametrom (počet ľudí v dôchodkovom veku, resp. počet obyvateľov v kategórii 50+) nedosiahne počet študujúcich na UTV ani hranicu 0,5 percent z príslušnej referenčnej skupiny. Tento fakt korešponduje s celkovou situáciou v účasti dospelých občanov SR na celoživotnom učení, ktorá je podľa údajov Eurostatu dlhodobo jedna z najnižších v Európskej únii (v kategórii 55-64 rokov – 1,5%).

Ako sme už uviedli, kvalitu edukácie seniorov, a to aj v podmienkach UTV determinuje celý komplex vonkajších a vnútorných faktorov. K najdôležitejším z nich, popri materiálno-technickom vybavení, rozsahu a inovatívnosti programovej ponuky, dobrého mena inštitúcie patrí aj **personálne obsadenie**, resp. zabezpečenie edukačných procesov (Kupcová, 2014, s. 118). Ide pritom o širšie spektrum zamestnancov:

- vedúci (riadiaci) zamestnanci,
- ekonomicko-hospodárski pracovníci,
- servisní pracovníci,
- administratívni zamestnanci.

Avšak dominantné postavenie majú, v tomto kontexte, odborní pracovníci – **vzdelávatelia seniorov**.

VZDELÁVATELIA SENIOROV

Problematika vzdelávateľov dospelých sa najmä v ostatných rokoch stala jednou z najdôležitejších súčastí rozvoja andragogickej teórie. Dokumentuje to pomerne veľký počet publikovaných vedeckých prác (monografie, vedecké štúdie), pričom je potrebné vyzdvihnúť, že viaceré z nich vznikli ako produkt riešenia vedecko-výskumných úloh príslušného zamerania (Prusáková, (ed.), 2014; Határ, Fenyvesiová, Miklošíková (eds.), 2010; Veteška, Tureckiová, 2008; a i.). Cenné podnety prinášajú aj analýzy zahraničných aktivít a skúseností (Beneš, 2014 a,b), osobitne tých, ktoré sú zamerané na procesy vzdelávania, v širšom kontexte profesionalizácie andragogických pracovníkov (Malach, 2014). Zrejme najkomplexnejší projekt, v tomto smere predstavuje program *Curriculum globALE*, ktorý vznikol na pôde Inštitútu pre medzinárodnú spoluprácu Nemeckého zväzu ľudových vysokých škôl (DVV International). Východiskom tohto programu bola analýza programov vzdelávania lektorov:

- existujúcich programov vzdelávania lektorov vo vzdelávaní dospelých v rámci činnosti samotného DVV International,
- existujúcich národných kvalifikačných systémov a štandardov pre vzdelávateľov dospelých (certifikát SVEB, certifikát WBA, DTLLS, AGADE, FlexiPath a i.),
- medzinárodných profesijných štandardoch pre vzdelávateľov dospelých spracovaných v rámci ďalších európskych projektov (*Curriculum globALE*, s. 11).

Obsahová analýza všetkých vyššie uvedených a mnohých ďalších projektov a prác nám umožňuje konštatovať, že prvkom, ktorý ich pri parciálnej rôznorodosti zjednocuje je dôraz na rozvoj príslušných **kompetencií** vzdelávateľov dospelých. Samotný pojem *kompetencia* v modernej andragogickej literatúre pomerne frekventovaný. Stretávame sa s jeho analýzou vo vzťahu k pojmu *kvalifikácia* (Beneš, 2014), diskusiou o opodstatnenosti, resp. funkčnosti *kompetenčných prístupov* v edukácii (Veteška a kol., 2011; Prusáková, Schubert, Bontová, 2014), ale aj s prezentáciou konkrétnych výsledkov empirických šetrení zameraných na úroveň rozvoja kompetencií, resp. *klúčových kompetencií dospelých* (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – PIAAC).

Primárnym cieľom tohto textu nie je analýza často veľmi podrobných, vnútorne viac či menej zložito štruktúrovaných modelov kompetenčných profilov vzdelávateľov dospelých. Spolu s M. Benešom (2014, s. 117) sa domnievame, že snaha jednoznačne určiť všetky andragogické kompetencie je najmä vzhľadom na širokospektrálnosť profesných rolí andragógov, do značnej miery dopredu odsúdená na nezdar. Kompetencie, v tejto súvislosti vnímame ako stále otvorenú kategóriu, ktorá má potenciál vytvoriť si celistvejší obraz o edukačných potrebách, od ktorých je možné ďalej postupovať ku konkrétnejším výsledkom učenia (Veteška, 2011, s.43).

V edukácii seniorov je situácia ohľadne požadovaných kompetencií vzdelávateľov seniorov ešte zložitejšia. Na rozdiel od andragogiky totiž v geragogike takmer úplne absentujú praxou overené a odborne akceptované vzory, resp. príklady dobrej praxe vzdelávania tejto skupiny pracovníkov. Treba tiež zdôrazniť, už spomenutý fakt, že edukácia seniorov je proces, ktorý sa realizuje v širokom inštitucionálnom a obsahovom spektre, čo výrazným spôsobom ovplyvňuje aj štruktúru a charakter požiadaviek kladených na jej realizátorov (podrobnejšie Határ, 2014, s. 99-108). V súvislosti s otázkami profesionalizácie výchovy a vzdelávania seniorov kľúčovú úlohu zohráva aj skutočnosť, že geragogika nie je samostatným študijným programom v sústave študijných odborov a aj keď jej vedecká profilácia výrazne napreduje, očakávať reálnu zmenu v krátkom čase by nezodpovedalo odhadovateľnej prognóze. Aj v zmysle vyššie spomenutého ukotvenia geragogiky v andragogicko kontexte sú tak v súčasnosti na edukačnú prácu so seniormi špecifickejšie pripravovaní najmä študenti študijného odboru andragogika so zameraním na oblasť sociálnej andragogiky. V oblasti ďalšieho

vzdelávania nie je situácia lepšia, skôr naopak. Podľa aktuálnych dostupných údajov ani jeden z celkového počtu 3515 akreditovaných vzdelávacích programov sa neorientuje špecificky na vzdelávanie lektorov v edukácii seniorov (por: <http://isdv.iedu.sk/SearchForm.aspx>).

Na druhej strane spoločenská prax generuje požiadavku zvýšenia profesionalizácie aj v tejto oblasti, na čo musí geragogická teória nejakým spôsobom reagovať. Jedným z postupných krokov je snaha vytvoriť a teoreticky odôvodniť kompetenčný model vzdelávateľa seniorov.

Pri rešpektovaní akceptovateľnej miery univerzálnosti kompetenčných modelov vytvorených pre vzdelávateľov dospelých a flexibility programov ich odbornej prípravy (napr. program *Curriculum globALE*) pravdou zostáva, že návrhov kompetenčných modelov špecificky orientovaných na osobnosť vzdelávateľov v edukácii seniorov nie je veľa. V širšom kontexte úvah o postavení a úlohách sociálneho andragóga, resp. geragóga uvedenú problematiku u nás analyzujú napríklad C. Határ (2010, s. 69-89), alebo B. Balogová (tamtiež, s. 7-35). K najnovším príspevkom v riešení danej problematiky patria najmä štúdie N. Špatenkovej a L. Smékalovej (2014, a; b; c). Svoj kompetenčný model autorky charakterizujú ako generický, teda model, ktorý umožňuje súbor „všeobecných“ kompetencií charakteristických pre určitý typ organizácie, doplniť o také, ktoré sú typické pre výkon konkrétnych pozícií, v danom prípade najmä pre vzdelávateľov seniorov v podmienkach univerzít a akadémií tretieho veku. Na základe analýzy už publikovaných kompetenčných modelov ako aj vlastnej výskumnej činnosti, autorky uvádzajú štyri základné kompetencie reflektujúce role vzdelávateľov seniorov:

- **osobnostná kompetencia,**
- **odborná kompetencia,**
- **andragogicko - geragogická kompetencia**
- **lektorská kompetencia.**

V rámci tejto základnej štruktúry sú identifikované čiastkové kompetencie a ich konkretizácia v podobe špecifických schopností, vedomostí a zručností.

T3 – Kompetenčný model lektora vo vzdelávaní seniorov

Kompetenčný model lektora		
Kompetencie	Čiastkové kompetencie	Kompetenčné kotvy
Osobnostná	<i>etická</i>	obsahuje humanizačné aspekty a zdvorilosť, byť schopný vyjadriť rešpekt, úctu, toleranciu, objektivitu; mať trpezlivosť, zodpovednosť;
	<i>intersubjektívna</i>	vyjadruje zdieľanie, schopnosť vyjadriť porozumenie, empatiu; ochotu pomáhať;
	<i>empirická</i>	prezentuje široký skúsenostný základ; mať rozhľad a byť schopný akceptovať ponaučenie;
	<i>sebarefektívna</i>	umožňuje posúdiť svoje správanie a vyvodiť z neho patričné závery; ochota k celoživotnému učeniu; schopnosť reflektovať intrapsychické procesy a aplikovať pravidlá psychohygieny;
Odborná	<i>odborová</i>	mať a garantovať odborné vedomosti, zručnosti a skúsenosti z odboru; sledovať jeho aktuálny vývoj;
	<i>medziodborová</i>	mať znalosť odborového presahu do príbuzných disciplín;
Andragogicko-geragogická	<i>andragogická</i>	predstavuje penzum vedomostí a zručností z teórie a metodológie andragogiky;
	<i>geragogická</i>	zahŕňa špecifické znalosti a zručnosti z geragogiky; schopnosť aplikovať metodiku práce so seniormi;
Lektorská („know-how“)	<i>didaktická</i>	obsahuje zručnosť aplikovať adekvátne metódy a formy; dodržiavať didaktické zásady; mať informačnú a počítačovú gramotnosť; pracovať systematicky a tvorivo;
	<i>psychodidaktická</i>	schopnosť používať rozmanité spätné väzby; dokázať načúvať a citlivo vnímať prejavy účastníkov; využívať humor; prekladať učivo zaujímavosťami a skúsenosťami zo života;
	<i>psychosociálna</i>	umožňuje vytvárať pozitívnu psychosociálnu klímu; podporovať dôveru v schopnosť a skúsenosť druhých; používať sociotechniky; vytvárať priestor pre facilitáciu a poradenstvo;
	<i>interpersonálna</i>	schopnosť vnímať skupinovú dynamiku; schopnosť diagnostikovať; podporovať komunikáciu; interaktivitu, kooperáciu;
	<i>rétorická</i>	vyjadruje zručnosť efektívne používať verbálne, neverbálne i paralingvistické formy komunikácie; zručnosť autenticky komunikovať a schopnosť zaujať;
	<i>manažérska</i>	schopnosť projektovať, organizovať, riadiť a evalvovať vzdelávacie akcie a programy;

Zdroj: Špatenková, N.; Smékalová, L. 2014, s. 329.

Odborná polemika o obsahu, resp. vnútornej štruktúre tohto kompetenčného modelu by bola isto legitímnou súčasťou geragogického, resp. širšieho andragogického vedeckého diškurzu. Treba však pripomenúť, že samotné autorky ho vnímajú ako otvorený a v príslušných statiach vyzývajú zainteresovaných k spolupráci na jeho ďalšom precizovaní a konkretizácii. V tomto kontexte je potrebné vnímať aj nasledovnú prezentáciu našich vlastných empirických zistení.

INTERPRETÁCIA A KOMPARÁCIA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ

V snahe získať reálnejší a konkrétnejší obraz o predmetnej problematike sme v roku 2014 realizovali empirický výskum zameraný na požadované kompetencie lektora vo vzdelávaní seniorov.

Lokalita výskumu

Výskum bol realizovaný v podmienkach Univerzity tretieho veku pri Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici (ďalej UTV UMB), ktorá patrí z historického hľadiska k najstarším a z hľadiska počtu študujúcich k najväčším univerzitám tretieho veku v Slovenskej republike (viď T1).

Výskumná vzorka

S cieľom získať širšie spektrum názorov na to, akými kompetenciami by mal disponovať „dobrý lektor“ pôsobiaci v podmienkach UTV sme so žiadosťou o vyjadrenie oslovili tri skupiny respondentov:

- študujúci na UTV UMB
- súčasní lektori UTV UMB
- potencionálni lektori UTV UMB.

V prípade aktuálnych (súčasných) lektorov a potencionálnych lektorov (prevažne pedagogickí zamestnanci UMB v Banskej Bystrici) boli zainteresovaní respondenti oslovení osobne. V prípade študujúcich na UTV UMB sme využili metodiku „focus group“, v rámci ktorej svoje názory vyjadrili kvalifikovaní zástupcovia študujúcich (tradične označovaní ako „vedúci študijných skupín“).

Metodika

Ťažiskovou metódou zbere empirického materiálu bol dotazník vlastnej proveniencie. Úlohou respondentov bolo, na hodnotiacej škále 5-1 (5-mimoriadne dôležité, 1-nedôležité), vyjadriť vlastné stanovisko k súboru osobnostných charakteristík a odborných kompetencií „dobrého lektora“ pôsobiaceho na UTV.

Analýza a komparácia výsledkov výskumu

Na základe kvantitatívnej analýzy sme výsledky výskumu do hierarchicky usporiadanej škály, ktorú sme následne porovnali s položkami referenčného Kompetenčného modelu lektora vo vzdelávaní seniorov N. Špatenkovej a L. Smékalovej (viď T3).

Po uskutočnení komparatívnej analýzy sme dospeli k nasledovným zisteniam:

- v rámci **OSOBNOSTNEJ KOMPETENCIE** respondenti najvyššie hodnotili:
 - › **etickú kompetenciu**: v našom výskume reprezentovanú položkou „**slušné správanie**“ (**zdvorilosť**), ktorá dosiahla priemerné **skóre 4,63**; a položkou „**trpezlivosť**“ s dosiahnutým skóre **4,56**;
 - › **intersubjektívnu kompetenciu**: položka „**empatia**“ - **4,23**;
 - › **empirickú kompetenciu**: položka „**všeobecný rozhľad ako východisko širšej diskusie**“ dosiahnuté skóre **4,20**.

Je zaujímavé, že naopak ako menej dôležité boli hodnotené: „**vek**“ (2,27) a „**rodová príslušnosť**“ lektora (1,8).

- **ODBORNÚ KOMPETENCIU** oslovení respondenti výraznejšie nespájajú s dosiahnutou vedeckou hodnotou, vyjadrenou titulom lektora. Na stanovenej škále táto položka dosiahla hodnotenie 2,67. Treba však dodať, že prieskum nebol orientovaný na podrobnejšiu analýzu tejto kompetencie.

- relatívne vysoké hodnotenie dosiahla **ANDRAGOGICKO-GERAGOGICKÁ KOMPETENCIA** v našom prieskume reprezentovaná najmä položkou „**lektor rešpektuje špecifiká vzdelávania sa v dospelosti a v staršom veku**“ - **4,4**.

- v rámci **LEKTORSKEJ KOMPETENCIE** respondenti vyzdvihli najmä:
 - › **didaktickú kompetenciu**: v položke „**schopnosť aplikovať adekvátne edukačné formy a metódy**“ (4,2). Ešte vyššie bola hodnotená „**schopnosť logicky štruktúrovať obsah vzdelávania**“ (4,67).

Nižšie hodnotenie (3,63) sa spája s dnes niekedy preceňovanou „schopnosťou používať moderné technické prostriedky“.

› *psychodidaktickú kompetenciu*: najmä v rovine „vytvárania priestoru na diskusiu“ skóre (4,37) a „prezentáciu vlastných skúseností účastníkov vzdelávania“ (4,23).

› *rétorickú kompetenciu*: reprezentovanú položkou „úroveň verbálneho prejavu (spisovnosť i odbornosť)“ získala hodnotenie 4,23.

Zároveň sa však ukázalo, že lektor musí v práci so seniormi citlivo zvažovať kontextuálne využívanie humoru (3,63).

Diskusia

Analýza výsledkov nášho empirického šetrenia a ich komparácia s referenčným Kompetenčným modelom lektora vo vzdelávaní seniorov N. Špatenkovej a L. Smékalovej poukázala najmä na nasledovné skutočnosti:

- uvedený model je potrebné vnímať ako životaschopný východiskový konštrukt, v ktorom sú identifikované ťažiskové komponenty tvoriace obsahový skelet kompetenčnej profilácie lektora potencionálne pôsobiaceho v oblasti edukácie seniorov. Toto konštatovanie potvrdzuje fakt, že zainteresovaní aktéri (respondenti) nášho akčného výskumu najvyššie hodnotili práve tie kompetencie, ktoré korešpondujú s referenčným modelom,
- pri akceptácii komplexnosti a významovej vyváženosti základných kompetencií náš výskum poukázal na miernu preferenciu niektorých čiastkových kompetencií. Ide najmä o osobnostnú, konkrétne etickú a lektorskú, konkrétne didaktickú kompetenciu.
- rozsah a lokalizácia výskumu (špecifické podmienky etablovanej UTV) prirodzene limitujú mieru zovšeobecnenia jeho výsledkov. V tomto kontexte bude nevyhnutné ďalšie vedecko-výskumné aktivity rozšíriť aj na iné inštitucionálne prostredie, v ktorom sa edukácia seniorov realizuje.

ZÁVER

Riešenie otázok súvisiacich s problematikou výchovy a vzdelávania seniorov predstavujú nielen aktuálnu, ale aj mimoriadne perspektívnu oblasť edukologickej teórie a edukačnej praxe. Zvládnutie tejto úlohy je výzvou pre všetkých, ktorí do procesu edukácie seniorov na rôznych pozíciách vstupujú.

Na úrovni geragogickej teórie možno, aj napriek niektorým doposiaľ otvoreným otázkam sledovať zreteľný progres, dokumentovaný kontinuálnou prezentáciou výsledkov vedecko-výskumnej práce jej predstaviteľov. Potešujúcim faktom je, že v snahe uplatniť komplexný a systematický prístup sa v spektre analyzovaných geragogických tém nestrácajú ani témy orientované na problematiku vzdelávateľov seniorov. V predkladanom texte sme sa snažili poukázať na skutočnosť, že túto problematiku nemožno vnímať izolovane od ostatných geragogických otázok a tiež aj na skutočnosť, že dynamicky sa meniace sociálno-ekonomické podmienky života spoločnosti a seniorov v nej kontinuálne prinášajú nové impulzy pre geragogickú teóriu i prax.

Literatúra:

- Asociácia univerzít tretieho veku na Slovensku*. Dostupné na: <http://asutv.sk/dokumenty/>.
- BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori*. Prešov: AKCENT PRINT. 157 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BALOGOVÁ, B. 2010. Profesionálne kompetencie sociálneho andragóga na UTV a ATV. In: HATÁR, C., FENYVESIOVÁ, L., MIKLOŠÍKOVÁ, M. (eds.) 2010. *Profesionálne kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých*. Ostrava: VŠB TU. 250 s. ISBN 978-80-248-2327-0, s. 7-35.
- BENEŠ, M. 2014a. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BENEŠ, M. 2014b. Vzdelávateľ dospelých – diskuze o andragogických povolaniach v německy mluvících zemích. In: PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2014. *Osobnost lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB a PF UMB. 520 s. ss. 75-92 ISBN 978-80-557-0801-0.
- BLEHA, B., VAŇO, B., BAČÍK, V. (Eds.). 2014. *Demografický atlas Slovenskej republiky*. Bratislava: Geo – Grafika. 163 s. ISBN 978-80-89317-28-8.
- BONTOVÁ, A. 2013. Older Adults and Work Life in Slovakia. In *Analysis and Comparison of Forms and Methods for the Education of Older Adults in the V4 Countries*. Praha : Filozofická fakulta, Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7308-504-9, s. 58-64.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov – Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava: UK. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.

- ČORNANIČOVÁ, R., a kol. 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava: NOC. 89 s. ISBN 80-7121-255-5.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2009. Voľný čas vo veku 50+. In: CHOMOVÁ, S. (ed.): *Voľný čas – príležitosť na rozvoj kreativity inovácií a vzdelávania*. Bratislava: NOC.
- GIDDENS, A. 2005. *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.
- GRACOVÁ, D. 2010. Analýza vzdelávacích potrieb seniorov v oblasti zdravotnej výchovy. In: KRYSTOŇ, M., ŠATÁNEK, J. 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Kultúrno-osvetová a sociálna andragogika*. Banská Bystrica: PF UMB. 89 s. ISBN 978-80-557-0118-9.
- HATÁR, C. (ed.) 2013. *Vplyv edukácie na kvalitu života seniorov*. Nitra: PF UKF. 159 s. ISBN 978-80-558-0249-7.
- HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: EFFETA. 125 s. ISBN 978-80-89245-08-6.
- HATÁR, C. 2011. Geragogika – tretí pilier výchovovedy. In. *Lifelong Learning – Celoživotní učení*. 2011. roč. 1, č. 1. s. 77-91. ISSN 1804-526X.
- HATÁR, C. 2014a. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov*. Nitra: PF UKF. 110 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- HATÁR, C. 2014b. *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte*. Nitra: PF UKF. 77 s. ISBN 978-80-558-0701-0.
- HATÁR, C., FENYVESIOVÁ, L., MIKLOŠÍKOVÁ, M. (eds.) 2010. *Profesijné kompetencie pracovníkov v edukácii detí, mládeže a dospelých*. Ostrava: VŠB TU. 250 s. ISBN 978-80-248-2327-0.
- Jednota dôchodcov na Slovensku*. Dostupné na: <http://www.jds.sk/>
- KARIKOVÁ, S. 2013. *Adultopsychológia*. Banská Bystrica: PF UMB. 72 s. ISBN 978-80-557-0636-8.
- KARIKOVÁ, S. 2015. Psychologické aspekty starnutia a staroby. In: KRYSTOŇ, M., KARIKOVÁ, S. 2015. *Vzdelávanie seniorov. Andragogické, geragogické a psychologické východiská*. Banská Bystrica: vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela Belianum. 140 s. ISBN 978-80-557-0897-3.
- KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOSOVÁ, B. 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB. 173 s. ISBN 978-80-557-0434-0.

