



VŠEMVS

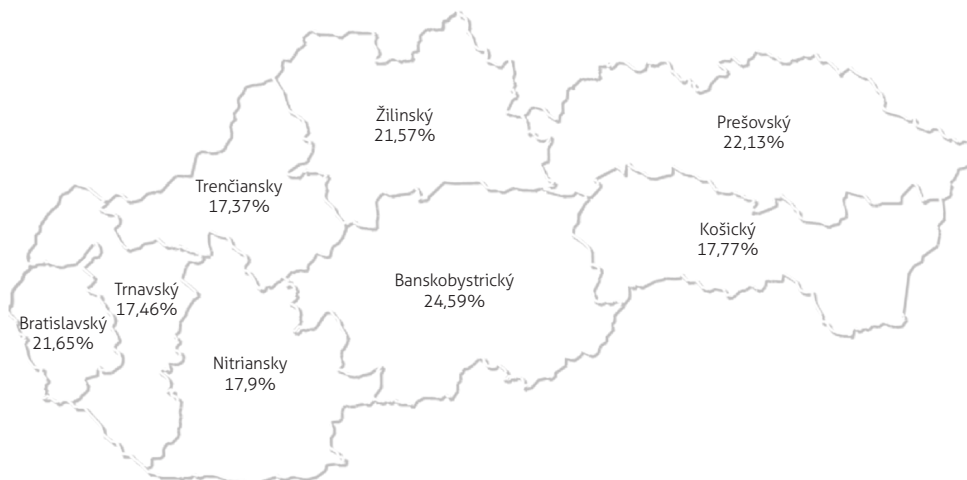
VYSOKÁ ŠKOLA EKONÓMIE A MANAŽMENTU

VEREJNEJ SPRÁVY V BRATISLAVE

VIERA PRUSÁKOVÁ – SILVIA MATÚŠOVÁ
(Eds.)

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V REGIONÁLNOHOM KONTEXTE

ZBORNÍK VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ



VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V REGIONÁLNOHOM KONTEXTE

Zborník vedeckých štúdií

ADULT EDUCATION IN REGIONAL CONTEXT

Collective volume of research studies

Editori:

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Autori:

Riešitelia výskumnej úlohy:

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.

doc. Ing. Ľuboš Cibák, PhD., MBA

doc. Ing. Iveta Dudová, PhD.

prof. Ing. Ladislav Kabát, PhD.

Mgr. Jozef Kirchmayer, PhD.

Mgr. Ivan Majerčák

Ing. Milena Majorošová, PhD.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Ing. Simona Polonyová, PhD.

Ostatní autori:

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

doc. Dr. Milan Beneš, PhD.

PhDr. Milan Demjanenko, Ph.D.

Mgr. Monika Farkašová

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.

PhDr. Petra Jedličková, PhD.

Mgr. Marta Jendeková, MA

doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA

doc. PaedDr. Marianna Müller de Moraes, PhD.

Mgr. Jana Péteriová

prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.

PhDr. Ľubomír Plai

prof. Ing. Ján Porvazník, CSc.

Mgr. Lucia Rapsová

PhDr. Ivana Shánilová

Mgr. Martin Schubert, PhD.

doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA

Mgr. Radka Zimanová

Recenzenti:

prof. JUDr. Jozef Kuril, CSc.

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.

Výkonná redaktorka:

Ing. Milena Majorošová, PhD.

Vydavateľ: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Tlač: Tlačiareň IRIS, s.r.o.

Publikácia je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0355/2016 „Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých“ (2016-2018) na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave.

Za obsahovú a jazykovú stránku príspevkov zodpovedajú autori.

© 2018 Viera Prusáková – Silvia Matúšová

ISBN: 978-80-89654-40-6

EAN: 9788089654406

OBSAH

I. TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ ROZVOJA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V REGIONÁLNO M KONTEXTE

REGIONÁLNE ASPEKTY ROZVOJA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH	9
Viera Prusáková	

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH A PODPORA DYNAMIKY ROZVOJA V JEHO RÔZNYCH ASPEKTOCH	23
Iveta Dudová	

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO UČENIA SA AKO FAKTOR HOSPODÁRSKEHO A SOCIÁLNEHO ROZVOJA REGIÓNOV	36
Stanislav Konečný	

DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ NA SLOVENSKU A JEJ ZVYŠOVANIE PROSTREDNÍCTVOM CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA	51
Jozef Kirchmayer – Ľuboš Cibák – Ivan Majerčák	

EKONOMICKÝ RAST, TIEŇOVÁ EKONOMIKA, KORUPCIA A SOCIÁLNA SPRAVODLIVOSŤ V KRAJINÁCH EU A NA SLOVENSKU	68
Ladislav Kabát	

PLEONEXIA AKO PREKÁŽKA V ROZVOJI ĽUDSKÝCH ZDROJOV VO VEREJNEJ SPRÁVE	82
Ľubomír Plai	

STUDIUM ANDRAGOGIKY A MOŽNOSTI PROFESIONALIZACE ANDRAGOGICKÝCH POVOLÁNÍ	92
Milan Beneš	

ABSOLVENTI STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH KARIÉRNÍ DRÁHA – VÝSLEDKY VÝZKUMU Z PERIFERNÍCH REGIONŮ V ČESKÉ REPUBLICE	104
Jaroslav Veteška	

NOVÉ VÝZVY A TRENDY V ANDRAGOGICKEJ PROFESIONALIZÁCII ŠTUDENTOV ANDRAGOGIKY V SLOVENSKEJ REPUBLIKE	112
Viola Tamášová – Jana Péteriová – Silvia Barnová	

II. MOŽNOSTI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V REGIÓNOCH

REGIONÁLNA DIMENZIA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH	133
Silvia Matúšová	
KOMPARATÍVNA ANALÝZA REGIONÁLNYCH POLITÍK VZDELÁVANIA DOSPELÝCH	154
Marta Jendeková	
ROZVOJ ĽUDSKÝCH ZDROJOV V REGIÓNE	169
Simona Polonyová	
PREDPOKLADY VZDELÁVANIA VO VEREJNEJ SPRÁVE V RÁMCI CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA	178
Milena Majorošová	
DÁNSKE ĽUDOVÉ VYSOKÉ ŠKOLY AKO INŠPIRÁCIA PRE VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V REGIÓNOCH	192
Martin Schubert	
PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ AKO FAKTOR PODPORUJÚCI STABILITU PRACOVNEJ SILY	204
Gabriela Petrová – Radka Zimanová	
NETRADIČNÉ POHLADY NA ĎALŠIE VZDELÁVANIE	212
Ján Porvazník	

III. CIEĽOVÉ SKUPINY VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V REGIÓNOCH

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V REGIONÁLNÍM KONTEXTU	229
Ivana Shánilová	
DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ – PROJEKT ZDRAVÍ A DOPRAVNÍ VÝCHOVA	241
Milan Demjanenko	
VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH O ROMSKÝCH KOMUNITÁCH S OHLEDEM NA REGIONÁLNÍ PODMÍNKY	248
Jaroslav Balvín – Monika Farkašová	
PONUKA EDUKAČNÝCH AKTIVÍT PRE INŠTITUCIONALIZOVANÝCH DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V NITRIANSKOM KRAJI	267
Ctibor Határ	

VZDELÁVACIE A SPIRITUÁLNE POTREBY DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V REZIDENCIÁLNYCH ZARIADENIACH	277
Petra Jedličková	

VYBRANÉ MOŽNOSTI ROZVÍJANIA SOCIÁLNYCH SPÔSOBILOSTÍ DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM	288
Marianna Müller de Morais – Lucia Rapsová	

ABSTRAKTY	300
------------------------	------------

ABSTRACTS	310
------------------------	------------

I.
TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ
ROZVOJA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH
V REGIONÁLNO M KONTEXTE

REGIONÁLNE ASPEKTY ROZVOJA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

REGIONAL ASPECTS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT

Viera Prusáková

Úvod

Vzdelávanie dospelých ako oblasť záujmu teoretikov a praktikov predstavuje širokú škálu problémov. Prístupy k ich riešeniu sú rozmanité. 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, utváranie a zdokonaľovanie konceptu profesionalizácie. Proces profesionalizácie v neposlednej miere závisí od kvalifikovanosti osôb, ktoré v tejto oblasti pracujú, *a od spolupráce teórie a praxe. Edukačné procesy rovnako efektívne môžu pôsobiť v oblasti profesijnej aj v oblasti sociálnej a kultúrno-výchovnej. Ak majú byť efektívne, mal by ich realizácii predchádzať proces analýzy a identifikácie potrieb vzdelávania dospelého človeka. Kvalita tohto procesu vo významnej miere závisí od rozvoja andragogickej teórie a profesionality odborníkov, ktorí pôsobia v edukačnej praxi dospelých.*

1. Systémové prvky vzdelávania dospelých

Podnety na flexibilný systém celoživotného vzdelávania, ktorého integrálnou súčasťou je ďalšie vzdelávanie, sa deklarujú takmer vo všetkých dokumentoch Európskej únie týkajúcich 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, sčasti nedostatočným uvedením, že proces vzdelávania začína už analýzou vzdelávacích potrieb.

Prostredníctvom otvorenej metódy koordinácie sa členské štáty zameriavajú na:

- realizáciu celoživotného vzdelávania a mobility vykonávaním stratégií v oblasti celoživotného vzdelávania, vypracúvaním kvalifikačných rámcov a opatrení

- na umožnenie pružnejších spôsobov vzdelávania a podporovaním vzdelávacej mobility všetkých vzdelávajúcich sa osôb, učiteľov a školiteľov v celej Európe;
- zlepšovanie kvality a efektívnosti vzdelávania a odbornej prípravy tak, že sa všetkým vzdelávajúcim sa osobám umožní nadobudnúť základné zručnosti a kompetencie, ktoré potrebujú k získaniu zamestnania, zabezpečením vysokokvalitného vyučovania a prípravy učiteľov na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy a zvyšovaním prítlačivosti a efektívnosti všetkých úrovní vzdelávania a odbornej prípravy;
 - presadzovanie rovnosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva odstránením znevýhodnenia v oblasti vzdelávania prostredníctvom vysokokvalitného vzdelávania v ranom veku, cielenejšej podpory a začleňujúceho vzdelávania;
 - posilňovanie tvorivosti a inovácií na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy podporovaním získavania prierezových kľúčových kompetencií a zakladaním partnerstiev s okolitým svetom, najmä s podnikmi, s cieľom zaistiť, aby inštitúcie vzdelávania a odbornej prípravy boli otvorenejšie a relevantnejšie v súvislosti s potrebami trhu práce a celej spoločnosti (Program celoživotného vzdelávania, 2007–2013).

Zámery ďalšieho profesijného vzdelávania sú však ovplyvňované nielen širším spoločenským prostredím, ale aj potrebami organizácie a potrebami jednotlivca. Peter Novotný hovorí o dvoch transformáciách profesijného vzdelávania po roku 1989 v Českej republike, ale toto členenie je možné použiť aj na vývoj v Slovenskej republike. Prvú transformáciu charakterizuje ako ekonomickú, kedy zmena politického a ekonomického systému po roku 1989 otriasla celým systémom vzdelávania dospelých a úplne ho zmenila. Druhá transformácia, ako konštatuje, má zrejme charakter andragogický, a jej zjavnými znakmi sú v prvom rade zmena diskurzu učenia sa a vzdelávania dospelých v profesijnom a pracovnom kontexte, ďalej premena kultúry organizácie práce a napokon presadzovanie nových riešení existujúcich sociálnych a ekonomických problémov vzdelávania dospelých a rozvoja ľudských zdrojov. (Novotný, 2009, s. 114).

V procese ďalšieho profesijného vzdelávania možno v súčasnosti badať viaceré naozaj výrazné zmeny, ktoré majú andragogický, čiže edukačný charakter. Mení sa prax a menia sa aj teoretické interpretácie procesov vzdelávania v organizáciách. Nové javy, ktoré so sebou prináša silnejší vplyv europeizácie a nevyhnutnosť zamerania profesijného života na prípravu profesijnej mobility, súvisia najmä s kompatibilitou kvalifikácií a uznávaním neformálneho vzdelávania. V tomto zmysle sa aj v oblasti analýzy vzdelávacích potrieb začína prejavovať tendencia orientovať sa na spájanie potrieb súvisiacich so súčasným stavom a jeho nedostatkami, čiže spájanie retroaktívnych potrieb s proaktívnymi potrebami orientovanými na budúcnosť. Presadzuje sa kompetenčný model vzdelávania nielen v počítačnom, ale aj v ďalšom profesijnom vzdelávaní.

V oblasti vzdelávania dospelých to znamená, že na jeho ďalší vývoj majú vplyv najmä predstavy zamestnávateľov, ktorí ovplyvňujú trh práce. Základným meradlom efektívnosti ďalšieho vzdelávania sa stáva „uplatnenie na trhu práce“. V súvislosti s tým sa cieľovými kategóriami stávajú kompetencie (komunikatívnosť, kooperatívnosť, tvorivosť, flexibilita),

ktoré by mali byť len prostriedkami, a mali by sa odvíjať od solídneho základu všeobecného vzdelania. Od toho upúšťame. Mnohým kultúrnym oblastiam, ktoré sú ťažko uplatniteľné na trhu práce a neprinášajú okamžitý zisk zamestnávateľom, tak postupne hrozí zánik.

V tomto zmysle je veľmi dôležité sledovať regionálnu politiku vzdelávania dospelých. V Globálnej správe UNESCO o učení sa a vzdelávaní dospelých (2013) sa zdôrazňuje profesionalizácia vzdelávania dospelých a akcentuje proces decentralizácie na regionálnu a lokálnu úroveň súčasne s tým, že pre dobrý systém vzdelávania dospelých sú veľmi dôležité vzájomná spolupráca všetkých relevantných aktérov a nastavenie rozličných riadiacich modelov, opierajúcich sa o konzultačnú a poradenskú činnosť.

Riešenie problémov vzdelávania dospelých je teda veľmi zložitý. Pokúsime sa v tomto kontexte zamyslieť nad niektorými procesmi, ktoré výrazne ovplyvňujú kvalitu vzdelávania, a preto ich možno označiť za kľúčové. Vzdelávanie dospelých totiž nie je možné vidieť len vo vzťahu k zodpovednosti jednotlivca, ale aj v širšom kontexte, čo znamená aj vo vzťahu k zodpovednosti štátu, k profesionalizácii a inštitucionalizácii vzdelávania dospelých.

J. Malach (2015) odvodzuje význam skúmania politiky, teórie a praxe vzdelávania dospelých (ako základných prvkov systému edukácie dospelých) z troch pohľadov:

- z aktuálneho pohľadu na závažnosť učenia sa dospelých, vychádzajúceho predovšetkým z analýzy sociálno-ekonomického stavu globalizovanej spoločnosti,
- z pohľadu základných funkcií a cieľov vzdelávania dospelých,
- z pohľadu teoretického poznania procesov vzdelávania a učenia sa dospelých.

V súvislosti s tým možno hovoriť o nasledovných kľúčových procesoch kvality vzdelávania dospelých:

- Tvorba a uplatňovanie funkčnej stratégie vzdelávania dospelých.
- Analýza vzdelávacích potrieb dospelých.
- Tvorba, realizácia a evalvácia kurikula vo vzdelávaní dospelých.
- Procesy hodnotenia a stanovenie kritérií kvality vzdelávania dospelých.

Systém edukácie dospelých je veľmi zložitý a z hľadiska štátnej politiky vzdelávania je ešte stále akousi popoluškou v stratégiách vzdelávania Slovenskej republiky, i keď výsledky prieskumu vzdelávania dospelých prezentované v Medzinárodnej správe OECD Skills Outlook a Národnej správe z merania PIAAC (2013) jasne ukazujú, že nemôžeme zostať spokojní s prezentovanou úrovňou dosiahnutia kompetencií dospelých na Slovensku, a mali by byť podnetom pre tvorbu novej stratégie vzdelávania dospelých.

V súčasnosti na dosiahnutie zlepšenia v oblasti celoživotného vzdelávania celosvetovo rezonuje týchto osem odporúčaní (Národná správa PIAAC, 2013):

1. Zvýšiť verejné investície do celoživotného vzdelávania;
2. Podporiť osobné a sociálne výhody neformálneho vzdelávania;
3. Poskytovať základné zručnosti v úzkej spolupráci všetkých vzdelávacích inštitúcií;
4. Zapojiť zamestnávateľov do celoživotného vzdelávania;
5. Vzdelanie v čase krízy zohráva významnú úlohu;
6. Osloviť málo zastúpené skupiny (napr. migranti, starší ľudia, väzni);

7. Zabezpečiť spoluprácu medzi zúčastnenými stranami, ktoré pôsobia súčasne na rôznych úrovniach – vytvorenie partnerstiev;
8. Vytvoriť ucelený systém celoživotného vzdelávania.

Jednou z ciest je posilnenie regionálnej politiky vo vzdelávaní dospelých a zmapovanie jeho štruktúry. Dôležité je neprehliadnuť ani jeden zo systémových prvkov, ktoré považujeme za nosné. Ak chceme dosiahnuť zmenu celého systému, najrýchlejšie je to možné ovplyvnením všetkých jeho systémových prvkov súčasne.

Preto je nevyhnutné si všímať tieto nosné prvky aj pri tvorbe systému vzdelávania dospelých, najmä pri tvorbe jeho kurikula, ktoré by malo rešpektovať regionálne disparity. Systémový prístup vo vzdelávaní dospelých, ktorý vyžaduje sledovanie procesualnej stránky, tvorby plánov a realizácie vzdelávania dospelých sa opiera o jeho neodmysliteľné etapy:

- analýzu vzdelávacích potrieb,
- plánovanie a projektovanie vzdelávania,
- realizáciu vzdelávania,
- hodnotenie vzdelávania.

Takýto prístup si vyžaduje profesionalizáciu vzdelávania dospelých a zameranie na regionálnu politiku vzdelávania dospelých.

2. Kvalita vzdelávania dospelých a kurikulárna politika

Kvalitu vzdelávania dospelých treba riešiť na úrovni spoločnosti, skupiny a jednotlivca. V súvislosti so znalostnou spoločnosťou sa hovorí o vedomostiach ako o základnom kapitáli spoločnosti. Znalostná spoločnosť musí však vo svojich základoch mať pojem vzdelanej osobnosti. Znalosti totiž nie sú neosobné ako peniaze. Znalosti (vedomosti) nesídia v knihách, v počítačových programoch. Tie obsahujú len informácie. Znalosti bývajú vždy stelesňované v určitej osobe, určitá osoba je ich nositeľom, vytvára, uchováva a zdokonaľuje ich, určitá osoba ich prakticky uplatňuje, určitou osobou sú vyučované a študované, používané alebo zneužívané. Prechod k spoločnosti znalostí tak dáva do popredia osobnosť, jednotlivca (Drucker, 2002). S. Matúšová (2015) vo svojej štúdii, ktorú zamerala na tie aspekty vzdelávania dospelých, ktoré rozvíjajú sociálny a kultúrny kapitál, okrem iného konštatuje, že zvýšenie sociálnej integrácie a kohézie sa dá dosiahnuť prostredníctvom inštitucionálneho rámca vzdelávania. Sociálny kapitál sa totiž akumuluje v rodine, spoločenských skupinách a vzdelávacích inštitúciách, z ktorých mnohé majú štruktúru a podobu sociálnych sietí. Vychádzajúce z týchto tvrdení konštatujeme, že tieto väzby sú najsilnejšie v miestnej a regionálnej sociálnej a kultúrnej štruktúre.

Profesijná cesta každého človeka má svoje osobitosti, svoje špecifiká v oblasti formálneho a neformálneho vzdelávania, ako aj v oblasti praktických skúseností, a preto je veľmi ťažké predpísať nejaké jednotné formálne kurikulum, ktoré by viedlo k získaniu kvalifikácie

mimo klasický školský systém určený stupňami vzdelávania a štátnymi skúškami. Školské vzdelávanie má v Slovenskej republike výrazne regionálny charakter, pretože od r. 2002 prešlo do kompetencie samospráv. Manažovanie vzdelávania dospelých v regionálnom kontexte nie je dostatočne podchytené. Aj edukačná teória sa zameriavala viac na školský manažment ako na manažment vzdelávania dospelých. M. Tureckiová (2015) upozorňuje, že je dôležité prepojenie školského pôsobenia vzdelávania s ďalším vzdelávaním. Konštatuje, že niektoré školy sa už dnes aktívne, a to nielen vzhľadom k meniacim sa demografickým faktorom, ale tiež s vedomím ďaleko výraznejšej konkurencieschopnosti a dynamizácie vonkajšieho prostredia, snažia o svojupremenunacentráceloživotného vzdelávania.

Prax vzdelávania dospelých je príliš zložitá a v teóriách vzdelávania dospelých existuje viacero prístupov ako ju uchopiť a teoreticky reflektovať. Nie je to jednoduché. Preto ani skúmanie kurikula vo vzdelávaní dospelých a jeho tvorby nie je možné obmedziť na jeden prístup a jedno odporúčanie.

Základnou otázkou ostáva, ako preklenúť medzeru medzi vzdelávaním ako médiom osobného rozvoja a vzdelávaním ako funkčným prostriedkom vedúcim k ekonomickým rozdielom (Leirman, 1996, s. 41). Ako harmonizovať rozdiel medzi „osobnostne-kultúrnou“ a „profesionálne-odbornou“ dimenziou a potrebou spájať tieto dimenzie do jednej perspektívy.

Účasť na ďalšom vzdelávaní ovplyvňuje niekoľko faktorov:

- osobnostná charakteristika,
- životná situácia,
- okolie a vzťahy,
- epochálne témy a výzvy,
- spoločenská klíma a spoločenský rámec vo vzťahu k učeniu (s. 24).

Možno konštatovať, že edukačný prístup je determinovaný viacerými vonkajšími (viac objektívnymi) a viacerými vnútornými (viac subjektívnymi) faktormi (Krystoň, M., Kariková, S. 2015).

K faktorom vonkajšej povahy patria:

- sociálno-ekonomické podmienky,
- kultúrny rozvoj spoločnosti, vrátane tradícií,
- spoločensko-politický charakter krajiny a z neho vyplývajúca kultúrna a vzdelávacia politika,
- personálne a organizačné zabezpečenie vzdelávania, jeho inštitucionálny charakter, a pod.

K faktorom vnútornej povahy patria:

- individuálne charakteristiky vzdelávajúcich sa a vzdelávateľov (motivácia, záujmy, vzdelávacie potreby, vek, zdravotný stav),
- úroveň odborných kompetencií, charakter osobnostných vlastností, a pod.

Tieto faktory vnútornej povahy sa prejavujú najmä pri utváraní cieľových skupín vo vzdelávaní dospelých.

Termín cieľová skupina je kľúčovým pojmom vo vzdelávaní dospelých. Ide najmä o ľudí s rovnakými vzdelávacími potrebami, motiváciou, záujmami. Vyhľadávanie nových cieľových skupín, sledovanie vzdelávacích potrieb už známych cieľových skupín a pomoc pri problémových cieľových skupinách patrí k základnej orientácii manažéra vzdelávania dospelých.

Popri získavaní informácií je dôležité aj ich spracovanie a narábanie s nimi. Zameranie na cieľ je kompasom, ktorý vedie k efektívnemu vzdelávaniu. Cieľ však musí byť jasne stanovený.

Ukázalo sa, že nestačí cieľové skupiny určiť zvonka, ale že potencionálni účastníci musia sami seba chápať ako špecifickú cieľovú skupinu. Dospelý si volí svoju vzdelávaciu cestu sám, samozrejme na základe objektívnych procesov, predovšetkým trhu práce, ale aj kultúrnych procesov vo všeobecnosti (Beneš, 2004, s. 23).

Analýza vzdelávacích potrieb je základným prvkom systémového prístupu ku vzdelávaniu, od ktorého sa proces systémového prístupu odvíja. Vzdelávanie musí mať nejaký účel a ten je možné konkretizovať v podobe vzdelávacích potrieb. V literatúre sa stretávame aj s pochybnosťami o účinnosti a vierohodnosti takto zameraného skúmania. P. Jarvis (2004, podľa Novotný, Šedová, 2006) rekapituluje dva dôvody týchto pochybností. Prvým je presvedčenie, že vzdelávacia potreba je slabý a nejasne definovaný konštrukt, ktorý býva často zamieňaný so želaním či záujmom, prípadne s požiadavkami jednotlivca alebo jeho zamestnávateľov. Druhým dôvodom je skutočnosť, že na základe vzdelávacích potrieb je náročné zostaviť ponuku vzdelávania. Dôvodov na vzdelávanie býva viacero. Najsystematickejšie sú rozpracované v profesijnom vzdelávaní zamestnancov. Od povinnosti, cez zmeny, riešenie problémov až po perspektívny progresívny vývoj. Treba však vždy diferencovať, či ide len o potreby spoločnosti, organizácie, regiónu alebo aj o potreby jednotlivcov, resp. či ide len o potreby jednotlivcov.

V súvislosti s tým niektorí autori upozorňujú na nevyhnutnosť rozlíšenia hĺbky resp. komplexnosti analýzy vzdelávacích potrieb. Tak ako hrozí nedostatok vzdelávania, môže hroziť aj jeho prebytok. R. Buckley a R. Caple (2004, s.70 -71) uvádzajú tri prístupy, ktoré majú rozličný záber. Ako konštatujú, vhodné sú najmä pre vzdelávanie v organizáciách, ale myšlienku identifikovania potreby vymedzenia šírky alebo hĺbky komplexnosti záberu analýzy vzdelávacích potrieb možno využiť aj v oblasti sociálnej a kultúrno-osvetovej. Toto členenie využijeme aj pre aplikáciu do andragogického systému. V tomto kontexte možno rozlišovať:

- a) komplexnú analýzu, ktorá skúma všetky aspekty osobnej, sociálnej alebo profesijnej situácie človeka a v súvislosti s nimi identifikuje potreby vzdelávania, táto analýza je veľmi náročná z obsahovej, finančnej a časovej stránky;
- b) analýzu kľúčových otázok, ktorá sa týka základných problémov činnosti, sociálnej situácie alebo možnosti realizácie záujmu prostredníctvom vzdelávania. Výsledkom by pravdepodobne bolo riešenie zásadných problémov a návrh potrebných vedomostí, zručností a spôsobilostí;
- c) analýzu zameranú na problémy, ktorá je zameraná skôr na reaktívnu cestu k vzdelávaniu, teda na zisťovanie deficitu, ktorý spôsobil zistený problém a či sa dá riešiť vzdelávaním. Používa sa vtedy, keď ide o čiastkový problém a v ostatných oblastiach je situácia skúmaného pracovníka (klienta, občana) uspokojivá.

V posledných rokoch vzrastá záujem o diagnostiku a hodnotenie výsledkov vzdelávania dospelých najmä v súvislosti so strategickými zámermi Európskej únie v oblasti vzdelávania dospelých, ktoré sa do značnej miery zameriavajú na uznávanie neformálneho vzdelávania a vzájomnú kompatibilitu kvality vzdelávania v členských štátoch EÚ. Vo všetkých hlavných politických dokumentoch v oblasti celoživotného vzdelávania, napr. v Memorande o celoživotnom vzdelávaní, bolo zabezpečenie kvality vzdelávania dospelých vyhlásené za jednu z hlavných priorít. Systémy riadenia kvality hrajú dôležitú úlohu pri zvyšovaní účinnosti a efektívnosti organizácie vzdelávacích procesov a zabezpečovaní transparentnosti a kvalitnejšej služby pre účastníkov vzdelávania.

Výsledky učenia spolu s krátkodobými a dlhodobými cieľmi sa dostávajú na popredné miesto. Ich účelom je mať priamy formatívny dopad na kurikulum a vzdelávanie tým, že významne pomôžu určiť, čo a ako sa učia určité cieľové skupiny účastníkov vzdelávania. Mali by mať dosah aj na hodnotenie kvality inštitucionálneho charakteru (Veteška, J., Tureckiová, M., 2011).

Je tu však niekoľko problémov. Systémy akreditácie a certifikácie, ktoré majú slúžiť na zabezpečovanie a transparentnosť kvality vzdelávania dospelých, nie vždy vypovedajú o skutočnej kvalite vzdelávania. Uvedieme aspoň niektoré výhrydy.

V oblasti procesu certifikácie, ktorého výsledkom je vydanie dokladu o kvalite spravidla riadenia (manažmentu), personálu alebo produktu, pochádzala väčšina systémov, ktoré sa prevzali do vzdelávania, z výrobného prostredia, a preto sa zameriavala najmä na zvyšovanie a zabezpečovanie kvality riadenia a efektívnosti výroby (napr. ISO normy). Systémy boli navyše vyvinuté pre veľké organizácie, ale vo vzdelávaní dospelých väčšinou pôsobia menšie organizácie. Preto je potrebné vyvíjať systémy, ktoré berú ohľad na osobitnú situáciu týchto organizácií, napr. malý počet zamestnancov, kumuláciu rolí na pracovisku, apod. Až v posledných rokoch sa začínajú vyvíjať systémy špeciálne určené pre vzdelávanie.

Akreditácia, ktorú by sme mohli označiť ako vstupný proces zabezpečenia kvality vzdelávania dospelých, je v Slovenskej republike orientovaná prevažne len na vstupnú dokumentáciu, na projekt vzdelávacieho podujatia, teda na formálnu stránku kurikula, a preukázanie jeho zabezpečenia. Lektorská spôsobilosť nepodlieha certifikácii ani inému overeniu spôsobilosti lektora. Ani vzdelávacie inštitúcie nemajú povinnosť preukázať dokument o externom hodnotení resp. sebahodnotení. A navyše, chýba realizovateľný systém kontroly plnenia akreditačných podmienok. Mohli by sme sa inšpirovať niektorými európskymi krajinami, ako je napr. Hodnotiaca rada pre vzdelávanie vo Fínsku, zákonom stanovená povinnosť vytvorenia systému hodnotenia kvality prístupného na webovej stránke poskytovateľa vzdelávania v Dánsku alebo Inšpektorát vzdelávania dospelých vo Veľkej Británii (Vychová, 2008).

Pri tvorbe kurikulumnej politiky môžu byť zahraničné skúsenosti inšpiratívne, ale ich preberanie do národných štruktúr vyžaduje hlbšiu systémovú analýzu s ohľadom na špecifiká a odlišné podmienky, v ktorých sa vzdelávanie vyvíjalo.

3. Regionálny charakter vzdelávania

Spolu s myšlienkou rozvoja jednotlivca sa rozvíja aj myšlienka podpory regionálneho charakteru vzdelávania dospelých – neformálneho vzdelávania.

Na svojom 109. plenárnom zasadnutí (3.–4. decembra 2014) prijal Výbor regiónov návrh stanoviska k uznávaniu zručností a kompetencií nadobudnutých neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa. Vychádzal zo skutočnosti, že už od roku 2004 podporujú európske inštitúcie činnosť jednotlivých krajín v oblasti tvorby zásad identifikácie a potvrdzovania neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Preto v decembri 2012 vyústili tieto snahy do prijatia odporúčania, v ktorom Rada vyzýva členské štáty EÚ, aby v spätosti s národným kvalifikačným rámcom a v súlade s európskym kvalifikačným rámcom zaviedli zásady validácie, ktoré by umožňovali získať plnú alebo čiastočnú kvalifikáciu nadobudnutú na základe neformálneho alebo informálneho učenia sa.

Výbor regiónov konštatoval, že nastal čas, aby miestne a regionálne orgány využili možnosť vyjadriť sa k tejto otázke. Vyzval k tomu, aby sa rozvinula partnerská spolupráca medzi orgánmi verejnej správy na národnej úrovni a na úrovni samospráv, podnikateľmi, zamestnancami a ich organizáciami, ako aj organizáciami občianskej spoločnosti, v snahe presmerovať prostriedky určené na celoživotné vzdelávanie v súlade s myšlienkou validácie neformálnych a informálnych zručností (Návrh stanoviska, 2014).

Svoj návrh Výbor regiónov zdôvodňuje okrem iného tým, že miestne a regionálne orgány majú navyše cenné poznatky o možnostiach zamestnania, dostupnej ponuke v oblasti vzdelávania (neformálneho a informálneho), ako aj o potrebách svojich regiónov a miest. Vzdelávacie inštitúcie, univerzity, poskytovatelia odborného vzdelávania a prípravy a iné zariadenia ponúkajúce služby v tejto oblasti, úrady práce, mimovládne organizácie a orgány poskytujúce verejné služby pôsobia v určitom regióne, podobne ako podniky. Preto pri navrhovaní a zavádzaní riešení v oblasti validácie neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa treba prihliadať na územný rozmer.

V tomto kontexte sa stáva zaujímavou otázka vytvárania regionálnych sietí integrujúcich sociálne skupiny, inštitúcie a spolky, ktoré vyvíjajú činnosť v obciach a okresoch. Spojenie síl štátnych úradov, miestnych samospráv, podnikateľských subjektov, sektora služieb a vzdelávacích inštitúcií sa chápe ako príležitosť na rozvoj miestnych komunít a regiónu (Przbylska, 2001). Miestne a regionálne orgány majú priamy kontakt s miestnou realitou, najlepšie jej rozumejú, a preto môžu najviac prispieť k vypracovaniu politiky vzdelávania.

Regionálnu politiku, respektíve jej potrebu, ovplyvňuje skutočnosť, že regióny vzhľadom na rozdielne historické, geografické, sociálno-ekonomické a spoločenské podmienky sú vybavené rôznym štartovacím kapitálom, kvalitou ľudského potenciálu, infraštruktúrou a adekvátne tomu prebieha aj ich rast a rozvoj (Buček, Rehák, Tvrdoň, 2010). Existujú teda regionálne disparity. Pod pojmom regionálne disparity sa „chápu rozdiely v stupni sociálno-ekonomického rozvoja regiónov, ktoré sú dôsledkom jeho nerovnomernosti. V konkrétnych historických podmienkach môže prísť k nerovnomernému rozvoju regiónov, čo vyúsťuje do celého radu disparít (ekonomických, sociálnych, kultúrnych, infraštruktúrnych, životnej úrovne obyvateľstva a i.) a regionálnej polarizácie. Medziregionálna

polarizácia sa spravidla prejavuje v rôznych ekonomických a sociálnych parametroch (hrubý domáci produkt na obyvateľa, miera nezamestnanosti, priemerná mesačná mzda, príjmy obyvateľstva, miera podnikateľskej aktivity, objem alokovaných zahraničných investícií a i.). Za hlavné príčiny podmieňujúce regionálne disparity možno považovať primárny (prírodný) potenciál, sídelnú štruktúru, polohovú atraktivitu, demografickú štruktúru, dopravnú infraštruktúru, dostupnosť územia a ekonomickú špecializáciu regiónu, pričom úlohu zohráva aj vplyv historického vývoja a územno-správneho usporiadania“ (Rajčanová, E., Švecová, A. 2009).

Z hľadiska zistení inštitútu INEKO, ktorý spracoval prehľad najdôležitejších štatistických údajov o regionálnych rozdieloch v Slovenskej republike ako podkladový materiál na seminár „Ako znižovať zaostávanie regiónov Slovenska“, sa potvrdzuje, že Slovensko patrí ku krajinám s najväčšími regionálnymi disparitami.

Z hľadiska regionálnej politiky SR je v súčasnosti v regionálnom rozvoji potrebné akcentovať nasledovné rozvojové ciele:

- vytvárať motivačné prostredie pre rozvoj podnikania,
- podporovať inovačné procesy,
- stimulovať tvorbu nových pracovných miest,
- optimalizovať siete vzdelávacieho systému z hľadiska potrieb trhu práce,
- vytvárať podmienky pre zvýšenie dostupnosti vzdelávacích a kvality poradenských a informačných služieb,
- podporovať vzdelávacie inštitúcie regionálneho charakteru.

Väčšina vzdelávacích inštitúcií sa snaží orientovať na celonárodné vzdelávacie potreby, menej vychádza z regionálnych potrieb. Správa o ďalšom vzdelávaní (2016) uvádza, že väčšina subjektov (65,52 %), ktoré vykázali svoju činnosť za rok 2016, uviedla, že svoju vzdelávaciu činnosť realizujú na celoštátnej úrovni. Vzdelávacie činnosti na regionálnej úrovni realizovalo 18,75 % subjektov, na miestnej úrovni 9,91 % subjektov a územnú pôsobnosť svojich vzdelávacích aktivít bližšie nešpecifikovalo 5,82 % subjektov. Pritom na charakter vzdelávania, motiváciu a vzdelávacie potreby majú výrazný vplyv vonkajšie podmienky utvárané regionálnou politikou. Manažment a marketing vzdelávania dospelých je od týchto podmienok závislý. Toto prostredie je veľmi dynamické a obsahuje mnoho faktorov, ktoré priamo či nepriamo ovplyvňujú manažment vzdelávania (Veteška, 2016). Patria sem otázky demografického prostredia, ekonomického a politicko-legislatívneho prostredia, ako aj sociálno-kultúrneho prostredia. Toto prostredie je potrebné priebežne vyhodnocovať z hľadiska umiestnenia produktu vzdelávania na trhu vzdelávania.

Jedným z kľúčových faktorov rozvoja regiónov SR je kontinuálna podpora vzdelávania v regiónoch, najmä v oblasti zvyšovania kvality obsahu, zlepšovania prístupu ku vzdelávaniu pre všetky osoby, a posilnenia prepojenia vzdelávania s potrebami trhu práce (Národný program pre učiace sa regióny, 2007).

Preto jedným z cieľov regionálnej politiky je integrovať existujúce možnosti rozvoja regiónu. Dôležitým faktorom rozvoja regiónu je aj vzdelávanie dospelého obyvateľstva, ktoré podporuje konkurencieschopnosť regiónu. Systémové chápanie ďalšieho vzdelávania obyvateľov regiónu si vyžaduje koncepcný prístup a koordináciu. V tomto ohľade môže

významnú úlohu zohrávať profesionalita manažmentu regionálnej politiky vo všeobecnosti a regionálnej politiky v oblasti vzdelávania dospelých osobitne.

Regionálny manažment sa podieľa na rozvoji regiónu a na tvorbe politiky podporujúcej tento rozvoj, a preto je potrebné vytvoriť inštitucionálne podmienky pre efektívne riadenie regiónu a regionálneho rozvoja (Buček, Rehák, Tvrdoň, 2010). To vyžaduje profesionálny prístup, preto budú dôležití profesionálni regionálni manažéri vzdelávania, vrátane ďalšieho vzdelávania obyvateľstva v jednotlivých regiónoch.

4. Skúmanie determinantov rozvoja regionálneho vzdelávania dospelých

Andragogický výskum sa v predchádzajúcom období väčšmi zameriaval na vzdelávaných a vzdelávateľov, a na procesúalnu stránku vzdelávania, menej na prostredie, v ktorom sa ďalšie vzdelávanie uskutočňuje. S ohľadom na komplexnosť a variabilitu všetkého, kde a ako sa vzdelávanie dospelých realizuje, treba chápať predmet andragogického skúmania širšie a systémovo. Je treba skúmať špecifiká socio-ekonomického a politického prostredia, v ktorom fungujú systémy ďalšieho vzdelávania a komponenty prostredia s najväčším vplyvom na formovanie a fungovanie týchto systémov, špecifikum tradícií a kultúry ako ďalší prvok prostredia, v ktorom fungujú systémy ďalšieho vzdelávania, finančné, ľudské a administratívne zdroje alokované v regionálnych systémoch ďalšieho vzdelávania.

Budeme skúmať regionálny charakter andragogickej reality, ktorú J. Průcha (2014) charakterizuje ako prostredie a situácie, v ktorých sú začlenené dospelé osoby do procesov edukácie, a v ktorých sa používajú edukačné konštrukty a vznikajú edukačné výsledky a efekty. Pôjde nám o skúmanie makro-edukačného prostredia, tj. o celkový kontext regionálneho charakteru, kde sa edukačné procesy realizujú. Regionálne podmienky môžu pôsobiť pozitívne alebo negatívne. Ide najmä o podmienky geografické, demografické a sociálno-kultúrne. Osobitne si budeme všímať príležitosti na vzdelávanie pre dospelých, ktoré sa prejavujú najmä v tom:

- aká je ponuka rôznych vzdelávacích aktivít pre dospelých na trhu vzdelávania;
- aké rozmanité je odborné zameranie a formy vzdelávania dospelých;
- ako flexibilné sú vzdelávacie podujatia z hľadiska časovej dĺžky;
- ako vzdialené sú vzdelávacie zariadenia z hľadiska vzdialenosti od bydliska alebo pracoviska;
- aká je cenová dostupnosť vzdelávacích aktivít.

Problematika regionálneho charakteru vzdelávania dospelých je náročná, pretože andragogická realita je:

- mnohostranná (rozmanitosť andragogických subjektov),
- frekventovaná (frekvencia a opakovateľnosť edukačných procesov vo vzdelávaní dospelých),
- diferencovaná (typy prostredia, v ktorých sa edukačné procesy vyskytujú).

V tomto zmysle je dôležité skúmať v nami vybranom regionálnom prostredí procesuálnu, personálnu a inštitucionálnu stránku.

V tomto kontexte vznikol aj projekt základného výskumu **Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých** VEGA č. 1/0355/16, ktorý sa rieši na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave. Zodpovedná riešiteľka Prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc. Doba riešenia: 2017–2019.

Stručná charakteristika projektu:

- Projekt je zameraný na analýzu determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých, osobitne na andragogické, edukačno-psychologické a edukačno-ekonomické determinanty.
- Orientuje sa najmä na teoretické objasnenie javov andragogickej reality, má transdisciplinárny, teoreticko-empirický charakter.
- Predpokladáme, že výskum prinesie odpovede na otázku, ktoré princípy a stratégie regionálneho vzdelávania dospelých majú všeobecnú platnosť, resp. ako sa tieto princípy modifikujú v závislosti od špecifických regionálnych podmienok. Výskum je orientovaný aj na zistenia možností profesionalizácie vzdelávania dospelých regionálneho charakteru.
- Skúmanie možností regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých v Slovenskej republike vystupuje do popredia aj v súvislosti s výsledkami výskumu merania kompetencií dospelých prezentovanými v Medzinárodnej správe OECD „Skills Outlook“ a Národnej správe z merania PIAAC (2013), ktoré jasne ukazujú, že v Slovenskej republike nemôžeme zostať spokojní s prezentovanou úrovňou dosiahnutia kompetencií dospelých na Slovensku.

Ciele a východiská výskumnej úlohy

Cieľom výskumnej úlohy je identifikovať a analyzovať determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých a navrhnúť model jeho koncepcie.

Čiastkové ciele:

- Analýza determinantov rozvoja vzdelávania dospelých v pôsobnosti vyšších územných celkov, miest a obcí (miestnej samosprávy).
- Analýza determinantov spolupráce miestnej samosprávy, vzdelávacích inštitúcií, zamestnávateľov v regióne.
- Identifikácia predpokladov profesionalizácie rozvoja regionálneho vzdelávania dospelých.

V prvej etape riešenia úlohy sa zameriavame na:

- Analýzu súčasnej situácie v riešení problematiky vzdelávania dospelých regionálneho charakteru.
- Analýzu výsledkov doteraz realizovaných výskumov, ich komparáciu, ako aj komparáciu zahraničných prístupov ku koncepcii vzdelávania dospelých v regiónoch, úasti miest a obcí na vzdelávaní dospelých.

Systém komparatívnych indikátorov budú tvoriť nasledovné tri skupiny indikátorov:

- a) *konštantné indikátory* sa týkajú socio-ekonomického a politického prostredia krajiny, jeho kultúrnych špecifik, a ich vplyvu na andragogickú realitu;
- b) *variabilné indikátory* sú najmä spoločenské priority v danom období, legislatívne prostredie a jeho zmeny, financie, administratíva, stratégie ďalšieho vzdelávania;
- c) *indikátory fungovania systému ďalšieho vzdelávania* sa viažu na pružnosť vertikálnych a horizontálnych väzieb medzi prvkami ďalšieho vzdelávania, ako sú napr. regionálna vláda, sociálni partneri, vzdelávacie inštitúcie, občania.

Faktory, ktoré ovplyvňujú rozvoj vzdelávania dospelých a zapájanie dospelého obyvateľstva do vzdelávania, sa neustále menia. Niektoré nadobúdajú na sile, niektoré sa oslabujú, niektoré sú stabilné (napr. ekonomické). V mnohom závisia od makro-edukačného prostredia. Skúmanie týchto faktorov, ktoré determinujú efektívnosť vzdelávania dospelých, je preto nevyhnutné a má permanentný charakter.

Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016
Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

- BENEŠ, M. 2004. Možnosti práce s cílovými skupinami v podmínkách dnešní ČR. In *Získávání nových cílových skupin vo vzdelávání dospělých*. Bratislava : Gerlach Print, 2004.
- BUCKLEY, R., CAPLE, J. 2004. *Trénink a školení*. Brno : Computer Press. 2004. ISBN 80-251-0358-7.
- BUČEK, M., REHÁK, Š., TVRDOŇ, J. 2010. *Regionálne ekonomia a politika*. Bratislava : Iura Edition. 2010. ISBN 978-80-8078-362-4.
- DRUCKER, P.F. 2002. To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku. Praha. Management Press.
- KRYSTOŇ, M., KARIKOVÁ, S. 2015. *Vzdelávanie seniorov*. Banská Bystrica : Belianum. 2015. ISBN 978-80-557-0897-3.
- LEIRMAN, W. 1996. *Čtyři kultury ve vzdělávání*. Praha : Karolinum. 1996. ISBN 80-7184-168-4.
- MALACH, J. 2015. Význam a východiska zkoumání vztahu politiky, teorie a praxe vzdělávání dospělých. In *Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. (ed. Krystoň, M.), Banská Bystrica : Belianum. 2015. ISBN 978-80-557-1008-2.
- MATÚŠOVÁ, S. 2015. Vzdelávanie dospelých ako rozvíjanie kultúrneho a sociálneho kapitálu. In *Vzdelávateľia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. (Ed. Krystoň, M.) Banská Bystrica : Belianum. 2015. ISBN 978-80-557-1008-2.
- NOVOTNÝ, P. 2009. *Učení pro pracoviště*. Brno : Masarykova univerzita 2009. ISBN 978-80-210-5116-4.
- RAJČANOVÁ, E., ŠVECOVÁ, A. 2009. Regionálne disparity na Slovensku. Košice : GEOGRAPHIA CASSOVIENSIS. III. 2 / 2009.

- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha : Grada Publishing. 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRZYBYLSKA, E. 2001. Celoživotné vzdelávanie v obciach a mestách ako výzva na prahu 21. storočia. In.: Prusáková, V. (ed.): *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí*. ISBN 80-88982-46-4.
- ŠEĎOVÁ, K., NOVOTNÝ, P. 2006. Vzdelávací potreby ve vztahu k účasti na vzdělávání dospělých. Výzkumné sdělení. *Pedagogika*, 2006, č. 2, s. 140-152.
- TURECKIOVÁ, M. 2015. Management vzdělávání v teorii a praxi. In Krystoň, M. (ed.): *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská Bystrica : Belianum. ISBN 978-80-557-1008-2.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha : Portál. ISBN 978-80-247-5232-7.
- TURECKIOVÁ, M. – VETEŠKA, J. 2011. Kompetenční přístup v neformálním vzdělávání. In VETEŠKA, J. a kol. *Teorie a praxe kompetenčního přístupu ve vzdělávání*. Praha : Educa Service, 2011. ISBN 978-80-87306-09-3, s. 97-118.
- VYCHOVÁ, H. 2008. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. Praha : VÚPSV. 2008. ISBN 978-80-7416-017-2.

Elektronické zdroje

- ĎALŠIE vzdelávanie v roku 2016 (Analytický prehľad ročného štatistického zisťovania). Bratislava : Centrum vedecko-technických informácií školstva, 2017. Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/DALV/2017/analyza_DALV_2016_final.pdf
- GLOBAL REPORT ON ADULT LEARNING AND EDUCATION. 2013. UNESCO Institute for Lifelong Learning. Dostupné: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002224/222407E.pdf>
- INEKO: *Regionálne rozdiely v SR – prehľad dôležitých štatistík*. Bratislava : INEKO. 2017. Dostupné na: <file:///C:/Users/hp/Downloads/Region%C3%A1lne%20rozdiely%20v%20SR%20%E2%80%93%20preh%C4%BEd%20d%C3%B4le%C5%BEdit%C3%BDch%20%C5%A1tatist%C3%ADk.pdf>
- NÁRODNÝ PROGRAM PRE UČIACE SA REGIÓNŸ. 2007. Bratislava : Ministerstvo školstva, mládeže, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné: https://www.minedu.sk/data/files/2611_narodny_program_pre_uciace_sa_regiony.pdf
- OECD: *Výskum kompetencií dospelých. Národná správa z merania PIAAC*. Slovensko 2013. Bratislava : Ministerstvo školstva, mládeže, vedy, výskumu a športu SR. 2013. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/7243.pdf>
- OECD: *Skills Outlook 2013. First results from the survey of the adult skills*. Paris : OECD. 2013. ISBN 978-92-64-20425-6 (PDF).
- PROGRAM celoživotného vzdelávania (2007-2013). Bratislava : Ministerstvo školstva, mládeže, vedy, výskumu a športu SR. Dostupné: <https://www.minedu.sk/data/att/7110.pdf>
- STANOVISKO Výboru regiónov – Uznávanie zručností a kompetencií nadobudnutých neformálnym vzdelávaním a informálnym **učením sa** (2015/C 019/16) Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX:52014IR3921>

Kontakt

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave
Furdekova 16
851 04 Bratislava
Slovenská republika
e-mail: viera.prusakova@vsemvs.sk

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH A PODPORA DYNAMIKY ROZVOJA V JEHO RÔZNYCH ASPEKTOCH

ADULT EDUCATION AND THE SUPPORT OF ITS DEVELOPMENTAL DYNAMICS IN ITS VARIOUS ASPECTS

Iveta Dudová

Úvod

Pri konceptualizácii vzdelávania dospelých možno vychádzať jeho vymedzenia ako procesu formálneho alebo iného vzdelávania, prostredníctvom ktorého jednotlivci považovaní za dospelých v spoločnosti, do ktorej patria, rozvíjajú svoje zručnosti, obohacujú svoje vedomosti a zlepšujú svoje technické alebo odborné kvalifikácie alebo ich preorientujú podľa vlastných potrieb a potrieb spoločnosti.

Vzdelávanie dospelých má rôzne formy – formálne, neformálne, neformálne. Je poskytované na rôznych miestach a v rôznych štruktúrach (komunitné vzdelávacie centrá, stredné školy, školenie na pracovisku, večerné kurzy), na rôznych úrovniach od primárnych po doktorandské (všeobecné vzdelávanie, odborné vzdelávanie). Prístup ku vzdelávaniu a príprave dospelých je základným aspektom práva na vzdelanie, uľahčuje výkon práva na účasť na politických, hospodárskych, kultúrnych, umeleckých a vedeckých podujatiach.

Vzdelávanie dospelých sa považuje za silný koncept prispievajúci k ekologicky udržateľnému rozvoju, k podpore demokracie, spravodlivosti, rovnosti mužov a žien a k vedeckému, sociálnemu a hospodárskemu rozvoju, ako aj k budovaniu sveta, ktorý bude uprednostňovať dialóg pred násilím a kultúru mieru založenú na spravodlivosti. Vzdelávanie dospelých môže zakladať identitu a dávať zmysel životu.

Vzdelávanie dospelých chápeme ako súčasť celoživotného vzdelávania. Význam celoživotného vzdelávania v európskych podmienkach zvýraznila vysoká štrukturálna nezamestnanosť, ktorá zasahuje predovšetkým občanov s nízkou kvalifikáciou. Budúci predpokladaný vývoj rýchleho starnutia európskej populácie naznačuje, že potrebu najnovších vedomostí a zručností nebudú môcť pokrývať iba mladí ľudia vstupujúci na trh práce. Počet mladých bude nedostatočný a rýchlosť technologických zmien je príliš vysoká.

Európska stratégia vychádza z predpokladu, že úspešný prechod k ekonomike a k spoločnosti založenej na vedomostiach musí byť sprevádzaný záujmom o celoživotné vzdelávanie. Systémy vzdelávania a odbornej prípravy sa považujú za základný prvok týchto zmien, v rámci ktorých sa vytvárajú zosúladené stratégie a praktické opatrenia na podporu celoživotného vzdelávania prístupného pre všetkých.

V súvislosti so vznikom spoločnosti a ekonomiky založenej na vedomostiach sa stáva kľúčom k posilneniu konkurencieschopnosti Európy, k zlepšeniu zamestnatel'nosti a adaptability pracovnej sily prístup k najnovším informáciám a vedomostiam, motivácia a zručnosti.

Cieľmi celoživotného vzdelávania sú podpora aktívneho občianstva a podpora zamestnatel'nosti. Aktívne občianstvo sa zameriava na to, či a ako sa ľudia zúčastňujú zúčastňujú na všetkých sférach spoločenského a hospodárskeho života, na mieru spolupatričnosti a na možnosti vyjadriť sa a ovplyvniť spoločnosť, v ktorej žijú. Platená práca výrazne prispieva k pocitu nezávislosti, sebaúcty a blahobytu a je kľúčom k celkovej kvalite života. Zamestnatel'nosť znamená schopnosť zabezpečiť si a udržať zamestnanie. Nie je len ústredným prvkom aktívneho občianstva, ale je tiež rozhodujúcou podmienkou pre dosiahnutie plnej zamestnanosti a zlepšenie európskej konkurencieschopnosti a prosperity v tzv. novej ekonomike.

V prístupoch k celoživotnému vzdelávaniu v súčasnosti dochádza k výraznému posunu smerom k integrovanejšiemu prístupu, ktorý kombinuje spoločenské a kultúrne ciele s ekonomickým zdôvodnením celoživotného vzdelávania sa. Zdôrazňuje sa rovnováha práv a povinností občanov a verejných orgánov.

1. Vzdelávanie a vzdelávanie dospelých ako výzva pre rôzne aspekty rozvoja

Prístup k vzdelávacím systémom je preto rozhodujúcim faktorom ľudského rozvoja, ktorého dosah je dlhodobý. Vzdelávanie je nevyhnutnou súčasťou ľudského rozvoja.

Boj proti chudobe si vyžaduje rozvoj ľudských zdrojov, čo znamená najmä zamerať sa na vzdelávanie a odbornú prípravu mladých ľudí a dospelých. Vzdelávanie priamo prispieva k vytváraniu a zvyšovaniu sebadôvery a sebestačnosti medzi jednotlivcami, čo je nevyhnutné pre zvýšenie ľudskej kapacity a individuálnej slobody. Vzdelávanie umožňuje jednotlivcom hrať aktívnu úlohu v spoločnosti.

Vzdelávanie umožňuje podporovať spravodlivý hospodársky a sociálny rozvoj, ktorý rešpektuje rovnosť príležitostí. Rovnosť príležitostí je možné podporovať cez oblasť vzdelávania.

Udržateľný rozvoj ako vízia vzťahu medzi sociálnym, hospodárskym a environmentálnym rozmerom rozvoja aj v súčasnosti veľmi aktuálna.

Vzdelávanie podporuje demokraciu a slobody, stabilitu a sociálnu kohéziu v spoločnosti. Vzdelávanie prináša základný príspevok k osobnému rozvoju a pravdepodobne všeobecne aj k zdraviu spoločnosti verejné zdravie a zdravie jednotlivcov.

Väzby medzi vzdelávaním a jeho výsledkami môžu byť priame alebo nepriame. Priamym účinkom vzdelania je, keď vzdelanie zmení správanie vedúce k určitému výsledku

(vplyv na zdravie cez poznatky o fajčení). Nepriamym účinkom je napríklad vplyv na rast spotreby vysokokvalitných zdravotníckych služieb cez vyššie príjmy, ktoré zlepšujú zdravotný stav. Vzdelanie môže pracovníkovi zvýšiť produktivitu cez zvyšovanie jeho hraničného produktu. Môže viesť k vyššej efektívnosti, ak podnecuje zmenu v kombinácii ostatných vstupov použitých pri výrobe. Niektoré z efektov vzdelania sa môžu prenášať cez generácie, napríklad vzdelanejší rodičia môžu kúpiť kvalitnú zdravotnú starostlivosť a vzdelávanie pre svoje deti, alebo, spätne, keď vzdelanejšie deti sa môžu postarať o ich starnúcich rodičov. Osobitný význam má vplyv predchádzajúceho vzdelania na získanie ďalšieho vzdelania alebo účasť na niektorej forme celoživotného vzdelávania. Odchod zo školy v ranom veku znižuje šance pre celoživotné vzdelávanie

Vzdelávanie dospelých kladie akcent na rozvoj ľudského potenciálu. Sociálny kontext vyžaduje rozvoj ľudského potenciálu v troch smeroch – po prvé, dopady ekonomických nerovnováh zvyšujú sociálne nerovnosti, vzdelávanie predstavuje sociálnu investíciu, ako sa vymaniť z ohrozenia chudobou, po druhé, nové technológie si vyžadujú aktualizáciu vedomostí a zručností, po tretie, transformácia spoločnosti si vyžaduje zabezpečiť súlad medzi súkromným životom a spoločenskými projektami.

Vzdelanie je symbolom ľudského rozvoja, je faktorom osobného rozvoja a podnetom pre sociálny rozvoj. Je to faktor ovplyvňujúci znižovanie chudoby, umožňuje ženám posilňovať svoje postavenie a prispieva k rovnosti mužov a žien. Vzdelanie je garanciou rozvinutej spoločnosti, schopnej čeliť výzvam udržateľného rozvoja, mieru a demokracie. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj učí rešpektovať životné prostredie, zachovaniu biodiverzity, sociálnej spravodlivosti a hospodárskej efektívnosti. Zahŕňa zodpovedné, solidárne a občianske správanie voči ostatným a životnému prostrediu.

Čoraz viac miestne, regionálne, národné a aj medzinárodné krízy a ekonomické nerovnováhy ovplyvňujú dospelé obyvateľstvo vo svete, ktorý je úzko prepojený globalizáciou a medzinárodnou migráciou. Vzdelávacie programy týkajúce sa udržateľného rozvoja by preto mali ponúkať rôzne príležitosti na vzdelávanie prispôbené krízovým situáciám, ktorým dospelí čelia.

Odborníci zdôrazňujú význam procesu vzdelávania (dospelých), ktoré sa uskutočňuje v prostredí jednotlivých podnikov a spoločenstiev. Pojem tzv. inteligentných alebo učiacich sa organizácií vyjadruje skutočnosť, že skupina disponuje znalosťami a pracuje v kolektíve, súhlasí so stanovenými pravidlami a kooperuje, aby generovala organizačnú schopnosť vzdelávania. Tento rast znalostí a kompetencií spôsobuje nielen významné efekty (napríklad zvyšovaním produktivity a sociálnej integrácie ostatných jednotlivcov vzhľadom na nepriame dosahy na celú spoločnosť), ale tiež zvyšuje výkonnosť organizácií a spoločenstiev, ktoré sa učia socializovať znalosti a kompetencie vďaka efektívnejším vzťahom.

Vzdelanie je základom pre ekonomický rozvoj. V tejto súvislosti ekonómia vymedzuje ľudský kapitál ako súbor produktívnych schopností, ktorých časť je vrodená a ďalšie jednotlivец získava akumuláciou všeobecných a špecifických vedomostí a skúseností. Človek počas celého svojho aktívneho života na trhu práce akumuluje ľudský kapitál. Jedna z ciest akumulácie je vzdelávanie dospelých, a to buď vo vzdelávacom prostredí (formálne vzdelávanie) alebo priamo v prostredí podnikov a služieb, prípadne všeobecne

v neformálnom alebo informálnom vzdelávaní. Výsledok pôsobenia ľudského kapitálu sa vo všeobecnosti meria prostredníctvom rastu príjmov alebo rastu produktivity práce, ktorá sprostredkovane ovplyvňuje ekonomický rast.

Z hľadiska efektívnosti sa zásadné rozdiely objavujú medzi zamestnávateľmi poskytujúcimi zaučenie na pracovisku a verejne poskytovanými zaškolovacími programami, predovšetkým pre nezamestnaných. Vzdelávanie na pracovisku poskytované firmami je spojené s výraznou návratnosťou zárobkov.

Podľa G. Beckera na konkurenčnom trhu práce majú firmy stimuly na efektívne investovanie do špecifických zručností v podniku, zatiaľ čo zamestnanci majú motiváciu na efektívne investovanie do všeobecných zručností. Naopak, aj na nedokonalých trhoch práce môžu mať firmy stimuly na sponzorovanie všeobecného vzdelávania, ale dôsledkom môžu byť nedostatočné investície. Firmy môžu byť stimulované aj k financovaniu získavania všeobecných zručností, ak rozličné firmy používajú všeobecné zručnosti v rôznych kombináciách a prikladajú rôznu váhu každej z nich.

Pre USA je charakteristické, že školenia súkromných firiem sú určené väčšinou pre vysokoškolsky vzdelaných. Aj v Európe sa školenia zvyšujú so vzdelaním a intenzitou zručností povolania. To naznačuje, že miera návratnosti zo školení je najvyššia u ľudí, ktorí už majú vysokú úroveň vzdelania. Dôvodom môže byť to, že buď sú benefity vyššie alebo náklady sú nižšie. To znamená, že efektívna alokácia investícií do školení smeruje k tým, ktorí sú už vysokokvalifikovaní. Naopak, miera návratnosti investícií do školení pre znevýhodnené osoby by mohla byť veľmi nízka.

Úloha štátu pri podpore efektívnosti systémov školení a zaučaní môže spočívať v zlepšení informovanosti o ich možnostiach, v stanovení vhodných právnych rámcov a v zabezpečení prenositeľnosti zručností. Štátna regulácia by mohla tiež pomôcť cez monitoring kvality tréningových programov a certifikáciou zručností, ktoré by mohli uľahčiť zmluvy medzi firmami a zamestnancami na individuálnej úrovni.

Pokiaľ ide o efektívnosť tréningových programov vo verejnom sektore zo štúdií uskutočnených v Európe (Francúzsko, Nemecko, Írsko, Nórsko, Poľsko, Slovensko, Švédsko a Veľká Británia) vyplýva, že tieto majú tendenciu vykazovať veľmi nízke alebo dokonca záporné výnosy. To znamená, že náklady na tieto programy sú výrazne vyššie ako prínosy v podobe zvýšenia príjmov alebo pravdepodobnosti zamestnateľnosti. Z toho vyplýva, že vzdelávacie programy plánované štátom sú väčšinou neefektívne. Napriek tomu sa ich efekty pre rôzne skupiny môžu značne líšiť. Vo všeobecnosti platí, že verejné programy odbornej prípravy sú efektívnejšie pre dospelé ženy ako pre dospelých mužov a mládež.

Verejne poskytované tréningové programy podporujú rovnosť, pretože sa často zameriavajú na nezamestnaných. Údaje z niektorých európskych krajín však naznačujú, že programy zamerané na znevýhodnených môžu pomôcť zlepšeniu ich výsledkov na trhu práce. Tendencia, že poskytovanie tréningu na pracovisku firmami býva obmedzené na vysoko-kvalifikovaných naznačuje, že tento spôsob výcviku skôr brzdí, ako zlepšuje rovnosť. Z hľadiska rovnosti príležitostí by verejné intervencie mohli byť odôvodnené, ak by okolnosti mimo dosahu jednotlivcov (napr. ich rodinné zázemie), im bránili získať dodatočnú odbornú prípravu. Vzhľadom na to, že rovnosť príležitostí nemusí byť cieľom

súkromnej firmy, verejné vzdelávacie politiky, sledujúce otázky rovnosti, by mali byť zamerané na jednotlivcov, a nie na firmy.

Programy odbornej prípravy majú aj svoje pozitíva. Nedostatky v zručnostiach znevýhodnených osôb by sa mali čo najrýchlejšie napraviť. Problémom sú najmä tí, ktorí už opustili povinnú školskú dochádzku s nízkou úrovňou zručností. Najmä z tohto pohľadu je dôležité, že rovnosť nepredstavujú len finančné transfery, ale aj sociálna inklúzia. Pracovná aktivita je nositeľom vlastnej dôstojnosti jednotlivca a je prostriedkom proti kultúre závislosti. Spomedzi rôznych aktívnych politík trhu práce sú vzdelávacie programy efektívnejšie ako dotačné programy. Politiky, ktoré podporujú vzdelávanie, môžu pomôcť nízkokvalifikovaným nájsť si prácu a získať príjem. Okrem toho, kombinovanie perspektívy životného cyklu so skutočnosťou, že rodinné zázemie je rozhodujúcim vstupom do učenia v ranom veku, aktivity vzdelávania dospelých zamerané na mladých rodičov môžu byť ďalším prínosom zlepšujúceho sa začiatočného vzdelávacieho prostredia pre deti zo znevýhodneného prostredia. Zapojenie nízkovzdelaných rodičov do vzdelania v dospelosti by mohli priniesť medzigeneračné zisky, keď zlepšenie vzdelania rodín zlepšuje učenie v ranom veku u ich detí so všetkými následnými dynamickými efektmi.

2. Vzdelávanie, vzdelávanie dospelých ako partner pre nový model miestneho a regionálneho rozvoja

Pojem rozvoja pokrýva súbor ekonomických, sociálnych a politických zložiek. Vzdelávanie dospelých môže podporovať rozvoj definovaný v týchto aspektoch. Koncept rozvoja reálne ovplyvňuje všetky aspekty života komunity s udržateľnými účinkami v jej ekonomických, sociálnych, kultúrnych, environmentálnych a politických aspektoch.

