

Profesijná andragogika

- Profesijná andragogika a jej predmet skúmania.
- Profesijné vzdelávanie a jeho manažment ako predmet skúmania profesijnej andragogiky.
- Teória a prax vzdelávania dospelých vo vzťahu k profesijným edukačným procesom
- Spolupráca teórie a praxe v oblasti profesijného vzdelávania dospelých- súčasné trendy
- Predpoklady systému profesijného vzdelávania
- Dokumenty a legislatíva vo vzťahu k profesijnému vzdelávaniu

- Význam riadenia ľudských zdrojov a jeho úlohy.
- Podnikové vzdelávanie v systéme rozvoja ľudských zdrojov.
- Systém podnikového vzdelávania, jeho prednosti ,výhody, základný cyklus.
- Analýza vzdelávacích potrieb, celková charakteristika.
- Analýza organizácie –
- Analýza pracovného miesta.
- Personálna analýza.
- Plánovanie podnikového vzdelávania.
- Projektovanie vzdelávacích podujatí.
- Cieľové skupiny v profesijnej edukácii
- Výchové aspekty profesijného života
- Profesijné vzdelávanie a organizačná kultúra
- Profesijné poradenstvo

Literatúra:

Hroník, F.: Rozvoj a vzdělávání zaměstnancu. Praha, GRADA 2007

Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů. Management Press, Praha 1995.

Palán, Z.: Výkladový slovník vzdělávání dospělých. Praha 1997.

Prokopenko, J.-Kubr, M. a kol.: Vzdělávání a rozvoj manažeru. Grada 1996.

Prusáková, V.: Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava IVS 2000

Vodák, J., Kucharčíková, A.: Efektivní vzdělávání zaměstnancu. Praha, GRADA 2007

Časopisy: **Vzdelávanie dospelých**, *Moderní řízení*, *Manažér*

1. Profesionálna andragogika v systéme andragogiky ako vedy o edukácii dospelých

Andragogika ako veda o edukácii dospelých sa vnútorne diferencuje. V literatúre sa stretávame s rozličným členením andragogiky a tým aj vymedzením základných andragogických disciplín. V Poľsku, kde sa andragogika rozvíjala pomerne intenzívne a kde vzniklo viacero významných prác z oblasti andragogiky (Wujek, 1996, Turos, 1993, Aleksander, 1998, Pachociński, 1998, Czerniawska, 2000) sa stretávame najčastejšie členenie na:

- základnú disciplínu – všeobecnú andragogiku, a
- subdisciplíny – históriu vzdelávania (osvety) dospelých a andragogického myslenia, didaktiku dospelých, teóriu výchovy dospelých a špeciálne –
- aplikované andragogiky, ktoré sú orientované na špecifické problémy vzdelávania dospelých či už inštitucionálneho charakteru (napr. školská andragogika, podniková andragogika, vojenská andragogika, a vysokoškolská andragogika) alebo na aktuálne výskumné problémy, ako sú problémy rodinného života alebo sebavzdelávania apod.

V tomto zmysle v rámci špeciálnych andragogik, ako konštatuje Turos (1995), nie je vývoj rovnomerný. Wujek (1996) sa stotožňuje s týmto členením, zahŕňa však medzi základné andragogické disciplíny aj kultúrnu andragogiku (tá má v Poľsku veľké tradície) a porovnávaciu andragogiku.

Základné andragogické disciplíny vychádzajú z predmetu skúmania andragogiky, ktorý tvorí vzdelávanie, výchova a poradenstvo.

Základ tvorí *systematická andragogika*, medzi ďalšie špeciálne andragogické disciplíny možno zaradiť:

1. teoretické disciplíny

- históriu výchovy a vzdelávania dospelých a andragogického myslenia
- teóriu vzdelávania dospelých resp. andragogiku
- teóriu výchovy dospelých
- komparatívnu andragogiku

2. aplikované disciplíny

- profesijnú andragogiku
- sociálnu andragogiku
- kultúrno-osvetovú andragogiku

Systematická andragogika

Tvorí základ, je jadrom, generálnou andragogickou disciplínou. Zaoberá sa predmetom andragogiky, jej všeobecnou charakteristikou, štruktúrou. Formuluje najvšeobecnejšie zásady, podmienky a metódy skúmania, formuluje poznávacie ciele, dáva teoretický základ. Objasňuje základné pojmy a význam systému pri snahe pochopiť javy a procesy výchovy, vzdelávania, sebavýchovy, sebavzdelávania a sebazdokonaľovania dospelých.

História vzdelávania dospelých a andragogického myslenia

Jedna z najdôležitejších andragogických disciplín. Jej zámerom je ukázať pôvod súčasných teórií a koncepcií, odkrytie skutočných kultúrnych a národných odkazov, posolstiev pre oblasť výchovy a vzdelávania, vývoj inštitúcií, inšpiratívnych odkazov, ktoré nemohli byť zrealizované, odhaľovať historické súvislosti. História vzdelávania dospelých odkrýva spoločensko-ekonomické, kultúrne a civilizačné súvislosti vývoja vzdelávania dospelých, a to nie je ľahká úloha. (Turos, 1993).

Didaktika dospelých

Je teóriou vzdelávania dospelých orientovanou preferentne na výučbu dospelých. Zaoberá sa cieľmi, obsahom, metódami, formami i prostriedkami vzdelávania dospelých. Skúma procesy vzdelávania, ich zákonitosti na

základe empirického skúmania. Na základe skúmania vzdelávacích procesov v rozličných prostrediach vzdelávania formuluje všeobecné zásady didaktickej transformácie obsahu a didaktického pôsobenia resp. metodiky vzdelávania.

Teória výchovy dospelých

Predmetom teórie výchovy je vedecké skúmanie výchovného procesu utvárania osobnosti človeka, jeho sebaformovania a sebautvárania. Poznať lepšie obsah výchovy dospelých znamená presnejšie a parciálnejšie skúmať osobnosť človeka z hľadiska výchovy, skúmať ciele výchovy a jej základné prvky s osobitným dôrazom na jednotlivé zložky výchovy, ktoré sa svojimi špecifikami vyčleňujú, pritom však tvoria integrovaný celok (Perhács, 1995, s. 43).

Predmetom teórie výchovy dospelých je teda výchova dospelých, jej ciele, podmienky, výchovný proces, jeho dynamika a výsledky.

Komparatívna andragogika

Cieľom komparatívnej andragogiky je poznávanie, interpretácia a porovnávanie zahraničných systémov výchovy a vzdelávania dospelých. Súčasťou takéhoto skúmania je aj štúdium, analýza a interpretácia a komparácia rozličných problémov, koncepcií, teórií, metód, foriem a prostriedkov vzdelávania dospelých v jednotlivých krajinách, s prihliadnutím na spoločensko-ekonomické, kultúrne, národné a historické špecifiká a podmienky (Matulčík, 2004, s. 51).

Systém **aplikovaných andragogických disciplín** možno rozvetviť podľa aktuálne riešených problémov zameraných na určitý objekt skúmania.

Andragogiku ďalej možno diferencovať na tri subsystemy – profilácie, podľa oblastí kde sú jej poznatky aplikovateľné a kde sú medzi nimi dosť výrazné odlišnosti.

Tieto subsystemy vychádzajú z troch základných oblastí života dospelého človeka, kde je najviac vystavovaný zmenám, kde hľadá životnú orientáciu, spôsoby ďalšieho utvárania, sebazdokonaľovania a sociálnej po-moci. A to sú – oblasť profesie, voľného času a sociálneho zabezpečenia.

Na tomto základe širokej aplikovateľnosti andragogiky ju možno členiť nasledovne:

- **profesijná andragogika** – zameraná na ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, zahrnujúc i vzdelávanie rekvalifikačné, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov, poradenstvo ako postupovať v kariére a pod.;
- **kultúrno-osvetová andragogika** – zameraná na voľnočasové aktivity, kultúrno-výchovnú činnosť a záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie;
- **sociálna andragogika** – zameraná na oblasť sociálnej práce, sociálnej starostlivosti.

Všetky tieto disciplíny sa zameriavajú na skúmanie skutočností životných situácií dospelého človeka, v ktorých sa musí vyrovnávať s určitými zmenami. Zmeny, ktoré sa dospelého človeka dotýkajú sú predovšetkým v oblasti pracovnej činnosti, životného rytmu a tempa, podmienok, za ktorých je jednotlivec spoločnosťou akceptovaný a taktiež biologického starnutia každého jednotlivca.

Andragogika zdôrazňuje kreatívnu, utváraciu úlohu výchovy a seba výchovy dospelého človeka a proces výchovy a rozvoja dospelého človeka traktuje ako proces utvárania ľudskej osobnosti – usmerňovaný výchovou a seba výchovou. Samozrejme andragogický pohľad akcentuje integrálny charakter procesu výchovy a seba výchovy, rozmanitosť podmienok tohto procesu, jeho historických zmien, dynamiky jeho vnútorných protikladov, viacerých fáz a rozmanitosť jeho pôsobenia (Wujek, 1986).

Veda je hľadanie. Hľadanie aj seba samého a andragogika na tejto ceste v posledných rokoch urobila značný krok dopredu.

1.1. Andragogika ako veda o edukácii dospelých

Rozmanité obdobia vo vývoji andragogiky a rozmanité prístupy ku chápaniu jej predmetu boli, a vlastne aj stále sú, stimulujúce pre diskusie a kryštalizáciu názorov na predmet andragogiky. Od úzkeho chápania zameraného len na vzdelávanie po širšie chápanie zamerané na výchovu, vzdelávanie a starostlivosť resp. pomoc dospelému

človeku. V mnohom tieto prístupy znamenali možno len nerovnaký výklad pojmov, v mnohom naozaj rozličné chápanie predmetu skúmania.

Ak vychádzame z potreby ohraničenia „vlastného poľa“ andragogiky musíme konštatovať, že to bolo vždy za pomoci pojmov výchova a vzdelávanie. Nie celkom jednotné chápanie týchto pojmov, ktoré sú základnými pojmami vied o výchove avšak stále diskutovanými a nie celkom objasnenými, nás vedie k používaniu pojmu edukácia. Tento pojem, ktorý je utvorený na základe latinského *educatio* čo znamená vychovávanie, výchovu a *educio* vychovávať, pestovať (Latinsko-slovenský, 1969), a ktorý má ekvivalent v anglickom education tvorí základ pre vyjadrenie širokého poľa skúmania andragogiky.

Termín edukácia ako medzinárodný termín latinského pôvodu veľmi dob-re splňa totiž viaceré požiadavky na tvorbu vedeckého termínu. Umožňuje predovšetkým zefektívniť medzinárodné dorozumievanie sa v oblasti vied o výchove. V slovenskom a českom prostredí urobí dobré služby miesto dlhých a viacznačných slovných spojení typu výchovno-vzdelávací proces, výchova a vyučovanie a pod. (Švec, 2002).

Tento termín používa aj Čornaničová (1998) v súvislosti s edukáciou seniorov. Používa ho v najširšom chápaní výchovy ako odovzdávania spoločensko-historickej skúsenosti, ako plánovitého a cieľavedomého vplyvu na formovanie osobnosti, jej prípravu na spoločenský život a produktívnu prácu. Takéto chápanie vytvorilo širší priestor pre charakteristiku zložitých procesov výchovy a vzdelávania starších ľudí a vytvára adekvátny priestor aj pre zložité procesy socializácie, enkulturácie a personalizácie dospelých.

Výraz „výchova v širšom a užšom zmysle slova“, nemusíme používať ako termín – konštatuje Švec (2002, s. 110). Starý spor o pojmový dualizmus „výchovy a vzdelávania“, ako aj výchovy a výučby možno riešiť pomocou špecifikovaných a opisných termínov vzhľadom na významový kontext, napr. intelektová a sociálno-postojová výchova, kognitívne a sociálno-afektívne učenie a pod. Správne uvažuje, že takýmto špecifikovaním sa môže znížiť riziko možných nedorozumení v dôsledku značnej rozmanitosti osobných poňaní „výchovy v užšom zmysle slova“ a výchovy v širšom zmysle slova.

Termín edukácia označuje súhrnne tradičný pojem „výchova a vzdelávanie“, ktorého používanie je zložité nielen preto, že je dvojslovné, ale i preto, že procesy výchovy a vzdelávania sa v praxi navzájom prelínajú (Průcha, 1997, s. 60). Navyiac v praxi vzdelávania dospelých je mnoho procesov, ktoré nemajú naozaj vyhranený vzdelávací či výchovný charakter. Z nich najvýznamnejší je proces poradenský.

Andragogiku teda chápeme ako **vedu o edukácii dospelých**. Jej predmet tvorí **výchova, vzdelávanie a poradenstvo pre dospelých**.

Oporu pre takéto členenie nachádzame u Šveca (2000), ktorý konštatuje, že predmetom andragogiky je adultná edukácia (v predkladanej koncepcii používame termín edukácia dospelých pretože sa domnievame, že termín adultný nie je v slovenskom prostredí natoľko udomácnený ako termín edukácia). Jej súčasťami sú inštitucionalizované a profesionalizované činnosti (Švec, 2000, s.113):

1. vzdelávacia a výcviková výučba dospelých,
2. poradenská služba pre dospelých,
3. výchovno-sociálna starostlivosť o dospelých.

Pri analýze predmetu andragogiky je potrebné vymedziť si základné andragogické pojmy a to najmä pojmy výchova dospelých, vzdelávanie dospelých, poradenstvo pre dospelých a dospelosť.

Prednáška č. 2

Profesijné vzdelávanie a jeho manažment ako predmet skúmania profesijnej andragogiky.

Profesijná andragogika je integrálnou súčasťou andragogiky a zameriava sa na skúmanie výchovy a vzdelávania dospelého človeka v jeho profesijnom živote. Môžeme to povedať aj inak – jej predmetom je **skúmanie intencionálnej socializácie dospelého človeka v oblasti profesijnej práce**. Mohli by sme hovoriť aj špecificky o **profesijnej socializácii** /Švec,1995,s.137/ ako o procese transmisie a akceptácii vzorov profesionálneho správania sa, konania, zmýšľania, ako aj špecifických foriem kultúry profesionálnej práce.

V literatúre sa stretávame aj s termínom „**andragogika práce**“ /Turos,1993,s.222/, ktorá je charakterizovaná ako vedná disciplína, ktorá skúma dospelého človeka v oblasti jeho práce, jeho prípravy na prácu, prispôbenie sa pracovným okolnostiam a kvalifikačnému procesu.

Ak je úlohou teórie, pozorovanie nových javov, faktov a vzťahov medzi nimi a vytváranie určitého systému poznania tak potom **profesijná andragogika má ambície stať sa teóriou pre oblasť profesijného vzdelávania a personálneho riadenia skúmaním týchto oblastí a odhaľovaním možností pomoci dospelému človeku pri riešení problémov jeho profesijného života**. Jej veľmi významnou úlohou je produkcia teórií, ktoré nám umožňujú orientáciu pri plánovaní profesijnej kariéry a v aplikačnej rovine ponúkajú metódy a techniky zvládnutia záťažových situácií v našom profesijnom živote.

Význam profesijnej andragogiky ako zdroja poznania pre prax bude stále narastať. Rastúci význam podnikovej kultúry, kooperatívnych metód riadenia a delegovanie zodpovednosti na hierarchicky nižšie miesta vedie k prechodu od personálneho riadenia k personálnemu rozvoju – konštatuje M. Beneš/1998,s.110/. To má za následok, ako uvádza ďalej, že procesy učenia sa nemožno redukovať len na tradičnú výučbu – školenia alebo inštruktáže, ale procesy učenia sa v rastúcej miere zaisťujú priamo na pracovisku. **Riadiaci pracovníci preberajú aj vzdelávacie úlohy a v budúcnosti sa očakáva andragogická práca aj od inžinierov a technikov**. Tu je ovšem nevyhnutná, ako konštatuje autor, aj odborná pomoc andragógov ako poradcov a organizátorov .

Potreba profesionálnych andragogických pracovníkov v oblasti profesijného vzdelávania stále narastá. V tejto súvislosti je potrebné sa bližšie venovať problému ich profesijných kompetencií. Ak chceme však hovoriť o profesijných kompetenciách manažérov profesijného vzdelávania musíme si najskôr analyzovať čo rozumieme pod profesiou, povoláním a čo rozumieme pod profesijným vzdelávaním.

V čom spočíva profesionalita? Kto je profesionál? Čím sa líši od amatéra a diletanta?

Svojou kvalifikáciou a svojim vzťahom k práci.

J. Havlová / 1996/ uvádza nasledovnú definíciu povolania. Povolanie je:

- Sústava činností vnútorne spätých a vyžadujúcich určitý okruh znalostí a zručností
- Činnosti vykonávané dlhodobo a systematicky a zakladajúce materiálnu existenciu jednotlivca
- Určenie miesta v spoločenskej štruktúre
- Činnosť formujúca, ak je vytrvale vykonávaná, sociálnopsychologické a fyzické vlastnosti nositeľov.

Merítkom príslušnosti k povolaniu je osvedčenie - licencia na jeho výkon t.j. zodpovedajúca kvalifikácia ako predpoklad systematického vykonávania povolania v dlhšom časovom období. To má rozlíšiť skutočných predstaviteľov povolania od k prechodných „spolucestujúcich“, ktorí ho vykonávali len krátkodobo alebo nemajú príslušnú kvalifikáciu.

Objektívne aj laickou verejnosťou vnímané rozdiely vyplývajú zo základných kritérií, ktorými sú:

- obsah pracovnej činnosti a charakter pracovných podmienok
- kvalifikácia, nároky na znalosti, spôsobilosti/zručnosti/ a sociálnopsychologické vlastnosti
- zisk, materiálne i nemateriálne výhody spojené s výkonom povolania
- prestíž, miera úcty, priznávaná určitému povolaniu./Havlová,1996/.

Všetky kritériá sú vzájomne prepojené a vyplývajú jeden z druhého.

Ako je to v pracovnom prostredí, na ktoré zameriava svoju pozornosť Profesijná andragogika a pre ktorú pripravuje kvalifikovaných odborníkov?

Profesijný život človeka v súčasnosti má mnohé nové aspekty.

V posledných rokoch sme sa museli vyrovnávať s mnohými spoločenskými a ekonomickými zmenami, ktoré mali priamy dopad na profesijný život človeka. Andragogika ako jedna z vied o človeku, ktorá skúma procesy výchovy a vzdelávania sa zameriava, okrem iného, i na hľadanie mechanizmov, ktoré by uľahčovali dospelému človeku v jeho profesijnom živote vyrovnávať sa s týmito zmenami. Špecificky sa týmito problémami zaoberá profesijná andragogika. Problematika rozvoja ľudských zdrojov je veľmi úzko spojená s profesijnou andragogikou. „Fenoménu ľudských zdrojov ako proces je v podstate pokračovaním procesu

socializácie a jeho podstatnej zložky vzdelávania, pretože tu ide tiež- a to podstatne - o vedenie k osobnému rastu, ktorého obsahom nie je len školenie, ale vytváranie podmienok sebarealizácie v najširšom slova zmysle.“ /Nakonečný, 1993./ Personálny a sociálny rozvoj pracovníkov má smerovať k vnútornému uspokojovaniu z vykonávanej práce, k zachovaniu rovnováhy medzi pracovným výkonom a sebarealizáciou. Významnými procesmi, ktoré napomáhajú tomuto smerovaniu sú - plánovanie a rozvoj kariéry, profesijné poradenstvo a manažment profesijného vzdelávania. Nároky na profesijný vývoj ,ktorý nikdy nekončí a stáva sa doslova celoživotným vyžadujú skúmanie a zovšeobecňovanie, ako i modelovanie systému ďalšieho profesijného vzdelávania , poradenstva a koncepcnej personálnej práce a v neposlednej miere utváranie a zdokonaľovanie konceptu profesionalizácie .Proces profesionalizácie v neposlednej miere závisí od kvalifikovanosti osôb, ktoré v tejto oblasti pracujú.