- KOČIANOVÁ, R. et. al. 2013. *Analysis and Comparison of forms and methods for the education of older adults in the V4 countries*. Praha: FF KU. 182 s. ISBN 978-80-7308-504-9.
- KRYSTOŇ, M., ŠERÁK, M., TOMCZYK, Ł. 2014. *Nové trendy ve vzdělávání seniorů. Nowe trendy w edukacji seniorów*. Banská Bystrica – Praha – Kraków: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR a Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych. 252 s. ISBN 978-80-904531-8-0.
- KUPCOVÁ, V. 2014. *Zaujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB a PF UMB. 146 s. ISBN 978-80-557-0744-0.
- LATTKE, S., POPOVIC, K., WEICKERT, J. 2013. *Curriculum globALE. Curriculum for Global Adult Learning and Education*. Dostupné na: http://www.iiz-dvv.de/files/curriculum_ru_fin.pdf.
- MALACH, J. 2014. Lektor vzdělávání dospělých jako objekt andragogické profesiológie. In: PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB a PF UMB. 520 s. ss. 43-64. ISBN 978-80-557-0801-0.
- MŮHLPACHR, P. 2004. *Gerontopedagogika*. Brno: MU. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.
- PERHÁCS, J. 2010. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Nitra: PF UKF. 205 s. ISBN 978-80-8094-793-4.
- PIAAC – OECD. Dostupné na: <http://nuczv.sk/co-je-piaac/>
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB a PF UMB. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- PRUSÁKOVÁ, V., SCHUBERT, M., BONTOVÁ, A. 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB. 125 s. ISBN 978-80-557-0840-9.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- SELECKÝ, E. 2014. Súčasnosc' a budúcnosť vzdelávania seniorov na Slovensku. In: *Lifelong Learning – Celoživotné učenie*. 2014. roč. 4, č. 2. s. 129-140. ISSN 1805-8868.
- SMÉKALOVÁ, L., ŠPATENKOVÁ, N. 2014. Profesionalizace a profesní rozvoj Lektora seniorského vzdělávání. In: *Lifelong Learning – Celoživotné učenie*. 2014. roč. 4, č. 2. s. 79-93. ISSN 1805-8868.

- ŠERÁK, M. 2009. *Záujmové vzdelávaní dospelých*. Praha: Portál, s.r.o. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, N. 2014. Kompetenční model lektora ve vzdelávaní starších dospelých. In: PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB a PF UMB. s. 213-231. ISBN 978-80-557-0801-0.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2014. Seniorské vzdelávaní a kompetenční model lektora. In: DANIELOVÁ, L., LINHARTOVÁ, D., FOLTOVÁ, L., SKALICKÁ, I. (eds.). 2014. *Sborník z mezinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2014*. Brno: Mendelova univerzita. s. 323-332. ISBN 978-80-7509-001-0.
- Štatistický úrad SR. Dostupné na: <http://portal.statistics.sk/>.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.
- VASILOVÁ, V. 2010. Aktivizácia seniorov formou klubov a spolkov v miestnej komunite. In *Vzdelávanie dospelých*. 2010. č.53. s. 96-100. ISSN 1335-2350
- VETEŠKA, J. 2011. Sociální a ekonomické podmínky vzdelávání. In: VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdelávání*. Praha: EDUCA Service. 228 s. ISBN 978-80-87306-09-3.
- VETEŠKA, J., SALIVAROVÁ, J. 2014. Komparativní analýza přístupů k edukaci a aktivizaci seniorů. In. *Andragogická revue*. 2014. roč. 4, č. 2. s. 5-21. ISSN 1804-1698.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách*. In: Zbierka zákonov, čiastka 165. Dostupné na: http://www.upsvar-zv.sk/zakony/448_2008.pdf

LEKTORI VZDELÁVAJÚCI UČITEĽOV A KONTEXT UČITEĽSKEJ ANDRAGOGIKY

Ivan Pavlov

UČITEĽSKÁ ANDRAGOGIKA A JEJ KURIKULUM

Na základe predchádzajúceho teoretického výskumu otázok teórie učiteľskej profesie – pedeutológie (Pavlov, I. 2014) sme naznačili a ďalej rozvíjame jej poňatie ako učiteľskej andragogiky. Pedeutologické poňatie je reprezentované napr. Kosová, B. – Kasáčová, B. (2007, s. 22), ktoré zaraďujú pedeutológiu medzi „základné interdisciplinárne pedagogické vedy ako teóriu rozvoja učiteľa a učiteľskej profesie, ktorá je aplikáciou andragogiky“. Kasáčová, B. – Tabačáková, P. (2010, s. 7 – 8) ju chápu ako normatívnu teoretickú časť pedagogiky (stanovuje normy na prípravu, profesionálne konanie a správanie učiteľov), je exploratívnou (prispieva k budovaniu teórie vedecko-výskumnými metódami), explanačnou (vysvetľuje javy a procesy prípravy, práce a všetkých súvislostí učiteľskej profesie) a z hľadiska vzťahu k iným vedám je pedeutológia pedagogickou subdisciplínou. Kosová, B. (2007, s. 5) konštatuje, že „prienik andragogiky do pedeutológie by mohol v ďalšom vzdelávaní učiteľov spôsobiť zásadné koncepčné zmeny“. Zhodne s tým zastávame stanovisko, že ďalší vedecký rozvoj teórie učiteľskej profesie je možný len v úzkom interdisciplinárnom prepojení na andragogiku (zvlášť profesijnú), ktorá ponúka mnohé podnety v oblasti podpory profesijného rozvoja, profesijného učenia sa učiteľov – jednotlivcov, ale aj učiacich sa tímov – učiacich sa škôl (organizácií). Je zrejmé že pedeutológia je obsahovo zakotvená v pedagogike svojim predmetom (výchovou a vzdelávaním detí a mládeže), ale v metódach, formách a prostriedkoch podpory učiteľov ju radíme do sústavy profesijných andragogík.

Profesijná andragogika je podľa Průcha, J. – Veteška, J. (2012, s. 208) „aplikáciou andragogických teórií v prostredí pracovných organizácií. Uplatňuje sa najmä v rámci modelu rozvoja a riadenia ľudských zdrojov ako široko pojatého konceptu úsilia o optimalizáciu rozvojového potenciálu jednotlivcov v prostredí pracovných organizácií. Zahŕňa rozvoj a vzdelávanie zamestnancov, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje ako súčasť firemnej kultúry, sociálnu klímu a uspokojovanie sociálnych potrieb a iné“. Špeciálne profesijné andragogiky študujú a skúmajú spravidla určité socioprofesijné skupiny zamestnancov pri výkone profesie (napr. zamestnanci verejnej a štátnej správy, obchodu a podnikania). Z tohto pohľadu chápeme aj učiteľskú andragogiku ako špeciálnu profesijnú andragogiku (teóriu učiteľskej profesie) - vedu o výchove a vzdelávaní socioprofesijnej skupiny – učiteľstva. Učiteľská andragogika skúma napr. individuálne a sociálne charakteristiky učiteľov v príprave na profesiu a počas jej výkonu, optimálne ciele, motiváciu, obsah, metódy, formy, prostriedky, podmienky kontinuálneho vzdelávania a učenia sa, podporu profesijného rozvoja, sebarozvoj a iné faktory determinujúce efektivitu pedagogickej činnosti, tiež formuluje odporúčania a podnety na profesionalizáciu učiteľstva. Učiteľská andragogika predstavuje multidisciplinárnu, interdisciplinárnu a transdisciplinárnu teóriu poskytujúcu rozvinutý a spoločensky uplatniteľný model štúdia a profesionalizácie učiteľstva. Svojim charakterom učiteľská andragogika obsahuje základné aspekty sociálnych vied:

- má poznávaciu funkciu v zmysle cieľavedomého a organizovaného objavovania nových skutočností a zákonitostí,
- má metodologické základy v sústave sociálnych vied (pedagogickej a andragogickej),
- má inštitucionálnu základňu najmä na vysokých školách a rezortných organizáciách a prostredníctvom skupiny odborníkov, výskumníkov komunikuje výsledky svojej poznávacej činnosti s odbornou a laickou verejnosťou.

Špecifikum učiteľskej andragogiky spočíva v tom (na rozdiel od iných profesijných andragogík), že obsahuje aj vedecky bohato reflektované prípravné vzdelávanie učiteľov. Je prirodzené, že štúdium učiteľskej profesie sa zrodilo a rozvíjalo na pôde pedagogiky a inštitúcií pripravujúcich učiteľov. Dnes dynamické spoločenské a ekonomické zmeny vyžadujú od učiteľov, škôl, zriaďovateľov i štátu, aby flexibilne reagovali na stále sa meniace a aktualizujúce sa požiadavky. Učiteľstvo podobne, ako iné profesie sa musí vyrovnáť s požiadavkami napr. na modernizáciu a inovácie výučby, celoživotné vzdelávanie, otázky multikultúry, sociálneho znevýhodnenia a mnohé ďalšie.

Andragogické poňatie pre tieto úlohy ponúka širšie perspektívy, než úzke pedeutologické poňatie (v sústave pedagogických vied). Predmetom učiteľskej andragogiky je dospelý človek v situácii prípravy a vo výkone učiteľskej profesie. Učiteľ je dospelý človek (andragogický aspekt), ktorý sa ako zamestnanec v pracovnom zaradení - učiteľ školy, celoživotne vzdeláva a rozvíja (profesijná andragogika) pre potreby svojho pracoviska a pedagogickej profesie, aby zlepšoval svoj celoživotný potenciál pre vyššiu kvalitu pedagogickej činnosti a profesionalitu. V našom poňatí obsah učiteľskej andragogiky je možné chápať na kontinuu prípravy a výkonu profesie napr. v týchto okruhoch tém:

- **Historiografia vývoja učiteľskej profesie** (napr. historické podoby a zvláštnosti výkonu profesie, vývoj názorov na profesiu, vývoj cieľov, obsahu, metód a foriem prípravného a ďalšieho vzdelávania v inštitucionalizovaných sústavách a i.) a komparácia zmien a vybraných indikátorov v učiteľskej profesii v národných a medzinárodných súvislostiach (európska dimenzia učiteľstva).
- **Profesijné činnosti učiteľa** (napr. učiteľova filozofia, koncepcia, myslenie, profesijné kompetencie, profesiografia, psychická a fyzická záťaž, vyhorenie, zdravotný stav, pracovná spokojnosť v profesii, manažment zmien a inovácií v pedagogickej činnosti, typológia učiteľských osobností a i.).
- **Sociálne a ekonomické postavenie učiteľa, učiteľstva v spoločnosti** (napr. úloha učiteľstva v realizácii vzdelávacích politík, školských reforiem, prognózy rozvoja učiteľstva v kontexte očakávaní spoločnosti, prestíž profesie, profesijná autonómia, finančné ohodnotenie a sociálneho zabezpečenie, feminizácia a i.).
- **Etika učiteľskej profesie** (napr. podstata a poňatie profesijnej morálky v učiteľstve ako pomáhajúcej profesii, etická dimenzia osobnosti učiteľa, etický kódex učiteľskej profesie a i.).
- **Prípravné vzdelávanie a profesijný rozvoj** (napr. koncepcia učiteľskej prípravy a jej obsah, inštitucionálne zázemie, zvláštnosti profesijnej dráhy, učiteľ/lektor vo vzdelávaní učiteľov, profesijné učenie a podpora profesijného rozvoja a sebarozvoj, kariéra učiteľa a gradácia profesijných kompetencií, expertnosť v učiteľstve a i.).

Otázky kurikula v pedagogike sú spracované v mnohých domácich i zahraničných publikáciách, ale ich rozpracovanie v oblasti andragogiky (zvlášť profesijnej) je skromnejšie (u nás Krystoň, M. 2013). Prusáková, V. - Schubert, M. – Bontová, A. 2014 vystupujú z úzkeho (pedagogického) chápania kurikula ako školského dokumentu (označujúceho výhradne predmetovosť, program, plán, obsah učiva, metódy, formy

a prostriedky výučby a pod) a chápu ho podstatne širšie ako systémový andragogický prístup, ktorý je uplatniteľný aj v učiteľskej andragogike. V Tabuľke 1 prezentujeme komponenty „statického modelu“ kurikula učiteľskej andragogiky, ktoré sme predstavili v roku 2014 (Pavlov, I. 2014).

Tabuľka 1 Kurikulum učiteľskej andragogiky

Kontextové otázky	Charakteristika kontextu – kľúčové okruhy kurikula profesijného rozvoja	Komponenty v kurikule
Prečo?	stratégie, potreby, motívy, hodnoty, princípy	funkcie a ciele rozvoja
Koho?	špecifiká (sociálne, vekové, generačné, genderové, etnické, profesijné, kvalifikačné)	charakteristiky učiacich sa jednotlivcov a skupín
Čo?	obsah poznania (výchovy a vzdelávania) vo vzdelávacích programoch profesijného rozvoja	vedomosti, zručnosti a postoje (profesijné kompetencie) vo vzdelávacích programoch
Kedy a kto?	rozsah, nadväznosť, časovo-organizačné celky výučby, profesionalita zboru lektorov	čas a organizačné formy vzdelávania, lektori
Ako?	stratégie a metódy profesijného rozvoja, preferované modely podpory profesijného učenia sa	stratégie a metódy výučby /učenia sa, komplexné modely podpory rozvoja
Za akých podmienok?	legislatívny rámec, systém riadenia, sústava podporných inštitúcií, model financovania, dostupnosť a kvalita ponuky, učebné prostredie	organizácia, riadenie a financovanie poskytovateľov
S akou efektivitou?	funkcie, kritériá, metódy a nástroje spätnej väzby (hodnotenia) procesov a výsledkov profesijného rozvoja	kontrola a hodnotenie (odmeňovanie) profesijného rozvoja

Paradigmatické východiská modelu kurikula v učiteľskej andragogike môžu v andragogickej praxi nadobudnúť rôzne podoby v závislosti na jedinečnosti poňatí a kombinácie jeho komponentov a kontextov. V realizačnej fáze sa teda môžeme stretnúť:

1. **Akademické poňatie** kurikula učiteľskej andragogiky ako nástroja potvrdzujúceho a rozvíjajúceho predovšetkým ciele a vzdelávacie obsahy (učivo) v rozvoji učiteľov, založené na deduktívnych alebo induktívnych prístupoch v profesijnom učení. Pre toto poňatie sú charakteristické také formy kurikula, ktoré podporujú implementáciu tradične zakotvených obsahov (previazaných na učebné predmety) vo zväčša formálnych mimoškolských vzdelávacích aktivitách učiteľov.

2. **Metodické poňatie** kurikula učiteľskej andragogiky ako nástroja umožňujúceho rozvoj metodických spôsobilostí učiteľov, napr. v podobe efektívnych (inovatívnych) vyučovacích postupov (s využitím nových technológií a didaktických prostriedkov) založené na inštrumentálnych prístupoch v profesijnom učení. Pre toto poňatie sú charakteristické formy kurikula podporujúce kolaboratívne postupy v učení, zdieľanie pedagogických inovácií s pragmaticko- utilitaristickým efektom.
3. **Aktivistické poňatie** kurikula učiteľskej andragogiky ako nástroja osobnostného rozvoja učiteľov zahŕňajúceho mnohé dimenzie ich rozvoja (napr. motivácia, integrita a iné) tak, aby boli vyzbrojení takými nástrojmi sebarozvoja, ktoré im umožnia včas rozpoznať potreby žiakov a trendy v podpore ich procesov učenia sa.

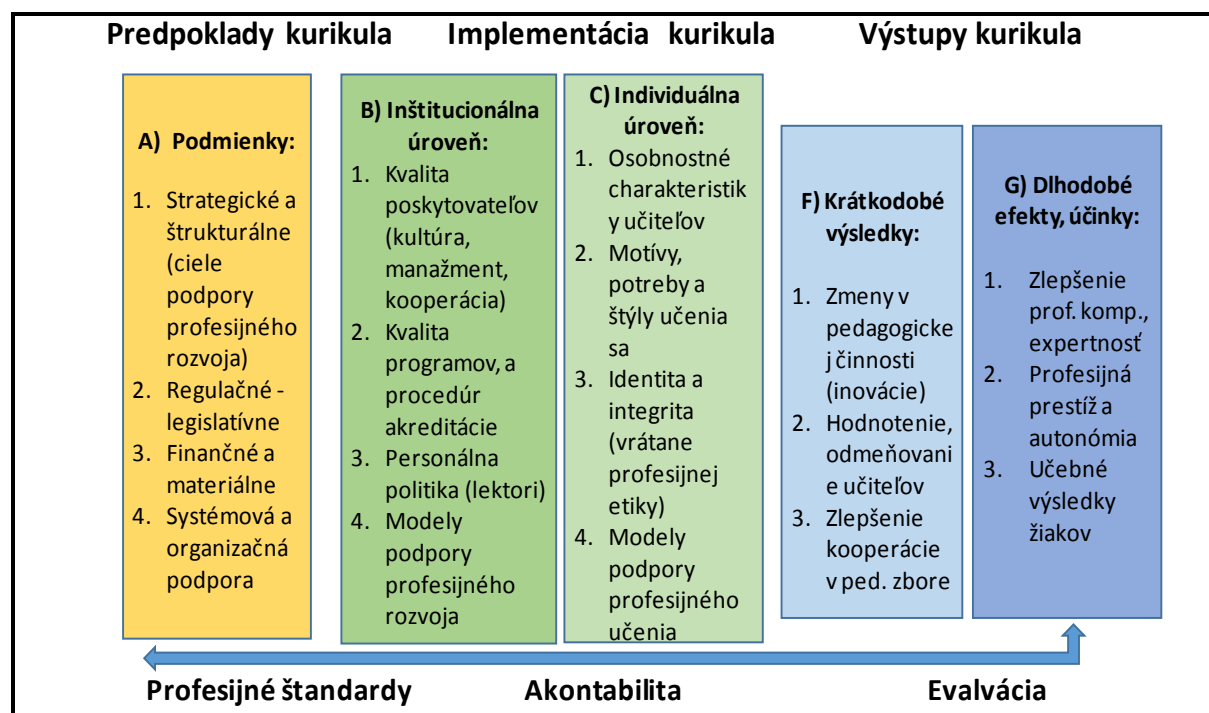
Z uvedených poňatí sa v kurikule učiteľskej andragogiky presadzuje na Slovensku akademické poňatie (Pavlov, I. 2014) najmä ako dôsledok legislatívnych a organizačných podmienok (dominujúce ciele, obsahy, metódy a formy programov kontinuálneho vzdelávania). Avšak aj iné (skryté) komponenty kurikula môžu svojim obsahom (ktorý nie je explicitne vyjadrený) utvárať určité podmienky pre vzdelávanie a komplexnú podporu profesijného rozvoja učiteľov. Skryté kurikulum učiteľskej andragogiky chápeme široko, ako tie podmienky (školsko-inštitucionálne, sociálno-psychologické, vzdelávaco-politické a iné), ktoré vplyvajú na učiteľa a jeho profesijný rozvoj. Za kľúčové komponenty skrytého kurikula v práci učiteľov patria:

- a) **formálne pravidlá pre pedagogickú činnosť** ako prijatie a dodržiavanie pedagogických noriem (učebné plány a osnovy) a organizačných predpisov upravujúcich podmienky a procesy výučby žiakov (pracovný poriadok pre zamestnancov, úväzky učiteľov – odbornosť/neodbornosť výučby, rozvrh hodín, zaradenie učiteľov v kabinetoch, členstvo v predmetovej komisii a iných odborných útvaroch na škole a iné),
- b) **rutinné – neformálne profesijné postupy** na škole ako sú dozor, pedagogické porady, postupy hodnotenia a odmeňovania pedagogickej činnosti, miera interakcie a spolupráce učiteľov nad inováciami, učiteľské rituály (školské oslavy, klasifikačné porady, triednické hodiny, spoločné neformálne stretnutia učiteľov apod.), formálne (prísne hierarchické) alebo neformálne vzťahy, využitie pracovnej doby počas vedľajších a hlavných prázdnin žiakov,

- c) **nepísaný „kánon“** o učiteľskej profesii na škole určujúci kultúrne a hodnotové priority a postoje skupiny učiteľov (uznanie expertnosti, zápas o vplyv a moc), ktoré v rozhodujúcej miere ovplyvňujú smerovanie školy (aj rozvoj ostatných kolegov), etiketovanie kolegov, možnosti učenia sa po/pri práci, potenciál a využitie kategorizácie expertnosti učiteľov (kariérne stupne) pre rozvoj školy, miera participácie na pedagogickom riadení školy, možnosti a podpora projektovania profesijného sebarozvoja (kto, kedy, za koľko?).

Model kurikula učiteľskej andragogiky reaguje na aktuálny stav (pozitíva aj negatíva) a v ucelenom systéme prvkov poskytuje teoretické (výskumné), ale aj aplikačné (praktické) podnety na jeho inováciu. Opierajúc sa o medzinárodné trendy a vlastný výskum, sme formulovali bazové komponenty „statického“ modelu kurikula učiteľskej andragogiky (Tabuľka 1). Model predstavuje zjednodušené štrukturálne znázornenie reality (konštrukcia zjednodušeného obrazu) so základnými väzbami medzi premennými. Má prognostickú funkciu v tom, že umožňuje pochopiť tendencie vývoja alebo testovať intervenčné stratégie. Verbalizovaná podoba modelu prepája kvalitatívne i kvantitatívne prístupy. Model je konštrukt obsahujúci teórie, plány, scenáre, prognózy, zákony, normy, ktoré nejakým spôsobom určujú alebo ovplyvňujú reálne procesy. Janík, T. a kol. (2011, s. 12 - 15) referuje o možných návrhoch procesných modelov školského vzdelávania (Průcha, Ditton, Helmke), ktoré obsahujú určité komponenty: edukačné vstupy, procesy, výstupy a kontexty. Z pohľadu učiteľskej andragogiky ide o inšpiratívne návrhy, ktoré je možné po určitých úpravách adaptovať aj v teórii a praxi podpory profesijného rozvoja učiteľov. Do Tabuľky 2 sme zahrnuli najdôležitejšie súčasti kurikula učiteľskej andragogiky v jej dynamickom (procesuálnom) poňatí. Obsahuje tri zásadné dimenzie, ako sú predpoklady kurikula, príležitosti na jeho implementáciu a nakoniec jeho výstupy. V každej z dimenzií sú sústredené tie procesy, ktoré hrajú hlavnú úlohu v kurikulárnej regulácii. Predpoklady kurikula predstavujú podmienky, ktoré majú byť naplnené, aby bolo možné pristúpiť k jeho implementácii (inštitucionálna a individuálna úroveň). Výstupy kurikula učiteľskej andragogiky evalvujeme ako krátkodobé výsledky alebo dlhodobé účinky. Lína v základoch schémy ilustruje potrebu spätnej väzby (evalvovanie – akontabilita - štandardizácia). Všetky naznačené súčasti schémy sú „uzavreté“ v špecifických podmienkach sociálneho, ekonomického, kultúrneho, edukačného i politického prostredia, v ktorom učitelia vykonávajú pedagogickú činnosť.

