

Univerzita Komenského v Bratislave
Filozofická fakulta
Katedra andragogiky

Petronela Lauková

Komunikácia vo vzdelávaní dospelých

Učebné texty pre študentov andragogiky online

Bratislava

2016

Komunikácia vo vzdelávaní dospelých

Učebné texty pre študentov andragogiky online

Autor: Doc. PhDr. Petronela Lauková, PhD.
Katedra andragogiky FiF UK v Bratislave

Recenzenti: Doc. PhDr. Július Matulčík, CSc.
Doc. PhDr. Anna Mazalánová, PhD., MPH.

Rozsah: 188319 znakov, t.j. 5,23AH

Prístup:

- súborný online katalóg fakultných knižníc UK
- webová stránka Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave
- rok sprístupnenia: 2016

Vydal STIMUL pre Katedru andragogiky FiF UK

ISBN 978-80-8127-169-4

EAN 9788081271694

OBSAH

Úvod.....	4
1. Východiská a prístupy k riešeniu problematiky komunikácie	
vo vzdelávaní dospelých	6
1.1 Súčasný stav rozpracovania problematiky	6
1.2 Vymedzenie vybraného pojmového aparátu	7
2. Sociálna komunikácia ako fenomén ľudstva.....	14
2.1 Sociálny styk, sociálna interakcia a komunikácia	14
2.2 Funkcie a obsah komunikácie	20
2.3 Typy a druhy komunikácie	23
2.4 Komunikačný proces.....	53
3. Základné predpoklady efektívnej komunikácie	
vzdelávateľa dospelých	57
3.1 Efektívna komunikácia	60
3.2 Determinanty efektívnej komunikácie	62
3.2.1 Aktívne počúvanie.....	63
3.2.2 Empatia.....	64
3.2.3 Spätná väzba.....	70
3.2.4 Spoločná reč vzdelávateľa dospelých s účastníkmi	72
3.2.5 Evalvácia a devalvácia	73
3.2.6 Asertivita a persuázia	75
3.3. Komunikačné bariéry a ich zvládanie	78
3.4 Komunikácia a prezentácie	82
Záver	92
Literatúra	93
Prílohy	98
Príloha č. 1 Braillovo písmo	99
Príloha č. 2 Prstová abeceda.	100

Úvod

„Komunikácia, umenie hovoriť jeden s druhým, oznamovať mu čo cítíme alebo si myslíme, hovoriť to zrozumiteľne, načúvať tomu, s čím prichádza ten druhý a ubezpečovať sa, že sme mu rozumeli správne, je podľa všetkého ten najdôležitejší predpoklad pre vznik a zachovanie tolerantných vzťahov“.

Leo Buscaglia

Komunikácia ako špecifická forma vzájomného styku predstavuje nielen odovzdávanie informácií, ale je nevyhnutnou zložkou sociálnej interakcie ako vzájomného ovplyvňovania ľudí a vytvárania sociálnych vzťahov a kontaktov.

Základným predpokladom existencie človeka je jeho kontakt s materiálnym, prírodným, či sociálnym prostredím, alebo kontakt so sebou samým. Toto vzájomné pôsobenie, kvalita a kvantita kontaktu významne ovplyvňujú vývoj jedinca.

Kontakt je základným predpokladom všetkých ľudských vzťahov. Bez predchádzajúceho kontaktu nie je možná interakcia a predpokladom správne fungujúceho kontaktu je úspešná komunikácia, bez ktorej nemôže vzniknúť žiadna sociálna výmena a identifikácia jednotlivca.

Najdôležitejším vzťahom v živote človeka je jeho vzťah k iným ľuďom. Je podmienkou nášho bytia ako sociálnej bytosti, či ako individua.

Vzťahy vznikajú v medziľudských kontaktoch, ich upevňovaním a zintenzívňovaním. Tým sa javí schopnosť človeka vytvárať kontakty veľmi dôležitou, pretože prostredníctvom kontaktov získava človek hlbšiu schopnosť spolucítenia, jeho „ja“ sa pozitívne vyvíja.

Komunikácia vo vzdelávaní dospelých predstavuje základný spojovací článok medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkom, odovzdávame ňou nielen určité informácie, ale jej prostredníctvom vytvárame kvalitnejšie kontakty, pretože je nástrojom porozumenia, tvorby medziľudských vzťahov a uspokojovania potrieb.

Úspešnosť komunikácie vo vzdelávaní dospelých je ovplyvnená mnohými faktormi, ku ktorým patria odborné vedomosti vzdelávateľa, jeho pohotovosť, kultivovanosť vyjadrovania, presvedčivé vystupovanie, oduševnenosť, osobná zainteresovanosť,

empatia, aktívne počúvanie, využívanie prvkov neverbálnej komunikácie ale i v súčasnosti tak potrebného humoru.

Zámerom publikácie je nielen priblíženie a prehľadnenie existujúceho množstva poznatkov z oblasti komunikácie v edukácii dospelých, ich efektívnejšie využitie, ale najmä evokovanie čitateľa k zamysleniu sa nad podstatou, významom a využitím ľudskej komunikácie.

Želám čitateľovi veľa zdaru na neľahkej ceste sebapoznania a využívania komunikácie na vytváraní pozitívnych medziľudských vzťahov, ktoré sa, ako píše J. Janoušek (2007), v súčasnom období prevládania formálnych stykov a ich stupňujúcou sa technickou sprostredkovanosťou vo verejnom a osobnom živote, dostávajú do rozporu s potrebou ich spontánneho rozvoja, čo sa v konečnom dôsledku prejavuje zvyšovaním pocitu ľudskej osamelosti.

Predkladaný učebný text je určený predovšetkým pre študentov andragogiky, lektorov, manažérov vzdelávania a všetkých, ktorí si chcú rozšíriť poznatky z oblasti komunikácie vo vzdelávaní dospelých.

1. Východiská a prístupy k riešeniu problematiky komunikácie v edukácii dospelých

1.1 Súčasný stav rozpracovania problematiky

Doba, v ktorej žijeme, je charakteristická informatizáciou a globalizáciou, s významným vplyvom na kvalitu života jedinca. Spolu s týmito javmi spolupôsobí aj množstvo ďalších faktorov, spomedzi ktorých nesporne zaujíma významné miesto komunikácia.

Vzdelávatelia dospelých si čoraz viac uvedomujú vo svojej praxi nevyhnutnosť komunikačných zručností a efektívnej komunikácie. Komunikácia sa považuje za významný atribút nielen v manažmente, kde sa jej venuje veľká pozornosť (M. Szarková, Z. Adamková, M. Majtán, V. Khelerová, M. Armstrong, F. Bělohlávek), vo vzdelávaní (M. Mikuláščík, V. Prusáková, V. Čermák, P. Gavora, O. Škvareninová, J. Danek) a taktiež v zdravotníctve (J. Křivohlavý, O. Vybíral, J. Kristová, E. Morovicsová, V. Čechová, M. Venglářová a i.).

V zahraničnej literatúre nemožno opomenúť významných predstaviteľov ako A. Adler, P. Watzlawick, E. Thiel, P. Pease, ktorí sa venujú všeobecnej komunikácii a jej jednotlivým druhom. Problematikou komunikácie v sociálnom kontexte sa zaoberá najmä J. Janoušek, K. Kopřiva, M. Nakonečný, J. Porvazník a iní. Vo verejnom zdravotníctve sa komunikácii na Slovensku venoval najmä L. Hegyi.

Uvedený prierez poukazuje a približuje samozrejme len vybraných, významných predstaviteľov, venujúcich sa predmetnej problematike. O závažnosti a potrebe venovať komunikácii v edukácii dospelých zvýšenú pozornosť nasvedčuje i skutočnosť, že u nás, ale taktiež v zahraničí, existujú webové stránky inštitútov venujúcich sa komunikácii s dospelými (<http://orise.orau.gov/healthcomm/index.htm>; robinsharma.com), výskumu, edukácii, pripravenosti človeka prevziať zodpovednosť za svoj život a taktiež efektívnej komunikácii vzdelávateľov dospelých.

U nás je problematika otvorená, poskytuje priestor na ďalšie štúdie a výskumy, ktoré prinesú významné poznatky pre rozvoj a zvyšovanie kvality komunikácie v edukácii dospelých.

1.2 Vymedzenie vybraného pojmového aparátu

Komunikácia je pojem, ktorého pôvod je v latinskom *communicare* a ktorý môžeme vymedziť ako robiť niečo spoločným, radiť sa, rokovať, dorozumievať, oznamovať, či vymieňať si informácie. Ide o proces odovzdávania, oboznamovania druhých o svojich pocitoch, postojoch, názoroch a pod. (Gavora, 2003). M. Samuhelová (2004) zdôrazňuje, že v komunikácii ide o vzájomnú výmenu informácií, dodáva však, že nemôže byť od nich závislá. Ako ďalej tvrdí, je možná iba vtedy, keď majú ľudia spoločné potreby, postoje, hodnoty a poznatky.

O. Škvareninová (2004) chápe komunikáciu vo všeobecnosti ako rozhovor a slovo komunikovať považuje za dorozumievanie sa, zhováranie, sprostredkovanie, spájanie. Taktiež uvádza frekventovanosť pojmu v súvislosti s komunikáciou v doprave (cestná komunikácia), spájanie, robenie spoločným.

Komunikácia vo všeobecnosti patrí medzi základné nástroje utvárania medziľudských vzťahov, čo potvrdzuje aj J. Křivohlavý (1986). Komunikáciu vníma ako prejav toho, že správa, ktorú odovzdá jeden človek druhému, prestáva byť len súkromnou záležitosťou, ale stáva sa spoločnou, sociálnou. P. Watzlawick, J. B. Baelasova, J.B., D. Jackson (1999, s.57) považujú komunikáciu za prostriedok pozorovateľných prejavov medziľudských vzťahov, v definícii M. Nakonečného (1970, s.157) sa jedná o odovzdávanie určitých významov v procese priameho alebo nepriameho sociálneho kontaktu, D. Krech, S. Crutchfield a E. L. Ballachey (1968, s. 315) charakterizujú komunikáciu ako výmenu významov medzi ľuďmi.

Každá definícia zdôrazňuje iný aspekt, avšak najdôležitejšie charakteristiky je možné zhrnúť nasledovne:

- komunikácia je nevyhnutná k efektívnemu sebavyjadrovaniu;
- komunikácia je prenosom, výmenou informácií v hovorenej, písanej, obrazovej alebo činnostnej forme, ktorá sa realizuje medzi ľuďmi, čo sa prejavuje istým účinkom;
- komunikácia je výmenou významov medzi ľuďmi použitím bežného systému symbolov (Mikuláščík, 2003,s.19).

Nakoľko komunikácia v edukácii dospelých predstavuje významný determinant, prostriedok dosahovania vytýčených cieľov, je potrebné definovať komunikáciu v ponímaní andragogickom, v rámci celoživotného učenia sa, učenia a vzdelávania.

V andragogickej praxi pojem komunikácia predstavuje predovšetkým sledovanie a uľahčovanie procesu chápania nových informácií. Terminologický a výkladový slovník (Hotár, Paška, Perhács et al., 2000, s. 204) ju vymedzuje ako „sociálnu interakciu medzi dvoma alebo viacerými osobami, pri ktorej dochádza k odovzdávaniu a výmene informácií, vedomostí, zručností, ideí a pod. Je neoddeliteľnou súčasťou, základom učenia a vzdelávania.“

Taktiež je potrebné v danom kontexte definovať pojem **pedagogická komunikácia**, ktorú J. Danek (2014, s. 17-23) vymedzuje ako „komunikáciu v procese realizácie výchovno-vzdelávacieho pôsobenia, t. j. proces komunikácie medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu a slúži na odovzdávanie a prijímanie nových informácií, poznatkov, rozvoj vedomostí a realizáciu výchovných vplyvov.“

Rozpracovanie problematiky komunikácie vzdelávateľov dospelých si vyžaduje objasnenie a vymedzenie pojmu **andragogika**, ktorú definuje Terminologický a výkladový slovník výchovy a vzdelávania dospelých ako „samostatnú spoločensko-vednú disciplínu o vzdelávaní, učení, výchove a starostlivosti o dospelého človeka, ktorá rešpektuje zvláštnosti a osobitosti dospelšej populácie, zaoberajúca sa ich personalizáciou, socializáciou, ako aj enkulturáciou, v najširšom ponímaní je teóriou (vedou) o vzdelávaní a výchove dospelého jedinca“ (Hotár, Paška, Perhács et al., 2000, s.38).

V. Jochmann (1994, In Prusáková, 2005, s.10) charakterizoval široké pole andragogického skúmania. Systémovo ho rozdeľuje do „hlavných úsekov s určitým zreteľom na ich inštitucionalizáciu“. Hovorí o:

- „vzdelávaní dospelých, ktoré označuje ako klasickú andragogiku (adult education),
- podnikovej sfére: profesijné vzdelávanie, podniková výchova, personálny manažment, starostlivosť o ľudské zdroje,
- širokej sociálnej oblasti, sociálnej práci, sociálnej starostlivosti,
- kultúrnej a kultúrnovýchovnej práci.“

V týchto oblastiach možno obsiahnuť celú náplň andragogiky, ktorej základné členenie je:

- profesijná andragogika, zameraná na ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, ktoré zahŕňa rekvalifikáciu, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov, poradenstvo a pod.;

- kultúrno-osvetová andragogika, zameraná na voľnočasové aktivity, kultúrno-výchovnú činnosť a záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie a pod.;
- sociálna andragogika, zameraná na oblasť sociálnej práce, sociálnej starostlivosti a pod. (Prusáková, 2005,s.18).

S podobným názorom sa stretávame aj u Š. Šveca, ktorý konštatuje, že „predmetom andragogiky je *adultná edukácia*. Jej súčasťami sú inštitucionalizované a profesionalizované činnosti: vzdelávacia a výcviková výučba dospelých, poradenská služba pre dospelých a výchovno-sociálna starostlivosť o dospelých“ (Švec, 1993, s 93-115; Švec, 2000, 113-127).

Pojem **vzdelávanie** „znamená pôsobenie na človeka s cieľom získavania vedomostí, utvárania návykov, postojov, spôsobov správania, intelektuálnej a fyzickej pripravenosti. Prostredníctvom vzdelávacích aktivít rozvíjame vedomosti, spôsobilosti a postoje človeka, ktoré sa vyžadujú v jeho pracovnom i osobnom živote.“ (Prusáková, 2005, s.26).

Výchovu možno ponímať dvojako a to v širšom a užšom slova zmysle. V širšom zmysle pozostáva z vychovávania (formovania názorov, postojov, hodnotových orientácií) a vzdelávania (rozvíjania vedomostí, utvárania systému pojmov, súdov, úsudkov, zručností, návykov a stereotypov). V užšom slova zmysle v andragogickom kontexte chápeme výchovu ako výchovno-sociálnu starostlivosť o dospelých (Prusáková, 2005, s.22).

Výchova je súčasťou procesu formovania osobnosti, je to špecifický proces zámerného, cieľavedomého, plánovitého a systematického pôsobenia na iného človeka vytváraním podmienok pre realizáciu jej dispozície, ktoré rozvíjaním ovplyvňujú kvalitu osobnosti.

Spoločenské, ekonomické a sociálne zmeny, ktoré od roku 1990 na Slovensku nastali, si vyžadujú od každého jednotlivca nepretržité prispôsobovanie sa, nakoľko zasahujú do osobného i pracovného života.

Nástup informačnej spoločnosti a globalizácia ekonomiky vedú k novému vnímaniu života jedinca a k osobnej zodpovednosti za svoj život, jeho naplnenie a realizáciu svojich rolí, čo predstavuje neustále vzdelávanie v profesijnej ale i sociálnej oblasti, čím narastá význam **celoživotného vzdelávania**, jeho úloh a významu pre kvalitu života a spoločnosť.

Prvá charakteristika celoživotného vzdelávania bola vymedzená J. A. Komenským v jeho *Vševýchove (Pampédii)*, kde charakterizoval vševýchovu ako univerzálne

vzdelanie. Uvádza, že vševýchova je univerzálne vzdelanie celého ľudského pokolenia. Univerzálne vzdelanie predstavuje všetko, čím chceme pomôcť človeku, Božiemu obrazu, dosiahnuť najvyššiu možnú dokonalosť.

Celoživotné vzdelávanie ako uvádza M. Machalová (2006, s. 74-75) je zámerný, cieľavedome riadený proces učenia (vyučovania), ktoré zahŕňa školské i mimoškolské vzdelávanie a riadené sebavzdelávanie.

Celoživotné vzdelávanie sa je zámerný, cieľavedome riadený proces učenia sa v priebehu života jednotlivca, vzdeláva sa v detstve, v mladosti aj v dospelom a seniorskom veku.

Podľa V. Prusákovéj (2005, s.72-78) „celoživotné vzdelávanie zahŕňa celý život človeka a slúži jeho rozvoju ako prvoradý princíp označujúci smer súčasných výchovno-vzdelávacích foriem v oblasti všeobecného, odborného a vysokého školstva a tiež ďalšieho odborného vzdelávania pracujúcich, výchovy a vzdelávania dospelých a alternatívneho vzdelávania ako i výchovy v rodine a v prostredí. Podstata celoživotného vzdelávania teda spočíva v úzkej nadväznosti na spoločnosť, v charaktere spoločnosti a v spôsobe uspokojovania potrieb.“ Celoživotné vzdelávanie sa často v praxi stotožňuje so vzdelávaním dospelých. S tým nemožno súhlasiť, nakoľko vzdelávanie dospelých je len súčasť celoživotného vzdelávania, ktoré predstavuje vzdelávanie od narodenia človeka až do konca jeho života.

Nevyhnutným, subjektívnym základom celoživotného vzdelávania, ako uvádza M. Machalová (2006, s.75) je individuálny potenciál človeka, jeho kognitívne, emocionálne, motivačné, vôľové, sociálne dispozície a vlastnosti.

V Terminologickom a výkladovom slovníku je celoživotné vzdelávanie definované ako moderná koncepcia vzdelávania, ktorá si kladie fundamentálne ciele:

- celospoločenské, ktoré sa orientujú na komplexný rozvoj ľudských zdrojov;
- individuálne ciele, zamerané na rozvoj osobnosti, na splnenie úloh a potrieb jednotlivca v ekonomickej a sociálnej rovine v súvislosti s uspokojovaním kolektívnych, sociálnych, ekonomických, politických, kultúrnych, edukačných a duchovných potrieb spoločnosti.

Podľa dokumentov zo svetových konferencií UNESCO je celoživotné vzdelávanie založené na štyroch pilieroch:

1. učiť sa vedieť,
2. učiť sa konať,
3. učiť sa spolunažívať,

4. učiť sa byť.

Uvedené piliere formuluje Delorsova správa Medzinárodnej komisie UNESCO „Učenie je skryté bohatstvo“ nasledovne:

- učiť sa poznávať – znamená ovládať nástroje, ktorými možno bádať, skúmať, chápať nové a rozvíjať sa po celý život, pretože skutočný poznatok je ten, ktorý človek skonštruuje sám,
- učiť sa konať – byť aktívnym riešiteľom životných situácií a nie pasívnym manipulovaným objektom, byť človekom schopným slobodne sa rozhodovať,
- učiť sa žiť spoločne – vážiť si, rešpektovať, tolerovať odlišnosti iných, kooperovať s nimi, nie s nimi bojovať, nechcieť ich ovládať, ale konať voči nim zodpovedne a mravne,
- učiť sa byť – byť autentickou osobou, ktorá vie čo chce, uvedomele si riadi vlastný život, je sama sebou, nachádza zmysel vlastného života, vlastné šťastie a identitu.

Celoživotné vzdelávanie predstavuje zložitý, spoločenský supersystém konštruovaný z rozmanitých, navzájom prepojených systémov a procesov, determinovaných politickými, ekonomickými, kultúrnymi, etnickými, pracovnými a mnohými ďalšími faktormi a subsystémami. Ako zámerný a cieľavedome riadený výchovno-vzdelávací proces prebieha u človeka počas celého jeho života a zahŕňa formálne i neformálne formy školského ako i mimoškolského vzdelávania, vrátane riadeného seba-vzdelávania. Pritom pod mimoškolským vzdelávaním rozumieme oblasť profesijného (professional training) i oblasť záujmového, osvetového vzdelávania (enlightenment education).

Organizácia Spojených národov pre výchovu, vedu a kultúru (UNESCO) rozlišuje tri základné kategórie účelných vzdelávacích aktivít, ktoré vytvárajú systém celoživotného vzdelávania:

- formálne vzdelávanie (formal learning),
- neformálne vzdelávanie (non-formal learning),
- neinštitucionalizované vzdelávanie (informal learning).

Formálne vzdelávanie znamená hierarchicky štruktúrovaný a chronologicky nadväzujúci systém, ktorého základné elementy tvoria základné, stredné, odborné a vysoké školy. Z hľadiska vzdelávania dospelých sa jedná o všeobecné alebo odborné vzdelávanie dospelých v štátnom školstve alebo v neštátnych zariadeniach,

ktoré má svojim spôsobom „školský“ charakter a vedie k získaniu formálnych, uznávaných kvalifikácií a certifikátov (Prusáková, 2005, s.79).

Neformálne vzdelávanie sa viaže tiež k cieľavedomému zámernému vzdelávaniu, ale nevedie k ucelenému školskému vzdelaniu, prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Môže byť uskutočňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií (záujmové krúžky).

Neinštitucionalizované, informálne vzdelávanie je učenie sa zo skúseností, v rámci každodennej komunikácie a sociálneho života, pod vplyvom masmédií a pod.

Je to vzdelávanie mimovoľné, nezámerné, náhodné, príležitostné, priebežné alebo sprievodné učenie sa (Prusáková, 2005, s.80).

Významným dokumentom, charakterizujúcim celoživotné vzdelávanie, je Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa (2000, s.4), ktoré ho definuje ako „ako každú cielenú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí.“

Celoživotné vzdelávanie býva v literatúre analyzované v spojení s **učením sa** človeka (Machalová, 2006, s.75).

V *širšom zmysle* je učenie sa proces adaptácie na životné situácie prostredníctvom získavania skúseností a v *užšom* zmysle vedomým a zámerným učením sa a vedome osvojovanou a vybavovanou skúsenosťou (Nakonečný, 2003).

Rozdiel medzi učením a učením sa je zjednodušene vyjadrené faktom, že *učenie* je vyučovaním, podporou, vedením ľudí k tomu, aby sa niečo naučili a *učenie sa* je proces a výsledok získavania individuálnej skúsenosti, vedomostí a zručností. Je to činnosť a aktivita učiaceho sa jednotlivca (Machalová, 2006, s.77).

Organizácia pre európsku hospodársku spoluprácu (OECD) v roku 1994 charakterizuje celoživotné učenie (European Lifelong Learning Initiative) ako kontinuálny proces, ktorý stimuluje a splnomocňuje jednotlivca na získavanie všetkých znalostí, hodnôt, schopností a porozumenia, ktoré potrebuje v priebehu života a na ich používanie so sebadôverou, kreativitou a uspokojením vo všetkých roliach, okolnostiach a prostrediach. J. Matulčík (2004, s. 21). uvádza, že pri učením sa kladie dôraz na stimuláciu a podporu rozvíjania vlastného potenciálu pre svoj vlastný prospech. Z učenia sa má stať príjemná a prospešná činnosť. Celoživotné učenie je skôr spôsob života ako kategória výchovy.

Sebavýchova vznikla zo vzťahov medzi jednotlivcom a spoločnosťou na základe jeho aktivity a postojov k svetu a sebe samému. Človek môže dostávať z mnohých strán informácie, rady, pomoc k sebavýchove, ale uskutočniť ju musí sám.

Podľa J. Perhácsa (1998, s.61) charakterizujeme sebavýchovu ako uvedomelú a aktívnu činnosť, zameranú na mnohostranný pozitívny rozvoj bytostných síl človeka, aby sa mohol uplatniť v konkrétnych spoločenských podmienkach. Sebavýchova je dôležitým činiteľom v rozvoji osobnosti, je to prejav aktívneho prístupu k životu, proces, pod ktorým možno rozumieť zdokonaľovanie vlastného charakteru, prehĺbovanie vlastného vzdelávania, vývinu osobnosti, na základe ktorého vznikajú ustálené spôsoby správania. Je to sústavná činnosť dospelého jedinca, ktorá je zameraná na cieľavedomé sformovanie vlastnej osobnosti. Sebavýchova je proces tvorby vlastnej osobnosti, proces sebautvárania a sebavzdelávania. **Sebavzdelávanie** nie je len získavanie všeobecného alebo odborného vzdelávania. Je to cieľavedomý postup jednotlivca, zameraný na dosiahnutie vytýčeného výchovno-vzdelávacieho cieľa. Je to vzdelávanie, v ktorom si jedinec stanovuje ciele, vyberá obsah, volí metódy, motivuje sám seba, riadi a kontroluje svoje učenie, hodnotí kvalitu svojho učenia a prijíma ďalšie rozhodnutia. Je jeden zo spôsobov výchovy, pri ktorom si človek za pomoci iných cieľavedome a plánovite osvojuje rôzne poznatky, skúsenosti, vedomosti a zručnosti. Sebavzdelávanie vplýva na mnohostranný rozvoj osobnosti a tvorí priestor pre prípravu všestranne a harmonicky rozvinutého jedinca, je vyjadrením prirodzenej potreby človeka poznávať svet okolo seba i seba samého.

2. Sociálna komunikácia ako fenomén ľudstva

Ako uvádza P. Watzlawick a kol. (1999), nedá sa nekomunikovať, pretože každé správanie sa je komunikácia a pretože neexistuje nesprávanie sa, nemôže neexistovať komunikácia. Každý z nás sa zapája do procesu komunikácie. Vzájomný styk ovplyvňuje uspokojovanie ľudských potrieb a sám je výraznou ľudskou potrebou. Komunikácia je vlastne fenomén, ktorý ovplyvňuje spoločnosť ako celok, ale aj subjektívne človeka, jednotlivca.

Komunikácia však neexistuje výlučne len medzi ľuďmi. A predsa je to niečo, čo nás odlišuje od ostatných živých tvorov. Schopnosť a tendencia odovzdávať určité informácie nie je špecificky ľudská. Nachádzame ju aj u zvierat, dokonca u živočíchov na pomerne nízkom stupni fylogenetického vývoja, napr. u hmyzu. Zatiaľ, čo sa zvieratá dorozumievajú len obmedzeným počtom významov (potrava, nebezpečenstvo), človek dokáže komunikovať zložité psychologické a spoločenské udalosti, filozofické názory, svoje myšlienky a postoje, abstraktné pojmy.

Z hľadiska efektivity komunikácie je potrebné si uvedomiť, že pri komunikácii dochádza k odovzdávaniu faktov, správ, informácií, emócií, nálad, svojich postojov k veciam, ľuďom, situáciám, taktiež subjektívnych postojov k poslucháčom, pochopenia situácie iných, svojho vzťahu k sebe samému, určitých noriem a pravidiel, našich predstáv, očakávaní, želaní a návrhov na zmeny (Gabura, 2004, s.11). Základnou podmienkou a prvým predpokladom uskutočnenia spomínaného odovzdania je styk, stretnutie aspoň dvoch strán.

2.1 Sociálny styk, sociálna interakcia a komunikácia

Základným predpokladom existencie jedinca je **kontakt**. V priebehu celého života (vrátane prenatálneho) vytvára jedinec rozličné druhy kontaktov, či už z materiálneho, prírodného, sociálneho prostredia, alebo kontakt so sebou samým a v spätnom pôsobení vstupuje okolie do kontaktu s jedincom. Vývoj jedinca je plne závislý na kvalite a kvantite tohto kontaktu. Kontakt je základným predpokladom všetkých ľudských vzťahov. Bez predchádzajúceho kontaktu nie je možná interakcia. Predpokladom správne fungujúceho kontaktu je úspešná komunikácia, bez ktorej nemôže

vzniknúť žiadna sociálna výmena a bez sociálnej výmeny sa človek nemôže identifikovať ako taký.

Na základe tohto môžeme definovať kontakt ako základný predpoklad existencie ľudského jedinca. Ľudská existencia sa odohráva medzi dvoma pólmi: individuálnou existenciou a „bytím s inými“. Schematicky to možno označiť ako:

- Ja vo svete
- Ja s ostatnými
- Ja

Tieto tri oblasti sa dopĺňajú a sú spojené ako nerozdielny celok v nekonečnom dialektickom procese (Petzold, In Lauková, 2006).

Ja ako celok

Ako uvádza Petzold (In Lauková, 2006), človek pozostáva z tela, duše a ducha. Telo obsahuje postoj, pohyby, výraz, duša obsahuje pocity, želania, potreby a duch obsahuje vedomie, poznatok, myslenie. Všetky tieto časti tvoria nedeliteľný celok, jednotu, vzájomne sa ovplyvňujú, tak v pozitívnom, ako aj v negatívnom zmysle.

Ak sa napríklad dlhší čas cítime depresívne, máme pocit, akoby nás niečo potláčalo. Tento pocit vyjadrujeme aj telesne: hlava sa nám skláňa, ramená padajú dopredu, tvár nadobúda smutný výraz. Uvedený spôsob postoja ovplyvňuje taktiež naše pocity. Aj s myšlienkami je to podobné, plynú pomalšie. Stav môžeme zmeniť, ak sa vzpriamime, hlavu vztýčime, poobzeráme sa okolo seba a pokúsime sa usmiať, alebo môžeme zmeniť chod svojich myšlienok tým, že si predstavíme niečo pekné.

Prostredníctvom nášho telesného postoja môžeme teda do istej miery ovplyvniť naše pocity, ktoré zasa ovplyvňujú naše myšlienky. Je to akási dynamická jednotu, ideálny stav, ktorý vzniká vtedy, keď tieto tri súčasti bytia sú v rovnováhe.

Bytie s inými

Tvorí dôležitú časť vlastného bytia. Človek potrebuje druhého človeka pre svoju vlastnú sebarealizáciu a súčasne je však aj on potrebný pre realizáciu druhých. Jediniec porovnáva svoj postoj, konanie a zážitok vždy s inými, s ich normami a pravidlami. Dokonca aj v myslení sa človek nachádza vždy uprostred medziľudských vzťahov. Tak sa stáva bytie s inými dôležitou súčasťou vlastného bytia.