Diverzifikácia ekonomiky, jej rozvoj a plné využitie ľudských zdrojov v regióne v procese modernizácie a technologickom rozvoji, je spojené s konceptom udržateľného rozvoja. Udržateľný rozvoj aplikovaný na využitie a transformáciu prírodných zdrojov znamená ľudské aktivity rešpektujúce cykly obnovy zdrojov a životné prostredie. Udržateľný rozvoj nie je len model využívania prírodných zdrojov, ale aj etika solidarity medzi jednotlivcami a komunitami, ktorá má svoje základy nielen v postojoch a správani sa k zmenám, ale aj v zhodnocovaní vzdelávania.

Prechod regionálnych ekonomík založených na transformácii prírodných zdrojov na znalostnú ekonomiku je založený na ponuke nepretržitého vzdelávania determinovanej partnerstvom s podnikmi a profesijnými združeniami.

Je potrebné brať do úvahy zvyšovanie dôrazu na endogénnu dynamiku miestneho a regionálneho rozvoja, i keď existuje významná orientácia na exogénne determinanty (najmä investície a technologický pokrok). Od 80. rokov 20. storočia ekonómovia uznávajú, že najrozvinutejšie ekonomiky boli bohaté na endogénne premenné, najmä ľudský kapitál a vedomosti. Z toho hľadiska má veľký význam miestny rozvoj a miestna moc/vláda. Externé prostredie pokrýva rôznorodú realitu, ako je globalizácia, vytvorenie regionálnych blokov, úloha štátu v hospodárskej a sociálnej oblasti, znalostná ekonomika.

Koncept učiaceho sa mesta a regiónu umožňuje lepšie zväziť tento nový kontext. Jadrom ich stratégie rozvoja je inovácia a vzdelávanie. Snažia sa stimulovať hospodársku aktivitu s rôznymi spôsobmi celoživotného vzdelávania, inováciami a kreatívnym využívaním informačných a komunikačných technológií.

Učiaci sa región považujeme za formu externej siete vzdelávania. Podľa slovníka CE-DEFOP-u je učiaci sa región definovaný ako región, v ktorom činitelia spolupracujú, aby zabezpečili miestne potreby, pokiaľ ide o učenie, a dávajú k dispozícii svoje zdroje, aby vyvinuli spoločné riešenia. Učiaci sa región oblasťou, v ktorej zodpovední činitelia spolupracujú a učia sa spoločne riešiť miestne alebo regionálne problémy v partnerskej spolupráci miestnych alebo regionálnych subjektov. Ide tu o vytváranie a podporu vzniku miestnych alebo regionálnych sietí rozličných inštitúcií (tzv. sieťovanie) orientovaných na riešenie spoločných problémov, ktorých riešenie sa partnerov dotýka z rôznych aspektov, ale dosiahnutie cieľa je možné, resp. je efektívnejšie prostredníctvom partnerskej spolupráce. Na zvýšenie konkurencieschopnosti regiónov je možné presadzovať aj tzv. klastrové iniciatívy. Klastre sú siete vzájomne nezávislých firiem, inštitúcií produkujúcich znalosti, premostňujúce inštitúcie a zákazníkov prepojených do výrobného reťazca, ktorý vytvára pridanú hodnotu. Koncept klastrov ide ďalej než sieťová spolupráca firiem (networking), lebo zahŕňa všetky formy odovzdávania a výmeny znalostí. Mnoho klastrov tiež zahŕňa vládne či iné inštitúcie, napríklad univerzity, normotvorné agentúry, výskumné tímy či obchodné asociácie, ktoré poskytujú špecializované školenia, vzdelávanie, informácie, výskum a technickú podporu. Európska komisia definuje klastre ako skupiny nezávislých firiem a pridružených inštitúcií, ktoré spolupracujú a súťažia; sú miestne koncentrované v jednom či niekoľkých regiónoch (pričom tieto klastre môžu mať globálny rozsah); sú špecializované v konkrétnom priemyselnom odvetví sprevádzanom spoločnými technológiami a schopnosťami; sú buď znalostné, alebo tradičné.

Partnerstvo je základnou podmienkou regionálneho hospodárskeho rozvoja založeného na znalostiach. Musí existovať jasná vôľa všetkých protagonistov – verejných orgánov, súkromných podnikov, vzdelávacích a výskumných inštitúcií, miestnych združení alebo dôležitých osobností začleniť získavanie a šírenie poznatkov do centra rozvoja.

Učiaci sa región je závislý na znalostiach v sieti, transferuje znalosti od jednej skupiny k druhej s cieľom budovať učiace sa systémy – inštitucionálnu infraštruktúru verejných a súkromných partnerstiev.

Vzdelávacie inštitúcie môžu prispieť k rozvoju regiónov a mali by byť začlenené do iniciatív, ktoré sa prijímajú na miestnej a regionálnej úrovni.

Inštitúcie vysokoškolského vzdelávania by mali plniť významnú úlohu vo vytváraní vzdelávacích sietí na regionálnej a miestnej úrovni.

Politika vzdelávania dospelých musí reflektovať hospodársku situáciu a potreby pracovnej sily v regióne.

Otázka udržateľného rozvoja mestských štvrtí a regiónov zahŕňa aj podporu vzdelávacích hodnôt a vzdelávanie k občianstvu, prístup čo najväčšieho počtu ľudí k vedomostiam, kultúre a informáciám, pokračujúcemu rozvoju všeobecných a odborných poznatkov. To znamená, že treba brať do úvahy vzdelávacie potreby ľudí (ale aj organizácií) vo všetkých jeho rozmeroch.

Jedna z výziev udržateľného rozvoja je rozvoj ľudského kapitálu. Vzdelanie má dôležitú úlohu, pretože musí pripraviť jednotlivcov pre zodpovedné občianstvo, ktoré je založené na zdieľaní spoločných hodnôt a umožniť im získať požadované zručnosti pre prístup na trh práce.

V kontexte globalizácie a rozvoja znalostnej ekonomiky sa vzdelávanie sa teraz javí ako kľúčový faktor pre zabezpečenie budúcnosti regiónov a k možnosti reagovať na nové výzvy technologického a hospodárskeho vývoja. Každý jednotlivec bude potrebovať úroveň vzdelania dostatočnú na splnenie požiadaviek neustáleho obnovovania vedomostí a zručností.

3. Konceptualizácia možných ciest rozvoja celoživotného vzdelávania (a vzdelávania dospelých) pre potreby znalostnej ekonomiky a učiace sa spoločnosti

V znalostnej ekonomike základný zdroj tvorby bohatstva spočíva v znalostiach a kompetenciách. Konkurencieschopnosť podnikov a krajín závisí od akumulácie znalostí a ich rýchlej a efektívnej mobilizácie v procese produkcie tovarov a služieb. Nerovnaký prístup k vedomostiam prostredníctvom vzdelávania, výchovy, informačných a komunikačných technológií a zamestnania prináša sociálne aj územné nerovnosti. Pokiaľ ide o znalostnú a novú ekonomiku, v tejto súvislosti sa zdôrazňujú siete, dôvera, partnerstvo a spolupráca podnikov. Z tohto hľadiska sú inovácie podporované prostredníctvom spolupráce, rýchleho učenia a sietí. Inovatívne siete, ktoré spájajú dodávateľov, klientov a výskumníkov, podnecujú silný rastový potenciál. Preto schopnosť vstúpiť do informálnej siete podporujúcej zdieľanie nevyslovených znalostí je osobitne dôležitá. Učiace sa organizácie sa učia socializovať znalosti a zručnosti prostredníctvom efektívnejšej formy interakcie, sietí noriem dôvery a kooperácie.

Pojem vedomostná spoločnosť, ktorá sa objavila v koncom 90. rokov 20. storočia, sa používa predovšetkým v akademickom prostredí. Je spoločnosťou, v ktorej sú procesy a činnosti založené na produkovani, difúzii a využívaní vedomostí. Spoločnosť založená na vedomostiach je vytváraná pôsobením verejných i súkromných zainteresovaných subjektov a musí smerovať k súdržnejšej spoločnosti, ktorá by bojovala so všetkými typmi nerovností. Sociálna súdržnosť je predpokladom hladšieho prechodu k spoločnosti založenej na vedomostiach.

V EÚ pre podmienky uplatňovania európskej stratégie od roku 2000 bol rozšírený pojem učiaca sa spoločnosť. Zodpovedá univerzálnej spoločnosti založenej na vedomostiach, ale vo svojom názve zvyrazňuje potrebu celoživotného vzdelávania u každého jednotlivca vzhľadom na najvýznamnejšie výzvy, ktoré vyvolávajú zásadné spoločenské zmeny – nástup a dosahy informačnej spoločnosti, internacionalizácia ekonomiky a obchodu, vplyv vedecko-technických poznatkov v celosvetovom kontexte technológií. Tomu zodpovedá aj formulovanie strategického prístupu k budúcemu rozvoju vzdelávacích systémov v Európskej únii s podporou celoživotného vzdelávania (vrátane ďalšieho vzdelávania či vzdelávania dospelých).

K riešeniu problémov spojených so zápornými efektami vyplývajúcimi zo zmien v spoločnosti, môže vzdelávanie a odborná príprava pristupovať dvomi spôsobmi. Po prvé, umožniť každému jednotlivcovi získať širokú základňu vedomostí, a po druhé, vybudovať v ňom schopnosť nájsť si zamestnanie a zaradiť sa do ekonomického života.

Prvé riešenie je zamerané na široko orientované vedomosti. V budúcnosti bude nevyhnutné, aby jednotlivec analyzoval a vysvetlil veľký počet informácií, ktoré získa a pochopil zložité situácie. Vzhľadom na veľké množstvo a zložitosť informácií môže sa v spoločnosti prejavovať vážny rozpor medzi tými, ktorí tieto informácie vedia interpretovať a používať, a tými, ktorí to nedokážu a sú preto vytláčaní na okraj spoločnosti a závislí od sociálnej podpory. Hlavnou úlohou bude riešenie týchto rozporov a umožniť rozvoj všetkých ľudských zdrojov. Dôležitou úlohou školy je zabezpečiť široko orientované vedomosti. V informačnej spoločnosti sú nevyhnutnými prostriedkami pre výklad rozličných podnetov a informácií, tvorivosť a rozhodovanie. V inštitúciách odborného vzdelávania, ktoré sa venujú rekvalifikačným programom pre pracovníkov s úzkou kvalifikáciou a špecializáciou, sa prejavuje nevyhnutnosť široko orientovaných vedomostí. Je to základ pre získanie nových technických zručností.

Druhé riešenie je zamerané na schopnosť zamestnať sa. Vzdelávanie a odborná príprava môžu ovplyvňovať zaradenie sa jednotlivca do zamestnania v podstate dvomi prístupmi.

Prvým je tradičný prístup, ktorým je hľadanie kvalifikácie na základe dokladu o absolvovaní štúdia. Základnou celoeurópskou tendenciou je predlžovanie štúdií a spoločenský tlak na rozširovanie prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu. Najlepšou cestou, ako získať zamestnanie, je kvalifikácia potvrdená diplomom. Môže však znehodnocovať možnosti odborného postupu na internom trhu práce, pretože často poskytuje mladým ľuďom vo vzťahu k pracovným miestam vyššiu kvalifikáciu ako je požadovaná. Vo všeobecnosti však umožňuje zaradiť jednotlivcov na príslušný druh práce a odfiltrovať elitu pre riadenie, výskum a s pedagogickým zameraním. Takto môže znižovať pružnosť trhu práce a blokovat talenty, ktoré nezodpovedajú štandardným kvalifikačným profilom.

Druhý prístup je nový. Je to integrácia v rámci spolupracujúcej a vzdelávacej siete. Ide o otvorenejší a pružnejší prístup, ktorý podporuje mobilitu, celoživotné vzdelávanie a používanie nových technologických nástrojov.

Aby jednotlivci mohli budovať svoje schopnosti a zručnosti, musia najprv vstúpiť do systémov inštitucionálnej odbornej prípravy. Veľký počet mladých ľudí však opúšťa vzdelávací systém bez toho, aby získali kvalifikáciu a dostáva sa do rizikovej skupiny trhu práce. Riešením tohto problému je možnosť uznať čiastočnú zručnosť na základe spoľahlivého akreditačného systému. Nie je to kvalifikácia v širšom význame, iba určitá zručnosť založená na určitom (základnom alebo odbornom) know-how, jazykových znalostiach alebo určitej zručnosti (napríklad v účtovníctve, v práci s počítačom). Takéto zručnosti môžu vlastným úsilím získať aj dospelí jednotlivci.

Takéto akreditácie by mohli viesť k uznávaniu technických vedomostí získaných vo firme. Najúčinnnejšími formami vzdelávania a odbornej prípravy sú tie, ktoré pracujú v rámci siete. Tieto siete môžu mať charakter inštitucionálny (vzdelávacie a výchovné inštitúcie, spolupracujúce s rodinami a firmami) alebo neformálny (zariadenia pre vzdelávanie

dospelých a podobne). Po naplnení tejto základnej podmienky je potrebné vziať do úvahy aj ďalšie. Patrí sem podpora prístupu ku vzdelávaniu a odbornej príprave, umiestnenie jednotlivca do podpornej kooperatívnej siete, spolupráca medzi inštitúciami a všetkými účastníkmi.

Uplatňovanie zodpovednosti jednotlivcov pri tvorbe svojich schopností ovplyvňujú dva faktory. Prvým faktorom sú primárne informácie o jednotlivých typoch odbornej prípravy a vhodné usmerňovanie. Druhý faktor tvorí otvorený a široký prístup ku vzdelávaniu. Ten predpokladá mobilitu medzi vzdelávacími zariadeniami. Významným problémom je dosiahnuť platnosť povolání medzi jednotlivými štátmi, ktorá nevyplýva z kvalifikácie potvrdenej dokladom. Prístup k odbornej príprave musí byť zabezpečený počas celého života a využívať všetky možnosti informačnej spoločnosti (multimediálne vzdelávanie, diaľkové vzdelávanie).

V učiacej sa spoločnosti jednotlivci musia uplatňovať svoje základné technické a pracovné zručnosti, ako jazykové znalosti, riadiace schopnosti, informatika, ekonomika, vodičský preukaz. Tie by mali byť akreditované určitým dostupným spôsobom. Pre jednotlivca je dôležité zaradenie do siete spolupráce vo vzdelávaní. Prispôsobovanie a zdokonaľovanie vzdelávacích systémov by sa malo realizovať formou spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami a ostatnými účastníkmi (spočiatku škola a rodina, potom vzdelávacie inštitúcie a podniky, prípadne partnerstvo miestnych orgánov).

Cieľom spolupráce medzi vzdelávacími zariadeniami a podnikmi je prijať podnik ako plnoprávneho partnera vo vzdelávacom procese. Medzi súčasné úlohy firmy v ňom patrí nábor pripravených jednotlivcov, poskytovanie rozširujúcej prípravy. Je aj významným zdrojom vedomostí a nového know-how. Takáto spolupráca sa realizuje najmä v Európskej únii.

V najnovších tendenciách vo výchovnom procese, najmä v oblasti životného prostredia, zdravia a spotreby sa prejavuje široké partnerstvo miestnych orgánov, združení spotrebiteľov a špeciálnych orgánov z oblasti turistiky, životného prostredia a podobne. Kooperatívna sieť zameraná na výučbu a ktorá je sama vzdelávacím systémom sa týka spolupráce v rámci organizácií, medzi sieťami organizácií a na miestnej úrovni. Tieto siete môžeme členiť na vnútorné siete vzdelávania a siete externej spolupráce.

Vzdelávanie pracovných tímov a zvyšovanie súdržnosti pracovníkov a výrobných i obchodných manažérov umožňuje premeniť automatické know-how na reálnu formu vedomostí (samostatne uvažovať a konať). Takáto spolupráca ovplyvnila zmeny v odbornej príprave v podnikoch, keď sa na príprave výchovných plánov často zúčastňujú aj samotní pracovníci. Táto príprava sa v najprogresívnejších a najefektívnejších formách zameriava menej na získanie zručností na určitú špecifickú úlohu alebo povolanie, a častejšie je doplnkom prípravy mladých ľudí pri nástupe do firmy zo strednej alebo vysokej školy.

V prípade sietí externej spolupráce v Európe sa zvyšuje úloha lokálnej spolupráce vo vedecko-technických parkoch, mestských technologických zónach a podobne. Jej základom je výmena informácií a vzdelávacích metód medzi výskumnými ústavmi, firmami a vzdelávacími inštitúciami. Siete spájajúce jednotlivcov a kolektívne orgány, ktoré sa zúčastňujú na miestnom rozvoji môžu pomáhať pri riešení problémov spojených s vylúčením z trhu práce.

Regionálna a miestna spolupráca plní významnú úlohu pri zvyšovaní schopnosti zamestnať sa. Umožňuje vznik nových pracovných miest, kde sa tvorí vysoká pridaná hodnota. Rozvíjajú stratégiu integrovania okrajových skupín trhu práce. Súčasne je jednou z najdôležitejších foriem odbornej prípravy a zväčšovania súdržnosti v Európskej únii.

4. Uznávanie neformálneho a informálneho vzdelávania

V európskych podmienkach na riešenie problémov na trhu práce sa hľadá cesta, ako uznať kvalifikácie (obvykle sa predpokladajú jednoduché kvalifikácie). Ide o spôsob, keď sa berie do úvahy celá škála vedomostí, zručností a schopností ľudí, ktoré získali nielen v inštitúciách formálneho vzdelávania a odbornej prípravy. Osobitnou skupinou, ktorá vyžaduje hľadanie takýchto riešení sú ľudia bez kvalifikácie, prípadne tí, ktorých kvalifikácia je už neuplatniteľná na trhu práce.

Neformálne vzdelávanie sa prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy (na pracovisku, v rámci aktivít občianskych združení, organizácií zameraných na doplnenie formálnych systémov vzdelávania) a zvyčajne sa neukončuje získaním oficiálneho dokladu. Neinštitucionálne vzdelávanie, resp. informálne vzdelávanie nemusí byť zámerné, je prirodzenou súčasťou každodenného života a jednotlivci ho nemusí vnímať. Identifikácia a validácia sú kľúčovými nástrojmi umožňujúce transfer a akceptovanie všetkých študijných výsledkov. Pomáhajú zviditeľniť a odhadnúť hodnotu celého rozsahu vedomostí a kompetencií jednotlivca bez ohľadu na to, akým spôsobom boli získané. Definície a vymedzenie toho, čo je formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním sa môže v jednotlivých krajinách líšiť. V európskych podmienkach majú významné skúsenosti v oblasti uznávania výsledkov neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania vo Francúzsku a vo Veľkej Británii. Francúzsky model sa považuje za najucelenejší a najperspektívnejší.

Francúzsky systém VAE, ktorý uznáva Zákonník práce, umožňuje uznať skúsenosti (profesionálne alebo neprofesionálne) jednotlivca, aby získal diplom, titul alebo certifikát odbornej kvalifikácie. Diplomy, tituly alebo certifikáty sú tak dostupné vďaka skúsenosti (a nie len prostredníctvom počiatočného a nepretržitého vzdelávania), a na základe iných možností, ako je skúška. Podľa zákona o sociálnej modernizácii, ktorý oddelil od seba proces nadobúdania vedomostí, schopností a zručností a proces certifikácie, vydávania vysvedčení a diplomov. Je stanovená požadovaná dĺžka odbornej. Vysvedčenia a diplomy sú rozdelené podľa aktuálneho vykonávania odbornej praxe. Namiesto validácie odbornej praxe sa prešlo k validácii vedomostí, ktorá sa týka aj vysokoškolských diplomov. Do registra sa zaraďujú iba certifikáty, spĺňajúce požiadavky stanovené štátom a sociálnymi partnermi. Každý certifikát je možné dosiahnuť aj na základe odborných skúseností získaných v praxi.

Uznanie všetkých foriem vzdelávania je jednou z priorít činnosti EÚ v oblasti vzdelávania a odbornej prípravy. V oblasti validácie neformálneho a informálneho vzdelávania v roku 2004 Európska rada schválila súbor európskych zásad na identifikáciu a validáciu neformálneho a informálneho vzdelávania.

Rozhodnutím Európskeho parlamentu a Rady z roku 2004 o jednotnom rámci Spoločenstva pre transparentnosť kvalifikácií a schopností – Europass sa zaviedol súbor európskych nástrojov, ktoré majú jednotlivci používať na opis svojich kvalifikácií a schopností. Tzv. dodatok k diplomu má významnú úlohu v oblasti prispôsobovania systému udeľovaných titulov tak, aby boli porovnateľné, Ponúka formu na opis individuálnych kvalifikácií, a tak poskytuje objektívne údaje o získanej kvalifikácii. Európsky kvalifikačný rámec je referenčným nástrojom na porovnanie kvalifikačných úrovní rôznych krajín a rôznych systémov vzdelávania a odbornej prípravy. Každý štát vytvára jeden národný kvalifikačný rámec a súčasne definuje prepojenie tohto rámca s európskym kvalifikačným rámcom.

Transparentnosť kvalifikácií sa definuje ako stupeň, podľa ktorého sa môže identifikovať a porovnávať hodnota kvalifikácií na trhu práce, vo vzdelávaní a v odbornej príprave a v širšom sociálnom prostredí. Význam transparentnosti kvalifikácií spočíva v tom, že umožňuje jednotlivým občanom posudzovať relatívnu hodnotu kvalifikácií. Je predpokladom a podmienkou prenosu a akumulácie kvalifikácií. Pre celoživotné vzdelávanie a vzdelávanie vo všetkých aspektoch života je dôležité, aby jednotlivci boli schopní kvalifikácie, ktoré získali v rôznom prostredí, v systémoch a krajinách, kombinovať a stavať na nich. Transparentnosť kvalifikácií zlepšuje schopnosť zamestnávateľov posudzovať profil, obsah a vhodnosť kvalifikácií ponúkaných na trhu práce.

Existujúci európsky systém prenosu kreditov pre univerzitné vzdelávanie (ECTS) a vznikajúci európsky systém prenosu kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu (ECVET) uľahčia jednotlivcom kombinovanie vzdelávania a odbornej prípravy v rôznych krajinách. Tieto dva nástroje pomáhajú pri prenose kvalifikácií alebo jednotiek kvalifikácií cez inštitucionálne a národné hranice.

Stratégia celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva do roku 2015 v SR zdefinovala špecifické ciele v svojich dvoch zložkách. V prípade celoživotného vzdelávania sú to najmä systémové zastrešenie existujúcich subsystémov vzdelávania (formálne, neformálne, informálne) a ich vzájomné prepojenie; zavedenie uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania prostredníctvom overenia vedomostí a zručností získaných v neformálnom vzdelávaní a informálnom učení a uznania kreditov v programoch neformálneho vzdelávania. Zavedená národná sústava kvalifikácií predpokladá v budúcnosti zaviesť systém uznávania neformálneho a informálneho vzdelávania aj v slovenských podmienkach.

Záver

Vzdelávanie a odborná príprava dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania má čoraz väčší význam vzhľadom na rastúci tlak na to, ako sa vyrovnat' s novými a zložitými problémami a výzvami, ako je chudoba, vylúčenie, migrácia, poškodzovanie životného prostredia, zmena klímy, nedostatok prírodných zdrojov, príchod nových technológií, ktoré vstupujú do každej oblasti života.

Spolupráca v rôznych formách partnerstva je základným prostriedkom pre uvádzanie celoživotného vzdelávania do praxe. Tieto partnerstvá zahŕňajú spoluprácu medzi

zahŕňajú spoluprácu medzi ministerstvami a verejnými orgánmi pri koordinovanej tvorbe koncepcných materiálov. Systematicky zapájajú sociálnych partnerov do procesu ich tvorby a realizácie v súčinnosti s verejnými a súkromnými iniciatívami. Partnerstvá sú úspešné predovšetkým tam, kde sa dosahuje aktívna účasť miestnych a regionálnych orgánov a občianskych organizácií, ktoré poskytujú služby čo najbližšie k občanom a sú lepšie prispôbené špecifickým potrebám miestnych komunít.

Vzdelávanie a odborná príprava dospelých je rozhodujúcim aspektom vzdelávacej politiky EÚ a sú nevyhnutné pre konkurencieschopnosť a zamestnatelnosť, sociálne začlenenie, aktívne občianstvo a osobný rozvoj. Úlohou je poskytnúť príležitosti pre všetkých, najmä najviac znevýhodnených skupín, ktorým najviac chýba vzdelanie. Vzdelávanie a odborná príprava pre dospelých zahŕňa všetky druhy vzdelávania, ktorými prejdú dospelí ľudia po ukončení počiatočných systémov vzdelávania a odbornej prípravy, bez ohľadu na stupeň tohto procesu. Tento typ vzdelávania a odbornej prípravy vrátane vzdelávania pre osobné, občianske, sociálne alebo profesijné môže prebiehať v rámci formálneho vzdelávania a odbornej prípravy, rovnako aj v iných prostrediach.

■ Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016
Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

- CEDEFOP. 2008. *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, ISBN 978-92-896-0472-7.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. 2003. *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional.* Québec. ISBN : 2-550-41117-X. Dostupné na internete: <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dev-reg.pdf>.
- DUDOVÁ, I. 2013. *Ekonomía vzdelávania*. Bratislava : IURA EDITION. ISBN: 978-80-8078-668-7.
- HAJI, R. 2011. *Éducation, croissance économique et développement humain*. Montréal: Université du Québec à Montréal Dostupné na internete: <http://www.archipel.uqam.ca/4159/1/M12050.pdf>
- HECKMAN, J. J.: Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics* 54 (1) 3-56, 2000.
- Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Dostupné na internete: http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/Flyer/FlyerConfintea_Francais.pdf
- KLUVE, J., SCHMIDT C. M.: Can Training and Employment Subsidies Combat European Unemployment? *Economic Policy* 17 (35): 410-448, 2002.
- MACHIN, S. J., VIGNOLES, A.: *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton University Press, 2005.
- VEDURA, portail spécialisé en développement durable. 2017. Dostupné na internete: <http://www.vedura.fr/>

WÖßMANN, L., SCHÜTZ, G.: *Efficiency and Equity in v European Education and Training Systems*. Analytická správa pre Európsku komisiu pripravené Európskou sieť odborníkov na ekonómiu vzdelávania (EENEE), 2006. Dostupné na internete: <http://www.eenee.de/ee-neeHome/EENEE/Analytical-Reports.html>

Kontakt

doc. Ing. Dudová Iveta, PhD.

Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Furdekova 16

851 04 Bratislava

Slovenská republika

e-mail: Iveta.Dudova@vsemvs.sk

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO UČENIA SA AKO FAKTOR HOSPODÁRSKEHO A SOCIÁLNEHO ROZVOJA REGIÓNOV

ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING AS A FACTOR OF ECONOMIC AND SOCIAL DEVELOPMENT OF REGIONS

Stanislav Konečný

Úvod

Aj keď v časti odbornej literatúry sa pojem „vzdelávanie dospelých“ stále častejšie včleňuje do širších konceptov celoživotného vzdelávania a najmä do celoživotného učenia sa, nejde tu primárne o slovné označenie predmetu nášho záujmu.

Z hľadiska chápania vzdelávania dospelých bola významná generálna konferencia UNESCO v Nairobi (Keňa) v roku 1976, ktorá prijala Odporúčania pre ďalší rozvoj vzdelávania dospelých (Recommendation on the Development of Adult Education), už vnímaného ako súčasť celoživotného vzdelávania a učenia a ako prostriedok myšlienok autonómie, zodpovednosti a dialógu v spoločnosti ako celku, v ktorom napr. uviedla, že „vzdelávanie dospelých je integrálnou súčasťou globálneho konceptu celoživotného vzdelávania a učenia sa“ (Palán, 2003, s. 40). Komisia ministrov školstva Rady Európy prijala v roku 1983 Odporúčanie pre vzdelávanie dospelých (Recommendation on Adult Education), v ktorom boli sformulované nasledovné ciele: 1. uznať vzdelávanie dospelých ako faktor spoločenského a hospodárskeho rozvoja, 2. integrovať vzdelávanie dospelých do celoživotného vzdelávacieho systému, 3. stimulovať podniky a verejné orgány k podpore vzdelávania dospelých, 4. podporovať spoluprácu všetkých participantov vo vzdelávaní dospelých, predovšetkým štátu ako koordinátora, legislatívneho garanta, organizátora a tvorcu koncepcií a pod. (Palán, 2002, s. 122).

V rámci ďalšieho vzdelávania sa však uchovalo aj naďalej také chápanie vzdelávania dospelých, ktoré zahŕňalo „všetky formy vzdelávania po odchode zo školy, prebiehajúce už spravidla počas zamestnania, ktoré nadväzujú na ucelené školské vzdelávanie, prípadne

pracovnú prax. Patria sem napríklad rekvalifikačné kurzy (organizované napr. úradmi práce); vzdelávanie v podnikoch a na pracovisku; vzdelávanie v súkromných inštitúciách (najmä jazykových školách) a neziskových organizáciách“ (Potůček, 2005, s. 293).

Táto zmena paradigmy má svoje dopady aj na vplyv vzdelávacej politiky na regionálny rozvoj. Pochopiteľne ide o proces viacstupňový, sprostredkovaný postupnými krokmi od roviny celosvetovej zmeny pohľadu na vzdelávanie, cez jeho transformáciu do domácich koncepcných a strategických dokumentov o vzdelávaní, cez identifikáciu možností realizátorov a aktérov vzdelávacej politiky (v tomto prípade najmä na regionálnej úrovni) až k identifikovaniu konkrétnych nástrojov realizácie vzdelávania ako faktora hospodárskeho a sociálneho rozvoja na regionálnej úrovni.

1. Zmeny prístupu k vzdelávaniu vo svete a u nás

Od čias, keď v polovici 90. rokov minulého storočia UNESCO publikovalo známu Delorsovu¹ správu *Učenie sa ako skryté bohatstvo* – Learning: The Treasure Within (Delors, 1997), oprávnenne považovanú za novú svetovú chartu vzdelávacej politiky pre 21. storočie (Kotásek, 1997, s. xii) a preloženú do viac ako 40 jazykov (žiaľ na Slovensku dodnes málo známu, alebo aspoň málo citovanú), je zrejmé, o čo nám aj pri vzdelávaní v dospelom veku musí ísť. Ako prvú základnú funkciu vzdelávania vytyčuje správa funkciu „učiť sa poznávať,“ čím nadväzuje na kontext staršej zásadnej správy UNESCO, publikovanej na začiatku 70. rokov pod názvom *Učiť sa byť: Svet výchovy a vzdelávania dnes a zajtra* – Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow. Táto tzv. Faurého² správa prinášala 21 návrhov zásad, týkajúcich sa novej politiky vzdelávania, ktoré možno zhrnúť do týchto bodov:

1. Každý človek musí mať možnosť učiť sa počas celého svojho života.
2. Vzdelávanie by malo byť celoživotnou skúsenosťou, pokrývajúcou celý čas a priestor života.
3. Deinštitucionalizácia: vzdelávanie sa má uskutočňovať pomocou mnohorakých prostriedkov, a nie je dôležité, akou cestou vzdelávania človek prešiel, ale čo vie.
4. Je potrebné zabezpečiť široké možnosti výberu: vytvorením širokého a otvoreného systému vzdelávania umožniť prechod z jednej vzdelávacej inštitúcie do druhej, horizontálne aj vertikálne.
5. Každý musí mať prístup k dostatočnému elementárnemu vzdelaniu, v prípade potreby aj v alternatívnych formách.
6. Všeobecné vzdelanie sa má rozširovať tak, aby efektívne zahŕňalo aj všeobecné sociálno-ekonomické, technické a praktické poznatky.

¹ Jacques Delors (1925) niekdajší francúzsky minister, trojnásobný predseda Európskej komisie, profesor Ecole Nationale d'Administration, viac ako 30-násobný doktor honoris causa.

² Edgar Fauré (1908–1988) bol v rokoch 1951–1968 viacnásobný minister a dvojnásobný predseda francúzskej vlády, člen Francúzskej akadémie vied, autor viacerých publikácií z oblasti filozofie, politiky, práva, kultúry a vzdelávania.

7. Odborné vzdelávanie nemá byť len prípravou mládeže na vykonávanie určitej profesie, ale má umožňovať nadobudnutie schopnosti adaptácie na meniace sa podmienky a formy práce a výroby a uľahčovať prechod z odvetvia do odvetvia a z profesie do profesie.
8. Permanentné vzdelávanie kladie významné úlohy aj na vzdelávacie a výchovné funkcie podnikov.
9. Diverzifikácia vysokoškolského vzdelania by mala umožňovať uspokojovanie čoraz širšieho spektra individuálnych a kolektívnych potrieb, čo je možné len vo väzbe na rozvoj rôznorodých ďalších vzdelávacích inštitúcií.
10. Vedomosti, schopnosti a zručnosti sa musia stať kritériom prijímania na miesta v školách a v zamestnaní.
11. Vzdelávanie dospelých je závršením celého procesu vzdelávania.
12. Vzdelávanie dospelých je však len malou časťou vzdelávania ako takého.
13. Samovzdelávanie robí človeka pánom vlastného rozvoja a je nazastupiteľné v každom systéme vzdelávania.
14. Modernizácia vzdelávacích technológií urýchľuje učenie sa a znásobuje jeho účinky.
15. Nové technológie môžu priniesť svoje pozitívne efekty len vtedy, keď sa budú uplatňovať pomocou nových vzdelávacích metód.
17. Základnou úlohou učiteľov je naučiť myslieť – výchovné a inovačné funkcie musia prevážiť nad funkciami vyučovacími.
18. Rozvoj vzdelávania bude do tejto činnosti zapájať nielen učiteľov, ale aj ďalšie profesie.
19. Namiesto prispôsobovania vzdelávaného vzdelávacej inštitúcii sa má vzdelávacia inštitúcia prispôsobovať vzdelávanému.
20. Namiesto pasívneho vzdelávaného musí nastúpiť aktívne sa vzdelávajúci človek, ktorý preberá spoluzodpovednosť za výsledky svojho vzdelávania (Fauré, 1972, s. 181–222).

Faurého správa k nám cez vtedajšiu železnú oponu zrejme neprenikla, niektoré myšlienky oboch správ napokon kľukatými cestičkami k nám dorazili a objavujú sa dokonca aj v aktuálne diskutovanom dokumente Učiace sa Slovensko (Burjan et al., 2017), aj keď nie vždy tak pregnantne formulované ako to urobili tímy Faurého a Delorsa.

Aj dokument Učiace sa Slovensko možno čítať s optikou Faurého a Delorsovej správy, čiže tam, kde sa explicitne hovorí o školskom systéme, vnímať ho už v kontextoch celoživotného učenia sa. Citovaný programový dokument už v Úvode zdôrazňuje, že vzdelávací systém má byť (okrem iného) taký, aby:

- každý človek mal dostatok možností a podnetov rozvinúť svoj potenciál v celoživotnom procese učenia sa;
- vzdelávacie príležitosti boli celoživotne dostupné pre každého jednotlivca, ich dostupnosť bola zabezpečená rovným prístupom k vzdelávaniu;
- formálne vzdelávanie bolo významnou, nie však jedinou podporovanou formou zmysluplného učenia sa, lebo človek sa učí aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania a informálnym učením sa;

- podporoval participáciu a kooperáciu všetkých aktérov vo vzdelávaní (tamže, s. 3–4).

Táto skutočnosť sa zdôrazňuje na viacerých miestach programu (napr. s. 13), ale v príslušnej časti dokumentu (Cieľ 1-18 Vzdelávanie mimo školy a informálne učenie sa, s. 80-82) sa síce uvádza mapovanie širokého spektra vzdelávacích kanálov a vytvorenie centrálneho informačného systému neformálneho vzdelávania, ale nerieši sa zásadná priepasť, ktorá u nás v praxi oddeľuje najmä formálne a neformálne vzdelávanie. V podcieli 1-18-07 sa síce uvádza, že „štát bude v čo najširšej miere uznávať kompetencie a zručnosti získané mimo školy (formálnou, neformálnou alebo informálnou cestou) pri zachovaní nárokov na ich rozsah a kvalitu“ (s. 82), ale ani tu, ani nikde v celom dokumente sa nespomína Európsky systém prenosu kreditov pre odborné vzdelávanie a prípravu (ECVET), ktorý bol vytvorený na zhromažďovanie, prenos a uznávanie výsledkov vzdelávania práve medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním. Bol vyvinutý pod záštitou Európskej komisie v súlade s Rozhodnutím Rady pre vzdelávanie, mládež a kultúru z 12. novembra 2002 a Kodanskou deklaráciou z 30. novembra 2002. Mandát, udelený v roku 2002, obnovilo a posilnilo Maastrichtské komuniké zo 14. decembra 2004, na ktorom sa dohodli ministri zodpovední za odborné vzdelávanie a prípravu z 32 európskych krajín, ako aj európski sociálni partneri a Komisia. Aj riešenia, navrhované v rámci cieľa 3-04 Národná sústava kvalifikácií a trh práce sa z tohto hľadiska javia ako polovičaté.

Zdôrazňuje sa napríklad potreba zvýšiť otvorenosť škôl voči lokálnym komunitám (tamže, s. 79), aj keď to vyznieva skôr ako otvorenosť fyzického priestoru školy, čo jasne obmedzuje aplikovateľnosť tejto myšlienky len na lokálnu, a nie na regionálnu úroveň.

Z hľadiska pôsobnosti regionálnych orgánov územnej samosprávy v kontexte našej témy je ešte zaujímavý návrh opatrenia 3-07.01, ktorý sa týka možnosti vzniku stredných škôl s ponukou variety všeobecno-vzdelávacích a odborných programov (t. j. aj mimo doterajšieho rozlišovania druhov a typov škôl), v rámci opatrenia 3-07.02 v novokoncipovaných základných programoch stredoškolského štúdia vytváranie pomaturitného vzdelávania v úzkom prepojení na trh práce a pod. (tamže, s. 131-132), aj v súvislosti s nasledujúcim cieľom 3-08 vzdelávania v pracovnom prostredí.

Cieľ 3-08 Vzdelávanie v pracovnom prostredí sa venuje najmä tzv. duálnemu vzdelávaniu, pri ktorom sa konečne jasne konštatuje, že sa fundamentálne líši od duálneho vzdelávania v nemecky hovoriacich krajinách (tamže s. 134), na ktoré sa naši politici stále odvolávajú. Nejde pritom len o odlišnosť v tom, že u nás nie je duálne vzdelávanie „prioritne vecou podniku“ (tamže), ale jeho úspešnosť je ohrozená neúnosnou roztrieštenosťou a úzkym zameraním učebných a študijných odborov (pozri cieľ 5-06) v porovnaní so situáciou v Nemecku, Rakúsku a Švajčiarsku, a absenciou autority, ktorá by vedela identifikovať a kvantifikovať dlhodobé potreby vzdelávania v jednotlivých odboroch, ako to robia napríklad profesijné komory v Rakúsku (zainteresované na kvalite týchto odhadov svojou účasťou na správe penzijných fondov), čo sektorové rady (podľa opatrenia 3-04.01) nemajú šancu naplniť. Výsledkom takto vytvorených duálnych programov bude síce rýchle zamestnávanie čerstvých absolventov, ale zároveň hrozí riziko ich dlhobobej

nezamestnatelnosti. Neurčitá formulácia v opatrení 4-04.05 o racionalizácii siete učebných a študijných odborov (tamže, s. 158) nie je dostatočnou zárukou, že takéto riziko nehrozí.

Program Učiace sa Slovensko sa v ciele 3-09 venuje explicitne, ale veľmi stručne, podpore ďalšieho vzdelávania dospelých. Hoci obe konkrétne navrhované opatrenia – zavedenie individuálnych vzdelávacích účtov v hodnote 200 € mimo formálneho vzdelávania a 25% odpočtu výdavkov na vzdelávanie zamestnancov od základu dane pre firmy (tamže, s. 139–140) – môžu byť potenciálne využité aj v regionálnej dimenzii, nič sa tu neuvádza o obsahovom zameraní takto financovaného vzdelávania, a teda ani o možnostiach využitia finančných prostriedkov v regionálnom (aj mimoškolskom) vzdelávaní.

V rámci cieľa 4-02 Riadenie výchovy a vzdelávania (tamže, s. 151–154) sa na rozdiel od pozornosti, ktorá sa venuje základným školám v zriaďovateľskej pôsobnosti obcí, nevenuje žiadna pôsobnosť stredným školám v zriaďovateľskej pôsobnosti krajov. Akoby tu žiadne problémy neexistovali a ako keby si nevyžadovali urgentné riešenie v súvislosti so zriaďovaním a najmä rušením jedinečných stredných odborných škôl. V ciele 4-03 Spolupráca aktérov výchovy a vzdelávania (tamže, s. 155–156) možno k regionálnej rovine vzťahovať len v preambule použitú všeobecnú formuláciu, že vzťahy riadenia by tu mali byť založené na princípoch partnerstva, participácie, spolupráce a otvorenej komunikácie.

Za dôležitejší návrh, ktorý Učiace sa Slovensko prináša vo vzťahu k pôsobnosti samosprávnych krajov, možno považovať návrh opatrenia 4-04.07 o rozhodovaní samosprávnych krajov o počte tried prvých ročníkov (tamže, s. 159), na základe ktorého by samosprávny kraj mohol s ohľadom na potreby trhu práce rozhodnúť o neotvorení triedy na jednej škole a presunúť túto kapacitu na inú školu.

Predposledná kapitola dokumentu vyzýva vysoké školy k plneniu „tretej spoločenskej misie“, plneniu služieb spoločnosti a regiónu: „Vysoké školy budú uskutočňovať široké spektrum aktivít vo vzťahu k mestu a regiónu, v ktorom pôsobia. Ide o špecifické služby, ktoré vyžadujú znalosti a kompetencie, vlastné prostrediu vysokých škôl, a tvoria ich spoločenskú angažovanosť. Vysoké školy tak budú využívať vedomosti, ktorými disponujú učitelia a vedci, ako aj inovačný potenciál študentov na podporu hospodárskeho rastu a zlepšovanie kvality života na Slovensku a v jeho regiónoch. Vysoké školy budú aktívne zapojené do života regiónu, v ktorom pôsobia, a budú sa podieľať aj na riešení celospoločenských či miestnych hospodárskych, sociálno-ekonomických a kultúrno-vzdelávacích problémov. Tým prispejú k lepšiemu fungovaniu inštitúcií a občianskej spoločnosti ako celku“ (tamže, s. 207). V rámci opatrení sa navrhuje vytváranie konzorcií vysokých škôl a podnikov (7-01.02), sieťovanie vysokých škôl a regionálnych partnerov (7-02.01), podporovanie neziskových aktivít vysokých škôl na podporu rozvoja regiónov (7-02.02) a najmä rozvíjanie ďalšieho vzdelávania na vysokých školách ako súčasť celoživotného vzdelávania (7-02.03). Explicitne sa uvádza, že „vysoké školy budú vytvárať ponuku kurzov, vzdelávacích programov (kratších aj dlhších) v rámci rozširovania celoživotného vzdelávania vrátane online kurzov“ (tamže, s. 209). Nedostatkem tejto vynikajúcej myšlienky je len to, že táto aktivita sa vníma ako podnet pre činnosť vysokých škôl, hoci symetricky by to mal byť podnet aj pre samosprávne kraje.

Treba si pritom uvedomiť silnejúci regionálny charakter mnohých našich vysokých škôl a fakúlt. V súvislosti s rastom životných nákladov a nákladov vyvolaných štúdiom dieťaťa na vysokej škole mnohé rodiny preferujú štúdium dieťaťa na menej vzdialenej škole (čím sa zmenšujú náklady na ubytovanie, dopravu a pod.), ale to zmenšuje aj izochróny spádovej oblasti, z ktorej sa regrutuje podstatná časť študentov mnohých fakúlt.

V rôznych rankingoch a štatistikách (napr. MŠVVŠ SR, 2009) sa často skreslene vyhodnocuje, koľko nezamestnaných absolventov ktorá fakulta má. Ak však fakulta, ktorá regrutuje takmer 100 % svojich študentov regionálne a medzi svojimi absolventmi má 5 % nezamestnaných v regióne, v ktorom je 10-percentná nezamestnanosť, má podľa nášho názoru lepší výsledok ako iná obdobná fakulta, ktorá má 5 % nezamestnaných absolventov v regióne s 5-percentnou nezamestnanosťou.

Na jednej strane tu hrozí riziko „provincionalizmu“ týchto vysokých škôl, silne podporované obmedzovaním zamestnaneckej, a tým aj priestorovej mobility vysokoškolských učiteľov v zmysle § 74 ods. 4 zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, na druhej strane by tieto vysoké školy mali hľadať skutočne pružnú väzbu na svoj región, a nielen mu poskytovať „tretiu misiu“, ale aj spätne, maximálne využívať jeho potenciál.

2. Rámec vzdelávania v pôsobnosti orgánov regionálnej samosprávy

Bez ohľadu na to, či sa dokument Učiace sa Slovensko presadí alebo nie, podobne ako sa to stalo iným podobným dokumentom, napr. Národný program výchovy a vzdelávania – Konštantín, 1994 „upadol do zabudnutia“ (Humajová, 2008, s. 14), pozrime sa na to, ako tieto myšlienky možno integrovať do súčasných legislatívne vymedzených podmienok pôsobenia orgánov verejnej správy, zodpovedných za regionálny rozvoj.

Aj keď regionálnu dimenziu vzdelávania dospelých a vzdelávania nemožno redukovať len na zákonmi stanovenú pôsobnosť orgánov regionálnej samosprávy, predsa len predstavujú vyššie územné celky najvýznamnejšieho inštitucionálneho aktéra aj v tejto oblasti. V regiónoch pôsobí celý rad ďalších vzdelávacích inštitúcií, ktoré nie sú v priamom dosahu vyšších územných celkov, čo však neznamená, že nemajú na regionálnu dimenziu vzdelávania dosah a neznamená to ani, že by mali byť mimo sféry záujmov regionálnych samospráv.

Zákon č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov (zákon o samosprávnych krajoch) vymedzuje tzv. originálnu pôsobnosť samosprávneho kraja v §4 okrem iného nasledovne:

„Samosprávny kraj pri výkone samosprávy sa stará o všestranný rozvoj svojho územia a o potreby svojich obyvateľov. Prítom najmä

- a) zabezpečuje tvorbu a plnenie programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja územia samosprávneho kraja;
- d) účelne využíva miestne ľudské, prírodné a iné zdroje;
- f) zakladá, zriaďuje, zrušuje a kontroluje svoje rozpočtové a príspevkové organizácie a iné právnické osoby podľa osobitných predpisov;

- k) utvára podmienky na rozvoj výchovy a vzdelávania, najmä v stredných školách, a na rozvoj ďalšieho vzdelávania,³
- q) rozvíja spoluprácu s územnými celkami a s orgánmi iných štátov,⁴
- r) vykonáva ďalšie pôsobnosti ustanovené osobitnými zákonmi.

Tieto, tzv. prenesené kompetencie samosprávneho kraja sú uvedené v § 9 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov nasledovne:

Samosprávny kraj pri prenesenom výkone štátnej správy zriaďuje a zrušuje všeobecne záväzným nariadením podľa siete stredné školy. (3) Ak samosprávny kraj zruší školu, určí školu, ktorá bude ďalej plniť úlohy zrušenej školy. (4) Samosprávny kraj vytvára podmienky na výchovu a vzdelávanie a na plnenie povinnej školskej dochádzky v stredných školách, podmienky na zabezpečenie výchovy a vzdelávania detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, detí a žiakov s mimoriadnym nadaním a talentom v školách a v školských zariadeniach, ktorých je zriaďovateľom. (8) Samosprávny kraj v oblasti výchovy a vzdelávania d) poskytuje odbornú a poradenskú činnosť školám a školským zariadeniam, ktorých je zriaďovateľom, h) prerokúva s riaditeľmi škôl a školských zariadení, ktorých je zriaďovateľom, a s územnou školskou radou ... návrhy na zavedenie nových študijných a učebných odborov a zameraní, i) spolupracuje s obcami, inými samosprávnymi krajinami, orgánmi školskej samosprávy, príslušným okresným úradom v sídle kraja a inými orgánmi štátnej správy, s fyzickými osobami a inými právnickými osobami, l) spolupracuje s občianskymi združeniami a inými právnickými osobami zaoberajúcimi sa záujmovou činnosťou detí a mládeže a športom a pri zabezpečovaní predmetových olympiád a súťaží detí a žiakov škôl a školských zariadení vo svojej územnej pôsobnosti, m) spolupracuje s príslušnými ústrednými orgánmi štátnej správy a sociálnymi partnermi v otázkach odborného vzdelávania a prípravy mládeže na povolania, n) prerokuje školský vzdelávací program a výchovný program. (12) Samosprávny kraj ... d) poskytuje finančné prostriedky na záujmové vzdelávanie detí s trvalým pobytom na území samosprávneho kraja v centrách voľného času; v cirkevných centrách voľného času a v súkromných centrách voľného času na deti nad 15 rokov veku s trvalým pobytom na území samosprávneho kraja.

Zákon č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov v článku 1 § 4 zahŕňa aj úlohu tvorby a plnenia programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja

³ Na písm. k) § 4 zákona č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov potom tiež nadväzuje § 9 ods. 2 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve – samosprávny kraj pri výkone samosprávy tiež zriaďuje a zrušuje všeobecne záväzným nariadením podľa siete a) základné umelecké školy, b) jazykové školy okrem jazykových škôl pri základných školách, c) školské internáty, d) zariadenia školského stravovania, e) strediská služieb školy, f) školy v prírode, g) centrá voľného času s územnou pôsobnosťou samosprávneho kraja.

⁴ Na písm. r) § 4 zákona č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov potom nadväzuje § 6 tohto zákona, ktorý uvádza, že (1) na samosprávny kraj možno zákonom preniesť niektoré úlohy miestnej štátnej správy. S prenesením úloh na samosprávny kraj podľa odseku 1 štát poskytne samosprávnemu kraju potrebné finančné a iné materiálne prostriedky.

územia samosprávneho kraja. V doterajšej praxi však tieto programy v analytickej časti spravidla zahŕňali len pohľad na vzdelanostnú štruktúru a v strategickej časti o ľudských zdrojoch často len všeobecné predstavy a formulácie o podpore celoživotného vzdelávania. Chabosť predstáv o naplňovaní uvedených úloh a o slabej koncepcijnej a málo kreatívnej predstave o možnostiach krajov pri ambicióznejších cieľoch veľmi markantne ukázali aj diskusné relácie kandidátov na predsedov samosprávnych krajov pred voľbami do orgánov samosprávy vyšších územných celkov.

Pôsobnosť samosprávnych krajov v rôznych ďalších oblastiach, súvisiacich s ich úlohami v oblasti vzdelávania, upravuje pritom aj celý rad ďalších zákonov (napr. zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti).

3. Realizačné možnosti samosprávnych krajov pre oblasť celoživotného vzdelávania ako faktora hospodárskeho a sociálneho rozvoja na regionálnej úrovni

Na prvý pohľad sa môže naozaj zdať, že orgány krajskej samosprávy majú šancu zásadne prispieť k tomu, aby sa v tej oblasti vzdelávania, na ktorú majú dosah, výraznejšie presadili myšlienky, ktoré prinášajú koncepcné dokumenty UNESCO (Faurého a Delorova správa) a našich štátnych školských orgánov (Učiace sa Slovensko) v podmienkach existujúcich originálnych či prenesených kompetencií, v ktorých dnes orgány vyšších samosprávnych celkov ako nositelia regionálneho a hospodárskeho rozvoja pôsobia. Vzdelávací systém na Slovensku, ani školský ani mimoškolský (až na jednu výnimku, o ktorej sme sa zmienili vyššie), neobsahuje explicitne definovaný regionálny rozmer, aj keď z medzinárodného hľadiska neštandardný (a celkom zrejme i nezmyselný) pojem „regionálne školstvo“ s panoramatickým obsahom je vysoko frekventovaný.

Pokúsime sa ukázať, že tieto možnosti tu existujú a sú aj realizačne reálne. Predovšetkým ide o to, že vzdelávanie v dospelom veku už nie je len akýmsi „ďalším vzdelávaním“, nasledujúcim «po» počiatočnom vzdelávaní. Ak však máme tendenciu vnímať vzdelávanie v regionálnom kontexte len v optike kompetencií samosprávnych krajov predovšetkým pri zriaďovaní stredných škôl, Fauré a Delors nám velia túto optiku nastaviť oveľa širšie – jednoducho vymeniť objektív za širokouhlý, ak nie dokonca panoramatický – a klásť si napríklad také otázky, či sú stredné školy, ktorých zriaďovateľom je samosprávny kraj, naozaj otvorené pre všetkých, čo sa chcú vzdelávať? Ponúkajú možnosť „druhej šance“ pre tých, čo v danom kraji zmeškali svoju prvú šancu? Sú základom siete, na ktorú nadväzujú iné školské a mimoškolské vzdelávacie inštitúcie? Podporuje samosprávny kraj vzdelávacie funkcie ďalších inštitúcií, ktorých je zriaďovateľom (múzeá, galérie atď.), alebo ich vníma len ako izolované elementy neurčitého celku? Siet'uje ich vzdelávacie aktivity do ucelených systémov spolu so školami, ktoré zriaďuje? Atd'.

Aké sú teda možnosti vyšších územných celkov ako lídrov regionálneho rozvoja v kontexte takto formulovaných otázok?

3.1 Oblasť zriaďovania a rušenia stredných škôl

Ako sme už uviedli, toto je hlavná prenesená kompetencia krajských samospráv v oblasti vzdelávania. Aj keď o zaradení školy do siete stredných škôl v konečnom štádiu rozhoduje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, koná tak na základe návrhu samosprávneho kraja.

V r. 2007 takto rozhodnutím zastupiteľstva Banskobystrického samosprávneho kraja zanikla Združená stredná škola sklárska v Poltári so zdôvodnením, že v minulosti bohatá sklárska výroba v regióne je na ústupe a absolventi školy ťažko hľadajú v regióne uplatnenie. Jedinou sklárskou školou na Slovensku ostala Stredná odborná škola sklárska v Lednických Rovniach. Ak by sa jej zriaďovateľ (Trenčiansky samosprávny kraj) rozhodol ju zrušiť podobne ako to urobil Banskobystrický samosprávny kraj v prípade strednej školy v Poltári, hrozil by zánik sklárskeho odborného školstva na Slovensku. Takmer identický osud bezmála postihol hutnícku priemyslovku v Košiciach v roku 2011.

Ako ukazujú tieto príklady, kraj by mal pri rozhodovaní o návrhoch na zavedenie nových študijných a učebných odborov rešpektovať niekoľko skutočností. Mal by svoje rozhodnutie opierať predovšetkým o dlhodobú a komplexnú analýzu vývoja potrieb absolventov danej školy, nielen na základe názoru Krajskej rady pre odborné vzdelávanie a prípravu, ale v prípade zásadných rozhodnutí aj na základe vlastných sektorových rád alebo iných expertných skupín. V prípade jedinečných (resp. nie v každom kraji zriaďovaných) odborných škôl káže logika veci koordinovať takéto rozhodnutie so samosprávami ostatných krajov, ktorých potreby môžu byť takýmto rozhodnutím dotknuté (v opačnom prípade by zrejme bolo vhodné ponechať zriaďovateľskú funkciu k takýmto jedinečným školám na orgánoch štátu). Samosprávny kraj by mal systematicky vytvárať siete stredných škôl (a ich profilovanie) previazané na vysoké školy, pôsobiace na území kraja a zapájať aj vysokoškolských učiteľov do profilovania (najmä) študentov maturujúcich ročníkov. Na tento účel by kraj mohol využívať v dokumente Učiace sa Slovensko navrhovaný systém presúvania otváraných prvých ročníkov na stredných školách. Rovnako by bolo vhodné v spolupráci s miestnou samosprávou ako najčastejším zriaďovateľom základných škôl systematicky vytvárať siete základných škôl, previazaných iniciatívou stredných škôl, a podporovať spoluprácu stredných škôl s ich spolupracujúcimi základnými školami atď.

3.2 Oblasť profilovania stredných škôl

Orgány krajskej samosprávy majú dosah aj na obsahové profilovanie škôl vo svojej zriaďovateľskej pôsobnosti, najmä pri prerokovávaní školských vzdelávacích programov, čo patrí explicitne do okruhu preneseného výkonu štátnej správy školstva, kde štát dáva dôveru školám, aby v spolupráci so širšou komunitou spoznali požiadavky regiónu a premietli ich do obsahu vzdelávania v rámci voľných vyučovacích hodín, aj s ohľadom na profilovanie programového zamerania školy. Školský vzdelávací program môže tvoriť až 30 % obsahu vzdelávania.

Obchodná akadémia v Považskej Bystrici na svojom elokovanom pracovisku v Ilave zaviedla v školskom vzdelávacom programe výučbu kórejčiny, čo vo väzbe na kórejské priame zahraničné investície u nás a v Európe dlhodobo zvyšuje zamestnateľnosť jej absolventov.

Voľný počet hodín môže škola využiť na učebné predmety, ktoré si škola sama zvolí a sama pripraví ich obsah, alebo na experimentálne overené inovačné programy, zavedené do vyučovacej praxe.

Kvalitne pripraveným školským vzdelávacím programom môže škola reagovať na špecifické problémy na trhu práce a všeobecne na lepšie uplatnenie svojich absolventov v praxi a v živote, ako aj využívať špecifické učebné predmety, ktoré súvisia s cezhraničnou spoluprácou, zamerané na rozširovanie, skvalitňovanie a prehľbovanie znalosti cudzích jazykov, vrátane regionálnych.

3.3 Oblasť aktivít, týkajúca sa dokončenia vzdelávania na stredných školách

Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti v § 35 upravuje problematiku sústavnej prípravy na povolanie na stredných školách. Základným kritériom pre uplatnenie na trhu práce je dosiahnutý stupeň vzdelania, ktorý možno získať len v školskom systéme a určitá časť frekventantov vzdelávania tento proces neukončí, resp. neabsolvuje z iných dôvodov a pre nich by mal byť otvorený systém „druhej šance.“

Ešte dramatickejšie vyzerá tento problém v prípade neukončeného základného vzdelania. Ide o cca 14 tisíc osôb, ktoré riadne neukončili základnú školu, teda nemajú dosiahnutý ani základný, najnižší kvalifikačný stupeň, takže sensu stricto nemôžu byť ani rekvalifikovaní. Pritom všetky pokusy o riešenie tohto problému sa už roky pohybujú len v podobe tzv. pilotných programov s celkovým počtom úspešných absolventov počítaných na desiatky, max. stovky.

Na celom Slovensku existujú aktuálne len tri učebné odbory na dvoch stredných školách (jednej cirkevnej a jednej súkromnej), ktoré možno absolvovať diaľkovo. Večerne je toho viac, ale len v Bratislave a v Košiciach, a externe tiež len v Bratislave a v Košiciach. Maturitnú skúšku si možno urobiť diaľkovo len v Bratislave a v Košiciach, večerne len tam a v Nitre a externe síce až v desiatich mestách, ale ani v jednom prípade v Prešovskom a Žilinskom kraji. Stupeň vzdelania na úroveň maturitnej skúšky si dokončuje len 0,5 % dospelaj populácie a len polovici z nich sa stupeň vzdelania aj podarí dosiahnuť (Lukáčová, 2013). Extrémne nízka zapojenosť dospelaj populácie do vzdelávania môže mať ako jednu z príčin aj zlú štruktúru ponuky možností.

Napriek tomu, že v programoch hospodárskeho a sociálneho rozvoja samosprávnych krajov sa veľmi často deklaruje, že vzdelávaniu dospelých sa bude venovať podpora, samosprávne kraje ako zriaďovatelia stredných škôl v tejto oblasti žalostne zlyhávajú, hoci ich právomoci je túto zlú situáciu zmeniť, napríklad zavedením pravidiel, že minimálne v každom okrese musí byť zabezpečené získanie maturity formou tzv. druhej šance na školách, ktorých zriaďovateľom je samosprávny kraj.

Na stredných odborných školách v zriaďovateľskej pôsobnosti samosprávnych krajov by bolo možné mocou zriaďovateľa presadzovať v diaľkových, večerných a externých formách štúdium odborov, dôležitých pre hospodársky a sociálny rozvoj kraja podľa rovnakých kritérií, akými sa kraj riadi pri zriaďovaní alebo rušení stredných škôl všeobecne, t.j. na základe názoru Krajskej rady pre odborné vzdelávanie a prípravu, ale v prípade zásadných rozhodnutí aj na základe vytvorených vlastných sektorových rád alebo iných expertných skupín atď.

3.4 Oblasť vytvárania sietí inštitúcií školského a mimoškolského vzdelávania

Približne pred pätnástimi rokmi sme robili analýzu vzdelávacích príležitostí v mimoškolskom vzdelávaní na území celého Slovenska (Konečný, 2002b) a pamätáme si, že regionálna nerovnomernosť týchto príležitostí jednoznačne vyšla ako významná.

Jednako i dnes môžeme konštatovať, že školské a mimoškolské vzdelávacie inštitúcie pôsobia u nás aj na regionálnej úrovni najčastejšie bez vzájomnej previazanosti. Ide väčšinou o tzv. ďalšie vzdelávanie, charakterizované ako „vzdelávací proces, zameraný na poskytovanie vzdelávania po absolvovaní určitého školského vzdelávacieho stupňa“ (Palán, 2002, s. 36).

Koncept ďalšieho vzdelávania prináša celý rad nových aspektov, vychádzajúcich z konštatovania, že v súvislosti s predlžovaním dĺžky života „je potrebné riešiť rozloženie obdobia, venovaného vzdelávaniu, práci a voľnému času“ (Dudová, 2011, s. 13). Ďalšie vzdelávanie sa takto člení na ďalšie profesijné vzdelávanie, občianske vzdelávanie a záujmové (sociokultúrne) vzdelávanie (Palán, 2002, s. 36).

Najmä ďalšie profesijné vzdelávanie môže mať pritom charakter kvalifikačného vzdelávania (nielen napríklad u učiteľov pre splnenie kvalifikačného predpokladu na vyučovanie ďalšieho aprobačného predmetu), rekvalifikačného vzdelávania (ktoré vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie – odbornej spôsobilosti pre jednu alebo viacero pracovných činností v inom povolaní ako v tom, pre ktoré fyzická osoba získala kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania) alebo normatívneho vzdelávania, ktoré smeruje k nadobudnutiu odbornej spôsobilosti pre výkon určitých profesií (Prusáková, 2005), čo môže mať význam aj pre trh práce, a tým aj pre využívanie ľudského potenciálu samosprávneho kraja na jeho hospodársky a sociálny rozvoj.

Preto je žiadúce vytvárať na základe iniciatívy samosprávnych krajov konzorciá (alebo klastre) vysokých škôl a podnikov (pozri Učiace sa Slovensko), ale aj stredných škôl a mimoškolských vzdelávacích inštitúcií a usmerňovať ich k prehlbovaniu a komplementaritite vzájomnej spolupráce. Zo strany vyšších územných celkov ako zriaďovateľov je pritom potrebné vytvárať tlak na zintenzívnenie spolupráce stredných škôl s mimoškolskými vzdelávacími inštitúciami (v zriaďovateľskej pôsobnosti samosprávnych krajov i mimo nej) a zo strany škôl vytvárať odbornú (metodickú, lektorskú) podporu pre mimoškolské vzdelávacie inštitúcie. V pôsobnosti regionálnych samospráv je aj to, čo sa osvedčilo na úrovni miestnych samospráv, a síce iniciovanie vzniku vzdelávacích nadácií na úrovni

krajov (ktorých zakladateľom môže byť aj samosprávny kraj) a vytváranie možnosti grantového spolufinancovania školských i mimoškolských vzdelávacích organizácií, zriaďovaných krajom a pôsobiach na území kraja.

3.5 Oblasť medzinárodnej spolupráce

V európskej tradícii sa rozlišuje vzdelávanie a odborná príprava. Tento trend založený Rímskymi zmluvami (1957), na základe ktorých sa v Európskom hospodárskom spoločenstve v súvislosti s voľným pohybom pracovných síl stala aktuálnou ich (porovnateľná) odborná príprava, sa rozšíril po Maastrichtskej zmluve (1992) na celú oblasť vzdelávania: článok 126 Zmluvy sa venuje vzdelávaniu a článok 127 odbornej príprave. V oboch článkoch Zmluvy sa zdôrazňuje aj „podpora spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami; rozvoj výmeny informácií a skúseností v otázkach, ktoré sú spoločné vzdelávacím systémom členských štátov“, resp. „rozvíjanie výmeny informácií a skúseností v spoločných otázkach, ktoré sa týkajú systémov odborného vzdelávania členských štátov“.

Práve medzinárodná spolupráca v oblasti vzdelávania otvára ďalší priestor v regionálnom rozmere vzdelávania, vrátane vzdelávania dospelých. Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave sa tejto problematike venovala v rokoch 2012-2013, kedy bola zapojená do rakúsko-slovenského projektu Vzdelávanie pre trh práce v prihraničnom regióne. Upozorníme na niektoré stále platné a nové možnosti, nadväzujúce na predchádzajúce úvahy a návrhy (Konečný, 2012).

Európska únia vytvára celú sústavu programov cezhraničnej spolupráce, ktorú je možné využívať aj v oblasti vzdelávania a v oblastiach, ktoré znamenajú pridanú hodnotu pre celý hospodársky a sociálny rozvoj v regiónoch. Osobitný význam tu nadobúda program eTwinning, ktorý je súčasťou európskeho programu celoživotného vzdelávania Lifelong Learning. Ako jediný z doterajších programov má eTwinning v období 2014-2020 v novej európskej platforme Erasmus+ pevnú pozíciu, ktorou podporuje nové a pôvodné vzdelávacie programy pre základné, stredné a vysoké školy s dôrazom na získanie potrebnej praxe, výmenu odborných poznatkov a skúseností, realizáciu výmenných pobytov, investície do skvalitnenia vzdelávacej infraštruktúry a pod.