Profesijná cesta

Hlavným štruktúrotvorným faktorom sa stáva **produktívna práca**. Táto etapa je charakteristická rozličnými premenami, ktoré sú odrazom vývoja počas ročnej ekonomickej aktivity jedinca, keď sa menia **jeho sociálne prostredie, profesijné nároky a schopnosti, zložité procesy jeho sociálnej adaptácie a pokračujúcej socializácie**.

Dôležitá je otázka **profesijnej mobility**.

tj. pohybu v povolani a zamestnaní. Môžu sa ním meniť všetky faktory /technologický, ekonomický a sociálny/, alebo len niektorý z nich.

Profesná dráha je pevne zviazaná so životným cyklom. /napr. človek, ktorý získal vedúcu funkciu hneď po nástupe do zamestnania je v inej pozícii ako ten, kto takýto nástup zažil niekoľko rokov pred odchodom do dôchodku.

Čo vplýva na profesijnú dráhu človeka?

Nielen jeho osobné možnosti, ale aj možnosti, ktoré mu boli poskytnuté a ciele ktoré si stanovil.

Profesijná dráha je osou formovania celého životného štýlu osobnosti a preto sa netýka len samotnej pracovnej aktivity, ale ovplyvňuje celkovú štruktúru životných plánov, voľného času, rodinného života apod. Spoluurčuje aj typ sociálnych vzťahov človeka a jeho správanie.

Prechod do novej profesie je súčasne prechodom do novej sociálnej situácie.

Rozmanitosť profilu profesijných dráh /ciest/ je mimoriadne pestrá a preto nemožno vytvoriť nejakú univerzálnu teóriu priebehu profesijnej cesty. /napr. niektoré sú zabudované do funkčného systému /vojaci/, iné na špecializáciu /lekári/, iné na profesijnú všestrannosť /údržbári/ a pod

Tretí moment je že dosiahnutím určitej pozície/alebo naopak stratou/ dochádza k zmene životných cieľov v určitej etape života.

Štvrtý – odlišnosť profesijných ciest mužov a žien.

Napriek týmto špecifikám možno stanoviť **základné prvky profesijnej cesty**.

- **Výber povolania /viazaný na prechod od vzdelania k profesii**
- **Vstup do povolania**
- **Profesijná adaptácia /prvé roky v povolaní/**
- **Zmena pracoviska /fluktuácia, migrácia/**
- **Profesijný vzostup /kariéra/**
- **Profesijná stabilizácia**
- **Profesijný zostup /neúspech v povolaní,tzv,“maléry“**

Profesijný štart.

Vstup do ekonomickej aktivity je len zdanlivo začiatkom profesijnej cesty. Nie je jednoznačne určený prechádzajúcou kvalifikačnou prípravou. Voľba povolania je voľbou profesijnej perspektívy a podstatným faktorom voľby životného plánu, ktorý je spojený s celkovou konsolidáciou života jednotlivca, jeho bývaním, rodinným, životom, životným štýlom a pod.

Pre mnoho mladých ľudí sa až vstupom do povolania otvára obdobie profesijnej orientácie. Prvé povolanie býva mnohokrát experimentom **Mladý pracovník prichádza do nového sociálneho prostredia vekove heterogénneho s relatívne pevnou štruktúrou formálnych a neformálnych vzťahov so špecifickými odbornými a sociálnymi očakávaniami. Čím vyššiu pozíciu zaujme tým väčšia je jeho zodpovednosť a tým ťažšie sa do konkrétnej situácie vpravuje. .**

Rozpor medzi znalosťami a skúsenosťami

-rozpor medzi osobnými aspiráciami a záujmami pracoviska

Vo výskumoch mobility je známy poznatok : čím nižšia je úroveň profesijného štartu, tým väčšia je pravdepodobnosť následného vzostupu.

Veľkú úlohu pri profesijnom štarte zohrávajú aj faktory mimoprofesijné a mimokvalifikačné.

Vzdelanostná cesta, rodina, perspektívy vlastnej životnej cesty, materiálne výhody zamestnania apod. Vstup do profesie možno považovať za obdobie, ktorého význam je možné hodnotiť len v kontexte ďalšieho tzv. adaptačného obdobia.

Adaptačné obdobie.

Obdobie profesijnej adaptácie, ktoré trvá 1-3 roky po vstupe do ekonomickej aktivity, zahŕňa všetky problémy spojené so samotným profesijným štartom, avšak zasadené do širokého rámca formovania profesijnej dráhy.

Adaptačný proces sa často vyznačuje – nespokojnosťou s vykonávanou prácou. Nízkou identifikáciou s prácou a s organizáciou, vysokou kritickosťou na nadriadených, čo sa spája so sklonom k rozhodnutiu zmeniť miesto, ale súčasne sa toto rozhodnutie odkladá v očakávaní zlepšenia.

Interakcia nového zamestnanca vyžaduje obojstranné pochopenie. Mladý pracovník má dve možnosti – odísť alebo presvedčiť svojou praktickou činnosťou. Je tu aj tretia možnosť stáť sa outsiderom -pracovníkom, ktorý sa zameral na iné ako pracovné hodnoty alebo sa vžil do role pasívneho človeka.

Adaptačná fáza je teda pre utváranie profesijnej dráhy určujúca : formuluje základné ciele, profesijné záujmy, výkonovú orientáciu, pracovné kritériá. Je to fáza v ktorej dochádza k hodnoteniu vlastných možností v reálnom kontexte pracovného systému. Je to obdobie overovania hľadania v systéme práce.

Vyhraňovanie a koordinácia.

Adaptačná fáza prechádza do fázy vyhraňovania ,ktorá kumuluje medzi 6 až 10 rokom po vstupe do praxe. Ide o **dobu vrcholnej pracovnej aktivity a angažovanosti.**

Je to súčasne obdobie zabezpečovania základných potrieb bývanie, domácnosť, auto apod. redukcia záujmov, zužovanie sociálneho priestoru /redukcia priateľov, znižovanie niektorých životných nárokov apod

V profesijnej dráhe ide o fázu vyhranene „ekonomie času, o etapu keď prevláda vedomie že nemožno strácať čas, že doterajšie investície musia priniesť ovocie. Tento proces vrcholí v strednom veku a je poznamenaný ostrým bilancovaním a prehodnocovaním doterajšej cesty. A práve v tejto etape dochádza k najintenzívnejšej profesijnej mobilite, ako vzostupnej tak zostupnej.

Nasledujúce obdobie / nastáva tak po 15 rokoch ekonomickej aktivity/ možno nazvať **dobou profesijnej koncentrácie.** Je výrazne poznamenané mimoprofesijnými okolnosťami života, predovšetkým novou rodinnou situáciou /deti sa osamostatňujú/, relatívne vyššia životná úroveň, stabilizácia životného štýlu, životných stereotypov, sociálnych kontaktov a pod osobné profesijné záujmy začínajú byť stotožňované s nárokmi a úlohami organizácie..

V tomto období výrazne rastie význam skúseností získaných v priebehu profesijnej cesty a klesá naopak váha ostatných faktorov /formálneho vzdelania apod./ **Určujúcim motívom pracovnej výkonnosti sa stáva identifikácia s povoláním.**

2. TEÓRIA A PRAX VZDELÁVANIA DOSPELÝCH vo vzťahu k profesijným edukačným procesom

2.1 Význam teórie pre prax vzdelávania dospelých

Rozvoj vzdelávania dospelých v posledných rokoch bol dosť výrazný. Spoločenská prax si vyžadovala utváranie nových metód, foriem, vznik nových vzdelávacích inštitúcií, stratégií, preberania a aplikovania zahraničných skúseností. To všetko sú dosť významné dôvody pre rozvoj teórie. Významným dôvodom je aj rastúca dôležitosť vzdelávania dospelých ako špecifického prvku politiky rozvoja hospodárskych a sociálnych oblastí. V týchto súvislostiach nás možno niekedy napadne otázka: Bolo by možné prinášať inovačné trendy bez výskumu, bez tvorby teoretického základu, ktorý nám pomôže orientovať sa v princípoch a konkretizovať na vlastné podmienky? Existuje jediná možná odpoveď – nebolo. Pretože je potrebné, ba nevyhnutné, hľadanie poznatkov v nepretržitej konfrontácii s empirickou realitou. Sila poznatkov však bola potvrdená a je stále potvrdzovaná v praxi.

Pokúsme sa vyšpecifikovať nezastupiteľné úlohy teoretických pracovísk a praxe identifikovaním charakteristických črt teórie a praxe.

Teoretické pracoviská sa orientujú na rozvoj teórie, výskumu. Ich úlohou je definovanie a výklad základných pojmov, vedecká diskusia o problémoch vzdelávania dospelých s cieľom hľadať zákonitosti a špecifiká. Poznávať skutočnosť, diagnostikovať ju a na tomto základe utvárať prognózy do budúcnosti. Vo výskume sa orientovať nielen na základný, ale aj aplikovaný a akčný výskum. Úlohou týchto pracovísk je zvyčajne aj príprava odborníkov pre oblasť vzdelávania dospelých.

Prax je zasa charakteristická živosťou, aktuálnosťou (niekedy však aj rigiditou), rôznorodosťou. Prax umožňuje overiť správnosť teoretických tvrdení a využíva teoretické poznatky na riešenie praktických situácií. Na strane druhej však prax prináša podnety a skúsenosti, ktoré sú výzvou pre teóriu. Teória práve na základe spracovania rozličných podnetov praxe umožňuje vyhnúť sa v budúcnosti zlým skúsenostiam. Je akýmsi záchrancom pred neustálym opakovaním chýb v rozličných prostrediach. Navyše teória ako výsledok vedeckého poznania prekračuje hranice jednotlivých štátov.

Ako môže andragogika, ako veda ovplyvniť andragogickú prax? Syntézu možností urobil Beneš (2003, s.70) keď konštatuje, že andragogická veda ovplyvňuje prax vzdelávania dospelých:

- priamo – ak sú výsledky výskumu používané na inováciu praxe,
- nepriamo – v rámci poradenskej, expertnej a informačnej činnosti,
- sprostredkovane – jej podielom na príprave vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníkov v oblasti vzdelávania dospelých.

Andragogická veda má teda v praxi široké uplatnenie a preto ak chceme rozvíjať vzdelávanie musíme rozvíjať aj vedu o vzdelávaní a investovať do nej. Vedecké poznávanie umožňuje profesionalizáciu vzdelávania dospelých, vedecké poznávanie umožňuje komparáciu a zovšeobecňovanie, vedecké poznávanie umožňuje poznanie podstatného a vymedzenie špecifického. Vedecké poznávanie umožňuje vidieť budúcnosť.

2.2 Terminológia vzdelávania dospelých

V každej komunikácii a tak aj v komunikácii vedy s praxou je dôležitý jazyk. Jazyk je najväčšia vymoženosť človeka. Myslieť, cítiť a usudzovať sa učíme pomocou jazyka. Prostredníctvom jazyka sa uchovávali skúsenosti a túžby, a múdrosť minulých generácií, a je to práve jazyk, prostredníctvom ktorého aj tí, ktorí už nie sú medzi nami môžu pomáhať pri vzdelávaní dnešnej generácie. Jazyk umožňuje ľuďom vzájomnú výmenu názorov a skúseností. Jazyk je veľmi dôležitý aj vo vede.

Existuje celý rad termínov, ktoré sú pre oblasť vzdelávania dospelých dôležité a ktoré sa nepoužívajú jednotne. Sú to dokonca základné termíny, pri ktorých vzniká situácia keď zámer hovoriaceho sa nezhoduje s interpretáciou počúvajúceho. Napríklad na Slovensku sa dosť často stáva, že nie-ko hovorí „celoživotné vzdelávanie“ a myslí tým ďalšie vzdelávanie, resp. vzdelávanie dospelých. A tu je hneď ďalší problém. Je totožný termín vzdelávanie dospelých s termínom ďalšie vzdelávanie? Kedy používať ten a kedy onen. Ďalší príklad: čo tým myslia organizátori vzdelávania keď nás pozývajú na tréning? Budeme tam len cvičiť alebo budeme aj poznávať

zákonitosti, zásady a podstatu tematického zamerania vzdelávania? Aký je rozdiel medzi vzdelávaním a výcvikom a tréningom? Kto je lektor, kto tútor, kto mentor, kto inštruktor? Čo je kontinuálne, čo neformálne, čo informálne vzdelávanie? Tak by sme mohli ísť ďalej, a keby sme do toho vložili aj inojazyčné termíny a ich rozličné neodborné preklady utvrdili by sme sa v tom, že je potrebné tejto oblasti teórie sa venovať a že táto oblasť teórie sa môže ukázať ako veľmi praktická. Túto skutočnosť potvrdzuje aj nasledovné konštatovanie renomovaného odborníka v oblasti terminológie prof. Šveca (2004, s. 26): „V našej pedagogike (aj andragogike – poznámka autorky) je nadmerné množstvo nesprávne utvorených a žiaľ, aj nenáležité zakorenených termínov. To sťažuje dorozumievanie v pedagogickej obci a jej konceptuálno-terminologický pokrok. V pedagogickej komunite badať aj u praktikov aj u teoretikov neužitočný pojmový chaos, značný terminologický neporiadok, ktorý nerobí vedné poznanie vednou disciplínou, nesyntémové chápanie nazvaných pojmov, neochotu definovať termíny v kontexte, nízku úroveň grafickej prezentácie termínov, terminologickú svojvôľu, osvetovú propagáciu terminologických nezmyslov, efektívne žongľovanie s „dojmologickými“ slovami, „ohurovanie“ laikov zvláštnymi výrazmi, mechnické a zbytočné preberanie cudzích termínov, miestami až prílišnú „amerikanizáciu.“ Je to kritika, ale zároveň výzva pre teóriu vniesť do slovenskej pedagogickej a andragogickej terminológie systém, kultúru odbornej komunikácie a možnosť si navzájom jednoducho porozumieť. Ved' základnými dorozumievacími prostriedkami sú práve jazykové prostriedky a každý jazyk má nekonečne bohatý inventár výrazových prostriedkov ak jazykové znaky kombinuje s konvenčnými a všeobecne známymi sprievodnými prvkami, ktoré sú známe ako nositeľa istých obsahov (Mistrík, 1984, s.41). Kultivovanie odborného jazyka je významným prostriedkom porozumenia odbornej pospolitosti, ktorej súčasťou sú tak teoretici ako praktici.

2.2.1 Celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie a kontinuálne vzdelávanie

Pojmom celoživotné učenie sa väčšinou označuje sebaurčovací rast osobnosti v dôsledku učenia za účelom poznania sveta a seba samého. Toto celoživotné učenie je integrované samotnou osobnosťou, nie je teda len dôsledkom vzdelávacieho systému alebo politiky vzdelávania. Celoživotné učenie je potom súčasťou spôsobu života (Beneš, 2003).

Vzdelávacia politika by mala podporovať celoživotné učenie podporou celoživotného vzdelávania.

Celoživotné vzdelávanie nie je možné chápať ako nejaký jednotný vzdelávací systém, ale práve ako princíp resp. orientáciu politiky vzdelávania.

Celoživotné vzdelávanie je koncepcia, ktorá predpokladá kultiváciu človeka prostredníctvom cieľeného vzdelávania počas celého jeho života. V súvislosti so sociálno-ekonomickými zmenami sa zdôrazňujú najmä dva všeobecné základné ciele celoživotného vzdelávania: podpora aktívneho občianstva a podpora zamestnateľnosti. Vo všetkých prípadoch sa zdôrazňuje, že nepostačuje základná kvalifikácia, ktorú získame vo formálnom vzdelávaní, ale je potrebné neustále dopĺňovať, rozširovať, inovovať svoje vedomosti a zručnosti. V poslednej dobe sa častejšie používa pojem celoživotné učenie v snahe zdôrazniť osobnú zodpovednosť každého človeka za svoj rozvoj prostredníctvom neustáleho učenia sa. Celoživotné učenie predstavuje zásadnú zmenu ponímania celého vzdelávania, keď všetky možnosti učenia – či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému alebo mimo neho – sú chápané ako jediný prepojený celok, ktorý dovoľuje rozmanité a početné prechody medzi vzdelávaním a zamestnaním, a ktorý umožňuje získavať rovnaké kvalifikácie a kompetencie rozličnými cestami a kedykoľvek v priebehu života. Formálny vzdelávací systém, vytvára pre toto pojmie celoživotného učenia nevyhnutné základy, tvorí však len jednu jeho časť. Celoživotné učenie má človeku poskytovať možnosť vzdelávať sa v rozličných etapách jeho rozvoja v súlade s jeho záujmami, úlohami a potrebami. Často sa stáva, že termín celoživotné vzdelávanie respektíve celoživotné učenie sa stotožňuje so vzdelávaním dospelých. Nemožno ho stotožňovať so vzdelávaním dospelých (ako sa to často stáva), i keď vzdelávanie dospelých je jednou z jeho z najvýznamnejších zložiek (Palán, 1997).

Nie je celkom jasne definovaný aj koncept celoživotného vzdelávania a možno sa stretnúť v rozličných národných konceptoch s rozličným chápaním. Pribudol dokonca novodefinovaný pojem „širokoživotné“ vzdelávanie (preložené z anglického „lifewide“), možno sa stretnúť aj s pojmom „všeživé“, (Palán, 2002), ktoré obohacuje chápanie vzdelávania o novú dimenziu ako vzdelávania, ktoré preniká, prerastá do všetkých oblastí života, v ktoromkoľvek štádiu života.

2.2.2. Ďalšie vzdelávanie

Dôležité je zaoberať sa aj často používaným termínom **ďalšie vzdelávanie**, ktorý našiel po dlhých diskusiách svoje miesto aj v legislatíve týkajúcej sa vzdelávania dospelých. Na Slovensku od roku 1998 platí Zákon o ďalšom vzdelávaní. V tomto zákone sa za ďalšie vzdelávanie považuje také vzdelávanie, ktoré umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy, alebo kto-rým sa pripravuje na získanie stupňa vzdelania v školskom systéme (Zákon o ďalšom vzdelávaní, 1997). Problematika vzdelávania dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania sa vo väčšej či menšej miere dotýka všetkých troch subsystemov andragogiky.

Zákon pri členení oblastí ďalšieho vzdelávania vychádza v podstate zo správy „Súčasný stav v oblasti vzdelávania dospelých na Slovensku a vzdelávanie dospelých v Európe“ (1995), ktorá bola výsledkom projektu PHARE: Stratégia a programy vzdelávania dospelých, ktorý sa realizoval na Slovensku v rokoch 1991 - 1994. V správe sa uvádza, že vzhľadom na vznik nových skutočností a absenciu novej koncepcie vzdelávania dospelých, ktorá by tieto skutočnosti zohľadňovala, ako aj vzhľadom na neexistujúci konsenzus medzi teoretikmi, praktikmi a decíznou sférou vzdelávania dospelých v súčasnej slovenskej spoločnosti, sa pre účely analýzy vzdelávania dospelých na Slovensku (v spomínaných rokoch) používa nasledovná klasifikácia druhov vzdelávania dospelých:

1. druhošancové vzdelávanie,
2. pokračovacie – kontinuálne vzdelávanie,
3. odborné rekvalifikačné vzdelávanie,
4. sociokultúrne vzdelávanie, k záujmovým aktivitám sociokultúrneho a osobného života a k seberealizácii,
5. občianske vzdelávanie.

Terminológia sa čiastočne udomácnila, čiastočne splynula s pôvodným označovaním napr. ďalšie vzdelávanie, záujmové vzdelávanie. Dnes možno hovoriť o nasledovných druhoch vzdelávania dospelých:

- **Druhošancové vzdelávanie**, poskytuje druhú vzdelávaciu príležitosť, umožňuje nahradiť školské vzdelávanie, ktoré sa normálne nadobúda v detstve alebo v mladosti, (novela zákona uvádza, že okrem vysokoškolského vzdelania). Je to príležitosť pre dospelých kompenzovať nedostatok úspechu alebo možností v školskom vzdelávaní a tak získať v ďalšom vzdelávaní taký druh a stupeň vzdelania, ktorý sa nadobúda v detstve alebo v mladosti počas počiatočného (iniciálneho) vzdelávania.
- **Ďalšie profesijné vzdelávanie**, zamerané na zvyšovanie, rozširovanie, resp. inováciu kvalifikácie. Rozumieme ním všetky formy profesijného a odborného vzdelávania v priebehu aktívneho pracovného života, po skončení odbornej prípravy v školskom systéme. Má priamu väzbu na profesijné zaradenie a uplatnenie dospelého. Jeho podstatou je vytváranie a udržiavanie pokiaľ možno optimálneho súladu medzi kvalifikáciou subjektívnou (reálna pracovná spôsobilosť jednotlivca) a kvalifikáciou objektívnou (nároky na výkon konkrétnej profesie) (Palán, 2002). Ďalšie profesijné vzdelávanie možno členiť na kvalifikačné a rekvalifikačné vzdelávanie.