Ja vo svete

Človeka sa rodí do určitej spoločnosti, ktorou je ovplyvňovaný, často aj proti svojej vôli. Ak však pozná spôsob, ktorým ho spoločnosť ovplyvňuje, môže voliť čo chce a čo nie a sám to môže meniť. Môže sa rozhodnúť, či sa chce nechať ovplyvňovať alebo nie. Prostredníctvom vlastnej voľby dochádza k vzájomnému ovplyvňovaniu okolia a jedinca. Tak vzniká vzťah medzi jedincom a jeho okolím a jedinec sa taktiež stáva zodpovedný za svoje okolie, za svet, za spoločnosť, do ktorej je začlenený. K tomuto systému môže povedať svoje „áno“ alebo „nie“ a môže ho taktiež meniť.

Človeka považujeme za celok. Aspekty telo – duša – duch sú nedeliteľné, spolu spojené a stále sa navzájom ovplyvňujúce.

Kontakt vzniká pri stretnutí dvoch ľudí. Každý z nich prináša so sebou svoju individuálnu osobnosť, svoju celistvosť, telo – dušu – ducha – jednotu, želanie a rozhodnutie nadviazať kontakt. Od ich realizačných schopností v mnohom ohľade závisí, ako a či vôbec sa kontakt rozvinie. Na kontakt vplýva tiež vonkajšie materiálne a prírodné prostredie. Syntéza a striedavé pôsobenie vnútorných a vonkajších podmienok sa prejavuje v ďalšom vzťahu komunikujúcich osôb. Všetko, čo si človek prináša ako skúsenosti zo svojej minulosti, najmä z detstva, je v prítomnosti aktuálne a odzrkadľuje sa v jeho schopnosti nadviazať kontakty a vzťahy. Tieto skúsenosti sa dajú rozdeliť na negatívne, pozitívne a tzv. deficitné.

Pod pojmom *deficitné skúsenosti* rozumieme také skúsenosti, ktoré človeku chýbajú, alebo ktoré mal kedysi prežiť. To znamená, že v priebehu vývinu, najmä v detstve, vplyvom svojho postihnutia alebo sociálneho prostredia, sa jedinec nekontaktoval so zážitkami a skúsenosťami, ktoré boli pre jeho zdravý vývin potrebné a tým nastala v istých oblastiach psychická deprivácia.

Petzold (In Lauková, 2006) definuje depriváciu ako „odopretie podráždení a skúseností, ktoré sú potrebné na psychický a fyzický vývin“.

Deprivácia môže vzniknúť:

- vplyvom nepriaznivých podmienok vnímania (poruchy pri vývine, spracovaní alebo sprostredkovaní podráždenia);
- vplyvom nepriaznivých podmienok okolia (poškodenie prostredím).

Nepriaznivé podmienky vnímania

Medzi najzávažnejšie nepriaznivé podmienky vnímania zaraďujeme *deficit a nedostatok stimulácie*.

Ak malé dieťa nepociťuje nijaké podráždenia, nevie sa učiť, čo spätne znamená nemožnosť ďalšieho vývinu. Extrémny nedostatok podráždení v detstve môže spôsobiť nepriaznivý vývin inteligencie, čo v neskoršom veku nemožno dohnať.

Psychoanalytik R. Spitz a iní vedci pozorovali, že dojčatá a malé deti trpia telesne i duševne a začínajú degradovať, upadať, ak im chýba emocionálna náklonnosť, láskavá nežnosť, telesný kontakt a príhovor matky alebo iných blízkych ľudí. Dané emocionálne poškodenie nastáva aj napriek tomu, že deti boli zaopatrené a kŕmené.

Vysoké percento týchto detí sa nedožíva druhého roku života, u iných zistili časté, nenapraviteľné poruchy vývinu. Z uvedeného vyplýva, že nielen podráždenia, ale aj materinská stimulácia, sociálna stimulácia, sú pre dieťa nevyhnutné.

V histórii boli známe pokusy viacerých panovníkov (Fridrich II, Pruský cisár, 1712), ktorí údajne dali vychovávať deti pestúnkami s prísnyim rozkazom, aby ich dojčili, kúpali, starali sa o ne, ale aby sa vystríhali prihováraniu a láskaniu. Fridrich II. totiž predpokladal, že reč, ktorou začnú deti hovoriť, ak ich žiadnu nikto neučil, bude najpôvodnejšou rečou ľudstva. Jeho vedecká zvedavosť nebola uspokojená, pretože všetky deti zomreli, nemohli žiť bez lásky a radostného výrazu svojich pestúnok.

Existuje taktiež možnosť, že k stimulácii dochádza, ale človek ju nemôže prijímať. *Poruchy príjmu* zrakovej, sluchovej alebo dotykovej stimulácie sa vyskytujú u zmyslových postihnutí (napr. nemí, slepí ľudia). Porucha pri spracovaní stimulácie sa vyskytuje, vtedy, keď mozog vplyvom svojho poškodenia nemôže spracovať prijaté vzruchy. Môže to byť prípad poškodeného mozgu v detstve, alebo napríklad u autistických ľudí, ktorí nevedia selektovať prijaté vzruchy, čo má za následok ich ohraničené možnosti v rôznych činnostiach.

Porucha sprostredkovania nastáva vtedy, keď telesne postihnutí ľudia (s poruchou chôdze) majú za istých okolností všetky anatomické a psychické predpoklady prijímať vzruchy bez porúch a adekvátne ich spracovať, ale so svojím okolím majú ohraničené skúsenosti. Z psychického hľadiska to znamená, že nikdy nenadobudnú skúsenosť urobiť sami isté úkony. Ich nervová sústava nemá možnosť sprostredkovať určité vzruchy.

Nepriaznivé podmienky prostredia

U duševne postihnutého človeka sú ohraničené jeho možnosti získavať skúsenosti napríklad tým, že nevie čítať, nechápe súvislosti a javy, nemá predstavivosť, neorientuje sa v čase a priestore. V praxi sa často stretávame s prípadmi, keď dieťa ležiace v kočiariku, veľa ľudí oslovuje, hladká a usmieva sa naň. Takto získava už v útlom detstve pozitívnu skúsenosť: ľudia ma majú radi – som milý – svet je tu pre mňa. Celkom ináč môže prebiehať vývoj u postihnutého dieťaťa, najmä, ak je postihnutie u neho zreteľne viditeľné. Na toto dieťa sa neusmieva veľa ľudí, nik sa mu neprihovorí, neberú ho často do náručia, mnohí ľudia sa ho istým spôsobom stránia. Keď vyrastie, nebude sa s rovesníkmi tak hrať ako intaktné deti. Jeho skúsenosti v rámci sociálnych kontaktov budú oveľa menšie, budú mu chýbať možnosti identifikácie a napodobňovania. Takéto dieťa pri stretnutí s okolím mnohokrát získava **negatívne skúsenosti**, ktoré ovplyvňujú jeho správanie a celý ďalší život.

Preto je veľmi dôležité, aby postihnutí ľudia získavali **pozitívne skúsenosti** so svojim okolím, aby vzniknutú nerovnováhu v medziľudských vzťahoch čo najviac redukovali.

Na základe uvedeného možno konštatovať v zhode s J. Janouškom (1967), že ľudia nemôžu žiť bez vzájomného styku, ktorý ovplyvňuje uspokojovanie ľudských potrieb a sám je výrazne ľudskou potrebou.

Kontakt je ponímaný ako moment a výsledok procesu vzájomného styku.

V súčasnosti je problematické v sociálnej psychológii definovanie vzájomných súvislostí medzi pojmami interakcia (vzájomné pôsobenie), komunikácia (vzájomné oznamovanie), kontakt a sociálna facilitácia (uľahčovanie). Komunikácia sa spravidla spája s pojmom sociálna interakcia, považuje sa za prípad interakcie a v druhom ponímaní predstavuje odovzdávanie obsahu s určitým významom. Ak však chápeme interakciu ako vzájomné ovplyvňovanie ľudí, je zrejmé, že komunikácia je jeho nutnou zložkou. Ako uvádza J. Janoušek (1967), sociálny styk v širokom poňatí obsahuje oznamovanie aj ovplyvňovanie.

Komunikácia má však aj znaky, ktoré ju od interakcie odlišujú, napríklad môže prebiehať na diaľku. Pokiaľ uvažujeme, čím je sprostredkované oznamovanie významu, sme v rovine komunikácie, pokiaľ uvažujeme, čo znakovito (napríklad slovné) vyjadrený význam sám sprostredkováva, sme v rovine interakcie. Samozrejme uvedené skutočnosti treba naďalej skúmať v multidimenzionálnej faktorovosti (podrobnejšie rozpracúva uvedenú problematiku J. Janoušek, 1967, 1984).

Človek sa stáva človekom predovšetkým tým, že rozumie svetu, ktorý je okolo neho, že rozumie správaniu druhých ľudí a sám sa správa tak, aby sa prispôbil spoločenským pomerom a sociálnym podmienkam okolia. Znamená to, že rozumie sociálnym podnetom a že sám dáva svojmu správaniu a teda aj komunikácii spoločenský význam.

V literatúre nachádzame rôzne prístupy a pohľady na sociálnu komunikáciu. T. Kollárik (2004, s. 322) ju považuje „za špecifický druh komunikácie, v procese ktorého vzniká vzájomné dorozumievanie ľudí, výmeny názorov, postojov, oznamovanie vlastného prežívania danej situácie i vzťahu k účastníkom komunikácie“. Nadväzujúc na P. Gavoru (2003, s. 13) tak možno doplniť, že ide o interpersonálnu komunikáciu, pri ktorej nie je dôležité iba množstvo odovzdaných informácií, ale aj ich frekvencia. Dôležitosť pripisujeme taktiež vplyvu informácie na človeka, na jeho doposiaľ nadobudnuté vedomosti, názory a postoje.

J. Janoušek (In Palán, 1997, s. 106) chápe sociálnu komunikáciu ako „odovzdávanie a prijímanie významov v sociálnom správaní a v sociálnych vzťahoch ľudí.“ Autor naznačuje, že medzi komunikujúcimi existujú určité vzťahy a prostredie, v ktorom sa zúčastnení nachádzajú. Pomenoval tak základné zložky sociálnej komunikácie, resp. komunikačného procesu, ktorý prebieha medzi ľuďmi. V rámci sociálneho styku rozlišujeme tri základné atribúty:

- komunikačný, otázky výmeny informácií;
- interakčný, výmeny aktivít, ako spolupráca, kooperácia, participácia, konsenzus, ale i súperenie, rivalita, diskriminácia, konkurencia;
- percepčný, vzájomné vnímanie, poznávanie a pochopenie účastníkov styku (Křivohlavý, 1988, s.11).

Pojem sociálna komunikácia vymedzuje J. Kristová (2004,s.11) *v širšom zmysle* slova ako akúkoľvek interakciu medzi dvoma alebo viacerými ľuďmi, v popredí ktorej vystupuje neverbálna zložka a účastníci sa navzájom môžu, ale aj nemusia poznať.

V užšom zmysle je to proces výmeny – odovzdávania a prijímania informácií, ktoré sa stávajú spoločnými.

Každá komunikácia má *obsahový (denotatívny) a vzťahový (konotatívny) aspekt*, pričom vzťahová rovina určuje rovinu obsahovú. Obsahová rovina je nositeľkou informácie a vzťahová rovina určuje, ako má byť informácia chápaná. M. Mikuláščík (2003, s. 205 - 206) uvedenú skutočnosť vysvetľuje tým, že obsahy sa odovzdávajú od „hlavy k hlave“, kým vzťahy „od brucha k bruchu“. Pokiaľ je vzťah medzi dvoma

komunikujúcimi subjektmi pozitívny, alebo neutrálny, môžu obsahy bez bariér putovať od hlavy k hlave. Ak sa však jeden z komunikujúcich prestane cítiť dobre, pretože sa nahnevá, cíti sa napadnutý alebo dostane strach, jeho vzťahová rovina sa tým zakalí a ďalej sa zaoberá len svojimi aktuálnymi pocitmi a nie počúvaním partnera. Vzniká tzv. psychologická hmla, ktorá bráni tomu, aby sme jasnejšie videli a všetko počuli, pričom následne to vedie k väčším poruchám v komunikácii, ktoré atakujú náš pocit vlastnej hodnoty. Pretože ten má sídlo v „dieťa – ja“, snaží sa „dieťa – ja“ pocit vlastnej hodnoty brániť, vytvorí si okolo seba múr a obklopí sa psychologickou hmlou.

Z biologického hľadiska je náš mysliaci mozog vyradený stresovými hormónmi, produkovanými v limbickom systéme (amygdale – spánkovom laloku), z evolučno-historického pohľadu v stredovekej časti mozgu, ktorá je typická vyvolávaním silných pocitov a začíname byť riadenými najstaršou časťou mozgu, mozgom plazov. Táto časť nie je schopná učiť sa, ale riadi naše inštinkty a reaguje na podnety nebezpečenstva a strachu bojom alebo útekem. V praxi to znamená, že jedinec, ktorému sa to stane, nemôže reagovať v danej situácii racionálne, rozumne, pretože je v psychologickkej hmle, ktorá pohlcuje informácie, ktoré nemôžu byť zrozumiteľne vnímané. Z uvedeného vyplýva, že pri narušenej vzťahovej rovine je nereálne dostať sa na rovinu obsahovú. Je potrebné použiť zložky komunikácie v rovine vzťahovej (utešujúci, upokojujúci hlas, reč tela) tzv. pohladenie, pochválenie z „rodičovského – ja“, pretože pozitívne spätné signály odbúrajú bariéru okolo napadnutého pocitu vlastnej hodnoty a rozptýlia psychologickú hmlu. Až keď sa vzťahová rovina vyjasní, môže prúdiť vecná informácia v obsahovej rovine.

V bežnom živote je potrebné si uvedomiť, že pokiaľ odovzdávame informáciu jedincovi, u ktorého sa obávame, že vyvolá u neho atak na pocit jeho vlastnej hodnoty, je potrebné podať na začiatku vysvetlenie a objasnenie motívov, čím môžeme predísť vzniku psychologickkej hmly, pričom dochádza k vzájomnému nielen dorozumeniu ale najmä porozumeniu.

2.2 Funkcie a obsah komunikácie

V literatúre sa uvádzajú nasledujúce funkcie komunikácie, pričom je nutné podotknúť, že hranice medzi nimi nie sú jednoznačné a často sa prekrývajú (Mikuláš-tík, 2003,s.21):

- *Funkcia informatívna* – odovzdávanie určitých faktov medzi ľuďmi.
- *Funkcia inštruktážna* – je v podstate funkciou informačnou, ale obsahuje vysvetlenie významov, popis, postup, návod.
- *Funkcia presvedčovacia, persuazívna* – zámerné pôsobenie na iného jedinca, s cieľom dosiahnuť zmeny v jeho názoroch, postojoch, hodnotení alebo konaní, prostredníctvom racionálnych argumentov, pomocou logiky ale i emócií, pôsobením na city, manipuláciou.
- *Funkcia posilňujúca a motivujúca* – patrí do funkcie presvedčovacej, ale posilňuje isté pocity sebavedomia, vlastnej potrebnosti, vzťahu k niečomu.
- *Funkcia zábavná* – cieľom je pobavenie, rozosmianie, vyplnenie času komunikovaním, ktoré vytvára pocit pohody a spokojnosti.
- *Funkcia vzdelávacia a výchovná* – špecificky sa uplatňuje najmä prostredníctvom inštitúcií, obsahuje funkciu informatívnu, inštruktážnu a iné.
- *Funkcia socializačná a spoločensky integrujúca* – vytváranie vzťahov medzi ľuďmi, zblížovanie, nadviazovanie kontaktov, posilňovanie pocitov spolunáležitosti a vzájomnosti, respektíve závislosti. Závisí od našej spoločenskej úrovne, v akých spoločenských segmentoch sa nachádzame a do akých chceme patriť. Každá spoločenská vrstva má špecifický, seba vlastný spôsob komunikácie, nielen rozdelenie podľa majetku, spoločenského postavenia a vzdelania, ale taktiež podľa veku, stupňa vyspelosti a výchovy.
- *Funkcia osobnej identity* – na úrovni osobnosti, pre JA je významnou aktivitou, umožňuje sebaopoznanie, usporiadanie vlastných postojov, názorov, sebavedomia a osobnej ašpirácie.
- *Funkcia poznávacia* – úzko súvisí s informatívnou funkciou, ale jedná sa o pohľad komunikanta, pričom informatívna sa viaže na komunikátora aj na komunikanta. Oznamujeme ňou každodenné zážitky, spomienky a plány a konzervujeme skúsenosti iných v skrátenej podobe, ktoré by sme neboli schopní vlastnými skúsenosťami v takej šírke prežiť.
- *Funkcia zdôverovacia* – umožňuje uvoľňovať vnútorné napätie, prekonávať ťažkosti, oznamovať dôverné informácie a očakávaním podpory a pomoci. Je pre každého jedinca veľkou podporou. Môže mať charakter empatie s maximom identifikácie alebo akceptovanie pocitov v podobe porozumenia bez snahy hodnotiť.

- *Funkcia úniková* – nezáväzná komunikácia o neutrálnych veciach, pomáha odreagovať sa od starostí a zhonu.

Vo vzdelávaní dospelých sa funkcie komunikácie odvíjajú od obsahu a cieľov vzdelávania i od typu vzdelávacieho podujatia. Funkcie neexistujú oddelene, ale v procese vzdelávania prebiehajú súčasne.

M. Szarková (2002, s.25) vymedzuje nasledovné funkcie komunikácie, ktoré možno považovať za prienik s obsahom komunikácie:

- oznamovanie informácií, rozhodnutí, metód, postupov a techník riešenia problémov, úloh, situácií;
- oznamovanie postojov k problémom, úlohám a situáciám,
- oznamovanie postojov k adresátom, komunikantom;
- oznamovanie sebavedomia, sebahodnotenia komunikantov;
- oznamovanie pravidiel vzájomnej komunikácie;
- získavanie informácií, nápadov, názorov, nových myšlienok;
- získavanie prívržencov svojich myšlienok, nápadov, nových postupov;
- motivovanie ľudí pre nové, netradičné postupy a riešenia.

Obsah komunikácie možno analogicky vyčleniť, vychádzajúc z jej základnej charakteristiky ako oznamovacieho prostriedku a formovateľa vzťahov. Prostredníctvom komunikácie si oznamujeme:

- informácie,
- metakomunikačné kľúče, ktoré naznačujú, ako má byť to, čo slovami oznamujeme chápané (ironicky, vážne, pohrdavo),
- svoje postoje k problémom, o ktorých hovoríme,
- svoj postoj k poslucháčovi (záujem, pohrdanie, obdiv a pod.),
- pravidlá nášho vzájomného styku (koľko času hovoríme my, koľko času poskytneme druhej osobe – pauzy a pod.),
- svoje sebaponímanie (sebaistotu, vzbudenie dôvery, záujmu a pod.),
- žiadosti (aj metakomunikačné – možno vycítiť),
- emocionálny stav (vyjadrený neverbálne).

2.3 Typy a druhy komunikácie

V literatúre sa popisujú rôzne hľadiská členenia typov komunikácie. Ako uvádza J. Kristová (2004) a M. Morovicsová (2004), v komunikačnom procese sa sprostredkované informácie môžu šíriť podľa viacerých hľadísk (spätná väzba, spôsob prenosu).

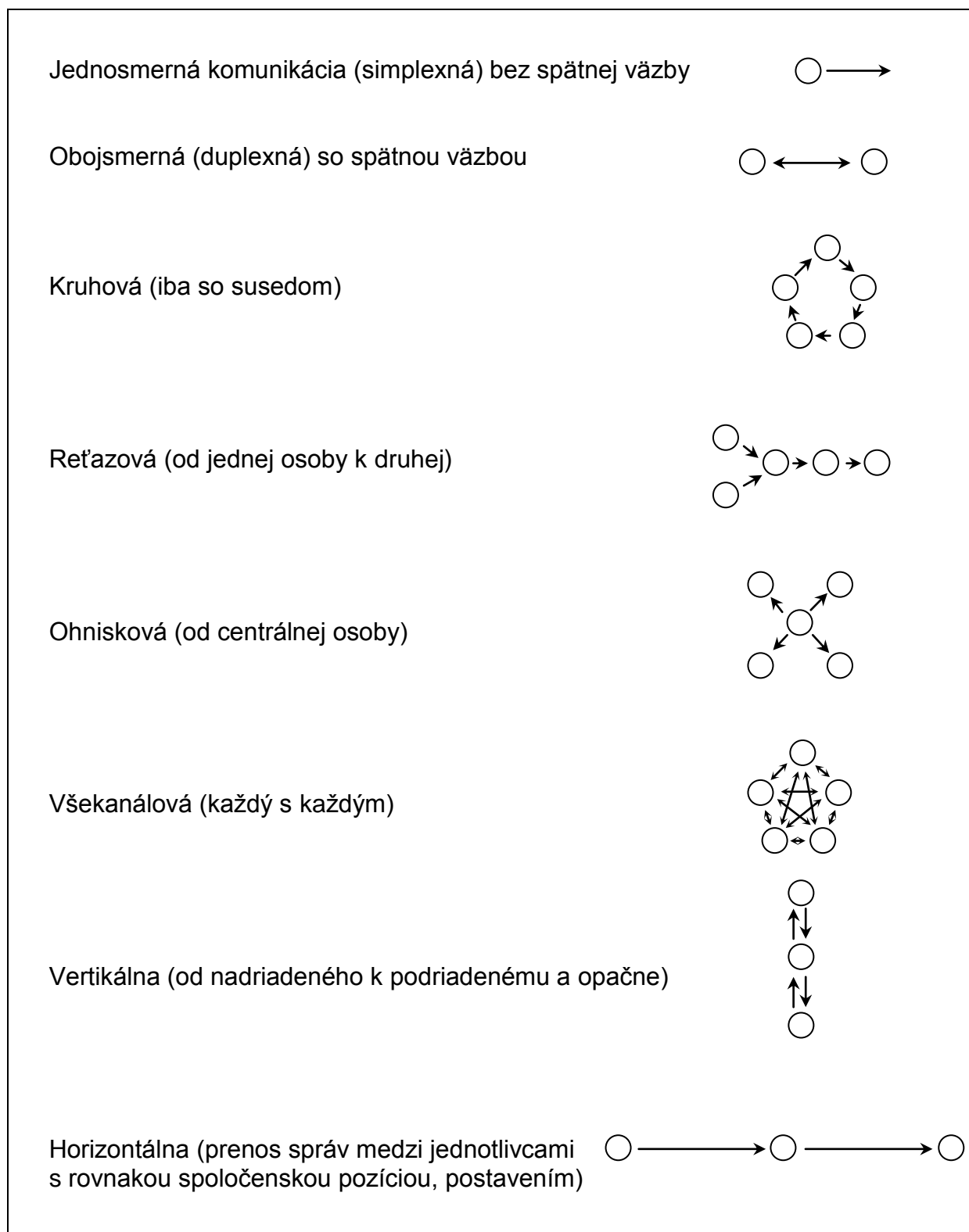
Na základe existencie spätnej väzby (feed back) rozoznávame:

- **jednosmernú (simplexnú)** komunikáciu bez využitia spätnej väzby (rozhlas);
- **obojsmernú (duplexnú)** komunikáciu so spätnou väzbou (telefonický rozhovor);
- **všekanálovú**, ktorá umožňuje komunikáciu všetkých zúčastnených navzájom (podľa Morovicsová, 2004).

Podľa spôsobu prenosu obsahu informácie sa popisuje:

- **kruhovú** komunikácia, v ktorej dochádza k výmene informácií v uzavretej štruktúre, zúčastnení komunikujú len so susedom;
- **reťazovú** komunikácia, ktorou sa šíria najmä klebety, pretože sa informácie prenášajú od jednej osoby k druhej;
- **ohniskovú** komunikácia, v ktorej dominuje centrálna osoba, ktorá sprostredkúva rovnakú informáciu viacerým zúčastneným;
- **horizontálna** komunikácia - v nej dochádza k prenosu správ medzi jednotlivcami s rovnakou pozíciou a spoločenským postavením;
- **vertikálna** komunikácia je charakteristická prenosom informácií zhora nadol a opačne, čiže od podriadeného k nadriadenému a od nadriadeného k podriadenému.

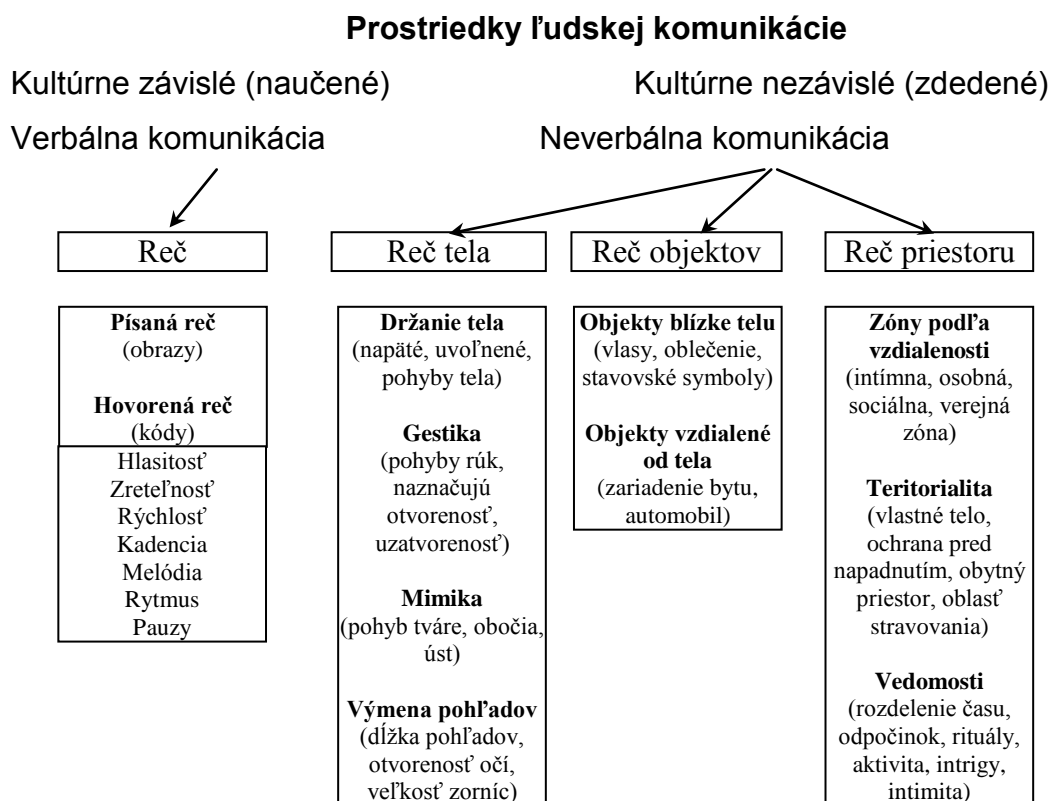
Obrázok 1 Typy komunikácie



Zdroj: Kristová, 2004, s.19

V bežnom živote sa môžu tieto jednotlivé typy navzájom prelínať a ich použitie býva v závislosti od vonkajších faktorov (prostredie, situácia, kontext a pod.) a vnútorných faktorov (vzťah k inému, momentálna disponovanosť a pod.)

Obrázok 2 Prostriedky ľudskej komunikácie



Zdroj: Mikuláščík, 2003, s.188

Komunikácia je veľmi rôznorodá a nesie v sebe veľa možností, ktoré môže komunikátor využívať a akým spôsobom sa v samotnej komunikácii prezentuje. Práve podľa uskutočňovania samotnej komunikácie možno hovoriť o jej viacerých druhoch.

Najzákladnejšie členenie komunikácie uvádza J. Křivohlavý (1988) a O. Škvareninová (2004, s.7-9), ktorí popisujú *neverbálnu* komunikáciu, ktorá je nositeľkou 55% informácií, *paralingvistickú* komunikáciu, ktorá predstavuje 38% zastúpenie a komunikáciu *verbálnu*, ktorá napriek svojej vývinovo najvyššej úrovni prináša len 7% správ.