Program Erasmus+ rozšírený do oblasti celoživotného učenia sa umožňuje vytvárať siete medzi školskými a mimoškolskými vzdelávacími inštitúciami v členských krajinách Európskej únie, cez sieť vzdelávacích inštitúcií podporovať profilovanie pracovníkov do vzájomne chýbajúcich profesií. V rokoch 2007-2013 sa takto realizoval program Duo**Stars v oblasti vzdelávania učňov medzi Rakúskom a Slovenskom pre potreby automobilového a elektronického priemyslu v prihraničných regiónoch.

Súčasťou aktivít samosprávnych krajov pri podpore týchto foriem rozvíjania vzdelávania by mala byť napríklad intenzívna činnosť pri vyhľadávaní regionálnych inštitucionálnych partnerov ako základu pre vytváranie rámca spolupráce v oblasti vzdelávania, podpora vzdelávacích aktivít v prihraničných regiónoch, zameraná na rozvoj spolupráce so susednými regiónmi (poznávacie aktivity, jazykové kurzy), cezhraničná projektová spolupráca partnerských stredných škôl a iných vzdelávacích inštitúcií pôsobiach na území

krajov, cezhraničná spolupráca na inštitucionálnej úrovni, vrátane tematického profilovania školských vzdelávacích programov na cezhraničné partnerstvo.

3.6 Oblasť tvorby koncepčných dokumentov

Štandardným koncepčným nástrojom v oblasti rozvoja ľudských zdrojov a v tomto kontexte aj vzdelávania sú na úrovni krajov programy hospodárskeho a sociálneho rozvoja. Spravidla nevytvárajú dostatočný priestor pre koncepčný pohľad na vzdelávaciu politiku na úrovni kraja. Preto niektoré kraje (Trenčiansky, Nitriansky, Bratislavský, Košický) spracovávajú koncepcie rozvoja stredného (alebo dokonca len stredného odborného) školstva v zriaďovacej pôsobnosti kraja. Ani toto však nie je dokument, ktorý by spĺňal nároky komplexnejšieho prístupu k problematike vzdelávania, ako sme ju prezentovali na základe súčasných svetových tendencií.

Do istej miery sa k takémuto charakteru priblížil Žilinský samosprávny kraj, ktorý v roku 2009 prijal Koncepciu rozvoja výchovy a vzdelávania v Žilinskom samosprávnom kraji na roky 2010-2013. Okrem iného sa v nej navrhovalo vytvorenie vzdelávacích centier v Žilinskom samosprávnom kraji, ktorých filozofiou by boli princípy otvorenej školy a učiaceho sa regiónu, reagujúce na potrebu vytvorenia komplexného systému celoživotného vzdelávania na regionálnej úrovni. Koncepcia predpokladala prepojenie všetkých vzdelávacích inštitúcií formálneho a neformálneho vzdelávania, zamestnávateľov, úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, inštitúcií verejnej, štátnej a miestnej správy (Žilinský samosprávny kraj, 2009, s. 183).

Považujeme preto za potrebné na úrovni samosprávnych krajov pripravovať a aktualizovať koncepčné, resp. strategické dokumenty týkajúce sa celoživotného učenia sa (a nielen rozvoja škôl v zriaďovateľskej pôsobnosti kraja) ako východisko pre napĺňanie idey učiaceho sa regiónu.

Záver

Problematike vzdelávania dospelých v kontexte celoživotného učenia sa ako faktora hospodárskeho a sociálneho rozvoja regiónov sa v agende samosprávnych krajov doteraz nevenovala nedostatočná pozornosť, dokonca ani v tom rozsahu, ktorý im vytvára súčasná platná legislatíva.

Zrejme kým sa bude myslenie regionálnych politikov pohybovať v dimenziách extenzívnych údajov, vnímajúcich rozvoj samosprávnych krajov v produkcii materiálnych statkov „na hlavu“ (objem vyprodukovaných tovarov, napríklad zmontovaných áut „na hlavu“ obyvateľov kraja), bude aj ich pozornosť upretá na podporu tvrdej infraštruktúry, akou sú napríklad diaľnice a cesty. Netvrdíme, že tie nie sú dôležité, ale akonáhle si začneme všímať, aký vplyv na rozvoj kraja má produkcia nie „na hlavu“ ale „hlavou“, tak sa možno zmení aj hierarchia vnímania toho, čo oveľa perspektívnejšie a trvalo môže na rozvoj kraja vplývať, napríklad vzdelávanie jeho obyvateľov.

Literatúra

- BRDEK, M. – VYCHOVÁ, H. 2004. Evropská vzdělávací politika. Programy, principy a cíle. Praha : ASPI 2004, 167 s. ISBN 80-86395-96-0
- BURJAN, V. – FTÁČNIK, M. – JURÁŠ, I. – VANTUCH, J. – VIŠŇOVSKÝ, E. – VOZÁR, L. 2017. Učiace sa Slovensko. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Návrh na verejnú diskusiu. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, 2017. 226 s. [bez ISBN]
- DELORS J. et alli. 1997. Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. 125 s. [bez ISBN]
- DUDOVÁ, I. 2011. Ekonómia vzdelávania. Bratislava : Vydavateľstvo EKONÓM, 2011. 228 s. ISBN 978-80-225-3117-7
- FAURÉ, E. et all. 1972. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris : UNESCO. 1972. 309 s. ISBN 92-3-101017-4
- HUMAJOVÁ, Z. 2008. Etapy rozvoja slovenského školského systému. In HUMAJOVÁ, Z. (ed). Vzdelávanie pre život. Reforma školstva v súvislostiach. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008, s. 9 – 16. ISBN: 978-80-89121-12-0
- KLEŠTINCOVÁ, L. 2011. Spájame vysoké školy s trhom práce. Bratislava : Inštitút hospodárskej politiky, 2011. 23 s. [bez ISBN]
- KONEČNÝ, S. 2002a. Sociálne impulzy ekonomike – národnej alebo aj regionálnej? In Národná a regionálna ekonomika, IV. medzinárodná konferencia v Herľanoch. Košice : Ekonomická fakulta Technickej univerzity, 2002. s. 297 – 302. ISBN 80-7099-923-3
- KONEČNÝ, S. 2002b. Verejná správa v Slovenskej republike – zamestnanosť a sociálny kontext vzdelávania vo verejnej správe. In Vzdelávání pracovníků ve veřejné správě. Andragogé č. 7/2002. Olomouc : Universita Palackého, 2002. s. 21 – 28. ISBN 80-244-0550-4
- KONEČNÝ, S. 2012. Ausbildung für den Arbeitsmarkt in der Grenzregion – Konzepte und Instrumente. Public Management Platform. Modul 2: Lernen und Arbeiten. Wien : KDZ, 13. 12. 2012. Dostupné na http://www.public-management-platform.eu/images/4/48/PmP_Lehrgangs_brosch%C3%BCre.pdf
- KOTÁSEK, J. 1997. Předslav. In: DELORS J. et alli: Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997, s. I – XIV [bez ISBN]
- LUKÁČOVÁ, S. 2013. Druhošancové vzdelávanie v nadnárodných a národných dokumentoch. In LUKÁČ. M. (ed.) Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie. Prešov : Prešovská univerzita 2013, s. 358 – 362. ISBN 978-80-555-0825-2
- MŠVVŠ SR 2009. Prehľad nezamestnanosti absolventov podľa vysokých škôl a študijných odborov. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [2009]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/prehľad-nezamestnanosti-absolventov-podla-vysokych-skol-a-studijnych-odborov/>
- MŠVVŠ SR 2013. Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja. Bratislava : Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR 2013. 85 s. [bez ISBN]. Dostupné na <https://www.minedu.sk/data/att/5250.pdf>

- PALÁN, Z. 2002. Lidské zdroje – Výkladový slovník. Praha : Academia 2002, 280 s. ISBN 80-200-0950-7
- PALÁN, Z. 2003. Základy andragogiky. Praha : Vysoká škola J. A. Komenského, 2003. 205 s. ISBN 80-86723-03-8
- POTŮČEK, M. a kol. 2005. Veřejná politika. Praha : Sociologické nakladatelství 2005. 400 s. ISBN 80-86429-50-4
- PRŮCHA, J. 1999. Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. Praha : Portál, 1999. 320 s. ISBN 80-7178-290-4
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. Základy andragogiky I. Bratislava : Gerlach Print 2005, 117 s. ISBN 80-89142-05-2
- ŠERÁK, M. 2006. Zájmové vzdělávání – jiná cesta za znalostmi; In Andragogika. 2006, roč. 10, č. 1, s. 18-20. ISSN 1211-6378
- VYCHOVÁ, H. 2008. Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU. Praha : Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, 2008. 185 s. ISBN 978-80-7416-017-2
- ZASK (Žilinský samosprávný kraj) (2009) Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Žilinskom samosprávnom kraji na roky 2010 – 2013. Žilina: ZASK 2009. 429 s. [bez ISBN]
Dostupné na: www.zask.sk/files/odbory/skolstvo/rok-2010/koncepcne-dokumenty/koncepcia-2010-2013.pdf

Kontakt

Doc. PhDr. Ing. Stanislav Konečný, PhD., MPA
Fakulta verejnej správy
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Popradská 66
041 32 Košice
Slovenská republika
E-mail: stanislav.konecny@upjs.sk

DIGITÁLNA GRAMOTNOSŤ NA SLOVENSKU A JEJ ZVYŠOVANIE PROSTREDNÍCTVOM CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

DIGITAL LITERACY IN SLOVAKIA AND ITS STRENGTHENING THROUGH LIFELONG LEARNING

Jozef Kirchmayer – Ľuboš Cibák – Ivan Majerčák

Úvod

Za najvýznamnejší kapitál krajiny považujeme ľudí a zvyšovanie ich kompetencií by malo byť prioritou každej krajiny. Každý človek by mal tiež vedieť, ktoré kľúčové kompetencie by mal rozvíjať, aby sa dokázal rýchlejšie adaptovať na turbulentné zmeny, ktoré prináša globalizovaný svet.

Na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady EÚ č. 2006/962/ES zo dňa 18.12.2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie (EP, 2006) môžeme identifikovať osem kľúčových kompetencií obyvateľa Európskej únie:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
- digitálna kompetencia,
- naučiť sa učiť,
- spoločenské a občianske kompetencie,
- iniciatívnosť a podnikavosť,
- kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Všetkých osem kľúčových kompetencií je rovnocenných, ani jedna z nich nie je považovaná za dôležitejšiu, ale v našom príspevku sa venujeme iba štvrtej kompetencii, teda *kompetencii digitálnej*. Zahŕňa používanie technológií informačnej spoločnosti na pracovné účely, vo voľnom čase a na komunikáciu, a je založená na základných zručnostiach v informačno-komunikačných technológiách (v skratke *IKT*), medzi ktoré patrí *používanie počítača na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu*.

1. Digitálna gramotnosť na Slovensku

Ak chceme rozvíjať digitálnu kompetenciu obyvateľov Slovenska, musíme poznať aktuálny stav v informačnej a digitálnej gramotnosti obyvateľstva podľa konkrétnych sociálno-demografických skupín. V rokoch 2005–2015 vykonal Inštitút pre verejné otázky (IVO) šesť reprezentatívnych kvantitatívnych prieskumov medzi obyvateľmi SR vo veku od 14 rokov v rámci projektu *Digitálna gramotnosť na Slovensku*. Súčasťou projektu bolo okrem iného aj porovnanie podielu užívateľov a intenzity využívania internetu, významu informačno-komunikačných technológií v živote človeka a výsledkov adaptácie na moderné informačno-komunikačné technológie podľa sociálno-demografických skupín.

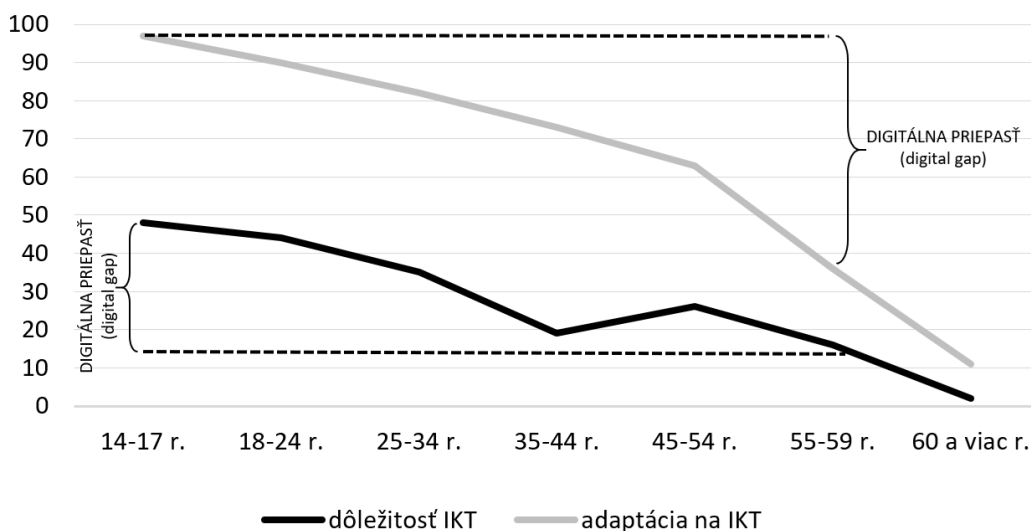
Najdôležitejší výsledok z tohto projektu je podiel digitálne gramotných a negramotných obyvateľov na Slovensku a ich vnímanie dôležitosti využívania IKT. V roku 2015 vnímalo 23 % respondentov úlohu IKT v živote človeka za veľmi významnú a 38 % za skôr významnú. Ide teda o 61 % respondentov, ktorí považujú využívanie IKT vo svojom pracovnom i osobnom živote za dôležitú súčasť života. Z 23 % respondentov, ktorí si nevedia predstaviť svoj život bez IKT, je 48 % respondentov vo veku 14–17 rokov, 44 % vo veku 18–24 rokov, 35 % vo veku 25–34 rokov, 19 % vo veku 35–44 rokov, 26 % vo veku 45–54 rokov, 16 % vo veku 55–59 rokov, 2 % vo veku viac ako 60 rokov. Treba uviesť aj skutočnosť, že rovnaké percento respondentov (23 %) považuje IKT za nedôležité a nepotrebuje ich pre svoj život (Veľšic, 2015). Podľa časti výsledkov tohto prieskumu môžeme zaregistrovať aj zaujímavú anomáliu, a to vekové rozdiely z pohľadu vnímania dôležitosti IKT a adaptácie na IKT v pracovnom i osobnom živote.

Už pri týchto prvých výsledkoch môžeme identifikovať náznak tzv. *digitálnej priepasti*, pričom v tomto prípade hovoríme najmä o rozdieloch medzi najmladšou a najstaršou generáciou v samotnej digitálnej gramotnosti (graf 1). Nehovoríme o ďalších kritériách, ktoré ovplyvňujú veľkosť digitálnej priepasti, ako napríklad dostupnosť informačno-komunikačných technológií konkrétnych sociálno-demografických skupín. V našom prípade hovoríme o vnímaní dôležitosti IKT a o prispôbení sa digitálnemu svetu.

Najvýznamnejším výstupom prieskumu o digitálnej gramotnosti na Slovensku je hodnota *indexu digitálnej gramotnosti* populácie v SR, a to v rámci škály 0 (digitálna negramotnosť) až 1 (maximálna úroveň digitálnej gramotnosti). Indikátormi digitálnej gramotnosti, ktoré boli určené pre tento prieskum, boli:

- a) *ovládanie hardvéru* – práca s PC, prenosným počítačom, smartfónom, tlač dokumentov na tlačiarňu, práca so skenerom, zapisovanie údajov na prenosné médium, inštalovanie zariadení (hardware) k PC, pripojenie počítača k internetu (modem, WiFi), prenášanie/kopírovanie údajov v sieti (LAN);
- b) *ovládanie softvéru* – práca s textovým procesorom, práca s tabuľkovým procesorom, práca s databázovým programom, práca s grafickým editorom, práca s multimediálnym programom, práca s internetovým prehliadačom, inštalovanie software a nastavovanie funkcií PC;
- c) *práca s informáciami a službami* (informačná gramotnosť) – vyhľadávanie informácií a služieb na internete, registrácia prístupu k informáciám a službám na internete,

Graf 1 Dôležitosť IKT a adaptácia na IKT podľa vekovej štruktúry obyvateľstva SR



Prameň: vlastné spracovanie podľa Veľšic, 2015

používanie internetbankingu, nakupovanie tovarov alebo služieb cez internet, vyhľadávanie rôznych informácií v LAN, vyplňovanie a odosielanie el. tlačív, formulárov, download/upload súborov, údajov cez internet;

- d) *schopnosť komunikácie* – odosielanie a prijímanie e-mailov, komunikácia prostredníctvom chatu/videochatu, zasielanie správ z mobilného telefónu/smartfónu (SMS, MMS), telefonovanie prostredníctvom internetu (VoIP), komunikovanie v diskusných skupinách, fórach, komunikovanie v sociálnych sieťach na internete.

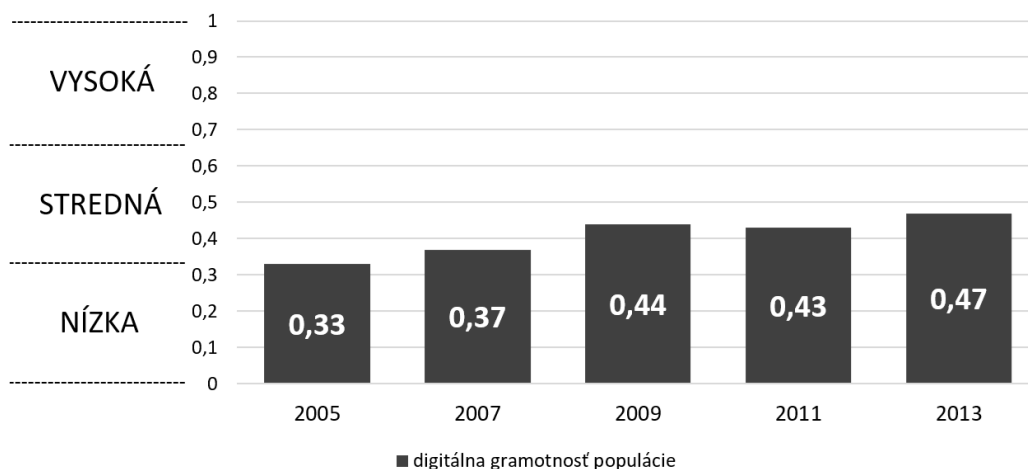
Index digitálnej gramotnosti populácie SR sa v rokoch 2005–2013 vyvíjal síce pozitívne, ale veľmi pomaly (graf 2). Z nízkej úrovne digitálnej gramotnosti v roku 2005 (Index digitálnej gramotnosti = 0,33) sme sa dostali úroveň strednú, ale do roku 2013 sme nedosiahli ani 50 % úrovne digitálnej gramotnosti (Index digitálnej gramotnosti = 0,47).

Ak sa na tie isté údaje prieskumu Inštitútu pre verejné otázky (IVO) pozrieme z pohľadu vekovej štruktúry obyvateľstva v produktívnom veku, zistíme, že obyvatelia vo veku 18-24 rokov dosahujú od roku 2005 vyššie hodnoty indexu digitálnej gramotnosti a aj vysokú úroveň digitálnej gramotnosti.

Na druhej strane, najnižší pokrok vo vývoji digitálnej gramotnosti dosahujú obyvatelia vo veku 60+. Na grafe 3 je vidieť zásadný nepomer vo vývoji v digitálnej gramotnosti obyvateľstva podľa vekových kategórií. Obyvatelia vo veku 55 rokov a viac dosahujú nízku úroveň digitálnej gramotnosti, ktorá môže so sebou priniesť väčšie riziko nezamestnanosti, chudoby a sociálnej exklúzie.

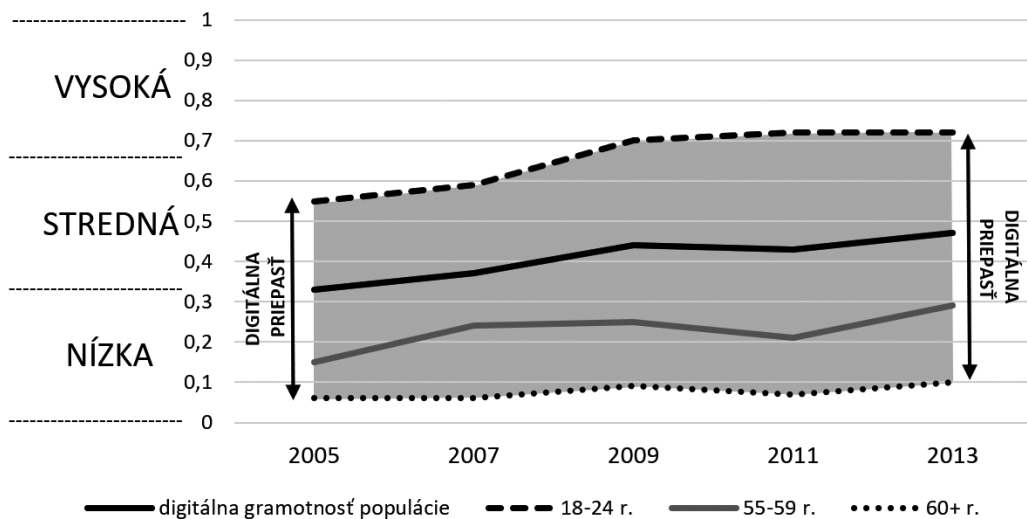
Ak by sme chceli porovnať digitálnu gramotnosť a úroveň digitálnej kompetencie Slovenska s inými členskými krajinami EÚ, môžeme na porovnanie použiť *index digitálnej*

Graf 2 Index digitálnej gramotnosti populácie SR v rokoch 2005–2013



Prameň: vlastné spracovanie podľa Veľšic, 2013

Graf 3 Index digitálnej gramotnosti SR v rokoch 2005 – 2013 podľa vekových kategórií



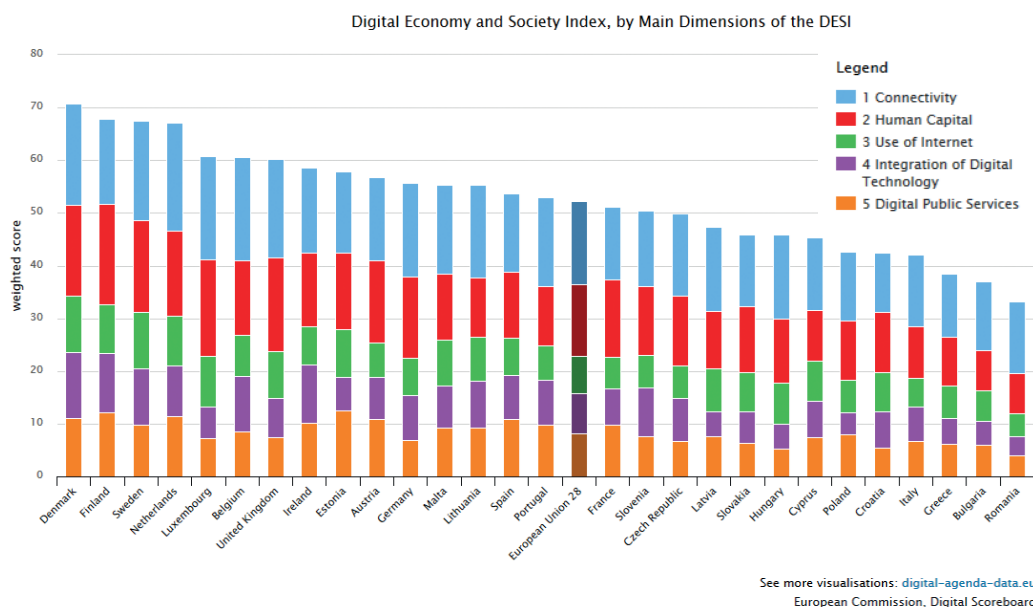
Prameň: vlastné spracovanie podľa Veľšic, 2015

ekonomiky a spoločnosti (DESI – Digital Economy and Society Index), ktorý od roku 2014 sleduje Európska komisia vo všetkých členských krajinách EÚ, na Islande, v Nórsku a Turecku. Ide o zložený index na meranie pokroku v oblasti digitálnych technológií prostredníctvom piatich zložiek:

1. *Pripojenie na internet* (pevné širokopásmové pripojenie, mobilné širokopásmové pripojenie, rýchlosť a cena širokopásmového pripojenia);
2. *Ľudský kapitál* (používatelia internetu, základné a pokročilé digitálne zručnosti, odborníci v oblasti IKT);
3. *Používanie internetu* (využívanie internetového obsahu, komunikácie a online transakcií občanmi);
4. *Integrácia digitálnych technológií* (digitalizácia podnikania a elektronický obchod);
5. *Digitálne verejné služby* (elektronická štátna správa).

Výsledky Slovenska z pohľadu úrovne indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti za rok 2017 (European Commission, 2017) naznačujú, že v štyroch kritériách z uvedených piatich Slovensko zaostáva. Výnimkou je *používanie internetu*, kde Slovensko síce dosahuje lepšie výsledky ako priemer EÚ-28, ale umiestnilo sa na 15. mieste, pričom v tejto oblasti je na tom najlepšie Dánsko, Švédsko a Luxembursko. Celkovo, z pohľadu úrovne indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) za rok 2017 sa Slovensko nachádza na 20. mieste, pričom oproti roku 2016 sa Slovensko umiestnilo o 2 miesta priaznivejšie (graf 4).

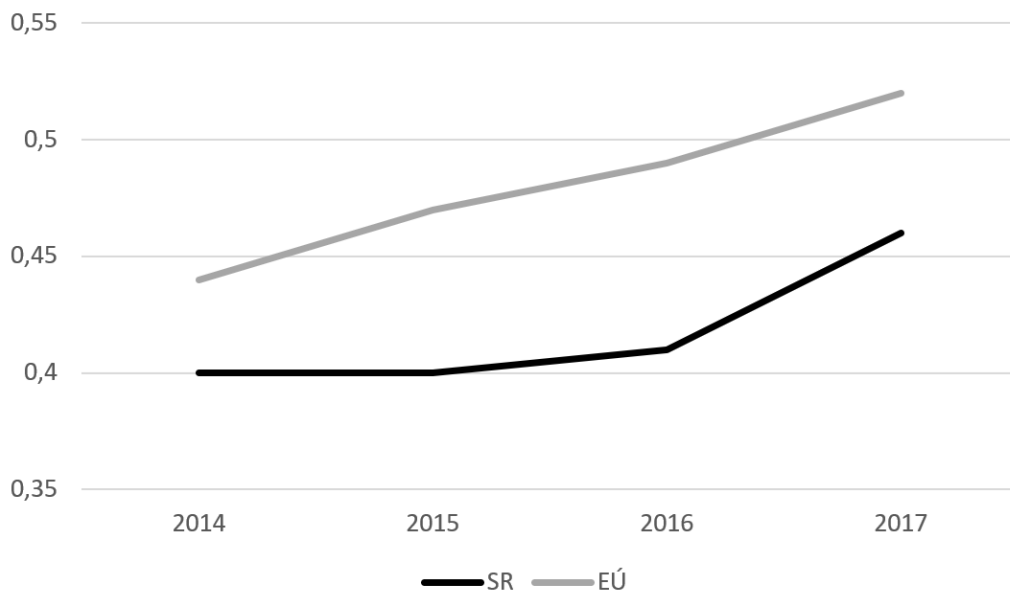
Graf 4 Index digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) v roku 2017 v krajinách EÚ



Prameň: European Commission. *The Digital Economy and Society Index (DESI) 2017* [online]
Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>

Z pohľadu vývoja indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) v rokoch 2014–2017 vidíme pozitívny trend až v poslednom roku. V rokoch 2014 a 2015 Slovensko stagnovalo (graf 5).

Graf 5 Vývoj Indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) v rokoch 2014–2017 v SR a porovnanie s priemerom EÚ

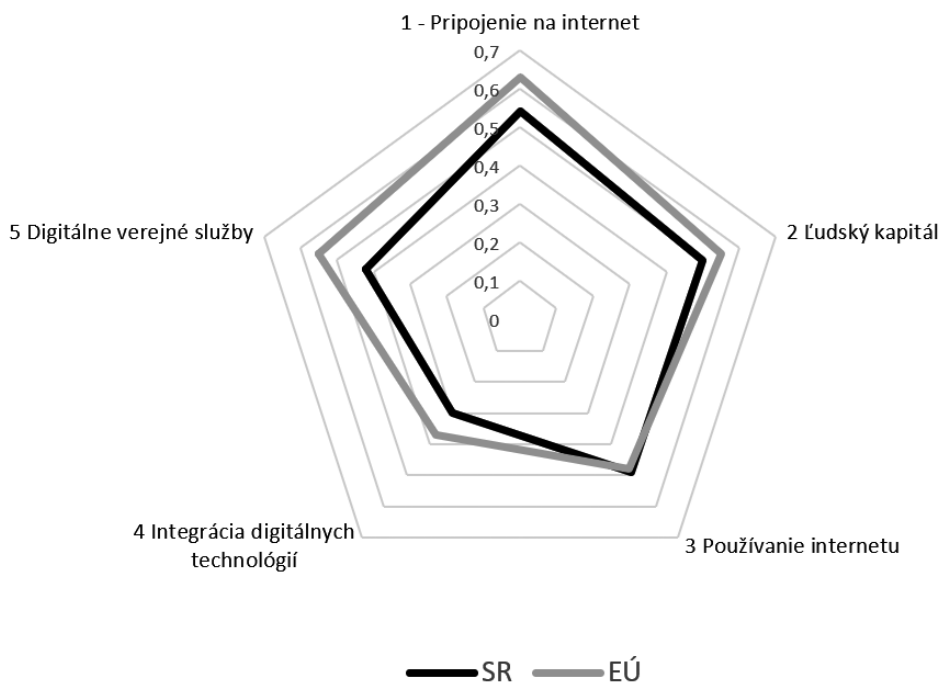


Prameň: European Commission. *The Digital Economy and Society Index (DESI)* [online] Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>

Presné výsledky merania indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) každoročne za EÚ a samostatne za každú členskú krajinu publikuje Európska komisia formou podrobnej *Správy o digitálnom pokroku Európy* – Europe’s Digital Progress Report – EDPR (Európska komisia, 2017). Pri pohľade na výsledky pri položke *Ludský kapitál*, ktorá predstavuje percentuálny počet používateľov internetu z obyvateľov, percentuálny počet odborníkov v oblasti IKT z obyvateľov, počet absolventov vedeckých, technologických a matematických odborov na 1000 obyvateľov vo veku 20–29 rokov a percentuálny počet obyvateľov disponujúcich aspoň základnými digitálnymi zručnosťami, Slovensko síce nedosahuje priemer EÚ-28 (čo predstavuje hodnotu 0,55), ale s hodnotou 0,50 ho pomaly dobieha.

Ak sa však sústredíme na jednotlivé časti zložky *Ludský kapitál*, zistíme, že na Slovensku 78% obyvateľov používa internet (priemer EÚ je 79% obyvateľov) a 55% obyvateľov Slovenska disponuje aspoň základnými digitálnymi zručnosťami (priemer EÚ je 79% obyvateľov). Slovensko stagnuje v počte odborníkov v oblasti IKT (2,8% z obyvateľov SR,

Graf 6 Porovnanie zložiek indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) v roku 2017 v SR s priemerom EÚ



*Prameň: European Commission. The Digital Economy and Society Index (DESI) 2017 [online]
Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>*

priemer EÚ je 3,5% obyvateľov) a klesá počet absolventov vedeckých, technologických a matematických odborov na 1000 obyvateľov vo veku 20–29 rokov (17 obyvateľov v SR, priemer EÚ je 19 obyvateľov na 1000 obyvateľov vo veku 20–29 rokov).

Keďže náš príspevok sa venuje problematike digitálnej gramotnosti obyvateľov na Slovensku, môžeme vývoj digitálnej gramotnosti Slovenska za roky 2016 a 2017 ako súčasti indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti (DESI) hodnotiť pozitívne. V roku 2016 ovládalo 53,1% obyvateľov Slovenska vo veku 16–74 rokov aspoň základné digitálne zručnosti (priemer EÚ 28 bolo 55,3%) a v roku 2017 ovládalo základné digitálne zručnosti 55,3% obyvateľov (priemer EÚ 28 bolo 56,2%). Z pohľadu krajín V4 sa Slovensko v roku 2017 nachádzalo na prvom mieste (pričom Česká republika v roku 2016 dosahovala vyššie hodnoty ako priemer EÚ 28, presne 56,9%, ale v roku 2017 sa digitálne zručnosti ako súčasť indexu digitálnej ekonomiky a spoločnosti znížili na 53,8%). Z pohľadu celej Európskej únie najvyššie hodnoty digitálnych zručností dlhodobo dosahujú Luxembursko, Dánsko, Holandsko a Fínsko.

Ďalším medzinárodným porovnaním úrovne digitálnej gramotnosti je Program medzinárodného hodnotenia kompetencií dospelých (Programme for the International Assessment

of Adult Competencies – PIAAC). Ide o najväčší a najkomplexnejší prieskum zameraný na mapovanie schopností a zručností dospelých prebiehajúci pod záštitou OECD. Zisťuje schopnosti a zručnosti dospelých, ktoré sú potrebné pre ich uplatnenie v každodennom živote, ako napr. čítanie s porozumením, vyhľadávanie informácií predovšetkým v elektronickej podobe, využívanie počítačov a schopnosť riešiť úlohy a problémy v technologicky vyspelom prostredí (OECD, 2013). Z troch gramotností nás zaujímala najmä tretia, a to schopnosť riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí. Respondent musel preukázať riešenie problémov v technologicky vyspelom prostredí, ktoré je definované ako schopnosť používať digitálne zariadenia, komunikačné prostriedky a siete na získanie a posúdenie informácií, komunikovanie s inými a vykonávanie praktických úloh:

- Dospelí na 3. úrovni dokážu riešiť úlohy, ktorých splnenie vyžaduje použiť viacero aplikácií, vykonať väčší počet krokov, prekonať prekážky v postupe riešenia, nájsť a použiť vhodné príkazy v novom prostredí. Dokážu si vytvoriť samostatný plán riešenia a uplatniť ho aj v neočakávaných a komplikovaných situáciách.
- Dospelí na 2. úrovni dokážu riešiť problémy s jednoznačne určenými podmienkami, malým počtom aplikácií a niekoľkými krokmi či operáciami. Dokážu rozhodnúť o vhodnosti postupu a prekonať neočakávanú prekážku.
- Dospelí na 1. úrovni dokážu plniť explicitne určené zadania, v ktorých sa potrebné operácie vykonávajú v užívateľsky ústretovom prostredí. Dokážu riešiť úlohy s malým počtom postupových krokov a obmedzeným počtom operácií.
- Dospelí na nižšom ako 1. stupni dokážu plniť explicitne určené zadania, v ktorých sa vykonáva jediná operácia v užívateľsky ústretovom prostredí. Dokážu riešiť úlohy s malým počtom postupových krokov a obmedzeným počtom operácií.

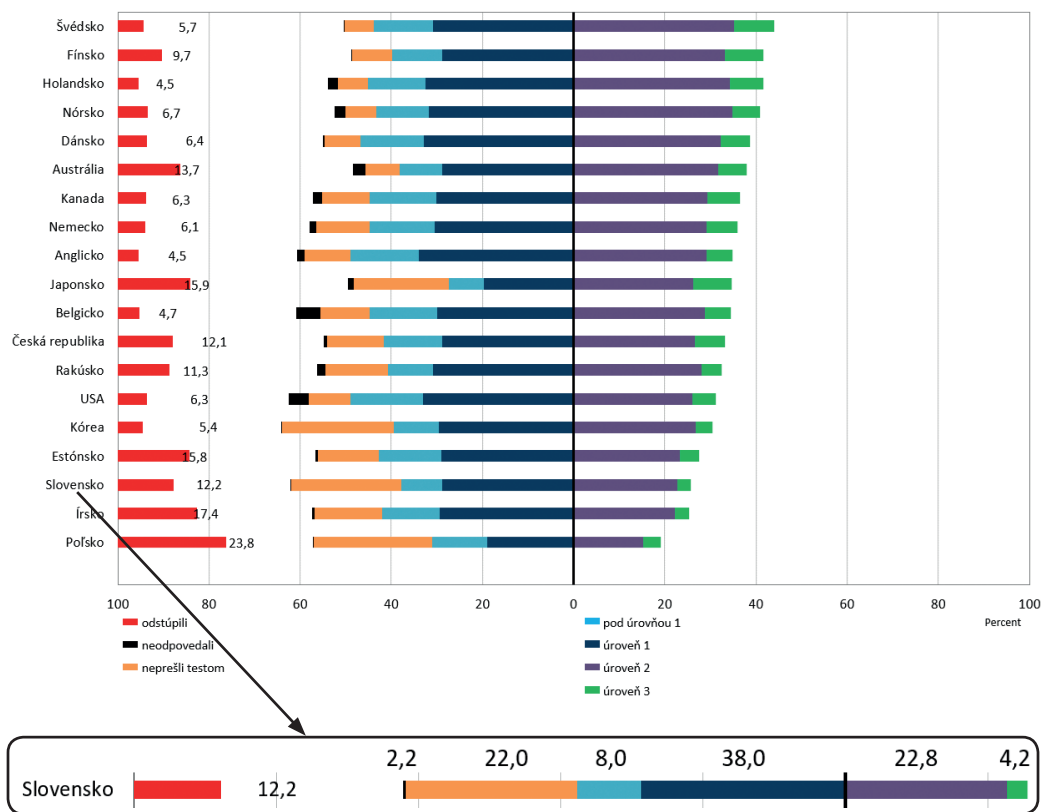
Najlepšie výsledky v tejto gramotnosti získali predovšetkým severské krajiny Európy – Švédsko, Fínsko, Nórsko a Dánsko, teda krajiny s vynikajúcou úrovňou vzdelávania, ako aj Holandsko. Medzi krajinami mimo Európy to boli Austrália a Kanada.

Podľa uvedených údajov je evidentné, že schopnosť riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí a aj digitálna gramotnosť na Slovensku sa nachádza na nižšej úrovni ako v krajinách OECD. Slovensko si musí pripraviť programy a akčné plány, ktoré budú podporovať zvyšovanie digitálnej gramotnosti a digitálnej kompetencie obyvateľstva, pretože rozvoj informačno-komunikačných technológií nie je možné zastaviť.

2 Celoživotné vzdelávanie ako nástroj na zvyšovanie digitálnej gramotnosti

Na základe údajov, ktoré sme uviedli v prvej časti článku je zrejmé, že zvyšovanie úrovne digitálnej gramotnosti obyvateľstva a tým aj budovanie vedomostnej ekonomiky a informačnej spoločnosti je pre Slovensko významnou úlohou. Naviac, ak Slovensko prijalo kľúčový dokument Európskej komisie *Digitálna agenda pre Európu* (Európska komisia, 2010). V roku 2010, keď tento akčný plán vznikol, Európska komisia identifikovala sedem najvýraznejších prekážok pre rozvoj IKT v Európe a prijala sedem prioritných opatrení,

Graf 7 Výsledky gramotnosti Schopnosť riešiť problémy v technicky vyspelom prostredí v rámci Programu medzinárodného hodnotenia kompetencií dospelých PIAAC



Prameň: OECD, 2013, s. 83

medzi ktorými bolo aj zvyšovanie digitálnej gramotnosti, zlepšovanie digitálnych zručností a začleňovania osôb. Podľa autorov agendy „Európa trpí čoraz väčším nedostatkom profesionálnych zručností v oblasti IKT a deficitom digitálnej gramotnosti. V dôsledku toho sú mnohí občania vylúčení z digitálnej spoločnosti a hospodárstva a nesmierne znásobujúci sa efekt, ktorým IKT môžu prispieť k rastu produktivity, sa nemôže rozvinúť.“

Ak sa pozrieme na výsledky digitálnej gramotnosti Slovenska u obyvateľov z hľadiska veku, je evidentné, že najväčšie problémy má Slovensko pri obyvateľoch vo veku 55 rokov a starších. Digitálna priepasť je veľká a Slovensko sa musí sústrediť primárne nielen na zlepšenie vzdelávania na základných a stredných školách, ale aj na staršiu generáciu. Ide však o situáciu, ktorá nie je výnimočná len pre Slovensko.

Európska komisia prijala v januári 2018 Akčný plán digitálneho vzdelávania (Európska komisia, 2018), v ktorom uvádza aj jeden z piatich relevantných politických cieľov,

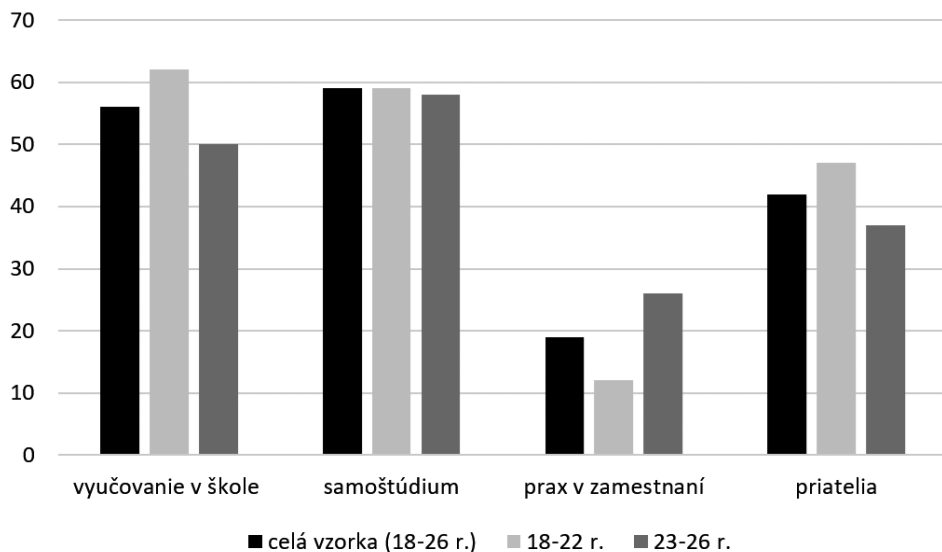
ktorým je podpora inovácie a digitálnych kompetencií vo všetkých vzdelávacích inštitúciách. Na základe týchto cieľov Európska komisia definovala tri priority akčného plánu:

- lepšie využívanie digitálnych technológií na výučbu a učenie sa,
- rozvoj digitálnych kompetencií a zručností relevantných pre digitálnu transformáciu,
- zdokonaľovanie vzdelávania lepšou analýzou a predikciou údajov.

Autori akčného plánu vychádzali z údajov, podľa ktorých viac ako 70 miliónov obyvateľov v Európe nemá žiadne digitálne zručnosti. Európe (a teda i Slovensku) chýbajú pracovné sily s dostatočnou digitálnou zručnosťou. Do roku 2020 bude v Európe chýbať minimálne 500 tisíc IKT špecialistov (na Slovensku odhadom 20 tisíc). Získavanie digitálnych zručností sa musí teda začať už v ranom veku a pokračovať po celý život formou celoživotného vzdelávania.

Reprezentatívny kvantitatívny prieskum Inštitútu pre verejné otázky *Informatické vzdelávanie optikou mladých* (Velšic, 2017), vykonaný medzi obyvateľmi SR vo veku 18–26 rokov, prináša odpoveď na otázku, či formálne vzdelávanie na slovenských základných a stredných školách orientované na zvyšovanie digitálnej gramotnosti je postačujúce. V tomto prieskume 56 % respondentov uviedlo, že kľúčové znalosti a skúsenosti práce s IKT získali v škole v rámci vyučovania, pričom v skupine 18–22 rokov to bolo 62 %, ale v skupine 23–26 rokov to bolo len 50 %.

Graf 8 Spôsoby získania kľúčových znalostí a skúseností práce s IKT



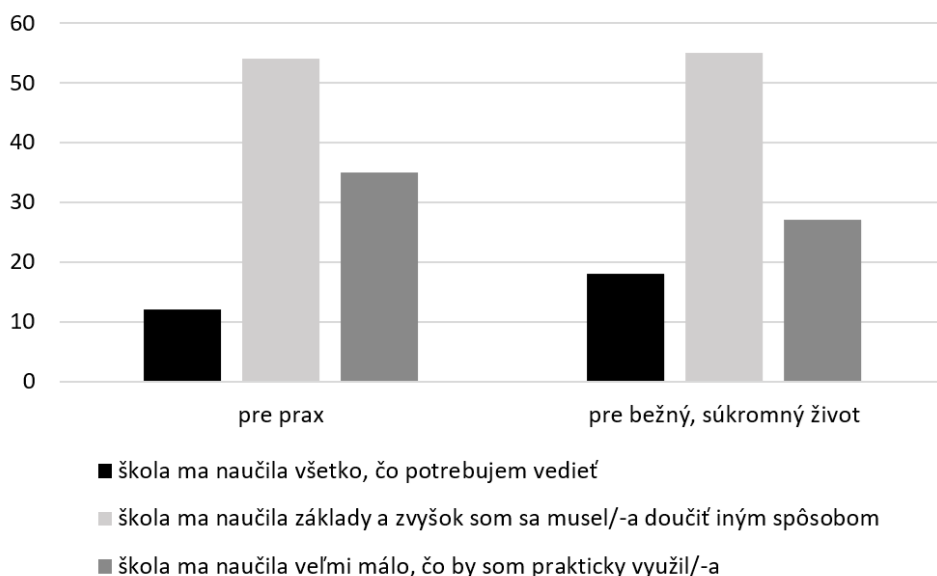
Prameň: vlastné spracovanie podľa Velšic, 2017, s. 5

Na otázku „Ako Vás pripravila základná a stredná škola na využívanie IKT pre zamestnanie, pri hľadaní zamestnania, príp. podnikania?“ uviedlo 12 % respondentov, že ich škola naučila všetko, čo potrebovali vedieť, 50 % uviedlo, že ich škola naučila základy a zvyšok sa museli doučiť iným spôsobom a 38 % respondentov uviedlo, že škola ich naučila veľmi málo, čo by mohli prakticky využiť.

Na otázku „Ako Vás pripravila základná a stredná škola na využívanie IKT v bežnom, súkromnom živote?“ uviedlo 18 % respondentov, že ich škola naučila všetko, čo potrebovali vedieť, 55 % uviedlo, že ich škola naučila základy a zvyšok sa museli doučiť iným spôsobom a 27 % respondentov uviedlo, že škola ich naučila veľmi málo, čo by mohli prakticky využiť.

Z uvedených výsledkov je zrejmé, že formálne vzdelávanie plní úlohu základného nástroja pre zvyšovanie digitálnej gramotnosti na Slovensku a absolventi základných a stredných škôl svoje skúsenosti s využívaním IKT musia dodatočne prehľbovať ďalším formálnym vzdelávaním, ale aj vzdelávacími aktivitami neformálneho alebo nevyučbového vzdelávania.

Graf 9 Spôsoby získania kľúčových znalostí a skúseností práce s IKT



Prameň: vlastné spracovanie podľa Velšic, 2017, s. 5

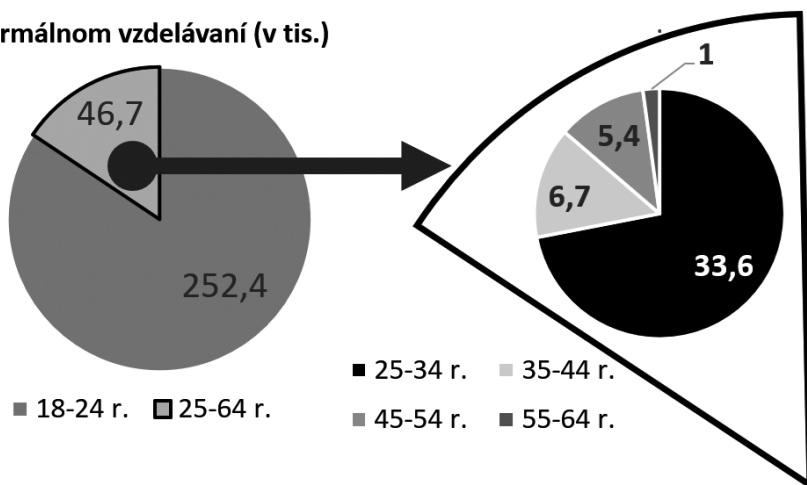
Na základe uvedených údajov môžeme skonštatovať, že základné a stredné školy musia prehodnotiť prístup k rozvoju digitálnej kompetencie tak, aby každý žiak získal viac než základné digitálne zručnosti. Systém vzdelávania v tejto oblasti musí prejsť zásadnou zmenou. Najdôležitejším problémom však bude zlepšiť dostupnosť a atraktivitu vzdelávania pre staršie vekové kategórie, ktorých adaptácia na moderné digitálne technológie je problémová.

Cieľom našej štúdie bolo poukázať aj na problém digitálnej pasce, ktorá je kľúčovým faktorom ovplyvňujúcim zamestnanosť obyvateľov vo veku 55 rokov a starších a súčasne v produktívnom veku. Ide o kategóriu obyvateľstva, ktorá by mala sama prejavovať záujem o zvýšenie kvalifikácie, resp. o získanie nových znalostí alebo zručností. Skutočnosť je však opačná. Podľa údajov Štatistického úradu SR v rámci posledného *Zisťovania o vzdelávaní dospelých v SR* (Bodllová, 2017) si vo formálnom vzdelávaní v roku 2016 zvyšovalo kvalifikáciu viac ako 299 tisíc obyvateľov Slovenska, pričom 74,7 % z nich boli študenti. Z hľadiska veku sa formálne vzdelávalo 252,4 tis. obyvateľov vo veku 18-24 rokov, 46,7 tis. obyvateľov vo veku 25-64 rokov (graf 10). Z uvedeného prieskumu vzišli zaujímavé dôvody, prečo sa respondenti rozhodli pre vzdelávanie:

- 91,1 % požaduje získanie štátom uznaného dokladu o dosiahnutom vzdelaní,
- 68,8 % chce zlepšiť svoje poznatky alebo zručnosti v danej oblasti a
- 53,6 % očakáva zvýšenie možnosti získať alebo zmeniť zamestnanie.

Graf 10 Počet obyvateľov SR vo formálnom vzdelávaní v roku 2016

Počet osôb vo formálnom vzdelávaní (v tis.)



Prameň: Bodllová, 2017

Z uvedeného štatistického zisťovania vidíme, že takmer 65 % obyvateľov SR vo veku 45–54 rokov a 74,3 % obyvateľov vo veku 55–64 rokov nemá záujem o žiadne vzdelávanie. Ide spolu o 29 % obyvateľov SR vo veku 18–64 rokov. V kategórii 45–54 ročných považujú obyvatelia za najväčšie prekážky vo vzdelávaní nedostatok času, rodinné povinnosti a náklady na vzdelávanie. V kategórii 55–64 ročných ide o prekážky ako nedostatok času, osobné dôvody a nedostatočná ponuka vzdelávacích možností.

Centrum vedecko-technických informácií SR v roku 2017 publikovalo štatistické výsledky zisťovania s názvom *Ďalšie vzdelávanie v roku 2016* (Blanár, 2017), podľa ktorého

v roku 2016 na Slovensku pôsobilo 464 vzdelávacích subjektov (z toho 73 boli vysoké školy a ich jednotlivé fakulty), ktoré spolu zrealizovali 2 467 kurzov a iných vzdelávacích aktivít. Na týchto vzdelávacích aktivitách sa zúčastnilo 116 359 účastníkov, z ktorých 688 účastníkov sa vzdelávalo v počítačových vedách a 1 709 účastníkov v používaní počítačov, čo je cca 2 % z celkového počtu účastníkov všetkých kurzov. Z uvedených údajov je zjavné, že vzdelávanie a posilňovanie digitálnej kompetencie touto formou vzdelávania nie je atraktívne pre záujemcov, či už kvôli ponuke, cene alebo z iných dôvodov. Toto štatistické zisťovanie však neuvádza konkrétny vek účastníkov vzdelávania.

Ako môžeme teda motivovať obyvateľov, ktorých digitálna gramotnosť je nižšia, aby sa vzdelávali a zvyšovali si vlastnú atraktivitu na trhu práce? Pri vyhľadávaní kurzov zameraných na zvyšovanie digitálnych kompetencií záujemcov často odrádza vyššia cena, príliš vysoká odbornosť kurzu (teda nielen základy), obava, či kurz nebude nad sily a schopnosti záujemcu a pod. Už sme uviedli, že jednou z prekážok je nedostatok času záujemcov o vzdelávanie, čo by v prípade iných typov vzdelávacích aktivít vyriešili e-learningové alebo dištančné kurzy. Bez základných digitálnych zručností však záujemca o takúto formu vzdelávania a o takýto kurz záujem stráca.

Vysoké školy na Slovensku sa skupine obyvateľov vo veku 55 rokov a starších venujú unikátnou formou vzdelávania, tzv. univerzitou tretieho veku. Prvá univerzita tretieho veku vznikla v roku 1990 na pôde Univerzity Komenského v Bratislave.

V ponuke celoživotných edukačných aktivít na mnohých univerzitách a vysokých školách na Slovensku sú aj študijné programy zamerané na základné digitálne gramotnosti. Tabuľka 1 zobrazuje prehľad všetkých univerzít a vysokých škôl na Slovensku, ktoré poskytujú kurzy pre verejnosť alebo kurzy univerzity tretieho veku so zameraním na zvýšenie digitálnej gramotnosti.

Nielen Európska komisia a Európsky parlament, ale aj najvýznamnejšie subjekty z odvetvia digitálnych technológií v Európe si uvedomujú vážnosť situácie a vďaka tomu vznikajú medzinárodné i národné združenia, ktoré chcú podporiť myšlienky Digitálnej agendy v Európe. Myšlienka budovania Národných koalícií pre digitálne zručnosti a povolania prichádza z Európskej komisie ako pokračovanie iniciatívy Grand Coalition for Digital Jobs z roku 2013. Z iniciatívy IT Asociácie Slovenska a Úradu podpredsedu vlády SR pre investície a informatizáciu vznikla v septembri 2017 *Digitálna koalícia – Národná koalícia pre digitálne zručnosti a povolania SR*, ktorá mobilizuje organizácie a inštitúcie naprieč súkromným, verejným a neziskovým sektorom pre spoločný postup na riešení nedostatku digitálnych zručností. Cieľom je, aby ktokoľvek získal dostatočné digitálne zručnosti a zostal produktívny a zamestnateľný.

Súčasťou uvedeného združenia sú zástupcovia štátnej správy (Úrad podpredsedu vlády SR pre investície a informatizáciu, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Ministerstvo hospodárstva SR), šesť vysokých škôl (Univerzita Komenského v Bratislave, Slovenská technická univerzita v Bratislave, Žilinská univerzita v Žiline, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, Technická univerzita v Košiciach, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach), významné IT spoločnosti (CISCO Systems Slovakia, Microsoft, Soitron, T-Systems Slovakia, Seges, SimpleCell Networks Slovakia, Orange Slovensko, Datalan),

Tabuľka 1 Prehľad vysokých škôl na Slovensku poskytujúcich kurzy so zameraním na informačno-komunikačné technológie v rámci celoživotného vzdelávania

Vysoká škola	Celoživotné vzdelávanie zabezpečuje	Kurzy so zameraním na IKT
Akadémia ozbrojených síl generála M. R. Štefánika	Centrum vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Ekonomická univerzita v Bratislave	Bratislavská Business School	• kurzy pre verejnosť
Paneurópska vysoká škola	Fakulty + Paneurópske centrá ďalšieho vzdelávania	• kurzy pre verejnosť
Prešovská univerzita v Prešove	Centrum celoživotného a kompetenčného vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre	Kancelária ďalšieho vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Slovenská technická univerzita v Bratislave	Inštitút celoživotného vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	Univerzita tretieho veku	• Univerzita tretieho veku
Univerzita Komenského v Bratislave	Centrum ďalšieho vzdelávania	• Univerzita tretieho veku
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	Referát celoživotného vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	Centrum celoživotného vzdelávania a podpory projektov	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku
Vysoká škola DTI	Vysoká škola DTI	• Univerzita tretieho veku
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave	Inštitút ďalšieho vzdelávania	• kurzy pre verejnosť
Technická univerzita v Košiciach	Inštitút celoživotného vzdelávania	• kurzy pre verejnosť
Technická univerzita vo Zvolene	Centrum ďalšieho vzdelávania	• kurzy pre verejnosť
Trenčianska univerzita v Trenčíne	Univerzita tretieho veku	• Univerzita tretieho veku
Trnavská univerzita v Trnave	Centrum ďalšieho vzdelávania	• Univerzita tretieho veku
Žilinská univerzita v Žiline	Ústav celoživotného vzdelávania	• kurzy pre verejnosť • Univerzita tretieho veku

Prameň: vlastné spracovanie podľa webstránok vysokých škôl k 31.12.2017

profesijné a odborové združenia ako Republiková únia zamestnávateľov, IT Asociácia Slovenska (ITAS), Slovenská agentúra pre rozvoj investícií a obchodu, Združenie miest a obcí Slovenska, Asociácia pre mládež, vedu a techniku, Slovenská informatická spoločnosť, Slovenská živnostenská komora, Konfederácia odborových zväzov SR a ďalší. Členom združenia je aj Zastúpenie Európskej komisie na Slovensku. Počet členov sa zvyšuje a pridávajú sa ďalšie subjekty, ktoré majú záujem participovať na myšlienkach Digitálnej koalície.

Aktivity Digitálnej koalície sa zameriavajú na podporu štyroch oblastí:

- *Digitálne zručnosti pre všetkých* – rozvoj digitálnych zručností pre každého občana, aby mohol zohrávať aktívnu úlohu v digitálnej spoločnosti;
- *Digitálne zručnosti pre pracovnú silu* – rozvoj digitálnych zručností pre digitálnu ekonomiku, zvyšovanie kvalifikácie a rekvalifikácie zamestnancov, podnikateľov a uchádzačov o zamestnanie;
- *Digitálne zručnosti pre špecialistov IKT* – rozvoj vyšších digitálnych zručností pre profesionálov v oblasti IKT vo všetkých odvetviach priemyslu;
- *Digitálne zručnosti vo vzdelávaní* – transformácia výučby a rozvoja digitálnych zručností v perspektíve celoživotného vzdelávania vrátane zvyšovania kvalifikácie učiteľov, podpory informatizácie a digitalizácie školstva.

K februáru 2018 sa 37 členov Digitálnej koalície zaviazalo ku 145 záväzkom, pričom mnohé z nich priamo alebo nepriamo napomôžu k zvýšeniu digitálnej gramotnosti obyvateľov a k zlepšeniu ich digitálnej kompetencie.

Záver

Nový Akčný plán digitálneho vzdelávania prijatý Európskou komisiou a aktivity Digitálnej koalície – Národnej koalície pre digitálne zručnosti a povolania SR by mohli byť hnačím motorom k zlepšeniu podmienok a výsledkov vzdelávania obyvateľov v oblasti IKT a digitálnych technológií.

Nové metódy a formy vzdelávania môžu priniesť možnosti absolvovania vzdelávacích aktivít, ktoré zvýšia digitálnu gramotnosť všetkým obyvateľom Slovenska, a tak im umožnia lepšie možnosti zamestnania alebo zmeny zamestnania s lepšími pracovnými podmienkami. Napriek tomu, že ide o proces náročný a v krátkodobom horizonte nemôžeme očakávať výrazné zlepšenie, v strednodobom a dlhodobom horizonte by mohol priniesť výrazné pozitívne výsledky pre všetkých obyvateľov Slovenska bez ohľadu na vek.

■ Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016 Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

1. BLANÁR, F.: *Ďalšie vzdelávanie v roku 2016*. Bratislava : CVTI, 2017. [online] Dostupné na: http://www.cvtisr.sk/buxus/docs/VS/DALV/2017/analiza_DALV_2016_final.pdf
2. BODLALOVÁ, I.: *AES 2016 : Zisťovanie o vzdelávaní dospelých v SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2017. ISBN 978-80-8121-606-0
3. European Commission: *The Digital Economy and Society Index (DESI)*. 2017. [online] Dostupné na: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/desi>
4. Európska komisia: *Digitálna agenda pre Európu : kľúčové iniciatívy*. 2010. [online] Dostupné na: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-10-200_sk.htm
5. Európska komisia: *Správa o digitálnom pokroku Európy z roku 2017, profil krajiny – Slovensko*. 2017. [online] Dostupné na: http://ec.europa.eu/newsroom/document.cfm?doc_id=44334
6. Európska komisia: *Oznámenie o akčnom pláne digitálneho vzdelávania*. 2018. [online] Dostupné na: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/SK/COM-2018-22-F1-SK-MAIN-PART-1.PDF>
7. Európsky parlament a Rada EÚ: *Odporúčanie EP a Rady EÚ o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. 2006. [online] Dostupné na <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=SK>
8. JAKAB, F. a kol.: *Správa o výsledkoch IT FITNESS Testovania 2017*. Bratislava : ITAS, 2017. ISBN 978-80-972261-9-0
9. OECD: *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing. ISBN 978-92-64-20398-3
10. VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2011*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2011. ISBN 978-80-89345-33-5
11. VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2013*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2013. ISBN 978-80-89345-40-3
12. VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2015*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2015. ISBN 978-80-89345-51-9
13. VELŠIC, M.: *Informatické vzdelávanie optikou mladých*. Bratislava : Inštitút pre verejné otázky, 2017. ISBN 978-80-89345-62-5
14. www.digitalnakoalicia.sk

Kontakt

Mgr. Jozef Kirchmayer, PhD.

Katedra manažérskej informatiky

Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Furdekova ul. 16

851 04 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: jozef.kirchmayer@vsemvs.sk

doc. Ing. Ľuboš Cibák, PhD. MBA
Katedra manažérskej informatiky
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave
Furdekova ul. 16
851 04 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: lubos.cibak@vsemvs.sk

Mgr. Ivan Majerčák
Katedra manažérskej informatiky
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave
Furdekova ul. 16,
851 04 Bratislava
Slovenská republika
Email: ivan.majercak@vsemvs.sk

EKONOMICKÝ RAST, TIEŇOVÁ EKONOMIKA, KORUPCIA A SOCIÁLNA SPRAVODLIVOSŤ V KRAJINÁCH EU A NA SLOVENSKU

ECONOMIC GROWTH, SHADOW ECONOMICS, CORRUPTION AND SOCIAL JUSTICE IN EU COUNTRIES AND SLOVAKIA

Ladislav Kabát

Úvod

Ekonomický rast je jednou z najčastejšie diskutovaných ekonomických kategórií. Najznámejším nástrojom jeho merania je hrubý domáci produkt, ktorý predstavuje finančnú hodnotu novovytvorených tovarov a služieb v určitom časovom intervale. Najznámejšie interpretácie uvádzajú hrubý domáci produkt za jeden rok za celú národnú ekonomiku, alebo v prepočte na jedného obyvateľa. Z takto získaných ukazovateľov sa odvodzujú dôležité ekonomické, ale aj sociálne ukazovatele.

Interpretácie hrubého domáceho produktu (HDP) často presahujú jeho reálnu informačnú hodnotu. Osobitne je to **priamočiare spájanie ukazovateľa HDP na jedného obyvateľa so životnou úrovňou ľudí** v konkrétnych krajinách, alebo regiónoch. Na takéto povrchné interpretácie poukazuje celý rad dávno známych teoretických zdrojov a na prvom mieste medzi nimi možno uviesť prof. Kuznetsa, autora metodiky výpočtu HDP a nositeľa Nobelovej ceny za ekonómiu. V ostatných rokoch sa objavilo mnoho ďalších kritických hodnotení na interpretácie a aplikácie ukazovateľa HDP na obyvateľa (HDP pc), ako ukazovateľa miery úspešnosti sociálno-ekonomického rozvoja krajín a regiónov. Osobitne sa upozorňuje na skutočnosť, že tento ukazovateľ nereflektuje negatívne sprievodné javy ekonomického rastu, ako je neracionálne čerpanie prírodných zdrojov, negatívne vplyvy na životné prostredie a na kvalitu života obyvateľov.

Aj v dôsledku toho sa široko rozvinuli nové metodiky, ktoré dopĺňajú informačné nedostatky HDP pc o ďalšie dimenzie, ktoré zachytávajú kladné aj záporné dimenzie sociálneho charakteru. Osobitne sú to problémy spojené s neriešenými dôsledkami vysokej nezamestnanosti v niektorých regiónoch, vysoký podiel ľudí ohrozených chudobou, pretrvávajúce problémy v úrovni a dostupnosti zdravotnej a sociálnej služby a prehlbujúce sa disproporcie v príjmovej situácii domácností na Slovensku. Neschopnosť štátnych

inštitúcií riešiť tieto problémy je živnou pôdou pre pretrvávajúcu korupciu a tieňovú ekonomiku, čím sa oslabuje nielen dôvera občanov v tieto inštitúcie, ale oslabuje sa aj ekonomický potenciál krajiny, a predovšetkým sa neriešia závažné sociálne problémy mnohých občanov.

Hlavným cieľom predkladanej štúdie je identifikovať a kvantifikovať vzťahy medzi ukazovateľmi ekonomického rastu, sociálneho rozvoja spoločnosti, tieňovej ekonomiky a korupcie, dokumentovať ich vzájomnú podmienenosť a negatívne vplyvy na ekonomické aj spoločenské prostredie, a upozorniť na potrebu ich urýchleného riešenia.