V kvalifikačnom vzdelávaní sa zameriavame najmä na:

- zvyšovanie kvalifikácie,
- prehľbovanie kvalifikácie,
- inováciu kvalifikácie,
- špecializáciu kvalifikácie,
- rozširovanie kvalifikácie,
- obnovovanie kvalifikácie.

V rámci týchto procesov možno hovoriť o niekoľkých druhoch vzdelávania:

- zaškoľovanie na vykonávanie jednoduchých činností,
 - adaptačný proces – adaptácia pracovníkov na novú prácu,
 - účelová profesijná príprava – zameraná na rozvoj kvalifikácie,
 - špecializačná príprava – určená na získanie špeciálnych vedomostí a zručností (napr. oblasť riadenia, počítače, komunikácia)
 - periodické preskúšavanie a obnovovanie spôsobilosti.
- **Odborné rekvalifikačné vzdelávanie**, zamerané na zmenu kvalifikácie získaním novej kvalifikácie je súčasťou ďalšieho profesijného vzdelávania a súčasťou aktívnej politiky zamestnanosti.

V rámci rekvalifikačného vzdelávania sa stretávame s členením na:

- doplnkovú rekvalifikáciu – doplnenie vedomostí uchádzača o zamestnanie v prípade požiadavky zamestnávateľa,
 - ciele rekvalifikáciu – zmena doterajšej kvalifikácie získaním vedomostí, zručností a návykov potrebných pre novú profesiu, spravidla ciele pre konkrétne pracovné miesto,
 - zamestnaneckú rekvalifikáciu – realizovaná zamestnávateľom v záujme ďalšieho pracovného uplatnenia jeho zamestnancov spravidla v pracovnom čase (Palán, 1997).
- **Záujmové (sociokultúrne) vzdelávanie** zamerané na záujmové aktivity dospelého človeka v jeho voľnom čase. Jeho obsahová náplň je veľmi rôznorodá: všeobecno-vzdelávacia aj odborne špecifikovaná, napr. filozofická, náboženská, občianska, politická, zdravotná, umelecká, telovýchovná, športová, etnologická, ekologická a pod. Edukačný obsah často presahuje do činností popularizačných, propagačných, tvorivo-umeleckých, prakticko-tvorivých, športových a turistických, rekreačných ale i do oblastí sociálnej práce a profesijného vzdelávania (Čornaničová, 2003). Vytvára priestor pre rozvoj osobnosti na základe jej záujmov. Umožňuje sebarealizáciu vo voľnom čase. Jeho formálna stránka aj metodická je špecifická, výrazne orientovaná na záujem dospelých účastníkov.
 - **Občianske vzdelávanie**, zamerané na utváranie občianskej spôsobilosti. To znamená orientáciu na utváranie si vedomia práva a povinností u osôb pokladaných za dospelých v spoločnosti, ku ktorej patria, ako občanov spôsobilých zodpovedne a účinne ich vykonávať, vedomých si svojej viazanosti takto konať, ako aj uplatňujúcich si svoje občianske „ja“ (Švec, 2002, s. 172). Zahrňuje vzdelávanie vo verejných otázkach (štátnych, regionálnych, miestnych) orientované na uspokojovanie spoločenských potrieb a záujmov občanov, vytvára širšie predpoklady pre kultiváciu človeka ako občana, pre jeho adaptáciu na meniace sa spoločenské a politické podmienky (Palán, 2003). V mnohých krajinách sa používa termín politické vzdelávanie. V súčasnej dobe sa diskutuje najmä o jeho orientácii na nasledovné problémy:
 - zjednocovanie Európy – výchova k európskemu mysleniu, inter-kultúrna výchova,
 - integrácia minorít, migrantov a cudzincov do spoločnosti,
 - podpora rozvoja občianskej spoločnosti,
 - príprava občanov na vstup do medzinárodných spoločenstiev a organizácií (Beneš, 1997).Možno pozorovať určité prekrývanie záujmového a občianskeho vzdelávania. Občianske vzdelávanie však na rozdiel od záujmového by malo byť jednoznačne v záujme štátu a štátom podporované.

Ďalšie vzdelávanie možno teda charakterizovať ako vzdelávanie, ktoré nasleduje po ukončení určitého stupňa vzdelania. 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.;
- školami ako aj neškolskými inštitúciami (podnikmi, záujmovými profesijnými organizáciami, asociáciami a pod.) ako vzdelávanie špecializačné, rekvalifikačné, kompenzačné či doplnkové. (Průcha – Walterová – Mareš, 1995).

Prikláňame sa viac-menej k takémuto vymedzeniu ďalšieho vzdelávania. Pričom prvé školské sa viac približuje k termínu kontinuálne vzdelávanie, pretože zvyčajne býva podmienené predchádzajúcim druhom štúdia, teda zachováva sa podmienená kontinuita. Tá sa môže, ale nemusí zachovať aj v druhom prípade.

Najprepracovanejšie systémy kontinuálneho ďalšieho vzdelávania sú u nás spojené s profesiou lekára a učiteľa.

Aj pojem kontinuálne vzdelávanie sa často nesprávne zamieňa s pojmom celoživotné vzdelávanie. Je však potrebné vnímať rozdiel medzi kontinuálnym a celoživotným vzdelávaním. Celoživotné vzdelávanie sa dotýka vzdelávania po celý život a teda nerobí rozdiely medzi iniciačným a post-iniciačným vzdelávaním, kým kontinuálne sa vzťahuje len na post-iniciačnú časť celoživotného vzdelávania (Jarvis, 1995).

Kontinuálne vzdelávanie predstavuje stále zámerné vzdelávanie zo stále vyššími vzdelávacími cieľmi. Pojem má svoje opodstatnenie v zmysle vytvárania vzdelávacích príležitostí ako predpokladu plynulého rozvíjania a zdokonaľovania človeka. Kontinuita znamená – spojitosť, stálosť, nepretržitosť. Pojem kontinuálne vzdelávanie v tomto zmysle vyjadruje nutnosť stáleho udržiavania vzdelanostnej či kvalifikačnej úrovne. Je charakteristické napr. pre vedeckých pracovníkov.

Prednáška č. 4.

Formálne, neformálne a informálne vzdelávanie

V posledných rokoch sa najmä v dokumentoch medzinárodného charakteru stretávame čoraz častejšie s pojmami formálne, neformálne a informálne vzdelávanie. Termín formálne vzdelávanie nie je vo vedách o výchove neznámy. Označovalo sa ním vzdelávanie a vyučovanie orientované na osvojovanie formy myslenia a rozvíjania predstáv bez dostatočného zreteľa k obsahu ako materiálnemu vzdelávaniu (formálne a materiálne vzdeláva-nie). V súčasnosti sa týmto termínom zvyčajne označuje vzdelávanie, ktoré sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách (zvyčajne školách), ktorých funkcie, ciele, obsah, prostriedky spôsoby hodnotenia sú definované a legisla-tívne vymedzené. Reflektuje politické, sociálne a ekonomické a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávacie tradície. (Průcha – Walterová – Mareš, 1995).

V dokumente Európskej komisie Memorandum o celoživotnom učení (2000) sa formálne vzdelávanie vzťahuje k inštitúciám určeným na vzdelávanie a odbornú prípravu a vedie k udeleniu oficiálne uznávaných dokladov a nadobudnutiu kvalifikácie.

Švec uvádza, že je to akýkoľvek výcvik alebo vzdelávanie, ktoré je konvenčné a je poskytované usporiadaným, logickým, plánovaným a systematickým spôsobom (2002, s. 136).

„Formálne vzdelávanie dospelých sa spravidla chápe ako školské štúdium popri zamestnaní, ktoré vedie k vysvedčeniu, diplomu alebo oprávneniu v zmysle predpisov platných v školskej sústave.“

V súčasnosti sa pod formálnym vzdelávaním nechápe len školopovinné, prípadne základné a stredoškolské, ale s aplikáciou princípu celoživotného učenia tento pojem prekračuje rámec „nižších“ škôl, posúva sa na vysokú školu.

Vzdelávanie v neškolských útvaroch sa pokladá (akiste pod vplyvom sociologického rozširovania formálnej a informálnej sociálnej organizácie) buď za tzv. nonformálne (tj. neformálne) alebo za tzv. informálne. (Švec, 1995, s. 196)

Švec používa aj termín semiformálne vzhľadom k tomu, že viacerí mimoškolskí poskytovatelia vzdelávacích služieb majú blízko k organizač-ným, najmä k cieľovo-programovým a kontrolno-evalvačným štruktúram školovania (Švec, 2003, s. 33).

Z uvedeného možno vymedziť dve kritériá:

1. kritérium – udelenie oficiálne uznávaných dokladov,
2. kritérium – inštitucionálne, kde sa vzdelávanie uskutočňuje.

Z týchto kritérií má širší význam druhé kritérium, pretože dnes už nemožno jednoznačne hovoriť len o škole ako inštitúcii zabezpečujúcej formálne vzdelávanie. Z tohoto hľadiska sa stotožňujeme so širším ponímaním charakteristiky formálneho vzdelávania, ktoré uvádza Beneš (1997, s. 116).

Formálne vzdelávanie znamená hierarchicky štruktúrovaný a chronologicky na seba naväzujúci systém, ktorého základné elementy tvoria základné, stredné, odborné a vysoké školy. Z hľadiska vzdelávania dospelých ide o všeobecné alebo odborné vzdelávanie dospelých v štátnom školstve alebo v neštátnych zariadeniach (ponuka zamestnávateľov, profesijných komôr, a pod.), ktoré má svojim spôsobom „školský“ charakter a vedie väčšinou k získaniu formálnych, uznávaných kvalifikácií a certifikátov.

Neformálne vzdelávanie sa viaže tiež k cieľavedomému zámernému vzdelávaniu. Memorandum o celoživotnom učení (2000) uvádza, že je to vzdelávanie, ktoré nevedie k ucelenému školskému vzdelaniu. Prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy a zvyčajne nie je ukončené vydaním oficiálnych dokladov. Môže byť uskutočňované na pracovisku a v rámci aktivít občianskych združení a organizácií. Môže byť uskutočňované aj prostredníctvom organizácií, ktoré boli vytvorené na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. krúžky apod.).

Š.Švec zastáva názor (2002, s. 138), že je to vzdelávanie prebiehajúce v troch paralelných inštitucionálnych sústavách mimoškolského vzdelávania:

- *osvetová sústava* (knihnice, múzeá, galérie, botanické a zoologické záhrady, kultúrno-osvetové domy, kluby a centrá, miestne vzdelávacie strediská atď.);
- *sústava vzdelávania v zamestnávateľských organizáciách* (vzdelávanie v štátnom, súkromnom alebo cirkevnom sektore týkajúce sa určitého rezortu, odvetvia, odboru, podniku alebo pracoviska);

- *sústava vzdelávania v záujmových nevládných organizáciách a občianskych združeniach* (mládežnícke, cirkevné, charitatívne, umelecko-kultúrne, profesionálne alebo amatérske spolky a iné registrované záujmové združenia a organizácie).

Možno doplniť, že cieľom neformálneho vzdelávania nie sú formálne kvalifikácie, ale poznanie a riešenie problémov účastníkov pomocou vzdelávania.

Informálne (neinštitucionálne) vzdelávanie

Informálne vzdelávanie je učenie sa zo skúsenosti, v rámci každodennej komunikácie a sociálneho života, pod vplyvom masových médií apod. Je to vzdelávanie mimovoľné, nezámerné, náhodné, príležitostné, priebežné alebo sprievodné učenie sa. Na rozdiel od formálneho a neformálneho vzdelávania nemusí byť zámerné. Dokonca si ho vzdelávajúci nemusia uvedomovať.

Andragogika musí aj tieto procesy vzdelávania dospelých poznať. Z hľadiska systému nie je však toto učenie súčasťou a predmetom andragogickej činnosti.

V opačnom prípade by to znamenalo jeho inštitucionalizáciu, čím by stratilo svoj charakter.

Terminológia v oblasti týchto druhov vzdelávania nie je zjednotená ani na medzinárodnej úrovni. Jej širšie alebo užšie definovanie vedie k diskusiám o kritériu členenia najmä formálneho a neformálneho vzdelávania.

Ako sme už konštatovali nie je celkom jasne definovaný aj koncept celoživotného vzdelávania a možno sa stretnúť v rozličných národných konceptoch s rozličným chápaním. Pribudol dokonca novodefinovalý pojem „širokoživotné“ vzdelávanie (preložené z anglického „lifewide“), resp. „všeživotné“ (Palán, 2002), ktoré obohacuje chápanie vzdelávania o novú dimenziu, dimenziu vzdelávania, ktoré preniká, prerastá do všetkých oblastí života, v ktoromkoľvek štádiu života. Táto dimenzia upozorňuje na komplementaritu formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania. Ide o stratégiu utvárania siete celoživotného vzdelávania zameranej na človeka, na utváranie množstva príležitostí a prináša víziu postupného prelínania sa štruktúr poskytujúcich vzdelávanie. V súčasnosti sa mnoho hovorí najmä o potrebe uznávania neformálneho vzdelávania a teda prelínania formálneho a neformálneho vzdelávania.

Čo vedie k úsiliu, aby sa zmenil systém uznávania výsledkov vzdelávania, najmä pri neformálnom a informálnom vzdelávaní? Aká je súčasná situácia?

- Neformálne vzdelávanie sa zväčša deje mimo škôl.
- Neformálne vzdelávanie nie je považované za „skutočné“ vzdelávanie.
- Jeho výsledky sa nepovažujú na trhu práce za hodné finančného ocenenia.
- Neformálne vzdelávanie preto býva zväčša podceňované.
- Informálne teda „neinštitucionálne vzdelávanie sa pritom dokonca na scéne doslova stráca, aj keď je to najstaršia forma vzdelávania ...“ Skutočnosť, že sa osobné počítače presadili v domácnostiach skôr ako v školách, podčiarkuje dôležitosť neinštitucionálneho vzdelávania. Neinštitucionálny kontext ponúka obrovský potenciál (Memorandum, 2002).

To by sme mohli v súčasnosti považovať za nevýhody. Čo sú však silné stránky neformálneho a informálneho vzdelávania? Neformálne a informálne vzdelávanie:

- je spojené s reálnymi situáciami a problémami,
- vychádza zo záujmov jednotlivca (motivácia),
- vedie k rozvoju osobnosti, lebo je spojené s reflektovaním a zabudovaním výsledkov učenia do vlastnej biografie.

Prednáška č. 5

Spolupráca teórie a praxe v oblasti profesijného vzdelávania dospelých

Problém spolupráce resp. vzájomného obohacovania a spoločného riešenia problémov vzdelávania dospelých je stále nedoriešeným problémom. Nedoriešeným z hľadiska vzájomného spolupôsobenia, z hľadiska odstránenia určitého napätia a nedôvery. Mnoho výsledkov základného výskumu zostáva praxou a politikou vzdelávania nepovšimnutých a mnoho z aplikovaného výskumu zostáva vo svojich prístupoch bez teórie. Vzniká určité napätie, ktoré by mohlo byť podnetom pre účinnejšie spolužitie oboch „svetov“. Sveta teórie a sveta praxe. Dostávajú často výsledky získané pri riešení projektov zostanú len v záverečných správach alebo len na riešiteľských pracoviskách a nevyužívajú sa širšie. Bolo by dobré riešiteľské kolektívy zostavovať s rôznorodým zastúpením napr. teoretické pracoviská, inštitúcie verejnej a súkromnej sféry a tretí sektor. Spolupráca teórie a praxe je totiž neustály dynamický proces, v ktorom sú dôležité najmä začiatky skúmania. Podnety, identifikované potreby praxe, analýzy súčasnej situácie a potreba prognóz. V nich jasne stanovené priority, na ktoré by sa mala veda a výskum orientovať.

Priority vo výskume, ktoré by mali byť financované z verejných prostriedkov

Pre rozvoj vzdelávania dospelých je dôležitý výskum. Výskum v oblasti vzdelávania dospelých možno členiť podľa rozličných kritérií.

V poslednom období sa rozvíja výskum najmä v nasledovných oblastiach:

1. v oblasti politiky vzdelávania dospelých, jej stratégie, filozofie;
2. v oblasti procesov učenia sa dospelých, jeho inovácií, technológií, metód, foriem a pod.

Dôležitá je aj otázka charakteru výskumu. Kým v predchádzajúcich rokoch bola orientácia skôr na výskum kvantitatívny, tak v posledných rokoch sa v oblasti vzdelávania dospelých presadzuje aj výskum kvalitatívny. Nejde tu však o preferovanie niektorého druhu výskumu. Tak kvantitatívny, ako aj kvalitatívny alebo akčný výskum je pre vzdelávanie dospelých veľmi dôležitý. Najmä však rozširovanie jeho výsledkov. A čo je v neposlednej miere dôležité jeho národná aj nadnárodná stratégia a koncepcia.

V poslednom období sa vo vzdelávaní dospelých v európskych krajinách priority vo verejnom financovaní výskumu orientujú najmä na nasledovné oblasti:

- **Vzdelávanie dospelých ako súčasť rozvoja ľudských zdrojov.**
Dôvodom, okrem iného, je aj potreba mobility profesionálov na európskom trhu práce.
- **Pracovný život a kvalifikácia.**
Ako sa v meniacom prostredí orientovať, aby bolo možné uplatniť sa na trhu práce. Ako priblížiť marginalizované skupiny k pracovnému trhu.
- **Kvalita vzdelávania dospelých – akreditácia, certifikácia.**
Ako zabezpečiť pre občana systém kritérií kvality a kontroly kvality, ktorý by mu umožňoval orientovať sa na trhu vzdelávania?
- **Vzdelávacie technológie a otvorené vzdelávanie.**
Jedným z dôvodov je priblíženie sa vzdelávania k domovom, individualizácia vzdelávania a využitie tých ciest, ktoré ponúkajú moderné technológie.
- **Informačné systémy vo vzdelávaní dospelých.**

Tieto trendy orientácie skúmania vo vzdelávaní dospelých sa začali v Európe už v 90-tich rokoch ako uvádza Hake (1995). Priority vo verejnom financovaní výskumu sa v tomto období orientovali najmä na nasledovné oblasti:

- manažment ľudských zdrojov a profesionálny rozbroj,
- pracovný život a kvalifikácia,
- akreditácia vzdelávania a učenia sa,
- vzdelávanie na pracovisku,
- vzdelávacie technológie a otvorené učenie sa,
- prístup k pracovnému trhu.

Iste by sme mohli nájsť plno ďalších problémov, ktorých riešeniu môže napomôcť výskum v oblasti vzdelávania. Niektoré sú spoločne pre rozličné krajiny, niektoré špecifické závislé od osobitých podmienok tej ktorej krajiny. Spoločné však pre všetky krajiny je snaha identifikovať tieto priority, jasne ich pomenovať a koncipovať stratégiu ako vzdelávacie potreby krajiny uspokojiť. Táto činnosť si nevyhnutne vyžaduje práve integritu teórie a praxe a ich vzájomnú informovanosť.