Vychádzajúc z definície pojmu komunikácia v Terminologickom slovníku (Hotár - Paška - Perhács et al., 2000, s. 205), ale aj z Mikuláščíkovho vymedzenia (2003, s. 32 - 37) uvádzame jednotlivé druhy komunikácie, pričom je potrebné podotknúť, že

absentuje jednotné definovanie typu a druhu komunikácie, ktoré sa často krát terminologicky zamieňajú. Na základe uvedeného popisujeme:

- *verbálnu* – prebieha formou reči, jazyka;
- *neverbálnu* – hovoríme o komunikácii bez slov, predstavuje reč tela a členíme ju na:
 - proxemiku, teritorialitu (odovzdávanie informácií vzdialenosťou od druhej osoby),
 - posturiku (postojom),
 - kineziku (pohybom tela),
 - haptiku (dotykom),
 - gestiku (pohybmi rúk),
 - mimiku (svalmi tváre),
 - pohľady,
 - vzhľad a úprava,
 - farby,
 - vône, olfaktorika,
 - chronemika (vyjadrovanie času vo vzťahu k iným ľuďom);
- *priamu* – na báze priameho sociálneho kontaktu;
- *nepriamu* – je sprostredkovaná tretím subjektom (médiá, telekomunikácie a pod.);
- *interpersonálnu* – odohráva sa medzi ľuďmi, v rámci nejakého sociálneho útvaru;
- *intrapersonálnu* – komunikácia, ktorá je hlboko zakorenená u človeka a následkom čoho môže byť prekážkou komunikácie s okolím;
- *obojsmernú* – recipročná výmena informácií medzi komunikantmi, charakteristická prítomnosťou spätnej väzby;
- *jednosmerná* – prebieha výlučne od adresáta k recipientovi;
- *zámerná* – spôsob komunikácie zodpovedá zámeru komunikátora;
- *nezámerná* – komunikátor prezentuje iným spôsobom ako bol jeho pôvodný zámer;
- *vedomá* – komunikátor si uvedomuje obsah aj spôsob komunikácie;
- *nevedomá* – komunikujúci nemá pod vedomou kontrolou svoj komunikačný prejav celý, alebo jeho niektoré zložky;
- *kognitívna* – logická, racionálna, zmysluplná komunikácia;
- *afektívna* – prebieha prostredníctvom emočných prejavov;

- *pozitívna* – signalizuje súhlas, prijatie, obdiv, nadšenie;
- *negatívna* – vyjadruje odmietnutie, odpor, útočenie, kritiku ale aj zatajovanie, predstieranie a nikdy nemôže vyvolať pozitívne reakcie druhej strany;
- *zhodná, kongruentná* – zdieľané informácie medzi komunikujúcimi sa zhodujú, obsahovo aj formálne, opakom je *nezhodná* komunikácia;
- *asertívna* – sebaapresadzujúca a rešpektujúca rovnaké právo aj pre iných v rámci prijateľných pravidiel;
- *agresívna* – útočná a bezohľadná, sebecká voči druhým;
- *manipulatívna* – používajúca úskoky a neférové formy správania;
- *pasívna* – submisívna, ústupčivá, úniková;
- *skupinová* – komunikátorov je viac, je komplikovanejšia, často v nej dochádza k intrúzii (skákanie do reči), čo vyvoláva zmätok, spory a konflikty;
- *masová* – určená širšiemu publiku, obecnstvu, prostriedkami sú noviny, knihy, rádio, televízia, internet, billboardy;
- *medzikultúrna* – prebieha medzi príslušníkmi rôznych kultúr, pričom je potrebné poznať a rešpektovať kultúrne rozdiely, búra bariéry medzi ľuďmi a zbližuje obyvateľov celého sveta;
- *dyadická intímna* – uskutočňuje sa medzi dvoma ľuďmi, ktorí sú voči sebe otvorení a neprejavujú sa v zástupných rolách;
- *dyadická jednostranne riadená* – medzi dvoma ľuďmi, pričom jeden je závislý, podriadený a rešpektuje mocenskú pozíciu druhého;
- *komplementárna* – recipročná, z pozície doplnujúcich sa rolí (vzdelávateľ – účastník);
- *tvárou v tvár, face to face* – obidve strany sedia alebo sedia oproti sebe, reagovanie je bezprostredné, vzájomné a okamžité;
- *sprostredkovaná* – správa, komuniké sa prenáša prostredníctvom nejakého média (telefón, rozhlas, televízia);
- *písaná* – prostredníctvom kníh, novín, časopisov, výročných správ;
- *komunikácia činom* – svoj postoj, názor, pomoc vyjadrujeme nejakým skutkom;
- *paralingvistická* – modulácia hlasu, akustický prejav reči;
- *agovanie* – oslovený človek na stimul reaguje neprimerane, odpovedá neadekvátnym spôsobom, alebo neodpovedá vôbec;

- *metakomunikácia* – komunikácia o komunikácii, pozorovateľ popisuje, interpretuje sledovanú komunikáciu;
- *dyadická jednostranne riadená* – medzi dvoma ľuďmi, pričom jeden je závislý, podriadený a rešpektuje mocenskú pozíciu druhého.

V literatúre (Szarková, 2002, s.12) sa môžeme stretnúť aj s pomerne jednoduchým členením komunikácie na komunikáciu *interpersonálnu, intrapersonálnu a masovú*.

Výskum komunikácie sa na konci 20.storočia koncentruje najmä v nasledujúcich druhoch komunikácie:

- inštitucionálnej,
- persuzívnej,
- interpersonálnej,
- verbálnej,
- neverbálnej,
- sociálnej,
- masmediálnej,
- umeleckej,
- augmentatívnej a alternatívnej (komunikácia ľudí s narušenou komunikačnou schopnosťou).

Jednotlivé druhy komunikácie sa často navzájom prekrývajú. Príkladom je komunikácia vo vzdelávaní dospelých, v ktorej dochádza k prepojeniu verbálnej aj neverbálnej komunikácie, interpersonálnej, obojsmernej a vo väčšine prípadov aj priamej komunikácie. Zohľadňujú sa pri tom ciele a obsah vzdelávania, metódy vzdelávania a osobitosti účastníkov vzdelávania.

Verbálna komunikácia

Vyjadrovanie jednotlivých myšlienok a odovzdávanie informácií hovoreným slovom má spoločného menovateľa, ktorým je verbálna komunikácia. Verbálna komunikácia predstavuje sprostredkovanie informácií rečou. Keďže jej hlavným nástrojom je slovo a v širšom ponímaní ľudská reč ako taká, často sa vo vzťahu k verbálnej komunikácii stretávame s označením rečovej, hovorenej alebo ústnej komunikácie (Škvareninová, 2004). Je vývojovo mladšia, ako neverbálna komunikácia, ale podávame ňou presnejšie a jednoznačnejšie informácie.

Posledné obdobie je charakteristické záujmom o výskum verbálneho prejavu v rámci rečovej komunikácie. Skúma sa rytmus reči, prízvuk či voľba jednotlivých slov. Verbálnu komunikáciu chápeme ako komplex, obohacovaný nielen neverbálnymi signálmi, ale taktiež zahŕňajúci nuansy ako dialekt, syntaktickú stavbu viet a sémantiku (Dejnozka - Kapel - Gifford - Kapel, 1991). Okrem samotného verbálneho prenosu informácie, hlasu, sú dôležité aj ďalšie kategórie prenosu správy. Sú nimi *naše telo*, ako významný prenášateľ najmä emocionálnych stavov, *otázky postavenia* – kto akú sociálnu rolu zastáva a *prostredie*, ktoré si s komunikačným partnerom vytvoríme. Dôležitosť významu verbálnej komunikácie je však nepopierateľná. „Je nevyhnutnou súčasťou sociálneho života, je nevyhnutnou podmienkou myslenia. Vo všeobecnosti je takmer pre každého človeka ťažké byť čo i len jeden deň bez verbálnej komunikácie“ (Mikuláščík, 2003, s. 113).

Kvalitný rečový prejav je obzvlášť dôležitý v edukácii dospelých. Možno konštatovať, že práve úroveň verbálnej komunikácie patrí k významným atribútom efektívnej komunikácie. V edukácii dospelých sa stretávame s rôznymi formami verbálnej komunikácie. Vzdelávateľ by mal zvoliť vždy tú najvhodnejšiu vo vzťahu k účastníkovi a obsahu informácie.

Verbálna komunikácia je charakteristická tým, že sa môže uskutočňovať interpersonálne, ale aj sprostredkované. Môže prebiehať tvárou v tvár, ale aj na diaľku. „Človek realizuje sociálnu podstatu jazyka v komunikácii, ktorá sa uskutočňuje v ústnej i písomnej podobe“ (Škvareninová, 2004, s. 22).

Aby sme mohli čo najobjektívnejšie a najvýstižnejšie verbalizovať svoje myšlienky a informácie, musíme uplatniť v komunikácii obe formy – ústnu aj písomnú. Ich spoločným menovateľom je adresát. Nie je možné, aby bol pri koncipovaní verbálneho prejavu vynechaný. Avšak kým pri ústnej podobe verbálnej komunikácie možno reakcie adresáta sledovať a reagovať na ne, pri písomnej forme ich môžeme iba predikovať.

V rámci rečovej komunikácie vzdelávateľa sa často stretávame s expresívnosťou. Tú v prejave dosahujeme *eufemizmi* alebo naopak, slovnými spojeniami zjemňujúcimi prejav. Používajú sa namiesto nepríjemných, drsných, zraňujúcich slov a umožňujú povedať aj negatívne fakty bez toho, aby sa partner urazil. Ako ďalší prejav uplatňovania expresívnosti uvádza O. Škvareninová (2004, s. 31) *hyperbolu*. Ide o zveličenie alebo nadsadenie vo vyjadrovaní určitej myšlienky.

V hovorenej reči by sa mal vzdelávateľ dospelých vyvarovať používaniu slov, ktoré sú v komunikácii „opočúvané“, stratili svoj pôvodný význam a už nemajú prakticky žiadnu výpovednú hodnotu. Ide o *floskuly* či *klišé*. Tým sú blízke i *parazitické slová*, často nazývané aj barličky či rektifikácie, ktorými sa snažíme vyplniť „hluché“ miesta v našom prejave. Floskuly, klišé, či parazitické slová sú príznačné výlučne pre hovorenú komunikáciu. Na jednej strane ich vnímame ako nežiaduce a ak ich nepoužijeme v správnej chvíli, na správnom mieste a vo vhodnej miere, je viac než pravdepodobné, že sa náš prejav stane nudným a nezáživným.

Rečový prejav plný napätia a trémy navodíme častým používaním tzv. *slovnej vaty*. Ide o ďalší zlozvyk v ľudskej komunikácii, ktorý má charakter naliehavosti. Mikuláščík (2003) ňou vymedzuje slová, ktoré sa nevedome používajú v rámci verbálneho prejavu a predstavujú stereotypnú výplň medzu jednotlivými slovami, či vetami.

Najrozšírenejším druhom verbálnej komunikácie je **rozhovor**. Spĺňa dve funkcie, medzi ktoré zaraďujeme poznávanie daného človeka a ovplyvňovanie jeho názorov, postojov, správania a konania. Rozhovory členíme z viacerých hľadísk: podľa zamerania, cieľa, podľa počtu osôb, podľa štruktúry a vedenia rozhovoru (Morovicsová, 2004, s.103).

Dôležitou fázou rozhovoru je fáza prípravná a plánovacia.

Všeobecná štruktúra rozhovoru obsahuje:

- *Úvod*, otvorenie, fáza „topenia ľadov“, kde nadväzujeme kontakt (pozdrav, oslovenie, podanie rúk, pohľad, úvodné vety), začíname neosobnou tematikou, ktorá navodí pozitívnu atmosféru, potrebnú na naladenie sa na rovnakú „vlnovú dĺžku“ oboch komunikujúcich.
- *Vlastný rozhovor* (vedenie rozhovoru), v ktorom voľné informácie uľahčujú začiatok, sebaotvorenie. Aktívnym počúvaním citlivo vnímame prejav druhej osoby, pozorujeme ju, pretože reč tela má vlastnú vypovedajúcu hodnotu. Kladenie rôznych typov otázok závisí od druhu informácií, ktoré zisťujeme. Pri zisťovaní faktov používame uzatvorené otázky typu áno - nie a pri zisťovaní príčin problému otázky otvorené. Ďalej môžeme použiť alternatívne, sugestívne, rečnícke, kontrolné a izolujúce otázky.
- *Záver rozhovoru* začíname sumarizáciou a rekapituláciou hlavných bodov, rozlúčením alebo dohodnutím ďalšieho stretnutia. Pred ukončením rozhovoru nie je

správne začínať novú tému. Je veľmi dôležité oceniť snahu účastníka zdôveriť sa a poskytnúť nám dôležité informácie.

Priebeh a výsledok rozhovoru môže ovplyvniť viacero faktorov, napríklad:

- charakter osobnosti – skúsenosti, sympatie, antipatie, vzájomný pracovný alebo osobný vzťah;
- téma a obsah - kladné alebo nepopulárne opatrenia, príjemné informácie;
- situácia a prostredie – kedy, kde a za akých okolností vedieme rozhovor, v akom prostredí, či máme dostatok času, ako sa cítime;
- pôsobenie – spôsob odovzdávania informácií účastníkom rozhovoru – porozumenie, vplyv, spätná väzba.

Verbálne prejavy odovzdávané textovou formou

Dôležitú úlohu v komunikácii pri edukácii dospelých zohrávajú informácie, myšlienky, názory či postoje odovzdávané nielen ústnou formou, ale aj textovou. „Písomná komunikácia, na rozdiel od hovorenej komunikácie, neprebíha v rovnakej komunikačnej situácii ani v rovnakom čase, alebo na rovnakom mieste“ (Szarková, 2002, s. 30). Verbálna komunikácia nemusí prebiehať výlučne za prítomnosti dvoch komunikantov. Do komunikácie v edukácii dospelých vstupujeme taktiež prostredníctvom učebníc, alebo príručiek. Hlavným nositeľom informácie je v prípade tejto formy komunikácie text. Na rozdiel od interakčného štýlu komunikácie, tu zaniká možnosť poskytnúť, či získať spätnú väzbu od komunikačného partnera.

Bez ohľadu na ňu však treba brať do úvahy adresáta, človeka či skupinu ľudí, pre ktorých je text určený. Je preto potrebné, aby autor poznal nielen výrazové prostriedky cieľovej skupiny, ale aj ich stupeň vyspelosti a vzdelanosti.

Podľa J. Cirbesa (1989, s. 112), by mala každá učebnica, alebo príručka nahrádzať prítomnosť edukátora. Mala by obsahovať problémové úlohy, otázky a dávať impulzy na premýšľanie, z čoho vyplýva, že učebnice, či príručky by mali spĺňať hlavný, výchovno-vzdelávací charakter. Ďalej sa funkciami učebnice a príručky chápe:

- *motivačná* – mala by svojim štýlom vzbudzovať záujem o učebný text;
- *komunikačná* – čitateľ iba vtedy dokáže pochopiť myšlienku a dekodovať tak informáciu, keď pozná základné komunikačné náležitosti;
- *regulačná* – ponúka text, ktorý je zoradený v logických súvislostiach;

- *aplikačná* – písaný text by mal byť aplikovateľný do praxe;
- *integračná* – ponúka vniknúť do problematiky zo širšieho uhla, prispieva tak k celistvému nazeraniu na preberanú oblasť;
- *inovačná* – študijný text by mal byť zrkadlom najaktuálnejších poznatkov, mal by byť priebežne doplňovaný a upravovaný;
- *kontrolná a usmerňujúca* – kladením otázok a problémových úloh plní príručka funkciu „kontrolného mechanizmu“, dáva odpoveď, či daný text bol správne pochopený.

Napriek dôležitosti učebníc a príručiek v rámci edukácie dospelých, nemožno z tohto procesu vyňať vzdelávateľa dospelých, ako jedného z kľúčových aktérov spomínaného procesu. Na dosiahnutie cieľov, ktoré sa počas komunikačného procesu sledujú, je nevyhnutné, aby bol jeho verbálny prejav zrozumiteľný.

Paralingvistika

Spôsob, akým k nám niekto hovorí, opisuje paralingvistika. Hoci P. Gavora (2003), M. Měchurová (2002), J. Mistrík (1999), M. Szarková (2002) zaraďujú paralingvisiku medzi neverbálne zložky prejavu, my sa prikláňame k vymedzeniam M. Mikulášťika (2003), J. Křivohlavého (1988) a J. Kristovej (2004, s.17-18). J. Křivohlavý (1988, s. 87) sa domnieva, že paralingvistická stránka komunikácie „tvorí určitý prechod od mimoslovných k slovným spôsobom odovzdávania“ informácií“. M. Mikulášťik (2003, s. 37) hovorí o paralingvistike, ktorá rôznymi spôsobmi „hlasový prejav moduluje.“ Z uvedeného môžeme konštatovať, že paralingvistická stránka reči dotvára obsahový rámec našej výpovede o vzťahové prvky. O. Szarková (2002, s. 41) označuje paralingvistikou „fonetické zvuky, ktoré sa vyskytujú v akustickej reči. Nemajú obsahovú informačnú hodnotu, ale sú priamym indikátorom psychického stavu, resp. jeho zmien u komunikantov počas komunikačného procesu.“ Zastávame názor, že z paralingvistických prejavov možno rozpoznať pôvod komunikanta, jeho vek, vzťah k určitým faktom, aktuálny stav (úzkosť, radosť, smútok, strach) a niektoré rysy osobnosti (sebadôvera, podceňovanie).

Podľa P. Mareša a J. Křivohlavého (1995, s. 59. In Kollárik et al. 2004, s.336) v rámci paralingvistickej stránky komunikácie rozlišujeme:

- *Intenzitu hlasu*

Sila hlasu odhaľuje vzťah hovoriaceho k obsahu reči, k situácii a k adresátovi. Človek, ktorý chce dominovať nad partnerom a presvedčiť ho, získať, obyčajne hovorí hlasnejšie (Škvareninová, 2004). Na druhej strane, „*tichá reč býva často prejavom nesmelosti, hanblivosti, ale niekedy i rozhodnosť a dôraz môžu byť prejavované tichým, pomalým a dôrazným prejavom*“ (Mikuláščík, 2003, s. 120). Voľba intenzity hlasového prejavu závisí aj od miestnosti, v ktorej sa komunikanti nachádzajú. Hlasitosťou možno taktiež dať najavo dôležitosť vypovedaného. Vychádzajúc zo slov P. Gavoru (2003), práve zmena hlasitosti je významným činiteľom utvárania celkového prejavu, môžeme ju teda meniť v závislosti od situácie i kontextu.

- *Výšku hlasu*

Hoci je výška hlasu daná anatomickými vlastnosťami, môžeme ju však meniť v závislosti od emócií, ktoré práve prežívame. Zvýšením tónu sa zvyčajne signalizuje prekvapenie, radosť, šťastie a podobne, znížením tónu upokojenie, smútok, bezvýznamnosť, únava (Škvareninová, 2004). Výška tónu reči ovplyvňuje, ako poslucháč odovzdávanú správu vníma. Je preukázané, že presvedčivejšie a dôveryhodnejšie pôsobí hlas hlbší než vyšší (Mikuláščík, 2003). Odporúčame preto voliť hlbšiu výšku hlasu, ktorú vnímame ako hodnovernejšiu a tak pôsobiť dojmom vyrovnaného človeka stotožneného s obsahom vypovedaného.

- *Zafarbenie hlasu*

Farba hlasu, intonácia nesú informáciu o emocionálnom prežívaní hovoriaceho. Z jeho hlasového zafarbenia možno dedukovať, v akom emočnom rozpoložení sa nachádza, či je emocionálne rozrušený, či je v strese, v depresii, či prežíva radosť, smútok, či je unavený alebo vzrušený. Farba hlasu je daná predovšetkým geneticky. Človek môže mať už od prírody hlas huhňavý, nosový, flautový, piskľavý, zamatový atď. No rozličné stavy vzrušenia, skleslosti môžu zafarbenie hlasu meniť. Na psychiku každého počúvajúceho podvedome pôsobí farba partnerovho hlasu (Škvareninová, 2004). Ľudia vo všeobecnosti menia farbu hlasu, keď sa chcú niekomu zapáčiť a líškať sa, ale aj keď chcú niekomu pohroziť, či keď sú ironickí (Gavora, 2003). Monotónnosťou chápeme prejav bez zmeny zafarbenia hlasu, ktorý pôsobí ako „*hypnotikum, je vnímaný ako nudný a chladný*“ (Mikuláščík, 2003, s. 122). Pokiaľ je však melodickosť reči prehnaná, prejav hovoriaceho pôsobí neprirodzene, preto sa odporúča vyhnúť sa

monotónnosti, voliť také zafarbenie hlasu, ktoré by pôsobilo aktivizujúco a účastníkov vzdelávania by motivovalo sledovať preberaný text.

- *Dĺžku prejavu*

Dĺžka verbálneho prejavu sa vyjadruje počtom slov, ako dlho vzdelávateľ dospelých hovorí a aký čas jeho akustický prejav trvá. M. Mikuláščík (2003) poukazuje na nevyhnutnosť sledovania spomínaného faktora v procese edukácie. Upozorňuje na dôležitosť pomeru verbálnej aktivity vzdelávateľov dospelých a účastníkov.

- *Tempo reči*

Rýchlosť rečového prejavu je daná počtom povedaných slov alebo slabík za určité časové obdobie. Rýchlo hovoríme zvyčajne v stave psychického vzrušenia alebo v šoku. Rýchlym tempom reči si ľudia môžu tiež kompenzovať svoju neistotu, nervozitu a neprimeranú snahu získať pozornosť. „*Obsah reči náročnejší pre pochopenie je vhodné hovoriť dôraznejšie a pomalšie. Taktiež významné informácie je vhodné hovoriť pomalšie a zreteľnejšie*“ (Mikuláščík, 2003, s. 120). Tempo reči ovplyvňuje kvalitu výslovnosti, ktorá následne odzrkadľuje zrozumiteľnosť výpovede. Ako popisuje P. Gavora (2003), ak chceme zvýrazniť alebo upozorniť na určitú časť nášho verbálneho prejavu, je vhodné zmeniť práve rýchlosť reči. Naša reč je zrozumiteľná ak hovoríme približne 100 slov za minútu, alebo 10 hlások za sekundu, pretože myslíme v priemere rýchlosťou 120 slov za minútu.

- *Plynulosť prejavu*

Pre komunikáciu býva častokrát príznačné, že reč nie je plynulá, ale vždy sa v nej vyskytujú menšie alebo väčšie pauzy, rôzne rektifikácie, nedokončené slová či vety, opakovania, zakoktania, prerieknutia a iné defekty. Pauzy v reči súvisia s temperamentom rečníka, jeho emocionálnym stavom, stupňom pripravenosti prejavu, kvalitou spätnej väzby medzi partnermi (Škvareninová, 2004).

V reči hovoriaceho sa často vyskytujú pauzy, ktoré môžeme podľa O. Škvareninovej (2004, s. 49) klasifikovať ako:

- *fyziológické* v prípade, keď hovoriaci nestačí s dychom;
- *gramatické* – naznačujúce členenie vypovedaného textu;
- *váhavé*, ktoré vznikajú vtedy, keď sa hovoriaci ocitne v bezradnej situácii a stratí tak rytmus myslenia a štylizovania textu.

Pauzami vo verbálnej komunikácii sa zaoberá aj J. Mistrík (1999, s. 38), ktorý vymedzil niekoľko druhov páuz. Okrem spomenutých fyziologických, váhavých a gramatických pauzách, ďalej hovorí o umeleckej pauze. Vníma ju ako „výraz vyakcentovaného citu, ktorý sa nedá alebo nechce vyjadriť artikulovanými prostriedkami reči.“

M. Mikuláščík (2003, s. 121) hovorí o pauzách počas verbálneho prejavu, ktoré možno deliť na:

- *úmyselné*, ktoré sú silným nástrojom posilnenia účinnosti prejavu,
- *neúmyselné*, ktoré väčšinou pôsobia rušivo a znižujú úroveň rečového prejavu.

V hovorenej reči sa možno stretnúť aj s *logickými pauzami*, ktoré členia verbálny prejav na ucelené vety, takty a tak ovplyvňujú zrozumiteľnosť prejavu. Dramatickosť prejavu dosahujeme pauzami, ale často aj správnym frázovaním prejavu.

„Pomlčka môže byť výzvou, očakávaním, rešpektovaním práva na prejav komunikačného partnera, požiadavkou na zvýšenie pozornosti, výzvou, príležitosťou na premýšľanie poslucháča, ale taktiež premýšľaním nad tým, ako ďalej, prejavom bezradnosti, váhania, neistoty, rozpakov, nesústredenosti, hľadania správneho výrazu“ (Mikuláščík, 2003, s. 121). Používanie pomlčiek v rámci komunikácie v edukácii dospelých považujeme za nástroj vzdelávateľa dospelých, ktorým môže dosiahnuť pozornosť zo strany účastníkov, alebo ju zvýšiť, implicitne môže dať najavo priestor pre vyjadrenie ich názorov, či jednoducho zvoliť najvýstižnejší výrazový prostriedok pre pochopenie obsahu povedaného.

- *Akustická náplň páuz*

Pauzy môžeme rozdeľovať z hľadiska ich výplne na tiché, prázdne alebo vyplnené. Pre vypĺňanie prestávok v reči je taktiež príznačné používanie rozličných nezrozumiteľných zvukov, ktoré pri prejave lektora však pôsobia rušivo. M. Mikuláščík (2003, s. 122) hovorí o slovnej vate, ktorá je označením pre také slová, ktoré „mnoho ľudí nevedomky používa vo svojom verbálnom prejave ako stereotypnú výplň medzi slovami, vetami.“

- *Presnosť prejavu*

Pri rečovej komunikácii sa môžu vyskytnúť rôzne druhy chýb vo výslovnosti, pri samotnej voľbe slov, v skladbe viet. Nepresnosťou v prejave označujeme nielen artikulačné chyby, mrmlanie, prerieknutie, zakoktávanie, hovoriaci taktiež môže

prehliatať koncovky slov, môže vynechať určité slová, alebo časť vyjadrenia opakovať (Mikuláščík, 2003). Odporúčame preto dbať na presnosť ich prejavu, keďže zastávame názor, že práve tento prostriedok verbálneho prejavu prispieva k správne mu pochopeniu a následnej efektívite celého komunikačného procesu.

- *Spôsob odovzdávania slova*

Cesta, akou si v hovorenom prejave lektor i účastníci odovzdávajú informácie, by mala byť v súlade s komunikačnými pravidlami. Môžeme sa však stretnúť aj s prípadmi intrúzie, skákania si do reči, kedy poslucháč nenechá dohovoriť hovoriaceho. Ak však intrúzia medzi dvoma ľuďmi trvá dlhšiu dobu, M. Mikuláščík (2003) hovorí o duete.

Slovo ako kľúčový nástroj verbálnej komunikácie je najdôležitejším prostriedkom na odovzdanie informácií, svojou výstižnosťou plní tiež funkciu najpresnejšieho a najefektívnejšieho prenosu správy. Slovo, rečovú komunikáciu, preto právom považujeme za základ komunikácie v edukácii dospelých. Vzdelávateľ dospelých v priamom kontakte s účastníkom môže reagovať a prispôbovať tak svoju verbálnu komunikáciu v závislosti na ich reakcie. Verbálnu komunikáciu však nie je možné vnímať izolovane. Je úzko spätá s paralingvistikou i s neverbálnymi prejavmi.

Neverbálna komunikácia

V procese interpersonálnej komunikácie sa často stretávame s tým, že komunikanti pripisujú najdôležitejší význam práve obsahu verbálne vypovedaného. V skutočnosti však až päťkrát väčší význam počas rozhovoru predstavuje dojem, ktorý v nás vyvoláva ten, s kým hovoríme a jeho neverbálny prejav (Belz - Siegrist, 2001, s.191 - 196). Ten býva doplnený verbálnym prejavom, ktorý zosilňuje jeho účinok, reguluje ho a za určitých okolností ho môže plne zastúpiť. Neverbálna komunikácia je ovplyvnená kultúrnym, rodinným i sociálnym prostredím, v ktorom sa človek nachádza. Má nezastupiteľnú úlohu vo vzdelávaní vzhľadom na schopnosť vplývať na atmosféru v učebni, na vzťahy a náladu účastníkov vzdelávania navzájom.

Neverbálna komunikácia je významnou zložkou komunikácie, ktorú spresňuje o emotívnu stránku odovzdávania informácií. P. Gavora (2003, s. 122) poukazuje na potenciál neverbálnej komunikácie, ktorá na rozdiel od rečového prejavu dokáže „prenášať postoje a emocionálne vzťahy.“ Neverbálne si odovzdávame nielen

emócie a prejavujeme záujem o zblíženie, snažíme sa tiež nášmu komunikačnému partnerovi vytvoriť dojem o sebe, o tom, „kto som ja“. J. Křivohlavý (1988, s. 33) zdôrazňuje, že neverbálnymi prejavmi sa snažíme zámerne ovplyvňovať postoje partnera a riadime tak priebeh vzájomného styku.

E. Thiel (1993), špecialista na reč tela, upozorňuje na najčastejšiu chybu, s ktorou sa počas interpretovania neverbálnej zložky komunikácie stretávame. Pri rozbere mimoslovných prejavov sa často nesprávne opierame o izolované prejavy. Tie by sme však mali chápať ako integrovaný systém, ktorý možno dekódovať až na základe celkového kontextu hovoriaceho.

Na základe výsledkov viacerých výskumov možno popísať sedem kategórií neverbálnej komunikácie (Smith, 1979, s. 631), ktorými sú vplyv prostredia, vzdialenosť komunikujúcich, reč tela, dotyky, fyzické charakteristiky, prejavy gestikulácie a mimiky a paralingvistické aspekty komunikácie. V práci sa však zameriame na neverbálne prejavy, podľa popisu slovenských a českých autorov P. Gavora (2003), M. Mikuláščík (2003) a O. Škvareninová (1995, 2004). Jednotlivé druhy mimoslovného komunikovania sú charakterizované samostatne, napriek skutočnosti, že ich nemožno vnímať oddelene, ale ako komplex neverbálneho prejavu, ktorý má svoju gramatiku a štylizáciu.

Mimoslovné spôsoby komunikácie vyjadrujú kvalitu vzájomných vzťahov v medzilidskej interakcii. Neverbálnymi spôsobmi naznačujeme iným predovšetkým svoj citový stav – taký, aký je, alebo taký, aký by sme chceli, aby ho druhí videli.

Neverbálna komunikácia má historickú prioritu pred slovným dorozumievaním sa. Počet významov neverbálnej komunikácie presahuje svojím rozsahom aj najobsažnejšie slovníky. Ich počet sa odhaduje na 700 000, kým počet slovných väzieb a výrazov jedného jazyka nepresahuje 600 000 (Thiel, 1993).

To, čo prichádza „verbálnym kanálom“, sú len tzv. holé fakty. „Neverbálnym kanálom“ sa prenáša všetko, čo vytvára „obraz v duši“.

Neverbálne prostriedky komunikácie majú význam pri:

- vyjadrovaní postojov, nálad a aktuálneho prežívania;
- vytváraní a regulácii vzájomného vzťahu – náklonnosť alebo odmietanie v rámci interakcie;
- vytváraní prvého dojmu v úvode interakcie a komunikačného procesu;
- oznamovaní emócií;

- naznačení, ako sa jednotlivcovi – vzdelávateľovi, účastníkovi, darí emócie ovládať, preklenúť;
- vytváraní dojmu „kto je kto“;
- ovplyvňovaní názorov, postojov, myslenia, spôsobov správania a konania;
- podporovaní verbálnej komunikácie;
- posudzovaní charakteru a vlastností;
- riadení rozhovoru, synchronizácií pohybov tela dvoch alebo viacerých ľudí.

Reč tela má svoju vlastnú gramatiku a interpunkciu. Každé gesto predstavuje slovo a jedno vytrhnuté slovo z kontextu môže mať najrôznejšie významy. Len viaceré gestá za sebou vypovedia úplnú pravdu o tom, čo sa skrýva za slovami (Pease, 2001).

V komunikácii je potrebné si všímať ucelenú choreografiu gest. Ak má byť celkový obraz v pravdivý, musí byť určitá korelácia v držaní rúk a nôh.

Reč tela je vecou inštinktu. Niekoľko znakov máme vrodenných, ostatné sa musíme naučiť v priebehu života. Pozorovania nevidiacich a nepočujúcich detí od narodenia, ktoré nikdy nemali možnosť vidieť gestá, dokazujú existenciu gest vrodenných, ale aj naučených.

