

**ZBORNÍK
KATEDRY ANDRAGOGIKY
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO**

ACTA ANDRAGOGICA 1

Ročník 1

Bratislava 2008

**2008
UNIVERZITA KOMENSKÉHO BRATISLAVA**

Zborník je čiastkovým výstupom výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 *SYSTEMIZÁCIA DRUHOV A FORIEM ANDRAGOGICKÉHO PÔSOBENIA A ICH VÝKLAD.*

Zodpovedný redaktor
Executive Editor
Verantwortlicher Redakteur

Doc. PhDr. Július Matulčík, CSc.

Redakčná rada
Editorial Board
Redaktionskollegium

Doc. PhDr. Rozália Čornaničová, CSc.
Doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Doc. PhDr. Július Matulčík, CSc.

Recenzenti
Reviewers
Rezensenten

Prof. Ing. Jozef Pastier, CSc.
Doc. Ing. Anna Preinerová, CSc.

© Univerzita Komenského Bratislava, 2008

Požiadavky na výmenu adresujte:

All correspondence and exchange requests should be addressed to:

Forderungen, die den Leteraturaustausch betreffen, adressieren Sie an:

Filozofická fakulta
Univerzita Komenského
Ústredná knižnica
Gondova 2
811 01 Bratislava
Slovakia

Philosophical Faculty
ComeniusUniversity
Central Library
Gondova St. 2
811 01 Bratislava
Slovakia

ISBN

Obsah

Predslov redaktora	5
Príspevky riešiteľov	
Rozália Čornaničová: K vymedzeniu systemizácie druhov a foriem andragogického pôsobenia – úvod do diskusie	9
Viera Prusáková: Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia v subsystéme profesijná andragogika	17
Andrej Kováč: <i>Ďalšie profesijné vzdelávanie a jeho druhy a formy</i>	29
Dagmar Kazanková: <i>Druhy a formy ďalšieho profesijného vzdelávania – empirické podnety</i>	41
Miroslav Krystoň: <i>Druhy a formy v kultúrnej andragogike</i>	47
Eva Denciová: <i>Niektoré aspekty vybraných foriem a druhov kultúrno-výchovnej činnosti – námet do diskusie</i>	51
Mária Machalová: <i>Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania</i>	63
Lea Šírová: <i>Východiská k druhom a formám sociálno-edukačného pôsobenia</i> ...	71
Rozália Čornaničová: <i>Edukácia seniorov – druhy andragogického pôsobenia</i> ..	81
Július Matulčík: <i>Diagnostika a hodnotenie v edukácii dospelých</i>	89
Príspevky hostí, ostatných členov katedry a doktorandov	
Štefan Švec: <i>Usústavňovanie andragogického poznania</i>	103
Petronela Lauková: <i>Osobitosti druhov a foriem vzdelávania v zdravotníctve</i> ...	113
Andrea Kovalčíková: <i>Informačné a komunikačné technológie v dištančnom vzdelávaní</i>	119
Elena Malíková: <i>Dištančné vzdelávanie v roli strategickej formy andragogického pôsobenia</i>	127
Zdeněk Šigut: <i>Učící se organizace v systému celoživotního vzdělávání</i>	135
Ľubomír Raši: <i>Tvorivé dielne ako vzdelávacia forma kultivácie záujmu</i>	141
Marián Štermenský: <i>Boccalariho koncepcia riadenia a rozvoja ľudských zdrojov</i>	145
Veronika Vasilová: <i>Komunitné vzdelávanie – ako druh vzdelávania a forma aktivizácie seniorov (na príklade mesta Penzance vo Veľkej Británii)</i>	151

Predslov redaktora

Výchova a vzdelávanie dospelých má na Slovensku bohaté tradície, ktoré sa prejavujú aj v súčasnej modernej dobe, kde má edukácia dospelých svoje nezastupiteľné miesto a jej význam v rámci celoživotného vzdelávania a učenia sa je stále väčší.

Kontinuálny vývoj výchovy a vzdelávania dospelých na Slovensku sa napriek zložitým spoločensko-politickým podmienkam v minulosti odzrkadlil v kontexte európskeho a svetového vývoja výchovy a vzdelávania dospelých nielen v kvalitnej praxi inštitúcií výchovy a vzdelávania dospelých, ale i v rozvíjaní teórie výchovy a vzdelávania dospelých.

Podobne ako prax, aj teória výchovy a vzdelávaním dospelých, ktorá sa začala rozvíjať ako pedagogika dospelých v sústave pedagogických disciplín, prechádzala zložitými vývojovými etapami. Jej rozvoj ovplyvnilo viacero významných osobností ako napr. Š. Pasiar, P. Paška, J. Perhács, M. Tuma, M. Cirbes a ďalší.

Na báze pedagogiky dospelých vzniká v 90. rokoch 20. storočia andragogické poňatie teórie výchovy a vzdelávania dospelých. Na rozdiel od mnohých krajín, kde sa andragogika používa ako synonymum pedagogiky dospelých, resp. edukácie dospelých, andragogika na Slovensku predstavuje novú vývojovú etapu v teórii výchovy a vzdelávania dospelých zohľadňujúc tak pritom aj svojim novým názvom širšie pole jej pôsobenia ako i súčasné podmienky a požiadavky modernej spoločnosti.

Po takmer 20. rokoch možno konštatovať, že andragogika na Slovensku predstavuje vedu, ktorá aj vďaka mnohým vedecko-výskumným projektom, mnohým monografickým prácam, vedeckým štúdiám a množstvu ďalších odborných prác, má svoje stabilné miesto v sústave vied o výchove. Predstavuje terminologicky a systematicky vypracovanú, vyzretú koncepciu, ktorá sa ďalej kontinuálne rozvíja v medzinárodnom kontexte a v súčinnosti s ostatnými príbuznými vedami.

*Pri rozvíjaní teórie výchovy a vzdelávania dospelých patrí významné miesto časopisu *Vzdelávanie dospelých*. Vďaka nemu sa odborníci mohli dostať k množstvu cenných poznatkov a informácií tak zo Slovenska, ako i zo zahraničia.*

Už dlhší čas však pociťujeme potrebu aj periodika, ktoré by umožnilo prezentovať výsledky vedeckovýskumnej činnosti akademickým pracovníkom pracoviska -- Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, ktoré ako prvé na Slovensku nesie. od r. 1992, vo svojom názve termín andragogika. Vedecké štúdie uverejnené v takomto akademickom periodiku by boli určené nielen pre akademickú verejnosť, ale aj pre všetkých odborníkov pôsobiacich v oblasti edukácie dospelých.

Ako najvýstižnejší názov pre takýto zborník vedeckých štúdií sa nám, aj podľa príkladu iných vied, zdá názov ACTA ANDRAGOGICA.

Prichádzame teda s 1. číslom akademického periodika ACTA ANDRAGOGICA, ktoré obsahuje štúdie riešiteľov vedecko-výskumnej úlohy VEGA MŠ SR č. V-06-434-00 pod názvom **Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad**.

Ciele, ktoré si riešitelia vedecko-výskumnej úlohy vytýčili, úzko súvisia, resp. priamo nadväzujú na úspešne splnené vedecko-výskumné úlohy VEGA realizované katedrou andragogiky v predchádzajúcom období.

Prvú vedeckovýskumnú úlohu Vedeckej grantovej agentúry pri Ministerstve školstva SR pod názvom **Profesijná kompetencia pracovníkov vo výchove a vzdelávaní dospelých** začala katedra andragogiky riešiť už viac ako pred desiatimi rokmi, v r. 1996. Nasledoval ďalší projekt **Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia**. Obidva projekty viedol Prof. PhDr. Ján Perhács, CSc. Tretím úspešným grantovým projektom katedry, ktorý bol realizovaný v rokoch 2003-2005 mal názov **Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie**. Riešiteľský tím viedla Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. Pod jej vedením katedra začala riešiť v poradí štvrtú, súčasnú vedecko-výskumnú úlohu. Po nej prevzala vedenie úlohy mim. prof. doc. PhDr. Rozália Čornaničová, CSc.

Riešitelia – autori štúdií sú pracovníci dvoch vysokoškolských katedriér – Katedry andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a Katedry andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Zborník v prvej časti prináša príspevky všetkých riešiteľov úlohy, v druhej časti príspevky hostí, doktorandov ako aj nových a externých spolupracovníkov katedry k sledovanej téme.

Príspevky riešiteľov sú zoradené do problémových okruhov podľa základných obsahových subsystémov andragogiky – profesijnej, kultúrno-osvetovej a sociálnej. Riešiteľskú časť uzatvárajú z tohto hľadiska prierezo-vo orientované príspevky.

Veríme, že sa nám podarí vytvoriť tradíciu vo vydávaní zborníka ACTA ANRAGOGICA tak, aby sa stal neodmysliteľnou súčasťou knižnice každého andragóga.

Doc. PhDr. Július Matulčík, CSc., mim. prof.
vedúci Katedry andragogiky FiF UK

PRÍSPEVKY RIEŠITEĽOV

K vymedzeniu systemizácie druhov a foriem andragogického pôsobenia - úvod do diskusie

*Doc. PhDr. Rozália Čornaničová, CSc., mim. prof.
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Tento príspevok vznikol a bol poskytnutý riešiteľom úlohy pred pracovným stretnutím, z ktorého príspevky jednotlivých riešiteľov predkladáme. Vznikal na základe pracovných diskusií s jednotlivými riešiteľmi a jeho cieľom bolo aj písomne predostrieť námety ku koordinácii prístupu jednotlivých riešiteľov v uchopení riešenia výskumnej úlohy. Námety sa týkajú:

- literatúry k formám a druhom andragogického pôsobenia,*
- východiskového prístupu k vymedzeniu foriem a druhov andragogického pôsobenia,*
- postavenia foriem pri konkretizácii andragogického podujatia,*
- členenia foriem andragogického pôsobenia,*
- návrhu možného prístupu k riešeniu výskumnej úlohy.*

V prílohe je uvedený príklad zložitosti prístupu ku klasifikácii druhov andragogického pôsobenia v kultúrno-osvetovej oblasti.

1. Literatúra k formám a druhom andragogického pôsobenia

Formu všeobecne definujú výkladové slovníky ako „vonkajší tvar, podoba nejakej veci, javu, niečo ucelené, ustálené a vnútorne logicky usporiadané“. Forma je slovo s veľmi širokým obsahom, samotný veľký výkladový Slovník súčasného slovenského jazyka (2006, s. 999) uvádza desať definícií tohto slova.

Forma ako odborný andragogický termín patrí k základným termínom vymedzujúcim štruktúrne prvky andragogického pôsobenia. Rozpracovanie problematiky foriem patrí k základným didaktickým problémom. Heslo „forma“ patrí k najrozpracovanejším heslám terminologického a výkladového slovníka *Výchova a vzdelávanie dospelých* (2000, s. 138-142), ale aj *Pedagogickej encyklopédie Slovenska* (1984, s. 257-258), napriek tomu význam pojmu „forma“ andragogického pôsobenia a jeho vnútornú náplň nemožno považovať za dostatočne rozpracovanú, najmä z aspektu aktuálnych trendov vývoja moderných foriem.

Problematika foriem školského vzdelávania všeobecne je súčasťou každej didaktickej monografie, vo vzťahu k andragogickému pôsobeniu „klasické“ vymedzenie a členenie foriem v domácej odbornej literatúre priniesli E. Livečka, J. Kubálek (1978), na ktoré nadväzuje aj J. Kalnický (1994). Oporou k andragogickým prístupom rozpracovania problematiky môžu byť tiež práce J. Mužíka (1998), Z. Palána (1997, 2003) a ďalších autorov.

Problematika foriem vzdelávania dospelých je rozpracovaná aj v prácach riešiteľov tejto výskumnej úlohy V. Prusákovej (2001, 2005), M. Kryštoňa (2003) a ďalších. Problematiku foriem kultúrno-výchovnej práce odzrkadľujú najmä monografie V. Jůvu (1984), V. Fábryho (1985), F. Karasa (1989), R. Čornaničovej a S. Chomovej (2005) a ďalších. Problematika foriem a typov andragogicko-sociálneho pôsobenie je čiastočne rozpracovaná v prácach J. Perhácsa (2006) a M. Machalovej (2004).

Problematika druhov andragogického pôsobenia je oveľa komplikovanejšia. Termín „druhy“ andragogického pôsobenia, ale aj vo voľnejšej väzbe „druhy + niektorá andragogická kategória“ nie je definovaný ani v jednom z uvedených slovníkov, i keď sa s týmto termínom v andragogických textoch stretávame, avšak bez vysvetlenia jeho andragogickej podstaty ako termínu, často ako so synonymom slova „typ“.

2. Východiskový prístup k vymedzeniu foriem a druhov andragogického pôsobenia

Nazdávame sa, že ako východisko našich prístupov k ponímaniu kategórie „**forma**“ môže poslúžiť úvodná časť hesla z terminologického a výkladového slovníka *Výchova a vzdelávanie dospelých* (2000, s. 138), kde sú charakterizované formy ako „**ustálené jednotky výchovného, vzdelávacieho alebo iného kultúrno-spoločenského pôsobenia**, ktoré majú pevnú vnútornú štruktúru naplnenú sledovaným obsahom a vlastnú vonkajšiu podobu“.

Termín „druh“ sme nenašli definovaný v sledovaných andragogických textoch, preto vychádzame pri jeho analýze z logiky prirodzeného jazyka. Slovník súčasného slovenského jazyka (2006, s. 794) definuje slovo „druh“ v niekoľkých významoch. V odbornej terminológii je prijímaný význam slova/termínu „druh“ najčastejšie v jeho základnom význame ako „súhrn predmetov alebo javov s rovnakými podstatnými znakmi“, napr. druhy umenia, literárne druhy (Slovník, 2006, s. 794). Možno je to práve uvedenie slov „forma“ a „typ“ ako synonym k slovu „druh“ v ďalšom jeho význame (charakteristické črty vecí alebo javov ako súčastí istého celku: určitý druh práce, tovaru, vzťahov), čo vedie k častému zamieňaniu týchto slov aj v odbor-

nej andragogickej literatúre. Avšak práve rozdiel medzi „bežným slovom“ slovnej zásoby a odborným termínom je to, čo charakterizuje jazyk vedy.

Vo všeobecnosti možno povedať, že termínmi „druh“ a „typ“ sa klasifikuje, triedi istá množina javov do určitých typových skupín podľa základných zhôd a rozdielov v danom systéme. Termín „druh“ sa používa pri klasifikačnej analýze podstaty javov, keď sa snažíme o triedenie mapy výskytu známych a menej známych foriem procesov a stavov andragogického pôsobenia. Napr. Š. Švec (1995, s.14) hovorí o značnom počte rozmanitých „typov, druhov a úrovní učenia sa“.

Vo vzťahu ku kategórii „vzdelávanie“ môžeme za východiskové rozpracovanie druhov považovať rozpracovanie Z. Palána (2003, s. 22-24), ktoré riešitelia úlohy poznajú.

Z úvodnej analýzy sa nazdávame, že z uvádzaných synonym slov „druh“ je pre termín „druh“ významovo najbližšie slovo/termín „typ“. Ich blízkosť, synonymitu, resp. významovú vzdialenosť v andragogickej teórii by mali objasniť aj výsledky nášho výskumu.

Termíny „druh“ a „typ“ majú v sebe predovšetkým **kvalitatívno-obsahový** náboj. V rámci daného typu/druhu andragogického pôsobenia je ďalšie členenie podriadené zvolenému kritériu.

Je veľmi náročné predostrieť jednoduchý a pritom systémovo ponímaný prístup **členenia druhov andragogického pôsobenia**. Argumentujeme tým, že:

- každé členenie takého zložitého javu ako andragogické pôsobenie bude nutne zjednodušujúce,
- každý prvok andragogického pôsobenia môže predstavovať členiace hľadisko,
- každé členenie nesie v sebe obmedzenia svojho východiskového pohľadu, či už vedného alebo prakticistického.

Napríklad kultúrno-osvetová činnosť je bezpochyby veľmi rôznorodá, zahrňuje veľmi pestré aktivity, ktoré možno rozčleniť podľa rozličných hľadísk (príklad uvádzame v prílohe k príspevku).

Termín „**forma**“ má v sebe najmä **formálno-procesuálny** náboj andragogického pôsobenia. Formy andragogického pôsobenia bývajú často rozpracúvané v súvislosti s metódami ako s výsostne procesuálnym, dynamizujúcim prvkom andragogického pôsobenia. Vzťah „formy“ a „metódy“ andragogického pôsobenia má v sebe osobitú väzbovú zložitosť, na ktorú upozorňuje napr. pri charakterizovaní prednášky M. Tuma (1987, s. 185-200).

3. Postavenie foriem pri konkretizácii andragogického podujatia

Na základe analýzy odbornej literatúry môžeme sumarizovať, že:

Formy patria medzi **hlavné činitele konkretizácie andragogického podujatia** (cieľ, obsah, formy, prostriedky atď.), z ktorých cieľ je východiskom konkretizácie podujatia.

V záujme stanoveného **cieľa** je potrebné:

- naplniť podujatie hodnotným **obsahom**.

Pre prezentáciu obsahu treba hľadať:

- vhodnú **formu** andragogického podujatia,
- vhodné **metódy** andragogického pôsobenia.

Forma ako organizačné usporiadanie dáva **rámec** andragogickému podujatiu v **priestore a čase**.

Metóda je spôsob, cesta, ako čo najefektívnejšie dosiahnuť určitý cieľ a realizovať obsah tak, aby bol zrozumiteľný, uchopiteľný pre účastníkov podujatia ako celok, aby aktivizoval účastníkov smerom k cieľu andragogického podujatia.

Forma andragogického pôsobenia teda predstavuje:

- usporiadanie vonkajších stránok (cieľovo zamerané) a podmienok priebehu andragogického podujatia,
- vymedzenie spôsobu organizácie andragogického podujatia podľa rozličných kritérií, ktoré sú zahrnuté v ich charakteristike.

4. Členenie foriem andragogického podujatia

Formy andragogického podujatia môžeme členiť podľa každého z kritérií, ktoré sú zahrnuté v ich charakteristike.

Každý autor si vyberá kritériá, ktoré sú významné práve pre danú oblasť andragogického pôsobenia. Môžeme sa stretnúť napríklad s členením podľa počtu účastníkov, priestorovej realizácie, spôsobu organizácie činnosti andragóga a účastníkov, časového vymedzenia, frekvencie konania atď.

Prítom každú konkrétnu formu andragogického podujatia možno zaradiť a charakterizovať z viacerých hľadísk. Isté **zovšeobecnenie klasifikačných kritérií podstatných pre andragogické pôsobenie** by malo byť súčasťou záverečného výstupu našej úlohy.

5. Návrh možného prístupu k riešeniu výskumnej úlohy

K skúmaniu systemizácie druhov a foriem andragogického pôsobenia možno pristupovať viacerými spôsobmi.

V súčasnej etape riešenia to môžu byť indukzívne prístupy, napr.:

a) Môžeme:

- identifikovať množinu foriem (druhov) andragogického pôsobenia typickú pre skúmanú oblasť,
- klasifikovať formy andragogického pôsobenia podľa osobitostí, špeciálnych vlastností do istých skupín,
- identifikovať, kedy (podľa akého hľadiska) vyčlenená skupina predstavuje aj druh andragogického pôsobenia,
- identifikovať problémy súvisiace so systemizáciou druhov a foriem andragogického pôsobenia v riešenej oblasti.

b) Môžeme sa tiež zamerať na:

- výklad vybraných druhov, resp. foriem (formy) andragogického pôsobenia so zameraním na nové trendy,
- zaradenie vybraných foriem do druhov andragogického pôsobenia.

V pokračovaní riešenia výskumnej úlohy sa sústredíme na naplnenie zámeru:

- pokúsiť sa o pyramídu andragogických pojmov, ktorá zahŕňa jednotlivé termíny z oblasti druhov a foriem andragogického pôsobenia, ich vzťahy a väzby,
- definovať skúmané druhy a formy andragogického pôsobenia,
- identifikovať trendy vývoja foriem andragogického pôsobenia.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČORNANIČOVÁ, R. – CHOMOVÁ, S. 2005. Miestna a regionálna kultúra. Bratislava: NOC, 53 s. ISBN 80-7121-254-7
- FÁBRY, V. 1985. Princípy, metódy a formy osvetovej činnosti. Bratislava: Obzor, 248 s.
- JŮVA, V. 1984. Mimoškolská výchova dospelých. Bratislava: Obzor, 240 s.
- KALNICKÝ, J. 1994. Progresívna andragogika Androdidaktika. Bratislava: Národné osvetové centrum, 80 s. ISBN 80-7121-062-5
- KARAS, F. 1989. Metodická sústava osvetu. Bratislava: Osvetový ústav.
- KRYSTOŇ, M. – SABOLOVÁ, G. 2003. Úvod do andragogiky a psychológie dospelých. Banská Bystrica: UMB, Ped. fak, 107 s.
- LIVEČKA, E. – KUBÁLEK, J. 1978. Podniková pedagogika. Praha: SPN, 266 s.
- MACHALOVÁ, M. 2004. Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Rádio-Print, 224 s. ISBN 80-969339-6-5

- MUŽÍK, J. 1998. Andragogická didaktika. Praha: CODEX Bohemia, s. r. o., 272 s.
- PALÁN, Z. 2003. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s.r.o., 199 s.
- PALÁN, Z. 1997. Výkladový slovník vzdelávání dospelých. Praha: DAHA, 149 s.
- PERHÁCS, J. 2006. Sociálna andragogika. In Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie. Bratislava: Gerlach Print – Katedra andragogiky FF UK, s. 39-50. ISBN 80-89142-08-7
- PRUSÁKOVÁ, V. 2001. Metódy a formy vzdelávania dospelých. In Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Bratislava: STIMUL, 255 s.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print, 120 s.
- Slovník súčasného slovenského jazyka: a-g. 2006. Bratislava: VEDA, 1133 s. ISBN 80-224-0932-4
- Pedagogická encyklopédia Slovenska 1: A-O. 1984. Bratislava: Veda, 742 s.
- ŠVEC, Š. 1995. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS, 276 s. ISBN 80-88778-15-8
- TUMA, M. 1987. Metódy výchovy a vzdelávania dospelých. Bratislava: Obzor, 436 s.
- Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika: terminologický a výkladový slovník. Ed. a aut. V. S. Hotár, P. Paška, J. Perhács. Bratislava: SPN 2000, 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

PRÍLOHA:

Príklad zložitosti prístupu ku klasifikácii druhov andragogického pôsobenia

Ak si za **členiace hľadisko** zvolíme **primárnu orientáciu** na niektorú z osobnostných, či sociálnych stránok človeka, cieľových skupín, miestnej komunity, môžeme vyčleniť niekoľko okruhov **cieľových zameraní** andragogického pôsobenia. Jednotlivé okruhy zahrňujú celú škálu možných druhov, resp. typov kultúrno-osvetových podujatí:

- **záujmové vzdelávanie** ako aktivita primárne zameraná na získavanie poznatkov, informácií a zručností; zaraďujeme sem rozličné vzdelávacie kurzy a cykly ako aj jednorazové vzdelávacie podujatia ako jazykové kurzy, kurzy šitia, varenia, stravovania, odborné prednášky a cykly zahrňujúce obsahovo širokú škálu odborného a všeobecného vzdelávania, napr. ekologické, zdravotné, historické témy a pod.;
- **záujmovo-umelecká činnosť** ako aktivita primárne zameraná na permanentné rozvíjanie osobnosti človeka prostriedkami umenia; zahŕňa účasť v rôznych formách amatérskych umeleckých aktivít ako sú divadlo, detská dramatická tvorivosť, umelecký prednes, literárna tvorba, literárne súťaže, folklórne festivaly, ľudová hudba a tanec, zvykoslovie, ľudové remeslá, dychová hudba, komorná a symfonická hudba, zboro-

vý spev, country, bluegrass, trampska a folková hudba, populárna hudba, džez, blues, country tance, spoločenský tanec, mažoretky, diskotekový tanec, show a módný tanec, scénický tanec, fotografia, film, video, výtvarníctvo a i.;

- **záujmová mimoumelecká činnosť** ako aktivita primárne zameraná na rozvíjanie osobnosti človeka mimoumeleckými prostriedkami kultúry v oblasti záujmových voľnočasových aktivít; patria sem napr. modelárske krúžky, filatelistika, numizmatika, rôzne ďalšie zberateľstvá, šach, bridž, poznávacie krúžky a súťaže a i.;
- **aktivizačná výchovno-vzdelávacia a akčná osveta** predstavuje pestrú paletu aktivít, ktoré kombinujú vzdelávaciu, klubovú a verejno-prospešnú činnosť, obsahovo vychádzajú z aktuálnych spoločenských potrieb a záujmov, napr. so zameraním na ekologickú výchovu, občiansku výchovu, mierové aktivity, ľudské práva a i.;
- **kultúrno-umelecké vyžitie**: návštevy divadelných, hudobných, výtvarných, filmových a iných umeleckých podujatí;
- **kultúrno-spomienkové aktivity**: spomienkové oslavy, výročia a i.;
- **kultúrno-zábavná činnosť**: tanečné zábavy, diskotéky, show a i.;
- **kultúrno-rekreačná a rekreačno-športová činnosť**: telesná výchova a šport, turistika, vidiecka turistika, agroturistika, kultúrny oddych a rekreácia, spoločenská zábava, spoločenské hry atď.;
- **kultúrno-sociálna a charitatívna činnosť**: kluby (rodiny, práce, dôchodcov, rôzne postihnutých občanov), sociálne zamerané podujatia, charitatívne aktivity atď.;
- **ekumenické kultúrno-osvetové podujatia**.

Jednotlivé okruhy **cieľových zameraní** andragogického pôsobenia zahŕňujú celú škálu možných druhov, resp. typov kultúrno-osvetových podujatí, ale aj foriem andragogického podujatia.

Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia v subsystéme profesijná andragogika

Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Východiská riešenia problému

Výskumná úloha má snahu o postihnutie podstatných javov andragogického pôsobenia, a tým aj o ich určitú klasifikáciu, ktorá by umožnila sprehladniť množstvo rozličných prístupov k chápaniu druhov a foriem vo vedách o výchove, resp. edukačných vedách. V prvom rade pôjde o definíciu termínov a ich výklad.

Vychádzame zo skutočnosti, že definícia termínu je metodologický nástroj na určenie obsahu pojmu, ktorý termín pomenúva. Vo vede najpoužívanejšou je klasická definícia podľa pravidla rodu a druhotvorného rozdielu. Tá sa prejavuje aj vo väzbe pojmu druh na pojem rodu, pričom druhový pojem (napr. *človek*) sa od rodového pojmu (v *tomto prípade živočích*) líši tým, že pri vynechaní rozdielu tvoriaceho druh (v *tomto prípade rozumný*) vedie len k pojmovo neurčitejšej esencii, kým druhové určenie podáva celý esenciálny stav. Na základe týchto vzťahov sú budované definície podľa pravidla „genus proximum et differentia specifica“ t. j. *pravidla najbližšieho rodu a druhotvorného rozdielu*, napr. *človek je živočích rozumný* (Filosofický slovník 2002, Švec 2002). Š. Švec uvádza nasledovný príklad z oblasti vied o výchove: pojmy zmyslová výchova, pohybová výchova, citová výchova apod. sú druhové termíny voči rodovému termínu výchova.

Najskôr sa pozastavíme pri vymedzovaní pojmov druh a forma. Ak by sme chceli nájsť súvzťažnosť týchto pojmov s pojmi, ktoré ich určujú, mohli by sme vytvoriť dvojice rod a druh, forma a obsah tak, ako sa to uvádza aj v oblasti filozofie a logiky.

V súvislosti s vytváraním systému pojmov v určitej vednej disciplíne je však dôležitý aj jazykový kontext. Druh sa v slovníkoch slovenského jazyka zvyčajne charakterizuje ako súhrn predmetov alebo javov s rovnakými podstatnými znakmi (Slovník 2006), napr. druhy umenia, literárne druhy, lingvistické slovné druhy apod. Uvádza sa aj významové vysvetlenie, že ide o charakteristické črty vecí alebo javu ako súčasť istého celku a zároveň je uvedené synonymum typ, forma. Zaujímavé je, že pri slove forma sa druh ako synonymum neuvádza.

Príklad o druhoch umenia je blízky aj vedám o výchove a možno ho do určitej miery aplikovať. Čím sú špecifické druhy umenia? Zvláštnosti druhov umenia sú určené špecifickosťou predmetov ich odrazu, spôsobov reprodukcie skutočnosti ako aj materiálными prostriedkami vytvárania umeleckého obrazu, napr. v literatúre prostredníctvom slova, v maliarstve prostredníctvom zrakovo vnímateľných obrazov farebného bohatstva sveta, v hudbe prostredníctvom zvukovej, v divadle prostredníctvom dramatických konfliktov a ich stvárnenia.

Druhy a formy andragogického pôsobenia

Tak ako v umení aj v andragogike možno hovoriť o rozličných druhoch andragogického pôsobenia, a tak ako v umení aj v andragogike sú tieto druhy relatívne. Dôležitá je ich vzájomná spojitosť, vzájomné obohacovanie a syntéza.

V pedagogickej ako i andragogickej literatúre sa stretávame jednak s rozličnou interpretáciou týchto pojmov, jednak aj s akýmsi vyhýbaním sa používania týchto pojmov (najmä pojmu „druh“), a tým aj vyhýbaním sa systemizácie druhov a foriem andragogického pôsobenia. Zvykne sa jednoducho konštatovať, že vzdelávanie sa člení na napr. formálne, neformálne a informálne, ale nešpecifikuje sa, či ide o druhy, typy alebo formy vzdelávania. V tomto konkrétnom prípade, podľa nášho názoru, ide o druhy vzdelávania. Kategorizácia jednotlivých pojmov je však potrebná nielen z hľadiska rozvoja teórie, ale aj z hľadiska tvorby koncepcií vzdelávania v praxi. Členenie na druhy sa najčastejšie uvádza v súvislosti s procesmi učenia sa. Napr. Š. Švec (2002) uvádza v súvislosti s vymedzením jednotlivých druhov učenia sa a učenia, že „k dnešnému dňu vedné disciplíny aj iné oblasti poznávania rozšírili značný počet rozmanitých typov, druhov a úrovní učenia sa. Z hľadiska procesov a mechanizmov, ktoré sa pri učení zúčastňujú, je možno odlišovať druhy učenia sa.“

Druhy určitých procesov, tak ako procesov učenia sa, možno charakterizovať, vyčleniť aj na základe zamerania a cieľa. Dôležité je najmä určenie kritérií na vyčlenenie druhov. Tieto kritériá by mali mať všeobecný, systémový, cieľovo zameraný charakter. Pri riešení výskumnej úlohy pôjde najmä o postihnutie podstatných javov andragogického pôsobenia, a tým aj o ich klasifikáciu, ktorá by umožnila sprehľadniť množstvo rozličných prístupov k chápaniu druhov a foriem vo vedách o výchove, resp. edukačných vedách.

Forma býva objasnená ako vonkajší tvar, vzhľad nejakej veci, resp. vnútorná štruktúra niečoho prejavujúca sa navonok (Slovník 2006). Vo vedách o výchove sa najčastejšie hovorí o formách vzdelávania, resp. výučby v sú-

vislosti s organizáciou výučby, resp. vzdelávania. Používa sa aj špecifikovaný termín – organizačné formy výučby. V andragogike sa častejšie používa termín formy vzdelávania. Autori sa poväčšine zhodujú, že ide o organizačné usporiadanie podmienok vo vzdelávaní z hľadiska času, priestoru a organizácie práce vzdelávateľov ako aj účastníkov (Tuma 1987, Palán 2002, Skalková 2007, Petlák 1997). Niektorí konštatujú, a možno s nimi súhlasiť, že pojem nie je ustálený (Průcha-Walterová-Mareš 1995). Vo výkladovom slovníku andragogiky sú formy vzdelávania charakterizované v širšom kontexte t. j. aj v kontexte výchovy ako „ustálené jednotky výchovného, vzdelávacieho alebo iného kultúrno-spoločenského pôsobenia, ktoré majú pevnú vnútornú štruktúru naplnenú sledovaným obsahom a vlastnú vonkajšiu podobu“ (Výchova 2000). Táto definícia je pomerne výstižná a môže nám slúžiť ako základ formulovania definície. Považujeme ju však za vhodné upraviť nasledovným spôsobom: „ustálené jednotky výchovného, vzdelávacieho alebo *poradenského* pôsobenia, ktoré majú *relatívne* pevnú vnútornú štruktúru naplnenú sledovaným obsahom a vlastnú vonkajšiu podobu“ (Zmeny sme uviedli kurzívou).

Relatívnu trvalosť a stálosť zdôrazňuje v definícii foriem aj J. Barták (2003). Konštatuje, že formy vzdelávania dospelých predstavujú „relatívne trvalý, ustálený komplex didakticko-organizačných opatrení, ktorými sa realizuje vzdelávanie vo vymedzenom čase, priestore (prostredí) a vo vzťahu k didaktickým systémom živým (lektor – účastník) a neživým (metódy, pomôcky, technika)“.

V naznačených súvislostiach sa pokúsime uvažovať o druhoch a formách andragogického pôsobenia vo všeobecnej andragogickej rovine a osobitne v rovine profesijnej andragogiky. Predmetom skúmania andragogiky sú procesy edukácie dospelých, teda výchovy, vzdelávania a poradenstva. V tom najvšeobecnejšom zmysle by sme teda mohli hovoriť o troch druhoch andragogického pôsobenia:

- výchovnom,
- vzdelávacom,
- poradenskom.

Ak vymedzíme tieto základné druhy andragogického pôsobenia jasnejšie sa nám bude utvárať systém druhov a foriem v jednotlivých subsystémoch andragogiky – profesijnej, sociálnej a kultúrnej andragogiky.

Druhy a formy ďalšieho profesijného vzdelávania

V našej čiastkovej úlohe sa zameriavame na profesijnú andragogiku, kde ťažisko spočíva najmä v profesijnom vzdelávaní, a preto sa v tejto štúdií, na jeho príklade, pokúsime o určitú systemizáciu druhov a foriem.

Pri členení ďalšieho vzdelávania nám bude tvoriť východisko rozdelenie druhov ďalšieho vzdelávania dospelých podľa Z. Palána na:

- ďalšie profesijné vzdelávanie,
- záujmové vzdelávanie,
- občianske vzdelávanie.

Podobné členenie je uvedené aj v Zákone o ďalšom vzdelávaní z roku 1997. Ďalšie profesijné vzdelávanie Z. Palán člení na kvalifikačné, rekvalifikačné a normatívne. Nazdávame sa, že normatívne vzdelávanie, ktoré je orientované na udržanie si kvalifikácie, patrí do kvalifikačného vzdelávania, a tak možno za druhy ďalšieho profesijného vzdelávania na základe kvalifikačného kritéria, ktoré tvorí základ profesie, hovoriť o:

- kvalifikačnom a
- rekvalifikačnom vzdelávaní.

Ako ďalšie kritérium pre vymedzenie druhov ďalšieho profesijného vzdelávania navrhujeme použiť kritérium členenia podľa cieľových skupín, ktorých základným spoločným prvkom je vzdelávacia potreba v oblasti ich profesie. Na tomto základe by sme mohli členiť druhy ďalšieho profesijného vzdelávania na:

- vzdelávanie manažérov,
- vzdelávanie lekárov,
- vzdelávanie právnikov a pod.

Pri oboch členeniach vystupuje ako rodový pojem profesijné vzdelávanie. Možné by bolo zovšeobecniť členenie druhov na:

- vzdelávanie orientované kvalifikáciu
- vzdelávanie orientované na profesiu.

Obidve členenia vyhovujú kritériu cieľovo zameranému procesu. Pre určité druhy vzdelávania bývajú charakteristické aj špecifické formy vzdelávania, i keď v jednotlivých druhoch môže ísť aj o využívanie tých istých foriem.

Formy ďalšieho profesijného vzdelávania

Ani v tejto oblasti nie je význam pojmu ustálený. Za progresívne sa považuje komplexné systémové poňatie riadenia a usporiadania výučby v určitej vzdelávacej situácii. To znamená **vnímanie všetkých atribútov organizačnej stránky vzdelávania**. Z. Palán (2002) formy profesijného vzdelávania rozlišuje podľa:

- a. časového usporiadania,
- b. prostredia vzdelávania,

- c. organizačného usporiadania účastníkov vzdelávania,
- d. interakcie lektor – účastník,
- e. stavu systémov – živých (vzdelávateľ, účastník) aj neživých (didaktická technika a pomôcky),
- f. zamerania vzdelávacej aktivity.

Špecifické kritériá uvádza J. Mužík (2005). Sú to:

- charakter vzťahu činnosti lektora a účastníka vo vzdelávaní,
- ekonomické kritérium, ktoré spočíva v hospodárnom využívaní finančných prostriedkov.

Podľa týchto kritérií rozlišuje **päť základných didaktických foriem**:

- priama výučba,
- kombinovaná výučba,
- Korešpondenčné vzdelávanie (dištančné),
- terénne vzdelávanie,
- sebvzdelávanie.

Ako vidíme formy možno rozlišovať podľa rozličných kritérií. Sú zahrnuté v ich charakteristike. Na základe štúdia pedagogickej i andragogickej literatúry sme dospeli k nasledovnému členeniu foriem ďalšieho profesijného vzdelávania (Prusáková,2001):

Podľa počtu účastníkov:

- individuálne,
- skupinové,
- hromadné.

Podľa miesta konania:

- na pracovisku,
- mimo pracoviska.

Podľa spôsobu organizácia činnosti vzdelávateľa a účastníkov:

- riadené a otvorené,
- individualizované, kooperatívne, participatívne,
- prezenčné, distančné, korešpondenčné.

Podľa časového vymedzenia:

- krátkodobé,
- dlhodobé.

Členenie podľa počtu účastníkov, miesta konania a časového vymedzenia

Členenie podľa počtu účastníkov, miesta konania a časového vymedzenia je jednoduché a zrozumiteľné.

Podľa počtu účastníkov pri individuálnom vzdelávaní ide o vzdelávanie jedného resp. najviac troch účastníkov. Pri skupinovom sa odporúča maximum 20 účastníkov, niektoré obsahové zameranie si vyžaduje, aby počet nepresiahol 12 účastníkov. Ide v podstate o výučbu v malých skupinách.

Podľa miesta konania pri odbornom vzdelávaní ide o najširšie členenie, kde sa jedná buď o vzdelávanie na pracovisku (v pracovnom čase alebo mimo pracovného času) alebo o vzdelávanie mimo pracoviska.

Podľa časového vymedzenia sa za krátkodobé aktivity považujú zvyčajne tie formy vzdelávania, ktoré majú dobu trvania od 1 dňa do štyroch mesiacov. Dlhodobé potom nad štyri mesiace. Samozrejme nejde o súvislú výučbu, ale dobu trvania od otvorenia vzdelávacej aktivity až po jej záverečné ukončenie.

Členenie podľa spôsobu organizácie činnosti vzdelávateľa a účastníkov vzdelávania

Bližšie možno treba charakterizovať členenie foriem podľa spôsobu organizácie činnosti vzdelávateľa a účastníkov vzdelávania.

Riadené formy vzdelávania

Zvyčajne prezenčné, resp. kombinované. Ide o také učenie, ktoré sa predpokladá, že pre učenie sa je veľmi dôležité riadenie. Vystupuje v ňom riadiaci a riadený činiteľ. Ak má byť riadiaci systém účinný (nezáleží na tom či ide o riadenie človekom alebo počítačom), musí spĺňať tri podmienky: musí byť dostatočne citlivý, musí mať dostatočne rozsiahly repertoár ovplyvňovania a organizovania, musí mať čo najhlbšie vedomosti o danom človeku a priebehu jeho učenia.

Otvorené vzdelávanie

Organizačné formy vzdelávania, pri ktorých účastník vzdelávania preberá vo vyššej miere zodpovednosť za riadenie svojho učenia sa. Otvorené vzdelávanie vzniklo v snahe prekonať bariéry, ktoré niektorým účastníkom bránili v učení sa. Ako je napríklad pevne stanovený čas výučby, resp. pevne stanovené miesto, kde účastník musí pravidelne navštevovať výučbu, ako aj vyžadovanie rovnakého tempa učenia sa od všetkých účastníkov.

V otvorenom vyučovaní je organizácia projektovaná tak, aby bol umožnený prístup všetkým záujemcom, nestanovujú sa vstupné podmienky. Každý sa učí vlastným tempom. Účastníci môžu učiť sa kedykoľvek a na svojom vlastnom mieste.

Individualizované vzdelávanie

Treba rozlišovať individuálne a individualizované vzdelávanie. Individualizované vzdelávanie je „šité na mieru“. Toto vzdelávanie je zamerané na potreby a možnosti konkrétnych účastníkov vzdelávania. Predpokladá za-

vedenie systému diagnostiky, priestorovú i časovú individualizáciu vzdelávacieho projektu, individualizáciu vzdelávacieho programu. Väčšinou sa používa modulový systém, kde sú účastníci zaraďovaní podľa svojich schopností (výrazne to možno pozorovať v jazykovom vzdelávaní).

Kooperatívne vzdelávanie

1. V zmysle kooperatívne učenie, ktoré sa líši od individuálneho tým, že je postavené na spolupráci osôb. Účastníci vzdelávania sú vedení k tomu, aby si dokázali rozdeliť sociálne role, naplánovali si činnosť, rozdelili úlohy, naučili sa navzájom si poradiť a spájať čiastkové výsledky do zmysluplného celku. Takéto kooperatívne učenie vedie k tímovej práci, participatívne učenie, k schopnosti vnútornej delbe činnosti v kolektíve, vzájomnej kontrole, a pod.

2. Forma podnikového vzdelávania, ktorá zlučuje vzdelávanie na pracovisku so vzdelávaním mimo podniku. Podstatou je úzke spojenie teórie s praxou. Na takomto vzdelávaní kooperujú podniky a vzdelávacie zariadenia. Môže ísť o súčasné pracovné zaradenie účastníka vzdelávania, alebo jeho budúce pracovné zaradenie (využíva sa v takýchto prípadoch napr. forma stáže).

Participatívne vzdelávanie

Tento termín sa používa na označenie takého vzdelávania kde je účastník vzdelávania zapojený už aj do tvorby vzdelávacieho programu, priebežného ako i záverečného hodnotenia tohto programu. Pri tejto forme štúdia sa využívajú projekty a riešenie komplexných úloh, ktoré vyžadujú samostatné vzdelávanie a samostatné riešenie problémov. Participatívne učenie je charakteristické vysokou motiváciou, iniciatívnym a kreatívnym prístupom, ktorý vyžaduje vysoký podiel individualizácie.

Prezenčné štúdium

Forma štúdia, pri ktorej je účastník fyzicky prítomný na vyučovacom procese.

Dištančné vzdelávanie

Multimediálna forma riadeného štúdia, ktorá poskytuje nové vzdelávacie príležitosti a podporné vzdelávacie služby pre spravidla samostatne študujúcich dospelých účastníkov. Hlavná zodpovednosť za priebeh a výsledky vzdelávania spočíva na študujúcich, ktorí sú oddelení od vyučujúcich (konzultantov). Základnými znakmi dištančného vzdelávania sú:

- a) voľnosť v prístupe ku vzdelávaniu podmienená priestorovým oddelením učiteľa a študujúceho a individuálnym stanovením rýchlosti osvojovania učiva,
- b) veľký dôraz na individuálne štúdium, pričom kurikulum je založené prevažne na osobnom výbere účastníka,

- c) systematická príprava a účelná distribúcia študijných materiálov - textových, audio, video, počítačových interaktívnych programov na disketách, CD nosičoch a pod., realizované hromadnou formou,
- d) využívanie technických komunikačných spojení (pošta, telefón, fax, rozhlas, satelity, atď.).

Kvalita dištančného vzdelávania je závislá i na poskytovaní podporných vzdelávacích služieb v študijných a konzultačných strediskách, dostupných všetkým účastníkom štúdia. Dištančné vzdelávanie je formou vzdelávania, ktorú možno uplatniť vo všetkých druhoch a stupňoch štúdia. Výnimku tvoria odbory s prevahou špeciálnych spôsobilostí (medicína, niektoré odbory umelecké a pod.). V poslednej dobe sa stále viac presadzuje tzv. **hybridná forma** dištančného vzdelávania, ktorá je kombináciou dištančných a prezenčných foriem vzdelávania. Dištančné vzdelávanie sa zvyčajne spája s otvoreným vzdelávaním.

Korešpondenčné vzdelávanie

Vzdelávanie realizované prostredníctvom písomných materiálov zasieľaných poštou, z ktorých sa študujúci pripravujú na predpísané skúšky bez toho, aby sa zúčastňovali výučby.

Korešpondenčné vzdelávanie je prvou generáciou dištančného vzdelávania. Je založené na individuálnom štúdiu spravidla modulárne štruktúrovaných študijných materiáloch a prevažne písomnom kontakte medzi učiteľom a študujúcim. Základom korešpondenčného štúdia sú kvalitné študijné materiály. Majú obsahovať rady pre štúdium (sprievodca štúdiom), ciele jednotlivých obsahových celkov, základné pojmy, korešpondenčné úlohy, ktoré majú byť formulované veľmi zrozumiteľne, prípadne uvedené vzorové riešenia, kontrolné otázky a úlohy. Spracovanie takéhoto druhu študijných textov si vyžaduje jednotnú úpravu.

Formy výučby

Formy výučby vzdelávania dospelých majú svoju konkrétnu podobu vo formách výučby. Tie sa odlišujú v odbornom vzdelávaní, v sociokultúrnom a občianskom vzdelávaní. Formy výučby sú totiž v systémovom vzťahu k ostatným činiteľom didaktického procesu, a to najmä k cieľom výučby a k obsahu výučby. Je veľmi dôležité pri projektovaní vzdelávania zväziť akú organizačnú formu výučby treba zvoliť, aby výučba bola efektívna. Napríklad pre rekvalifikačné vzdelávanie nie sú vhodné krátkodobé formy výučby, korešpondenčné štúdium nie je zasa vhodné pre také odbory, ktoré si vyžadujú demonštráciu a precvičovanie, a pod.

Vzťah organizačných foriem výučby k metódam a prostriedkom vzdelávania je odlišný ako k cieľu a obsahu vzdelávania. Tieto sa navzájom dopĺňujú a podmieňujú. V rozličných formách výučby možno použiť tú istú me-

tódu a rovnaké materiálno-technické prostriedky. Vždy je však určujúci cieľ a obsah vzdelávania. Treba vždy predvídať a posúdiť, akú formu výučby máme vybrať, aby výučba bol efektívna. Dôležitá je vhodná didaktická kombinácia. Uvedieme niekoľko foriem výučby, ktoré sa v praxi ďalšieho odborného vzdelávania najčastejšie používajú.

Koučing

Forma vzdelávania na pracovisku, kde je vzdelávanie realizované priebežne pri pracovnom výkone formou usmerňovania činnosti vzdelávaného určeným konzultantom (manažér, technik, majster). Výhodou je, že školený pracovník je sústavne informovaný o hodnotení svojej činnosti, bezprostredne spolupracuje so školiteľom, vzdelávanie je individuálne, väčšinou cielené podľa určeného kariérneho postupu. Nevýhodou je, že vzdelávanie prebieha pod tlakom pracovných úloh, preto často nie je systematické a chýba mu teoretické zdôvodnenie, jeho obsah nie je daný všeobecným zameraním, ale momentálne riešenými úlohami.