4.3.1 Trendy a strategické ciele rozvoja vzdelávania dospelých

Pokiaľ ide o dlhodobú stratégiu, ide o vzdelávanie orientované pre budúcnosť, o vzdelávanie, ktoré spočíva v stratégiách vzdelávania primeraných k riešeniu globálnych problémov ľudstva. Vzdelávanie ako predmetu nového uvažovania a premýšľania, a to nie v zmysle udržania industriálnej schémy spoločnosti, ale na základe globálnejšieho pohľadu na vývoj ľudstva. Vzdelávanie má slúžiť k objavovaniu novej budúcnosti pre našu planétu (Bertrand, 1998). Je mnoho prístupov k vzdelávaniu a treba ich vidieť v historickom kontexte.

+Môže napríklad vzdelávanie dospelých byť jedným z prostriedkov začleňovania sa do Európskej únie? Môže. A významným, pretože je procesom, ktorý pôsobí dlhodobo, pôsobí na zmenu myslenia, zmenu postojov. Pripravuje ľudí pre budúcnosť. Ak to však naozaj tak má byť, tak si to vyžaduje systémové zmeny. Prečo? Pretože ak sa zamyslíme nad vývojom vzdelávania dospelých u nás, musíme konštatovať, že to bol vývoj viacmenej živelný, založený prevažne na aktuálne sa formujúcej ponuke bez hlbšieho prepracovania stratégie, ktorá by umožnila reagovať na potreby vzdelávania dospelých a z toho vyplývajúce požiadavky na systém výchovy a vzdelávania dospelých.

Situácia vo vzdelávaní dospelých po roku 1990

V tomto období na Slovensku bolo možné pozorovať výrazné trendy ekonomických a sociálnych zmien, ktorých vplyv na vzdelávanie dospelých možno charakterizovať nasledovne:

- Reštrukturalizácia priemyslu a jej vplyv na zamestnanecké štruktúry vytvára potrebu riešenia vzťahu – vzdelanie a práca. Uplatnenie sa na trhu práce pôsobí ako kritérium užitočnosti vzdelania, rastie potreba samostatných, tvorivých ľudí schopných adaptovať sa na nové podmienky, orientovať sa v obrovskom množstve informácií, seba-vzdelávať sa, komunikovať a kooperovať.
- Nespokojnosť s priemernosťou.
- Chápanie kvalifikácie nielen ako ukončeného vzdelania, ale širšie v komplexe schopností správať sa flexibilne, výkonne, inovačne s prejavovaním osobného nasadenia.
- Stabilizovanie kvalifikovaných pracovníkov systémom diferencovaného objektívneho hodnotenia výkonov.
- Potreba niekedy až viacernej postupnej rekvalifikácie, u niektorých pracovníkov kratšia či dlhšia nezamestnanosť spojená s rozličnými psychickými problémami.
- Zmena pohľadu jednotlivca na vzdelanie v zmysle chápania ako individuálnej investície so všetkými výhodami, ale i rizikom ďalšieho uplatnenia.
- Zvýraznenie princípu osobnej zodpovednosti za vzdelávanie podporovanej a uľahčovanej celou spoločnosťou.
- Vznik bohatej palety vzdelávacích, kvalifikačných a rekvalifikačných programov a inštitúcií, ktoré nie sú len štátne, ale i súkromné, cirkevné a pod., majú miestnu, regionálnu, či nadnárodnú pôsobnosť.
- Rozšírenie množstva druhov a foriem sociálnej starostlivosti.
- Potreba riešenia funkčnej negramotnosti, výchovy a vzdelávania etnických skupín, problémy prisťahovalectva, regionálnej výchovy a vzdelávania, ako i výchovy a vzdelávania v komunitách.

Tieto spoločensko-ekonomické zmeny priniesli so sebou nové potreby vzdelávania a nové cieľové skupiny vo vzdelávaní dospelých. V krajinách s fungujúcim trhom práce je vzdelávanie nástrojom k lepšiemu profesijnému uplatneniu a netýka sa len cesty profesijnej prípravy. V postindustriálnych spoločnostiach s vysokou mobilitou je permanentným procesom reagujúcim na zmeny systematickým vzdelávaním v rámci určitého povolania v súvislosti s aplikáciou nových vedeckých a technických poznatkov a v súvislosti s rekvalifikáciou, ktorá je nutná z hľadiska zmeny pôvodného povolania za iné, aby sa tým zlepšilo uplatnenie na trhu práce. „V obidvoch prípadoch ide o viac ako preškoľovanie alebo doškolenie – cieľom je často dosiahnuť zásadné zmeny v myslení, v prístupe k pracovným úlohám.“ (Havlová, 1996). Rozvoj ďalšieho vzdelávania pod vplyvom spomínaných zmien sa však uskutočňoval viac menej nekoordinovane, pretože chýba dlhodobá koncepcia vzdelávania dospelých. Treba však privítať skutočnosť, že v roku 1997 bol prijatý Zákon o ďalšom vzdelávaní. I keď nerieši komplexne všetky problémy, ktoré v tejto oblasti v posledných rokoch vznikli, je akousi deklaráciou nevyhnutnosti legislatívneho zastrešenia problematiky ďalšieho vzdelávania. Nevyhnutným trendom rozvoja vzdelávania dospelých v budúcnosti by mala byť snaha o systémový prístup a utváranie dlhodobej koncepcie ďalšieho vzdelávania. Táto koncepcia by mala byť v súlade s medzinárodnými trendmi rozvoja ďalšieho vzdelávania. V roku 2003 bola prijatá koncepcia celoživotného vzdelávania, ktorá pri koncipovaní stratégie vychádza dôsledne z Memoranda celoživotného vzdelávania EU. (Koncepcia...., 2003).

Spoločenský kontext a medzinárodné súvislosti rozvoja profesijného vzdelávania dospelých

Pri utváraní nových stratégií sa prejavuje nevyhnutnosť upevniť národnú a medzinárodnú spoluprácu, ktorá by bola posilnením pre výskum a administratívu pri získavaní poznatkov pre tvorbu nových koncepcií a legislatívy. Základné smery rozvoja vzdelávania dospelých v medzinárodnom kontexte sú formulované na medzinárodných konferenciách UNESCO ku vzdelávaniu dospelých, ktoré sú organizované od druhej svetovej vojny každých dvanásť rokov. Na ostatnej konferencii, ktorá bola v roku 1997 v Hamburgu, bola problematika vzdelávania dospelých zahrnutá do 10 tematických skupín:

- vzdelávanie dospelých a demokracia,
- zlepšovanie podmienok a kvality vzdelávania dospelých,
- zabezpečenie práva na gramotnosť a základné vzdelanie,
- prostredníctvom vzdelávania dospelých podporovanie uplatnenia žien vo funkciách,
- vzdelávanie dospelých a meniaci sa svet práce,
- vzdelávanie dospelých vo vzťahu k životnému prostrediu, zdravotníctvu a populácii,
- vzdelávanie dospelých, kultúra, médiá a informačné technológie,
- vzdelávanie dospelých pre všetkých: potenciál rozličných skupín,
- ekonomika vzdelávania dospelých,
- zvyšovanie medzinárodnej spolupráce a solidarity.

Tieto okruhy problémov zachytávajú „širokosť“ andragogického poľa aj v jeho interdisciplinárnych súvislostiach. Východiskovým a najširším okruhom je potreba uvedomovania si vzťahu vzdelávania dospelých a demokracie.

F. Pogeller, známy nemecký andragóg, sa otázkam vzdelávania v demokratickej spoločnosti venuje vo viacerých svojich štúdiách. Poukazuje na niektoré významné charakteristiky a podstatné črty demokratického vzdelávania. Uvedieme z nich aspoň niektoré:

- Demokracia musí byť založená na čo najväčšej účasti občanov a ich zodpovednosti za politické rozhodovania: preto musí byť politická moc a zodpovednosť rozdelená medzi občanov v tej miere ako je to možné. Je tu ale predpoklad, aby dospelí boli natoľko vzdelaní, aby túto zodpovednosť mohli niesť. Vzdelaný národ je menej manipulovateľný.
- Demokratická spoločnosť je učiacia sa spoločnosť, ktorá je okrem iného charakteristická novým ponímaním dospelosti spojenou s celoživotným učením sa a neustálym preverovaním schopnosti vyrovnávať sa so spoločenskými zmenami a zúčastňovať sa na nich.

- Celoživotné vzdelávanie znamená neustále zdokonaľovanie životnej kvalifikácie (učiť sa žiť) ako aj neustále profesionálne zdokonaľovanie, resp. vzdelávanie v novej profesii. Zmena profesie neznamená katastrofu ak sa človek neustále vzdeláva.
- K týmto charakteristikám patrí aj potreba vzdelávania pre voľný čas ako alternatívny spôsob života, ktoré prispieva k rozvoju našich schopností vedieť správne tráviť voľný čas, ďalej nevyhnutnosť rovnováhy medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním dospelých, ako aj potreba modernej propagácie vzdelávania dospelých a získavanie čo najväčšieho počtu tých, ktorí sa vzdelávajú aj keď to práve akútne nepotrebujú (Pögeller, 1977).

Základné smery budúceho vývoja ďalšieho vzdelávania boli deklarované v Memorande celoživotného vzdelávania a týkajú sa najmä nových základných spôsobilostí pre všetkých, investícií do ľudských zdrojov, inovácie vo vzdelávaní, oceňovania výsledkov vzdelávania a približovania sa vzdelávania k domovom (Memorandum, 2001).

Na základe tohoto dokumentu sa aj na Slovensku konala národná diskusia a konzultačný proces odborníkov z rozličných oblastí. Ak by sme vo všeobecnosti chceli zhrnúť oblasti kde je potrebné riešenie problémov vo vzdelávaní dospelých môžeme na základe identifikácie slabých stránok vzdelávania v tomto dokumente konštatovať nasledovné:

Slabé stránky a riziká predstavuje predovšetkým:

- nedostatočná vykonateľnosť legislatívne zakotveného práva občana na celoživotné vzdelávanie;
- nízka úroveň zainteresovanosti sociálnych partnerov na formulovaní koncepčných zámerov a obsahu celoživotného vzdelávania;
- malá priepustnosť systému celoživotného vzdelávania a školského systému navzájom;
- nedostatočná podpora nadriadených inštitúcií k neinštitucionálnemu neformálnemu vzdelávaniu;
- predsudky voči neformálnemu vzdelávaniu;
- absencia kvalifikačných a vzdelávacích štandardov;
- nedostatočná akreditácia vzdelávacích inštitúcií neformálneho vzdelávania;
- nedostatočný systém hodnotenia kvality vzdelávania a jeho výsledkov;
- nedostatočná komunikácia medzi partnermi celoživotného vzdelávania;
- malý záujem sociálnych partnerov o celoživotné vzdelávanie;
- nízky záujem univerzít o CŽV;
- neexistencia garanta, inštitúcie pre audit kvality vzdelávania a certifikácie;
- financovanie.

Riešenie týchto problémov a odstránenie slabých stránok celoživotného vzdelávania si vyžaduje tak regionálnu, národnú ako aj medzinárodnú spoluprácu. Význam medzinárodnej spolupráce vstupom Slovenska do Európskej únie významne stúpol. V posledných rokoch vzniklo množstvo medzinárodných projektov v rámci Európskej únie. Vznikajú nové formy spolupráce ako je napr. Sieť interkulturálneho učenia v Európe, Európska asociácia vzdelávania dospelých, séria sympózií o histórii vzdelávania dospelých v strednej Európe, Inštitút pre medzinárodnú spoluprácu – Nemecká asociácia vzdelávania dospelých, programy Leonardo a Socrates a to najmä podprogram Grundtvig a pod. Tieto formy sú rôznorodé, majú však spoločné prvky. Hinzen (2001, s. 41) ich charakterizuje nasledovne:

- organizácie a projekty nie sú statické: stále podliehajú transformácii;
- všetky sú napojené na európske aktivity, len v odlišnom rozsahu a kvalite;
- pre všetky z nich sú dôležité aspekty integrácie a rozšírenia;
- projekty, siete a partnerstvá predstavujú len niektoré z možností;
- **rozvoj vzdelávania ako profesie si vyžaduje politiku, teóriu a prax;**
- potrebná je zaangažovanosť štátu, občianskej spoločnosti a univerzít;
- treba vyhodnotiť rámec ich trvania, členstva, záväzkov a financovania.

V tomto stručnom, ale výstižnom vymedzení spoločných prvkov európskych integračných aktivít v oblasti ďalšieho vzdelávania sa skrýva mnoho metodologických usmernení pre ďalší rozvoj. Osobitne chceme poďakovať posledné tri konštatovania. Najmä konštatovanie, že rozvoj vzdelávania ako profesie si vyžaduje politiku, teóriu a prax je obzvlášť významné z hľadiska rozvoja andragogiky a jej spojenia s praxou.

Pre rozvoj celoživotného vzdelávania je nevyhnutná jeho stratégia a pre jeho uvedenie do praxe spolupráca medzi ministerstvami a verejnými orgánmi pri koordinovanej tvorbe koncepčných materiálov ako aj zapájanie sociálnych partnerov do procesu ich tvorby a realizácie v súčinnosti s verejnými a súkromnými iniciatívami. A to všetko najmä na miestnej a regionálnej úrovni, teda čo najbližšie k občanom

Kontinuita celoživotného vzdelávania tak vo vertikálnej (v každom veku), ako aj v horizontálnej (širokoživotné, vo viacerých oblastiach a druhoch vzdelávania) rovine by mali pôsobiť vo vzájomnom súlade. Orientácia celoživotného vzdelávania na pružné vytváranie príležitostí pre človeka prináša so sebou potrebu vzájomného prelínania štruktúr vzdelávania, ktoré v súčasnosti existujú a sú pomerne oddelené. Ide najmä o prelínanie spomínaného formálneho a neformálneho vzdelávania. Diskutuje sa veľa aj o nevýraznom zastúpení univerzít v ďalšom vzdelávaní. Otvorenie univerzitného štúdia novým a širším skupinám verejnosti nie je možné dosiahnuť kým sa samotné vysokoškolské inštitúcie nezmenia a to najmä vo vzťahu k ďalším systémom vzdelávania (Memorandum, 2001).

Vidíme, že podnety na flexibilný systém celoživotného vzdelávania, ktorého integrálnou súčasťou je ďalšie vzdelávanie, sú deklarované takmer vo všetkých dokumentoch Európskej únie týkajúcej sa vzdelávania. Predstavujú všeobecné princípy, z ktorých je možné vychádzať na nadnárodnej úrovni. Avšak rozširovanie výchovy a vzdelávania dospelých buď vo vnútri kultúr alebo medzi nimi je extrémne komplexný proces, na ktorý sa niekedy pozeráme príliš zjednodušene. Je to sčasti zavinené nerozlišovaním medzi obsahom a procesom vzdelávania dospelých.

Prednáška č. 6

A. Význam riadenia ľudských zdrojov a jeho úlohy.

Čo rozumieme pod riadením ľudských zdrojov.

Hlavné úlohy – správny človek na správne miesto

- optimálne využívanie pracovných síl
- formovanie tímu, efektívneho štýlu riadenia ľudí a zdravých medziľudských vzťahov
- personálny a sociálny rozvoj pracovníkov podniku/záujmy jednotlivca/

Čo musí podnikové riadenie ľudských zdrojov v záujme plnenia týchto úloh robiť_

- zaisťovať plnenie zákonov – práca, zamestnávanie, ľudské práva
- analýza pracovných miest
- prognóza potreby pracovných miest
- prieskum trhu práce a tvorba plánov pracovných síl
- získavanie pracovníkov
- výber
- rozmiestňovanie s optimálnym využitím ich pracovných schopností
- vzdelávanie
- vytváranie programov rozvoja
- vytváranie vhodných systémov hodnotenia
- zaisťovanie agendy prepúšťania a penzionovania
- pomoc pri plánovaní osobnej kariéry
- motivácia a systém odmeňovania
- sprostredkovateľ medzi organizáciou a odbormi
- utváranie systémov disciplinárneho pokračovania a vybavovania sťažností
- bezpečnosť a ochrana pri práci
- utváranie systému sociálnej starostlivosti
- pomoc pri riešení osobných problémov, ktoré by mohli ovplyvniť pracovný výkon
- utvárať a zabezpečovať systém vnútrofirnej komunikácie
- zaisťovať fungovanie personálneho informačného systému.

Kto sa podieľa na riadení ľudských zdrojov?

-všetci vedúci pracovníci

-v malých podnikoch majiteľ resp. vedúci vo väčších špecialisti personalisti či dokonca personálne oddelenia, oddelenia alebo sekcie rozvoja ľudských zdrojov

--Personálny útvar a jeho úlohy, organizácia

- zaisťuje odbornú tj. koncepčnú, metodickú, poradenskú, usmerňovaciu, organizačnú a kontrolnú stránku personálnej práce a poskytuje tieto služby vedúcim pracovníkom
- Formuluje, navrhuje a presadzuje podnikovú personálnu politiku a stratégiu
- Radí vedúcim pracovníkom pri plnení úloh personálneho charakteru
- Vyjadruje sa k podnikovým zámerom z hľadiska ich dopadu rozvoja ľudských zdrojov
- Zaisťuje a koordinuje personálnu činnosť

Treba brať do úvahy vnútorné usporiadanie a postavenie personálneho útvaru a personálnej práce vobec v podnikovej hierarchii riadenia

Organizačná štruktúra vo veľkom podniku ako vyzerá?

Oddelenie - zamestnávania

- personálneho rozvoja
- odmeňovania
- pracovných vzťahov
- personálneho plánovania
- bezpečnosti práce
- zdravotnej starostlivosti
- starostlivosti o pracovníkov
- metodické a výskumné)

Profil personalistu. A jeho úlohy.

- nie administratívny ale tvorivý, ozajstný manažér.

Personálna politika a personálna stratégia

- a. systém relatívne stabilných zásad
- b. súbor opatrení

Oboznamovať zamestnancov

Dlhodobé, všeobecné a komplexne ponímané ciele

Venovať pozornosť aj čiastkovým personálnym politikám

Predstavy o metódach a cestách ako tento cieľ dosiahnuť

Strategické personálne plánovanie

Vnútorne a vonkajšie podmienky.

B. Hlavné funkcie systému ďalšieho profesijného vzdelávania:

Systemotvorná:

(formovanie systému ďalšieho vzdelávania, politiky vzdelávania, pravidiel fungovania systému!)

Normatívna.

*/legislatívne a ďalšie normatívne akty, kompetencie, zodpovednosť, financie-
vzťah štátu a VD, právo na vzdelanie, povinnosť vzdelávať, povinnosť platiť, priority, zvýhodnenia, forma
vymedzenia, princípy a väzby fungovania/*

Koordinačná.

/spolupráca partnerov doma i v zahraničí, výmena informácií, profesionálne združovanie/

Analytická.

*/štatistická a diagnostická činnosť, monitorovanie údajov o priebehu a výsledkoch VD, o potrebách a ich
uspokojovaní/*

Definovania kritérií kvality.

*/akreditácia, evaluácia, štandardy a ďalšie mechanizmy a nástroje objektívneho posudzovania kvality
vzdelávania/*

Metodická.

*/Tvorba programov, obsah, metódy, formy, organizácia a riadenie ďalšieho vzdelávania, príprava lektorov,
konzultantov apod./*

Informačná.

/informácie o ponuke a dopyte, o vzdelávacích možnostiach a cestách, o systéme apod./

Realizačná.

/realizácia vzdelávacích aktivít/

Kontrolná.

/spätná väzba – hodnotenie plnenia kritérií kvality a ďalších parametrov vzdelávacích aktivít/

C. Systém ďalšieho profesijného vzdelávania.

Prvky systému ďalšieho vzdelávania:

Štát

- Komisie vlády
- Ministerstvá
 - Ministerstvo práce a sociálnych vecí
 - Ministerstvo školstva
 - Ministerstvo hospodárstva apod.

Sociálni partneri

- odbory
- zamestnávateľské zväzy

Ďalší partneri

- podnikové zväzy
- profesijné zväzy

Komory

- obchodné
- hospodárske
- živnostenské
- poľnohospodárske

Osobitné inštitúcie

- fondy
- nadácie
- Spoločnosti
- Asociácie

Vzdelávacie inštitúcie

Podniky

Zamestnanci

Nezamestnaní

Občania

D. Systémový prístup v ďalšom vzdelávaní kladie nároky na dôležitosť a vzájomnú súvislosť nasledovných kvalitatívnych vlastností:

Dostupnosť.