1. Materiál a metodika

Dôležitou funkciou, ktorú plní (metodicky správne naplnený) ukazovateľ HDP, je jeho komparatívna funkcia, t.j. možnosť porovnávať reálnu ekonomickú výkonnosť rôznych krajín a v rôznych časových úsekoch. Meraním HDP sa špecificky zaoberá národné účtovníctvo. Jeho princípy definuje metodológia národného účtovníctva, ktorú koordinuje Štatistická divízia OSN v spolupráci s Medzinárodným menovým fondom, Svetovou bankou, EU a OECD. Významný metodologický prínos pre rozvoj metodiky národných účtov zohráva Bureau of Economic Analysis. Dokument *Measuring the Economy* (Pritzker, 2015) vymedzuje základné pojmy národných účtov, ich vzájomné vzťahy a prezentuje národné účty prostredníctvom pojmov, definícií a klasifikácií bilančných a tabuľkových štruktúr a medzinárodne odsúhlasených účtovných postupov. Uvádza aj legislatívne a metodické nástroje zberu a spracovania údajov, ako aj princípy imputácie chýbajúcich údajov, metódy ich kontroly a korekcie s cieľom minimalizovať daňové úniky.

Nový pohľad na meranie hrubého domáceho produktu, s dôrazom na sledovanie jeho diferenciácie rozpracoval Piketty (Piketty, 2017). Svojou prácou upozornil na úlohu štátu pri rozdeľovaní výsledkov ekonomického rastu a sledovaní nerovnosti príjmov obyvateľstva (Piketty, 2014), osobitne ich horným a dolným príjmovým kategóriám.

Pre potreby medzinárodnej komparácie je potrebné jednoznačné definičné vymedzenie novovytvorených hodnôt, ako aj spôsob ich korektného započítavania do celkového objemu novovytvorených hodnôt. Dôležité koordinačné funkcie v metodológii zberu údajov plní Štatistická divízia Organizácie Spojených národov (UN, 2009). Významnú úlohu v snahe eliminovať metodologicky priestor pre daňové úniky zohráva OECD (OECD, 2017). Veľkú pozornosť dostáva aj oblasť zameraná na sledovanie a identifikáciu pokusov o falšovanie štatistických údajov (Tassadaq, 2015), ktoré vstupujú do kalkulácie HDP.

V nadväznosti na práce Pikettyho sa zvyšuje pozornosť venovaná rozdeľovaniu HDP, dôchodkovej diferenciácii spoločnosti a jej dopadom na sociálnu situáciu občanov a na sociálnu stabilitu spoločnosti zo strany Svetového ekonomického fóra (WEF, 2017). Podnetné interpretácie skúmania úrovne HDP a úrovne korupcie v spoločnosti v kontexte iných sociálnych ukazovateľov uvádzajú Lučič a kol. (Lučič, 2015).

Sprievodným, či skôr doplnujúcim fenoménom korupcie v spoločnosti je tieňová ekonomika. Z najnovších príspevkov, ktoré sa pokúšajú o jej meranie, je to aktuálna práca

Schneidera a Buehna (Schneider, 2015). Jej osobitným prínosom je overenie metodiky nepriameho odhadu úrovne tieňovej ekonomiky (MIMIC) v konkrétnych krajinách. Uvedený prístup je čiastočne aplikovaný aj v tejto štúdii.

Pre naplnenie cieľov predkladanej štúdie uvedieme v ďalších častiach analýzu vzťahov medzi ukazovateľmi ekonomického rastu a vybranými ukazovateľmi sociálneho rozvoja spoločnosti krajín Európskej únie s dôrazom na výsledky a pozíciu Slovenska. Konkrétne sa budú analyzovať vzťahy medzi nasledujúcimi ukazovateľmi:

- hrubý domáci produkt na obyvateľa,
- mediánová hodnota príjmu domácností,
- hranica chudoby,
- podiel obyvateľstva ohrozeného chudobou,
- index vnímania korupcie,
- rozsah tieňovej ekonomiky a
- index sociálnej spravodlivosti.

Pričom

- *mediánová hodnota* je štatistický ukazovateľ príjmu domácnosti, ktorý rozdeľuje celý súbor sledovaných subjektov na dve rovnako veľké skupiny;
- *hranica chudoby* sa odvodzuje ako 60 % mediánovej hodnoty príjmovej premennej;
- *podiel obyvateľstva ohrozeného chudobou* sa vypočíta ako podiel obyvateľstva s príjmom menším ako je hranica chudoby na celkovom počte obyvateľov v príslušnej krajine, resp. regióne;
- *index vnímania korupcie* je ukazovateľom „citlivosti“ spoločnosti na korupčné konanie jednotlivcov a inštitúcií a odvodzuje sa z priamych vyjadrení respondentov štatistických zisťovaní;
- *tieňová ekonomika* je časť národnej ekonomiky, ktorá je nelegálna (drogy), alebo jej výsledky neprechádzajú štandardným systémom účtovnej evidencie a systémom zdaňovania;
- *index sociálnej spravodlivosti* je kompozitný ukazovateľ vytvorený na báze šiestich informačných blokov (ochrana pred chudobou, rovný prístup ku vzdelaniu, otvorený prístup na trh práce, sociálna kohézia a nediskriminačné prostredie, zdravotníctvo, intergeneračná súdržnosť).

Všetky spracovávané údaje sú čerpané zo zdrojov Eurostatu a autor štúdie ich ďalej štatisticky spracoval, pričom sa využíva metodika regresnej a korelačnej analýzy (Montgomery, 2017, Webster, 2015) a ďalšie.

Štatistickou analýzou vzťahov medzi vyššie uvedenými ukazovateľmi chceme identifikovať a odhadnúť intenzitu a charakter ich vzájomných vzťahov, osobitne chceme kvantifikovať negatívne vplyvy korupčného správania a tieňovej ekonomiky na ekonomické výsledky a na úroveň vybraných ukazovateľov sociálneho rozvoja.

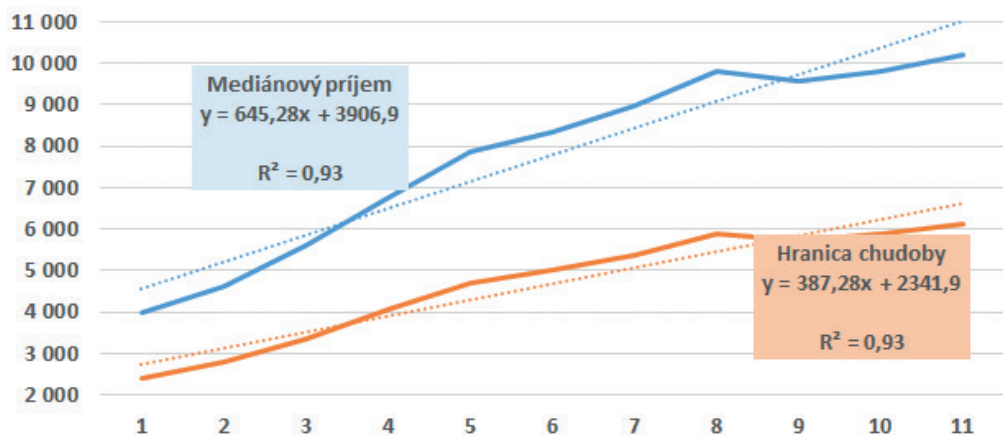
2. Ekonomický rast a jeho sociálne aspekty

Ekonomický rast Slovenska má v ostatných rokoch pozitívny medziročný vývoj. Túto skutočnosť možno identifikovať aj u väčšiny krajín EÚ. Napriek týmto faktom sa pri podrobnejšej analýze ukazovateľov sociálneho charakteru ukazuje, že model rozvoja spoločnosti s dôrazom na primárne sledovanie hospodárskeho rastu a z neho odvodených indikátorov nemožno považovať z dlhodobého hľadiska za úspešný a postačujúci. Súčasný hospodársky rast a jeho výsledky totiž nenapĺňajú v potrebnej miere oprávnené sociálne požiadavky ľudí, čo vedie k ich spoločenskej aj politickej frustrácii a prípadne aj k hľadaniu riešení svojich problémov v ponukách populistických politických strán a zoskupení. Posilňovaním ich pozícií v spoločenskom živote sa ukazuje, že spoločnosť, ktorá nedokáže riešiť tieto problémy, je politicky zraniteľná a neposkytuje svojim občanom dostatočné záruky úspešného budúceho rozvoja. A to ani napriek jej schopnosti zabezpečovať dlhodobý ekonomický rast. Jeho výsledky sú síce nevyhnutou podmienkou, ale nie zárukou vývoja, ktorý systémovo vytvára podmienky pre zlepšovanie kvality ich života v budúcnosti. Spoločenskou odpoveďou na tieto problémy sú *snahy o sociálnu inováciu*, ktorá kladie dôraz na nové, spravodlivejšie prístupy k rozdeľovaniu ekonomických efektov a k obmedzovaniu neustále rastúcej príjmovej diferenciácie obyvateľstva. Meranie výsledkov sociálnej inovácie nie je jednoduché a podľa Portera (Porter 2016) sa „odpovede na spoločenskú úspešnosť ekonomického rastu hľadajú cez priame meranie sociálneho pokroku, a nie prostredníctvom upravených ekonomických ukazovateľov.“ Hľadá sa prepojenie zdrojov a výsledkov ekonomického rastu na potreby občanov v záujme zvyšovania a udržania kvality ich života. Konkrétnym výsledkom by malo byť zlepšovanie sociálnej a zdravotnej starostlivosti, starostlivosti o deti, seniorov, osobitne ohrozené minoritné skupiny obyvateľstva a trvalá pozornosť ochrane životného prostredia. Osobitným atribútom sociálnej inovácie je nielen zabezpečovanie ekonomického rastu a rastu životnej úrovne občanov, ale aj ich priama aktívna participácia na týchto programoch (EU, 2011).

Frekventovane uvádzané makroekonomické ukazovatele o vývoji HDP na obyvateľa poskytujú dôležité informácie o ekonomickom raste krajín a následne umožňujú čiastočné hodnotenie ich ekonomickej úspešnosti. Pre širokú občiansku spoločnosť sú však tieto hodnotenia abstraktné a ich interpretácia nie je vždy dostatočne presvedčivá. Omnoho jednoduchšie a presvedčivejšie sú ukazovatele, ktoré priamo reflektujú príjmovú situáciu domácností, alebo jednotlivcov. Spomedzi nich sa najčastejšie uvádzajú ukazovateľ priemerného a mediánového príjmu.

Z ukazovateľa mediánového príjmu sa následne, v zmysle metodiky OECD (OECD, 2017), odvodzuje hranica príjmovej chudoby, a to ako 60 % jeho hodnoty. Pri odvodzovaní tohto ukazovateľa sa zohľadňuje štruktúra domácností, a to podľa počtu dospelých členov a detí. Vývoj mediánového príjmu a hranice chudoby na Slovensku v rokoch 2006-2016 uvádza obrázok 1.

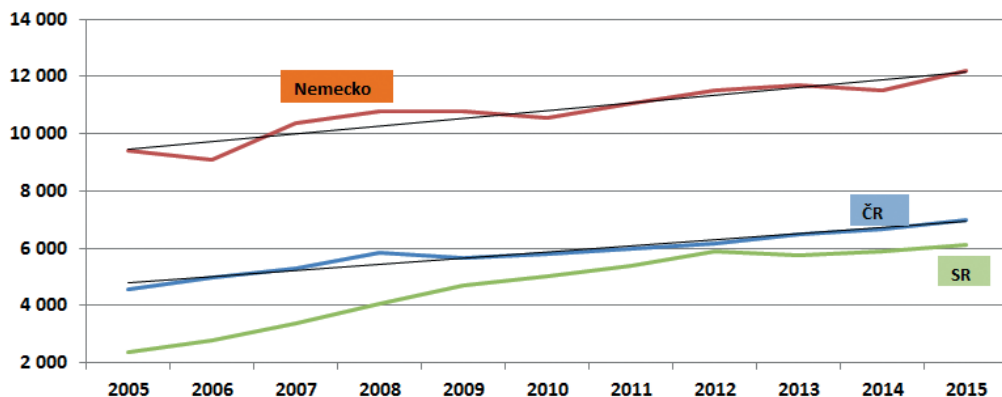
Obr. 1 Vývoj mediánového príjmu a hranice chudoby, SR v PPS



Zdroj: Eurostat, spracovanie autor

Hranica chudoby je dôležitým ukazovateľom, ktorý sa využíva na praktické účely a slúži ako základný ukazovateľ pre odhad podielu a počtu obyvateľstva, ktoré žije s príjmom nižším než je vypočítaná hranica chudoby. Táto skupina obyvateľstva sa označuje ako „príjmovovo ohrozená“ a v sociálnej politike krajín by sa jej mala systematicky venovať osobitná pozornosť. Pre dôslednejšie riešenie problematiky príjmovovo ohrozených skupín obyvateľstva sa vyčísluje osobitne hranica chudoby pre príjmovovo najviac ohrozené skupiny ľudí – mladé rodiny s deťmi a jednočlenné domácnosti seniorov. Pre porovnanie vývoja úrovne príjmovej chudoby medzi krajinami uvádzame situáciu Českej republiky, Nemecka a Slovenska (obrázok 2).

Obr. 2 Vývoj „hranice chudoby“ v PPS



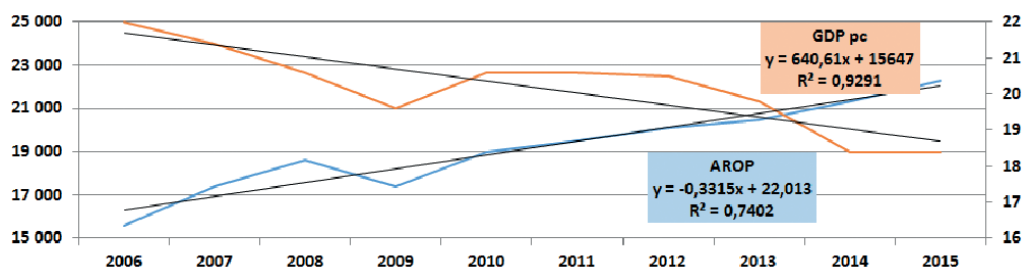
Zdroj: Eurostat, spracovanie autor

V rámci Európskej únie žije v súčasnosti takmer 120 miliónov ľudí pod hranicou chudoby. Na Slovensku je to približne 900 tisíc ľudí.

Obrázok 3 dokumentuje pozitívne dopady ekonomického rastu na znižovanie podielu príjmov ohrozeného obyvateľstva na Slovensku v rokoch 2006-2016. Napriek tomu ostáva viac ako 18 % ľudí v príjmovom pásme pod hranicou chudoby.

Aj vzhľadom na tieto skutočnosti prijala Európska komisia rozhodnutie, ktorým sa upravujú a odporúčajú normy sociálnej spravodlivosti na európskej úrovni s cieľom znížiť riziko chudoby pre najohrozenejšie sociálne skupiny (EU Parlament, 2016). Ich realizácia je finančne náročná a bude záležať na členských krajinách, nakoľko dokážu tieto odporúčania implementovať do programov národnej sociálnej politiky.

Obr. 3 Vývoj HDP pc a podielu obyvateľstva ohrozeného chudobou na Slovensku



Zdroj: Eurostat, spracovanie autor

Aj keď nemožno pochybovať o naliehavosti tejto požiadavky, otázkou ostáva hľadanie zdrojov na jej riešenie. V podstate to však môžu byť iba prírastky z vyššej ekonomickej výkonnosti, efektívnejšie využívané existujúce zdroje alebo realokované zdroje, presunuté z plnenia iných, pravdepodobne tiež dôležitých úloh. Ako významný zdroj, ktorý by mal byť mobilizovaný, sa čoraz častejšie uvádzajú zdroje, ktoré na seba viaže tieňová ekonomika (Schneider, 2014) a korupčné konanie pri rozdeľovaní zdrojov v systéme verejnej správy.

Na základe štatistických analýz ukážeme, že ani disponibilný HDP sa nevyužíva efektívne a v prospech zvyšovania životnej úrovne obyvateľov. Jeho veľká časť sa stráca v priestore šedej ekonomiky, alebo je znehodnotená spoločensky neefektívnym vynakladaním prostriedkov v korupčnom prostredí.

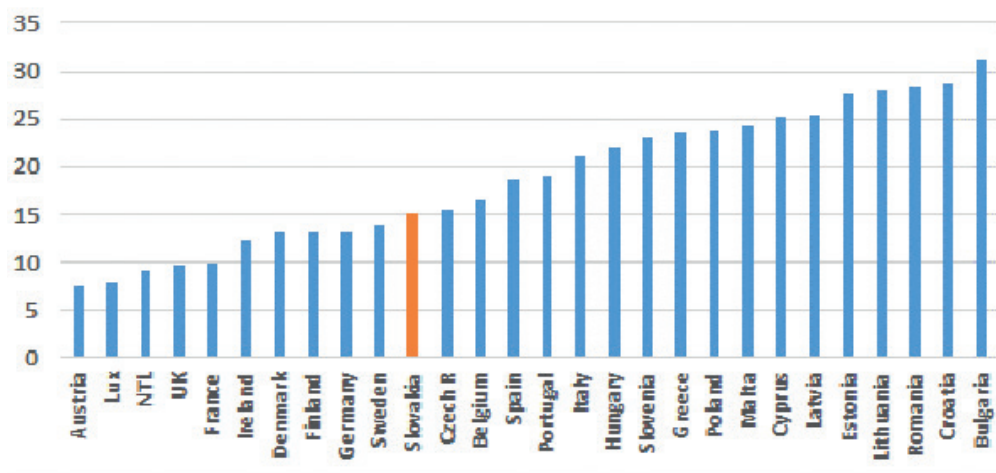
3. Tieňová ekonomika a korupcia a ich dôsledky

Definičné vymedzenie tieňovej ekonomiky doteraz nie je jednoznačné. Pod jej obsahom sa však chápu výrobné a obchodné činnosti v oblasti produktov a služieb, ktorých výroba a šírenie je nelegálne, a preto aj protizákonné. V štruktúre prvkov tieňovej ekonomiky sa najčastejšie vyskytujú drogy a prostitúcia v jednej skupine a nezdanené výroby,

služby a obchodné činnosti, vrátane pašovania tovaru. Táto ekonomika sa niekedy označuje aj ako tieňová ekonomika, alebo čierna ekonomika.

Vzhľadom na to, že ani vymedzenie tieňovej ekonomiky nie je jednoznačné, nemožno očakávať ani jej jednoznačný, štatisticky spoľahlivý odhad. V súčasnosti sa v odbornej literatúre najviac objavujú referencie na priekopnícku prácu Schneidera (Schneider, 2013). Podľa jeho odhadov je situácia s podielom tieňovej ekonomiky v jednotlivých krajinách EÚ orientačne odhadnutá tak, ako to uvádza obrázok 4. Odhad pre Slovensko je na úrovni 15%, čím sa zaraďujeme medzi krajiny s nižšou úrovňou tieňovej ekonomiky. Nové členské krajiny Únie, s výnimkou Českej republiky a Slovenska, patria medzi krajiny s relatívne vysokým podielom tieňovej ekonomiky a výrazne nad priemerom EÚ. Osobitne problémové sú v tejto súvislosti Bulharsko, Rumunsko a Baltské štáty.

Obr. 4 Tieňová ekonomika v krajinách EÚ – podiel v %



Zdroj: Eurostat, OECD, vlastné spracovanie autora

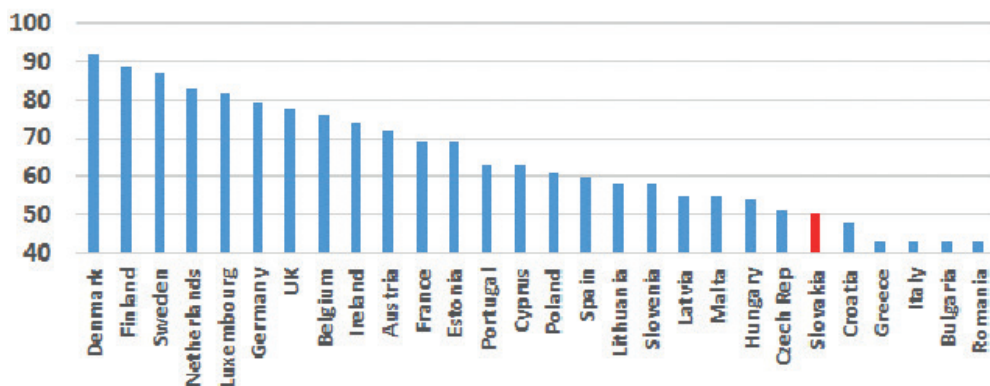
Tieňová ekonomika krajín a s ňou neoddeliteľne prepojené daňové úniky a iné odvodové povinnosti výrazne znižujú ekonomické zdroje krajín na účinnejšie riešenie problematiky sociálnej inklúzie a sociálnu inováciu.

Ešte nebezpečnejší je vplyv tieňovej ekonomiky tým, že vytvára nekontrolovateľné zdroje pre korupčné aktivity jednotlivcov, ale aj skupín v rámci organizovanej kriminality.

Tieňová ekonomika a korupčné prostredie významným spôsobom poškodzujú aj podnikateľské prostredie a znižujú záujem a ochotu podnikateľov o investičné aktivity. Negatívny vplyv na tvorbu HDP má popri tieňovej ekonomike aj korupčné prostredie. Podľa ostatného štatistického zisťovania (publicspendforumeurope.com) sa ukazuje, že korupcia v rámci EÚ dosahuje až 990 miliárd euro, čo predstavuje stratu až 6,3% HDP Únie. Tento objem je niekoľko násobne vyšší, než boli pôvodné odhady Komisie. Na rozsiahle škodlivé dopady korupcie na spoločenské a osobitne podnikateľské prostredie poukazuje aj štúdia RAND (<http://www.rand.org/news/press/2016/03/22.html>).

Znižovanie korupcie nie je jednoduché. Je to mimoriadne zložitý proces, pretože doteraz neexistujú ani efektívne jednoznačne akceptované nástroje jej odhaľovania. Problémom je aj pomerne široká a historicky zakotvená neochota k jej odhaľovaniu, alebo vysoká spoločenská tolerancia voči korupčnému správaniu jednotlivcov, ale aj organizovaných skupín.

Obr. 5 Index vnímania korupcie



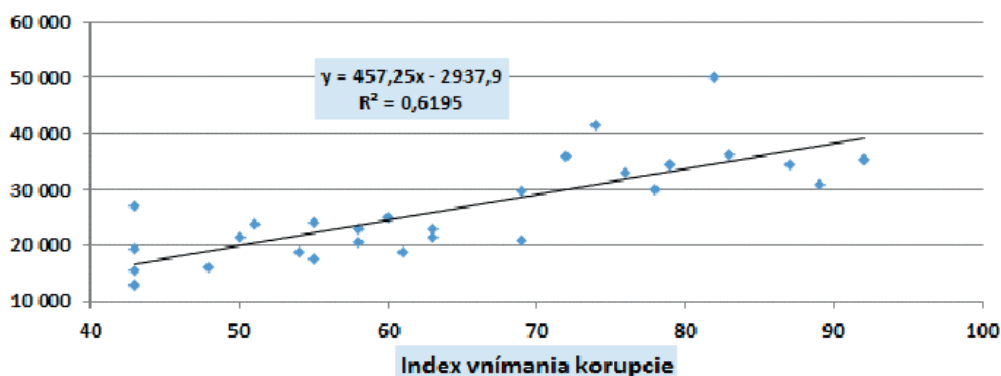
Zdroj: OECD, spracovanie autor

Podľa výsledkov štatistických výberových zisťovaní je možné odhadnúť **citlivosť spoločnosti na korupčné správanie**. Tento subjektívny ukazovateľ sa nazýva **Index vnímania korupcie** (Corruption Perception Index). Jeho pomocou môžeme nepriamo odhadnúť aj vplyv korupcie na ekonomiku krajiny, a teda aj na tvorbu HDP. Podľa prezentovaných údajov (obr. 5) je zrejmé, že aj krajiny Európskej únie bojujú s týmto problémom s rôznou úspešnosťou. Slovensko, aj napriek úspešnému ekonomickému rastu, dlhodobo patrí ku skupine krajín s veľmi nízkou úrovňou vnímania korupcie ako negatívneho spoločenského fenoménu. Svojou pozíciou sa zaraďuje ku krajinám s ekonomicky podstatne nižším potenciálom ako Bulharsko, Rumunsko a Chorvátsko a ku krajinám ako Grécko a Taliansko, v ktorých sa korupcia udržiava takmer historicky. Najlepšie výsledky vo vnímaní korupcie dosahujú dlhodobo ekonomicky úspešné krajiny Dánsko, Fínsko, Švédsko, Nemecko a UK. Z nových členských krajín dosahujú najlepšie výsledky Baltské krajiny a Slovinsko.

Pri štatistickej analýze vplyvu vnímania korupcie na úroveň tvorby HDP zisťujeme, že v prípade krajín EÚ je tento vzťah štatisticky vysoko významný, a možno konštatovať, že protikorupčné povedomie, vyjadrené indexom vnímania korupcie v spoločnosti, má silný pozitívny vplyv na rast HDP (obr. 6). Potvrdzuje to index determinácie $R^2 = 0,6195$.

Na základe uvedených výsledkov možno odvodiť jednoznačný záver o nevyhnutnosti zvyšovania spoločenského povedomia o škodlivosti korupcie a o nevyhnutnosti potláčania a eliminácie všetkých jej foriem v spoločenskom a podnikateľskom prostredí. Takéto výsledky môžu prispieť k rastu reálne dostupného hrubého domáceho produktu aj dodatočného zvyšovania jeho novovytvoreného objemu.

Obr. 6 Index vnímania korupcie a tvorba HDP



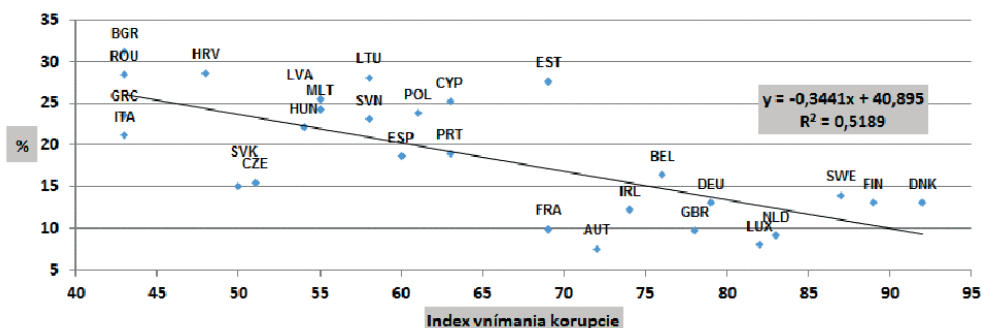
Zdroj: OECD, spracovanie autor

Vyššie uvedené zistenia o negatívnom vplyve tieňovej ekonomiky a tolerancie korupčného správania sa potvrdzujú aj štatisticky, a to regresnou analýzou ich vzájomného vzťahu. Synergické pôsobenie korupcie a tieňovej ekonomiky potvrdzuje štatistická analýza (obr. 7). Podľa tohto zistenia rast korupcie rozširuje priestor na rast tieňovej ekonomiky a spoločným pôsobením znižujú tvorbu reálne dostupného HDP.

Podľa C. Dolana, riaditeľa pracoviska EU pre Transparency International, je korupcia "čiernou dierou európskej ekonomiky a vedie k tomu, že účasť na verejnom obstarávaní stráca prvky skutočnej konkurenčnej súťaže." V dôsledku korupčného prostredia sa však eliminuje nielen pozitívne pôsobiace konkurenčné ekonomické prostredie, ale dochádza aj k ohrozovaniu racionálnej konkurencie, schopnosti v súťaži o pracovné pozície v orgánoch verejnej a štátnej správy.

Podrobné mnohostranné hodnotenie tejto situácie sleduje a prezentuje Bertelsmanova nadácia (<http://www.bfna.org/>).

Obr. 7 Index vnímania korupcie – podiel tieňovej ekonomiky na HDP



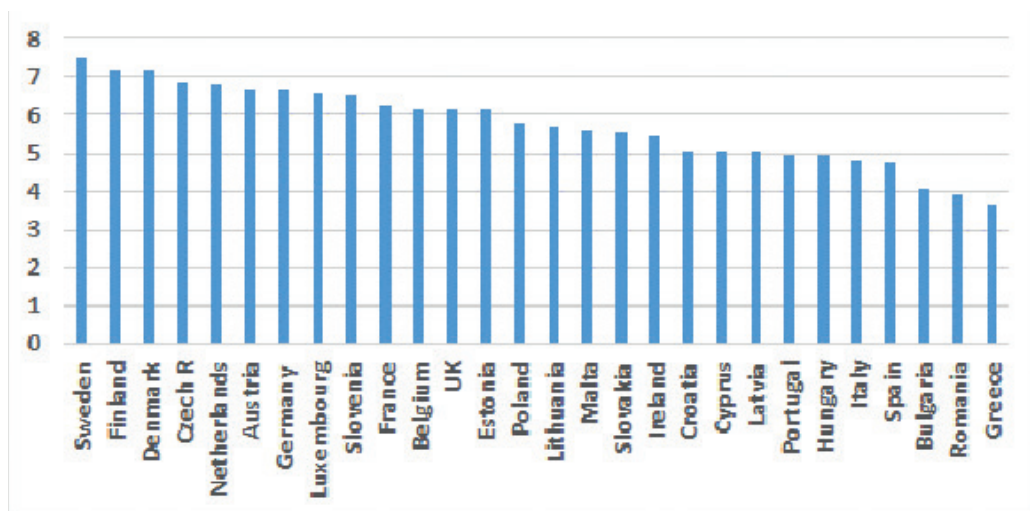
Zdroj: OECD, spracovanie autor

4. Výsledky ekonomického rastu sa musia rozdeľovať spravodlivo

Bertelsmanova nadácia venuje pozornosť meraniu a hodnoteniu výsledkov sociálneho a udržateľného rozvoja spoločnosti (Schraad -Tischler, 2016). Základom je kvantitatívne meranie 36 ukazovateľov v dimenziách *chudoba a jej eliminácia, rovnaký prístup ku vzdelávaniu, prístup na trh práce, sociálna súdržnosť a nediskriminačné prostredie, dostupné zdravotníctvo a medzigeneračná súdržnosť*. Výsledky komplexného hodnotenia krajín sa prezentujú prostredníctvom **Indexu sociálnej spravodlivosti** a sú spracované aj pre všetky krajiny EÚ (Bertelsman, 2016).

Najlepšie výsledky aj v tomto komplexnom hodnotení dosahujú škandinávске krajiny.

Obr. 8 Index sociálnej spravodlivosti, 2016



Zdroj: Bertelsman Stiftung, spracovanie autor

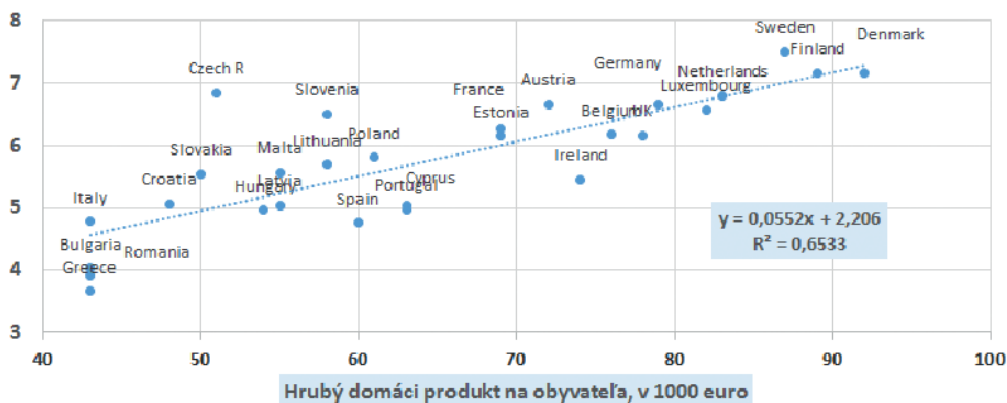
Z nových členských krajín je to Česká republika. Slovensko je približne v polovine zoznamu hodnotených krajín.

Podľa ďalšieho štatistického výsledku sa potvrdzuje skutočnosť, že hrubý domáci produkt a jeho racionálne využívanie je kľúčovým faktorom pre napĺňanie cieľov sociálnej spravodlivosti. Podľa regresnej analýzy, ktorej výsledky uvádza obrázok 9, krajiny Európskej únie s vyššou tvorbou HDP sú charakterizované aj vyššou mierou jeho „spravodlivého rozdeľovania“.

Brzdou k realizácii cieľov programov sociálnej spravodlivosti je nielen korupčné prostredie, ale aj tieňová ekonomika, ktorá odoberá alebo umŕtvuje reálne ekonomické zdroje spoločnosti. Z obrázka 10 a uvedených výsledkov regresnej analýzy je evidentné, že znižovanie podielu šedej ekonomiky prispieva k výraznému rastu hodnôt Indexu sociálnej spravodlivosti. Aj pri tejto analýze sa ukazuje, že väčšina pôvodných členských krajín

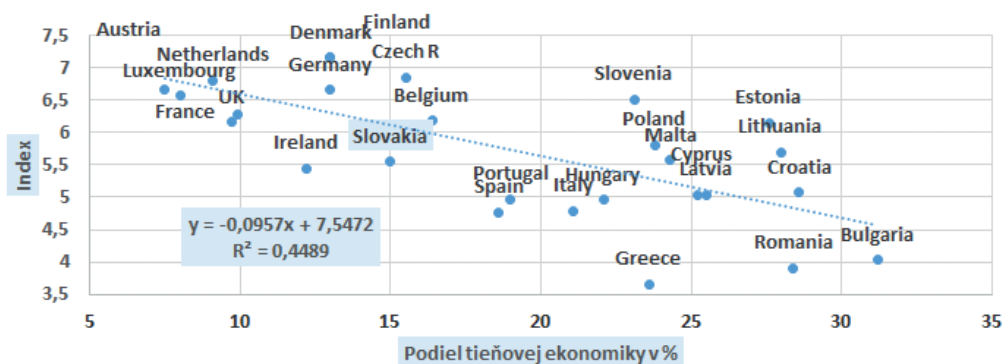
Únie s vyšším ekonomickým potenciálom dokáže „spravodlivejšie rozdeľovať“ jeho výsledky.

Obr. 9 HDP na obyvateľa a Index sociálnej spravodlivosti, 2016



Zdroj: Bertelsman Stiftung, Eurostat, spracovanie autor

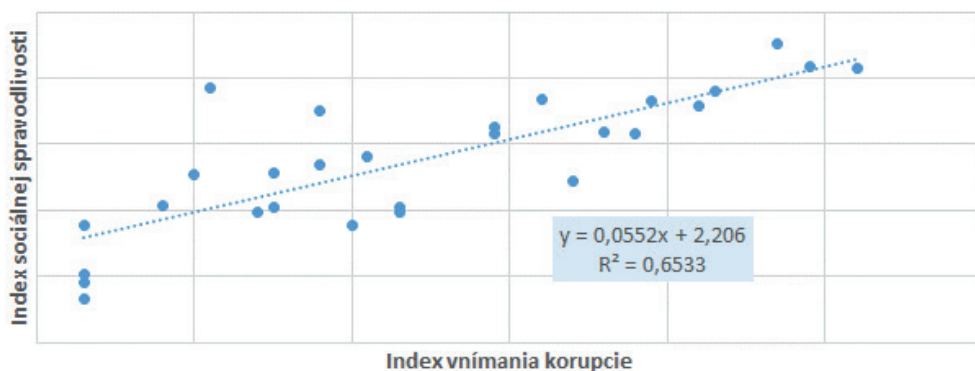
Obr. 10 Tieňová ekonomika vs Index sociálnej spravodlivosti



Zdroj: OECD, Bertelsman Stiftung, spracovanie autor

Dôležité informácie o vnímaní korupcie poskytuje štatistické zisťovanie Global Corruption Barometer. V roku 2016 bolo organizované na vzorke 60 000 obyvateľov krajín v Európe ohľadne ich hodnotenia situácie vo verejnej správe a v oblasti vládnych inštitúcií. Správa z tohto zisťovania zdôrazňuje, že od viditeľných foriem korupcie sa prechádza na "jemnejšie" a menej "viditeľné" formy, ako je konflikt záujmov, skrytý lobizmus, nepotizmus, stranícke nominácie a niektoré ďalšie. (http://transparencia.org.es/wp-content/uploads/2016/11/informe_barometro-2016_ingles.pdf).

Obr. 11 Index vnímania korupcie – Index sociálnej spravodlivosti



Zdroj: OECD, Bertelsman Stiftung, spracovanie autor

Je znepokojujúce, že podľa výsledkov prieskumu obyvatelia Strednej a Východnej Európy neveria, že ich vlády dostatočne bojujú proti korupcii a viac ako 50% respondentov je presvedčených o tom, že ich politici patria k hlavným aktérom korupčných afér. Významný podiel respondentov je tiež presvedčených, že bohatí ľudia majú významný nezdôvodniteľný vplyv na vládne inštitúcie. Z výsledkov zisťovania respondentov zo Slovenska sa ako korupčne najproblémovnejšie oblasti ukazujú zdravotníctvo, verejná správa, polícia, kataster a súdnictvo.

Aj z týchto zistení sa ukazuje, že orgány verejnej správy by mali podstatne viac komunikovať s občanmi a poskytovať im informácie nielen o agregovaných výsledkoch ekonomického rastu, ale aj problémoch, ktoré súvisia s rozdeľovaním jeho výsledkov do sociálnej oblasti, s osobitným dôrazom na sledovanie korupčného prostredia a tieňovej ekonomiky.

Záver

Ekonomický rast krajín a regiónov je prvotnou podmienkou ich bezproblémového fungovania a plnenia úloh vo vzťahu k občanom. Nemožno ho však považovať za trvalý strategický rozvojový cieľ spoločnosti. Tým musí byť súbežné plnenie potrieb občanov a vytváranie podmienok pre ich kvalitný život. Vzhľadom na to, že zdroje pre plnenie takýchto potrieb sú limitované, je potrebné využívať existujúce výsledky ekonomického rastu omnoho zodpovednejšie a dôslednejšie, než tomu bolo doteraz.

V súlade s cieľmi štúdie sme štatisticky potvrdili, že významná časť spoločenskej produkcie sa využíva neefektívne, alebo sa vôbec nedostáva do spoločnosťou kontrolovaného prostredia. Dokázali sme, že je to spôsobené aj nízkym protikorupčným vedomím spoločnosti a jeho toleranciou na všetkých stupňoch spoločnosti. V zmysle metodiky sme kvantifikovali negatívny vplyv tieňovej ekonomiky na tvorbu hrubého domáceho produktu, čím sa odčerpávajú disponibilné rozvojové zdroje spoločnosti.

Pomocou štatistických nástrojov sme ukázali intenzitu a rozsah negatívnych dopadov korupčného konania, ako aj existencie šedej ekonomiky a jej vplyv na hrubý domáci produkt. Elimináciu alebo významnú redukciu oboch faktorov možno preto považovať za najjednoduchší a najvhodnejší nástroj zvyšovania objemu reálne dostupného hrubého domáceho produktu, a tým aj za mobilizáciu nových zdrojov pre potreby sociálnej inovácie v spoločnosti.

■ Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016
Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

- BERTELSMAN STIFTUNG. 2016. SOCIALOCIAL JUSTICE IN THE EU – INDEX REPORT 2016.
- Európsky parlament 29. 11. 2016.
- GALBRAITH, J. et al. 2016. *A Comparison of Major World Inequality Data Sets*. Emerald Group Publishing Limited, 2016. ISBN 978-1-78560-944-2.
- LUČIČ, D., RADIŠIČ, M., DOBROMIROV, D. 2016. *Causality between corruption and the GDP*. Economic Research-Ekonomska Istraživanja, Vol. 29 , Iss. 1, 2016, March 2016
- MONTGOMERY, D. D., PECK, E. A., VINING, G. G. 2013. *Introduction to Linear Regression Analysis*. 5th Edition. Wiley Online Library.
- OECD. 2017. *Tax Policy Reforms*. Paris : OECD, 2017. ISBN 9789264279919.
- PIKETTY, T. 2017. *Capital in the Twenty First Century*. Amazon, 2017.
- PIKETTY, T., SAEZ, E. 2014. *Inequality in the long run*, Science. Vol. 344, Issue 6186, 2014
- PORTER, M., STERN, S., GREEN, M. 2016. *Social Progress Imperative: Social Progress Index*. Washington, 2016
- PRITZKER, P., ARNOLD, K., MOYER, B. 2015. *BEA: Measuring the Economy*, www.bea.gov. 2015
- SCHNEIDER, F. 2013. *The Shadow Economy in Europe*, Graz : Johannes Kepler Universität, 2013.
- SCHNEIDER, F., BUEHN, A. *Estimating the Size of the Shadow Economy: Methods, Problems and Open Questions*, Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor, IZA DP No. 9820
- SCHNEIDER, F., BUEHN, A. 2018. *Shadow Economy: Estimation Methods, Problems, Results and Open Questions*. Open Economics 2018; 1: 1–29, ISBN 978-0-470-54281-1.
- SCHRAAD-TISCHLER, D., SCHILLER, CH. 2016. Bertelsman Foundation: *Social Justice in the EU – Index Report 2016*, Social Inclusion Monitor Europe, 2016.
- TASSADAQ, F., MALIK, Q., A. 2015. *Creative Accounting & Financial Reporting: Model Development & Empirical Testing*. International Journal of Economics and Financial Issues; 2015
- The Inclusive Growth and Development Report 2017*. WEF, 2017
- United Nations: *System of National Accounts*. 2009. New York. ISBN 978-92-1-161522-7.
- WEBSTER, A. 2016. *Introductory Regression Analysis: with Computer Application for Business and Economics*, 1st Edition. Amazon, ISBN-13: 978-0415899338.

Kontakt

prof. Ing. Ladislav Kabát, PhD.

Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Furdekova 16

Bratislava

Slovenská republika

E-mail: ladislav.kabat@vsemvs.sk

PLEONEXIA AKO PREKÁŽKA V ROZVOJI ĽUDSKÝCH ZDROJOV VO VEREJNEJ SPRÁVE

PLEONEXIA AS AN OBSTACLE TO HUMAN RESOURCES DEVELOPMENT IN PUBLIC ADMINISTRATION

Ľubomír Plai

Úvod

V tejto štúdii sa pokúsime naznačiť, ako v súčasnom svete nezvládnutá pleonexia priamo ohrozuje demokraciu, oberá ľudí o dôveru v politické elity a činnosť politických strán a ako porušovaním princípov zásluhovosti, rovnosti a čestnosti negatívne vplýva na efektívnosť verejnej správy a rozvoj ľudských zdrojov. Podrobnejšia analýza, čo sa vlastne vinou nezvládnutej pleonexie stalo v našej krajine, ako sa to stalo a čo sa s tým dá urobiť, predstavuje výzvu, ktorá by nemala nechať ľahostajným nikoho, komu leží na srdci ďalší osud demokracie a kvalita, odbornosť a transparentnosť spravovania verejných záležitostí.

1. Pleonexia

Pleonexia je slovo, ktoré v kolíske demokracie používali starovekí Gréci na vyjadrenie hrabivosti ako prehnanej túžby mať viac než len spravodlivý podiel na spoločnom koláči. Solón (Sagstetter, 2013), Sokrates (Johnson, 2016), Aristoteles (Balot, 2001) ale aj niektorí sofisti, napr. Thrasymachus (Fissell, 2009) upozorňovali, že pre demokraciu to môže mať zhubné následky. To vtedy, ak spoločnosť ovládnu hrabivci, ktorí chcú stále viac peňazí, majetku a moci a v snahe uspokojiť túto túžbu sa nezastavia pred ničím. Za najúčinnnejší nástroj na presadzovanie svojich egoistických túžob považujú korupciu a bez zábran ju aj používajú. Platón (1980), z ktorého sa stal zarytý odporca demokracie, označil hrabivosť za hlavnú príčinu zlyhania demokracie v starovekých Aténach, ktorú rozložila korupcia a morálny rozklad spoločnosti. Aténski občania nedokázali ochrániť demokraciu pred zhubnými dôsledkami pleonexie tým, že dovolili, aby vo všetkých demokraticky

volených orgánoch postupne získali väčšinu hrabivci. Rozhodovanie väčšiny, ktoré je základnou črtou demokracie, tak stratilo zmysel. Vláda ľudu sa zmenila na vládu aristokracie, dnes na vládu partokracie. Prestalo sa rozhodovať v záujme verejného blaha, ktoré malo byť verejným záujmom garantovaným demokratickou väčšinou. Rozhoduje pleonexia.

2. Kedy dosť nie je dosť

Dá sa pleonexia ovládať? Prečo zlyháva demokracia, ktorej hlavnou úlohou je udržať na uzde hrabivcov? Prečo sa rozhodovanie väčšiny, ktoré má byť zárukou presadzovania verejného záujmu, časom vždy dostane do područia hrabivcov? Kedy dosť nie je dosť? Historická skúsenosť ukazuje, že sa tak stane vtedy, keď sa demokracia zmení na partokraciu vinou nepozorných občanov-voličov, ktorí zveria moc politikom, ktorých dominantnou charakterovou črtou je hrabivosť. O tom, že demokraciu treba každodenne obraňovať, výstižne hovorí porovnanie rozdielu medzi monarchiou a demokraciou, ktoré urobil americký filozof a politik Fischer Ames (Ames, F.): „Monarchia je ako plachetnica, ktorá sa pyšne plaví pod napnutými plachtami, kým nenarazí na útesy a nezmizne naveky. Demokracia je ako plť, ktorá sa síce nikdy nepotopí, ale nohy máte neustále po členky vo vode.“

Vinou nezvládnutej pleonexie sa ľudstvo od nepamäti vždy dopracovalo k nejakej katastrofe. Najčastejšie v podobe ozbrojených konfliktov a svetových vojen. Pleonetik, ale aj inak ochabnutý človek prehráva svoj vnútorný zápas s necnosťami a odovzdane necháva víťaziť svoje zlé ľudské vlastnosti.

Z čoho čerpá hrabivosť svoju silu, a prečo žiť cnostný život je pre človeka také ťažké? Benjamin Franklin (1909) sa snažil vyhrať tento vnútorný zápas premysleným a systematickým pestovaním cností. Ako sám povedal, úloha bola ťažšia než si vôbec dokázal predstaviť. Svoj denník, v ktorom si zaznamenával progres v pestovaní cností, predznamenal mottom z Addisonovej tragédie Cato: Pri tomto vytrvám. Ak nami vládne vyššia moc, a že vládne, dokazuje Príroda, deň a noc, musí nachádzať potešenie v cnosti, a ten koho poteší, musí byť šťastný.

Aj tento postoj Benjamína Franklina k sebe samému dokazuje, že ľudia vždy vedeli a vedia, že zlo čerpá svoju silu z ľudskej pýchy a hrabivosti. Vedeli tiež, ako sa dá chorobnej hrabivosti odolať a že len starostlivosť o vlastnú dušu môže navodiť zmenu v zmýšľaní spoločnosti o potrebe brániť demokraciu proti hrabivosti.

3. Dokedy dosť nebude nikdy dosť?

Snaha človeka uspokojovať základné ľudské potreby je prirodzená. Aby pri tom nevznikal chaos, potrebuje spoločnosť pravidlá na ovládnutie individuálnej slobody jednotlivca. Medzi ľuďmi sú vždy aj takí, ktorí vo svojej túžbe mať viac neváhajú nerešpektovať dohodnutý poriadok. Pleonexia alebo hrabivosť je príznačná práve pre tento typ ľudí. Tí vo

svojej túžbe uspokojovať svoje potreby vedome obchádzajú či inak porušujú zákony a iné dohodnuté pravidlá. Sú to dominantné typy ľudí, ktorí sú na jednej strane motorom a iniciátorom spoločenského pokroku (hrabivosť sa u nich koncentruje na vedomosti, nie na peniaze a moc), ale aj ničiteľmi a strojcami najväčších katastrof v dejinách ľudstva. Konflikty a katastrofy sú dôsledkom chorobnej túžby hrabivcov po moci, majetku a peniazoch. Demokraciu v podobe rozhodovania väčšiny Gréci vymysleli najmä v snahe dosiahnuť vyššiu spravodlivosť a morálku v spoločnosti, v ktorej dominovali hrabivci, ktorí nepoznali mieru, pre ktorých dosť nebolo nikdy dosť.

Problém demokratického deficitu je dôsledok nepozornosti občanov, ktorí v časoch blahobytu poľavia v ostražitosti a dovoľia hrabivcom, aby im vládu ľudu, čiže demokratickú väčšinu, zobrali. Je poľutovaniahodné a súčasne úbohé, že to všetko robia pre profit. Je na občianskej spoločnosti, aby ich donútila dodržiavať zákony a pravidlá, ktoré platia rovnako pre každého. V demokratickom a právnom štáte predsa zákon platí rovnako pre každého.

4. Pleonexia a súčasnosť

Súčasný anglický spisovateľ a filozof Jeremy Seabrook (2014) definuje pleonexiu ako chorobnú túžbu po majetku, po neustálom hromadení vecí, peňazí a moci. Hrabivosť aj dnes výstižne vyjadruje spôsob, akým žijeme. Hovorí, že v súčasnej spoločnosti je neutíchajúca túžba mať stále viac považovaná za niečo celkom prirodzené a normálne, a paradoxne sa pre väčšinu stáva zmyslom života. Pleonektický občan je však ideálne manipulovateľný. V takejto spoločnosti sa všetko podriaďuje ekonomike. Zdanlivo je dnes bohatších viac ako chudobných, aj keď každý vie, že takmer polovica svetového bohatstva je v rukách 1 % najbohatších a rozdiely medzi bohatými a chudobnými sú čoraz väčšie. Keď sa na zmysel života pozeráme cez prizmu pleonexie, cez takto nadradenú ekonomiku, dostávame sa podľa Seabrooka (2014) do sterilného sveta nekonečnej púšte, v ktorej je ľudský život odsúdený na zánik.

Našu súčasnosť pomerne presne sumarizuje Kristína Šabíková (2016). Hovorí, že naša spoločnosť bude v budúcnosti čeliť takým existenčným ohrozeniam, že spojenie a sila občianskej spoločnosti nebudú len výsledkom chcenia, ale absolútnou nevyhnutnosťou na odvrátenie katastrofy. V podobnom duchu analyzuje situáciu v Českej republike Václav Umlauf (2011).

5. Verejná správa

Základným princípom demokratickej formy vlády je rozdelenie moci na zákonodarnú, výkonnú a súdnu. Navzájom sú oddelené a súčasne závislé jedna na druhej. Vzájomným obmedzením sú donútené k spolupráci, pričom vláda zákona je možná, len ak si tieto moci budú v štáte vzájomne konkurovať a odkazovať inú moc do jej vlastných medzí. Problém nastáva v momente dominancie niektorej z mocí nad ostatnými. Ak v štáte

vládne oligarchia, jasne dominuje exekutíva, čiže partokracia, ktorá má v rukách verejnú správu. V správe jednotlivých ministerstiev jasne dominuje moc ministerstva financií, ktoré je vnímané ako jediný zdroj moci v štáte. Všetky ostatné zložky moci odlúčené od štátneho rozpočtu buď predstierajú nezávislé postavenie, alebo priamo slúžia vláde, ktorá je pri moci. Demokracia ako vláda ľudu, ľuďmi a pre ľudí sa dostáva do krízy najmä preto, že zákony sa prijímajú na objednávku oligarchie, a vytvárajú právne prostredie, v ktorom nie je možné zabezpečiť výkon spravodlivosti a rovnosti pred zákonom. Dominujúca exekutívna moc prakticky paralyzuje výkon zákonodarnej a súdnej moci prostredníctvom spolitizovanej štátnej služby a straníckym obsadzovaním kľúčových pozícií a funkcií. Všade v demokratickom svete sa takýto stav nazýva diktatúra oligarchie, ktorá si udržiava svoj vplyv na chod štátu ovládnutím politiky a štátnej služby na úrovni ministerstiev a ostatných ústredných orgánov štátnej správy. Príčiny a východiská z tohto stavu sa autor pokúsil analyzovať už v roku 2008 spolu s Radoslavom Štefančíkom (2008).

Ako sa prejavuje pleonexia v kontexte verejnej správy? Základom tejto krátkej úvahy je Aristotelovo (2011) vnímanie hrabivosti v piatej knihe Nikomachovej etiky. Proti aktívnej pleonexii oligarchie je treba postaviť občiansku demokraciu v zmysle aktívne vytváraného verejného priestoru, inštitucionálne zabezpečeného odpolitizovanou verejnou správou, nekompromisne obhajujúcou verejný záujem a verejné blaho. V tejto súvislosti Platón aj Aristoteles zdôrazňovali aktívnu obhajobu demokracie ako verejného priestoru občianskymi iniciatívami a aktívnymi ľuďmi, intelektuálnou či kultúrnou elitou spoločnosti, ktorá by mala „aristokraciu ducha“ cieľavedome pestovať a budovať práve na občianskom princípe.

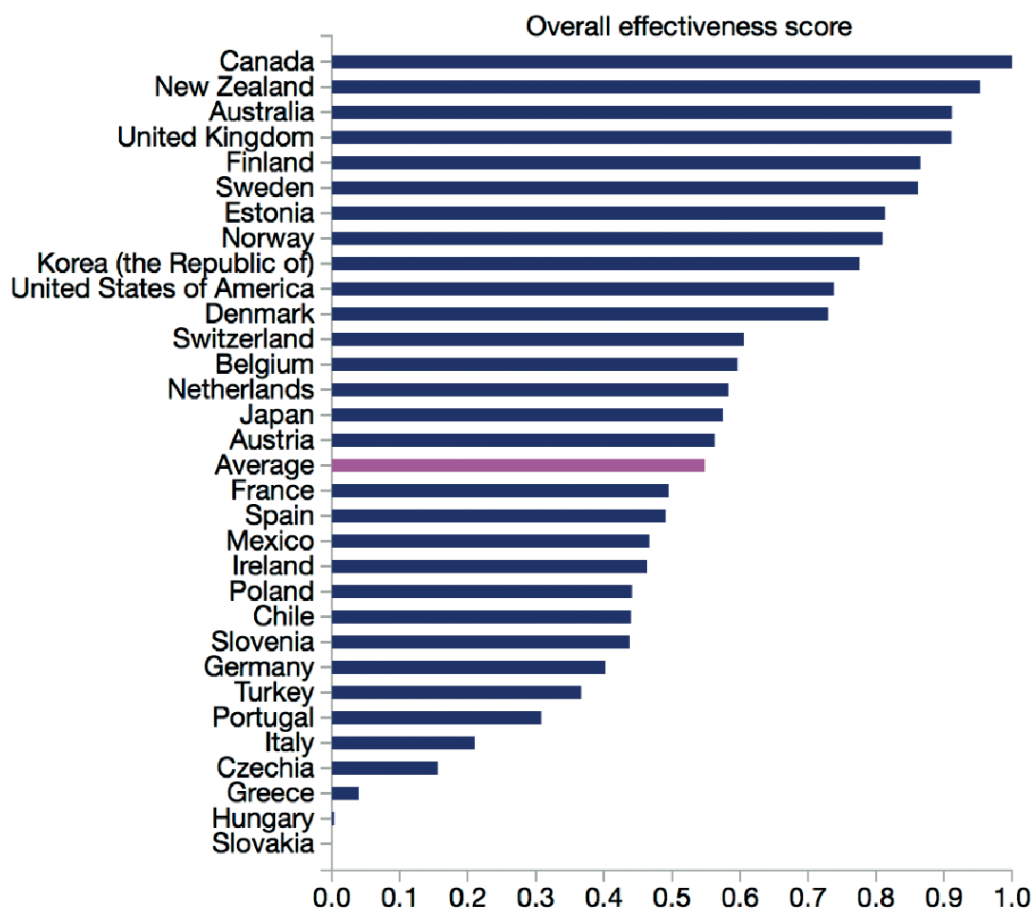
6. Štátna služba

Britský filozof a ekonóm James Mill (1773-1836), otec Johna Stuarta Milla, delil britskú spoločnosť tej doby na dve skupiny – na zlodejov (vládnucu menšinu – those who pillage) a na okrádaných (mlčiacu väčšinu – those who are pillaged) (Mill, 1992). Veril, že návrat k slobode nebude možný bez zbavenia moci privilegovaných elít a jej nahradenie vládou ľudu. Negatívny vývoj v spoločnosti pokračoval neefektívnosťou verejnej správy, vysokou korupciou, nepotizmom, straníckym klientelizmom a ďalšími nešvármi a vyvrcholil hroziacim morálnym rozkladom spoločnosti. Tento vývoj zastavilo dlho pripravované odpolitizovanie britskej štátnej služby, ktoré vyústilo do schválenia správy o organizácii stálej štátnej služby, ktorú do britského parlamentu predložili poslanci S. H. Northcote a Ch. E. Trevelyan v roku 1854. S týmto rokom sa spája koniec práva stranícky obsadzovať úrady a jeho nahradenie systémom kariérneho postupu a výberových konaní na princípoch zásluhovosti. Vo Veľkej Británii funguje tento systém stabilnej, profesionálnej a politicky neutrálnej štátnej služby nepretržite od roku 1854 až po súčasnosť a stal sa jej trvalou hodnotou.

V roku 2017 vyšla Veľká Británia s novou iniciatívou hodnotenia a porovnávania efektívnosti štátnej služby (THE INTERNATIONAL CIVIL SERVICE EFFECTIVENESS (InCiSE)

INDEX, 2017), ktorá významnou mierou ovplyvňuje rozvoj a prosperitu každej krajiny. V opačnom prípade jej neefektívnosť je zdrojom korupcie a brzdí hospodársky rast a spoločenský rozvoj. Štátna služba bola hodnotená v 31 krajinách sveta a publikované výsledky umožňujú exekutíve nielen porovnať jej výkonnosť s inými, ale najmä vidieť, ktoré krajiny v ktorých oblastiach dosahujú lepšie výsledky a poučiť sa od nich. Porovnateľné výsledky efektívnosti a výkonnosti štátnej služby navyše umožňujú občanom, vláde, vlád- nym úradníkom a politikom hodnoverne posúdiť, v akom stave je štátna služba v tej-ktorej krajine, navrhnúť a prijímať opatrenia nevyhnutné na jej zlepšenie. Projekt, ktorého re- alizátorom je Blavatnik School of Government pri Oxfordskej univerzite a britský Institute for Government, bude pokračovať nasledujúce štyri roky. Potom sa jeho prínos vyhodnotí a rozhodne sa o jeho ďalšom pokračovaní. Celkové hodnotenie efektívnosti štátnej služby v 31 krajinách sveta je zobrazené na obr.1. Estónsko je v hodnotení na 7. mieste, Sloven- sko, žiaľ, zaujíma v tomto rebríčku posledné miesto.

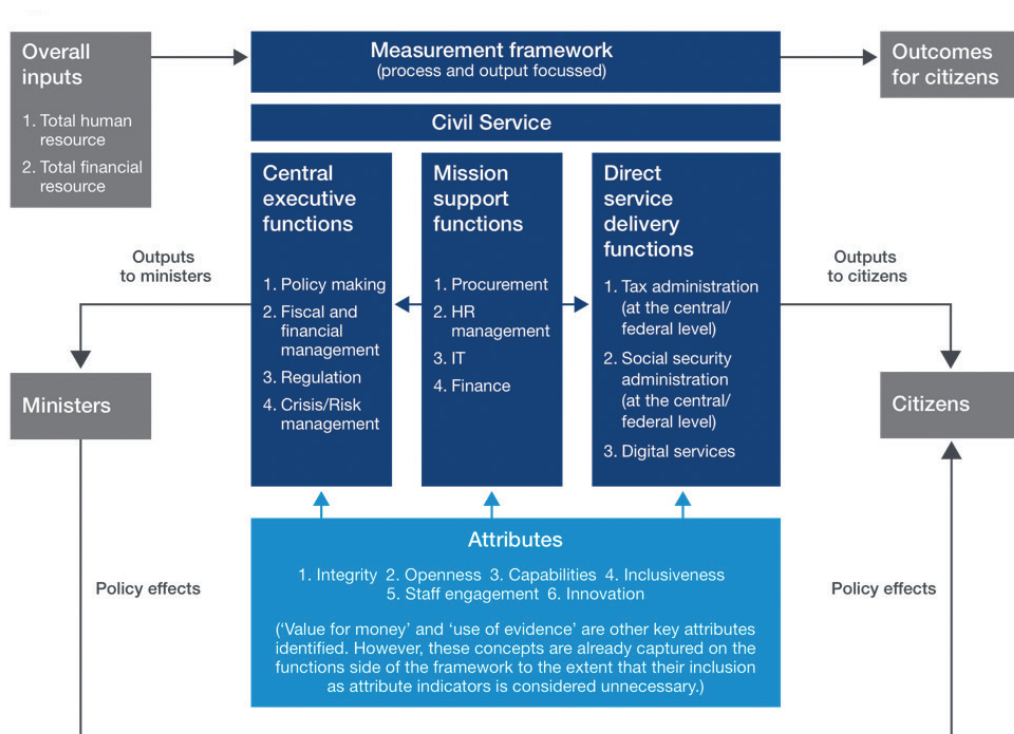
Obr. 1 Celkové hodnotenie efektívnosti štátnej služby



Zdroj: The International Civil Service Effectiveness (InCiSE) Index, 2017

Hodnotilo sa osem kľúčových funkcií a šesť atribútov štátnej služby (integrita, otvorenosť, schopnosti, inkluzivita, angažovanosť zamestnancov, inovácie). Ako hodnotenie prebiehalo, je znázornené na obrázku 2.

Obr. 2 Schematické znázornenie koncepcie merania efektívnosti štátnej služby



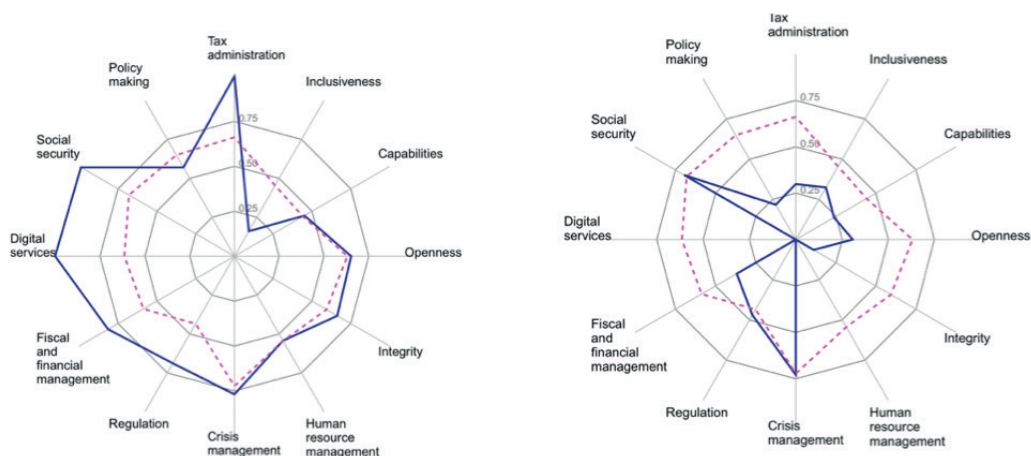
Zdroj: *The International Civil Service Effectiveness (InCiSE) Index, 2017*

Jedným z hodnotených atribútov boli napríklad Schopnosti (Capabilities), definované ako rozsah, do akého pracovná sila disponuje správnou kombináciou kvalifikácií. Výsledky, ktoré dosiahlo Slovensko a Estónsko, sú uvedené na obrázku 3.

Na obrázku 4 je znázornená súčasná organizačná štruktúra estónskeho ministerstva financií, v ktorého pôsobnosti je aj verejná správa, kde štátnych zamestnancov riadi generálny tajomník, nie ako politický nominant, ale ako profesionál v stájej štátnej službe, a tak je aj vyberaný. Svoju manažérsku pozíciu vykonáva spôsobom, ktorý je rámcovo opísaný v rozhovore, ktorý autor poskytol Parlamentným listom (Plai, 2017).