Ch. Darwin (1809 – 1882) vo svojej evolúcii človeka, začal ako prvý skúmať a popisovať vedu o reči tela. Ako tvrdí A. Mehrabian, to čo je naozaj dôležité „počujeme“ očami (Škvareninová, 2004).

V našom storočí sa výskum predmetnej problematiky výrazne rozšíril. Americkí vedci W. V. Friesen a E. Sorenson skúmali ľudí piatich kultúr aj kontinentov a dospeli pritom k prekvapivému výsledku. Tak ako u domorodcov v Austrálii, u Eskimákov, u juhoamerických Indiánov, či u ľudí v Afrike alebo v Indii možno pozorovať rovnaké základné gestá, tú istú mimiku. Reč tela pre pocity ako radosť, hnev, smútok, záujem, prekvapenie, strach, zúrivosť, hnus, opovrhnutie a hanba, sú všade na svete rovnaké a predstavujú spoločné dedičstvo ľudstva. Ostatné znaky sa môžeme počas života naučiť.

Rozbor základných druhov neverbálnej komunikácie

Neverbálne prejavy sú dôležitým prvkom v komunikácii vzdelávateľa dospelých a účastníka. Neverbálnym signálom môžeme zdôrazniť význam hovoreného slova, negovať ho, či regulovať samotný proces odovzdávania informácií. Neverbálna komunikácia môže zdôrazniť obsah vypovedaného, alebo verbálnemu prejavu

protirečiť. Je preto žiaduce, aby verbálne a neverbálne prejavy vzdelávateľov dospelých boli v zhode, aby sa tak predišlo rozpakom zo strany účastníkov.

Zatiaľ, čo pri verbálnej komunikácii si zvyčajne človek uvedomuje obsah toho, čo hovorí, uvažuje nad slovami, ktoré použije, zvažuje štruktúru svojho prejavu, pri neverbálnej komunikácii sa hovoriaci zvyčajne nekontroluje a tak jeho správanie je do značnej miery spontánne a neuvedomené. H. Belz a M. Siegrist (2001, s.191) neverbálne signály rozlišujú na tie, ktoré sú kultúrne závislé, teda naučené a kultúrne nezávislé, dedičné. Dôkazom vrodenných neverbálnych signálov je fakt, ktorý popisujú spomínaní autori, že už u malých detí a to i u detí nevidiacich či nepočujúcich sa stretávame s neverbálnymi prejavmi. Je pritom zrejmé, že sa ich nemohli naučiť napodobňovaním.

P. Gavora (2003, s. 122) nadväzuje na túto skutočnosť slovami: „Kým doménou verbálnej komunikácie v škole je prenášanie kognitívnych informácií (poznatky, fakty, názory), neverbálna komunikácia má potenciality prenášať postoje a emocionálne stavy. Mimikou, gestikuláciou alebo tónom hlasu môže učiteľ dávať najavo svoju radosť, spokojnosť, sympatiu alebo, naopak, nevôľu, hnev alebo nepriateľstvo.“

Na základe výskumu neverbálnej komunikácie bola vytvorená špecifická teória metakomunikácie. Podľa nej je ľudská komunikácia dvojúrovňovým procesom. Jeden z nich je vždy vôľová, zámerná komunikácia – priamka, druhá je od vôle nezávislá, spontánna – nepriamka, ktorá má vzťah k obsahu informácie, k situácii, v ktorej sa nachádza, alebo ku komunikačnému partnerovi. Je úprimným odkazom, ktorý nemožno meniť vôľou.

Reč očí

Očami, ako jedným z najdôležitejších zmyslových orgánov tela, sme schopní prijímať až 80% informácií (Belz - Siegrist, 2001, s.193), z čoho vyplýva významná závažnosť zrakového handicapu. J. Křivohlavý (1988, s. 75) hovorí o „reči očí - pohľadoch druhých ľudí na nás a našich pohľadoch na nich“, ako o jadre neverbálnej komunikácie.

Pohľady v komunikácii neplnia len funkciu prijímateľa, ale aj odosielateľa informácií. Úloha očí je dôležitá rovnako ako náš pohľad. Oči totiž robia to, čo by robili nohy keby mohli - chodia tam, kam by človek šiel rád a odvracajú sa odtiaľ, odkiaľ by najradšej utiekol (pozri Thiel, 1993). Oči prezrádzajú naše momentálne fyzické či psychické rozpoloženie.

Pri pohľade je podstatné to, kam sa človek díva, ako často sa díva a aký je sled jeho pohľadov (pozri Gavora, 2003). O. Škvareninová (2004) zároveň dodáva, že pri pohľadoch v komunikácii nehrajú rolu iba oči samotné, ale aj ich celkový pohyb, najmä viečok, obočia a koreňa nosa.

V súvislosti s pohľadmi možno popísať viacero aspektov (Mikuláščík, 2003, s. 128):

- *Zacielenie pohľadu* – hovoríme tiež o zameraní pohľadu.
- *Dĺžka doby pohľadu* – je závislá od záujmu komunikantov. Doba trvania priameho očného kontaktu sa uvádza v sekundách. Pokiaľ však pohľad trvá viac ako sedem sekúnd, O. Škvareninová (1995, s.125) hovorí o podozrievavosti. Znamená to totiž, že sa zaujímate viac o výzor hovoriaceho, ako o obsah toho, čo hovorí.
- *Pootvorenosť viečok* – či a ako máme otvorené oči veľa prezrádza o charaktere odovzdávania informácie. „Ukázalo sa, že ľudia sú schopní s 95% istotou odlíšiť od seba celkom 35 rôznych uhlov pootvorenia viečok“ (Křivohlavý, 1988, s. 79). Privretie viečok je ťažko regulovateľné vôľou, preto hovoríme o vysokej miere spontánnosti. Pohľad s privretými viečkami využívajú najmä ženy, ktoré tak dávajú najavo plachosť, skromnosť, no využívajú ho tiež na upútania pozornosti muža (Škvareninová, 2004, s.121 - 129).
- *Počet mrknutí* – je dokázané, že ľudia, ktorí sú nervózni, či neistí sami sebou, mrkajú častejšie ako tí, ktorí sú počas komunikácie suverénni a majú pocit sebaistoty (Mikuláščík, 2003, s. 129). Zvyčajne hovoríme o piatich až šiestich mrknutiach za minútu, v prípade vzrušenia či nervozity sa počet mrknutí môže vyšplhať až na 100.
- *Veľkosť zrenice* – ľudské zreničky reagujú nielen na svetlo či tmu, ale taktiež na pocity sympatie alebo naopak, antipatie. Zrenice sa rozšíria pri pozitívnom emocionálnom prežívaní, pri pocitoch odporu sa zasa zúžia. O. Škvareninová (2004) poukazuje aj na skutočnosť, že ľudia s rozšírenými zreničkami vyvolávajú pozitívnu odozvu. Zúžené zreničky sú prejavom odstupu, nezriedka až kritického až negatívneho naladenia.
- *Vrásky a napnutie svalov okolo očí* – existuje niekoľko rozličných tvarov vrások okolo očí, ktoré napomáhajú správne zaznamenať konkrétny pohľad.

Rozlišujeme niekoľko typov pohľadov. Pohľad z očí do očí je zvyčajne považovaný za čestný. Kratší priamy a upretý pohľad pôsobí dôveryhodne, dlhotrvajúci priamy

a upretý pohľad pôsobí výhražne. Pohľad so široko otvorenými očami signalizuje autoritatívnosť, údiv a prekvapenie. Privreté oči sú znakom vášne, hnevu alebo sústredenia. Uhýbanie očami znamená nervozitu, nudu alebo klamstvo (Škvareninová, 2004). Sklopenie zraku, či dokonca odvrátenie pohľadu účastníkov vzdelávania môže znamenať nepripravenosť, nevedomosť, hanblivosť či strach. Naopak, priamy pohľad účastníkov vzdelávania zvyčajne naznačuje ich pripravenosť a otvorenosť.

J.Křivohlavý (1988) uvádza nasledovné typy pohľadov:

- pohľad sklopených očí – signalizuje neistotu, hanblivosť, pocit viny;
- odvrátenie pohľadu – pri nesúhlase, pri kritike, pri znechutení;
- kradmý pohľad – skúma nás;
- pohľad s prižmúrenými očami – signalizuje nesúhlas „očný zátaras“, človek, ktorý sa cíti voči nám nadradený;
- pohľad so zachmúreným obočím, vťahnuté ku koreňu nosa (človek rozmýšľa, sústreďuje sa);
- pohľad plný údivu – rozšírené zrenice, otvorené oči, oči znehybnajú, obočie je vo vyššej polohe;
- spýtajúci pohľad – prosba pohľadom;
- hodnotiaci pohľad;
- rozháraný pohľad – prepínanie cieľa, nestálosť, rozpačitosť, neistota;
- nepríjemný pohľad – nesmeruje do očí, ale ponad plece alebo do rohov;
- opovrhujúci pohľad;
- výsmešný pohľad;
- láskavý pohľad;
- pohľad vnášajúci neistotu do našej sociálnej interakcie;
- rozšírenie zreníc.

I keď sa podľa pohľadu nedá posudzovať miera inteligencie, predsa len inteligentnejší ľudia svojím bystrým pohľadom lepšie pozorujú ostatných a rečou očí na nich pozitívnejšie pôsobia než menej inteligentní. Dominantné typy osobnosti udržiavajú dlhšie zrakový kontakt, majú tendenciu zabodávať pohľadom ako submisívne. Za slušný, morálny pohľad sa považuje dĺžka zrakového kontaktu podľa J. Křivohlavého (1988) sa dovedy dívam na druhého človeka, až mu je zrejmé, že ho vidím a viem, že tu je a potom sklopím zrak, čím mu dávam najavo, že sa nechcem vtierať, či vnucovať.

Oveľa lepšie sa komunikuje s človekom, ktorý sa pozerá na nás, ako s niekým, kto sa pozerá mimo a vyhýba sa nášmu pohľadu. Predpokladom je udržiavanie optimálnej dĺžky zrakového kontaktu (50 – 70 % času rozhovoru), vzdelávateľ dospelých počas rozhovoru pozerá na účastníka, ktorý má pocit, že sa mu venuje, má o neho záujem. Dôležitú úlohu zohráva aj zraková úroveň, pretože poloha očí „nad“ pôsobí dominantne (komunikácia so sediacim v stojí). Vyvážená komunikácia nastáva vtedy, ak sú oči v rovnakej výške.

Mimika

Predstavuje jemný a diskretný prostriedok komunikácie. Pohyby svalov v oblasti tváre, výraz tváre, či jej fyziognómiu v rámci komunikácie možno súhrnne nazvať mimikou. „Mimika je definovaná ako bezprostredný obraz vnútorných psychických stavov človeka na jeho tvári“ (Szarková, 2002, s. 35).

Mimika je označovaná za najdôležitejší neverbálny prejav, ktorý odzrkadľuje aktuálne emocionálne prežívanie človeka. Podľa P. Ekmana, W. V. Friesena a P. Elswortha (In Křivohlavý, 1988, s. 34) existuje približne 1000 rôznych mimických výrazov. Tie vznikajú kombináciou pohybu očí, obočia, čela, líc, úst a brady (Gavora, 2003). „Mimika vyjadruje to, čo jedinec prežíva, ale taktiež to, aký má vzťah k odovzdávaniu informácií a k objektu, o ktorom hovorí“ (Mikuláščík, 2003, s. 125).

I keď mimické svaly sú schopné vyjadriť tisíce prejavov, v skutočnosti sa na tvári odráža, ako bolo už spomenuté, sedem primárnych emócií: šťastie, prekvapenie, strach, radosť, pokoj, spokojnosť a záujem (podľa P. Ekmana, W. V. Friesena a P. Elswortha, 1972. In Křivohlavý, 1988, s. 36). Avšak je potrebné zdôrazniť, že spomínané emócie sú iba základnými a zďaleka nepopisujú všetky prejavy tváre. Skutočné emocionálne prežívanie človeka nemožno odhaliť iba na základe výrazu jeho tváre, ale je potrebné brať do úvahy celkový kontext.

Na mimických prejavoch sa zúčastňujú všetky časti tváre, možno však poukázať na fakt, že horná časť tváre vyjadruje najmä negatívne emocionálne stavy ako obavy, strach či neúspech, zatiaľ čo dolná časť tváre – nos, ústa a brada – odrážajú pocity šťastia, radosti, lásky a potešenia (Škvareninová, 1995, 2004).

Fyziognómia tváre vzdelávateľa dospelých by mala odrážať jeho vnútorný pokoj, tvár by mala vyvolávať dojem uvoľneného, pozitívne naladeného človeka. Azda najdôležitejším mimickým prejavom je úsmev. Vyjadruje srdečnosť a úprimnosť, a tým nastoľuje príjemnú klímu v triede (Gavora, 2003). Úprimný úsmev signalizuje

podľa O. Škvareninovej (2004, s. 161) uvoľnenie, radosť, spokojnosť, šťastie, pohodu či bezpečie.

Taktiež plní významnú úlohu v rozhovore, či vo vzťahu edukátor dospelých – účastník. V tomto smere je potrebné charakterizovať funkcie úsmevu:

- metakomunikačná funkcia – prosociálna, slúži na odľahčenie vyhrotených situácií;
- ako prostriedok boja a dominancie – búranie bariér medzi ľuďmi;
- prešľapávanie cesty smiechu úsmevom – úsmev ako prvotný, predchodca smiechu;
- afiliatívna funkcia, antiagresívna funkcia – predstavuje nesúperivú formu spolužitia (Křivohlavý, 1988).

Vo vzdelávaní dospelých je dôležité, aby vzdelávateľ pozorne sledoval a následne analyzoval jednotlivé výrazy tváre účastníkov, ich pohyby tela a pohľady. Práve tie sú považované za najpresnejšie prejavy spätnej väzby. Často sú to práve mimika či ďalšie neverbálne signály, ktoré majú väčšiu výpovednú hodnotu ako slová a prostredníctvom nich prejavujú vzdelávatelia svoj záujem, resp. nezáujem.

Kinezika

Oblasť neverbálnej komunikácie, ktorá sa zaoberá pohybmi celého tela alebo určitej jeho časti, ktorá sleduje telo v jeho dynamickej podobe (Škvareninová, 2004). Kinezika, používa sa tiež termín kineziológia, je komunikácia prostredníctvom mimovoľných pohybov rúk a nôh, alebo celého tela. Rozvoj skúmania kineziky je spätý s menom R. Birdwhistella, Američana, ktorý ako prvý predmetnú výskumnú oblasť nazval kinezikou (z gréckeho slova kinesis). Hľadal elementárne jednotky v pohyboch tela. Kin pomenoval ako najmenšiu pohybovú jednotku v kinezike. Z kinov sa skladajú vyššie, zložitejšie jednotky, zvané kinemy (podľa Křivohlavý, 1988).

Telom komunikujeme aj vtedy, keď nemáme v úmysle, aby prehovorilo. Naše telo vysiela odkazy pre okolie, ktorými sa tlmočia naše postoje, city, zámery a momentálna vnútorná emocionálna aktivita, ktoré O. Škvareninová (2004) opisuje ako neuvedomenú reč, veľmi ťažko vedome ovládanú.

Pohyby tela sprevádzajúce verbálnu komunikáciu sú prirodzenou vlastnosťou správania každého človeka. Keďže neexistuje reč bez pohybu, vzdelávateľ dospelých by mal venovať pozornosť ovládaniu svojho tela a zároveň sledovať pohyby tiel účastníkov. Pri kinezike hrajú významnú úlohu ruky, nohy a hlava. M. Mikuláščík (2003, s. 128) však upozorňuje, že hoci ide o pohyby rúk, nemajú význam gest. Za typické prejavy kineziky považuje „poťahovanie sa za nos,

žmolenie oka, hryzenie pier, krútenie prstami, pohupovanie, prechádzanie sa po miestnosti sem a tam...“

V komunikácii vzdelávateľov dospelých s účastníkmi je dôležité, aby vzdelávateľ sledoval taktiež súhlasné, resp. nesúhlasné pohyby hlavou. Ako konštatuje O. Škvareninová (2004), najčastejšie sa stretávame so súhlasným prikývnutím hlavou, ktoré je sprevádzané aj verbálnymi prejavmi typu *hm*, *áno*, *OK*. Pohyby ako podupávanie nohou, poklepkávanie prstami po stole, naťahovanie si prstov či skúmanie pera možno dešifrovať ako prejavy nezájmu, únavy či neporozumenia výpovede hovoriaceho. Spomínaným poťahovaním sa za nos je možné odhaliť klamstvo či neistotu pri výpovedi. Ak vzdelávateľ dospelých spozoruje neistotu, alebo nedostatok sebadôvery, či nepokoj u účastníkov, je vhodné odľahčiť atmosféru a ísť príkladom tým, že on sám bude pokojný a vyrovnaný. Niekedy stačí naznačiť pohyb, či prejať empatiu a pochopenie dotykom.

Gestika

Zámerné pohyby rúk, hlavy, prípadne i nôh, ktoré dokresľujú či nahrádzajú verbálne odovzdávanie informácií. Sú neoddeliteľnou súčasťou nášho života a ako uvádza O. Škvareninová (2004), zvykneme nimi zdôrazňovať, ukazovať, prikazovať, naznačovať, „popisovať“ či poskytovať informácie. Gestikuláciu môžeme chápať tiež ako osobitnú časť kineziky, ktorá sa zaoberá výlučne vedomými, štandardizovanými posunkami.

Gestá môžu mať samostatný význam a rovnako i význam sprievodný pri rečovom prejave. M Mikuláščík (2003, s. 127) rozdeľuje gestá do troch skupín:

- *ilustrátory*, ktorými dokresľujeme, doplníme verbálny prejav;
- *regulátory správania* – používajú sa ako upozornenie niekoho na niečo, napríklad použitím vytýčeného ukazováka;
- *znaky* – ustálené gestá, ktoré majú svoj význam v konkrétnej kultúre. Ide napríklad o zdvihnutý palec, ktorý sa používa ako znamenie, že je všetko v poriadku.

Ďalšie vymedzenie gest popisuje O. Škvareninová (2004, s. 122):

- *samostatné*, nazývané tiež *emblémy* – gestá, ktoré osve vyjadrujú význam a sú dešifrovateľné aj bez sprievodného verbálneho textu. Ide vlastne o konvenčne ustálené gestá v konkrétnej kultúre. Ako príklad možno uviesť situáciu, ak chceme zistiť koľko je hodín, pri lúčení alebo usádzaní, kedy sú slová zbytočné. Stačí použiť správne gesto a cieľ odovzdania informácie je splnený.

- *sprievodné gestá*, označované aj ako *ilustrátory* – používajú sa nevedomene, automaticky v priebehu hovoreného slova. Obohacujú a dotvárajú verbálny prejav. Vyskytujú sa najmä v prejavoch cholerikov a sangvinikov, ale tiež hercov či vzdelávateľov. Medzi typické sprievodné gestá patria tie, ktorými hovoriaci zdôrazňuje slová, reč, či segmentuje výpoveď na menšie časti.

P. Gavora (2003, s. 130) vymedzil niekoľko druhov gest z hľadiska komunikačných funkcií, ktoré plnia, na:

- *Akcentačné gestá*, ktoré sprevádzajú rečovú komunikáciu. Často sa s nimi stretávame počas vzdelávania dospelých, keď lektor gestom akoby podčiarkol dôležitú časť učiva.
- *Gestá – emblémy* chápe P. Gavora (2003) rovnako ako uvádza O. Škvareninová (2004). Tieto gestá majú osobitný význam bez toho, aby boli sprevádzané verbálnou komunikáciou.
- *Ikonomografické gestá* sú znázorňovacími a hoci vyjadrujú vlastné významy, ich význam nie je konvenčný.
- *Uvoľňovacie gestá* – mimovoľné pohyby rúk, ktorými zakrývame nervozitu alebo rozpaky, patrí medzi ne hladenie si vlasov, naprávanie okuliarov, poklepkávanie prstami, hranie sa s rôznymi predmetmi a pod.

O. Škvareninová (1995, 2004) konštatuje, že gestá nám výrazne pomáhajú v komunikácii. Často sú náhradou reči vo chvíľach, keď sú slová zbytočné. Vyjadrujú naše emócie, charakter, záujem, ochotu komunikovať, schopnosť prispôbiť sa, ale aj nepokoj, nervozitu atď.

Pre ilustráciu uvádzame niektoré popisy gest:

- *Úplne vykrútené prsty* poukazujú na disharmonický citový život. Nieкто sa ukazuje ako komplikovaná osobnosť a tou aj v skutočnosti je. Ak sú dlane zakryté, osoba skrýva určité skutočnosti.
- *Hľadanie pevnej pôdy pod nohami* prezrádzajú dve ruky, ktoré hľadajú istotu a pôsobia bezmocne. Kto sa práve takto hrá s prstami, bol vyvedený z miery, stratil pôdu pod nohami a nevie nájsť tie správne slová.
- *Nečinné ruky* charakterizujeme vtedy, ak sa ruky jemne navzájom dotýkajú vankúšikov prstov a znamená to strach z konfrontácie. Tomuto človeku je nepríjemné vziať vec do svojich rúk, nerád by sa nejakej veci ujal sám.

- *Ak má ruka zovretú päsť*, môže rozhovor vyvolať úder. Zovretá päsť je skrytou zbraňou. Nieкто je verbálne pripravený udrieť, lebo je pravdepodobne hlboko zasiahnutý. Nedovolí nikomu priblížiť sa k sebe.
- *Nevýrazný a zároveň neprehliadnuteľný* je človek vtedy, ak sú ruky zastrčené hlboko vo vreckách nohavíc, sú teda mimo dosahu zorného poľa iných. Uvedený postoj neukazuje ani obzvlášť pozitívnu, ani negatívnu reakciu, človek si nechce dať nazrieť do karát a okrem toho mu ruky vo vreckách poskytujú dobrú bariéru.
- *Otvorená dlaň* – magnetická sila moci je prejavom čestnosti, ale aj symbolom sily a moci. Liečitelia často prikladajú ruky, Ježiš liečil svojimi rukami a žehnal priložením rúk.

Vzdelávatelia dospelých by sa mali snažiť, aby pôsobili na iných dôveryhodnejšie a to predovšetkým tým, že budú častejšie v komunikácii s účastníkmi gestikulovať s otvorenou dlaňou. Obsahuje to v sebe aj charakterotvornú hodnotu. V rovnakej miere, v akej sa tieto gestá stanú zvykom, znižuje sa aj sklon utiekať sa k malým a väčším klamstvám. Klamať s otvorenými dlaňami by bolo nielen nesmierne nemiestne a nečestné a človek by jednoducho cítil, že niečo nie je v poriadku, že niečo nehrá v koordinácii medzi slovami a gestikuláciou. Komunikácia s otvorenými dlaňami zlepšuje medziľudskú atmosféru. Ľuďom s „otvorenou dlaňou“ človek ľahšie a rýchlejšie uverí. Ak si deti vymýšľajú, zakrývajú si rukou ústa. Dospelí sa snažia toto gesto zadržať, nemôžu však ruku celkom zabrzdiť v pohybe. Tak sa jediný prst stáva detektorom lži. Na základe výsledkov skúmaní, možno popísať nasledovné prejavy prstov a rúk:

- *Ukazovák* je dopredu ukazujúci prst, ale ak na niekoho mieri, má silu biča, ktorým môže rečník zaútočiť na svojho partnera.
- *Potrasenie rúk* už v praveku bolo znakom pozdravu a aj dnes sa medzi sebou zdravíme týmto „rukolapným“ spôsobom. Ruky sa potriasajú na celom svete. Bez toho, aby sme si to uvedomovali, vymieňame si navzájom jedným stiskom ruky veľa informácií o postavení a úmysloch.
- *Stisk ruky* vytvorí počas prvých sekúnd hierarchiu a dáva stretnutiu už vopred určitý charakter. Uchopujúca ruka podáva informáciu o tom, či niekoho kontrolujeme, či sa možno podriaďujeme alebo akceptujeme iného človeka ako rovnocenného partnera. Pri pozdrave hrajú dlane výnimočnú úlohu. Ak sa dlaň, ktorú chytáte pootočí nad vašu, signalizuje to dominantnú osobnosť. Ak

pootočenie dovolíte, akceptovali ste v priebehu sekúnd rozdelenie postavení. Rovnocenní partneri si stískajú ruky tak, že sa ich dlane dotýkajú vertikálne, čím naznačujú partnerstvo za rovnakých podmienok.

- *Stisk oboma rukami* pôsobí srdečne, avšak to nemusí vždy byť tak mienené, čo dokazuje skutočnosť, že tento pozdrav je veľmi obľúbený u politikov. Dvojité uchopenie má poslúžiť nato, aby sa „srdečné vzťahy“ preniesli cez obrazovku k divákovi.
- Možno trochu snobský sa zdá *pozdrav špičkami prstov*. Ak si chcete s niekým vyrovnáť účty, mali by ste mať na pamäti, že tento pozdrav je prejavom pohrdania a povýšenosti.

Za významného nositeľa informácie považujeme spôsob podania ruky. Všímame si silu stlačenia pri podaní, vlhkosť ruky, jej teplotu, či chlad a podobne. Niekedy si na základe tejto informácie utvoríme určitú mienku o človeku. Ak nám pri stretnutí niekto ani nepodal ruku, len akoby ju vložil do našej dlane a jeho ruka je mäkká, budeme mať pocit, že je to človek neistý, nerozhodný a rád sa nechá viesť.

Poznáme niekoľko spôsobov podávania rúk. J. Kristová (2002,s.43) popisuje nasledovné druhy podaní rúk:

- tí, ktorí podávajú dva tri prsty sú neúprimní, povrchoví, nemajú pochopenie pre iných ľudí, sú neslušní, majú prebytok komplexov, sú to nevšedné osoby;
- vo zvislej polohe (staršie dámy) vyjadrujú nafúkanosť, namyslenosť, myslia si, že majú na všetko právo, nerešpektujú iných ľudí, sú to autoritatívni ľudia, majú prehnané sebavedomie;
- s obrátenou dlaňou dohora, človek so slabou povahou, zakomplexovaný, nevyrovnaný, slabý jedinec;
- energické pevné podanie ruky, rozhodný – reprezentuje silnú osobnosť, vitálnu ale aj trošku dominantnú, jedinec je úprimný, otvorený, veselý, optimistický. Sú to ľudia akoby sa stále usmievali alebo tzv. „drvič kĺbov“. Je to označenie pre podanie rúk agresívnych, tvrdých, chlapských typov;
- zdráhavo podávaná ruka, ktorá až pri dotyku strnie je prejavom hanblivosti, individualistu, utiahnutého, zdržanlivého človeka, ktorý potláča svoje vlastné JA;
- za zápästie – drží osobu za ruku a druhou rukou za zápästie, dáva najavo svoju silu (mám ťa a budeš ma rešpektovať).

Podávanie rúk má okamžitý vplyv na výsledok rozhovoru tvárou v tvár. Pre navodenie správnej atmosféry a získanie si dôvery účastníka je veľmi dôležité pri príchode účastníka, aby vzdelávateľ dospelých účastníkovi podal ruku a predstavil sa, čím mu jasne dáva najavo privítanie, priateľstvo a ochotu pomôcť v ťažkostiach. Podanie ruky je dôležité aj pri odchode účastníka.

Posturika

Posturoológia nám sprostredkúva informácie o emóciách a sociálnych vzťahoch. Termín vychádza z francúzskeho slova *posture* (postoj, pozícia) v zmysle držania tela a pohybov tela. Posturika je druh neverbálnej komunikácie, v ktorej sa informácie odovzdávajú a vyjadrujú polohou tela a držaním tela, napätím alebo uvoľnením, naklonením, polohou rúk, nôh, hlavy ako aj konfiguráciou jeho častí (Mikuláščík, 2003, s. 127).

Zo všetkých rôznych polôh tela v bežnom živote rozoznávame štyri základné - sedenie, státie, ležanie a kľáčanie. Ako však uvádza Škvareninová (2004, s. 89), každá situácia poskytuje množstvo konfigurácií, ktorými sa prezrádza momentálna nálada, temperament atď. Poloha tela, ktorú komunikátor zaujme v konkrétnom okamihu, prezrádza veľa o ňom samom. Celé telo vysiela signály, ktoré prezradia účastníkovi, čo si vzdelávateľ skutočne myslí, či naozaj pevne verí v to, čo hovorí. Je dôležité, aby sledoval posturiku účastníkov. Prekríženými rukami či nohami nám partner dáva najavo svoju nedostupnosť, signalizuje neistotu, nedôveru či nezáujem vôbec. Zhodu v názoroch či súhlas a záujem možno dať najavo smerovaním chodidiel tak, že v prípade názorovej zhody sú roviny tiel komunikujúcich rovnobežné a vzpriamené a chodidlá smerujúce k partnerovi (Škvareninová, 2004).

Pokiaľ má vzdelávateľ dospelých záujem o vytvorenie pozitívnej, priateľskej atmosféry, mal by dbať na to, aby poloha jeho tela bola v zhode s polohou tiel účastníkov. M. Mikuláščík (2003, s. 127) sa domnieva, že „pokiaľ sú pózy v zhode, ide o vytvorenie pozitívnych vzťahov, o porozumenie a sympatiu.“ Pozitívny dojem vzbudí vzdelávateľ dospelých aj vtedy, keď zaujme otvorený postoj. Pri takomto postoji má ruky spustené voľne pri tele a nohy nie sú prekrížené. P. Gavora (2003, s. 133) ďalej rozlišuje zatvorený postoj, ktorý je charakteristický prekríženými rukami na hrudi alebo zovretými päťami a tiež preloženými nohami. Vzdelávateľom dospelých odporúčame vyhnúť sa uzavretému postoj, pretože sa domnievame, že na účastníkov môže pôsobiť negatívne, ba dokonca nedostupne.