Systém ďalšieho vzdelávania má byť úplne dostupný. To znamená, že všetci dospelí musia mať prístup k takému vzdelávaniu, ktoré je pre nich nevyhnutné, aby mohli rozvíjať svoj potenciál a dosiahnuť osobnostný a spoločenský rozvoj. Rozširovanie dostupnosti nesmie byť na úkor kvality.

Spoločnosť má povinnosť poskytovať vzdelávacie príležitosti.

Dospelí jedinci majú určitú zodpovednosť za využitie všetkých vzdelávacích príležitostí, ktoré sú pre nich dostupné.

K dosiahnutiu nevyhnutného rozsahu pôsobnosti vzdelávacieho systému sú potrebné tri iniciatívy:

- a. zlepšenie a diverzifikácia rozvoja pracovnej sily a aktivít k jej prispôsobeniu
- b. identifikovanie tých druhov ďalšieho vzdelávania, ktoré majú najvyššiu prioritu a nadväzne vytvorenie potrebnej kapacity pre každú kategóriu
- c. uplatňovanie optimálnych opatrení k dosiahnutiu požadovaných výsledkov.

Rovnosť- partnerstvo..

Rovný prístup a účasť na vzdelávaní. Zlepšiť podporu študujúcich. Zabezpečiť, že tí ktorí budú zmenami vo vzdelávacom systéme dotknutí budú spolutvorcami tohoto systému.

Kvalita.

Nové systémové opatrenia nemôžu byť na úkor kvality.

Vzdelávacie inštitúcie musia mať mechanizmy na podporu a uznanie vynikajúcich výsledkov vo výučbe.

Vzdelávací systém musí byť citlivejší voči rastúcej rozdielnosti medzi vzdelávanými.

Stratégia zameraná na zvýšenie kvality, rozsahu a zdrojov informácií na pomoc dospelým, aby si správne mohli zvoliť vzdelávanie.

.narastá význam poradenstva.

Adaptabilita.

Vzdelávací systém má mať takú adaptabilitu, aby mu umožnila reagovať na zmeny vo väčšom rozsahu ako to bolo v minulosti. Treba tieto zmeny predvídať.

Komplexnosť.

Vzdelávací systém musí zostať komplexný v celej šírke poskytovaných vzdelávacích príležitostí, vyvolaných veľkou variantnosťou vzdelávacích potrieb a významom individuálnej voľby realizovanej študujúcim.

Dosiahnutie adaptability a komplexnosti si vyžaduje celý rad spoločných opatrení:

-väčšia integrácia ďalšieho vzdelávania s prácou stredných a vysokých škôl

- eliminovať inštitucionálne bariéry v uznávaní kvalifikácie
- organizovať vzdelávacie programy tak, aby študujúci mohli prechádzať z jednej úrovne do druhej bez toho, aby museli začínať odznova
- vytváranie užších pracovných vzťahov medzi inštitúciami s rozličným poslaním
- zamestnávateľia a komunity musia zohrávať významnejšiu úlohu v tvorbe osnov a jej zmenách.
- Uznať, že existuje mnoho spôsobov vzdelávania a že väčšia variabilita znamená väčšie množstvo vzdelávacích príležitostí pre účastníkov.

Zodpovednosť.

Uvedomenie si zodpovednosti vzdelávacích inštitúcií. Verejné skladanie účtov by malo týkať všetkých inštitúcií, ktoré dostávajú verejnú podporu bez ohľadu na to či sú vo verejnom alebo súkromnom sektore.

Dôležité je vytvorenie a publikovanie štandardov, na ktorých základe by boli hodnotené výsledky inštitúcií poskytujúcich vzdelávanie. Tieto štandardy musia byť reálne a musia sa vzťahovať k špecifickému postaveniu rozličných inštitúcií a orgánov.

Realizovateľnosť

Bolo by zbytočné prijímať závery, ktoré nie je možné realizovať.

Dôležité je však určenie verejnej priority ďalšieho vzdelávania.

Vzdelávanie dospelých by malo predstavovať jednu z najvyšších priorít štátu.

Systemový prístup v profesijnom vzdelávaní

Najskôr si ujasníme :

- **pojmy** vzdelávanie a systémový prístup , a potom

- **v akom** kontexte **budeme hovoriť o systémovom prístupe ku vzdelávaniu.**

Vzdelávanie znamená pôsobenie na človeka s cieľom utvárania návykov, postojov, spôsobov správania, intelektuálnej a fyzickej pripravenosti. Prostredníctvom vzdelávacích aktivít rozvíjame vedomosti, spôsobilosti a postoje človeka, ktoré sa vyžadujú v jeho pracovnom i osobnom živote.

Zvyčajne sa stretávame v prostredí vzdelávania a pri jeho realizácii s nasledovnými pojmami:

Výcvik - keď ide o vzdelávacie podujatia resp. učenie orientované na osvojenie si zručností, spôsobilostí / intelektuálnych, motorických, senzomotorických /. Ide o praktickú prípravu, výcvik, zvládnuť určitú pracovnú rolu resp. pracovnú činnosť. Orientované je zvyčajne na súčasnú prácu zamestnanca. Treba si uvedomiť, že nie každá výučba je výcvikom, ale každý výcvik je výučbou.

Vzdelávanie – v užšom zmysle , je orientované osvojovanie si vedomostí, postojov, ktoré majú význam pre rozvoj osobnosti a prostredníctvom , ktorých je zamestnanec pripravovaný na kompetentný výkon funkcií, ktoré sa v budúcnosti budú vyžadovať. Vzdelávanie na rozdiel od výcviku súvisí s pochopením zmyslu, vyžaduje vysoký stupeň porozumenia a uvedomenia. Nejde o opakovanie činností typických pre výcvikové metódy, o algoritmické či imitačné postupy, ale o objasňovanie, zdôvodňovanie, dokazovanie, hodnotenie a iné vyššie myšlienkové postupy.

Vzdelávanie v širšom slova zmysle zahŕňa v sebe aj výcvik, aj osobnostný rozvoj.

Osobnostný rozvoj – stretávame sa aj s týmto termínom. I keď tiež ho možno ponímať ako súčasť vzdelávania. Špecificky znamená rozvoj osobnostných kompetencií zamestnancov. Tieto sú orientované na ďalšie sebarozvíjanie. Rozumieme pod ním rozvoj sociálnych /napr. komunikácia, kooperácia, vedenie ľudí/ a kognitívnych kompetencií /napr. tvorivosť, schopnosť učiť sa/ zamestnancov, ktoré im umožňujú pružne reagovať na meniace sa podmienky.

Systemový prístup.

Prečo systémový prístup?

Pretože identifikácia hlavných postupov vo vzdelávaní a tvorba systému vzdelávania vedie k dosahovaniu návratnosti investícií prostredníctvom rozvoja ľudí ďalším vzdelávaním.

Každá organizácia ak chce obstáť v súčasných podmienkach sa neustále musí rozvíjať.

Rozvoj organizácie musí byť plánovaný ak má byť efektívny. Platí to aj pre oblasť vzdelávania.

Významnou súčasťou rozvoja organizácie je vzdelávanie . **V oblasti rozvoja vzdelávania** je tiež nevyhnutné **postupovať systémovo**. Vyplýva to už zo samotnej charakteristiky vzdelávania.

Pri koncipovaní systémového prístupu vo vzdelávaní sa vychádza zo základnej charakteristiky systému ako takého.

Systém je charakteristický určitou štruktúrou, regulovaným fungovaním procesov a vzťahmi s inými subsystémami. Je dôležité , aby mal jasne stanovené ciele, ktoré vlastne určujú vnútornú štruktúru a správanie.

Systémový prístup ako metodologický nástroj musí byť nevyhnutne formulovaný konštruktívnym spôsobom, teda tak, aby umožňoval riešiť konkrétne problémy a bol pružný.

Skôr než si povieme základné prvky systému vzdelávania pokúsime sa charakterizovať možné prostredia, v ktorých sa vzdelávanie rozvíja.

Systém vzdelávania a stratégia rozvoja organizácie

Pre uplatnenie systémového prístupu je dôležitý správny prístup organizácie k vzdelávaniu. Niekedy hovoríme aj o filozofii vzdelávania v organizácii. Jej koncept vyjadruje akú dôležitosť organizácia vzdelávaniu pripisuje , akú politiku vzdelávania a princípy vzdelávania uplatňuje.

V niektorých organizáciách sa vníma **vzdelávanie ako nepotrebná vec** . Manažment sa domnieva , že pracovníci prídu sami na to ako sa s pracovnými úlohami čo najlepšie vysporiadať prípadne získavajú nových pracovníkov od firiem , ktoré do vzdelávania investujú.

Iné organizácie zasa poskytujú **len minimum vzdelávania**, ktoré sa javí ako nevyhnutné, prípadne sa vzdelávanie odvíja od iniciatívy jednotlivcov. V takomto prípade je vzdelávanie neucelené, nie je vyhodnocované a väčšinou sa realizuje mimo organizácie.

Niektoré organizácie sa zasa naopak, v dobe keď sa im darí, vrhajú do vzdelávania svojich pracovníkov a bez uvažovania vkladajú do tejto oblasti veľa peňazí, **ale keď nastanú horšie časy oblasť vzdelávania je prvá, kde sa začína šetriť**.

Organizácie s pozitívnou filozofiou vzdelávania chápu skutočnosť, že rozvoj ľudských zdrojov prostredníctvom vzdelávania je tou najlepšou investíciou, i keď je veľmi ťažké objasniť návratnosť týchto investícií.

Nestačí však túto skutočnosť chápať a veriť jej. Je dôležité jasne stanoviť koncepciu a systém vzdelávania tak , aby sa ukázali konkrétne zmeny v praxi, tak aby sa ukázalo, že vzdelávanie má vplyv na efektívnosť práce a na celkových výsledkoch organizácie.

Dôležitá je **stratégia vzdelávania v organizácii**, ktorá sa odvíja od jej celkovej stratégie a má byť integrálnou súčasťou procesu riadenia. Vyžaduje si nepretržitú analýzu a identifikáciu vzdelávacích potrieb z hľadiska strategických zámerov, skúmanie faktorov ovplyvňujúcich výkon pracovníkov a odhaľovanie potrieb rozvoja a vzdelávania, ktoré z tohoto skúmania vyplývajú.

Vzdelávanie v organizácii musí byť relevantné v tom, že uspokojuje zistené a zodpovedajúce potreby vzdelávania. Vzdelávanie má byť orientované na riešenie problémov v organizácii, na konkrétnu činnosť ľudí, na ich výkon a rozvoj schopností.

Učenie a vzdelávanie je nepretržitý proces a preto je potrebné pristupovať k nemu na základe systémového prístupu.

V poslednom období sa veľa hovorí o vytváraní a rozvoji **učiacej sa organizácie**. Už v samotnom termíne je jasné, že ide o organizáciu, ktorá sa učí. O organizáciu, nie jednotlivcov. Teda ide o komplexný prístup ku vzdelávaniu

Čo charakterizuje učiacu sa organizáciu?

Charakterizuje ju predovšetkým

- ❑ -systémové správanie
- ❑ -tvorba väzieb medzi jednotlivými článkami organizácie
- ❑ -prenos právomocí v oblasti riadenia na nižšie články
- ❑ -slobodný prístup k informáciám
- ❑ -vytváranie atmosféry zmien podnecujúcich k neustálemu vývoju
- ❑ -nepretržitý interný kvalifikačný rast
- ❑ -požadované inovačné stratégie sebavzdelávania a nové chápanie manažérov vzdelávania ako poradcov vo vzdelávaní
- ❑ -strategickým miestom učenia ba stáva pracovisko – integrácia pracovného a vzdelávacieho procesu
- ❑ -vzdelávacie programy sú koncipované v súlade so skutočnými oblasťami pôsobenia na pracovisku a ich potrebami
- ❑ schopnosť učiť sa – základná kľúčová kvalifikácia.

Čo to znamená pre štýl práce?

- Ľudia sa učia v tímoch.
- Tímový prístup umožňuje manažment znalostí, výmenu odborných prístupov, skúseností.
- Ľudia sa chcú rozvíjať a toto úsilie smeruje k rozvoju organizácie
- Učia sa veci robiť samostatne a sebavzdelávať sa.
- Organizácia koriguje svoju činnosť na základe minulej skúsenosti.

Charakterizovali sme si temer ideálnu organizáciu, ktorá má vlastnosti „učiacej sa organizácie“. Ako je to však v skutočnej praxi? Organizácie majú rozličný prístup k vzdelávaniu.

Uvedieme päť rozličných prístupov, ktoré sa však navzájom prelínajú takže nemožno stanoviť jednoznačne „čistý“ typ prístupu. Ide o identifikovanie prevažujúcich prvkov a o snahu uvedomení si jednotlivých postojov odstraňovať slabé stránky koncepcie vzdelávania v organizáciách a posilňovať silné stránky – utvárať integrovaný systém vzdelávania.

Rozličné prístupy k vzdelávaniu a ich možný pozitívny vývoj.

Odmietanie
Povinnosť
Neucelenosť
Systém
Integrácia.

VÝVOJ VZDELÁVANIA V ORGANIZÁCIÁCH

(Stupne a charakteristika)

1. ODMIETANIE

- Absencia vzdelávacích činností.
- Vnímanie vzdelávania ako nepotrebnjej veci alebo odmietnutie akceptovať ho, alebo dokonca vnímanie vzdelávania ako prekážky.

2. POVINNOSŤ

- Organizácia len zdráhavo uznáva potrebu vzdelávania. Vzdelávacie aktivity ponúka, pretože je k tomu prinútená.
- Poskytuje také minimum vzdelávania, ako je len možné v rámci predpísaných limitov.
- Nikto v organizácii nie je určený ako zodpovedný za vzdelávanie.
- Vzdelávanie sa odvíja od iniciatívy jednotlivca a príležitostne od iniciatívy manažmentu.
- Vzdelávacie aktivity sú poskytované prostredníctvom mimopodnikových školiteľov a neuskutočňuje sa nijaká analýza, ani vyhodnocovanie.

3. NEUCELENOSŤ

- Existencia vzdelávacích aktivít. Sú ojedinelé a nie sú konzistentné s celopodnikovými cieľmi.
- Jeden pracovník koordinuje vzdelávanie popri iných povinnostiach. Táto pozícia má zvyčajne malú prestíž.
- Úloha vzdelávacej zložky nie je jasne vymedzená.
- Neexistuje žiaden plán vzdelávania.
- Vzdelávacie aktivity závisia od iniciatívy kohokoľvek. Koordinátor vzdelávania má administratívnu kontrolu.
- Zamestnanci sa iba obmedzene alebo vôbec nepokúšajú získať rovný prístup ku školeniu.
- Návrh a realizáciu školení vykonávajú často mimopodnikové zdroje.
- Vzdelávanie je zriedka založené na systematickej analýze požiadaviek. Ak sa vôbec analýza vykonáva, je povrchná.
- Neexistujú štandardy ani pre dizajn ani pre vyučovacie metódy.
- Hodnotenie, pokiaľ sa vôbec uskutočňuje, odráža čisto len reakcie účastníkov vzdelávania.

4. SYSTÉM

- Existencia vzdelávacích aktivít.
- Existencia funkcie vedúceho vzdelávania. Sú definované zodpovednosti.
- Existencia vzdelávacej jednotky alebo oddelenia.
- Existencia plánu vzdelávania a rozpočtu pre vzdelávanie, ktorý je zvyčajne centrálnne kontrolovaný.
- Vzdelávanie je centralizované a riadené podľa stanovených postupov a štandardov.
- Vzdelávanie sa zvyčajne považuje za výlučnú zodpovednosť vzdelávacej jednotky.
- Organizácia vytvorila nový podsystem. Riadi vzdelávanie rovnakým spôsobom, akým riadi ostatné podsystemy.
- Návrhy vzdelávacích aktivít sa robia systematicky podľa štandardov.
- Lektori sú starostlivo vyberaní a školení.
- Vzdelávanie sa hodnotí podľa miery získaných poznatkov a zručností, aj podľa úrovne spokojnosti.

5. INTEGRÁCIA

- Existencia vzdelávacích činností. Existencia funkcie vedúceho vzdelávania.
- Existencia integrovanej koncepcie vzdelávania, ktorá podporuje kultúru učenia sa.
- Hľadá rovnováhu medzi potrebami organizácie a potrebami jej zamestnancov.
- Existencia operatívneho plánu vzdelávania konzistentného s cieľmi prevádzkového rozvoja a rozvoja ľudských zdrojov organizácie.
- Zodpovednosť za vzdelávanie nesie manažment ako celok, ale každý je zapojený.
- Lektori sú zväčša prevádzkovými pracovníkmi, ktorí pracujú s pomocou alebo pod vedením vzdelávacích odborníkov.
- Organizácia integruje vzdelávanie do svojich činností. Stalo sa nástrojom rozvoja.
- Vzdelávanie sa pokladá za investíciu.
- Vzdelávanie je hodnotené podľa toho, aký je jeho prínos pre organizáciu a jej zamestnancov.

Východiská systémového prístupu

- Analýza organizácie ako celku, jej stratégie a priorit
- Utváranie filozofie a stratégie vzdelávania
- Vytvorenie organizačných a inštitucionálnych predpokladov vzdelávania.

Cyklus systémového prístupu

1. Analýza a identifikácia vzdelávacích potrieb

Obsahuje analýzu potrieb organizácie ako celku, skupín vo vnútri organizácie ako aj jednotlivcov. Analýza sa týka tak súčasných problémov ako aj budúcich potrieb.

Súčasťou tejto etapy je aj presné definovanie požadovaného vzdelávania, špecifikácia aké vedomosti, a spôsobilosti je potrebné u pracovníkov rozvíjať a aké postoje treba meniť.

2. Definovanie cieľov vzdelávania

Jasné stanovenie toho, čo sa majú účastníci vzdelávania v priebehu vzdelávania naučiť a po jeho absolvovaní vedieť vykonávať tj. aké zmeny majú nastať v ich poznatkoch, zručnostiach a postojoch.

3. Plánovanie a projektovanie vzdelávania

Je potrebné vytvoriť plán vzdelávacích programov, ktoré by smerovali k uspokojovaniu vzdelávacích potrieb. A splneniu cieľov vzdelávania.

Rozhodnutie o tom kto bude zabezpečovať vzdelávanie .

Určenie do akej miery ba bude vzdelávanie zabezpečovať v organizácii a do akej miery mimo nej. Ako sa na zodpovednosti na vzdelávaní budú podieľať útvary vzdelávania, manažéri pracovných skupín a pracovníci samotní.

4. Realizácia

Plánovanie realizácie

Príprava a organizácia jednotlivých akcií v rámci programu

Realizácia programu.

5. Hodnotenie a diagnóza.

Hodnotenie vzdelávacieho programu sa realizuje priebežne a následne sa robí konečné hodnotenie výsledkov a dopadu vzdelávania. Jeho cieľom je zistiť do akej miery boli splnené ciele vzdelávania. Na základe výsledkov hodnotenia sa rozhodne v čom treba program zdokonaľiť, v čom je možné pokračovať ak je to potrebné.

Neustály rozvoj organizácie však predpokladá , že posledná etapa je zároveň aj podkladom novej prvej fázy. Na základe diagnózy by mala nasledovať nová, identifikácia vzdelávacích potrieb.

Prednáška č. 8

Analýza vzdelávacích potrieb

Na základe akých podnetov sa uskutočňuje vzdelávanie v organizácii?

- **Problém výkonu pracovníkov** spočívajúci v slabej kvalite práce, množstve chýb, nízkej produktivite práce
- **Nové podmienky** – noví pracovníci, nové prístupy, nová legislatíva, nové služby, produkty, zariadenia
- Ponuka kvalitných vzdelávacích príležitostí pri dostatku finančných zdrojov.
- **Posilnenie silných stránok organizácie** prostredníctvom vzdelávania
- **Pro-aktívne vzdelávanie**, ktoré podnecuje ku hľadaniu nových prístupov.
- **Predpísané a povinné vzdelávanie.**

Analýza organizácie.