Exkurzia

Vo vzdelávaní dospelých forma vzdelávania organizovaná mimo vzdelávaciu inštitúciu, resp. organizáciu. Ide o návštevu miesta, kde sa v prirodzenom prostredí vyskytujú veci, javy a činnosti, ktoré majú súvzťažnosť s obsahom vzdelávacej akcie. Plní didaktickú funkciu ilustrácie a demonštrácie poznávaných vecí, javov a činností. Ak má byť exkurzia chápaná ako vzdelávacia forma, musí byť racionálne plánovaná a organizovaná a jej výsledok vyhodnotený z hľadiska jeho vzdelávacieho účinku.

Seminár

- 1) Forma vzdelávania na vysokých školách, väčšinou doplnujúca a prehlbujúca učivo prednesené na prednáškach, zameraná na výraznú aktivitu študentov.
- 2) Forma vzdelávania dospelých, kde po krátkom úvode nasleduje diskusia (formou rozhovoru alebo koreferátov). Tiež forma prehlbovania poznatkov. Je náročnou formou prevažne ústneho precvičovania a preverovania vedomostí, získaných výkladovo-ilustratívnymi metódami alebo seba vzdelávaním. Seminár podporuje rozvoj myslenia, posilňuje odvahu prejavíť vlastný názor a obhájiť ho, alebo sebakriticky priznať omyl. Seminár vyžaduje predprípravu, zadanie otázok formou problémov, typy pre štúdium pomocnej literatúry a pod.

Stáž

Študijný alebo študijno-pracovný pobyt v cudzej organizácii. Organizačná forma individuálneho alebo skupinového vzdelávania mimo organizáciu. Pracovník je vyslaný do cudzej organizácie s cieľom podieľať sa na jej činnosti, a tým sa vzdelávať. Stáž býva zameraná na obmedzený okruh problémov a predpokladá predbežnú prípravu. Častou formou je stáž zahranič-

ná, uskutočňovaná často v rámci zahraničnej pomoci alebo organizovaná v rámci integrácie do európskej štruktúry. Jej úspech závisí na organizačnej príprave i na pripravenosti štážiistu (odbornej i jazykovej).

Výcvik

V podstate nový pojem, ktorý začal byť používaný vo vzdelávaní dospelých pod vplyvom širokého uplatňovania špecifických metód, zameraných na praktické osvojovanie zručností, spôsobilostí. Bol inšpirovaný anglickým pojmom „training“ (často sa tento pojem preberá a výcvikové vzdelávanie sa označuje ako „tréning“). Ide o spôsob vzdelávania, ktorý umožňuje osvojenie si spôsobilostí (intelektových, motorických a senzomotorických). Ide teda o praktickú prípravu, výcvik zameraný na schopnosti zvládnuť určitú pracovnú rolu (pracovnú činnosť), preto sa hovorí o **výcvikových kurzoch**. Môže sa týkať aj spôsobilostí intelektových, napr. výcvik predstavivosti a myslenia, výcvik k tímovej spolupráce, výcvik návykov obsluhy počítača, výcvik rýchločítania a pod.

Workshop

(*Workshop /angl./ - mechanický, nepresný preklad „pracovná dielňa“.*) Organizačná forma skupinového riešenia problémov, obdoba panelovej diskusie. Pracovná skupina si vymieňa názory, navzájom ich porovnáva a hľadá optimálne riešenia. Problém je zadaný vopred. Používajú sa aj metódy skupinového riešenia problému, napr. prípadové štúdie alebo brainstorming. Pojem sa používa aj pre študijné sústredenia alebo v rámci konferencie a podobných stretnutí k riešeniu čiastkových problémov.

Konzultácia

Forma vzdelávania, v rámci ktorej odborník – konzultant poskytuje účastníkom vzdelávania pomoc. Jeho pomoc je orientovaná na vysvetľovanie, rady, odporúčania a návody týkajúce sa obvykle náročnejších častí obsahu vzdelávania. Konzultant pomáha aj radami týkajúcimi sa spôsobu štúdia. Pomáha integrovať poznatky získané z rozličných zdrojov a pomáha pri príprave na skúšku alebo pri spracovaní písomných prác. Konzultácie môžu byť stanovené formálne (semináre, študijné sústredenia, individuálne konzultácie a pod.) alebo neformálne (podľa potreby študujúceho). Konzultácie môžu byť individuálne alebo skupinové, prezenčné aj písomné (korešpondenčné), môžu byť organizované aj telefonicky. Z hľadiska priebehu vzdelávacej akcie ich môžeme členiť na úvodné, priebežné a záverečné (väčšinou bývajú aj prípravou na skúšky).

Kurz

Je to krátkodobá skupinová forma vzdelávania, zvyčajne mimo pracoviska kooperatívneho charakteru. V rámci kurzu možno použiť rozličné metódy vzdelávania. Orientovaný by mal byť viac na výcvikové metódy. Je

možné odporučiť pomer medzi teóriou a praxou nasledovne: prednášky 30%, cvičenia 60%, vyhodnocovanie 10%.

Outdoor training

Forma vzdelávania, ktorá využíva pohybové aktivity v prírode ako zdroje skúseností a poznania.

Samoštúdium – sebvzdelávanie

Proces sebvzdelávania, ktorý prebieha bez priamej interakcie s lektorom, inštruktorom, konzultantom. Riadiacim činiteľom je učiaci sa subjekt (dospelý človek), ktorý pri štúdiu používa rozličné metódy a pomôcky. Samoštúdium je komplexný edukačný proces, ktorého efektívnosť je podmienená tým, či učiaci sa má jednoznačne ujasnené ciele, schopnosť sebahodnotenia, schopnosť a možnosť porovnávať svoje študijné výsledky so študijnými cieľmi, či má schopnosť samomotivácie, či má k dispozícii vhodné študijné pomôcky, či má možnosť konzultácie a poradenstva. Ideálne je riadené **samoštúdium**, realizované formou dištančného vzdelávania, ktoré spĺňa všetky uvedené podmienky efektívnosti.

Diskusia o týchto členeniach je dôležitá, ako sme už spomínali, nielen z hľadiska teórie, ale aj z hľadiska praxe. V andragogickej praxi sa vyskytujú v koncepciách vzdelávania rozličné, často náhodne volené členenia. Určitá systemizácia sa prejavila vplyvom Zákona o štátnej správe.

Záverom možno konštatovať, že riešenie systemizácie druhov a foriem andragogického pôsobenia je veľmi náročné. Nie preto, žeby išlo o termíny nové, ale naopak preto, že sa už dlhodobo používajú v praxi a ich vymedzenie tak v teórii ako aj v praxi nie je jasné, zreteľné a nie sú jasné a zreteľné ani vzťahy medzi nimi. V oblasti profesijnej andragogiky sa stretávame s častým zamieňaním druhov a foriem ďalšieho profesijného vzdelávania, ako i s častým zamieňaním metód a foriem vzdelávania. Postupne sa však už, aj vďaka výskumu, utvára určitá systemizácia týchto dvoch pojmov a ich štruktúrne vzťahy nadradenosti a podradenosti.

Literatúra

- Filosofický slovník. 2002. Olomouc ISBN 80-7182-064-4
- MUŽÍK, J. 2005. Didaktika profesního vzdělávání dospělých. Plzeň : FRAUS. ISBN 80-7238-220-9
- PALÁN, Z. 2002. Lidské zdroje : výkladový slovník. Praha: Academia. ISBN 80-200-0950-7
- PETLÁK, E. 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava : IRIS. ISBN 80-88778-49-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. Pedagogický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4

- PRUSÁKOVÁ, V. 2001. Kapitoly z metodiky manažmentu vzdelávania. In: V. Prusáková (Ed.): Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Bratislava: Stimul.157-255.
- SKALKOVÁ, J.2007. Obecná didaktika. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-1821-7
- Slovník súčasného slovenského jazyka : a-g. 2006. Bratislava: VEDA. ISBN 80-224-0932-4
- ŠVEC, Š.2002. Metodologický pohľad na jazyk výchovovedy a jej terminologické problémy. In.. Švec a kol. Jazyk vied o výchove. Bratislava 2002.ISBN 80-968564-9-9
- ŠVEC, Š. 2002. Základné pojmy v pedagogike a andragogike. Bratislava: IRIS
- TUMA, M.1987. Metódy výchovy a vzdelávania dospelých. Bratislava: Obzor.
- Výchova a vzdelávanie dospelých. 2000. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02814-9

Ďalšie profesijné vzdelávanie a jeho druhy a formy

PhDr. Andrej Kováč, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Ďalšie profesijné vzdelávanie je jednou z oblastí tvoriacich predmet skúmania profesijnej andragogiky. Druhy a formy ďalšieho profesijného vzdelávania predstavujú problematiku, ktorá nie je celkom ujasnená. V tomto príspevku sme sa zamerali práve na tieto oblasti tvoriace integrálnu súčasť profesijnej andragogiky.

Človek sa od narodenia nachádza v systéme, ktorý nazývame sociálnym systémom. Systém predstavuje podľa Z. Palána (1997) usporiadanú množinu prvkov a vzťahov medzi nimi, ktoré z určitého súboru tvoria relatívny celok. Sociálny systém zahŕňa roviny ako osobnosť, malé skupiny a spoločensko-kultúrny okruh čiže veľké skupiny, ktoré sú vo vzájomnej spojitosti a podmienenosti (Kollárik 1993). Súčasťou sociálneho systému v pracovnej sfére sú podľa T. Kollárika (2002, s. 21):

- a) organizácie, firmy, podniky;
- b) pracovné skupiny – tímy.

Každá organizácia predstavuje určitý systém so svojou vnútornou štruktúrou, vzťahmi a elementmi. Elementmi spoločenského systému organizácie ako uvádza J. Pichňa (1998, s. 43) sú „spoločensko-profesiové pozície a z nich vyplývajúce spoločensko-profesiové roly (mikrorovina), alebo ich funkčne vyčleniteľné súbory – subsystémy (makrorovina). Organizácia má svojich členov, ktorých tvoria všetci pracovníci tejto organizácie. Je to ľudský kapitál. Prostredníctvom organizácie ako hovoria J. Výrost a I. Slaměník (1998) môžu ľudia dosiahnuť niektoré ciele, ktoré sú individuálne nedosiahnuteľné a uspokojíť dôležité potreby ako napríklad osobný rozvoj a sebarealizáciu, sociálne kontakty alebo uznanie spojené s výsledkami práce či s dosiahnutím určitej pozície v organizácii. Podľa J. Pichňu (1995) má ľudský kapitál organizácie produkovať zisk. Môže to splniť napr. za predpokladu vlastnej reprodukcie. Reprodukovať sa môže dvoma spôsobmi:

1. obratom (kolobehom) ľudského kapitálu,
2. koncepcným zvyšovaním kvalifikovanosti pracovníkov.

Z pohľadu andragogiky nás zaujíma práve uvedený druhý spôsob reprodukcie ľudského kapitálu, ktorým je koncepcné zvyšovanie kvalifikovanosti

pracovníkov. A. Preinerová (1993) dáva do popredia nové prvky vzdelávania a kvalifikácie:

- Proces sústavného zvyšovania kvalifikácie, pretože nedostatočne kvalifikovaní pracovníci sú považovaní za hlavnú prekážku ekonomického rozvoja.
- Snaha o viacprofesnosť, ktorá je spojená so zvládaním nových poznatkov z viacerých odborov.
- Adaptabilita vzdelávania, čiže vytváranie pružného systému vzdelávania.
- Nové chápanie investícií do vzdelania, pričom sa sleduje nielen ekonomická efektívnosť, ale aj sociálno-ekonomická, ktorej súčasťou je efektívnosť vzdelávania.
- Rekvalifikácie - vzdelávanie a príprava pre trh práce, ako hlavný nástroj aktívnej politiky trhu práce, ktorý zabezpečuje pružnosť pracovných síl na trhu práce.

Kvalifikácia totiž nie je považovaná, ako hovorí M. Machalová (2004) za niečo, čo je ukončené. Je potrebné ju rozširovať, prehĺbovať, inovovať či zvyšovať. Takýmto významným činiteľom koncepcného zvyšovania kvalifikovanosti je ďalšie profesijné vzdelávanie. Ako uvádza V. Prusáková (2000, s. 7) „prostredníctvom ďalšieho profesijného vzdelávania sa mení kvalita práce v organizácii. Prostredníctvom vzdelávania zamestnanci nachádzajú efektívnejšie spôsoby realizácie svojich úloh, prostredníctvom vzdelávania sa dozvedáme nielen o tom, ako je to v iných krajinách, ale aj ako postupovať, aby naše prístupy boli kompatibilné s európskymi pri zachovaní národných osobitostí“.

Stále viac sa podľa J. Mužíka (1999) hovorí o koncepcii „učiaci sa jednotlivci, učiaca sa organizácia a učiaca sa spoločnosť“. Vyplýva to z myšlienky celoživotného učenia sa. Táto myšlienka však nie je nová. Môžeme sa s ňou stretnúť už u Jána Amosa Komenského v jeho diele Vševýchova (1992). V dnešnej dobe myšlienka celoživotného učenia sa nadobúda veľký význam. Dôkazom toho je aj dokument Rady Európy pod názvom Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, ktorý bol vypracovaný v roku 2000. Memorandum (2000, s. 3) hovorí, že „úspešný prechod k ekonomike a spoločnosti založenej na vedomostiach musí doprevádzať príklon ku celoživotnému vzdelávaniu sa“. Obsahuje 6 posolstiev:

1. Nové základné zručnosti pre všetkých;
2. Viac investícií do ľudských zdrojov;
3. Inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní sa;
4. Oceňovanie vzdelávania sa;
5. Nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu;
6. Priblíženie vzdelávania sa k domovom.

V roku 1994 sa v Ríme konala prvá svetová konferencia o celoživotnom vzdelávaní. Zo záverov konferencie vyplynula charakteristika celoživotného vzdelávania ako priebežného procesu stimulovania a povzbudzovania jednotlivca, aby si osvojoval všetky poznatky, hodnoty, zručnosti a vedomosti, ktoré bude potrebovať počas svojho života, a aby ich aplikoval s dôverou, tvorivosťou a potešením vo všetkých úlohách, situáciách a podmienkach (Prusáková 1996).

Celoživotné vzdelávanie (učenie sa) tvorí na jednej strane vzdelávanie detí a mládeže a vzdelávanie dospelých na strane druhej. UNESCO definuje vzdelávanie dospelých ako celý komplex organizovaných procesov vzdelávania akéhokoľvek obsahu, úrovne, použitých metód a foriem, v ktorých účastníci pokračujú vo vzdelávaní alebo si ho nahrádzajú v školách, univerzitách, iných vysokých školách a v praktickej výučbe (Matulčík 1995).

Vzdelávanie dospelých sa rozdeľuje na formalizované štúdium na školách základných, stredných, vyšších odborných a na vysokých školách (bakalárske, magisterské, doktorandské štúdium) v prezenčnej (dennej), večernej, diaľkovej, dištančnej, kombinovanej a externej forme vzdelávania, na ďalšie vzdelávanie a vzdelávanie seniorov, ktoré zahŕňa záujmové kurzy, akadémie tretieho veku a univerzity tretieho veku.

Ďalšie vzdelávanie definované podľa Zákona č. 386 o ďalšom vzdelávaní (1997) umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť získané vzdelanie, rekvalifikovať sa, alebo uspokojiť svoje záujmy, alebo sa pripravuje na získanie stupňa vzdelania v školskom systéme. Ďalšie vzdelávanie členíme na ďalšie profesijné vzdelávanie, občianske vzdelávanie a záujmové (sociokultúrne) vzdelávanie.

J. Průcha et al. (1995) uvádza, že ďalšie vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení určitého vzdelávacieho stupňa. Je určené tým, ktorí pokračujú v ďalšom štúdiu popri zamestnaní. Môže byť organizované školou vo forme štúdia mimoriadneho, externého, diaľkového, postgraduálneho, účelových kurzov a pod. Môže byť organizované školami a neškolskými inštitúciami (podniky, záujmové profesijné organizácie, asociácie a pod.) ako vzdelávanie špecializačné, rekvalifikačné, kompenzačné či doplnkové. **Občianske vzdelávanie** je zamerané na výchovu k rodičovstvu, k demokracii (občianstvu), k európanstvu, k zdravému životnému štýlu a pod. **Záujmové vzdelávanie** sa orientuje na umelecké disciplíny, odborné záujmové vzdelávanie, vzdelávanie záujmových združení, vzdelávanie seniorov a pod.

Súčasťou ďalšieho vzdelávania, ako sme už spomínali je **ďalšie profesijné vzdelávanie**. Podľa V. Prusákovskej (2005) je zamerané na zvyšovanie, rozširovanie, resp. inováciu kvalifikácie. Ide o všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odbornej prípravy v školskom systéme. Z. Palán (2002) vidí jeho podstatu vo vytváraní a udržiavaní pokiaľ možno optimálneho súladu medzi

kvalifikáciou subjektívnou (je to reálna pracovná spôsobilosť jednotlivca) a kvalifikáciou objektívnou (to sú nároky na výkon konkrétnej profesie). Ide teda o stále prispôbovanie kvalifikácie pracovníka kvalifikovanosti práce.

Ďalšie profesijné vzdelávanie je tvorené kvalifikačným vzdelávaním, re-kvalifikačným vzdelávaním a normatívnymi školeniami (kurzy). **Kvalifikačné vzdelávanie** (Palán, 2002, s. 107) je „vzdelávanie vedúce k získaniu alebo udržaniu kvalifikácie. Pojem vyjadruje všeobecné označenie dynamického rozvoja všetkých štruktúrnych zložiek kvalifikácie žiaducim smerom“. Do kvalifikačného vzdelávania patrí zvyšovanie kvalifikácie, prehĺbovanie kvalifikácie, získavanie kvalifikácie, udržiavanie kvalifikácie, obnovenie kvalifikácie, zaškolenie a zaučenie. Veľmi významnou zložkou kvalifikačného vzdelávania je kvalifikačná príprava pracovníkov. Aktivity podniku v oblasti kvalifikačnej prípravy pracovníkov predstavujú najmä adaptáciu nových pracovníkov, zvyšovanie kvalifikácie pracovníkov (školenie) a re-kvalifikáciu (preškolenie).

Zvyšovanie kvalifikácie pracovníkov znamená pokračovanie odbornej prípravy pracovníkov v rámci ich doterajšieho odborného zamerania. Ide o obnovovanie a rozvíjanie doteraz nadobudnutých vedomostí a zručností. Potreba zvyšovania kvalifikácie pracovníkov je obyčajne vyvolaná novými kvalifikačnými požiadavkami pracovných miest v súvislosti so zmenami trhu, výroby, riadenia a pod.

Rekvalifikačné vzdelávanie definuje J. Perhács et al. (2000, s. 384) ako „akúkoľvek zmenu predchádzajúcej kvalifikácie, ktorá umožní uchádzačovi o zamestnanie získať alebo sa pripraviť na zamestnanie v novej oblasti“. Je organizované v prípadoch, keď štruktúra dopytu na trhu práce nezodpovedá štruktúre ponuky a prípadná rekvalifikácia umožňuje nové alebo ďalšie uplatnenie vo vhodnom zamestnaní. Podstatou rekvalifikácie je každá, aj elementárna zmena kvalifikácie, ak umožní ďalšie alebo nové pracovné uplatnenie pracovníka alebo občana. Ide vždy o organizovaný proces získania nových vedomostí a zručností. Obsah rekvalifikácie je potrebné individuálne posudzovať a v maximálnej miere v ňom zohľadňovať doterajšie vedomosti a zručnosti účastníka. V niektorých prípadoch je potom potrebná len čiastočná, nie úplná rekvalifikácia. Systém rekvalifikácie je otvorený pre všetky kategórie pracovníkov aj občanov – pomáha riešiť problém nezamestnanosti, je určitou prevenciou pred stratou zamestnania, umožňuje uplatniť sa absolventom škôl, zdravotne postihnutým osobám a tiež realizáciu osobných záujmov.

Napokon **normatívne školenia** podľa Z. Palána (2002) sú kurzy predpísané určitým právnym aktom. Ide najmä o kurzy bezpečnosti a ochrany zdravia pri práci, kurzy požiarnej ochrany, kurzy smerujúce k zloženiu skúšok odbornej spôsobilosti a pod.

Charakter, úroveň a intenzita vzdelávania pracovníkov závisí od podnikovej politiky a podnikovej stratégie. Niektoré podniky sa orientujú výhrad-

ne len na získavanie plne pripravených (hotových) pracovníkov. Takýto prístup sa však potom negatívne odráža aj na plnení ostatných funkcií personálneho manažmentu. Vzdelávanie pracovníkov v každom podniku je nevyhnutnosťou. Dôležité je však vytvoriť podmienky pre efektívne vzdelávanie. Vzdelávanie pracovníkov musí byť dobre organizované a systematické. Musí vychádzať zo skutočných potrieb vzdelávania (určiť, ktorých pracovníkov a v akej oblasti vzdelávať), je potrebné zostaviť plán vzdelávania (rozhodnúť ako, kým, kedy, kde a za akú cenu vzdelávať), realizovať vzdelávacie aktivity s použitím vhodných foriem vzdelávania.

Formy vzdelávania predstavujú cieľovo zamerané usporiadanie vonkajších stránok a podmienok, za ktorých vzdelávací proces prebieha. Ide o vymedzenie spôsobu organizácie vzdelávania, ktoré sa vzťahuje či už k prostrediu (miestu), spôsobu organizácie činnosti vzdelávateľa a účastníkov, časovému vymedzeniu a počtu účastníkov. Formy možno rozlišovať teda podľa rozličných kritérií, ktoré sú zahrnuté v ich charakteristike. Formy v ďalšom profesijnom vzdelávaní môžeme podľa V. Prusákovskej (2001) členiť podľa počtu účastníkov na individuálne, skupinové a hromadné. Podľa miesta konania na pracovisku a mimo pracoviska. Podľa časového vymedzenia na krátkodobé a dlhodobé. Podľa spôsobu organizácie činnosti vzdelávateľa a účastníkov na riadené a otvorené, individualizované, kooperatívne a participatívne, a prezenčné, dištančné a korešpondenčné.

Formy vzdelávania majú svoju konkrétnu podobu vo formách výučby. Pri výbere týchto foriem výučby je vždy určujúci cieľ a obsah vzdelávania. V ďalšom profesijnom vzdelávaní sa najčastejšie používa:

Kurz, ktorý predstavuje krátkodobú skupinovú formu vzdelávania, zvyčajne mimo pracoviska, ktorá má kooperatívny charakter. V rámci kurzu možno použiť rozličné metódy vzdelávania.

Koučing je forma vzdelávania na pracovisku, kde je vzdelávanie realizované priebežne pri pracovnom výkone formou usmerňovania činnosti vzdelávaného určeným konzultantom.

Workshop je organizačná forma skupinového riešenia problémov. Pracovná skupina si vymieňa názory, navzájom ich porovnáva a hľadá optimálne riešenia. Problém je zadaný vopred.

Exkurzia vo vzdelávaní dospelých je forma vzdelávania organizovaná mimo vzdelávaciu inštitúciu, alebo organizáciu. Ide o návštevu miesta, kde sa v prirodzenom prostredí vyskytujú veci, javy a činnosti, ktoré súvisia s obsahom vzdelávacej akcie.

Konzultácia je forma vzdelávania, v rámci ktorej odborník – konzultant poskytuje účastníkom vzdelávania pomoc. Jeho pomoc je orientovaná na vysvetľovanie, rady, odporúčania a návody týkajúce sa obvykle náročnejších častí obsahu vzdelávania.

Outdoor training predstavuje modernú formu vzdelávania, ktorá využíva pohybové aktivity v prírode ako zdroje skúsenosti a poznania.

Samoštúdium – sebazvdelávanie je to proces, ktorý prebieha bez priamej interakcie s lektorom, inštruktorom alebo konzultantom. Riadiacim činiteľom je učiaci sa subjekt (dospelý človek), ktorý pri štúdiu používa rozličné metódy a pomôcky. Sebazvdelávanie je dôležitým nástrojom sebazdokonaľovania osobnosti, pod ktorým rozumieme podľa Šírovej (2003) rozvoj kladných vlastností osobnosti (napr. tvorivého myslenia, jazykových schopností, sebaúcty, asertivity vo vzťahoch, rozmanitých praktických zručností a záujmov) alebo naopak, potláčanie záporných vlastností osobnosti (napr. psychickej lability, lenivosti, nedochvilnosti, nezdravých stravovacích návykov, fajčenia a pod.) Efektívnosť je podmienená tým, či učiaci sa má jednoducho ujasnené ciele, schopnosť sebahodnotenia, schopnosť a možnosť porovnávať svoje študijné výsledky so študijnými cieľmi, či má schopnosť sebamotivácie, či má k dispozícii vhodné študijné pomôcky, či má možnosť konzultácie a poradenstva. Ideálne je preto riadené samoštúdium, realizované formou dištančného vzdelávania.

Seminár je forma vzdelávania dospelých, kde po krátkom úvode nasleduje diskusia. Je náročnou formou prevažne ústneho precvičovania a preverovania vedomostí získaných výkladovo-ilustratívnymi metódami alebo sebazvdelávaním. Seminár podporuje rozvoj myslenia, posilňuje odvahu prejaviť vlastný názor a obhájiť ho.

Stáž spočíva v študijno-pracovnom pobyte v cudzej organizácii. Je to organizačná forma individuálneho alebo skupinového vzdelávania mimo organizáciu. Pracovník je vyslaný do cudzej organizácie s cieľom podieľať sa na jej činnosti, a tým sa vzdelávať. Stáž býva zameraná na obmedzený okruh problémov.

Výcvik sa zameriava na praktické osvojovanie si zručností a spôsobilostí. Používa sa aj termín tréning. Ide o spôsob vzdelávania, ktorý umožňuje osvojenie si spôsobilostí (intelektových, motorických a senzomotorických). Ide o praktickú prípravu, výcvik zameraný na schopnosti zvládnuť určitú pracovnú rolu.

Formy ďalšieho profesijného vzdelávania môžu mať rôznu podobu. Závisí to aj od špecifickosti profesie, v rámci ktorej sa vzdelávanie uskutočňuje. Takýto príklad predstavuje aj oblasť medicíny. Ďalšie vzdelávanie lekárov, konkrétne formy ďalšieho vzdelávania sú špecifické práve vzhľadom na toto povolanie. Mnohé používané formy vzdelávania sú v tejto profesii historicky zaužívané. Formy ďalšieho vzdelávania lekárov zaraďujeme do dvoch veľkých kategórií, do špecializačného vzdelávania a sústavného (kontinuálneho) vzdelávania.

Druhy a formy špecializačného vzdelávania lekárov

Toto štúdium môžeme charakterizovať ako kombináciu externého a riadneho štúdia, s ťažiskom na externú formu. Pritom pojem externosti musíme takto hodnotiť iba z pozície vzdelávacej inštitúcie. V skutočnosti, ak sa na štúdium pozeráme z polohy školiaceho pracoviska, nejde o štúdium externé. Zdanlivo ide o štúdium popri zamestnaní. Lekári predsa pracujú, a práva na špecializačnú skúšku prebieha po skončení pracovnej doby. Názor, že ide o štúdium je podporený aj tým, že niektorí študujúci nedostávajú mzdu, ale žijú zo štátneho štipendia (napríklad tí, čo študujú špecializáciu praktického lekára pre dospelých). Štúdium je zložené zväčša zo samoštúdia, doplnené o kurzy a stáže. Ako uvádza V. Prusáková (2001), samoštúdium, alebo tiež sebvzdelávanie je proces, ktorý prebieha bez priamej interakcie s lektorom, inštruktorom, konzultantom. Kurz predstavuje podľa Z. Palána (2002) samostatnú vzdelávaciu formu, väčšinou zloženú z viacerých jednotiek – lekcí, prednášok, cvičení, seminárov, skúšok smerujúcich k naplneniu vzdelávacieho cieľa. Stáž predstavuje študijný alebo študijno-pracovný pobyt v cudzej organizácii. Samoštúdium je prvkom, ktorý nachádzame aj vo vysokoškolskom štúdiu, aj pri sústavnom vzdelávaní. Kurzy a stáže sú zasa charakteristické pre ďalšie vzdelávanie. Špecializácia sa skladá nielen z teoretických vedomostí, ale aj z praktických zručností. Teoretické vedomosti získava jednak samoštúdiom, jednak pri vizitách za prítomnosti a diagnostických úvah nadriadených lekárov (primár, profesor). Aby sa rozšírilo spektrum diagnóz, s ktorými sa počas štúdia lekár stretne, absolvuje rôzne typy stáží na hierarchicky vyšších pracoviskách, aj na samotnej vzdelávacej inštitúcii, kde ho má možnosť budúci skúšajúci pozorovať pri diagnostickej terapeutickej práci. Súčasťou hodnotenia študenta je aj hodnotenie jeho pracovnej činnosti počas stáže na vzdelávacej inštitúcii. Samotné posúdenie foriem štúdia teda nedáva jednoznačnú odpoveď na otázku, o aký typ štúdia vlastne ide.

Druhy a formy sústavného (kontinuálneho) vzdelávania

Nemerateľná zložka

Samostatné štúdium: jeho metodika je dobre známa a pomerne rozšírená vo vzdelávaní dospelých. Ide zväčša o individuálne neriadene štúdium, respektíve riadiacim prvkom je samotný účastník. Jeho vyššie formy ako je dištančné vzdelávanie a e-learning však zatiaľ sústavné (kontinuálne) vzdelávanie lekárov nevyužíva.

Výkon zdravotníckej praxe: v príslušnom odbore sa vykonáva najmenej štyri roky. Andragogika nereflektuje túto formu vzdelávania. Ak lekári pracujú síce samostatne, ale v nemocnici, kde sú pod istým dohľadom staršieho kolegu, mohlo by ísť o koučing, avšak toto vzdelávanie sa uplatňuje

aj u samostatne pracujúcich lekárov a tento spôsob vzdelávania nie je v andragogike prepracovaný.

Merateľná zložka

Aktivity, pre ktoré je podmienkou iba účasť

Konferencie: patria sem aj akcie s iným názvom – sympóziu, kolokvium, seminár a pod. Pre hodnotenie je dôležité, aby to bola konferencia, ktorá spĺňa kritériá pre zaradenie do zoznamu kreditovaných akcií. Podstatným je rozsah a význam aktivity, nie jej názov.

Kurzy na akreditovanom pracovisku*: Kurzy sú štandardnou formou vzdelávania, ich plánovanie, organizácia a obsahová náplň sa nelíši od všeobecných požiadaviek andragogiky.

Odborná stáž na akreditovanom pracovisku: Na rozdiel od predchádzajúcich foriem, úlohou stáže je odovzdať uchádzačovi nielen vedomosti, ale najmä potrebné zručnosti. Preto stáž musí byť kontaktnou vzdelávacou aktivitou. Zvyčajne má školiace pracovisko pripravené na obdobie stáže diagnostické či terapeutické riešenie prípadov s použitím metodík, ktoré sú predmetom nácviku potrebných zručností.

Akcie, pre ktoré je podmienkou tvorivá činnosť

Prednášky a publikácie: Za publikáciu sa uznáva len publikovanie v odbore, v ktorom sa lekár uchádza o kredity, teda v jeho špecializácii. Publikácie musia byť uverejnené v recenzovaných časopisoch, domácich či zahraničných. Recenzia prednášky je nahradená tým, že bola garantom pre vzdelávaciu aktivitu vybraná a najmä diskusiou, ktorá ku nej prebieha. Hodnotí sa nielen autorstvo, ale aj spoluautorstvo lekára. Vychádza sa pritom z poznatku, že pri príprave článku alebo prednášky je potrebné preštudovať množstvo odbornej literatúry a toto samoštúdium zvyšuje odbornú úroveň autorov i spoluautorov.

Autodidaktický test: (ďalej len test) je štandardnou vzdelávacou aktivitou. Jednou vzdelávacou aktivitou je buď jeden náhodne uverejnený test, alebo séria pravidelne uverejňovaných testov, ktorých počet je vopred určený. Takáto séria však nemôže trvať dlhšie ako jeden rok. Testy môžu uverejňovať len recenzované odborné lekárske časopisy. To znamená také, ktorých články sú preukázateľne recenzované dvomi nezávislými odborníkmi, ktorí nie sú zamestnancami redakcie časopisu. Test sa tvorí z článkov toho čísla časopisu, v ktorom bude uverejnený. Testy môžu vy-

* Za akreditované pracoviská sa považujú všetky výučbové pracoviská Slovenskej zdravotníckej univerzity a lekárske fakulty a vysoko špecializované ústavy a pracoviská s celoslovenskou pôsobnosťou.

tvárať buď autor článku, ktorý dodá otázky a odpovede spolu s článkom alebo redakcia odborného časopisu, ak test pozostáva z viacerých článkov uverejnených v jednom čísle časopisu. V takomto prípade sa vyžaduje písomný súhlas autora článku s otázkami a odpoveďami, ak zdrojom na odpovede je uverejňovaný článok. Test musí mať minimálne dvadsať otázok. Ku každej otázke je výber štyroch odpovedí, z nich môžu byť viaceré správne. Jedna z odpovedí môže byť aj typu: „všetky uvedené odpovede sú správne“. Otázky majú byť položené tak, aby odpovede na ne boli jednoznačné.

Vedecko-výskumná činnosť: Pri týchto aktivitách sa len veľmi ťažko dajú hodnotiť formy vzdelávania. Pritom si uvedomujeme, že vedecko-pedagogická tvorivá činnosť predstavuje štúdium značného množstva literatúry, ktoré obohatí vedomostný potenciál autora a predstavuje tak jeden zo spôsobov vzdelávania. S istými obmedzeniami by sme mohli tieto aktivity zaradiť medzi samoštúdium presnejšie seba vzdelávanie. Odlišnosť spočíva v motíve tohto samoštúdia, keď ho autor vykonáva nie pre obohatenie vedomostného potenciálu iba seba samého, ale najmä pre potreby autorstva materiálov slúžiacich na vzdelávanie iných.

Ostatné aktivity

Práca na pracovisku, ktoré získalo certifikát kvality podľa ISO 9001:2000 (pretože uvedený certifikát zahŕňa v sebe aj kontrolu odborných schopností personálu).

Podľa E. Jurgovej (1997) za najdôležitejšie sa považuje aktívne participovanie na vzdelávacom procese. Za menej efektívne sú považované prednášky, či už v rámci seminárov, kurzov alebo konferencií. Za vhodnejšie sa považujú semináre, workshopy a samovzdelávanie.

Záver

Ľudské zdroje sú v súčasnosti kľúčovým konkurenčným faktorom produktivity a ekonomickej efektívnosti. Podobne, dnešná doba zvyšuje nároky na vedomostnú vyspelosť jednotlivca, čo má za následok stále sa zvyšujúcu prioritu vzdelávania. Znamená to, že vzdelávanie zamestnancov ako súčasť riadenia ľudských zdrojov by malo byť jednou z najdôležitejších priorít každej organizácie.

Formy ďalšieho profesijného vzdelávania predstavujú kategóriu nemej dôležitú, ako je cieľ vzdelávania, obsah, či metódy vzdelávania. Správny výber formy vzdelávania do veľkej miery podmieňuje úspešnosť celej vzdelávacej akcie. Novou perspektívnou formou v ďalšom profesijnom vzdelávaní sa javí využívanie informačných a komunikačných technológií – e-learning. Touto problematikou sa bude potrebné zaoberať v dohľadnej dobe.

Literatúra

- JURGOVÁ, E.: Očakávania a realita vo vzdelávaní praktických lekárov v Slovenskej republike. *Slovenský lekár*, 1997, 7. ročník, č. 7, s. 39-43.
- KOLLÁRIK, T.: Sociálna psychológia. Bratislava: SPN. 1993. 194 s. ISBN 80-08-01828-3
- KOLLÁRIK, T.: Sociálna psychológia práce. Bratislava: Univerzita Komenského. 2002. 192 s. ISBN 80-223-1731-4
- KOMENSKÝ, J. A.: Vševýchova (Pampaedia). Bratislava: Obzor, NOC. 1992. 272 s. ISBN 80-215-0216-9
- MACHALOVÁ, M.: Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: RádioPrint. 2004. 224 s. ISBN 80-969339-6-5
- MATULČÍK, J.: Význam a úlohy výchovy a vzdelávania dospelých v súčasných podmienkach. *Národná osveta*, 5, 1995, č. 23, s. 7-9.
- A MEMORANDUM ON LIFELONG LEARNING. COMMISSION STAFFWORKING PAPER. Commission of the European Communities. Brussels. 2000. Dostupné na <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
- MUŽÍK, J.: Profesionální vzdělávání dospělých. Praha: Codex. 1999. 200 s. ISBN 80-85963-93-0
- PALÁN, Z.: Lidské zdroje. Výkladový slovník. Praha: Academia. 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha: DAHA. 1997. 159 s. ISBN 80-902232-1-4
- PERHÁCS, J., PAŠKA, P., HOTÁR, V.: Výchova a vzdelávanie dospelých. *Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 2000. 547 s. ISBN 80-08-02814-9
- PICHŇA, J.: Sociológia podniku. Trnava: FH TU. Petrus. 1998. 222 s. ISBN 80-967376-9-4
- PICHŇA, J.: Základy personalistiky II. Bratislava: SOFA. 1995. 186 s. ISBN 80-85752-15-8
- PREINEROVÁ, A.: Ekonomika vzdelávania I. Bratislava: Univerzita Komenského. 1993. 72 s. ISBN 80-223-0709-2
- PRUSÁKOVÁ, V.: Celoživotné vzdelávanie – spôsob života človeka súčasnosti. In: Zelina, M., Prusáková, V.: *Nové trendy v pedagogike*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav 1996, s. 65-76. ISBN 80-85756-23-4
- PRUSÁKOVÁ, V.: Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu. 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1
- PRUSÁKOVÁ, V.: Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Bratislava: Stimul. 2001. 255 s. ISBN 80-88982-46-4
- PRUSÁKOVÁ, V.: Základy andragogiky. Bratislava: Gerlach Print. 2005. 120 s. ISBN 80-89142-05-2
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4
- ŠÍROVÁ, L.: Sebavýchova dospelého človeka – sebazdokonaľovanie pre pracovný i mimopracovný život. *Vzdelávanie dospelých*, 8. ročník, č. 1, 2003, s. 14-22. ISSN 1335-2350

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: Aplikovaná sociální psychologie I. Praha: Portál. 1998. 384 s.
ISBN 80-7178-269-6
ZÁKON Č. 386/1997 Z. Z. O ĎALŠOM VZDELÁVANÍ

Druhy a formy ďalšieho profesijného vzdelávania - empirické podnety

PhDr. Dagmar Kazanková, PhD.

V príspevku sa zaoberáme druhmi a formami vzdelávania v empirickej rovine s cieľom získať podnety pre ďalšie skúmanie tejto problematiky. Zameriavame sa na formy vzdelávania, ktoré sú najviac preferované v praxi ďalšieho profesijného vzdelávania vo vzťahu k jeho rôznym inštitucionálnym prostrediam. Predmetom našej pozornosti je predovšetkým oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania v štátnej správe. Ako informačné zdroje sme popri odbornej literatúre použili dokumenty platné pre oblasť ďalšieho profesijného vzdelávania v štátnej správe Slovenskej republiky a údaje získané dotazníkom. Teoretickým východiskom empirického skúmania je vymedzenie a klasifikácia foriem vzdelávania podľa V. Prusákovvej (2001).

Formy chápeme ako cieľovo zamerané usporiadanie vonkajších stránok a podmienok, za ktorých prebieha vzdelávací proces (Prusáková 2001). Predstavujú vonkajší prejav spôsobu realizácie obsahu vzdelávania, ktorý sa odvíja od **cieľov vzdelávania** a ktorý je pozorovateľný v:

- počte a organizácii účastníkov vzdelávania (cieľovej skupiny),
- spôsobe organizácie činnosti vzdelávateľa a vzdelávaného (vzdelávaných),
- spôsobe interakcie vzdelávateľa a vzdelávaného,
- časovom rozsahu a frekvencii konania vzdelávania,
- spôsobe organizácie materiálno-technických podmienok vzdelávania:
 - lokalizácie miesta realizácie vzdelávania,
 - prostredia, v ktorom vzdelávanie prebieha,
 - didaktických pomôcok,
 - študijných materiálov.

Konkrétne formy vzdelávania je možné charakterizovať a nachádzať medzi nimi odlišnosti analýzou a porovnaním ich pozorovateľných prejavov.

Ďalšie profesijné vzdelávanie (Palán 1997; Prusáková 2005; Frk, 2005) predstavuje vzdelávanie dospelých spojené s výkonom povolania alebo za mestnahu v priebehu aktívneho pracovného života. Vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení určitého stupňa vzdelania, t. z. počiatočného (iniciačného) profesijného vzdelávania a prípravy na povolanie v školskom systéme. V tomto význame chápeme ďalšie profesijné vzdelávanie ako post iniciačné vzdelávanie (Jarvis 1995), súčasť celoživotného vzdelávania, vzde-

lávania dospelých a ďalšieho vzdelávania. Ako jeden z druhov ďalšieho vzdelávania popri druhošancovom (druhá vzdelávacia cesta – získanie uceleného školského vzdelávania v dospelom veku (Palán 2002)), záujmovom a občianskom vzdelávaní (Prusáková 2005).

Inštitúcie a organizácie, v ktorých prebieha realizácia ďalšieho profesijného vzdelávania, prvotne klasifikujeme z hľadiska ich hlavného predmetu činnosti na:

- **Vzdelávacie inštitúcie** (podľa § 4 Zákona č. 386/1997 o ďalšom vzdelávaní „ustanovizne“), ktorých hlavnou činnosťou je poskytovanie akreditovaných alebo neakreditovaných vzdelávacích služieb.
- **Zamestnávateľské organizácie**, v ktorých je vzdelávanie podpornou stránkou ich primárnej činnosti a súčasťou personálnej práce (riadenia a rozvoja ľudských zdrojov).

Ďalej rozlišujeme inštitúcie a organizácie, ktoré vyvíjajú svoju činnosť v oblasti štátneho sektora a inštitúcie a organizácie pôsobiace v neštátnom sektore.

V štátnom sektore sú východiskom pre realizáciu vzdelávania zamestnancov príslušné právne predpisy a koncepcné dokumenty. Informáciu o druhoch a formách vzdelávania v štátnej správe nachádzame v právnych predpisoch a koncepcných materiáloch, ktoré boli prijaté v období pôsobenia Úradu pre štátnu službu (ďalej len „ÚŠS“) v rokoch 2002 - 2005.

V zmysle Koncepcie vzdelávania štátnych zamestnancov (2004) sa pod ďalším vzdelávaním štátnych zamestnancov rozumie jeden z prostriedkov odborného rastu a rozvoja profesijnej kariéry štátnych zamestnancov, nepretržitý proces zvyšovania a prehľbovania kvalifikácie v priebehu trvania ich štátnozamestnaneckého pomeru. Je pokračovaním vzdelávania pred vymenovaním do štátnej služby a nadväzuje na kvalifikáciu, ktorá ním bola nadobudnutá.

Zvyšovanie a prehľbovanie kvalifikácie sú v štátnej správe chápané ako **druhy vzdelávania**, ktoré podrobnejšie určujú právne predpisy platné pre štátnu službu - Smernica ÚŠS č. 3/2003 o druhoch a formách prehľbovania kvalifikácie štátnych zamestnancov a Služobný predpis ÚŠS č. 7/2004, ktorý túto smernicu dopĺňa. Za základné druhy prehľbovania kvalifikácie sú považované odborná príprava čakatela na vykonávanie štátnej služby (s výnimkou odbornej prípravy čakatela na získanie osobitných kvalifikačných predpokladov), špecializačné vzdelávanie a manažérske vzdelávanie. Konkretizáciu druhov vzdelávania z uvedeného hľadiska rozpracúvajú koncepcné dokumenty rezortných štátnych orgánov a organizácií v oblasti ich pôsobenia.

Kritériom členenia uvedených druhov vzdelávania je **cieľová skupina štátnych zamestnancov**, kde možno rámcovo vyčleniť dve veľké skupiny:

- čakateľov na vykonávanie štátnej služby,
- štátnych zamestnancov.

V rámci skupiny štátnych zamestnancov možno vyčleniť ďalšie cieľové skupiny vzdelávania podľa pracovných pozícií, z nich z hľadiska nižšie prezentovaného výskumu sa zameriame na cieľovú skupinu – manažérov.

Pod **odbornou prípravou čakateľa** na vykonávanie štátnej služby sa rozumie druh prehlbovania kvalifikácie, ktorý absolvuje štátny zamestnanec v prípravnej štátnej službe.

Špecializačné vzdelávanie je druh prehlbovania kvalifikácie, ktoré nadväzuje na odbornú prípravu čakateľa na vykonávanie štátnej služby. Obsah špecializačného vzdelávania vychádza z príslušného odboru štátnej služby a z opisu činnosti štátnozamestnaneckého miesta, ktoré štátny zamestnanec zastáva. Súčasťou špecializačného vzdelávania je dopĺňanie poznatkov týkajúcich sa zmien a doplnkov právnych predpisov v príslušnom odbore štátnej služby. Jeho súčasťou môže byť aj osobnostný rozvoj štátneho zamestnanca (komunikačné zručnosti, organizačné schopnosti a pod.) a iné druhy vzdelávania (jazykové vzdelávanie, počítačové vzdelávanie a ďalšie), ktoré sú v súlade s potrebami príslušného služobného úradu. Určenie frekvencie a rozsahu špecializačného vzdelávania je v kompetencii služobných úradov orgánov a organizácií štátnej správy.

Manažérske vzdelávanie je druh prehlbovania kvalifikácie, ktorého absolvovaním predstavený (vedúci) štátny zamestnanec získava predpoklady na vykonávanie riadiacich a odborných činností v príslušnom odbore štátnej služby.

Iné hľadisko členenia druhov vzdelávania – **obsah vzdelávania** uplatňuje Koncepcia vzdelávania štátnych zamestnancov pri vymedzení prioritných druhov vzdelávania – vzdelávania zamestnancov v súvislosti s integračným procesom Slovenskej republiky do Európskej únie, jazykové vzdelávanie, vzdelávanie k práci s informačnými technológiami.

Formám prehlbovania kvalifikácie je v dokumentoch štátnej správy venované menej priestoru. Pri ich členení na hromadné, skupinové, individuálne a samoštúdium sa berie do úvahy hľadisko **počtu účastníkov**. O výbere foriem vzdelávania rozhodujú služobné úrady (orgány a organizácie štátnej správy). S cieľom zabezpečiť kvalitné a účinné vzdelávanie v štátnej službe koncepcia vzdelávania vymedzuje **zásady výberu foriem vzdelávania**:

- primeranosť k cieľom, obsahu a cieľovým skupinám vzdelávania v rámci jednotlivých vzdelávacích podujatí;
- uprednostňovanie takých foriem, ktoré dávajú priestor pre aktívne zapájanie sa účastníkov vzdelávania do procesov učenia sa, a ktoré podporujú zážitkové učenie;

- zabezpečovanie vzdelávania nielen školského typu (semináre, prednášky, kurzy), ale aj vzdelávania, ktoré je možné realizovať v rámci pracovného procesu a sebvzdelávania (napr. dištančné vzdelávanie);
- využívanie kombinácie vzdelávania v pracovnom procese pod vedením interného školiteľa z radov štátnych zamestnancov so vzdelávaním mimo pracovného procesu;
- uplatňovanie medzinárodnej spolupráce a zahraničných skúseností (napr. vzdelávania na základe projektov zahraničných vzdelávacích inštitúcií, zahraničných študijných pobytov a pod.);
- využívanie moderných informačných technológií (e-learning).