Správne zvolenú polohu tela, vhodne doplnenú o pohybové prvky, považujeme za významný atribút navodenia atmosféry bez stresu. Môžeme teda povedať, že zaujatie určitej polohy prezrádza rôzne emocionálne rozpoloženia – smútok, úzkosť, záujem. Pre kladný priebeh komunikácie je najvhodnejšie zaujať polohu s účastníkom. V prípade, že účastník sedí, zaujmeme polohu v sede alebo v stojí vždy s frontálnym otočením k nemu. Je to znakom záujmu a poskytnutia priestoru pre osobnú výpoveď. Telesný postoj naznačí psychický stav účastníka, či je ochotný nadviazať kontakt. Ak sme otvorení voči svojmu okoliu, nemáme preložené ruky alebo nohy, signalizujeme navonok pozitívne prejavy a zároveň tak ľahšie prijímame informácie z okolitého prostredia a podnety vnímame presnejšie. Naopak uzavretosť, až kŕčovitosť telových pohybov vnáša do situačného kontextu únavu, anxiету alebo nútený výkon. Asymetrická poloha rúk, nôh, naklonenie nabok, uvoľnenie rúk a náklon dozadu nám signalizuje, že účastník relaxuje.

Proxemika

Keď ľudia navzájom komunikujú, zákonite si vytvárajú určité vzdialenosti. Otázkami vzdialenosti ľudí pri komunikácii a otázkami osobného priestoru človeka sa zaoberá *proxemika* (Škvareninová, 2004). Po prvýkrát ju popísal v roku 1959 Edward T. Hall, profesor antropológie na Northwestern University.

„Čím sú si ľudia sympatickejší, tým kratšiu vzdialenosť pri komunikácii udržujú“ (Mikuláščík, 2003, s. 129). Vzdialenosť charakterizujeme ako zónu, fiktívnu mydlovú bublinu, ktorá obklopuje človeka tak, že on je v strede. Pritom každý človek má niekoľko takýchto zón, postupne sa zväčšujúcich nielen vzdialenosťou, ale aj počtom ľudí, ktorých do jednotlivej zóny vpustí (Škvareninová, 2004). Vzdialenosť medzi komunikujúcimi vyjadruje jednak to, aké sú vzťahy medzi nimi, jednak odráža rôzne komunikačné možnosti (Gavora, 2003).

Z komunikačného hľadiska je nevyhnutné rozlišovať *proxemiku horizontálnu* a *vertikálnu*. Kým pre vertikálnu vzdialenosť je príznačný vplyv vzájomnej výšky očí komunikantov, pri horizontálnej komunikácii uplatňujeme dĺžkové miery. Všeobecne platí, že ten, kto má oči vyššie, má v komunikácii prevahu. Preto pri komunikácii s nižším človekom, zvlášť vo vzdelávacom procese, by sme mali uplatňovať „zníženie sa“ na jeho úroveň, aby sa počas rozhovoru cítilo rovnocenným partnerom.

Hranice horizontálnej vzdialenosti rozlíšil E. T. Hall (1959. In Křivohlavý, 1988, s. 51) v štyroch typoch horizontálnych zón:

- *intímna zóna* – predstavuje vzdialenosť od 0 do 45 cm a nikdy neráta s prítomnosťou viac ako dvoch osôb. Možno ju pozorovať medzi rodičom a dieťaťom, medzi partnermi, manželmi či veľmi blízkymi ľuďmi. Dominujú dotyky a expresívne slová, taktiež komunikácia čuchom.
- *osobná vzdialenosť* – začína tam, kde končí intímna vzdialenosť a siaha až do vzdialenosti 120 cm. Je to odstup, ktorý udržujeme od svojich známych a predstavuje dĺžku paže. Osobná vzdialenosť je typická medzi vzdelávateľom a účastníkom.
- *spoločenská zóna* – reprezentuje vzdialenosť medzi komunikantmi od 120 do 320 cm. Kým pri intímnej a osobnej vzdialenosti mal hovoriaci v zornom poli iba oči, tvár alebo hornú časť tela svojho partnera, pri sociálnej vzdialenosti má v zornom poli partnera celého (Mistrík, 1999). Dialógy prebiehajúce v spomínaných vzdialenostiach sú zväčša neosobné a majú strohý a vecný obsah.
- *verejná zóna* sa nazýva oficiálnou, vyskytuje sa pri verejnej komunikácii, na konferenciách, prednáškach či zhromaždeniach, kedy vzdialenosť medzi komunikantmi dosahuje 3,6 m a viac (Škvareninová, 2004, Thiel, 1993, Pease, 2001).

Pri agresii sa dané zóny dva krát zvyšujú a násilníci a vrahovia ju majú väčšiu až štyri krát.

Haptika

V rámci komunikácie medzi ľuďmi sa často stretávame s tým, že sa ľudia navzájom dotýkajú. „Dotyková komunikácia je najzákladnejšou formou dorozumievania medzi ľuďmi, účinkuje ako zásah elektrickým prúdom. Je mnohovýrazová, a preto niekedy aj ťažko čitateľná“ (Škvareninová, 2004, s. 136).

Dorozumievaním sa na základe dotykov sa zaoberá haptika. Dotyky vnímame ako zaujímavú, no nesmierne dôležitú formu komunikácie a len málokedy si uvedomíme, aký význam má pre náš život. M. Mikuláščík (2003, s. 130) hovorí o formálnom, neformálnom, priateľskom a intímnom význame dotykov. Škvareninová (2004) konštatuje, že dotyk je prejavom úprimnosti, záujmu, priateľstva a extroverzie. Ľudia, u ktorých prevláda úzkosť a napätie len zriedka používajú dotyk ako sprievodný pohyb pri komunikácii. Nedostatok dotykových kontaktov však spôsobuje zakríknutosť, strach, obavu a niekedy až agresivitu a násilnícke sklony.

Najčastejšou formou komunikácie vyjadrenou dotykom je už spomínané podanie ruky. Niektorí odborníci podanie ruky zaraďujú do gestiky, iní do haptiky a v literatúre

sa môžeme stretnúť s podaním ruky aj v rámci kineziky. V etikete je zaužívané, že prvá podáva ruku žena, starší a vyššie postavený.

Vzdelávatelia dospelých by mali venovať obzvlášť veľkú pozornosť jednotlivým autohaptickým gestám, napríklad dotykom vlastnej tváre. Zreteľnými prejavmi premýšľania, ale aj nervozity sú sklonená hlava, dotyk čela či brady. Nervozitu u ľudí však možno odhaliť aj vtedy, ak sa dotýkajú, či hrajú so svojimi vlasmi, obhrýzajú nechty, či spodnú peru. Dotyk alebo trenie časti nosa však môže znamenať aj klamstvo. Dotykom očí a krku zas možno dať najavo vnútorný nepokoj. Väčšinou úzkostliví ľudia, ale aj ľudia prežívajúci enormnú stresovú záťaž sa dotýkajú ušného lalôčika (O. Škvareninová, 2004). Možno to vyjadriť slovami „ najradšej by som si zapchal uši“.

Za významný haptický prostriedok považujeme potľapkanie účastníka po ramene ako znak uznania, či posmelenia.

Vzhľad a úprava

Vzhľad človeka má veľkú výpovednú hodnotu o jeho osobnosti. „Odovzdávaním informácií úpravou zovňajšku sa rozumie to, čo je možné vyčítať zo spôsobu oblečenia, účesu, líčenia a pod.“ (Křivohlavý, 1988, s. 87). Tým, ako človek vyzerá, aký má štýl obliekania, aký má účes, pôsobí na okolie pozitívne, ale aj negatívne.

Celkový vzhľad, imidž vzdelávateľa dospelých môže mať významný vplyv na efektivitu celého prejavu. Hoci vytváranie mienky o partnerovi na základe vonkajšej úpravy vnímame ako povrchné, „niekedy je to prvý a jediný údaj, ktorý orientuje recipienta a ktorý môže predznačovať charakter komunikácie“ (Škvareninová, 2004, s. 211).

Účes, výber a stav šiat, ozdoby signalizujú ostatným o nás veľa. Počúvajúcí nás pomocou nich kategorizujú (Gavora, 2003). Imidž v edukácii dospelých by nemal byť extravagantný, ale primeraný pre dané pracovné prostredie. Osobná hygiena, upravené vlasy, elegantné líčenie a vhodné oblečenie sú základnými krokmi k vytvoreniu pozitívneho dojmu.

Oblečenie môžeme rozdeliť na dva druhy – formálne a neformálne. Formálne oblečenie (pracovná rovnošata) je znakom príslušnosti k organizácii a má vytvárať pocit hrdosti. Upravený vzdelávateľ dospelých reprezentuje nielen seba, ale aj pracovisko na ktorom pôsobí.

Vývoj vkusu a módy je však veľmi dynamický a to, čo bolo znakom dobrého vkusu v minulosti, dnes už nemusí platiť. Človeka by sme však nemali hodnotiť len na základe oblečenia alebo štýlu chôdze, či podania ruky. Hodnotenie človeka by malo

byť komplexné (Škvareninová, 2004). Voľba oblečenia a strihu vlasov nám síce môže veľa napovedať o jeho osobe, úplný obraz o človeku nám však dotvoria ostatné prvky verbálnej či neverbálnej komunikácie.

Vône a komunikácia farbami

Olfaktorika ako druh neverbálnej komunikácie sa zaoberá problematikou vôní a pachov a ich vplyvu na komunikáciu. Predstavuje síce najstaršiu formu komunikácie, ale termín olfaktorika sa používa až od roku 1937. Vplyvom vône sa v našej literatúre zaoberá M. Mistrík (1999) a O. Škvareninová (1995, 2004). Podľa Škvareninovej (2004) má olfaktorika v interakčnom procese rôznu výpovednú hodnotu v závislosti od vzdialenosti medzi komunikujúcimi. Emocionálne hodnoty sú stimulované vôňou v intímnej a osobnej vzdialenosti, vôňa ako pragmatické médium je výsadou sociálnej až oficiálnej vzdialenosti.

Na základe výskumu, ktorý realizovala Univerzita v Kalifornii, je ľuďom najpríjemnejšia banánová vôňa, nasledovaná pepermintovou, citrónovou a vanilkovou. Naopak, ako najnepríjemnejší pach uvádzajú respondenti zo siedmich európskych a deviatich mimoeurópskych krajín plyn a cesnak. Tieto dve vône sú dokonca ešte nepríjemnejšie pre ľudí ako zápach tchora (Škvareninová, 1995, s.137-141).

Vône vplývajú na ľudí vzrušujúco, upokojujúco, deprimujúco či utlmujúco. Vôňu citróna napríklad povzbudzuje do práce a zvyšuje pracovný výkon, levanduľová vôňa má zas upokojujúci účinok. Pamäťové výkony a koncentrácia sú stimulované vôňou bazalky a rozmarínu, mäťová aróma zas pôsobí na schopnosť sústrediť sa, vôňa jazmínu poskytuje psychické povzbudenie. Pocit tepla a útulnosti dosiahneme vôňou anízu a škoricie (tamtiež). Olfaktorické prostriedky sa oddávna používali pri komunikácii na vytvorenie určitej atmosféry. „Olfaktorické prostriedky plnia často sprievodné funkcie pri spoločenských podujatiach“ (Mistrík, 1999, s. 69).

Vôňa „podvedome ovplyvňuje správanie ľudí v procese interakcie i vzťahy medzi nimi“ (Škvareninová, 2004, s. 196). Vplýva na pocity a celkovú situáciu počas komunikácie, vzťahy, schopnosť komunikovať a sústrediť sa. Vôňa, ktorú si ani neuvedomujeme, hrá dôležitú úlohu v živote každého človeka. Napríklad dieťa už niekoľko hodín po narodení obracia svoju tvár za vôňou matky.

Určitý význam majú aj farby. Farba je nositeľom istej funkcie a estetickej hodnoty. Ovplyvňuje fyzické, fyziologické a psychické procesy človeka. Každá farba má svoj význam. Biela farba signalizuje čistotu, nevinnosť, pravdivosť, mladosť a sviežosť, nedráždi, ale upokojuje. Modrá farba je symbolom viery a cudnosti, je upokojujúca,

reprezentuje povinnosť a rozvážnosť. Zelená farba pôsobí pozitívne na našu zrakovú ostrosť.

V súčasnosti sa nemalá pozornosť venuje architektúre edukačných zariadení, pretože vo veľkej miere prispievajú k psychickej pohode účastníkov.

2.4 Komunikačný proces

Vychádzajúc zo základnej charakteristiky komunikácie ako procesu, ktorý musí obsahovať určité špecifické prvky, ho možno popisovať ako interakčný proces, nakoľko jeho účastníci musia byť vždy minimálne dvaja. Bez prítomnosti týchto hlavných činiteľov, určitého obsahu výpovede a spôsobu, akým ju odovzdáme nášmu komunikačnému partnerovi a cieľa našej výpovede, by sa komunikácia nemohla nazývať komunikáciou.

V literatúre sa často stretávame s ponímaním komunikácie ako s výmenou myšlienok alebo i predmetov medzi ľuďmi. Musí byť však splnená podmienka existencie osoby, ktorá komunikáciu začne – bod príčiny a osobu, ktorá komunikáciu prijme – bod príjmu. Vysielateľ informácie musí mať istý zámer a určitú pozornosť zameranú na svojho spoločníka, ktorý taktiež musí mať istý stupeň pozornosti, ktorý mu umožňuje duplikáciu podanej správy. Ak pozornosť nie je dostatočná, alebo náš zámer odovzdať myšlienku nebol dostatočne silný, myšlienka nebude zduplikovaná a prijatá tak, ako sme chceli, čím vznikajú nedorozumenia. Schematicky to možno znázorniť nasledovne: PRÍČINA – VZDIALENOSŤ – DÔSLEDOK so ZÁMEROM, POZORNOSŤOU a DUPLIKÁCIU s POROZUMENÍM a POTVRDENÍM PRÍJMU.

Týmto spôsobom sa prenáša myšlienka od jednej osoby k druhej, je to spôsob ako hovoriť a počúvať. Komunikačný proces možno ilustrovať na reťazci: Kto → Povie niečo → Nejakým spôsobom → Niekomu → S akým výsledným efektom (Nolan, 1975).

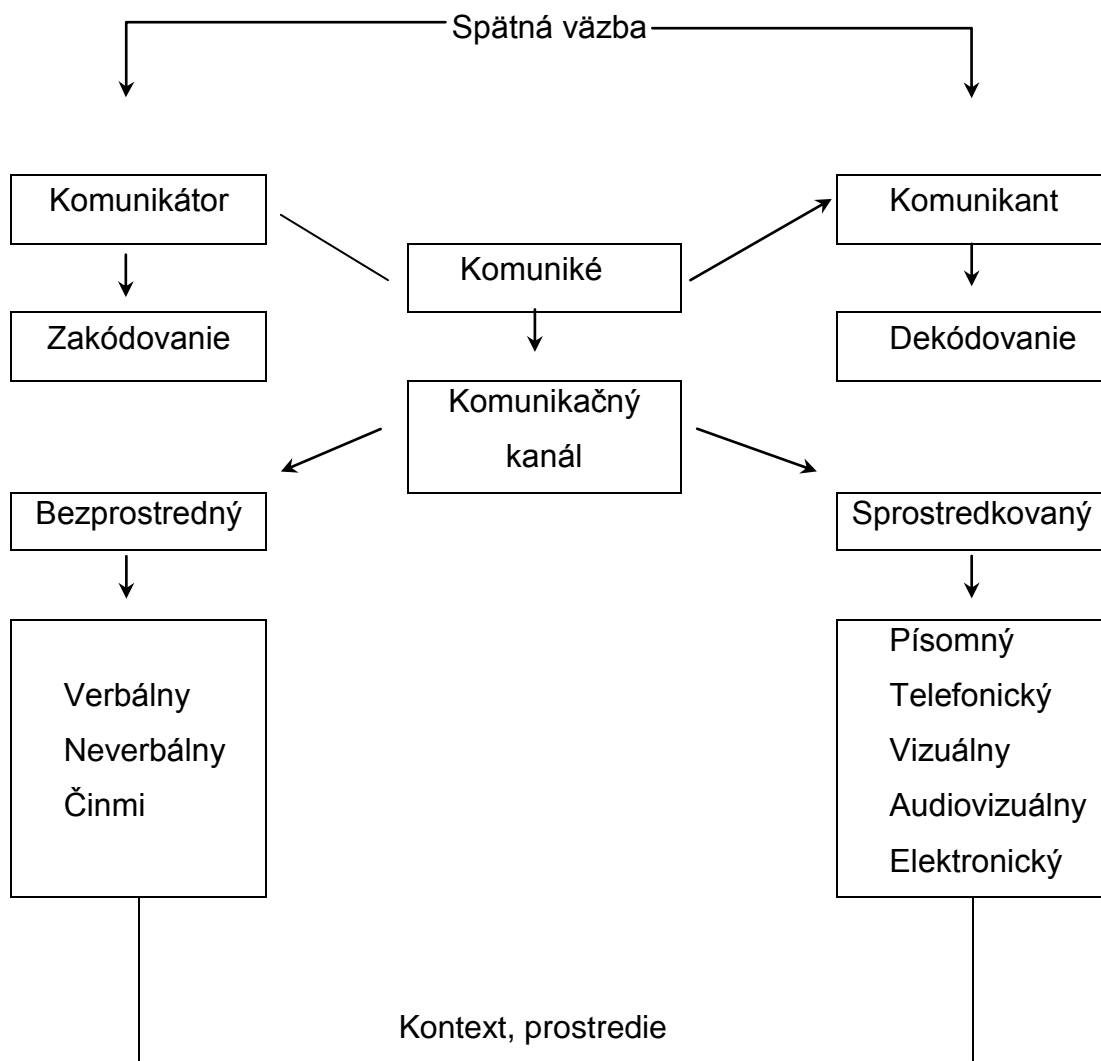
Komunikácia nekončí tým, že jeden vyšle informáciu a tá sa dostane druhému, Schultz von Thun (2003, s. 61) uvádza, že pravá komunikácia začína až po vyslaní a prijatí správy, čiže „príjemca reaguje, stáva sa tak zdrojom a zároveň sa obaja navzájom ovplyvňujú.“

M. Mikuláščík (2003) aj M. Szarková (2002) sa zhodujú, že komunikácia je živým procesom. Nie je len čistou výmenou informácií, ale akousi výmenou emocionálnych stavov, vzťahov, postojov a nálad.

V literatúre (napr. Mikuláščík,2003, Kristová,2004, Škvareninová 2004) sa prvky komunikačného procesu popisujú nasledovne:

- *komunikátor, odosielateľ, (emitent)* – ten, kto vysiela správu tým, že ju „zakóduje“;
- *komunikant, príjemca, (percipient)* – prijímateľ informácie, ktorý vysielaťnú správu „dekóduje“;
- *komuniké* – vyslaná informácia v podobe myšlienky, pocitu, informácie a pod., ktorú odosiela komunikátor a recipient ju prijíma; môže byť však odlišne pochopená rôznymi ľuďmi a vtedy vzniká komunikačný šum, informácia bez úžitku, (fyziologický – porucha pamäti, psychický – nenávisť, sémantický – žargón a pod.);
- *komunikačný kanál, dorozumievací kód* – spôsob, akým sa informácia odovzdáva; vo všeobecnosti možno hovoriť o bezprostrednom (verbálnom, neverbálnom, činmi) a sprostredkovanom (písomnom, telefonickom, vizuálnom, elektronickom) komunikovaní;
- *komunikačné prostredie* – podmienky, za ktorých sa komunikácia odohráva, priestorové vybavenie, osvetlenie, miestnosť, prítomnosť ľudí, teplotu v miestnosti, alebo rôzne subjektívne pocity,
- *kontext* – situácia, celkový rámec, v ktorom komunikácia prebieha, so svojou vnútornou (čo sa odohráva v nás, ako na nás komuniké pôsobí) a vonkajšou zložkou (všetko čo na nás pôsobilo a pôsobí, priestor, čas, ľudia a ich správanie a pod.),
- *médium* – nosič prenosu informácie,
- *spätná väzba* – reakcia na prijatú správu; pri komunikácii vzdelávateľa s účastníkmi by sme jej mali pripisovať zvlášť dôležitú funkciu, pretože môže veľa napovedať o správnom, resp. nesprávnom pochopení informácie.

Obrázok 3 Štruktúra sociálnej komunikácie



Zdroj: Kristová 2004, s. 14

Pri vymedzovaní komunikačného procesu sa môžeme stretnúť taktiež s komunikačným kódom, ktorý predstavuje zhrnutie všetkých prejavov sprostredkujúcich komunikáciu. Nejde pritom iba o jazyk, ale aj o rôzne mimojazykové prostriedky, ktoré dokážu podľa R. Birdwhistella (1970. In Škvareninová, 2004, s.11) sprostredkovať 60 - 70% informácií. Medzi komunikačné kódy možno okrem verbálnych prostriedkov zaradiť Morseovu abecedu, Brailovo písmo, posunkovú reč, taktilnú reč hluchoslepých, rôzne prejavy šifrovania atď.

Mistrík (1999) v rámci komunikačného procesu pripisuje dôležitý význam osobným vlastnostiam participantov, ich veku a sociálnemu pôvodu, vzdelaniu a profesii, intelektuálnej vyspelosti, ich temperamentu, citovému založeniu, ale aj rozličným

osobným záujmom a sklonom. Komunikáciou teda prejavujeme nielen svoju osobnosť okoliu, verbálna i neverbálna komunikácia plní vo vzdelávaní dospelých množstvo ďalších funkcií, ktorými sa realizuje jej skutočné poslanstvo.

Faktory ovplyvňujúce komunikáciu

O. Škvareninová (2004) popisuje nasledovné faktory komunikačného procesu:

- podmienky, v akých sa komunikácia odohráva;
- zámer, ktorý sa informáciou sleduje;
- zmeny v správaní a konaní komunikujúcich počas komunikácie vplyvom informácií;
- komunikačné poruchy a bariéry;
- filter prijatej správy – selekcia informácií (komunikant prijíma z informácií často len tie, ktoré pokladá pre seba za zaujímavé, dôležité alebo aktuálne).

Komunikáciu ako systém ovplyvňujú takzvané šumy. Šumy sú informácie, ktoré sú bez úžitku. E. Morovicsová (2004) rozlišuje tieto základné druhy šumov:

- fyzické: rušivé vplyvy pochádzajúce zo zdrojov mimo komunikujúcich (hluk dopravných prostriedkov),
- fyziologické: vlastné bariéry komunikujúcich (poruchy zraku, sluchu, výslovnosti, pamäti),
- psychologické: predstavujú osobnostné vlastnosti komunikujúcich (klamný úsudok, uzavretosť, klamná nádej, intenzívne emócie – hnev, nenávisť, láska, smútok, žiarlivosť),
- sémantické: odlišne pochopené významy (žargón, zložité termíny, cudzie slová).

Komunikácia je proces, do ktorého zasahuje množstvo vonkajších (podmienky, v akých sa komunikácia odohráva, prostredie) aj vnútorných faktorov (komunikačné poruchy a bariéry, selekcia informácií, zábery, psychický a fyzický stav komunikujúcich). M. Mikuláščík (2003) upozorňuje, že okrem rozličných racionálnych schém ovplyvňujú komunikáciu aj emočné stavy.

„Komunikácia nie je len hovorenie, komunikácia je tiež načúvanie, čítanie, písanie, pohyby tela a činy“ (Mikuláščík, 2003, s. 26). Je to veľmi široký pojem, o to širší, o čo väčšie sú diferencie medzi jednotlivými kultúrami, národmi, jazykmi.

3. ZÁKLADNÉ PREDPOKLADY EFEKTÍVNEJ KOMUNIKÁCIE VZDELÁVATEĽA DOSPELÝCH

Na základe doterajšieho vývoja povolání a z hľadiska potrieb praxe je nevyhnutná požiadavka vzdelávania dospelých, ďalšieho vzdelávania s akcentom na rozširovanie kvalifikácií, z čoho zákonite vyplývajú kompetencie na základe určených, charakteristických znakov (Matulčík 2009, s.177-192).

Profesionalizácia v oblasti andragogického pôsobenia, ako záruka kvality si vyžaduje kvalifikáciu, spôsobilosť na vykonávanie určitého povolania získanú na základe odbornej profesijnej prípravy (Palán,1997) a kompetencie, komplexné schopnosti vykonávať určité odborné pracovné činnosti, utvárané na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov ako aj iných kvalít osobnosti(Prusáková , 2005).

Schopnosti sú podľa J. Boroša a kol. (1999, s.138 - 139) individuálne vlastnosti osobnosti, ktoré sú podmienkou úspešného vykonávania nejakej činnosti.

Za schopného pokladáme toho, kto má predpoklady rýchlo, kvalitne a ľahšie si osvojiť poznatky a zručnosti potrebné na vykonávanie istej činnosti. Tvoria výkonovú stránku osobnosti a sú jej dôležitou zložkou.

Na základe uvedeného Š. Švec definuje kompetencie (2002,s.21) ako: „Komplexné, celostné a spoločensky významné schopnosti, ktoré sú cielene rozvíjané na výkon a uplatňovanie pri výkone hlavných sociálnych rôl (žiaka, občana, manžela, rodiča...) by sme mohli nazývať spôsobilosti (angl.competences, resp. competencies). Spôsobilosť je tu účelová schopnosť jednoznačne spätá iba s výkonom sociálnych rol a životných aktivít.“

V zahraničnej literatúre sa kľúčovým kompetenciami zaoberajú Beltz a Siegriest (2001), ktorí uvádzajú charakteristiku kľúčových kompetencií, ich členenie , štruktúru, metódy a cvičenia na ich osvojenie.

Uvádzajú nasledovné členenie kompetencií:

- *sociálne kompetencie* – schopnosť tímovej práce, kooperácia, schopnosť čeliť konfliktným situáciám, komunikatívnosť,
- *kompetencie vo vzťahu k vlastnej osobe* – kompetentné zachádzanie so sebou samým, byť svojim vlastným manažérom, schopnosť reflexie voči sebe samému, vedomé rozvíjanie vlastných hodnôt a ľudského obrazu, schopnosť posudzovať sám seba a ďalej sa rozvíjať,

- *kompetencie v oblasti metód* – plánovite, so zameraním na cieľ uplatňovať odborné znalosti, vypracovávať tvorivé, neortodoxné riešenia, štruktúrovať a klasifikovať nové informácie, dávať veci do kontextu, poznávať súvislosti, kriticky preskúmavať v záujme dosiahnutia inovácií, zvažovať šance a riziká (Beltz, Siegriest, 2001.s.167).

Podstatou práce vzdelávateľa dospelých je interakcia s ľuďmi a preto je dôležité, aby disponoval najmä profesijnou kompetenciou, ktorá v sebe zahŕňa široké spektrum spôsobilostí a je v podstate socializáciou. Š. Švec (In Machalová, 2004 s.120) profesijnú kompetenciu chápe ako proces prenosu a prijatia špecifických vzorcov profesionálneho správania sa, zmýšľania a sociálneho cítenia, špecifických foriem kultúry profesionálnej práce v tej ktorej profesii. Autorka jednotlivé kompetencie popisuje nasledovne (Machalová,2006,s.121):

- odborná kompetencia sa týka odborných výkonov v danej profesii, spôsobov profesionálneho správania sa, zmýšľania, osvojenia si jazyka, poznatkov a hodnôt profesie,
- sociálnu kompetenciu chápeme ako rozvinutý (vzhľadom na sociálnu kontrolu adekvátny) systém správania a činností jednotlivca v sociálnom prostredí. Sociálnu kompetenciu považuje za „spôsob individuálneho psychického zvládania permanentne sa rozvíjajúceho systému medziľudských a medziosobných vzťahov v sociálnom prostredí, so zmyslom pre požiadavky života v spoločnosti“
- psychologická kompetencia je podmienená individuálnym spôsobom prežívania, ktoré je možné pozorovať navonok v správaní a činnosti jednotlivca.

Pojem kompetencie z pohľadu kvalifikácie pracovníkov charakterizuje V. Provazník (2002,s.133) ako „relatívne cieľový stav vo vývoji pracovnej spôsobilosti a kvalifikácie pracovníka.“ Vyjadruje to skutočnosť, že pracovník je na „svojom mieste“, čo býva podmienené úrovňou obsahových, subjektívne podmienených stránok jeho kvalifikácie a viazané na konkrétne podmienky pracovného zaradenia v danom podniku. Podľa autora je pracovná spôsobilosť funkciou individuálnych fyzických, psychických, odborných a morálnych predpokladov pre prácu, kvalifikácia tieto predpoklady bezprostredne spája s požiadavkami určitej profesie a kompetencie túto konkretizáciu dolaďujú na podmienky pracoviska, podniku. Obsahujú odborne profesijné a sociálne hľadisko a vyjadrujú optimálny stav uplatnenia pracovníka v podniku. Je potrebné si však uvedomiť, že človek sa neustále vyvíja a môže postupovať na náročnejšie pracovné pozície.

Pojem kompetencie plne vystihuje príslovie „Veľa je povolaných, ale málo vyvolených“, ktoré vyjadruje skutočnosť, že existuje rozdiel medzi pracovnou spôsobilosťou a kvalifikáciou pracovníka vzhľadom k nárokom pracovnej funkcie. Preto je nevyhnutné u každého pracovníka preveriť tieto determinanty, aby sa nezvyšovalo množstvo pracovníkov, ktorí budú pracovne spôsobilí a kvalifikovaní, konkrétne však málo kompetentní (Provazník, 2002,s.134).

Schopnosť komunikovať je jednou z najčastejšie požadovaných kľúčových kompetencií na trhu práce, až 40% pracovných ponúk si vyžaduje *komunikačné kompetencie* (Belz, Siegrist,2001, s.185).

Komunikatívnosť znamená pripravenosť a schopnosť jedinca vedome a harmónicky komunikovať, tzv. hovoriť o sebe ostatným čo najjasnejšie a najzrozumiteľnejšie, vedome aktívne počúvať, vedieť rozlíšiť podstatné od nepodstatného, byť ústretový k potrebám iných a úzkostlivo dbať na neverbálne signály (Belz, Siegrist, 2001, s.185)

Komunikačné schopnosti a zručnosti

V literatúre (Beltz, Siegrist,2002, s.186) sa špecifikujú komunikačné zručnosti na:

- pozorovanie neverbálnych signálov,
- jasné vyjadrovanie sa,
- dávanie spätného signálu,
- znalosť ľudských potrieb,
- vedieť aktívne počúvať,
- opakovať, zhrňovať.

Komunikačné schopnosti vyjadruje už spomínaná schopnosť komunikovať.

V.Čermák (2000,s.16) popisuje komunikačné zručnosti, ktoré sa vyžadujú v tzv. komunikácii na úrovni, ktorá je charakteristická:

- priamosťou, čestnosťou, pravdivosťou, ktorá vytvára dôveru,
- rešpektom komunikačného partnera,
- spoločnou zodpovednosťou za priebeh komunikácie oboch zainteresovaných strán,
- cielenosťou komunikácie.