Štúdium celej organizácie. Jej stratégie, prostredia, alokácie zdrojov, kultúry.

1. Stratégia.

Väčšina organizácií má širšie ciele. Môžu byť vyjadrené ako poslanie, ciele alebo konkurenčné výhody. Tieto sa konkretizujú do špecifických cieľov v rámci oddelení alebo ešte menších jednotiek. Programy vzdelávania sa odvíjajú od týchto cieľov.

2. Prostredie.

Organizácie existujú v určitej spoločnosti. Na život organizácie a teda aj na programy vzdelávania vplýva okolité prostredie - legislatíva, nové technológie, situácia na trhu, stratégie konkurencie a pod.

3. Alokácia zdrojov.

Monitorovanie pohybu ľudských zdrojov Plánovanie pohybu ľudských zdrojov – tj. pohyb zamestnancov, počty novoprijatých, prevedených na inú funkciu. Tiež poskytne informáciu pre analýzu potrieb vzdelávania. Plánovanie ľudských zdrojov predstavuje proces anticipácie potreby zamestnancov s určitými schopnosťami pre určitý druh práce. Dôležité je preto spojenie plánovania ľudských zdrojov s plánmi vzdelávania.

4. Kultúra.

Organizácie sa skladajú z viacerých zložiek. Organizácie sú aj sociálne útvary. Ľudia v budovách majú svoje pocity, postoje a hodnotovú orientáciu. Organizačná kultúra sa dotýka kolektívnych postojov zamestnancov k práci, nadriadeným, firemným cieľom a postupom. Pracovníci sa zaoberajú sociálnymi problémami organizácie a manažéri vzdelávania musia poznať tieto postoje predtým ako sa ich pokúsia meniť. Týka sa to aj predstavy o komunikácii v organizácii a o spôsobe rozhodovania.

Vyhľadávanie postojov zamestnancov k organizácii je veľmi dôležitým zdrojom informácií. Otázky pre zamestnancov zamerané na to, čo by im po mohlo v tom aby boli pre organizáciu užitočnejší alebo čo im bráni v tom aby maximálne využívali svoje kapacity, sú otázky, ktoré poskytujú bohaté informácie pre zlepšenie chodu organizácie.

Analýza pracovného miesta.

Analýza pracovného miesta **vedie k vytvoreniu zoznamu pracovných úloh realizovaných na určitom pracovnom mieste a stanoveniu podmienok, za ktorých sú tieto úlohy plnené. /činnosti/. Z hľadiska potrieb vzdelávania ide najmä o kvalitu a množstvo poznatkov, zručností a postojov potrebných k úspešnému vykonávaniu práce na tom ktorom pracovnom mieste.**

Kroky:

- 1. Identifikácia cieľových prác**
- 2. Popis práce.** Popis úloh a minimálna požadovaná kvalifikácia. Má byť stále aktualizované.

3. **Ohodnotenie dôležitosti** každej činnosti a **častot' vykonávania** činností /úloh/
4. **Výskum vybranej vzorky pracovníkov** kde sa zisťuje najmä hodnotenie dôležitosti úloh a kompetentnosť akou sú vykonávané.
5. **Analýza a interpretácia informácií.** Identifikujeme také úlohy, ktoré sú dôležité, často vykonávané a hodnotené s ohľadom na schopnosti ako nedostatočné.
6. **Spätná väzba** k výsledkom. Je dôležité, aby pracovníci boli informovaní o výsledkoch výskumu. Ak sú informovaní, tak problém považujú viac za vlastný a sú viac naklonení k zmene svojho správania.

Analýza pracovníkov a ich pracovného výkonu. z hľadiska identifikácie potrieb vzdelávania.

Zisťovanie súčasnej výkonnosti začína zhromažďovaním informácií, ktoré vypovedajú o výkonnosti, popisujú ju a udávajú jej úroveň.

Aké sú pracovné štandardy –tj. aký je požadovaný výkon a aké sú skutočné výstupy? V čom spočívajú rozdiely medzi skutočne dosahovaným a želaným výkonom.

Postupný analytický proces by mal dať odpoveď na nasledovné otázky:

1. **Aký je požadovaný výkon? Aké sú jeho ukazovatele? Určenie štandardov požadovaného výkonu.**
2. **Aký je rozdiel medzi požadovaným výkonom a skutočným výkonom?**
3. **Aké sú prekážky?**

Z hľadiska stanovenia potrieb vzdelávania je to veľmi dôležitá časť analýzy pracovného výkonu. Je dôležité preto možné prekážky uviesť podrobnejšie.

Prekážky efektívneho výkonu môžu byť:

Ľudské – nedostatok vedomostí, nedostatok zručností, spôsobilostí, nedostatok motivácie, kontraproduktívny systém odmeňovania

Technické – napr. zle koncipované pracovné miesto, nedostatok prostriedkov, nedostatky v štandardizovaných postupoch, rýchle prebiehajúce technologické zmeny

Informačné - nesprávne definované ciele, nedostatky v merateľnosti výkonu neefektívna spätná väzba

Štrukturálne – prekrývajúce sa činnosti a zodpovednosť nedostatok flexibility, nedostatok kontrolných systémov.

Plánovanie a projektovanie ďalšieho vzdelávania.

Plánovanie a projektovanie vzdelávacích podujatí je veľmi dôležitou súčasťou plánovania vzdelávania. Je organickým prvkom systémového prístupu k ďalšiemu vzdelávaniu.

K plánovaniu vzdelávania môžeme pristupovať na rozličnej úrovni. Jednotlivci môžu program ďalšieho sebarozvoja realizovať tak, že sa rozhodnú študovať na vysokej škole alebo v nejakej vzdelávacej inštitúcii, štátnej alebo súkromnej. Na ďalšej úrovni môžu manažéri odporučiť vzdelávanie na základe analýzy vzdelávacích potrieb s cieľom zlepšenia výkonu alebo splnenia certifikačných noriem. Tretia úroveň môže byť zameraná na kontinuálne skvalitňovanie vedomostí a zručností zamerané na rozvoj osobnosti, tímu a organizácie.

Všetky tieto úrovne majú mať plánovaný priebeh. Majú mať premyslený návrh vzdelávania konkretizovaný v podobe projektu vzdelávania.

Pri plánovaní vzdelávania vychádzame z výsledkov prvej etapy systémového prístupu – z výsledkov analýzy vzdelávacích potrieb.

V tejto etape sme našli odpoveď na otázky:

- Kde sa teraz nachádzame? Aká je súčasná situácia?
- Kam sa chceme dostať?
- Čo nám na tejto ceste môže pomôcť?
- Aké prekážky nás čakajú?
- Čo musíme zmeniť, aby sme ciele, ktoré sme si stanovili, dosiahli?**

Základom plánovania je **stratégia vzdelávania v regióne, v organizácii**. Každý plán vzdelávania je potrebné utvárať individuálne a jeho podobu rozvíjať v tom prípade, ak sa objavia nové potreby vzdelávania ,alebo že nám spätná väzba signalizuje potrebu zmien.

Tam kde má byť vzdelávanie skutočne efektívne musí byť neoddeliteľnou súčasťou stratégie organizácie. Dobré plánovanie vzdelávania predpokladá nielen schopnosť komplexného myslenia , ale aj schopnosť premyslieť detaily a ich uvedenie do reálneho života.

Plány vzdelávania , najmä dlhodobé, by mali byť pružné. V procese ich naplňania je potrebné ich neustále konfrontovať s dlhodobými cieľmi organizácie, sledovať ako ich pomáhajú naplňať a pružne reagovať na všetky zmeny vonkajšieho aj vnútorného prostredia.

Veľký dôraz na plánovanie vzdelávania sa kladie najmä v súvislosti s budovaním systému kvality v organizáciách. Stretávame sa tu aj s termínom výchovný program.

/Petríková a kol. 2002/.

Základné nároky na efektívne výchovné programy :

- musí ísť o trvalú súčasť personálneho manažmentu organizácie
- musia zahrňovať všetkých zamestnancov bez výnimky
- musia byť koncipované rozdielne pre rozličné skupiny zamestnancov
- musia vždy zdôrazňovať dominantný význam filozofie kvality, motivovať zamestnancov, umožňovať osvojenie si základných metód zaist'ovania kvality a sprostredkovať prenos nových poznatkov o kvalite do podnikového prostredia
- programy musia byť zabezpečené príslušnými zdrojmi.

Ak by sme chceli v súvislosti plánovaním vzdelávania hovoriť o tom, že plánovanie je krokom k naplneniu stratégie vzdelávania a tá krokom k naplneniu stratégie organizácie, tak by sme pri koncipovaní plánu vzdelávania, najmä dlhodobého, mohli využiť poznatky, ktoré sú známe zo stratégie politiky ďalšieho vzdelávania / Pavlík, Chaloupka, Kohout, Olomouc 1

Prednáška č. 9

Cieľové skupiny v profesijnom vzdelávaní :

Cieľovou skupinou vo vzdelávaní rozumieme skupinu ľudí, pre ktorých je projekt vzdelávania určený.

Pre nás sú cieľovou skupinou v najvšeobecnejšej rovine **dospelí** ľudia. Takže by sme si mali všimnúť osobitosti učenia sa dospelého človeka.

Aký je vzťah dospelých k učeniu?

Dospelí vstupujú do učebnej situácie so svojim vlastným **sebahodnotením a sebavnímáním**. Musíme brať do úvahy i túto značne emocionálnu stránku. U mnohých, ktorí napríklad po dlhšom období vstupujú do procesu vzdelávania sa prejavujú určité obavy, či budú schopní vzdelávať sa a musia sa emocionálne vysporiadať so vzdelávacím prostredím, v ktorom sa nachádzajú. Lektori by mali byť empatickí a senzitivní pre účastníkov po celý čas, **posilňovať správne postupy, poskytovať priestor pre spätnú väzbu, umožniť kritické pripomienky a podnecovať sebahodnotenie**. Snažiť sa pôsobiť pozitívne, všimnúť si i drobné úspechy a reagovať na ne.

Dospelí sa učia neradi ak sú pod tlakom, ak je vytvorená atmosféra strachu. Pre nich je dôležitá kooperácia nie súťaživosť.

Dôležité je poznať skúsenosti účastníkov a nadväzovať na ne.

Dospelí zvyčajne prichádzajú pripravení učiť sa. Majú mnoho skúseností z praxe, ktoré im ukázali potrebu ďalšieho vzdelávania. Tieto **skúsenosti treba využiť**. Vzdelávanie orientovať problémovo. Dospelí sa chcú učiť tak, že riešia nejaký problém, ktorého riešenie im, pravda, bude užitočné i v praxi.

Dospelí si prinášajú vlastné skúsenosti, významové štruktúry a potreby. Lektori by mali využívať skúsenosti ako zdroje poznávania, budovať na významových štruktúrach, aby si účastníci uvedomovali význam toho, čo sa učia. To znamená, **že obsah by mal byť čo najviac aplikovaný a učenie čo najviac individuálne realizované**.

Dospelí sa radi zúčastňujú učenia, ak sú partnermi, ak sú spoluaktérmi.

To znamená, že je potrebné viac využívať také metódy vzdelávania, kde dospelí participujú na riešení problémov, prípadne sa zúčastňujú výcviku psychických alebo motorických spôsobilostí.

Dospelí by si mali formovať vlastné štýly učenia sa

Dospelí majú odlišné cesty vzdelávania, na základe ktorých si vytvorili rozličné štýly učenia sa. Mnohí dokonca nedokážu študovať, pracovať s literatúrou. Aj keď to možno kedysi vedeli, ale vyšli z toho. Lektor by mal poznať existenciu rozličných štýlov učenia sa a podnecovať dospelých, aby si osvojili, našli, ten svoj efektívny štýl učenia sa.

Na účinnosť vzdelávania dospelých vplýva tiež významne aj prostredie,

v ktorom sa vzdelávanie realizuje.

Schopnosť učiť sa je viazaná i na fyzický stav dospelého človeka. Je dôležité, aby aj prostredie, v ktorom vzdelávanie prebieha bolo vhodné. Malá miestnosť, kde sa rýchlo vydýcha vzduch, učebné pomôcky, na ktoré nie je dobre vidieť, hluk z vonkajšieho prostredia a pod. pôsobia negatívne. **Náš fyzický stav ovplyvňuje kapacitu učenia sa**, preto je dôležité, aby sme kompenzovali vizuálne potiaže všetkých vekových skupín. Starostlivo vyberali a používali pomôcky a taktiež dbali na kvalitné sluchové vnímanie a svoj priestor si rozvrhli tak, aby nás všetci účastníci počuli a počuli i seba navzájom.

Zásady vzdelávania dospelých

Vzdelávanie dospelých má svoje zákonitosti. Ide o fungovanie systému didaktických javov a jednotlivých činiteľov, ktoré do didaktického procesu vstupujú a o ich vzájomné väzby a vzťahy. **Poznávanie týchto zákonitostí viedlo k formulovaniu určitých zásad vzdelávania**, ktoré sú nám vo vzdelávacej praxi kompasom pri plánovaní a realizácii, ale i hodnotení vzdelávania. Ak poznáme osobitosti dospelého človeka a zákonitosti vzdelávacieho procesu, je možné odporučiť dodržiavanie nasledovných zásad:

Zásada aktívneho zapájania účastníkov do procesu vzdelávania je jednou z najvýznamnejších zásad. Poznatky, ktoré sa osvojujú v aktívnej činnosti sú trvalejšie, prinášajú uspokojenie z učenia a minimalizujú únavu. Hybnou silou vzdelávacej aktivity je motivácia účastníkov, vzbudzovanie záujmu o vzdelávanie. **Významnými faktormi motivácie sú - opieranie sa o predchádzajúce skúsenosti účastníkov a ich súčasné potreby**.

Aktivita sama o sebe má motivačný charakter. Ak účastníci precvičujú jednotlivé odprednášané tézy, sú schopnejší viac si zapamätať a využívať následne tieto poznatky v praxi. Samotné poznanie využiteľnosti týchto poznatkov prostredníctvom precvičovania je silne motivujúce.

Aktivizovať psychické procesy účastníkov napomáha i **názornosť vo vzdelávaní**. Ak je vzdelávanie orientované na **spájanie konkrétneho s abstraktným**, na čo najvýraznejšie zapájanie všetkých zmyslov účastníkov do procesu učenia sa, poznatky sa lepšie zapamätávajú a sú trvalejšie. Okrem iného sa zvyšuje aj motivácia k učeniu. **Názornosť však nesmie byť samoučelná**. Ona je len prostriedkom, ktorý umožňuje lepšie pochopenie vecí a javov. To znamená, že je vždy potrebné dbať na účelnosť a mieru názornosti vzhľadom na vek, skúsenosti, vedomosti účastníkov a vzhľadom na charakter učiva. **Najúčinnejšou názornou pomôckou je praktická činnosť**.

K nevyhnutnosti dodržiavania **zásady systémového prístupu** nás vedie, poznanie, že poznatky sa najľahšie a najtrvalejšie osvojujú v určitých systémoch, keď sú jasné jednotlivé vzťahy a väzby, vzájomná podmienenosť. Túto zásadu dôsledne uplatňujeme už pri tvorbe obsahu vzdelania, keď sa snažíme o **jasnú a zrozumiteľnú štruktúru učebných osnov**. Uplatňujeme ju však aj pri realizácii vzdelávacieho procesu, a to snahou o systemizáciu prebraného učiva spolu s účastníkmi vzdelávania.

Nevyhnutnou súčasťou takéhoto prístupu je teda **spätná väzba**, ktorá umožňuje získavanie informácií o efektívnosti učebného procesu a na ich základe k **regulácii učebného procesu**.

Vzdelávací proces je treba organizovať tak, aby boli **rešpektované vekové a individuálne osobitosti účastníkov vzdelávania**. Celkový projekt kurzov by mal teda umožňovať nielen prácu v skupinách, ale aj príležitosť k individuálnej práci. Každý človek má svoje **vlastné tempo učenia sa** a niektoré úlohy sa mu ľahšie zvládnu v individuálnej práci. Môžeme zaraďovať individuálne cvičenia, používať učebné pomôcky pre individuálne učenie (videokazety, počítačové programy), môžeme pri riešení úloh zadávať dobrovoľné náročnejšie úlohy pre schopnejších účastníkov a pod. Každý človek môže pochopiť len to, čo mu je primerané, čo nepresahuje jeho schopnosti a je mu to podávané zrozumiteľným spôsobom.

Ako sme uviedli pod cieľovou skupinou rozumieme skupinu ľudí, pre ktorých je vzdelávací projekt určený. Každý druh vzdelávania má svoju cieľovú skupinu a snaží sa rešpektovať jej špecifiká.

Cieľová skupina môže byť utváraná na základe:

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

Charakteristika cieľovej skupiny vo vzdelávaní je teda zameraná na úroveň, možnosti a potreby skupiny ľudí, ktorých spájajú rovnaké pracovné činnosti, alebo ich úroveň v organizácii, alebo rovnaké záujmy a pod. Cieľová skupina sa utvára na základe rovnakých vzdelávacích potrieb. Ak je to nevyhnutné popis cieľovej skupiny obsahuje aj stanovenie vstupných predpokladov pre vzdelávacie podujatie.

Pri projektovaní vzdelávania je vždy dôležité stanoviť si jasne cieľovú skupinu – ľudí, ktorých svojim vzdelávaním oslovíte.

Príklad:

Cieľová skupina pre kurz o projektovaní vzdelávacích podujatí:

Kurz je určený pre manažérov vzdelávania v organizáciách, manažérov vzdelávania vo vzdelávacích firmách, personálnych manažérov, ktorí majú na starosti vzdelávanie a lektorov. Kurz je určený pre tých, ktorí plánujú vzdelávanie a sú členmi tímov tvorby projektov vzdelávania resp. vyberajú vhodné projekty vzdelávania pre svoju organizáciu.

Charakteristika cieľovej skupiny pomáha:

Tvorcom projektov vzdelávania pri tvorbe obsahu a metodiky vzdelávania.

Lektorom pri príprave na vzdelávacie podujatie.

Manažérom vzdelávania pri výbere kurzov, pri rozhodovaní o vyslaní zamestnanca na určitý kurz.

Prednáška č. 10

Andragogika a poradenstvo

Andragogika ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých, ktorá sa orientuje na všetky edukačné formy, metódy a prostriedky pomoci dospelému človeku v procese jeho socializácie a enkulturácie nevyhnutne v sebe integruje aj oblasť poradenstva.

Význam poradenstva v poslednom období v našej spoločnosti narastá. Súčasná spoločnosť kladie na človeka veľa náročných požiadaviek, ktoré súvisia s jeho schopnosťou adaptovať sa a vyrovnávať sa so zmenami, ktoré život prináša.

Potrebu profesionálnych poradenských služieb začínajú intenzívnejšie pociťovať však nielen jednotlivci, ale aj rozličné spoločenské inštitúcie, ktoré ľudí vychovávajú, liečia, zamestnávajú ich alebo ináč s nimi pracujú.

Rozvíja sa tak celý rad odborných poradenských služieb v rozličných odboroch – ekonomických, právnych, zdravotníckych, sociálnych, výchovno-vzdelávacích, zamestnaneckých a pod. (Tokárová a kol., 2002, s. 493). Profesionálne poradenstvo je inštitucionálnou formou pomoci klientovi a vyžaduje špeciálne vzdelanie, ukončené určitou certifikáciou.

Poradenstvo je možné členiť na poradenstvo „pomáhajúce“ a „iné“. Pomáhajúce poradenstvo rieši stavy, v ktorých je primárne narušená telesná, psychická alebo sociálna integrita jedinca (napr. psychologické, sociálne, zdravotné a pod.). „Iné“ poradenstvo sa zameriava na riešenie inštrumentálnych úloh, ktoré integritu jedinca zasahujú sekundárne (napr. právne, ekonomické, kariérové a pod.).