V rámci empirického prieskumu sme zisťovali, ktoré organizačné formy vzdelávania sú najviac preferované v praxi štátnych a neštátnych vzdelávacích inštitúcií a zamestnávateľských organizácií. Naším zámerom bolo zistiť, aké formy sú najviac využívané v organizáciách ďalšieho profesijného vzdelávania a získať údaje o tom, ktoré formy uprednostňujú vo svojom ďalšom profesijnom vzdelávaní manažéri vzdelávania dospelých. Výskumným nástrojom bol dotazník. Terminológia, ktorú sme v dotazníku použili na označenie jednotlivých foriem vzdelávania je používaná v praxi a zrozumiteľná respondentom.

Dotazník bol administrovaný cieľovej skupine manažérov vzdelávania pôsobiacich vo vzdelávacích inštitúciách a zamestnávateľských organizáciách, ktorí vykonávajú úlohy z oblasti vzdelávania na plný alebo čiastočný úväzok. Náročnosť získavania informácií dokumentuje skutočnosť, že sme oslovili 310 manažérov vzdelávania zo štátnych a neštátnych vzdelávacích inštitúcií a zamestnávateľských organizácií, z ktorých odpovedalo 71 respondentov. Návratnosť dotazníka teda bola 22,9 % (bližšie v tabuľke 1).

Tabuľka 1
Počet respondentov podľa typu organizácie

Typ organizácie	Počet respondentov	%
Vzdelávacie inštitúcie		
Štátne	8	11,27
Neštátne	11	15,49
Spolu vzd.inštitúcie	19	26,8
Zamestnávateľské organizácie		
Štátne	31	43,66
Neštátne	21	29,58
Spolu zam. organizácie	52	73,2
Počet respondentov celkom	71	100

Z jednotlivých foriem vzdelávania uvedených v dotazníku respondenti najčastejšie volili kurz v jeho rôznych variantoch – prezenčný, jazykový

kurz, zážitkový výcvik, outdoorový výcvik, výcvik na pracovnom mieste, cross výcvik. Ako druhú najfrekventovanejšiu formu vzdelávania respondenti deklarujú seminár, tretiu workshop, štvrtú samoštúdium a piatu konferenciu.

Kurz je najviac preferovanou formou vzdelávania v praxi štátnych aj neštátnych vzdelávacích inštitúcií a neštátnych zamestnávateľských organizácií. V štátnych zamestnávateľských organizáciách respondenti deklarujú ako najčastejšie využívanú formu **seminár**, ktorý je v ostatných organizáciách v poradí druhý. V poradí druhou najpreferovanejšou formou vzdelávania v štátnych organizáciách je kurz. V neštátnych je to **workshop**.

Manažéri vzdelávania dospelých uprednostňujú pri svojom vlastnom vzdelávaní organizačné formy v nasledovnom poradí: 1. seminár, 2. stáž, 3. kurz, 4. workshop, 5. konzultácia, 6. konferencia a e-learning, 7. samoštúdium, 8. rotácia práce. Ojedinele uvádzajú koučing, pracovné stretnutia orientované na výmenu skúseností a euncanterovu skupina zameranú na aktívne sociálne učenie.

Na základe uvedených údajov usudzujeme, že v praxi ďalšieho profesijného vzdelávania prevládajú klasické formy vzdelávania. Kurz v jeho rôznych podobách, seminár a workshop zameraný na riešenie problémov a výmenu pracovných skúseností. Frekventovanými sú aj samoštúdium, konferencia a konzultácia. Pri preferenciách s najvyšším počtom volieb sme nezaznamenali výraznejší rozdiel medzi voľbami manažérov zo štátnych a neštátnych zamestnávateľských organizácií a vzdelávacích inštitúcií.

Literatúra

- FRK, V. 2005. Systém a organizácia profesijného vzdelávania zamestnancov. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- JARVIS, P. 1995. Adult and Continuing Education. London and New York: Routledge.
- Koncepcia vzdelávania štátnych zamestnancov prijatá Uznesením vlády SR č. 79/2004. 2004. Bratislava : Úrad vlády SR.
- PALÁN, Z. 1997. Výkladový slovník vzdelávání dospělých. Praha : Daha.
- PALÁN, Z. 2002 Výkladový slovník Lidské zdroje. Praha : Academia.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2001. Metódy a formy vzdelávania dospelých. In: Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí. Bratislava: STIMUL, s. 203-231.
- PRUSÁKOVÁ, V.: Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print, 2005.
- Služobný predpis ÚŠS č. 7/2004, ktorým sa mení a dopĺňa služobný predpis ÚŠS č. 3/2003 o druhoch a formách prehlbovania kvalifikácie štátnych zamestnancov. 2004. Bratislava : Úradu pre štátnu službu.
- Smernica ÚŠS č. 3/2003 o druhoch a formách prehlbovania kvalifikácie štátnych zamestnancov. 2003. Bratislava : Úradu pre štátnu službu.
- Zákon č. 386/1997 z.z. o ďalšom vzdelávaní. 1997. Bratislava.

Druhy a formy v kultúrnej andragogike

Doc. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Analýza základných kategórií, ku ktorým nesporne patria aj druhy a formy, patrí k ťažiskovým úlohám rozvoja každej antropogogickej vedy – andragogiku nevynímajúc. Nie je to však len teoretický problém. Systematická klasifikácia týchto kategórií v konečnom dôsledku ovplyvňuje aj praktickú realizáciu andragogického pôsobenia.

Kategorizácia druhov a foriem v andragogike je, tak ako akákoľvek iná kategorizácia, primárne determinovaná cieľom a obsahom konkrétnej aktivity a sekundárne aj ďalšími klasifikačnými kritériami: zloženie cieľovej skupiny, materiálne a technické podmienky, odborná profilácia realizátora a pod.

Oblasť kultúrno-osvetovej andragogiky je v tomto smere vo viacerých rovinách špecifická. Za primárny determinant považujeme samotný fenomén voľného času, v ktorom sa kultúrno-osvetové andragogické aktivity realizujú. Každý kultúrny andragóg, kultúrno-osvetový pracovník, resp. iný realizátor týchto aktivít musí v plnej miere akceptovať existenciu, význam a dôsledky základného princípu, ktorý sa v každej voľnočasovej aktivite uplatňuje, t.j. **princípu dobrovoľnosti**. Tento princíp sa vzťahuje rovnako na výber ako aj na samotnú realizáciu voľnočasových aktivít, čo zásadným spôsobom zvyrazňuje požiadavky na príťažlivosť a variabilitu tohto druhu aktivít. Ďalším z významných činiteľov, ktoré ovplyvňujú kvalitu a konečný efekt kultúrnoandragogického pôsobenia je, v zmysle uvedených skutočností, aj kvalifikované poznanie a správna aplikácia jeho druhov a foriem.

K systemizácii druhov a foriem andragogického pôsobenia, ktorá je predmetom a cieľom výskumnej úlohy VEGA V-06-434-00 Ministerstva školstva Slovenskej republiky, je možné pristúpiť z viacerých hľadísk. Jedným z východísk môže byť **analýza doposiaľ publikovanej relevantnej odbornej literatúry**. V starších prameňoch, poznačených dobovou ideológiou, nachádzame nasledovné odkazy: „jednotlivé formy mimoškolskej výchovy a vzdelávania sa v praxi zväčša rozlične kombinujú a utvárajú bohatú stupnicu – od foriem jednorazového pôsobenia (konzultácie, poradenské informácie) až po komplexné a rozsiahle cyklické formy, ako sú ľudové univerzity alebo ľudové akadémie“ – uvádza *Vladimír Jůva* vo svojej publikácii *Mimoškolská výchova dospelých* (1984, s. 151). Uvedený autor následne pomerne podrobne popisuje jednotlivé formy, pričom za základné považuje:

- prednáškové formy,
- seminárne a diskusné formy,
- praktické, konzultačné a poradenské formy,
- záujmovo umeleckú činnosť,
- kontrolu výsledkov výchovno-vzdelávacej činnosti.

O druhoch resp. oblastiach kultúrnoandragogického pôsobenia sa Vladimír Jůva v tejto práci nezmieňuje.

Podrobnejšie sa problematike foriem *osvetovej činnosti* venuje *Viliam Fábry* vo svojej publikácii *Princípy, metódy a formy osvetovej činnosti* (1985). Uvedený autor formu osvetovej činnosti definuje ako „jednotku výchovného, vzdelávacieho alebo iného kultúrno-spoločenského pôsobenia, ktorá má osobitú vnútornú štruktúru naplnenú obsahom a vlastnú vonkajšiu podobu. Realizuje sa ako samostatné osvetové podujatie alebo spolu s inou formou tvorí jeho súčasť. Štruktúra i vonkajšia podoba formy osvetovej činnosti sa v súlade s cieľmi osvetového pôsobenia vyvinula v priebehu praxe a ďalej sa v zhode s potrebami praxe vyvíja“ (cit. dielo, s. 88). V. Fábry (1985, s. 89) následne analyzuje základné formy osvetovej činnosti, pričom uplatňuje kombináciu troch klasifikačných kritérií: prevládajúcu metódu, charakter organizačnej prípravy a vnútornú štruktúru. Ide o nasledovné skupiny foriem:

- monologické,
- dialogické,
- organizačné,
- kombinované.

Sme toho názoru, že zatiaľ čo definovanie samotnej formy je aj dnes akceptovateľné najmä preto, že zohľadňuje jej dynamiku, spomenutá klasifikácia je problematická najmä preto, že subsumuje viaceré kritériá bez ich vzájomnej hierarchizácie. Skutočnosťou tiež zostáva, že ani V. Fábry v predmetnej publikácii neanalyzuje jednotlivé druhy kultúrnoandragogických aktivít.

Ukazuje sa teda, že v staršej, ale i súčasnej teórii (napr. *Výchova a vzdelávanie dospelých – Andragogika 2000*, Palán 1997 a i.) sa oveľa väčšia pozornosť venuje klasifikácii a charakteristike foriem kultúrnoandragogického pôsobenia, pričom spravidla absentuje analýza jeho základných druhov, ktoré majú, podľa nášho názoru, v tomto smere hierarchicky vyššie, teda determinujúce postavenie. Výnimkou sú práce *R. Čomaničovej a jej autorského kolektívu* (Bratislava 1998, 2005, 2006), v ktorých sú jednotlivé druhy – oblasti kultúrno-osvetovej činnosti štandardne vymedzené. Najčastejšie sa stretávame s nasledovnými oblasťami aktivít:

- záujmové vzdelávanie,
- aktivizačná výchovno-vzdelávacia a akčná osveta,

- záujmovo-umelecká činnosť,
- zájmová mimoumelecká činnosť,
- kultúrno-umelecké vyžitie,
- kultúrno-spomienkové aktivity,
- kultúrno-zábavná činnosť,
- kultúrno-rekreačná a rekreačno-športová činnosť,
- kultúrno-sociálna a charitatívna činnosť,
- ekumenické kultúrno-výchovné podujatia (Čornaničová 1998, s. 42-43).

Ak vychádzame z predpokladu, že predmetom kultúrnej, resp. kultúrno-osvetovej andragogiky je cieľavedomá kultúrno-výchovná činnosť orientovaná na dospelú populáciu, ktorá sa realizuje v jej voľnom čase a ak akceptujeme charakter neformálnej edukácie, je možné vyššie prezentovanú štruktúru formálne, nie obsahovo, modifikovať do nasledovných oblastí:

- ™ *zájmové vzdelávanie* (podrobnú charakteristiku jeho foriem a typov prezentuje M. Šerák 2005, s.77-81, 139-192),
- ™ všetky oblasti *zájmovej činnosti* (spoločenskovedná, prírodovedná, kultúrno-umelecká, technická, telovýchovná),
- ™ *spoločensky prospešné aktivity*,
- ™ *aktivity zábavného charakteru*,
- ™ *aktivity religiózneho charakteru*.

Vo všetkých týchto oblastiach sa vytvára priestor pre intencionálne výchovné pôsobenie a rozvoj osobnosti dospelého človeka, pričom vzhľadom k už spomenutému princípu dobrovoľnosti, možno reálne uvažovať o synergickom výchovnom a seba výchovnom efekte. Ak totiž nejakú aktivitu človek (dieťa i dospelý) vykonáva preto, že chce a nie preto, že musí, teda je to jeho záujem, prirodzene sa aktivizuje celá jeho osobnosť – racionálna, emocionálna i vegetatívna zložka (rozum, cit i vôľa).

Na to, aby bola celá potencialita účastníka využitá, je potrebné vytvoriť pokiaľ možno optimálne podmienky. Kultúrna andragogika a priori nemôže zásadným spôsobom ovplyvňovať podmienky materiálne, môže či dokonca musí svoju pozornosť sústrediť na kvalitu podmienok obsahových a personálno-organizačných. A v tomto kontexte majú dôležité postavenie práve vhodne zvolené formy a schopnosť ich praktickej aplikácie.

Ako sme už uviedli, z hľadiska systemizácie akýchkoľvek kategórií, formy nevynímajúc, za zásadnú otázku považujeme voľbu logického klasifikačného kritéria. Sme toho názoru, že v danom prípade je možné funkčne využiť štandardný, pôvodne pedagogický prístup, podľa ktorého rozlišujeme nasledovné, základné formy voľnočasovej edukácie:

- *podľa počtu účastníkov* môže ísť o formy:
 - *individuálne*
 - *skupinové*

- *hromadné*
- z *časového hľadiska* rozlišujeme formy:
 - *krátkodobé*
 - *dlhodobé*
- z *hľadiska frekvencie* môžeme formy rozdeliť na:
 - *pravidelné*
 - *cyklické*
 - *príležitostné (jednorazové)*
- *podľa stupňa (miery) vonkajšej organizácie* poznáme formy:
 - *čistočne organizované*
 - *plne organizované.*

Každá konkrétna kultúrno-andragogická aktivita patriaca obsahovo do niektorej z jej oblastí sa dá charakterizovať aj z hľadiska každej z uvedených foriem, pričom nie je vylúčená ani ich kombinácia.

Ak by sme teda mali zaujať stanovisko k obsahu a vzájomnému vzťahu pojmov **druhy a formy** kultúrnoandragogického pôsobenia, konštatujeme, že za *východiskovú kategóriu považujeme **druh**, pre ktorý sa nám ako funkčnejší zdá pojem **oblasť** (menej už **typ**), a ktorý vnímame v úzkom vzťahu k **obsahu**. **Formu** v danom kontexte chápeme primárne ako **spôsob usporiadania (najmä vonkajších) podmienok**, v ktorých sa konkrétne kultúrnoandragogické aktivity realizujú.*

Záverom je potrebné uviesť, že autor príspevku si v žiadnom prípade neosobuje právo na nejaký konečný výsledok, samotná podstata vedeckého skúmania to vylučuje. Našou ambíciou bolo prezentovať jeden z možných prístupov a podnietiť v tomto smere ďalšiu odbornú diskusiu.

Zoznam bibliografických odkazov

- ČORNANIČOVÁ, R. 2006. Od kultúrnej ku kultúrno-osvetovej andragogike. In: *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava : NOC, 162 s. ISBN 80-89142-08-7
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. Teoretické východiská analýzy profesijnej kompetencie kultúrno-výchovného pracovníka. In: *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Katedra andragogiky FF UK, 81s.
- ČORNANIČOVÁ, R., CHOMOVÁ, S., STRELKOVÁ, J., TAZBERÍK, J. 2005. *Revitalizácia kultúrneho života v miestnych a regionálnych podmienkach*. Bratislava : NOC, 89 s. ISBN 80-7121-255-5
- FÁBRY, V. 1985. *Princípy, metódy a formy osvetovej činnosti*. Bratislava : Obzor. 243 s.
- HOTÁR, S. V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých - Andragogika*. Bratislava : SPN, 547s. ISBN 80-08-02814-9
- JŮVA, V. 1984. *Mimoškolská výchova dospelých*. Bratislava : Obzor, 236 s.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdelávání dospelých*. Praha, 159 s.

Niektoré aspekty vybraných foriem a druhov kultúrno-výchovnej činnosti – námet do diskusie

PhDr. Eva Denciová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Neodmysliteľnou súčasťou práce kultúrno-výchovného pracovníka vo vzťahu k dospelaj populácii je usmerňovanie kultúrno-umelecky zameraných výchovno-vzdelávacích aktivít občanov. Elementárnym predpokladom úspechu je dobrá znalosť všeobecne používaných a uplatňovaných foriem, druhov a metód andragogického pôsobenia, z hľadiska osvetovej činnosti predovšetkým v oblasti kultúrno-umeleckej. Svoju pozornosť som zamerala na tie úseky osvetovej práce, ktoré sa vyznačujú obzvlášť pestrou ponukou aktivít, sú na poprednom mieste v rámci voľnočasových aktivít dospelých a ktoré v rámci svojej štruktúry majú mimoriadne bohatú paletu rozličných foriem a druhov: na kultúrno-umelecké vyžitie a mimoškolské vzdelávanie občanov.

V úvode je potrebné konštatovať, že *formy* a *druhy* andragogického pôsobenia sú významným komponentom a dôležitým inštrumentom pri naplňovaní cieľov a obsahov jednotlivých špecificky orientovaných činností edukátorov dospelých. Predovšetkým v oblasti kultúrno-výchovnej činnosti, kde sa stretáva andragogika s kultúrou a umením, majú jednotlivé kultúrno-výchovné podujatia mnohé styčné body a zároveň sa v mnohom líšia. Z tohto hľadiska formy a druhy kultúrno-výchovnej činnosti si vyžadujú hlbšiu analýzu. Napriek svojej závažnosti je predmetná problematika v odbornej literatúre marginalizovaná, málo rozpracovaná a rozlične interpretovaná. Navyše formy a druhy andragogického pôsobenia aj vzhľadom na ich rozmanitosť vo všeobecnosti, nielen v prípade osvetovej práce, sa skúmajú a diferencujú pomerne ťažko a vo vedeckých publikáciách a odborných periodikách sa obyčajne popisujú len po obsahovej stránke.

Podobne ako v umení, kde rozlišujeme umelecké druhy (výtvarné umenie, hudba, tanec atď.), aj na poli kultúrno-osvetovej práce na označenie rozličných oblastí kultúrno-výchovných činností sa ako najvhodnejší ukazuje pojem „druh“. Z kultúrno-výchovnej činnosti možno vyčleniť napríklad tieto **druhy**: *zájmové vzdelávanie*, *zájmová umelecká činnosť*, *knížničná práca*, *zájmová mimoumelecká činnosť*, *kultúrny turizmus* a pod. Zvláštnosťou je, že kým u nás jednotlivé oblasti umenia označujeme ako umelecké druhy, v taliančine je zaužívané pomenovanie „umelecké disciplíny“,

pričom Taliani pod umením obyčajne rozumejú „len“ výtvarné umenie a jeho subsystemy (architektúru, sochárstvo, maliarstvo) a ostatné druhy umenia pomenovávajú osobitne.

Jednotlivé druhy majú svoje **formy**, „ustálené jednotky výchovného, vzdelávacieho alebo iného kultúrno-spoločenského pôsobenia“ (Prusáková 2005, s. 205), ktoré sa odvíjajú od cieľov, obsahu a vo veľkej miere od štruktúry účastníkov (cieľovej skupiny) kultúrno-výchovných podujatí. Formami sú napríklad skupina, súbor, krúžok, zbor a pod.

Cieľom môjho príspevku je vyvolať diskusiu o najpoužívanejších formách a druhoch kultúrno-výchovných aktivít, o ich aplikácii, vzájomnom kombinovaní, ale tiež zamyslieť sa aj nad problémami, s ktorými sa kultúrne andragógovia často stretávajú a ktoré sú nútení, takpovediac za pochodou, riešiť, resp. eliminovať.

Práca kultúrneho andragóga je mimoriadne náročná a vyznačuje sa mnohorakosťou a pestrosťou. Počas stáročí sa vyvinuli mnohé formy a druhy osvetovej činnosti, ktoré sa odzrkadľujú aj v šírke pôsobenia kultúrno-výchovného pracovníka. Rovnako je tu celý rad metód, ktoré je potrebné v súlade s cieľmi, poslaním a zameraním konkrétneho kultúrno-výchovného podujatia vhodne vyberať a uplatňovať. Selekcii a aplikácii foriem a druhov kultúrno-výchovných aktivít je potrebné citlivo zvažovať, odvíjať od cieľov podujatí a dopredu naplánovať. Neexistuje totiž žiadny „recept“ alebo návod na úspech, ktorý zaručí očakávaný efekt. Navyše profil niektorých kultúrno-výchovných podujatí je tak široký, že je nevyhnutné jednotlivé *formy, druhy, typy a metódy* osvetovej činnosti **kombinovať**. Z konštatovaného vyplýva, že každá oblasť osvetovej práce vyžaduje špecifický prístup zo strany organizátora a realizátora.

Každé podujatie je jedinečné, neopakovateľné, a to aj v takom prípade, že ide o ten istý, resp. podobný druh či formu podujatia alebo o podujatie cyklické, každoročne organizované na tom istom mieste, v tých istých priestoroch, v tom istom čase a za porovnateľných podmienok. To, čo pravidelne opakujúce sa, resp. s tým istým cieľom a obsahom uskutočňujúce sa podujatia od seba rozlišuje, je akceptácia a zavádzanie módnych trendov do foriem a druhov osvetovej činnosti a spoločenská aktualizácia ich obsahu a zamerania. Zohľadňovanie smerovania kultúrno-spoločenského vývoja spoločnosti a uplatňovanie nových foriem a druhov na poli kultúrno-výchovnej činnosti robí podujatie pre jeho účastníkov atraktívnejším, zrozumiteľnejším; motivuje ich k tomu, aby sa vo svojom voľnom čase viac angažovali v oblasti kultúrno-umeleckých aktivít a napokon aj viac interesovali o verejný život vo svojom užšom i širšom okolí.

Pre oblasť kultúry je typická premenlivosť a rôznorodosť. Táto nestabilita vyžaduje od kultúrno-výchovného pracovníka osobitný prístup, veľkú dávku invencie, vynaliezavosti a flexibility. Mám tu na mysli popri odbornej pripravenosti osvetového pracovníka aj jeho ochotu neustále prispôbo-

vať sa meniacim sa podmienkam, schopnosť spájať odborné poznatky so skúsenosťami z praxe. Navyše kultúrno-výchovný pracovník pri vykonávaní svojej profesie potrebuje aj manažérske a organizačné schopnosti, dobré komunikačné zručnosti a v neposlednom rade i odhodlanie byť nápomocným pri plánovaní a realizácii aktívneho a zmysluplného využívania voľného času dospelého populácie.

Osvetová práca sa okrem vysokej flexibility a variability vyznačuje aj „dobovosťou“, či „módnosťou“. Pod pojmom „dobovosť“ tu rozumieme možnosti kultúrneho vyžitia v určitej historickej etape, formy a druhy osvetových aktivít danej spoločnosti a tiež jej vízie o napredovaní vlastnej kultúry. Módnosť súvisí s uprednostňovaním určitých štýlov a žánrov umenia, s ich obľubou u väčšiny konzumentov kultúry, i keď vkus príslušníkov rozličných generácií sa môže rozchádzať, čo je taktiež potrebné pri aplikácii foriem a výbere druhov kultúrno-výchovnej činnosti brať do úvahy.

Každá doba má svoje kultúrno-spoločenské priority a možnosti, ktoré veľkou mierou ovplyvňujú chod kultúrno-umeleckých dejín. Z tohto aspektu aj tá navonok najnepatrnejšia spoločenská zmena zasahuje do zaužívaného spôsobu života a ovplyvňuje postoje jednotlivcov a spoločenských skupín k veciam verejným tej spoločnosti, v ktorej sa tieto zmeny uskutočňujú. Zmeny sú však prirodzenou súčasťou našej každodennosti a len málokto si z nás uvedomuje, že nepretržite prebiehajú. Hýbu dejinami, záleží však na tom, za aký čas a v akom rozsahu sa uskutočňujú. Zmeny neobchádzajú ani spôsob a možnosti využívania voľného času, čo sa prirodzene premieta i do transformácie druhov a foriem kultúrno-výchovných činností. Takto vznikajú nové, doteraz neregistrované, resp. nepopísané formy a druhy kultúrno-výchovných aktivít. Napríklad v kontexte našej doby je potrebné spomenúť **kultúrny turizmus** a **agroturizmus**, ktoré rozšírili doteraz známy rad **druhov** kultúrno-výchovných činností o nový fenomén – spoznávanie kultúry a kultúrnych artefaktov rozličných lokalít a regiónov prostredníctvom turistiky doma i v zahraničí, resp. popularizácia a prezentácia špecifik ľudových zvykov a spôsobu života miestneho etnika s akcentom na minulosť, ale aj súčasnosť.

Keď sú zmeny markantné je nevyhnutné, aby sa transformovala kultúrna politika štátu ako aj jeho vzdelávací systém. Obyčajne sa to odzrkadľuje aj vo vzťahoch občanov ku kultúrno-výchovným podujatiam. V tomto kontexte je potrebné zdôrazniť, že každá zmena vyvoláva pohyb, ktorý je príčinou určitého chaosu a ďalšej zmeny, čo u občanov často vyvoláva pocit nestability, bezradnosti a neistoty. Práve v tomto období je dôležité prostredníctvom kultúrno-výchovných činností podporiť a usmerniť aktivity občanov v prospech kultúrno-spoločenského rozvoja spoločnosti. Vyžaduje to zo strany kultúrno-výchovných pracovníkov veľké majstrovstvo, neobyčajnú dávku pracovného nasadenia a uplatnenie vhodných a predovšetkým efektívnych foriem a metód osvetovej činnosti.

Pre každú oblasť verejného života je typické, že v období transformácie spoločnosti prežíva mnohé metamorfózy. Je to obdobie, kedy aj my, kultúrni andragógovia, hľadáme nové formy, druhy a metódy činnosti, resp. pôsobenia. Obdobie spoločenských pohybov navyše vytvára širší priestor na zapájanie občanov do vecí verejných. Prebiehajúce zmeny sú o to zreteľnejšie, čím viac sa dotýkajú axiologického rebríčka spoločnosti. Kultúra je citlivým barometrom každej spoločenskej zmeny, odzrkadľujú sa v nej predstavy, vzory a ideály doby, v ktorej vznikali. Stáva sa, že si nedostatočne uvedomujeme, že rovnako aj kultúrna a vzdelanostná úroveň príslušníkov je dôležitým kritériom pri hodnotení vyspelosti a stupňa civilizovanosti danej spoločnosti v dejinách ľudstva. Spoločenstvo, ktoré svoje úspechy vidí najmä v dosiahnutí dobrých ekonomických výsledkov (čo koniec koncov vedie k rastu životnej úrovne obyvateľstva), a ktoré opomína dôležitosť duchovného napredovania, kultúrneho a vzdelanostného rastu občanov sa vystavuje nebezpečenstvu, že jeho príslušníci budú uprednostňovať materiálne statky a medzi najnižšie postavenými axiómami sa budú nachádzať kultivovanosť a vzdelanosť. V prípadoch marginalizácie duchovných, resp. kultúrno-umeleckých prvkov je mimoriadne dôležité hľadať a uplatňovať nové, atraktívne a hlavne efektívne formy a druhy andragogického pôsobenia zamerané na pozdvihnutie kultúrno-vzdelanostnej úrovne celého etnika aj prostredníctvom kultúrno-výchovnej činnosti.

V rámci riešenej problematiky som sa zamerala na jednu z historicky najstarších a najpopulárnejších oblastí kultúrno-osvetovej činnosti, na:

- **záujmovú umeleckú činnosť**, ktorá aktivizuje občanov vo sfére umenia, podporuje kultúrno-umeleckú sebareflexiu a usmerňuje umeleckú tvorivosť dospelaj populácie,
- a na **záujmové vzdelávanie**, dôležitý štrukturálny element celoživotného vzdelávania občanov.

V oboch prípadoch ide o významný komponent osvetu. Keďže bázou kultúrno-osvetovej činnosti sú *voľnočasové aktivity* obyvateľstva, potom **záujmovú umeleckú činnosť**, (ktorá sa realizuje vo voľnom čase obyvateľstva ako výchova umením a k umeniu, vykazuje rozličné *formy* a ktorej *metódy* andragogického pôsobenia korešpondujú s cieľmi kultúrno-umeleckej edukácie dospelých) je možné považovať za samostatnú oblasť aktivít. Keďže jednotlivé oblasti osvetových aktivít sme vyššie interpretovali ako ich **druhy**, potom **záujmovú umeleckú činnosť** možno označiť za jeden z **druhov** kultúrno-výchovnej činnosti.

Záujmová umelecká činnosť (ďalej ZUČ) patrí k najznámejším a najrozšírenejším druhom kultúrno-výchovných aktivít. ZUČ podporuje umeleckú kreativitu, rozširuje teoretické poznatky a rozvíja zručnosti jednotlivcov a umeleckých zoskupení tak v oblasti interpretačného umenia, ako aj v oblasti vlastnej tvorby. Zameriava sa na kultúrno-umelecké aktivity dospelaj

populácie v ich voľnom čase, pričom sa ZUČ stala obľúbenou nielen u dospeljej časti obyvateľstva, ale i u príslušníkov všetkých vekových kategórií. Nesmie sa však robiť nasilu a ani vnucovať. Je potrebné si uvedomiť, že časť populácie sa chce – v súlade s filozofiou konzumenta masovej kultúry – nechať iba zabávať, a to ešte k tomu v rámci „papučovej“ kultúry. Z tohto dôvodu treba k vlastným kultúrno-spoločenským aktivitám a umeleckým prejavom občanov pristupovať mimoriadne citlivo, aby sme si získali ich dôveru a ochotu spolupracovať, a nie naopak, našou prílišnou snahou a angažovanosťou ich od týchto úsilií odradzovali. Záujmová umelecká činnosť sa realizuje v rozličných *typoch* kultúrno-výchovných zariadení – od priestorov kultúrnych domov, polyfunkčných a špecializovaných kultúrno-výchovných zariadení a centier voľného času až po divadlá, galérie, múzeá a pod.

Záujmová umelecká činnosť ako elementárny prvok rozvoja miestnej a regionálnej kultúry si predovšetkým kladie za cieľ zvyšovať všeobecnú kultúrnu a vzdelanostnú úroveň tým, že vychováva umením a k umeniu, rozvíja, vyhľadáva, uchováva a sprístupňuje ľudové tradície, ktoré tvorivo využíva. Zo strany štátu a kultúrnych zariadení je podporovaná vyprofilovaným súťažným systémom pre jednotlivcov i kolektívy (Pernecká 2002, s. 24). Starostlivosť o ZUČ po stránke obsahovej i metodickej realizuje Národné osvetové centrum (NOC), ktoré eviduje tieto oblasti aktivít:

- ochotnícke divadlo,
- divadlo poézie,
- fotografia,
- zborový spev,
- dychová hudba,
- ľudové hudby,
- dramatická tvorivosť,
- umelecký prednes,
- výtvarníctvo,
- amatérska filmová tvorba a videotvorba,
- komorná a symfonická hudba,
- populárna hudba.

Táto neobvyklá štrukturalizácia umeleckých druhov a ich komponentov sa pravdepodobne opiera o vyššiu frekvenciu podujatí z uvedených oblastí umeleckej činnosti, ktorých odborným garantom a spoluorganizátorom súťaží je NOC.

Pri komparácii druhov ZUČ uvádzaných Národným osvetovým centrom s druhmi umenia uvádzanými Metodickým centrom mesta Bratislavy sú evidentné rozdiely. Metodické centrum vo svojom metodickom materiály pre učiteľov estetickej výchovy na gymnáziách vymedzuje tieto druhy umenia (Ftoreková, 1997):

- výtvarné umenie (architektúra, sochárstvo, maliarstvo, grafika, kresba, fotografia),
- úžitkové umenie,
- umelecká literatúra,
- divadelné umenie,
- hudba,
- tanečné umenie,
- rozhlasové umenie,
- audiovizuálne umenie (film, televízia, video),
- ľudové umenie.

Po analýze dokumentov získaných z niektorých osvetových zariadení (Pohronské osvetové stredisko so sídlom v Žiari nad Hronom a Mestské kultúrne stredisko so sídlom v Senici) navrhujeme **záujmovú umeleckú činnosť** rozdeliť do týchto okruhov:

- **slovesné umenie** (literárne a čitateľské krúžky, podujatia zamerané na prezentáciu vlastných literárno-umeleckých diel a podujatia zamerané na interpretáciu prózy a poézie),
- **dramatické umenie** (ochotnícke divadlo, krúžky malých javiskových foriem),
- **hudba** (súbory inštrumentálnej hudby, zbory vokálnej a vokálno-inštrumentálnej hudby a hudobné kapely, hudba všetkých žánrov a štýlov okrem ľudovej hudby),
- **tanec** (všetky žánre a štýly moderného a spoločenského tanca /okrem ľudového/),
- **výtvarné umenie** (maliarstvo, sochárstvo, modelárstvo, keramika, výšivkárstvo, čipkárstvo, ľudové remeslá),
- **amatérsky film a fotografia**,
- **folklór** (ľudová hudba, tanec a divadlá prezentujúce ľudové zvyky a obyčaje).

Nedá mi na tomto mieste nespomenúť pomerne nízku úroveň vzdelanosti našich občanov z oblasti umenia. Je pravda, že v rámci gymnaziálneho štúdia žiaci na hodinách estetickej výchovy sa oboznamujú s dejinami umenia. Rovnako je však pravda, že je to neklasifikovaný predmet, čo v očiach žiakov robí z estetickej výchovy menej dôležitý vyučovací predmet. Okrem toho v rámci hodín estetickej výchovy si osvoja „iba“ dejiny umenia, no nenaučia sa takmer nič napríklad o estetickom objekte a subjekte, o umeleckej reči v jednotlivých druhoch umenia. Nenaucia sa vynášať súdy o umeleckom diele, nevedia k nemu zaujať argumentačne podložené vlastné stanovisko. Túto problematiku považujem za kľúčovú najmä pri formulovaní vlastných myšlienok o umení a kultúre, pri vytváraní názoro-

rov na to, čo je pekné a čo nie, čo je umelecky hodnotné, čo je gýč a čo predstavuje umelecký odpad. Keď nás škola nenaučí byť náročným voči sebe aj v oblasti kultúry a umenia, a predovšetkým byť odolným voči tým obscénnym, nevkusným a poklesnutým prejavom, ktoré najmä niektoré súkromné televízne spoločnosti prezentujú pod pojmom spoločenská zábava ako kultúrno-umelecký produkt (mám tu na mysli predovšetkým na bulvár zamerané a komerčne orientované programy, ktoré deformujú vkus a morálku divákov a utešene naplňajú peňaženky tzv. celebrit), tak musíme urobiť v tomto smere nápravu my, andragógovia a poskytnúť našim občanom hodnotné kultúrno-výchovné podujatia a vytvárať priestor na realizáciu ich vlastných kultúrno-umeleckých aktivít. Taktiež sa v rámci estetického výchovy opomína na jednotlivé formy a druhy kultúrno-výchovnej činnosti. O čo by bolo jednoduchšie získať si pozornosť a priazeň dospelého diváka, keby sa už na strednej škole žiaci naučili, aké sú možnosti, formy a druhy kultúrneho vyžitia v rámci kultúrno-výchovnej činnosti mimo školy, alebo aj priamo na pôde školy.

Za najvhodnejšiu formu v oblasti výchovy umením a výchovy k umeniu považujem **zážitkové vzdelávanie**. Na požiadavku primárnej pripravenosti účastníkov ZUČ poukazuje aj M. Holečko (1986, s. 30), keď konštatuje: „Tvorba a sprostredkovanie umeleckých a kultúrnych hodnôt sú aj v rámci záujmovej umeleckej činnosti determinované určitou sumou všeobecných i špecifických teoretických poznatkov, ktoré sú predpokladom jednotlivca pre úspešný, aktívny, ale aj receptívny vstup do samotnej tvorby, či interpretácie“.

Základnou organizačnou formou ZUČ je záujmovo-umelecký kolektív, ktorého determinanty tvoria **súbor, skupina, krúžok a orchester**.

V rámci vyššie uvedenej systemizácie jednotlivé druhy umenia je možné ešte ďalej deliť. V oblasti **literatúry** rozlišujeme napríklad interpretačné umenie a autorské aktivity, prózu a poéziu, ľudovú slovesnosť a umeleckú literatúru, ktoré je taktiež možné ďalej štruktúrovať. *Formami* činnosti na tomto poli môžu byť: **čitateľský krúžok, tvorivá dielňa, recitačný krúžok, besedy so spisovateľmi, večery otázok a odpovedí** atď.

Voľba foriem, druhov a metód v prvom rade závisí od stanovených cieľov, cieľovej skupiny, výšky disponibilnej finančnej čiastky a od miesta konania podujatia. Cieľová skupina je dôležitým elementom konkretizácie edukačných cieľov, stanovenia najefektívnejších metód a výberu najvhodnejších foriem a druhov kultúrno-výchovnej činnosti. Pri stanovení cieľov kultúrno-výchovných činností dôležitú úlohu zohráva, aký aspekt formovania osobnosti človeka v osvetovej práci uprednostňujeme. V prípade, že akcentujeme **vzdelávací** aspekt, dominantnú úlohu zohráva odovzdávanie a poskytovanie informácií a nových poznatkov, ich primerané a podľa možnosti čo najefektívnejšie sprostredkovávanie frekventantom vzdelávacích kurzov, resp. účastníkom kultúrno-výchovných podujatí s ohľadom na ich

potreby, možnosti, záujmy, priority, spoločenské a profesijné uplatnenie; **výchovný** aspekt má predovšetkým eticko-mravný a esteticko-axiologický rozmer a napokon **sociálny** aspekt vychádza z psychologicko-osobnostného rozmeru jednotlivcov, zameriava sa na socializáciu, enkulturáciu, prípadne inkulturáciu účastníkov.

Divadelné (dramatické) umenie ako ďalší druh umenia členíme na základe rozličných kritérií. Rozlišujeme tu jednotlivé *formy*, napríklad divadelný súbor, malé javiskové formy, divadlo na stole či komorné divadlo, divadlo jedného herca a snáď sem by sme mohli zaradiť aj kočovné divadlá; z hľadiska *typov* divadla rozlišujeme ochotnícke divadlo (amatérske), profesionálne divadlo a podľa spôsobu stvárnenia vyčleňujeme kabaretné, klasické a avantgardné divadlo. Zaraďovanie do týchto skupín je pomerne obtiažne, s problémami sa stretávame predovšetkým pri určovaní *typov* a *druhov* divadla.

S cieľom skvalitniť záujmovú umeleckú činnosť za veľmi dôležité považujem školenie vedúcich divadelných súborov a krúžkov, zamerané na rozvíjanie ich teoretických poznatkov o divadle, a predovšetkým na ich metodickú prípravu za účelom zvládnutia ich náročnej práce. Pri tomto tvrdení sa opieram aj o Záverečné hodnotenie Scénickej žatvy 2007, vypracované Olegom Dlouhým, predsedom poroty, ktorý konštatuje: „Je zjavné, že súbor by potrebovali ďaleko viac metodickéj pomoci. Že by sme potrebovali prístupnejšie zdroje literatúry, dramatickej i odbornej. Že sa žiada čo najskôr obnoviť bohatšiu škálu vzdelávacích možností vo všetkých divadelných disciplínach. Že treba zmeniť zmysel a poslanie súťaží, aby sa stali pravidelnou praktickou platformou aj na odborný rast.“ Z citovaného vyplýva, že aj také obľúbené a tradičné formy ZUČ akými sú súťaže a prehliadky žiadajú nový prístup a inováciu, je potrebné ich činnosť zatraktívniť a metodicky usmerniť. Poznávam, že kým činnosť ochotníckych divadiel zaraďujeme do ZUČ, školenie vedúcich súborov, ich edukácia patrí do oblasti vzdelávania. Aj z tohto príkladu vyplýva, že *jednotlivé druhy aktivít sa nedajú rigorózne vymedziť a ani od seba oddeliť. Vzájomná prepojenosť druhov, foriem a metód kultúrno-osvetovej činnosti je najtypickejšou črtou osvety.*

Hudba je umeleckým druhom, ktorý oslovuje príslušníkov starších i mladších generácií rovnako. Tu je asi najlepšie demonštrovateľná široká škála umeleckých foriem, typov a žánrov. Každému sa páči niečo iné, a zároveň mnohým sa páčia rovnaké veci. Individuálny hudobný vkus každého jednotlivca podlieha najviac móde a je veľkou mierou ovplyvňovaná a formovaná prostredím, v ktorom žije. Hudbu počúvame na každom mieste, v každom období. Tvorí prirodzenú súčasť nášho života, či už ide o hudbu vokálnu, inštrumentálnu alebo ich kombináciu. Snáď neexistuje ani žiadne kultúrno-výchovné podujatie, ktorého súčasťou by nebola aj nejaká melódia. O to paradoxnejšie znie konštatácia, že mnohí dospelí ľudia vôbec nepoznajú

noty a nemajú ani minimálne teoretické poznatky o tom, čo je dobrá hudba a čo nie. Osvetoví pracovníci by mali byť hudobne aspoň natoľko erudovaní, aby vedeli vhodne vybrať hudobné ukážky a diela na takých podujatiach, kde hudba má slúžiť na dotvorenie atmosféry a má zvýrazniť, resp. znásobiť očakávaný výchovno-vzdelávací efekt. Nevhodne zvolená ukážka môže podujatiu skôr uškodiť. Citlivo treba zvážiť, či vybraná hudobná forma svojou dynamikou, tempom, inštrumentalizáciou a aranžmánom podporuje myšlienku, cieľ a zameranie podujatia. Hudba sa navyše v podobe muzikoterapie využíva aj pri liečbe niektorých osobnostných a psychických porúch, ovplyvňuje našu náladu, pôsobí na emócie.

V rámci záujmovej umeleckej činnosti nesmierne dôležitú úlohu zohráva *motivácia*. Aby vznikla motivácia, ktorá je elementárnym predpokladom na aktívne zapájanie sa do osvetovej činnosti, je potrebné vzbudiť *záujem*. Vzbudenie záujmu je jedným zo základných úloh a cieľov osvetovej práce. Dosahuje sa prostredníctvom prezentovania rozličných *foriem a druhov* kultúrno-osvetovej činnosti. K najúspešnejším formám prezentácie výsledkov činnosti aktérov ZUČ patria **festivity** a **súťažné prehliadky**, ktoré Fábry (1985) zaraďuje medzi *kombinované* formy kultúrno-výchovnej činnosti. Pri vzbudzovaní záujmu o umelecké aktivity popredné miesto v súčasnosti zaujíma **animácia**, ktorá reaguje na „zážitkovú podvýživu“ ľudí a usiluje o ich vťahovanie do najpestrejších voľnočasových aktivít prostredníctvom prežívania neobyčajných emócií a neopakovateľných situácií. Rozvíjanie tvorivosti v esteticko-umeleckých výchovných činnostiach je vysoko efektívne a samotnými aktérmi zvyčajne pozitívne hodnotené. K týmto formám činnosti patria aj **kalamajky**, obľúbená forma improvizovaných alebo nacvičených vystúpení školskej mládeže na školskom dvore.

Každý umelecký druh má svoju *umeleckú reč*, ktorá zohráva dôležitú úlohu pri komunikácii s účastníkmi podujatia. Výber umeleckých foriem a druhov umeleckých ukážok a vložiek je potrebné citlivo zvážiť s ohľadom na účastníkov podujatia. Úspech podujatia vo veľkej miere závisí od toho, či sme pre danú cieľovú skupinu zvolili tie vyjadrovacie prostriedky, prostredníctvom ktorých účastníci najviac porozumeli nášmu zámeru, pochopili poslanie podujatia a dokázali správne dešifrovať umelecký odkaz. Keď umeleckú reč považujeme za nástroj percepcie umenia, potom „rečou“ kultúrno-výchovného podujatia je metóda, prostredníctvom ktorej dosahujeme cieľ.

Ďalším **druhom** osvetovej práce je **záujmové vzdelávanie**. Je súčasťou celoživotného vzdelávania, ktoré V. Prusáková (2005, s. 73) charakterizuje ako koncepciu predpokladajúcu kultiváciu človeka prostredníctvom cieľeného vzdelávania počas celého jeho života. Záujmové vzdelávanie v intenciách kultúrno-osvetovej činnosti sa zameriava predovšetkým na rozširovanie a odovzdávanie nových teoretických poznatkov pre účastníkov vzdelávacích aktivít z rozličných oblastí vedy, techniky a umenia. Niektorí

teoretici (napríklad L. Zachár 1998) ho zaraďujú do systému celoživotného vzdelávania poukazujúc na skutočnosť, že nemusí zákonite súvisieť s profesijnými, resp. kariérnymi potrebami účastníkov vzdelávacieho procesu.

Záujmové vzdelávanie sa usmerňuje a realizuje v súčinnosti aj s rezortom školstva. Na Ministerstve školstva SR pracuje Akreditačná komisia MŠ SR, ktorá posudzuje obsahovú štruktúru, schvaľuje a sleduje kvalitu a úroveň jednotlivých vzdelávacích kurzov a udeľuje certifikát vzdelávacím subjektom a inštitúciám. Pri posudzovaní študijných programov si komisia všíma aj formy a druhy vzdelávacích procesov a taktiež profesionálnu pripravenosť prednášateľov, resp. lektorov. Významným krokom v oblasti záujmového – mimoškolského – vzdelávania bolo prijatie Zákona o ďalšom vzdelávaní v roku 1997 (Zákon č. 386/1997 o ďalšom vzdelávaní) a Memoranda o celoživotnom vzdelávaní v roku 2000. Je pozoruhodné, že záujmové vzdelávanie niektoré kultúrno-výchovné inštitúcie ponúkajú aj pre zamestnancov podnikov v rámci podnikového vzdelávania, a to najmä kurzy cudzích jazykov, kurzy zamerané na rozvíjanie komunikačných zručností a na prácu s PC. Takúto formu vzdelávania je možné považovať za medzistupeň medzi podnikovým a záujmovým vzdelávaním, pričom primárnu iniciatívu tu vyvíjajú kultúrno-výchovné inštitúcie, ktoré svoju činnosť vykonávajú v rámci osvetovej práce.

Za prioritné v záujmovom vzdelávaní považujem stanovenie cieľov vzdelávania a určenie cieľovej skupiny. *Formy* vzdelávania závisia práve *od cieľov* vzdelávania a *od cieľovej skupiny*. Pri sledovaní a naplňaní cieľov je dôležité, či edukátorom v prvom rade ide napríklad o rozvoj kreativity, zručnosti, fantázie, rozšírenie poznatkovej bázy frekventantov, resp. účastníkov vzdelávania, alebo či prostredníctvom vzdelávania sledujeme ich socializáciu, enkulturáciu, inkulturáciu, alebo či vzdelávanie je orientované na aktivizáciu občanov v oblasti verejného života.

Záujmové vzdelávanie sa realizuje v mnohých teoretických okruhoch, v súčasnosti najviac pozornosti sa venuje multikultúrnej výchove, občianskemu vzdelávaniu, výchove k euroobčianstvu a zdravotnej osvete. Medzi najobľúbenejšie formy patria diskusie, večery otázok a odpovedí, pri klasickom type vzdelávania ešte stále prevládajú prednášky a semináre.