Medzi najzákladnejšie komunikačné zručnosti považuje autor:

- receptívne zručnosti: pozorovanie správania, konania, pocitov aktívne počúvanie (vypočuť druhú stranu), empatia (vcítenie sa),
- expresívne zručnosti: pýtanie sa, popisovanie, identifikácia konkrétnych, špecifických príkladov, správania sa, vyvodzovanie záverov, formulácia a objasnenie postojov s cieľom vzájomného pochopenia.

V edukácii dospelých komunikačné zručnosti zaraďujeme k základným zložkám interpersonálneho konania, ktoré majú na jeho priebeh priaznivý vplyv. Môžeme ich preto nazvať aj zručnosťami efektívnej komunikácie. V praxi prispievajú k nadväzovaniu kvalitnejšieho kontaktu s účastníkom, ale i klientom v sociálnej andragogike a patria medzi predpoklady psychoterapeutického prístupu ku klientom (Šírová, In Veteška, 1999, s.283 - 293). Informácie o prežívaní a správaní klienta môže vzdelávateľ dospelých získavať na základe jeho verbálnych a neverbálnych prejavov, ktoré nemusia zhodne vyjadrovať jeho skutočné rozpoloženie. Niektoré z nich si klient uvedomuje, iné vôbec nie, prípadne len čiastočne. V interpersonálnom konaní nie je vždy možné striktné sledovať iba verbálne alebo neverbálne prejavy.

E. Morovicsová (2004) člení komunikačné zručnosti determinované špecifikami komunikácie s klientom na:

- prevažne verbálne – otázky a výzvy, objasnenia, súhrny, výklad a prejav porozumenia,
- prevažne neverbálne – pozorovanie, aktívne počúvanie, empatia, prejav záujmu a rešpekt.

3.1 Efektívna komunikácia

Efektívnosť z (latinského effectus – účinok) je kategóriou, využívanou v rôznych odboroch. Pojem efektívnosť sa dá chápať rôzne. Ide o vzájomný vzťah času, energie a výsledkov činnosti. V edukácii dospelých zohráva efektívna komunikácia dôležitú úlohu a preto je potrebné charakterizovať jej výhody uplatňovania a dôsledky jej nedodržiavania.

Realizácia efektívnej komunikácie v konkrétnej praxi prináša nasledovné výhody:

- zvyšuje empatiu;
- vytvára atmosféru, v ktorej je zachovaná sebaúcta a pozitívne sebahodnotenie účastníka;

- umožňuje lepšie pochopenie problematiky účastníka, ale i klienta;
- získava výstižnú anamnézu klienta, čím sa rýchlejšie a jasnejšie stanoví diagnóza;
- zabraňuje vzniku konfliktov a vnútorných napätí vzdelávateľa dospelých a účastníka;
- pomáha účastníkovi vyrovnáť sa so situáciou;
- znižuje pravdepodobnosť nepokojnosti účastníka s edukáciou;
- úspešne koordinuje spoluprácu v tíme.

Neuplatňovanie efektívnej komunikácie spôsobuje nasledovné situácie:

- účastníci budú mať pocit nejasnosti informácií;
- strata dôvery účastníka;
- riziko vzniku profesionálnej nespokojnosti a syndrómu vyhorenia.

Komunikačné zručnosti patria medzi základné aspekty efektívnej komunikácie. Vzdelávatelia dospelých by si ich mali neustále zdokonaľovať učením sa teórie a osvojením si základných schopností akými sú aktívne počúvanie, spätná väzba, empatia, rešpekt, asertivita, záujem, mlčanie, dôveryhodnosť a dosiahnutie spoločnej reči vzdelávateľa s účastníkmi. Nesmieme však zabúdať, že v reálnom živote a v praxi je komunikácia efektívna vtedy, ak sú tieto schopnosti využívané navzájom. Podstatu efektívnej komunikácie vymedzili najmä O. Škvareninová (2003), V. Prusáková (1999), J. Kristová (2002), E. Morovicsová (2004), Mikuláščík (2003) vo svojich publikáciách zhodne a možno ju zhrnúť nasledovne:

„Efektívne a úspešne bude dotýčny komunikovať nie vtedy, keď si osvojí zopár komunikačných trikov, ale vtedy, keď sa naučí lepšie porozumieť inému človeku ... tým skôr pochopíme aj vlastnú komunikáciu, ktorú začneme nevedomky meniť: budeme sa cítiť viac v pohode...lebo sme sa naučili porozumieť iným ľuďom omnoho viac“ (Škvareninová, 2003, s.4).

E. Morovicsová (2004) zhodne s J. Kristovou (2002) vymedzujú nasledovné zásady efektívnej komunikácie s klientom:

- Jednoduchosť – vyhýbanie sa zložitým vetným štruktúram, dodržiavanie páuz.
- Zreteľnosť – presné vyjadrovanie sa.
- Dôveryhodnosť – dôslednosť a česťnosť.
- Prispôsobivosť – adaptovať sa na momentálne nálady, byť vnímavý voči druhému.
- Obojstrannosť – vyhýbanie sa jednostrannej komunikácii.
- Rešpekt – vyjadruje úctu a evalváciu, rešpektovanie individuality každého jedinca.

- Zájem – miera zainteresovanosti, ktorá je základom efektívnej komunikácie.
- Mlčanie – schopnosť využitia ticha v rozhovore.

V. Prusáková (1999) vymedzuje v efektívnej komunikácii vo všeobecnosti empatiu, spätnú väzbu, spoločnú reč s účastníkmi komunikácie, asertivitu a najmä aktívne počúvanie, ktorým sa pre ich závažnosť a všeobecnosť venujeme v samostatných podkapitolách.

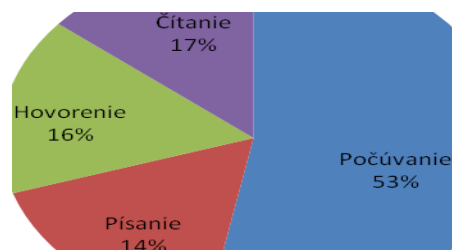
3.2 Determinanty efektívnej komunikácie

Základom efektivity komunikácie je zdôraznenie faktu, že neexistuje len jedna cesta k jej dosiahnutiu, významnú úlohu zohráva jedinečnosť osobnosti vzdelávateľa dospelých v uplatňovaní a aplikovaní základných pravidiel na konkrétne podmienky. M. Mikuláščík (2003, s. 99) uvádza nasledovné základné komunikačné zručnosti:

- hovorenie,
- čítanie,
- písanie,
- počúvanie.

Pričom dodáva, že počúvanie patrí medzi najťažšie naučiteľné. Sluch je jeden z piatich zmyslov, ale počúvanie je umenie.

Obrázok 4 Podiel využívania komunikačných zručností



Zdroj: Mikuláščík, 2003, s.99

3.2.1 Aktívne počúvanie

Aktívne počúvanie je jednou z hlavných komunikačných zručností a osobitnou formou efektívneho počúvania. J. Křivohlavý (1993, s. 53) uvádza, že aktívne počúvanie sa vyznačuje určitou iniciatívou. Nejedná sa tu len o príjem informácií, ale je tu snaha o ich spracovanie do určitého prehľadu a zmysluplného obrazu. Autor zdôrazňuje, že aktívne počúvanie nie je len ľahostajným záznamom emócií, ale aj empatickým súcitením. U M. Mikuláštika (2003, s. 101) sa stretávame s názorom, že aktívnym poslucháčom je ten, kto dokáže pozorne vnímať informácie, vo svojich predstavách si udržať základnú tému, o ktorej sa hovorí, v obrysoch, kde sú zdôraznené dôležité záchytné pojmy ako štruktúra celej problematiky. Nesmieme však zabúdať, že pri aktívnom počúvaní sa môžeme dopúšťať aj chýb, napríklad nadržaným správaním, skákaním do reči alebo odvádzaním pozornosti k iným veciam. Cieľom je rýchla orientácia vo vzťahoch a komunikačnom probléme, vytvorenie si vlastnej predstavy o situácii a riešeníach.

Z psychologického hľadiska sa *aktívne počúvanie skladá zo štyroch fáz* (Szarková, 1994, s. 46):

- fáza fyzikálneho počutia – schopnosť presne zachytiť, identifikovať a analyzovať v pocitovej a vnemovej rovine systém vysielaných verbálnych znakov;
- fáza spracovania informácií – analýza, triedenie a syntéza prijatých informácií, ich zvažovanie vo vzťahu k vnútorným hodnotám a vonkajším podmienkam komunikačného procesu;
- fáza interpretačná – predpokladá vnútornú a vonkajšiu interpretáciu počutého nielen v čase prijímania informácie, ale aj v určitom časovom odstupe, vyžaduje aktívne zapojenie ostatných psychických procesov, najmä pamäti a myslenia do komunikačného procesu;
- fáza reakcie – zahŕňa v sebe psychickú dispozíciu a odbornú pripravenosť reagovať na počuté.

Okrem fáz existujú taktiež *pravidlá aktívneho počúvania*, ktorými sa vo svojej publikácii zaoberá V. Prusáková (1999, s. 23). Medzi najdôležitejšie zaraďuje:

- neprerušovanie monológu;
- udržanie pozornosti a vnímanie vypovedaného;
- nedokončovanie viet konverzujúceho;
- vedieť mlčať;

- nepočúvať výberovo;
- klásť otázky;
- mať otvorenú myseľ;
- pestovanie trpezlivosti;
- nácvik vcítenia sa.

Na záver je nevyhnutné zdôrazniť výhody, ktoré so sebou prináša znalosť aktívneho počúvania. Medzi najdôležitejšie sa v literatúre považujú výrazné znižovanie rizika nedorozumenia, prispieva k zlepšeniu vzájomných vzťahov a v neposlednom rade nachádza uplatnenie ako účinný motivačný nástroj. Podľa V. Prusákovej (1999) aktívne počúvanie šetrí čas a prejavujeme ním úctu druhej strane, ktorá citlivo vníma či ju počúvame. Aktívne počúvanie je najzákladnejšou komunikačnou zručnosťou. Vďaka nemu sa môžeme dozvedieť, čo sa účastníkovi, či klientovi prihodilo, čo prežíval, čo urobil.

Medzi základné prejavy aktívneho počúvania zaraďujeme:

- neverbálne správanie (paralingvistika, očný kontakt, postoj, gestá, mimika, prikyvovanie);
- preformulovanie najdôležitejších myšlienok a pocitov druhého človeka (vhodné otázky);
- empatia – so zachovaním odstupu a nadhľadu (identifikácia emócií, vypočutie, porozumenie, nedávať rady a odporúčania).

Rozdiel medzi empatickým a aktívnym počúvaním spočíva v stotožnení sa, pričom pri empatii vedie k vnútornej očiste a pri aktívnom počúvaní k porozumeniu s racionálnym nadhľadom.

3.2.2 Empatia

Jednou z dôležitých podmienok efektívnej komunikácie je už spomínaná empatia, ktorá pomáha lepšie porozumieť obsahu komunikácie a zároveň umožňuje ľahšie si zvnútorniť vypočuté informácie.

Výraz „empatia“ nájdeme v slovníkoch starogréckeho jazyka. V pôvodnom význame znamená silnú emóciu, vášeň. Je obmenou pojmu „pátos“, do ktorého grécka mentalita vložila poznamok, že veľké city obsahujú v sebe utrpenie. Pátos v pôvodnom význame znamená nešťastie, chorobu, utrpenie.

V priebehu stáročí slovo „en“, ktoré znamená „v“ (prípadne „do“) stratilo svoju funkciu, keď v spojení so slovami alebo podstatnými menami vyjadrovalo intenzitu, pevnosť, silu. Preto empatia, ktorá vyjadrovala zvýšenú mieru páťosu sa z jazykovej praxe vytrácala.

Toto grécke slovo sa neskôr objavilo v angličtine ako archaický výraz, predovšetkým v jazyku filozofie, umení a v jazyku úradov (Buda, 1987).

Alfred Adler, ktorý pojem empatie skúmal vo svojej práci publikovanej v tridsiatych rokoch v angličtine, píše „Empatizovať znamená vidieť očami druhého človeka, počuť ušami druhého človeka a cítiť jeho srdcom.“ (podľa Buda, 1987).

Anglická jazyková prax vniesla do gréckeho slova nový sémantický obsah, ktorý sa stal vedeckým pojmom roku 1897, kedy profesor psychológie na Cornellovskej univerzite Edward B. Titchener použil slovo empathy – empatia pri preklade jednej z prác nemeckého psychológa Theodora Lippsa na pretlmočenie pojmu Einfühlung, vcítenie, vžívanie.

T. Lipps pri opisovaní estetického zážitku a psychologického procesu hodnotenia pozdvihol pojem vžívania na úroveň koncepcie. Poukázal na to, že pri umeleckom zážitku sa pozornosť človeka postupne vzdaluje od neho samého, z vedomia sa vytláča sebareflexia a Ja akoby splynulo s predmetom umeleckého zážitku (sochou, obrazom), priam sa doň vžíva. Splynutie s umeleckým dielom, totálna externalizácia pozornosti bol význam empatie v Titchenerových prekladoch (Buda, 1987).

Dnešný pojem empatia obsahuje popri inom moment úplného splynutia pozornosti a citov s predmetom pozorovania.

Problematikou empatie sa zaoberal už Aristoteles vo svojej teórii katarzie (očistenia), kde vysvetľuje pôsobenie drámy na človeka. Osobitý zámer drámy, otrasná prudkosť dramatického zážitku, jeho efekt, ktorý podnecuje k premýšľaniu a dodatočnému duševnému spracovaniu spôsobuje prechodné uvoľnenie a sebauvedomenie. Divák sa úplne stotožňuje s hrdinom drámy, preberá jeho pocity a v predstavách žije v jeho svete. Jeho existencia vo všedných dňoch na chvíľu zaniká. Pocity hrdinu drámy prenikajú divákovi, ktorý spoznáva napätia zvláštnych osudových situácií ľudskej existencie, a keď sa tragédia skončí, odznie posledné slovo a zmiznú masky, pozornosť sa pomaly vracia do zvyčajného rámca, prežité emócie a vášne očistili dušu od rozličných afektov a napätí, ktoré sa v nej nakopili. Problémy sa zrazu zdajú banálne, vidíme jasnejšie ich riešenia. Aristoteles bravúrne opísal čisté splynutie s dramatickým dejom a poukázal na následky jeho pôsobenia.

V posledných rokoch minulého storočia sa empatia začala rozvíjať popri experimentálnej psychológii v rámci formovania psychoanalýzy. Empatia sa začala uplatňovať najmä v psychoanalytickej praxi. Pomáha psychoanalytikom vcítiť sa, pochopiť, ponoriť sa do pacientovho sveta zážitkov a svojim porozumením mu pomáhať usporiadať ho.

Moderné a dosť široko prijímané chápanie empatie medzi prvými opísal C.R. Rogers, ktorý vychádzal tiež z psychoanalyticky chápaného poradenstva a psycho-terapie, kde za prvoradé považoval snahu o chápanie problémov a porozumenie.

A. Maslow popísal empatiu na základe pozorovania amerických vojakov vo Vietname a je autorom známeho výroku „ Keď chceš namaľovať vtáka, musíš sa ním na chvíľu akoby stať.“

B. Buda (1987) charakterizuje empatiu ako schopnosť osobnosti, pomocou ktorej sa osobnosť v rámci bezprostrednej komunikácie s druhým človekom vie vžiť do jeho duševného stavu. Na základe tohto vžitia vie vycítiť a pochopiť v tom druhom také emócie, motívy a snahy, ktoré tento človek nevyjadruje v slovách priamym spôsobom a ktoré nevyplývajú zákonite zo situácie medziľudského vzťahu. Hlavným nástrojom pochopenia a vcítenia je to, že prostredníctvom empatie sa vo vlastnej osobnosti vybavujú pocity a rozličné napätia toho druhého, osobnosť sa vžije, akoby premieta seba do druhého.“

Samotný moment vžívania sa ešte nerovná empatii. Prežívanie duševného stavu druhého sa môže odvodiť na emocionálne – afektívnej úrovni. Vžívanie sa stáva empatiou vtedy, keď zážitok vedome spracujeme a súvislosti, ktoré sme pochopili v druhom človeku pomenujeme a interpretujeme.

Empatia sa nesmie zamieňať s projekciou (protiklad empatie), t.j. nevysvetľovať si správanie druhého človeka podľa subjektívnych zážitkov, pretože každý človek je jedinečný v prežívaní a v správaní. Projekcia vedie k nedostatočnému porozumeniu a chápaniu iného človeka.

Empatia taktiež nie je totožná so sympatiou, i keď je podobná. Pri sympatii nie je potrebná všímavosť pozorovateľa, nie je podmienkou, aby sa človek mimoriadne zaujímal o druhého a usiloval sa ho pochopiť, interakcia má náhodný charakter a nie je potrebná vedomá snaha pochopiť druhého, je to iba preberanie akéhosi dominantného citu, spolucítiaca emočná reakcia nastáva automaticky. V sympatii má úlohu aj projekcia (oveľa ľahšie preberáme emócie toho druhého, keď je v takej situácii, v ktorej sme boli my).

S empatiou organicky úzko súvisí psychologický proces identifikácie, stotožnenia sa. Je charakteristický pre detský vek, pretože dieťa ešte nedokáže využiť abstraktné pojmy a pri orientácii v medziľudských vzťahoch využíva pozorovanie a citové rezonovanie na neverbálne signály. Vníma emocionálne stavy človeka, ktorého pozoruje a ktorý je pre neho zaujímavý (vzor, ideál). Informácie získava pozorovaním mimiky, gest a iných neverbálnych prejavov, ktoré mu umožňujú vyvolať v sebe samom duševný stav pozorovaného človeka. Nie je to teda pravé „vžívanie sa“ (empatia), ale len „rezonancia emócií“.

Možno vymedziť dva typy empatického prístupu:

- *poznávacia empatia* – spája sa so snahou pochopiť druhého človeka, poznať jeho myšlienky a pocity, využíva sa na vytvorenie pozitívnej atmosféry a vzťahu dôvery, predpokladá znalosti z oblasti vhodného výberu otázok a primeraného reagovania;
- *emocionálna empatia* – citovo výraznejší prejav účasti na probléme druhého človeka, ide o citovú viazanosť, kde je riziko straty objektivity a v závere nepomáha riešiť problémy.

K základným aspektom empatických prejavov patrí:

- verbálne vyjadrenie pochopenia napr. „je mi ľúto, chápem vás ...“;
- neverbálne vyjadrenie pochopenia napr. využitím pohľadu, postoja mimiky...;
- paralingvistické vyjadrenie pochopenia prostredníctvom tónu, melódie, rýchlosti reči;
- vyjadrenie pochopenia pomocou aktívneho počúvania s vhodným využitím otázok;
- záujem o druhého človeka a dešifrovanie jeho prejavov a signálov, ktoré vysiela, čím dáva informácie o svojich potrebách a situácii, v ktorej sa nachádza.

Utváranie empatie počas vývinu, vplyv veku a pohlavia na schopnosť empatie

Pre utváranie empatie je veľmi dôležitý v detstve úzky citový vzťah k matke, otcovi a iným osobám. Veľmi dôležité sú jasné signály vyjadrujúce lásku. Úloha neverbálnej komunikácie je dôležitá až do školského veku, kedy začína proces identifikácie a pokračuje vývojom sociálnych vzťahov. Ich úspešnosť predpokladá citlivosť na spätné signály, ktoré vysiela druhý človek. V puberte sa pozornosť viac sústreďuje na uvedomelé, racionálne prejavy; emocionálne stavy sú nezaujímavé. V ďalších vekových obdobiach sa schopnosť empatie rozvíja. Možno konštatovať, že v detstve je

skutočná empatia malá (identifikácia), v puberte a v adolescencii sa rozvíja pomerne rýchlo a prirodzený vrchol dosahuje v období zrelej osobnosti. V starobe stagnuje, alebo sa znižuje, čo závisí od pracovnej a spoločenskej aktivity starého človeka.

Výskumy (Buda 1987), poukazujú na skutočnosť, že empatia je u mužov menšia ako u žien, (čo súvisí u žien pravdepodobne s materstvom), prebieha pomalším tempom a skôr sa zastavuje.

V tejto súvislosti treba pripomenúť, že schopnosť využívať empatiu nie je samozrejmosťou a ľudia sa líšia individuálnou mierou empatie. Sú typy ľudí, ktorí tento spôsob využívajú automaticky a považujú ho v prístupe k druhým za samozrejmosť. Ich prejavy pôsobia veľmi prirodzene a citlivo vedia vyberať prístup k rôznym typom ľudí a situáciám. Vyvolávajú u druhého tak pocit jedinečnosti a dôležitosti, čo sa spätne hodnotí veľmi priaznivo. Druhý typ ľudí túto prirodzenú schopnosť nemá a pristupuje k iným skôr racionálne a s väčším odstupom, pričom nerobí rozdiely medzi jednotlivými typmi ľudí a ich požiadavkami. Mohlo by sa zdať, že spôsob správania týchto ľudí je skôr schematický, čo druhý nehodnotí ako príjemné správanie. Ale aj niektoré empatické komunikačné prvky sa dajú naučiť pomocou zážitkových tréningových techník. Prostredníctvom nich možno postupne zvládnuť všetky základné kroky empatického prístupu k druhým ľuďom.

Medzi základné faktory rozvíjajúce empatiu možno uviesť:

- množstvo životných skúseností, špecifické zážitky;
- hodnotová orientácia človeka;
- intenzívna účasť v intímnych vzťahoch;
- životné situácie spojené s konfliktami a napätím;
- zmeny spoločenského prostredia, pozícií, povolání;
- kontakt s inými kultúrami;
- prežité krízy a nebezpečenstvá;
- pozitívna rodinná atmosféra;
- intenzívny vzťah k umeniu.

Faktory, ktoré významne determinujú zníženie empatie a je potrebné v rámci efektívnej komunikácie si uvedomiť ich vplyv je najmä:

- choroba, bolesť;
- pocit zodpovednosti;

- strach, úzkosť;
- napätie z neuspokojených potrieb (hlad, smäd);
- spoločenská nadradenosť;
- alkohol, narkotiká;
- egoizmus;
- závisť, nenávisť, záporné emócie;

Uplatnenie empatie v práci vzdelávateľa dospelých

Progresívne edukačné teórie sa snažia odstrániť direktívny prístup v edukácii a vytvoriť blízky ľudský vzťah, participáciu a vzájomné porozumenie a partnerstvo. Týmto sa stále viac edukácia nielen dospelých orientuje na účastníka a nie na proces, vniká do podstaty osobnosti účastníka, chce ju poznať, porozumieť jej, čo predstavuje základný predpoklad racionálneho a efektívneho procesu edukácie.

Nestačí však len vcítiť sa do citového stavu. Je treba o celej pochopenej situácii uvažovať a vedieť slovom reagovať - rozmyšľať o tom čo účastníkovi, klientovi povedať a ako mu to povedať. Empatické pochopenie je len krátko trvajúci akt a najčastejšie sa objaví pri neverbálnej komunikácii. Preto by si mal vzdelávateľ dospelých všímať nielen to, čo účastník hovorí, ale aj jeho mimoslovné prejavy. (pohľad, výraz tváre, paralingvistické prvky reči, gestikuláciu, kineziku...)

Empatie schopný vzdelávateľ dospelých pôsobí na účastníka pozitívne tým, že:

- vzbudzuje v ňom pocit istoty a bezpečia;
- poskytuje citovú pomoc i dlhotrvajúcu citovú podporu;
- poskytuje mu pocit spoluúčasti – „prežívam to s vami, viem vás pochopiť“;
- vytvára podmienky pre efektívny rozhovor;
- vzbudzuje pocit „chápajúcej rezonancie – „konečne mi niekto rozumie“;
- rýchlo rozpozná psychické potreby účastníka – vie čo by mala pre neho urobiť;
- rozumie odchýlkam v správaní – vie lepšie zvoliť najvhodnejší prístup;
- verí subjektívnym pocitom účastníka – strachu, úzkosti;
- rozumie životnej situácii účastníka.

Účastník väčšinou nehovorí všetko to, čo cíti. Niekedy sa chce len na niečo spýtať, často má strach a potrebuje sa uistiť, že bude vypočutý a pochopený. Komunikácia

bez emocionálneho náboja je takmer nemožná, ide len o to či je emocionálne kladná, alebo záporná. Je potrebné, aby sa vzdelávateľ dospelých dostal do istej „rezonancie s účastníkom“ tak, aby obaja „vysielali“ na rovnakej vlnovej dĺžke. Toto porozumenie dočasne oslobodí účastníka od jeho emočnej preťažnosti, poskytne mu iný postoj, umožní mu aby si emočne oddýchol, zmobilizoval a zaktivizoval svoje duševné sily.

Avšak vzdelávatelia dospelých by nemali zabúdať na podstatu empatie, ktorej cieľom nie je stať sa spolutrpiteľom, ale vedieť pomôcť. V opačnom prípade im hrozí syndróm vyhorenia (Burnout efekt – z ang. vyhorenie, vypálenie), ktorý je charakteristický vyčerpaním fyzických, psychických síl, stratou záujmu o prácu, rozkladom profesionálnych postojov, ktoré sa predovšetkým prejavujú v práci pracovníkov, tzv. pomáhajúcich profesií (učitelia, sociálni pracovníci, vzdelávatelia dospelých, poradcovia). Veľký podiel na tomto jave majú stres, časová náročnosť zamestnania, administratívne zásahy, ktoré rušivo ovplyvňujú prácu a pod. Prevenciou je osvojenie si techník znižovania stresu, plánovania a manažmentu času, oddelenie práce od osobného života a snahy o profesionálny rast.

3.2.3 Spätná väzba

Fenomén spätnej väzby (feed-back) v medziľudských interakciách prebieha prirodzene a neustále, avšak cielená spätná väzba neprebieha úplne prirodzene, pretože ide o vyžiadajúcu spätnú väzbu, ktorá je zameraná na istú charakteristiku. Je pre ňu typické, že je vyvolaná zámerne, väčšinou niekým zvonka, kto ju iniciuje. Informácie získané zo spätnej väzby sa tak týkajú konkrétnych situácií alebo osôb, sú otvorené a zrozumiteľné.

Prostredníctvom spätnej väzby oznamujeme druhej osobe ako ju a jej správanie vnímame. Prijemca spätnej väzby získa informácie o vzájomnom pôsobení, môže porovnať svoje názory, prehľbuje si schopnosť pozorovať, posudzovať a počúvať.

V. Prusáková a kol. (1999) uvádza, že vďaka spätnej väzbe sa nám rozširujú skúsenosti s prijímaním kritiky a sebakritiky. Autorka výstižne rozdelila spätnú väzbu na tri základné formy:

- vlastná spätná väzba – oznamujeme ostatným ako vidíme seba, ako sa vnímame a cítime;
- spätná väzba druhým – oznamujeme ostatným ako ich vnímame a vidíme;

- vzájomná spätná väzba – účastníci komunikácie oznamujú, čo si myslia a cítia o sebe a o druhých.

B. Hurst (1994, s. 47) považuje spätnú väzbu za prostriedok, ktorý nám pomáha dozvedieť sa, či informácia, ktorú sme vyslali partnerovi, bola súčasne prijatá. Podľa M. Bratskej (1994, s. 11 - 12) je spätná väzba jednou zo základných zložiek aktívneho sociálneho učenia, ktoré cieľavedome a zámerne vytvára, zdokonaľuje individuálne i sociálne schopnosti a zručnosti. Spätnou väzbou je možné usilovať konštruktívne rozvíjať to, čo ľudí posúva dopredu, optimalizuje ich osobnostný rast. Nie je však jednoduché vedieť poukázať na silné stránky a vhodnou formou odhaliť aj tie slabé, ktoré by sa mali zmeniť.

Základné pravidlá účinnej spätnej väzby pre poskytovateľov možno vymedziť nasledovne:

- radšej popisujte, ako by ste mali robiť závery, ide o pravidlo nehodnotiaceho opisu;
- radšej buďte konkrétnejší než všeobecní, nechajte poslucháčovi možnosť, aby sa sám zorientoval;
- navrhujte spätnú väzbu pri prvej možnej príležitosti, je dôležité, aby bola bezprostredná;
- snažte sa, aby bola komunikácia jasná a zreteľná, aby sa nedala interpretovať ako presadzovanie vlastného záujmu alebo ako vyjadrenie osobného postoja, ale aby bola skutočnou odozvou na diskutovaný problém;
- buďte otvorení a čestní;
- uznajte, že sa tiež môžete myliť;
- vystríhajte sa morálneho hodnotenia a interpretácií.

Pravidlá pre prijímateľov spätnej väzby:

- Neargumentujte a nebráňte sa agresiou, či obraňovaním.
- Počúvajte a pýtajte sa, premýšľajte o tom čo ste o sebe počuli.
- Účinná pomoc, ktorú môže spätná väzba poskytnúť, závisí vo veľkej miere na otvorenosti príjemcu voči sebe a voči zmenám o sebe.

K úplnosti konštruktívnej spätnej väzby je potrebné dodať, že je nevyhnuté, aby sme sa pri jej poskytovaní vždy vyjadrovali v prvej osobe a nezabúdali na očný kontakt s adresátom.

Správne poskytnutá spätná väzba môže človeka veľmi výdatne podnecovať, mobilizovať a stimulovať k vystupňovaniu jeho výkonu. Vedenie cielenej spätnej väzby je jemným a empatickým umením, pri ktorom sa rozvíjajú všetci zúčastnení.