Tabuľka 2 Procesné poňatie kurikula učiteľskej andragogiky



Model kurikula (statický i dynamický) predstavuje rámec pre ďalšie rozpracovanie napr. profesijných kompetencií lektorov, pretože pomenúva kľúčové profesijné činnosti a možné kontexty ich aplikácie.

KOMPETENČNÝ PROFIL LEKTORA VO VZDELÁVANÍ UČITEĽOV

Ak sú učitelia najvýznamnejším faktorom ovplyvňujúcim kvalitu učenia žiakov, kompetencie tých, ktorí ich vzdelávajú a podporujú, sú vyššieho stupňa. Pôsobenie lektorov nemôže byť porovnávané s vyučovaním v triede. Vyžaduje sa od nich, aby si osvojili špecifické kompetencie súvisiace nielen s vyučovaním (ako učiť žiakov), ale aj týkajúce sa vzdelávania dospelých a manažmentu ich pracoviska – školy alebo výskumné kompetencie. Podpora pre tých, ktorí vzdelávajú učiteľov, je nedocenená vo väčšine krajín, nie je jasne stanovený zodpovedný orgán za profesijné štandardy súvisiace s ich náborom alebo výberom (EK, 2012, s. 47 – 57). Konceptualizáciu profesionality lektorov (aj v profesijnom učení dospelých učiteľov) podľa Evans, L. (2012, s. 133 - 134) tvoria tri dimenzie: behaviorálna, postojová a intelektuálna. Autorka tým prispieva k vyčleneniu vzdelávateľov dospelých zo široko ponímanej kategórie učiteľov. Vzdelávanie lektorov učiteľov vyžaduje špecifické podmienky, pretože kompetencie, ktoré majú mať osvojené, sú nielen o vyučovaní nedospelých žiakov (pedagogické), ale aj o vzdelávaní dospelých

učiteľov (andragogické) a riadení procesov podpory rozvoja jednotlivcov i organizácií (manažérske). Na procese vzdelávania a podpory rozvoja učiteľov sa na Slovensku podieľajú rôzni ľudia a inštitúcie. Označujeme ich ako učiteľov učiteľov, metodikov, učiteľov kontinuálneho vzdelávania, lektorov alebo školiteľov v profesijnom rozvoji (ďalej len lektori). Lektorov učiteľov identifikujeme v závislosti na tom, v ktorej etape profesijnej dráhy pôsobia na učiteľov a z akého pracoviska pochádzajú:

a) **vysokoškolskí učitelia v prípravnom vzdelávaní učiteľov** (absolventi pedagogických odborov štúdia, resp. s nepedagogickým vzdelaním doplneným o štúdium vysokoškolskej pedagogiky),

b) **lektori v profesijnom rozvoji učiteľov v pedagogickej praxi:**

- lektori na plný úväzok v organizáciách (verejných, súkromných) pre vzdelávanie dospelých špecializovaní na profesijné vzdelávanie učiteľov,
- lektori z vysokých škôl zapojení do programov kontinuálneho vzdelávania učiteľov (v prípravnom vzdelávaní učiteľov na vysokých školách nie je absolvovanie tzv. pedagogiky vysokých škôl povinné a preto mnohí učitelia učiteľov na vysokých školách nemajú potrebné pedagogické vzdelanie),
- lektori - učitelia škôl ako poradcovia, konzultanti školských projektov a programov, podpory inovačných zmien v práci pedagogických zborov škôl,
- príležitostní lektori (experti) z rôznych oblastí profesijného života k aktuálnym otázkam pedagogickej teórie a praxe (legislatíva, riadenie, odborné vzdelávanie, profesijná orientácia, psychológia, protidrogová prevencia, zdravý životný štýl, európska dimenzia vo vzdelávaní, informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní, finančná gramotnosť a pod.).

Funkcie lektora sa odvíjajú od potrieb učiteľov v ich profesijnom rozvoji:

- lektor ako expert – ponúka odborné alternatívy riešenia;
- lektor ako mediátor – vyžaduje pochopenie pre zvládnutie krízových situácií;
- lektor ako tréner – výcvikom rozširuje zručnosti;
- lektor ako vedec a výskumník – skúma a vyhodnocuje vedeckými metódami edukačné procesy a procesy učenia sa učiteľov;
- lektor ako poradca – prejavuje záujem, pomáha, umožňuje dosahovanie konsenzu pri riešení problémov;

- lektor ako konzultant – napomáha zlepšovaniu porozumenia otázok teórie a praxe,
- lektor ako facilitátor – sprevádza procesy sebauťvárania,
- lektor ako examinátor – overuje a hodnotí osvojené profesijne kompetencie.

Profesionalizácia lektorov učiteľov je na Slovensku málo diskutovaná a odborne ukotvená téma. Podľa profesijného zákona (Zákon NR SR č. 217/2009 Z. z.) vznikla v roku 2009 nová pod kategória učiteľov – učitelia kontinuálneho vzdelávania (vykonávajú pedagogickú činnosť pri kontinuálnom vzdelávaní učiteľov). Ide o skupinu zamestnancov definovanú svojou príslušnosťou, zamestnaneckým pomerom ku organizácii zriadenej ministerstvom na zabezpečovanie kontinuálneho vzdelávania pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Postavenie takejto organizácie malo len Metodicko-pedagogické centrum (MPC) a predtým štyri regionálne, samostatné právne subjekty. V dôsledku politických rozhodnutí o čerpaní zdrojov štrukturálnych fondov EÚ na národné projekty v oblasti vzdelávania učiteľov bol dodatkami k zriaďovacím listinám rozšírený predmet činnosti aj ostatným priamo riadeným organizáciám ministerstva. Tým vznikla skupina učiteľov kontinuálneho vzdelávania - lektorov, na ktorých sa vzťahujú kvalifikačné požiadavky (7 rokov pedagogickej praxe, absolvovanie 1. atestácie) a lektorov na základe zmluvného vzťahu spravidla bez preukazovania kvalifikačných alebo iných odborných predpokladov.

Kvalita lektorov učiteľov býva predmetom kritiky účastníkov vzdelávania pre nedostatočnú znalosť procesov výučby a učenia alebo nedostatočnú spôsobilosť viesť efektívnymi metódami profesijné učenie učiteľov. Pre kvalitu realizácie programu profesijného rozvoja má zásadný význam personálne zázemie – garant programu a zbor lektorov programu. Garantom programu kontinuálneho vzdelávania na Slovensku môže byť učiteľ s druhou atestáciou, s ukončeným tretím stupňom vysokoškolského vzdelania, ak má aspoň 6 rokov pedagogickej praxe alebo vysokoškolský učiteľ vo funkcii docent alebo profesor, ktorý pôsobí v odbore súvisiacom s obsahom vzdelávacieho programu (Smernica ministerstva č. 18/2009 – R). Ďalšie požiadavky na lektorov sa nevyžadujú (ani popis ich kvalifikácie, odborných kompetencií a lektorských skúsenosti vo vzťahu k cieľom programu), ale za ich odbornosť zodpovedá garant programu. Za špecifické kvalifikačné požiadavky na lektorov zodpovedajú poskytovatelia vzdelávania. Na Slovensku sa tematika odbornosti lektorov rieši okrajovo a bez hlbšej systematickej analýzy, vedecko-teoretického skúmania. V Európe naopak stúpa záujem o tých, ktorí

učia učiteľov (EK, 2012, s. 46): „Lektori učiteľov sú rozhodujúci pre ich kvalitu, ale sú často zanedbávaní pri tvorbe legislatívy. Sú prítomní pri každej úrovni pracovného kariérneho cyklu učiteľov, vzdelávajú a usmerňujú ich. Mali by modelovať a ilustrovať v ich každodennom vyučovaní, čo znamená byť profesionálnym učiteľom orientovaný na učiaceho sa, mali by realizovať výskum, ktorý rozvíja naše porozumenie učenia sa a vyučovania.“

Rôzne roly, v ktorých lektori realizujú podporu učiteľov, vyžadujú vysoký akademický štandard a bohatú skúsenosť z pedagogickej praxe. Lektori nemajú na Slovensku etablované štruktúry ani model systémovej podpory, čo vytvára riziko neefektívnych postupov v podpore profesijného učenia nerozvíjajúceho skutočný potenciál učiteľov. Lektori sú rozdielni v pohľadoch na výučbu v závislosti na svojom vzdelaní, skúsenosti z pedagogickej praxe, praxi profesijného rozvoja, vlastnom sebavzdelávaní a zdokonaľovaní. Lektori by mali byť aktívne zapojení do výskumných aktivít, teórie i praxe podpory profesijného rozvoja, pretože sú cenným zdrojom informácií o pracovných problémoch, úrovni rozvoja, potrebách, ale aj celkovej situácii učiteľov v školách. Absentuje monitorovanie efektivity práce, systémová podpora nevyhnutných kompetencií. Fragmentácia lektorov je prirodzená, ale zodpovednosť za ich koordinovanú podporu by mal niesť subjekt, ktorý bude fundovane rozvíjať ich kompetencie (pedagogické, andragogické, manažérske).

O medzinárodnom kontexte podpory „vzdelávateľov učiteľov“ referuje Voda, J. (2012). Popisuje návrh súboru profesijných kompetencií lektorov prijatých na konferencii v Reykjavíku (2010) ako kompetencie o učení sa žiakov, o vyučovaní, o výskume edukácie, kompetencie prierezové a líderske. Nadväzujúca konferencia v Bruseli (2012) poukázala na hlbšie problémy ako chýbajúca identita a status lektorov v dôsledku absencie minimálnych kvalifikačných požiadaviek (štandardizácie kompetencií), heterogenity profilov a inštitucionálnych bariér, minimálnej národnej podpory rozvoja a efektívnej spolupráce medzi osobami a inštitúciami. Podnety na štandardizáciu profesijných kompetencií lektorov učiteľov okrem vyššie naznačených konceptov vyplývajú z charakteru:

- vzdelávacích politík EÚ (Stratégia Európa 2020 - strategický cieľ 2: kvalita počiatočného vzdelávania, podpora nových učiteľov na začiatku kariéry, zvyšovanie kvality príležitostí a ďalší rozvoj učiteľov, školiteľov),

- meniacich sa potrieb pedagogickej praxe založených na konceptualizácii kvalitnej výučby a učenia sa žiakov v 21. storočí, konceptualizácii učiteľskej profesionality v podobe súboru profesijných kompetencií učiteľov a konceptualizácii efektívnych procesov profesijného učenia sa učiteľov ako súbor profesijných kompetencií lektorov učiteľov.

Vo svetle naďalej neuspokojivých výsledkov našich žiakov v medzinárodných meraniach PISA je stále aktuálna diskusia o nástrojoch, ktoré môžu tento nepriaznivý trend zmeniť. Jedným z faktorov potenciálneho zlepšovania učebných výsledkov žiakov sú učitelia a kvalita ich pedagogickej činnosti, determinovaná kvalitou lektorov v ich profesijnom rozvoji. Profesionalizácia lektorov môže byť vhodnou stratégiou a preto sa zlepšovanie ich práce v posledných rokoch spája s myšlienkou šandardizácie ich profesijných kompetencií. Šandardizácia sa prejavuje v troch úzko prepojených kontextoch, kde nadobúda konkrétne problémové podoby: kontext pedagogickej/andragogickej teórie predstavuje akademické poňatie problematiky, kontext vzdelávacej politiky predstavuje tie súvislosti a faktory, ktoré ovplyvňujú šandardizáciu v širších medzinárodných (i národných) súvislostiach, akými sú napr. unifikácia prístupov v tvorbe modelu európskeho štandardu lektora v duchu integračného úsilia EÚ, globalizácie a ekonomizácie vzdelávania a kontext praxe chápeme ako vzdelávaciu činnosť lektora, ale aj metodiku aplikácie a hodnotenia profesijných štandardov. Každý z uvedených kontextov sa rozvíja a prehĺbuje prostredníctvom sebe vlastných nástrojov, pričom nemusí ísť o kompatibilné procesy, ba naopak môžu si odporovať a stáť voči sebe v konflikte.

Na Slovensku v rámci riešenia národného projektu „Profesijný a kariérny rast“ na MPC financovaného zo štrukturálnych fondov EÚ, bol expertnou skupinou (Laššák, V.; Pavlov, I.; Šnídlová, M.; Tomengová, A.; Vincejová, E.) vypracovaný návrh profesijného štandardu učiteľa kontinuálneho vzdelávania (lektora). Štruktúru profesijného štandardu tvoria tri oblasti so súborom kompetencií (vedomostí spôsobilostí a postojov) na dvoch kariérnych stupňoch (1. a 2. atestácia). Návrh vo svojej štruktúre vyhovuje komplexnému poňatiu práce lektora. Jeho východiskom je učiteľská kvalifikácia (1. atestácia). Gradácia je akcentovaná v rovine andragogických a manažérskych kompetencií. V duchu medzinárodných prístupov však absentuje prierezová výskumnícka kompetencia – lektor ako metodologicky vybavený expert na otázky učenia sa žiakov, výučbu a profesijné učenie sa učiteľov.

Kompetenčný profil učiteľa kontinuálneho vzdelávania:

Oblasti	Kompetencie
1. Vzdelávajúci sa pedagogický/odborný zamestnanec	1.1 Identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických/odborných zamestnancov a pedagogických zborov škôl a školských zariadení 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa pedagogických/odborných zamestnancov 1.3 Identifikovať sociokultúrny a pracovný kontext pedagogického/odborného zamestnanca
2. Proces vzdelávania pedagogických/odborných zamestnancov	2.1 Ovládať základy andragogiky a trendy v odbore 2.2 Plánovať a projektovať proces vzdelávania a poradenstva 2.3 Realizovať vzdelávanie 2.4 Realizovať konzultačnú činnosť a poradenstvo 2.5 Hodnotiť proces vzdelávania, konzultácií a poradenstva
3. Profesijný rozvoj	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a organizáciou
1. OBLASŤ VZDELÁVAJÚCI SA PEDAGOGICKÝ/ODBORNÝ ZAMESTNANEC	
Kompetencia 1.1 Identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických/odborných zamestnancov a pedagogických zborov škôl a školských zariadení	
Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa: Vedomosti: ▪ poznať teoretické a legislatívne východiská profesijného a osobnostného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, ▪ poznať profesijné štandardy pedagogických/odborných zamestnancov, pedagogických/odborných zamestnancov špecialistov a vedúcich pedagogických/odborných zamestnancov, ▪ poznať metódy a nástroje identifikácie vzdelávacích potrieb pedagogických/odborných zamestnancov. Spôsobilosti: ▪ identifikovať vzdelávacie potreby pedagogických/odborných zamestnancov, ▪ rešpektovať individuálne potreby každého účastníka vzdelávania bez predsudkov a stereotypov.	

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Využíva odporúčané metódy a nástroje na identifikáciu očakávaní a špecifikáciu vzdelávacích potrieb pedagogických/odborných zamestnancov, vo vzťahu k realizácii vzdelávacieho programu a procesu učenia sa jednotlivca a skupiny, vo vzťahu k fáze profesijného rozvoja učiteľa, k jeho pracovnému miestu a kariérovej pozícii. Interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery na optimalizáciu vzdelávacích stratégií.	Vyberá a využíva metódy a nástroje na identifikáciu vzdelávacích potrieb pedagogických/odborných zamestnancov vo vzťahu k: • tvorbe programu kontinuálneho vzdelávania, • poradenstvu, • rozvoju školy a školského zariadenia. Analyzuje zistenia a navrhuje systémové riešenia v oblasti pedagogickej diagnostiky vzdelávacích potrieb pedagogických/odborných zamestnancov a oblasti vzdelávacích potrieb škôl a školských zariadení. Tvorí diagnostické nástroje (napr. pozorovací hárok, škály). Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v pedagogickej diagnostike a identifikácie vzdelávacích potrieb pedagogickým/odborným zamestnancov a školám pri analýze vzdelávacích potrieb pracovníkov.

Kompetencia 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa pedagogických/odborných zamestnancov

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať teórie učenia sa dospelých a jeho špecifiká spojené s učiteľskou profesiou,
- poznať metódy a nástroje identifikácie rôznych poznávacích štýlov dospelých a bariér ich učenia sa.

Spôsobilosti:

- identifikovať poznávacie štýly jednotlivcov v skupine.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Vyberá a používa odporúčané metódy a nástroje na diagnostiku: • poznávacích štýlov jednotlivcov v skupine, • motivácie k učeniu sa a jeho prekážok (napr. syndróm vyhorenia, stres, rezistencia k zmene). Interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery na optimalizáciu vzdelávacích stratégií.	Analyzuje zistenia a navrhuje odporúčania (riešenia), v oblasti identifikácie psychologických a sociálnych faktorov učenia sa pedagogických/odborných zamestnancov. Skúma zmeny, ktoré priniesli navrhované odporúčania (riešenia) a vyvodzuje závery na realizáciu programov kontinuálneho vzdelávania a poradenstva.

	Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom a školám v pedagogickej diagnostike psychologických a sociálnych faktorov učenia sa dospelých.
Kompetencia 1.3 Identifikovať sociokultúrny a pracovný kontext pedagogických/odborných zamestnancov	
Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:	
Vedomosti:	
poznať charakteristiky sociokultúrneho a pracovného prostredia pedagogických/odborných zamestnancov.	
Spôsobilosti:	
- identifikovať sociokultúrne a pracovné prostredie vzdelávajúcich sa pedagogických/odborných zamestnancov, - identifikovať sociálne a kultúrne predsudky a stereotypy.	
Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Používa overené (odporúčané) metódy a nástroje: - na identifikáciu sociokultúrneho a pracovného kontextu pedagogických/odborných zamestnancov, - na posúdenie možného vplyvu kultúry školy, školského zariadenia na proces vzdelávania - na diagnostiku predsudkov a stereotypov. Interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky a vyvodí závery na optimalizáciu vzdelávacích stratégií.	Analyzuje zistenia a navrhuje odporúčania (riešenia), v oblasti identifikácie sociokultúrneho a pracovného kontextu pedagogických/odborných zamestnancov. Skúma zmeny, ktoré priniesli navrhované odporúčania (riešenia) a vyvodzuje závery na realizáciu programov kontinuálneho vzdelávania a poradenstva. Tvorí diagnostické nástroje (pozorovací hárok, dotazník, postojové škály a pod.). Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom a školám v oblasti identifikácie sociokultúrneho a pracovného kontextu pedagogických/odborných zamestnancov, predsudkov a stereotypov

2. OBLASŤ PROCES VZDELÁVANIA PEDAGOGICKÝCH/ODBORNÝCH ZAMESTNANCOV

Kompetencia 2.1 Ovládať základy andragogiky a trendy v odbore

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať základné teoretické východiská vzdelávania dospelých,
- poznať metódy a formy vzdelávania dospelých,
- poznať trendy rozvoja odboru (odborného zamerania) vrátane interdisciplinárnych väzieb,
- poznať koncepcie a trendy profesijného rozvoja pedagogických/odborných zamestnancov vo svete,
- poznať metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa pedagogických/odborných zamestnancov,
- poznať moderné materiálne a technické prostriedky vo vzdelávaní pedagogických/odborných zamestnancov.

Spôsobilosti:

- využiť teoretické poznatky z andragogiky a odboru vo vzdelávaní pedagogických/odborných zamestnancov.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Aplikuje teoretické poznatky z andragogiky a z teórie profesijného rozvoja učiteľov vo vzdelávaní pedagogických/odborných zamestnancov podľa cieľov programov kontinuálneho vzdelávania. Didakticky spracováva poznatky príslušných študijných odborov vo vzťahu k cieľom vzdelávania a začleňuje ich do procesu vzdelávania. Tvorí portfólio realizovaných andragogických metód, aktivít a profesijných výcvikov zručností.	Tvorí a vedie vzdelávacie aktivity pre kolegov a školy z oblasti andragogiky, lektorských zručností, profesijného rozvoja pedagogických/odborných zamestnancov, medzinárodných trendov kontinuálneho vzdelávania a pod. Poskytuje pomoc a poradenstvo pri: • zavádzaní didaktických inovácií, • hodnotení efektívnosti realizovaných vzdelávacích stratégií.
Kompetencia 2.2 Plánovať a projektovať proces vzdelávania a poradenstva	
Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa: Vedomosti: ▪ poznať teoretické východiská plánovania a projektovania, ▪ poznať profesijné štandardy a vzdelávacie potreby pedagogických/odborných zamestnancov, ▪ poznať kritériá tvorby vzdelávacích programov. Spôsobilosti: ▪ vytvoriť program kontinuálneho vzdelávania, ▪ tvoriť učebné materiály a učebné zdroje pre potreby vzdelávania, ▪ plánovať a projektovať vzdelávací proces, ▪ plánovať konzultačnú činnosť, ▪ plánovať a projektovať poradenstvo.	
Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Vytvára osobné prípravy (scenáre vzdelávania) na realizáciu konkrétnych aktivít programu kontinuálneho vzdelávania. Vytvára učebné materiály a učebné zdroje pre potreby vzdelávania. Vytvára programy kontinuálneho vzdelávania podľa potrieb rozvoja odboru a rozvojových potrieb pedagogických/odborných zamestnancov. Vytvára pracovné skupiny pedagogických/odborných zamestnancov s cieľom tvorby nových programov kontinuálneho vzdelávania, aktualizácie existujúcich programov kontinuálneho vzdelávania, tvorby vlastných projektov a pod. V prípade potreby zostavuje tematický plán konzultačnej činnosti.	Vytvára, garantuje a posudzuje programy kontinuálneho vzdelávania Riadi proces tvorby programov kontinuálneho vzdelávania. Poskytuje pomoc a poradenstvo v tvorbe programov kontinuálneho vzdelávania a plánov kontinuálneho vzdelávania kolegom, školám a školským zariadeniam. Na základe analýzy vzdelávacích potrieb škôl a školských zariadení navrhuje témy (zameranie, oblasti) nových programov kontinuálneho vzdelávania pre potreby rozvoja škôl, školských zariadení. Vytvára plány (projekty) poradenskej činnosti pre pedagogických/odborných zamestnancov, školy a školské zariadenia.

Kompetencia 2.3 Realizovať vzdelávanie

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať zásady lektorskej činnosti.