Keďže pleonexia prežíva spolu s ľudstvom, môžeme podobné prirovnanie o rozdelení spoločnosti podľa J. Milla urobiť aj u nás. Aj naša spoločnosť je dnes rozdelená na dve skupiny. Na pleonektickú menšinu, reprezentovanú elitou sformovanou do politickej triedy, ktorá si nárokuje viac než je jej spravodlivý podiel na spoločenskom rozvoji či hospodárskom raste, a na mlčiacu väčšinu, ktorá prakticky nemá vplyv na vládnutie v krajine, a len minimálne profituje zo spoločenského rozvoja. Iróniou je, že v tejto elitárskej

Obr. 3 Porovnanie celkových výsledkov hodnotenia Estónska a Slovenska

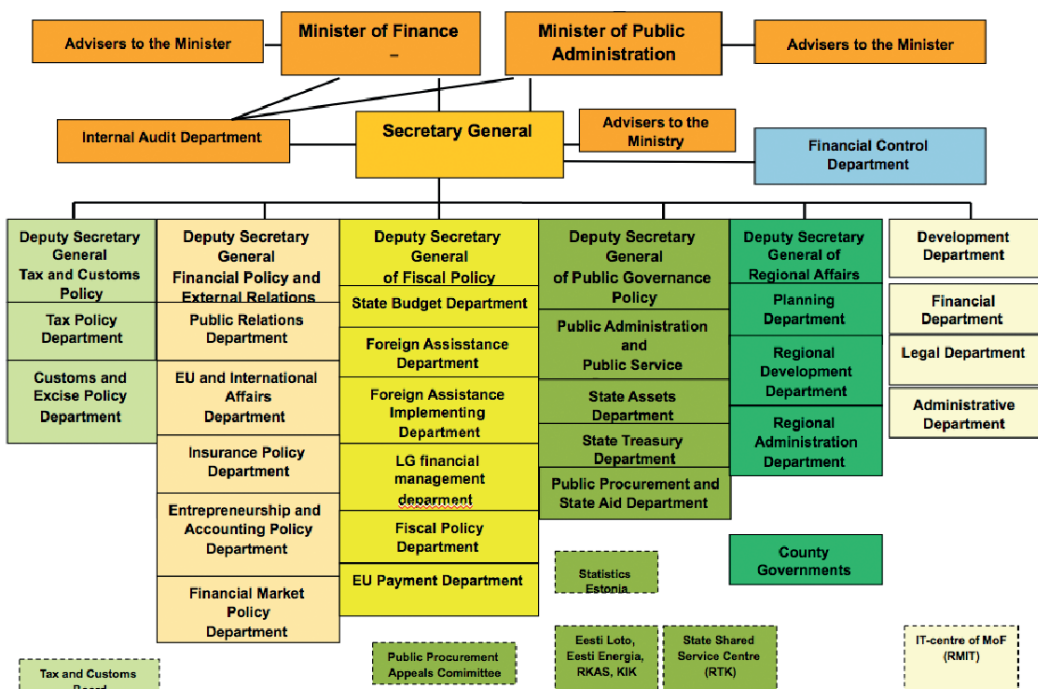


Estónsko

Slovensko

Zdroj: The International Civil Service Effectiveness (InCiSE) Index, 2017

Obr. 4 Organizačná štruktúra Ministerstva financií Estónska



Zdroj: Plai, 2017

menšine nájdeme okrem politikov aj vzdelaných ľudí, príslušníkov slovenskej inteligencie, takých, ktorí rýchlo pochopili a uprednostnili výhody tohto exkluzívneho postavenia. Nevieme, či len blahosklonne prehliadajú obeť, ktoré väčšina prináša na oltár blaženosti elitárskej menšiny, alebo len predstierajú, že o tom nič nevedia. Možno je pre niekoho pleonexia na prvý pohľad atraktívna, no v konečnom dôsledku vážne ohrozuje prežitie demokracie v štáte. Čím skôr si to vzdelaná elita národa uvedomí a pridá sa k aristokracii ducha, tým lepšie na tom bude z hľadiska dlhodobej udržateľnosti kvality jej života a postavenia v spoločnosti.

Demokracia je založená na existencii vhodne sformovaných a dobre fungujúcich inštitúcií. Každá inštitúcia vedená ľuďmi sa však dá zneužiť. Čím je inštitúcia väčšia, tým väčšie je aj riziko jej zneužitia. Demokracii ako veľkej inštitúcii hrozí toto riziko dvojnásobne. Preto musia byť občania neustále v strehu a demokraciu chrániť. Liekom na chorú demokraciu nie je jej odstránenie, ale redukovanie možnosti jej zneužitia na minimum. Jedinou inštitúciou, ktorá to dokáže, ktorá môže zabrániť zneužívanie demokracie, je aktívna občianska spoločnosť. Jej členmi sme jednak my, ktorí tu sedíme, ale aj všetci občania, ktorí cítia, že zastupiteľská demokracia potrebuje pozitívne zmeny k lepšiemu.

Našou úlohou ako občanov nie je meniť svet, stačí, ak dokážeme meniť samých seba v našom prístupe k občianskym cnostiam, k politike, k našej vlastnej úlohe v spoločnosti. Tu je niekoľko iniciatív, na ktorých by sme sa mohli zúčastniť ako aktívni členovia občianskej spoločnosti:

- podporovať snahu a aktivity spoločensky angažovaných intelektuálov odhaľujúcich negatívne dopady rôznych foriem pleonexie na demokraciu a verejný priestor,
- organizovať rôzne formy „pestovania cností“ a diskusné fóra o spoločenskej spravodlivosti a boji proti pleonexii,
- sformovať ideológiu občianskeho hnutia proti hrabivosti, založenú na spravodlivom usporiadaní verejných záležitostí v záujme ďalších generácií,
- sformulovať konkrétne ciele politického snaženia aktívnych občanov, obhajujúcich demokraciu na občianskom princípe (nezištnej služby aktivistov pre všetkých občanov v konkrétnej veci) a získavať na svoju stranu trvalé voličské jadro (občania by nemali voliť politické strany, ktoré sa nezrieknu pleonexie a straníckeho obsadzovania úradov),
- poukazovať na zásadné rozdiely medzi záujmami politickej oligarchie a občianskej aristokracie,
- podporovať občiansku a aktivistickú demokraciu pri vytváraní politického priestoru na potláčanie aktívnej pleonexie vládnucej oligarchie.

Záver

Pre mnohých ľudí, ktorí majú dosť, je túžba mať viac motivovaná snahou získať vyššie spoločenské postavenie, po ktorom nasleduje vyššia funkcia, vyšší plat a viac moci, čo všetko ďalej podporuje túžbu mať ešte viac. Peniaze sa pre mnohých stávajú všetkým – zdrojom úspechu, postavenia, vážnosti, rešpektu, istoty a bezpečia a všade otvárajú

dvere. Takých, ktorí vedia rozumne posúdiť, čo je dosť, je stále menej a menej. Všetci chcú neustále viac. V takejto atmosfére hrabivej etiky sa „mať len dosť“ stáva spúšťačom strachu a úzkosti. Ľudia si už zvykli pozerat' sa na všetko očami hrabivosti. Stali sa z nás chamtivci bez toho, aby sme si to uvedomovali. Takáto slepota so sebou prináša nebezpečenstvo, ktoré by žiadna rozumná spoločnosť nemala prehliadať. Narastanie sociálnej nerovnosti vedie ku zvyšovaniu sociálneho napätia a vážnym problémom v spoločnosti. Je nespravodlivé, aby veľa ľudí malo oveľa viac, než koľko normálne stačí, kým veľa ostatných má oveľa menej, než predstavuje ich spravodlivý podiel na prístupe k spoločenským statkom a spoločenským zdrojom. Spoločnosť, ktorá dovoľuje a dokonca vyzdvihuje hrabivosť, nečaká nič dobré. Hrabivosti podriaďuje verejný záujem a stráca zo zreteľa verejné blaho svojich občanov. Stráca morálny kompas, bez ktorého nemôže z dlhodobého hľadiska prežiť.

Literatúra

- AMES, F. Dostupné na Internete(https://en.wikiquote.org/wiki/Fisher_Ames).
- ARISTOTELES. 2011. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Kalligram, 2011. 296 s.
- BALOT, R. K. 2001. *Greed and Injustice in Classical Athens*. Princeton: Princeton University Press, 2001. 291 s.
- FISSELL, B. 2009. *Thrasymachus and the Order of Pleonexia*. In: *Aporia* vol.19 no.1-2009
- FRANKLIN, B. 1909. *The Autobiography of Benjamin Franklin*. New York: PF. Collier and Son Company, 1909. 161 s.
- JOHNSON, P. 2016. *Sokrates. Človek pro naši dobu*. Brno: Barrister and Principal, 2016.
- MILL, J. 1992. *Political Writings*. Cambridge University Press, 1992. 317 s.
- PLAI, Ľ. 2017. *Politici trpia hrabivosťou. Vymkli sa kontrole občianskej spoločnosti*. In: *Parlamentné listy* 31.1.2017. Dostupné na: (<http://www.parlamentnelisty.sk/arena/rozhovory/Politici-trpia-hrabivosťou-Vymkli-sa-kontrole-občianskej-spoločnosti-Korupcia-je-ako-rakovina-tvrdi-uznavany-odbornik-na-statnu-sluzbu-Plai-283781>)
- PLAI, Ľ.- ŠTEFANČÍK, R. 2008. *Naše Slovensko – kríza demokracie*. Bratislava: Fórum občanov Slovenska, 2008. Dostupné na: (http://www.sk-forum.sk/fileadmin/Dokumenty/Nase_Slovensko.pdf)
- PLATÓN. 1980. *Ústava*. Bratislava: Pravda, 1980. 472 s.
- SAGSTETTER, K. S. 2013. *Solon of Athens: The Man, the Myth, the Tyrant?* Pennsylvania: University of Pennsylvania, 2013.
- SEABROOK, J. 2014. *Pauperland: Poverty and the Poor in Britain*. London: Hurst Publishers, 2014.
- SEABROOK, J. 2014. *Pleonexia*. Dostupné na Internete: (<https://vimeo.com/71501605>).
- ŠABÍKOVÁ, K. 2016. *Scenáre budúceho vývoja spoločnosti*. In: *Pohľady na slovenskú politiku po roku 1989*. II. časť. S. 494-510. Bratislava : Veda, 2016. 564 s.
- THE INTERNATIONAL CIVIL SERVICE EFFECTIVENESS (InCiSE) INDEX. 2017. Dostupné na: (https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/www.bsg.ox.ac.uk/files/documents/6.3440_IFG_InCiSE_Report_Main_WEB.PDF)
- UMLAUF, V. 2011. *Budování státu*. Dostupné na Internete: (www.umlaufoviny.com)

Kontakt

PhDr. Ľubomír Plai
Fórum občanov Slovenska
Dr. VI. Clementisa 10
821 02 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: plai@sk-forum.sk

STUDIUM ANDRAGOGIKY A MOŽNOSTI PROFESIONALIZACE ANDRAGOGICKÝCH POVOLÁNÍ

STUDY OF ANDRAGOGY AND PROFESSIONALISATION POSSIBILITIES OF ANDRAGOGICAL PROFESSIONS

Milan Beneš

Úvod

Profesní teorie začaly vznikat ve třicátých letech minulého století, především pod vlivem funkcionalismu. Základní myšlenka byla jednoduchá: v rámci společenského vývoje dochází ke vzniku stále komplexnějších a zároveň diferencovanějších společenských struktur. Tato diferenciací vede ke vzniku specializací a postupující dělbě práce. Racionální chod společnosti pak pomáhají zajistit profese. Toto mínění se ještě utvrdilo od padesátých – šedesátých let minulého století, kdy se v rámci představ o přechodu k postindustriální společnosti (Daniell Bell, Alain Touraine, Alvin Toffler) začala zvýrazňovat role teoretického vědění jako nositele sociálního plánování a hospodářského a technického pokroku. Měla vzniknout nová třída (Alvin Gouldner) a růst vliv expertů. Vše ještě zesílilo v rámci diskuze o humánním kapitálu a znalostní společnosti. K tradičním profesím, právníkům, lékařům, duchovním a důstojníkům, přibývaly profese nové. K nim patří inženýři, architekti, psychologové, management, IT specialisté, makléři, do určité míry i učitelé a sociální pracovníci.

1. Profese a profesionalizace

Profese se většinou vymezují pomocí určitých atributů. K těm patří (např. Millerson, 2003):

- profesní kompetence vychází (opírají se, reflektují) z teoretických znalostí, profese se vyznačuje existencí příslušného vědního oboru;
- kompetence se získávají pomocí formálního vzdělávání a jsou nějakým způsobem

licencované,¹ kompetence musí být certifikované; pomocí selekce studentů je regulován přístup k povolání, profese reprodukuje sama sebe;

- profese je altruistická, slouží klientům a veřejnému blahu, existuje individuální a kolektivní zodpovědnost za obecné zájmy;
- zástupci profese se organizují v profesních svazích, které regulují jejich činnost a jsou částečně autonomní, seberegulující;
- existuje profesní kodex (profesně etický kodex) a společně sdílené hodnoty;
- a další, např. jazyk profese je jen částečně srozumitelný laikům.

Je jasné, že mnoho z těchto předpokladů je napadnutelných a skutečně existují teorie a empirické výzkumy, které je účinně zpochybňují. To ovšem není předmětem tohoto pojednání. Podstatné je následující. V odborné literatuře se často cituje George Bernard Shaw a jeho konstatování z roku 1906, že „*all professions are conspiracies against the laity*.“² Dalo by se ještě dodat, že profese se musí obhájit vůči těm, „kteří je živí a jsou ochotni nést jejich následky“ (Lepsius, 1973, s. 106). V lepší pozici jsou povolání, na které jsou odběratelé jejich produktů odkázáni, s určitostí více lékařské a juristické, než andragogické. Každý potřebuje někdy lékaře, bez kouče nebo mentora se dá žít docela spokojeně. Ani potřeby potencionálních zákazníků či klientů ovšem pro získání statusu profese nestačí. Boj o profesní status je bojem o moc a privilegia, o výlučnost a o regulaci přístupu k povolání. „*A profession is not an occupation, but a means of controlling an occupation*“ (Johnson, 1972, s. 45). Snaha o dosažení profesního statusu je snaha o získání monopolu na možnost vykonávat určité povolání. U klasických profesí uděluje licenci stát. Tam, kde je státní zájem, je i snaha oblast činnosti regulovat. Proto je profesionalizace učitelských povolání, ale i sociální práce nebo u nelékařského zdravotnického personálu daleko pokročilejší než v případě andragogických profesí. Stát tuto oblast z velké části nefinancuje, a proto ani nemá potřebu ji regulovat a profesionalizovat a normovat. Nutno dodat, že udělování státní licence pro určitá povolání vede k byrokratizaci a omezuje deklarovanou profesní autonomii a seberegulaci.³ Navíc si musíme uvědomit, že státní zásahy v oblasti vzdělávání dospělých byly historicky vzato nesený s nelibostí. A i dnes je v privátní sféře zřejmý odpor proti přílišné regulaci, i když finanční podporu, ve formě např. ESF, podniky vítají.

Naprosto legitimní je i otázka, kterou oblast by měl stát regulovat. Andragogická povolání se realizují v různých oblastech a činnostech. Existují tedy:

- desítky různých andragogických činností a povolání;
- andragogové pracují v různých typech organizací (státní, nestátní, akademické, neziskové, sociální, komerční, v organizacích, jejichž hlavním účelem není vzdělávání atd.) nebo jako OSVČ;
- roste počet specifických cílových skupin andragogických intervencí.

¹ Licenci používáme v tomto významu: „*A permit from an authority to own or use something, do a particular thing, or carry on a trade*“ (srovnej licence).

² „Všechny profese jsou spiknutí proti laikům“, výrok ze hry *The Doctor's Dilemma* (srovnej <http://www.quotationspage.com/quote/30247.html>).

³ Tím nechceme tvrdit, že musí jít vždy o licenci udělovanou státem.

Nalézáme sice snahy, definovat a regulovat andragogická povolání, o to nejen zdola, tedy jako boj andragogické obce o získání profesního statusu. Evropská komise si v roce 2010 nechala vypracovat studii *Key Competences for Adult Learning Professionals*, která určuje 7 generických kompetencí vztahujících se ke 12 možným polím činnosti. Tento kompetenční model se ovšem zatím neprosadil a nebyl nikterak dál rozvíjen. Navíc se vztahuje především k výuce a jejímu organizačnímu zajištění, neobsahuje tedy všechny možné andragogické činnosti. V Anglii a ve Skotsku musí personál ve vzdělávání dospělých od roku 2007 doložit absolvování akreditovaného kurzu *Qualified Teacher Learning and Skills* (ten nabízí často vysoké školy), pokud se podílí na z veřejných prostředků financovaných kurzech (srovnej QTLS). Obdobné snahy jsou pozorovatelné i v Rakousku a Švýcarsku. Celkově ale nalézáme v Evropě pouze v pěti zemích jen sedm regulovaných přístupů k určitým andragogickým povoláním. V oblasti sociální práce jde o 70 povolání a přístup je regulován prakticky ve všech evropských zemích (příloha A).

Existují různé modely a teorie profese a profesionalizace. V posledních letech se prosazují méně teoretické a komplexní přístupy. Přitom se jako hlavní atributy profese označují:

- vědecké zdůvodnění postupů a jednání, profese se tedy musí orientovat na poznatky příslušné vědy,
- orientace na vlastní hodnoty a normy, opora v etickém kodexu.

Není bez zajímavosti, že tento pohled se rozvíjel především v souvislosti se snahou sociální práce dosáhnout profesního statusu (např. Becker-Lenz, Busse, Ehlert, Müller-Hermann, 2013). I v České republice a Slovenské republice probíhá více či méně explicitní diskuze o profesionalizaci pomocí vědecké průpravy andragogů. V poslední době otevřeli slovenští kolegové i otázku andragogické etiky.

2. Vztah profese a studia

Co se týče vztahu profese a studia se – zjednodušeně řečeno – setkáváme s míněním, že tím pravým andragogem je jen ten, který je absolventem oboru andragogika. Ponechme stranou, že nejenom u nás v široké oblasti nazývané vzdělávání dospělých většinou nepracují vystudovaní andragogové. Problém je v tom, zda akademické studium na výkon profese připravuje v plném rozsahu. Profesní jednání potřebuje znalost generalizovaných pravidel a schopnost výkladu konkrétních situací, tedy jiné než pouze akademické poznatky. Profese (profesní kompetence) jsou tím místem, kde se zprostředkovávají a konfrontují teoretické poznatky a v praxi získané dovednosti, přičemž teorie není zárukou úspěšné praxe (navíc, která z mnoha nekompatibilních teorií?).

Přípravu na výkon profese v rámci akademického studia můžeme rozdělit do tří stádií:

1. přijímání ke studiu,
2. vlastní studium,
3. organizaci přechodu ze studia do praxe.

Ad. 1. V současnosti, v důsledku Boloňského procesu a zavedení strukturovaného studia, došlo k redukci nabídky na bakalářské úrovni. V některých zemích EU se na bakalářské úrovni vzdělávání dospělých vůbec studovat nedá (UK, Itálie, Rakousko, Švédsko; stejné platí i pro Švýcarsko). I v Dánsku a ve Francii je možnost bakalářského studia velmi omezená. Celkově je poměr mezi studijními programy na bakalářské a magisterské úrovni v těchto zemích asi 1 : 5. V tomto pohledu se situace v České republice (poměr 6 : 4), ale i na Slovensku (3 : 1) evropským trendům vymyká. Jedině Masarykova univerzita v Brně nabízí studium pouze na magisterském stupni.

Zde se zaměříme na magisterský stupeň studia. Pro přijetí do magisterského studia je většinou předpokladem absolvování studia bakalářského. Specifikum na některých vysokých školách v několika zemích, především v UK, ale i v Dánsku, Francii, Holandsku a Švýcarsku, je nutnost předchozí několikaleté praxe v oboru. Studium je pak koncipováno za účelem doplnění akademických znalostí a odborných kvalifikací pro praktiky. Na některých vysokých školách, např. v SRN nebo v Rakousku, není předpokladem pro přijetí dosažení bakalářského stupně vzdělání. To se dá nahradit několikaletou praxí, popřípadě kombinovanou s v neakademických institucích získaným neformálním vzděláním, aktivním vystoupením na konferencích, publikační činností apod. (např. Krems). V některých případech může praxe nahradit i chybějící maturitu (přílohy B a C).

Je jasné, že takto koncipované studium může být zaměřeno více na profesi, na reflektujícího praktika. Navíc odpadá problém motivace ke studiu, která se dá u praktiků, doplňujících si vzdělání, předpokládat.

Ad. 2 Rozpor mezi teorií a praxí se řeší od doby, kdy začala pronikat pedagogika na půdu vysokých škol (Scubic Ermenc, Živkovic-Vujisič, Spasenovič, 2015). Tento rozpor nemá zřejmě konečného řešení, patrný je ale odklon od pozitivistického pohledu, který předpokládal, že praxe je pouhá aplikace vědeckých poznatků a teorií. Současný odborný diskurs nabízí několik možností, jak akademickou průpravu a přípravu na profesi skloubit:

- a) Akademické studium zprostředkovává schopnost posoudit andragogickou praxi z pohledu společenských podmínek a individuálních zvláštností, kriticky posoudit cíle a funkce vzdělávání a prosazovat inovace; jde tedy o to, zdánlivě samozřejmě problematizovat a podrobit racionální diskuzi.
- b) Studium zprostředkovává schopnost analytického, reflexivního, racionálního myšlení a rozvíjí metodické a komunikativní kompetence, koncepční myšlení atd., do jisté míry i kompetence sociální, schopnost kooperace, a osobnostní, zvědavost, iniciativnost, adaptabilitu, zvládání zátěže; jde tedy o rozvoj určitých klíčových, profesi přesahujících kompetencí.
- c) Studium zprostředkovává výsledky aplikovaných věd a výzkumů, tedy aplikovatelné vědění; je nutné si ovšem uvědomit, že aplikovaná matematika a aplikované přírodní vědy pracují rozdílně a přinášejí jiný druh vědění než aplikované sociální a kulturní vědy.
- d) Jednou z možností je důsledně pracovat s empiricky ověřenými fakty a příklady ve smyslu exemplárního vyučování.
- e) Využívání vhodných forem a metod, především projektů, samostatné a skupinové práce (srovnej příloha D).

- f) Dále jde o vhodné uspořádání studium doprovázející praxe, pojaté jako projekt, připravený na základě odborných poznatků a následně na základě odborné literatury vyhodnocený a obhájený.
- g) Spolupráce s partnerskými organizacemi a zapojení praktiků do výuky.
- h) Do určité míry se dají pomocí cvičení zprostředkovávat profesní dovednosti.

Podstatné také je, že studium na magisterském stupni je v EU výrazně profilováno a specializováno, např. zaměřeno na vzdělávací management, rozvoj organizace, andragogické poradenství, učení se a vyučování, média, komunikaci, sociální problematiku, genderové otázky, společenskou diverzitu a integraci. To platí i v případě akademicky, na teorie, vědu a výzkum orientovaného studia.⁴ Tomu napomáhá i modulární uspořádání studia ve všech zemích EU, přičemž moduly již neobsahují základní poznatky příbuzných nebo oporných věd (příloha E).

Ad. 3 Když výkon profese přestal být uměním naučeným od zkušenějších a mistrů (Merkens, 1991) a stává se dle zastánců vědecké přípravy aplikací teoretických poznatků, je nutné nějakým způsobem organizovat přechod z vědeckého studia (akademického prostředí) do praxe. V mnoha profesích je tento proces jasně regulován, např. u právníků, lékařů a duchovních. Jmenujme jenom institut referendáře a koncipienta, právního čekatela nebo zkušební dobu před vysvěcením na kněze nebo atestaci lékařů. Někaká počáteční praxe je ve většině zemí zavedená i pro učitele. Přitom se zpravidla nejedná o krátkodobý proces adaptace, ale mnohdy několikaletý proces alespoň částečně kontrolovaný a řízený praxí, doprovázený dalším vzděláváním, mentoringem a supervizí. Toto uvedení do praxe ovšem v případě andragogických povolání není předpokládáno, i když se, na úrovni organizací, zajisté mnohdy děje. Absolventi andragogiky mají tedy jen potvrzené teoretické znalosti, neověřují se jejich praktické kompetence. Navíc v profesích existuje systém dalšího vzdělávání, propojený s kariérním systémem. Ten neexistuje pro andragogy, ve srovnání s lékaři, právními profesemi, ale i učiteli nebo sociálními pracovníky atd., ani v náznaku (srovnej Beneš, 2014).

Pokud shrneme doposud řečené, musí se položit otázka: pro kterou profilaci by mělo studium zajistit exkluzivní přístup k povolání. Pro manažery vzdělávání, pro projektanty vzdělávacích kurzů, pro pracovníky v oblasti lidských zdrojů, pro tvůrce e-learningových kurzů, pro pořadatele zájmového vzdělávání, pro pracující se seniory? Pokud se navíc, jak se u nás, ale i na Slovensku, v Srbsku, do určité míry i v Polsku, tvrdí, andragogika dělí na profesní, kulturní, sociální a speciální a na gerontoandragogiku, mají všichni absolventi těchto specializací mít nárok na regulované povolání? Problémem také je, zda by se např. sociální andragogové prosadili proti sociálním pracovníkům, jejichž profese již regulovaná je.

Další otázkou je, nakolik jsou při koncipování studia andragogiky zohledněny principy celoživotního učení a andragogické poznatky. K nim patří:

⁴ V ČR, ale i v SR, se v rámci magisterského studia opakují různá uvedení do příbuzných nebo oporných oborů, tedy student je seznamován se sociologickými, psychologickými, ekonomickými a dalšími elementárními poznatky. Přitom se vyučuje také něco z obecné andragogiky, didaktiky, sociální andragogiky, gerontagogiky atd.

- a) vertikální a horizontální prostupnost vzdělávacího systému a modulární uspořádání vzdělávacích aktivit, umožňující střídání praktické činnosti a účasti na vzdělávání,
- b) zrovnoprávnění formálního a neformálního vzdělávání a informálního učení (tedy učení incidentního, zkušenostního a sebeřízeného).

Pod tímto úhlem pohledu je skutečně zajímavé, jak většinová akademická andragogika při koncipování studia andragogiky sleduje výsostně pedagogickou argumentaci: **Hodnotné je jen formálně získané akademické vzdělání** (k pedagogickému a andragogickému pojetí vzdělávání srovnej např. Dräger, 2017). Přitom uvedené přístupy v jiných zemích ukazují, že dodržovat tyto principy v rámci akademického studia lze.

3. Andragogická etika

Obraťme se krátce k andragogické etice. Diskuze o andragogické etice začala u nás teprve nedávno, nejdříve zásluhou slovenských kolegů (Pavlov, Schubert, 2015, 2016). Vznikla dokonce první vysokoškolská učebnice andragogické etiky (Kedlubeková, 2016). Ani u nás, ani v jiných zemích nestojí otázky etiky ovšem v popředí (Brockett, 1988, 1990; Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 2016, Bernhardsson, Fuhr, 2014). Jedná se o složitou problematiku, která by si zasloužila podrobného rozboru. Zde jen několik poznámek.

Není jasné, jak a proč by měla profesní etika zajistit (spolu s příslušným studiem oboru) profesní status, jakým způsobem přispívá k uznání hodnoty andragogických povolání ve společnosti nebo k dokladování větších kompetencí andragogů.

Nemáme žádné empirické studie, které by popisovaly fakticky existující konkrétní etické problémy v oblasti nebo etické zaměření jednotlivých andragogických povolání a organizací.

Etický kodex ještě sám o sobě nezajistí profesní étos, tedy charakterové vlastnosti, projevující se v chování a jednání (Beneš, 2016, s. 54).

Nejde jen o profesní kodex, ale i možnosti kontroly jeho dodržování a možné sankce. Jinak je kodex bezcenný. Tato otázka ovšem nijak diskutována není.

Není zřetelné, hodnoty jakých organizací a andragogických povolání by měl při jejich nezpochybnitelné heterogenitě profesní kodex sledovat.

Andragogové pracují v různých typech organizací, přičemž ne všechny organizace mají vzdělávání jako hlavní účel a většinou již vlastní etický kodex mají, v jedné organizaci se dají těžko uplatňovat dva různé etické kodexy. Některé organizace přímo nějaké hodnoty jako základ vlastní činnosti deklarují, např. církevní, odbory, politické strany, ekologická nebo jiná hnutí.

Výslovně na hodnoty, na „morální výchovu“, je ovšem orientována jen malá část toho, co pod vzdělávání dospělých spadá.

Organizace si vytváří vlastní profesní kodexy, často za pomoci odborníků z různých oblastí, např. německé *Fórum hodnotové orientace v dalším vzdělávání* využívalo členské vzdělávací organizace, ale i právníky, teology a politiky (Berufskodex für die

Weiterbildung). Akademická diskuze v tomto není vůdčí silou, navíc u profesních etik se nejedná o klasické, filozofické etiky, ale o tzv. slabé, kontextualizované teorie (Fobel, 2016), profesní etika může obsahovat elementy různých teorií a přístupů a nemusí podléhat kritériím vědy.⁵ Profesní etiky nejsou nějakou aplikací obecných etických norem a principů. Teoretický diskurs etických otázek profese se nekryje se snahami přímých aktérů (organizací, zástupců andragogických povolání, účastníků, veřejnosti) o vytvoření hodnotové základny vlastní činnosti.⁶

Etický kodex je zajisté závažné téma, ale otázka hodnot jím není vyčerpána. Andragogové by měli diskutovat, jaké cíle a účely má učení se a vzdělávání dospělých sledovat (např. Schneider, 2016). Musí si ujasnit, z jakého pojmu „vzdělávání“ vycházíme a čemu a komu mají andragogické intervence sloužit, nejenom, jak „eticky“ se budeme snažit nějaké andragogické autonomní nebo heteronomní cíle realizovat. V podstatě jde o to, co se v severoamerické andragogice diskutuje jako pojetí vzdělávací práce ve smyslu filozofie výchovy u různorodých andragogických pracovníků a institucí. Pojetí vzdělávání samozřejmě nemůže být v různých oblastech a u různých andragogů jednotné (např. Spurgeon, Moore, 1997). S odvoláním na slavnou přednášku Maxe Webera *Politika jako povolání* z roku 1919 (Weber, 1988) se i ve vědách o výchově rozlišuje etika smýšlení (striktní sledování zdůvodněných hodnot, etika dobrých úmyslů) a etika zodpovědnosti, zohledňující společenské následky jednání, konkrétní situace a nutnost neustálého rozhodování. A společenský dopad vzdělávání dospělých není čistě etickou, ale především společenskou a politickou otázkou.

Záver

Pokud shrneme doposud řečené, pak se jako hlavní problém přeměny andragogických povolání na profesi ve smyslu sociologických definic ukazuje jejich heterogenita. Stát sám o sobě zatím ani u nás, ani v jiných evropských zemích nemá velký zájem tuto oblast

⁵ Např. Brockett vidí, realisticky, problém andragogické etiky takto (1990, s. 9):

- Andragog si musí ujasnit vlastní hodnoty, to, čeho chce dosáhnout a jak pevně těmto hodnotám věří. Etická praxe musí vycházet z poznání sama sebe.
- Andragog se musí rozhodnout, komu je zodpovědný. Andragog může pracovat v zájmu účastníků, společnosti nebo některých společenských sil, organizace, ve které pracuje, toho, kdo vzdělávání financuje, kolegů nebo profesních organizací, zaměstnavatelů nebo zaměstnanců atd.
- Nejdůležitější je ovšem nalezení cest, kterými lze obecný etický kodex převést do praktického jednání. Toto lze ale zase opět jen na základě nějakých vzdělávacích („didaktických“) principů, které se musí dodržovat a tvoří „srdce praxe“.

Brockett sám nabízí 6 principů: Respekt k účastníkům, spravedlivé zacházení se všemi účastníky, uznání práv účastníků, trvalá péče, minimalizování škodlivých a maximalizování pozitivních vlivů (*cost-benefit analysis*), reflexe vlastní praxe.

⁶ Necháváme stranou filozofický etický diskurs, který jasně ukazuje, že vědecky se hodnoty zdůvodnit nedají a že nějaká společenská shoda o hodnotách a normách v dnešní době možná není.

regulovat. Jenom v akademickém prostředí musí andragogové splňovat jasně daná kritéria, která jsou ovšem daná zákonem o vysokých školách, ne nějakou profesní seberegulací (andragogické bakalářské, magisterské a doktorské studium, postup od asistenta, odborného asistenta, přes docenta k profesuře). Určité podmínky jsou kladeny i ve státní sféře nebo v organizacích přímo nebo nepřímo státem financovaných, aniž by někde měli andragogové nějaký výlučný přístup k určitým zaměstnáním. Zde se vychází jen z formálně získaných kompetencí, např. z dosaženého stupně vzdělání v nějakém oboru. Mimo snahy o regulaci je výkon andragogických povolání v komerční sféře nebo u volných živností (*free vocations, independent contractors*).

Profesionalizace pomocí studia andragogiky naráží na problém profilace na určité andragogické činnosti, která je běžná a zároveň nutná nejpozději na magisterském stupni studia. Studium připravuje jen na určitá povolání, nemůže zajistit nějakou celkovou profesionalizaci v celé oblasti. Studium zároveň trpí mýtem „nepopíratelných a spolehlivých akademických znalostí“. Akademické znalosti, teorie a výsledky výzkumů mají tvořit základ profesních kompetencí, aniž by v přijímání ke studiu, v průběhu studia a při přechodu do praxe byly nároky na profesi důsledně zohledňovány. Zde by bylo potřeba uplatnit zmiňované zahraniční zkušenosti a trendy, které ukazují určité východisko.

Heterogenita nejen andragogických činností, ale i zaměstnavatelů, limituje i myšlenku nějakého jednotného profesního kodexu andragogů. Jak již bylo řečeno, tato problematika vyžaduje hlubších úvah. Andragogové sledují i vlastní zájmy, andragogická diskuze by se měla osvobodit od představ, že v andragogické obci vládne více než v ostatních povoláních altruismus, empatie, zodpovědnost, kolegialita, vzájemný respekt, ochota podřídit se kolektivní kontrole atd. Andragogové nejsou morálně v ničem ostatním nadřazení a profesní kodex z nich lepší lidi neudělá.

Profesionalizace andragogických povolání bezpochyby probíhá. Nezajistí ji ale pouze studium andragogiky, ale i certifikace kompetencí získaných v rámci praxe, neformálního vzdělávání a informálního učení. Tento trend ale nebyl předmětem tohoto příspěvku.

Literatura

- BECKER-LENZ, R., BUSSE, S. et al. 2013. *Professionalität in der Sozialen Arbeit: Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 3. Aufl., 2013, 367 s. ISBN 978-3-531-19881-1.
- BERNHARDSSON, N., FUHR, T. 2014. Standards ethischen Handelns in Verbänden der Erwachsenenbildung. Zum Stand der Entwicklung einer erwachsenenpädagogischen Bereichsethik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jg. 37, 1, 2014. ISSN 2364-0022, s. 39-58. Dostupné z <https://www.die-bonn.de/doks/report/2014-ethik-03.pdf>.
- BENEŠ, M. 2014. Vzdělavatel dospělých – diskuze o andragogických povoláních v německy mluvících zemích. In PRUSÁKOVÁ, V. (ed.) *Osobnost lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. ISBN 978-80-557-0801-0, s. 75-92.
- BENEŠ, M. 2016. Etika, étos a identita andragogiky – historické a systematické souvislosti. In PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica: Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1166-9, s. 49-62.

- Berufskodex für die Weiterbildung*. Ethische Richtlinien des Forum Werteorientierung in der Weiterbildung e. V. Dostupné z <http://www.forumwerteorientierung.org/Berufskodex.pdf>.
- Bildungsmanagement*, MA. <https://www.donau-uni.ac.at/de/studium/bildungsmanagement/index.php>.
- BROCKETT, R. G. 1990. Adult Education: Are We Doing It Ethically? *Journal of Adult Education*. Vol. 19, 1990, No. 1. Philadelphia, New York: American Association for Adult Education. ISSN 0888-5044, s. 5-12.
- BROCKETT, R. G. 1988. Ethics and the Adult Educators. In BROCKETT, Ralph G. (Ed.). *Ethical Issues in Adult Education*. New York: Teachers College Press, 1988. ISBN 10 0807729094, s. 1-16.
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *Werte in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2, 2016, 50 s. ISBN: 978-3-7639-5734-7.
- DRÄGER, H. 2017. Aufklärung über Andragogik. Kulturhistorische Betrachtungen zum Primat der Andragogik in der Anthropagogik. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*. 2017, Vol. 40, Issue 2, s. 127-152. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Dostupné z <https://doi.org/10.1007/s40955-017-0089-x>.
- Educational Sciences. Abschluss: Master*. Dostupné z <https://www.unibas.ch/de/Studium/Studienangebot/Studiengaenge-faecher/Educational-Sciences.html>.
- FOBEL, P. 2016. Konceptuálne východiska a praktické implikácie aplikovanej etiky (s dôrazom na oblasť andragogiky). In PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica : Belianum, 2016. ISBN 978-80-557-1166-9, s. 63-72.
- JOHNSON, T. 1972. *Professions and Power*. London : Macmillan, 1972. 96 s. ISBN 0333134303; 9780333134306.
- KADLUBEKOVÁ, D. 2016. *Základy andragogickej etiky*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, 2016, 90 s. ISBN 978-80-558-1076-8.
- Key competences for adult learning professional*. Contribution to the development of a reference framework of key competences for adult learning. Final report. B. J. Buiskool, S. D. Broek, J.A. van Lakerveld, G.K. Zarifis, M. Osborne. Zoetermeer, January 15, 2010. Dostupné z http://www.frae.is/files/Kennararf%C3%A6rni%202010_1168938254.pdf. Dostupné z <https://en.oxforddictionaries.com/definition/licence>.
- MERKENS, H. 1991. Wissenschaftstheorie. In ROTH, L. (Hrsg.). *Pädagogik. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München: Ehrenwirth, 1991. ISBN 3-431-03024-6, s. 19-31.
- MILLERSON, G. *The Qualifying Association: a study in professionalization*. London : Routledge, 2003. 320 s. ISBN 10: 0415176883; ISBN 13: 9780415176880.
- NUISSEL, E., LATTKE, S., PÄTZOLD, H. 2010. *Europäische Perspektiven der Erwachsenenbildung*. Bielefeld : Bertelsmann, 2010. ISBN 978-3-7639-4248-0.
- QTLS. Dostupné z <https://set.et-foundation.co.uk/professionalism/qtls/>.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. 2015. Konceptuálne rámce andragogickej etiky. In *Andragogická revue*, 2015, 1. ISSN 1804-1698, s. 18-30.
- PAVLOV, I., SCHUBERT, M. (eds). *Etické kontexty andragogického pôsobenia*. Banská Bystrica : Belianum, 2013. ISBN 978-80-557-1166-9.
- Regulated professions database*. Dostupné z <http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/>.
- SCHNEIDER, N. 2016. Wir brauchen Grundsatzdebatten. Weiterbildungseinrichtungen und ihre Möglichkeiten, Werte bewusst zu machen. In Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (Hrsg.). *Werte in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann, 2, 2016, s. 32-34. ISBN 978-3-7639-5734-7.

- SCUBIC ERMENC, K., VUJISIČ-ŽIVKOVIČ, N., SPASENOVIČ, V. 2015. Theory, Practice and Competences in the Study of Pedagogy. *C.E.P.S Journal*, Vol. 5, No 2, 2015, s. 35-55. Faculty of Education University of Ljubljana. ISSN 2232-2647.
- SPURGEON, L. P., MOORE, G. E. 1997. The Educational Philosophies of Training and Development Professors, Leaders, and Practitioners. *Journal of Technology Studies*, Vol. 23, 2, 1997, s. 11-19. ISSN-1071-6084. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ553242.pdf>.
- Studienrichtung Erwachsenenbildung*. Dostupné z <https://www.ph-freiburg.de/studium-lehre/studiengaenge/master-studiengang-erziehungswissenschaft/studienrichtung-erwachsenenbildung.html>.
- Voraussetzungen für ein Studium ohne Abitur*. Dostupné z <http://www.uni-kl.de/studium/vor-dem-studium/voraussetzungen-zum-studium/hochschulzugangsberechtigung/studieren-ohne-abitur/>.
- WEBER, M. 1988. Politik als Beruf. In *Gesammelte Politische Schriften*. Hrsg. WINCKEL-MANN, Johannes. 5. Auflage, Tübingen: Mohr Siebeck, 1988. ISBN 978-3-8252-1491, s. 551-552. Původně 1919.
- Weiterbildung und Personalentwicklung*. Dostupné z <http://www.master-erwachsenenbildung.de/>.

Přílohy

A. Regulované profese (databáze Evropské komise)

1. *Teacher in practice for the majors from professional field Health Care* – Bulharsko
 2. *Teacher in liberal adult education* – Finsko
 3. *Adult education expert* – Maďarsko
 4. *Adult education activity* – Maďarsko
 5. *Organiser of education for adults* – Slovinsko
 6. *Instructor (for industry courses)* – Švýcarsko
 7. *Trainer (for work-based training at host companies)* – Švýcarsko
- (srovnej Regulated professions database)

B. Příjímací řízení k magisterskému distančnímu studiu vzdělávání dospělých na Technické univerzitě Kaiserslautern

Přístup k distančnímu vzdělávání oboru vzdělávání dospělých mají od ZS 2012/2013 také kandidáti a kandidátky bez dosaženého bakalářského vzdělání. Podle podmínek nového zákona o vysokých školách v Porýní-Falcku bude v oboru vzdělávání dospělých provedena tzv. zkouška způsobilosti. Tímto bude vyhověno právně zakotvenému požadavku na otevření vysokých škol pro odborně kvalifikované. V povolání kvalifikovaní zájemci a kvalifikované zájemkyně s dostatečnými zkušenostmi v oboru dostanou možnost, vykonat zkoušku způsobilosti. Skrze tuto zkoušku se zjistí, zda odborná kvalifikace a odborné předpoklady uchazečů a uchazeček jsou srovnatelné s kvalifikacemi zprostředkovanými příslušným studiem.

Zkouška způsobilosti proběhne v několika krocích:

1. dodání potřebných podkladů,
2. on-line seminář k vědecké práci,

3. ústní zkouška z oblasti vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání (srovnej Voraussetzungen für ein Studium ohne Abitur).

C. Příjímací podmínky na Donau-Universität Krems, studijní oblast vzdělávání, média a komunikace, magisterský obor Vzdělávací management:

1. ukončené vysokoškolské vzdělání (alespoň na bakalářské úrovni) nebo ukončené vzdělání na srovnatelném stupni (např. na Pedagogické akademii) jakož i v obou případech nejméně jednoroční pracovní činnost v oboru nebo
2. doklad o s bodem 1 srovnatelné kvalifikaci, určené následovně
 - a) doklad o oprávnění ke studiu na vysoké škole (maturitní vysvědčení, ...) a o nejméně pětileté činnosti v oboru nebo
 - b) bez oprávnění k vysokoškolskému studiu doklad o nejméně devítileté pracovní činnosti v oboru

V obou případech mohou být započítány časy účasti na odborném výcviku a dalším vzdělávání (srovnej Bildungsmanagement, MA).

D. Projektové zaměření studia

Dobře dokumentuje orientaci na projekty studium vzdělávání dospělých v rámci magisterského studia věd o výchově na Vysoké škole pedagogické ve Freiburgu:

„My chápeme učení jako aktivní a sebeřízený sociální proces. Naším cílem je minimalizovat determinaci někým druhým a podporovat studující při získávání kompetencí k sebeřízenému učení. Studující by měli převzít zodpovědnost za své studium a procesy učení. Skupina učících se tvoří přitom centrální místo těchto procesů učení. ... V 1. semestru budete při využití skupinové práce uvedeni v sebeřízené učení. Obdržíte podklady pro samostatné studium a vytvoříte materiály, které dáte ostatním studujícím k dispozici. Ve 2. a 3. semestru budete pracovat na projektech, podle vaší volby buď čistě výzkumných, nebo spojených s praxí, v rámci kterých budete v těsné spolupráci s některým vzdělávacím zařízením např. vyvíjet koncepty konkrétních vzdělávacích programů nebo budete s těmito institucemi spolupracovat za účelem inovace a při využití aplikované vědy.“ (srovnej Studienrichtung Erwachsenenbildung; Jedná se o Begleitforschung, accompanying research, concomitant research – časově omezený, aplikovaný výzkum za účelem inovace, jde především o evaluation research, implementation research, process consultancy a action research – srovnej <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001147.htm>).

E. Příklady koncepce navazujícího magisterského studia

Veškeré studium na bakalářském a magisterském stupni je uspořádáno modulárně. Většinou se jedná o 4-6 modulů, někdy ale i více než 10. Často, i když ne vždy, je obsažen modul teoretický a výzkumný, který často obsahuje projekt a závěrečnou práci.

1. Příklad – akademické magisterské studium Vzdělávání dospělých na Univerzitě v Basi-leji:
 - modul základy vzdělávání dospělých a dalšího vzdělávání,

- modul teorie a výzkum,
 - modul výuka a učení,
 - modul organizace a instituce (srovnej Educational Sciences. Abschluss: *Master*).
2. Příklad – prakticky orientované magisterské studium Další vzdělávání a rozvoj lidských zdrojů na Friedrich-Schiller-Universität Jena:
- učení se a výuka v dospělosti,
 - rozvoj lidských zdrojů a organizace,
 - poradenství a koučing,
 - management dalšího vzdělávání,
 - management projektů,
 - diplomová práce (srovnej Weiterbildung und Personalentwicklung).

Kontakt

doc. Dr. Milan Beneš, PhD.
Univerzita Jana Amose Komenského Praha
Roháčova 63
130 00 Praha 3
Česká republika
E-mail: benes.milan@ujak.cz

ABSOLVENTI STŘEDNÍCH ŠKOL A JEJICH KARIÉRNÍ DRÁHA – VÝSLEDKY VÝZKUMU Z PERIFERNÍCH REGIONŮ V ČESKÉ REPUBLICE

GRADUATES OF SECONDARY SCHOOLS AND THEIR CAREER – RESULTS OF RESEARCH FROM PERIPHERAL REGIONS IN THE CZECH REPUBLIC

Jaroslav Veteška

Úvod

Cílem studie je prezentovat dílčí výsledky řešeného projektu, zaměřeného na problematiku uplatnění se absolventů středních škol a jejich kariérní dráhu. Problematika kompetencí žáků a studentů periferních regionů je v současné době aktuální politické i sociálně-ekonomické téma. Toto téma je solidně popsáno v řadě monografií (Průcha, 2004 a 2013; Veteška, 2010, 2011, 2017; Maňák, 2006; Tureckiová, 2011; Mareš, 2013; Prudký, 2017). Klíčové kvalifikace v Mertensově pojetí (dnes chápáné jako kompetence) se v uvedeném smyslu začaly uplatňovat především v oblasti rekvalifikací, ale i v dalším profesním vzdělávání. Později se staly součástí reformních procesů evropských vzdělávacích systémů (vytváření kurikula v návaznosti na obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci a studenti získávají ve škole). Proto Rámcové vzdělávací programy zdůrazňují klíčové kompetence a jejich význam pro rozvoj jedince i společnosti. Klíčové kompetence jsou samotnými vědomostmi a znalostmi spoluutvářeny a přímo na nich staví. Jsou však jakousi „nástavbou“, která žákům a studentům umožňuje tyto vědomosti a znalosti vhodně a účinně využít a uplatnit v reálném životě (Veteška, 2017). K charakteristickým fázím identifikace individuální kariéry patří poznávání a příprava, rozvoj a formování schopností.

Specifické jsou v tomto ohledu i tzv. periferní regiony. Níže se zaměříme na Ústecký kraj. Jednou z jeho charakteristik je nízká průměrná úroveň vzdělanosti jeho obyvatel, která souvisí s nedávnou historií, ekonomickou i demografickou situací. V regionu tak není dostatečný počet potenciálních uchazečů o vysokoškolské studium, komplikovaná je i situace ve využití výsledků práce univerzity. Důležitým příkladem aktivit, které si kladou za cíl přispět k zlepšení vzdělanosti v kraji, je rozvíjená spolupráce mezi jednotlivými fakultami Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a středními, případně i základními a dalšími školami.

1. Model založený na zprostředkování kompetencí

V rámci nově nastavené spolupráce mezi Ústeckým krajem a Univerzitou Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem jsou řešeny systémové i dílčí aspekty sociální a vzdělávací politiky, se zaměřením na výzkum vybraných podmínek a potřeb mateřských, základních a středních škol a vzdělávacích potřeb učitelů v oblasti aplikace legislativních změn, realizace společného vzdělávání, práce s dětmi a žáky ohroženými negativními důsledky sociálního vyloučení, školním neúspěchem či předčasným ukončením vzdělávání. Zajímavé je v této souvislosti rovněž sledovat problematiku kvalifikační a věkové struktury pedagogů v rámci kraje ve vztahu k predikci dalších vzdělávacích potřeb.

Aktuálně je zkoumána i problematika faktorů ovlivňujících učení a vzdělávání dospělých s ohledem na možnosti uplatnění jedinců ve společnosti a na trhu práce. V současné době je řešitelským týmem realizována analýza andragogických instrumentů v návaznosti na systémové a konstruktivistické teorie kariérového poradenství, rozvoj a motivaci k celoživotnímu učení.

Podle Adamse (2005) se učení na základě kompetencí pojí s třemi roviny: regionální, národní a mezinárodní. Regionální rovina (především v kontextu institucionální) rozvíjí signifikantní kompetence, pokud jsou vhodně aplikované, což znamená, že pomohou lépe porozumět požadavkům studenta i učitele (trenéra, lektora). Očividné je rovněž propojení s transparentností v profesních (pracovních) vztazích a rozvojem či volbou kariéry. Na národní úrovni jsou kompetence vnímány jako stavební jednotka národních kvalifikačních rámců a mohou též sehrát významnou roli v zajišťování kvality. Mezinárodní rovina je charakterizována především evropským kvalifikačním rámcem.

Vzdělávání založené na kompetencích umožňuje jedincům podle Paulovčákové a Vetešky (2017) pokročit na základě individuálních schopností zvládnout dovednosti nebo kompetence svým vlastním tempem. Tato metoda je přizpůsobena různým vzdělávacím schopnostem a může vést k efektivnějším výsledkům jedinců. Mendenhall (2016) uvádí, že nejdůležitějším znakem vzdělávání založeného na kompetencích je, že měří učení (výsledky učení, tedy dosažené kompetence) spíše než čas. Studenti tedy postupují tím, že prokazují svoji kompetenci, tedy požadované znalosti a dovednosti bez ohledu na to, jak dlouho učení trvá. Ve studiu tedy mohou pokračovat svým zvoleným tempem. Tento způsob vzdělávání nabývá významu zejména u dospělých, kteří už určité znalosti a dovednosti mají a právě vzdělávání založené na kompetencích tuto skutečnost uznává. Tento systém dovoluje dospělým, aby se vrátili na vysokou školu, uplatnili již to, co se naučili prostřednictvím formálního vzdělávání nebo prostřednictvím své praxe či životních zkušeností, a mohli ve studiu pokračovat dál, což je také efektivní. Efektivně provedené vzdělávání založené na kompetencích může zlepšit kvalitu a konzistenci, může snížit náklady, zkrátit dobu potřebnou k absolvování studia a poskytnout skutečnou míru učení (Mendenhall, 2016).

Tento model založený na zprostředkování kompetencí umožňuje jednotlivci rozvíjet úspěšnou profesní kariéru. Kompetence proto můžeme chápat jako výjimečný a jedinečný zdroj organizace a jednotlivců, kteří jimi disponují. Kompetence se tak stávají nejvýznamnějšími hodnotami z hlediska tvořivosti, myšlení, kapacit a zdrojů a také hlavní zbraní, jak uspět v nelehké konkurenci globalizovaného světa.

V rámci rozvoje poradenství, které je nezbytnou podpůrnou oblastí pro školní úspěch a volbu povolání, je jedním z cílů rozvíjet informační, vzdělávací a metodickou podporu služeb poradenství v celoživotní perspektivě včetně dostupné a kvalitní poradenské služby pro dospělé zájemce o návrat do formálního vzdělávání nebo o další vzdělávání (Strategie 2020).

V roce 2014 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR přijalo Koncepti podpory rozvoje nadání a péče o nadané na období let 2014-2020, která má za cíl podpořit maximální rozvoj a plné využití potenciálu všech dětí, žáků a studentů (srov. s talent managementem a inkluzivním vzděláváním, viz Kursch a Veteška, 2016, Zilcher a Říčan, 2014 a Zilcher, 2016 a 2017).

2. Výzkum rozhodování studentů o budoucím uplatnění

Níže bude prezentován výzkum (Prudký, 2017 In Veteška a kol., 2017), který tvoří jedno ze sledovaných východisek zkoumání této problematiky. Složení souboru a jeho kvalitativní výběr je důležitým zdrojem poznatků o sociální, demografické a socializační struktuře studentů zkoumaných škol v Ústeckém a Karlovarském kraji. Důležitým proto, že difference ve složení souboru ve větší či menší míře má zásadní vliv na podobu dalšího rozhodování o budoucím uplatnění, ostatně i na reflexi aktuálně probíhajícího studia.

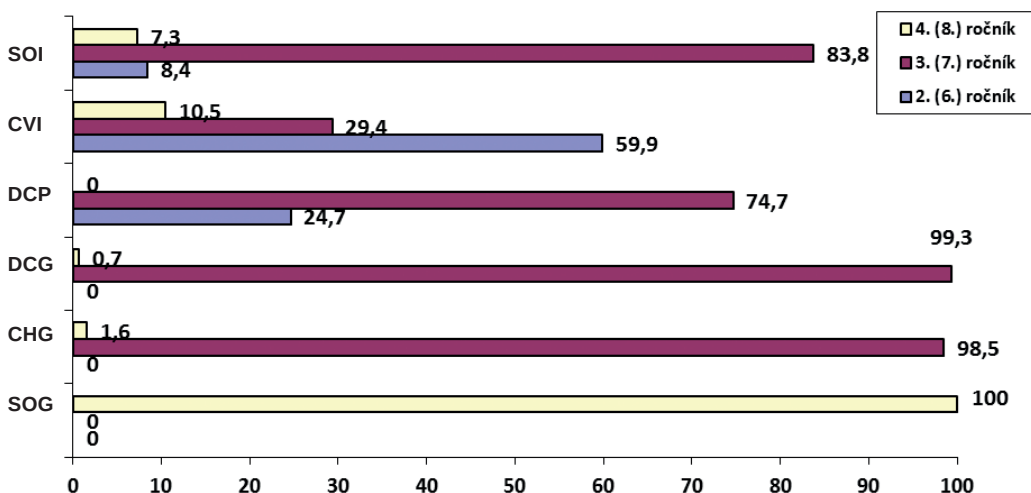
Celkem bylo v rámci prvního sociologického šetření, realizované v letech 2015 a 2016, osloveno 896 studentů a žáků šesti středních škol v Ústeckém a Karlovarském kraji. Ke konečnému zpracování bylo využito 887 dotazníků. Mezi školy, zařazené do první fáze výzkumu, bylo zahrnuto následujících šest středních škol:

- Integrovaná SŠ technicko-ekonomická Sokolov (SO I);
- SŠ technická, gastronomická a automobilová v Chomutově (CV I);
- VOŠ a SOŠ strojní, stavební a dopravní Děčín (DC P);
- Gymnázium Děčín (DC G);
- Gymnázium Cheb (CH G);
- Gymnázium Sokolov (SO G).

Z grafu č. 1 vyplývá, že reprezentativita za poslední ročníky byla u všech škol dostatečná, nicméně u tří škol výzkum zasahoval do nižších ročníků, jednalo se o SŠ technickou, gastronomickou a automobilovou v Chomutově, Integrovanou SŠ technicko-ekonomickou v Sokolově a VOŠ a SOŠ strojní, stavební a dopravní Děčín. Zejména u posledně jmenované školy terénní sběr dat probíhal v době, kdy poslední ročník absolvoval praxi mimo sídlo školy. Dalším limitujícím kritériem bylo, že studenti posledních ročníků gymnázií v Chebu a Děčíně už měli přípravy na maturitu, a proto se výzkumu nezúčastnili (Prudký, 2017).

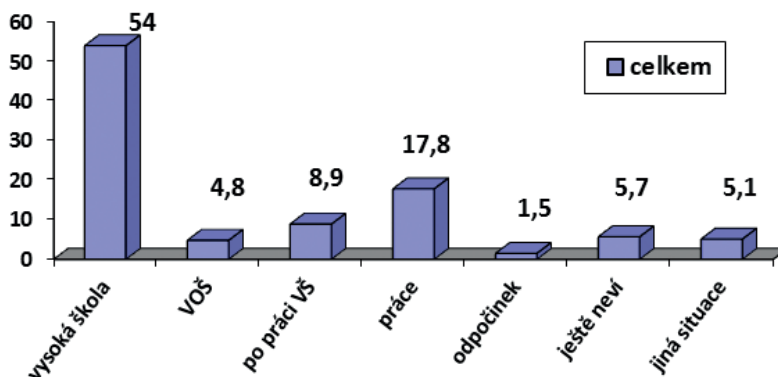
Po absolvování střední školy chce rovnou do zaměstnání nastoupit 17,8% studentů a žáků středních škol, z toho 1,5% přímo do rodinné firmy. Téměř 9% uvedlo, že neví, co budou dělat. Další studium uvádělo 59% respondentů (z toho pokračování na vysoké škole 54% a vyšší odborné škole pak pouze necelých 5%). Podrobněji viz graf 2.

Graf 1: Složení respondentů podle aktuálního ročníku studia a podle škol



Zdroj: Prudký (2017)

Graf 2: Podíly dalšího karierního směřování všech dotazovaných absolventů bezprostředně po ukončení střední školy



Zdroj: Prudký (2017)

Z celku respondentů jsou zřejmé statisticky významné difference zejména podle typů škol. Ukázalo se například, že na vysokou školu míří nejčastěji:

- 90 % ze studentů čtyřletého gymnázia;
- 95 % ze studentů osmiletého gymnázia;
- 24 % ze studentů střední odborné školy;
- 36 % ze studentů ISŠ s maturitou;
- 9 % ze studentů ISŠ bez maturity.

Další profesní vzdělávání pracovníků je zásadní pro úspěch každé organizace, její konkurenceschopnost a prosperitu. Je úzce provázáno s kariérní politikou a strategií řízení lidských zdrojů, jejíž součástí je systém vzdělávání a rozvoje pracovníků. Kvalifikace jsou tradičně signálem úspěšného ukončení počátečního formálního vzdělání a odborné přípravy. Otevírají tak cestu k dalšímu odpovídajícímu stupni počátečního vzdělání (například z vyššího sekundárního do terciárního) nebo umožňují vstoupit na trh práce.

Zajímavé je rovněž sledovat oborové zaměření dalšího studia. Pokud jde o toto zaměření, bylo zjištěno, že nejvíce preferovanými obory jsou technické (24 %), přírodovědné (18 %), ekonomické (17 %) a humanitní (17 %). Podrobnější údaje jsou uvedeny v tab. 1.

Tab. 1: Podíly vyjádřených zájmů o obor studia za celek souboru v %

Poř.	Obor	% výběrů ze všech	% z celku výběrů
1.	Technické zaměření	23,8	14,9
2.	Přírodovědecké obory	17,8	11,8
3.	Ekonomické obory	17	10,7
4.	Nechce jít studovat	16,9	10,6
5.	Humanitní obory	16,6	10,4
6.	Zdravotnické obory, medicína	14	8,8
7.	Studium jazyků	11,6	7,3
8.	Umělecké obory	9,5	5,7
9.	Obory pedagogické	8	5,0
10.	Sport a tělovýchova	7,5	4,7
11.	Neví, co bude dělat	5,9	3,7
12.	Neví co chce studovat	5,7	3,6
13.	Jiné obory	5,1	3,2

Pozn.: Respondenti mohli uvést více oborů. Proto jsou uvedené sloupce vyjadřující podíl z celku výběrů a v posledním sloupci podíl z celku výběrů, tedy z celku souboru dotazovaných. U „jiných oborů“ šlo především o studium práv, policejní či vojenské vysoké školy.

Zdroj: Prudký (2017)

Závěr

Periferní regiony mají svá specifika ve skladbě obyvatel, vzdělanostní úrovni i výskytu sociálně vyloučených lokalit. Téma uplatnění se absolventů různých typů škol právě v těchto regionech je politicky i společensky významné. Rozvoj potřebných profesních

kompetencí a efektivní práce se studenty a absolventy (vč. možnosti finančních pobídek a podpory v rámci bytové politiky) může mít přínos pro rozvoj těchto regionů.

Úroveň přenositelných kompetencí, a to nejen u absolventů různých typů škol, se zabýval i mezinárodní výzkum kompetencí dospělých PIAAC realizovaný OECD. Ten zjišťoval úroveň tří kompetencí, resp. okruhů kompetencí, u populace ve věku 16–65 let, kde byly kompetence konstruovány právě s důrazem na jejich širokou využitelnost v profesním i osobním životě, což je řadí do oblasti kompetencí přenositelných (Paulovčáková, Veteška, 2017). Obecně je možné konstatovat, že kompetence dospělé populace jsou v České republice ve srovnání se zahraničím na velmi dobré úrovni. Pokud se však zaměříme na české absolventy vysokých škol, v mezinárodním srovnání jsou jejich kompetence spíše průměrné. Na pracovním trhu však stále roste poptávka po absolventech s nejvyšší úrovní kompetencí, kterých je právě nedostatek. Pro školy a uskutečňované vzdělávání je důležité vybavit studenty kvalitními znalostmi i univerzálními kompetencemi pro jejich dobré uplatnění na trhu práce.

Poznámka:

Vznik a prezentace této dílčí studie bylo finančně podpořeno Ústeckým krajem v rámci řešeného projektu „Možnosti využití edukačních aktivit pro překonávání negativních důsledků sociálních problémů a sociálního vyloučení specifických skupin obyvatel Ústeckého kraje ze sociálních a ekonomických procesů a aktivit“ (smlouva č. 17/SML1265/SOPD/OKH).

Projekt a dílčí výsledky byly prezentovány na mezinárodní konferenci Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte, konané v Bratislavě dne 15. listopadu 2017 na Vysoké škole ekonomie a managementu veřejné správy.

Literatura

- ADAMS, D. 2005. Redesigning educational governance and implementing continuous educational change. In: SAHLBERG, P. (ed.). *Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation*. Istanbul, 2005, pp. 9–17.
- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů. Nejnovější trendy a postupy*. 10. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. 800 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 3. vyd. Praha : Portál, 2015. 375 s. ISBN 978-80-262-0846-4.
- JARVIS, P. 2003. Human learning as existential: Behaviourism revisited. In: *Current issues in adult learning and motivation: Adult Education Colloquium 7. Slovenian Institute for Adult Education* (Ljubljana, October 22-23, 2003) [online]. Ljubljana: Slovenian Institute for Adult Education, s. 33–41 [cit. 2017-12-17]. Dostupné z: http://arhiv.acs.si/publik-acije/Current-Issues_in_Adult_Learning_and_Motivation.pdf.
- KURSCH, M., VETEŠKA, J. 2016. Application of New Methods to Efficiently Identify Talented Adults in the Framework of (Large) Companies. In: SOLIMAN, K. S. (ed.) *Vision 2020: Innovation Management, Development Sustainability, and Competitive Economic Growth*.

- Proceedings of the 28th International Business Information Management Association Conference, 9-10 November 2016, Seville, Spain, pp. 4486–4498. ISBN 978-0-9860419-8-3.
- MAŇÁK, J. 2006. Kompetence ve struktuře kurikula. In: GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. (eds.). *Školní vzdělávání. Zahraniční trendy a inspirace*. Praha : Karolinum, 2006. s. 87–101. ISBN 80-246-1313-1.
- MENDENHALL, R. *What Is Competency-Based Education?* [online]. [cit. 2017-12-15]. Dostupné z: https://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html.
- MIKLOŠÍKOVÁ, M. 2013. Psycho-didaktickou kompetencí vysokoškolských učitelů technických předmětů k aktivitě, samostatnosti a odpovědnosti studentů technických oborů. *Andragogická revue*, 2013, roč. 5, č. 1, s. 5–19. ISSN 1804-1698.
- PATTON, W., MCMAHON, M. 2014. *Career Development and Systems Theory: Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.
- PAULOVČÁKOVÁ, L., VETEŠKA, J. 2017. Kvalifikace a kompetence v kontextu dalšího profesního vzdělávání. In VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha : Česká andragogická společnost, 2017, s. 41–68. ISBN 978-80-906894-0-4.
- PRŮCHA, J. 2004. Problém „kompetence žáků“ v didaktické teorii. In VALIŠOVÁ, A. a kol. *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha : Karolinum, 2004, s. 263–269. ISBN 80-246-0914-2.
- PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha : Portál, 2013. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- SVOBODA, Z., ŘÍČAN, J., ZILCHER, L., VALÁŠKOVÁ, M. 2015. *Metodika tvorby strategického plánu školy pro vytváření inkluzivního prostředí*. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta, Univerzita J. E. Purkyně, 2015.
- PRUDKÝ, L. 2017. Výzkum budoucích cest studentů končících střední školy v severních Čechách. In VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha : Česká andragogická společnost, 2017, s. 69–101. ISBN 978-80-906894-0-4.
- TURECKIOVÁ, M. 2011. Vliv společné vzdělávací politiky na změny systému odborné přípravy a procesů dalšího profesního vzdělávání v ČR. *Andragogická revue*, 2011, roč. 3, č. 1, s. 5–13. ISSN 1804-1698.
- VETEŠKA, J. 2017. Kompetenční přístup ve formálním a neformálním vzdělávání. In VETEŠKA, J. a kol. *Kompetence studentů a absolventů škol – teoretická východiska a příklady dobré praxe*. Praha : Česká andragogická společnost, 2017, s. 9–39. ISBN 978-80-906894-0-4.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.
- ZILCHER, L. 2016. Vliv proinkluzivního edukačního prostředí na postoje žáků vůči osobám se znevýhodněním. Dizertační práce. Praha : Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2016.
- ZILCHER, L., CHYTRÝ, V. 2016. Inclusive education in the view of the Czech Republic principals. In *Transformations in cultural, social and educational activity. Challenges towards contemporary Europe*. Siedlce : Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, 2016.
- ZILCHER, L., ŘÍČAN, J. 2014. Multicultural education as a way to inclusion. In *Internationalization in teacher education*. Austria : Klagenfurt. Schneider Verlag, 2014.

Kontakt

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA
Pedagogická fakulta UJEP
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
Magdalény Rettigové 4
116 39 Praha 1
Česká republika
E-mail: jaroslav.veteska@pedf.cuni.cz

NOVÉ VÝZVY A TRENDY V ANDRAGOGICKEJ PROFESIONALIZÁCII ŠTUDENTOV ANDRAGOGIKY NA SLOVENSKU

NEW CHALLENGES AND TRENDS OF ANDRAGOGIC PROFESSIONALIZATION IN ANDRAGOGY STUDENTS IN SLOVAKIA

Viola Tamášová – Jana Péteriová – Silvia Barnová

1. Andragogika na prahu 21. storočia

Jednou z hlavných črt 21. storočia je starnutie svetovej populácie, ktorá vzbudzuje v spoločnosti stále väčšiu pozornosť, vážnosť situácie a záujem. Vďaka pokroku lekárskej vedy a techniky sa dĺžka ľudského života predlžuje. V súčasnosti ľudský vek dosahuje priemer šesťdesiatšesť rokov, čo za posledných päťdesiat rokov predstavuje nárast približne o dvadsať rokov. Predĺženie ľudského života môžeme považovať za veľký úspech v histórii vývoja ľudstva. Podľa OSN sa po prvýkrát v histórii bude tradičná veková pyramída, kde mladí prevládajú nad staršími, postupne meniť. Typickým príkladom dnešnej viacgeneračnej rodiny je jedno dieťa, dvaja rodičia, štyria starí rodičia a viac prarodičov.