Kultúrno-výchovná činnosť je proces, ktorý sa neustále mení a vyvíja. Jej formy a druhy vzhľadom na jej bohatý dejinný vývoj, neohraničenosť aktivít a nemožnosť vymedzenia hraníc rôznorodosti typov sa navzájom prelínajú, dopĺňajú a rozlične kombinujú.

Autorka príspevku privíta všetky námety a postrehy, ktoré sa týkajú danej problematiky a ktoré napomôžu pri riešení sprehľadniť a štrukturalizovať širokú škálu kultúrno-osvetovej činnosti.

Zoznam bibliografických odkazov

- DLOUHÝ, O. 2007. Závěrečné hodnotenie Scénickej žatvy 2007. In Národné osvetové centrum. Dostupné na www.nocka.sk
- FÁBRY, V. 1985. Princípy, metódy a formy osvetovej činnosti. Bratislava: Obzor, 245 s.
- FTOREKOVÁ, T. 1997. Umenie v priereze dejín. 1. zošit. Druhy umenia - úvodná časť. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy, 103 s.
- HOLEČKO, M. 1986. Výchovno-vzdelávacia činnosť v osvetových zariadeniach. In: Výchovno-vzdelávací proces v osvetových zariadeniach. Bratislava: Osvetový ústav, s. 10-51.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní v roku 2000
Národné osvetové centrum. Dostupné na www.nocka.sk
- PERNECKÁ, E. 2002. Záujmová činnosť v podmienkach miestnej a regionálnej kultúry. In: Aktuálne problémy v miestnej a regionálnej kultúre. Bratislava: Národné osvetové centrum, s. 17-28, ISBN 80-7121-225-3.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. Základy andragogiky I. Bratislava: Gerlach Print, 120 s. ISBN 80-80142-05-2.
- ZACHÁR, L. 1998. Globális problémák – komplex megoldások a felnöttek képzésében. In: A magyar felnőttoktatás története. Budapest : MMI, s. 43-51).
- Zákon č. 386/1997 o ďalšom vzdelávaní

Andragogické a sociálno-andragogické poradenstvo v kontexte celoživotného učenia sa a vzdelávania

Doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

1. Kontext poradenstva – celoživotné učenie sa a vzdelávanie¹

Vzdelávanie dospelých má v súčasnosti veľmi dôležitú úlohu – podnecovať ľudí k celoživotnému učeniu sa a pripravovať ich pre život v spoločnosti založenej na tvorbe poznatkov a na aplikácii vedomostí v neuveriteľne rôznorodých a intelektualizovaných činnostiach. Týka sa to prakticky každej oblasti života: profesijnej, sociálnej, záujmovo-sebarealizačnej oblasti.

Dnešok je tiež nositeľom spoločenských problémov akými sú nezamestnanosť, sociálne znevýhodnenie, marginalizácia jednotlivcov a skupín. Vzdelávanie dospelých sa stáva dôležitým prostriedkom zabezpečenia rovnosti šancí a príležitostí na trhu práce a trhu vzdelávania pre všetkých občanov. Zdôrazňuje sa *sociálna funkcia vzdelávania dospelých*. Vzdelávanie je tak *spôsobom pomoci jednotlivcom* v riešení ich životných vývinových úloh za optimálnych ale aj nepriaznivých životných podmienok.

A tak cieľom vzdelávacích programov je rozvíjať schopnosť jednotlivcov *k svojpomoci* v zvládaní úloh sociálnej, kultúrnej a profesijnej socializácie dospelých. Vzdelávaním sa tiež podporuje *individuálny rozvoj kompetencií potrebných pre život*. V súčasnej dobe a spoločenskej situácii sa venuje dospelým účastníkom vzdelávania zvýšená pozornosť. Centrom vzdelávania je osobnosť dospelých a ich kompetencie. V tomto kontexte sa do popredia dostávajú služby, ktoré podporujú vzdelávanie a učenie sa dospelých pričom zvláštnu pozornosť si zasluhuje *andragogické poradenstvo resp. sociálno-andragogické poradenstvo*.

Vzdelávaním dospelých aj andragogickým poradenstvom sa sleduje hlavný cieľ, ktorým je *pomoc dospelým* osobne sa vyrovnáť s výzvami života,

¹ V príspevku používame pojem *vzdelávanie* jednoznačne *v spojitosti s výchovným vplyvom na dospelých*. Naše chápanie pojmu *vzdelávanie* korešponduje s vymedzením prof. Š. Šveca (1995, s. 110-111).

s problémami pri zvládaní náročných situácií, s okolnosťami *uskutočnenia životných vývinových a rozvojových úloh*. Andragogické poradenstvo má význam pre konkrétne osoby preto, lebo v dôsledku široko spektrálnych zmien v spoločenskom i osobnom živote sa nároky na ľudí zvyšujú takým tempom, ktoré časť populácie nie je schopná zvládnuť vlastnými silami a potrebuje pomoc zvonka. Sú to zmeny v makrosystéme, v politike, ekonomike, sociálnej sfére, v kultúre ako aj v hodnotovej orientácii spoločnosti ako celku a jednotlivcov zvlášť. Tieto podmienky života ľudí na Zemi a teda aj v našej krajine sa bezprostredne týkajú života každého jednotlivca.

Ak spoločnosť, ktorej atribútom sú vedomosti, poznatky a informácie vyžaduje zvyšovanie kompetencie jednotlivcov pre život v profesijnej, sociálnej aj záujmovo seberealizačnej oblasti, musí zároveň v súlade s očakávaniami vytvárať aj priestor a optimálne podmienky pre celoživotné učenie sa a vzdelávanie všetkých svojich občanov. Zodpovednosť za vzdelávanie však neprislúcha iba štátu, ale aj zamestnávateľom a samotným občanom, ktorí sú podnecovaní k tomu, aby sa *aktívne podieľali na procese celoživotného vzdelávania sa a učenia sa*. Jednak v súvislosti s pracovnými úlohami, ale rovnako aj s ďalšími úlohami svojho každodenného života.

Podľa európskych dokumentov majú aktivity štátnych, verejných či súkromných vzdelávacích inštitúcií, škôl, pracovísk, osvetových zariadení a pod. smerovať k vytvoreniu jednoduchého a transparentného rámca *informačného poradenstva a poradenských služieb orientovaných na pomoc ľuďom prostriedkami výchovy a vzdelávania (tzn. edukácie)* – (Reding, 2002). Prirodzene, že každá krajina má špecifické skúsenosti, zázemie, tradície a svoj systém aj spôsob vzdelávania a poradenstva, čo však nie je prekážkou pre vytvorenie sietí v oblasti vzdelávania a poradenstva v rámci európskej integrácie a nadnárodnej spolupráce. Jednotiacim momentom pre zúčastnených je *idea celoživotného učenia sa a vzdelávania ľudí ako rozhodujúcich úloh pre trvalo udržateľný rozvoj života jednotlivcov a spoločnosti*.

Slovensko disponuje tradíciou a bohatým arzenálom teoretických odkazov a príkladov dobrej praxe v oblasti vzdelávania dospelých a poradenstva. Spomenieme aspoň oblasť poradenstva – napríklad psychologické a pedagogické poradenstvo, ktoré sa konštituovalo v sedemdesiatych rokoch 20. storočia do uceleného a funkčného systému poradenských služieb na Slovensku. Táto koncepcia poradenstva významne ovplyvnila aj iné druhy poradenstva spojené s prácou s ľudskými zdrojmi.

2. Andragogické poradenstvo

Termín „*andragogické poradenstvo*“ a realita, ktorú pomenúva nie sú zatiaľ pevne zakotvené v teórii andragogiky a v praxi výchovy a vzdeláva-

nia dospelých. V tomto príspevku sa pokúsime načrtnúť *andragogické poradenstvo* ako *druh andragogického pôsobenia*. Ide však nateraz o pojem, ktorého obsah je v sémantickom pohybe a viaže sa na kontext konkrétneho prostredia vedeckej tvorby a odbornej praxe. Ako úvod k pochopeniu obsahu pojmu andragogické poradenstvo je potrebné charakterizovať tak andragogiku ako vedu, ako aj prax výchovy a vzdelávania dospelých, ktorá je aplikačným prostredím pre andragogické poznatky.

Andragogika je veda o výchove a vzdelávaní dospelého človeka. Výchova dospelých sa však chápe ako sociálny a emocionálny vplyv na dospelých, pri ktorom sa vychádza z predpokladu prítomnosti určitej úrovne psychickej a sociálnej zrelosti a životných skúseností dospelých. V andragogike sa dôraz kladie na poznanie a skúmanie tak procesu výchovy dospelých ako aj efektívnosti vzdelávania dospelých a kvalite zmien vo vzdelávateľskej úrovni jednotlivcov a vo výsledkoch rozvoja ich kompetencií.

V andragogike sa záujem sústreďuje na poznanie a skúmanie *externality osobnosti, čo znamená orientáciu na činnosť a správanie sa dospelých* v procese výchovy a vzdelávania. V andragogike je dominantné *normatívne hľadisko* poznania a skúmania dospelého človeka ako účastníka vzdelávania dospelých (to znamená na akej úrovni sú jeho poznanie a kompetencie) a *sociálne hľadisko* (to znamená na akej úrovni je adaptovaný a integrovaný v spoločnosti). Nevyhnutným predpokladom vedeckého záujmu a praktickej činnosti v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých je skutočnosť, že *osobnosť a individualitu dospelého človeka je možné viesť a podporovať v rozvoji individuálneho potenciálu v priebehu jednotlivých vývinových štádií po celý život.*

Vzdelávanie je tiež významným formotvorným prostriedkom a procesom rozvoja *internality človeka* to znamená jeho schopnosti učiť sa, motivácie vzdelávať sa, jeho psychických vlastností, vlastností osobnosti a úrovne jeho individuality. Dospelí sú schopní učiť sa a vzdelávať celoživotne. Vzdelávanie je prostriedok a cesta zároveň *k ich optimálnej socializácii a adaptácii v individuálnom živote.*

Spomenuté skutočnosti tvoria východisko andragogického poradenstva.

V andragogickom poradenstve možno vychádzať z troch rovín andragogického poznania a skúmania (Machalová, 2004, 2006):

1. *z roviny predmetu andragogiky ako vedy, čiže z poznatkov v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých,*
2. *z roviny metodológie andragogiky čiže filozofie, metód, metodík poznania a skúmania výchovy a vzdelávania dospelých,*
3. *z roviny aplikácie poznatkov andragogiky v praxi výchovy a vzdelávania dospelých.*

Vyššie uvedené roviny andragogického poznania a skúmania majú byť, podľa nás, obsiahnuté v základoch *systému andragogického poradenstva,*

ktoré je nedeliteľnou súčasťou andragogiky ako aplikovanej vedy a tiež súčasťou praxe výchovy a vzdelávania dospelých.

Úlohou andragogického poradenstva, ako subsystemu andragogického poznania a skúmania a hlavne aplikácie poznatkov, je získať empirické dáta prostredníctvom aktivít poradenskej praxe v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých. Pozorované javy z praxe analyzovať a vyhodnotiť a následne korigovať, meniť a ovplyvňovať subjektívne a objektívne podmienky, situácie a prostredie výchovy a vzdelávania dospelých.

Pri uplatnení *subjektívneho hľadiska*, to znamená požiadaviek jednotlivých klientov poradenského procesu, *andragogické poradenstvo je zamerané na tieto úlohy* (vymedzenie rovín, ale v inom kontexte prezentovali J.Čáp a J.Mareš, 2001):

1. *Poznávať* jednotlivcov – účastníkov výchovy a vzdelávania dospelých ako klientov andragogického poradenstva – *andragogická diagnostika*.
2. *Analyzovať a vyhodnotiť* subjektívne prejavy (správanie) a výsledky (konanie) jednotlivcov v procese výchovy a vzdelávania dospelých – *andragogická interpretácia*.
3. *Predvídať* rozvoj individuálneho potenciálu jednotlivcov v procese výchovy a vzdelávania dospelých – *andragogická predikcia*.
4. *Pôsobiť* na jednotlivcov v procese výchovy a vzdelávania dospelých – *andragogická intervencia*.

Súčasťou výchovy a vzdelávania dospelých je aj odborná a špecializovaná poradenská činnosť. Poradenstvo sa môže uplatniť v týchto oblastiach:

- *V oblasti profesijného života dospelých ako profesijno-andragogické poradenstvo* v prieniku s profesijným poradenstvom. Toto poradenstvo sa týka voľby, udržania, zmeny profesie (resp. zamestnania) a vzdelávania pre trh práce.
- *V oblasti sociálnych podmienok a životných situácií dospelých ako sociálno-andragogické poradenstvo*. V tomto poradenstve sa kladie dôraz na sociálnu funkciu vzdelávania dospelých v prieniku so sociálnym poradenstvom a praktickou sociálnou prácou.
- *V oblasti záujmovo seberealizačných aktivít dospelých ako kultúrno-záujmové andragogické poradenstvo* v prieniku s informačným poradenstvom v oblasti kultúry a osvedy.

V poradenstve orientovanom na pomoc ľuďom ide vždy o spoluprácu odborníkov a o *interdisciplinárne* spolupôsobenie. Na poradenských aktivitách v oblasti výchovy a vzdelávania dospelých participuje andragogické aj psychologické, sociálne, právne i ekonomické a ďalšie druhy poradenstva vo forme *informačného a/alebo špecializovaného poradenstva*.

Andragogické poradenstvo je možné chápať z hľadiska účastníkov výchovy a vzdelávania dospelých ako *poradenské usmerňovanie a vedenie*

jednotlivcov k tomu, aby sa rozhodli vzdelávať, aby zotrvali v procese vzdelávania, aby sa naučili ako sa učiť, aby boli schopní naučené aplikovať v živote.

Cieľom andragogického poradenstva (v súčinnosti s inými druhmi poradenstva) je v konečnom dôsledku pomoc ľuďom a ich vedenie ku kvalitnému žitiu v týchto formách:

- *Pomoc ľuďom formou individuálneho poradenstva prostredníctvom poradenského vzťahu poradca – klient.*
- *Pomoc ľuďom formou skupinového poradenstva prostredníctvom poradenských činností zameraných na skupinu a poradenským vedením skupiny.*
- *Pomoc ľuďom formou hromadného poradenstva prostredníctvom poradenských aktivít zameraných na väčšie skupiny – komunity a tiež prostredníctvom sprostredkujúcich osôb, prieskumu a poradenským vedením komunity.*

Zmysel andragogického poradenstva realizovaného v praxi výchovy a vzdelávania dospelých možno vymedziť nasledovnými úlohami:

- a) *podnietiť, usmerniť a podporiť motiváciu dospelých k celoživotnému vzdelávaniu sa a učeniu sa – formou poradenskej pomoci;*
- b) *viest' dospelých k aktivite, autonómnosti, samostatnosti, zodpovednosť v zvládaní životných úloh – formou poradenských aktivít podporujúcich svojpomoc;*
- c) *napomáhať rozvoju individuálneho potenciálu dospelých prostredníctvom vzdelávania sa a učenia sa – formou poradenských aktivít podporujúcich rozvojové sebarealizačné úlohy*

3. Sociálno-andragogické poradenstvo

Špecifikum *sociálno-andragogického poradenstva* spočíva v tom, že tento druh poradenstva zviditeľňuje a povyšuje *sociálnu funkciu výchovy a vzdelávania dospelých* pri riešení sociálnych problémov dospelých a tiež, že toto poradenstvo funguje v prieniku so *sociálnym poradenstvom a praktickou sociálnou prácou*.

Legislatívny rámec pre sociálne poradenstvo a praktickú sociálnu prácu je v Slovenskej republike vymedzený Zákonom o sociálnej pomoci a Zákonom o službách zamestnanosti. Legislatívny rámec pre sociálno-andragogické poradenstvo tvorí prienik vyššie uvedených zákonov so Zákonom o ďalšom vzdelávaní dospelých. Legislatívny rámec spomíname z toho dôvodu, lebo sú ním vymedzené kompetencie a tým aj pole pôsobenia poradenských služieb pri riešení sociálnych problémov občanov.

Sociálno-andragogické poradenstvo má dostatočný teoretický, empirický aj praktický potenciál k praktickej poradenskej činnosti zameranej na riešenie sociálnych problémov a sociálnej situácii klientov – jednotlivcov, skupín a komunít. Ide o také sociálne problémy a situácie klientov, ktoré tieto subjekty nie sú schopné riešiť vlastnou kompetenciou.

K vymedzeniu reality sociálno-andragogického poradenstva sme zvolili systémový prístup. Pre identifikáciu rovín sociálno-andragogického poradenstva je systémový prístup prínosom v tom, že umožňuje obsiahnuť celý rad vzájomne súvisiacich aspektov *poradenskej činnosti (jej obsahu a metódy), poradenského procesu, poradenského vzťahu, charakteristiky osobnosti poradcov a klientov*. Súhlasíme s názorom M. Tumu (1987, s. 28), že vo výchove a vzdelávaní dospelých systémový prístup umožňuje dokonalejšie „systemizovať, klasifikovať, triediť a usporiadať poznatky do celistvého a usporiadaného systému“ a to podľa princípu: *celistvosti, štruktúry, organizácie, úrovne systému, hierarchie týchto úrovní, riadenia, účelu, účelného správania systému, sebaorganizovania systému, fungovania systému*.

Rešpektujeme princíp celistvosti systému sociálno-andragogického poradenstva pozostávajúceho zo vzájomne spätých a prelínajúcich sa poznatkov a činností z oblasti výchovy a vzdelávania dospelých a z oblasti sociálnej práce. Systém sociálno-andragogického poradenstva ponímame ako *organizovaný celok* poradenských aktivít *determinovaný štruktúrou – vnútornou usporiadanosťou a vzájomnou interakciou* zložiek poradenstva. Základné zložky systému sociálno-andragogického poradenstva, ktoré fungujú vo vzájomnej interakcii za účelom riešenia sociálneho problému vymedzíme takto:

- Poradenská činnosť
- Poradenský proces
- Poradenský vzťah
- Poradca
- Klient

Tieto zložky v súčinnosti tvoria *vnútorné prostredie sociálno-andragogického poradenstva*.

Významným faktorom funkčnosti uvedeného systému je interakcia a komunikačné vzťahy systému sociálno-andragogického poradenstva s inými systémami, ktoré tak tvoria *vonkajšie prostredie sociálno-andragogického poradenstva*. Vonkajším prostredím sociálno-andragogického poradenstva je *konkrétne prostredie výchovy a vzdelávania dospelých a konkrétne sociálne prostredie*, v ktorom sú dospelí potenciálni či reálni klienti poradenstva konfrontovaní so svojou životnou realitou.

Nateraz sa sústreďujeme na vytypovanie možných *úrovní vplyvu čiže andragogického pôsobenia* na klientov sociálno-andragogického poradenstva. Dodržaním logického postupu od *všeobecnej úrovne ku konkrétnej úrovni*,

od teoretického aspektu k praktickému aspektu poradenstva zobrazíme hierarchie úrovní andragogického pôsobenia v sociálno-andragogickom poradenstve. Načrtnutý postup umožňuje transformovať teoretické poznatky a empirické zistenia do praktickej činnosti sociálno-andragogického poradenstva.

Obr. 1

Hierarchia úrovní andragogického pôsobenia (vplyvu) v sociálno-andragogickom poradenstve

Sociálna rovina vplyvu sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv na socializáciu, personalizáciu, enkulturáciu klientov poradenstva

Individuálna rovina vplyvu sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv na vývin a rozvoj klientov poradenstva

Osobnostná rovina vplyvu sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv na hodnotový, motivačný, výkonový systém klientov poradenstva

Obsahová rovina vplyvu sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv informácií, poznatkov, praktikovania z oblasti výchovy a vzdelávania dospelých a sociálnej práce použitých na riešenie sociálneho problému klientov poradenstva

Rovina prístupu a metódy sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv poradenského procesu, poradenského vzťahu poradca – klient na riešenie sociálneho problému klientov poradenstva

Rovina špecifických aspektov poradenskej činnosti sociálno-andragogického poradenstva

Vplyv informačnej a poznatkovej databázy teórie a praktikovania v oblasti výchovy a vzdelávania a sociálnej práce na riešenie sociálneho problému konkrétnych a špecifických klientov poradenstva (jednotlivcov, skupín, komunít)

Zoznam bibliografických odkazov

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 655 s.
MACHALOVÁ, M. 2004. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Rádio Print, 2004. Gerlach Print, 2006. 224 s.

- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 1995. 276 s.
- REDING, V. 2002. Lifelong Learning in Europe. In: *Adult Education and Development*. (Ed. H. Hinzen) Bonn: IIZ DVV, 2002, 58, s.103-115.
- TUMA, M. 1987. *Metódy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: Obzor, 1987. 436 s.

Východiská k druhom a formám sociálno- edukačného pôsobenia

PhDr. Lea Šírová, PhD.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Úvod

V súlade so zameraním riešenej výskumnej úlohy *Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad* príspevok predstavuje výsledky prvej fázy rozpracovania problematiky v oblasti sociálnej andragogiky. Zámerom bolo stanoviť východiská, ktoré by pomohli formulovať určité oporné body pre následnú systemizáciu druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad v rámci sociálnej andragogiky.

Aktuálny stav rozpracovania druhov a foriem v sociálnej andragogike

Základným otázkam týkajúcich sa východísk sociálnej andragogiky, miesta sociálnej andragogiky v systéme andragogiky, vzťahu sociálnej andragogiky k príbuzným vedným disciplinám, predmetu jej skúmania, cieľovým skupinám, profesijnej kompetencii sociálneho andragóga, sa určitá pozornosť zo strany odborníkov z oblasti andragogiky venovala a venuje. Medzi tých, ktorí zaradili do svojho predmetného záujmu práve uvedené otázky a prispeli tak k rozvoju sociálnej andragogiky na Slovensku patria predovšetkým J. Perhács (1996, 1998, 1999, 2000), M. Machalová (1998, 1999, 2004), R. Čornaničová (1998), Tokárová (2003), Balogová, Matulayová (2003).

Z hľadiska riešenej problematiky sú pre nás užitočné informácie, ktoré nachádzame vo výsledkoch troch výskumných úloh, ktoré riešila Katedra andragogiky FF UK v Bratislave v predchádzajúcom období. Ide o výskumné úlohy *Profesijná kompetencia pracovníkov vo výchove a vzdelávaní dospelých* (Perhács 1998, Perhács 1999), *Príprava na dôchodkový vek – andragogické pôsobenie* (Machalová 2001) a *Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia* (Perhács 2002). Vo výsledkoch uvedených úloh sú naznačené konkrétne možnosti práce (nazdávame sa, že druhy, formy) s vybranými cieľovými skupinami napr. s ľuďmi v pred dôchodkovom veku a seniormi (**sebavýchova a sebvzdelávanie**, Perhács 2001, s. 27-33, edu-

kačné programy prípravy na dôchodok, kurzy prípravy na dôchodok, Machalová 2001, s. 9-12, Čornaničová 2001, s. 34-40, 2002, s. 52-64).

Predovšetkým je to J. Perhács (1998, s. 58-63), ktorý vo svojich štúdiách pomenováva konkrétne možnosti andragogickej intervencie (domnievame sa druhy a formy) vo vybraných oblastiach pôsobenia sociálneho andragóga, pri práci s vybranými cieľovými skupinami. Uvádza napr. **pora-denstvo** na úradoch práce (v súčasnosti na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny), **kluby práce** pre nezamestnaných, **nápravno-výchovné pôso-benie** v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody, v rámci kurately **reso-cializačné pôsobenie** navrátilcov po výkone trestu odňatia slobody a pod.

Okruh príspevkov venovaných vybraným druhom a formám andragogic-kého pôsobenia rozširujú aj ďalšie štúdie venované napr. diagnostikovaniu (Matulčík 2003, 2007) sebvýchove (Šírová 2003), problematike miestnej a regionálnej kultúry (Denciová 2002) a oblasti rozvoja kariéry v rámci profesijného vzdelávania (Kováč 2005).

Najväčšiu oporu terminologického vymedzenia používaných kategórií – druhy a formy nachádzame v andragogickej literatúre z oblasti didaktiky dospelých (Prusáková 2001, Mužík 1998, Palán 1997). Stav na tomto poli komentuje V. Prusáková (2001, s. 222) slovami, že význam pojmu formy vzdelávania dospelých nie je ustálený, rovnako ani kritériá ich členenia. Situácia je ešte o niečo nejasnejšia aj pri vymedzení pojmu druhy andrago-gického pôsobenia.

Problematika druhov a foriem andragogického pôsobenia v rámci so-ciálnej andragogiky má viacero úskalí. Dovoľujeme si povedať, že neposky-tuje predovšetkým komplexnejšie a ucelenejšie rozpracovanie východísk k vybraným kategóriám, terminologické ujasnenie, systemizáciu a vý-klad konkrétnych druhov a foriem andragogického pôsobenia. Súčasne si myslíme, že pre sociálnu andragogiku je zaoberanie sa druhmi a forma-mi žiaduce, aj z toho dôvodu, že sociálna andragogika predstavuje poznatkovú bázu pre praktickú činnosť sociálneho andragóga, a to aj v oblasti druhov a foriem jeho práce s dospelými, ktorí sa ocitli (alebo sa môžu ocit-núť) v situáciách vyžadujúcich pomoc. Dovoľíme si aj z hľadiska vlastnej skúsenosti zo zabezpečovania výučby predmetu Sociálna andragogika len potvrdiť potrebu zaoberania sa touto otázkou z hľadiska zvýšenia kvality prípravy budúcich sociálnych andragógov pre prax.

Na základe analýzy vymedzení v otázke foriem konštatujeme, že termín **forma** aj v rámci **sociálnej andragogiky** vyjadruje **usporiadanie (organi-záciu) vonkajších stránok a podmienok, v ktorých sa realizuje kon-krétna činnosť sociálneho andragóga**. Ak sa zamýšľame nad možnými kritériami členenia foriem v sociálnej andragogike, volíme tieto **kritéria čle-nenia**:

- miesto resp. oblasť pôsobenia,
- spôsob interakcie sociálneho andragóga s klientmi,
- počet klientov,
- časové vymedzenie.

Pri formulácii východísk uvedenej problematiky uvažujeme systémovo, čím odhalujeme podstatné vzťahy ku kategóriám druhov a foriem. Formy sú jedny zo základných kategórií procesu výchovy a vzdelávania dospelých vo všetkých subsystémoch andragogiky a sú vzájomne prepojené s kategóriou druhu. Stanoviť hľadané východiská je možné vo **vymedzení sociálnej andragogiky, funkciách sociálno-edukačného pôsobenia a cieľových skupinách sociálnej andragogiky**.

Predmet skúmania sociálnej andragogiky

Základné východisko pre vymedzenie **predmetu záujmu sociálnej andragogiky** odvodzujeme od vymedzenia andragogiky všeobecne. V. Prusáková (2005, s. 18, 20, 21) andragogiku chápe ako vedu o edukácii dospelých. Pojem edukácia dospelých tvorí základ pre vyjadrenie širokého poľa skúmania andragogiky – výchovy, vzdelávania, poradenstva pre dospelých. Rovnako aj Š. Švec (2004, s. 18) konštatuje, že pojem edukácie zahŕňa aj činnosti poradenskej služby a činnosti výchovno-sociálnej starostlivosti.

Vyššie uvedené umožňuje charakterizovať sociálnu andragogiku ako teóriu a prax výchovno-vzdelávacej a poradenskej činnosti sociálnych andragógov v rozličných oblastiach sociálnej práce alebo ako teóriu a prax sociálno-edukačnej pomoci. **Sociálno-edukačná (-výchovná) pomoc** môže v tomto chápaní reprezentovať **druh sociálnej pomoci**, ktorú je schopný poskytnúť sociálny andragóg v rámci sociálnej práce s klientom.

Sociálna andragogika skúma ako možno prispieť výchovou, vzdelávaním a poradenstvom k zlepšeniu fungovania dospelého človeka v sociálnom prostredí, dospelého človeka, ktorý je potenciálne ohrozený problémovou situáciou, alebo ktorý sa v problémovej situácii ocitol. Sociálna andragogika vypracúva špeciálne postupy intervencie do týchto problémov. Uvedené postupy sú založené na výchove, vzdelávaní a poradenstve a odrážajú sa v konkrétnych druhoch a formách sociálno-edukačnej pomoci. Sociálne problémy chápeme ako poruchy socializácie, sociálnej adaptácie, pričom intervencia do uvedených problémov sa uskutočňuje cez jednotlivca, skupinu, komunitu. Je samozrejmé, že uvedená intervencia má širší spoločenský dosah.

Činnosti sociálneho andragóga ukotvujeme v sociálnej práci, a to z toho dôvodu, že výchovno-vzdelávacia a poradenská činnosť tvorí podstatnú

časť aktivít sociálnej práce. Sociálna práca má širší predmet činnosti ako sociálna andragogika. Stretne sa s vymedzením, že sociálna andragogika je edukatívna sociálna práca (Švec 2000, s. 115, Tokárová 2003, s. 67).

Podľa Š. Šveca (1995, s. 232) sa **sociálna edukácia** (výchova) zameriava na rozvoj jednotlivcových sociálnych skúseností a sociálnych spôsobilostí účinne participovať v skupinovom živote rodiny, školy, pracoviska, obce, štátu, pre vykonávanie sociálnych rol v kontexte neustálych sociálnych zmien.

Sociálna edukácia je zameraná na podnietenie klientovho učenia sa, prevažne sociálneho učenia sa. Sociálne učenie spočíva v utváraní postojov, hodnôt, hodnotovej preferencie, životných cieľov, emočnej, motivačnej a ašpiračnej zložky sociálnych rol a pozícií, vôľových, snahových kvalít, sociálnych zručností, návykov, vrátane charakterových čŕt a sebapoňatia (Švec 1995, s. 49).

Funkcie sociálnej edukácie

Sociálno-edukačné pôsobenie môžeme členiť z hľadiska jeho **funkcií**. V tejto súvislosti sa domnievame, že aj funkcie, ktoré sociálno-edukačné pôsobenie má, sú ďalším východiskom pre vymedzenie druhov a foriem práce so sociálnym klientom. Z hľadiska funkcií môžeme teda rámcovo rozlišovať tieto **druhy sociálno-edukačného pôsobenia**:

- **preventívne,**
- **kuratívne,**
- **resocializačné.**

Jednotlivé druhy sociálno-edukačného pôsobenia majú svoje špecifiká, ale súčasne spolu vzájomne súvisia.

Sociálna prevencia ako ju charakterizuje *Zákon o sociálnej pomoci č. 195/1998 Z. z.* predstavuje odbornú činnosť na predchádzanie a na zabránenie príčin vzniku, prehlbovania alebo opakovania porúch psychického vývinu, fyzického vývinu alebo sociálneho vývinu občana.

Kuratívna činnosť je súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie, neutralizovanie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania sociálne negatívnych, dysfunkčných procesov a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa osoba nachádza (Strieženec 1999, s. 203).

Resocializačná činnosť je zameraná na prekonanie a zabránenie opakovania dlhodobo pretrvávajúcich problémov klienta, minimalizovanie a odstraňovanie následkov dlhodobo pretrvávajúcich problémov. Uskutočňuje sa v resocializačných strediskách. Cieľom je integrácia človeka do prirodzeného alebo náhradného sociálneho prostredia.

A. Tokárová (2003, s. 68-69) hovorí o profilovaní **resocializačnej andragogiky** ako teórie a metodiky výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých so špeciálnymi edukačnými potrebami – pre zmyslovo, telesne, mentálne postihnutých, zdravotne, sociálne a kultúrne znevýhodnených a pre iné kategórie osôb špeciálnej edukácie napr. nevidomí, dlhodobo hospitalizovaní, rekvafikovaní po úraze, drogovovo závislí, delikventní, nezamestnaní, cudzinci a pod.

Cieľové skupiny sociálno-edukačného pôsobenia

Ďalšou pomôckou pri vymedzení možných druhov a foriem v rámci sociálnej andragogiky sú **cieľové skupiny** sociálno-edukačného pôsobenia. Cieľové skupiny sociálno-edukačného pôsobenia môžeme vymedziť vo viacerých stupňoch konkretizácie:

- a) **V najširšom vymedzení** môžeme cieľovými skupinami sociálno-edukačného pôsobenia rozumieť dospelých ľudí, ktorí sú potenciálne ohrození sociálnym problémom a tých, ktorí sú aktuálne ohrození sociálnym problémom.
- b) **Pri užšom vymedzení** cieľových skupín sociálnej andragogiky môžeme cieľovými skupinami sociálno-edukačného pôsobenia rozumieť dospelých ľudí, ktorí sú aktuálne ohrození sociálnym problémom, pričom možno vychádzať z dvoch základných oblastí sociálnych vecí, a to **práce a rodiny**. Na základe tohto kritéria rozlíšujeme:
 - prácu s nezamestnanými,
 - integráciu na trh práce osôb so zdravotným postihnutím, prepustených z výkonu trestu odňatia slobody,
 - prácu s rodinami v problémovej situácii a jej jednotlivými členmi (napr. postihnutí, seniori, rodiny s problémom násillia, chudoby, viacdetné rodiny, veľmi mladé rodiny, osamelé matky s deťmi, náhradné rodiny).

V tomto bode možno použiť aj konkrétnejšie členenie cieľových skupín na nasledovné skupiny osôb:

- **sociálne závislí (odkázaní) občania** – tí, ktorí nie sú schopní v dlhodobom horizonte identifikovať, riešiť svoj problém z dôvodu straty samostatnosti spôsobenej najmä defektmi príslušného sociálneho systému (nezamestnaní, starí občania, zdravotne postihnutí, osoby s určitým zmyslovým, telesným alebo duševným či kombinovaným postihnutím, osamelí občania, bezdomovci);
- **osoby sociálne deviantné** – tí, ktorí nerespektujú sociálne normy (osoby vo výkone trestu odňatia slobody, osoby prepustené z vý-

konu trestu odňatia slobody, drogovu závislí, abstinujúci drogovu závislí);

- **marginalizovaní občania** – utečenci, Rómovia (podľa Jusko, 2000, s. 9-10).

Sociálno-edukačné poradenstvo – vybraný druh sociálno-edukačnej pomoci

V rámci uvedených druhov a foriem práce so sociálnymi klientmi identifikujeme ako súčasť uvedených druhov a foriem intervencie sociálno-edukačné činnosti resp. výchovno-vzdelávacie a poradenské činnosti. V práci s uvedenými cieľovými skupinami a v uvedenom inštitucionálnom zázemí má svoje opodstatnenie **poradenská práca**. Jej analýze sa venujeme v ďalšej časti príspevku.

Jedným zo základných **druhov** sociálno-edukačnej (sociálno-výchovnej) pomoci je **sociálno-edukačné** (sociálno-výchovné) **poradenstvo**. Možno povedať, že z hľadiska svojej podstaty ide **sociálne poradenstvo**, o **pomáhajúci** druh poradenstva a na základe toho, že je určené dospelým klientom ide o **andragogické poradenstvo**.

Sociálne poradenstvo môžeme charakterizovať ako spôsob participácie na riešení sociálnych problémov klientov, pri predchádzaní ich vzniku, riešení, pri zvládaní dôsledkov sociálnych problémov na osobnosť klienta, jeho blízke sociálne prostredie. Je založené na poskytovaní užitočných informácií, rád a odporúčaní, konzultácií a rozhovorov so zameraním na zvládanie problémových a záťažových situácií.

Vymedzenie sociálneho poradenstva nachádzame aj v *Zákone o sociálnej pomoci č. 195/1998 Z. z.*, podľa ktorého ide o odbornú činnosť zameranú na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin jej vzniku, na poskytnutie informácií o možnostiach riešenia a na usmernenie občana pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci. Zákon o sociálnej pomoci chápe sociálne poradenstvo ako formu riešenia hmotnej a sociálnej núdze.

A. Tokárová (2003, s. 68) charakterizuje sociálne poradenstvo ako teóriu a metodiku riešenia sociálnych problémov klientov so zameraním na pomoc pri orientácii jednotlivca v zložitých spoločenských podmienkach a zvládaní negatívneho dopadu sociálnych problémov na jeho osobnosť a rodinu.

Ďalšou významnou charakteristikou sociálno-výchovného poradenstva je jeho pomáhajúci charakter. **Pomáhajúce poradenstvo** rieši stavy, v ktorých je primárne narušená telesná, psychická alebo sociálna integrita jed-

notlivca; rozlišujeme potom psychologické, sociálne, zdravotné poradenstvo (Prusáková 2005, s. 31).

J. Gabura (1995, s. 13) charakterizuje poradenstvo primárne ako vzťah pomoci, pričom poradca má snahu podporiť rast, rozvoj a zrelosť a lepšie uplatnenie klienta, aby sa efektívnejšie orientoval vo svete a vyrovnával so životom. Autor chápe poradenstvo ako metódu výchovy a vzdelávania, ako metódu pomoci človeku pri riešení problémov a pri hľadaní nových priranejších foriem života.

Pri charakteristike **andragogického poradenstva** V. Prusáková (2005, s. 31) vysvetľuje, že poradenstvo ako proces pomoci je určené nielen povahou a obsahom riešeného problému, ale aj osobnosťou dospelého jednotlivca, ktorý do vzťahu vstupuje ako klient a tejto osobnosti primeranými metódami a formami poradenskej činnosti.

Andragogika ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých, ktorá sa orientuje na všetky edukačné formy, metódy a prostriedky pomoci dospelému človeku, nevyhnutne v sebe integruje aj oblasť poradenstva (Prusáková 2005, s. 31). Potreba poradenstva v súčasnosti narastá s náročnými životnými podmienkami a situáciami, s ktorými sa musí dospelý človek vyrovnávať vo všetkých oblastiach jeho života.

Poradenstvo z andragogického hľadiska predstavuje špecializáciu andragogickej práce, polydisciplinárny odbor edukačnej profesie, štúdia a vedy o pomoci jednotlivcom a skupinám porozumieť situáciám a prekonávať adjustačné problémy. Ide o intervenciu a usmerňovanie vývinu jednotlivca na jeho životnej ceste (študijného, občianskeho, profesijného, manželského, rodičovského a iného) v jednotlivých etapách a fázach životného cyklu. Poradenská služba zahŕňa poskytovanie diagnostických a prognostických informácií, profylaktických a terapeutických rád, riešenia problémov, poučení a odporúčaní, orientačných konzultácií a diskusií, výchovno-vzdelávacích a výchovno-výcvikových opatrení a iné edukačné aktivity (Poradenstvo 1995, s. 181).

Poradenstvo ako edukačno-formatívny, rozvíjajúci, biodromálny systém predstavuje teoreticko-aplikačnú sústavu poznatkov, súbor metód a techník, organizačných opatrení, súčinnosť inštitúcií a rozličných odborníkov zameraných na všeobecnú i konkrétnu sociálnu a osobnostnú orientáciu, na optimálnu spoločenskú realizáciu a seberealizáciu indivíduí (Taročková 1997, s. 236).

Možno teda povedať, že súčasné trendy poradenstva naznačujú výchovno-vzdelávací, rozvíjajúci charakter poradenstva (Prusáková 2005, Švec 2004, Taročková 1997, Gabura 1995). Na riešení úloh poradenstva je na základe tohto trendu pochopiteľná účasť odborníkov aj z oblasti andragogiky. Túto skutočnosť potvrdzuje aj interdisciplinárny charakter súčasného poradenstva. Účasť odborníkov z oblasti psychológie, pedagogiky, andragogiky, špeciálnej pedagogiky, sociálnej práce je žiaduca.

Ak uvažujeme o **druhoch poradenskej práce**, základným kritériom členenia poradenstva je práve problém, ktorý má cieľová skupina, pre ktorú je poradenstvo určené. Na základe toho rozlišujeme napr.:

- poradenstvo pre nezamestnaných,
- poradenstvo pre partnerov, manželov a rodinu,
- predmanželské poradenstvo,
- manželské, rodinné rozvodové poradenstvo,
- porozvodové poradenstvo a iné.

Ak uvažujeme o **formách poradenskej práce** uplatniť môžeme ako kritérium členenia:

- počet účastníkov,
- spôsob interakcie klientov s poradcom,
- časové hľadisko.

Z hľadiska počtu klientov, rozlišujeme poradenstvo **individuálne, párové** (partnerské, manželské), **skupinové**. Z hľadiska interakcie poradcu a klientmi, rozlišujeme poradenstvo **priame** alebo aj poradenstvo **bez priameho kontaktu poradcu s klientom**, a to **telefonické**, prostredníctvom **internetu, rozhlasu, tlače, televízie**. Z hľadiska časového môžeme rozlíšiť poradenstvo **jednorazové** alebo **dlhodobé – periodické**.

Záver

Potreba zaoberať sa terminologickým vymedzením, systemizáciou a výkladom druhov a foriem andragogického pôsobenia, ktorú otvorila výskumná úloha VEGA MŠ SR *Systemizácia druhov a foriem andragogického pôsobenia a ich výklad* sa pre všetky subsystémy andragogiky javí ako pochopiteľná. Dúfame, že uvedená analýza spojená so stanovením predstavených východísk sa stane prínosnou pomôckou pre ďalšiu prácu nad systemizáciou druhov a foriem andragogického pôsobenia v rámci sociálnej andragogiky a ich výklad.

Zoznam bibliografických odkazov

- BALOGOVIÁ, B., MATULAY, S., MATULAYOVÁ, T., ŽUPINA, M. 2003. Vybrané kapitoly zo sociálnej patológie. Prešov: PBF PU, 145 s.
- GABURA, J. 1995. Poradenský proces. In GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladateľství, s. 13-101.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 156 s.

- ČORNANIČOVÁ, R. 2002. Kurzy prípravy na dôchodok – analýza záujmu a rozvojových podmienok. In *Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia*. Zborník štúdií riešiteľov úlohy VEGA MŠ SR č. 1/6227/99 pod názvom „Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia“ (1999-2002). Ed. J. Perhács. Bratislava: Gerlach Print, Katedra andragogiky FIF UK, s. 52-64.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2001. Obsahové okruhy v edukačných programoch prípravy na dôchodkové obdobie života. In *Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. M. MACHALOVÁ. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, s. 34-40.
- DENCIOVÁ, E. 2002. Dobrovoľní kultúrno-osvetoví pracovníci ako cieľová skupina andragogického pôsobenia v oblasti kultúrno-výchovnej činnosti v podmienkach miestnej kultúry. In *Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia*. Bratislava: Gerlach Print, s. 65-72.
- JUSKO, P. 2000. Cieľové skupiny sociálnej práce. In *Práca a sociálna politika*, 8, č. 7-8, s. 9-10.
- KOVÁČ, A. 2005. Zložky rozvoja kariéry. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 10, s. 23-33.
- MACHALOVÁ, M. (ed.) 2001. *Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 142 s.
- MACHALOVÁ, M. 1999. Experienciálna psychologická príprava andragógov. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. J. Perhács. Bratislava: FF UK, 1999, s. 89-101.
- MACHALOVÁ, M. 2001. Príprava ľudí na dôchodkový vek – andragogické pôsobenie. In *Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. M. Machalová. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, s. 9-12.
- MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 224 s.
- MACHALOVÁ, M. 1998. Sociálnopsychologická kompetencia andragógov. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. J. Perhács. Bratislava: FF UK, s. 52-57.
- MATULČÍK, J. 2003. Hodnotenie vzdelávania a diagnostika. In Matulčíková, M. - Matulčík, J.: *Manažment ďalšieho vzdelávania*. Bratislava: Ekonóm, s. 103-130.
- MATULČÍK, J. 2007. K niektorým otázkam hodnotenia vzdelávania dospelých [elektronický optický disk (CD ROM)] In *Aeduca 2006*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 1-8.
- MUŽÍK, J. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia, s. r. o., 272 s.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdelávaní dospelých*. Praha: DAHA, 149 s.
- PERHÁCS, J. (ed.) 2002. *Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia*. Zborník štúdií riešiteľov úlohy VEGA MŠ SR č. 1/6227/99 pod názvom „Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia“ (1999-2002). Bratislava: Gerlach Print, Katedra andragogiky FIF UK, 86 s.
- PERHÁCS, J. 1999. Profesiijná kompetencia sociálneho andragóga vo svetle teoretických východísk a terénnych výskumov. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. J. Perhács. Bratislava: FF UK, s. 80-88.

- PERHÁCS, J. (ed.) 1999. *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, 116 s.
- PERHÁCS, J. (ed.) 1998. *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Bratislava: FF UK, 82 s.
- PERHÁCS, J. 2000. Sociálna andragogika – vedná oblasť andragogiky. In *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. Z. Bakošová. Bratislava: FF UK, s. 150-154.
- PERHÁCS, J. 2001. Sebavýchova a sebazvdelávanie v pred dôchodkovom veku. In *Cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Ed. M. MACHALOVÁ. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského, s. 27-33.
- PERHÁCS, J. 1998. Teoretické východiská zamerania profesijnej kompetencie sociálneho andragóga. In *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých*. Zborník z vedeckej konferencie. Ed. J. Perhács. Bratislava: FF UK, s. 58-63.
- PERHÁCS, J. 1996. Úlohy teórie výchovy dospelých v procese konštituovania a rozvíjania sociálnej andragogiky. In *Pedagogická revue*, roč. 48, č. 3-4, s. 133-140.
- Poradenstvo. 1995. In ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 1995, s. 181.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.) 2001. *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí*. Bratislava: STIMUL, 255 s.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 120 s.
- STRIEŽENEC, Š. 1999. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava: Vydavateľstvo AD, 215 s.
- ŠÍROVÁ, L. 2003. Sebavýchova dospelého človeka – sebazdokonaľovanie pre pracovný i mimopracovný život. In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 8, č. 1, s. 14-22.
- ŠVEC, Š. 2004. Predmet andragogiky a jej predmetová diferenciácia. In *Andragogika*, č. 2, s. 18-20.
- ŠVEC, Š. 2000. Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In *Paedagogica*, roč. 15, s. 91-129.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS, 276 s.
- TAROČKOVÁ, T. Poradenstvo. 1997. In Ďurič, L., Bratská, M. a kol. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, s. 235-236.
- TOKÁROVÁ, A., ŽILOVÁ, A. Sociálna andragogika. 2003. In TOKÁROVÁ, A. a kol. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: FF PU, s. 67-69.
- Zákon o probačných a mediačných úradníkoch č. 550/2003 Z. z.*
- Zákon o sociálnej pomoci č. 195/1998 Z. z.*

Edukácia seniorov – druhy andragogického pôsobenia

*Doc. PhDr. Rozália Čornaničová, CSc.
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Všeobecné východiská prístupu k členeniu druhov a foriem andragogického pôsobenia sme prezentovali v prípravnom materiály k tomuto semináru a tiež sú uverejnené v otvárajúcom príspevku tohto zborníka. V tomto príspevku ukážeme najznámejších predstaviteľov jednotlivých druhov andragogického pôsobenia určeného pre cieľovú skupinu seniorov u nás. Geragogika – ako veda o edukácii seniorov a edukácii v prospech sénia – zažíva v ostatných 15-20 rokoch veľký rozvoj, ktorý našiel svoje odzrkadlenie aj v slovenskej a českej andragogickej literatúre. Pri ich popise vychádzame z nášho komplexnejšieho rozpracovania problematiky programov a inštitúcií edukácie seniorov (Čornaničová 2007, Petřková, Čornaničová 2005) so zohľadnením prínosu ďalších citovaných autorov.