„Na akýkoľvek druh profesionálneho poradenstva určeného dospelému jednotlivcovi možno nazerať ako na andragogické poradenstvo“ (Kliment, 2003, s. 239). Poradenstvo ako proces pomoci je totiž určené nielen povahou a obsahom riešeného problému, ale aj osobnosťou dospelého jedinca, ktorý do vzťahu vstupuje ako klient a tejto osobnosti primeranými metódami a formami poradenskej činnosti.

Andragogické poradenstvo nesupluje témy, ktoré sú riešené v oblasti psychologického poradenstva, sociálnej práce alebo personálneho manažmentu, ale rieši problémy na vyššom stupni edukačného zovšeobecnenia, ktoré zasahuje všetky druhy profesionálneho poradenstva, bez ohľadu na povahu a obsah riešených problémov (Kliment, 2003).

Osobitne poradenstvo vo vzdelávaní dospelých je výsostne andragogická problematika, kde sa stretáva predmet skúmania na vyššom stupni zovšeobecnenia s konkrétnym andragogickým obsahom. Andragogické poradenstvo, ktorého súčasťou je aj poradenstvo vo vzdelávaní dospelých, má pred sebou tak v oblasti andragogickej teórie, ako aj praxe viacero úloh. Jedna z nich je vytváranie vzdelávacích programov pre profesionalizáciu poradenskej práce. Dôležité je však, aby sa predtým stanovili štandardy profesie a vzdelávania. Napríklad určiť jednoznačne kde sú hranice medzi profesijným zameraním vzdelávať učiteľa, manažéra vzdelávania a poradcu vo vzdelávaní nie je jednoduché a možno aj nemožné. V tomto období však keď nemáme dostatočne pripravených profesionálnych poradcov vo vzdelávaní dospelých vo väčšej miere by mali plniť úlohu poradcov vzdelávateľa a manažéri vzdelávania. Pre andragogiku tak zostáva aktuálnou úlohou ich na to pripraviť.

V súčasnosti je nová situácia vo vzdelávaní dospelých čo sa týka prehľadnosti informácií možnostiach ďalšieho vzdelávania, o jeho kvalitatívnych stránkach a vôbec orientácii na trhu vzdelávania.

Nová situácia je aj vzhľadom ku skutočnosti, že vzrastá meria zodpovednosti človeka za svoj vlastný rozvoj, za profesijnú orientáciu, a do určitej miery aj za uplatnenie na trhu práce. Vzniká významná potreba poradenstva v oblasti vzdelávania dospelých a osobitne v oblasti profesijného vzdelávania dospelých, ktoré má veľmi výrazný dopad na kvalitu života človeka.

Čo chápeme pod pojmom poradenstvo?

Špecifickú formu pomoci dospelému človeku, ktorý sa nachádza v novej, pre neho ťažkej situácii. Vo vzdelávaní, zvyčajne túto pomoc potrebuje človek, ktorý sa nevie rozhodnúť či a ako sa ďalej zdokonaľovať vo svojej profesii, vo svojom kariérovom raste, resp. či sa odhodlať zmeniť kvalifikáciu. Poradenstvo vo vzdelávaní je potrebné aj v oblasti voľného času kde možno pomôcť dospelému pri orientácii ako účelne využiť voľný čas pre rozvoj svojej osobnosti prostredníctvom záujmového vzdelávania, resp. ako si ujasniť niektoré problémy života v spoločnosti prostredníctvom občianskeho vzdelávania.

Dospelý potrebuje poradiť nielen čo sa týka obsahovej a cieľovej stránky, ujasnenia si svojich potrieb, ich uspokojenia, cieľového zamerania a obsahu, ale aj čo sa týka metodických otázok. Ako sa učiť? Ako zvládnuť

podmienky vzdelávania? Podmienky tak vonkajšie (prostredia, požiadaviek a pod.) ako aj vnútorné (typu pamäti, dispozícií na učenie sa, koncentrácie na cieľ, tempa učenia sa a pod.).

Dospelý sa mnohokrát dostáva k vzdelávaniu až po dlhšej dobe, kedy už do určitej miery stratil návyky učenia sa, odvykol si od systému kontroly, hodnotenia, prežíva stres, frustráciu, bojí sa neúspechu, a tak rezignuje na možnosť učiť sa (Cziernievska, 1994). Poradenstvo mu môže byť tou po-mocnou rukou, ktorá tieto bariéry umožní prekonať.

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

Oblasti poradenskej činnosti vo vzdelávaní dospelých

Súčasná situácia vo vzdelávaní dospelých nie je prehľadná a profesijný život človeka nadobudol tiež nové dimenzie, ktoré ho mnohokrát privádzajú do situácií keď dospelý potrebuje radu a pomoc. Poradenstvo potrebuje však nielen jednotlivcov, ale aj skupiny ľudí resp. vzdelávacie inštitúcie. Poradenská činnosť je súčasťou prakticky každej andragogickej práce. Osobitne je však potrebné skúmať aj poradenstvo vo vzdelávaní dospelých. Ako poradenstvo vo všeobecnosti, tak aj poradenstvo vo vzdelávaní dospelých sa týka troch oblastí (Beneš, 1999, s. 111):

- Inštitucionalizácie poradenstva, týkajúce sa osobitných organizačných útvarov, špecializovaných inštitúcií, ktoré zabezpečujú špecializovanú poradenskú činnosť v tejto oblasti na rozličných úrovniach. Môže to byť napríklad aj špeciálne oddelenie pre poradenstvo vo vzdelávaní.
- Profesionalizácie poradenskej práce, čo znamená vymedzenie štandardov tohto povolania a štandardov vzdelávania, potrebných pre výkon tohto povolania, t. j. že poradenské služby vo vzdelávaní vykonávajú na plný resp. čiastočný úväzok pracovníci profesionálne na túto činnosť pripravení.
- Procesualizácie poradenskej práce, t. j. vlastného priebehu činnosti, kvality procesu poradenskej činnosti v istej problémovej a časovej kontinuite.

Ak by sme chceli zovšeobecniť základnú potrebu v oblasti poradenstva vo vzdelávaní dospelých mohli by sme ju charakterizovať ako potrebu profesionalizácie a to tak v oblasti inštitucionálnej, ako aj povolania či procesu poradenských služieb vo vzdelávaní dospelých.

V rozličných koncepciách poradenstva je snaha o ujednotenie jednotlivých krokov, postupností v poradenskom procese, medzi ktorými nejestvujú nejaké ostré hranice. Tieto postupné kroky platia aj pre poradenstvo vo vzdelávaní dospelých. Ide o nasledovné **prístupy a možnosti** ich kombinácie v aplikácii na vzdelávanie dospelých:

1. Poskytovanie informácií – týkajúce sa vzdelávacích inštitúcií, vzdelávacích programov, obsahov vzdelávania, organizačných foriem, financií, predpokladaných výsledkov, podmienok vzdelávania a pod.
2. Orientácia (angl. guidance) – predstavuje pomoc pri výbere cesty, spôsobu vzdelávania. Poradenstvo v tomto prípade môže obsahovať:
 - analýzu určitých možností vzdelávania a ich výberu s upozornením na ich výhody a riziká,
 - odporúčanie najvhodnejšieho výberu,
 - analýzu vybraného špecifického vzdelávacieho programu s upozornením na výhody a nevýhody,
 - odporúčanie jednej z najvhodnejších foriem ako zvládnuť tento špecifický program.Táto orientácia sa môže zmeniť na intenzívnejšiu a dlhodobú pomoc vo vzdelávaní, ktorá sa označuje zvyčajne ako
3. Intenzívna pomoc resp. poradenská pomoc (angl. counselling).
Ide o dlhodobejšiu pomoc, v ktorej ide najmä o „prebudenie“ a vymedzenie vzdelávacích potrieb spoločne s identifikovaním ťažkostí a ich eliminovaním. Takáto pomoc predpokladá spoluúčasť klienta a jeho snahu po sebaopoznaní a identifikovaní vzdelávacích potrieb. Má širšiu a hlbšiu dimenziu ako orientácia a vyžaduje si intenzívnejší osobný kontakt (Cziernievska, 1994).

Poradenstvo a Memorandum o celoživotnom vzdelávaní

Súčasný výzvy pre rozvoj poradenstva vo vzdelávaní dospelých sú deklarované v memorande celoživotného vzdelávania

Kľúčové posolstvo č. 5 Memoranda o celoživotnom vzdelávaní jasne formuluje svoj cieľ: Zabezpečiť, aby každý mal ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života.

To je naozaj zrozumiteľná výzva pre oblasť poradenstva vo vzdelávaní dospelých, pretože ako sme konštatovali práve v dospelosti sa človek dostáva do situácií kde potrebuje profesionálnu pomoc v tejto oblasti. Nie sme však zatiaľ na to dostatočne pripravení. Aké je zdôvodnenie potreby poradenstva v Memorande? Vyberáme niektoré myšlienky, ktoré sa týkajú poradenstva vo vzdelávaní.

- Zvažovanie možností a rozhodovanie vyžaduje nepochybne relevantné a presné informácie, ale profesionálna rada pomôže ujasniť si názor.
- Poradenstvo ako neustála prístupná služba pre všetkých prekonáva rozlišovanie medzi výchovným, profesijným a personálnym poradenstvom a zasahuje aj netradičných užívateľov.
- Úlohou odborníkov je sprevádzať jednotlivcov na ich jedinečnej ceste životom, motivovať ich, poskytovať dôležité informácie a uľahčovať rozhodovanie.

Osobitne by sme chceli zdôrazniť myšlienku regionálneho charakteru poradenstva zdôrazňovanú v Memorande, t. j. že poradenské služby majú byť poskytované lokálne. Poradca vo vzdelávaní dospelých by mal byť oboznámený s:

- osobnými a sociálnymi podmienkami tých, ktorým poskytuje informácie;
- profilom miestneho trhu práce;
- potrebami zamestnávateľov.

Profesijná orientácia a poradenstvo vo vzdelávaní by malo byť prepojené, ako zdôrazňuje Memorandum (2001), na siete súvisiacich osobných, sociálnych a vzdelávacích služieb, na inštitucionálne zoskupenia (štátne, súkromné, občianske).

Systémový prístup k poradenskej službe vo vzdelávaní však vyžaduje stanovenie minimálnych štandardov kvality poradenských služieb vo vzdelávaní a vymedzenie oprávnení verejným sektorom.

VYBER ZO SLOVNÍKA (Z. Palán)

-profesiografie - Metoda, používaná v psychologii práce (*viz*), podnikové pedagogice (*viz*) a pedagogice práce (*viz*) k analýze a popisu určité pracovní činnosti a podmínek (organizačních i kvalifikačních), za kterých je vykonávána. Výsledkem této činnosti je profesiogram (*viz*).

profesiogram - také **charakteristika povolání**- Popis nároků profese, vypracovaný na základě provedené analýzy práce. Výsledek profesiografie, analýzy práce. Obsahuje popis určité pracovní činnosti (*viz popis povolání*) i žádoucích předpokladů (psychických fyzických) k jejímu vykonávání. Určuje kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti (teoretickou a praktickou přípravu, popř. i nezbytnou praxi). Součástí bývá i vysvětlení, jaké jsou možnosti postupu. Všechny tyto údaje jsou významným východiskem pro plánování, prognózování, řízení a realizaci podnikového vzdělávání (*viz*). (*Viz též profesiografie*).

profesionalizace - Počáteční období profesní dráhy (*viz*), ve kterém pracovník obohacuje poznatky získané ve školské přípravě na povolání (ev. ve vzdělávání rekvalifikačním) o praktické zkušenosti, adaptuje se (*viz adaptační proces*) do pracovního prostředí, začíná se orientovat v oboru a stává se postupně profesionálem - kvalifikovaným pracovníkem určitého oboru.

profesní paměť - Speciální zaměření paměti, které se u dospělého utváří a rozvíjí v souvislosti stálého opakování úkonů a činností při výkonem povolání. Je základem pro účinnost odborné praxe. Ve vzdělávání dospělých je nutno tento fakt respektovat při koncipování učebních plánů (*viz individualizace*) a předejít demotivaci, vznikající "učením známého".

profesní dráha - Sled konkrétně vykonávaných profesních činností v průběhu aktivního života člověka. Profesní dráha může vznikat náhodně nebo je záměrně řízena. Její průběh je ovlivňován řadou faktorů, mezi něž patří především školní a profesní příprava, morální a volní vlastnosti, vlohy a dispozice, schopnost celoživotního vzdělávání, ale i souhra náhod. Přirozená je tendence p.d. ovlivňovat, a to jak ze strany zaměstnavatele, tak i ze strany pracovníka. Jsou vypracovávány individuální plány personálního rozvoje (*viz*), plány profesní kariéry, plány osobního růstu, plány personálních rezerv, plány kvalifikační a funkční mobility apod. Většinou navazují na program podnikového vzdělávání, který je součástí personální strategie. P.d. podléhá stejným zákonitostem, jako celá podnikatelská oblast. Od celoživotní **profesní stability** k profesní mobilitě (*viz*), dané změnou, jako základní společenskou charakteristikou. P.d. ovlivňují především stále změny na trhu práce, dané změnami výrobních podmínek. Změna zaměstnání - **fluktace** - ztratila pejorativní společenský význam a stává se přirozenou reakcí na změny několikrát za období aktivního života.

profesní orientace- 1) Obecně: pracovní zaměření.
2) Proces, ve kterém jsou zejména mladí lidé zaměřováni volbou povolání na výkon určité profese. Velkou roli zde hraje i poradenství k volbě povolání (*viz*).

profesní mobilita - Pohyb pracovníků v horizontální i vertikální rovině v rámci stejného oboru působnosti, resp. mezi obory v souladu s požadavky trhu práce (*viz*).

profesní poradenství - (*viz poradenství*).

profesní příprava- (*viz odborné vzdělávání a příprava*)

profesní standardy - (*viz standardy*).

profesní vzdělávání zahrnuje veškerou přípravu na povolání. Přípravu ve školách (odborné vzdělávání a přípravu - *viz*) i všechny formy vzdělávání dospělých, obsahově spjaté s výkonem povolání či zaměstnání (další profesní vzdělávání - *viz*). Na p.v. se podílí: střední odborná učiliště, střední odborné školy, postsekundární školské programy (pomaturitní, nástavbové), vyšší odborné školy, doškolovací, přeškolovací

a rekvalifikační programy, realizované školami a institucemi vzdělávání dospělých, podnikové vzdělávání.

další profesní vzdělávání - Významná součást dalšího vzdělávání (*viz*). Rovněž je součástí profesního vzdělávání (*viz*). Označuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání (*viz*) ve školském systému. Jeho posláním je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého a tím i na jeho ekonomickou aktivitu. Jeho podstatou je vytváření a udržování pokud možno optimálního souladu mezi kvalifikací subjektivní (reálná pracovní způsobilost jednotlivce) a kvalifikací objektivní (nároky na výkon konkrétní profese), tedy stálé přizpůsobování kvalifikace (*viz*) pracovníka kvalifikovanosti práce (*viz*).

klíčové kvalifikace - nespecifické kvalifikace - core skills. Schopnosti (znalosti a dovednosti) nutné k úspěšnému výkonu povolání a které bývají málokdy předmětem školského odborného vzdělávání a přípravy. Pojem zavedl německý pedagog Dieter Mertens svoji prací "Schlüsselqualifikationen". Obsahují rysy, vhodné pro velký počet pozic a rolí (*viz*) - možnost alternativní volby a rysy, příznivé pro úspěšný adaptační proces. Bývají uváděny především tyto: a) schopnost řešit problém a kreativita, b) schopnost se učit, c) schopnost odůvodňovat a hodnotit, d) schopnost kooperovat a komunikovat, e) schopnost přejímat odpovědnost, f) samostatnost a výkonnost. Patří k nim i znalosti interdisciplinární (znalost jazyků, znalost podnikové ekonomiky, technik managementu, orientace v evropských institucích, znalost mezinárodního práva, atp.). Patří k nim i procesně orientované technické znalosti (obsluha PC, řízení auta, vedení rozhovoru, údržba určitých zařízení, znalost určitých měřících technik, atp.). Patří k nim i osobní schopnosti a dispozice (kreativita, sociální citění, schopnost práce s lidmi, schopnost týmové práce, schopnost práce s informacemi, zdravý úsudek, strukturované myšlení, mezinárodní praxe, schopnost mezinárodní mobility, atp.)

V anglosaském prostředí se uvádějí pod pojmem **core skills** ("kořenově dovednosti"), v literatuře se objevuje i pojem **interdisciplinární kvalifikace**.

Mezi tento druh kvalifikací patří i tzv. **hybridní kvalifikace**, které vyjadřují vzájemný poměr a závislost výkonu jakékoliv odborné činnosti k informatice (schopnosti přijímat, třdit, využívat a ukládat informace), především pak schopnost využívat softwarové aplikace, vyvinuté pro výkon určité činnosti.

podnikové vzdělávání - Vzdělávací proces, organizovaný podnikem. Zahrnuje jak vzdělávání v podniku (*viz*), tak i vzdělávání mimo podnik (*viz*), i vzdělávání na pracovišti (*viz*). Jedná se o systematický proces změny pracovního chování, úrovně znalostí a dovedností včetně motivace zaměstnanců organizace, kterým se snižuje rozdíl mezi jejich charakteristikou - kvalifikací subjektivní (*viz*), pracovníka a požadavky na ně kladenými - kvalifikací objektivní (*viz*), tj. kvalifikovaností práce. Cílem podnikového vzdělávání není jen předávání poznatků, ale i vytváření podmínek pro seberealizaci (*viz*) jako nejúčinnějšího motivačního (*viz*) nástroje. V podnikovém vzdělávání dochází ke sjednocování osobních a podnikových cílů. Podnikové vzdělávání zahrnuje: a) vzdělávání v rámci adaptačního procesu (*viz*) a přípravu pracovníků k pracovní činnosti; b) prohlubování kvalifikace (*viz*); c) zvyšování kvalifikace (*viz*); d) rekvalifikace (*viz*); e) vzdělávání manažerů. Jedna ze základních personálních činností. Souvisí s plánováním lidských zdrojů (*viz*), s náborem, s výběrem pracovníků i jako součást protiflukuačních opatření. Podnikové vzdělávání je jednoznačně investicí do lidských zdrojů. Z praxe vyplývá, že konkurenceschopné mohou být jen ty podniky, v nichž je rychlost učení větší, než rychlost změn v jejich okolí. Pro teorii podnikového vzdělávání je používán pojem podniková pedagogika (*viz*). Pro podnikové vzdělávání je používán i termín **firemní vzdělávání**.

poradenství - (*angl.: counselling*) - Informační a konzultační činnost, směřující k orientaci tazatele v oblasti jeho zájmu. V oblasti vzdělávání dospělých se jedná především o poradenství k volbě povolání (*viz profesní orientace*) a poradenství k orientaci v oblasti vzdělávacích možností. Poradenská činnost je důležitá součást péče (*viz*). V souvislosti s

péči o dospělé můžeme hovořit i o poradenství zdravotním, právním, manželském aj. Poradenství k volbě povolání je orientováno především na

- a) poradenství mladým lidem, kteří se rozhodují o své životní a pracovní orientaci o dalších studijních možnostech nebo o výběru povolání a možnostech odborné přípravy; poradenství zohledňuje vloh, schopnosti, zájmy i situaci na trhu práce z hlediska pozdějšího uplatnění;
- b) poradenství občanům, kteří vstupují na trh práce i těm, kteří jsou z něho později vyřazení a pokoušejí se zajistit si zaměstnání nebo i změnit rekvalifikační (viz) své profesní zaměření. Poradenství v této oblasti je organizováno na školách, školských úřadech a především v systému aktivní politiky zaměstnanosti na úřadech práce.

Poradenství v oblasti vzdělávacích možností nemá v oblasti vzdělávání dospělých systémový charakter. Informace o studijních možnostech na školách je možno získat na školských úřadech nebo na školách samotných, ale není možno hovořit o poradenství jako takovém. Propracovaný je systém v oblasti vzdělávání rekvalifikačního. Poradenství pro pracovníky, kteří chtějí dalším vzděláváním zlepšit své pracovní pozice v podstatě neexistuje. Takováto služba neexistuje ani pro podniky.