Takéto demografické zmeny sa odrážajú v celkovom systéme spoločnosti. Pôsobia na odvetvia zdravotníctva, sociálnych služieb, dôchodkových systémov, bývania a v neposlednej rade aj na trh práce a možnosti vzdelávania. Vzdelávanie sa v spoločnosti 21. storočia chápe ako jedna z najlepších investícií do ľudského kapitálu, ktorého hlavnými prínosmi sú umožniť človeku orientovať sa v dynamicky sa meniacej spoločnosti, prispôbovať sa novým situáciám v živote, nachádzať uplatnenie v rozmanitých sociálnych roľách a udržať si zamestnanosť a osobný rozvoj.

1.1 Aktuálne otázky andragogiky

Spoločnosť prechádza vývojom, ktorý je čoraz dynamickejší. Menia sa hodnoty, životný štýl človeka i normatívny systém celej spoločnosti. Možnosti informačno-komunikačných technológií prispievajú k jednoduchému a rýchlemu prístupu k informáciám rôzneho charakteru. Objavujú sa nové fenomény ako migrácia obyvateľstva, multikulturizmus,

globalizácia a polarizácia obyvateľstva, a v neposlednom rade i trend starnutia obyvateľstva vo vyspelých krajinách. Vzdelávanie dospelých má v takejto spoločnosti svoje miesto a na profesiu andragóga sa kladú čoraz väčšie nároky (Prusáková, 2014).

Andragogika ako synonymum pojmu vzdelávanie dospelých má v dnešnej spoločnosti veľmi významné miesto. Patrí medzi mladé vedecké disciplíny, ustavične sa vyvíja a mení, pretože reaguje na aktuálne a budúce potreby človeka. Činitele, ktoré sa vyskytujú vo výučbe dospelých ako napr. princípy, formy, ciele, metódy a hlavné prvky výučby študent (dospelý), vzdelávateľ a obsah (učivo) sú v andragogike spracované a implementované do procesu edukácie dospelých.

Andragogika stojí pred mnohými výzvami, a už v súčasnosti sa zaoberá v teoretickej a v praktickej rovine viacerými otázkami budúcnosti. Skúma psychologické aspekty vzdelávania dospelých a zaoberá sa ich špecifikami. Mapuje etapy vývoja osobnosti a parametre starnutia človeka. Kladie si otázku, kedy sa človek stáva dospelým. Palán charakterizuje dospelého jedinca ako „vyspelého a zrelého sociálne, citovo, biologicky, sociologicky a mentálne, ktorý absolvoval základné vzdelanie“ (Palán, 2004, In Vacínová 2011). Podľa medzinárodnej klasifikácie vzdelávania ISCED sa za dospelú považuje osoba spravidla od veku 15 rokov a staršia.

Učenie sa jedinca predstavuje poznávaciu činnosť, pri ktorej rieši problémové situácie alebo úlohy rôzneho druhu. Procesy môžu prebiehať priamo v prirodzených alebo umelo vytvorených podmienkach. Pri učení sa ide o vnútornú aktivitu jedinca, ktorá je rozmanitá, aj vzhľadom na to, že sa uskutočňuje na základe kognitívnych a emocionálnych zložiek, ktoré sú u každého jedinca individuálne. Vacínová uvádza päť základných faktorov schopnosti učiť sa: „kapacita schopnosti učiť sa, ľahkosť učenia sa, trvalosť, intenzita učenia a záujem o učenie“ (Vacínová, 2011 s. 70).

Pri skúmaní úspešnosti akejkoľvek činnosti zohráva veľkú úlohu motivácia, ktorá patrí do centra pozornosti andragogiky. Vzdelávací proces je orientovaný na cieľ a úspech jeho dosiahnutia závisí vo veľkej miere od vnútornej alebo vonkajšej motivácie. Šauerová vysvetľuje, že „v zameraní motivácie sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho štruktúra hodnotového systému, doterajšie skúsenosti, schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré sa utvárali v priebehu vývoja. Významne súvisí s aspiráciou konkrétneho jedinca a kauzálnou atribúciou pri hodnotení výsledkov svojej doterajšej činnosti“ (Šauerová, 2012, In Průcha, 2014).

Nadväzuje na geragogiku ako vednú disciplínu, zaoberajúcu sa edukáciou tretieho veku života.

V neposlednom rade má andragogika na pamäti novú cieľovú skupinu, ktorou sú v poslednom období migranti. Novým trendom sa stáva príprava, vzdelávanie a spolužitie s migrantmi v EU.

Neustále musí nadväzovať na nové trendy využitia informačných technológií vo vzdelávaní, teda skúma prechod od tradičnej triedy k virtuálnej. Do popredia vzdelávania sa dostávajú e-learning a online technológie. Najmä v oblasti firemného vzdelávania sa čoraz viac využíva metóda blended learning, ktorá efektívne využíva kombináciu didaktických metód a techník vrátane e-learningu (Veteška, 2016, s. 202).

Žijeme v ére, ktorá je prelomová v oblasti informačných technológií, ktoré sa prenášajú do foriem vzdelávania. Medzi nové trendy patria korporátne online kurzy, cloudové

learningové systémy, gamifikácia vzdelávania, ktorá aplikuje poznatky z dizajnu hier, tradičného marketingu a behaviorálnej psychológie. Vyvoláva súťaživosť a motivuje, využíva princípy získavania bodov.

Andragogika definuje kompetencie, ktoré je potrebné vo vzdelávaní dosiahnuť.

Venuje sa komparácii vzdelávania s ostatnými krajinami, skúma medzinárodné rozdiely.

Zaoberá sa medzigeneračným vzdelávaním a učením. V dobe, kde sa preferuje mladosť a krása, snaží sa nájsť prosperitu pre zrelý vek, múdrosť a skúsenosti. Jednou zo základných úloh je zbližovanie generácií a odovzdávanie skúseností medzi sebou, starší od mladších a naopak. Tento dôležitý fenomén edukačnej reality je v andragogike pomerne málo objasnený. V bežnom živote dochádza veľmi často k prenosu poznatkov, postojov, skúseností a hodnôt, a príslušníci rôznych generácií sa navzájom učia. Najčastejšie sa prenos poznatkov vyskytuje v rodine a na pracovisku. Podľa Průchu „medzigeneračné učenie v rodinách má prevažne charakter informálneho učenia, tj. ide o učenie nezámerané“ (Průcha, 2014, s. 61).

Rozvíjajúci sa priemysel, digitalizácia v podnikoch, príchod zahraničných investorov, nové trendy v informačno-komunikačných technológiách, ako aj migrácia spôsobujú zmeny v kultúrnom, sociálnom a hospodárskom živote spoločnosti. Tieto zmeny sa bytostne dotýkajú každého človeka. V profesijnej oblasti nastáva dopyt po doplnení odbornej kvalifikácie, najčastejšie prostredníctvom výučby cudzích jazykov, využívania informačno-komunikačných technológií, prípadne úplnom rekvalifikovaní. V dôsledku zmien sa človek môže ocitnúť v zložitej životnej situácii. Niekedy je nútený čeliť fenoménom ako nezamestnanosť, zmena pôsobiska, prípadne zásadná zmena profesie, čo vyžaduje nadobudnúť novú kvalifikáciu. Životný štýl podlieha moderným trendom. Voľnočasové aktivity majú mnohokrát využitie v oblasti športu a kultúry. Spektrum profesií, ktoré sa podieľajú na edukácii dospelých, je veľké, či už ide o oblasť profesijnú, kultúrnu alebo sociálnu.

1.2 Andragogika ako veda

Andragogika je vedecká disciplína spojená so vzdelávaním, výchovou a poradenstvom dospelých. Zahŕňa širokú koncepciu intencionálnej socializácie dospelého človeka a pomáha mu vo všetkých oblastiach života. Dospelého človeka vníma komplexne a zohľadňuje všetky dimenzie jeho života. Centrom andragogiky je dospelý človek nachádzajúci sa v edukačnom prostredí. Dospelosť je charakterizovaná dosiahnutím zrelosti jedinca v oblasti fyzickej, psychickej a sociálnej. UNESCO charakterizuje dospelých ako osoby považované za dospelých v spoločnosti, do ktorej patria.

Beneš uvádza dva významy andragogiky. Raz sa jedná o určitú náuku (doktrínu), ktorá sa snaží definovať „správny“ prístup k učiacemu sa dospelému. V druhej definícii vidí andragogiku ako špecifickú súčasť všetkého myslenia o výchove, vzdelávaní a učení sa. Vedecký a študijný odbor vzdelávania dospelých, ďalšie vzdelávanie sú v tomto prípade synonymá (Beneš, 2014, s. 12).

Andragogika ako veda o edukácii dospelých sa spája s pojmami ako výchova a vzdelávanie dospelých, ďalšie vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie.

Výchova a vzdelávanie dospelých sa historicky spája s pojmami ako ľudové vzdelávanie alebo ľudovú výchovu. Ide o vzdelávanie, ktoré z nejakého dôvodu nemohli dospelí uskutočniť v školskom systéme. Podľa Matulčíka „výchova a vzdelávanie dospelých vo svojich začiatkoch plnili predovšetkým náhradnú, kompenzačnú funkciu ako prostriedok na odstránenie vzdelanostného deficitu“ (Matulčík, 2004, s. 12).

Pojem ďalšie vzdelávanie predstavuje pokračovanie alebo opätovné zaradenie do organizovaného učenia po ukončení rozlične rozsiahlej prvej fázy vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie sa týka vzdelávania jedinca, ktorý po ukončení prvej fázy vzdelávania bol zaradený do pracovného procesu.

Celoživotné vzdelávanie patrí dnes medzi hlavné priority Európskej únie. Dôvodov, prečo je celoživotné vzdelávanie dôležité, je veľa. Napríklad udržať zamestnanosť, prispievať k rozvoju spoločnosti a osvojiť si pravidlá spolunažívania s kultúrnymi a etnickými skupinami s jazykovými rozmanitosťami.

Ucelenú formuláciu celoživotného vzdelávania uviedlo UNESCO na tretej konferencii o vzdelávaní dospelých. Celoživotné vzdelávanie sa v krajinách EÚ chápe ako vzdelávanie počas celého života. Kopecký uvádza, že „človeka môžeme popísať ako učiaca sa bytosť“ (Jarvis, 2009, Illeris, 2008, In Kopecký 2013).

Intenzívna potreba učenia sa je jednou zo základných antropologických charakteristík. Súčasne platí, že jedineční ľudia sa učia v jedinečných podmienkach. Veľká otvorenosť k učeniu je univerzálnym rysom ľudskej prirodzenosti a vzdelávanie je vždy medziľudským vzťahom (Kopecký, 2013, s. 14).

Teória o výchove človeka je jednou zo základných disciplín v sústave andragogických vied. Človek ako vychovávaná bytosť sa stáva predmetom jej skúmania. Ponúka možnosť využitia výskumných metód, ktoré sa aplikujú v praxi. Má svoj vlastný cieľ, ktorým podľa Kučerovej je „bytosť, ktorá je autentická a tvorivá, ktorá chápe poriadok prírody, civilizácie a kultúry, jej možnosti i obmedzenia a perspektívy svojej existencie tým, že pretvára skutočnosť v mene všeludských hodnôt, je slobodná a zodpovedná, totálna a celistvá“ (Kučerová, 1992. In Pavlov, 2015).

1.3 Memorandum o celoživotnom vzdelávaní

V súvislosti s kategorizáciou andragogickej vedy je potrebné uviesť aj druhy vzdelávania. Andragogika sa spája s pojmom celoživotné vzdelávanie (Tamášová, 2015, s. 1–19). Jedným z najdôležitejších koncepčných programov o celoživotnom vzdelávaní človeka v európskom meradle sa považuje Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (Memorandum, 2000). V správe Európskej komisie k realizácii celoživotného vzdelávania/učenia sa v Európe z roku 2001 sa uvádzajú základné typy vzdelávania:

- a) celoživotné vzdelávania/učenie sa – všetky aktivity učenia sa počas života;
- b) formálne vzdelávanie/učenie sa – učenie, ktoré poskytujú školy v školskom systéme, vedie k získaniu osvedčenia;
- c) neformálne vzdelávanie/učenie sa – učenie sa, ktoré poskytujú vzdelávacie ustanovizne, nevedie k získaniu osvedčenia;

- d) informálne učenie – učenie vychádzajúce z každodennej aktivity jedinca spojené s prácou, môže byť zámerné alebo príležitostné – náhodné (Memorandum, 2000).

Medzi kľúčové priority Memoranda patrí zaručenie všeobecného a stáleho prístupu ku vzdelávaniu. Ďalším cieľom je vynaloženie prostriedkov a poskytovanie príležitostí na celoživotné vzdelávanie čo najbližšie k vzdelávajúcim sa. Je dôležité, aby každý človek mal ľahký prístup ku kvalitným informáciám a poradenstvu o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života. Celoživotné vzdelávanie má význam pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie človeka do života spoločnosti, ktorá je založená na vedomostiach (Tamášová, V. et al., 2013).

Határ a Porubská uvádzajú, že „súčasný systém slovenskej andragogiky stojí na troch pilieroch, ktoré zároveň predstavujú jej tri základné subsystémy, a to profesijná andragogika, kultúrna andragogika a sociálna andragogika“ (Porubská-Határ, 2014, s. 30).

Profesijná andragogika predstavuje personálny manažment, rozvoj ľudských zdrojov, ďalšie vzdelávanie a ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, rekvalifikačné vzdelávanie a pod. Kultúrna andragogika zahŕňa záujmové a voľnočasové aktivity, kultúrno-výchovnú činnosť, záujmové vzdelávanie a pod. Sociálna andragogika zahŕňa sociálnu prácu a starostlivosť.

S rozvíjajúcim sa poznaním vedy a novými poznatkami, ktoré vyplývajú zo vzájomnej interakcie s praxou, sa systém andragogiky vyvíja.

2. Výskum

Súčasný trend spoločnosti potvrdzuje potrebu vzdelávania, poradenstva a učenia sa. Posledné roky poukazujú, že rozvoj v oblasti vzdelávania dospelých získava na význame. V spoločenskej praxi sa objavujú potreby vzniku nových vzdelávacích inštitúcií, objavujú sa nové metódy, formy, stratégie a pokračuje vývoj a aplikácia informačno-komunikačných technológií, uplatňovanie zahraničných skúseností a riešenie multikulturálnych otázok v oblasti vzdelávania dospelých.

Kto sú študenti andragogiky a aké je ich uplatnenie v súčasnej i budúcej spoločnosti? To bola otázka, na ktorú sme hľadali odpoveď v našom výskume a snažili sme sa získať názory študentov andragogiky na Slovensku.

2.1. Metodické otázky empirickej časti štúdie

Hlavným cieľom empirickej štúdie je:

- a) získať aktuálny obraz o študentoch andragogiky,
- b) charakterizovať a definovať študentov andragogiky na Slovensku,
- c) analyzovať andragogickú profesionalizáciu,
- d) hľadať nové trendy a smerovanie andragogickej profesie v SR a EÚ.

Hlavné ciele sme rozšírili o čiastkové ciele, ktoré hľadajú odpovede na:

- a) prvé kroky vedúce k štúdiu andragogiky,
- b) smer andragogickej profesionalizácie,
- c) ako študenti vidia svoje uplatnenie v súčasnej a budúcej spoločnosti, ktorá sa demograficky mení v súvislosti so starnutím obyvateľstva a migračnou politikou.

Metódy výskumu

Vybranou metódou empirickej štúdie bol dotazník. Výsledky získané dotazníkovou metódou boli spracované metódou teoretickej analýzy výsledkov. Využili sme aj metódu interpretácie výsledkov, metódu syntézy a metódu zovšeobecnenia pri formulovaní návrhov a odporúčaní pre prax. Metódou dedukcie sme skúmali, prečo si študenti vybrali andragogiku. Metódu komparácie sme použili pri porovnávaní odpovedí respondentov jednotlivých univerzít. Výsledky sme spracovali do tabuliek.

Vybraní respondenti sú študentmi andragogiky na Slovensku. Dotazník bol distribuovaný v papierovej a elektronickej forme.

Dotazníkové položky boli uzavreté. Na jednotlivé položky bolo možné odpovedať výberom z ustálených, alternatívnych odpovedí. Boli zastúpené aj otvorené otázky, na ktoré mohli respondenti sformulovať vlastnú odpoveď.

Výskumný súbor tvorili študenti andragogiky štyroch vysokých škôl na Slovensku:

- Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (FiF UK),
- Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (PdF UKF),
- Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (PdF UMB),
- Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove (FHŠ PU).

Skúmali sme študentov, ktorí navštevujú bakalársky a magisterský stupeň štúdia, v dennej aj externej forme. Na výskume sa celkovo zúčastnilo 120 študentov. Výskumnú vzorku tvorilo 19 mužov a 101 žien.

V prvej časti dotazníka, nazvanej Smer andragogickej profesionalizácie, sme zisťovali, v ktorej andragogickej profesii vidia respondenti svoje uplatnenie a ktorú by chceli vykonávať po ukončení štúdia andragogiky. Bola rozdelená zvlášť pre denných a zvlášť pre externých študentov andragogiky. Dve položky boli určené pre obidve formy štúdia, tri položky pre denných a 6 položiek pre externých študentov. Položky uvádzali profesie, ktoré je možné vykonávať v profesijnej, sociálnej alebo kultúrno-osvetovej oblasti, z týchto možností mali respondenti urobiť výber. Pre respondentov externého štúdia bola pridaná položka, ktorá skúmala, či už počas štúdia pôsobili alebo pôsobia v niektorej z uvedených profesií.

Položka č. 1: Pohlavie respondentov

Tab. 1 Počet respondentov podľa pohlavia, muž a žena.

Sociodemografické údaje: Pohlavie				
Počet odpovedí	Muž [počet]	Muž [%]	Žena [počet]	Žena [%]
120	19	15,83%	101	84,17%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Výsledky preukazujú, že andragogiku študujú prevažne ženy. Muži nemajú taký veľký záujem o tento študijný odbor ako ženy. Jednou z príčin môže byť aj skutočnosť, že andragogika patrí k humanitným odborom, ktoré sú vo všeobecnosti pre ženy atraktívnejšie. Na trhu práce však existuje mnoho mužov, ktorí vzdelávajú, najmä v oblasti informačno-komunikačných technológií. V súvislosti s tým sa možno domnievať, že na trhu práce máme vo vzdelávaní dospelých veľa mužov andragógov, ale neprofesionálov.

Ďalšia časť dotazníka sa zaoberala dôvodmi, pre ktoré sa respondenti rozhodli študovať študijný odbor andragogika, a otázkami, ako, od koho alebo odkiaľ sa dozvedeli o andragogike. Respondenti mali možnosť vybrať v obidvoch položkách všetky z uvedených možností, ktoré im vyhovujú. Mohli doplniť aj vlastné skúsenosti.

Položka č. 2: Ako ste sa dozvedeli o štúdiu andragogiky?

Položka skúma dôvody, pre ktoré sa rozhodli študenti venovať tomuto odboru.

Tab. 2 Ako ste sa dozvedeli o štúdiu andragogiky?

Prečo andragogika? Ako ste sa dozvedeli o štúdiu andragogiky?	
Počet kombinovaných odpovedí	137
Od rodičov	24
Od známych, priateľov	45
V škole	20
V práci	1
Z propagačných materiálov (časopis, internet, reklama)	45
Iné:	2
Od rodičov [%]	17,52%
Od známych, priateľov [%]	32,85%

V škole [%]	14,60%
V práci [%]	0,73%
Z propagačných materiálov (časopis, internet, reklama) [%]	32,85%
Iné: [%]	1,46%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Zaujímavosťou bolo označenie rovnakého počtu dvoch možností, že respondenti sa o štúdiu andragogiky dozvedeli od známych, priateľov a z propagačných materiálov (časopis, internet, reklama). Tu môžeme konštatovať, že známi a priatelia dokážu motivovať alebo nadchnúť k štúdiu študijného odboru a ovplyvniť smerovanie profesijného života. Pravdepodobne išlo o známych, ktorí mali skúsenosť s daným odborom, alebo videli v respondentoch potenciál a prirodzené nadanie na štúdium a výkon profesie andragóga. Druhým konštatovaním je, že andragogika má dobrú propagáciu. To značí, že tento študijný odbor sa usiluje vstúpiť do povedomia verejnosti a osloviť záujemcov o štúdium.

Položka č. 3: Prečo ste sa rozhodli študovať andragogiku?

Tab. 3 Prečo ste sa rozhodli študovať andragogiku?

Prečo andragogika? Prečo ste sa rozhodli študovať andragogiku?	
Počet kombinovaných odpovedí	203
Zaujíma ma, baví ma toto štúdium	48
Vidím v štúdiu perspektívu	42
Mám k oboru osobitný vzťah, štúdium ma naplňa	24
Chcem sa stať lektorom, učiteľom, tútorom, vychovávateľom dospelých	43
Chcem sa venovať vzdelávaniu seniorov	0
Chcem sa venovať teoretickej a výskumnej práci v tomto odbore	7
Nezobrali ma na iné štúdium, bola to druhá alternatíva	35
Iné:	4
Zaujíma ma, baví ma toto štúdium	23,65%
Vidím v štúdiu perspektívu	20,69%
Mám k oboru osobitný vzťah, štúdium ma naplňa	11,82%
Chcem sa stať lektorom, učiteľom, tútorom, vychovávateľom dospelých	21,18%
Chcem sa venovať vzdelávaniu seniorov	0,00%
Chcem sa venovať teoretickej a výskumnej práci v tomto odbore	3,45%
Nezobrali ma na iné štúdium, bola to druhá alternatíva	17,24%
Iné:	1,97%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Opis výsledkov: Z tabuľky 3 môžeme vidieť, že z celkovej vzorky 120 respondentov uviedlo 48 (23,65 %), že štúdium ich zaujíma a baví, ďalších 43 respondentov (21,18 %) uviedlo, že sa chcú stať lektorom, učiteľom, tútorom, vychovávateľom dospelých, a takmer rovnaký počet, 42 respondentov (20,69 %) vidí v štúdiu andragogiky perspektívu.

Ďalších 7 respondentov (3,45 %) uviedlo, že sa chcú venovať výskumnej činnosti v tomto odbore. Ani jeden respondent neuviedol, že by sa chcel venovať vzdelávaniu seniorov. Až 24 odpovedí (17,24 %) poukazuje na skutočnosť, že tento študijný odbor bol druhou alternatívou výberu štúdia, keďže študenti neboli prijatí na vysokú školu, ktorú si vybrali ako prvú.

Interpretácia: Z výsledkov možno dedukovať tri hlavné dôvody, prečo sa respondenti rozhodli pre štúdium andragogiky. Najzaujímavejšia je odpoveď „chcem sa stať lektorom (učiteľom, tútorom a vychovávateľom) dospelých“. Je zrejmé, že respondenti majú jasnú predstavu o smerovaní svojho štúdia a profesijného života. Ide o prirodzený záujem a vnútorné presvedčenie, ktoré je rozhodujúcou súčasťou ich rozhodnutia, že andragogika je ten správny smer, čo iba potvrdzuje, že na trhu práce budú pôsobiť profesionálni andragógovia, disponujúci potrebnými kompetenciami pre kvalitný výkon svojej profesie.

U niektorých respondentov sa pri výbere štúdia andragogika umiestnila až na druhom mieste, no vzhľadom na to, že žiadny respondent neuviedol iba tento dôvod. Prekvapujúce bolo zisteť, že vzdelávanie seniorov, čomu sa venuje geragogika, mladí andragógovia nepovažujú za svoju budúcnosť.

Ďalší smer andragogickej profesionalizácie sa snaží podať obraz o tom, kde, v ktorej oblasti vidia budúci andragógovia svoje uplatnenie a ktorú špecializáciu by chceli vykonávať po ukončení štúdia.

Položka č. 4: Ktorú špecializáciu ste si vybrali?

Tu mali respondenti možnosť vybrať si iba jednu odpoveď.

Tab. 4 Ktorú špecializáciu ste si vybrali?

Smer andragogickej profesionalizácie: Ktorú špecializáciu ste si vybrali?	
Počet odpovedí	120
Profesijnú	84
Kultúrne osvetová	13
Sociálnu	23
Profesijnú [%]	70,00%
Kultúrne osvetová [%]	10,83%
Sociálnu [%]	19,17%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Opis výsledkov: Zo 120 až 84 respondentov (70,00 %) uviedlo profesijnú špecializáciu, 13 respondentov (10,83 %) kultúrno-osvetovú špecializáciu a 23 respondentov (19,17 %) sociálnu oblasť andragogiky.

Interpretácia: Z výsledkov je zrejmé, že profesijnú oblasť preferuje najväčší počet študentov andragogiky. To jasne udáva smer, ktorým by sa chceli andragógovia uberať. V sociálnej a kultúrno-osvetovej oblasti sa „vidia“ podstatne menej, aj keď samozrejme, tieto oblasti patria do odboru andragogiky. Dôvodom je práve to, že študenti považujú profesijnú oblasť za viac uplatniteľnú na trhu práce.

Položka č. 5: Uvedte dôvody, prečo ste sa rozhodli pre danú špecializáciu

Študenti ako **dôvody pre profesijnú oblasť** uvádzali napríklad tieto vyjadrenia:

- *Najviac ma zaujíma.*
- *Chcel by som sa stať manažérom v dobrej oblasti.*
- *Pomoc ľuďom.*
- *Chcem sa presadiť v personálnej agentúre.*
- *Zaujíma ma riadenie zamestnancov.*
- *Chcela by som sa v budúcnosti venovať personalistike alebo manažmentu, administratívna oblasť.*
- *Na osobnom príklade, vidím, že človek by sa mal celoživotne vzdelávať a mal by nadobúdať najnovšie poznatky idúce s dobou..*
- *Zaujíma ma riadenie zamestnancov.*
- *Záujem o lektorstvo, personalistiku.*
- *Baví a naplňa ma vedenie a riadenie ľudí.*
- *Chcem sa stať lektorom, trénerom.*
- *Lepšie uplatnenie na trhu práce, pomoc ekonomike.*
- *Atraktivita na trhu práce. Chcem pracovať v personálnej oblasti.*
- *Riadenie ľudských zdrojov, vzdelávanie, koučovanie.*

Študenti **pre kultúrno-osvetovú oblasť** uvádzali nasledovné dôvody:

- *V dnešnej dobe sa veľmi málo ľudí zaujíma o kultúru resp. sú slabo dávané informácie.*
- *Z ponúkaných možností ma najviac oslovila.*
- *Mám blízky vzťah ku našej kultúre, pracovať v oblasti propagácie našej kultúry a tradícií v múzeách, skanzenech.*
- *Najviac ma zaujíma, mám k nej blízko.*
- *Je málo informácií v tejto oblasti.*
- *Chcem pracovať v oblasti voľnočasových aktivít.*

Interpretácia: Výsledky naznačujú, že kultúrno-osvetovú oblasť študenti andragogiky preferujú najmenej. Z odpovedí je zrejmé, že o tejto oblasti im chýbajú žiaduce informácie. Možno je to spôsobené práve legislatívou. Na trhu práce chýbajú dostatočne

ohodnotené pracovné miesta, ktoré by andragógovia mohli v tejto oblasti zastávať. Študenti, ktorí sa budú venovať tejto špecializácii, musia byť dostatočne inšpiratívni a kreatívni, aby svojou činnosťou nadchli aj ostatných. Rozvíjať osobnú kultúru človeka je veľmi dôležitým aspektom v živote človeka a spoločnosti. Viest' ľudí k tomu, aby efektívne využívali svoj voľný čas, prispieva k budovaniu zdravého životného štýlu a dá sa povedať, že je jednou z najväčších devíz moderného človeka.

Môžeme vidieť, že respondenti majú záujem o propagovanie nášho kultúrneho dedičstva, chcú vzdelávať iných v oblasti kultúry a tradícií.

Pre sociálnu oblasť andragogiky študenti uvádzali nasledovné dôvody:

- *Pretože by som chcel byť výchovný pomocník v ústavoch na výkon služby.*
- *Kresťanské presvedčenie v spojení s Ježišovým výrokom „Chodte a čiňte mi učeníkov.“*
- *Je to oblasť, ktorá mi je najbližšia, v ktorej si viem predstaviť, že by som pracovala.*
- *Je najzaujímavejšia, pretože ide o prácu s ľuďmi a pomoc ľuďom!*
- *Pretože ide o konkrétnu prácu s ľuďmi, ktorí majú rôzne problémy.*
- *Je mi bližšia. Mám v tom lepší prehľad.*
- *Chcem pomôcť ľuďom, ktorí to sami nedokážu.*
- *Mám rád ľudí.*
- *Častý kontakt s ľuďmi, pomoc druhým.*
- *Baví ma práca s ľuďmi a byť s nimi v úzkom kontakte.*
- *Pomoc ľuďom v rôznych životných situáciách.*

Interpretácia: Odpovede respondentov poukazujú na to, že andragógovia majú silno vyvinuté sociálne cítenie. Majú mimoriadne kladný vzťah k ľuďom, empatické cítenie, vidia svoje uplatnenie v pomoci druhým, ktorí možno nemali toľko šťastia a „hrou osudu“ sa dostali do komplikovaných životných situácií.

Položka č. 6: Ak chcete pôsobiť v profesijnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Tab. 6 Ak chcete pôsobiť v profesijnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Denní študenti – nepracujúci:	
a) Ak chcete pôsobiť v profesijnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	131
Manažér vzdelávania dospelých	48
Učiteľ, lektor, inštruktor	27
Metodický pracovník vo vzdelávaní dospelých	16
Edukačný poradca a konzultant	30
Koncepčný pracovník	2
Iné:	8

Manažér vzdelávania dospelých	36,64%
Učiteľ, lektor, inštruktor	20,61%
Metodický pracovník vo vzdelávaní dospelých	12,21%
Edukačný poradca a konzultant	22,90%
Koncepčný pracovník	1,53%
Iné:	6,11%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že študenti andragogiky majú najväčší záujem vykonávať profesiu manažéra vzdelávania dospelých, ako uviedli i v samostatných odpovediach. Trendom v tejto profesijnej oblasti je riadenie a organizácia ľudských zdrojov. Chceli by pôsobiť vo firmách a korporátnych podnikoch, kde by využili svoj potenciál na to, aby radili pri obsadzovaní pracovných pozícií, robili nábor zamestnancov, spracovávali analýzy pracovných miest, organizovali a riadili vzdelávanie a osobný rozvoj zamestnancov.

Vo vzdelávaní dospelých možno trochu podceňujú metodickú činnosť. V dnešnej dobe sa tešia veľkej obľube e-learningové kurzy, ktoré vo veľkej miere využívajú hlavne veľké medzinárodné spoločnosti. Pri tvorbe takýchto kurzov je práve metodika kľúčovým faktorom, aby kurz spĺňal všetky požadované parametre. Tu by andragóg mohol dobre uplatniť svoje vedomosti a zručnosti.

Položka č. 7: Ak chcete pôsobiť v kultúrno-osvetovej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Tab. 7 Ak chcete pôsobiť v kultúrno-osvetovej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Denní študenti – nepracujúci: b) Ak chcete pôsobiť v kultúrno-osvetovej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	33
Sociálnu prácu s dospelými v sociálnej sieti	6
Poradenskú činnosť úradov práce s nezamestnanými	9
Poradenskú činnosť v sociálnych otázkach zamestnávateľských organizácií	3
Oblasť humanitárnych a charitatívnych organizácií	11
Mediačný a probačný úradník, poradca, lektor a výchovný pracovník v rôznych humanitárnych mimovládnych organizáciách	0
Iné:	4
Sociálnu prácu s dospelými v sociálnej sieti	18,18%
Poradenskú činnosť úradov práce s nezamestnanými	27,27%
Poradenskú činnosť v sociálnych otázkach zamestnávateľských organizácií	9,09%
Oblasť humanitárnych a charitatívnych organizácií	33,33%
Mediačný a probačný úradník, poradca, lektor a výchovný pracovník v rôznych humanitárnych mimovládnych organizáciách	0,00%
Iné:	12,12%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Na základe zistených výsledkov si dovoľujeme konštatovať, že kultúrno-osvetová činnosť má blízko k humanitárnej a charitatívnej činnosti, ktoré sú veľmi dôležité v dnešnej spoločnosti, v ktorej rôzne mimovládne občianske a záujmové organizácie alebo misie pomáhajú ľuďom v núdzi a krízových situáciách. Svoje uplatnenie vidia naši respondenti aj v poradenskej činnosti.

Položka č. 8: Ak chcete pôsobiť v sociálnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Tab. 8 Ak chcete pôsobiť v sociálnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Denní študenti – nepracujúci: c) Ak chcete pôsobiť v sociálnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	31
Poradensko-výchovnú činnosť v domovoch sociálnych služieb	7
Poradca, lektor na odbore služieb zamestnanosti pri ÚPSVaR	2
Sociálny kurátor pre dospelých na odbore sociálnych vecí a rodiny	10
Výchovný pracovník v ústavoch na výkon odňatia slobody, výkon väzby	8
Penitenciárnu a postpenitenciárnu výchovu a vzdelávanie	4
Iné:	0
Poradensko-výchovnú činnosť v domovoch sociálnych služieb	22,58%
Poradca, lektor na odbore služieb zamestnanosti pri ÚPSVaR	6,45%
Sociálny kurátor pre dospelých na odbore sociálnych vecí a rodiny	32,26%
Výchovný pracovník v ústavoch na výkon odňatia slobody, výkon väzby	25,81%
Penitenciárnu a postpenitenciárnu výchovu a vzdelávanie	12,90%
Iné:	0,00%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Z výskumu vyplýva, že sociálna oblasť má svoje zastúpenie v poradenskej činnosti, v oblasti sociálnych vecí a rodiny, takmer v rovnakej miere aj v ústavoch na výkon odňatia slobody, kde andragógovia vidia svoje uplatnenie v sociálnej oblasti. Štúdiom sa pripravujú na výkon profesie, v ktorej budú uplatňovať kompetencie uplatniteľné v pomoci odsúdeným osobám a po ich prepustení z väzenia, aby sa mohli zapojiť do normálneho občianskeho života.

Komparácia skúmaných fakúlt a ich výsledky

Tab. 9 Komparácia: Prečo ste sa rozhodli študovať andragogiku?

Počet kombinovaných odpovedí	Prečo andragogika?: Prečo ste sa rozhodli študovať andragogiku?							
	Univerzita Komenského v Bratislave	[%]	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	[%]	Prešovská univerzita v Prešove	[%]	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	[%]
203								
Zaujima ma, baví ma toto štúdium	14	6,90%	13	6,40%	16	7,88%	5	2,46%
Vidím v štúdiu perspektívu	17	8,37%	14	6,90%	8	3,94%	3	1,48%
Mám k oboru osobitný vzťah, štúdium ma naplňa	4	1,97%	3	1,48%	10	4,93%	7	3,45%
Chcem sa stať lektorom, učiteľom, tutorom, vychovávateľom dospelých	12	5,91%	7	3,45%	13	6,40%	11	5,42%
Chcem sa venovať vzdelávaniu seniorov	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Chcem sa venovať teoretickej a výskumnej práci v tomto odbore	3	1,48%	2	0,99%	0	0,00%	2	0,99%
Nezobrali ma na iné štúdium, bola to druhá alternatíva	6	2,96%	12	5,91%	6	2,96%	11	5,42%
Iné:	0	0,00%	3	1,48%	1	0,49%	0	0,00%
Spolu	56	27,59%	54	26,60%	54	26,60%	39	19,21%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Na základe výsledkov možno konštatovať, že na Univerzite Komenského v Bratislave a Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici vnímajú štúdium andragogiky ako perspektívny študijný odbor, uplatniteľný na trhu práce. Pravdepodobne aj vzhľadom na umiestnenie univerzít je v Bratislave najmenšia miera nezamestnanosti a dostatok pracovných príležitostí.

Na Prešovskej univerzite v Prešove dominuje predovšetkým osobný záujem o štúdium, väčšina študentov má k štúdiu andragogiky vytvorený osobný vzťah a vnútornú potrebu venovať sa tomuto odboru. V Nitre pôsobí vo veľkej miere i skutočnosť, že študentom sa nepodarilo dostať na iné štúdium, a preto si vybrali andragogiku ako náhradný študijný odbor. Vo svojom pracovnom živote sa však chcú realizovať ako lektori, pretože v tejto profesii vidia najväčšiu možnosť uplatnenia na trhu práce.

Smer andragogickej profesionalizácie

Tab. 10 Komparácia: Ktorú špecializáciu by ste si vybrali?

Počet odpovedí	Smer andragogickej profesionalizácie: 1. Ktorú špecializáciu ste si vybrali?							
120	Univerzita Komenského v Bratislave	[%]	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	[%]	Prešovská univerzita v Prešove	[%]	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	[%]
Profesijnú	22	18,33%	23	19,17%	21	17,50%	18	15,00%
Kultúrno-osvetovú	4	3,33%	3	2,50%	4	3,33%	2	1,67%
Sociálnu	2	1,67%	13	10,83%	2	1,67%	6	5,00%
Spolu	28	23,33%	39	32,50%	27	22,50%	26	21,67%

Zdroj: Údaje z vlastného výskumu

Interpretácia: Na základe výsledkov môžeme potvrdiť, že všetky univerzity sa prioritne venujú profesijnej oblasti andragogiky. Snažia sa uspokojiť dopyt študentov a zamerať sa predovšetkým na túto oblasť, keďže študenti majú o ňu najväčší záujem. Je to i z dôvodu lepšieho uplatnenia na trhu práce, ale aj z dôvodu, že sociálna oblasť má svoj osobitný odbor sociológia pre tých, ktorí sa jej chcú plne venovať.

Zistené výsledky naznačujú dominanciu profesijnej oblasti v študijnom odbore andragogika na všetkých univerzitách.

Záverý výskumu

Z výsledkov výskumu je zrejmé, že študenti andragogiky vo väčšej miere súhlasia s tvrdením, že profesia andragóga sa bude stretávať s väčšou spoločenskou rôznorodosťou v oblasti kultúrnej a sociálnej. Dôvodom nie je iba príchod migrantov so svojimi zvykmi a kultúrou alebo chápaním života, ale aj zvyšujúca sa miera medzinárodnej kooperácie medzi podnikmi a školami. V dnešnej spoločnosti je diverzita prirodzeným javom. Pre každý národ je však dôležité udržať si vlastnú identitu a vlastné hodnoty, zvyky a tradície.

Odpovede respondentov jasne naznačujú, že svoje uplatnenie vidia v oblasti riadenia ľudských zdrojov. Chcú pôsobiť v oblasti personálnej, zastávať profesiu lektora, kouča alebo trénera. Táto oblasť sa im zdá najatraktívnejšia. Prispieva k tomu i skutočnosť, že táto profesijná oblasť je žiaduca vo verejnom aj súkromnom sektore. Firmy považujú v súčasnosti ľudské zdroje za najlepšiu investíciu. Správne nastavenie firemnej kultúry a riadenie ľudských zdrojov sa významne podieľajú na efektívnosti a prosperite každej firmy. A práve tu vidia svoje uplatnenie budúci absolventi andragogiky.

Závery a odporúčania pre prax

Súčasný trendy spoločnosti potvrdzujú potrebu vzdelávania, poradenstva a učenia sa. Posledné roky poukazujú na významný rozvoj v oblasti vzdelávania dospelých. V spoločenskej praxi sa objavujú potreby vzniku nových vzdelávacích inštitúcií, uplatňujú sa nové metódy, formy a stratégie vzdelávania dospelých, pokračuje vývoj informačno-komunikačných technológií, výrazne sa aplikujú skúsenosti zo zahraničia, aj v oblasti riešenia multikulturálnych otázok.

Kto sú študenti andragogiky a aké je ich uplatnenie v súčasnej i budúcej spoločnosti? Na túto otázku sme hľadali odpoveď a snažili sme sa zistiť názory študentov andragogiky na Slovensku.

Sformulovali sme otázky, ktoré mali identifikovať motívy rozhodnutia k štúdiu andragogiky, predstavy študentov o budúcom uplatnení a doterajšie skúsenosti zo štúdia andragogiky. Ďalej sme skúmali smerovanie, ktorým by sa chceli po ukončení štúdia andragogiky uberať v profesijnej praxi. V ktorej oblasti vidia svoje uplatnenie? Chceli by pracovať v oblasti profesijnej, sociálnej alebo kultúrno-osvetovej? Budú z nich po skončení štúdia lektori, tútori, facilitátori, poradcovia, manažéri vzdelávania, alebo voľnočasoví či humanitárni pracovníci? Súčasný trendy čoraz viac upriamujú pozornosť na skúsenosti so štúdiom v zahraničí a schopnosť medzinárodnej kooperácie. Umenie naučiť sa akceptovať multikulturálne rozdiely a integrovať rôznorodosť do každodenného života je jedným z cieľových kritérií strategického rámca ET 2020 v oblasti vzdelávania.

Z výsledkov výskumu našej výskumnej vzorky vyplýva, že andragogiku študujú v prevažnej väčšine ženy, dennou formou štúdia, vo veku od 19 do 30 rokov. Vo veľkej miere sa študenti tomuto odboru začali venovať na podnet svojich priateľov a známych, čo naznačuje, že andragogika je v spoločnosti vnímaná pozitívne. Má výbornú propagáciu na internete a v časopisoch, vysoké školy usporadúvajú dni otvorených dverí a zúčastňujú sa na veľtrhoch vysokých škôl, aby prilákali študentov.

Najpreferovanejšou oblasťou andragogiky je profesijná oblasť. V nej vidí svoje uplatnenie väčšina študentov. Táto oblasť dominovala na všetkých univerzitách. Najčastejšie uvádzaným dôvodom bola väčšia atraktivita a uplatniteľnosť v praxi, vo verejnom aj súkromnom sektore. Sociálna a kultúrno-osvetová oblasť andragogiky nemá takú širokú ponuku zaujímavých profesií a u študentov andragogiky je v podstatnej miere menej žiadaná. Väčšina denných študentov vidí svoje uplatnenie v profesii manažéra vzdelávania alebo v riadení ľudských zdrojov. Chcú sa zamestnať v pracovných agentúrach alebo podnikoch, kde budú participovať na riadení a koordinácii zamestnancov. Okrem vedúcich pozícií prevažoval záujem stať sa lektormi, učiteľmi a inštruktormi vzdelávania dospelých v rôznych verejných organizáciách alebo pôsobiť v súkromných podnikoch. Vedeli by sa uplatniť aj v humanitárnej oblasti, penitenciárnej alebo postpenitenciárnej starostlivosti, výchove a vzdelávaní. O vzdelávanie seniorov však neprejavili žiadny záujem.

U externých študentov andragogiky je menší záujem o riadiace pozície. Vo väčšej miere sa orientujú na vzdelávanie alebo poradenstvo a pomoc pri rekvalifikácii.

Súčasná situácia v migrácii nenecháva andragógov ľahostajných. Väčšina z nich vníma súvislosť medzi svojím odborom a potrebou pomoci migrantom. Ide najmä o oblasť

vzdelávania, ale poskytli by pomoc aj s rekvalifikáciou na trhu práce, alebo pomohli migrantom spoznávať spôsob života u nás. Niektoré univerzity sa tejto problematike venujú viac, niektoré menej. Podstatou profesie andragóga je práca s ľuďmi. Študenti andragogiky disponujú osobným, mimoriadne kladným vzťahom k ľuďom. Vo svojej profesii sa budú stretávať s väčšou rôznorodosťou a inými kultúrami. Z voľných odpovedí, ktoré študenti andragogiky uviedli, možno vidieť, že majú empatické cítenie, a preto vidia svoje uplatnenie v pomoci druhým.

Odporúčanie pre prax

Študijný odbor andragogika je málo propagovaný na stredných školách. Len malé množstvo študentov uviedlo, že o tomto študijnom odbore sa dozvedelo priamo v škole. Preto odporúčame, aby sa na stredných školách poskytovali študentom vhodné informácie o štúdiu andragogiky.

Spoločnosť sa dynamicky mení príchodom nových technológií a robotizácie. Pracovný trh čakajú zmeny, už sú k dispozícii výsledky analýz trhov práce a pracovných miest, ktoré budú zanikať a ktoré vznikajú. Je isté, že mnoho ľudí bude musieť prejsť rekvalifikáciou, aby nestratili svoje pracovné uplatnenie. Práve andragógovia môžu plne realizovať všetky svoje odborné kompetencie na pomoc ľuďom na trhu práce. Môžu pomáhať podnikom s vytváraním kompetenčných matíc zamestnancov a prispievať k efektívnemu riadeniu ľudských zdrojov. Tu študenti nachádzajú realizáciu svojich vízií.

Problematikou migrantov by sa v rámci štúdia andragogiky mohli zaoberať vo väčšej miere, najmä na Prešovskej univerzite v Prešove a Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, kde študenti uviedli, že táto téma nie je dostatočne prezentovaná. S príchodom migrantov do našej spoločnosti môžeme očakávať väčšiu diverzitu obyvateľstva a vznik nových požiadaviek v oblasti vzdelávania dospelých. Môžu nastať určité kultúrne zmeny. V tejto oblasti vidíme slabé legislatívne ukotvenie. Situácia je nestabilná a pre mnohých neznáma, a práve preto o nej treba hovoriť, vzdelávať sa a poskytovať návrhy riešení a nové podnety na skvalitnenie života.

Literatúra

- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. 2. aktualizované a rozšírené vydanie. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-48-24-5.
- HATÁR, C. 2012. *Sociálna andragogika*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta. Nitra 2012. 151 s. ISBN 978-80-558-0037-0.
- KOPECKÝ, M. 2013. *Vzdělávání dospělých mezi politikou, ekonomikou a vědou*. Praha : Filozofická fakulta Karlovy Univerzity. 2013. 165 s. ISBN 978-80-7308-493-6.
- MATULČÍK, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava : Gerlach Print, spol. s.r.o. Bratislava, 2004. 140 s. ISBN 80-89142-02-8.
- MATULČÍKOVÁ, M. – MATULČÍK, J. 2012. *Vzdelávanie a kariéra*. Bratislava : Ekonóm, 2012. 256 s. ISBN 978-80-225-3472-7.

- PAVLOV, I. 2015. Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*. 2015, ročník 5, číslo 1.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra : PF UKF Nitra, 2009. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšírené vydanie. Praha : Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). 2014. *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Equilibria s.r.o. Košice, 2014. 520 s. ISBN 978-80-557-0801-0.
- TAMÁŠOVÁ, V. (et al.). 2013. *Quality in the context of adult education and lifelong education*. Dubnica nad Váhom : Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom. 2013. 234 s. ISBN 978-80-89400-53-9.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2015 *Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers*. In *Acta Technologica Dubnicae*, vol. 5, iss. 1. Doi: 10.1515/atd-2015-0029. ISSN 1338-3965 (print), ISSN 1339-4363 (online).
- VETEŠKA, J. – VACÍNOVÁ, T. a kol. 2011. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9.
- VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál. 2016. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9.

Kontakt

Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská republika
E-mail: tamasova@dti.sk

Mgr. Jana Péteriová
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská republika
E-mail: janapeteriova@gmail.com

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.
Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom
Sládkovičova 20
018 41 Dubnica nad Váhom
Slovenská republika
E-mail: barnova@dti.sk

II.
MOŽNOSTI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH
V REGIÓNOCH

REGIONÁLNA DIMENZIA VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

REGIONAL DIMENSION OF ADULT EDUCATION

Silvia Matúšová

Úvod

Otázka regionálnej dimenzie vzdelávania dospelých otvára široké spektrum otázok a problémov. Predovšetkým vyvstáva potreba definovať základné pojmy ako región, regionálna samospráva, regionálna dimenzia a politika vzdelávania dospelých v regiónoch, aktéri a partneri regionálnej dimenzie vzdelávania, interakcie a partnerstvá medzi nimi a podobne. V regionálnej dimenzii vzdelávania je potrebné analyzovať a hodnotiť úlohy územnej samosprávy i socio-ekonomické podmienky, v ktorých obyvateľstvo regiónu žije. Viaceré pojmy sú explikované a ustálené, o iných sa diskutuje. Takmer u všetkých pojmov predstavuje definovanie ich podstaty a vzťahov náročnú úlohu. Preto sa opierame o viaceré teoretické pojednania a štatistické ukazovatele, ktoré súvisia so vzdelávaním dospelých v regiónoch.

1. Prístupy k definovaniu regiónu

Definovanie pojmu región je náročnou úlohou, keďže v súčasnosti sa stretávame so širokou škálou pojmu región aplikovanom na rôzne druhy priestorových útvarov, ktoré sa nachádzajú na rôznych hierarchických úrovniach (Čajka, Rýsová, 2008, s. 12). Hierarchizácia môže zahŕňať:

- a) lokálnu úroveň (zodpovedá jednotlivým sídelným útvarom s dominantnou obytnou funkciou doplnenou o vybrané prvky práce a služieb),
- b) mikroregionálnu úroveň (z hľadiska pohybu obyvateľstva ide o relatívne uzavreté vzťahové jednotky; polarizačné vplyvy centra na zázemie sú kľúčovým integrujúcim faktorom, pričom v centre sa prejavuje koncentrácia obyvateľstva, pracovných príležitostí a obslužných funkcií a v zázemí sa koncentrujú primárne aktivity a obytné funkcie),

- c) vyššiu regionálnu úroveň (zodpovedá relatívne veľkým regiónom v rámci štátov s významným veľkomestským centrom, pričom polarita a zázemie sa prejavuje v omnoho komplexnejšej podobe; vzťahová uzavretosť sa dotýka pohybov obyvateľstva z hľadiska strednodobej a dlhodobej perspektívy),
- d) národnú úroveň (zodpovedá úrovni národných štátov, na ktorej dochádza k relatívnej uzavretosti väčšiny ekonomických a kultúrnych väzieb, ktorá sa čoraz väčšími znižuje a oslabuje).

Pojem región možno vnímať v troch rovinách, ako transnacionálny, supranacionálny a subnacionálny región (Čajka, Rýsová, 2008, s. 13). Transnacionálne regióny označujú typy priestorových útvarov, ktoré zahŕňajú čiastkové územia viacerých štátov (napr. euro-regióny). Supranacionálne (nadštátne, nadnárodné) regióny prekračujú úroveň jednotlivých národných štátov a predstavujú zoskupenia štátov (napr. Stredná Európa, Vyšehradská štvorka). Subnacionálne regióny predstavujú čiastkové územia jedného štátu, ktoré zodpovedajú systému územno-správneho usporiadania štátu.

Nejednoznačnosť definície pojmu región možno odvodiť aj od zameranosti jednotlivých vedných disciplín. Geografické vedy zdôrazňujú geografickú dimenziu, ktorú považujú za dominantnú a rozhodujúcu pri definovaní pojmu región. Geografická dimenzia zdôrazňuje znaky ako poloha, prírodné podmienky, geografická blízkosť k jadru, vzťah ku konkrétnemu fyzicko-geografickému prostrediu. Geografickú dimenziu je nevyhnutné doplniť o znaky, ktoré poukazujú na úroveň riadenia a stupeň organizácie daného územia, úroveň ekonomických väzieb, typy sociálnych vzťahov, zvyky, tradície, a pod. (Čajka, Rýsová, 2008, s. 15).

Ekonomické vedy pri definovaní pojmu región kladú do popredia charakteristiky, ktoré vychádzajú z ekonomickej štruktúry regiónu, pracovného trhu, hustoty výrobných vzťahov, úrovne kooperácie a pod. Sociologické vedy zohľadňujú pri definovaní regiónu ako zložitého sociálno-priestorového útvaru také znaky ako otázky sociálnej stratifikácie, kvality života, životný štýl, hodnotové orientácie, prevládajúci typ sociálnych vzťahov, aspekty sociálneho vylúčenia. Z hľadiska správnych vied možno región definovať ako ekonomický celok v hospodárskej štruktúre štátu a ako priestor pre občiansku participáciu a realizáciu správy vecí verejných na príslušnej úrovni samosprávy.

Z hľadiska úrovni významnosti uvedených prístupov považujeme za významné nasledovné poradie: 1. politicko-ekonomický rámec, 2. územno-správny rámec, 3. sociologický rámec a 4. andragogický rámec.

Andragogický prístup k definovaniu regiónu by mal v súlade so zameraním andragogiky obsahovať kvantitatívne a kvalitatívne znaky, ako sú napr. počet inštitúcií vzdelávania dospelých v regióne, kvalita, otvorenosť a dostupnosť vzdelávania dospelých vrátane vzdelávania národnostných menšín, riadenie a financovanie vzdelávania dospelých, poslanie inštitúcií vzdelávania dospelých z hľadiska podpory regionálneho rozvoja, typy vzdelávania dospelých, akreditácia programov vzdelávania dospelých, charakteristiky cieľových skupín vzdelávania, kvantita a kvalita lektorov a pod.

Z hľadiska problematiky vzdelávania dospelých v regiónoch musíme regióny považovať za konkrétne priestorové útvary, v rámci ktorých je možné sledovať vývoj, transformáciu

rôznych typov štruktúr (socio-ekonomického, spoločensko-politického, demografického a kultúrno-historického charakteru). Región nemožno teda definovať na základe prioritizácie jedného znaku, resp. jednej funkcie, ktorú región plní v priestorovej štruktúre.

Každý región predstavuje pomerne zložitý a vnútorne bohatý štruktúrovaný celok, ktorý funguje ako zložené prepojenie politických, občianskych, sociálnych, kultúrnych, priemyselných, poľnohospodárskych, podnikateľských a ekologických premenných, odlišujúcich jednotlivé územia a spoločenstvá v nich žijúce. Tento celok funguje a rozvíja sa v určitom prostredí, ktorého vývoj je determinovaný pôsobením rôznych vnútorných a vonkajších faktorov (Čajka, Rýsová, 2008, s. 26). Významnou okolnosťou je aj historická etapa, v ktorej regióny a ich administratívne štruktúry (samosprávne orgány) fungujú.

2. Región z hľadiska úloh regionálnej samosprávy

Významný moment v otázke koncepcie rozvoja regiónov predstavuje vznik územnej samosprávy na Slovensku. Vznik územnej samosprávy na obecnej (miestnej) a regionálnej úrovni sa opiera o princíp demokratického výkonu moci občanmi v medziach platného práva.

Pojem samospráva poukazuje na vlastnú správu vecí verejných uskutočňovanú občanmi v administratívne vymedzenom území (územná samospráva) alebo na základe združovania občanov, ktorí majú spoločné záujmy a ciele (záujmová samospráva). V samosprávnom systéme má územná samospráva rozhodujúce postavenie pri zabezpečovaní verejných služieb a statkov (Hamalová, 2014, s. 304).

Územná samospráva predstavuje oprávnenie obcí a regiónov (samosprávnych krajov) samostatne rozhodovať a uskutočňovať okruh záležitostí, ktoré sú vymedzené zákonom a sú priamo späté s potrebami a záujmami obyvateľov žijúcich v ich území (Belajová – Balážová, 2004, s. 39).

Územnú samosprávu charakterizujú nasledovné znaky (Hamalová, 2014, s. 306):

- a) demokratický výkon moci (priamou účasťou obyvateľov obcí a regiónov na spravovaní vecí verejných alebo prostredníctvom volených zástupcov, účasťou na zhromaždeniach, referende, prácou v komisiách, spoluprácou pri zabezpečovaní rozvojových programov);
- b) územná autonómia výkonu moci (rozhodnutia sú platné len pre územie obce a regiónu a obyvateľov žijúcich v ňom);
- c) samosprávna zodpovednosť (uložená zákonom obciam a regiónom zabezpečiť kompetencie a ich výkon);
- d) kombinácia výkonu samosprávnych a štátoprávných úloh (územné samosprávy zabezpečujú dva druhy úloh – úlohy vo vlastnom okruhu pôsobnosti a úlohy v prenesenom okruhu pôsobnosti zo štátnej správy).

Postavenie územnej samosprávy je zakotvené v čl. 64 Ústavy Slovenskej republiky. Reálna forma územnej samosprávy na Slovensku je daná zákonom č. 369/1990 Zb. o obecnom zriadení a zákonom č. 346/1990 Zb. o voľbách do orgánov samosprávy obce.

Prijatím zákona č. 302/2001 Z. z. o samospráve vyšších územných celkov a zákona č. 303/2001 Z. z. o voľbách do orgánov samosprávnych krajov vznikla v Slovenskej republike regionálna samospráva, ktorá od 1. januára 2002 začala pôsobnosť v ôsmich vyšších územných celkoch. Obce (mestá) a samosprávne kraje (VÚC) sú samostatné územné a správne celky, ktoré na svojom území samosprávu uskutočňujú rovnoprávne, samostatne a nezávisle (Hamalová, 2007, s. 67).

Pre realizáciu kompetencií, úloh a akýchkoľvek návrhov opatrení platí, že medzi miestnou samosprávou a regionálnou samosprávou neexistuje vzťah nadriadenosti a podriadenosti. Obidve samosprávy pôsobia samostatne a nezávisle.

V zmysle uvedených zákonov chápeme pod regiónmi najmä samosprávne kraje (vyššie územné celky). *Samosprávny kraj predstavuje samostatný územný samosprávny a správny celok Slovenskej republiky. Svoju činnosť vykonáva len na území s presne určenými administratívnymi hranicami.*

Samosprávny kraj je právnická osoba, ktorá za podmienok stanovených zákonom samostatne hospodári s vlastným majetkom a s vlastnými príjmami, zabezpečuje a chráni práva a záujmy svojich obyvateľov. Obyvateľ samosprávneho kraja je osoba, ktorá má trvalý pobyt v obci nachádzajúcej sa na území samosprávneho kraja.

Samosprávny manažment má pri riadení procesov územného rozvoja vychádzať z týchto hlavných princípov:

1. *subsidiarita* (všetky návrhy opatrení pre implementáciu verejných politík v území presadzujú riešenie problému na tej úrovni, kde problém vzniká, a musia byť realizované na takej úrovni, aby boli implementované čo najefektívnejšie);
2. *integrácia* (všetky návrhy opatrení pre rôzne verejné politiky musia byť koordinované a zosúladené);
3. *partnerstvo* (všetci aktéri na danej úrovni musia mať možnosť prispieť svojimi poznatkami a skúsenosťami);
4. *konkurencieschopnosť* (návrhy opatrení a riešení problémov z hľadiska rozvoja územia musia posilňovať ekonomickú konkurencieschopnosť a inováciu);
5. *udržateľný rozvoj* (návrhy opatrení a prijatých rozhodnutí musia byť preskúmané z hľadiska dlhodobých efektov na kultúrne a prírodné dedičstvo, prevencie drancovania a nadmerného využívania prírodných zdrojov a historického dedičstva územia regiónu).

Do procesu plánovania verejných politík v regiónoch SR zasahujú ďalšie úrovne, z ktorých za najvýznamnejšie považujeme celoštátnu úroveň (ústava, ústavné zákony a zákony parlamentu a rozhodnutia vlády), regionálnu úroveň (regionálne samosprávy, štátna správa na úrovni regiónov), supralokálnu (mikroregióny, združenia a partnerstvá obcí), lokálnu (obce, mestá) a sublokálnu úroveň (v rámci lokálneho priestoru napr. areály podnikov, pôdohospodárskych družstiev a pod.).

Proces plánovania verejných politík v regiónoch musí byť

- založený na princípe subsidiarity, ktorý umožňuje participáciu územných (miestnych a regionálnych) samospráv a rôznych subjektov;
- systémový a musí umožňovať koordináciu a integráciu sektorových politík do systému a ich inštitucionálneho zabezpečenia;

- založený na regionálnej identite, ktorá stavia na spoločných hodnotách, kultúre, záujmoch;
- inkluzívny, v zmysle analýzy dlhodobých trendov rozvoja ekonomických, sociálnych, kultúrnych, environmentálnych javov a vplyvov.

Územná samospráva je oprávnená rozhodovať a usmerňovať rozvoj regiónu, zodpovedá za budovanie, rozvoj a starostlivosť o technickú a sociálnu infraštruktúru a riadenie financovania regiónu.

Vznik regionálnej samosprávy podmienila snaha vytvoriť inštitucionálne predpoklady na vznik regionálnych vlád a prenechať im zodpovednosť za hospodársky a sociálny rozvoj území, a vznik jednotnej európskej regionálnej politiky, ktorá predpokladala existenciu kompetentných subjektov na úrovni regiónov – regionálnych samospráv (Hamalová – Gečíková, 2012, s. 118). Výrazne sa tým posilnil princíp subsidiarity, ktorého implementácia je predpokladom pre maximálne využívanie endogénneho potenciálu regiónu a dosahovanie vysokej dynamiky rozvoja.

Samosprávny kraj plní množstvo úloh, ktoré predstavujú originálne alebo prenesené kompetencie (tab. 1).

Z prehľadu originálnych a prenesených kompetencií, ktoré zabezpečujú samosprávne kraje, môžeme vyvodiť isté závery. V prvom rade sa týkajú súvislostí s požiadavkami, kladenými na dosiahnuté vzdelanie zamestnancov samosprávnych úradov. V druhom rade sa vzťahujú na možnosti samosprávnych krajov riadiť a zodpovedať za rozvoj vzdelávania dospelých v regionálnom kontexte všeobecne.

Možno konštatovať, že:

1. súbor kompetencií (zodpovednosti a úloh) samosprávneho kraja je širokospektrálny;
2. výkon kompetencií a príslušných úloh samosprávneho kraja kladie mimoriadne nároky na zamestnancov úradov samosprávnych krajov;
3. samosprávny kraj nevyhnutne potrebuje zvyšovať kvalifikovanosť svojich zamestnancov a aktualizovať ich vedomosti a zručnosti, keďže poznatky z viacerých oblastí (legislatíva, právo, oblasť vzdelávania, sociálnej starostlivosti, regionálnej politiky, atď.) zastarávajú, preto by samosprávne kraje mali zabezpečovať aktualizáciu poznatkov a zručností u svojich zamestnancov rôznymi formami ďalšieho vzdelávania.

Riadenie socio-ekonomického rozvoja na úrovni samosprávneho kraja je komplexnou problematikou. Zasahuje do sociálno-ekonomických, technicko-územných a prírodno-environmentálnych dimenzií rozvoja samosprávneho kraja.

Medzi kvalitným manažovaním rozvoja územia samosprávneho kraja a systémom spravovania štátu existuje veľmi úzka súvislosť. Riadenie komplexného rozvoja samosprávneho kraja sleduje základný cieľ, a tým je rast kvality života obyvateľov územia (obce, mesta, regiónu) a jej udržateľnosť. Rast kvality života obyvateľov vyžaduje (rovnako ako pri spravovaní štátu) zvyšovanie kvality životného prostredia, rast ekonomiky, rozvoj technickej a sociálnej infraštruktúry, rast konkurencieschopnosti voči iným regiónom aj z hľadiska zvyšovania kvality ľudských zdrojov v regióne, skvalitnenie imidžu a atraktivity regiónu, a s tým súvisiacu kvalitnú politiku územnej samosprávy a kvalitný

Tab. 1: Kľúčové originálne a prenesené kompetencie samosprávnych krajov v SR

Originálne kompetencie	Prenesené kompetencie na úsekoch
a) tvorba a plnenie programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja; b) plánovacie činnosti vo vzťahu k územiu samosprávneho kraja (územné plány regiónov); c) účelné využívanie miestnych ľudských, prírodných a iných zdrojov; d) vlastná investičná a podnikateľská činnosť v záujme obyvateľov a rozvoja samosprávneho kraja; e) založenie, zriadenie, zrušenie a kontrola vlastných rozpočtových a príspevkových organizácií a iných právnických osôb podľa osobitných predpisov; f) tvorba a ochrana životného prostredia; g) tvorba predpokladov na optimálne usporiadanie vzájomných vzťahov sídelných útvarov a ostatných prvkov územia; h) program rozvoja a poskytovania sociálnych služieb, spolupráca s obcami, právnickými a fyzickými osobami pri výstavbe zariadení a bytov určených na poskytovanie sociálnych služieb; i) tvorba podmienok na rozvoj zdravotníctva; j) vytváranie podmienok na rozvoj výchovy a vzdelávania, najmä v stredných školách, a na rozvoj ďalšieho vzdelávania; k) vytváranie podmienok na tvorbu, prezentáciu a rozvoj kultúrnych hodnôt a kultúrnych aktivít a ochrana pamiatkového fondu; l) tvorba a koordinácia rozvoja cestovného ruchu; m) koordinácia rozvoja telesnej kultúry a športu a starostlivosti o deti a mládež; n) spolupráca s obcami pri tvorbe programov sociálneho a ekonomického rozvoja obcí; o) riešenie problémov, ktoré sa týkajú viacerých obcí na území samosprávneho kraja; p) spolupráca s územnými celkami s orgánmi iných štátov; q) ďalšie pôsobnosti ustanovené osobitnými zákonmi.	a) pozemných komunikácií; b) dráh, c) cestnej dopravy, d) civilnej ochrany, e) sociálnej pomoci f) územného plánovania, g) školstva, telesnej kultúry, h) divadelnej činnosti, i) múzeí a galérií, j) osvetovej činnosti knižníc, k) zriaďovanie, zakladanie, zlučovanie a zrušovanie regionálnych knižníc; l) zdravotníctva; m) humánnej farmácie; n) regionálneho rozvoja; o) cestovného ruchu.

Zdroj: Hamalová, M. a kol., 2014, s. 326–327.

manažment regiónu, vrátane zabezpečovania opatrení v prospech implementácie verejných politík.