Edukácia seniorov sa v praxi vzdelávania dospelých ako širší masový jav vyvíja od 70. rokov minulého storočia. Za takmer päťdesiat rokov svojho vývoja vznikla relatívne bohatá paleta inštitúcií, ktoré ponúkajú edukačné možnosti pre cieľovú skupinu seniorov.

V súčasnosti predstavuje edukácia seniorov širokú oblasť, kde možno nájsť predstaviteľov všetkých troch základných druhov andragogického pôsobenia v najširšom slova zmysle a ich kombinácie. V edukácii seniorov v súčasnosti sa možno stretnúť s andragogickým pôsobením, ktoré má priamne poslanie:

- vzdelávacie,
- výchovné,
- poradenské,
- andragogické pôsobenia, ktoré sú ich kombináciou.

1. Vzdelávanie seniorov

V rámci vzdelávania seniorov možno hovoriť o **záujmovom vzdelávaní**, v ktorom sa vytvorili špecifické typy inštitúcií a programov charakteristické pre edukáciu seniorov. V príspevku predstavíme dva z nich: univerzity tretieho veku a akadémie tretieho veku.

Univerzita tretieho veku (UTV)

Predstavuje v Európe najznámejšiu vzdelávaciu možnosť pre seniorskú vekovú skupinu. Prvú univerzitu tretieho veku založil P. Vellas v roku 1973 v Toulouse vo Francúzsku, od začiatku 90-tych rokov minulého storočia začali vznikať UTV aj na Slovensku. Prvá UTV na Slovensku vznikla v roku 1990 pri Univerzite Komenského v Bratislave, v akademickom roku 2007/2008 sa realizuje vzdelávanie seniorov na 13 univerzitách tretieho veku na Slovensku v 11 mestách s počtom poslucháčov spolu 5069 (Univerzity 2007).

Pre všetky UTV je charakteristická skôr spoločná východisková idea a samotné hnutie, než jednotnosť jej inštitucionalizácie. Aj v samotnom Francúzsku možno považovať každú UTV za jedinečný variant realizácie spoločnej idey. Univerzity tretieho veku môžu pôsobiť ako samostatné zložky univerzity (centrá, inštitúcie, školy), iné sa rozvinuli ako asociácie medzi vysokými školami a zariadeniami zodpovedajúcimi za starostlivosť o starších občanov. Niektoré si založili miestne správy, iné pracujú ako nezávislé inštitúcie.

Univerzity tretieho veku bývajú organizované v dvoj- až trojročných vzdelávacích cykloch. Počas školského roku býva priemerne 15 dvojhodinových prednášok (každé dva týždne počas semestrov) s nadväzným seminárom. Štúdium na UTV je súčasťou práce vysokej školy, preto pre jeho obsah, formy a metódy práce sú charakteristické princípy platné pre vysokoškolské štúdium. Študijný obsah vychádza z najnovších vedeckých poznatkov a je podávaný metódami, ktoré vyžadujú študijnú aktivitu poslucháčov.

Prvý ročník (jeden až dva semestre) má široký tematický záber charakteru úvodných prednášok k neskôr organizovaným odborným kurzom v ďalších ročníkoch alebo tém najčastejšie žiadaných poslucháčmi tretieho veku.

Organizačná rôznorodosť UTV v rozličných krajinách, skutočnosť, že niekedy sa tak označujú nielen UTV pôsobiace pri vysokých školách, ale i klubovo-vzdelávacie zariadenia kultúrnych (voľnočasových) centier (Francúzsko), či seba vzdelávacie študijné krúžky (Veľká Británia) sťažuje medzinárodné porovnávanie.

Akadémia tretieho veku (ATV)

Akadémie tretieho veku predstavujú ďalšiu inštitucionálne relatívne pevne formalizovanú formu vzdelávania seniorov u nás. ATV pripravujú vzdelávacie cykly s jedno i viacsemestrálnym trvaním, ale i krátkodobé cykly. Názov „akadémia tretieho veku“ by mal byť vyhradený pre cyklus prednášok, diskusií a seminárov, ktoré zahrňujú najmenej desať spoločných stretnutí v určených intervaloch, napríklad dvojtýždňových. Do edukačného programu ATV možno zaradiť tiež iné aktivity ako exkurzie, pohybovo-turistické programy, práce v záujmových krúžkoch.

Organickou súčasťou programu ATV sú príležitostné a doplňujúce podujatia. Najčastejšie majú charakter rekreačno-športových a vychádzkovo-priateľských stretnutí. Umožňujú účastníkom realizovať rôzne formy doplňujúcich aktivít, nadväzovať nové priateľstvá a i.

ATV sa u nás začali zakladať v 80. rokoch so zámerom naplňovať ciele vyplývajúce z rokovania Svetového zhromaždenia o starnutí v roku 1982 vo Viedni v oblasti gerontologicky zameraného vzdelávania seniorov. Podnetom pre vznik prvej ATV na Slovensku boli Trenčianske geriatrické dni v roku 1983. V rámci nich boli starším obyvateľom mesta prednášané témy s problematikou starnutia, staroby a možnosti skvalitňovania života seniorov, ktoré sa stretli s veľkým záujmom. Vlastná Akadémia tretieho veku v Trenčíne, ako inštitucionálna forma zameraná na vzdelávanie starších, vznikla v roku 1987 na podnet Gerontologickej spoločnosti (Kratinová 1994, s. 141).

Akadémie tretieho veku ako vzdelávacie inštitúcie možno považovať za stredne náročnú formu vzdelávacích aktivít pre seniorov, ktorá by v súčasnosti mala byť dostupná v každom okresnom meste. V nich by mal byť dostatočný ľudský odborný potenciál a materiálne podmienky pre ich realizáciu. Vzdelávací obsah môžu prispôbovať miestnym potrebám, možnostiam a podmienkam a súčasne vychádzať tiež v ústrety skupinovému záujmu účastníkov.

2. Poradenstvo pre seniorov

Poradenstvo predstavuje špecifickú formu sociálnej komunikácie, vzťahu človeka k človeku, ktorú charakterizuje poskytovanie rád, potrebných informácií, skúseností, podpory a pomoci v rôznych životných situáciách. U nás sú známe inštitúcie poradenstva najmä v oblasti právnych a psychologických problémov (advokátske poradne, centrá poradensko-psychologických služieb). Špecifické formy poradenstva pre dôchodcov vznikajú v súvislosti s rozvojom seniorských združení u nás a ich programami v poradensko-edukačnej činnosti. Poradenská činnosť pre dôchodcov by mala pomáhať pri riešení ich problémov vo všetkých oblastiach života, a tým im uľahčovať život. Súčasne musí zohľadňovať ubúdajúce fyzické sily staršieho človeka a jeho finančné možnosti.

Poradenská činnosť sa realizuje dvomi základnými formami poradenstva: kolektívne a individuálne.

Cieľom kolektívnych foriem poradenstva je hlbšie rámcové oboznámenie poslucháčov, čitateľov, televíznych alebo rozhlasových divákov s danou problematikou a jej praktickými aspektmi vo vzťahu k životným situáciám obvyklým v seniorskom veku. Ide napr. o otázky dedenia, kúpy a prepisu bytu, sebaochrany pred napadnutím, uplatňovania vlastníckych a občianskych práv a iné otázky.

Cieľom individuálnych foriem poradenstva je informovanie o konkrétnych možnostiach riešenia problémov jednotlivých seniorov. Tu už nestačí len rámcová informácia, oboznámenie s možnosťami a postupom, ale treba hlbšie poznanie konkrétneho problému a prípadne i pomoc pri jeho riešení (vypĺňanie tlačív, písanie žiadostí, spoluúčasť na notárskych konaniach a súdnych procesoch a i.).

S rozvojom inštitúcií a programov edukácie seniorov vznikne i potreba špecifikovaného poradenstva v tejto oblasti. Významnou súčasťou poradenstva by mala byť tiež otázka autonómie v starobe, jej jednotlivých rovín a špecifik v senu (Sýkorová 2007). Zmena spoločenských pomerov priniesla aj mnohé nepriaznivé javy, na ktoré nebola generácia dnešných seniorov pripravená. Mnohé z nich by sa dalo vhodným a prístupným poradenstvom predchádzať, mnohé je treba akútne riešiť aj pomocou andragogického poradenstva ako napr. zanedbávanie a týranie seniorov, bezdomovectvo, závislosti (Balogová 2007).

3. Programy s prevažujúcim výchovným pôsobením

V rezidenčných zariadeniach pre seniorov ako sú domovy pre seniorov – penzióny a domovy dôchodcov sa dnes možno stretnúť s bohatou škálou edukačných programov (pozri napr. Határ 2005, Mühlpachr 2004, Reinholdová 1999), ktoré v svojom komplexe obsiahnu celú škálu druhov andragogického pôsobenia. Adaptačno-edukačné programy možno však považovať za typického reprezentanta andragogického pôsobenia s prevažne výchovným poslaním.

Adaptačno-edukačné programy v domovoch dôchodcov

Prechod starého človeka do domova dôchodcov je pre neho vždy záťažovou životnou situáciou. Zmena spôsobu života, ktorú predstavuje príchod do domova, vyžaduje veľkú dávku schopnosti adaptovať sa. Výskumy uvádzajú, že každý človek prejavuje v prvých štyroch až šiestich týždňoch pobytu v domove dôchodcov negatívnu adaptáciu, časť starých ľudí má zlú adaptáciu až do 3 - 4 mesiacov a časť až do konca prvého roku pobytu v zariadení.

Adaptácia každého nového obyvateľa domova dôchodcov prebieha odlišne a vyžaduje si individuálny a sústavný prístup, pozorovanie a ovplyvňovanie zo strany sociálneho andragóga v domove. V prvej etape po príchode nového obyvateľa do domova práca sociálneho andragóga spočíva v predchádzaní pasívneho až depresívneho postoja k životu a možno i prevencii geriatrického maladaptačného syndrómu. Diferencovaný prístup so-

ciálneho andragóga k novým obyvateľom domova musí vychádzať z poznania ich povahových vlastností, životných návykov a záujmov.

Pre každého novoprijatého obyvateľa domova dôchodcov by mali byť vypracované a realizované individuálne adaptačno-edukačné programy.

4. Programy kombinujúce vzdelávacie, výchovné a poradenské andragogického pôsobenie

V tejto skupine druhov andragogického pôsobenia predstavíme dva priestory na jeho realizáciu, ktoré ležia na opačných časových póloch senu, na dvoch opačných póloch aj z hľadiska možností sebarealizácie seniora. Sú nimi kluby seniorov ako inštitucionalizovaná forma stretávania sa seniorov. Dobrovoľné formy združovania sa seniorov do klubov vytvárajú priestor pre realizáciu andragogického pôsobenia vo všetkých základných druhoch: vzdelávacom, výchovnom a poradenskom. Na opačnom póle senu sú andragogické vstupy do uzatvárajúceho sa sveta seniora, kde andragogické pôsobenie sa zameriava skôr na jeho okolie, v prospech seniora, na zachovanie dôstojnosti života do konca jeho trvania.

Kluby dôchodcov

Kluby dôchodcov sú u nás najrozšírenejším typom inštitucionalizovaného združovania sa s niekoľko desaťročnou tradíciou. Kluby ako kultúrno-výchovné zariadenia na využívanie voľného času začali u nás vznikáť v päťdesiatych rokoch, široko sa rozšírili v sedemdesiatych rokoch. Miestne rajonizované kluby dôchodcov zriaďuje miestna samospráva, okrem toho pôsobia kluby dôchodcov aj pri niektorých podnikoch.

Kluby dôchodcov sa zameriavajú na organizovanie široko chápanej záujmovej činnosti dôchodcov. Vytvárajú priestor na stretávanie sa dôchodcov, na hodnotné naplnenie ich voľného času, pre styk s rovesníkmi so spoločnosťou rovnako starých ľudí s podobnými životnými skúsenosťami, názormi a záujmami. Dôležitým poslaním klubov tiež je, aby seniorov samotných zapájali do aktívnej práce v rozličných oblastiach svojej činnosti, aby kluby plnili svoju komunikačnú, združovaciú, kultúrno-tvorivú, kultúrno-interpretáčnú a vzdelávaciu funkciu.

Činnosť klubov dôchodcov je zameraná na organizovanie širokého spektra aktivít záujmového charakteru, ako sú:

- spoločné návštevy kultúrnych podujatí,
- kultúrno-tvorivé aktivity ako napríklad nacvičovanie scénok a ľudových zvykov,
- vzdelávacie aktivity,
- besedy s lekárom,

- výstavy ručných prác,
- poznávacie zájazdy a exkurzie,
- športovo-rekreačné aktivity,
- spoločné vychádzky,
- oslavy okrúhlych narodenín svojich členov a i.

Z hľadiska obsahu vzdelávania je stále najväčší záujem o zdravotnú problematiku (Takáčová 2004). S rozvojom občianskych aktivít nadobúda stále väčší význam aj aktivizácia seniorov v občianskom živote komunity (Vasilová 2007), v spoločenskej angažovanosti a osobitne v dobrovoľníctve seniorov (Matulayová 2003), ktoré by mali nájsť svoj odraz aj v činnosti klubov dôchodcov.

Edukačné vstupy do uzatvárajúceho sa sveta obmedzení staroby

I keď už pri čítaní názvu tejto edukačnej aktivity si možno položiť otázku, či je vôbec možné edukačnými aktivitami vstupovať do uzatvárajúceho sa sveta starobou výrazne poznačených, alebo či tieto vstupy ešte možno nazvať edukácia, skúsenosti ukazujú opodstatnenosť a význam takýchto aktivít pri podpore kvality života starého človeka. K známejším takto zameraným edukačným aktivitám patria:

- tréning vitality,
- monotematické rozhovorové cvičenia typu: tematické stretnutia, životné udalosti, priebeh života,
- spomienková terapia,
- pohybové aktivity,
- hry,
- špeciálne tréningy pamäti pri pamäťových poruchách.

Uzatvárajúci sa svet dementného človeka by mal rešpektovať tak sociálny pracovník, ako i rodinné prostredie a širšie okolie. Dementný človek sa už nemôže vrátiť do nášho sveta, avšak jeho okolie sa môže vcítiť do jeho sveta, snažiť sa pochopiť jeho svet a jeho chovanie. Cit, citové prežívanie chvíle, pretrváva i v uzatvárajúcom sa svete dementného človeka, a to i vtedy, keď rozum má už výrazné obmedzenia. Na rozumové argumenty o chvíľu zabudne (rovnako ako i na svoje, pre nás nezmyselné, nápady), ale s pocitom strachu, keď mu nervózne vysvetľujeme, čo urobil zle, prípadne na neho kričíme, sa dlho nevie vyrovnáť.

Záver

Záverom možno konštatovať, že v oblasti edukácie seniorov sa rozvíjajú všetky základné druhy andragogického pôsobenia charakteristické pre edukáciu dospelých. Uvedomovanie si didaktických aspektov andragogického

pôsobenia nepovažujeme len za teoretický problém výstavby andragogiky ako vedy. Má veľký význam aj v špecifických oblastiach realizácie – profesijnej, sociálnej, kultúrno-osvetovej, a najmä pri konkretizácii projektov a programov andragogického pôsobenia pre jednotlivé cieľové skupiny, seniorov nevynímajúc.

Literatúra

- BALOGOVIÁ, B. 2007. Vybrané sociálne problémy seniorov v kontexte sociálnej pedagogiky : habilitačná práca. Prešov : PU, Filozofická fakulta, 90 s.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. Edukácia seniorov. 2.vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 163 s. ISBN 978-80-223-2287-4
- ČORNANIČOVÁ, R., PAŠKOVÁ, V. 2002. Kultúrno-spoločenské aktivity starších ľudí. Bratislava : Národné osvetové centrum, 45 s. ISBN 80-7121-224-5
- HATÁR, C. 2005. Inštitucionálna edukatívna starostlivosť o seniorov v Slovenskej republike. Nitra: PF UKF, 104 s. ISBN 80-8050-821-6
- HEGYI, L. 1993. Zlyhanie adaptácie vo vyššom veku. Bratislava : Asklepios, 103 s. ISBN 80-716-7004-9
- KRATINOVÁ, R. 1994. Akadémia tretieho veku v Trenčíne – 10-ročné skúsenosti. In Obohacovanie života starších ľudí. Zborník. Bratislava : Národné osvetové centrum, s. 140-142.
- MATULAYOVÁ, T. 2003. Dobrovoľnícka práca seniorov v sociálnych službách z aspektu andragogiky : doktorandská dizertačná práca. Bratislava, UK - FiF.
- MÜHLPACHR, P. 2004. Gerontopedagogika. Brno, Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3345-2
- PAŠKOVÁ, V. 1997. Akadémia tretieho veku. Bratislava : Národné osvetové centrum, 15 s. ISBN 8-712-1-066-8
- PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. 2004. Gerontagogika. Úvod do teórie a praxe edukácie seniorů. Olomouc : Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0879-1
- RHEINWALDOVÁ, E. 1999. Novodobá péče o seniory. Praha, Grada Publishing. ISBN 80-7169-828-8
- SÝKOROVÁ, D. 2007. Autonomie ve stáří : kapitoly z gerontologie. Praha : Sociologické nakladatelství, 284 s. ISBN 978-80-86429-62-5
- SUROVCOVÁ, A. 1993. Psychologické otázky pri aktivizácii starších ľudí. In Starý človek medzi nami. Bratislava : Jednota dôchodcov na Slovensku, s.77-84. ISBN neuv.
- TAKÁČOVÁ, Z. 2004. Zdravotná výchova a podpora zdravia – stále aktuálna téma vo výchove a vzdelávaní dospelých : rigorózna práca. Bratislava : UK - FiF, Katedra andragogiky, 105 s.
- Univerzity tretieho veku na Slovensku a vo svete. 2007. Dostupné na: <http://www.cdv.uniba.sk> (2007-09-17)
- VASILOVÁ, V. 2007. Komunitno-občianske vzdelávanie a formy komunitno-občianskej aktivizácie seniorov vo Veľkej Británii a na Slovensku : diplomová práca. Bratislava : UK - FiF, Katedra andragogiky, 105 s.

Diagnostika a hodnotenie v edukácii dospelých

Doc. PhDr. Július Matulčík, CSc.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Diagnostika (z gr. dia = skrz, cez; gnosis = poznanie) je súčasťou mnohých vedných odborov a praktických činností. V bežnom živote ju najčastejšie spájame s lekáorskými vedami, psychologickými vedami, predovšetkým poradenstvom a s vedami o výchove. Uplatňuje sa však i v prírodovednej a technickej oblasti.

Diagnostika je v edukačných vedách známa najmä ako pedagogická, resp. školská diagnostika. Zavedenie pojmu pedagogická diagnostika (v r. 1969) sa pripisuje nemeckému pedagógovi K. Ingenkampovi. Diagnostika sa teda začala rozvíjať od 60. rokov 20. st. ako samostatná vedná disciplína v rámci pedagogiky a neskôr i andragogiky. Dovtedy sa ako veda rozvíjala hlavne v rámci psychodiagnostiky, ktorá má na ňu dodnes významný vplyv. Psychodiagnostika významne ovplyvnila konštituovanie pedagogickej diagnostiky v pozitívnom, ale ako na to upozorňuje aj P. Kompolt (1992, s. 3-5) niekedy aj v negatívnom význame: zanedbávali sa tradičné diagnostické metódy a preferovali sa metódy vychádzajúce z kvantitatívnych prístupov a to najmä testy, ktoré neumožňujú z hľadiska vytyčovaných edukačných cieľov postihnúť všetky stránky rozvoja osobnosti.

V rámci pedagogiky sa diagnostika rozvíjala najmä v didaktike a teórii výchovy. Ako súčasť pedagogických činností učiteľa bola známa ako školské hodnotenie. Práve z kritiky tradičného školského hodnotenia vychádzal pri utváraní svojej koncepcie Ingenkamp, keď tvrdil, že školské hodnotenie nezodpovedá vedeckému prístupu. Zaujímavé je, že pojem pedagogická diagnostika spomenul v r. 1968, teda o rok skôr ako Ingenkamp, slovenský pedagóg P. Vajcik, aj keď ešte nie v zmysle samostatnej vednej disciplíny.

Za autora prvej práce predstavujúcej ucelenú koncepciu pedagogickej diagnostiky sa v období Československa všeobecne považuje český pedagóg L. Mojžíšek. Koncepciu pedagogickej diagnostiky postavil dôsledne na pedagogických východiskách. Vyzdvihnúť treba pritom tiež skutočnosť, že aj keď autor určil prácu učiteľom a orientoval ju predovšetkým pre jej využitie v školskej praxi, chápe diagnostiku podstatne širšie a komplexnejšie. Týka sa to jednak objektu diagnostikovania, ktorým sú nielen žiaci, ale i dospelí, ako i požiadavky spojenia diagnostiky so zisťovaním podmienok a vývoja diagnostikovaných subjektov (1986, s. 18).

Otázkam pedagogického diagnostikovania a hodnotenia sa na Slovensku venovalo a venuje v minulosti i v súčasnosti viacero autorov, pričom ich pozornosť sa sústreďuje predovšetkým na diagnostikovanie žiakov (napr. P. Gavora 1999) a na otázky metód diagnostikovania (napr. M. Lapiška 1984, 1996, 1998; Turek 1996). Najkomplexnejšie sa problematike pedagogickej diagnostiky venuje už dlhšie obdobie predovšetkým P. Kompolt, ktorý najmä v práci *Pedagogická diagnostika* (1992) nadviazal na publikáciu L. Mojžíška *Základy pedagogickej diagnostiky*.

Z hľadiska rozdielného vývoja pedagogickej diagnostiky v rozličných krajinách a vďaka rozličným prístupom k jej chápaniu treba uviesť najmenej dve skutočnosti.

1. Na označenie tejto vedy sa nepoužíva vo všetkých krajinách termín pedagogická diagnostika – ten je typický predovšetkým pre kontinentálnu Európu. V anglofónnych krajinách sa používa pojem evaluácia, resp. meranie dosiahnutých výsledkov učenia, čo svedčí o preferovaní najmä kvantitatívnych metód.
2. I v samotnom Nemecku sa môžeme stretnú s diagnostikou (pedagogickou) ako diagnostikou pre nepsychológov, teda pedagogicko-psychologickou diagnostikou (Perleth 2006). Pritom však práve Ch. Perleth, z Univerzity v Rostocku na otázku, čo je pedagogicko-psychologická diagnostika uvádza definíciu pedagogickej diagnostiky K. J. Klauera z r. 1982: „Pedagogická diagnostika predstavuje spojenie úsilia poznať s cieľom urobiť aktuálne pedagogické rozhodnutia“. Ako metódy uvádza pritom v rámci delenia na klasické a špeciálne metódy pedagogické i psychologické metódy diagnostikovania¹.

V andragogickej praxi sa diagnostika využíva predovšetkým vo vzdelávaní dospelých, v personalistike, v poradenstve a v sociálnej práci s dospelými. Zaoberá sa ňou osobitná vedná disciplína – **andragogická diagnostika**. Na jej konštituovanie mala vplyv najmä pedagogická diagnostika, psychodiagnostika dospelých a personálny manažment, ktorý sa zameriava na zisťovanie efektívnosti vzdelávania v rámci rozvoja ľudských zdrojov. Nepoužíva pritom pojem diagnostika, ale hodnotenie, vyhodnocovanie, resp. assessment (napr. Koubek 1995).

Na Slovensku vyšli v ostatných rokoch v odbornej tlači, resp. v študijných a metodických textoch viaceré kratšie práce, ktoré možno považovať za počiatky konštituovania andragogickej diagnostiky (napr. Matulčík 1997,

¹ Klasické metódy: diagnostický rozhovor, pozorovanie správania, psychologické testy;

Špeciálne metódy: diagnostika školského výkonu (ústne a písomné skúšky, testy školskej výkonnosti), testy učenia a assessment.

2003, 2004; Pirohová 2006a). Za prvú širšie koncipovanú prácu a prvú monografiu z oblasti andragogickej diagnostiky možno považovať publikáciu I. Pirohovej *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých* z r. 2006.

Je ťažké definovať komplexnejšiu, vyčerpávajúcu a pritom krátku a zrozumiteľnú definíciu andragogickej diagnostiky a to z toho dôvodu, že sa uplatňuje vo viacerých a pomerne odlišujúcich sa oblastiach andragogického pôsobenia.

V oblasti edukácie dospelých možno andragogickú diagnostiku charakterizovať ako *teóriu a prax zisťovania, rozpoznávania, klasifikovania, posudzovania, charakterizovania a hodnotenia úrovne edukačného rozvoja objektu edukácie, (t. j. osobnosti účastníka edukácie), úrovne rozvinutej vplyvom edukačného pôsobenia a z andragogických hľadísk, najmä z aspektu, ako sú plnené a dosahované edukačné ciele.*

Diagnostické úsilie je spojené so zisťovaním príčin a podmienok konkrétneho edukačného rozvoja a nemožno ho odtrhnúť od prognostických úvah a od návrhu ďalších andragogických opatrení.

Najčastejším realizátorom diagnózy v edukácii dospelých je vzdelávateľ, lektor.

Na rozdiel od pedagogickej, resp. školskej diagnostiky, kde je diagnóza určená hlavne učiteľovi (Heller 1984; Mojžíšek 1986), vychovávateľovi či rodičovi, je však **diagnóza vo vzdelávaní dospelých určená predovšetkým dospelému účastníkovi edukácie. Pre lektora plní diagnóza funkciu spätnej väzby** v rovnakom význame ako v školskej diagnostike pre učiteľa.

Vzdelávanie dospelých má dobrovoľný, liberálny charakter. Motivácia účasti na vzdelávaní dospelých vychádza z ich záujmov a potrieb. Dospelý človek uvedomene a dobrovoľne prijíma vzdelávacie ciele alebo si ich aj sám stanovuje. Na rozdiel od detí a mládeže má preto, i vzhľadom na rozvinuté psychické vlastnosti a myslenie, oveľa väčšiu schopnosť sebahodnotenia a sebadiaagnostikovania.

V mnohých vzdelávacích aktivitách, najmä v oblasti záujmového vzdelávania, je realizátorom diagnózy, presnejšie sebadiaagnózy, samotný účastník vzdelávania.

Najdôležitejšou a súčasne najčastejšie diskutovanou kategóriou diagnostiky v edukácii dospelých je **hodnotenie**. Najmä v praxi sa často možno stretnúť s problémom vzťahu medzi hodnotením a diagnostikou, pričom prevažne sa obidva tieto termíny stotožňujú.

Ako teda chápať hodnotenie, ak ho charakterizujeme ako najdôležitejšiu súčasť diagnostickej činnosti?

Ak vychádzame z toho, že etymológia slova hodnotenie je spojená s hodnotou, t.j. s užitočnosťou, cenou, kvalitou, tak hodnotenie ako proces je zamerané na zisťovanie úrovne a kvality produktu edukačného procesu.

Produktom edukačného procesu sú dve kategórie výstupov (Prúcha 1997, s. 364):

1. **Výsledky edukácie** – t.j. bezprostredné zmeny u vzdelávajúcich sa, ktoré vznikli pôsobením určitých kurikulárnych obsahov. Výsledky edukácie možno zisťovať, merať, hodnotiť, t.j. **diagnostikovať** už v čase, keď vznikajú. Majú podobu:
 - **kognitívnych vlastností** (vedomosti, zmeny v intelektovej úrovni jedinca);
 - **kognitívno-motorických vlastností** (senzomotorické, komunikačné, pracovné zručnosti);
 - **kognitívno-afektívnych vlastností** (záujmy, presvedčenie, kultúrne vzorce, hodnotová orientácia a pod.).
2. **Efekty edukácie** – t.j. dôsledky alebo účinky vyvolané u vzdelávajúcich sa, resp. v spoločnosti pôsobením výsledkov edukácie. Efekty edukácie, na rozdiel od výsledkov, majú dlhodobý, niekedy celoživotný charakter. Efekt edukácie sa prejavuje spôsobom a mierou využitia výsledkov vzdelávania v profesijnom a osobnom živote. Môže to byť napr. začlenenie sa do rozličných profesijných skupín, resp. konkrétna hodnotová orientácia jednotlivca. Efekty edukácie sa spravidla neprejavujú okamžite a možno ich len ťažko exaktne zisťovať a merať. V tejto súvislosti treba tiež povedať, že efekty sa vytvárajú aj v rámci informálneho vzdelávania a ich zisťovanie je ešte náročnejšie.

Efekty edukácie sa najčastejšie vnímajú ako **ekonomické efekty** – efekty, ktoré možno merať a vyhodnocovať, t.j. sledovať ich dosah na ekonomické procesy. Ekonomické efekty sa vypočítavajú napr. zo vzťahov medzi dĺžkou a stupňom vzdelávania pracovníkov a mierou produktivity ich práce. Ekonomické efekty edukácie sa môžu podľa Benča (1998, s. 15) prejavíť nasledovne:

- zvyšovanie tvorby úžitkových hodnôt, ktorá priamo závisí od kvality pracovnej sily;
- vyššia kvalita pracovnej schopnosti umožňuje nahradiť množstvo jednoduchej práce menším množstvom kvalifikovanej práce;
- zvýšená produktivita práce, jej vyššia kvalita ako i vyššia kvalita výsledných produktov ako dôsledok kvalifikovanej práce podmienenej vyšším vzdelaním pracovníkov;
- zhmotnenie vzdelania v podobe vyššej technickej úrovne výrobných prostriedkov;
- nárast invenčných aktivít v podobe rôznych zlepšovacích návrhov, vynálezov a technicko-organizačných opatrení.

Popri ekonomických efektoch edukácie existujú a v živote človeka zohrávajú nemenej významnú úlohu aj **mimoeconomické efekty edukácie**. Prejavujú sa:

- v správaní a konaní človeka,
- v jeho hodnotovej orientácii,
- v snahách o sebazdokonaľovanie, vrátane záujmu o celoživotné vzdelávanie a učenie sa,
- v úsilí poznávať a pretvárať okolitý svet i seba samého.

Tieto efekty, ktoré sa odrážajú v kvalite života človeka a v jeho kultúrnej úrovni, sa často označujú aj ako **sociálne efekty edukácie**. Podľa Prúchu (1997, s. 384) ich možno vymedziť nasledovne:

- zmeny, ktoré vzdelanie vyvoláva v sociálnej štruktúre spoločnosti;
- vplyv vzdelanosti na vývoj vzťahov medzi jednotlivými sociálnymi skupinami;
- vplyv vzdelanostnej úrovne ľudí na kvalitu a fungovanie rodiny;
- vplyv vzdelania na myslenie a konanie ľudí, ich pracovnú iniciatívu, záujem o celoživotné vzdelávanie a zvyšovanie kvalifikácie;
- vplyv vzdelania na zmeny v oblasti hmotnej a nehmotnej spotreby.

Ako vidieť z uvedeného, takto chápané hodnotenie má oveľa širší rozmer ako iba zisťovanie dosiahnutých výsledkov edukácie, ako sa to často chápalo v prípade tradičného školského hodnotenia.

Z hľadiska zamerania hodnotenia existuje viacero modelov, napr. štvorúrovňový model hodnotenia vzdelávania (Belcourt, Wright 1988, s. 183), Hamblinov päťúrovňový model vyhodnocovania vzdelávania (Armstrong 1999, s. 556).

Spravidla je v nich obsiahnuté dvojaké chápanie hodnotenia, ktoré sa vzťahuje na už uvedené výstupy vzdelávania – výsledky a efekty vzdelávania a možno tak vlastne hovoriť o dvoch druhoch hodnotenia:

1. Hodnotenie úrovne a kvality získaných vedomostí, schopností, zručností, názorov a postojov z hľadiska stanovených edukačných cieľov.

Toto hodnotenie je súčasťou prípravy a realizácie vzdelávacieho podujatia či programu (Palán 1997, s. 128, Prusáková 2000), uzatvára tzv. „*andragogický cyklus*“, ktorý ako prvý podľa „fáz plánovanej zmeny“ autorov Lippita, Watsona a Westleyho vypracoval v 70. rokoch 20. storočia holandský andragóg Tonko ten Have (podľa Gent 1998, s. 700).

Andragogický cyklus je tvorený piatimi stupňami:

- ◆ diagnóza potrieb;
- ◆ stanovenie cieľov;
- ◆ plánovanie obsahu a metód;
- ◆ implementácia programu;
- ◆ hodnotenie (evaluácia) procesu a závery.

2. Hodnotenie výsledkov vzdelávania z hľadiska efektívnosti a účinnosti ich využitia.

V oblasti profesijného vzdelávania ide často o chápanie vzdelávania ako určitého druhu investície – **investície do kvalifikácie**, ktorá by mala mať aj ekonomickú návratnosť.

Ide vlastne o **overovanie prínosu vzdelávacieho podujatia** (kurzu, školenia):

- **pre účastníkov vzdelávania** z hľadiska pozitívnych zmien v ich pracovnom výkone. Hodnotením pracovného výkonu sa zisťuje, či došlo k transferu získaných vedomostí a zručností do praxe, resp. do akej miery sa v pracovnom výkone uplatňujú. Problémom pri hodnotení zmien v pracovnom výkone v dôsledku získaného vzdelania však môžu byť rozličné faktory ovplyvňujúce možnosti jeho využitia, ktoré hodnotenie môžu skresliť – napr. nedostatočne vytvorené podmienky;
- **pre organizáciu** (podnik, firmu) z hľadiska pozitívnych zmien v ekonomickej bilancii organizácie (obrat, produktivita, kvalita, ziskovosť a pod.).

Z ekonomických teórií, z komerčného a hospodárskeho sveta, prenikli do tohto druhu hodnotenia vzdelávania aj pojmy, ktoré sa v edukačných vedách donedávna neobjavovali: **vzdelávacia akontabilita a pridaná hodnota vo vzdelávaní**.

Akontabilita (z angl. accountability) doslovne znamená zodpovednosť, schopnosť alebo povinnosť predložiť účty.

Vzdelávaciú akontabilitu možno chápať ako zúčtovateľnú (adresnú) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako i za dôsledky svojho prístupu a postupu a to v právnom zmysle smerom k zriaďovateľom, nadriadeným, daňovým poplatníkom, účastníkom vzdelávania a iným zaangažovaným činiteľom, aby sa bilančne preukázala adekvátnosť poskytnutých prostriedkov na kontrolovateľné cieľové výkony (Švec 1995, s 163).

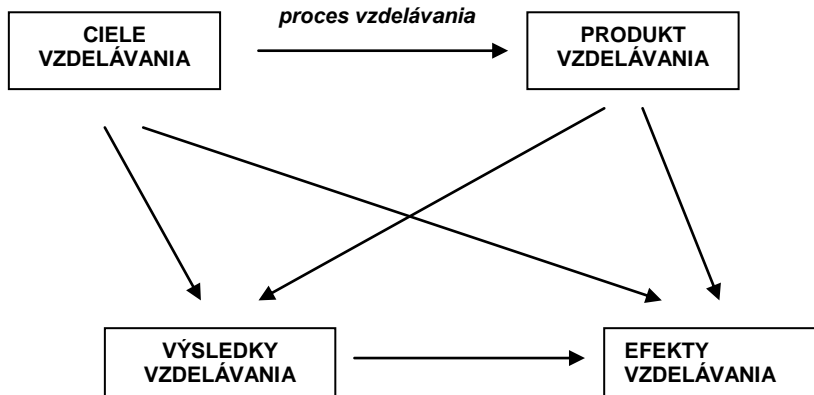
Pridanú hodnotu vo vzdelávaní možno vysvetliť z hľadiska chápania vzdelávania ako investície do ľudských zdrojov, pričom podobne ako pri investíciách do strojov sa očakáva budúca návratnosť tejto investície.

Edukačnú pridanú hodnotu predstavuje porovnanie hodnôt vyjadrených úrovňou vzdelania pred vstupom do vzdelávacieho procesu a po jeho ukončení a to z hľadiska miery úspešnosti využitia novo získaných vedomostí, schopností a zručností. Takéto chápanie pridanej hodnoty vo vzdelávaní podčiarkuje význam využiteľnosti,

užitočnosti a účelnosti vzdelávania a to predovšetkým z hľadiska uspokojovania potrieb vzdelávania.

Treba zdôrazniť, že medzi obidvoma druhmi hodnotenia existuje veľmi úzke prepojenie – ide vlastne o podobný vzťah, ako je medzi výsledkami a efektmi edukácie (obr. 1).

Obr. 1 Hodnotenie vzdelávania



Ak chápeme diagnostiku v edukácii dospelých predovšetkým ako diagnostiku pre účastníkov a lektorov je zrejmé, že z hľadiska prebiehajúceho edukačného procesu, je pre nich aktuálny predovšetkým **prvý druh hodnotenia zameraný na zisťovanie dosiahnutých výsledkov a ich kvalitu**.

Väčšina kurzov pre dospelých má krátkodobý alebo strednodobý charakter a lektor má pritom len minimálnu možnosť ovplyvniť program kurzu, ktorý je vypracovaný niekým iným (často bez analýzy vzdelávacích potrieb). Taktiež sa spravidla nedostáva k informáciám o efektoch vzdelávania, pokiaľ nie je interným zamestnancom vzdelávacej inštitúcie, ktoré sa, ako sme uviedli, dostavujú až po ukončení vzdelávacej aktivity.

Tento druh hodnotenia má **výrazný andragogický charakter** a preto tvorí významnú súčasť andragogickej diagnostiky.

Druhý druh hodnotenia zameraný na zisťovanie efektu, t.j. účinnosti vzdelávania je i pre svoj **výrazný ekonomický a personalistický charakter** realizovaný skôr manažermi organizácie, manažermi vzdelávania ako i samotnými účastníkmi vzdelávania. Často sa preň, najmä v praxi, používa aj označenie zhodnotenie, vyhodnotenie, resp. vyhodnocovanie vzdelávania (finančné, ekonomické).

Diagnostika vo vzdelávaní, v ktorej je hodnotenie najdôležitejšou súčasťou má **normatívny a hodnotiaci charakter**. Orientuje sa na problematiku hodnôt, cieľov a ideálov.

Hodnota v edukácii má dva významy:

1. **Chápanie hodnoty ako normy** (požiadavky), t.j. čo má byť úlohou, cieľom vzdelávania;
2. **Hodnota ako výsledok hodnotenia** (napr. hodnotenie výkonu, ktoré môže mať aj kvantifikovanú podobu vyjadrenú klasifikáciou, percentom úspešnosti, bodovým ziskom a pod.).

Obidva významy hodnoty sa vzájomne ovplyvňujú – prvý vytyčuje cieľ, normu, druhý predstavuje aktualizovanú normu. Hodnota je teda bezprostredne spojená s vytyčovanými edukačnými cieľmi a stupňom ich splnenia. **Kvalita vzdelávania sa vo všeobecnosti** vzťahuje na dosiahnutie vysokej úrovne, resp. na **požadovanú hodnotu** produktu vzdelávania. Predpokladom dosiahnutia kvality však nie je len naplnenie cieľov vzdelávania. Kvalita vzdelania závisí aj od:

- **správnosti stanovených cieľov** vzdelávania,
- **vhodnosti použitých metód, foriem a prostriedkov** vzdelávania.

Kvalitu vo významnej miere ovplyvňujú:

- **lektori**,
- **samotní účastníci vzdelávania**.

Pod hodnotením sa vo všeobecnosti rozumejú také *aktivity lektora, vzdelávateľa, ako sú posudzovanie, skúšanie, preverovanie vedomostí a ak je to potrebné i klasifikácia. Z toho by na prvý pohľad malo vyplývať, že rozhodujúcim aktérom hodnotenia je jeho realizátor.*

Proces hodnotenia však predstavuje zložitú štruktúru, do ktorej patria:

- **hodnotiaci subjekt** (lektor, vzdelávacia inštitúcia, klient, ktorým môže byť samotný účastník vzdelávania alebo vysielajúca organizácia);
- **predmet hodnotenia** (účastník vzdelávania, resp. jeho výkon);
- **kritériá**, na základe ktorých sa realizuje hodnotenie. Vychádzajú so stanovených vzdelávacích cieľov alebo úloh.

Základným princípom hodnotenia je orientácia na stanovené edukačné ciele a požiadavky, pričom je dôležité pri hodnotení zohľadniť aj vonkajšie a vnútorné podmienky, v rámci ktorých vzdelávanie prebieha, a ktoré priamo, alebo nepriamo vzdelávanie ovplyvňujú. Ide napr. o prostredie, materiálno-technické zabezpečenie, sociálnu klímu, predstupovú vzdelanostnú úroveň účastníkov, ich motiváciu a pod.

Význam hodnotenia vo vzdelávaní sa prejavuje aj vo **funkciách**, ktoré plní (Tuček 1966, s. 28):

- diagnostická,
- prognostická,
- kontrolná,
- regulačná,
- informačná,
- výchovná,
- motivačná,
- sociálna.

Ako sme už uviedli, vo vzdelávaní dospelých je, vzhľadom na osobitosti vzdelávania dospelých ľudí typické i to, že dospelý človek si veľmi dobre uvedomuje obsah a význam stanovených vzdelávacích cieľov, ktoré prijíma a s ktorými sa stotožňuje, resp. ktoré si sám vyberá a určuje. I preto sa vo vzdelávaní dospelých kladie veľký dôraz na rozvíjanie sebavzdelávania a samoučenia. V tejto súvislosti je preto nemenej žiaduce rozvíjať a podporovať taktiež **sebahodnotiace a sebadiagnostikujúce aktivity**. Vlastné hodnotiace aktivity účastníka vzdelávania sa prejavujú predovšetkým v motivačnej oblasti vzdelávania sa a učenia.

Výsledok hodnotenia je súčasťou diagnózy, ktorá, ak má byť komplexná, obsahuje i anamnestické a prognostické prvky, vrátane ďalších andragogických opatrení, napr. stanovenie nových edukačných cieľov na základe novovzniknutých edukačných potrieb po ukončenom vzdelávacom podujatí.

Z uvedeného vyplýva, že **hodnotenie tvorí najvýznamnejšiu súčasť diagnostiky, je znakom jej kvalitatívneho charakteru**. Hodnotenie možno realizovať osobitne, ale diagnostika bez hodnotenia sa realizovať nedá.

Diagnostika a diagnóza sa **v edukačnom procese** realizujú vo všetkých jeho fázach: na začiatku, alebo ešte pred začiatkom edukačného procesu, počas jeho priebehu i po jeho ukončení. V tomto zmysle možno hovoriť o viacerých druhoch diagnostikovania a diagnóz.

Z časového hľadiska a podľa rozsahu diagnostických postrehov sa diagnóza uskutočňuje v troch vzájomne nadväzujúcich, integrujúcich a súvisiacich rovinách.

Ide o mikrodiagnózu, základnú dennú diagnózu a zovšeobecňujúcu diagnózu (Mojžíšek 1986, s. 30).

Mikrodiagnóza

Mikrodiagnóza sa charakterizuje sa ako sekundová, reflexná, reakcia na momentálne vzniknutú situáciu, na prejavy účastníkov vzdelávania a je spojená s okamžitou reakciou: korekciou, resp. mikroreguláciou činnosti lektora alebo činnosti účastníka vzdelávania. Lektor (diagnostik) si ju ani neuvedomuje. Mikrodiagnóza má veľký význam i pri **riadení vzdelávacieho procesu** – umožňuje korigovanie organizácie procesu vzdelávania, resp. priebehu vyučovacej jednotky. Úspešná mikrodiagnóza je podmienená

ná sústavnou pozornosťou a dobrou vnímavosťou lektora a úzko súvisí s uplatňovaním diagnostickej metódy pozorovania.

Základná diagnóza

Základná diagnóza je jadrom diagnostickej práce lektora a **je najbežnejším a najčastejším typom diagnózy**. Označuje sa aj ako denná diagnóza. Hoci je spojená s mikrodiagnózou, jej úlohy sú náročnejšie a zložitejšie. Je viazaná na špecifické činnosti najmä **skúšanie a preverovanie vedomostí, nadobudnutých schopností a zručností, posudzovanie a rozbor prác**. Na rozdiel od neformálneho charakteru mikrodiagnózy má formálnu podobu (hodnotenie, klasifikácia) a vyznačuje sa vyšším stupňom reflexie.

Dlhodobá, zovšeobecňujúca diagnóza

Zovšeobecňujúca diagnóza je **najobjektívnejším typom diagnózy**. Vysoký stupeň objektívnosti je daný dlhodobým diagnostikovaním (sledovaním) objektu edukácie, použitím viacerých diagnostických metód a tým, že na jej vypracovaní sa spravidla podieľa skupina odborníkov. Dlhodobá diagnóza sa vo vzdelávaní dospelých, vzhľadom na určité špecifiká vzdelávacích aktivít, realizuje zriedkavejšie. Dôvodom je napr. krátkodobý charakter vzdelávacích kurzov alebo i absencia potreby vypracovania diagnózy, pretože mnohé, najmä záujmové vzdelávacie kurzy si nevyžadujú diagnózu (ani základnú) vo formálnej podobe (vysvedčenie, certifikát, osvedčenie, diplom).

Z hľadiska fáz edukačného procesu rozlišujeme tri druhy diagnóz:

Vstupná diagnóza

Jej cieľom je získať informácie stave edukačného rozvoja účastníkov, odstrániť ich prípadné bariéry a zvýšiť ich motiváciu. Realizuje sa ešte pred vlastným začiatkom vzdelávacieho procesu, najmä pomocou metód rozhovoru, dotazníka, testov, prípadne ústneho alebo písomného preskúšania.

Priebežná diagnóza

Jej cieľom priebežne získavať spätnú väzbu o efektívnosti edukačnej činnosti lektora a učebnej činnosti účastníkov. Uplatňujú sa s viaceré metódy, najčastejšie sú to pozorovanie, krátke ústne skúšanie, kontrolné písomné skúšky alebo testy;

Záverečná diagnóza

Jej cieľom získať čo najpresnejšiu spätnú väzbu o plnení edukačných cieľov, zhodnotiť úroveň dosiahnutú vplyvom edukačného pôsobenia. Výber diagnostických metód závisí od charakteru vzdelávacieho podujatia, (či je napr. potrebná formálna diagnóza obsahujúca i klasifikáciu), od počtu účastníkov a od celkových podmienok (napr. časových), v ktorých sa diagnostika, resp. vzdelávanie realizuje.

Záver

Diagnostika a hodnotenia v edukácii dospelých umožňuje lektorom, manažérom a účastníkom vzdelávania:

- ♦ objektívne posúdiť vzdelanostný rozvoj účastníkov vzdelávania a to tak na jeho začiatku, počas priebehu ako i po jeho ukončení;
- ♦ správnu orientáciu lektora vo vzdelávacích situáciách a pozitívnym spôsobom ovplyvňovať, zasahovať a meniť podmienky a postupy vzdelávania;
- ♦ realizovať kontrolu práce lektora, vedie k systematickej práci účastníkov vzdelávania i lektora;
- ♦ realizovať individuálny prístup;
- ♦ plánovanie ďalšej vzdelávacej práce, stanovovanie perspektív a cieľov;
- ♦ posudzovanie výsledkov vzdelávania a ich klasifikáciu;
- ♦ rozpoznáť vzdelávacie ťažkosti a ich príčiny;
- ♦ objektívne zistiť vzdelanostnú úroveň, predpoklady, možnosti uplatnenia a sebarealizácie v pracovnej oblasti i v záujmovom vzdelávaní (poradenské uplatnenie hodnotenia);
- ♦ riadiť svoje ďalšie vzdelávanie, sebvzdelávanie a učenie sa (stanovovanie si individuálnych vzdelávacích cieľov, výber vzdelávacích inštitúcií, foriem a metód vzdelávania a učenia sa).