Poradenství bývá v zemích, kde bylo vzdělávání dospělých doceněno, obvykle spojováno s činností diagnostickou (viz *diagnostika v dalším profesním vzdělávání*).

rekvalifikace - Taková změna dosavadní kvalifikace zaměstnance nebo uchazeče o zaměstnání, kterou získává nové znalosti a dovednosti, umožňující jeho nové pracovní uplatnění na trhu práce v jiném vhodném zaměstnání (profesi). Paragrafy 1-7 vyhlášky 21/1991 ve znění vyhlášky 324/1992 (viz *právo ve vzdělávání dospělých*) upřesňují způsob provádění rekvalifikačních prostřednictvím úřadů práce a stanoví především, že a) rekvalifikovaný musí být registrován na úřadu práce jako uchazeč o zaměstnání (viz); b) rekvalifikovaným je sepsána dohoda o způsobu rekvalifikace (místo, způsob, druh pracovní činnosti po rekvalifikaci, rozsah přípravy a hmotné zabezpečení po dobu rekvalifikace); c) rekvalifikaci nemůže být ucelené školní vzdělání; d) výstupem z rekvalifikačních kurzů je zaudčení (viz), na které absolvent obdrží osvědčení; kromě této formy jsou uplatňovány i rekvalifikační kurzy **motivační** (viz), **předrekvalifikační** (viz) a **obnovovací** (viz) e) většina rekvalifikačních kurzů je určena pro zaměstnání, nikoliv pro podnikání v oboru. V oblasti aktivní politiky zaměstnanosti se užívá i pojmů: rekvalifikace **rozšiřovací** (viz), **prohlubovací** (viz), **doplňková** (viz), **zaměstnanecská** (viz).

Pro rekvalifikaci mladistvých a absolventů škol, kteří nenalezli uplatnění na trhu práce je významné vládní usnesení č. 238/1991, umožňující tzv. nespécifické rekvalifikace. Toto usnesení bylo ústředními orgány státní správy realizováno Instrukcí MPSV č. 33-57/1991, Příkazem MŠMT č. 12/1991 a Pokynem MŠMT č. 9/1991.

cílená rekvalifikace - Druh rekvalifikačního vzdělávání (viz). Změna dosavadní kvalifikace, zaměřená na získání teoretických a praktických poznatků pro výkon nové pracovní činnosti, vycházející z bezprostředních potřeb trhu práce, případně konkrétního příslibu zaměstnání. V podstatě rekvalifikace, cílená pro konkrétní pracovní místo.

doplňková rekvalifikace - Druh rekvalifikačního vzdělávání (viz). Rekvalifikační kurzy, které slouží k doplnění znalostí uchazeče o zaměstnání před nástupem do zaměstnání v případě požadavku zaměstnavatele. Dokladem může být osvědčení.

obnovovací rekvalifikace (kurzy) - (angl.: *refresher education/training*) - Forma rekvalifikačního vzdělávání (viz). Slouží pro obnovení, rozšíření dříve nabytých teoretických a praktických znalostí a dovedností uchazečů o zaměstnání, kteří svoji původní kvalifikaci ztratili tím, že v ní (dle výkladu Správy zaměstnanosti MPSV minimálně po dobu 5 let) nevykonávali praxi.

prohlubovací rekvalifikace - Specifická část rekvalifikačního vzdělávání (viz), která prohlubuje teoretické a praktické znalosti a dovednosti v dosavadní kvalifikaci, většinou na základě změny právních předpisů.

rozšiřovací rekvalifikace - Rekvalifikace, která rozšiřuje dosavadní kvalifikaci o teoretické a praktické znalosti a dovednosti z jiné oblasti činnosti, k vytvoření možnosti lepšího uplatnění na trhu práce ve své profesi. Dokladem je osvědčení.

předrekvalifikační kurzy - Jedna z forem rekvalifikačních činností (*viz rekvalifikace*). Jsou zaměřeny na doplnění teoretických i praktických znalostí a dovedností jako předpokladu pro zahájení příslušné rekvalifikace. Stupeň vzdělání nenahrazují.

zaměstnanecská rekvalifikace - Rekvalifikace, prováděná zaměstnavateli v zájmu dalšího pracovního uplatnění jejich zaměstnanců. Uskutečňuje se na základě písemné dohody, uzavřené mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem, koná se v pracovní době a je překážkou v práci na straně zaměstnance. Za tuto dobu přísluší zaměstnanci náhrada mzdy ve výši průměrného výdělku. Mimo pracovní dobu se rekvalifikace uskutečňuje jen v případech, kdy je to nezbytné, vzhledem ke způsobu jejího zabezpečení.

kvalifikace - 1) Odborná profesní příprava. Soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností), potřebných k získání oficiální způsobilosti (většinou uznávané státem) k výkonu určité činnosti (povolání, funkce). Získává se přípravou na povolání nebo absolvování školy a praxí.

2) K. pracovníka, též **kvalifikace subjektivní** - během života získaný soubor schopností, dovedností, návyků, zkušeností, postojů, klíčových kvalifikací (*viz*) s potenciální možností jejich využití pro výkon určité činnosti (určitých činností).

prohlubování kvalifikace - Součást kvalifikačního vzdělávání (*viz*). (*Viz též pojmy ve vzdělávání dospělých*). Zdokonalování kvalifikace, umožňující podávat vyšší a kvalitnější výkon v rozsahu, který je v relaci s obsahem a rozsahem práce, kterou pracovník vykonává. Realizuje se získáváním dalších vědomostí a dovedností ve vykonávaném oboru činnosti. Může být prováděno i formou rekvalifikační (*viz prohlubovací rekvalifikace*).

inovace kvalifikace - Druh kvalifikačního vzdělávání (*viz*), zaměřený na inovaci nabytých a používaných znalostí, schopností a dovedností, které zastarávají změnou výrobních, technických a technologických podmínek.

rozšiřování kvalifikace - Speciální druh zvyšování kvalifikace (*viz*), formování pracovních schopností člověka. Je orientována na získání širší palety znalostí a dovedností v zastávaném oboru (zaměstnání). Zaměřuje se na pochopení a zvládnutí problémů v jejich komplexnosti a návaznosti adaptabilní pracovní zdroj. V poslední době je problematika r.k. zaměřena spíše na získávání klíčových kvalifikací (*viz*). Filozofie předních podniků je dnes taková, že nezáleží pouze na získávání znalostí a dovedností, potřebných k výkonu zastávané práce, ale jakýkoliv rozvoj osobnosti, neboť každé zvýšení intelektové potence osobnosti se zprostředkovaně projeví i v jejím pracovním nasazení (především při řešení změn nebo jakékoliv rekvalifikace).

rozšiřující studium - Jedna z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (*viz*). Realizuje se na vysokých školách k získání způsobilosti k vyučování dalšího aprobačního předmětu, k oprávnění vyučovat na vyšším typu škol, k způsobilosti vyučovat děti, vyžadující zvláštní péči, ke zvýšení kvalifikace středoškolsky vzdělaných pedagogů. R.s. trvá 6-8 semestrů. Absolvent obdrží vysvědčení.

specializace - Činnost, která na základě dělby práce, přípravy na povolání, individuálního vývoje i požadavků trhu práce je zaměřena na část, úsek, určitou výseč odborné činnosti (vybraných pracovních, učebních, zájmových situací) s cílem dosáhnout co nejúčinnějšího efektu v jejich zvládnutí. Vyhraněné zaměření může vést až k profesní deformaci. Přílišná specializace omezuje potřebnou disponibilitu pracovní síly a v případě změny podmínek na trhu práce, ev. podmínek výrobních k její neupotřebitelnosti. Jednostranná specializace omezuje flexibilitu pracovní síly, která je dnes základním požadavkem v profesní přípravě.

specializace kvalifikace - Speciální druh zvyšování kvalifikace (*viz*), jehož cílem je příprava na výkon konkrétního specifického povolání nebo speciální skupiny úkolů, příslušejících do určitého užšího oboru činností. Při dalším vzdělávání dochází k rozšíření a doplnění soustavy vědomostí, dovedností a návyků (zvláště teoretických a odborně technických) v tomto užším oboru.

specializační vzdělávání (studium) - 1) Vzdělávání, které prohlubuje získané znalosti a vědomosti se zaměřením pro výkon určité činnosti (práce).

2) Pojem, zavedený správou zaměstnanosti MPSV - vzdělávací forma pro pracovníky úřadů práce, kterou získávají vymezené vědomosti a dovednosti, které jsou podmínkou

úspěšného zvládnání konkrétní pracovní činnosti. Výběr a rozsah určuje ředitel ÚP. (*Viz též doplňkové vzdělávání*).

3) **Specializační studium** - Jedna z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (*viz*), kde je přípravou k výkonu specializovaných pedagogických činností, výzkumné a publikační činnosti, prohlubuje znalosti a rozvíjí zájmy. Rozsah: nejvíce 2 roky, po absolvování se vydává osvědčení.

zaškolení - Součást kvalifikačního vzdělávání (*viz*). Vzdělávací forma, jejímž cílem je příprava pracovníků k výkonu technologicky jednoduchého povolání s používáním jednoduchých pomůcek a nástrojů, vyžadujícího převážně jen znalosti pracovních postupů a dovedností, podmíněné základními pracovními schopnostmi.

zaučení - Součást kvalifikačního vzdělávání (*viz*). Vzdělávací forma, ve které absolvent získá základní vědomosti a dovednosti k vykonávání určité činnosti, především v dělnických profesích. Může být součástí podnikové přípravy nekvalifikovaných pracovníků k výkonu pracovní činnosti nebo může být výstupem z rekvalifikačních kurzů. Nenahrazuje vyučení v oboru. Absolventi rekvalifikačního kurzu obdrží osvědčení se specifikací absolvovaného kurzu. Z. slouží pro účely zaměstnání v oboru zaučení. Pro podnikání po zaučení nutno složit (v souladu s živnostenským zákonem) u některých oborů kvalifikační zkoušku (*viz*).

zvyšování kvalifikace - Součást kvalifikačního vzdělávání (*viz*). (*Viz též pojmy ve vzdělávání dospělých*). Z.k. je zdokonalováním kvalifikace nad rozsah a obsah práce, která je pracovníkem dosud vykonávána. Může být iniciováno ambicemi pracovníka nebo zájmem a potřebami podniku.

kvalifikovanost práce - kvalifikace objektivní - Požadavky na kvalifikaci pracovníka, vyplývající z náročnosti, charakteru, tempa a odbornosti práce. Zajištění souladu mezi kvalifikovaností práce a kvalifikací pracovníků je operativním úkolem podnikového vzdělávání (*viz*). Je to neustálý proces, protože jak v pracovních zdrojích tak i v pracovním procesu dochází k neustálým změnám, což si vynucuje neustálé přizpůsobování. Nesoulad přináší problémy na obou stranách.

kvalifikační eroze - 1) Postupná ztráta původní kvalifikace vzniklá a) procesem zapomínání a ztrátou pracovních návyků dlouhodobým vykonáváním jiných činností (povolání); b) rychlým vývojem oboru za současné absence dalšího profesního vzdělávání (*viz*).

2) Stav, kdy přestává být rozhodující pouze kvalifikace daná výstupním certifikátem (*viz*) a začínají být rozhodující schopnosti, potřebné pro určité místo, vč. praxe, pružnosti myšlení, schopnosti týmové práce, praxe v zahraničí, apod. (*viz též klíčové kvalifikace*).

kvalifikační potenciál - Disponibilita schopností, znalostí a dovedností, připravených pro realizaci konkrétní činnosti, včetně připravenosti jejich uplatnění při pracovní seberealizaci.

kvalifikační úroveň - 1) Specifikace požadavků pro výkon konkrétních pracovních činností. 2) Kvalifikační stupeň odborných vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností a schopností, nutných k výkonu konkrétní pracovní činnosti. V rámci zemí Evropské unie je navrhováno 5 stupňů - od schopnosti vykonávat rutinní práce až po autonomní činnost s velkou odpovědností.

kvalifikační vzdělávání - Vzdělávání, vedoucí k získání nebo udržení kvalifikace. Významná složka dalšího profesního vzdělávání (*viz*) - (spolu s rekvalifikačním vzděláváním a periodickým školením - *viz pojmy ve vzdělávání dospělých*). Pojem k.v. vyjadřuje obecné označení dynamického rozvoje všech strukturních složek kvalifikace (*viz*) žádoucím směrem.

kvalifikační zkouška - Zkouška, která ve smyslu vyhl. 154/1996 Sb. nahrazuje odbornou způsobilost (*viz*) prokazovanou výučním listem nebo jiným dokladem o řádném ukončení učebního oboru a doklady o vykonání stanovené délky praxe pro výkon živností řemeslných a v rozsahu stanoveném živnostenským zákonem i pro živnosti vázané a koncesované. Kvalifikační zkouška se vykonává před komisí, složenou ze zástupců živnostenského úřadu, příslušné střední odborné školy nebo středního odborného učiliště, jakož i příslušného živnostenského společenstva, je-li zřízeno. Kvalifikační zkoušku není nutno vykonávat v případech doložení ukončení učebního poměru nebo studia v příbuzném oboru a dokladem o vykonání jednoroční praxe nebo tříleté praxe v příbuzném oboru. Doklady o odborné způsobilosti lze nahradit dokladem o vykonání šestileté praxe v oboru.

Rozšiřující literatura k andragogice a profesijní andragogice:

1. ARMSTRONG, M.: Personální manažment . Praha, Grada Publishing 1999.
2. BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. : Andragogika. Olomouc 2002.
3. BELZ, H., SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha, Portál 2001.
4. BENEŠ, M.: Úvod do andragogiky. Praha, Univerzita Karlova 1997.
5. BENEŠ, M.: Andragogika. Praha, Eurolex Bohemia 2003.
6. BERTRAND, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1999.
7. ČORNANIČOVÁ, R.: Edukácia seniorov. Bratislava, Univerzita Komenského, 1998.
8. ČORNANIČOVÁ, R.: Teoretické východiská analýzy profesijnej kompetencie kultúrno-výchovného pracovníka. In: Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých. Bratislava, KA FF UK 1998, s. 39-45.
9. Machalová, M., Prusáková, V. (ed.): Získavanie nových cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých. Bratislava Gerlach Print 2004.
10. DRUCKER, P.F.: To nejdůležitější z Druckera v jednom zväzku. Praha, mana-gement Press 2002.
11. DRUCKER, P.F.: Výzvy managementu pro 21. století. Praha, Management Press 2001.
12. ENGELSHOVEN, P.: Vzdelávanie andragogických pracovníkov. In.: Pedagogická revue, 1996, č. 3 - 4. s. 120-133.
13. GILLERMOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R.: Sociální dovednosti učitele. Praha, SPN 1990.
14. HALL, C., LINZEY, G.: Psychologie osobnosti. Praha, Academia 1997.
15. HAKE, B. J.: Západní Evropa. Apekty trendu výzkumu výchovy a vzdělávání dospělých. In: komparativní studium andragogiky Olomouc, Andragogé 1999
16. HAVLOVÁ, J.: Profesní dráha ve 20. století. Praha, Univerzita Karlova 1996.
17. HINZEN, H.: Európska spolupráca v oblasti vzdelávania dospelých so zvláštnym dôrazom na skúsenosti v strednej a východnej Európe. In: Rovnaké a nerovnaké príležitosti na vzdelávanie dospelých v Európe. Ed.. Hinzen, H., Prusáková, V., Przybylska, E.. Bratislava, Univerzita Komenského 2002
18. JARVIS, P.: Professional education. London 1986.
19. JARVIS, P.: Adult and continuing education. London and New York 1995.
20. JARVIS, P.: An International Dictionary of Adult and continuing Education. London and New York, Routledge 1990.
21. JOCHMANN, V.: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textu k andragogice. Olomouc 1990.
22. JOCHMANN, V.: Integrovaná andragogika. In: Andragogika. Olomouc, 1994.
23. KAZANKOVÁ, D.: Analýza teoretických prístupov k identifikácii profesijnej kompetencie. In Vzdelávanie dospelých, 2002, č. 1. s. 26-40.
24. KLIMENT, P.: Poradenství jako součást formálního curricula studijního oboru andragogika. In.: Kurikulum andragogiky. Olomouc, Univerzita Palckého 2003.
25. KONCEPCIA celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike. In: Vzdelávanie dospelých, 2004, č. 4.
26. KULICH, J.: Situácie a trendy celoživotnej výchovy a vzdelávania a celoživotného učenia na prelome tisícročí. In: Vzdelávanie dospelých, 1998, č. 2. s. 11- 20.
27. LEPEŇOVÁ, D.: Teoretické východiská spracovania štandardov povolání, metodologické problémy ich tvorby. Národná klasifikácia povolání a zamestnaní. In.: Vzdelávanie dospelých, 1997, č. 3. s. 24-38.
28. LIČEN, N.: Študijné krúžky a demokratizácia dospelých v Slovinsku. In: Rovnaké a nerovnaké príležitosti na vzdelávanie dospelých v Európe. Ed. Hinzen, H., Prusáková, V. Przybylska, E. Bratislava, Univerzita Komenského 2002
29. LINHART, J.: Psychologie učení. Praha, SPN 1967.
30. MACHALOVÁ, M.: Sociálně-psychologická kompetencia andragógov. In: Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých. Bratislava, KA FF UK 1998, s. 52-58.
31. MACHALOVÁ, M.: Psychologická identifikácia cieľovej skupiny nezamestnaných v období strednej dospelosti. In.: Identifikácia cieľových skupín andragogického pôsobenia. Bratislava, Gerlach print 2002.
32. MATULČÍK, J.: Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí. Bratislava 2004.
33. MEMORANDUM o celoživotnom vzdelávaní. Konzultačný proces. Bratislava, Ministerstvo školstva 2001
34. PALÁN Z. : Výkladový slovník vzdelávání dospelých. Praha, DAHA 1997.
35. PALÁN, Z.: Výkladový slovník – lidské zdroje. Praha, 2002.

36. PALÁN, Z.: Základy andragogiky. Praha, Vysoká škola J. A. Komenského 2003.
37. PERHÁCS, J., PAŠKA, P.: Dospelý človek v procese výchovy. Bratislava, Sti-mul, 1995.
38. PERHÁCS, J.: Teoretické východiská zamerania profesijnej kompetencie sociálneho andragóga. In: Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých. Bratislava, KA FF UK 1998, s. 58-64.
39. PERHÁCS, J.: Utváranie osobnosti dospelého človeka. Bratislava, NOC 1995.
40. PETŘKOVÁ, A.: Psychologické základy vzdelávaní dospelých. Olomouc, Andragogé 2000.
41. PÖGGELER, F.: Hlavné úlohy európskeho vzdelávania dospelých v 21. storočí. In.: Vzdelávanie dospelých, 2003, č. 2.
42. PROKOPENKO, J., KUBR, M. a kol. Vzdelávanie a rozvoj manažerů. Grada 1996.
43. PRŮCHA, J.: Moderní pedagogika. Praha, Portál 1997.
44. PRUSÁKOVÁ, V.: Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku. In: Pedagogická revue, 1996, č.3-4, s. 101-109.
45. PRUSÁKOVÁ, V.: Profesionálne kompetencie manažéra vzdelávania dospelých. In: Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých. Bratislava, KA FFUK 1999, s. 35- 50.
46. PRUSÁKOVÁ, V.: Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu. Bratislava 2000.
47. ŠIMEK, D.: Kurikulum andragogiky stále skryté. In.. Kurikulum andragogiky. Zborník. Univerzita Palackého Filozofická fakulta, Olomouc 2003.
48. ŠÍROVÁ, L.: Sebvýchova dospelého človeka – sebadokonaľovanie pre pracovný i mimopracovný život. In.: Vzdelávanie dospelých, 2003, č. 1
49. ŠVEC, Š.: Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In.: Paedagogica 15. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského. Bratislava: UK, 2000.
50. ŠVEC, Š.: Základné pojmy v pedagogike a andragogike. IRIS, Bratislava 2002.
51. VAŠUTOVÁ, J.: Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání. Praha, Univerzita Karlova 2002.
52. ZÁKON č. 386 /1997 Z.z. o ďalšom vzdelávaní.