Spôsobilosti:

- vybrať a použiť optimálne metódy a formy vzhľadom na ciele vzdelávania, individuálne a skupinové vzdelávacie potreby,
- riadiť procesy učenia sa pedagogických/odborných zamestnancov, akceptovať ich štýly učenia sa a sociokultúrne odlišnosti bez predsudkov a stereotypov,
- podporovať zdieľanie skúseností, aktivitu a tvorivosť pedagogických/odborných zamestnancov pri realizácii vzdelávania,
- vytvárať podnetnú pracovnú klímu podporujúcu učenie sa v skupine,
- flexibilne meniť naplánovanú činnosť vzhľadom na aktuálnu situáciu vo vzdelávacej skupine,
- vhodne využívať materiálne a technické prostriedky vzdelávania.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Uplatňuje jasné a zrozumiteľné pravidlá podporujúce dobré vzťahy a spoluprácu medzi účastníkmi vzdelávania. Rešpektuje osobnosť účastníkov vzdelávania a zohľadňuje ich potreby a očakávania. Organizuje a zabezpečuje vzdelávací proces s dôrazom na plnenie stanovených cieľov. Podporuje, koordinuje a riadi aktívnu činnosť účastníkov vzdelávania. Priebežne poskytuje spätnú väzbu k výstupom aktívnej činnosti a syntetizuje riešenia účastníkov. Využíva optimálne metódy a formy vzhľadom na ciele vzdelávania, individuálne a skupinové vzdelávacie potreby. Analyzuje priebeh vzdelávania, flexibilne reaguje na aktuálnu situáciu vo vzdelávacej skupine modifikáciou plánovanej činnosti. Vedie účastníkov vzdelávania, poskytuje im podporu a pomoc pri riešení úloh a pri učebných činnostiach. Na základe poznania špecifik v skupine vytvára priaznivé prostredie, identifikuje, predchádza a prípadne rieši vzniknuté konflikty. Využíva vhodné materiálno-technické prostriedky a didaktické pomôcky.	Zohľadňuje skúsenosti a potenciál účastníkov pri výbere a realizácii učebných činností. Využíva rôzne alternatívy postupov, metód a foriem práce s ohľadom na reakcie účastníkov vzdelávania. Overuje didaktické inovácie a zavádza zmeny na základe výsledkov akčného výskumu. Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť, analyzuje zistenia a navrhuje úpravy (zmeny) v oblasti realizácie vzdelávacích programov. Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom, školám a školským zariadeniam v oblasti realizácie programov kontinuálneho vzdelávania. Vytvára didaktické pomôcky.

Kompetencia 2.4 Realizovať konzultačnú činnosť a poradenstvo

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať teoretické východiská konzultačnej činnosti a poradenstva.

Spôsobilosti:

- poskytovať konzultácie s ohľadom na potreby jednotlivca a skupiny,
- poskytovať konzultácie a poradenstvo v oblasti realizácie a výstupov programov kontinuálneho vzdelávania,
- poskytovať poradenstvo v konkrétnych podmienkach školy, školského zariadenia,
- spolupracovať pri konzultáciách a poradenstve s pedagogickými/odbornými zamestnancami a inými odborníkmi.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie

Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Poskytuje konzultácie a poradenstvo jednotlivcom a skupinám v rámci: • odbornosti a aprobácie, • realizácie a ukončovania programov kontinuálneho vzdelávania, • záverečných a atestačných prác, • produktov a portfólií, • aktuálnych problémov v školách, školských zariadeniach a pod. Participuje na realizácii čiastkových úloh v procese poradenstva v škole, školskom zariadení. Uplatňuje asertívnu komunikáciu a facilituje vedenie iných. Spolupracuje pri realizácii konzultácií s pedagogickými/odbornými zamestnancami, inými odborníkmi a inštitúciami.	Aplikuje princípy, zásady a pravidlá poradenského procesu v škole, školskom zariadení vo vzťahu k charakteru problému jednotlivca a skupiny. Spolupracuje pri realizácii poradenstva s pedagogickými/odbornými zamestnancami, inými odborníkmi a inštitúciami. Vedie konzultačné a poradenské tímy Spolupracuje pri výskumnej činnosti. Analyzuje opakujúce sa problémy v oblasti konzultácií a poradenstva, zovšeobecňuje a iniciuje koncepčné riešenia (vznik nových programov kontinuálneho vzdelávania a pod.). Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom, v oblasti konzultácií a poradenstva v školách a školských zariadeniach.

Kompetencia 2.4 Hodnotiť proces vzdelávania, konzultácií a poradenstva

Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa:

Vedomosti:

- poznať teoretické východiská získavania a poskytovania spätnej väzby,
- poznať teoretické východiská hodnotenia.

Spôsobilosti:

- poskytovať spätnú väzbu pedagogickým/odborným zamestnancom v procese učenia sa a poradenstva,
- hodnotiť realizáciu procesu vzdelávania a navrhnúť korekcie,
- hodnotiť záverečné práce, produkty a portfóliá, odborné texty, publikácie,
- rozvíjať odbornú sebareflexiu a sebahodnotenie pedagogických/odborných zamestnancov.

Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Reflektuje a vyhodnocuje proces realizácie vzdelávania, navrhuje korekcie použitých metód, foriem a učebných činností. Reflektuje a vyhodnocuje efektívnosť a účinnosť realizovaného programu kontinuálneho vzdelávania vo vzťahu k cieľom a kritériám hodnotenia. Poskytuje spätnú väzbu v procese učenia sa a vzdelávania, podporuje účastníkov vzdelávania v profesijnej sebareflexii a sebahodnotení. Získava a vyhodnocuje spätnú väzbu od účastníkov vzdelávania. Vyhodnocuje oblasti, problematiku konzultácií, reflektuje vlastný konzultačný proces a participáciu na poradenskej činnosti z hľadiska prístupov, účinnosti a efektívnosti. Posudzuje záverečné a atestačné práce k prvej atestácii na základe kritérií hodnotenia.	Vyhodnocuje efektívnosť a účinnosť vzdelávacích aktivít. Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť v oblasti hodnotenia vzdelávacieho procesu, zovšeobecňuje a iniciuje koncepčné riešenia (vznik nových programov kontinuálneho vzdelávania a pod.). Poskytuje pomoc a poradenstvo kolegom v oblasti hodnotenia vzdelávacieho procesu a konzultácií. Reflektuje vlastný poradenský proces z hľadiska prístupov, účinnosti a efektívnosti. Posudzuje portfóliá a atestačné práce k druhej atestácii, odborné texty, publikácie a programy kontinuálneho vzdelávania.

3. OBLASŤ PROFESIJNÝ ROZVOJ	
Kompetencia 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesijný rast a sebarozvoj	
Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa: Vedomosti: ▪ poznať svoje osobné dispozície, hodnoty, silné, slabé stránky a limity, ▪ poznať systém kariérového rozvoja pedagogických zamestnancov a možnosti kariérového rastu. Spôsobilosti: ▪ reflektovať úroveň svojich profesijných kompetencií, ▪ stanoviť si ciele a plán sebarozvoja profesijných kompetencií, realizovať ho a vyhodnotiť, ▪ zosúladiť profesijný sebarozvoj s potrebami a cieľmi organizácie	
Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Reflektuje a priebežne vyhodnocuje úroveň svojich profesijných, osobnostných a etických kompetencií. Využíva reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu od iných pre svoj ďalší profesijný rast a sebarozvoj.	Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť s cieľom poznať a zlepšovať úroveň vlastnej poradenskej činnosti.

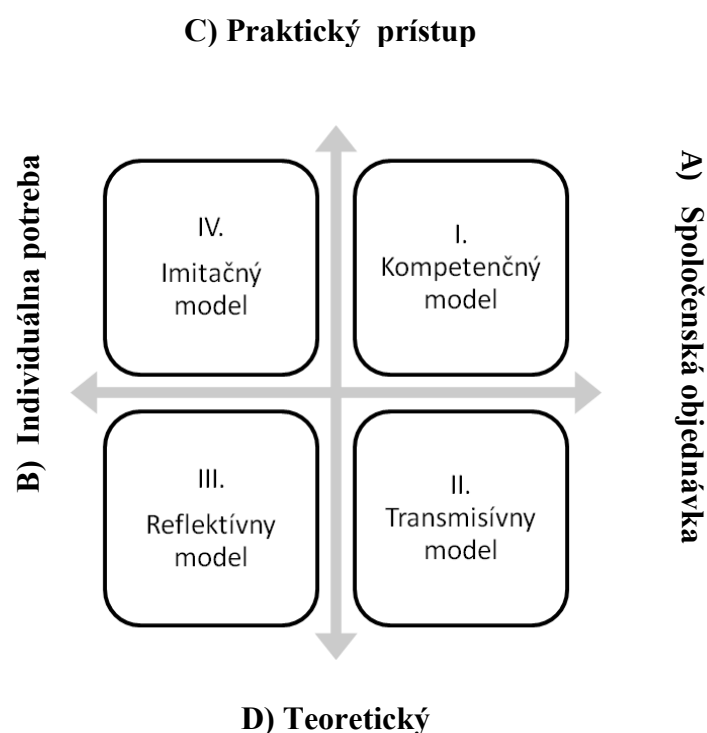
Vypracuje a realizuje plán osobného a profesijného rozvoja/rastu. Využíva možnosti kontinuálneho a celoživotného vzdelávania. Reflektuje a hodnotí vlastnú pedagogickú činnosť. Vykonáva prieskumno-analytickú činnosť s cieľom poznať a zlepšovať úroveň vlastnej lektorskej, konzultačnej a poradenskej činnosti.	Poskytuje pomoc a poradenstvo ostatným kolegom pri tvorbe plánov profesijného rozvoja a posudzovaní ich profesijných kompetencií. Navrhne systémové riešenia v oblasti rozvoja profesijných kompetencií pre učiteľov kontinuálneho vzdelávania.
Kompetencia 3.2 Stotožniť sa s profesijnou rolou a organizáciou	
Vedomosti a spôsobilosti potrebné na dosiahnutie príslušného kariérového stupňa: Vedomosti: ▪ poznať poslanie, víziu a ciele organizácie, ▪ poznať a rešpektovať východiská, princípy a prax profesijnej etiky. Spôsobilosti: ▪ stotožniť sa s poslaním a cieľmi organizácie, ▪ vystupovať ako reprezentant profesie a organizácie, ▪ účinne komunikovať s partnermi organizácie, školami a školskými zariadeniami.	
Indikátory - preukázateľnosť kompetencie	
Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s prvou atestáciou	Učiteľ kontinuálneho vzdelávania s druhou atestáciou
Vystupuje ako reprezentant svojej profesie a organizácie vo vzťahu k pedagogickým/odborným zamestnancom, k ďalším partnerom organizácie a verejnosti. Prezentuje vlastné pedagogické skúsenosti v odbornej tlači, publikáciách a odborných fórach. Správa sa v súlade s etickým kódexom profesie. Pozitívne ovplyvňuje a buduje kultúru organizácie Podieľa sa na dosahovaní cieľov a plnení úloh organizácie. Participuje na realizácii národných a medzinárodných projektov.	Podieľa sa na rozvíjaní teórie a praxe v rámci národných a medzinárodných profesijných organizácií a združení. Podieľa sa na implementácii národných koncepcií, stratégií, usmernení, pokynov do činnosti organizácie. Spolupracuje s vedením organizácie pri tvorbe koncepčných dokumentov a projektov rozvoja organizácie. Koordinuje spoluprácu s partnermi organizácie, vytvára resp. realizuje projekty spolupráce s národnými a medzinárodnými partnermi.

ÚLOHA LEKTORA V KONTEXTUÁLNYCH MODELOCH PODPORY PROFESIJNÉHO ROZVOJA UČITEĽOV

Lektor v podpore profesijného rozvoja učiteľov (pri ich vzdelávaní) uplatňuje svoje profesijné kompetencie v rôznych podmienkach, situáciách a prístupoch. Profesijný rozvoj, ktorým si učitelia osvojujú, prehľbujú a rozširujú svoje vedomosti, zručnosti a postoje, prebieha v zajať istých typologických prístupov k ich profesijnému učeniu (Villegas – Reimers, E. 2003, s. 40 – 43). Tieto prístupy označujeme ako modely, keďže

vykazujú vysokú mieru teoretického rozpracovania ako systému. Väčšina aktivít profesijného učenia učiteľov má eklektický charakter, tzn., že využíva prvky rôznych teórií a prístupov v závislosti od potrieb vzdelávaných učiteľov, cieľov a obsahu vzdelávania, kompetencií lektorov a pod. (Schleicher, A. 2012, s. 45). Typológia a charakteristika modelov profesijného učenia sa učiteľov nepredstavuje „čistú“ podobu. Typológia nám ponúka optiku, ktorou vidia svoje profesijné učenie učitelia a súčasne sa opiera o overené učebné postupy. Na základe viacročného pozorovania, realizácie vzdelávacích aktivít učiteľov a praxe ich profesijného rozvoja sme vyčlenili dve polarities, ktoré (latentne alebo zjavne) zastávajú lektori, účastníci vzdelávania, tvorcovia programov kontinuálneho vzdelávania. Profesijný rozvoj učiteľov osciluje medzi osovými polaritami, ktoré na prienikoch v kvadrantoch vytvárajú špecifické prístupy, modely prevládajúcich foriem a metód profesijného učenia (Schéma 1). Modely profesijného učenia sú založené na skúmaní postupov, ktorým si učitelia osvojujú, prehľbujú a rozširujú svoje vedomosti, zručnosti a postoje ako na to poukazuje Kosová, B. (2013, s. 8 – 16).

Schéma 1 Modely podpory profesijného učenia (Pavlov, I. – Šnídlová, M. 2013, s. 72 - 73)



Os teoretického a praktického (C – D). Teoretický (akademický, vedecký) prístup, kladie dôraz na vedecky overené postupy. Praktický (metodický, pragmatický) prístup

zdôrazňuje využiteľnosť a okamžitú aplikovateľnosť osvojených poznatkov vo výučbe. Ich polarita sa prejavuje v praxi profesijného rozvoja v ponuke cieľov a obsahov programov vzdelávania, v dominancii metód profesijného učenia, v presvedčení lektorov o optimálnych nástrojoch podpory učiteľov. **Os spoločenskej objednávky a individuálnych potrieb škôl a učiteľov (A – B).** Spoločenská objednávka kladie dôraz na politické, kultúrne a sociálne potreby v profesijnom rozvoji. Polarita naklonená potrebám spoločnosti preferuje štátom definované kurikulá, prispôsobenie sa predpísaným pravidlám ich aplikácie vo výučbe. Dôraz na individuálne potreby zdôrazňuje uspokojovanie očakávaní účastníkov vzdelávania založených najmä na ich skúsenostiach z výučby (učiteľove subjektívne teórie), individuálnych vzdelávacích potrebách a podporuje nástroje aktívnej reflexie vlastnej výučby.

Na prieniku naznačených polarít vznikajú pod ich vplyvom konkrétne modely podpory profesijného učenia sa učiteľov. Uvedomujeme si, že síce ide o schematické vyjadrenie, ale poodhaľuje možné súvislosti a ponúka nové výskumné pole.

I. Kompetenčný model je založený na jasne definovaných požiadavkách v podobe súboru profesijných kompetencií (profesijných štandardov), ktoré predstavujú inventár spoločensky prijatých noriem pre očakávané profesijné správanie a pedagogické činnosti učiteľov. Profesijný rozvoj a metódy učenia sa učiteľov sú zamerané predovšetkým na osvojenie a zvládnutie súboru záväzných spôsobilostí obsiahnutých v kompetenčných profiloch (štandardoch). Podporným prvkom tohto modelu je kariérny systém, ktorý prostredníctvom atestácií orientuje učiteľov na zlepšovanie – gradáciu profesijných kompetencií v predpísaných oblastiach kompetencií. **II. Transmisívny model** je založený na preferovaní zväčša akademických (teoretických) prístupov opierajúcich sa o poznatky vied a zdôrazňujúcich potrebu socio-kultúrnych, etických, estetických princípov a dôrazu na obsah učebných predmetov nielen v profesijnom rozvoji, ale aj v pedagogickej praxi. Sprievodným znakom je spätosť modelu s tradičným (akademickým) poňatím profesijného učenia sústredeného na vzdelávacie obsahy – kurikulum školy. Podporným prvkom tohto modelu je orientácia na predpísané obsahové štruktúry schválených štátnych vzdelávacích programov, respektíve vzdelávacie programy školy. **III. Reflektívny model** sa zakladá na osvojení teoretických východísk procesov výučby a učenia (najmä konštruktivismu), rozvíjaných na individuálnej skúsenosti (reflektívneho praktika) a vytvárajúci zmysluplné subjektívne teórie výučby. Sprievodným znakom je iniciatívnosť v hľadaní inovácií, vzájomná inšpirácia, výmena skúseností a tímová práca učiteľov nad zlepšením výučby. Ústredným prvkom podpory tohto modelu sú

pedagogické javy a situácie ako predmet profesijného učenia učiteľov. **IV. Imitačný (tréningový)** model zdôrazňuje najmä pragmatické individuálne potreby učiteľa (v závislosti na aktuálnej učebnej situácii) a ich rozvoj predovšetkým úzkym kontaktom s úspešnou pedagogickou praxou, nácvikom osvedčených metodických postupov, kde rozhodujúcim kritériom je užitočnosť (tu a teraz). Sprievodným znakom býva orientácia na osvojenie tých metodických postupov, ktoré umožňujú efektívne zvládnuť naliehavé a náročné edukačné situácie v škole. Nasýtením potreby sa môže učiteľ uspokojiť alebo hľadať nové námety, ak to zlepšenie jeho práce vyžaduje.

Uvedené modely podpory profesijného učenia poskytujú podnety pre aktivity, ktoré poskytovatelia kontinuálneho vzdelávania plánujú ako formálne, ale aj neformálne programy. Inšpiratívnosť modelu vidíme vo vyjadrení kľúčových premenných rámca podpory metód profesijného učenia. Súčasne model slúži nielen ako komunikačný prostriedok pre tvorcov i užívateľov nástrojov podpory profesijného rozvoja (uvedenie si podstaty a dosahu aktivít profesijného učenia), ale aj indikátorov, ktoré ho popisujú. Kennedy, A. (2005, s. 231 – 250) pomenúva deväť modelov kontinuálneho profesijného rozvoja, ktoré vytvárajú rámce pre ďalšie analýzy (vzhľadom k účelu: od transmisie a prechod ku transformácii) a významne korešpondujú s našim poňatím. Tieto modely charakterizuje v závislosti na ich potenciály pre zvyšovanie profesijnej autonómie učiteľov ako zásadnej požiadavky pre efektivitu pedagogickej činnosti.

ZÁVER

V príspevku sme načrtli širší kontext v ktorom prebieha činnosť lektorov vo vzdelávaní a podpore profesijného rozvoja učiteľov – učiteľskú andragogiku. Vymedzili sme predmet jej skúmania a kurikulum jej základných komponentov. Analyzovali sme postavenie a funkciu lektora (učiteľa kontinuálneho vzdelávania) v špecifických podmienkach na Slovensku a predstavili návrh modelu jeho kompetenčného profilu a profesijného štandardu.

Literatúra:

- EUROPEAN COMMISSION. 2012. *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. [online]. Strasbourg, 20.11.2012, SWD (2012) 374 p., [cit. 2013-7-8]. Dostupné na internete:
< http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/sw374_en.pdf >.
- EVANS, L. 2012. Úvahy o profesionalite vzdelavatelů dospělých. In *Studia pedagogica*. ISSN 1803-7437, 2012, roč. 17, č. 1, s. 129 –147.
- JANÍK, T. – NAJVAR, P. – KUBIATKO, M. a kol. 2011. *Kvalita kurikula a výuky: výzkumné přístupy a nástroje*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5705-0.
- KENNEDY, A. 2005. Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. In : *Journal of In-service Education*. Volume 31, Number 2, 2005, p. 235 – 250. ISSN 1367 - 4587.
- KASÁČOVÁ, B. – TABAČÁKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. 148 s. ISBN 978-80-557-0096-0.
- KOSOVÁ, B. 2007. Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov. In *Orbis scholae*, 2007. ISSN 1802-4637, roč.1, č. 3, s. 5 –12.
- KOSOVÁ, B. 2013. Teoretická reflexia praxe a profesijný rozvoj učiteľa. In *Učiteľ na ceste k profesionalite. Recenzovaný zborník vedeckých prác*. Prešov: FHPV Prešovskej univerzity a Škola plus s.r.o., 2013, s. 8 -16. ISBN 978-80-555-0984-6.
- KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. B. Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KRYSTOŇ, M. (ed.) 2013. *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 308 s. ISBN 978-80-557-0605-4.
- PAVLOV, I. – ŠNÍDLOVÁ, M. 2013. *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o., 90 s. ISBN 978-80-260-4014-9. [cit. 2014-5-2]. Dostupné na internete: < http://www.skolaplus.sk/doc/pavlov_snidlova_profesijny_rozvoj_ucitelov_2013.pdf >.
- PAVLOV, I. 2014. *Kurikulum učiteľskej andragogiky*. Prešov: Škola plus, s.r.o., 2014, ISBN 978-80-89510-08-5.

- PRUSÁKOVÁ, V. – SCHUBERT, M. – BONTOVÁ, A. 2014. *Kurikulárne trendy vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 125 s., ISBN 978-80-557-0840-9.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2012. *Adragogický slovník*. Praha: Grada Publishing a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Smernica č. 18/2009 – R, ktorou sa vydávajú kritéria na vypracovanie a posudzovanie programu kontinuálneho vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov na účely akreditácie. 2009. In *Zvesti MŠ SR a MK SR*. Bratislava: M. S. Agentúra. ISSN 0862-9471, roč. 2009, č. 9-10, s. 293-295.
- SCHLEICHER, A. 2012. *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century, Lessons from around the World*. OECD Publishing, 2012. 108 s. ISBN 978-92-64-17421-4.
- VILLEGAS-REIMERS, E. 2003. *Teacher Professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning, 2003. 197 p. ISBN 92-803-1228-6.
- VODA, J. 2012. Kvalita vzdelávateľů učitelů v evropském politickém diskurzu. In *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Kohnová J. a kol., Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. s. 83 – 88. ISBN 978-80-7290-625-3.
- Zákon NR SR č.317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, čiastka 113, s. 2334 – 2361.