Literatúra

- ARMSTRONG, M. 1999. *Personální management*. Praha : Grada Publishing.
- BELCOURT, M. - WRIGHT, P. C. (1988) *Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu*. Praha : Grada Publishing.
- BENČO, J. 1998. Smery zvyšovania efektívnosti vzdelávania. In *Technológia vzdelávania*, roč. 6, 1998, č. 10, s. 2-4.
- GAVORA, P. 1999. *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava : Práca.
- GENT, B. van 1998. Tonko ten Have and the Construction of Dutch Andragogy. In Friedenthal-Haase (Ed.): *Personality and Biography in the History of Adult Education*. Vol. II: *Biographies of Adult Educators from Five Continents*. Frankfurt am M.; Berlin; Bern; New York; Paris; Wien : Peter Lang GmbH 1998, s. 689-704.
- HELLER, K. (Hrsg.). 1984. *Leistungsdiagnostik in der Schule* (4. Aufl.). Bern: Huber.
- INGENKAMP, K. 1997. *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (Studienausgabe) (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- KOMPOLT, P. 1992. *Pedagogická diagnostika. Vybrané problémy*. Bratislava : Univerzita Komenského.
- KOUBEK, J. 1995. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : MANAGEMENT PRESS.

- LAPITKA, M. 1996. *Tvorba a použitie didaktických testov*. Bratislava : ŠPÚ.
- LIPPIT, R., WATSON, J., WESTLEY, B. 1958, *The Dynamics of Planned Change*. New York : Harcourt, Brace & World.
- MATULČÍK, J. 1997. Diagnostika vo vzdelávaní a jej význam pre učastníkov a lektora. In Prusáková, a kol. *Základy lektorského minima*. Bratislava: Akadémia vzdelávania, s. 44-60.
- MOJŽÍŠEK, L. 1986. *Základy pedagogické diagnostiky*. Praha : SPN.
- MATULČÍKOVÁ, M. - MATULČÍK, J. 2003. *Manažment ďalšieho vzdelávania*. Bratislava : Ekonóm 2003. 134 s.
- PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdelávání dospělých*. Praha : DAHA.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2000. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- PIROHOVÁ, I. 2006. *Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých*. Prešov: Akcent Print.
- PIROHOVÁ, I. 2006. *Trendy rozvoja andragogickej diagnostiky a jej systemizácie*. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Bratislava: Gerlach Print v spolupráci s KA FiF UK, s115-119.
- PERLETH, Ch. (ohne Jahr). *Einführung in die (Pädagogisch-) Psychologische Diagnostik* (Skript im Internet). Dostupné na internete: www.begabungsdagnostik.de
- ŠVEC, Š. 1995. Význam diagnostiky učiteľova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. In *Pedagogika*, roč. 45, 1995, č. 2, s. 164-170.
- TUČEK, A. 1966. *Problémy školního hodnocení žáků. Úvod do nauky o hodnocení žáků*. Praha : SPN.
- TUREK I. 1996 *Učitel a didaktické testy*. Bratislava : MC.

***PRÍSPEVKY HOSTÍ,
OSTATNÝCH ČLENŮ KATEDRY
A DOKTORANDŮ***

Usústavňovanie andragogického poznania

Prof. PhDr. Štefan Švec, CSc.

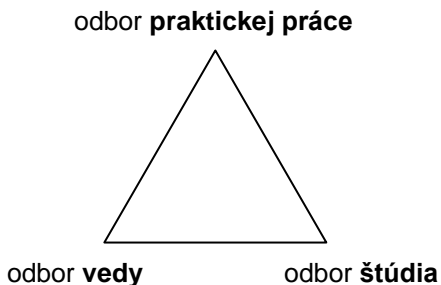
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave a
Štátny pedagogický ústav v Bratislave

Andragogika sa u nás (pozri <http://www.akredkom.sk>) a v mnohých krajinách zaradila v ostatných desaťročiach do nomenklatúry **študijných** odborov a **vedných** odborov. Zároveň – ako *andragógia* (angl. *andragogy*) – je starším a všeobecne uznávaným odborom **praktickej práce** v oblasti vzdelávania dospelých (adultnej edukácie) ako *rozvoja ľudských zdrojov*, ako *rozvoja ľudského kapitálu*, ako *rozvoja vzdelanostného potenciálu krajiny*, ako *rozvoja hospodárskej, politickej a kultúrnej konkurencieschopnosti*, ako *rozvoja – podľa nás – discentných (učiach sa) organizácií vo všetkých rezortoch*, ako *rozvoja odvetvia poznatkového priemyslu* a ako *determinant urýchlenia skultúrňovania komunit a kultivácie osobnosti*.

V utvárajúcej sa *spoločnosti poznatkového veku* bude zvýznamnená prax a teória tvorby (produkcie) adultného vzdelania v ustanovizniach na *formálne a semiformálne vzdelávanie dospelých*. Tiež je samozrejmé, že sa bude prioritizovať aj prax a teória produkcie andragogického vedného poznania a inovačného pretvárania.

Všetky tri typy odborov spoločenskej a jednotlivcovej činnosti fungujú v národných spoločenstvách viac či menej úspešne v závislosti od toho, do akej miery sa v týchto troch odborových komunitách uplatňuje **princíp gnozeologicko-praxologickej jednoty teórie a praxe**. (Termín gnozeológia bol vystriedaný po roku 1989 termínom epistemológia).

Obr. 1: Epistemologicko-praxologický trojuholník andragogiky



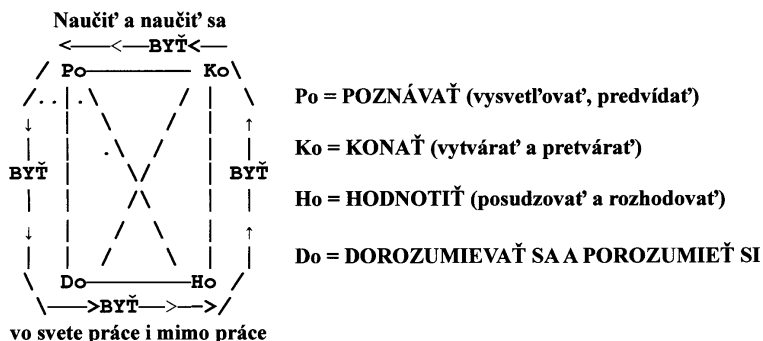
V tomto metodologickom trojuholníku vzťahov medzi tromi odlišnými odboarmi andragogickej činnosti fungujú viaceré **cyklické vzťahy**: minimálne 6 trojčlenných a 6 dvojčlenných (priamosmerových a spätnosmerových) vzťahov. Napr. cyklus „prax → štúdium → veda → prax“ môže znamenať: Systém „Prax adultného vzdelávania“ (napr. v zamestnávajúcich organizáciách rezortu) podnecuje systém „Štúdium odboru andragogiky“ k inovovaniu cieľových programov odboru Andragogika. Pritom tento druhý relatívne samostatný systém ovplyvňuje zameranie druhého systému „Andragogická veda“ (t.j. výskum a vývoj v oblasti adultného odborného vzdelávania a výcviku), ktorý viac či menej úspešne ponúka svojej reálnej praxi svoje výstupy a služby. Reálna prax plnila v tomto cykle inovácie funkciu podnecovateľa pre proces obnovy programu univerzitného štúdia andragogiky a koncového odberateľa aplikovateľných produktov svojej vedy. To však neznamená, že táto prax nemohla a nemala súbežne odoberať aj produkty a služby študijného odboru andragogika. Skúmanie cyklických vzťahov z každého uhlu pohľadu v spätnej (a filozoficky svätej) trojici článkov odborného poznávania a konania je veľmi zaujímavou a potrebnou náplňou programu rozvoja andragogickej vedy – progresívneho inštitucionálneho výskumu a inovačného vývoja cieľových programov štúdia andragogiky. Kultúra inovačného cyklu (výskum → vývoj → produkcia vzdelanosti → využitie vzdelanosti → spätnoväzbové vyhodnocovanie každého článku cyklu) sa v našej pedagogike a andragogike ešte neosvojila.

Z filozofického pohľadu by sme mali zvýznamniť nielen epistemologickú stránku (poznávania/poznatkov) a praxologickú stránku (účinného konania a výkonov), ale zároveň aj ďalšie dve stránky: axiologickú a semiologickú. Axiologická stránka hodnotenia (ohodnocovania, zhodnocovania a vyhodnocovania) teórie a praxe poukazuje na potrebu reflektovania *hodnôt a noriem (štandardov), kritérií a indikátorov, ako aj procesov váženého rozhodovania a kvalifikovaného výberu* v andragogickom poznávaní a konaní. Semiologická stránka dorozumievania sa a znakov nám prikazuje prepotrebnú starostlivosť o odbornú komunikáciu, najmä o uplatňovanie zásad odbornej terminológie, syntaxe a štylistiky v andragogike.

V tomto 4-člennom spriahnutí andragogických činností môžeme naplno a kompletne aplikovať metodologický princíp komplementarity – aj v porozumívaní a vykladaní toho, čo robí andragóg, andragógia a andragogika.

Andragóg-praktik aj empirik a andragóg-teoretik aj empirik sa učí obecnému (komunitnému) a osobnému bytiu a vedomiu v určitých podmienkach pomocou určitých prostriedkov. Aj u andragóga platí všeobecný konceptuálny model učenia sa/sebaučenia a učenia iného/tebaučenia (obr. 2, Švec, In Pedagogická revue 2002, č. 1): Naučiť a naučiť sa byť andragógom znamená naučiť a naučiť sa andragogicky poznávať, konať, hodnotiť a andragogicky dorozumievať sa a porozumievať si.

Obr. 2: Súvzťažný štruktúrny model zmyslu učenia (sa) *byť* a *vedome činiť* ako rámec účelov a cieľov spôsobilostne založeného vzdelávania a výcviku [aj andragógov].



Predložený model jasne naznačuje, že každý štruktúrny komponent systému sa funkčne viaže s každým iným komponentom. Táto konceptuálna sieť vzťahov má potenciál podnecovať k systémovej tvorbe cieľových programov vzdelávania dospelých a cieľových programov andragogického štúdia a vedeckého skúmania.

Univerzitné štúdium andragogiky si vyžaduje projektovať usústavnenie poznatkov andragogickej vedy v tzv. systematických, a to aj tematických aj problémovo-projektových kurzoch:

(A) Propedeutické kurzy cieľového programu odboru:

- A1 Úvod do štúdia andragogiky (Andragogická propedeutika), vrátane Proseminára odboru andragogika.
- A2 Systémická andragogika, perspektívne aj kurz Všeobecná andragogika. Tieto kurzy majú väzby na následné

(B) Fundamentové kurzy cieľového programu odboru:

- B1 Filozofia vzdelávania dospelých (adultnej edukácie).
- B2 Dejiny vzdelávania dospelých.
- B3 Sociológia vzdelávania dospelých .
- B4 Psychológia vzdelávania dospelých.
- B5 Ekonomika vzdelávania dospelých a
- B6 Iné bázickovedné kurzy programu, napr. Politika vzdelávania dospelých.

Predošlé predpokladové kurzy (tzv. "prerekvizity") podmieňujú následné

(C) Profilové kurzy, medzi ktoré odporúčame začleniť najmä tieto kurzy:

- C1 Prieskum vzdelávacích potrieb dospelých (v ich pracovnom a mimo-pracovnom začlenení).

- C2 Cieľový program (kurikulum) vzdelávania dospelých.
- C3 Organizácia vzdelávania dospelých.
- C4 Metodika vzdelávania dospelých.
- C5 Vyhodnocovanie/Evalvácia akosti a účinnosti vzdelávania dospelých.
- C6 Personálové manažérstvo/Personalistika (v ministersko-rezortných organizáciách hospodárstva, priemyslu, obchodu, kultúry, školstva atď.).
- C7 Andragogické poradenstvo (účastníkovi, aktérovi a tretej osobe).
- C8 Iné kurzy profilujúce cieľovú vzdelanosť absolventa odboru, napr. Adultnoedukačná správa/administrácia. U nás sa tiež nerozvil v každom rezorte odbor alebo pododbor Adultné vzdelávateľstvo odboru (učiteľstvo, lektorstvo, inštruktorstvo a koučing) v kombinácii so štúdiom učebno-predmetovej aprobácie. Športové cvičiteľstvo/trénerstvo úspešne organizujú obidve slovenské univerzitné fakulty telesnej výchovy a športových štúdií.

(D) Špecializačné kurzy programu štúdia profesionálnych andragógov, z ktorých sa uvádzajú najmä tieto tri kurzy inštitucionálne zameraných andragogík:

- D1 „Profesijná“ andragogika – ide vlastne o *odborné i všeobecné vzdelávanie a výcvik zamestnancov v zamestnávajúcich organizáciách vo všetkých rezortoch*.
- D2 „Kultúrna“ andragogika – ide vlastne o *osvetové všeobecné (ale aj odborné) vzdelávanie dospelých, vrátane masmédiálneho vzdelávania, v rezorte kultúry*, v obsahovej oblasti umenia, techniky, vedy, hospodárstva, politiky ap.
- D3 „Sociálna“ andragogika – ide vlastne o *edukačne orientovanú sociálnu prácu s dospelými* v rezorte sociálnych vecí, práce a rodiny.

Sľubne sa rozvíjajú špecifické **špeciálne andragogiky**:

- D4 Špeciálne vychovávateľstvo v reedukačných penitenciárnych zariadeniach a postpenitenciárna sociálnoandragogická starostlivosť v rezorte vnútra.
- D5 Špeciálne andragogiky pre kategórie dospelých s postihnutím, znevýhodnením, zdravotným či iným narušením a ohrozením, napr. tyfloandragogika, surdoandragogika atď. v rezorte zdravotníctva a rezorte práce.

Potrebu **rozvinutia profesionality** andragógov si uvedomujeme obzvlášť pri riešení praktických a empirických problémov vzdelávania dospelých a subdisciplinárnej diferenciacie andragogiky aj z hľadiska špecifik práce s **cieľovými kategóriami účastníkov vzdelávania dospelých** a špeci-

fik projektovania, implementovania a vyhodnocovania zodpovedajúcich **cieľových edukačných programov** škôl, kurzov, školení alebo iných podujatí. K nim patria najmä tieto cieľové skupiny a cieľové programy vzdelávania:

- (a) **zamestnávajúci, zamestnávajúci a nezamestnaní**, napr.
 - *programy výchovy k povolaniu a voľbe zamestnania, odbornému re- kvalifikovaniu,*
 - *odborné vzdelávanie a pracovný výcvik na pracovisku alebo mimo pracoviska,*
 - *programy výchovy k bezpečnosti práce,*
 - *manažérske vzdelávanie zamestnávateľov a ich manažérov,*
 - *programy vzdelávania pre nezamestnaných;*
- (b) **praceneschopní**: poúrazové osoby v rehabilitačnej starostlivosti, ambulantní a dlhodobo hospitalizovaní pacienti, napr.
 - *programy výchovy k udržaniu alebo k zlepšeniu zdravia,*
 - *programy zdravotnej osvety,*
 - *programy telesnej výchovy a rekreačného športovania;*
- (c) **pracujúce i nepracujúce osoby so špeciálnymi vzdelávacími potrebami** (s určitým zmyslovým, telesným alebo duševným či kombinovaným postihnutím alebo znevýhodnením), napr.
 - *programy výchovy k repersonalizácii postihnutých,*
 - *programy na plnohodnotnejší osobný rozvoj postihnutých a narušených,*
 - *programy špeciálneho odborného a všeobecného vzdelávania postihnutých;*
- (d) **osoby v penitenciárnej nápravnej výchove** vo väzenskom výkone trestu, **v postpenitenciárnej starostlivosti alebo potenciálne recidívne osoby v preventívnej výchove**, napr.
 - *programy resocializácie prácou a výcvikom k doplnkovej odbornosti a k rekvifikácii,*
 - *programy preventívnej sociálnej výchovy;*
- (e) **civilisti**, napr.
 - *programy výchovy k civilnej ochrane,*
 - *programy brannej výchovy,*
 - *programy výcviku v osobnej sebaobrane;*
- (f) **občania štátni, regionálni, komunálni a repatrianti**, napr.
 - *programy občianskoprávnej a politickej výchovy,*
 - *programy výchovy k účastníckemu občianstvu a vlastenectvu, k angažovanému životu miestnych obyvateľov, k zveľadovaniu a ochrane životného prostredia a pod.*
 - *programy mierovej výchovy k medzinárodnému porozumeniu a spolunažívaniu,*
 - *mravná a prosociálna výchova;*

- (g) **zahraniční študenti** (v prípravke na štúdium na slovenskej vysokej škole, **zahraniční robotníci** a iní migrujúci pracovníci a **zahraniční pre-
sídenci** (utečenci, vyhnanci), napr.
- *rekultúračné programy pre cudzincov pripravujúce na pracovný, občiansky a kultúrny život v prijímajúcej krajine;*
 - *programy cudzineckého vzdelávania (napr. jazykového, krajinovedného a odborného-kvalifikačného);*
- (h) **Študenti** (negramotní; večerní, externí, diaľkoví, dištanční; pregraduálni, postgraduálni), ako aj študijní odpadlíci (repetenti, rekuperanti, dobrovoľne zanechávajúci štúdium alebo vyradení zo štúdia), napr.
- *programy gramotnosti,*
 - *programy výchovy ku školovaniu a samoštúdiu,*
 - *programy rozvoja študijných spôsobilostí,*
 - *programy biblioinformatickej výchovy,*
 - *programy doučania neúspešných;*
- (i) **dobrovoľní členovia záujmových spoločenských organizácií:** mládežníckych, ženských, odborárskych, politických, všeobecno-kultúrnych, náboženských, menšinových (etnických a iných), športových, turistických, amatérskych, profesijných, ochotníckych, dobročinných, fanúškovských alebo iných spolkov, asociácií, zväzov, únií, klubov a podobných nevládných organizácií: napr.
- *programy výchovy k členstvu v záujmovej organizácii, resp.*
 - *programy svojpomocného členského vzdelávania, poloprofesionnej osvetu, seberealizačného vzdelávania v záujmovej verejnoprospešnej a osobnorozvojovej činnosti,*
 - *programy vzdelávania funkcionárov spoločenských organizácií;*
- (j) **neorganizovaní návštevníci kultúrnych, športových, rekreačných a iných spoločenských zariadení a dovolenkových a iných podujatí vo voľnom čase:** napr.
- *programy výchovy k racionálnemu využívaniu voľného času;*
 - *programy záujmovoumeleckej, polytechnickej, informatickej, fyzikálnej a inej osvetu;*
 - *programy samorozvoja osobných záľub vo voľnom čase;*
- (k) **účastníci cestnej premávky a hromadnej dopravy,** napr.
- *programy výcviku vodičov motorových vozidiel*
 - *programy cestnej bezpečnosti,*
- (l) **pacienti a stravníci,** napr.
- *programy zdravotnej výchovy*
 - *programy výživovej výchovy;*
- (m) **domáci hospodári a spotrebitelia,** napr.

- *programy výchovy k vedeniu domácnosti, domácejmu hospodáreniu, k ochrane spotrebiteľa,*
 - *programy osvetly bezpečnosti v domácnosti;*
- (n) **snúbenci, manželia alebo iní životní partneri:** napr.
- *programy výchovy k manželstvu;*
 - *programy predmanželskej a manželskej osvetly a poradenstva;*
- (o) **rodičia, náhradní rodičia, pestúni:** napr.
- *programy výchovy k rodičovstvu;*
 - *programy rodičovskej osvetly;*
 - *programy osvetly k tvorbe domova;*
- (p) **osoby v preddôchodcovskom a dôchodcovskom veku:** napr.
- *programy výchovy k seberealizácii vo výslužbe či seniorstve (v tzv. penzijnom, ekonomicky postproduktívnom veku),*
 - *programy seniorského seberealizačného vzdelávania.*
- (q) **iné cieľové kategórie účastníkov vzdelávania dospelých** a im zodpovedajúce cieľové programy (pozri o tom monotematické číslo Pedagogickej revue 2006/5).

Vzdelávanie dospelých pre život v dospeláctve a seniorstve možno podľa vyššie uvedených kategórií životných začlenení a aktivít zoskupiť takto:

1. vzdelávanie pre pracovný život: a, b, c, d,
2. vzdelávanie pre popripracovný život: g, h, l,
3. vzdelávanie pre mimopracovný ž.:
 - 31 verejný život: e, f, i, j, k,
 - 32 súkromný život:
 - 321 domácnostný a rodinný život: l, m, o,
 - 322 osobný život: n.

V zhode s takto špecializovanými potrebami rozvoja andragogickej praxe sa postupne rozvíjajú programy cieľov vzdelávania pre **cieľové kategórie účastníkov** a im korelujúce programy špecializácií v štúdiu andragogiky.

S istým zjednodušením možno ich sceliť aj do troch komponentov absolventského profilu:

- (A) *pracovnoodborný profil* vzdelanosti a osobnosti (hospodárska sféra sebauplatnenia absolventskej vzdelanosti a osobnosti) a jemu zodpovedajúce *pracovnoodborné vzdelávanie* – **profesijnokvalifikačná a rekvilifikačná andragogika.**
- (B) *všeobecnokultúrny profil* vzdelanosti a osobnosti (kultúrna sféra seba-realizácie absolventov) a s ním korelujúce *všeobecné vzdelávanie* – **kultúračná a rekvilifikačná andragogika**, napr.: cudzojazyčná, záujmo-voumelecká, zdravotná, domácohospodárska, polytechnická, infor-

matická, bezpečnostná, telesná a rekreačnošportová, cudzinecká a iná edukácia dospelých.

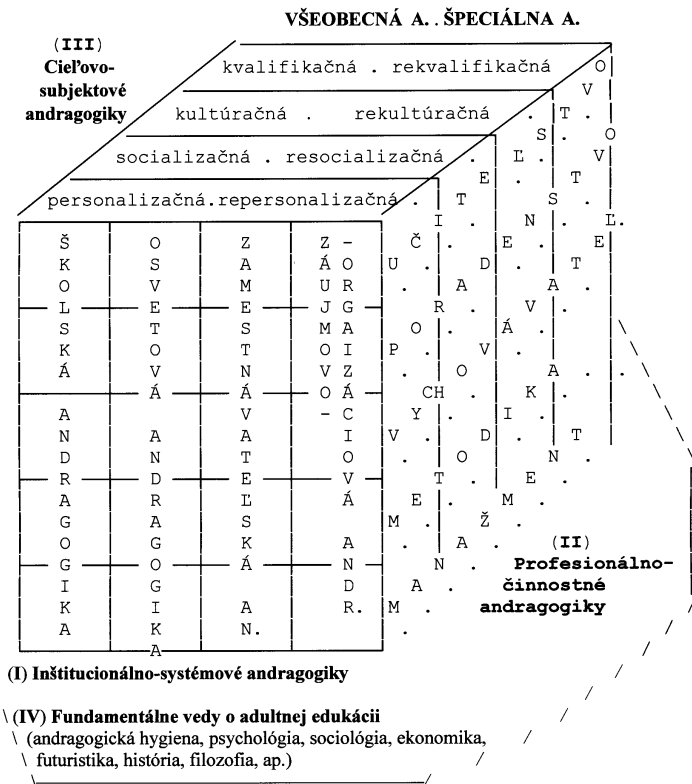
- (C) *občiansky profil* absolventskej vzdelanosti a osobnosti (sebarealizujúcej sa v sociálno-politickej sfére života miestnej a širšej komunite) a jemu zodpovedajúce *občianske vzdelávanie* – **socializačná a resocializačná andragogika**, napr. prosociálna, právna, mravná, vlastenecká, mierová, politická, civilnoobránná, sebaobránná, ochranárska environmentálna, resocializačná, spotrebiteľská a i. výchova občanov.
- (D) *celkový somatický, psychický a sociálny osobnostný profil (vrátane kognitívneho, socioafektívneho a senzoricko-motorického profilu)* absolventskej osobnosti (uplatňujúcej sa v pracovnom a nepracovnom živote a jemu zodpovedajúca personálna výchova dospelých – **osobnostne diferenciačná a integračná andragogika** (personalizačná a repersonalizačná andragogika).

Dimenzia deľby andragogickej práce podľa cieľových skupín účastníkov adultnej edukácie a zároveň podľa jej štyroch funkcií umožňuje špecifikovať a generalizovať poznatky v rámci **cieľovosubjektových andragogik**:

- (I) **kultúračná a rekultúračná andragogika** (všeobecné vzdelávanie domorodcov a prisťahovalcov-cudzincov),
- (II) **rekvalifikačná a rekvalifikačná andragogika** (odborné vzdelávanie a výcvik pracovníkov s pôvodnou a so zmenenou odbornosťou),
- (III) **socializačná a resocializačná andragogika** (sociálna výchova a prevýchova občanov),
- (IV) **personalizačná a repersonalizačná andragogika** (osobná výchova a andragogická terapia porúch v integrácii osobnosti).

V tomto rozmere andragogickej praxe a teórie sa prelínajú a scelujú súvzťažné dimenzie – inštitucionálna a profesionálna, ktoré zobrazuje konceptuálny model andragogiky na obr. 3.

Obr. 3: Súvzťažný model klasifikačného systému vied o výchove-educácii dospelých



Podrobnejší rozbor metodologických otázok andragogiky sa predkladá v štúdiu Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In: Paedagogica 15 (2000) : Zborník Filozofickej fakulty UK. Bratislava : Univerzita Komenského, s. 91-130.

Na záver sa žiada poznámka o množstve a akosti v andragogike. Deľba práce v adultnoedukačnej praxi bude – podľa nášho presvedčenia – naďalej diktovať diferenciaciu a integráciu teoretických poznatkov aplikatívnych andragogík, a to aj v systéme univerzitného štúdia andragogiky aj v jej systéme vedeckého výskumu a vývoja. Väčším počtom andragogických odborníkov sa dosiahne vyššia úroveň kvality, a to aj v odbore vedy aj v odbore štúdia.

Osobitosti druhov a foriem vzdelávania v zdravotníctve

*PhDr. Petronela Lauková, PhD.
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

V kontexte súčasných zmien v oblasti reformy zdravotníckej starostlivosti (úsilie znižovať náklady, zvyšovať efektívnosť a kvalitu zdravotníckych služieb, rozvoj primárnej sféry) sa zvyšujú nároky na zdravotnícku prípravu, čo sa vo významnej miere prenieslo do systému sústavného vzdelávania pracovníkov v zdravotníctve.

V súvislosti s riešením výskumnej úlohy VEGA, zameranej na systematizáciu druhov a foriem andragogického pôsobenia, predkladáme jednotlivé druhy a formy vzdelávania pracovníkov v zdravotníctve.

Transformácia vzdelávania pracovníkov v zdravotníctve, najmä sestier a vymedzenie ich kompetencií, sa realizuje na základe dokumentov Európskej stratégie Svetovej zdravotníckej organizácie pre vzdelávanie z roku 1998 (Repková, 2004). V tzv. regulovaných nelekárskych profesiách, čo zahŕňa vzdelávanie sestier a pôrodných asistentiek, sa čerpá z relevantných direktív Európskej únie (77/452/EHS) a z legislatívy platnej v Slovenskej republike Nariadením vlády o ďalšom vzdelávaní pracovníkov v zdravotníctve č. 157/ 2002 Z. z. a Vládnou vyhláškou SR 213/2004 pre postgraduálne vzdelávanie pracovníkov v zdravotníctve. Zdravotnícke povolania, medicínske a nemedicínske, patria podľa Bielej knihy Európskej komisie o vyučovaní a vzdelávaní medzi regulované povolania, ktoré je možné vykonávať iba s kvalifikáciou, definovanou právnymi predpismi, ktoré závisia od vzdelávacieho systému v príslušnom štáte.

Stála komisia európskych lekárov a Únia európskych medicínskych špecialistov, Union of European Medical Specialists (UMS) sa usilujú v krajinách Európskej únie o harmonizáciu sústavného vzdelávania v zdravotníctve. Úzko to súvisí s rozširovaním hraníc Európskej únie a slobodným pohybom a usadzovaním sa zdravotníckych pracovníkov na územiach členských štátov. Cieľom UMS je vytvoriť európsku štruktúru, ktorá by koordinovala proces harmonizácie sústavného vzdelávania v zdravotníctve. V roku 2000 bol založený Európsky akreditačný výbor pre sústavné medicínske vzdelávanie, European Accreditation Council for Continuing Medical Education (EACCME) a následne v apríli 2004, po vzájomnej dohode medzi zákonnými zástupcami Slovenskej zdravotníckej univerzity, lekárskeho fakult a asociácie zdravotníckych škôl, Slovenskej lekárskej spoločnosti,

Slovenskej lekárskej komory a Asociácie súkromných lekárov bol na MZ SR konštituovaný Slovenský akreditačný výbor pre sústavné vzdelávanie, Slovak Accreditation Board for Continuing Medical Education (SACCME).

V zhode s A. Kováčom (2003, s.8) pri vymedzovaní jednotlivých druhov, foriem a metód vzdelávania v zdravotníctve je nutné pripomenúť, že nie vždy je kompatibilita v terminológii používanej v zdravotníckych právnych predpisoch a v andragogickej literatúre (týka sa to používania pojmov sústavné vzdelávanie, respektíve kontinuálne a celoživotné vzdelávanie, profesijné vzdelávanie). V ďalšom texte sa budeme pridŕžovať pojmu sústavné vzdelávanie ako slovenský preklad termínu continuing education.

Ďalšie vzdelávanie pracovníkov v zdravotníctve sa podľa § 2 Z .z. 322/2006 člení na:

- prípravu na výkon práce v zdravotníctve,
- prípravu na výkon certifikovaných pracovných činností,
- špecializačné štúdium,
- sústavné vzdelávanie.

Certifikačná príprava sa získava v akreditovanom certifikačnom študijnom programe, pričom podmienkou k získaniu certifikátu je preukázanie vedomostí a zručností potrebných na výkon certifikovaných pracovných činností pred komisiou, ktorú vymenúva štatutárny orgán vzdelávacej ustanovizne (§4, Z.z.322/2006).V trvaní 4 roky (zdravotnícky technik 80 kreditov), v trvaní 3 roky (lekár 150 kreditov, zubár 150 kreditov, farmaceut 60 kreditov), v trvaní 2 roky (lekár 100, zubár 100, farmaceut 40, sestra 40, zdravotnícky technik 40 kreditov) , v trvaní 1 rok (lekár 50, zubár 50, farmaceut 20, sestra 20, pôrodná asistentka 20, zdravotnícky asistent a technik 20 kreditov), v trvaní 1 semester (lekár 25, zubár 25, farmaceut 10, sestra 10, pôrodná asistentka 10, zdravotnícky asistent a technik 10 kreditov), v trvaní 3 mesiace (lekár 20 kreditov, zubár 20 kreditov, farmaceut 8 kreditov, sestra 8 kreditov, zdravotnícky asistent 8 kreditov a technik 8 kreditov).

Špecializačné štúdium v trvaní 5 rokov (lekár 250 kreditov, zubár 250 kreditov, farmaceut 100 kreditov), v trvaní 4 rokov (lekár 200, zubár 200, farmaceut 80 kreditov), v trvaní 3 rokov (lekár 150, zubár 150, farmaceut 60 kreditov) , v trvaní 2 roky (farmaceut 40 kreditov, sestra 40 kreditov, pôrodná asistentka 40 kreditov, zdravotnícky laborant 40 kreditov, zdravotnícky asistent a technik 20 kreditov), v jednoročnom špecializačnom štúdiu (farmaceut 20, sestra 20, pôrodná asistentka 20, zdravotnícky laborant 20 kreditov, zdravotnícky technik a asistent 20 kreditov).

V akreditovanom špecializačnom študijnom programe sa rozširujú vedomosti a zručnosti získané štúdiom a odbornou zdravotnou praxou, pričom účastník musí mať osobnú účasť na aktivitách vymedzených v danom programe príslušného odboru. Pozostáva z praktickej a z teoretickej časti vzdelávania a končí záverečnou skúškou a vydaním vysvedčenia.

Napríklad špecializačný študijný program pre špecializačný odbor Pôrodná asistancia a starostlivosť o ženu v rodine a v komunite (č. E 003) integruje poznatky z pôrodnej asistencie, gynekologického ošetrovateľstva, komunitného ošetrovateľstva, gynekológie, pôrodnictva a iných medicínskych a humanitných odborov a aplikuje ich v rámci poskytovania všeobecnej zdravotnej starostlivosti v rodine a komunite. Smernice EÚ minimálnu dĺžku špecializačného štúdia v tomto odbore nestanovujú. Dĺžka trvania špecializačného štúdia v SR na základe rozhodnutia Akreditačnej komisie MZ SR na ďalšie vzdelávanie zdravotníckych pracovníkov zo dňa 15. 3. 2005 je 1 rok.

Pre zaradenie do uvedeného špecializačného štúdia je potrebné absolvovanie:

- stupňa vysokoškolského bakalárskeho štúdia v študijnom odbore pôrodná asistancia (Bc.), alebo
- vyššieho odborného vzdelania v odbore diplomovaná pôrodná asistentka, alebo
- úplného stredného odborného vzdelania v odbore pôrodná asistentka a ženská sestra, v prípade úplného odborného vzdelania v odbore pôrodná asistentka a ženská sestra vzdelávacia ustanovizeň zabezpečí, aby akreditovaný špecializačný študijný program bol rozšírený o najnovšie vedomosti a zručnosti z pôrodnej asistencie,
- najmenej trojročná prax v pôrodnej asistencii na gynekologicko-pôrodných pracoviskách.

Rozsah teoretických vedomostí, praktických zručností a skúseností potrebných na výkon špecializovaných pracovných činností, organizačnú formu a zameranie odbornej zdravotníckej praxe, dĺžku a časový priebeh, presne vymedzuje vzorový program schválený MZ SR zo dňa 25.4.2005.

Sústavné vzdelávanie sa v zdravotníckej legislatíve chápe ako „priradená povinnosť“, všetkých zdravotníkov a je charakterizované nasledovne (Bernadič, 2007, s.71):

- osobné vzdelávanie (štúdium vedeckých a odborných časopisov, učebníc, účasť vo výskumných projektoch),
- vzdelávanie na pracovisku (semináre, prednášky, výmena skúseností, praktické zručnosti),
- vzdelávanie na iných pracoviskách (konferencie, kongresy, školiace programy, študijné pobyty, distančné vzdelávanie).

Základom je individuálny špecializačný a profesijný rast v konsenze s požiadavkami zdravotníckeho zariadenia, vyžadujúceho doškoľovanie v určitých definovaných oblastiach, (certifikáty pre používanie technologického vybavenia atď.).

Systém sústavného vzdelávania sa hodnotí v pravidelných päťročných cykloch počítaných odo dňa registrácie, pričom kritériom hodnotenia je dosiahnutie počtu kreditov podľa príloh č.1 až č.4 zákona č. 578/2004. Kredit

je definovaný ako jednotka určená na hodnotenie sústavného vzdelávania (§ 42 ods.5 zákona 578/2004). V súlade s odporúčaním UMS je navrhovaných 250 kreditov, z toho je 150 pridelených vonkajším oficiálne plánovaným vzdelávacím činnostiam a 100 kreditov na osobné štúdium. Hodnotí sa sústavné vzdelávanie, ktorým si zdravotnícky pracovník priebežne obnovoval a udržiaval odbornú spôsobilosť na výkon odborných, špecializovaných a certifikovaných pracovných činností.

Na základe uvedených skutočností predkladáme nasledovné výklady zákonov s pridelovaním kreditov k vybraným formám a metódam sústavného vzdelávania pracovníkov v zdravotníctve (Vyhláška MZ SR č.366 Z.z. o kritériách a spôsobe hodnotenia sústavného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov v znení vyhlášky č.114/2007 Z. z.)

Nemerateľná zložka

Samostatné štúdium a výkon zdravotníckej praxe v príslušnom odbore najmenej štyri roky (50 kreditov zdravotnícky pracovník, 100 kreditov zubný lekár, 150 kreditov lekár).

Merateľná zložka

- A. preukázateľná pasívna účasť na jednorazovej vzdelávacej aktivite trvajúcej 60 minút organizovanej na miestnej úrovni (1 kredit, patologicko-anatomický seminár 4 kredity), na okresnej úrovni (1 kredit), na krajskej a zahraničnej úrovni (2 kredity).
- B. preukázateľná aktívna účasť

Prednáška na okresnej, krajskej úrovni (autor 3 kredity, spoluautor 2 kredity, sestra a pôrodná asistentka 10 kreditov, spoluautorka 8 kreditov), na medzinárodnej úrovni sa autorovi prizná 10 kreditov a spoluautorovi 5 kreditov, pričom sa nerozlišuje lekár a sestra.

Poster, účasť v panelovej diskusii na miestnej, okresnej a krajskej úrovni (autor 3 kredity, spoluautor 2 kredity, sestra a pôrodná asistentka 5 a 3 kredity), na medzinárodnej úrovni (10 kreditov a 5 kreditov), prednáška a poster v zahraničí prezentovaný v cudzom jazyku (15 a 10 kreditov).

Účasť na odbornej stáži na akreditovanom pracovisku v SR za každý deň 2 kredity, lekár 3 kredity.

Prednášková alebo pedagogická činnosť v odbornom, špecializačnom a certifikačnom vzdelávaní za 45 minút 10 kreditov.

Publikačná činnosť odborného charakteru

- v periodickej tlači odborný článok (autor 15 kreditov, spoluautor 10 kreditov), prehľadový článok v odbornom domácom časopise (15 a 10 kreditov), v zahraničnom časopise (20 a 15 kreditov, odborný úvodník v slovenskom jazyku (3 kredity) a v cudzom jazyku (7 kre-

ditov), didaktický test s 10 otázkami (autor 10 kreditov a spoluautor 5 kreditov),

- v neperiodickej tlači monografia v slovenskom jazyku (autor 50 kreditov, spoluautor 20 kreditov), v cudzom jazyku (80 a 30 kreditov), pôvodná práca v slovenskom jazyku (50 kreditov) a v cudzom jazyku (80 kreditov), učebnice a skriptá v slovenskom jazyku (50 kreditov a 20 kreditov), v cudzom jazyku (80 a 50 kreditov),
- v elektronických médiách vedenie webovej odbornej stránky (50 kreditov a 20 kreditov), výučbový film a lebo učebná pomôcka (30 kreditov), CD nosič (15 kreditov).

Vyplnenie autodidaktického testu pri 80 % úspešnosti (2 kredity), pri 60 % úspešnosti (1kredit).

Vedeckovýskumná činnosť na medzinárodných projektoch (riešiteľ 30 kreditov, spoluriešiteľ 20 kreditov), na výskumných projektoch (25 kreditov).

Preukázané úspešné absolvovanie akreditovaného sústavného vzdelávania využívajúceho korešpondenčnú metódu a e-learning distančného vzdelávania sa pridelujú kredity podľa dĺžky trvania vzdelávacej akcie. Ak trvá 2 roky (lekár získava 100 kreditov, zubár 100 kreditov, farmaceut 40 kreditov, pôrodná asistentka 40 kreditov, zdravotnícky technik 40 kreditov), 1 rok (lekár 50, zubár 50, farmaceut 20, sestra 20, pôrodná asistentka 20, zdravotnícky technik, laborant a asistent 20 kreditov), 6 mesiacov (lekár 25, zubár 25, farmaceut 10, sestra, pôrodná asistentka, zdravotnícky laborant, technik a asistent 10 kreditov), 3 mesiacov (lekár 20, zubár 20, farmaceut 8, sestra, pôrodná asistentka, zdravotnícky laborant, technik a asistent 8 kreditov).

Pre pracovníkov záchranej služby a zdravotnícke povolania vo vojenskej službe a v zdravotníckych zariadeniach v pôsobnosti Ministerstva obrany Slovenskej republiky platia osobitné kritériá a spôsob hodnotenia, ktoré vymedzuje už spomenutý zákon č. 366/2005.

Ďalšie vzdelávanie v zdravotníctve z hľadiska druhov vzdelávania charakterizuje predovšetkým certifikované vzdelávanie, špecializačné a sústavné vzdelávanie.

Z hľadiska foriem a metód vzdelávania sú pre zdravotnícke profesie charakteristické vzdelávacie aktivity s pevnou výmerou kreditov a to samostatné štúdium, výkon zdravotníckej praxe, distančné vzdelávanie, prezenčná forma vzdelávania, konferencie, kurzy a odborná stáž na akreditovanom pracovisku, prednášková a publikačná činnosť, autodidaktický test a vedeckovýskumná činnosť.

Literatúra

- BERNADIČ, M. a kol.: Nové trendy v sústavnom vzdelávaní. *Revue ošetrovateľstva, sociálnej práce a laboratórných metódik*, 13, 2007,č.2, s.71-73. ISSN 1335-5090.
- KOVÁČ, A.: *Ďalšie vzdelávanie lekárov v Slovenskej republike pred vstupom do Európskej únie*. Rigorózna práca. Bratislava: Univerzita Komenského, 2003, 113 s.
- NARIADENIE VLÁDY SR Č. 156/2002 Zb. z. o odbornej spôsobilosti pracovníkov v zdravotníctve.
- NARIADENIE VLÁDY SR Č. 157/2002 Zb. z. o ďalšom vzdelávaní pracovníkov v zdravotníctve.
- REPKOVÁ, A.: Pôrodná asistencia – naozaj jasný pojem? In: *Ošetrovateľský obzor*, I., 2004, č.1-2, s.30-31. ISSN 1336-5606.
- SMERNICA RADY EURÓPSKEJ ÚNIE 77/452/EHS z 27. júna 1977 o vzájomnom uznávaní diplomov, osvedčení a iných dokladoch o formálnych kvalifikáciách sestier zodpovedných za všeobecnú starostlivosť a o opatreniach uľahčujúcich účinné uplatňovanie práva usadiť sa a poskytovať služby (posledná úprava 23.1.2003).
- ZÁKON č. 366/ 2005 Z.z. o kritériách a spôsobe hodnotenia sústavného vzdelávania zdravotníckych pracovníkov.
- ZÁKON č. 322/ 2006 Z.z. o spôsobe ďalšieho vzdelávania zdravotníckych pracovníkov, sústave špecializačných odborov a sústave certifikovaných pracovných činností.
- ZÁKON č. 578/ 2004 Z.z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Informačné a komunikačné technológie v dištančnom vzdelávaní

*PhDr. Andrea Kovalčíková
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Koniec 20.storočia priniesol neuveriteľný pokrok v oblasti informačných a komunikačných technológií (IKT). Priniesol nové technické a užívateľské možnosti pre výmenu informácií a komunikáciu medzi ľuďmi, ktoré prekonávajú bariéru času a obmedzenia priestorom. Súčasné 21. storočie sa preto právom označuje za storočie informačných technológií a naša spoločnosť za globálnu informačnú spoločnosť.

Nové trendy si vyžadujú pripraviť ľudí na život v novom tisícročí na aktívne a tvorivé využívanie nových IKT, ktoré by mali slúžiť na skvalitnenie a zlepšenie života jedinca, ako i pre prosperitu celej spoločnosti. Informačná spoločnosť sa spája s nárastom povolání, ktoré sú založené na poskytovaní služieb a informácií a s rozvojom vedomostí ako zdroja bohatstva a moci. Ekonomický rast a konkurencieschopnosť štátu závisí od vzdelanostnej úrovne národa a práve preto je potrebné, aby vzdelávanie bolo v centre pozornosti, pričom nejde len o vzdelávanie detí a mládeže, ale najmä o celoživotné vzdelávanie.

Vznik nových technológií ako i viaceré vedecké inovácie si vyžadujú prispôbenie didaktických foriem a metód vzdelávania potrebám vzdelávania dospelých. Klasické formy vzdelávania čiastočne ustupujú a dávajú prednosť inovatívnym formám vzdelávania. Ide o také druhy vzdelávania, ktoré zodpovedajú novým požiadavkám spoločnosti (napríklad na trhu práce, zmena odbornej kvalifikácie a pod.).

Didaktika venuje svoju pozornosť nielen vyučovacím zásadám, organizačným formám, metódam, ale i prostriedkom. Informačné technológie vo výraznej miere ovplyvňujú a determinujú využívanie didaktických prostriedkov vo výchovno-vzdelávacom procese. Práve multimediálne informačno-komunikačné technológie a svetový informačný servis world wide web majú za následok novú formu vyučovania a učenia sa, ktorá umožňuje učiacim sa pracovať na rôznych miestach, štátoch, kontinentoch.

Realizácia vzdelávania dospelých prostredníctvom IKT je civilizačnou výzvou pre súčasné vzdelávanie dospelých, avšak môže spôsobiť i vážne psychologické, sociologické a pedagogické problémy v doteraz zaužívanom vzdelávacom procese. Preto nezriedka sa stretávame s rôznorodosťou názorov pri zavádzaní dištančnej edukácie.

Skratka IKT sa stala súčasťou nášho bežného jazyka. Ešte nedávno, ako uvádza A. Halašková (2004, s. 128-129) bola IT len skratka pre informačné technológie. Avšak nástupom najnovších komunikačných technológií, akými sú internet, mobilné telefóny, komunikačné satelity, vsunulo sa medzi I a T ešte písmeno K. Pod IKT rozumie výpočtové a komunikačné prostriedky, ktoré rôznymi spôsobmi podporujú štúdiá a ďalšie aktivity v oblasti vzdelávania, ako i spracovania a sprostredkovania informácií. Ako ďalej uvádza A. Halašková, zahŕňajú v sebe:

- tradičné médiá ako televíziu, videoprojektory a rozhlas,
- osobné počítače s multimediálnou podporou,
- vstupné a výstupné zariadenia, prostriedky na digitalizáciu, snímanie, riadenie a meranie,
- internet a jeho služby,
- integrované edukačné programy (komplexné počítačové prostredie pre učenie sa),
- technické prostriedky pre videokonferencie,
- e-mail,
- elektronické a programovateľné hračky,
- automatické snímače, záznamníky a zariadenia na automatické vyhodnocovanie údajov.

Podľa J. Kolečníčku (1997, s.21) sú IKT systémom metód, programov, postupov a aktivít, ktorými sa realizuje maximálne využitie blízkych i vzdialených zdrojov informácií uchovaných na širokej triede informačných médií, alebo tvorba takýchto zdrojov, a to prostredníctvom komunikácie v počítačových sieťach, s cieľom nájsť optimálne riešenie stanovených problémov a úloh, alebo dosiahnuť svoje zámery, či uspokojiť svoje potreby.

Informačná technológia (IT) je jeden z 12 pilierov Národného programu výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike a to v projekte Milénium na najbližších 15 až 20 rokov. Projekt Milénium pod pilierom informačná technológia predpokladá pripojenie všetkých škôl na internet a vyškolenie všetkých učiteľov pre prácu na internete. Zároveň jedným z cieľov projektu je, aby všetci žiaci končiaci školskú dochádzku vedeli pracovať s internetom.

E. Malá – V. Malý (2002, s. 177) hodnotia IKT ako dôležitý prvok v živote spoločnosti, ktorý nemôže byť vylúčený ani z oblasti vzdelávania. Je preto nevyhnutnosťou, podporovať národné projekty a medzinárodné projekty pre rozvoj a využívanie multimédií na všetkých typoch škôl, od základných až po vysoké.