3.2.4 Spoločná reč vzdelávateľa dospelých s účastníkmi

Dôležitou podmienkou efektívnej komunikácie je, ako uvádza V. Prusáková (1999) aby poznatky, ktoré sú odovzdávané boli využiteľné v praxi, zrozumiteľné a pochopiteľné, čo možno aplikovať taktiež v efektívnej komunikácii vzdelávateľov dospelých na dosiahnutie spoločnej reči s účastníkmi. Uvádza nasledujúce rady:

- Hlavné myšlienky majú byť jasné a zrozumiteľné, je dobré sústrediť sa len na niekoľko myšlienok, aby bol čas ich podrobne vysvetliť.
- Myšlienky formulujte s veľkým dôrazom a presvedčením.
- Uvedte ich význam pre účastníkov, zdôvodňujte ich správnosť, vyberte len tie najvýznamnejšie dôvody.
- Usporiadajte myšlienky postupne.
- Nedávajte veľa informácií naraz a presvedčte sa prostredníctvom spätnej väzby či boli správne pochopené.
- Hovorte v súvislostiach, pretože vaše poznanie, skúsenosti a predstavy sú iné ako u poslucháčov, mohlo by dochádzať k nedorozumeniu, k vytváraniu nesprávnych úsudkov a predstáv.
- Snažte sa fakty vyjadrovať obrazne.
- Ak používate odborné termíny, presvedčte sa, či im účastníci rozumejú, preto je najlepšie vyjadrovať sa jednoducho.
- Cudzie slová používajte len keď je to nevyhnutné a ihneď ich vysvetlite.

V. Čermák (2000) v nadväznosti na predošlý text odporúča mať na zreteli ľudskú dimenziu. Autor považuje za hlavné kritérium zvládnutia spomínanej požiadavky obojstrannú maximálnu objektivitu. Je nevyhnutné, aby si vzdelávatelia dospelých získali dôveru účastníkov, ktorú môžu posilniť otvorenou komunikáciou nielen o záujmoch, názoroch a reakciách, ale taktiež o význame povedaného.

Na záver možno konštatovať, že dosiahnutie tzv. spoločnej reči, s dôrazom najmä na zrozumiteľnosť, názornosť, presvedčenie, postupnosť a primerané množstvo myšlienok, má mimoriadny význam pre efektívnosť komunikácie v edukácii dospelých.

Vedieť dobre a správne komunikovať je umenie, ktoré neovláda každý jedinec rovnako, avšak kompetentný vzdelávateľ by mal, nakoľko sa tým zvyšuje jeho vlastná prestíž, dôveryhodnosť a obe strany komunikujúcich sa tak dopracujú k žiaducemu výsledku. Dodržiavanie uvedených zásad je zárukou efektívnej a obojstranne uspokojujúcej komunikácie. To však platí iba v prípade, ak komunikátori sú približne na rovnakej úrovni, netrpia žiadnymi defektmi či fyziologickými poruchami. Vtedy totiž je oveľa podstatnejšia podmienka väčšej prispôsobivosti na strane vzdelávateľa, ktorý by mal akceptovať potreby účastníka, či klienta, aby spoločne dospeli k rovnocennej a primeranej komunikácii bez nedorozumení, nepríjemných pocitov, sklamaní a podráždení.

3.2.5 Evalvácia a devalvácia

Každý vzťah, každá interakcia je nositeľom nejakého náboja hodnotenia, náznak niečoho pozitívneho, alebo negatívneho. V každom vzťahu je vždy vyjadrovaná miera úcty, uznania, vážnosti alebo naopak neúcty, odmietania, odporu, pohrdania. Dá sa konštatovať, že neutrálny vzťah neexistuje.

Pozitívne vyjadrený vzťah sa označuje pojmom evalvácia a negatívne vyjadrený vzťah devalvácia. Devalvačné prejavy môžu znižovať sebavedomie toho, voči komu sú zamerané, ale tiež problematizujú komunikáciu (Mikuláščík, 2003).

J. Křivohlavý (1988) uvádza základné situácie evalvačného a devalvačného prejavu v komunikácii nasledovne:

❖ *Evalvácia*

- Keď sa vás niekto zastane tam, kde ste nesprávne obvinený, najmä vo vašej neprítomnosti.
- Keď sa vás niekto zastane a presadzuje, aby ste dostal, to, čo vám patrí.
- Keď s vami komunikujú otvorene, čestne, úprimne.
- Keď vám niekto pomáha tam, kde môže.
- Keď vám niekto dokáže prepáčiť a odpustiť, byť veľkorysý a prehliadnuť vaše chyby, nezdôrazňovať ich.
- Keď má o vás niekto nefalšovaný záujem, váži si vás.
- Keď má pre vás niekto čas, aj keď ho nemá navyše.
- Keď vám niekto vytkne chybu tak, že to chápete ako pomoc a nehovorí o tom pred inými.

❖ *Devalvácia*

- Keď vás niekto krivo obviní a nedovolí vám brániť sa.
- Keď sa ku vám niekto správa nepriateľsky a neviete dôvod.
- Keď niekto zneužije vašu dôveru.
- Keď vás niekto ohovára.,
- Keď vás niekto šikanuje, robí vám ťažkosti.
- Keď vás niekto uráža, ironizuje.
- Keď sa ku vám niekto správa hrubo a necitlivo.
- Keď voči vám niekto nedodržiava fair-play pravidlá.

Na vytvorenie pozitívneho vzťahu medzi vzdelávateľom dospelých a účastníkom je potrebná úcta, rešpekt a jeho uznanie ako človeka. Medzi konkrétne evalvačné prejavy patrí:

- pozdrav,
- odpoveď na pozdrav,
- schopnosť aktívne počúvať,
- prístup k účastníkovi ako k partnerovi,
- rešpektovanie osobnosti účastníka, ako individuality,
- upozorňovať na chyby diskrétno,
- využívať vo verbálnej komunikácii pozitívne slová (ďakujem, prosím, prepáčte).

V súčasnosti sa venuje veľká pozornosť emocionálnej inteligencii, ktorá predstavuje tzv. produktívne správanie. Konceptiu rozpracoval v deväťdesiatych rokoch minulého storočia D. Goleman a je rozhodujúcim kritériom výberu do zamestnania, kde sa uprednostňuje tímová práca. Medzi vlastnosti emočnej inteligencie zaraďujeme sebaopoznanie, sebariadenie, sebamotiváciu, empatiu a angažovanosť (Prusáková, 2005, Šírová, 2009). Rast v oblasti emočnej inteligencie sa prejavuje v skvalitnení osobnosti, pochopení a ovládaní vlastných emócií, ich využívanie v snahe rozvíjať prosociálne vlastnosti, aktívne počúvať, vnímať reakcie ľudí a prijímať vlastné nedostatky a chyby a odstraňovať ich. Emočná inteligencia na rozdiel od kognitívnej sa dá celý život rozvíjať, pomáha nám zvládať každodenné povinnosti a vytvára tak potrebné pozitívne interpersonálne vzťahy.

Devalvačné prvky v komunikácii vzdelávateľov dospelých s účastníkmi, v súvislosti s neproduktívnym správaním možno konkretizovať v predmetnej praxi nasledovne:

- ignorovanie účastníka;

- pasívne počúvanie;
- netaktnosť, necitlivosť, hrubosť;
- kritizovanie pred inými;
- povrchnosť, nezainteresovanosť;
- podceňovanie a zosmiešňovanie účastníka;
- ohováranie a spochybňovanie rozumových schopností účastníka;
- intrúzia (skákanie do reči) a pod.

Uvedené prejavy bývajú často krát prejavom profesionálnej deformácie a spomínaného syndrómu vyhorenia, ale bohužiaľ často krát aj prejavom osobnostných črt, či nedostatočného vzdelania.

3.2.6 Asertivita a persuázia

V komunikácii vzdelávateľa s účastníkmi, pokiaľ zlyháva spätná väzba, je dôležitá asertivita. Vymedzujeme ju ako zdravé, primerané sebaapredstavenie, pri ktorom nepresadzujeme svoje práva na úkor iných, ale taktiež nenechávame konať iných v náš neprospech a ani nepotláčame naše vlastné práva.

Medzi základné oblasti asertívneho správania patrí:

- vyjadrenie emócií primeranou formou;
- požiadať o láskavosť;
- schopnosť povedať nie;
- vyjadriť a prijať kritiku;
- vyjadriť asertívnu pochvalu, kompliment (Capponi, Novak, 1992).

Vzdelávateľ dospelých vo svojej každodennej praxi rieši situácie, ktoré si vyžadujú samostatné rozhodovanie a taktiež preberanie zodpovednosti. Asertívne práva, vypracované M. J. Smithom a ich praktické využitie je predpokladom profesionálnej komunikácie v edukácii dospelých. Vymedzujú sa nasledovne:

- Mám právo sám posudzovať vlastné správanie a byť za ich následky zodpovedný.
- Mám právo neposkytovať nijaké vysvetlenia ani ospravedlnenia za svoje správanie a konanie.
- Mám právo posúdiť, či a do akej miery som zodpovedný za riešenie problémov iných ľudí, alebo organizácie.

- Mám právo zmeniť svoj názor.
- Mám právo robiť chyby a byť za ne zodpovedný.
- Mám právo povedať ja neviem.
- Mám právo byť nezávislý od dobrej vôle iných ľudí.
- Mám právo robiť nelogické rozhodnutia.
- Mám právo povedať „ja ti nerozumiem“.
- Mám právo povedať „je mi to jedno“.

Ako zdôrazňujú V. Capponi – V. Novák (1994, s. 112), úspech asertivity nespočíva len vo vhodne zvolenej technike. Nutnou podmienkou je vedieť čo chceme. Človek, ktorý dokáže jasne a jednoznačne druhým povedať, budí sympatie, i keď sa s jeho cieľmi ostatní nestotožňujú.

Významným predpokladom efektívnej komunikácie v edukácii dospelých je disponovanie vzdelávateľov dospelých komunikačnou zručnosťou, persuáziou.

Persuázia vo všeobecnosti znamená schopnosť presvedčiť niekoho a získať ho na svoju stranu. Jej podstatou je schopnosť zručne narábať s argumentmi. Výsledkom persuázie je dosiahnutie presvedčenia, čo znamená, že komunikanti prijali, pochopili a stotožnili sa s argumentmi, ktoré im boli sprostredkované (Majtán, 2008,s.360). Presvedčanie v nadväznosti na vyjednávanie chápeme ako snahu ovplyvňovať a zmeniť postoj a názor druhej strany s použitím špecifických komunikačných prostriedkov. Cieľom je, aby sa komunikant s predkladanými argumentmi stotožnil a nasmeroval tak svoje aktivity. Ak chce byť vzdelávateľ dospelých v komunikácii s účastníkom úspešný, musí byť sám presvedčený, že obsah, o ktorom sa snažíme presvedčiť druhú stranu, je správny. J. Křivohlavý (1995, s. 129) uvádza charakteristické znaky presvedčenia. Osobná vnútornú zaujatosť, vysoká miera vnútornej istoty, dobrovoľnosť prijatia, správnosť, pravdivosť a angažovanosť.

Pri presvedčaní sú silnou stránkou argumenty. M. Szarková (2002,s.141) odporúča používať hlavne nasledovné:

- argumentácia vlastnou osobou, pri ktorej hrá dôvera hlavnú úlohu,
- argumentácia rozumom, odvolávanie sa na fakty a logiku,
- argumentácia emóciami, prostredníctvom vlastnej viery a nadšenia pôsobí na city partnera.

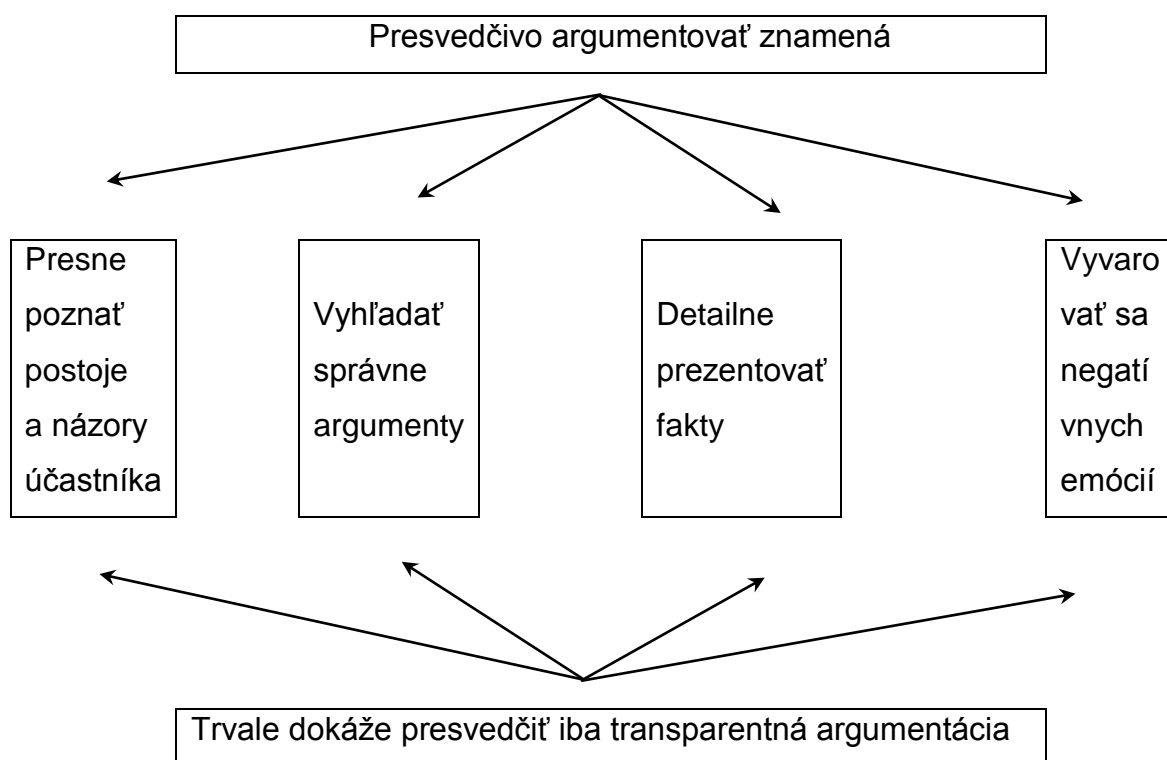
Dôležité pri predkladaní argumentov je aj poradie pri ich prezentovaní. Podľa M. Szarkovej (2002) je efektívny trojstupňový model, ktorý preferuje uvedenie silného argumentu a v poslednej fáze predstavenie kľúčového argumentu.

Nezanedbateľný význam majú taktiež komunikačné predpoklady ako napríklad vhodné kladenie otázok. Za majstra v kladení otázok bol považovaný Sokrates, ktorý vedel klásť otázky jednu za druhou tak, že nedal šancu odpovedať záporne, čím dostal opozíciu tam, kam chcel. Sokratovský dialóg patrí k významným metódam v edukácii dospelých. Základom je aktívne počúvanie, schopnosť rozpoznávať verbálne signály partnera, schopnosť viesť neformálny rozhovor, flexibilne pracovať s argumentmi a poskytovanie spätnej väzby. Podľa M. Mikulášťika (2003, s.228) je presvedčanie funkcia v úzkom vzťahu s prikazovaním, ale s tým rozdielom, že tu je spôsob komunikácie menej autoritatívny a vytvára pocit zjednocovania individuálnych a skupinových potrieb. Aby bolo účinné, je potrebné komunikačného partnera poznať, zistiť jeho priority. Jedine účastník zaujatý vecou je presvedčiteľný.

Presvedčanie využíva nasledovné formy argumentácie:

- skúška argumentov pre a proti, kde ide o porovnávanie pravdivosti a vierohodnosti protikladných argumentov;
- argumentácia príkladmi vychádza z predpokladu, že čo platí v jednom prípade, platí aj inokedy;
- argument zovšeobecnenia, čo platí pre niektoré prípady platí aj pre ďalšie;
- argument analógie spočíva v tom, že niektoré veci môžu byť v určitých aspektoch podobné;
- argument znaku hovorí, že na základe pozorovaného znaku usudzujeme ďalšie charakterové vlastnosti;
- argument príčiny vychádza z toho, že jedna alebo niekoľko udalostí so sebou prináša ďalšie udalosti;
- argument autority môže mať rôznu váhu, záleží len na dôveryhodnosti autority.

Obrázok 5 Transparentná argumentácia



3.3 Komunikačné bariéry a ich zvládanie

Každý kto chce komunikovať, sa občas stretáva s problémami, s prekážkami, ktoré mu komplikujú interpersonálnu komunikáciu. Ak však vieme identifikovať príčiny vzniku bariér v komunikácii, vieme sa s nimi aj lepšie vyrovnáť a dokážeme ich ľahšie prekonávať. Práve preto sa v tejto kapitole budeme venovať nielen identifikácii bariér a príčinám ich vzniku a prevencii, čiže spôsobom ako sa možno vyhnúť stretu s takýmto druhom problému pri komunikácii v edukácii dospelých.

O. Žibritová (1984, s. 73) všeobecne chápe bariéry ako „javy objektívnej skutočnosti a objektívneho charakteru, ktoré vstupujú do komunikačného procesu, tvoria jeho prvky, okolie, alebo iným spôsobom súvisia s procesom komunikácie a ktoré sťažujú, prípadne celkom znemožňujú komunikovanie a percepciu informácií, a tým negatívne ovplyvňujú dosiahnutie efektu v spoločenskej komunikácii.“

Najlepším spôsobom, ako sa vyrovnáť s takýmto typom problému je podľa M. Mikulášika (2003) uvedomiť si bariéry komunikácie a snažiť sa ich prekonávať. Nemali by sme ich vnímať ako nutné zlo, naopak mali by sme sa im vyhýbať a snažiť sa ich odstraňovať.

Základnou, nevyhnutnou súčasťou komunikačného procesu sú ľudia, ktorí sa prejavujú v komunikačnom procese rôzne. Človek môže odmietat' určité druhy informácií, niektorým nerozumie, na niektoré správy reaguje neočakávane a podobne. Z toho vyplýva, že človek vstupuje do komunikačného procesu so svojimi vlastnosťami, danosťami, obmedzeniami, dispozíciami, postavením. Súbor týchto individuálnych charakteristík jednotlivca môže byť zdrojom bariér, ktoré niektorí autori nazývajú aj psychickými alebo individuálnymi bariérami. Podľa J. Žatkuliaka (In Žibritová, 1984, s.76) z hľadiska človeka ide o bariéry *vnútorné* (psychické, biologické) a *vonkajšie*, vznikajúce v jeho informačnom prostredí a okolí. M. Mikuláščík (2003, s.133) taktiež rozlišuje bariéry *interné*, to znamená, že sú dané nejakými osobnostnými problémami komunikujúceho a *externé*, ktoré sa objavujú ako nejaký rušivý element z prostredia. Medzi **interné bariéry** autor zaraďuje:

- Obava z neúspechu, ktorá pôsobí na jedinca zväzujúcim pocitom. Komunikujúci sa obáva zlyhania, čo sa môže prejaviť chvením hlasu, zníženou kontrolou štylistiky prejavu.
- Problémy osobného rázu, ktoré potom prechádzajú do emočného stavu. Napríklad zlosť vedie k zníženej sebakontrolu, slušného správania, ale aj úcta k partnerovi.
- Rozdiely medzi účastníkmi komunikácie, kedy nie sme ochotní alebo schopní rešpektovať komunikačnú úroveň ostatných účastníkov. Rozdiely môžu byť dané taktiež kultúrou, kedy ľahko dochádza k nedorozumeniam. Odlišný je aj jazyk v podobe slangu, nárečia atď. a slovná zásoba účastníkov. Môžu ich spôsobovať aj ďalšie faktory ako rozdielna vedomostná alebo sociálna úroveň účastníkov.
- Postoje v podobe xenofóbie, neúcty, povýšenectva, prípadne odporu alebo nesympatie ku komunikačnému partnerovi.
- Skákanie do reči, čítanie myšlienok, kedy účastník myslí na odpoveď, namiesto toho, aby načúval, čo hovorí ten druhý.
- Nepripravenosť na komunikáciu.
- Fyzické nepohodlie, ktoré znižuje výkonnosť v počúvaní aj vo verbálnom prejave.
- Nesústredenosť na komunikáciu, keď účastníka nezaujímá to, o čom sa hovorí a môže byť duchom úplne niekde inde.

- Stereotypizácia, čiže zaradenie účastníka do kategórie, pomocou ktorej mu priradujeme všetky ďalšie vlastnosti, ktoré táto kategória obsahuje a podľa toho s ním jednáme.

Medzi **externé bariéry** M. Mikuláščík (2003, s. 134) zaraďuje neobvyklé prostredie, ktoré môže pôsobiť rušivo, hluk alebo vizuálne rozptyľovanie.

Keď chceme hovoriť o komunikačných bariérach v interakcii vzdelávateľa dospelých a účastníkov, musíme mať na zreteli, že sa môžu prejaviť na rôznych úrovniach:

- verbálnej,
- neverbálnej,
- paralingvistickej,
- úrovni skutkov.

Väčšinou sa však neprejavujú samostatne, ale sa prelínajú (Mellanová, 2001, s.125). V literatúre sa uvádzajú najčastejšie komunikačné bariéry:

- vertikálne – vyplývajú z postavenia nadriadenosti a podriadenosti,
- horizontálne – tvoria ich špecifické záujmy skupín,
- osobnostné – povahové dispozície, postoje (xenofóbia, závisť, netolerantnosť, predsudky, švejkovanie, ...) a hodnotové orientácie,
- jazykové (Gruber, 2005).

Rozdelenie bariér, ktoré bránia v produktívnej komunikácii možno charakterizovať nasledovne:

❖ *Všeobecné bariéry*

Týkajú sa obidvoch zúčastnených strán. V rámci edukačného procesu je potrebné hlavne minimalizovať bariéry, ktoré by sa mohli vyskytnúť u vzdelávateľov dospelých:

- redundácia – slovná, myšlienková, nadbytočnosť;
- vágnosť – nejasnosť informácie;
- viacznačnosť – účastník si vyberie negatívnu informáciu;
- rozporuplnosť – protichodnosť informácií.

Medzi najčastejšie bariéry efektívnej komunikácie patrí bariéra:

- praktická,
- jazyková,
- v chápaní,
- emotívna,

- intelektová,
- fyziologická.

V komunikácii vzdelávateľov dospelých s účastníkmi sa vyskytujú aj ďalšie všeobecné bariéry:

- nejasnosť – nepresná formulácia informácií, myšlienok, odpovedí, postojov a názory;
- polopravda – informácia obsahuje pravdu a lož;
- unikanie od témy – vyhýbanie sa určitej problematike;
- jednosmernosť – zaberanie komunikačného priestoru buď vzdelávateľom alebo účastníkom;
- dvojkoľajnosť – vzdelávateľ a účastník sa navzájom nepočúvajú, každý prezentuje vlastnú tému;
- zovšeobecnenie – časté používanie slov „všetci“, „nikto“, „nič“, „vždy“;
- manipulácia – vzdelávateľ „tlačí“ účastníka (alebo naopak) „do kúta“ so snahou získať výhody;
- nabaľovanie nových informácií – nadmerné množstvo informácií, nových tém;
- neférové spôsoby – výsmech, napádanie človeka a vecí, ktoré sú pre neho dôležité (Kristová, 2004).

Medzi všeobecné prekážky možno zaradiť i osobnú neistotu, prejavenie strachu, nízku alebo obmedzenú slovnú zásobu, neschopnosť vyjadriť svoje myšlienky, urážlivosť, dvojsmyselnosť a „chytanie“ za slovo.

❖ Špecifické bariéry

Špecifické bariéry tvoria ďalšiu skupinu bariér a môžu byť:

- *zo strany vzdelávateľa dospelých:*
 - náhla zmena témy,
 - vyslovovanie úsudkov, názorov o účastníkovi,
 - neprimeraná terminológia,
 - nedostatok času, unavenosť, profesionálna deformácia,
- *v komunikačnom prenose (komunikačné šumy, prostredie,...) (Čechová a kol., 2001, Morovicsova a kol. 2004).*

3.4 Komunikácia a prezentácie

Komunikácia

V súčasnom svete, charakteristickom informačnou explóziou, je nevyhnutné disponovať schopnosťou úspešne komunikovať a prezentovať myšlienky, služby, vízie primeraným spôsobom, aby sa prezentácia stretla s potrebnou odozvou. Presadí sa ten, ktorý má najlepšie komunikačné schopnosti, umenie jasného a logického odovzdávania informácií, názorov a postojov. Úspešná komunikácia je predpokladom k efektívnejšiemu zdieľaniu informácií a k dosiahnutiu vytýčených cieľov. Rétorické umenie a umenie prezentovania sa získava vzdelávaním, tréningom a cvičením.

V roku 427 pred Kristom bola v Aténach založená prvá škola rétoriky. Ako uvádza Kohout (1995, s.18): „Kto v starovekom Grécku niečo znamenal, vyjadroval sa k rétorike“. Tvrdenie Démosthénesa, slávneho gréckeho rečníka v 4.storočí pred Kristom, že všetko sa dá zvládnuť húževnatosťou a vlastnou usilovnosťou a stať sa majstrom v rétorike je známe dodnes. Princíp stručnosti sa v dejinách rétoriky neustále vracia. Reč by nemala byť tak dlhá, aby sme zabudli začiatok a to nám bránilo pochopiť koniec. Význam aktívneho počúvania vyzdvihol Epiktet, ktorý povedal výstižný výrok, že človek má dve uši, ale len jeden jazyk. Mal by dvakrát toľko počúvať ako hovoriť. Medzi významných Rimanov, ktorí položili základy rétoriky, zaraďujeme Marcusa Tulliusa Cicera, ktorý vynikal vtipom a dodnes platí jeho zásada, aby si dobrý rečník kládol za cieľ dokázať pravdu, získať sympatie publika a primäť ho ku konaniu. Antickú rétoriku zhrnul do knihy M.F. Quintilianus, ktorá bola preložená do češtiny pod názvom Základy rétoriky (1985).

Aristoteles, jeden z najväčších gréckych mysliteľov, sformuloval vo svojom spise Rétorika, kde vyzdvihuje človeka, ako spoločenskú bytosť, pričom reči pripisuje význam v zabezpečovaní súdržnosti ľudskej spoločnosti, celý rad princípov, na ktorých stojí rétorika dodnes, od rečníka požadoval:

- *Ethos* – mravné zásady, pravdivé idey, vierohodnosť celej osobnosti rečníka, aby každý vedel, že verí tomu, čo hovorí.
- *Pathos* – schopnosť pôsobiť na city ľudí, byť sám zaujatý témou, v žiadnom prípade len nudným opisovateľom.
- *Logos* – rozvinutý rozum, múdrosť, schopnosť logicky a systematicky viesť poslucháča problémom.

Ako uvádza V. Prusáková (1999), Ján Amos Komenský taktiež formuloval štyri dôležité rady pre rečníka:

- *Hojnosť* – znamená bohatstvo slov. Rečník by mal poznať pôvod slova, jeho význam, používať synonymá, prirovnania, metafory, príklady.
- *Svetlosť* – zrozumiteľnosť, dôležitý je záver reči.
- *Lúbeznosť* – pekný obsah reči, pekný štýl, príjemný hlas, gestá.
- *Mocnosť* – slovo má byť tak presvedčivé, aby zostalo v srdciach. Hovoriť presvedčivo, tak aby poslucháči pozorne počúvali.

Každá úspešná prezentácia je výsledkom dlhej, kvalitnej a systematickej prípravy. Spracovanie textu 10 minútovej prezentácie z pripravených podkladov trvá niekoľko hodín (u začiatočníkov 10 hodín) pričom s bohatšími skúsenosťami sa čas prípravy skraca (Meško a kol., 2004).

Pred samotnou prípravou prezentácie je potrebné si položiť nasledovné otázky:

- Prečo chcem danú informáciu odovzdať?
- Čo získajú poslucháči danou prezentáciou?
- Aký je cieľ prezentácie – informovať, presvedčiť, pobaviť?
- Aký bude obsah prezentácie?
- Aká bude detailná?
- Ako dlho bude trvať?
- Komu budem hovoriť?
- Bude viesť prezentácia poslucháčov k rozhodnutiu, k nejakej akcii?

Autor by mal mať na pamäti, že schopnosť publika vnímať podávané informácie klesá s časom. Dospelí poslucháči sú schopní sústredene počúvať približne 45 minút, ale pamätajú si len asi tretinu z povedaného a 6 – 8 ucelených pojmov. Keďže maximálna sústredenosť poslucháčov je prvých 8 – 12 minút, je potrebné uviesť podstatné informácie na začiatok a na konci ich stručne zopakovať.

Ako uvádza Prusáková (1999), pri vytváraní presvedčivého prejavu je potrebné dodržať:

- Otvorenosť a úprimnosť. Ak veríme tomu, o čom hovoríme, môžeme presvedčiť ostatných.
- Snaha v úvode o kladnú odozvu poslucháčov.
- Hľadanie spoločných východísk, vysvetľovanie si rozporov.
- Prístup k poslucháčom so sympatiami a rešpektom.

- Neuspokojiť sa s priemerom, prekonať očakávania poslucháčov.
- Snažiť sa poslucháčov spoznať a pochopiť.

Prezentácia

Predpokladom úspechu prezentácie je dôkladná príprava. *Príprava prezentácie sa skladá z nasledovných súčastí:*

1. **Zhromažďovanie informácií (invencia)** – vyhľadávanie faktov, podkladov dokumentácie, vyhľadávanie dôkazov.
2. **Organizácia** – práca so zhromaždeným materiálom, rozlíšenie podstatného od náhodného, budovanie logickej štruktúry, prehľadnej osnovy a zrozumiteľného obsahu, je vhodné postupovať od jednoduchšieho k zložitejšiemu a dôležitá je postupná redukcia textu, aby prezentácia zodpovedala stanovenému času. Jej základ tvoria tri časti - úvod, jadro, záver.

Úvod

Možno hovoriť o troch funkciách úvodu.

- Získať hneď na začiatku záujem poslucháčov pútavým úvodom – zdôvodniť, prečo majú počúvať, motivovať ich a zaujať tak, aby pozorne počúvali až do konca.
- Predstaviť poslucháčom osobu rečníka – pozdraviť svojich poslucháčov, osloviť ich aj pohľadom a snažiť sa urobiť dobrý dojem. Zdôvodniť, prečo práve tento rečník je na danú tému ten pravý.
- Oboznámiť poslucháčov so štruktúrou prezentácie – osnovou prednášky, zdôrazniť hlavnú myšlienku, cieľ stručne, jednou vetou.

Povedz, čo chceš povedať (tell the audience what you are going to tell them).

Jadro

Dôležité je vnútorné usporiadanie prejavu, myšlienok tak, aby jedna nadväzovala na druhú. Rozčlenenie jadra na menšie obsahové celky, ktoré majú čiastkové závery a zhrnutie. Obsah by sa mal vyznačovať jednoduchosťou, zrozumiteľnosťou, prehľadnosťou, organizovanosťou. Dôležité je prekonať očakávania poslucháčov a neuspokojiť sa s priemerom.