LEKTOR V ZDRAVOTNEJ EDUKÁCI

Drahomíra Gracová

Zdravotná edukácia prináša záplavu informácií o chorobách, rizikových faktoroch vzniku chorôb, čím sa stáva neoddeliteľnosť súčasťou primárnej prevencie. Väčšina ľudí v súčasnosti preto chápe, že je v dnešnej dobe lepšie chorobám predchádzať, ako ich liečiť. Mnohí chápu dôležitosť prevencie, ale pre mnohých aj dnes v civilizačnom svete je táto problematika stále neznáma. Zdravotnou edukáciou prinášame nielen informácie teoretické (Gracová 2010 a, b, 2011, 2013, 2014), ale snažíme sa získavať zručnosti aj praktické prostredníctvom seminárov a interaktívnych postupov. Najviac označenou a dominantnou je v tomto smere osobnosť lektora. Je potrebné poznamenať, že pri koncipovaní akejkoľvek aktivity je realizátor – lektor dôležitou súčasťou celého vzdelávacieho procesu, pretože realizácia vzdelávania v podstatnej miere závisí práve od jeho osobnosti, od jeho kompetencií. Pred vzdelávaním je preto nutné uvedomiť si všetky súvislosti, ktoré uvedieme. Základom úspechu je dôvera a spolupráca. Dôveru medzi poslucháčom a lektorom chápeme ako základný predpoklad úspešnej realizácie v rámci navrhnutých krokov, ako aj úspešné napredovanie vopred určenému cieľu. Nesmieme však opomenúť, že istým predpokladom, a nemenej dôležitým, je aj sebadisciplína. Úlohou každého lektora je informovať, riadiť a usmerňovať, pomáhať stanoviť si priority ako aj určovať smerovanie vzdelávacej aktivity. Je pravdou, že každý, kto vzdeláva, má svoj štýl, využíva rôzne postupy, v praxi aplikuje svoje skúsenosti a vlastné postrehy. Základom jeho vzdelávacej činnosti by však mala byť vysoká odbornosť v danom odbore. Osobnosť lektora, ako sme už spomenuli, v mnohom ovplyvňuje nielen atmosféru vzdelávania, ale významnou mierou aj kvalitu vzdelávacieho procesu i motiváciu poslucháčov. Štúdia sa zaoberá problematikou zdravotnej edukácie, zameriava sa na lektora v danej oblasti a požiadavky na neho kladené. Zámerom je vymedziť s ohľadom na charakter zdravotnej edukácie špecifiká, ktorými by mal lektor disponovať.

LEKTOR V ZDRAVOTNEJ EDUKÁCII

Zdravotnú edukáciu dospelých v súčasnosti možno vnímať z rôznych pohľadov. Niektorí autori ju chápu ako súčasť záujmového vzdelávania, iní ju vymedzujú ako samostatnú oblasť kultúrno-osvetového pôsobenia.

Zvolenú problematiku hodnotíme ako aktuálnu a to z nasledovných dôvodov:

- Z pohľadu edukácie dospeléj populácie, ktorá by pri efektívnom využití adekvátnych metód a foriem mala dostupné potrebné informácie, ktoré by využila v prospech zlepšenia preventívneho správania a preferencie zdravého životného štýlu.
- Dospelý človek, ktorý zmení svoj postoj k vlastnému zdraviu a životnému štýlu má vysoký predpoklad aktívne starnúť s cieľom udržať si dlhodobú práceschopnosť a vysokú kvalitu života.
- Z aspektu vzájomného prepojenia všeobecnej andragogickej problematiky s odbornou a úzko špecificky zameranou zdravotnou výchovou, ktorú sú plne kompetentní realizovať odborne spôsobilí zdravotnícki pracovníci.

Zdravotná výchova a vzdelávanie je neoddeliteľnou súčasťou zdravotnej starostlivosti, ktorej cieľom je neustále znižovať chorobnosť, úrazovosť obyvateľstva, zvyšovať zdatnosť, obranyschopnosť a predlžovať ľudský vek, najmä v období aktívnej činnosti človeka. Z prehľadu domácej a zahraničnej literatúry v skúmanej oblasti, ktorú sme nazvali zdravotnou edukáciou nachádzame mnoho charakteristík a definícií. Za najvýstižnejšiu považujeme charakteristiku uvedenú v terminologickom a výkladovom slovníku kde autori (Hotár, Paška, Perhács, 2000, s. 516) chápu zdravotnú výchovu z troch hľadísk:

- *Je to **interdisciplinárny medicínsky odbor**, ktorého poslaním je poskytovať a rozširovať vedomosti, postoje a návyky zamerané na ochranu a podporu zdravia jednotlivcov a populačných skupín.*
- ***Medicínsko-andragogicko-pedagogický odbor** multidisciplinárneho charakteru, ktorého poslaním je rozširovať a formovať vedomosti, postoje a návyky obyvateľov, zamerané na ochranu a podporu zdravia.*

- *Výchovno-vzdelávacia osvetová činnosť zameraná na aktívny postoj k zdraviu, zvyšovanie zdravotnej uvedomelosti a zdravotných poznatkov, rozširovanie starostlivosti o zdravý spôsob života ľudí a tvorbu zdravého životného prostredia s cieľom zvyšovať kvalitu života.*

Zdravotná edukácia zahŕňa všetky činnosti, ktorých cieľom je poskytovať dostatočné množstvo informácií, prístupným spôsobom o jednotlivých možnostiach a spôsoboch prevencie chorôb. Cieľom zdravotnej výchovy a vzdelávania je dosiahnuť taký stav, keď občania získajú toľko vedomostí, poznatkov, že budú vyvíjať aktívnu a uvedomelú činnosť potrebnú pre individuálnu a kolektívnu ochranu zdravia jednotlivca, rodiny a spoločnosti. Edukačné aktivity zameriavame aj na skupiny, ktoré sú najohrozenejšie a najzraniteľnejšie ako ľudia ohrození sociálnou izoláciou (seniori, bezdomovci, ľudia prepustení z väzby), ľudia ohrození a diskriminovaní (migranti), ľudia postihnutí chudobou a nezamestnanosťou, dlhodobo chorí, zdravotne postihnutí a iní.

K popredným ukazovateľom v rámci určovaných determinantov, ktoré prispievajú ku kvalite vzdelávania dospelých zaraďujeme osobnosť lektora a jeho odborné a metodické kompetencie.

Základnú typológiu lektorov nachádzame u J. Mužíka (2010, s. 218-221):

- ide o lektorov podnikateľov (pracujúci na základe živnostenského oprávnenia, ktorí vyvíjajú lektorskú činnosť ako hlavný, alebo vedľajší zdroj príjmu),
- lektorov zamestnancov (orientovaní na vzdelávanie zamestnancov tréning pracovníkov vo vzdelávacích inštitúciách, v podnikoch a mimo nich),
- manažéri a špecialisti ako lektori (vzdelávajú v rámci svojej profesijnej náplne a mimo nej),
- lektori dobrovoľníci v neziskovej sfére (tvoria špecifickú skupinu, sú to lektori – členovia alebo pracovníci organizácií v neziskovej sfére, rozvíjajúce verejne prospešnú činnosť na dobrovoľníckom prístupe v oblasti zdravotníckych a sociálnych služieb, kultúry, záujmovej činnosti, športu a pod). Táto činnosť je zameraná akvizične, osvetovo a informačne. Cieľom je vysvetľovať širšej verejnosti účel činnosti príslušných inštitúcií. Väčšina týchto lektorov sama hľadá cesty ako sa zdokonaľiť v prezenčnej, komunikačnej, didaktickej, poradenskej ako aj v konzultačnej činnosti.

Zabezpečenie vzdelávania dospelých vyžaduje širokú škálu odborníkov z praxe, ktorých skúsenosti sú nenahraditeľné a v mnohom využiteľné pri odovzdávaní cenných skúseností. Podľa G. Porubskej a C. Határa (2009, s. 110) „v odbornom vzdelávaní by mali pôsobiť, len tí, ktorí majú okrem odborného aj andragogické vzdelanie“, zároveň majú pre svoju prácu vytvorené dostatočné ekonomické, materiálne, technické a organizačné podmienky. V rámci zabezpečenia kvality prístupu k dospelým účastníkom autori kladú dôraz na:

- **vysokú mieru odbornosti**
- **organizačné a komunikačné schopnosti**
- **didaktické zručnosti.**

Osobnostná výbava a životná skúsenosť lektora priamo determinuje celkový úspech, alebo aj neúspech vzdelávacieho procesu ako uvádzajú M. Oláh a kol. (2008, s.11), význam osobnostných kvalít zvýrazňuje aj fakt, že vo vzdelávacom procese sa lektor môže stať vzorom, modelom, ktorý stelesňuje dôležité charakteristiky, zároveň je významné spomenúť aj iné kvality ako empatia, autenticnosť, tvorivosť, flexibilitu, dominantnosť a spôsob akým túto osobnostnú črtu využíva v prístupe k účastníkom, pretože v súčasnosti je uprednostňovaná nedirektívna orientácia vzdelávania, čo pravdepodobne vyplýva z postupného rozmachu humanistických koncepcií a iných prístupov, ktoré zdôrazňujú aktivitu a zodpovednosť účastníka vzdelávacieho programu. Lektor ako aj účastník majú jedno spoločné, zúčastňujú sa jednotlivých aktivít dobrovoľne, zároveň majú partnerské postavenie avšak neznamená to rovnocennosť. Lektor disponuje väčším množstvom informácií, má viac vedomostí, zručností ako účastník, ktorý však môže priebeh vzdelávania ovplyvňovať názormi, diskusiou, prostredníctvom priebežnej kontroly získaných vedomostí a zručností ako aj sebakontrolou a kontrolou, ktorú uskutočňuje lektor, môže sledovať postupné dosahovanie cieľa, čím poskytuje lektorovi k spätnú väzbu.

Medzi požiadavky na lektora, ktoré by mal spĺňať patria predovšetkým *osobnostné kompetencie* – zmysel pre zodpovednosť, tolerancia, dôslednosť, duševná vyrovnanosť, sebaovládanie, elán, pozitívny postoj a schopnosť a ochota ďalej sa vzdelávať vo svojom odbore ako aj zdokonaľovať sa v lektorských zručnostiach. Medzi kompetencie všeobecnejšieho charakteru patria: vedomosti a zručnosti z psychologického charakteru a špecializovaných disciplín. Organizátori vzdelávania dospelých by mali mať odborné

a sociálne kompetencie, poznávacie ako aj kompetencie, ktoré by vytvárali optimálnu atmosféru a spokojnosť vo vzdelávaní dospelých. Jednotlivé rozdelenia kompetencií uvádzame podľa V. Prusákovvej (2005, s. 58):

Odborné andragogické kompetencie:

Poznanie problematiky

- učenia sa dospelých, rozvoja ľudských zdrojov, problematika ďalšieho vzdelávania, koncepcií a štýlov vzdelávania
- stanovenie cieľov vzdelávania, tvorby obsahu vzdelávania a výberu metód vzdelávania
- práca s učebnými pomôckami a didaktickou technikou
- analýza výsledkov vzdelávania a ich hodnotenia.

Sociálne kompetencie:

- komunikačné – dávanie a prijímanie spätnej väzby, aktívne počúvanie, technika kladenia otázok, verbálna a neverbálna komunikácia
- kooperačné – spolupráca s účastníkmi vzdelávania, spolupráca s manažérom vzdelávania a s ostatnými lektormi, riadenie skupinovej dynamiky
- emocionálna pružnosť spojená so schopnosťou empatie a pedagogickým taktom
- schopnosť riadiť a rozhodovať – spojená s asertívnym správaním

Poznávacie (kognitívne) resp. intelektuálne kompetencie:

- vyhľadávať informácie a výber základných pojmov
- schopnosť štrukturovať poznatky, utvárať poznatkové systémy
- učiť sa produkovať nové myšlienky, myšlienková všestrannosť
- schopnosť tvorivo myslieť
- schopnosť pozorovať a analyzovať, regulovať učebný proces vo vzťahu k cieľom vzdelávania
- sebahodnotenie a sebaopoznanie.

Požiadaviek kladených na lektora je celá rada, na ich plnení závisí však kvalita lektorskej práce. Zároveň môžeme konštatovať, že od kvality lektorskej práce, od pôsobenia na účastníkov sa odvíja aj jeho autorita.

Zdravotná edukácia svojím zameraním na zdravie plní dôležitú úlohu v oblasti prevencie, zahŕňa všetky činnosti, ktorých cieľom je poskytnúť dostatok informácií o možnostiach a spôsoboch prevencie chorôb. V oblasti prevencie sa lektori priamo podieľajú na edukácii v rámci zlepšenia zdravia, snažia sa motivovať a ovplyvňovať postoje občanov, aktivizovať ich záujem o zdravie, ovplyvňujú správanie, učia ľudí chrániť si svoje zdravie, upevňovať a rozvíjať zároveň. Intervenciami a samotnou edukáciou sa podieľajú na prevencii na všetkých jej úrovniach tak primárnej a sekundárnej ako aj terciárnej.

Kľúčovou úlohou vo vzdelávaní je vyvolávať a udržiavať predovšetkým záujem a samotné vzdelávanie. Faktory ovplyvňujúce priebeh samotného edukačného procesu, ktoré prispievajú ku kvalite môžeme zahrnúť pod súhrnný názov **determinanty kvality**, ktoré dopomáhajú k dosiahnutiu edukačného cieľa. K popredným ukazovateľom a determinantom v rámci hodnotenia kvality patrí predovšetkým **motivácia** k vzdelávaniu. Motivácia k vzdelávaniu mnohokrát závisí od poskytovaných a ponúkaných programov, ktorých samotný obsah bude zodpovedať potrebám a ktoré budú vzbudzovať záujem u účastníkov. Preto kladieme dôraz na ponuku ponúkaných programov, ktoré oslovia čo najväčšiu časť populácie.

Motívy sú u človeka chápané ako popudy, pohnútky konania, vnútorné faktory správania sa človeka, mnohokrát chápané ako energizačné činitele zvyšujúce intenzitu v rámci konania. Ide o snahy, potreby a túžby, ktoré vedú k snahe uchovania zdravia človeka. V zdravotnej edukácii je motivácia chápaná ako utváranie a podnecovanie vnútorných pohnútok k vzdelávaniu dospelých v danej oblasti. Vzniká impulz pre konanie človeka, ktorý ho vedie k aktivizácii, túžby orientovať sa v nových poznatkoch, byť rozhladený. Okrem vnútornej motivácie nachádzame význam aj v motivácii vonkajšej, ktorá je charakteristická pre tlak z vonkajšieho prostredia patriaca k zdrojom zo širšieho prostredia. Motivácia dospelých k zdravotnej edukácii je utváraná na základe záujmov, podnecovaná tak z vonkajšieho ako aj z vnútorného prostredia, ktorá vedie človeka k optimalizácii zdravotného stavu, kde výsledkom je samotný úspech v zdraví. Správne životné podnety nás všetkých vedú k tomu, aby sme poznávali samých seba, poznávali prostredie v ktorom žijeme a aby sme vedeli, k čomu môžeme získané poznatky využiť.

Ďalším determinantom v rámci kvality v edukácii dospelých sú **ciele a obsah vzdelávania**. **Ciele** ako také determinujú výber obsahu, metód, organizačných foriem ako aj materiálne prostriedky vo výchove a vzdelávaní. Ciele sú základnou kategóriou vzdelávania ako uvádza V. Prusáková a kol. (2001, s. 186), sú konkrétne formulované predstavou o forme správania účastníka vzdelávania, alebo jeho dispozíciách k určitému správaniu získaných prostredníctvom výučby. Podľa autorky pri stanovení cieľov je vhodné sústrediť pozornosť na osobnosť vzdelávaného, vzhľadom k tomu čo by mal poznať, vedieť vykonávať a aké postoje a správanie by mal získať.

Obsah vzdelávania – obsahom vzdelávania rozumieme vybrané množstvo a kvalitu poznatkov, zručností, postojov, ktoré si má účastník osvojiť. Obsah predstavuje štruktúrovaný a funkčne usporiadaný výber poznatkov, ktorý tvorí základ vzdelávacieho procesu.

V rámci inovácie a modernizácie vzdelávacieho procesu považujeme za určujúce determinanty v rámci kvality aj **primerane použité metódy a formy edukácie**. V jednotlivých programoch vzdelávania je potrebné venovať mimoriadnu pozornosť novým technológiám, využiť širokú škálu metód. Predovšetkým ide o metódy ktoré podporujú rozvoj kompetencií. Metodika vzdelávania dospelých sa rýchlo rozvíja preto je vhodné do súčasnej praxe zavádzať a aplikovať nové kombinované výchovno-vzdelávacie ako aj poradenské prístupy.

Za dôležité považujeme a zároveň označujeme ako ďalší determinant kvality vhodné použitie **didaktických prostriedkov**, ktoré by zodpovedali svetovej úrovni vyspelých krajín. V rámci zvyšovania efektívnosti je podľa nás nutné venovať pozornosť didaktickým prostriedkom a modernej didaktickej technike zodpovedajúcej novodobým trendom.

Nosnou časťou sú vzdelávacie aktivity, ich cieľovou skupinou sú všetky vekové kategórie obyvateľstva, príslušníci oboch pohlaví, rovnako ako aj ľudia z rôznych príjmových skupín ako aj intelektu, nevynímajúc ani obyvateľov rómskej menšiny. Efektívnym nástrojom integrácie je podpora interaktívnych programov medzi ktoré okrem iných patrí aj práca terénnych pracovníkov. Pri každej výchovnej práci v oblasti zdravotnej výchovy a vzdelávania sa musíme pridržovať určitých zásad, ktoré sú nevyhnutné pri realizácii zdravotno-výchovného pôsobenia.

Každý realizátor zdravotnej výchovy a vzdelávania musí brať do úvahy ukazovatele a ich vzájomný vzťah ako uvádza (Ganický a kol. 1971, s. 50):

- Kto uskutočňuje zdravotno-výchovný výkon
- Aký obsah si zvolí
- Komu je výkon určený
- Aké prostriedky má k dispozícii
- Aký je jeho cieľ
- Aký spôsob si zvolí na dosiahnutie cieľa
- Kedy výkon uskutoční

Pri splnení očakávaného cieľa je veľmi dôležitý aj konkrétny prejav, ktorý má byť premyslený a v súlade so zásadami zdravotnej výchovy a vzdelávania ako uvádza V. Závodná (2005, s. 70):

- Hovoriť spisovne bez použitia vulgarizmov
- Vyjadrovať sa zrozumiteľne, v kratších vetách
- Vyvarovať sa cudzích odborných výrazov používaných medzi medicínskymi pracovníkmi
- Dbať na primeranú rýchlosť prednesu
- Vyslovovať zreteľne
- Zdôrazňovať významnejšie slová primeranou gestikuláciou
- Udržiavať vizuálny kontakt, prípadne aj slovný a overovať si ich reakcie.

K pozitívnemu výsledku v rámci edukácie prispieva aj verbálna a neverbálna komunikácia. Spôsob reči vychovávateľa, jeho tempo a intenzita hlasu, dynamika reči, artikulácia, kultivovaný jazyk s bohatou slovnou zásobou by mal byť samozrejmosťou v rámci prípravy na povolanie. V neverbálnej komunikácii ide o reč tela, očný kontakt, fyzický postoj, gestikulácia, mimika, oblečenie a jeho celkové vystupovanie. Reč tela nám mnohokrát sprostredkováva hlbšie pochopenie komunikácie s ostatnými ľuďmi, dopomáha lepšie porozumieť druhým, a teda aj sebe. Ak pochopíme princíp funkcie určitého javu, ľahšie sa s ním naučíme žiť, lebo nepochopenie a ľahostajnosť sú živnou pôdou pre strach, povery a prehnane kritické postoje a hodnotenia (Pease, 2004). Dôležitým činiteľom pre vhodné zameranie zdravotno-edukačnej činnosti je „komu“ budeme prednášať. Obsah, rozsah a spôsob podania musia zodpovedať stupňu telesného, duševného a citového rozvoja, ktorým je podujatie určené. K tejto časti pristupujeme diferencovane podľa sociálnych skupín. Primerane téma a forma ovplyvní aj vhodný

výber použitých prostriedkov. V rámci výchovy je vhodné dodržiavať základné požiadavky, ktoré musí spĺňať každý realizátor v oblasti zdravotnej edukácie. Predpokladom úspešnej edukácie je nielen odborná znalosť a vedomosti z odboru, z ktorého prednášame, ale aj základné vedomosti z oblasti andragogickej. Zdravotná edukácia je zameraná nie len na mladú generáciu, ale je súčasťou aj výchovy a vzdelávania dospelých a seniorov. Preto každý lektor, jeho osobnosť má vo výchovnom procese svoje kľúčové postavenie. Musí spĺňať základné predpoklady odbornú a morálnu vyspelosť, bezúhonnosť, svoje poznatky by mal odovzdávať primeraným a zrozumiteľným spôsobom v logickom slede, konkrétne, s využitím rétorických schopností. Lektor musí odovzdať poznatky a skúsenosti presvedčivo, pôsobivo angažovane, aby niektoré jej časti neostali nepochopené.

Je potrebné podávať základné informácie postupne, logicky, usporiadané a systematicky tak, aby výchova a poznávací proces prebiehal v ucelenej sústave pre všetky skupiny ako aj jednotlivcov. Tento ucelený systém je dlhodobý a zložitý proces, ktorý súvisí s celoživotným vzdelávaním človeka od najútlejšieho veku až po obdobie staroby. Preto je nevyhnutná aj v zdravotnej edukácii plánovitosť. Systém ucelených okruhov vedomostí a osvojenie si základnej sústavy vedomostí je jedným z najspoľahlivejších prostriedkov proti tzv. **mozaikovým a útržkovým vedomostiam**, ktoré často krát bývajú príčinou nesprávnych predstáv o zdraví a chorobe ako uvádza Ganický (1971, s.53). Pokiaľ by informácie neboli usporiadané človek by získal neusporiadané vedomosti čo by mohlo pôsobiť chaoticky, zároveň by nemohol tieto vedomosti správne využívať (Kuberová, 2010, s. 151). Pri nesprávnych postupoch, zlom vedení a nedostatočnej výchove a vzdelávaní sa môže vytvoriť zlozvyk. Sústavné opakovanie jednotlivých činností so správnym vedením je dobrým základom pre vznik zdravotných zručností. Pozitívny výsledok sa prejaví v takých skupinách a u takých jednotlivcov, kde sa zdravotná výchova a vzdelávanie uskutočňuje pravidelne v intervaloch pre určitý druh záujemcov. Dôležitý je výber faktov, správneho podania, voľba postupu pri podávaní dôležitých informácií. Nesprávne postupy vo výbere faktov, nejasné správy o chorobách, opis symptómov, samotného vytvorenia syndrómu, nejasnosti indikácie a kontraindikácie ako i samotná liečba vedú v zdravotno-výchovnej práci často u ľudí k fóbiám a k strachu. Je dôležité o chorobách hovoriť, však dôležitejšie je zamerať sa na profylaxiu choroby, na prostriedky, ktoré sú dôležité a využiteľné v rámci imunity organizmu človeka. V rámci pôsobenia nie je vhodné využívať praktiky podávaním neopodstatnených nádejí, pretože v medicíne zázraky neexistujú.