Informačno-komunikačné technológie majú viacero funkcií – od základnej, informačnej funkcie, ktorá obsahuje aktuálnu a spoločensky dôležitú informáciu, cez funkciu zábavnú, rekreačnú a edukačnú funkciu. V edukačných programoch prevládajú systematické informácie o jednotlivých stránkach objektívnej reality, ktoré sú súčasťou relatívne uzavretého systému

poznatkov z jednotlivých vedeckých disciplín. Výhody začleňovania IKT do edukačného procesu vidí Ľ. Balačková (2004, s. 28) vo vytvorení prístupného prostredia, rýchleho sprístupnenia širokého množstva informácií, rozvíjaní logického myslenia so súčasným rešpektovaním individuálnych potrieb edukanta.

V súčasnej modernej škole v rámci informačno-komunikačných technológií sa predpokladá uplatňovanie takých vyučovacích metód, ktoré podporujú aktivitu študentov, hľadanie vzájomných vzťahov v učive, nachádzanie problémov a ich riešenie, experimentovanie, dokazovanie až po konštruktivistické chápanie a realizovanie vzdelávacieho procesu.

Rozvoj IKT podnecuje zmeny v metódach, obsahu i formách vzdelania. Základnou úlohou školy je poskytovanie vzdelania, rozvoj osobnosti a najmä jeho príprava a následné uplatnenie v spoločnosti. Z tohto pohľadu musíme medzi tieto úlohy zaradiť aj uplatnenie absolventa v nastupujúcej informačnej spoločnosti. Je preto nevyhnutné prezentovať a oboznamovať žiaka s informačným a technologickým prostredím od jeho vstupu do vzdelávacieho procesu (aspoň od základnej školy). Domnievame sa, že vyššie uvedená úloha alebo vízia v súčasnosti nie je veľkým problémom, pretože väčšina detí od útleho detstva sa v takomto prostredí už nachádza. Avšak treba u nich správnym smerom postupne podnecovať a rozvíjať aktívny prístup k práci s informáciami, posudzovať ich význam a hodnotu, vzhľadom k veku, tzn. nielen pasívne konzumovať informácie, ale sa podieľať na ich spracovaní, analýze a následnom využití vo svoj prospech.

Zavádzanie nových technológií do vyučovacieho procesu predpokladá i zmenu práce pedagóga, ktorá zohľadňuje psychologické, sociálne, fyziologické a poznávacie schopnosti učiaceho sa. Vzdelávací proces sa orientuje na také metódy a postupy, ktoré podmieňujú samostatný a tvorivý prístup študenta pri riešení úloh súvisiacich s vytýčeným didaktickým a výchovným cieľom. V tomto prípade využívanie IKT otvára nové možnosti a perspektívy v organizácii práce pedagóga. Rozvoj IKT vyžaduje od učiteľov neustále dopĺňanie si vedomostí z tejto oblasti. Nestačí len absorbcia nových informácií, ale i selekcia z množstva informácií, pre študenta dôležitých a nevyhnutných, a v neposlednom rade ich vhodné sprostredkovanie. Správnou voľbou vyučovacej metódy môže učiteľ ovplyvniť celý edukačný proces.

V súvislosti s využívaním IKT hovoríme aj o tzv. počítačovej gramotnosti učiteľov. Počítačovú, informatickú a informačnú gramotnosť učiteľa tvoria vedomosti, schopnosti, zručnosti a návyky z obsluhy počítača a jeho periférnych zariadení, z využívania aplikačného softveru, z využívania moderných informačných zdrojov v jeho každodennej pedagogickej, vedeckovo-výskumnej a organizačnej práci (Stoffová – Kis-Tóth, 1998, s. 150).

Vzdelávatelia dospelých, ktorí pôsobia v dištančnom vyučovaní, resp. sa chystajú na túto rolu by sa mali aktívne podieľať a zapájať vo vysoko-

školských diskusiách, diskusných fórach, aktívne na nich vystupovať a pochopiteľne pravidelne navštevovať webové stránky, elektronické verzie časopisov, aby správnym spôsobom vytvárali štruktúru a obsah on-line prednášok a cvičení.

Vzdelávateľ v on-line vzdelávaní plní rolu osoby, ktorá učiaceho sa podporuje a motivuje, aby sa dosiahli uspokojivé výchovnovzdelávacie výsledky. Z uvedeného dôvodu je vhodné použitie metód, napomáhajúcim procesu učenia sa, ako sú napríklad pozorovanie, ktoré sa spravidla využíva pri synchronickom vyučovaní a moderovanie diskusie a negociácie (charakteristické pre dištančné vzdelávanie).

Andragóg je postavený pred problém sledovania a absorbovania neustálej zmeny rýchleho vývoja a problém, ako tieto zmeny kvalitatívne spracovávať a začleňovať do výchovno-vzdelávacieho procesu. To si vyžaduje požiadavku neustáleho vzdelávania, získavania nových informácií, ale aj ich triedenia a zaraďovania do výučby, čo predpokladá meniť, upravovať a dopĺňať metodické a didaktické postupy a prostriedky. Tendencie, ktoré požadujú klásť ťažisko výchovno-vzdelávacej práce z tradičného vyučovania zameraného na verbálne osvojovanie a mechanické reprodukovanie učiva študentom, na rozvoj aktivity a tvorivej, samostatnej činnosti študenta, nachádzajú práve podporu v možnostiach využitia informačno-komunikačných technológií v práci vzdelávateľa dospelých.

Medzi najčastejšie predpoklady využívania IKT vo vzdelávaní patria podľa V. Stoffovej a L. Kis-Tótha (1998, s. 150) najmä:

- osvojenie si práce s operačným systémom Windows,
- spracovanie textu a tabuliek v programoch Word a Excel,
- osvojenie si práce s internetom a elektronickou poštou,
- prezentácia školy prostredníctvom internetu,
- osvojenie si práce so skenerom a tlačiarňou,
- používanie a využívanie multimedialných CD-romov vo vyučovacom procese,
- aplikácie IKT v predmete.

Podľa E. Petláka (1997, s. 8) modernizácia vyučovania neznamena len zmenu metód a foriem výučby, ani iné usporiadanie a vybavenie školy a spolu s tým ide o zmenu štýlu práce s akcentom na rozvíjanie tvorivosti a samostatnosti učiacich sa.

Niektoré možnosti tvorivého využitia IKT uvádza aj I. Turek (2002), napríklad:

- vyhľadávanie hodnôt, údajov, informácií,
- vykonávanie pracovných výpočtov,
- opakovanie učiva, vytváranie zručností a návykov,
- prezentovanie informácií, učiva, modelovanie, simulácia,
- kontrola vyučovacieho procesu a učenia sa,

- učenie sa riešením problémov,
- diagnostikovanie študentov,
- programované vyučovanie,
- projektové vyučovanie, atď.

Ďalšími výhodami IKT môžu byť napríklad:

- vysoký stupeň motivácie,
- sprístupnenie ťažko prístupných situácií,
- vylúčenie nebezpečných situácií,
- simulácia časovo náročných javov v relatívne krátkom čase,
- interaktívnosť – študent môže priamo zasahovať do deja, meniť podmienky,
- rozvoj tvorivosti.

Informačno-komunikačné technológie zlepšujú aj produktivnosť a atraktivnosť procesu učenia sa, čo spôsobuje, že:

- študenti sa v takýchto situáciách viac pýtajú,
- IKT uľahčujú vyhľadávanie informácií,
- študenti majú väčšiu odvahu riskovať, pretože IKT sú viac flexibilné a ponúkajú možnosť návratu,
- používajú bohatšie a pestrejšie zdroje a viac médií,
- študenti majú vyššiu motiváciu, pretože v prostredí IKT môžu nájsť najaktuálnejšie informácie,
- môžu navrhovať, konštruovať a používať systémy na riadenie, zber a meranie údajov,
- študenti viac komunikujú a spolupracujú.

Profesionalita vzdelávateľa dospelých pracujúceho s IKT predpokladá jeho schopnosť správne sa rozhodnúť kedy, ako dlho a aký druh IKT použiť. To si vyžaduje vopred premyslieť :

- aký druh IKT využije na vyučovaní – multimediálne učebnice, elektronické encyklopédie, slovníky, CD-romy, internet a podobne,
- koľko času sa chystá venovať práci s IKT na výučbe,
- v ktorej fáze vyučovacieho procesu možno počítač efektívne uplatniť, t.j. či pre motiváciu v úvode, pri výklade nového učiva, pri opakovaní prebratého učiva, pri upevňovaní a prehľbovaní, resp. pri preverovaní a hodnotení.

Dištančné vzdelávanie sa vďaka využitiu IKT a neustále sa zväčšujúcim edukačným zásobám internetu nazýva najmä on-line vzdelávanie alebo telenautika, tele-edukácia, elektronické vzdelávanie (Juszczuk, 2003, s.6).

Dištančné vzdelávanie prostredníctvom IKT dáva možnosť individuálnej edukácie, vnímanie textu, zvuku a obrazu. Každý účastník procesu si sám určuje cieľ vzdelávania prispôbený vlastným potrebám vyplývajúcich zo životných podmienok.

Systém dištančného vzdelávania s využitím IKT má nasledovné modifikácie, ktoré sa líšia spôsobom poskytovania edukačných a vedeckých informácií:

- synchronické učenie sa – ide o obojstrannú interakciu učiteľ – študent v reálnom čase, napr. prostredníctvom videokonferencie. Učiteľ má možnosť v priebehu edukácie robiť zmeny a vyučovací proces prispôbovať aktuálnym potrebám.
- asynchronické učenie sa – pri tomto type vzdelávania sa nevyžaduje od účastníkov priame spojenie. Informácie sa získavajú prostredníctvom internetu, pričom sa využívajú rozličné formy učenia sa, ako elektronická pošta, diskusné fórum, počítačové simulácie, prednášky na CD-romoch, skupinové projekty a pod.
- vzdelávanie prostredníctvom siete internet – nevyžaduje od študenta stálu prítomnosť pri počítači. V priebehu on-line učenia sa využívajú osvedčené didaktické formy, ako skupiny, pracovné tímy, prezentácie, ukážky, konferencie, panelové diskusie, diskusné fórum, seminár, virtuálne cvičenia a podobne.
- klasické dištančné vzdelávanie a spolupráca v malých skupinách, obsahuje synchronické i asynchronické formy učenia sa a využíva rozhlas, televíziu, internet.

S. Juszczuk (2003, s. 12) uvádza najčastejšie druhy dištančného vzdelávania:

- korešpondenčné vzdelávanie,
- vzdelávanie prostredníctvom rozhlasu a televízie,
- vzdelávanie prostredníctvom rozhlasu a televízie s telefonickou, telefaxovou, počítačovou a vizuálnou interakciou,
- vzdelávanie prostredníctvom počítača,
- telekonferenčné systémy,
- vzdelávanie prostredníctvom počítačovej siete,
- vzdelávanie s využitím videofónov a videokonferenčných systémov.

Z hľadiska foriem výučby S. Juszczuk (2003, s.31-33) poukazuje napríklad na:

- rozhovory, ktoré sa realizujú medzi dvomi učiacimi sa alebo učiacim sa a lektorom,
- virtuálnu tabuľu, ktorá dovoľuje zviditeľniť text alebo kresby pre všetkých účastníkov (obdoba tradičnej tabule),
- skupinový prehliadač atď.

V rozvojových krajinách, kde sa z pochopiteľných dôvodov ešte nemôžu uplatňovať alebo sa neuplatňujú vyššie uvedené formy a metódy sa dištančná edukácia realizuje vo forme programov s využitím jej klasických foriem – posielanie videokaziet, tlačených didaktických materiálov, vysielanie

prostredníctvom masovokomunikačných prostriedkov, teda prostriedkami najviac dostupnými pre čo najväčší počet ľudí.

Dištančné vzdelávanie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií má v porovnaní s tradičnými formami vzdelávania veľa kladov, ale samozrejme i záporov. Na jednej strane umožňuje racionalizovať prácu pedagóga, pomáha odbúravať stereotypné činnosti, umožňuje zaujať a aktivizovať študentov, avšak riešeniu psychologických, sociologických a pedagogických problémov sa nevenuje dostatočná pozornosť. Medzi pozitíva možno jednoznačne zaradiť pružnosť a pohodlnosť, teda učenie sa pre študenta v čase, ktorý mu najviac vyhovuje a v prostredí, ktoré ho stimuluje, resp. je mu príjemné.

Ako konštatuje S. Juszczuk (2003, s. 42), študenti aj učiteľ môžu dosiahnuť vyššiu úroveň interakcií vo svojej skupine. Každý študent vo virtuálnej triede očakáva, že učitelia obrátia naňho väčšiu pozornosť a že mu venujú viac času. V oblasti efektívnej spolupráce majú učitelia pocit, že prispeli do práce celého tímu rovnako (rovnosť vkladov) a teda skupina im pomohla spoločne vytvoriť kvalitatívne lepší projekt.

V oblasti negatívnych aspektov dištančného vzdelávania uvádza S. Juszczuk (2003, s.44) napríklad obmedzenie priamych interakcií, kde sa poukazuje na fakt, že zvlášť u mladších študentov môže nastať ťažkosť, pri ktorej vyžadujú pomoc alebo potrebu priamej interakcie so živou a nie virtuálnou osobou.

Ďalšou nevýhodou sú, resp. môžu byť technologické problémy, prejavujúce sa nedostatkami v schopnosti využiť nové technológie, presytenosť informáciami a neschopnosť ich selekcie a v neposlednej rade sú to ekonomické problémy. Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú neúspechy v dištančnej on-line edukácii patria pomerne veľké náklady na implementáciu nových technológií.

Záver

Prudký vývoj výpočtovej techniky a zavádzanie informačných a komunikačných technológií do rôznych sfér praxe priniesli nečakané alternatívy v spôsobe získavania, spracovania, prenosu, uchovania a ochrany informácií. To umožňuje učiacemu sa, aby sám prevzal zodpovednosť za svoje poznávanie. Študent bude i naďalej potrebovať motiváciu k učeniu, radu ako pri štúdiu postupovať i kontakt s inými ľuďmi. Informačné technológie nenahradia učiteľa, ale zmenia len jeho úlohu a štýl práce. Učiteľ už nevstupuje len v polohe prezentátora, ale jeho rola sa mení na kooperátora a koordinátora v procese učenia sa.

IKT prinášajú do vyučovania prvky novej kvality, ktoré samozrejme vyžadujú náročnejšie požiadavky zo strany vzdelávania. Prinášajú úžitok nielen študentovi, ale aj učiteľovi. Pre študenta sú to nové možnosti štúdia, vrátane samoštúdia s využitím obrovského množstva materiálov a na dru-

hej strane učiteľovi sa núka možnosť skvalitnenia, zatraktívnenia a celkového zmodernizovania a zefektívnenia výučby. Informačno-komunikačné technológie racionalizujú prácu učiteľa a ich správne použitie nepotláča originálne myslenie a rozvoj tvorivosti, ale naopak, vytvára pre ne priestor.

Treba si preto uvedomovať skutočnosť, že čo sa v súčasnosti javí dostatočné a vyhovujúce, v blízkej budúcnosti to nemusí platiť. Tak ako v súčasnosti patrí ku kľúčovým kompetenciám človeka ovládanie cudzích jazykov, komunikačných zručností, tak k nim bezpochyby patrí i používanie nových technológií. Avšak netreba zabúdať na interakciu medzi učiteľom a učiacim sa v priamom interpersonálnom charaktere – komunikácii. Tá by mala prevládať nad nepriamou komunikáciou realizovanou prostredníctvom didaktických médií.

Využívanie nových technológií predpokladá dostatočné technické vybavenie vzdelávacích zariadení, ktoré je však z ekonomického hľadiska veľmi náročné a jeho investície sú menej viditeľné, než v ktoromkoľvek sektore hospodárstva. Treba však zdôrazniť, že majú ďalekosiahlejšiu a hlbšiu trvácnosť a efektívnosť. Vzdelaná spoločnosť je obrovským kapitálom každej krajiny, kde neexistujú kompromisy a snaha o získanie patentu na prvenstvo. Je to hodnota, ktorá sa nedá zobrať, ani iným spôsobom nahradiť.

Vývoj IKT prináša množstvo výziev pre vzdelávacie inštitúcie. Jednou z nich je uľahčovanie procesu učenia sa. Informačno-komunikačné technológie sa čoraz častejšie stávajú každodennými prostriedkami práce súčasného človeka, avšak netreba pri nich zabúdať na schopnosť robiť kompromisy medzi nimi a trávením voľného času v interakcii s ľuďmi a prírodou.

Literatúra:

- Balačková, Ľ.: Internet ako významný prostriedok sebavzdelávania. In: *Zborník vedeckých prác z medzinárodnej vedeckej konferencie „Európska integrácia – výzva pre Slovensko“*. Nitra, SPU 2004, s. 26-30. ISBN 80-8096-356-0 (CD nosič)
- Halašková, A.: Nové médiá v kontexte technológie vzdelávania. In: *Technológia vzdelávania*. Nitra, UKF 2004, 176 s. ISBN 80-8050-648-5
- Juszczyk, S.: *Dištančné vzdelávanie*. Bratislava, Sapientia 2003, 169 s. ISBN 80-968797-3-1
- Kolejnička, J.: Sú informačné technológie evolúciou alebo revolúciou? In: *Informatika v škole*, 1997, č. 16, s. 20-23. ISBN 1335-616X
- Malá, E. – Malý, V.: Prenikanie IKT do vzdelávacieho procesu. In: *Zborník referátov z medzinárodnej konferencie „10 rokov technológie vzdelávania“*. Nitra, SlovDidac, 2002, s. 177-180. ISBN 80-967746-6-2
- Stoffová, V. – Kis-Tóth, L.: Príprava budúcich učiteľov na zvládnutie nových didaktických a informačných technológií. In: *Technológia vzdelávania*, Nitra, SlovDidac 1998, s. 150-161. ISBN 80-967746-1-1
- Petlák, E.: *Všeobecná didaktika*. Bratislava, Iris 1997, 270 s. ISBN 80-88778-49-2
- Turek, I.: *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, Metodické centrum 2002, 326 s. ISBN 80-8052-136-0

Dištančné vzdelávanie v role strategickej formy andragogického pôsobenia

*PhDr. Elena Malíková
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

Úvod

Dištančné vzdelávanie ako jednu z foriem kontinuálneho vzdelávania považujeme na prahu tretieho tisícročia za nosnú, ba priam povolanú podieľať sa vo sfére vzdelávania na riešení dôsledkov globalizácie. Evidentným sprievodným javom poznávajúcej („informačnej“, „vedomostnej“) spoločnosti je práve jej rýchlo sa znásobujúci objem poznatkov. Toto spoločnosťou krajín tretej vlny (druhá vlna – éra vedeckotechnickej revolúcie) produkuje a poskytuje svetu inovácie, špičkové technológie, softvér, ale aj kultúrne artefakty, vzdelanosť a pod. Vznikajú nové profesijné špecializácie, a preto vo vzťahu k relatívne prudko sa meniacim potrebám praxe dochádza - v rámci diverzifikácie konvenčných sústav a foriem vzdelávania – k hľadaniu adaptabilnejších, flexibilnejších foriem.

Náčrt podmienok vývoja dištančného vzdelávania dospelých u nás v reflexii európskeho, resp. celosvetového kontextu

Vzdelávanie dospelého človeka, dovolíme si tvrdiť, sa stane aktivitou príznačnou pre spoločnosť založenú na vedomostiach. Popri bezprostredných, zväčša profesijných pohnútkach ďalej sa vzdelávať je vyšším, nie vždy plne uvedomovaným cieľom každého frekventanta neustále sa vzdelávajúceho obyvateľstva, množstvo informácií si triediť, systematizovať a tak im porozumieť. Objem poznatkov exponenciálne vzrastá najmä v technických vedách (mikroelektronika, určité odvetvia chémie, biochémie, mikrobiológia a i.). Vznikajú však aj nové oblasti poznania, napr. programátorstvo, ktoré v každodennej praxi vyžaduje od užívateľov určitú úroveň počítačovej gramotnosti. Problémom je, že príprava nebola v minulosti súčasťou vzdelávacích programov. Navyše, súčasník ako bytosť nielen intelektuálna, ale aj spirituálna, má a nepochybne bude mať ešte náročnejšie požiadavky na psycho-somatickú kultiváciu svojej osobnosti. Súvisí to so zvyšujúcimi sa nárokmi na kvalitu života, a to aj v presenii, či vo veku seniorskom. Hranica dlhovekosti sa, aj vďaka úspechom medicíny, neustále po-

súva a naznačuje trend čoraz aktívnejších generácií. Reflexiou tohoto sociologického fenoménu relatívneho starnutia populácie je etablovanie novej andragogickej subdisciplíny - geragogiky (Čornaničová 1998). O obsahovú náplň ani samotnú opodstatnenosť kontinuálneho vzdelávania – teda o spon-tánný záujem zo strany frekventantov, netreba mať z prognostického aspek-tu otázky saturovania vzdelávacích potrieb dospelého obyvateľstva u nás, žiadne obavy.

Pokiaľ ide o aplikované druhy, formy a metódy výučby, zaznamenávame výraznú rôznorodosť v celosvetovom meradle. Vzdelávacie procesy v jed-notlivých krajinách aj komunitách sa významne líšia aj v rozmanitosti ku-rikula a študijných plánov. Vyplýva to na jednej strane z historických aj kul-túrnych odlišností a rozdielneho nacionálneho zázemia, ale aj z ekonomic-kých, sociálnych a rasových podmienok. Tieto vnášajú nebyvalú rozmani-tosť spôsobov adjustácie človeka (postojová sféra, sociálna inkorporácia a pod.) a metodík pri osvojovaní si prívahu nových faktov (formálne, nefor-málne, informálne vzdelávanie).

Vzdelávanie dospelých v Európe akcentuje adekvátnu sebarealizáciu v osobnom živote jedinca a jeho občianske kvality. Môžeme pritom pozoro-vať určité internacionálne vplyvy, a následne integrálne trendy v dôsledku postupnej konvergencie týchto systémov. Európska komisia sa ujíma inicia-tívy zmapovať sčasti netransparentnú situáciu, vytvoriť a implementovať celoeurópsku stratégiu vzdelávania dospelých – s inherentnou akceptáciou spoločných východísk a princípov. Dokumenty Európskej komisie norma-tívne reflektujú fakt, že už niekoľko desaťročí nepostačuje v týchto kraji-nách "učiacej sa spoločnosti" získať len iniciačné vzdelanie, aby sa občan mohol adaptovať do existujúcich a vyvíjajúcich sa spoločanských štruktúr. V procese riešenia predmetného výskumného projektu preto vedecký tím nezužuje systemizáciu foriem a druhov andragogického pôsobenia len na relácie k obsahovej stránke, v závislosti od potrieb cieľových skupín.

Riešenie projektu vo vyváženej miere sleduje systemizáciu a výklad efektívnych spôsobov saturovania aktuálnych potrieb u potenciálnych frek-ventantov, kde dištančné vzdelávanie zaujíma pozíciu progresívnej formy s nenahraditeľným potenciálom flexibility. V nadväznosti na uvedenú predis-pozíciu pružnosti, pokiaľ ide o prístupnosť ponúkaných vzdelávacích pro-jektov pre študujúcich v produktívnom veku, táto sa netýka len voľby času, miesta a rýchlosti postupu osvojovania, ale aj modulárneho zostavovania obsahu kurzov v študijných programoch.

V prospech uprednostňovania dištančnej formy v edukácii dospelých napovedajú aj koncepčné a rozvojové materiály MŠ SR, ktoré sledujú cieľ priblížiť vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa. V rámci vzdelávania dospelých v SR priamo ukladajú prijať koncepciu rozvoja dištančného vzde-lávania a stimulovať vytvorenie a činnosť siete centier dištančného vzde-lávania a e-learningu. S tým súvisí aj zámer podporovať vytváranie interne-

tových a komunikačných sietí inštitúcií a rozvíjať infraštruktúru pre inormačno-komunikačné technológie, zrýchliť akademickú internetovú sieť, sprístupniť používanie internetu a využívať káblové TV vysielanie v regionálnom a miestnom pôsobení. Uvedené predispozície sa vzťahujú na všetky relevantné subjekty – vo vzťahu k vzdelávaniu a poskytovaniu informácií. (Konceptia 2004).

Perspektívny pohľad na potreby andragogického pôsobenia na Slovensku vo svetle psychodidaktiky

Koncept stratégie kontinuálneho vzdelávania je celoeurópskym záujmom nielen v zmysle určitej prevencie nezamestnanosti a sociálnej marginalizácie, ale aj ako účinného nástroja zvyšovania konkurencieschopnosti jednotlivca. V dôsledku neustáleho urýchľovania vývoja vedy, techniky a infraštruktúry, a tým i požiadaviek trhu práce, by mal človek v blízkej budúcnosti zvládnuť počas produktívneho profesijného života niekoľko profesií. Vzdelávací systém má spravidla poskytovať určitý predstih pred spoločenskými požiadavkami na absolventa. Napriek tomu, vzhľadom na akceleráciu dynamiky rozvoja ekonomiky a spoločnosti, bude už v najbližších rokoch ešte viac než dosiaľ potrebné, aby sa stredná a staršia generácia permanentne zapájala predovšetkým do rekvalifikačných programov vzdelávacích inštitúcií. Požiadavky na stále vyššie pracovné výkony zamestnancov (tempa i erudície, potrebnej na ich plnenie), v dôsledku tendencie dosahovať ich pri nižších vstupných nákladoch, a tým aj znižovaní počtu pracovníkov, sa neúnosne stupňujú. Tento tlak zo strany manažmentu podnikov, firiem, inštitúcií a moderných prevádzok en bloc, môžu ustáť len tí vynikajúco pripravení. Preto vzdelaní a schopní ľudia budú najcennejšou devízou civilizácie tohoto storočia. V tretej vlně sa v profesionálnej sfére ocení už nie natoľko kvalifikácia v zmysle informovanosti, ako funkčná gramotnosť. Inými slovami flexibilita zamestnanca, schopného potrebné informácie iniciatívne získavať, ďalej ich myšlienkovito triediť, abstrahovať a generalizovať a následne relevantné poznatky primerane aplikovať v súlade so zadaniami.

Práve tento moment individualizácie (dosiahnuteľný nie memorovaním, ale metódami konštruktívneho prístupu) a zároveň podmienenosť prístupu pre široké vrstvy záujemcov, spĺňa predmetná forma dištančného vzdelávania na rozdiel od tradičných foriem vzdelávania dospelých. Uvedené dôvody v prospech vyššej intenzity prípravy, ale aj možnosti zapájania sa vyšších počtov frekventantov, vypovedajú pre preferenciu dištančnej formy vzdelávania. Individualizácia je príznačnou črtou edukačných aktivít organizovaných dištančnou formou, t. z. že vyžaduje zo strany študujúceho znač-

nú mieru sebariadenia v procese osvojovania si obsahu študijného programu. Nie je teda ideálnou formou pregraduálneho vzdelávania, o to viac však vyhovuje dospelým - zreým osobnostiam, ponímaným nielen ako objektov vzdelávacieho procesu, ale akceptovaným v plnej miere za subjekty vzdelávania. Treba pritom zväziť dobrovoľnosť a iniciatívu frekventantov v účasti na vzdelávacom cykle. V takom prípade by nemala chýbať vnútorná motivácia, a určitej miere skúseností z predchádzajúcich absolvovaných foriem vzdelávania zas zodpovedajú možnosti invariantného postupu.

Vývoj vzdelávania dospelých vo svete nasvedčuje tomu, že dištančné vzdelávanie je čoraz rozšírenejšou a osvedčenejšou organizačnou formou. Deje sa tak aj prostredníctvom rôznych virtuálnych univerzít, ktoré prenikajú svojou pôsobnosťou aj na úroveň transnárodného vzdelávania. (Týmto otázkam sa venuje UNESCO a Rada Európy, v ostatných rokoch aj Európska komisia.) Vzhľadom na uvedené skutočnosti si dovoľujeme vysloviť víziu, že po dobudovaní príslušnej infraštruktúry sa predmetná forma vzdelávania stane dominantnou formou vzdelávania dospelých aj u nás. Za strategickú metódou kontinuálneho vzdelávania sa dospelých, vo vzťahu k uvedenému argumentovanému predpokladu preto považujeme sebariadené vzdelávanie. Jeho stratégiou sú rozličné stupne usmerňujúcich inštrukcií andragogického pôsobenia, kde vzdelávateľ nemá direktívne poslanie, ale je len facilitátorom, tútorom vo viac-menej individualizovanom procese osvojovania si vytýčených cieľov vzdelávacieho programu.

Východiskové postuláty potenciálne pripravovaného andragogického pôsobenia by mali zvažovať charakteristiky frekventantov, vzdelávateľov, resp. lektorov a rozličných edukačných premenných (kurzových projektov, predmetných študijných materiálov a evalvačných kritérií), ale aj ďalších, súvisiacich s konkrétnou inštitúciou a zameraním vzdelávacieho programu.

Súčasný stav aplikácie dištančného vzdelávania u nás, v reflexii využívania tejto formy vzdelávania dospelých vo svete

Z najčastejšie aplikovaných variantov dištančného vzdelávania v strednej Európe je to forma kombinovaného štúdia a v súčasnosti stále viac práve forma sebvzdelávania. Prevažná časť vzdelávania v týchto formách je orientovaná na individuálne samoštúdium účastníkov, v prvom prípade riadeného lektorom, a pre sebvzdelávanie je príznačná identita lektora a účastníka v jednej osobe (podľa triedenia J. Mužíka 2004, s.57-59). Sebvzdelávanie slúži dospelým bez ohľadu na pracovné zaťaženie, späté s povinnosťami vyplývajúcimi z výkonu povolania, umožňuje voliť individuálne tempo štúdia. Ako súčasť seba výchovy dospelého človeka - sebazdo-

konaťovania pre pracovný i mimopracovný život, ho prezentuje v rovnomernej štúdii L. Šírová (2003). V súčasnosti sa vo forme sebazvedelávania stále v širšej miere využívajú moderné technológie, najmä internet.

Prognosticky však v rámci dištančného vzdelávania sa dospelého človeka preferujeme dynamizujúcu formu e-learningu, pretože v porovnaní so získavaním nových faktov cez také rýchle médium, akým internet nesporne je, je táto forma vzdelávania vybavená naviac spätnoväzbovo poradensky, resp. didakticky. V e-learningu má každá ucelenejšia etapa osvojovania definované kritériá úspešnosti. Virtuálna účasť umožňuje kvalitnejšie porozumenie, na rozdiel od púheho získavania informácií cez internet. Na druhej strane, nová informácia je príležitosťou pre aktívny prístup k triedeniu poznatkov a cieľavedomejšiemu rozhodovaniu. V tomto prípade však podmienkou je už vysoká vstupná úroveň porozumenia u jedinca, vyhľadávajúceho len detailnejšie údaje o danej oblasti, resp. o predmete záujmu.

Historické prvenstvo aplikácie dištančného vzdelávania prostredníctvom internetu sme zaznamenali v USA. V súčasnosti už prebieha touto formou viac než 10% vzdelávacích programov amerických univerzít. Situácia telekomunikačnej infraštruktúry v Európe spôsobila oneskorenie o 10-15 rokov, pričom sú evidentné rozdiely medzi severoeurópskymi a západoeurópskymi krajinami, v porovnaní s menej rozvinutými krajinami východnej Európy. Neuspokojivá situácia sa postupne zlepšuje aj vďaka programom Phare. Lídrom poprednej formy terciálnych inštitúcií dištančného vzdelávania je už tradične britská Open university, ktorá ako autonómna inštitúcia udeľujúca tituly a hodnosti, vznikla už v roku 1969. Napriek takmer štyrom dekádam relatívne intenzívneho vývoja tohoto typu dištančného vzdelávania dospelých, ktorý spočiatku reprezentoval akýsi zástupný model systému organizácie študijných programov realizovaných dištančnou formou, ťažisko podporného balíka materiálov („package“) – študijné texty, stále zostávajú v tlačenej podobe. Ich mediálne prepracovanie pre použitie cez internet nie je lacná záležitosť, a podľa názoru samotných tvorcov a prevádzkovateľov, by neúnosne zvýšilo náklady, ktoré si hradia sami účastníci.

S realizáciou dištančného vzdelávania podporeného internetom, a to najmä za účelom zvýšenia efektívnosti a flexibility, ale aj kvality vzdelávania pri súčasnom znížení nákladov, začali postupne mnohé tradičné univerzity. V chronologickom poradí tretím typom vzdelávateľov dištančnou formou prostredníctvom internetu je súkromný sektor. Sú to nadnárodné spoločnosti pôsobiace v oblasti telekomunikačného priemyslu a informačných technológií.

Situácia v SR je v súčasnej dobe – v porovnaní s edukačne najrozvinutejšími krajinami - v začiatkoch. Slovenská sieť pre dištančné vzdelávanie sa začala budovať v roku 1995 (s podporou projektu Phare). Tvorí ju Národné stredisko pre dištančné vzdelávanie so sídlom v Bratislave a sieť piatich dislokovaných stredísk, vytvorených pri univerzitách v SR (1.5.1996

na Fakulte elektroniky a informatiky STU v Bratislave, ďalej na Technickej univerzite vo Zvolene, Poľnohospodárskej univerzite v Nitre, Žilinskej univerzite v Žiline a na Technickej univerzite v Košiciach). Opäť môžeme konštatovať dominantnosť využívania textových študijných materiálov popri aplikácii tradičných médií vo vzdelávacích aktivitách Slovenskej siete pre dištančné vzdelávanie. Pokiaľ sú súčasťou študijného balíka týchto aktivít audiovizuálne materiály, relatívne vysoké náklady produkcie tlmia frekvenciu ich využívania v praxi, vo vzťahu k niektorým konkrétnym cieľovým skupinám účastníkov.

V rokoch 2000 – 2001 prispela k optimalizácii daného stavu problematiky Nadácia Otvorenej spoločnosti riešením Projektu podpory a rozvoja dištančného vzdelávania cez internet na vysokých školách na Slovensku. Bol realizovaný v spolupráci so Slovenskou sieťou pre dištančné vzdelávanie, s Ministerstvom školstva SR, Univerzitou Komenského v Bratislave a niektorými ďalšími univerzitami na Slovensku. V rámci projektu prebehli aj školenia a workshopy pre autorov študijných textov, tutorov, administrátorov a manažérov pôsobiacich v tejto oblasti. Tvorba didaktických materiálov používaných na internete podlieha diametrálne odlišným kritériám ako tlačené materiály používané v klasickej forme výučby (súčasťou ktorej sú aj prednášky, semináre, cvičenia, konzultácie a i.). V žiadnom prípade ju nemožno zamieňať s konvertovaním obsahov dokumentov do formátu HTML. Potenciál internetu by mal byť využitý aj v tom prípade, že časť obsahu vzdelávania má podobu textu. Prednosťou využitia internetu je možnosť multimedialnej prezentácie informácií.

V edukačne vyspelých západných krajinách získal vo vzdelávaní dospelých personálny počítač pevné miesto, ak ide o oblasť špeciálnych poznatkov a zručností, avšak nepresadil sa ako univerzálna vzdelávacia pomôcka. Vo Veľkej Británii, USA, Kanade, Švajčiarsku, Francúzsku, SRN, Švédsku, Japonsku a v ďalších krajinách od 70. rokov prudko stúplo percento študujúcich vo vzdelávaní dospelých, a to práve vďaka dištančnej forme - v rámci otvorenej univerzity, najmä v korešpondenčných kurzoch. Treba podotknúť, že ťažisko didaktického systému výučby v týchto rozšírených formách vzdelávania dospelých spočíva prakticky dodnes vo vývoji tlačených didaktických materiálov. Uloha počítača, audio-, videokaziet a pod. je len pomocná, niekedy tvoria súčasť tzv. balíka pomôcok k predmetu alebo vyučovanej téme. Tlačené študijné materiály ani pri multimedialnom zabezpečení výučby predmetu nestratili svoje opodstatnenie, ba dovoľíme si tvrdiť, dominantnú pozíciu – pochopiteľne za predpokladu komplementárneho riešenia ďalších súčastí balíka k pripravovanému kurzu.

Záver

V predmetnej didaktickej forme vzdelávania dospelých, pre ktorú je príznačná priestorová i časová oddelenosť vzdelávateľa, resp. lektora od frekventanta, spočíva ťažisko študijnej práce na kvalitných študijných materiáloch. Podmienkou je, aby tlačené texty, video- alebo audiomateriály boli vybavené inštruktážnym študijným sprievodcom.

Trend rozvoja dištančného vzdelávania je zároveň impulzom pre zvýšenie pozornosti, ktorú podľa nášho názoru treba venovať vývoju koncepcie študijných materiálov – s cieľom transformovať ich na literárne médiá v pravom zmysle tohoto slova. Silnejúci trend uvedeného procesu sledujeme už počnúc ostatným desaťročím minulého storočia, pričom je pozorovateľná transformácia nosičov, a to z klasickej tlačovej do formy CD-ROM alebo prostredníctvom internetu, predovšetkým však interaktívnych elektronických materiálov.

Efektívnosť dištančného štúdia závisí od vysokej kvality študijných prostriedkov, t.j. prezentovaný obsah v kombinácii so štruktúrou podpory (včasná, účinná spätná väzba o pokročilosti osvojovania, konzultantsko-tútorská, poradenská a pod.) Do budúcnosti akcentujeme potrebu hľadať rezervy racionalizácie procesu osvojovania - v danom prípade študijného výkonu frekventanta v dištančnej forme vzdelávania dospelých – nie v jeho intenzifikácii, prípadne extenzifikácii, ale v oblasti metodiky duševnej práce (v nondirektívne riadenom individualizovanom procese vzdelávania).

Literatúra:

- Čornaničová,R. *Edukácia seniorov*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského 1998.
- Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike (návrh MŠ SR - 2004). In *Vzdelávanie dospelých*, roč. 9, 2004, č.2, s.10-25.
- Mužik,J. *Androdidaktika*. Praha: ASPI Publishing 2004, s.57-58.
- Šírová,L. Sebavýchova dospelého človeka – sebazdokonaľovanie pre pracovný i mimopracovný život. In *Vzdelávanie dospelých*, roč.8, 2003, č.1, s.14-22.

Učící se organizace v systému celoživotního vzdělávání

Zdeněk Šigut, PhD.

Základní myšlenka učící se organizace vyjadřuje skutečnost, že všechny podoby učení mají ve firmě vědomou podporu vlastníků, managementu i zaměstnanců. V podniku jsou vytvořeny podmínky, jež umožňují „vhodnou kombinaci“ učení a řízení, učení posilování konkurence a učení a spolupráce v podniku. Vývoj konceptu učící se organizace je v teorii managementu nejčastěji spojen se jménem Senge, který je uváděn jako autor pěti disciplín učící se organizace. Jak ukazuje Boydel, Pedler a Burgyone (2000, s. 10) v Anglii bylo zhruba ve stejné době vytvořeno 11 charakteristik učící se organizace, které publikovali experti Evropské unie, shrnující zkušenosti z různých západoevropských firem.

Učící se organizace, podporuje vhodnou kombinaci učení na všech třech úrovních (plnění příkazů a realizace, konkurence a zlepšování, spolupráce a integrace). Zároveň vyvstává důležitá otázka co je „vhodná kombinace“ typů učení a úrovní. Stát se učící se organizací znamená posunout se od spoléhání na poslušnost (úroveň 1) přes konkurenci (úroveň 2) ke spolupráci (úroveň 3). Dvěma nejznámějšími a nejpoužívanějšími modely nebo rámci, které jsou návodem, jak lze posun směrem k integraci provést je:

- pět disciplín učící se organizace, autor Peter Senge
- 11 charakteristik učící se organizace EU

Pět disciplín učící se organizace (Senge)

1. **Systémové myšlení**; schopnost vidět věci komplexně, vzájemné vazby, to, jak každá část systému ovlivňuje a současně je ovlivňována ostatními.
2. **Osobní zdokonalování**; schopnost být sám sebou a ovládat sám sebe.
3. **Mentální modely**; schopnost uvědomit si vlastní předpoklady, perspektivy, úhly pohledu.
4. **Sdílená vize**. Sdílená vize často znamená, že malá elitní skupina vrcholových řídicích pracovníků nebo členů představenstva rozhodne o vizi, a potom ji opatrně sdělují ostatním, zvláště zaměstnancům. Takové „sdílení“ znamená informovat ostatní, na čem jsme se my, vrcholoví řídicí pracovníci, dohodli. Sdílená vize však může rovněž znamenat, že různí nositelé oprávněných zájmů ji skutečně sdílejí, tzn. spolurozhodují o účelu (poslání), vizi a strategii organizace.

5. **Týmové učení.** V rámci pěti disciplín týmového učení znamená především dialogy mezi pracovníky.

Jedenáct charakteristik učící se organizace EU

(podle autorů Boydel, Pedler a Burgyone)

1. **Učící se přístup ke strategii**

Učící se přístup ke strategii znamená, že utváření politiky a strategie je vědomě strukturováno jako učící se proces.

2. **Participativní tvorba politiky**

Participativní tvorba politiky představuje situaci, kdy široký okruh nositelů oprávněného zájmu dostává možnost účastnit se procesu tvorby politiky a podílet se na něm.

3. **Využití informací**

Informační technologie lze použít na třech úrovních, jež jsou shodné s našimi úrovněmi učení.

4. **Formativní účetnictví a kontrola**

Jde o specifický rys informování, kdy se informace týkají toku financí.

5. **Vnitřní výměna**

Důraz se klade na průběh vlastních procesů a postupu podle standardů, které stanovili jiní.

6. **Pružnost odměňování**

Větší účast na řízení a pracovní nasazení s sebou přinášejí potřebu pružnějšího a tvořivějšího odměňování lidí.

7. **Umožňující struktury**

Na klasické první úrovni jsou organizace, její role a procesy, organizační plány, postupy oddělení kodifikovány, sepsány, organizace je primárně hierarchická a rozdělená.

8. **Zaměstnanci působící jako „snímače“ prostředí organizace**

Snímání prostředí je proces, kdy se díváme vně organizace.

9. **Učení mezi společnostmi**

Organizace na tradiční první úrovni mají sklon izolovat se od ostatních.

10. **Atmosféra podporující učení**

Učení obvykle omezené na formální výcvik související s pracovním zařazením podle specifikovaných požadavků, daných rolí, popisu pracovního místa a úkolů.

11. **Možnost osobního rozvoje pro všechny**

V organizaci je jen málo příležitostí pro vlastní rozvoj. „Učení, jak se stát sám sebou“ se omezuje na to, jak dobře člověk „zapadne“ do organizace – t.j. řekne se, co se od vás očekává a jak „byste se měl chovat“.

Skutečností zůstává, že těchto 11 charakteristik učící se organizace tvoří určitý základ přechodu firmy k učící se organizaci. Učící se organizace se dokonce stává jeho paradigma managementu.

Crainger (2000, s. 195) dokládá, že v 90. letech minulého století se v managementu stále více prosazuje „koncept učící se organizace, kdy učení je chápáno jako celoživotní, nepřetržitý proces týkající se každého pracovníka“.

Matulčík (2004, s. 21) říká, že při učení se klade důraz na stimulaci a podporu rozvíjení vlastního potenciálu pro svůj vlastní prospěch. Z učení se má stát příjemná a prospěšná zkušenost. *Celoživotní učení* se je spíše způsob života jako kategorie výchovy.

Souvislost mezi učením učící se organizace a celoživotním vzděláváním ukazují Belcourt a Wright (1998, s. 225): „... sebevzdělávání i učení mohou být zahrnuty do obecnějšího pojmu celoživotní vzdělávání ... to představuje základní složku v procesu přerodu firmy na organizaci, která je konkurenceschopná v globální ekonomice“.

Belcourt, Wright (1998, s. 41) dále popisují vznik konceptu učící se organizace takto: „Psychologové se zabývali podnikem jako učícím se prostředím, v němž budou jednotlivci ve vzájemné interakci a v němž bude propojeno rozhodování a učení. Druhá fáze byla v rámci personálních činností zapojování všech kategorií pracovníků do vzdělávací činnosti. Hlavní důraz byl kladen na výcvik pracovníků pro výrobu, pro první kontakt se zákazníkem. Další vlna byla spojena s rozvojem managementu, manažerského vzdělávání, kdy se školící aktivity staly určitou výsadou šéfů firem a kdy manažerské vzdělávání bylo dominujícím jevem firemního života. Třetí vlna, odstartovaná prací Sengeho, spočívá v tom, že učení se stává v podniku institucionalizovaným a univerzálním způsobem života.“

Velmi výstižně charakterizuje tuto (vlastně podstatu) učící se organizace Hayes a Wheelwright (1993, s. 303): „základ výrobní konkurenční schopnosti je ústřední význam neustálého učení a zlepšování ...“.

V této souvislosti je však třeba soustředit se na skutečnost, že učící se organizace je určitý cílový stav, který je po dosažení jednou daný a funkční. Učící se organizace je určitá součást strategického managementu firmy, je určitým typem firemní kultury a proces přechodu firmy k tomuto konceptu je vždy problémem transformačním. Transformaci lze v souladu s Flakiewiczem (1974, s. 64) charakterizovat jako „činnost, jejímž cílem je přetvářet to, co dostává podnik z okolí jako vstup, na to, co z podniku při výstupu vychází.“

Systém postihuje devět domén působení organizace – pět domén předpokladů (vedení lidí, řízení pracovníků, záměry a strategie, zdroje, procesy) a čtyři domény výsledků (spokojenost pracovníků, spokojenost zákazníků, vliv na společnost, hospodářské výsledky). Z tohoto přehledu vidíme, že

přechod firmy na tento model řízení kvality musí také výrazně ovlivnit firemní kulturu.

Vzdělávání se podílí na tvorbě a podnikové strategii, formování systému řízení, na budování kompetencí firmy. Tím může výrazně ovlivnit úspěch firmy na trhu. Fungování firemního vzdělávání vytváří důležitý předpoklad její produktivnosti a efektivnosti. A to ve všech procesech, které ve firmě probíhají.

Kubr, Prokopenko (1996, s. 416) píše: „... učící se organizace vyžadují víc, než je programované vzdělávání ..., vyžadují na vzdělavatelích znalosti a dovednosti, které by jim pomohly identifikovat překážky v učení a změny, které mohou být jak v jejich kultuře, tak v informačních systémech, jichž používají“.

Palán (2000) rozšiřuje schopnost učení jednotlivce a organizace a charakterizuje učící se organizaci jako model řízení lidských zdrojů. Učení je podle něho novou formou organizace práce. Každý pracovník se učí, aby mohl kvalifikovaně jednat a tímto jednáním se zase učí. Palán se domnívá, že tento koncept je možno vztáhnout nejen na podnik, ale také na celou společnost i svět.

Jinými slovy, pracovník v učící se organizaci se stává subjektem vzdělávání, k němuž potřebuje mít volný, otevřený přístup a současně musí mít kontrolu a dohled nad svým profesním a osobnostním rozvojem.

Strategie podniku by měla být rozpracována do koncepčního a systémového pojetí řízení lidských zdrojů. Důraz je kladen zejména na kulturní řízení, mezilidské vztahy, etiku profesí a podnikání a na ucelený motivační systém (hmotná i nehmotná zainteresovanost pracovníka). Základ přechodu na učící se organizaci je vytvářen v procesu rozvoje personálu a ve vzdělávacím systému podniku. Pro dosažení „met“ učící se organizace je důležitý systém práce s klíčovými specialisty firmy a systém práce s manažery, a to na všech úrovních řízení.