Verejné politiky a ich zabezpečenie na úrovni samosprávneho kraja sú ďalšou významnou úlohou z hľadiska profesijného zamerania a profesijnej kvalifikácie zamestnancov úradov samosprávnych krajov. Sektorové politiky štátu v oblasti infraštruktúrnej, environmentálnej, energetickej, hospodárskej, fiškálnej a daňovej, sociálnej a školskej (vzdelávacej) majú významné postavenie z hľadiska vytyčovania cieľov a zabezpečovania rozvoja území regiónov. Na úrovni štátu sú jednotlivé verejné politiky definované v ústave, platných ústavných zákonoch, zákonoch, rozhodnutiach vlády, strategicko-plánovacích dokumentoch (stratégie, akčné plány) a premietnuté napríklad do parciálnych, ale najmä do integrovaných dokumentov strategického ekonomicko-sociálneho plánovania na celom území SR, resp. v samosprávnych krajoch (napr. Národný plán regionálneho rozvoja, Národný strategický a referenčný rámec, Partnerská dohoda SR – EÚ na obdobie 2014-2020), ako aj programov hospodársko-sociálneho rozvoja regiónov.

Situácia pri zabezpečovaní definovaných úloh územnej samosprávy je veľmi rôznorodá v jednotlivých vyšších územných celkoch Slovenska. Závisí od veľkosti územia, počtu obyvateľov, sociálno-hospodárskeho vývoja regiónov, skúseností volených predstaviteľov, kvalifikačných predpokladov zamestnancov úradov a skúseností nadobudnutých pri výkone úloh územnej samosprávy.

Pri výkone úloh zverených zákonom (č. 416/2001 Z. z. o prechode niektorých pôsobností z orgánov štátnej správy na obce a vyššie územné celky v znení neskorších predpisov) potrebujú volení predstavitelia samosprávnych krajov, ale predovšetkým zamestnanci úradov samosprávnych krajov disponovať rozvinutými kompetenciami vo viacerých oblastiach, z ktorých vyberáme napríklad tieto:

- porozumieť a aplikovať príslušnú legislatívu na zabezpečenie chodu úradu samosprávneho kraja,
- porozumieť a aplikovať vedomosti a zručnosti v oblasti ekonomicko-majetkových, fiškálno-daňových a finančných vzťahov,
- porozumieť a aplikovať vedomosti a zručnosti v oblasti verejného obstarávania prác, služieb a územno-plánovacej dokumentácie,
- porozumieť a aplikovať vedomosti a zručnosti v manažmente úradu samosprávneho kraja a manažmente územia samosprávneho kraja,
- využívať poznatky spoločenských vied pri komunikácii s obyvateľmi samosprávneho kraja, presviedčaní obyvateľov o prospešnosti projektových zámerov a opatrení, získavaní obyvateľov na podporu zámerov, rozhodnutí a aktivít spojených s rozvojom samosprávneho kraja, pri podpore občianskych aktivít a občianskej participácie pri navrhovaní, prerokovaní, schvaľovaní projektov a opatrení.

Z hľadiska problematiky regionálnej dimenzie vzdelávania dospelých sú najvýznamnejšie najmä tie kompetencie samosprávnych krajov, ktoré k problematike vzdelávania dospelých majú najbližšie, a ktoré sa môžu využiť pri tvorbe regionálnych koncepcií vzdelávania dospelých. Identifikovali sme predovšetkým tieto kompetencie:

- a) tvorba a plnenie programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja;
- b) účelné využívanie miestnych ľudských, prírodných a iných zdrojov;

- c) založenie, zriadenie, zrušenie a kontrola vlastných rozpočtových a príspevkových organizácií a iných právnických osôb podľa osobitných predpisov;
- d) tvorba podmienok na rozvoj výchovy a vzdelávania, najmä v stredných školách, a na rozvoj ďalšieho vzdelávania;
- e) ďalšie pôsobnosti ustanovené osobitnými zákonmi.

Legislatívny základ uvedených kompetencií predstavuje zákonnú možnosť na to, aby samosprávny kraj formuloval vlastnú politiku vzdelávania dospelých, resp. širšie chápanú politiku rozvoja ľudských zdrojov na svojom území. Ľudské zdroje a ich intelektový, sociálny a kultúrny kapitál možno totiž považovať za hybné sily rozvoja regiónov a zvyšovania konkurencieschopnosti regiónov. Ľudské zdroje považujeme za jeden z najvýznamnejších komponentov endogénneho potenciálu v rozvoji regiónov.

3. Endogénny potenciál v rozvoji regiónov

Endogénne faktory rozvoja regiónov sú charakteristické tým, že sa nachádzajú na území regiónu. Patria k nim subjekty verejného, súkromného a občianskeho sektora, ktoré vstupujú do rozvojového procesu, a môžu svojimi aktivitami a rozhodnutiami ovplyvňovať využitie endogénnych faktorov. K najvýznamnejším endogénnym faktorom zaraďujeme tieto subjekty:

- a) *Územná samospráva (samosprávny manažment)* je oprávnená rozhodovať a usmerňovať rozvoj regiónu, zodpovedá za budovanie, rozvoj a starostlivosť o technickú a sociálnu infraštruktúru a riadenie financovania regiónu. Územná samospráva aplikuje postupy manažmentu území, kde objektom procesu plánovania, organizovania, riadenia a kontroly je územie samosprávneho kraja. Podstatnou zložkou manažmentu územia je úloha regionálnej samosprávy, ktorá disponuje príslušnými rozhodovacími právomocami. Široké zapojenie rôznorodých regionálnych a miestnych subjektov do manažmentu územia vyžaduje od samosprávneho orgánu koordináciu, kombináciu a konsolidáciu jednotlivých aktivít, presné stanovenie priorít a flexibilný prístup k riešeniu problémov. Opatrenia a nástroje manažmentu samosprávneho kraja sa orientujú predovšetkým na stimuláciu, podporu a participáciu subjektov pri rozvoji územia (Čajka, Rýsová, 2008, s. 29).
- b) *Podnikateľské subjekty vo vzájomných väzbách* predstavujú výrobné zameranie alebo hospodársku štruktúru regiónov. Majú rozhodujúci vplyv na ekonomický a sociálny rozvoj a rozvoj ostatných faktorov umiestnených v regióne. Spolupráca medzi podnikmi môže viesť k vytváraniu klastrov, ktoré majú širší ako výrobný rámec, a predstavujú geografickú koncentráciu vzájomne prepojených podnikov rôznej veľkosti, špecializovaných dodávateľov tovarov a služieb, univerzít a výskumných ústavov, aktívne prepojených prostredníctvom obchodných transakcií, komunikácie a dialógu na báze dôvery.
- c) *Obyvateľstvo územia* môžeme chápať ako
 - výrobný faktor zapojený do výrobného procesu,

- spotrebiteľov podmieňujúcich rast výroby tovarov a ponuky služieb,
 - faktor ovplyvňujúci budovanie a rozvoj technickej a sociálnej infraštruktúry, pričom dynamika vývoja počtu obyvateľov a koncentrácia obyvateľstva ovplyvňuje rozvoj sídelnej štruktúry, dopravných systémov, telekomunikačných sietí, energetických, vodovodných a kanalizačných sietí, a veková štruktúra obyvateľstva bezprostredne ovplyvňuje tvorbu a prerozdeľovanie hodnôt vytvorených v regióne. Migrácia obyvateľov ovplyvňuje rozvoj sídiel (v pozitívnom aj negatívnom význame).
- d) *Infraštruktúra* ovplyvňuje rozvoj a kvalitu života obyvateľov. Súčasťou technickej infraštruktúry sú dopravné, energetické, telekomunikačné, vodovodné siete, kanalizačné siete a odpadové hospodárstvo. Súčasťou sociálnej infraštruktúry sú domový a bytový fond, školské a zdravotnícke zariadenia, sociálne, kultúrne, rekreačné a športové zariadenia, zariadenia obchodu, turizmu a stravovania, administratívno-správne zariadenia, ktoré slúžia na uspokojovanie potrieb obyvateľstva, podmieňujú kvalitu ich života a pre domácnosti sú významným lokalizačným faktorom.
- e) *Prírodné zdroje* a ich využitie ovplyvňujú ekonomický rozvoj regiónu. Vplývajú na formovanie sídelnej štruktúry a ovplyvňujú spôsob života obyvateľov v regióne. Súčasťou tohto faktora je rozloha územia regiónu, spôsob využitia územia formou poľnohospodárskej a lesnej pôdy, vodných plôch a zastavaných plôch. Geologické pomery vytvárajú predpoklady pre špecifické ekonomické využívanie územia (náleziská, zhodnocovanie rudných a nerudných surovín). Hydrologické pomery predstavujú zásoby podzemných vôd, pitnej vody, termálnych a liečivých vôd. Vegetácia, živočíšstvo, prírodné podmienky, ochrana prírody a krajiny, riešenie životného prostredia a rizikových faktorov predstavujú osobitnú a jedinečnú charakteristiku a atraktivitu územia pre obyvateľov a návštevníkov.

Nerovnomerný rozvoj jednotlivých regiónov je výsledkom súčinnosti pôsobenia viacerých nerozvinutých alebo negatívnych faktorov, pričom sa zdôrazňujú najmä faktory ekonomického charakteru. Regióny sa však vyvíjajú aj pod vplyvom ďalších, neekonomických faktorov, ako je geografické prostredie, historický vývoj, sociálno-spoločenské podmienky, kultúrne tradície, vzorce správania a pod.

Doterajšia regionálna politika na Slovensku sa zameriavala najmä na podporu budovania technickej infraštruktúry (dopravná, telekomunikačná, energetická, ekologická). Z hľadiska rozvoja ľudských zdrojov sa zameriavala na nachádzanie opatrení a prostriedkov znižovania nezamestnanosti a zvyšovania zamestnanosti a podporovala predovšetkým možnosti formálneho vzdelávania, ktoré vedie k získaniu kvalifikácie, resp. rekvalifikácie. V súčasnosti sa ukazuje, že tento diapazón je potrebné doplniť o ďalšie významné determinanty rozvoja regiónov, ktorými sú demografické zdroje v regióne, resp. ľudský kapitál s dosiahnutým vzdelaním a príslušnou školskou, sociálnou a zdravotníckou infraštruktúrou.

Problém regionálnych disparít nemožno preto vnímať len ako interregionálne a ekonomické rozdiely medzi regiónmi, pretože v niektorých problémových regiónoch existujú aj výrazné vnútroregionálne rozdiely.

Regionálne disparity sa zisťujú na základe socioekonomických indikátorov regionálnych nerovností. Patria sem ukazovatele ako vzdelanostná štruktúra obyvateľstva, ekonomicky neaktívne obyvateľstvo, regionálny HDP na obyvateľa, regionálne ukazovatele príjmu, regionálne rozdiely v príjmoch, miera zamestnanosti a miera nezamestnanosti, miera ohrozenia chudobou, rozdiely v počte voľných miest a v dochádzaní za prácou. K ďalším ukazovateľom patrí počet základných a stredných škôl, lokalizácia vysokých škôl, vedecko-výskumných a vývojových inštitúcií, počet výskumných pracovníkov, k zloženým ukazovateľom patrí index konkurencieschopnosti regiónov.

4. Demografické zdroje v rozvoji regiónov

Demografické zdroje komplexne zahŕňajú kvalitatívne a kvantitatívne, reálne a potenciálne, sociálne a biologické charakteristiky populácie v čase a priestore. Demografický potenciál a jeho zmeny priamo ovplyvňujú socio-ekonomickú štruktúru obyvateľstva. Napríklad starnutie populácie ovplyvňuje sociálny a ekonomický rozvoj regiónu, pričom samotná postproduktívna časť populácie spravidla menej pružne reaguje a s istou námahou sa prispôsobuje novým trendom a inováciám v ekonomike, podnikaní a správe regiónu. K významným faktorom ovplyvňujúcim demografický potenciál patria aj procesy depopulácie (vyľudňovanie) v niektorých častiach regiónov, socio-ekonomická segregácia medzi vidieckymi a mestskými (urbánnymi) regiónmi, ako aj zvýšená intenzita starnutia populácie. V strednej a východnej Európe sa výrazne prejavujú regionálne disparity vo vzťahu jadro-periféria (centrum regiónu a jeho periféria) ako dôsledok procesov spojených s deindustrializáciou, urbanizáciou, nerovnomerným rozložením obyvateľstva v priestore a migráciou obyvateľov a pracovných síl (s charakterom medziregionálnej, resp. vnútroštátnej a vnútroúniovej migrácie).

Slovensko sa z tohto hľadiska postupne zaraďuje ku krajinám, v ktorých sa niektoré, najmä tzv. vzdialené (periférne) regióny (v modeli jadro-periféria) postupne vyprázdňujú, a kde ostáva obyvateľstvo, ktoré charakterizuje nízka vzdelanostná štruktúra, čo sa v konečnom dôsledku stáva limitujúcim faktorom budúceho rozvoja územia. V blízkej budúcnosti sa tieto trendy môžu ešte zintenzívniť a negatívne javy prepájať a zosilniť, čo sa môže prejaviť v celkovej socio-ekonomickej stagnácii alebo recesii regiónov a krajín. Z uvedených dôvodov je nevyhnutné zamerať sa na maximálne využitie existujúceho endogénneho potenciálu regiónov, vrátane demografických zdrojov.

Jednoznačne treba zdôrazniť, že ľudské zdroje predstavujú aktívny faktor ďalšieho rozvoja v regiónoch. V tom sa odlišujú od ostatných faktorov pasívnej povahy, ktoré samy o sebe nevykazujú cieľenú zmenu stavu. Ľudské zdroje sú nezastupiteľné v tom, že dokážu ostatné zdroje a faktory pretvárať, a sú dokonca nevyhnutným prvkom ich fungovania.

Z kvalitatívnych charakteristík populácie má na ekonomický rozvoj regiónu najväčší vplyv vzdelanostná štruktúra obyvateľstva. Index potenciálu ľudských zdrojov, index kvality zdravia a základného vzdelania patria k najvýznamnejším determinantom vývoja obyvateľstva, keďže ovplyvňujú takmer všetky sféry sociálneho života. Nedostatočné vzdelanie jednotlivcov nielenže znižuje ich možnosti uplatnenia na trhu práce, ale limituje

zodpovedný prístup k životu, zhoršuje životné podmienky, zvyšuje sociálne riziká, a tým zhoršuje aj zdravotný stav obyvateľstva.

Pravdepodobne najväčšími sa úroveň dosiahnutého vzdelania spája s mierou zamestnanosti, resp. mierou nezamestnanosti. Podľa miery evidovanej nezamestnanosti možno kraje v Slovenskej republike rozdeliť na dve skupiny (Golias, 2017, s. 2):

1. Prešovský, Banskobystrický a Košický samosprávny kraj majú mieru nezamestnanosti vyššiu ako priemer za celú Slovenskú republiku, čo svedčí o pretrvávajúcom ich zaostávaní minimálne v tomto ukazovateli.
2. Všetky ostatné kraje majú nezamestnanosť nižšiu ako priemer za celú Slovenskú republiku.

Pri pohľade na mieru nezamestnanosti v marci 2017 bolo zreteľné zaostávanie okresov v južnej a východnej časti Slovenska (okresy Rimavská Sobota, Revúca, Rožňava a Kežmarok). Na opačnom konci v miere nezamestnanosti sa umiestnili okresy Západného Slovenska (Piešťany, Trnava, Galanta a Hlohovec).

S cieľom znižovať regionálne rozdiely vláda SR v roku 2015 schválila zákon č. 336/2015 o podpore najmenej rozvinutých okresov. Zákon definuje ako *najmenej rozvinutý okres ten, „v ktorom miera evidovanej nezamestnanosti vypočítaná z disponibilného počtu uchádzačov o zamestnanie, ktorú vykazuje Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, bola v období za aspoň deväť kalendárnych štvrtrokov počas predchádzajúcich dvanástich po sebe nasledujúcich kalendárnych štvrtrokov vyššia ako 1,6 násobok priemernej miery evidovanej nezamestnanosti v Slovenskej republike za rovnaké obdobie.“*

Vláda Slovenskej republiky v zmysle citovaného zákona č. 336/2015 o podpore najmenej rozvinutých okresov (resp. zákona č. 58/2018, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 336/2015 Z. z. o podpore najmenej rozvinutých okresov a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení zákona č. 378/2016 Z. z. a ktorým sa mení zákon č. 539/2008 Z. z. o podpore regionálneho rozvoja v znení neskorších predpisov) zverejňuje od r. 2015 zoznam najmenej rozvinutých okresov, ktorým poskytuje finančné prostriedky na rozvojové impulzy, predovšetkým na znižovanie miery nezamestnanosti.

Zoznam najmenej rozvinutých okresov SR k aprílu 2018 je uvedený v tabuľke 2.

Z celkového počtu súčasných 79 okresov Slovenskej republiky bolo v rozmedzí rokov 2015 až 2018 na základe ekonomických ukazovateľov zapísaných do zoznamu najmenej rozvinutých okresov až 18 okresov, t.j. 14,22 % zo všetkých okresov. Okresy uvedené v zozname sú oprávnené čerpať osobitnú podporu. Najvýznamnejším aspektom v súbore najmenej rozvinutých okresov je skutočnosť, že viaceré okresy navzájom susedia, a vytvárajú tak v príslušných samosprávnych krajoch geograficky súvislé pásy území s vysokou mierou nezamestnanosti. Riešeniu nezamestnanosti tak nepomôže hľadanie pracovných príležitostí v blízkom okolí bydliska obyvateľov alebo v susednom okrese, ale iba migrácia za prácou do ekonomicky prosperujúcich regiónov, resp. do zahraničia.

V období 2013–2017 vzrástol počet obyvateľov, ktorí pracujú v zahraničí, najmä v Košickom, Banskobystrickom a Žilinskom kraji. V Bratislavskom kraji sa prejavuje každodenné dochádzanie za prácou do prihraničných regiónov Rakúska (Golias, 2017, s. 28–29).

Tab. 2: Zoznam najmenej rozvinutých okresov SR (2015–2018)

Najmenej rozvinutý okres	Kraj	Dátum zápisu
Lučenec	Banskobystrický	31. 12. 2015
Poltár	Banskobystrický	31. 12. 2015
Revúca	Banskobystrický	31. 12. 2015
Rimavská Sobota	Banskobystrický	31. 12. 2015
Veľký Krtíš	Banskobystrický	31. 12. 2015
Kežmarok	Prešovský	31. 12. 2015
Sabinov	Prešovský	31. 12. 2015
Svidník	Prešovský	31. 12. 2015
Vranov nad Topľou	Prešovský	31. 12. 2015
Gelnica	Košický	20. 7. 2017
Rožňava	Košický	31. 12. 2015
Sobrance	Košický	31. 12. 2015
Trebišov	Košický	31. 12. 2015
Bardejov	Prešovský	20. 10. 2017
Medzilaborce	Prešovský	20. 10. 2017
Košice – okolie	Košický	22. 1. 2018
Levoča	Prešovský	25. 4. 2018
Snina	Prešovský	25. 4. 2018

Zdroj: Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny, zoznam zverejnený 25.4.2018

V uvedených najmenej rozvinutých okresoch zatiaľ nedochádza k zlepšeniu miery zamestnanosti v porovnaní s vývojom pred prijatím zákona ani v porovnaní s vývojom vo zvyšných okresoch Slovenska (Goliaš, 2017, s. 17), v niektorých prípadoch sa vývoj nezamestnanosti dokonca zhoršil (Revúca) alebo stagnoval (Rožňava, Svidník, Trebišov).

Veľké medziregionálne rozdiely sú aj v miere chudoby. Európska únia používa pri meraní relatívnej chudoby metodiku na báze štatistiky príjmov a životných podmienok (EU SILC – EU Statistics on Income and Living Conditions). Kľúčovým ukazovateľom je miera rizika chudoby vyjadrená ako podiel osôb s ekvivalentným disponibilným príjmom pod 60 % národného mediánu ekvivalentného príjmu (Goliaš, 2017, s. 18). V miere chudoby sú medzi jednotlivými krajinami pomerne veľké rozdiely. Západ Slovenska je chudobou ohrozený menej ako stred a východ. Najviac obyvateľov pod hranicou chudoby žije v Banskobystrickom a Prešovskom kraji, za ktorými nasledujú Žilinský, Nitriansky a Košický kraj. Chudobe sú najviac vystavené domácnosti s najmenej troma deťmi a neúplné rodiny s najmenej jedným dieťaťom. Najviac sú ohrození nezamestnaní (Goliaš, 2017, s. 3, 19). Najväčšími sú riziku chudoby vystavení obyvatelia v Košickom, Prešovskom, Žilinskom a Banskobystrickom kraji, v ktorých žije najviac ekonomicky neaktívnych osôb.

Ekonomicky neaktívne obyvateľstvo sú tie osoby, ktoré sú (v sledovanom týždni) bez práce, pretože sa pripravujú na povolanie, poberajú dôchodok, starajú sa o domácnosť, navštevujú rekvalifikačný kurz a z uvedených (prípadne ďalších) dôvodov si v priebehu posledných štyroch týždňov aktívne nehľadajú zamestnanie, alebo si zamestnanie hľadajú, no nie sú schopní nastúpiť do 14 dní. Rovnako sem patria osoby mladšie ako 15 rokov, osoby na rodičovskej dovolenke a osoby, ktoré majú záujem pracovať, ale zamestnanie si nehľadajú, pretože neveria, že si nájdu primeranú prácu (tzv. odradení).

Ohrozenie chudobou a život v chudobe u nás tak významne zasahuje aj skupiny školo-povinných detí a mládeže, u ktorých sa nedostatok finančných prostriedkov v rodine môže prejavovať v nedostatočnom uspokojovaní vzdelávacích potrieb a záujmov a v strednodobej perspektíve 5 až 10 rokov môže prispieť k vyprofilovaniu regionálnych skupín nedostatočne vzdelanej a na život nepripravenej mladej generácie, ktoré budú čeliť problémom na regionálnych trhoch práce, v mieste bydliska aj vo svojej rodine. Za týchto podmienok sa u mnohých mladých ľudí vzdelávanie odsúva na perifériu záujmu.

Rozšírenie chudoby môže čiastočne súvisieť aj s vysokým podielom rómskeho obyvateľstva, čo platí predovšetkým pre Košický, Prešovský a Banskobystrický kraj, kde sa vysoký podiel rómskeho obyvateľstva nachádza v najchudobnejších odlúčených enklávach (Golias, 2017, s. 3).

Pri sledovaní najmenej rozvinutých okresov Slovenska z hľadiska ukazovateľov životnej úrovne boli zistené tieto výsledky (tab. 3).

Je evidentné, že všetky najmenej rozvinuté okresy čelia najväčšej miere rizika chudoby, bez ohľadu na priemernú mesačnú mzdu. Napríklad v zozname uvedený najmenej rozvinutý okres Košice – okolie vykazuje síce štatisticky priemernú mesačnú mzdu 862 eur, ktorá je takmer na úrovni priemeru Slovenskej republiky 883 eur, ale miera rizika chudoby je tu najväčšia – 5, čo možno pripísať vysokej heterogénnosti v miere zamestnanosti a nezamestnanosti a úrovni príjmu, alebo povedané inak, v tomto okrese žijú sociálne skupiny umiestnené na opačných póloch príjmového spektra.

Regionálne rozdiely sú zreteľné v tvorbe a ponuke voľných pracovných miest a v počte uchádzačov o prácu. Zhruba polovica voľných pracovných miest a ponúk sa nachádza v Bratislavskom kraji, pričom takmer dve tretiny uchádzačov o zamestnanie (kdekoľvek) pochádzajú z Prešovského, Košického a Banskobystrického kraja (!)

Preto za istým poklesom nezamestnanosti v Prešovskom, Žilinskom, Nitrianskom, Banskobystrickom a Košickom kraji treba okrem vnútroštátnej migrácie za prácou do prosperujúcich regiónov vidieť aj vysoký podiel občanov, ktorí pracujú v zahraničí alebo dochádzajú za prácou do prihraničných regiónov v susedných krajinách. Zvyšovanie počtu obyvateľov pracujúcich v zahraničí sa týka najmä obyvateľov pochádzajúcich z Košického, Banskobystrického, Žilinského a Prešovského kraja. Tieto kraje čelia hrozbe postupného vyludňovania (depopulácia), resp. odlivu predovšetkým vzdelanej a kvalifikovanej pracovnej sily (brain drain – úbytok mozgov).

Primerané využívanie endogénneho potenciálu regiónov v podobe demografických zdrojov môžu narušiť a ohroziť procesy sociálnej exklúzie. Nastávajú vtedy, ak jednotlivci alebo skupiny obyvateľstva majú len obmedzené možnosti a predpoklady plne sa realizovať v spoločnosti v dôsledku ich ekonomického postavenia, nedostatočného vzdelania,

Tab. 3: Najmenej rozvinuté okresy podľa ukazovateľov životnej úrovne

Okres	Kraj	Miera nezamestnanosti (marec 2017, %)	Priemerná mesačná mzda (2015, EUR)	Index chudoby (1 najmenšia, 5 najväčšia miera rizika chudoby)
Rimavská Sobota	BB	24,65	684	5
Revúca	BB	21,83	770	5
Rožňava	KE	20,59	867	5
Kežmarok	PO	19,81	678	5
Svidník	PO	17,64	733	4
Vranov nad Topľou	PO	17,19	737	5
Poltár	BB	17,02	713	4
Trebišov	KE	16,83	760	5
Sobrance	KE	16,43	819	5
Bardejov	PO	16,20	636	4
Medzilaborce	PO	16,11	732	4
Sabinov	PO	16,07	791	5
Košice – okolie	KE	15,33	862	5
Gelnica	KE	14,56	699	5
Lučenec	BB	14,36	770	5
Veľký Krtíš	BB	13,97	707	5
Snina	PO	13,45	702	3
Levoča	PO	12,73	781	5
Slovenská republika	-	8,04	883	2,83

Zdroj: Goliaš, 2017, s. 22–23.

rasy, pohlavia, veku alebo nedostatku základných osobnostných kompetencií (Rajčáková-Švecová, 2014, s. 220). Na základe rôznorodých dôvodov sa tieto osoby vzdávajú až izolujú od možnosti uplatniť sa na pracovnom trhu, získať príjem alebo sa vzdelávať, získať a rozvinúť si žiaduce kompetencie. V prevažnej väčšine ide o osoby, ktoré sa vlastnou minimálnou schopnosťou nedokážu napojiť na štátom alebo inými donormi poskytované zdroje pomoci a podpory, majú problém aktivizovať vlastné, rodinné alebo komunitné zdroje a riadiť a kontrolovať vlastné rozhodnutia, ktoré majú dosah na kvalitu ich života a participáciu v spoločnosti. Jedným z následkov je sociálna a priestorová segregácia a chudoba. Chudoba je stav a sociálna exklúzia je proces, ktorý smeruje do (extrémnej) chudoby, aj keď nie všetci chudobní musia byť sociálne vylúčení, a nie všetci sociálne vylúčení musia byť chudobní. V prípade sociálnej exklúzie ide o komplexne podmienenú nedostatočnú účasť jednotlivca, skupiny alebo miestneho spoločenstva na živote spoločnosti, resp. o nedostatočnú prístupnosť k spoločenským inštitúciám,

ktoré zabezpečujú vzdelávanie, zdravie, ochranu a základný blahobyť (Rajčáková-Švecová, 2014, s. 220).

Sociálna exklúzia spôsobuje nielen materiálnu depriváciu alebo aj všeobecné zamietnutie príležitosti na plné začlenenie obyvateľov do spoločenského a občianskeho života. Sociálna exklúzia sa považuje za všeobecné a trvalé znevýhodnenie obyvateľstva v prístupe k finančným prostriedkom, bývaniu, vzdelávaniu a sociálnym inštitúciám, ktoré distribuujú rôzne životné šance (Pauhofová et al., 2010).

Štrukturálna sociálna exklúzia (Kubeš, 2010) predstavuje sociálne vylúčenie chudobných, zdravotne postihnutých a hendikepovaných osôb, osôb s nízkym stupňom dosiahnutého vzdelania, osôb patriacich k náboženským minoritám, bezdomovcov, prepustených väzňov, teda osôb s individuálnym charakterom vylúčenia. Sociálna exklúzia podmienená priestorom predstavuje sociálne problémy v marginálnych, periférnych alebo inak znevýhodnených regiónoch, kde obyvatelia majú obmedzený prístup k pracovným príležitostiam a ponuke služieb.

Za hlavné príčiny sociálnej exklúzie možno považovať (Mareš, 2000):

- a) odmietavý postoj majoritnej spoločnosti integrovať jednotlivcov (marginalizované osoby) a skupiny (marginalizované skupiny) na základe ich etnických, náboženských, kultúrnych a iných odlišností;
- b) vytváranie uzavretých enkláv etnického, náboženského, kultúrneho alebo iného charakteru, spojených aj s územnou separáciou (tzv. dobrovoľná sociálna exklúzia);
- c) osobnostné charakteristiky (nízka vzdelanostná úroveň, ekonomický alebo sociálny kapitál) a štrukturálne faktory (regionálny trh práce, nedostatočná infraštruktúra a jej dostupnosť alebo občianska vybavenosť), ktoré zabráňujú jednotlivcom alebo skupinám obyvateľstva začleniť sa do majoritnej spoločnosti.

Sociálnu inklúziu vnímame ako proces sociálneho začlenenia, ktorý zabezpečuje, aby osoby alebo skupiny obyvateľstva v stave sociálneho vylúčenia alebo ohrozené sociálnym vylúčením a chudobou získali nové príležitosti a nevyhnutné zdroje na aktívnu participáciu na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote spoločnosti a integrovali sa ekonomicky, sociálne, politicky a kultúrne. K cieľovým skupinám sociálnej inklúzie patria osoby potenciálne ohrozené sociálnou exklúziou, najmä marginalizované rómske komunity, osoby opakovane alebo dlhodobo nezamestnané, nízkopríjmové osoby, absolventi škôl bez pracovných skúseností, bývalí chovanci detských domovov, ľudia bez domova, drogový a inak závislý, osoby prepustené z výkonu trestu a zdravotne postihnutí (Rajčáková-Švecová, s. 2014, 222).

Uvedené špecifické charakteristiky demografických zdrojov je nevyhnutné vziať do úvahy pri návrhoch zabezpečovania školského vzdelávania, vzdelávania dospelých a špecifických opatrení formou tzv. druhošancového vzdelávania ako osobitnej formy základného vzdelávania v skupine osôb s neukončenou školskou dochádzkou alebo stredoškolského vzdelávania u osôb, ktoré o to prejavia záujem. Keďže úrady miestnej a regionálnej samosprávy majú k týmto skupinám najbližšie, poznajú ich a evidujú, mali by ich zahrnúť aj do návrhov svojich aktivít a rozhodnutí v kontexte tvorby regionálnej dimenzie vzdelávania dospelých.

5. Aktéri vzdelávania v regiónoch a ich prepojenie

Ekonomický rozvoj regiónov závisí čoraz väčšími na kontinuálnych investíciách do vzdelávania, rozvoja ľudských zdrojov, základného výskumu a na kapacite vytvárať inovácie rôzneho typu a prenášať ich do praxe. Rozvoj regiónov by sa nemal stotožňovať len s hospodárskym rozvojom, ale najmä s kvalitatívnym zlepšením hospodárskej štruktúry a všetkých aspektov kvality života občanov.

Kľúčovými pojmami ekonomickej úspešnosti a konkurencieschopnosti regiónov sa stávajú najmä inovačné schopnosti, ľudské zdroje, ľudský kapitál, pričom najhodnotnejším prvkom je schopnosť učiť sa, nadobúdať poznatky a rozvíjať ich. Z tohto hľadiska sa mnohé vyspelé štáty usilujú o zvyšovanie investícií do vzdelávania a rozširovania vzdelávacích ponúk a zavádzanie konceptu celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia sa.

Súčasný poňatie celoživotného vzdelávania kladie čoraz väčší dôraz na neformálne učenie sa, ktoré sa uskutočňuje v rôznych typoch prostredia (v zamestnaní, doma, v komunite), a na inštitúcie pôsobiace aj mimo oficiálnej vzdelávacej sústavy. Nástočivou sa stáva otázka identifikácie determinánt regionálneho vzdelávania a vytvárania regionálnych politík vzdelávania, ako aj vytvárania regionálnych sietí, ktoré integrujú rôzne sociálne skupiny, inštitúcie a spolky fungujúce v obciach a regiónoch.

Dialóg predstaviteľov samosprávy s verejnosťou má za cieľ využiť poznatky a zručnosti dotknutých subjektov, optimalizovať navrhované opatrenia z hľadiska potrieb, záujmov a kvality života obyvateľov, podnikateľských subjektov a ďalších aktérov, plánovito šíriť informácie v najširšom okruhu dotknutých subjektov.

Základným predpokladom úspešnej účasti verejnosti na procesoch tvorby návrhov opatrení a ich implementácie je pravdivé, úplné a nestranné informovanie verejnosti a zainteresovaných strán, konzultácie s verejnosťou a zapájanie verejnosti do riešenia problémov a hodnotenia ich dosahov.

Verejnosť predstavuje jednu alebo viacero fyzických osôb, právnických osôb, ich združení, organizácie alebo skupiny. Tzv. zainteresovaná verejnosť má alebo môže mať záujem na riešení problémov alebo má záujem a potrebu sa k nim vyjadriť. Verejnosť nemožno pokladať za monolitný alebo jednoliaty a nemenný celok. Ide o kontinuálne sa meniacu množinu občanov, ktorí sa zoskupujú na základe spoločne pochopeného záujmu (Schöffel, Jamečný, Ondrejčíková, 2014, s. 44). Existujú rôzne typy verejnosti s odlišnou početnosťou. V jednotlivých fázach posudzovania návrhov opatrení, ktoré predkladá miestna alebo regionálna samospráva, sa verejnosť a jej zloženie môžu meniť.

Stakeholderi (zúčastnené subjekty) predstavujú verejnosť alebo organizácie, ktoré majú skutočný záujem posúdiť určité problémy. K nim zaraďujeme jednotlivcov, skupiny občanov, skupiny podnikateľov, verejné záujmové skupiny, priemyselné, obchodné, poľnohospodárske, zdravotnícke, miestne spolky a združenia, mimovládne organizácie, ochranárske hnutia, občianske združenia a občianske iniciatívy, ktoré sú s územím prepojené.

Verejnosť a stakeholderi môžu pôsobiť ako reálna sila v rozhodovacom procese až po svojej aktivizácii. Miera aktivizácie a participácie verejnosti závisí od stavu spoločnosti, najmä z hľadiska politickej kultúry, kultúry informovanosti a sociálnej naliehavosti riešenia problémov.

Občania sa môžu k návrhom vyjadriť individuálne a kolektívne na stretnutiach s predstaviteľmi samosprávy alebo prostredníctvom občianskych iniciatív, občianskych združení a organizácií podporujúcich ochranu životného prostredia.

Základom pre občiansku participáciu je plánovanie účasti verejnosti a zainteresovanie verejnosti na identifikovaní verejných záujmov, potrieb, hodnôt a priorít pred vydaním konečného stanoviska alebo rozhodnutia orgánu územnej samosprávy. Komunikácia samosprávy s verejnosťou musí byť zmysluplná, plodná, obojstranná, bez snahy o manipuláciu.

V procese občianskej participácie sa verejnosť dostáva do pozície prijímateľa adresovaných informácií a potenciálneho pripomienkujúceho subjektu, alebo do pozície znalca miestnych podmienok.

Participujúce subjekty môžu aktívne podporiť proces vytvárania teritoriálneho (regionálneho) interakčného systému, ktorý poznáme pod označením učiaci sa región.

Učiaci sa región charakterizujú tieto znaky:

- a) hľadanie vnútorných zdrojov rozvoja, zvyšovanie vnútorného potenciálu regiónu;
- b) komplexné aktivity v prospech vzdelávania a učenia sa obyvateľstva;
- c) komplexné aktivity v prospech zvýšenia kvalifikácie, prepojenia a zosieťovania vzdelávacích kapacít regiónu (školy, univerzity, centrá vzdelávania, podniky) s cieľom zlepšiť vzdelanostnú infraštruktúru regiónu;
- d) podpora ekonomického rastu, zamestnanosti a sociálnej kohézie v regióne;
- e) trvalé investície do vytvárania koalícií zhora nadol ako integrácie všetkých subsystémov a inštitúcií (samospráva, podniky, poskytovatelia vzdelávacích služieb, verejnosť).

V učiacom sa regióne sa dôraz kladie na upevňovanie interakčných vzťahov v regiónoch a na vytváranie formalizovaných partnerstiev.

Model interakčných vzťahov v regiónoch sa zakladá na interakcii, komunikácii a kooperácii kľúčových aktérov vzdelávania v regiónoch a obciach, ku ktorým sa zaraďuje územná samospráva, verejný, súkromný a neziskový sektor.

Interakčný model vzdelávania v regiónoch spája šesť dimenzií:

1. zapojenie aktérov z verejného, súkromného a neziskového sektora;
2. dôraz na inštitucionalizované štruktúry verejnej samosprávy a vzdelávania a ich možnú kooperáciu pri tvorbe politiky vzdelávania v regióne;
3. rešpektovanie úlohy malých a stredných podnikov v procese formulovania požiadaviek voči regionálnemu trhu práce a regionálnemu trhu vzdelávania;
4. vytváranie vzťahov a interakcií medzi obyvateľmi obcí a regiónov a materiálno-kultúrnym prostredím, v ktorom obyvatelia žijú (v integrovanej kontinuite minulosť-súčasnosť-budúcnosť);
5. budovanie sietí vzťahov medzi regionálnou samosprávou, súkromnými podnikateľskými subjektmi, strednými a vysokými školami, výskumnými a vzdelávacími centrami;
6. prepojenosť rozvoja regiónu s národnou, európskou a globálnou úrovňou (podľa Hamalová, 2008, s. 91).

Model interakčných vzťahov musí nevyhnutne obsahovať aj medzigeneračnú interakciu. *Interakcia medzi generáciami* sa uskutočňuje ako samozrejímavá súčasť života medzi aktérmi rozvoja obcí a regiónov. Týka sa odovzdávania vedomostí, skúseností a zručností medzi jednotlivými generáciami s cieľom, aby sa zachovala sociálna a kultúrna koherentnosť a podporila regionálna a miestna identita, ktorej zdroje sa hľadajú v historických dokumentoch, ľudových tradíciách, hmotnej a nehmotnej ľudovej kultúre (historické sídelné celky, kroje, hudobné nástroje, hudba, ľudový spev a piesne, tanec, zvyky, tradície), v priemyselnej histórii a tradíciách priemyselnej výroby a remesiel (spriemyselnovanie a deindustrializácia regiónov, historické výrobné areály, historické dopravné cesty, a pod.). Predstavitelia samosprávnych orgánov a občianskej spoločnosti si uvedomujú, že sociálne a kultúrne hodnoty majú vplyv na perspektívu a životnosť regiónu, v ktorom minulosť, súčasnosť a budúcnosť existujú integrálne. V menších sídelných celkoch na vidieku sa efektívnejšie prekonáva anonymita veľkých miest, keďže obyvateľov spája regionálna a miestna identita, budovaná na povedomí spoločnej histórie regiónu a obcí, úspešných aktuálnych rozvojových projektov alebo na odkaze významných historických osobností regiónu.

Regionálna a miestna samospráva v spolupráci s ďalšími aktérmi prispieva k udržateľnej kultúre učenia sa všetkých generácií v regióne tým, že:

- a) podporuje investície do vzdelávania, odbornej prípravy, ďalšieho odborného, občianskeho a záujmového vzdelávania;
- b) využíva poznatkové a inštitucionálne siete, združovanie firiem, vzťahy medzi vysokými školami a priemyselnými podnikmi (uplatňujúc triple helix model vzťahov medzi vysokými školami, priemyslom a samosprávou);
- c) formuje žiaduce vzťahy medzi generáciami, majoritnou spoločnosťou a minoritami a podporuje formy sociálnej inklúzie;
- d) formuluje rozvojové ciele obce a regiónu, zohľadňujúc špecifické podmienky a požiadavky jednotlivých generácií;
- e) organizuje a podporuje občiansku spoločnosť, občianske a záujmové aktivity a demonštruje príklady dobrej praxe z medzigeneračnej interakcie v iných obciach a regiónoch Slovenska a zo zahraničia (Matúšová, 2018, s. 140).

Partnerstvo je široko koncipovaná spolupráca medzi rozmanitými subjektmi, ktoré majú predpoklady participovať na rozvoji regiónu a obcí. Partnerstvo sa chápe ako organizačná inovácia, ktorá dostala formalizovanú podobu. Partnerstvo predstavuje spoluprácu pri hľadaní riešení na základe spoločnej dohody, ktorá určuje funkcie a konkrétne úlohy partnerov. V partnerstve sa integrujú rozdielne záujmy a ciele do návrhu riešenia, z ktorého majú profitovať všetci partneri. Prostredníctvom partnerstiev možno riešiť také výzvy a problémy v rozvoji regiónov, ktoré by jednotliví aktéri sotva zvládli alebo zabezpečili sami.

Podľa definície OECD je učiaci sa región základom pre udržateľný rozvoj v tom najširšom ekonomickom, sociálnom a ekologickom zmysle. Toto poňatie učiaceho sa regiónu považujeme za súčasť rozvojovej trajektórie, v ktorej ďalším stupňom vývoja je inteligentný región podporujúci inovácie.

Inteligentný región môže byť výsledkom transformácie učiaceho sa regiónu vo viacerých aspektoch. Inteligentný región má jasne definované spoločné ciele, identitu a hodnoty. Svojimi opatreniami a rozhodnutiami samospráva inteligentného regiónu podporuje sociálnu kohéziu, environmentálnu ochranu, ľudské práva, udržateľný rozvoj a zodpovednú spotrebu.

Inteligentný región formuluje a podporuje komplexnú regionálnu vzdelávaciu politiku a stratégie vzdelávania, má primerane rozvinuté ľudské zdroje, materiálnu (inštitucionálnu) štruktúru, komunikačnú štruktúru a vzťahy medzi aktérmi, spoločnosťou a svetom.

Ústredným záujmom inteligentného regiónu je získavanie a transfer poznatkov na zvyšovanie zamestnanosti a sebarozvoj obyvateľov. V súčinnosti s regionálnymi aktérmi sa tu koncipovala a rozpracovala *politika vzdelávania v regióne*, a región poskytuje celé spektrum vzdelávania, od predškolského, základného, stredoškolského, vysokoškolského až po rôzne druhy ďalšieho vzdelávania (profesijného, občianskeho a záujmového). Poskytovatelia vzdelávacích služieb v oblasti ďalšieho vzdelávania sú jasne identifikovaní a spoločensky oceňovaní z hľadiska poskytovania služieb verejnosti a jej špecifickým skupinám.

Osobitnú úlohu v rozvoji inteligentného regiónu v súčasnosti zohrávajú tzv. *smart cities – inteligentné mestá*.

Smart cities – inteligentné mestá je označenie takých miest, ktoré hľadajú inovatívne riešenia v najrôznejších oblastiach s cieľom skvalitniť život svojich obyvateľov na základe aplikácie najnovších technológií. Dôraz sa v súčasnosti kladie na inteligentné riešenie problémov dopravy, služieb, problematiku inteligentných budov a dosiahnutie viditeľných výsledkov pre všetkých obyvateľov.

Nositeľom označenia smart city je mesto, ktoré podporuje inteligentné riešenia. Nositeľmi konkrétnych inovatívnych projektov a riešení sú malé a stredné podniky fungujúce na území inteligentného mesta, ktoré svojimi projektmi reagujú na aktuálne a perspektívne potreby mesta a jeho obyvateľov. Zámerom projektových aktivít je iniciovať spoluprácu medzi podnikmi a mestom, a ich účelom je dosiahnuť synergický efekt. Projekty môžu prispieť k premene mesta na platformu na testovanie a zavádzanie inteligentných a udržateľných riešení rozvoja. Cieľovou skupinou projektových aktivít a odoberateľom výsledkov projektu sú všetky generácie obyvateľov žijúcich v inteligentnom meste. Takto smerované projekty majú dosah nielen na atraktivnosť mesta, ale aj na celý región, prispievajú k zlepšeniu regionálnej ekonomiky a k zvýšeniu kvality života obyvateľov v regióne.

Záver

Učenie je základným procesom získavania poznatkov a poznatky sú prvkami inovácie. Inovačný proces v regiónoch stavia na procesoch interaktívneho učenia sa, na ktorom participuje rad intervenujúcich premenných v podobe početných aktérov rozvoja regiónov.

Interaktívne učenie sa v regióne je procesom, v ktorom nastáva spojenie medzi inštitúciami (aktérmi) strategického plánovania v regióne, medzi sociálnym a inštitucionálnym

rámcom, ktorý podporuje a posilňuje proces interakcie učenia sa (verejné fóra, diskusie, zhromaždenia organizácií regionálnej samosprávy), ako aj inštitútmi kultúrneho dedičstva a spoločenských tradícií, ktoré môžu fungovať ako odrazový mostík zmien.

Nezastupiteľnú úlohu v podpore vzdelávania v regionálnom kontexte a v procese tvorby vzdelávacej politiky v regióne majú orgány samosprávneho kraja a obyvatelia regiónov.

Výhodou ďalšieho vzdelávania je, že môže bezprostredne reagovať na aktuálne vzdelávacie požiadavky v regiónoch a prispieť ku konkurencieschopnosti absolventov na regionálnych trhoch práce. Jeho nevýhodou zatiaľ ostáva, že absolvovaním ďalšieho vzdelávania úspešní absolventi nezískajú stupeň vzdelania alebo titul, čo znižuje pridanú hodnotu ďalšieho vzdelávania.

Ďalšie vzdelávanie podporované štátom neexistuje (RÚZ, 2018, s. 14), preto by mohlo byť podporované samosprávnymi orgánmi v regiónoch. Regionálne systémy ďalšieho vzdelávania musia byť založené na identifikovaní a uspokojovaní vzdelávacích potrieb a záujmov obyvateľov v regiónoch, v súlade s potrebami regionálnych trhov práce. Samosprávne orgány v regiónoch by sa mohli pokúsiť uviesť do života model koordinácie subjektov pôsobiacich v oblasti ďalšieho vzdelávania na základe interakcií alebo partnerstiev. Legislatívne základy na takúto činnosť existujú, kompetencie samosprávnych krajov to umožňujú. Zatiaľ sa otázky vzdelávania obmedzili na vzdelávanie školské, nie na ďalšie vzdelávanie v prospech rozvoja regiónov.

Pri vytvorení modelu ďalšieho vzdelávania v regiónoch by sa zodpovednosti rozdelili medzi vzdelávateľov, samosprávne kraje a štát. Systémovotvornú, normatívnu, regulačnú (definovanie kritérií kvality) a kontrolnú funkciu by mal vykonávať štát, výskumnú, metódickú, informačnú a realizačnú by plnili vzdelávacie inštitúcie, a ich koordináciu na regionálnej úrovni by mohli zabezpečovať samosprávne kraje.

Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016 Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

- BELAJOVÁ, A. – BALÁŽOVÁ, E. 2004. *Ekonomika a manažment územnej samosprávy*. Nitra : SPU. 183 s. ISBN 80-8069-458-3.
- ČAJKA, P. - RÝSOVÁ, L. 2008. *Regionálny rozvoj a regionálna politika v kontexte poznatko-vo-orientovanej spoločnosti*. Zvolen : Bratia Sabovci. 2008, 240 s. ISBN 978-80-89241-20-0.
- GOLIAŠ, P. 2017. *Regionálne rozdiely v SR – prehľad dôležitých štatistík*. Bratislava : INEKO, 2017. 35 s. bez ISBN.
- HAMALOVÁ, M. 2007. *Teória, riadenie a organizácia verejnej správy. 1. časť. Teória verejnej správy*. Bratislava : Merkury. 132 s. ISBN 978-80-89143-58-0.
- HAMALOVÁ, M., BELAJOVÁ, A., GECÍKOVÁ, I., PAPCUNOVÁ, V. 2014. *Teória, riadenia a organizácia verejnej správy*. Bratislava : Wolters Kluwer. 454 s. ISBN 978-80-8168-140-0.

- HAMALOVÁ, M. – GECÍKOVÁ, I. 2012. *Vplyv samosprávnych krajov na rozvoj regiónov*. In: Dopady vybraných veřejných politik na regionální rozvoj České a Slovenské republiky: Vědecký sborník. Brno : Masarykova universita. 2012. s. 117-138. ISBN 978-80-210-5805-7.
- KUBEŠ, J. 2010. *Sociální exkluze a sociálně populační ne/stabilita periferních a urbanizovaných území*. XXII. sjezd České geografické společnosti. Ostrava : Ostravská univerzita. s. 701–706.
- MAREŠ, P. - SIROVÁTKA, T. 2000. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurs, agenda. In: *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, Vol. 44, No. 2: 271–294. Praha : Sociologický ústav AV ČR. 2008.
- MATÚŠOVÁ, S. 2018. Interakčné aspekty vzdelávania v regiónoch. s. 136-143. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*. Universitas Catholica Ružomberok. 2018, roč. 17, č. 1, Ružomberok : Verbum. ISSN 1336-2232.
- Návrhy Republikovej únie zamestnávateľov na zmeny v oblasti ďalšieho vzdelávania v rámci systému celoživotného vzdelávania na Slovensku*. Bratislava : Republiková únia zamestnávateľov. 2018. 19 s. bez ISBN.
- RAJČÁKOVÁ, E. – ŠVECOVÁ, A. 2014. *Regionálne disparity na Slovensku v kontexte kohéznej politiky EÚ 2007-2013*. In: *Geographia Slovaca*. č. 28, 2014. s. 101 – 127. Bratislava : SAV. ISSN: 1210-3519.
- SCHÖFFEL, J. – JAMEČNÝ, L.– ONDREJIČKOVÁ, S. (eds.) 2014. *Participatívne plánovanie na úrovni samospráv*. Bratislava : Centrum excelencie STU. 114 s. ISBN 978-80-88999-48-5.

Kontakt

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Furdekova 16

851 06 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: silvia.matusova@vsemvs.sk

KOMPARATÍVNA ANALÝZA REGIONÁLNYCH POLITÍK VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

COMPARATIVE ANALYSIS OF REGIONAL POLICIES FOR ADULT LEARNING

Marta Jendeková

Úvod

Príspevok charakterizuje východiská, ciele, postupy a závery projektu REGIONAL – Komparatívna analýza regionálnych politík vzdelávania dospelých (LLP, Grundtvig 2014-2016). Projekt realizovalo konzorcium siedmich európskych partnerov, ktorí reprezentovali EÚ 15, EÚ 27 a kandidátske krajiny, zároveň to boli zástupcovia verejného sektora, súkromného sektora, akademickej obce aj tretieho sektora: Agentúra pre vzdelávanie dospelých a ďalšie vzdelávanie (Dolné Sasko, Nemecko), Ministerstvo hospodárstva (Maďarsko), SVIMEZ – výskum regionálneho sociálneho a hospodárskeho rozvoja Južného Talianska, Univerzita v Maynooth (Írsko), Agentúra pre regionálny hospodársky rozvoj Šumadije a Pomoravia (Srbsko), IDP – konzultačná spoločnosť (Taliansko) a Academia Istropolitana Nova (Slovensko).

Príspevok vychádza zo správy pripravenej v rámci projektu REGIONAL – Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning dostupnej na stránke www.regionalproject.eu (časť Výsledky / Results).

V roku 2012 vydala Európska komisia správu pod názvom „Pozor na rozdiely“ (Mind the Gap) o nerovnosti vo vzdelávaní naprieč regiónmi EÚ. V názve využila slovnú hru s varovaním, ktoré upozorňuje cestujúcich v metre na nebezpečnú medzeru medzi nástupišťom a dverami vlaku. Správa konštatovala v rámci EÚ veľké regionálne disparity, najmä v zmysle účasti dospelých na celoživotnom vzdelávaní. Európske inštitúcie identifikovali pri formulovaní politík a programov vzdelávania dospelých, rovnako ako pri implementácii stratégie tohto vzdelávania, a tiež pri dohľade nad službami a možnosťami, ktoré sú v tejto oblasti k dispozícii ako kľúčovú práve úlohu regiónov. Významným odkazom pre regionálne nerovnosti bolo poznanie, že „strategické riešenia v oblasti vzdelávania dospelých musia byť skôr šité na mieru ako všeobecne platné.“ Záver, že „prekážky v účasti jednotlivcov, môžu súvisieť s nesprávnou politikou“, obrátilo preto pozornosť na úlohu regionálnych tvorcov politiky.

Cieľom projektu bolo identifikovať na regionálnej úrovni faktory, ktoré napomáhajú, a ktoré naopak prekážajú pri úspešnej realizácii politiky vzdelávania dospelých. Projekt

sledoval tri odlišné úrovne: V prvom pláne sa snažil preniknúť čo najhlbšie do procesov tvorby tejto politiky, a tak nájsť odlišnosti v Európe. V druhej rovine by tieto poznatky mohli zlepšiť efektívnosť a celkové dopady politiky vzdelávania dospelých a v tretej rovine bolo cieľom projektu prispieť k zmenšovaniu územných rozdielov v možnosti vzdelávať sa, a tým aj vo výsledkoch, ktoré vzdelávanie prináša. Na úrovni prenikania do podstaty procesov politiky vzdelávania dospelých, projekt REGIONAL mal za cieľ doplniť rozsiahle medzinárodné porovnávacie štúdie, ktoré zisťujú regionálne rozdiely v správaní dospelých, ako aj v ich účasti na vzdelávacích programoch. Európska komisia v oznámení „Vzdelávanie dospelých: Na učenie nie je nikdy neskoro“ (2006) zdôraznila, že „zábrany jednotlivcov zúčastniť sa na vzdelávaní môžu súvisieť so samotnou politikou“. Projektoví partneri sa preto usilovali preniknúť do procesov jej tvorby, implementácie a financovania, a vniesť svetlo do formálnych aspektov tvorby tejto politiky a jej vplyvu na vzdelávanie dospelých.

Hlavnými výstupmi projektu boli profily šiestich krajín, v ktorých sa výskum realizoval, porovnávací analýza regionálnej politiky vzdelávania dospelých v 21 regiónoch týchto šiestich krajín EÚ, na základe ktorej sa vyvodili kľúčové faktory úspešnosti politiky vzdelávania dospelých na regionálnej úrovni a súbor nástrojov na podporu politiky vzdelávania dospelých v šiestich jazykových mutáciách.

1. Projekt REGIONAL a výskum na Slovensku

Primárny výskum bol postavený na rozhovoroch, ktoré sa riadili jednotným, spoločne vytvoreným dotazníkom, obsahujúcim otvorené a uzavreté otázky týkajúce sa formulovania, implementovania a financovania politiky vzdelávania dospelých. Analýza sa robila v regiónoch úrovne NUTS 3. Z ôsmich vyšších územných celkov bol vybraný Bratislavský samosprávny kraj a Prešovský samosprávny kraj, v terminológii programového obdobia 2007-2013 regióny spadajúce pod ciele Konkurencieschopnosť a zamestnanosť a Konvergencia (v programovom období 2014-2020 sú to regióny Prechodný a Menej rozvinutý). Charakteristika týchto dvoch regiónov je diametrálne odlišná z hľadiska miery nezamestnanosti, hustoty obyvateľstva a HDP (tab. 1).

Celkovo bolo realizovaných šesť rozhovorov. Prvý rozhovor slúžil na otestovanie otázok a 5 ďalších dotazníkov bolo spracovaných v analýze. Vo všetkých prípadoch sa jednalo o nevolených tvorcov politiky. Vo vybraných regiónoch bol realizovaný rozhovor s jedným zástupcom samosprávneho kraja, ďalšie tri rozhovory boli vedené s tvorcami politiky na národnej úrovni, z Ministerstva školstva, zo Slovenskej akademickej asociácie pre medzinárodnú spoluprácu (SAAIC) a z Národného ústavu pre celoživotné vzdelávanie (NÚCŽV). Pri prieskume bolo potrebné orientovať sa najmä na národnú úroveň, keďže politika vzdelávania dospelých na regionálnej úrovni nie je samostatne rozpracovaná. Zmienky o nej sa čiastočne nachádzajú v dokumentoch týkajúcich sa celkovej rozvojovej stratégie regiónov.

Hlavný záver prieskumu potvrdil predpoklad, že na Slovensku sa na regionálnej úrovni nedá hovoriť o politike vzdelávania dospelých. Tri národné agentúry, v ktorých sme realizovali rozhovory, sa na vzdelávaní dospelých podieľajú každá z iného hľadiska

Tab. 1 Charakteristika skúmaných regiónov

	Slovensko	Bratislavský kraj	Prešovský kraj
Počet obyvateľov (2013)	5 421 034	606 537	818 916
Rozloha v km ²	49 035,30 km ²	2 052,62 km ²	8 973,36 km ²
HDP na obyvateľa (2011, in PPS)	75,4	186,1	44,1
Typ regiónu pre ESF 2007–2013		Konkurencie-schopnosť a zamestnanosť	Konvergencia
Typ regiónu pre ESF 2014–2020		Prechodný región	Menej rozvinutý región
Miera zamestnanosti (2013)	65,1 2 177 848	437 666	245 428
Miera nezamestnanosti (2013)	13,50	6,17	19,35
Účasť na celoživotnom vzdel. (2013)	2,9	6,2	1,0
Účastníci na opatreniach týkajúcich sa politiky pracovného trhu (tréningy, 2012)	75 415	?	?

Zdroj: vlastné spracovanie

– akreditácia vzdelávacích produktov (ministerstvo), financovanie vybraných projektov (SAAIC) a implementácia národných projektov zameraných na znižovanie nezamestnanosti (NUČŽV).

Ako súčasť prieskumu bol realizovaný aj výskum informačných zdrojov. Týkal sa dokumentov súvisiacich so vzdelávaním dospelých od roku 2011 do 2014 a reflektoval aj staršie materiály, ako napr. Zákon o celoživotnom vzdelávaní (2009), ktoré tvorili legislatívny rámec skúmanej problematiky.

1.1. Tvorba politiky vzdelávania dospelých

Politika vzdelávania dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania je formulovaná na národnej úrovni ministerstvom školstva. Zákon o celoživotnom vzdelávaní bol prijatý v roku 2009, niekoľkokrát bol doplňovaný a v súčasnosti sa pripravuje nový zákon. Iniciatívu prevzalo ministerstvo v úzkej spolupráci s Národným ústavom pre celoživotné vzdelávanie. Cieľom nového zákona je vytvoriť systém monitorovania a prognózovania tréningových potrieb pre oblasť ďalšieho vzdelávania a harmonizácia tejto ponuky s potrebami trhu práce. Zákon je pripravovaný v širšej spolupráci so zamestnávateľskými asociáciami, odbormi, univerzitami a Asociáciou inštitúcií vzdelávania dospelých.

V súvislosti s politikou vzdelávania dospelých sa národné inštitúcie zaoberajú najmä neformálnym a informálnym vzdelávaním. Zástupcovia na regionálnej úrovni sa starajú o formálne vzdelávanie a druhý stupeň škôl (odborné školy), z ktorých niektoré ponúkajú aj ďalšie vzdelávanie a kurzy vzdelávania dospelých vo svojich zariadeniach. Z toho vyplýva aj naše zistenie, že koncept politiky vzdelávania dospelých ako komplexný pojem nie je na regionálnej úrovni rozvinutý. Je spojený predovšetkým s formálnym vzdelávaním a politikou znižovania nezamestnanosti.

Cieľ politiky vzdelávania dospelých bol vnímaný ako ekonomický alebo sociálny, prípadne ako kombinácia oboch. Pritom sociálny cieľ bol prepojený s ekonomickým – ak sa zlepší ekonomická situácia, zlepšia sa aj sociálne podmienky. Väčšina respondentov vidí jasné spojenie medzi politikou vzdelávania dospelých a aktivitami prepojenými so zamestnaním a prácou.

Respondenti na národnej úrovni sa zhodli, že politika vzdelávania dospelých je samostatná agenda, že to nie je len akási kapitola zahrnutá v strategických dokumentoch o systéme školstva a pod.. Je rámcovaná samostatným zákonom o celoživotnom vzdelávaní z roku 2009, ktorý je doplnený Stratégiou celoživotného vzdelávania z roku 2011. Tvorcovia regionálnej politiky sa domnievali, že politika vzdelávania dospelých je buď zahrnutá v celkovej politike vzdelávania, alebo tam jednoducho nie je.

Všetci respondenti sa zhodli, že kedykoľvek sa púšťali do nejakej iniciatívy, svoj postup konzultovali. Neexistuje však zaužívaná prax, podľa ktorej by sa pripravovalo niečo ako Zelené knihy, napriek tomu orgány, ktoré sú zodpovedné za prípravu určitých dokumentov, konzultácie robia. Zainteresované osoby/inštitúcie, s ktorými sa konzultuje, sú identifikované na základe predpísaného zoznamu, alebo pozvanie na konzultáciu vychádza z predchádzajúcich skúseností a spolupráce. Hlavnými partnermi (stakeholdermi) v danej oblasti sú stavovské a profesijné asociácie, súkromný sektor, zástupcovia zamestnávateľov z hľadiska regiónu, univerzity a občianska spoločnosť z pohľadu organizácií na národnej úrovni. Konzultácie, ak je to potrebné, prebiehajú na začiatku celého procesu, avšak správy o konzultačnom procese sa spravidla nerobia. Výnimkou je proces prípravy legislatívneho textu, kde je proces konzultácií formalizovaný a komentáre k návrhu zákona sú zhrnuté v dôvodovej správe.

Respondenti potvrdili, že sa využívajú aj interné konzultácie, v rámci úradu, s cieľom harmonizovať pripravovanú politiku s inými politikami. Takéto interné konzultácie sú zvyčajne neformálne. Pri príprave novej iniciatívy sa berú do úvahy aj rôzne rámcové a strategické dokumenty, resp. programy, na národnej úrovni najmä Programové vyhlásenie vlády SR, Zákon o celoživotnom vzdelávaní a Stratégia celoživotného vzdelávania, na úrovni EÚ najmä dokument Európa 2020, dokumenty týkajúce sa štrukturálnych fondov a ostatné dokumenty súvisiace so vzdelávaním dospelých. Čo sa týka zdrojov dát, využívajú sa dáta Eurostatu, Štatistického úradu SR (napr. o ďalšom vzdelávaní), regionálne štatistiky. Podľa názorov všetkých respondentov sú konečné dokumenty k dispozícii, hoci napr. zápisnice zo zasadnutí alebo zhrnutie komentárov z neformálnych konzultácií sa nezverejňujú. Iná situácia je počas prípravy nových zákonov, kedy všetky komentáre sú zozbierané spolu s reakciami alebo konečnými riešeniami.

Na regionálnej úrovni sa do úvahy berú predovšetkým regionálne rozvojové plány, štátna vzdelávacia politika, vrátane celoživotného vzdelávania. Na národnej úrovni sú

reflektované najmä dokumenty EÚ, ako Európska agenda vzdelávania dospelých (2011), dokumenty CEDEFOP, Európa 2020 a Európsky kvalifikačný rámec.

Pokiaľ ide o špecifické zdroje dát, respondenti na regionálnej úrovni uvádzali regionálne štatistiky zamestnanosti zo záznamov Ústredia práce, rodiny a sociálnych vecí SR. Respondenti z národnej úrovne spomínali ISDV – Informačný systém ďalšieho vzdelávania, štatistiky o vzdelávaní dospelých a na úrovni EÚ alebo na medzinárodnej úrovni to boli dáta Eurostatu, RegData a výsledky prieskumu PIAAC (OECD).

Všetci respondenti potvrdili, že majú kontakty a spolupracujú s inými subjektmi na medzinárodnej úrovni. Na regionálnej alebo národnej úrovni existujú kontakty napr. s českými organizáciami. Mnohé kontakty na medzinárodnej úrovni sú udržiavané cez rôzne fóra v rámci EÚ.

Vo všeobecnosti je zrejmé, že plánovacie dokumenty sa vytvárajú v spolupráci a po konzultáciách s relevantnými zainteresovanými inštitúciami, resp. osobami. Formalizovaný proces konzultácií existuje na národnej úrovni, keď sa napr. pripravuje nový zákon. Toto je zrejmé aj v súvislosti s prípravou zákona o ďalšom vzdelávaní. Vecný zámer zákona je výsledkom spolupráce ministerstva, zamestnávateľov a akademickej obce. Širšie konzultácie budú zrejme realizované potom, ako bude pripravený návrh zákona, vtedy bude predložený na medzirezortné pripomienkovanie a poskytnutý širšej verejnosti na konzultácie.

Zistenia na regionálnej úrovni ukazujú, že existujú automatické vnútro-inštitucionálne konzultácie a v prípade rozsiahlejších plánovacích dokumentov sa tvorcovia politiky obracajú aj na rôzne externé poradné skupiny. Regionálne plánovanie je vo všeobecnosti prepojené na programový cyklus štrukturálnych fondov a na ich administratívne pravidlá.

2.2 Implementácia politiky vzdelávania dospelých

Aktivity, ktoré respondenti uviedli, majú vo väčšine prípadov charakter sprievodných opatrení, a nie sú aktivitami, ktoré priamo implementujú politiku vzdelávania dospelých. Na regionálnej úrovni sú to napríklad tréningové kurzy, ktoré ponúkajú stredné školy, a ktoré nie sú nikde systematicky hlásené alebo registrované.

V Prešovskom regióne sa realizuje niekoľko projektov, ktoré podporujú školy a učenie v nich, a ktoré podporuje Úrad Prešovského samosprávneho kraja.