Najväčší problém informovania spočíva v tom, že spravidla ide o laickú verejnosť, ktorá nemá medicínske vzdelanie, nemá poznatky o príčinných súvislostiach jednotlivých ochorení a ani o samotnej prognóze. V takýchto prípadoch je dôležité postupovať v krokoch, so zreteľom na aktuálny stav, objasňovať situáciu tak, aby minimalizovala nepriaznivé vplyvy podávaných informácií. Dôležitou súčasťou komunikácie zdravotníckeho pracovníka je podávanie informácií pravdivo, primerane k danej situácii. Nie je vhodné vyhýbať sa pravdivosti, pretože v niektorých prípadoch môžeme vzbudiť nežiaduci *iatropatogénny účinok*. Iatrogénia totiž znamená vznik alebo zhoršenie telesného a duševného zdravia, spôsobená zdravotníckym pracovníkom, ktorý má nevhodné, neadekvátne správanie sa. V zdravotnej výchove a vzdelávaní podľa B. Ganického a kol. (1971) takýto postup, môže vyvolať nežiaducu psychickú reakciu zdravotno-výchovným textom, použitím neznámych slov, výrazov, gestom, mimikou a inými prejavmi. Často je príčinou nedostatočné pochopenie sprostredkovanej informácie. Zvlášť je dôležité postupovať veľmi opatrne pri ľuďoch úzkostlivých, u ľudí so zvýšeným napätím a u ľudí vo vyššom veku (seniorov). V rámci zdravotnej výchovy a vzdelávania sa opierame o fakty, ktoré by mali vzbudiť dôveru. V rámci komunikácie všeobecne platia isté pravidlá ako uvádza M. Nemčeková a kol. (2004, s. 111) :

- Rozhovor by mal byť vedený tak, aby človek (pacient) a klient informáciám rozumel a zároveň cítil istotu, podporu a pomoc poskytovanú zdravotníckymi pracovníkmi.
- Všetky úkony vrátane rozhovorov majú byť dôverné, bez prítomnosti nezainteresovaných osôb, majú prebiehať v prostredí poskytujúcom intimitu.
- Informácie o klientoch v akejkoľvek podobe majú byť chránené pred zneužitím, výnimku tvoria ustanovenia vyplývajúce zo zákona.

V špecifických situáciách je nevyhnutné varovať, vyslať isté signály v rámci prevencie, argumentovať istými varovnými faktami. Tieto kroky využívame tam, kde môže byť príčinou zdravotnej ujmy, ochorenia ľudská ľahkomyselnosť, nedisciplinovanosť a nekultúrnosť, kde môže človek sám so svojím konaním nežiaducim dôsledkom predísť.

INTERPRETÁCIA VÝSLEDKOV SKÚMANIA LEKTOROV ZDRAVOTNEJ EDUKÁCIE ZAMERANÁ NA SKVALITNENIE DANEJ OBLASTI

Centrálnym výskumným problémom je kvalita realizácie zdravotnej výchovy ako dôležitej súčasti edukácie dospelých.

Cieľom výskumu je identifikácia faktorov, ktoré primárne determinujú kvalitu zdravotnej edukácie dospelých a analýza ich vzájomných vzťahov a súvislostí.

Riešenie výskumného problému a realizácia cieľa výskumu vyžadujú sústredenie pozornosti na nasledujúce parciálne výskumné otázky a úlohy:

- Zistiť, aký obsah zdravotnej edukácie je v súčasnosti ponúkaný zo strany realizátorov a do akej miery táto ponuka korešponduje s aktuálnymi edukačnými potrebami dospelých v oblasti zdravotnej edukácie dospelých.
- Zistiť, či výber foriem vychádza zo stanoveného cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých.
- Zistiť, či výber metód vychádza zo stanoveného cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých.
- Zistiť potrebu a záujem andragogickej prípravy zo strany realizátorov (lektorov) zdravotnej edukácie dospelých.

Metodika výskumu

Realizácia empirického výskumu prebiehala v súlade s požiadavkami edukologickej metodológie.

Ťažiskovou metódou, ktorú sme použili pri zbere empirického materiálu bol dotazník vlastnej proveniencie. Jeho formálna úprava zodpovedala štandardným charakteristikám tejto výskumnej metódy, tak ako sú formulované v relevantnej odbornej literatúre (Švec, 1998; Hendl, 2008; Gavora a kol., 2010 a i.).

V zmysle stanoveného cieľa výskumu a v súlade s formulovanými výskumnými otázkami a úlohami sme dotazník konštruovali do jednotlivých problémových okruhov. Okrem všeobecných, identifikačných údajov o respondentoch to boli:

- motivácia k zdravotnej edukácii,
- obsah zdravotnej edukácie,
- formy zdravotnej edukácie,
- metódy zdravotnej edukácie,
- andragogická odbornosť realizátorov.

S cieľom získať čo najkomplexnejší obraz o názoroch respondentov na skúmanú problematiku sme do dotazníka zaradili viac typov otázok (otvorené, kombinované i škálované).

Vzhľadom na metodologickú „nevýhodu“ dotazníkovej metódy, ktorou je potencionálna nízka návratnosť sme ako doplnkovú metódu využili neštandardizovaný rozhovor, ktorý nám umožnil najmä obsahovú špecifikáciu výpovedí respondentov.

Pri spracovaní získaného empirického materiálu a interpretácii výskumných zistení sme využili kvantitatívnu a kvalitatívnu analýzu. V rámci kvantitatívnej analýzy matematicko-štatistické metódy: aritmetický priemer, numerizáciu údajov percentuálne výpočty. Niektoré výsledky výskumu znázorníme technikou tabelovania a grafu. Pri overovaní výskumných hypotéz sme použili metódy štatistickej analýzy: *deskriptívnu štatistiku* (frekvenčné a kontingenčné tabuľky, percentuálne vyjadrenie frekvencií jednotlivých odpovedí na dotazníkové položky, stredné hodnoty kvantifikovateľných premenných a ich sprievodné štatistické parametre), neparametrické metódy na štatistické porovnanie významnosti jednotlivých rozdielov hodnôt nameraných v parciálnych súboroch našej výskumnej vzorky (Kruskal – Wallis ANOVA, test zhody Chí kvadrát), korelačná analýza získaných údajov (Spearman).

Takto spracované údaje sme analyzovali s použitím štandardných kvalitatívnych metód (analýza, syntéza, komparácia, generalizácia).

Charakteristika výskumnej vzorky a miesto výskumu

Empirický výskum sme realizovali v Banskobystrickom regióne v mestách (Banská Bystrica, Brezno, Zvolen, Lučenec, Rimavská Sobota, Veľký Krtíš, Žiar nad Hronom). Výskumnú vzorku tvorili – realizátori (lektori), ktorí realizovali zdravotno-edukačný proces (70 respondentov). Výskum sme realizovali v jednotlivých zariadeniach, ktoré realizujú zdravotnú edukáciu ako aj primárne zariadenia zamerané na prevenciu a ochranu zdravia. Tieto vedecko-odborné združenia sa v súčinnosti s partnerskými a mimovládnyimi organizáciami podieľajú na ochrane zdravia a prevencii a rozvíjajú efektívnu komunikáciu s laickou verejnosťou. Demografické charakteristiky výskumnej vzorky skupiny uvádzame v T1.

Demografické charakteristiky skupiny (realizátori) lektori

T1 Zloženie výskumnej vzorky podľa veku

VEK	Spolu	
	n	%
18-30	9	12,86
31-45	29	41,43
46-60	27	38,57
61 a viac	5	7,14
spolu	70	100,00

Zdroj: vlastné spracovanie

Vo výskumnej vzorke skupiny (realizátori) sa zúčastnilo vo veku 18 – 30 rokov 12,86 percent (n = 9) respondentov, 31 – 45 rokov 41,43 percent (n = 29) respondentov, 46 – 60 rokov 38,57 percent (n = 27), a vo veku 61 a viac rokov 7,14 percenta (n = 5) respondentov. Vekový priemer realizátorov je 44,67 rokov. Podľa pohlavia sa nášho výskumu zúčastnilo 72,86 percent žien (n = 51) a 27,14 percent mužov (n = 19). Je zjavné a ako aj z výsledkov vyplýva k jednotlivým rozdielom podľa pohlavia sa v tomto prípade nebudeme môcť vyjadriť, pretože výskumná vzorka je rodovo nevyvážená, čo môžeme odôvodniť prevahou žien v tomto povolání. V rámci získaného vzdelania sa výskumu zúčastnilo 38,57 percent (n = 27) respondentov so stredoškolským vzdelaním a 61,43 percent (n = 43) s vysokoškolským vzdelaním pracujúcich v zdravotníckych službách poskytujúcich zdravotnú edukáciu. Pozitívnym zistením je fakt, že nami v skúmanej vzorke má vysokoškolské vzdelanie 61,43 percent respondentov. Tieto zistené skutočnosti dokumentujú vysokú profesionálnu úroveň pracovníkov. Prekvapilo nás však, že viac ako 21 ročnú prax má až 45,71 percent respondentov, čo vnímame ako negatívum, ktoré naznačuje vysoký vekový priemer respondentov 44,67 rokov a zrejme aj starnutie pracovných kolektívov jednotlivých zariadení, ktoré poskytujú zdravotnú edukáciu. Podľa dĺžky praxe u realizátorov výsledky uvádzame v T 2.

T 2 Zloženie výskumnej vzorky podľa dĺžky praxe

Dĺžka praxe	Spolu	
	n	%
do 4 rokov	6	8,57
5-10	15	21,43
11-20	17	24,29
21 a viac	32	45,71
spolu	70	100,00

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako sme už uviedli, cieľom skúmania bolo získať potrebné údaje od respondentov v teréne a podľa možností v územnom rozsahu Banskobystrického regiónu, pre návrh ďalšieho rozvoja zdravotnej edukácie v tejto oblasti. Spolu sme oslovili 90 respondentov, ktorým sme distribuovali dotazníky. Vrátilo sa nám 70 dotazníkov, čo predstavuje 77,7 percentnú úspešnosť v návratnosti.

Z komplexného pohľadu v rámci zisťovania kvality zdravotno-edukačných podujatí sme považovali za dôležité zamerať sa na vyjadrenia realizátorov (lektorov) ako cieľovej skupiny v našom empirickom výskume. Tento výber korešponduje s celkovým zameraním našej práce. Špecificky sme vybrali skupinu lektorov, ktorí pôsobia v zdravotnej edukácii v jednotlivých zariadeniach a inštitúciách v rámci ochrany zdravia. V nasledujúcej časti prezentujeme naše zistenia.

T 3 Dôležitosť realizácie edukačných aktivít

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Dôležitosť	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
veľmi dôležité	4	66,67	10	66,67	16	94,12	23	71,88	53	75,71
dôležité	2	33,33	5	33,33	1	5,88	9	28,13	17	24,29
neviem posúdiť	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
menej dôležité	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
zbytočné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Význam realizácie edukačných ako aj poradenských aktivít pre verejnosť podľa realizátorov považujeme za veľmi dôležité, vyplýva to aj z výsledkov ktoré prezentujeme v T 3. Realizátori uviedli až v 72,71 percentách (n = 53) že organizácia takýchto podujatí je veľmi dôležitá, dôležitá 24,29 percentách (n = 17). Možnosť ovplyvnenia zdravia spočíva najmä v ľudských aktivitách, organizovaných podujatiach smerujúcich vedome a cielene k zachovaniu zdravia. Jednou z ciest k nadobudnutiu týchto poznatkov je práve zdravotná edukácia.

T 4 Motivácia k účasti respondentov na podujatiach podľa realizátorov

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Motivácia	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
vplyv médií	3	50,00	2	13,33	7	41,18	16	50,00	28	40,00
chcú riešiť svoj zdr. problém	0	0,00	3	20,00	1	5,88	6	18,75	10	14,29
považujú problematiku za dôležitú	1	16,67	2	13,33	3	17,65	4	12,50	10	14,29
odporučil lekár	0	0,00	4	26,67	3	17,65	3	9,38	10	14,29
odporúčia známy	2	33,33	4	26,67	1	5,88	2	6,25	9	12,86
podliehajú vplyvu rodiny	0	0,00	0	0,00	1	5,88	0	0,00	1	1,43
iný	0	0,00	0	0,00	1	5,88	1	3,13	2	2,86
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Nasledujúcou otázkou sme sa opýtali realizátorov na ich pohľad a názor ohľadom účasti respondentov na zdravotno-edukačných podujatiach. Z výsledkov prezentovaných v T 4, vyplýva, že 40,00 percent (n = 28) sa podujatí zúčastňuje na základe vplyvu médií, riešiť svoj zdravotný problém, považovali problematiku za dôležitú alebo zdravotné podujatie im odporučil lekár uviedli realizátori v rovnakom počte 14,29 percent (n = 10). Na základe odporúčania známych sa aktivít zúčastnilo 12,86 percent (n = 9) respondentov, podliehal vplyvu rodiny 1,43 percent (n = 1) respondent. Z odpovedí realizátorov (lektorov) v celkom hodnotení je zrejmé, že respondenti – účastníci zdravotno-edukačných podujatí sú motivovaní z vonkajšieho prostredia.

Za jednu z kľúčových otázok nášho výskumu sme považovali otázku ktorou sme chceli zistiť, na základe čoho sa vytvára obsah edukačných aktivít, ktoré sa realizujú v rámci ochrany zdravia. Výsledky prezentujeme v T 5.

T 5 Tvorba obsahu

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Tvorba obsahu	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Centrálne SR (MZ, ÚVZ)	4	66,67	13	86,67	11	64,71	19	59,38	47	67,14
Medzin.organizácie (WHO)	1	16,67	1	6,67	5	29,41	6	18,75	13	18,57
Štatistické výsledky v SR	0	0,00	0	0,00	1	5,88	4	12,50	5	7,14
Obsah určuje PZ	1	16,67	0	0,00	0	0,00	2	6,25	3	4,29
Potreby a záujmy verejnosti	0	0,00	1	6,67	0	0,00	1	3,13	2	2,86
iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

V rámci tvorby obsahu a ako aj z výsledkov vyplýva podľa odpovedí realizátorov (lektorov) je zrejmé, že až 67,14 percent (n = 47) respondentov je toho názoru, že témy sú stanovené centrálné pre celú SR Úradom verejného zdravotníctva a Ministerstvom zdravotníctva. 18,57 percent (n = 13) realizátorov uviedlo, že základnú líniu pre tvorbu obsahu na konkrétne obdobie stanovujú aj medzinárodné organizácie. Základ tvorby obsahu podľa štatistických výsledkov výskytu chorôb v jednotlivých regiónoch SR uviedlo 7,14 percent (n = 5), samotný obsah, ktorý určuje inštitúcia, zariadenie uviedlo 4,29 percent (n = 3), obsah ktorý pružne reaguje na potreby a záujmy verejnosti uviedlo 2,86 percent (n = 2) respondentov. Z výsledkov vyplýva, že podnet k tvorbe obsahu edukačných aktivít vyplýva z centrálneho riadenia. Starostlivosť o zdravie sa rozvíja podľa autorov ako starostlivosť individuálna a kolektívna, pokým individuálna sa stala náplňou viac menej klinickej praxe, kolektívna položila základy verejnému zdravotníctvu, ktoré v súčasnosti „určuje smerovanie starostlivosti o verejné zdravie a spolu so zdravotnou starostlivosťou uskutočňuje politiku zdravia (Hegyi, Bielik a kol. 2011, s. 11), je treba ho chápať ako systém, ktorý spája politickú štruktúru, ekonomickú moc, zdravotnícke inštitúcie a sociálne správanie sa obyvateľov pre plnenie hlavného cieľa. Ako uvedení autori uvádzajú podľa novej stratégie v oblasti zdravia v Európskom spoločenstve na základe rozhodnutia prijatého spoločne európskym parlamentom a radou sa stanovuje akčný program EÚ v oblasti zdravia na konkrétne dané obdobie.“ Je zvlášť dôležité poznamenať, že v rámci tvorby programov je správne využívať intervencie založené na štatistických výsledkoch výskytu chorôb ako poznamenali aj respondenti. Rovnako je dôležité a vyplývajúce aj zo zamerania, andragogického smerovania našej práce klásť väčší dôraz na analýzu vzdelávacích potrieb občanov, pružnejšie reagovať na potreby a záujmy verejnosti.

Ďalšou z parciálnych výskumných otázok a zároveň aj jednou z úloh v rámci riešenia problematiky bolo zistiť, aký obsah zdravotnej edukácie je v súčasnosti ponúkaný zo strany realizátorov a do akej miery táto ponuka korešponduje s aktuálnymi edukačnými potrebami dospelých v oblasti zdravotnej edukácie dospelých.

Predpokladali sme, že tvorba obsahu zdravotnej edukácie dospelých je viac závislá od národných (medzinárodných) dokumentov ako od analýzy vzdelávacích potrieb v regióne. V rámci potvrdenia predpokladu sme využili výsledky a použili sme neparametrické metódy na štatistické porovnanie významnosti jednotlivých rozdielov hodnôt nameraných v parciálnych súboroch našej výskumnej vzorky (Kruskal – Wallis ANOVA).

H0: Tvorba obsahu dospelých nie je závislá od národných dokumentov, ani od analýzy vzdelávacích potrieb.

H1: Tvorba obsahu dospelých je závislá viac od národných dokumentov, ako od analýzy vzdelávacích potrieb. Tu sa jedná o tzv. jednostrannú hypotézu. F vypočítané je väčšie, ako F tabuľkové, preto H0 zamietame, Platí H1. Tvorba obsahu vzdelávania dospelých je viac závislá od národných dokumentov, ako od analýzy vzdelávacích potrieb. Na základe výsledkov považujeme náš predpoklad za potvrdený.

Nasledujúcou otázkou sme chceli zistiť, či majú realizátori podujatia možnosť ovplyvňovať výber obsahu edukačného podujatia, resp. modifikovať ho. Výsledky prezentujeme v T 6.

T 6 Možnosť lektora modifikovať obsah podujatia

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Modifikácia obsahu	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
často	2	33,33	2	13,33	7	41,18	15	46,88	26	37,14
niekedy	1	16,67	11	73,33	8	47,06	4	12,50	24	34,29
áno, vždy	0	0,00	2	13,33	2	11,76	13	40,63	17	24,29
zriedka	2	33,33	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	2,86
nie je možnosť	1	16,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,43
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Podľa výsledkov uvedených v T 6 v rámci možnosti lektora modifikovať obsah podujatia, ovplyvňovať výber obsahu edukačného podujatia respondenti (realizátori) vyjadrili častotou 37,14 percent (n = 26), niekedy uviedlo 34,29 percent (n = 24), možnosť áno, vždy uviedlo 24,29 percent (n = 17), zriedka uviedlo 2,86 percent (n = 2) a nemá túto možnosť 1,43 percent (n = 1) respondent. Podľa nášho názoru východiskom každého vzdelávacieho programu zdravotnej edukácie je predstava o jej poslaní, kam smeruje, o jej funkcii, ciele a aj obsahu. Táto predstava by mala súvisieť a vychádzať zároveň aj z analýzy vzdelávacích potrieb. Obsah by mal byť determinovaný cieľom, premietnutý do podoby jednotlivých tematických okruhov, osnovy, rozsahu a jednotlivých častí. Preto považujeme za prínosné, podieľať sa na modifikácii obsahu ako aj vhodne túto možnosť využiť, tak ako uviedli respondenti v nasledujúcej doplňujúcej otázke. Vzhľadom na danú možnosť 58,57 percent (n = 41) respondentov uviedlo, že by túto možnosť rozhodne využili vždy, často by túto možnosť využilo 35,71 percent (n = 25), niekedy uviedlo 5,71 percent (n = 4) respondentov.

Zaujímalo nás, ak by bol výber obsahu edukačného podujatia v rukách respondentov čo by najviac zohľadnili. V nasledujúcej otázke preto respondenti vyjadrili svoj názor nasledovne až 54,29 percent (n = 38) percent by zohľadnilo práve nami spomínané potreby a záujmy občanov, aktuálne potreby regiónu by zohľadnilo 37,14 percent (n = 26) respondentov, centrálné stanovené témy by volilo 8,57 percent (n = 6) respondentov. Príprava edukačného procesu podľa mnohých súčasných andragogických odborníkov by sa mala začínať analýzou vzdelávacích potrieb, pod ktorou podľa odborníkov rozumieme proces získavania a rozbor informácií, ktoré sú nutné pre určenie ďalšieho smerovania vzdelávania. Ako uvádzajú mnohé andragogické pramene v súčasnosti cieľom analýzy vzdelávacích potrieb je identifikácia rozdielov medzi tým čo existuje a tým čo je žiaduce. Vzdelávacie potreby vznikajú vtedy, keď človeku chýbajú nejaké vedomosti, zručnosti, ktoré majú význam pre jeho existenciu, pre jeho ďalší život pre zachovanie psychického, duševného ako aj fyzického zdravia.

Nasledujúcou otázkou sme zisťovali, ktoré formy zdravotnej edukácie používajú respondenti najčastejšie. Jednotlivé formy sme rozdelili do dvoch skupín prvé boli podľa počtu účastníkov, druhé podľa časovosti. Z výsledkov vyplýva, že individuálne formy vo svojej praxi využíva 51,43 percent (n = 36) respondentov, skupinové formy uviedlo 47,14 percent (n = 33), hromadné formy využíva 1,43 percent (n = 1) respondent. Výsledky prezentujeme v T 7A a je zrejmé, že respondenti najčastejšie využívajú individuálne a skupinové formy.

T 7A Najčastejšie používané formy lektormi podľa počtu

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Formy podľa počtu	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
individuálne	4	66,67	6	40,00	9	52,94	17	53,13	36	51,43
skupinové	2	33,33	8	53,33	8	47,06	15	46,88	33	47,14
hromadné	0	0,00	1	6,67	0	0,00	0	0,00	1	1,43
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Ako respondenti uviedli v rámci individuálnych a skupinových foriem poskytujú v oblasti ochrany zdravia konzultačné a poradenské služby. Individuálne poradenstvo je poskytované podľa respondentov na základe výsledkov biochemických vyšetrení, analýzy anamnestických údajov, jednotlivých meraní a rôznych testov za štandardných podmienok.