Vzdělávání a výcvik v učící se organizaci

Vzdělávací systém vychází z analýzy potřeb pracovníků pro jejich rozvoj po stránce odborné i osobnostní ve vazbách na stav a záměry podniku. Aktuálním úkolem vzdělávacího systému je odstraňování deficitů, pokud jde o informace, vědomosti, dovednosti či profesní návyky pracovníků. V podnikové praxi je vždy určitým problémem, k jakému stavu lze deficity stanovit.

Zjišťování vzdělávacích potřeb se může opírat o metody „klasické“, mezi něž patří ankety, dotazníky, rozbor dokumentace či účast vzdělavatelů na poradách, popisy pracovních míst i představy různých stupňů managementu firmy apod. V praxi se však stále více prosazuje použití metod

méně závislých na subjektivních přístupech, jako je např. assesment centre, hodnocení pracovníků, personální audit apod. Časový horizont stanovení výše uvedených deficitů se stále více posouvá. Je již paradoxní situace, kdy se deficity vztahují k aktuálním měřítkům výkonnosti pracovníků. Deficity se posuzují většinou prognosticky, tj. ve vztahu k budoucím záměrům a úkolům firmy a jednotlivých pracovníků. Stále více se deficity nacházejí v klíčových kompetencích, tj. ve schopnosti pracovníků reagovat na změny v tržních situacích a v řízení. Jedná se o flexibilitu, návyk týmové práce, kooperaci, vlastní motivaci apod.

Rozvoj pracovníků představuje jeden ze stavebních kamenů učící se organizace. V praxi jde o široký komplex opatření, zejména v personální a vzdělávací oblasti. V obecném slova smyslu jde o zvyšování, prohlubování či zdokonalování kvalifikace, případně o změnu kvalifikace – rekvalifikaci. Všechny tyto aktivity by měly být řádně zajištěny v řídicí oblasti. Měly by být plánovány, realizovány a systematicky vyhodnocovány.

Ve vzdělávací oblasti je nutno odlišit tzv. stálou aktualizaci kvalifikací pracovníků (v důsledku změn předpisů, požadavků, změn v prostředí apod.) od systematického vzdělávacího úsilí zaměřeného systémově. Jeden z příkladů je systém manažerského vzdělávání. Představuje v nejobecnější rovině formování řídicích a odborných kompetencí stávajícího managementu firmy. Řada podniků z tohoto systému vyjímá jeho dílčí systém (subsystém) a tím je příprava budoucích manažerů .

Základem systému práce jsou procesy výběru manažerů (zevnitř i zvenku), následných otázek jejich adaptace v podniku, případně změn v pozicích. Dále jde o hodnocení přínosu manažera pro podnik, jeho pracovního výkonu a dalších manažerských kompetencí. V systému jsou procesy rozvoje, vzdělávání a péče o manažery vždy „nastaveny“ vzhledem ke strategiím podniku. Cílem těchto procesů je učinit manažery hlavními nositeli firemní kultury.

Literatura

- Belcourt, M., Wright, P. C. Vzdělávání pracovníků a řízení pracovního výkonu. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-459-2
- Boydell, T., Pedler, M., Burgoyne, J. Management Development in Europa. London: HR Publishing, 2000.
- Crainer, S. Moderní management. Praha: Management Press, 2000. ISBN 80-7261-019-8.
- Flakiewicz. W. Informace a rozhodování vedoucího. Institut řízení: Praha, 1974, s. 64.
- Hayes, R. H., Wheelwright, S. C. Dynamická výroba. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-20-1.

- Kubr, M., Prokopenko, J. Vzdělávání a rozvoj manažerů. Praha: Grada, 1996. ISBN 80-7169-250-6.
- Matulčík, J. Teorie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí. Bratislava: Gerlach Print, 2004. ISBN 80-89142-02-8.
- Palán, Z. Sociologicko-ekonomické základy vzdělávání dospělých. Olomouc: Andragoge, 2000.
- Šigut, Z. Firemní kultura a lidské zdroje. Praha: Aspi Publishing, 2004. ISBN 80-7357-046-7.

Tvorivé dielne ako vzdelávacia forma kultivácie záujmu

PhDr. Ľubomír Raši

Tvorivé dielne ako vzdelávacia forma **kultivácie záujmu** majú poskytnúť záujemcom adekvátny priestor na rozvoj poznatkov a zručností v rôznych technikách zvolených záujmových oblastí. Pod odborným vedením lektora a individuálnym prístupom sa v tvorivých dielňach kladie dôraz predovšetkým na rozvoj daností, talentu a tvorivosti, na vlastné sebavyjadrenie účastníkov.

V zásade môžeme tvorivé dielne rozdeliť do troch skupín:

- a) tvorivé dielne pre začiatočníkov uvádzajúce do remeselných aktivít, najmä do tradičných remesiel a výtvarných techník,
- b) remeselné tvorivé dielne zamerané na zvýšenie remeselnej dokonalosti v danej oblasti,
- c) umelecké tvorivé dielne pre neprofesionálnych umelcov zamerané na podporu ich osobného rastu a rozvoja talentu.

Tvorivé dielne pre začiatočníkov uvádzajú do remeselných aktivít, najmä do tradičných remesiel a výtvarných techník. Môžu u účastníka naštartovať proces formovania trvalej záujmovej aktivity, účasti v záujmovom vzdelávacom krúžku, práci v záujmovom klube, výsledkom ktorej môže byť účasť v rôznych súťažiach neprofesionálnej záujmovej činnosti a tvorby. Pre začiatočníkov a menej pokročilých je to jedinečná príležitosť na získanie nových poznatkov, ktoré ich môžu posunúť smerom k trvalej záujmovej činnosti.

Remeselné tvorivé dielne, zamerané na **zvýšenie remeselnej dokonalosti** v danej oblasti sú určené pre záujemcov, ktorí dosiahli istú úroveň svojej záujmovej činnosti a chcú v nej zvýšiť svoj trhovo-pracovný potenciál, prípadne sa v danej oblasti profesionalizovať. Organizátori remeselných tvorivých dielní spolupracujú s remeselníkmi regiónu, ako aj s výtvarnými a inými umeleckými školami, s Národným osvetovým centrom v Bratislave, Ústredím ľudových umeleckých remesiel ako inštitúciami, ktoré majú bohaté tradície vo vzdelávaní ľudových remeselníkov a v ďalšej podpore rozvoja ich činnosti, v prezentácii a predaji ich výrobkov.

Umelecké tvorivé dielne pre neprofesionálnych umelcov môžu byť zamerané na všetky druhy umenia a umeleckých techník. Sú zamerané na rozvoj kreativity účastníkov prostredníctvom nových poznatkov a skúsenos-

tí a osvojenie nových zručností vo vybraných umeleckých technikách alebo na rozšírenie vedomostí z dejín tohto umenia i jeho súčasných trendov.

Cieľ a zameranie umeleckých tvorivých dielní si budeme ilustrovať na podujatí „Biele Vody 2007“, ktoré predstavuje celoštátnu tvorivú dielňu pre neprofesionálnych výtvarníkov. Podujatie je adresované neprofesionálnym (amatérskym) výtvarníkom, teda takým, ktorí sa voľnej výtvarnej tvorbe venujú ako hobby. Organizuje ho Národné osvetové centrum, je určené pre dvadsiatic neprofesionálnych výtvarníkov z regiónov SR. Podujatie je koncipované ako tvorivo-vzdelávací pobyt, ako neformálna jednorazová vzdelávacia aktivita bez akreditácie (s možnosťou účasti v ďalších ročníkoch) v rozsahu *siedmich dní*. Ústrednou témou tohoročnej tvorivej dielne je krajina, nosnou problematikou bolo zvládnutie kresby a maľby s dôrazom na kresbové štúdie a farebné skice krajiny, otázky kompozície, perspektívy, farebnej škály, zvládnutie svetla a tieňa.

Remeselné tvorivé dielne môžu byť orientované na rozličné oblasti tradičných remesiel a záujmovej činnosti, založenej na výtvarno-zručnostných činnostiach. Remeselné tvorivé dielne bývajú obsahovo zamerané napríklad na:

- rezbárstvo, rezbárske techniky nielen súčasnými pracovnými pomôckami, ale aj náradím zo starých remeselníckych dielní,
- tkáčstvo, práca s krosnami a náradím, na ďalšie textilné techniky: tkanie na kartičkách, tkanie na ráme, pletenie na krosienkach, tkanie na doštičke,
- vyšívanie na ráme a paličkovanie čipiek,
- košíkárstvo, práca s prútím, slamou a kukuričným šúpolím,
- hrnčiarstvo, keramická výroba, ručné vytočenie na hrnčiarskom kruhu, vyzdobenie a vypálenie v elektrickej peci,
- drotárstvo, práca s drôtom,
- šperkárstvo,
- kováčstvo,
- textilné výtvarníctvo,
- odevné dizajnérstvo,
- výroba hudobných nástrojov (huslí, fujár, píšťal),
- výroba detských hračiek,
- vytváranie dekoratívnych predmetov z prírodných materiálov podľa starých vzorov alebo podľa vlastného tvorivého zámeru.

Vzdelávací náboj majú aj iné formy kultúrno-osvetových aktivít, ktoré nepriamo môžu podporovať pracovné uplatnenie človeka prostredníctvom profesionalizácie záujmovej činnosti akou sú napríklad „Dni majstrov“.

Dni majstrov – prehliadka tradičných výrob a remesiel (miestna, regionálna, celoštátna), ktorej cieľom je predstaviť pestrosť tradičnej kultúry. Program podujatia je komponovaný z mozaiky remeselných prezentácií, hu-

dobných a tanečných vystúpení, gastronomických služieb a iných špecifik, ktoré majú predstaviť daný región Slovenska. Ukážky remeselných techník a výrobkov sú vhodným priestorom na vyjadrenie špecifik regiónu, ktoré vyplývajú z jeho historického a kultúrneho vývoja. Týka sa to aj hudobno-tanečných vystúpení, pričom nejde len o folklór, ale aj o iné hudobné žánre. Súčasťou Dni majstrov môže byť napríklad aj „majstrovský slávnostný večer“ s odovzdávaním ocenení majstrom ľudovej umeleckej výroby.

Tvorivé dielne organizujú nielen regionálne osvetové strediská, ale i ÚĽUV a ľudové školy umenia, veľmi často vo vzájomnej kooperácii.

Z hľadiska ďalšieho vzdelávania **lektorského zboru** remeselných tvorivých dielní zohrávajú významnú úlohu sympóziá Ústredia ľudových umeleckých remesiel. Napr. sympóziu ULUV „Kováčske dni“ malo za cieľ priblížiť toto remeslo, prezentovať náročnosť kováčskej práce, remeselný fortieľ výrobcov, sprístupniť staršie i nové poznatky etnografov, historikov, technikov o kováčstve a jeho výrobkoch, a tak prispieť k lepšiemu poznaniu tohto starého remesla.

Takéto podujatie môže byť spojené so seminárom alebo konferenciou s referátmi odborníkov z oblasti etnografie, histórie, techniky a dizajnu. Témou konferencie bolo ľudové kováčstvo a jeho výtvarné hodnoty. Praktická časť sympózia ponúkla návštevníkom živé ukážky kováčskych techník ako výroba podkov, pántov na dvere, medených tácoch, misiek, kotlíkov, svietnikov ale aj figurálnych prác. Zo sympózií sú obvykle vydávané zborníky, ktoré prispievajú k ďalšiemu rozvoju prezentovaného remesla.

Z hľadiska **foriem** a druhov **andragogického pôsobenia** sme toho názoru, že remeselné tvorivé dielne možno zaradiť do troch subsystemov.

Remeselné tvorivé dielne možno v takomto prístupe považovať za:

- a) osobitnú formu záujmového vzdelávania,
- b) špecifickú formu záujmového vzdelávacieho kurzu,
- c) špecifický druh tvorivých dielní.

Boccalariho koncepcia riadenia a rozvoja ľudských zdrojov

*Mgr. Marián Štermenský
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave*

V posledných desaťročiach zaznamenáva Európa mnohé premeny, ktoré vďaka svojej intenzite, rýchlosti a šírke premieňajú lokálne spoločnosti na svetovú spoločnosť. Prostredníctvom integrovania sa v zložitom systéme vzájomnej závislosti, vďaka rozvoju informačných technológií, sme sa tak ocitli v období, charakteristickým transformovaním sa do nových štruktúr. Zásadné zmeny prebiehajú aj v oblasti práce, ktorá naberá nové formy, nové obsahy a nové spôsoby. Hlavným zdrojom pre výrobu a produkciu v súčasnom období už nie sú zdroje ekonomické alebo materiálne, ale sú to práve ľudské zdroje, ktoré sa stávajú hlavnou kompetenčnou výhodou organizácií. Pre udržanie sa v neustálom konkurenčnom súperení je pre organizáciu potrebné nielen pochopenie tejto skutočnosti, ale predovšetkým uchopenie všetkým dostupným nástrojov a ich využívanie pre neustály rozvoj ľudských zdrojov.

Existuje množstvo názorov a hľadísk na rozvoj a riadenie týchto zdrojov a je možné ich posudzovať napríklad cez „optiku“ andragogickú, ekonomickú, sociálnu, filozofickú a pod. Počas môjho semestrálneho pobytu na univerzite Roma Tre som sa pri štúdiu rozvoja ľudských zdrojov stretol v odbornej literatúre s mnohými zaujímavými prístupmi a koncepciami, ktoré by mohli slúžiť ako inšpiračná báza aj našich podmienkach. Medzi aktuálne využívané koncepcie rozvoja ľudských zdrojov v Taliansku je možné zaradiť Boccalariho špecifickú koncepciu rozvoja ľudských zdrojov. Využil v nej skúsenosti z viacerých významných talianskych industriálnych podnikov, ktoré vo svojich odvetviach predstavujú svetovú špičku.

Podstata jeho koncepcie spočíva v účinnom riadení, hodnotení, zhodnocovaní a rozvíjaní ľudských zdrojov. Účinná koncepcia riadenia ľudských zdrojov musí korešpondovať s podnikovou stratégiou rozvoja, v ktorej sú formulované vízia, poslanie a ciele podniku. Vzťah koncepcie riadenia ľudských zdrojov (a teda aj rozvoja, nakoľko sú spolu späté) k podnikovej stratégii je proaktívny v zmysle, že personálne riadenie aktívne spolupracuje na utváraní podnikovej stratégie. Ďalšie funkcie riadenia ľudských zdrojov ako získavanie zamestnancov, motivácia k vysokým výkonom a zo-trvanie v podniku sú rovnako ovplyvnené podnikovou stratégiou, nakoľko z nej vychádzajú a je úlohou personálneho riadenia, aby všetky funkcie riadenia

ľudských zdrojov boli s touto stratégiou v súlade a aby bola zamestnancom komunikovaná tak, aby sa s ňou v čo najväčšej miere stotožnili. Boccalari vymedzuje svoju koncepciu v nasledovných rovinách:

- Organizácia s líniovým riadením (Line Driven Organization)
- Zdokonaľovanie pracovných procesov (Work Process Improvement and Redesign)
- Angažovanosť na podnikaní (Business Contribution)

Organizácia s líniovým riadením (Line Driven Organization). Zdôrazňuje zmeny v štruktúrach spoločností, ktorých organizačná štruktúra je menej vertikálne delená. Medzi vrcholovým vedením a zamestnancami sú najviac dva stupne riadenia. Úloha personálneho riadenia je prechod od „riadenia“ k poskytovaniu „servisu“, od priameho riadenia k poskytovaniu služieb napríklad poradenstvo líniovým vedúcim.

Zdokonaľenie pracovných procesov a ich nová podoba (Work Process Improvement and Redesign). Redizajn procesov privádza podniky k upriameniu pozornosti na kľúčovú oblasť podnikania, nechajúc v ústraní aktivity ktoré s touto oblasťou nie priamo súvisia (outsourcing procesov). Z toho vyplýva pre personálne riadenie úloha celkovej redukcie zamestnancov podniku. V niektorých medzinárodných a rozvetvených podnikoch tento model umožňuje v prípade personálnych oddelení špecializovať jednotlivé oddelenia len na určitú činnosť napríklad vzdelávanie, personálny marketing, nábor a podobne.

Angažovanosť na podnikaní (Business Contribution). Premeny v kontexte riadenia majú dopad na všetky podnikové funkcie v zmysle úloh, ktoré má zastávať personálne riadenie pri tvorbe podnikovej stratégie. Dôležité je vedieť predvídať budúce potreby v oblasti ľudských zdrojov, kde tieto zdroje nájsť, ako ich získať a udržať, plánovať potrebný rozvoj zamestnancov tak, aby v čo najväčšej miere prispel k dosahovaniu podnikových cieľov, pri čo najmenších nákladoch. Je možné polemizovať, či uvedené zásady patria do oblasti andragogického pôsobenia. Je však rovnako možné konštatovať, že nie priamo, ale je potrebná kooperácia manažéra pre rozvoj a riadenie zamestnancov i v týchto procesoch.

Boccalari svoju koncepciu rozvoja ľudských zdrojov v rámci organizácie vkladá do štyroch oblastí. Tieto vychádzajú z praxe riadenia a rozvoja ľudských zdrojov v najväčších industriálnych podnikoch v Taliansku a je možné sa o nich zamýšľať v nasledovných významoch.

- *Identifikácia profesionálneho a manažérskeho aktíva spoločnosti*
- *Portfólio (zásobník) kľúčových zamestnancov*
- *Tím talentov*
- *Skupiny profesionálov*

Identifikácia profesionálneho a manažérskeho aktíva: ide o inováciu „made in Italy“ s významným rešpektom k tradičnému „štýlu riadenia“, ktoré malo svoju podstatu založenú na hodnotení potenciálu a výkonu a malo cieľ určiť kandidátov na prevzatie kľúčových pozícií. Identifikácia, ktorá predstavuje nevyhnutný základ pre nasledujúcu intervenciu, je však predovšetkým zacielená na zvýšenie kompetencií špeciálne profesionálnych a manažérskych. Táto fáza je novým prístupom, ktorý sa stal základným predpokladom na jednej strane pre umožnenie podniku začať systematickým spôsobom spoznávať „profesionálne a manažérske portfólio“, ktorým disponuje a porovnávať ho so stratégiami a profilom ľudských zdrojov, ktoré sú žiaduce. Na druhej strane pre vytvorenie plánov riadenia a hodnotenia ľudských zdrojov, vychádzajúc cez „lievik“ vertikálnej kariéry a vchádzajúc cez logiku používania a hodnotenia „portfólia strategických zdrojov“.

Kľúčoví zamestnanci: v tímoch kľúčových zamestnancov, ktorí rôznym spôsobom prispievajú k dosahovaniu firemných cieľov sa za kľúčových považujú zamestnanci s najlepším výkonom, teda „best performer“, relevantnou skúsenosťou a vlastným know-how. Úlohou nie je iba určiť, kto sú kľúčoví zamestnanci, ale aj definovať a jasne komunikovať zainteresovaným toto uznanie a ponuku rozvoja špecificky prispôsobenú pre každého jednotlivca v tomto strategickom tíme. Takáto ponuka, ktorú podnik vyvíja pre kľúčových zamestnancov má zložky vzdelávania a profesionálneho rozvoja v súlade s ich požadovaným profesionálnym profilom.

Najsilnejšou ideou je myšlienka personalizácie, teda poskytnúť jednotlivcovi možnosť vybrať si z ponuky benefitov ako finančných, tak nefinančných a iných spôsobov odmeňovania a rozvoja, ktoré sú pre neho užitočné a motivačné. Je teda zjavné ako tento novoaplikovaný prístup núti k vymeneniu sa z tradičných a uniformovaných zmluvných vzťahov prezentujúcich zdanlivo neprekonateľné prekážky.

Tím talentov: aj tu je jedinečnosť talianskeho prístupu. Talenty v tejto koncepcii tvoria základnú ale nie jedinou zložku v portfóliu kľúčových zamestnancov. Boli rozdelené na dve časti vo vzťahu k zrelosti: talenty „to employ“, teda talenty manažérske a profesionálne, ktoré majú predovšetkým potrebu byť využité. A „young talents“, teda mladé talenty, ktoré podnik chce spoznávať a zhodnocovať na základe poznania ich reálnej sily. Podnik im ponúka jedinečnú príležitosť k rastu, prostredníctvom možnosti konfrontácie s rôznymi aspektmi podnikových aktivít a s autentickými „business úlohami“ alebo projektmi. Spôsobom, v ktorom pochopia celú komplexnosť oblasti, v ktorej pracujú a spoznajú svoju reálnu silu, hodnoty a inklínáciu.

Skupiny profesionálov: predstavujú spôsob akým je možné uskutočniť strategické zmeny smerom k „main contracting“ (vyššiemu angažovaniu pracovníkov s podnikom a jeho cieľmi) s uvedením do podnikového života nového organizačného podsubjektu. Skupiny profesionálov predstavujú

miesto alebo presnejšie neformálne skupiny odlišné od formálnej štruktúry a ich idea sa rodí z prirodzeného dôrazu na kvalitu ako centra biznisu (Boccalari 2005) Zmyslom je vytvoriť súčasne:

- „zásobník know-how“, ktorý predstavuje „pohyblivé portfólio“ spoločnosti vo forme vytvorených riadiacich a výrobných procesov a manuálov,
- „miesto stotožnenia sa“ identity a profesionálneho rozvoja ľudských zdrojov, ktoré im prináležia,
- miesto neformálneho doškolenia a rozvoja nových kompetencií potrebných k dosiahnutiu vyššej konkurencieschopnosti.

Skupiny profesionálov je možné ponímať ako prostriedok andragogického pôsobenia. Boccalari však netradične prenáša zodpovednosť za proces rozvoja predovšetkým na líniového vedúceho s cieľom vytvoriť pevnú súdržnosť medzi týmito skupinami a podnikom a vytvoriť nový pocit identity a súdržnosti. Ťažisko zodpovednosti kladené na líniových manažérov je v zabezpečovaní rozvoja charakteristických kompetencií prostredníctvom vytvorenia roly „Family owner“ (hlava rodiny), ktorú zastáva líniový manažér, rozhodujúci sa na základe neustále rozvíjaných schopností a profesionálnosti, a ktorý má zastávať úlohu aktivátora profesionálnej komunity. Nakoniec je potrebné zacieliť všetko na proces rozvoja charakteristických kompetencií vynárajúcich sa z evolúcie biznisu a firemných stratégií smerom k „Main Contracting“.

Taliansky firemný systém nie je taký silný, aby bol schopný boja proti súčasnému vysokému trendu rozvoja, ale má kapacitu a kompetencie na konštruovanie konkurenčnej výhody inovácií v oblasti produktov a služieb, ktoré sa rodia v kvalite, schopnostiach zamestnancov, vnútornej jednote a aj v spolupráci s externými partnermi. Má kapacitu vytvárať riešenia na mieru podľa nárokov klienta. Ale aby boli talianske podniky schopné takého správania sa, je nutné pochopenie, že sa vyžaduje nový prístup k takzvaným „soft“ faktorom (rozvoj ľudských zdrojov). Práve tieto majú byť skutočnou „biznis technológiou“, ktorá je schopná dať nenapodobiteľnú konkurenčnú výhodu, pretože kladie do centra podnikania víziu ľudskej hodnoty ako je individualita každej osobnosti a zároveň potenciál skupiny, robiac ich tak autormi a hráčmi skutočnej personálnej stratégie.

V poslednom desaťročí sme zaznamenali intenzívnu diskusiu okolo konceptu učenia sa v organizácii a učiacej sa organizácie, ktoré považujeme za nevyhnutnú podmienku pri naplňaní spomínaných opatrení. Podľa rôznych autorov (napr. Senge 1990, aj Wilson 1997), je možné prisúdiť procesu učenia sa funkciu skutočného motora rozvoja a rastu organizácie. Zároveň sa skúma, ako by mohli byť tieto procesy aktivované a uľahčované. Učenie sa v organizácii je založené na interakcii a na zdieľaní poznatkov jedincami, ktorí dobrovoľne a z vlastného presvedčenia musia aktivovať

proces učenia sa v rovine individuálnej, ktorá nakoniec prispeje a obohati roviny kolektívnu. Individuálne učenie sa je nevyhnutnou podmienkou pre začatie procesov organizačného učenia sa a k tomu je nevyhnutné upriamenie aktivít rozvoja ľudských zdrojov na neustále rozvíjanie vzdelávacích programov rozvoja a rastu (Boldizzoni, 1999). V rámci nárastu kompetencií a na poznaní faktu racionálneho a opatrného používania stále viac nedo- stačujúcich ekonomických zdrojov kladie Boccalari na manažment rozvoja a riadenia ľudských zdrojov dve základné výzvy:

- byť podnecovateľom účinných opatrení, nasmerovaných na roz- voj kompetencií a poznatkov v organizácii,
- racionálne používanie zdrojov, demonštrujúc tým účinnosť opat- rení vyjadrených v podmienkach rozvoja a rastu organizácie (Boldizzoni, 1999).

V USA sa už v roku 1967 pri prvom vydaní Training and Development Handbook – Príručka pre vzdelávanie a rozvoj diskutovalo o vzdelávaní dospelých v USA, o projektovaní formatívnych programov o hodnotení vý- sledkov vzdelávania a o účinnosti použitých edukačných spôsobov (Ber- nardi 2003, s.14).

Oblasť riadenia a rozvoja ľudských zdrojov v talianskych podnikoch za- znamenávala oneskorenie svojho rozvoja, v porovnaní s inými organizač- nými časťami podniku. Uvedené výzvy sú aktuálne dôležité pre talianske podniky, ktoré prekonávajú viaceré nedostatky: iba v poslednom desaťročí sa personálne oddelenia nezaoberajú len administratívnym riadením za- mestnancov a mzdovým účtovníctvom, ale majú stále viac širší charakter práve aktivity organizačného rozvoja a rozvoja ľudských zdrojov. Upevňujú ekonomickú silu podniku, a preto je dôležité ich prepojenie so strategickým plánovaním a tvorením rozpočtu. Z Boccalariho koncepcie je teda zjavné, že za hlavnú myšlienku jeho koncepcie je možné označiť neustále rozvíja- nie ľudských zdrojov a mäkký štýl riadenia, ktorý vychádza z tzv. školy ľud- ských vzťahov a kladie dôraz na komunikáciu, motiváciu a vedenie.

Boccalariho koncept akcentuje rozvoj ľudských zdrojov jednak prostred- níctvom neformálnych skupín profesionálov a jednak prostredníctvom vzde- lávacích a rozvojových programov. Podmienkou uplatnenia je motivácia a otvorenosť / dispozícia jednotlivca k učeniu sa a jeho rozvoj. Tieto pred- stavujú podmienku sine qua non či pri učení sa jednotlivcom alebo pri inšti- tucionálnom vzdelávaní (Dixon 1999). Základnú úlohu pri učení sa v rám- ci podniku zohráva líniový manažér, ktorý riadiac čas, ľudské zdroje a čin- nosti, má priamy vplyv na motiváciu a dispozíciu, a teda by ju mal byť schopný usmerňovať. Koncepcia vytvorená Boccalarim predpokladá kvali- tných líniových vedúcich pracovníkov, ktorý budú zabezpečovať svojim ve- dením také pracovné prostredie, ktoré bude motivujúce, tvorivé a povzbud- zujúce pre všetkých zamestnancov. Takáto humanisticky orientovaná kon-

cepcia, je v mnohom inšpirujúcou aj pre momentálne rozvíjajúce sa koncepcie rozvoja a riadenia ľudských zdrojov na Slovensku práve vďaka zdôrazneniu učenia sa a rozvoja „portfólia“ organizačných znalostí.

Bibliografia

- BOCCALARI, R.: 2000. I modelli delle competenze in Cappuci Business, strategia, competenze. Milano : Guerini Associati, 212 s.
- BOCCALARI, R.: 2005. Il Made in Italy, nella gestione delle risorse umane. In : Direzione Personale, číslo 3, september 2005, s. 23-24
- BOLDIZZONI, D.: 1999. Stato dell arte e prospettive dello Human Resource Management. In : Management delle risorse umane, číslo 147, s. 21.
- BERNARDI, CH.: 2003. Teoria e Pratica nie processi di sviluppo delle Risorse Umane : L emergere di un sistema integrato di sviluppo, misurazione e controllo. In: Liuc Papers, roč. 12, január 2003, s. 2-16.
- DIXON, N. M.: 1999. The organizational learning cycle : how we can learn collectively. Gower : Butterworth Heinemann, 388 s.
- SENGE, P.: 1990. The Fifth Discipline. Sydney : Random House, 250 s.
- WILSON, J. P.: 1997. Human Resources Development : Learning & Development for individuals & organizations. London : Koger page, 311 s.

Komunitné vzdelávanie – ako druh vzdelávania a forma aktivizácie seniorov

(na príklade mesta Penzance vo Veľkej Británii)

Mgr. Veronika Vasilová
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

V príspevku sa zameriavame na definíciu komunity, komunitného vzdelávania a foriem aktivizácie cieľovej skupiny seniorov, s ktorými sme sa stretli počas študijného pobytu vo Veľkej Británii, konkrétne v meste Penzance.

Problematikou komunity a komunitného vzdelávania sa zaoberá viacero autorov, uvádzame niekoľko myšlienok rôznych autorov, ktoré ovplyvnili náš pohľad na danú tému. K významným autorom, ktorí sa zaoberali otázkami komunity patrí Z. Bauman (2006) a V. Turner (2004). Ich názory sú veľmi podobné v tom, že **komunitu** chápú ako spoločenstvo, skupinu, ktorá je založená na spolupatričnosti, solidarite, interpersonálnych vzťahoch, dôvere a vzájomného prežívania životných situácií.

Komunita predstavuje po rodine jeden z najbližších článkov v lokalite. Komunita ľudí z domova, blízkej lokality je ďalším zdrojom sebaistoty a sociálnych väzieb, podpory a pomoci, riešenia ľudských problémov. K významnej stránke komunity a práce s komunitou predstavuje komunitné vzdelávanie. Princíp komunitného vzdelávania vychádza z dialógu s ľuďmi v komunite. „*Bez dialógu neexistuje komunikácia a bez komunikácie nemôže existovať vzdelávanie*“ (Freire 1965, s. 65).

Dôležitý pohľad na výchovu a vzdelávania dospelých prináša P. Jarvis (1999, s. 31), ktorý za **komunitné vzdelávanie (community education)** považuje činnosť skupiny ľudí, ktorí sa vzdelávajú mimoškolských inštitúciách a zariadeniach. Ide o neformálne, záujmové ako aj občianske vzdelávanie, prostredníctvom ktorých sa môžu v komunite organizovať vzdelávacie podujatia a pracovať s rozličnými cieľovými skupinami dospelých.

Myšlienka komunitného vzdelávania vznikla v USA okolo roku 1935 a postupne sa šírila do celého sveta. Prvotné počiatky spočívali v užívaní školských priestorov po vyučovaní pre deti, mládež, rodičov a širokú verejnosť na kultúrno-spoločenské účely. Postupne sa táto myšlienka dostala do Škótska a Veľkej Británie.

V dokumentoch Škótskej vlády pre oblasť vzdelávania a výchovy (CeVe 1990) je **komunitné vzdelávanie** definované: „ako proces, ktorý vytvára priestor na obohatenie života jednotlivca a skupiny, dosiahnutý pôsobením

medzi ľuďmi žijúcich na geograficky vymedzenom území, zdieľajúcich spoločné záujmy v snahe rozvíjať dobrovoľný prístup k vzdelávaniu, k práci a k rozvoju, ktorý je podmienený osobnými, sociálnymi, ekonomickými a politickými potrebami.“ Oblasť komunitného vzdelávania je zameraná na: **neformálne vzdelávanie, komunitný rozvoj, komunitnú participáciu, na vzdelávanie dospelých a prácu s mládežou** (Community, 2007).

Komunitné vzdelávanie zapája ľuď do života komunity tým, že uspokojuje ich vzdelávacie, kultúrne, sociálne alebo rekreačné potreby s ohľadom na odlišnosti miestnej kultúry. Realizácia komunitného vzdelávania vychádza z myšlienok L. Deckera (1998), ktorý za základ komunitného vzdelávania považuje tri komponenty:

Celoživotné vzdelávanie (*Lifelong Learning*)

- vzdelávanie je celoživotný proces,
- je realizované prostredníctvom formálnych a neformálnych vzdelávacích možností,
- ponúka programy a služby pre všetkých členov komunity na základe medzigeneračnej spolupráce.

Občianska angažovanosť (*Community Involvement*)

- podporuje občiansku zodpovednosť ľuď,
- dáva priestor členom komunity angažovať sa a podieľať na rozvoji spoločnosti,
- zohľadňuje rôzne aspekty života ľuď v komunite,
- podporuje úlohu demokratických procedúr v rozhodovaní lokality,
- každý jedinec má právo podieľať sa na určovaní potrieb komunity a na hľadaní takých zdrojov, ktoré by tieto potreby uspokojovali.

Výkonné využitie zdrojov (*Efficient Use of Resources*)

- spočíva v podpore možnosti využívať školské zariadenia a spoločenské priestory pre širokú verejnosť (na vzdelávacie, kultúrne, športové aktivity), na komunitnú spoluprácu, finančné a ľudské zdroje pre uspokojovanie potrieb komunity,
- slúži na podporu rozvoja spoločných programov.

Komunitné vzdelávanie ponúka možnosť obyvateľstvu, inštitúciám a organizáciám na lokálnej a regionálnej úrovni stať sa aktívnymi partnermi pri tvorbe vzdelávacích programov adresovaných širokej verejnosti.

R. Armstrong (1997) uvádza, že *komunitné vzdelávanie* sa zameriava na občanov, ktorí dobre poznajú komunitu a jej problémy a chcú sa naučiť tieto problémy riešiť. Podľa B. Frka (2003, s. 29) *komunitné vzdelávanie* je formou vzdelávania dospelých, kde objektom vzdelávania je komunita. Cieľom komunitného vzdelávania je dať ľuďom možnosť niečo meniť a naučiť ich, ako to dosiahnuť. E. Midwinter (1973) už len dodáva, že *komunitné*

vzdelávanie má slúžiť komunitnému rozvoju a uplatňuje sa vo všetkých oblastiach života členov komunity, vo voľnom čase, v zamestnaní a v občianskom živote (Hartl 1997, s. 110).

Mnohí autori poukazujú na výzvu konceptu komunity, v rámci ktorej komunitné vzdelávania ako teória a prax plní spoločensky významnú úlohu. Podľa T. Lovetta (1989) je komunitné vzdelávania tvorené ako komplex viacerých relatívne samostatných oblastí, ktoré predstavujú:

Komunitné organizovanie (Community organization) zámerom je sústrediť sa na účinnú koordináciu rozmanitých vzdelávacích možností s dôrazom na lokálne potreby a záujmy. Ide o participáciu ľudí na vzdelávacích programoch mimo pracovného času.

Komunitný rozvoj (Community development) realizuje sa prostredníctvom komunitnej práce, zdôrazňuje úlohu inštitúcií a organizácií v lokalite a regióne, vzdelávať a pripravovať kompetentných profesionálnych pracovníkov na komunitnú prácu. Vyzdvihuje význam spolupôsobenia, koordinácie a zlepšenie porozumenia a komunikácie na miestnej úrovni.

Komunitná práca (Community action) ide o prácu s komunitou a pre komunitu. Spočíva v zaangažovaní ľudí do záležitostí, ktoré ovplyvňujú ich životy a je zameraná na vzťahy medzi jednotlivcom, komunitou a inštitúciami (sociálne a ekonomické systémy), ktoré formujú každodennú realitu.

Kultúrna činnosť (Cultural action) autor vyzdvihuje potrebu diskusie a dialógu s ľuďmi o kultúre, o kultúrnej činnosti, o ich spôsobe života, čo vedie k premýšľaniu o ich hodnotách, postojoch, rolách, názoroch v kontexte ekonomických, sociálnych, politických štruktúr.

Sociálna činnosť (Social action) predstavuje spoluprácu kompetentných profesionálov s lokálnym spoločenstvom pri identifikácii problémov a potrieb. S rozvíjaním solidarity a schopnosti podieľať sa na riešení problémov, schopnosti vziať zodpovednosť do vlastných rúk (O'Sullivan 1993, s. 58).

Študijný pobyt vo Veľkej Británii nám priniesol cenné poznatky, ktoré zdôrazňujú potrebu rozvíjania komunitného vzdelávania so zameraním aj na cieľovú skupinu seniorov. Kvalitne rozpracovaný systém komunitného vzdelávania a foriem aktivizácie seniorov vo Veľkej Británii vyplýva z dlhodobejšej tradície ako aj z pozitívneho prístupu riešenia problémov, týkajúcich sa cieľovej skupiny seniorov. Moderná spoločnosť kladie nároky vyrovnávať sa s obrovskými spoločenskými zmenami a procesmi v rozličných oblastiach života, ktoré sa dotýkajú aj samotných seniorov.

Samotné poznatky z odboru andragogika a geragogika potvrdzujú potrebu sociálnych väzieb, vzťahov seniora v spoločnosti. Prispievajú tak k zlepšovaniu psychického stavu seniora, k odstraňovaniu medzigeneračných problémov a predsudkov, sú motivačným činiteľom pre aktívny prístup k životnej etape, v ktorej sa nachádzajú, podporujú význam seniora na lo-

kálnej a spoločenskej úrovni. Môžeme povedať, že „komunita predstavuje významnú časť života človeka, spočívajúcu vo vzájomnej pomoci a zdieľania jedného s druhým“.

Na základe analýza názorov mnohých autorov sme dospeli, že komunitné vzdelávanie:

- ako druh vyplýva obsahovo z občianskeho vzdelávania v kontexte celoživotného vzdelávania;
- sa zameriava na rozličné cieľové skupiny komunity;
- sa snaží o podporovanie, rozvoj, aktivizáciu a záujem rozličných cieľových skupín pri riešení problémov priamo sa ich dotýkajúce;
- má za hlavný cieľ vzdelávať deti, mládež, dospelých, seniorov prostredníctvom neformálneho vzdelávania,
- spočíva v dobrovoľnom prístupe jednotlivca;
- rozvíja lokálne a regionálne územné celky so zreteľom na ich ekonomické, ľudské, kultúrne, sociálne, politické potreby.

Vo Veľkej Británii v rámci komunitného vzdelávania môžeme hovoriť o týchto nasledujúcich formách (oblastiach) aktivizácie:

- **Komunitné školy (community school, community college)**, ktoré poskytujú priestory na vzdelávanie dospelých, zapájajú do vzdelávacích programov najmä ľudí na lokálnej úrovni, na rozličné záujmové, športové, kultúrne podujatia aj pre širokú verejnosť.
- **Komunitné centrá (the community centre)** sú to centrá zriadené prostredníctvom cirkevných inštitúcií, ekumenických spoločenstiev, neformálnych duchovných hnutí a pod., ktoré plnia čiastočne úlohu kultúrnych domov, stredísk, voľnočasových zariadení. Pripravujú programy, aktivity a spoločenské podujatia pre rozličné cieľové skupiny (deti, mládež, rodičia, muži, ženy, seniori) so zámerom medzigeneračne spájať, podporovať rozvoj lokality a riešiť jej problémy. V niektorých prípadoch sú nazývané ako **vidiecke komunitné centrá pri cirkevných inštitúciách** (village hall, church hall) a sú využívané na rozvoj komunitných aktivít (sú to napríklad obedy pre seniorov, trhy lokálnych farmárov, dobročinné akcie a iné). Niektoré komunitné centrá sa venujú ekologickým aktivitám na ochranu života, vody, vzduchu, krajiny, ľudí, zvierat a zdravej životosprávy. Mnohé z komunitných centier poskytujú priestor pre záujmové, vzdelávacie, športové, kultúrne, duchovno-sociálne, charitatívne aktivity pre rozličné cieľové skupiny v lokalite, do ktorej patria aj seniori, rozličné prednášky a besedy z rozličných oblastí.
- **Poskytovanie poradenských služieb v komunitných centrách**, ktoré majú vzdelávací, informatívny a občiansky charakter. V malých mestách a na vidieku sú realizované takým spôsobom, že do centrál prichádzajú kompetentní pracovníci (napr. 2x mesačne), ktorí poskytujú

poradenstvo z rozličných oblastí (sociálnej, právnej, získavania finančných príspevkov, možnosti sociálnej starostlivosti pre seniorov, možnosť vzdelávania sa v staršom veku). Tieto centrá si vyžadujú kompetentných profesionálov na prácu s ľuďmi v komunite, terénnu sociálnu prácu so zameraním na rozličné cieľové skupiny v komunite, na možnosti riešenia problémov komunity. Poradenské centrá využívajú rozličné formy spolupráce a vzdelávania v komunite: konzultácie, prednášky, workshopy, prezentácie, prácu v teréne, v odbornej príprave „vodcov“ (aktívnych pracovníkov) komunit na lokálnej alebo regionálnej úrovni.

- **Dobrovoľnícke organizácie, spolky a fundraisingové aktivity** ako dobrovoľníci v „second hand“ obchodoch, ktorých účelom je podporovať charitatívnu činnosť, spolupatričnosť, ochotu pomôcť a podporiť obyvateľstvo na lokálnej, národnej úrovni ako aj krajinám tretieho sveta prostredníctvom finančnej pomoci z ich činnosti. Medzi takéto inštitúcie (nadácie, združenia) patria: Oxfam, Cancer Research UK, Save the Children, The British Heart Foundation, Scope a mnoho ďalších.
- **Charitatívne, humanitárne organizácie, nadácie, inštitúcie, národné fondy a granty**, ktorých hlavný zámer spočíva v podpore rozvoja rurálnych oblastí, sídlisk a cestovného ruchu.
- **Komunitné hnutie (Neighbourhood Watch) – „Bdelé susedstvo“**. Sídliska, obytné domy, štvrte sú označované logom Neighbourhood Watch, čo viedlo k zníženiu počtu kriminality a posilneniu vzťahov medzi ľuďmi žijúcimi v komunite, v obci, na sídlisku.
- **Vzdelávacie kampane** o zdravej výžive, o zdravom životnom štýle, v predchádzaní rakovine, srdcovému infarktu, o fajčení, kriminalite, bezpečnosti cestnej premávky, ochrane životného prostredia, využiteľnosti zdrojov a iné. Vzdelávacie kampane sa realizujú prostredníctvom besied, prednášok, pozývaním odborníkov z danej oblasti, workshopmi, prezentáciami, filmami, regionálnym masovo-komunikačnými prostriedkami (rozhlasom, televíziou, tlačou).
- **Vzdelávanie a informovanie seniorov prostredníctvom webových stránok** prispieva k zvyšovaniu informačno-technologických zručností seniorov, kde sú komplexné informácie o vzdelávaní dospelých v období dôchodkového veku, seniorského veku, o komunitnom a záujmovom vzdelávaní, o možnosti pracovať v období sénia, o zabezpečení zdravotných a sociálnych služieb, voľnočasových aktivitách, kultúrnych podujatiach, o seminároch a workshopoch pre seniorov, o možnosti cestovať, o dobrovoľníckych programoch a iné.
- **Športové aktivity**, ktoré pripravuje mestské športové centrum pre seniorov, napr. cvičenie jogy, cvičenie pilates, plávanie, aquaerobick.

- **U3 - Univerzity tretieho veku** sú realizované pre záujemcov, študijné spolky vznikajú aj v malých mestách a vidieckych sídlach.
- **Inštitút žien (Women's institute)** predstavuje významnú vzdelávaciu inštitúciu podporovanú národným fondom za účelom podpory rozvoja, formovania, vzdelávania a spolupráce žien v mestách a na vidieku. Združuje ženy v produktívnom veku, ženy v penzii, ženy v strednom a staršom seniorskom veku.
- **Cirkevné inštitúcie, neformálne ekumenické hnutia, spoločenstvá a cirkvi** s cieľom zapájať seniorov, rodičov, deti a mládež ako aj širokú verejnosť pre svoje aktivity. Snažia sa vychovávať v duchu cirkevných hodnôt a ideálov, ale zároveň ponúkať príležitosti k vzdelávaniu, rozličným aktivitám, možnosti stretávať sa s ostatnými ľuďmi v komunite, riešiť problémy lokality a tak spolupracovať s lokálnymi autoritami.

Záverom chceme povedať, že komunitné vzdelávanie vo Veľkej Británii môžeme chápať ako druh vzdelávania dospelých, ktorý je zameraný na rozličné oblasti života komunity. Súčasný prístup britskej vlády ku komunitnému vzdelávaniu a rozvoju je badateľný v mnohých oblastiach verejnej politiky prostredníctvom rôznych spôsoboch a formách investícií a intervencií. Je vytváraných mnoho komplexných programov na podporu niekoľkonásobnej deprivácie, sociálnej exklúzie v znevýhodnených lokalitách, susedstvách a štvrtiach. Vláda zavádza systém menších, či väčších fondov a programov na podporu rozvoja kapacít lokálnych komunitných organizácií a tým nepriamo na obnovu a rozvoj samotných komunít, čo je inšpirujúcim podnetom rozvoja komunitného vzdelávania na Slovensku.

Oblasť komunitného vzdelávania na Slovensku si vyžaduje rozpracovanie ďalších náležitostí, akými sú realizácia, financovanie, vzdelávanie, legislatívne zabezpečenie, realizácia dobrovoľníckych aktivít pre rozličné vekové kategórie, ako aj cieľovú skupinu seniorov. Pozitívne ovplyvňujú život jednotlivca, skupiny a lokality, a tým prispieva k rozvoju aktívnych občanov i občianskej spoločnosti. Je to veľmi náročná úloha, ale jej výsledky prinášajú prospech celej spoločnosti.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- BAUMAN, Z.: 2006. *Komunita. Hľadanie bezpečia vo svete bez istôt*. Bratislava : Spolok slovenských spisovateľov, s.r.o., 122 s. ISBN 80-8061-225-0
- Community education [cit. 014. 07. 2008], dostupné na internete: <http://www.infed.org/community/b-comed.htm>
- DECKER, L., et. al.: 1998. *Community Schools: Serving Children, Families and Communities*. Florida: Atlantic University.

- HARTL, P.: 1997. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha : Slon, 221 s. ISBN 80-85850-45-1.
- CHOMOVÁ, S.: Otázky spolupráce v miestnej a regionálnej kultúre. In *Cesty spolupráce v oblasti miestnej a regionálnej kultúry*. Bratislava : NOC, 2005, s. 17-26. ISBN 80-7181-257-1
- JARVIS, P. 1999. *International Dictionary of Adult and Continuing Education*. London: Kogan Page, 202 s. ISBN 0-415-31493-3
- O'SULLIVAN, D.: 1993. *Commitment, educative action and adults – Learning programme with a social purpose*. England : University College Cork, 210 s. ISBN 1856282929
- TURNER, V. 2004. *Průběh rituálu*. Brno: Computer Press, 194 s. ISBN 80-7226-9003.

ZBORNÍK
KATEDRY ANDRAGOGIKY
FILOZOFICKEJ FAKULTY
UNIVERZITY KOMENSKÉHO

ACTA ANDRAGOGICA 1

Vydala Katedra andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského
v Bratislave vo vydavateľstve Gerlach Print, spol. s r. o. v Bratislave
ako účelovú publikáciu pre Filozofickú fakultu UK

Príspevky neprešli jazykovou úpravou
Za obsah a jazykovú úpravu zodpovedajú jednotliví autori

Počítačové spracovanie a grafická úprava: Július Matulčík

Tlač: Gerlach Print, spol. s r. o. Bratislava

ISBN