Povedz to (tell the audience the story).

Záver

Je veľmi dôležitý a každý rečník by si mal uvedomiť, že rečnícky prejav bez záveru je ako nedokončený príbeh. Úlohou záveru je zhrnutie najdôležitejších bodov prejavu, zdôraznenie hlavných myšlienok a primäť poslucháčov k nejakej akcii alebo rozhodnutiu. Pozdravenie auditória, poďakovanie a rozlúčenie sa je prejavom slušnosti a zanechaním dobrého dojmu.

Povedz, čo si povedal (at the end tell them what you have told them).

3. **Štýl** – pre stanovenie správneho štýlu je dôležitý charakter prejavu, ktorý môže byť politický, spoločenský, pracovný (referát, prednáška, diskusia), súdny, náboženský, didaktický.
4. **Zapamätanie** – prejav má byť hovorený voľne, príprava len so sprievodnou pomôckou (napríklad kartičky, dataprojektor, Power point).
5. **Prednes** – v klasickom prejave bolo jadro vždy venované argumentácii. Argument sa viaže vždy k určitej situácii, pred určité plénum, v určitom čase a závisí od osoby rečníka. Text je potrebné precvičovať v stoji a nahlas pred zrkadlom, voliť slová, ktoré sú nám prirodzené a ktoré si môžeme ľahko zapamätať. Vhodné je určenie audiovizuálnej pomôcky (dataprojektor, tabule.) Platí pravidlo, že nezáleží na tom koľko toho viete, ale ako to, čo viete využijete.

Medzi základné piliere prezentácie sa považuje:

- *Obsah*
 - prispôsobte sa očakávaniam poslucháčov;
 - zvolte atraktívny názov;
 - držte sa témy, ktorá musí byť pútavá;
 - naučte sa kľúčové vety prednášky naspäť;
 - riadte sa pravidlom 20/80 (20% času na obsah a 80% času na prípravu); alebo 10 minút prezentácie predstavuje 10 hodín prípravy.
- *Verbálna komunikácia – prednes.*

Dôležitá je bohatá slovná zásoba. Je potrebné si uvedomiť, že podstatu tvorí jednota obsahu (čo) a formy (ako). Obsah predstavuje odpovede na otázky: prečo, komu, kde, kedy, ako dlho a forma: prehľadne, logicky, zrozumiteľne a pôsobivo. Aby

sme mohli naplniť požiadavky úspešnej prezentácie z hľadiska verbálneho prejavu, je potrebné dodržať nasledovné zásady:

- Dbajte na čistotu svojej reči.
- Obohacujte svoj slovník. Ak nemáme dostatočnú slovnú zásobu nepodariť sa nám presne a správne vyjadriť myšlienku.
- Dajte prednosť kvalite pred kvantitou slov.
- Venujte pozornosť výberu slov a vyvarujte sa slovných parazitov.
- Nepoužívajte neologizmy (módne slová), cudzie slová.
- Gramaticky správne štylizujte a nepoužívajte dlhé súvetia.
- Oboznámte poslucháčov s rozvrhom a obsahom prednášky.
- Uvedomte si, že dôležitých je prvých 5 minút, zvolte si pútavý úvod, začnite pomaly a postupne zrýchlite až do svojej pohodovej zóny.
- Po úvode si urobte krátku pauzu.
- Verte tomu, čo prednášate.
- Nečítajte a udržiajte očný kontakt s poslucháčmi.
- Dôležité slová vo vete vyslovujte výraznejšie. Meňte intenzitu hlasu. Striedajte tempo reči.
- Hovorte s nadšením a dynamikou.
- Na záver nezabudnite na zaujímavé zhrnutie.
- Za nič sa neospravedlňujte, zachovajte si výraz sebadôvery, usmievajte sa.

Základom rozvoja rečníckych schopností je najmä:

- exercitatio – cvičenie,
- využívanie spätnej väzby,
- analýza vystúpenia s inými rečníkmi,
- využívanie cvičenia (dýchanie, jazykolamy),
- rozširovanie slovnej zásoby.

Paralingvistika, akustický prejav reči

Dôležité je uvedomovať si pôsobenia svojho hlasu – jeho výšky, farby, modulácie. Odporúča sa vypočuť si náš hlas z videonahrávky a konfrontovať rýchlosť, zrozumiteľnosť slov, výslovnosť, artikuláciu a pod.

Ako uvádza V. Prusáková (1999), hlas na nás pôsobí podvedome, v mnohých prípadoch v nás vyvoláva sympatiu, alebo antipatiu k rečníkovi. Vecný, neosobný a

navyše monotónny prejav pôsobí nezaujímavo a naopak mikrofonický hlas môže byť vynikajúcim pomocníkom, ak sa ním vyjadruje svoj pozitívny vzťah k téme a k poslucháčom.

Významné je taktiež tempo reči. Pri rýchlejšom tempe sa nám môže stať, že poslucháč nás prestane vnímať, pretože je zahltený informáciami. Tempo reč je potrebné striedať. Dôležité veci hovorte pomalším tempom. Veci ilustrujúce – rýchlejším (pozri paralingvistika).

Prestávka v reči je dôležitý časový faktor. Využívanie prestávok ako rečnického prvku môže byť na zdôraznenie významnosti podanej informácie alebo môže viesť k premýšľaniu a zamysleniu sa poslucháčov, na sústredenie, prekonanie rozpakov, alebo zvýšenie dramatickosti výkladu (Čermák, 2000).

Medzi najčastejšie chyby v reči možno považovať:

- nedokončené vety;
- nedokončené systémy, ak lektor povie, že chce hovoriť o šiestich faktoroch a pri rozvádzaní myšlienky skončí pri treťom;
- opakovanie resp. neustále vracanie sa k určitej myšlienke;
- zmena vety, lektor použije iný gramatický tvar;
- prerieknutie a pod.;
- tzv. parazitické slová ako sú napr. "teda", však áno" a pod. (Prusáková, 1999).

Neverbálna komunikácia

Patrí k významnej zložke nášho dorozumievania sa. Je nástrojom oznamovania situácií, emócií a nášho snaženia sa. Je potrebné zdôrazniť, že verbálne a neverbálne prejavy sa vzájomne dopĺňajú, i keď si môžu navzájom meniť význam. Najväčší význam pri prezentácii má mimika a úsmev (pozri neverbálna komunikácia).

✓ *Reč očí*

Najčastejší prejav neverbálnej komunikácie. Počas celej prezentácie je potrebné udržiavať zrakový kontakt so všetkými poslucháčmi. Pohľady ponad poslucháčov alebo do zeme pôsobia ako prejav neistoty lektora, okrem toho neumožňujú sledovať reakciu poslucháčov.

✓ *Gestikulácia*

Gestá dopĺňajú náš verbálny prejav. Plynule a prirodzene sprevádzajú našu verbálnu komunikáciu. Platí pravidlo, čím je bohatšia slovná zásoba, tým sú gestá prirodzenejšie a menej frekventované.

✓ *Úprava a oblečenie*

Tvorí súčasť celkového dojmu a image každého lektora. Oblečenie i celková úprava by mali spĺňať spoločenské i pracovné kritériá. Spoločenské sú ovplyvnené do určitej miery aj prostredím, v ktorom prednášame. Hlavné kritérium z pracovného hľadiska je, aby oblečenie bolo pohodlné a umožňovalo dostatočne pohyb. Upravené vlasy, vhodný mejkap, menej ozdôb a oblečenie o stupeň lepšie ako u poslucháčov, ale konzervatívne vyjadruje úctu voči poslucháčom. Samozrejme dôležitá je hygiena.

Pomôcky a prostredie

Dôkladný výber pomôcok a techniky významne ovplyvňuje úspešnosť prezentácie. Aby sme predišli nepríjemným, stresujúcim situáciám, v dôsledku zlyhania audiovizuálnej techniky, je potrebné:

- zoznámiť sa s technikou (PC, dataprojektor) vopred;
- zoznámiť sa s prednáškovou miestnosťou a vyskúšať si mikrofón;
- skontrolovať si prezentáciu v počítači ešte pred prednáškou,;
- pripraviť si materiály pre účastníkov prezentácie vopred;
- pri dĺžke prezentácie viac ako 20 minút je potrebné si zabezpečiť pitný režim.

V súčasnej dobe sa pri prezentáciách využíva dataprojektor a najčastejšie Power Point, i keď technický pokrok prináša neustále nové programy. Dopĺňa našu reč a vizuálny prejav. Všeobecne sa percepcia, pochopenie obsahu pri verbálnom prejave pohybuje v rozmedzí 8-20%, pri vizuálnej informácii 25-35% a pri kombinovanom verbálnom a vizuálnom prejave 60.85%. Optimálne vnímanie, udržanie pozornosti auditória sa uvádza 8-12 minút, čo by malo zodpovedať dĺžke celej prezentácie (12-14 sládov). Pri tvorbe platia pravidlá:

- „slady“ majú plniť účel efektivity a nie „umeleckého diela“ z hľadiska farebnosti;
- pozadie biele, čierne písmo, alebo tmavšia modrá, žlté písmo, konzervatívny prístup;
- maximum 3-6 obrázkov;

- tabuľka by mala mať najviac 4 stĺpce x 6 riadkov;
- minimálne 22,24 b veľkosť písma;
- názvy 26 b až 40 b Arial, Times New Roman;
- text heslovite v bodoch;
- maximálne 6 - 7 riadkov, v každom riadku maximálne 6 slov;
- na 1 grafe 6 vertikálnych stĺpcov, alebo 3 horizontálne;
- využitie animovaného zvuku a videozáznamu môže byť efektívne a efektné, maximálne 15 – 20 sekúnd;
- prvý, úvodný „slade“ obsahuje názov, meno autora, inštitúciu, dátum;
- druhý „slade“ obsahuje názvy kapitol, osnovu;
- tretí „slade“ – cieľ;
- štvrtý a ďalšie „slady“ – hlavné myšlienky;
- posledný „slade“ – myšlienky na záver, poďakovanie sa nepíše, ale verbálne ukončí prezentáciu;
- prezentáciu je potrebné vždy si zálohovať (Meško, Katuščák a kol. 2004, s.45 – 61).

Ako uvádza Čermák (2000), Prusáková (1999), Svobodová (2002), Meško, Katuščák a kol. (2004) medzi najčastejšie chyby *pri prezentácii*, ktorých sa vzdelávateľ dospelých musí vyvarovať patrí:

- Nezačať načas.
- Nezískať si záujem poslucháčov behom prvých 5 minút.
- Nesprávne pochopená téma prednášky, ktorú určí organizátor.
- Neusmievať sa.
- Nemať očný kontakt.
- Imitovanie.
- Málo dialógov, možností klásť otázky.
- Prednášať rýchlo, používať veľa „veľkých slov“. Slang.
- Podcenenie poslucháčov.
- Hovorenie bez emócií. Monotónne.
- Strata prehľadu, slabé sústredenie a problémy s formulovaním myšlienok.
- Defekt oblečenia.
- Chýbajúce podklady, pomôcky, nevhodné prostredie.

V každom z nás je potenciál stať sa dobrým rečným, ale je potrebné na sebe pracovať a zdokonaľovať sa.

Tréma a jej zdoľovanie

Tréma nám spôsobuje mnohokrát nemalé problémy. Medzi najčastejšie príčiny trémy sa považuje:

- osobná neskúsenosť;
- nedostatočná príprava;
- strach pred skupinou, ako celkom, alebo pred niektorými konkrétnymi jednotlivcami;
- podcenenie vlastných schopností;
- rečníkova plachosť;
- riziko z verejného prejavu.

Nie u každého sa tréma prejavuje rovnako intenzívne. O tréme ako normálnom stave hovoríme vtedy, keď je ovládateľná vôľou, keď ju samočinne odstraňujú iné psychické procesy, napríklad myšlienková koncentrácia a úsilie dosiahnuť cieľ.

Tréma sa obyčajne pociťuje ako chvenie tela, chvenie rúk, zmena farby hlasu, meravosť tela, žiadna gestikulácia, zvýšený tlkot srdca a neprirodzená mimika. Odborníci odporúčajú nasledovné spôsoby zdoľovania *trémy*:

- Čím je prejav kratší, tým dlhšia má byť príprava.
- Pripomínajte si, že ste na prednášku pripravení.
- Zistite, prečo máte trému.
- Nezabúdajte na uvoľňovacie cviky.
- Pred prednáškou jedzte málo.
- Je potrebné pripraviť si prezentáciu v pokoji, najmenej 20 minút pred začatím prednášky. Skontrolovať audiovizuálnu techniku.
- Privítajte osobne pár poslucháčov, povedať si pár viet a prejavte radosť zo stretnutia.
- Budte presvedčený, že im máte čo povedať.
- Pripomeňte si úspešné akcie vo svojom živote.
- Predstierajte sebavedomie, aby sa poslucháči nesústredili na pozorovanie vašej trémy.
- Dýchajte zhlboka.

- Nemajte obavy, ak nedokončíte vetu.
- Myslite na to, že poslucháči sú tiež len ľudia, ktorí malé nedokonalosti prepáčia.
- Vyhľadajte v auditóriu kladne naladeného poslucháča.
- Tréma prináša dynamiku vo vystupovaní.
- Začiatok prednášky si napíšte doslova a naučte sa naspamäť (Prusáková, 1999, Čermák, 2000).

Každý začínajúci prednášateľ by si mal po každej prezentácii urobiť vlastnú spätnú väzbu na základe nasledovných otázok „Rétorického desatoro“:

1. Bola téma aktuálna?
2. Premyslel som si dostatočne zloženie pléna?
3. Zaujímala téma tiež mňa?
4. Nezabudol som, že chudobný jazyk nudí?
5. Nenudili sa poslucháči v dôsledku môjho monotónneho hlasu?
6. Dokázal som osviežiť reč metaforami a prirovnaniami
7. Nezabudol som na psychoprestávky?
8. Meral som účinok reči očami?
9. A čo moja neverbálna komunikácia?
10. Koľkokrát sa mi podarilo ľudí rozosmiať?

Prednáška by mala byť založená na presvedčení prednášajúceho, že má čo poslucháčom povedať, spolu v kombinácii s rozumnou mierou sebaistoty. Zdrojom sebaistoty je tréning, nácvik prednášok v praxi. Návyky sa netvoria samé, keď hovoríte pred publikom prvý krát, trápi vás tréma, keď dvadsiaty krát, už budete ľahšie improvizovať a pomaly sa budete učiť prenášať koncentráciu od svojho výkonu k pocitom poslucháčov (Plamínek, 2008).

Záver

Pri súčasnom technologickom rozvoji a pokroku sa môže nesprávne zdať, že komunikácia tvárou v tvár stráca na svojom význame. Avšak práve v dobe, keď vzdialenosť nepredstavuje pre informácie už žiadny problém, je požiadavka úspešnej priamej komunikácie ešte viac potrebná, najmä pri výkone pomáhajúcich profesií.

Andragógovia si čoraz viac uvedomujú vo svojej praxi nevyhnutnosť nadobudnutia profesionálnych komunikačných zručností, ktoré sú základom efektívnej komunikácie. Komunikácia sa považuje za významný atribút vo vzdelávaní. Je tvorivým prvkom, odovzdávaním a prijímaním hodnôt, informácií medzi vzdelávateľom a účastníkom vzdelávania, nadväzovaním nových kontaktov, ale taktiež udrжанím pocitu spolupatričnosti. Efektívne uplatňovaná komunikácia s využitím osvojených komunikačných zručností je kľúčovou v andragogickej praxi.

Zmeny v spoločnosti priniesli so sebou nový pohľad na život, kde sa jedinec stáva plne zodpovedným, s aktívnym prístupom, k čomu nevyhnutne potrebuje poznatky a vedomosti. Vzdelávateľ je účastníkovi partnerom a cieľom jeho práce je facilitovať učenie sa účastníka, aby sa mohol efektívne adaptovať na neustále zmeny v profesijnom a osobnom živote.

Významnosť komunikačných schopností a zručností výstižne charakterizoval L. Ballek vo svojej knihe Zlatý stôl: „*Žijeme čas otázok a ešte dlho nebudeme žiť čas odpovedí. Prírodzene, najskôr musíme prežiť čas otázok, aby sme mohli dospieť v čas odpovedí, a táto postupnosť času otázok a času odpovedí a ich nezameniteľnosť nás darmo roztrpčuje. Vyplýva totiž z našej vlastnej podmienenosti. Jednoducho väčšina z nás nevládze všetko nové v okamihu prijať, jasnozrivejšie vidieť a poľahky pochopiť. Kým nežijeme čas odpovedí, mali by sme...vedieť, že väčšina z toho, čo neuvážene vyslovíme medzi dverami, už zajtra k nám vtrhne oknom, aj zavretým, a zaskočí nás zo zálohy.*“

Literatúra

- BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- BRATSKÁ, M. 1994. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava : UK, 1994. 140 s. ISBN 80-223-0858-7
- BOROŠ, J. a kol. 1999. *Psychológia*. Bratislava : IRIS, 1999. 269s. ISBN 80-88778-87-5.
- BUDA, B. 1987. *Čo vieme o empatii?* Bratislava : Pravda, 1987. 301 s. ISBN 80-85850-10-9.
- CAPPONI, V., NOVÁK, T. 1994. *Asertívne do života*. Praha : Grada, 1994. 106 s. ISBN 80-7169-082-1.
- ČERMÁK, V. 2000. *Umění přednášet a komunikovat*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. 56 s.
- CIRBES, M. 1989. *Didaktika dospelých*. Bratislava : Obzor, 1989. 368 s. ISBN 80-215-0008-5.
- ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A., ROZSYPALOVÁ, M. 2001. *Speciální psychologie*. Brno : IPVPZ, 2001. 173 s. ISBN 80-7013-342-2
- DANEK, J. 2014. *Pedagogická komunikácia na vysokej škole*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave 2014, 128s. ISBN 978-80-8105-614-7.
- DEJNOZKA, L. E., KAPEL, E. D., GIFFORD, S. Ch., KAPEL, B. M. 1991. *American Educator's Encyclopedia*. Westport : Greenwood Press, 1991. 716 p. ISBN 0-313-25269-6.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2003. 200 s. ISBN 80-223-1716-0.
- GABURA, P. 2004. *Sociálna komunikácia*. Bratislava : Občianske združenie sociálna práca, 2004. 117 s. ISBN 80-968927-7-0.
- GOLEMAN, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York : Bentam, 1995. 196 s. ISBN 80-859-2848-5.
- GRUBER, D. 2005. *Řečnické triky*. Praha : Repronis. 91s. ISBN 80-7329091X.
- HEGYI, L., TAKÁČOVÁ, Z., BRUKKEROVÁ, D. 2004. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a komunikácie pre verejné zdravotníctvo*. Bratislava : SZU, 2004. 105 s. ISBN 80-89171-21-4.

- HOTÁR, V. S., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika*. Terminologický a výkladový slovník. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- HURST, B. 1994. *Encyklopedie komunikačních technik*. Praha : Grada, 1994. 304 s. ISBN 80-85424-40-1
- JANOUSĚK, J. 1968. *Sociální komunikace*. Praha : Svoboda, 1968. 174 s. ISBN 25-052-68
- JANOUSĚK, J. 1984. *Společná činnost a komunikace*. Praha : Svoboda, 1984, 245 s. ISBN 50.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, S., BALLACHEY, L. 1968. *Člověk v společnosti*. Bratislava : SAV, 1968. 632 s.
- KOHOUT, J. 1995. *Rétorika: Umění mluvit a jednat s lidmi*. 1. vyd. Praha: Management Press, 1995, 124 s. ISBN 8085603926.
- KOLLÁRIK, T. a kol. 2004. *Sociálna psychológia*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004. 545 s. ISBN 80-223-1841-8.
- KRISTOVÁ, J. 2004. *Komunikácia v ošetrovatel'stve*. Martin : Osveta, 2004. 211 s. ISBN 80-8063-160-3.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1986. *Já a ty. O zdravých vztazích mezi lidmi*. 2. vyd. Praha : Avicenum, 1986. 256 s. ISBN 08-042-86.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha : Svoboda, 1988. 237 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Neverbální komunikace*. Praha : SPN, 1988. 115 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1993. *Povídej naslouchám*. Praha : Návrat domu, 1993. 105 s. ISBN 80-85495-18-X.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1995. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha : Grada Publishing, 1995. 168 s. ISBN 80-85623-84-6.
- LAUKOVÁ, P. 2006. *Spôsoby a možnosti realizácie sociálnej interakcie ako základu komunikácie s mentálne postihnutými ľuďmi*. In *Revue ošetrovatel'stva, sociálnej práce a laboratórnych metódik*, XII/2006, č. 3, s. 117 – 120. ISSN 1335-5090.
- MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Gerlach Print, 2006. 222 s. ISBN 80-89142-07-9.
- MAJTÁN, M. 2008. *Manažment*. Bratislava : Sprint, 2008. 433 s. ISBN 978-80-890-85-72-9.

- MAREŠ, J. – KŘIVOHLAVÝ, J. 1989. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 148 s. ISBN 80-04-21854-7.
- MATULČÍK, J. 2009. Kompetencie v kurikulu absolventov študijného odboru andragogika na Slovensku. In VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdelávania dospelých*. Praha : EDUCA Service. 2009. 344s. ISBN 987-80-87306-04-8, s. 177 - 191.
- MATULČÍK, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava : Gerlach Print, 2004. 140 s. ISBN 80-89142-02-8.
- MATULČÍK, J. 2014. *Úvod do teórie riadenia* [elektronický zdroj]. -1. vyd. - Bratislava : Univerzita Komenského, 2014. -134 s. [CD-ROM] ISBN 978-80-8127-115-1. URL: http://stella.uniba.sk/texty/JM_riadenie.pdf[http://alis.uniba.sk : 8000/cgi-bin/gw_2012_2_2/chameleon?skin=katalog](http://alis.uniba.sk:8000/cgi-bin/gw_2012_2_2/chameleon?skin=katalog)
- MEMORANDUM O CELOŽIVOTNOM VZDELÁVANÍ SA. 2000. Brusel – Komisia európskych spoločenstiev. Bratislava : Ministerstvo školstva SR, 2000. 40s.
- MĚCHUROVÁ, A. 2002. *Jak dobře mluvit a úspěšně jednat*. 2. vyd. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2002. 115 s. ISBN 80-7048-044-0.
- MEŠKO, D., KATUŠČÁK, D. 2004. *Akademická príručka*. Martin : Osveta, 2004. 315s. ISBN 80-8063-150-6.
- MOROVICSOVÁ, E. at al. 2004. *Komunikácia v ošetrovatelstve*. Bratislava : UK, 2004. 138 s. ISBN 80-223-1940-6.
- MIKULÁŠTÍK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha : Grada Publishing, 2003. 368 s. ISBN 80-247-0650-4.
- MISTRÍK, J. 1999. *Vektory komunikácie*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 1999. 80 s. ISBN 80-223-1320-3.
- NAKONEČNÝ, M. 2003. *Úvod do psychologie*. Praha : Akademia, 2003. 507s. ISBN 80-200-0993-0.
- NOLAN, J. M. The Relationship Between Verbal and Nonverbal Communication. In HANNEMAN, B. J. - MCEWEN, W. J. *Communication and Behavior*. Massachusetts : Addison-Wesley Publishing Company, 1975, p.117.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdelávania dospelých*. Praha : DAHA, 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
- PEASE, A. 2001. *Řeč těla: jak porozumět druhým z jejich gest, mimiky a postojů těla*. Praha : Portál, 2001. 144 s. ISBN 80-7178-582-2.

- PERHÁCS, J. 1998. Teoretické východiská zamerania profesijnej kompetencie sociálneho andragóga. In: *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Bratislava. KA FFUK 1998, s. 58-64
- PLAMÍNEK, J., FRANC D. *Komunikace a prezentace: umění mluvit, slyšet a rozumět*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2012, 198 s. ISBN 978-80-247-4484-1.
- PROVAZNÍK, V. 2002. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha : Grada, 2002. 226 s. ISBN 80-247-0470-6.
- PRUSÁKOVÁ, V. a kol. 1997. *Základy lektorského umenia*. Bratislava : Akadémia vzdelávania, 1997. 115 s.
- PRUSÁKOVÁ, V. 1999. *Príručka pre lektorov*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 1999. 34 s. ISBN 80-968308-0-5.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print, 2005. 117 s. ISBN 80-89142-05-2.
- SAMUHELOVÁ, M. *Komunikovať je mnoho dávať*. [elektronická verzia]. In: Hospodárske noviny, 8. 1. 2004. [citované 16. februára 2008]. Dostupné na internete: http://www.hnonline.sk/1-10025630-21643295-k04100_detail-dd
- SMITH, H, J. Nonverbal Communication in Teaching. In *Review of Educational Research*. ISSN 0034-6543, Autumn, 1979, vol. 49, no. 4, p. 631-672.
- SCHULZ von THUN, F. 2005. *Jak spolu komunikujeme? Překonávání nesnází při dorozumívání*. Praha : Grada Publishing, 2005. 200 s. ISBN 80-247-0832-9.
- SZARKOVÁ, M. 1994. *Psychológia pre ekonómov*. Bratislava : Ekonomická univerzita. 1994. 132s. ISBN 80-225-0521-8.
- SZARKOVÁ, M. et al. 2002. *Komunikácia v manažmente*. Bratislava : Ekonóm, 2002. 198 s. ISBN 80-225-1585-X.
- ŠÍROVÁ, L. 2009. *Profesijná kompetencia sociálnych andragógov a jej rozvoj*. In VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdelávaní dospelých*. Praha : EDUCA Service. 2009. 344s. ISBN 987-80-87306-04-8, s. 283 - 293.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 1995. *Rečová komunikácia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. 165 s. ISBN 80-08-02228-0.
- ŠKVARENINOVÁ, O. 2004. *Rečová komunikácia*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, 2004. 278 s. ISBN 80-08-00290-9.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris, 1995. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.

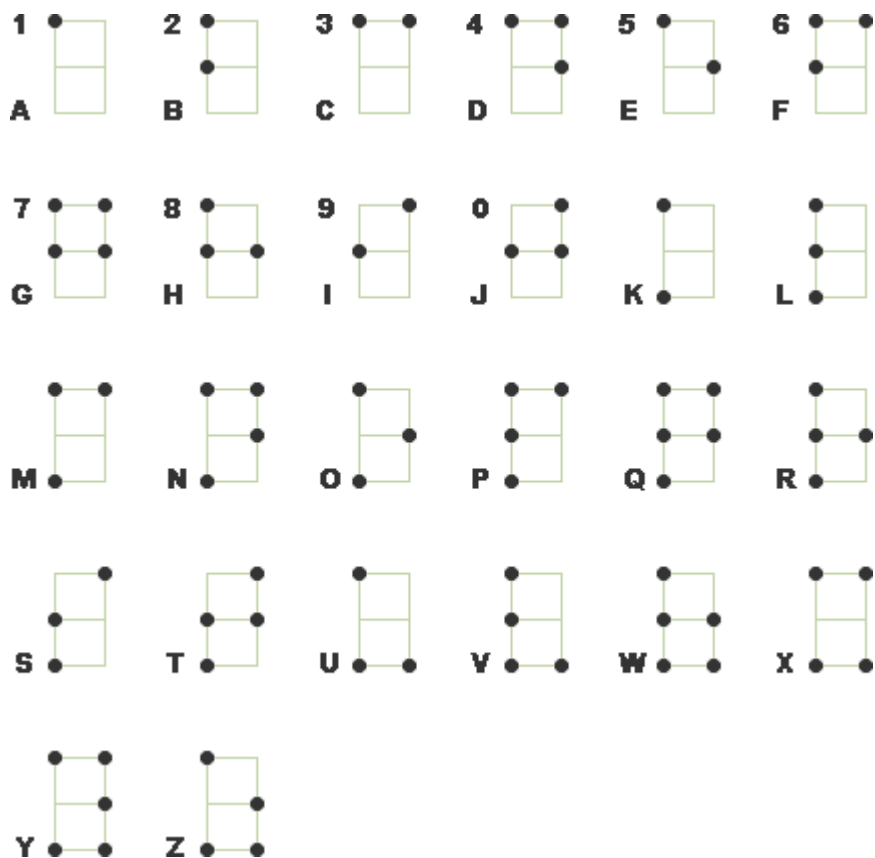
- ŠVEC, Š. 2000. *Predmet andragogiky a jej predmetová diferenciacia* In Paedagogica 15. Bratislava : FiF UK, 2000. 91 s. ISBN 80-223-1415-3.
- ŠVEC,Š. 2002. *Jazyk vied o výchove*. Bratislava : Gerlach Print a FiFUK, 2002. 120s. ISBN 80-968564-9-9.
- SVOBODOVÁ, M. 2002. *Mluv, mluv..zajímáš mně*. Praha : Pragoeduca. 2002. 145s. ISBN 80-7310-005-3.
- THIEL, E. 1993. *Reč ľudského tela prezrádza viac ako tisíc slov*. Bratislava: Plasma Service, 1993. 139 s. ISBN 80-901412-0-X.
- VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu vzdelávani dospelých*. Praha : EDUCA Service. 2009. 344s. ISBN 987-80-87306-04-8.
- WATZLAWICK, P., BAELASOVÁ, J. B., JACKSON, D. D. 1999. *Pragmatika lidské komunikace*. Hradec Králové : Konfrontace, 1999. 258 s. ISBN 078-80-8732-500-1.
- ŽIBRITOVÁ, G. 1984. *Sociálna komunikácia*. Bratislava : SPN, 1984. 160 s. ISBN 67-204-84

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha č. 1: Braillovo písmo






































Príloha č. 2: Prstová abeceda

Príloha č. 1: Braillovo písmo



Zdroj: *Braillovo písmo*. [online]. 2005. [cit. 8. 4. 2009]. Dostupné na internete: <http://www.shaman.cz/sifrovani/braillovo-pismo.htm>.

Príloha č. 2: Prstová abeceda

	a		k		t		2
	b		l		u		3
	c		m		v		4
	d		n		w		5
	e		o		x		6
	f		p		y		7
	g		q		z		8
	h		r		0		9
	i		s		1		10
	j						

Zdroj: *Prstová abeceda*. [online]. [cit. 8. 4. 2009]. Dostupné na internete: <http://www.fodor.sk/spectrum/prst_abc.htm>.