Tieto služby sú poskytované vopred stanovenom termíne v priestoroch poskytnutých mestskými úradmi v mestách, po dohode s obecnými úradmi, alebo spoločenskými organizáciami v ich priestoroch, pri vytvorení potrebných podmienok zamestnávateľmi, alebo na pracoviskách klientov. Skupinové formy sa využívajú v rámci výjazdov poskytujúce v neštandardných podmienkach orientačné vyšetrenia, propagujúce zdravý životný štýl, ochranu a podporu zdravia, spojené s distribúciou zdravotno-výchovných materiálov, zároveň skupinová práca sa zameriava aj na komunity s dôrazom na vzdelávanie sociálne marginalizovaných skupín rómskej menšiny a iných vulnerabilných skupín obyvateľstva, seniorov, matiek a pod. Hromadné formy sú v praxi menej časté, respektíve využívajú sa najviac ako forma zdravotnej výchovy pri využití prezentácie v médiách. V inštitucionálnych podmienkach zdravotníckych zariadení a pracovísk ide najčastejšie o individuálne, alebo maloskupinové formy edukácie.

T 7 B Najčastejšie používané formy lektormi podľa času

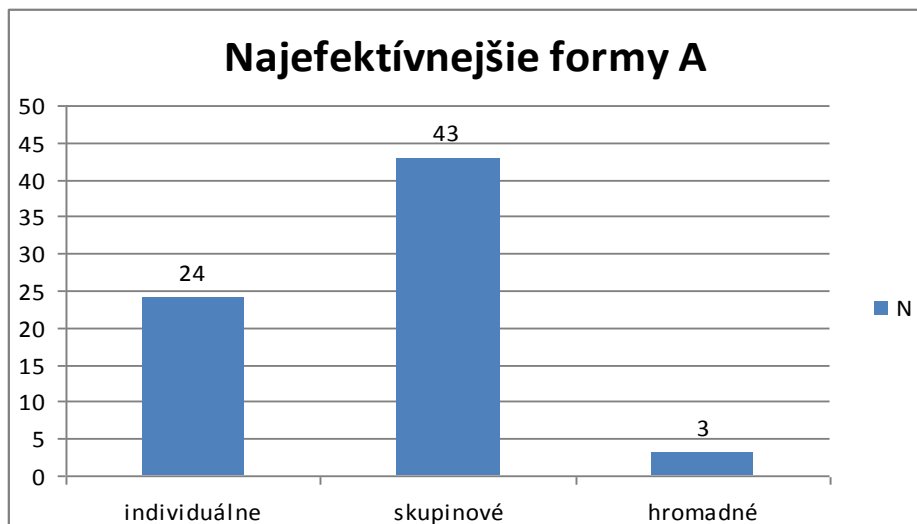
	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Formy podľa času	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
krátkodobé	4	66,67	9	60,00	10	58,82	20	62,50	43	61,43
strednodobé	1	16,67	5	33,33	6	35,29	8	25,00	20	28,57
dlhodobé	1	16,67	1	6,67	1	5,88	4	12,50	7	10,00
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Najčastejšie používané formy podľa času uvádzame v T 7 B. Krátkodobé formy uviedlo 61,43 percent (n = 43), strednodobé formy používa 28,57 percent (n = 20) respondentov, dlhodobé formy uviedlo 10,00 percent (n = 7) respondentov. Krátkodobé formy sa využívajú najčastejšie pri konzultáciách ohľadom vakcinácie, pri konzultáciách ktoré sa týkajú zdravotnej spôsobilosti a pod. Strednodobé formy sa využívajú v rámci seminárov a školiacich činnosti, výučba študentov a cirkulujúcich pracovníkov, vzdelávanie komunitných pracovníkov, laických peer školiteľov. V rámci dlhodobých foriem uvádzali prácu na projektoch a programoch určených SZO. Nasledujúcou otázkou v rámci doplnenia sme zisťovali efektivitu týchto foriem podľa realizátorov. Formy podľa počtu označili respondenti za najefektívnejšie formy skupinové 61,43 percent (n = 43), individuálne formy označilo 34,29 percent (n = 24) respondentov a hromadné 4,29 percent (n = 3) respondenti. Následne v otázke najefektívnejšie formy podľa časovosti označili respondenti strednodobé 70,00 percent (n = 49), dlhodobé označilo 22,86 percent

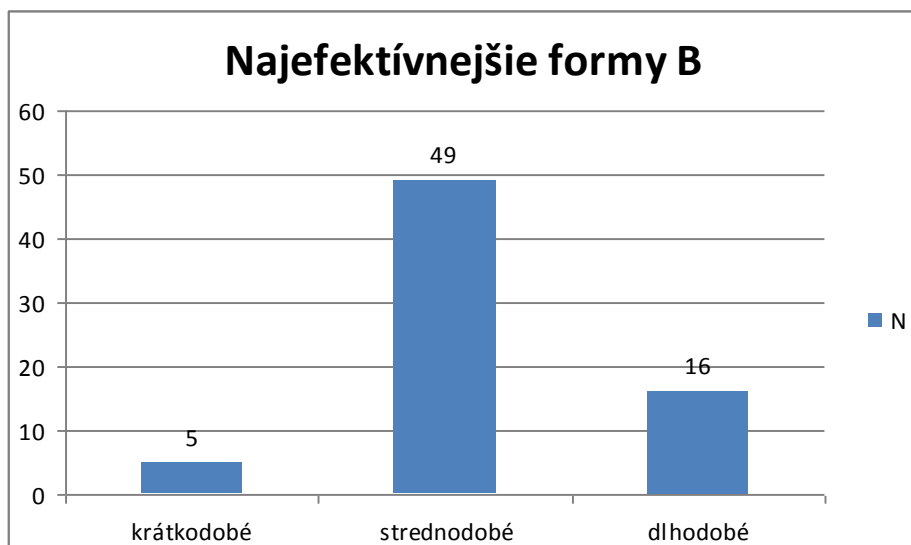
(n =16) respondentov a krátkodobé formy označilo 7,14 percent (n = 5) respondentov. Výsledky sú znázornené v G 1A a G 1B.

G 1A Najefektívnejšie formy podľa počtu účastníkov



Zdroj : vlastné spracovanie

G 1B Najefektívnejšie formy podľa času



Zdroj : vlastné spracovanie

V nasledujúcej otázke nás zaujímalo na základe čoho sa respondenti rozhodujú pre určitú formu. Respondenti mali možnosť označiť maximálne 2 dôvody. V rámci sťaženého spracovania uvádzame analýzu výsledkov v textovej podobe. Zaujímalo nás tiež, či realizátori jednotlivých podujatí analyzujú zloženie účastníkov a či prispôbujú svoje

vzdelávacie pôsobenie až v priebehu zdravotno-edukačnej aktivity. Z výsledkov vyplýva, že respondenti na základe nášho dopytovania uviedli, že sa rozhodujú pre určitú formu vzdelávania na základe obsahu a cieľa vzdelávacieho pôsobenia a túto skutočnosť uviedlo (n = 9) respondentov, cieľ, ale nie obsah – resp. obsah ale nie cieľ zvolilo (n = 28) respondentov, ani cieľ ani obsah uviedlo (n = 33) respondentov (túto možnosť chápeme podľa realizátorov, že sa pri realizácii nezameriavajú ani na cieľ, ani obsah, ale skôr podľa zloženia účastníkov, podľa podmienok priestorových, materiálnych, alebo podľa vlastných skúseností). Môžeme teda konštatovať, že sa mnohokrát opierajú o štandardnú prípravu bez ohľadu na zloženie účastníkov.

Jednou z parciálnych výskumných otázok a zároveň aj jednou z úloh v rámci riešenia problematiky bolo zistiť, či výber foriem vychádza zo stanoveného cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých. Výsledky podľa realizátorov uvádzame v nasledujúcej časti v práci pri prezentovaní výsledkov z dotazníka.

Predpokladáme, že v oblasti zdravotnej edukácie dospelých sa používajú vo všetkých jej programoch prevažne rovnaké formy vzdelávania a nepreukáže sa významná závislosť výberu foriem od cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých.

V rámci potvrdenia hypotézy sme využili výsledky jednotlivých otázok Použili sme neparametrické metódy na štatistické porovnanie významnosti jednotlivých rozdielov hodnôt nameraných v parciálnych súboroch našej výskumnej vzorky (Kruskal-Wallis ANOVA) a korelačné analýzy. F vypočítané je väčšie ako F tabuľkové, H_0 zamietame. Platí H_1 . V zdravotnej edukácii dospelých sa málo používa hromadná forma vzdelávania. Samotný štatistický výsledok výskumu z pohľadu realizátorov ukázal, že prevládajú individuálne a skupinové formy, krátkodobé a strednodobé pričom miera prevládania nie je štatisticky významná. Korelácie z pohľadu realizátorov, ktorí sú rozdelení podľa dĺžky praxe je hodnota pod 0,2 nie sú štatisticky významné. Výber formy nie je závislý od obsahu a cieľa. V celkovom závere môžeme na základe výsledkov prezentovaných v tabuľkách ako aj výsledkov štatistických konštatovať, že náš predpoklad sa potvrdil.

Nasledujúcou otázkou sme sa zamerali na metódy zdravotnej edukácie a respondentov sme sa opýtali, ktoré metódy používajú najčastejšie. Výsledky prezentujeme v T 8 a znázorňujeme v G 2.

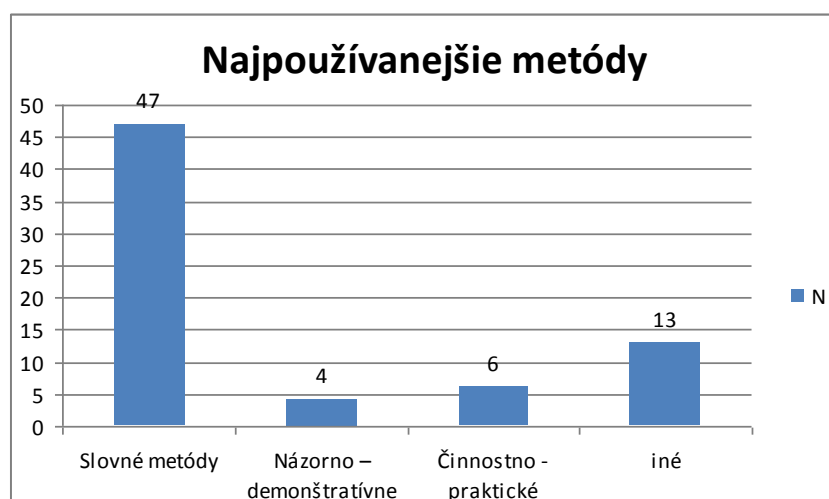
T 8 Najčastejšie používané metódy realizátormi

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Používané metódy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
slovné metódy	6	100,00	13	86,67	12	70,59	16	50,00	47	67,14
činnosťno - praktické	0	0,00	1	6,67	2	11,76	3	9,38	6	8,57
názorno-demonštratívne	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	12,50	4	5,71
iné - kombinované	0	0,00	1	6,67	3	17,65	9	28,13	13	18,57
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Respondenti vo všeobecnosti uviedli, že najčastejšie používanými metódami vychádzajúc z praxe sú slovné metódy čo uviedlo 67,14 percent (n = 47) respondentov, ako iné t.j. kombinované uviedlo 18,57 percent (n = 13) respondentov, činnosťno-praktické metódy využíva v svojej práci 8,57 percent (n = 6) respondentov, názorno-demonštratívne (5,71 percent (n = 4) respondentov. V rámci výsledkov môžeme konštatovať, že slovné metódy využíva väčšina respondentov a sú dominantné. Základom týchto metód využívaných v praxi je vždy hovorené slovo – monológ realizátora (lektora), hovorené slovo má svoju presnosť a postupnosť, uvádza fakty, zároveň umožňuje poznať veľa nových a neznámych výrazov, ktoré sa používajú v zdravotnej edukácii. Je ale namieste poznamenať, že v rámci použitia niektorých výrazov sa opäť obraciame ku skutočnosti na ktorú sme kládli dôraz v teoretickej časti práce, že systém vedomostí je jedným z najspoľahlivejších prostriedkov proti tzv. mozaikovým a útržkovým vedomostiam, ktoré bývajú často príčinou nesprávnych pochopení, predstáv o zdraví a chorobe, zároveň v niektorých prípadoch nevysvetlené a nepodložené informácie môžu vzbudiť niekedy iatropatogéniu ako sme už spomenuli. „Náročnosť lektorského prejavu spočíva ako uvádza D. Kadlubeková (2014, s. 347) nielen v dobrom ovládaní problematiky, ktorá je predmetom jeho reči“, ale aj v schopnosti pružne a správne reagovať a dané informácie vhodným spôsobom podať. Základom úspechu je dôvera a spolupráca. Dôveru medzi poslucháčom a lektorom chápeme ako základný predpoklad úspešnej aktivizácie v rámci navrhnutých krokov, ako aj úspešné napredovanie vopred určenému cieľu. Úlohou každého lektora je informovať, riadiť a usmerňovať, pomáhať stanoviť si priority ako aj určovať smerovanie vzdelávacej aktivity.

Graf 2 Najpoužívanéjšie metódy realizátormi



Zdroj : vlastné spracovanie

Realizácia slovnej metódy si vyžaduje zručnosť lektora v rétorike ako uvádza I. Turek (2010, s.247) „aby sa vedel vcítiť do situácie účastníka edukačného pôsobenia, aby rozumel mnohokrát rozličným neverbálnym prejavom“. Podľa M. Filipa (2014, s. 343) „neverbálna komunikácia v edukačnom procese v sebe nesie významný potenciál pri dopĺňaní hovoreného slova vzdelávateľa a môže funkčne dokresliť obsah komunikácie. Zvládnuť umenie dešifrovať a uplatňovať rôzne druhy neverbálnych prejavov predstavuje pre vzdelávateľa získanie zručností, ktorými môže zefektívniť svoj edukačný proces.“

Nasledujúcou otázkou sme chceli zistiť, na základe čoho sa rozhodujú respondenti pre určitú metódu. Respondenti mali možnosť označiť maximálne 2 dôvody preto opätovne ponúkame vyhodnotenie v textovej podobe. Respondenti uviedli, že využitie a výber metód zameriavajú predovšetkým podľa obsahu aj cieľa, niektorí respondenti uviedli že postupujú pri výbere metód podľa cieľa, iní uviedli, že sa zameriavajú podľa obsahu. Avšak respondenti uviedli aj iné kombinácie výberu ako zameranie sa na výber metód podľa zloženia účastníkov, podľa podmienok tak priestorových ako aj materiálnych, zároveň sa spoliehali aj na svoje skúsenosti získané počas praxe ako aj iné. Je potrebné poznamenať, že s metódami v zdravotnej edukácii sa vedú mnohé diskusie, je dôležité aby často riešený problém bol dokonale doplnený aktivizáciou účastníkov ako napr. pri vzdelávaní v rámci poskytovania prvej pomoci, pri edukácii pohybových aktivít a pod. Preto si myslíme, že rozvoj nových metód a ich využitie v praxi predstavuje výrazný vplyv v rámci inovácie, inovačné metódy môžu výrazne prispieť k dosiahnutiu kvality vzdelávacieho procesu v zdravotnej edukácii.

V rámci doplnenia nás v nasledujúcej otázke zaujímalo, ktoré metódy zdravotnej edukácie považujú respondenti za najefektívnejšie. Výsledky prezentujeme v T 9.

T 9 Najefektívnejšie metódy podľa realizátorov

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Najefektívnejšie metódy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
slovné metódy	1	16,67	2	13,33	0	0,00	6	18,75	9	12,86
názorno – demonštratívne	1	16,67	4	26,67	4	23,53	3	9,38	12	17,14
činnosťno - praktické	3	50,00	6	40,00	5	29,41	8	25,00	22	31,43
iné - kombinované	1	16,67	3	20,00	8	47,06	15	46,88	27	38,57
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Pokiaľ vnímame predošlé výsledky v rámci použitia metód v praxi je zrejmé, že respondenti sa väčšinou prikláňali k tradičným metódam v rámci ich výpovedí. Súčasné prezentované výsledky v T 9 ale dokazujú, že až 38,57 percent (n = 27) uviedlo za vhodnú kombináciu jednotlivých metód, činnosťno-praktické metódy uprednostňuje 31,43 percent (n = 22), názorno-demonštratívne metódy 17,14 percent (n = 12), a slovné metódy 12,86 percent (n = 9) respondentov. Na základe výsledkov môžeme konštatovať flexibilitu respondentov, respondenti sú inšpirovaní použitím aktivizujúcich metód a ich využitím v praxi na rozdiel od používania tradičných metód. Vychádzajúc z reality praxe je podľa nášho názoru vhodné spájať slovné metódy s metódami inými napr. demonštrovanie – ktoré v celej svojej komplexnosti, zložitosti môžu prispieť k rozvíjaniu ďalších schopností účastníka zdravotno-edukačného pôsobenia, zároveň okrem spomenutých klasických metód môžeme a vyplýva to aj z rozhovorov s respondentmi, ktorí uviedli širokú škálu vzdelávacích metód, že tak v edukačnej práci ako aj pri praxi môžeme využiť metódy motivačné, aktivizačné, alternatívne ako (brainstorming, brainwriting, analýza prípadu, hranie rolí, metóda kolotoča) a rôzne iné.

Jednou z parciálnych výskumných otázok a zároveň aj jednou z úloh v rámci riešenia problematiky bolo zistiť, či výber metód vychádza zo stanoveného cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých.

Predpokladáme, že v oblasti zdravotnej edukácie dospelých sa používajú vo všetkých jej programoch prevažne rovnaké metódy vzdelávania a nepreukáže sa významná závislosť výberu metód od cieľa a obsahu zdravotnej edukácie dospelých.

Použili sme neparametrické metódy na štatistické porovnanie významnosti jednotlivých rozdielov hodnôt nameraných v parciálnych súboroch našej výskumnej vzorky (Kruskal- Wallis ANOVA). F vypočítané je menšie, ako F tabuľkové, preto H_0 nemôžeme zamietnuť t.j. v zdravotnej edukácii dospelých sa používajú prevažne rovnaké metódy vzdelávania. Výber metódy nie je závislý od obsahu a cieľa, pretože F vypočítané je menšie, ako F tabuľkové, preto H_0 nemôžeme zamietnuť. V celkovom závere môžeme na základe výsledkov prezentovaných v tabuľkách ako aj výsledkov štatistických konštatovať, že predpoklad sa potvrdil.

Ďalšie otázky boli orientované na andragogickú odbornosť realizátorov ako aj ich didaktické kompetencie, potrebu a záujem andragogickej prípravy. Predovšetkým nasledujúcou otázkou sme zisťovali ako hodnotia úroveň svojej pripravenosti na oblasť edukačnú v rámci lektorskej práce.

T 10 Úroveň pripravenosti lektorov

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Úroveň pripravenosti	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
veľmi dobrú	0	0,00	6	40,00	9	52,94	12	37,50	27	38,57
dobrá	5	83,33	7	46,67	8	47,06	7	21,88	27	38,57
výbornú	0	0,00	2	13,33	0	0,00	13	40,63	15	21,43
dostatočnú	1	16,67	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,43
nedostatočnú	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Ako hodnotili respondenti svoju úroveň pripravenosti v edukačnej oblasti v rámci lektorskej práce uvádzame v T 10. Z výsledkov vyplýva, že ako veľmi dobrú a dobrú označilo zhodne 38,57 percent ($n = 27$) respondentov, výbornú úroveň uviedlo 21,43 percent ($n = 15$) respondentov, dostatočnú úroveň 1,43 percent ($n = 1$) uviedol 1 respondent. V rámci hodnotenia nedostatočnú úroveň neuviedol ani jeden respondent. Lektorské zručnosti sú charakteristické svojou komplexnosťou v rámci riešenia úloh ako aj rôznych problémových situáciách v zdravotnej edukácii. V hodnotení ich kvality lektorských zručností sú dominantné jednotlivé prvky, ktoré majú špecifické postavenie a význam. Jednou z ciest je hodnotenie účastníkov a druhou sebahodnotenie lektorov. Preto nás následne zaujímalo, či respondenti absolvovali nejakú formu odbornej prípravy zameranú na edukačnú (lektorskú) prácu. Keďže výskum bol realizovaný v špecifických zariadeniach bolo jasné, že po stránke odbornej pripravenosti boli respondenti na

výbornej úrovni. Nás však zaujímalo aká je pripravenosť lektorov v rámci odbornosti didaktickej.

T 11 Absolvovanie lektorskej prípravy

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Absolvovanie prípravy	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
áno	0	0,00	2	13,33	10	58,82	20	62,50	32	45,71
nie	6	100,00	13	86,67	7	41,18	12	37,50	38	54,29
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

Zaujímavým zistením bolo, že až 54,29 percent (n = 38) respondentov uviedlo, že neabsolvovalo žiadnu prípravu. Myslíme si, že v tomto prípade môžeme hovoriť o neucelenej systematickosti v rámci lektorskej prípravy. Napriek týmto výsledkom môžeme ale ďalej uviesť, že 45,71 percent (n = 32) respondentov uviedlo, že absolvovali nejakú prípravu. V rámci doplnenia respondenti uvádzali ako najčastejšiu odpoveď prípravu získanú v rámci vysokoškolského štúdia, kde absolvovali predmety ako pedagogika v ošetrovatelstve, výchova k zdraviu, semináre v rámci komunikačných zručností, ďalej uvádzali rôzne technické školenia, semináre zamerané na rizikové faktory a ich zvládanie, seminár v rámci špecifického prístupu ku klientovi vzhľadom k špecifikám jeho povahy, rôzne posgraduálne kurzy organizované SZU, kurzy v oblasti prvej pomoci (v prezenčnej forme – praktická demonštrácia, precvičovanie v odborných učebniach je rozdelená na teoretickú a praktickú časť, pri organizácii kurzu inštruktora prvej pomoci), kurzy v oblasti zdravotnej výchovy, lektorské zručnosti v plánovanom rodičovstve so získaným certifikátom, jeden respondent uviedol, že absolvoval medzinárodný kurz facilitátora, a v neposlednom rade jedna respondentka uviedla andragogické vzdelanie. V rámci rozhovoru s pracovníkmi sme sa dozvedeli, že v súčasnosti na vykonávanie zodpovednej práce potrebujú mať neustále k dispozícii aktuálne informácie a mať možnosť sústavne sa vzdelávať. Z toho dôvodu ÚVZ pripravilo 25 vzdelávacích modulov zo všetkých oblastí práce. Finančné prostriedky na vzdelávanie získal ÚVZ v rámci projektu „Tvorba a realizácia systému vzdelávania pracovníkov RÚVZ v SR“ z prostriedkov EÚ a ŠR SR. Preto každý zamestnanec napr. mal možnosť zúčastniť sa prednášok a seminárov, e-learningových kurzov. Väčšina modulov je akreditovaná a za účasť na prednáškach a za úspešné vyriešenie autodidaktických testov získajú kredity v rámci príslušnej profesijnej komore. Aktivity sa o inom týkali inovácie a zvyšovanie kvality v systéme vzdelávania, tvorby a realizácie

vzdelávacích programov. Okrem toho výrazný signálom a pozitívnym zistením v rámci záujmu respondentov získať nové poznatky aj v inej oblasti ako odbornej, boli výsledky nasledujúcej otázky, ktorú prezentujeme v T 12. Respondenti vo všetkých nami určených kategóriách v rámci odpracovania rokov odpovedali kladne, až 92,86 percent (n = 65) respondentov uviedlo, že má záujem vzdelávať sa ak by mu bola takáto možnosť ponúknutá, len 7,14 percent (n = 5) respondentov v kategórii odpracovaných rokov nad 21 rokov neprejavilo záujem o žiadne vzdelávanie, zrejme pri svojej práci využívajú vlastné skúsenosti nadobudnuté praxou.

T 12 Záujem o vzdelávanie

	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Vzdelávanie	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
áno	6	100,00	15	100,00	17	100,00	27	84,38	65	92,86
nie	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	15,63	5	7,14
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Na akú oblasť by mala byť takáto príprava vzdelávacej činnosti zameraná, aby bola pre respondentov zaujímavá nám respondenti odpovedali v nasledujúcej predposlednej otázke nášho dotazníka.

T 13 Oblasti v rámci prípravy – ich zameranie

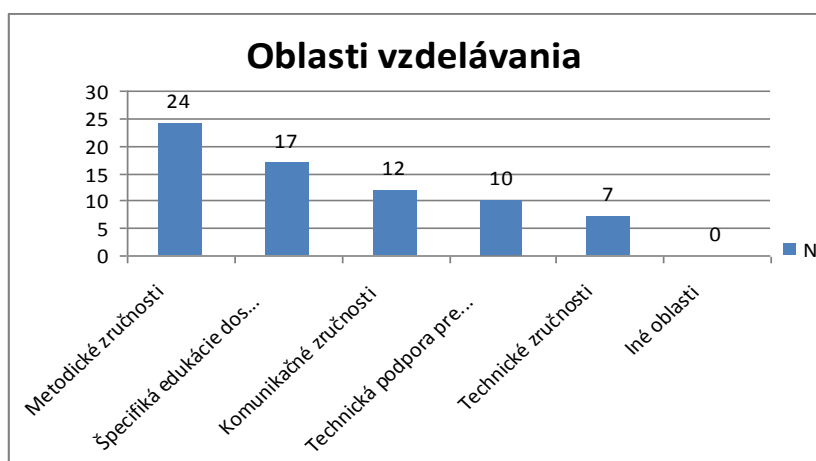
	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Vzdelávanie- zameranie	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Metodické zručnosti	3	50,00	6	40,00	7	41,20	8	25,00	24	34,30
Špecifická edukácie dospelých	1	16,70	4	26,70	7	41,20	5	15,60	17	24,30
Komunikačné zručnosti	2	33,30	5	33,30	2	11,80	3	9,40	12	17,10
Technická podpora prezentácií	0	0	0	0	1	5,80	9	28,10	10	14,30
Technické zručnosti	0	0	0	0	0	0	7	21,90	7	10,00
Iné oblasti	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj: vlastné spracovanie

Oblasti na ktoré sa respondenti zamerali nám v mnohom potvrdili potrebu andragogickej prípravy. Napriek tomu, že sme otázky kládli vo všeobecnej rovine, je zjavné že respondenti považujú špeciálnu andragogickú prípravu za dôležitú. Orientácia respondentov, alebo ich zameranosť bola v najväčšej miere charakteristická a dominantná pre metodické zručnosti pretože 34,30 percent (n = 24) respondentov uviedlo práve túto možnosť, o špecifická edukácie dospelých prejavilo záujem v rámci získavania poznatkov

24,30 percent (n = 17) respondentov, o komunikačné zručnosti prejavilo záujem 17,10 percent (n = 12) respondentov, v rámci technickej podpory 14,30 percent (n = 10) respondentov, technické zručnosti 10 percent (n = 7) respondentov. Z výsledkov vyplýva, ak hodnotíme záujem podľa odpracovaných rokov, že v jednotlivých kategóriách sú podľa záujmu dominantné metodické zručnosti, špecifiká práce s dospelými ako aj komunikačné zručnosti, nachádzame však isté rozdielnosti v rámci technických zručností, ktoré sú práve charakteristické pre staršie vekové kategórie, pre respondentov ktorí majú viac než 21 rokov praxe. Lektorská práca v zdravotnej edukácii nie je jednoduchá, práca si vyžaduje náročnú lektorskú prípravu tak po stránke metodickej, organizačnej ako aj odbornej. Vzdelávanie zamerané na rôzne skupiny vyžaduje tak sociálne, odborné, didaktické ako organizačné kompetencie lektora. Na základe nášho výskumu môžeme konštatovať, že kvalifikované lektorské pôsobenie vyžaduje andragogickú prípravu ako aj špecifickú prípravu pre tú ktorú cieľovú skupinu. Dôraz by sme kládli a ako to aj z odpovedí respondentov vyplýva na technickú stránku pripravenosti, technické prostriedky, ktoré sa vo vzdelávaní využívajú. Niektoré pomôcky sa môžu v niektorých typoch vzdelávania uplatniť prostredníctvom rôznych zariadení, strojov a prístrojov. Častou súčasťou je aj príprava PowerPoint prezentácie, ktorá sa v zdravotnej edukácii využíva. Mnohokrát práve správne vytvorená prezentácia môže byť v práci veľmi účelná. Mala by však spĺňať isté kritériá v rámci tvorby, mala by súvisieť s danou témou, aktuálna a dobre viditeľná. V rámci spracovania je treba mať na zreteli veľkosť miestnosti, počet ľudí, viditeľnosť farieb, veľkosť písma a pod., jednoduchá na základe výrazových prostriedkov ako aj zrozumiteľná. Príprava technických pomôcok je základom úspešnej lektorskej práce, ktorá vyžaduje dôkladnú obsluhu, ovládať prácu s jednotlivými prístrojmi. Je potrebná určitá zručnosť, technická zdatnosť, odborné schopnosti v rámci nastavenia a zapojenia prístrojov, ktorá si často vyžaduje špeciálnu pomoc, zároveň sú dôležité technické zručnosti, ktoré sa využívajú pri technickom zlyhaní.

G 3 Záujem respondentov o oblasti vzdelávania



Zdroj : vlastné spracovanie

Posledná otázka nášho dotazníka bola smerovaná ku kvalite výchovno-vzdelávacieho podujatia. Zaujímalo nás, čo podľa respondentov v rozhodujúcej miere ovplyvňuje kvalitu edukačného podujatia.

T 14 Determinanty ovplyvňujúce kvalitu edukačného podujatia

Položka 21	0 - 4		5 - 10		11 - 20		21 a viac		SPOLU	
Determinanty	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Vhodne zvolené metódy	1	16,67	5	33,33	10	58,82	16	50,00	32	45,71
osobnosť lektora	3	50,00	4	26,67	2	11,76	8	25,00	17	24,29
zručnosti	1	16,67	6	40,00	4	23,53	1	3,13	12	17,14
motivácia	1	16,67	0	0,00	1	5,88	4	12,50	6	8,57
podmienky	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	9,38	3	4,29
iné	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Spolu	6	100	15	100	17	100	32	100	70	100

Zdroj : vlastné spracovanie

V rozhodujúcej miere kvalitu výchovno-vzdelávacieho procesu ovplyvňujú podľa respondentov predovšetkým vhodne zvolené metódy práce, čo potvrdilo 45,71 percent (n = 32) respondentov, osobnosť lektora označilo 24,29 percent (n = 17) respondentov, zručnosti označilo 17,14 percent (n = 12) respondentov, motiváciu označilo 8,57 percent (n = 6) a podmienky 4,29 percent (n = 3) respondenti. Z výsledkov vyplýva, že kvalita edukačného podujatia závisí od mnohých determinantov. Predovšetkým ide u uspokojenie účastníka, ktorému odovzdávame svoje poznatky, komu odovzdávame svoje výsledky práce. Cieľom je nielen splnenie požiadaviek, ale aj ich spokojnosť. Podstatou zdravotnej edukácie je vytvoriť také vzdelávacie programy, ktoré budú zaujímavé pre ľudí v danom

smere, ktoré budú motivovať účastníka zároveň budú eliminovať nedostatky, nedorozumenia v zdravotnom smere. Ako sme už v našej práci spomenuli orientujeme sa predovšetkým v rámci kvality na spokojnosť účastníka v rámci vzdelávacieho procesu, ktorá spočíva v dosiahnutí vytýčených cieľov, v splnení vzdelávacích štandardov a pod. Ak sa zistia neuspokojivé výsledky je potrebné urobiť nápravy. Dôležitou súčasťou je aj hodnotenie vlastnej práce lektorov (realizátorov) a snažiť sa skvalitňovať prácu nepretržite a systematicky. Pre úspešné vzdelávanie je dôležité aby si lektor osvojil a rešpektoval vo svojej práci zvláštnosti, princípy a zákonitosti vzdelávacieho procesu. Práve andragogika a didaktika dospelých ako uvádza J. Mužík (2010, s.243) „skúmajú podmienky tohto procesu a sú v tomto zmysle veľmi nápomocné o ktoré sa lektor môže opierať. Vzdelávanie dospelých z tohto hľadiska predstavuje riadený proces prebiehajúci v stálnej interakcii lektor – účastník pre rešpektovaní spätnoväzbového vzťahu“.

Poslednou z parciálnych výskumných otázok a zároveň aj jednou z úloh v rámci riešenia problematiky bolo zistiť, potrebu a záujem andragogickej prípravy zo strany realizátorov (lektorov) v zdravotnej edukácii dospelých.

Predpokladáme, že záujem a potreba andragogickej prípravy sa výrazne prejaví u respondentov s kratšou dobou praxe v oblasti zdravotnej edukácie dospelých.

V rámci potvrdenia hypotézy sme využili výsledky a výpočty. Výpočet Spermanovho koeficientu korelácie pre určenie závislosti potreby andragogickej prípravy od doby praxe realizátorov – hodnota Spearmanovho koeficientu je 0,276852. Tento koeficient vypovedá o tom, že existuje slabá závislosť potreby andragogickej prípravy od doby praxe realizátorov. H_0 : Andragogická príprava nezávisí od doby praxe. H_1 : Andragogická príprava závisí od doby praxe. Keďže $|R| < 0,198018$, H_0 nezamietame, t.j. potreba andragogickej prípravy nezávisí od doby praxe. Na základe výsledkov prezentovaných v tabuľkách ako aj zo štatistických výsledkov môžeme konštatovať, že predpoklad sa nepotvrdil.

ZÁVERY VÝSKUMU

Na základe analýzy výsledkov nášho výskumu považujeme, v prvom rade za potrebné zdôrazniť verifikovaný fakt, že pre kvalifikované pôsobenie lektorov v oblasti zdravotnej edukácie dospelých je rovnako dôležitá ich špecifická odborná (medicínska) príprava, ako aj príprava zameraná na rozvoj ich andragogických kompetencií.

Vo vzťahu ku konkrétnym empirickým zisteniam sa ako významné determinanty ovplyvňujúce kvalitu lektorského pôsobenia v oblasti zdravotnej edukácie ukázali najmä tie, ktoré súvisia s didaktickými, respektíve metodickými kompetencie lektora. V rámci nich ide najmä o spôsobilosť zvoliť a správne aplikovať také edukačné formy a metódy, ktoré majú potenciál aktivizovať účastníkov vzdelávania a vytvárať priestor pre ich participáciu pri tvorbe jeho obsahu i vlastnej realizácie. Ako efektívne sa ukázali najmä názorno-demonštračné a činnosťno-praktické metódy, ktoré by rozšírili spektrum aktuálne preferovaných metód, ktoré majú dominantne verbálny charakter.

V tomto kontexte pozitívne hodnotíme fakt, že respondenti – súčasní realizátori zdravotnej edukácie dospelých, prejavili výraznú ochotu vzdelávať sa práve v oblasti metodických zručností. Za dôležitú súčasť takto orientovanej prípravy lektorov považujeme aj vzdelávanie zamerané na využívanie modernej didaktickej a prezentačnej techniky, ktorá má práve v oblasti zdravotnej edukácie veľký, nielen informačný, ale aj aktivačno-motivačný potenciál.

Samostatnou oblasťou, ktorá so skúmanou problematikou úzko súvisí je organizačná rovina zdravotnej edukácie dospelých. Pre zvýšenie jej kvality považujeme za potrebné pripravovať rôzne varianty zdravotno-edukačných programov a zároveň rozšíriť ponuku jednotlivých aktivít pre rôzne vekové skupiny.

- Zverejňovať a aplikovať v praxi skúsenosti z doteraz organizovaných a osvedčených aktivít, zároveň sa zamerať na analýzu vzdelávacích potrieb v regióne.
- Jednou z účinných možností ovplyvňovania kvality sa ukazuje aj význam aktívneho zapájania dospelých a starších ľudí na podujatiach rôznorodého zamerania, možnosť participácie na tvorbe obsahu.
- Zlepšiť materiálne a prístrojové vybavenie využívané v zdravotnej edukácii.
- Zvýšiť propagáciu jednotlivých aktivít a využiť všetky dostupné prostriedky (plagáty, informačné tabule, médiá, regionálne noviny, inzerciu, internet) a rôzne iné.

Dosiahnuté empirické údaje môžu naďalej motivovať vedeckú i poznávaciu činnosť v tejto oblasti v smere jej skvalitnenia. Zistené empirické údaje dávajú široký priestor modifikácii cieľov, obsahu, foriem i metód zdravotnej edukácie. Uvedomujeme si, že validita a reliabilita prezentovaných údajov je kompatibilná s podobnými výsledkami výskumov, ale na druhej strane dáva značné podnety aj pre vlastnú prácu v tejto oblasti. Úlohou nás všetkých je poznať názory, postoje populácie, nebyť ľahostajným, nájsť miesto pre realizáciu nových postupov v edukácii a využívať ich v aktívnej práci.

Literatúra:

- GANICKÝ, B. a kol. 1971. *Zdravotná výchova*. Martin: Osveta, 1971. s.210. 70-061-71.
- FILIP, M. 2014. Význam neverbálnej komunikácie lektora v edukačnom procese. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum. 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 331-344
- GAVORA, P. a kol. 2010. Elektronická učebnica pedagogického výskumu. [online]. Bratislava: UK. 2010. Dostupné na : [http://www. e - metodológia. Fedu. Uniba. Sk/](http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/) ISBN 978-80-223-2951-4.
- GRACOVÁ, D. 2014. Rečnícky prejav lektora. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum. 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 309 – 330.
- GRACOVÁ, D. 2013. Špecifiká tvorby kurikula preventívnych vzdelávacích programov zdravotnej edukácie. In Krystoň, M. (ed.) 2013. *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum. 2013. ISBN 978-80-557-0605-4, s. 149-167.
- GRACOVÁ, D. 2011. Záujmové vzdelávanie seniorov so zameraním na pohybové aktivity. In Krystoň, M. a kol. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB 2011. ISBN 978-80-557-0211-7, s. 146 – 168.
- GRACOVÁ, D. 2010 a. Teoretický a sociálny rámec analýzy vzdelávacích potrieb seniorov v oblasti zdravotnej výchovy. In Prusáková, V. (eds.) 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých*. Teoretické východiská. Banská Bystrica: UMB PF. ISBN 978-80-557-0086-1, s. 219-230.
- GRACOVÁ, D. 2010 b. Analýza vzdelávacích potrieb seniorov v oblasti zdravotnej výchovy. In Krystoň, M., Šatánek, J. (eds). 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb vybraných cieľových skupín. Kultúrno - osvetová a sociálna andragogika*. Banská Bystrica: UMB OZ Pedagóg. 35-52 s. ISBN 978-80-557-0118-9, s. 35-52.
- HEGYI, L. – BIELIK, I. a kol. 2011. *Základy verejného zdravotníctva*. Bratislava : HERBA, 2011. 280 s. ISBN 978-80-89171-84-2.
- HENDL, J. 2008. *Kvalitatívny výzkum*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HOTÁR, S. – PAŠKA, P. – PERHÁCS, J. a kol. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých, Andragogika terminologický a výkladový slovník*, Bratislava: SPN, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

- KADLUBEKOVÁ, D. 2014. Analýza ústneho prejavu lektorov vo vzdelávacom procese. In Prusáková, V. (ed.) 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: PF UMB Belianum. 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 345-365.
- KUBEROVÁ, H. 2010. *Didaktika ošetrovatelství*. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-684-1.
- MUŽÍK, J. 2010. *Andragogická didaktika. Řízení vzdělávacího procesu*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2010. 324 s. ISBN 978-80-7357-581-6.
- NEMČEKOVÁ, M. – ŽIAKOVÁ, K. – MIŠTUNA, D. 2004. *Práva pacientov. Medicínske, ošetrovateľské a filozoficko – etické súvislosti*. Martin : Osveta, 2004. 213 s. ISBN 80- 8063 – 162 – X.
- OLÁH, M. a kol. 2008. *Lektorské zručnosti – manuál pre teóriu a prax*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 55 s. ISBN 978-80-89271-42-9.
- PEASE, A. 2004. *Reč tela*. Bratislava: Ikar, 2004. 230 s. ISBN 80-551-0691-6.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF, 2009. 210 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print - FF UK, 2005. 120 s. ISBN 80-89142-05-2S.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 2001. *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí*. Bratislava: STIMUL, 2001. 255 s. ISBN 80- 88982 -46 -6.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava: IRIS, 1998. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava.: IURA Edition, 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8
- ZÁVODNÁ, V. 2005. *Pedagogika v ošetrovatelstve*. 2. vyd. Martin : Osveta, 2005. 117 s. ISBN 80-8063-193-X.

ZÁVER

Vedecká monografia „Andragogický rozvoj lektora“ je zameraná na analýzu jednotlivých aspektov, ktoré charakterizujú a zároveň determinujú profesionalitu činnosti vzdelávateľov dospelých. Centrálnou témou publikácie je teda lektor vzdelávania dospelých, jeho osobnostný profil a profesijný rozvoj.

Kvalita lektorskej činnosti je dnes konsenzuálne vnímaná ako jeden zo základných faktorov ovplyvňujúcich kvalitu edukácie dospelých vo všeobecnosti. V tomto kontexte boli v minulosti i v súčasnosti publikované viaceré vedecké a odborné práce parciálneho charakteru. Snahou autorov predkladanej monografie bolo, na základe vedeckého poznania, priblížiť problematiku profesijného rozvoja lektora čo najkomplexnejšie t.j. v rôznych, primárne však andragogických súvislostiach. Uvedenému cieľu zodpovedá aj štruktúra a obsah publikácie.

V jej prvej časti (kap. č.1) sú analyzované základné teoretické východiská problematiky s poukázaním na ich ukotvenie v andragogickej vede, ako aj na kontext aktuálneho legislatívno-normatívneho prostredia v podmienkach Slovenskej republiky. Širšie epistemologické pozadie predstavuje stať zameraná na analýzu a interpretáciu aktivít, ktoré sa v súvislosti s profesionalizáciou lektorskej činnosti realizovali a realizujú v zahraničí (kap. č. 2), resp. analýza psychologických charakteristík osobnosti a činnosti lektora vo vzdelávaní dospelých (kap. č.3).

Obsahom druhej časti monografie (kap. č. 4 a 5) je teoreticko-empirická analýza otázok súvisiacich s kompetenciami lektora spojená s vedeckou reflexiou existujúcich či perspektívnych kompetenčných modelov vzdelávateľov dospelých.

Autori kapitol tvoriacich obsah tretej časti monografie (kap. č. 6,7, a 8) analyzujú špecifiká lektorského pôsobenia v zameraní na vybrané cieľové skupiny (učitelia, seniori), resp. oblasti edukácie dospelých (zdravotná výchova).

Záverom je potrebné zdôrazniť, že vedecká monografia „Andragogický rozvoj lektora“ nemá len ambíciu predstaviť osobnosť lektora a jeho profesijný rozvoj v určitej „sumarizujúcej“ podobe. Jedným z cieľov je podnietiť ďalšiu vedeckú a odbornú diskusiu, ktorej výsledkom by mala byť kontinuálna snaha andragógov a iných odborníkov participujúcich na edukácii dospelých, hľadať nové, resp. inovatívne prístupy k tejto problematike.

SUMMARY

Scientific monograph „Andragogical development of a lecturer “is focused on analysis of individual aspects which characterize and determine at the same time professionalism in the lecturers of adults’ activity. The central topic of the publication is therefore the lecturer of adult education, his/her individual profile and professional development.

The quality of the lecturer’s work is nowadays consensually recognized as one of the key factor which determines the quality of adult education in general. Within this context there were several scientific and academic works of partial character published in the past and in the present. The ambition of authors of the monograph presented was on the basis of empirical experience to bring closer the problematic of professional development of a lecturer in a complex way, meaning in various - basically in andragogical - connections. The structure and the content of the publication relate to the goal mentioned above.

In its first part (chapter no. 1), there is the basic theoretical problem background analyzed focusing on its grounding in the andragogy science, as well as on the context of current legislative and normative environment within conditions of the Slovak republic. Wider epistemic background is introduced in a chapter focused on analysis and interpretation of activities connected with the professionalization of a lecturer’s work which were realized abroad (chapter no. 2), respectively analysis of psychological characteristics of a personality and activity of the lecturer in education of adults (chapter no. 3).

The content of the second part of monograph (chapter no. 4 and no. 5) is composed of the theoretical and empirical analysis of issues related to the competencies of a lecturer connected with the scientific reflection of existing or perspective models of competencies of adults’ lecturers.

The authors of chapters composing the content of the third part of monograph (chapters no. 6, 7, 8) analyze lecturer’s work specifics in focus on selected target groups (teachers, seniors), respectively fields of adult education (health education).

Finally, it is important to emphasise, that the scientific monograph „Andragogical development of a lecturer“ has not only the ambition to introduce the personality of a lecturer and his/her professional development in certain “summarizing” picture. But one of the goal is to stimulate further scientific and academic discussion resulting in continuous efforts of andragogues and other professional workers participating in education of adults to search for new, respectively innovative approaches to this problematics.

ANDRAGOGICKÝ ROZVOJ LEKTORA

**Miroslav Krystoň
Viera Prusáková
(eds.)**

Vydanie:	prvé
Náklad:	150 kusov
Rozsah:	235 strán
Vydavateľ:	Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia:	Pedagogická fakulta
CD nosič	
Tlač:	EQUILIBRIA s.r.o., Košice
ISBN:	978-80-557-1058-7
EAN:	9788055710587