Na národnej úrovni respondenti uviedli rôzne konferencie a semináre propagujúce vzdelávanie dospelých (s cieľom zvýšiť záujem občanov o vzdelávanie dospelých) a v jednom prípade sa jednalo o alokáciu decentralizovaných fondov (EACEA) prostredníctvom výzvy na predkladanie projektov (ERASMUS+).

Na národnej úrovni prebieha rozsiahly národný projekt implementovaný Národným ústavom pre celoživotné vzdelávanie pod názvom *Ďalšie vzdelávanie a poradenstvo pre dospelých ako nástroj lepšej uplatniteľnosti na trhu práce*. Projekt navrhol množstvo tréningových programov, ktorými je možné získať kvalifikácie, identifikované ako chýbajúce na trhu práce, ako aj kurzy pre trénerov a vytvoril poradenské centrá, ktoré poskytujú

poradenstvo. Projekt bol kritizovaný, že nestavia na existujúcej vzdelávacej sieti, že nespolupracuje so súkromnými poskytovateľmi vzdelávania a vytvára nové štruktúry, s neistou budúcnosťou po ukončení projektu.

Nasledujúce zistenia možno všeobecne považovať za zdroj problémov pri implementácii politiky vzdelávania dospelých:

- nedostatok záujmu o vzdelávanie dospelých, resp. ďalšie vzdelávanie zo strany občanov všeobecne;
- nedostatok zdrojov financovania aktivít vzdelávania dospelých (nielen profesionálne tréningy, ktoré majú prepojenie na zamestnanosť, ale tiež aktivity podporujúce osobný rozvoj obyvateľov);
- nedostatočná ponuka reagujúca na potreby trhu práce;
- neexistujúci systém uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania;
- neexistujúci systém uznávania vzdelania lektorov, vrátane ich zručností, ktoré získali praxou, neformálnym a informálnym vzdelávaním;
- vzdelávanie dospelých nie je uspokojivo definované a uznávané Ministerstvom školstva SR ako samostatná politika;
- slabá úroveň spolupráce medzi riadiacimi orgánmi a súkromnými poskytovateľmi kurzov pre dospelých;
- chýbajúci systém hodnotenia politiky vzdelávania dospelých v rámci politického cyklu a následné nápravy.

2.3 Financovanie vzdelávania dospelých

Ako hlavný zdroj verejného financovania všetci respondenti uvádzali fondy EÚ, v prípade národnej úrovne to bolo 100 % financovania, na regionálnej úrovni sa využívali národné aj regionálne zdroje. V jednom prípade národná agentúra ako zdroj financovania uvádzala aj zamestnávateľov. Všetci respondenti potvrdili, že pracujú so zdrojmi EÚ podľa EÚ, resp. národných pravidiel na báze projektov. Verejno-súkromné partnerstvá (Public Private Partnership) sa na financovanie nevyužíva, keďže to nie je zvyčajná prax a ani neboli vytvorené všeobecné pravidlá alebo usmernenie na ich využitie.

V Bratislavskom regióne uvažujú na základe skúseností z Českej republiky o využití tzv. systému voucherov na vzdelávanie.

Niekoľkí respondenti spomenuli nedostatočné financovanie a absenciu systému financovania. Jeden respondent (z národnej úrovne) odporučil, že keďže formálne vzdelávanie je na Slovensku bezplatné, aj vzdelávanie dospelých by malo byť zdarma. Iný respondent spomínal prebiehajúcu diskusiu o zavedení pravidiel v Zákonníku práce, ktoré budú od zamestnávateľa vyžadovať poskytovanie vzdelávania zamestnancom (napr. stanovenie určitého počtu dní, ktoré budú určené na tréning) a tiež nabádať zamestnancov absolvovať vzdelávanie dospelých. Financovanie by sa mohlo realizovať aj cez sociálny fond, ktorý vytvárajú zamestnávatelia.

2.4 Kľúčové zistenia

Stratégia celoživotného vzdelávania (vytvorená 2007, aktualizovaná 2011) s Akčným plánom z roku 2011 existuje, napriek tomu sa nevyužíva ako nástroj implementácie aktivít a zdá sa, že v súčasnosti sa nerobí ani monitoring vývoja v tejto oblasti.¹ Prebieha niekoľko celonárodných projektov financovaných z ESF, ktoré sú zamerané na podporu zamestnateľnosti, nepriamo aj na vzdelávanie dospelých.

Na regionálnej úrovni prirodzene existuje viacero tréningových inštitúcií, ktoré poskytujú neformálne vzdelávacie aktivity, ale neprebíha ich monitorovanie. Informácie sa systematicky získavajú len od inštitúcií poskytujúcich akreditované vzdelávanie programy, aj to len čiastočne. Tiež by sa zišiel aktívnejší prístup zo strany zamestnávateľov, aby spresnili, aký druh kvalifikácií potrebujú a aké zručnosti by mala pracovná sila ovládať.

Na národnej úrovni chýba systematický prístup k vzdelávaniu dospelých. Chýba validácia/potvrdenie kvality tréningov a ich finančný mechanizmus. Mal by existovať jasný systém vytvárania a realizácie kurzov v rámci ďalšieho odborného vzdelávania, v zmysle ich obsahu, ukončenia, financovania, monitorovania kvality, akreditácie. Takýto systém musí byť doplnený súborom registrov alebo databáz (kvalitných, certifikovaných inštitúcií z hľadiska tréningových programov a kvalifikácií, resp. profesií požadovaných zamestnávateľmi).

Národný program reforiem sa v časti Vzdelávanie zaoberá aj ďalším vzdelávaním. Zdôrazňuje potrebu kvalitných vzdelávacích programov ako aj kvalitných vzdelávacích inštitúcií.

Respondenti medzi najdôležitejšími hnacími silami pre tvorbu politiky vzdelávania dospelých uviedli možnosť využívať zdroje EÚ a úsilie znižovať nezamestnanosť.

Čo by mohlo pomôcť tvorcom politiky, sú dobré skúsenosti (best practices), príklady z iných krajín a spolupráca najmä medzi zamestnávateľmi a školami v zmysle stanovenia potrieb a reflektovanie týchto požiadaviek. Rovnako by pomohol podobný prieskum ako PIAAC, ale realizovaný na regionálnej úrovni, a regionálne štatistiky.

Komplexné štatistiky o (aktívnych) poskytovateľoch vzdelávania a o existujúcich kurzoch by boli nápomocné, rovnako ako dobrý informačný systém o kurzoch a ich poskytovateľoch.

2.5 Závery

Politika vzdelávania dospelých nie je na Slovensku formulovaná na regionálnej úrovni. Najdôležitejšie národné strategické dokumenty o celoživotnom vzdelávaní (pokrývajúce aj vzdelávanie dospelých) boli pripravené na základe memoranda Európskej komisie o celoživotnom vzdelávaní z roku 2000. Súčasná aktivita v oblasti vzdelávania dospelých

¹ V januári 2016 vláda SR vzala na vedomie „Správu o stave implementácie úloh vyplývajúcich zo stratégie celoživotného vzdelávania 2011“ predloženú Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. Správa však neobsahuje žiadne kroky či plány na ďalšie obdobie.

sú rámcované zákonom o celoživotnom vzdelávaní (2009) a Stratégiou celoživotného vzdelávania vrátane Akčného plánu (2011). Stratégia je implementovaná pomaly a vlastne len cez národné projekty financované z ESF. Zdá sa, že neexistujú žiadne národné zdroje na financovanie sektora vzdelávania dospelých. V súčasnosti sa objavuje snaha situáciu zmeniť a pripravuje sa nový zákon, ktorý by mal zaviesť komplexný systém tvorby a kontroly kvality tréningových programov, inštitúcií, monitorovanie potrieb a tiež financovanie.

V tejto oblasti prebiehajú aj regionálne vzdelávacie aktivity, hoci nie sú evidované ako vzdelávanie dospelých, keď sa používajú termíny ako ďalšie vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie, rekvalifikácia. Sú zahrnuté v kapitolách Zamestnanosť alebo Ľudské zdroje v regionálnych plánoch sociálneho a ekonomického rozvoja. Ich hlavným cieľom je kvalifikovať alebo rekvalifikovať pracovnú silu, aby bola schopná sa zamestnať, alebo si zachovať existujúce zamestnanie.

Plánovanie a implementácia akýchkoľvek aktivít v rámci vzdelávania dospelých je závislá na programovaní EÚ a administrovaní štrukturálnych fondov.

V Stratégii celoživotného vzdelávania sa síce uvádzajú jeho 3 dimenzie, ale napriek tomu je implementovaná len ekonomická dimenzia. Sociálna stránka, spoločenská stránka, oblasť aktívneho občianstva a osobného rozvoja sa systematicky nerozvíja.

Ako poučenie (Lessons Learnt) môžeme ponúknuť skúsenosť s čerpaním štrukturálnych fondov v oblasti vzdelávania dospelých. Predpokladom ich efektívneho využitia sú dobré štatistické dáta, informácie o vzdelávacích potrebách a stratégia vzdelávania dospelých na regionálnej úrovni.

Na to, aby ústredne vytvorená národná politika vzdelávania dospelých mohla byť efektívne implementovaná aj na regionálnej úrovni, musí tam byť za ňu niekto zodpovedný a musí reflektovať potreby regiónov.

Keď sa prijme rozhodnutie o tvorbe politiky vzdelávania dospelých na regionálnej úrovni, treba vytvoriť sieť zainteresovaných inštitúcií a subjektov (stakeholderov), urobiť analýzu existujúcich vzdelávacích možností a posúdiť situáciu vzhľadom na vzdelávacie potreby regiónu.

3. Projekt REGIONAL – Zhrnutie a kľúčové zistenia komparatívnej analýzy

Komparatívna správa konsoliduje zistenia jednotlivých projektových partnerov z Írska, Maďarska, Nemecka, Slovenska, Srbska a Talianska. Na základe spoločného metodologického prístupu pre primárny aj sekundárny výskum, analýzu a vyvodenie kľúčových zistení partneri vypracovali profily krajín a vybraných regiónov. Správa identifikuje zhodné a odlišné znaky politiky vzdelávania dospelých – predovšetkým pri jej tvorbe, implementácii a financovaní. Kľúčové otázky sú uvedené v tabuľke 2.

Tab. 2: Kľúčové otázky výskumu

Tvorba Implementácia		Financovanie
1. Je vzdelávanie dospelých samostatným prvkom vzdelávacej politiky vo vašom regióne? 2. Otvorený, trojstranný a transparentný proces konzultácií ako súčasť formulovania politiky 3. Tvorba politiky na základe faktov: aké sú „dáta/zdroje informácií“ (medzinárodné, EÚ, regionálne) a na základe predchádzajúceho monitorovania a hodnotenia 4. Výmena skúseností s inými regiónmi?	1. Implementačné mechanizmy a zainteresované inštitúcie a iní „hráči“ 2. Typy podporených / implementačných aktivít. Čo podporuje a čo brzdí implementáciu (napr. okolnosti implementácie, inštitucionálny rámec, výkazníctvo a kontrola kvality)? 3. Aké mechanizmy monitorovania a hodnotenia sa uplatňujú?	1. Aké rozpočtové zdroje sa hlavne využívajú na financovanie aktivít vzdelávania v každom regióne (EÚ, národné, miestne)? 2. Je rozpočtovanie a finančné plánovanie zohľadnené už vo fáze formulovania politiky vzdelávania dospelých? Existuje už počas tvorby politiky analýza jej efektívnosti (jej „hodnota za peniaze/value for money“)? 3. Využíva sa finančný mechanizmus PPP, ktorý vťahuje do procesu implementácie/ programov a poskytovania služieb v oblasti vzdelávania dospelých súkromný sektor?

Zdroj: vlastné spracovanie

3.1 Závery komparatívnej analýzy projektu REGIONAL

Komparatívna správa, ktorá je postavená na výskume realizovanom v rámci projektu REGIONAL v 21 regiónoch šiestich krajín, formulovala nasledovné závery:

1. Politika vzdelávania dospelých sa prevažne formuluje v procese „zhora nadol“ (v 5 zo 6 krajín), v ktorom štátne vzdelávacie orgány a/alebo agentúry určujú smerovanie programov vzdelávania dospelých, úroveň a formy financovania, resp. zdrojov na podporu týchto programov. Politika vzdelávania dospelých závisí od toho, ako je formulovaná na národnej úrovni. Inak je to v Nemecku, tu je politika určovaná vládami jednotlivých spolkových krajín. Všeobecne, politika vzdelávania dospelých sa netvorí na miestnej alebo regionálnej úrovni a len v niektorých prípadoch ju miestna alebo územná správa interpretuje.
2. Vo väčšine krajín stále pretrváva silné prepojenie vzdelávania dospelých s odborným a druhostupňovým vzdelávaním, teda na regionálnej úrovni sa nerozvíja oddelene ako samostatne stojace odvetvie.

3. Ciele vzdelávania dospelých sú predovšetkým ekonomické a sociálne, ale očakávania súvisiace s návratnosťou investícií do vzdelávania dospelých sa rôznia medzi krajinami, regiónmi a medzi zainteresovanými stranami.
4. Výskum formou rozhovorov zaznamenal, že neformálne a informálne vzdelávanie dospelých sa v praxi vysoko hodnotí, ale nie je adekvátne uznávané v rámci samotnej politiky, ani dostatočne finančne podporované.
5. Koncept konzultácií pri tvorbe politiky vzdelávania dospelých sa akceptuje vo všetkých partnerských krajinách, ale proces a metódy zainteresovania relevantných hráčov do procesu konzultácií nie je systematický ani štandardný naprieč krajinami, a v niektorých prípadoch ani v rámci krajiny medzi regiónmi. Ukazuje sa nerovnomerné a len občasné prizvanie stakeholderov vzdelávania dospelých v záujme získania optimálnych vstupov do tvorby politiky vzdelávania dospelých.
6. Publikované dokumenty EÚ a OECD sú dôležitým zdrojom podkladových informácií pre tvorbu politiky vzdelávania dospelých, avšak úroveň informovanosti o nich a ich následné využitie sa líši. Rozdiel v rozsahu zdrojových dát spôsobuje problém pri medziregionálnom a medzinárodnom porovnávaní.
7. Významnejšie využívanie kvalitatívnych a kvantitatívnych dát, ktoré mapujú potrebu a poskytovanie vzdelávania dospelých na regionálnej a miestnej úrovni by posilnilo schopnosť vzdelávania dospelých reagovať na konkrétne potreby, zlepšilo by konzistentnosť, podporilo by kvalitu a zaistilo by lepší súlad s prioritami tejto politiky.

Tabuľka 3 poskytuje prehľad kľúčových zistení z hľadiska krajín.

3.2 Vybrané aspekty tvorby politiky VD na regionálnej úrovni

Konzultácie

Respondenti odpovedali na otázku, či sú konzultácie súčasťou procesu tvorby politiky a ak áno, či majú verejný charakter, predznamenaný vydaním tzv. Zelenej knihy. Otázky sa týkali času, kedy sa konzultácie robia a ich frekvencie. Vo väčšine prípadov sa konzultácie konajú, ale nie vždy sú sprevádzané Zelenou knihou. V niektorých prípadoch nie sú odpovede zaznamenané. Údaje ukazujú, že na Slovensku, v Nemecku a Taliansku majú konzultácie pevné miesto, do istej miery aj v Maďarsku. Menej často sa s nimi stretávajú v Srbsku, kde zjavne chýbajú odpovede na tieto otázky. Zatiaľ čo írski respondenti potvrdzujú existenciu konzultácií, nezhodujú sa v odpovediach na otázky týkajúce sa času, kedy sa konzultácie robia ani ich frekvencie.

Účel vzdelávania dospelých

Otázky smerovali k zisteniu účelu a cieľov vzdelávania dospelých v jednotlivých regiónoch. Kategórie formálneho, neformálneho a informálneho učenia sa udávajú účel

Tab. 3: Prehľad kľúčových zistení podľa krajín

Výskumné kritériá	Nemecko	Maďarsko	Írsko	Taliansko	Srbsko	Slovensko
Politika VD je určovaná na regionálnej úrovni	✓	Nie	Nie	✓	Nie	Nie
Dominancia ekonomických cieľov	Nie	✓	✓	✓	✓	✓
VD má samostatné postavenie v rámci politík	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Formálne vzdelávanie je prevažujúcim programom VD	✓	✓	✓	✓	✓	✓
VD má samostatný a jasný rozpočet na svoje financovanie	Nie	Nie	Nie	Nie	Nie	Nie
Profily krajín potvrdili využívanie špecifických zdrojov dát o VD na národnej a/ alebo európskej úrovni.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Zdroj: vlastné spracovanie

vzdelávania dospelých, zatiaľ čo kategórie ekonomická, sociálna a kultúrna vypovedajú o cieľoch, ktoré vzdelávanie dospelých sleduje (podľa dotazníka vytvoreného v projekte REGIONAL). Vzdelávanie dospelých má predovšetkým formálnu formu, menej formu neformálnu a len výnimočne informálnu formu. Z hľadiska cieľov sa ukazuje, že hlavnú úlohu zohrávajú ekonomické a sociálne ciele, menej už kultúrne.

Zdroje financovania

Zo získaných informácií vyplýva, že financovanie pochádza najmä z verejných zdrojov, a to v kombinácii národných a európskych fondov. Treba podotknúť, že írski respondenti v niektorých prípadoch na otázky o financovaní neodpovedali, čo je zrejme v dôsledku práve prebiehajúcej reštrukturalizácie celej oblasti ďalšieho vzdelávania a tréningového sektora sťažujúcej identifikáciu konkrétnych zdrojov.

Využívanie špecifických informačných zdrojov

V tejto časti údaje upresňujú postavenie respondentov, či sú na volenej alebo menovanej pozícii, či sú predstaviteľmi agentúry alebo nie. Poskytujú tiež zoznam prieskumov

a dokumentov vo vzťahu k politike vzdelávania dospelých, ktoré respondenti poznajú. Odpovede naznačujú, ktoré typy prieskumov a zdrojov sa využívajú pri tvorbe politiky, napr. CEDEFOP, Európa 2020, PIAAC, PISA, AES, Eurostat, OECD, UNESCO.

Tvorba politiky vzdelávania dospelých

Tabuľka 4 dokumentuje spôsob, akým sa politika vzdelávania dospelých vytvára v regiónoch, ktoré boli do projektu zahrnuté. Tabuľka ukazuje, že politika vzdelávania dospelých sa formuluje na národnej úrovni vo všetkých krajinách, okrem Nemecka.

Tab. 4 Úroveň tvorby politiky vzdelávania dospelých

Krajina	Ako je politika definovaná		Komentáre z profilov krajiny
	Regionálne	Národne	
Slovensko		✓	Politika vzdelávania je formulovaná na národnej úrovni Ministerstvom školstva (Regional_sk, s. 6).
Taliansko		✓	Profil Talianska uvádza, že zatiaľ čo centrálna vláda poskytuje celkový dohľad a koordináciu smerníc a cieľov politiky, regióny sú zodpovedné za plánovanie a implementáciu a politiku VD (Regional_it, s. 8).
Nemecko	✓		Profil Nemecka uvádza, že "vzdelávanie je oblasť politiky, ktorá nie je v právomoci centrálnej vlády, je v rukách spolkových krajín (Regional_de, s. 7).
Maďarsko		✓	V dokumente o Maďarsku sa spomína, že "[...] hlavné princípy politiky vzdelávania sú definované vecne príslušnými ministerstvami, ale ich úprava podľa skutočných potrieb a očakávaní je robená na miestnej úrovni." (Regional_hu, s. 15).
Srbsko		✓	Politika vzdelávania dospelých je v Srbsku regulovaná na národnej úrovni (Regional_rs, s. 7).
Írsko		✓	Dvaja respondenti komentovali že vzdelávanie dospelých je formulované na národnej úrovni a ďalší dvaja dodali, že hoci je formulovaná na národnej úrovni, je možné ju prispôsobiť miestnym potrebám (Regional_ie, s. 4).

Zdroj: vlastné spracovanie

Poznámka: Plné znenia výsledkov analýzy v jednotlivých krajinách sú uvedené v profiloch jednotlivých krajín na projektovej webovej stránke <http://www.regionalproject.eu/>. Priame odvolania na profil konkrétnej krajiny sa uvádzajú ako Írsko (Regional_ie), Maďarsko (Regional_hu), Nemecko (Regional_de), Slovensko (Regional_sk), Srbsko (Regional_rs), Taliansko (Regional_it).

Výzvy a problémy, s ktorými majú skúsenosť tvorcovia politiky vzdelávania dospelých

Tabuľka 5 súhrnne zachytáva problematické okruhy, ktoré sa vyskytujú pri tvorbe politiky vzdelávania dospelých, ako boli citované z odpovedí respondentov v profiloch partnerských krajín.

Tab. 5 Problémy pri tvorbe politiky vzdelávania dospelých

Úloha/Výzva/ Problém	Slovensko	Taliansko	Nemecko	Maďarsko	Srbsko	Írsko
1. Ocenenie významu vzdelávania dospelých			✓	✓	✓	✓
2. Podceňovanie neformálneho vzdelávania	✓	✓		✓		✓
3. Neprepojenie s komunitnými potrebami alebo potrebami učiacich sa	✓	✓	✓	✓		✓
4. Financovanie vzdelávania dospelých	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Zapojenie stakeholderov	✓	✓	✓		✓	✓
6. Koordinácia stakeholderov / odborov			✓		✓	✓
7. Zabezpečenie kvality a normy kvality	✓		✓			✓

Zdroj: vlastné spracovanie

Nástroje užitočné pre tvorbu politiky vzdelávania dospelých

V tabuľke 6 sú vybrané nástroje, ktoré môžu uľahčiť tvorbu politiky vzdelávania dospelých, ako boli uvádzané v odpovediach respondentov v profiloch partnerských krajín. Dokazujú potrebu vytvoriť efektívnejší systém zameraný na tvorbu politiky.

Hoci niektoré odpovede sa špecificky vzťahujú výlučne na miestne podmienky, medzi krajinami existuje podobnosť. Prevládajúcou témou z pohľadu poskytovateľov vzdelávania dospelých je financovanie, resp. nedostatok financií, ktoré je brzdou pre realizovanie politiky vzdelávania dospelých.

Tab. 6 Nástroje užitočné pri tvorbe politiky vzdelávania dospelých

Nástroje	Slovensko	Taliansko	Nemecko	Maďarsko	Srbsko	Írsko
1. Tvorba politiky	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Najlepšie postupy	✓	✓	✓		✓	
3. Databanky	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Informačné systémy	✓	✓	✓	✓		
5. Identifikácia potrieb učiacich sa alebo komunity	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Financovanie VD	✓	✓	✓		✓	✓
7. Uznávanie významu neformálneho učenia	✓		✓			
8. Zabezpečenie kvality a stanovenie štandardov kvality	✓	✓	✓			✓
9. Účasť zainteresovaných strán		✓			✓	

Zdroj: vlastné spracovanie

Literatúra

REGIONAL – Komparatívna analýza regionálnych politík vzdelávania dospelých (REGIONAL – Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning), projekt 539389-LLP-1-2013-1-DE-GRUNDTVIG-GMP, 2015, 54 s. dostupné online: <http://www.regionalproject.eu/results.php>

Správa o krajine: Slovensko. projekt 539389-LLP-1-2013-1-DE-GRUNDTVIG-GMP, 2015, 14 s., dostupné online <http://www.regionalproject.eu/results.php>

Poznámka

V správe o VD na Slovensku boli okrem dotazníkov použité nasledujúce zdroje: Dokumenty – Inovačná stratégia BSK, 2014, Národný program reforiem Slovenskej republiky, Vláda SR 2012, 2013, 2014, Operačný program Ľudské zdroje, programové obdobie 2014-2020, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR, Operačný program Vzdelávanie, programové obdobie 2007-2013, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu

a športu SR, Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, Sústava škôl a školských zariadení na Slovensku, Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, Plán hospodárskeho a sociálneho rozvoja BSK 2014-2020, Plán hospodárskeho a sociálneho rozvoja PSK 2008-2015, Regionálna stratégia výchovy a vzdelávania v stredných školách v BSK na roky 2013-2018, aktualizácia 2014, Terminológia európskej politiky výchovy a vzdelávania. Výber 100 kľúčových pojmov. CEDEFOP, 2008, Zákon č. 568/2009 Z.z o celoživotnom vzdelávaní. Web-stránky – Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR, www.minedu.sk, Národný ústav celoživotného vzdelávania (NÚCŽV), www.nuczv.sk, Slovenská akademická asociácia pre medzinárodnú spoluprácu, www.saaic.sk, Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých, www.aivd.sk, Národné fórum pre celoživotné poradenstvo, <http://nuczv.sk/narodne-forum-pre-celozivotne-poradenstvo>, Asociácia univerzít tretieho veku na Slovensku, www.asutv.sk, Štatistický úrad SR, <http://Slovak.statistics.sk>. Projekty – Národný projekt – Ďalšie vzdelávanie a poradenstvo pre dospelých ako nástroj lepšej uplatniteľnosti na trhu práce, NUCŽV <http://nuczv.sk/projekty/dalsie-vzdelavanie-a-poradenstvo-pre-dospelych-ako-nastroj-lepsej-uplatnitelnosti-na-trhu-prace/>, Národný projekt – Tvorba národnej sústavy kvalifikácií, Štátny inštitút odborného vzdelávania <http://www.tvorbansk.sk/>

Kontakt

Mgr. Marta Jendeková, MA
Academia Istropolitana Nova
Prostredná 47a
902 01 Svätý Jur
Slovenská republika
E-mail: marta.jendekova@ainova.sk

ROZVOJ ĽUDSKÝCH ZDROJOV V REGIÓNE

HUMAN RESOURCE DEVELOPMENT IN THE REGION

Simona Polonyová

Úvod

Rozvoj ľudských zdrojov vrátane zvyšovania ich vzdelanostnej úrovne, kvalifikácie alebo udržania sa na trhu práce počas celého pracovného života je neoddeliteľným predpokladom zabezpečenia regionálneho rozvoja. Cieľom príspevku je poskytnúť pohľad na teoretické objasnenie základných východísk spracovávanej problematiky v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016 Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých. Príspevok sa zameriava na priblíženie nasledujúcich teoretických východísk skúmanej problematiky spracovaných do štyroch tematických okruhov:

1. vzdelávanie dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania,
2. miesto vzdelávania v regionálnom rozvoji,
3. druhy ďalšieho vzdelávania v regiónoch a
4. determinanty v rozvoji ďalšieho vzdelávania v regionálnom kontexte.

Z metodologického hľadiska sa príspevok opiera o sekundárny výskum. Výskum bol založený na sekundárnej analýze zdrojových materiálov a dát. Hlavným zdrojom získaných informácií a poznatkov boli strategické dokumenty na európskej i národnej úrovni, publikácie, legislatívne normy a databázy štatistických údajov, predovšetkým Štatistického úradu SR, databázy Eurostat a Informačného systému ďalšieho vzdelávania Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

1. Vzdelávanie dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania

Vzdelávanie dospelých patrí v posledných rokoch k pomerne diskutovaným témam. Je vnímané ako rozhodujúca zložka politiky Európskej komisie v oblasti celoživotného vzdelávania (Šoková, 2016). Zahŕňa všetky formy vzdelávania, ktorých cieľom je zabezpečiť participáciu občanov na spoločenskom a pracovnom živote. Označuje ucelený súbor vzdelávacích procesov, t. j. formálnych, neformálnych a informálnych, prostredníctvom

ktorých jednotlivci rozvíjajú a obohacujú svoje schopnosti pre život a prácu (Doporučení, 2016).

Hoci celoživotné vzdelávanie okrem vzdelávania dospelých (ďalšieho vzdelávania) zahŕňa i počiatočné vzdelávanie (školské), predmetom špecifického záujmu je oblasť vzdelávania dospelých, ktorá nadobúda mimoriadny význam najmä v kontexte rozvoja vedomostnej spoločnosti (Nádaždyová, 2009).

Ďalším vzdelávaním rozumieme vzdelávanie v rôznych formách a za rôznym účelom, ktoré sa uskutočňuje prevažne po ukončení počiatočného vzdelávania, resp. v ekonomic-ky aktívnom a postaktívnom veku. Podľa medzinárodného štandardu sa ako referenčný vek používa najčastejšie veková kategória 25 až 64 rokov. Ponuka ďalšieho vzdelávania zahŕňa široké spektrum kurzov a ďalších foriem vzdelávania, pričom ju možno rozdeliť na dve hlavné skupiny. Formálne vzdelávanie sa realizuje v školách a vedie k zvýšeniu stupňa vzdelania (jedná sa o návrat do školy po počiatočnom vzdelávaní). Neformálne vzdelávanie nevedie k takémuto zvýšeniu vzdelania, ale slúži na získanie určitých konkrétnych zručností.

Ďalšie vzdelávanie môžu ponúkať rôzni poskytovatelia. Kým formálne vzdelávanie ponúkajú iba školy, neformálne vzdelávanie môže realizovať celý rad subjektov ako školy, vzdelávacie centrá, súkromné vzdelávacie inštitúcie, neziskové organizácie, rôzne asociácie a pod. Aj z tohto dôvodu je ťažké zachytiť ponuku neformálneho vzdelávania v celej šírke (Analýza, 2012).

Význam ďalšieho vzdelávania v rozvoji ľudských zdrojov spočíva v tom, že kým počiatočné vzdelávanie svojím všeobecnejším zameraním vytvára predovšetkým predpoklady pre celoživotné vzdelávanie (umožňuje mladým ľuďom vstup na trh práce s bezprostredne uplatňovanou odbornou kvalifikáciou), ďalšie vzdelávanie je oveľa priamejšie spojené s možnosťami konkrétneho pracovného začlenenia a uplatnenia sa v priebehu celého produktívneho veku (Somra, 2014).

Informácie o vývoji trhu práce zohrávajú pri zosúladzovaní ponuky vzdelávania s požiadavkami zamestnávateľov zásadnú úlohu. Dopyt po profesiách a kvalifikáciách sa dynamicky mení a počiatočné vzdelávanie zvyčajne nedokáže na tieto zmeny reagovať dostatočne rýchlo. Štrukturálne nesúlad medzi ponukou a dopytom na trhu práce rastie. Ďalšie vzdelávanie je tak jediným nástrojom, ktorý tento nesúlad môže pružne a efektívne riešiť. K tomu je však potrebné, aby sa účastníci ďalšieho vzdelávania, ako i samotní pedagógovia, poskytovatelia poradenských služieb či tvorcovia systémových opatrení v oblasti ďalšieho vzdelávania mohli oprieť o kvalitné a podložené informácie o vývoji na trhu práce a o požiadavkách zamestnávateľov. Vzdelávanie dospelých predstavuje významný stavebný kameň učiacej sa spoločnosti a vytváranie učiacich sa komunít, miest a regiónov, ktoré podporujú kultúru učenia po celý život a oživujú učenie v rodinách, komunitách a ďalších učebných prostrediach aj na pracovisku (Sladění, 2017).

Vzdelávanie dospelých (ďalšie vzdelávanie) má tieto ciele:

- rozvíjať schopnosť jednotlivcov samostatne konať a ich zmysel pre zodpovednosť;
- posilňovať schopnosť vyrovnávať sa s vývojom, ktorý sa aktuálne odohráva v ekonomike a vo svete práce, a tento vývoj ovplyvňovať;
- prispieť k vytvoreniu učiacej sa spoločnosti, kde má jednotlivec možnosť sa učiť

- a plne sa zapojiť do procesov udržateľného rozvoja a posilňovať solidaritu medzi ľuďmi a komunitami;
- podporovať mierové spolužitie a ľudské práva;
 - zvýšiť povedomie o ochrane životného prostredia (Sladění, 2017).

Verejný sektor zohráva zásadnú úlohu pri zostavovaní rozpočtu a pridelovaní finančných prostriedkov podľa sociálnych priorít (napr. školstvo, zdravotníctvo, atď.) a pri dodržaní princípu spoločnej zodpovednosti medzi verejným sektorom, súkromným sektorom a jednotlivcami. Zámerom by malo byť mobilizovať a prideliť dostatočné finančné prostriedky na vzdelávanie dospelých v súlade s národnými potrebami a realizovať opatrenia nevyhnutné na to, aby sa dostupné finančné prostriedky využívali efektívnym a zodpovedným spôsobom (Sladění, 2017).

Problematike vzdelávania dospelých sa u nás v porovnaní s inými krajinami venuje pomerne malá pozornosť. Participácia dospelých vo veku 25 až 64 rokov na ďalšom vzdelávaní na základe údajov z databázy Eurostat zaraďuje Slovensko najnižšie v rámci štátov Európskej únie a tento podiel má stále klesajúcu tendenciu – 2,9 % za rok 2016 v porovnaní s priemerom EÚ 28, ktorý bol v roku 2016 na úrovni 10,8 % (Eurostat, 2017).

Z výsledkov najväčšieho a najkomplexnejšieho prieskumu Programu medzinárodného hodnotenia kompetencií dospelých (PIAAC) možno konštatovať, že osobitne nízka je najmä u nízkokvalifikovaných osôb, ako aj dlhodobo nezamestnaných. Celoživotné vzdelávanie a v rámci neho ďalšie vzdelávanie (vzdelávanie dospelých) tvorí rozmanitý a flexibilný systém vzdelávacích príležitostí, a preto je pre jeho účastníkov nevyhnutné, aby existoval efektívny poradenský i informačný systém o vzdelávaní a zamestnaní, ktorý umožní nájsť každému občanovi svoju vzdelávaciu cestu (Potreba, 2016).

2. Miesto vzdelávania v regionálnom rozvoji

V ekonomike založenej na znalostiach je úroveň a kvalita ľudského kapitálu vnímaná ako komparatívna výhoda, ktorá prispieva k posilneniu pozície regiónu. Systematický rozvoj ľudských zdrojov je tak dôležitou oblasťou národných politík. Odráža sa v rastúcom dôraze na celoživotné vzdelávanie (Hudec, 2009, s. 246). Vzdelávanie a tréning vybavujú ľudské zdroje vedomosťami, znalosťami a postojmi, ktoré ich robia produktívnejšími v prospech regiónu (Hudec, 2009, s. 249). V poslednom čase sa pomer medzi dôležitosťou znalostí a ostatnými faktormi výrazne posunul smerom k znalostiam. Znalosti sa stali najdôležitejším faktorom, ktorý ovplyvňuje nielen mieru ekonomického rastu, ale aj kvalitu života v regiónoch (Buček, Rehák, Tvrdoň, 2010, s. 103).

Regionálny rozvoj je podmienený sociálnym a ekonomickým prostredím a potenciálom regiónu v oblastiach ľudských zdrojov a zamestnanosti, výskumu a inovačných kapacít, podnikateľskej sféry a inštitucionálneho usporiadania, infraštruktúry (Habánik, Koišová, 2011, s. 77).

Každý región disponuje endogénnymi (vnútornými) a exogénnymi (vonkajšími) zdrojmi (faktormi), ktoré utvárajú predpoklady jeho rozvoja. Regionálny rozvoj je determinovaný

regionálnou politikou v rámci svojich kompetencií a možností, ktoré nadväzujú na ciele stratégie rozvoja spoločnosti, rozvoja sociálnych a ekonomických vzťahov pri využití zdrojov ľudského kapitálu, ľudského potenciálu, schopností a kompetencií (Habánik, Koišová, 2011, s. 107). Rozvoj chápeme ako proces zmien, ktorým dochádza postupne k rastu účelnosti a efektívnosti využívania endogénnych a exogénnych zdrojov. Je to postupný proces, ktorý so sebou prináša nutnosť riešenia vopred určených problémov a je spravidla iniciovaný administratívnymi, hospodárskymi, sociálnymi zásahmi smerom zhora nadol, pričom dominantnú úlohu by mali mať regionálne a miestne samosprávy a inštitúcie (Habánik, Koišová, 2011, s. 111, 114, 115). Regionálny rozvoj je prierezovou oblasťou a výsledok v podobe ekonomického rastu a zvyšovania kvality života v regiónoch je tak závislý od viacerých aktérov. Ústredným cieľom v oblasti podpory regionálneho rozvoja by mala byť koordinácia a stimulácia potrebných opatrení. Tento cieľ by mal byť realizovaný tak národnou vládou, ako aj regionálnymi a miestnymi samosprávami (Buček, Rehák, Tvrdoň, 2010, s. 90).

Úlohou národnej vlády je vytvoriť stabilné a motivujúce prostredie priaznivé jednak pre počiatočné vzdelávanie, ako aj pre ďalšie vzdelávanie populácie. Kľúčovým iniciačným a koordinačným prvkom je v tomto procese regionálna a miestna samospráva, ktorá môže aktívne vstupovať do podpory vytvárania sietí a strategického usmerňovania rozvoja celoživotného vzdelávania. (Buček, Rehák, Tvrdoň, 2010, s. 107).

Endogénne (vnútorné) faktory rozvoja v regióne môžeme definovať ako technicko-ekonomické faktory, akými sú napríklad prírodné zdroje, ľudské zdroje, podnikatelia, sektorová štruktúra regiónov. Celková dispozícia pre regionálny rozvoj je teda odzrkadlená v rozhodujúcich faktoroch, schopnosti a miere ich využitia. K základným vnútorným faktorom rozvoja patria práve zručnosti a kvalifikácia pracovnej sily (Habánik, Koišová, 2011, s. 118).

Zo strategického a rozvojového hľadiska predstavuje rozvoj zveľadenie v oblasti pracovnej sily. Rozvoj ľudského kapitálu koordinovaný na regionálnej úrovni má strategický význam pre jeho efektívnejšie využitie, regionálny trh práce a konkurencieschopnosť. Stanovenie cieľov v oblasti ľudských zdrojov v regionálnom meradle znamená, že je potrebné pripraviť akčné plány na regionálnej úrovni, ktorá naplňuje tieto ciele. Stratégia by mala dopĺňať existujúce stratégie na národnej úrovni a brať do úvahy existujúce stratégie miestnej úrovne. Na implementáciu stratégie rozvoja ľudských zdrojov v znalostnej ekonomike je nutné určiť nástroje pre stranu ponuky a stranu dopytu. Opatrenia na strane dopytu majú poskytovať množstvo návrhov ako zvýšiť dopyt, zatiaľ čo opatrenia na strane ponuky by mali zvýšiť efektívnosť, s akou poskytovatelia služieb napomáhajú k vzdelávaniu sa (Hudec, 2009, s. 24, 260, 263-264).

Tabuľka 1 poskytuje pohľad na identifikované kľúčové aspekty opatrení v rámci rozvoja ľudských zdrojov na strane dopytu a ponuky.

Tab. 1: Kľúčové aspekty opatrení v rámci rozvoja ľudských zdrojov

Opatrenia na zvýšenie dopytu	Opatrenia na zvýšenie efektívnosti ponuky
lepšie využitie informácií o vzdelávacích a tréningových možnostiach a lepší prístup k týmto možnostiam	zvýšenie citlivosti dopytu voči okolnostiam a charakteristikám jednotlivcov
monitorovanie a aktualizácia regionálnej stratégie pre rozvoj ľudských zdrojov, ďalšieho vzdelávania	dosiahnutie dostatočného počtu kvalifikovanej a vysoko kvalifikovanej pracovnej sily v porovnaní s konkurenciou
lepšie finančné stimuly na podporu vzdelávania sa	efektívnejšie opatrenia pre ľudí so špeciálnymi potrebami
podpora programov zamestnávateľov na zvýšenie rozvoja zručností	silnejšie zázemie pre mladých ľudí pre ďalšie vzdelávanie

Zdroj: spracované na základe Hudec, O. a kol. 2009. Podoby regionálneho a miestneho rozvoja. 2009.

3. Druhy ďalšieho vzdelávania v regiónoch

Vzdelávanie dospelých je súčasťou celoživotného vzdelávania ako nadväzujúci stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní, ktorý je zabezpečovaný formálnou i neformálnou cestou, t. j. napr. prostredníctvom ďalšieho neformálneho profesijného vzdelávania, občianskeho vzdelávania, záujmového vzdelávania a vzdelávania seniorov. Jednotlivé druhy ďalšieho vzdelávania sú vymedzené relevantným právnym rámcom, ktorý upravuje problematiku celoživotného vzdelávania na Slovensku, a to zákonom č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Zákon upravuje problematiku celoživotného vzdelávania a v rámci neho ďalšie vzdelávanie v intenciách jeho vymedzenia a identifikácie druhov, foriem a rozsahu ďalšieho vzdelávania; akreditácie ďalšieho vzdelávania, ukončovania akreditovaného vzdelávacieho programu a kontroly dodržiavania podmienok akreditácie; overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania (na nadobudnutie čiastočnej kvalifikácie a úplnej kvalifikácie). V súlade so zákonom môže ďalšie vzdelávanie prebiehať v jednotlivých regiónoch v akreditovaných vzdelávacích programoch ďalšieho odborného alebo rekvalifikačného vzdelávania; vo vzdelávacích programoch kontinuálneho vzdelávania súvisiaceho s výkonom odbornej činnosti v súlade s osobitnými predpismi, napr. kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov; ako aj prostredníctvom iných druhov ďalšieho vzdelávania (záujmového vzdelávania, občianskeho vzdelávania a vzdelávania seniorov).

Tab. 2: Charakteristika vybraných črt ďalšieho vzdelávania v regiónoch v súlade so zákonom o celoživotnom vzdelávaní

Druhy ďalšieho vzdelávania	1. akreditované vzdelávacie programy ďalšieho odborného vzdelávania 2. akreditované vzdelávacie programy rekvalifikačného vzdelávania 3. vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania 4. záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné
Formy ďalšieho vzdelávania	prezenčná dištančná kombinovaná
Rozsah ďalšieho vzdelávania	1 vyučovacia hodina = 45 minút pre akreditované vzdelávacie programy 1 vyučovacia hodina = 60 minút pre praktické vyučovanie uskutočňované na pracovisku fyzickej alebo právnickej osoby, ktorá nie je vzdelávacou inštitúciou

Zdroj: vlastné spracovanie na základe zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

4. Determinanty v rozvoji ďalšieho vzdelávania v regionálnom kontexte

V procese celoživotného vzdelávania má rozvoj ďalšieho vzdelávania osobitné postavenie z pohľadu zvyšovania zamestnateľnosti, zvyšovania zamestnanosti a sociálneho začlenenia v regióne.

K dlhšiemu pracovnému životu a zvýšeniu miery zamestnanosti v regiónoch môže významnou mierou prispieť lepší prístup k podpore ďalšieho vzdelávania s cieľom pomôcť ľuďom všetkých vekových kategórií pripraviť sa na očakávané zmeny na pracovnom trhu. Nízka miera ďalšieho vzdelávania alebo odbornej prípravy u dospelých môže mať nepriaznivý vplyv na zamestnateľnosť, najmä u nízkokvalifikovaných pracovníkov, čím oslabuje úsilie znížiť štrukturálnu nezamestnanosť (MPSRaR, 2017, s. 133–134). Vychádzajúc z vyhodnotenia realizácie AOTP v roku 2016 práve v období ekonomickej expanzie sa ešte vo väčšej miere umocňuje fakt, že problémy na regionálnych trhoch práce nevyplyvajú z nedostatočnej tvorby pracovných príležitostí, ale z nedostatočného prepojenia systému vzdelávania s potrebami trhu práce. Na jednej strane, zamestnávateľia v čase súčasnej výraznej expanzie pociťujú nedostatok kvalifikovaných pracovných síl, na strane druhej sa v evidencii úradov práce nachádza viac ako 270 tisíc osôb.

Medzi štruktúrou ponuky a dopytu na trhu práce existuje výrazný nesúlad. Práve rozvoj ďalšieho vzdelávania na národnej a regionálnej úrovni môže mať pozitívny vplyv na riešenie deficitu pracovnej sily v regióne a na odstraňovaní negatívnych činiteľov vývojových tendencií nezamestnanosti, ku ktorým, ako vyplýva z aktuálnej situácie na trhu práce, patrí nesúlad medzi štruktúrou voľných pracovných miest a štruktúrou uchádzačov o zamestnanie (vysoký podiel dlhodobo nezamestnaných, absolventov, osôb nad 50 rokov, osôb s nízkou kvalifikáciou, resp. bez kvalifikácie) a previs ponuky práce nad dopytom po práci, hlavne v najslabších regiónoch (ÚPSVaR, 2017).

Rozvoj ďalšieho vzdelávania v rámci celoživotného vzdelávania je však v zmysle riešenia uvedených negatívnych činiteľov ovplyvňujúci situáciu na regionálnych trhoch práce determinovaný budovaním komplexného, kvalitného a flexibilného systému ďalšieho vzdelávania. Na vybudovanie systému ďalšieho vzdelávania s takýmito črtami vplyva celý rad determinantov, ktoré určujú napredovanie jeho rozvoja nielen v národnom, ale i v regionálnom meradle. Jedná sa najmä o:

- legislatívne determinanty (zastrešujúci legislatívny rámec podporujúci i vybudovanie systému overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania s jeho reálnym uplatnením v aplikačnej praxi; vypracovanie koncepcie, stratégie; ich realizácia a koordinácia);
- organizačné determinanty (organizačné a inštitucionálne zabezpečenie zo strany štátnej správy, regionálnej a miestnej samosprávy);
- ekonomické determinanty – financovanie ďalšieho vzdelávania a finančné stimuly (aký objem prostriedkov sa vynakladá do vzdelávacích aktivít účastníkmi vzdelávania; finančná podpora zo strany štátnej správy, regionálnej a miestnej samosprávy);
- informačné determinanty (existencia kvalitného a komplexného informačného systému, databázy štatistických údajov, informácií o možnostiach získania finančných prostriedkov na ďalšie vzdelávanie).

Komplexnosť takéhoto systémového prostredia spočíva najmä v tom, že pokrýva širokú škálu funkcií, ktoré navzájom dopĺňajú a podmieňujú, a tak zabezpečujú efektívnosť systému ako celku. Ďalšie vzdelávanie sa uskutočňuje v regiónoch, ktoré si uvedomujú jeho význam pre rozvoj ľudských zdrojov a teda aj pre konkurencieschopnosť daného regiónu. Uvedené zistenia predpokladajú jasné vymedzenie kompetencií na národnej, regionálnej a miestnej úrovni; metodické ovplyvňovanie ďalšieho vzdelávania; zosúladovanie ponuky vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania s potrebami regionálneho trhu práce a monitoring ďalšieho vzdelávania (Somra, 2014).

Záver

Potreba podpory vzdelávania dospelých je nevyhnutná vzhľadom na dopady demografických trendov, na nutnosť promptne reagovať na meniaci sa dopyt na regionálnych trhoch práce. V nadväznosti k tomu patrí v posledných rokoch ďalšie vzdelávanie k často diskutovaným témam, nakoľko vytvára predpoklady uplatnenia sa jednotlivcov v priebehu

celého produktívneho veku a je schopné pružne zareagovať na meniaci sa dopyt po kvalifikáciách a profesiách. Vzdelávanie dospelých môže byť účinným nástrojom riešenia nesúladu medzi dopytom a ponukou na trhu práce. Uvedená skutočnosť je však podmienená budovaním uceleného, kvalitného a flexibilného systému ďalšieho vzdelávania zameraného na rozvoj ľudského kapitálu na národnej, regionálnej a miestnej úrovni. Rozvoj ďalšieho vzdelávania má osobitné postavenie z pohľadu zvyšovania zamestnatelnosti, zvyšovania zamestnanosti a sociálneho začlenenia v regióne. Na jeho napredovanie majú zásadný vplyv legislatívne, organizačné, ekonomické a informačné determinanty, ktorým je nevyhnutné venovať pozornosť a rozvíjať ich.

■ Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016 *Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.*

Literatúra

- Analýza ďalšieho vzdelávania obyvateľ Libereckého kraja.* [online]. 2012. Dostupné na: <http://www.dvfk.cz/analyza-dalsiho-vzdelavani-obyvatele-libereckeho-kraje>
- BUČEK, M. – REHÁK, Š. – TVRDOŇ, J. 2010. *Regionálne ekonomia a politika*. Bratislava: Iura Edition spol s r.o., 2010. 269 s. ISBN 978-80-8078-362-4
- Doporučení o vzdělávání a učení dospělých. [online]. Organizace spojených národů pro vzdělání, vědu a kulturu a UIL, 2016. Dostupné na: https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/doporuceni_o_vzdelavani_a_uceni_dospelych.pdf
- Eurostat [online]. Dostupné na: <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- HABÁNIK, J. – KOIŠOVÁ, E. 2011. *Regionálna ekonomika a politika*. Bratislava: Sprint, 2011. 175 s. ISBN 978-80-89393-55-8.
- HUDEC, O. A KOL. 2009. *Podoby regionálneho a miestneho rozvoja*. Košice: TU, Ekonomická fakulta, 2009. 344 s. ISBN 978-80-553-0117-4
- MPSVaR SR. 2017. *Správa o sociálnej situácii obyvateľstva SR za rok 2016*. [online]. Bratislava: MPSRVaR SR, 2017. 224 s. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/sk/ministerstvo/vyskum-oblasti-prace-socialnych-veci-institut-socialnej-politiky/spravy-socialnej-situacie-obyvateľstva-slovenskej-republiky.html>
- NÁDAŽDYOVÁ, M. 2009. *Indikátory pre monitorovanie účasti dospelých populácie na celoživotnom vzdelávaní v Slovenskej republike*. [online]. Bratislava: EPPP, 2009. 33 s. Dostupné na: <http://nuczv.sk/dokumenty>
- Potreba zvýšenej participácie vo vzdelávaní dospelých na Slovensku. [online]. 2016. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/epale/sk/content/potreba-zvysenej-participacie-vo-vzdelavani-dospelych-na-slovensku>
- Sladění vzdělávací nabídky s potřebami trhu práce. [online]. [cit. 12. 11. 2017]. Dostupné na: <http://www.nuv.cz/koncept/sladeni-vzdelavaci-nabidky-s-potrebami-trhu-prace-2>
- SOMRA, Z. 2014. *Systémový rozvoj ďalšieho vzdelávania. Koncepční studie*. Dopravená verze [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. Dostupné na internete: <http://www.nuv.cz/koncept/systemovy-rozvoj-dalsiho-vzdelavani>

ŠOKOVÁ, K. 2016. *Projekty zamerané na vzdelávanie dospelých*. [online]. EPALE, 2016. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/epale/sk/resource-centre/content/projekty-zamera-ne-na-vzdelavanie-dospelych>

ÚPSVAR. 2017. *Vyhodnotenie uplatňovania aktívnych opatrení na trhu práce za rok 2016*. [online]. máj 2017. 150 s. Dostupné na: http://www.upsvar.sk/statistiky/aktivne-opatrenia-tp-statistiky/aktivne-opatrenia-trhu-prace-2016.html?page_id=714224

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné na: <http://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-568>

Kontakt

Ing. Simona Polonyová, PhD.
Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave
Furdekova 16
851 04 Bratislava
Slovenská republika
E-mail: simona.polonyova@vsemvs.sk

PREDPOKLADY VZDELÁVANIA VO VEREJNEJ SPRÁVE V RÁMCI CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA

PREREQUISITES OF EDUCATION IN PUBLIC ADMINISTRATION IN THE FRAMEWORK OF LIFELONG LEARNING

Milena Majorošová

Úvod

Vzdelávanie je proces uvedomelého a aktívneho získavania, odovzdávania, sprostredkovania a vytvárania sústavy vedomostí, schopností a zručností človeka. „Vzdelávanie napomáha formulovať myšlienky, akceptovať aj kritické pripomienky, ktoré dokáže účastník vzdelávacieho procesu spracovať, obohatiť a využiť pre svoj rozvoj. Vzdelávanie a rozvoj pracovných zručností sa má považovať za sústavný celoživotný proces obohacovania sa. Len motivovaní zamestnanci, ktorí sú schopní a ochotní prijímať kontinuálne nové poznatky, dokážu pomôcť svojmu podniku presadiť sa, a byť úspešnými na súčasných globálnych trhoch“ (Brezániová, M. 2011).

Poslaním a cieľom inštitúcií verejnej správy ako reprezentantov výkonnej moci v štáte je poskytovanie kvalitných služieb štátu, občanom a iným subjektom. Schopnosť učiť sa a prispôbovať je pre organizácie verejnej správy podľa Wrighta a Nemca (2003, s. 170) dôležitá, nakoľko podliehajú externej kontrole, t.j. kontrole zákonodarných orgánov a verejnosti. Inštitúcie verejnej správy sú preto vystavené vysokému tlaku a je nevyhnutné, aby boli schopné neustále sa učiť a prispôbovať meniacim sa podmienkam. Vzhľadom k uvedenému patrí téma vzdelávania vo verejnej správe k stále aktuálnym a sledovaným.

Vzdelávanie je v súčasnosti považované za najúčinnjší faktor uchovávanía a rozvoja duchovných hodnôt jedinca. „V príprave ľudí by malo ísť najmä o systematické formovanie perspektívneho kvalifikačného profilu kompetentných subjektov manažmentu, ktorí budú primerane požiadavkám pracovných funkcií a rozvoji osobnej spôsobilosti tvorivo, racionálne a samostatne myslieť a konať“ (Porvazník, J., 2003, s. 466). Spôsob, akým možno zabezpečiť primerané vzdelávanie pracovníkov vo verejnej správe, sa prirodzene odvíja od charakteru a stanovenia funkcií spravovacích mechanizmov v štáte, vzhľadom na meniace sa historické, sociálno-politické a iné kontexty.

„Základným cieľom vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe je kvalitné, efektívne a systematické prehlbovanie ich kvalifikácie v rámci svojich odborov. Vzdelávanie zamestnancov verejnej správy môžeme považovať za súčasť celoživotného vzdelávania občanov. Vo verejnej správe vzdelávanie predstavuje nástroj, prostredníctvom ktorého by sa priebežne sprostredkovávali nové znalosti a zručnosti nevyhnutné pre skvalitňovanie práce zamestnancov verejnej správy“ (Hamalová, 2014).

Na základe koncepcie vzdelávania vo verejnej správe sú na realizáciu systematického vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe stanovené nasledovné základné druhy vzdelávania:

- adaptačné štúdium (adaptačné vstupné štúdium a adaptačné prípravné štúdium),
- prehlbovanie kvalifikácie,
- funkčné štúdium,
- zvyšovanie kvalifikácie,
- rekvalifikácia (Koncepcia vzdelávania vo verejnej správe, 2000).

Adaptačné vstupné vzdelávanie

Je základnou odbornou prípravou novoprijatých zamestnancov verejnej správy. Jeho účelom je získať vedomosti najmä o pracovnom a organizačnom poriadku úradu, princípoch jeho vnútorného administratívneho a technického chodu a osvojiť si základné pracovné postupy pri vybavovaní agendy podľa pracovnej náplne.

Adaptačné prípravné vzdelávanie (nadväzná odborná príprava)

Adaptačné prípravné vzdelávanie je odbornou prípravou zamestnancov verejnej správy, nadväzujúcou na adaptačné vstupné vzdelávanie, s cieľom získať osobitné kvalifikačné predpoklady na vykonávanie činností v určitom odbore verejnej správy. Adaptačné prípravné vzdelávanie sa spravidla člení na teoretickú a praktickú časť. Teoretická časť sa uskutočňuje spravidla individuálnym štúdiom učebných textov a štúdiom uskutočňovaným vo vzdelávacích zariadeniach, prípadne dištančnou formou. Praktická časť sa uskutočňuje na úrade, pod vedením školiťela, určeného úradom.

Prehlbovanie kvalifikácie

Prehlbovanie kvalifikácie je zamerané na priebežné udržiavanie, aktualizáciu, zdokonaľovanie, dopĺňovanie vedomostí, schopností a zručností potrebných na výkon činností podľa dohodnutej pracovnej náplne zamestnanca. Ide najčastejšie o inovačné, jazykové alebo špecializačné vzdelávanie.

Funkčné vzdelávanie

Funkčné vzdelávanie je odbornou prípravou na získanie osobitných kvalifikačných predpokladov na vykonávanie riadiacich činností (funkcií). Je zamerané na získanie a prehĺbenie teoretických vedomostí najmä o efektívnom riadení, rozhodovaní, organizácii práce, asertívnom správaní a komunikácii s ľuďmi a schopností a zručností uplatniť ich pri výkone riadiacich činností (funkcií) vo verejnej správe.

Zvyšovanie kvalifikácie

Zvyšovanie kvalifikácie je odbornou prípravou na získanie kvalifikácie s cieľom splniť predpoklady na výkon činností na inom (štátno-) zamestnaneckom mieste v súlade s potrebou úradu.

Rekvalifikácia

Rekvalifikácia je teoretická a praktická príprava, ktorá umožní zamestnancovi zachovať, zvýšiť, rozšíriť alebo zmeniť doterajšiu kvalifikáciu, alebo ju prispôbiť technickému rozvoju na účely udržania zamestnanca v zamestnaní.

1. Cieľ teoretickej štúdie

Cieľom teoretickej štúdie bude identifikovať predpoklady vzdelávania vo verejnej správe v rámci celoživotného vzdelávania.

2. Teoretický rámec

Vývoj a smerovanie vzdelávania zamestnancov a vedúcich predstaviteľov vo verejnej správe závisí od systémových riešení v manažmente ľudských zdrojov a od legislatívnych, inštitucionálnych a finančných predpokladov na realizáciu procesu vzdelávania.

„Systémový prístup ako metodologický nástroj musí byť nevyhnutne formulovaný konštruktívnym spôsobom, teda tak, aby umožňoval riešiť konkrétne problémy a bol pružný. Systémový prístup je problematické zavádzať v malých a stredných podnikoch, ale vo veľkých organizáciách s ujasnenou stratégiou by nemal chýbať. Takou je aj verejná správa. Pri uplatňovaní systémového prístupu ku vzdelávaniu zamestnancov je dôležité prostredie, v ktorom sa systém utvára“ (Prusáková, 2015).

Hindická (2015) konštatuje, „že v súčasnej dobe nie je zabezpečená koordinácia a riadenie vzdelávania vo verejnej správe ako súčasť riadenia a rozvoja ľudských zdrojov

v celej verejnej správe, nie je vytvorený fungujúci systém celoživotného vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie vo verejnej správe zostalo roztrieštené a nesystémové“.

Legislatívne predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Každá správa sa musí vykonávať v rámci práva a podľa právnych noriem. Manažérom a úradníkom pôsobiacim v štátnej správe ukladajú práva a povinnosti, ako aj ďalšie podmienky vyplývajúce z ich činnosti zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Donedávna platil zákon č. 400/2009 Z. z. o štátnej službe, ktorý bol novelizovaný s účinnosťou od 1.6.2017. Úrad vlády SR vydal v nadväznosti na tento zákon vyhlášku č. 126/2017 Z. z., ktorou sa ustanovujú podrobnosti o vzdelávaní štátnych zamestnancov s účinnosťou od 1.6.2017.

Vzdelávanie štátnych zamestnancov je priamo úmerne späté s profesionálnym, efektívnym a kvalitným vykonávaním štátnej služby. Zákon č. 55/2017 Z. z. reaguje na poznatky získané z uplatňovania zákona č. 400/2009 Z. z., pričom sa zaviedli zásady vzdelávania, kde sa deklaruje prioritný význam pre celý systém vzdelávania štátnych zamestnancov. V aktuálne platnom zákone sa pojem „prehlbovanie kvalifikácie“ nahrádza pojmom „kontinuálne vzdelávanie“, ktorý je v súlade s terminológiou zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších právnych predpisov. Zároveň sa akcentuje komplexnosť cieľov vzdelávania, odborný a osobnostný rast a nepretržitosť procesu vzdelávania počas celého profesionálneho pôsobenia štátneho zamestnanca.

Pojmy „prieběžné vzdelávanie“ a „špecifické vzdelávanie“ sa nahrádzajú novým pojmom „kompetenčné vzdelávanie“, ktorý orientuje systém vzdelávania štátnych zamestnancov od samého začiatku na integrálny profesionálny, odborný a osobnostný rozvoj štátneho zamestnanca s dôrazom na efektivitu a rast jeho výkonnosti. Adaptačné vzdelávanie absolvujú štátni zamestnanci počas skúšobnej doby, realizuje sa pod vedením mentora, ktorý v procese adaptácie zohráva kľúčovú rolu. Podmienky výkonu činnosti mentora sú taxatívne určené, čím adaptačné vzdelávanie nadobúda kvalitatívne vyššiu úroveň. Zavádza sa nový podporný nástroj na zefektívnenie finančného riadenia prostriedkov určených na vzdelávanie štátnych zamestnancov, prostredníctvom ktorého sa zabezpečí návratnosť tejto investície do ľudských zdrojov v štátnej službe. Právnu úpravou zvyšovania kvalifikácie sa ponecháva platforma k plánovaniu kariérneho rastu štátnych zamestnancov.

S prijatím nového zákona o štátnej službe a vyššie uvedenej vyhlášky dostalo novú podobu aj vzdelávanie štátnych zamestnancov v oblastiach, ktoré vyplývajú práve z novej právnej normy. V zmysle uvedeného, Úrad vlády SR zriadil Centrum vzdelávania a hodnotenia štátnych zamestnancov.

Centrum zabezpečuje vzdelávanie pre všetkých štátnych zamestnancov v oblastiach, ktoré vyplývajú z novej právnej normy. Cieľom je poskytnúť všetkým štátnym zamestnancom rovnaký štandard vzdelávania v dotknutých oblastiach a finančne odbremeniť

služobné úrady, ktoré sú od účinnosti zákona povinné zabezpečiť vzdelávanie svojich zamestnancov, nakoľko školiace aktivity budú poskytované bezplatne. Vzdelávacie aktivity sa už realizujú v priestoroch Úradu vlády SR. V prípade záujmu služobných úradov mimo Bratislavy je možné po vzájomnej dohode realizovať školenie aj v ich priestoroch.

Centrum zabezpečuje najmä vzdelávacie aktivity k tvorbe kompetenčného modelu štátneho zamestnanca, t.j. opis štátnozamestnaneckého miesta, vo vedení osobného pohovoru metódou riadeného rozhovoru vo výberovom konaní, manažérske vzdelávanie štátnych zamestnancov a vzdelávanie potrebné na výkon činnosti mentora. Centrum už začalo aj s realizáciou ďalších vzdelávacích aktivít, ako napríklad kurz základných manažérskych zručností, tréning efektívnej komunikácie, vedenie hodnotiacich rozhovorov a motivácia zamestnancov, efektívne vedenie porád, koučovací rozhovor v práci manažéra, individuálny koučing, time manažment a budovanie vyspelých tímov.

Samosprávnym manažérom, t.j. voleným predstaviteľom samosprávy ukladá právomoci zákon č. 396/1990 Zb. o obecnom zriadení.

Kým zákon o štátnej službe stanovuje povinnosti a podmienky pre výkon štátnej správy širšie a vecnejšie, zákon o obecnom zriadení stanovuje práva a povinnosti voleným predstaviteľom skôr rámcovo. Vyplýva to zo samosprávnej podstaty. O spôsobe výkonu samosprávnych úloh rozhodujú volení predstavitelia samosprávy podľa svojho uváženia, pričom nesú zodpovednosť za svoje rozhodnutia pred svojimi voličmi. Pre vzdelávanie zamestnancov územnej samosprávy nie sú zákonom stanovené presné kritériá. V zákone o obecnom zriadení č. 369/1990 Zb. sa v § 5, v odseku 8 sa uvádza iba: „V záujme plnenia úloh obec spolupracuje s orgánmi štátu. Orgány štátu poskytujú obciam pomoc v odborných veciach a potrebné údaje z jednotlivých evidencií vedených orgánmi štátu a podieľajú sa na odbornej príprave zamestnancov obcí a poslancov obecných zastupiteľstiev. Obce poskytujú orgánom štátu potrebné údaje pre jednotlivé evidencie vedené orgánmi štátu alebo pre úradné konania v rozsahu vymedzenom osobitnými zákonmi“ (Zákon o obecnom zriadení č. 369/1990 Zb.). Z tohto vyplýva, že nie je presne stanovený obsah a rozsah vedomostí a zručností, ktoré by mal ovládať zamestnanec samosprávy.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov upravuje celoživotné vzdelávanie, v ktorom ďalšie vzdelávanie nadväzuje na stupeň vzdelania dosiahnutý v školskom vzdelávaní, akreditáciu vzdelávacích programov ďalšieho vzdelávania, pravidlá a postupy overovania a uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania zamerané na nadobudnutie čiastočnej kvalifikácie a úplnej kvalifikácie, národnú sústavu kvalifikácií, informačný systém ďalšieho vzdelávania, systém monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb ďalšieho vzdelávania a kontrolu dodržiavania podmienok akreditácie a dodržiavania podmienok udelenia oprávnenia na vykonávanie skúšky na overenie odbornej spôsobilosti (Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Vplyv duálneho modelu verejnej správy na Slovensku na vzdelávanie zamestnancov

V roku 1990 bola na Slovensku uskutočnená prvá etapa reformy verejnej správy a bol vytvorený duálny model verejnej správy. Vzhľadom k tomu identifikujeme aj v oblasti vzdelávania mnohé rozdiely medzi dvoma základnými subsystémami verejnej správy. Každá z relatívne samostatných oblastí vzdelávania má svoje výrazné špecifiká. Ťažiskom vzdelávania zamestnancov štátnej správy je vzdelávanie podľa zákona č. 400/2009 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov a zákon č. 55/2017 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov, keď relevantné vzdelávacie programy ponúka niekoľko subjektov, medzi nimi najvýznamnejšie Inštitút pre verejnú správu, Centrum vzdelávania a hodnotenia štátnych zamestnancov, Vzdelávací a technický ústav, Academia Istropolitana Nova, Slovenská agentúra životného prostredia a iné.

Zamestnanci a volení predstavitelia druhého základného subsystému verejnej správy (samosprávy) majú rôzne možnosti vzdelávania. Najviac využívajú kurzy a školenia zabezpečované regionálnymi vzdelávacími centrami. Pre tento subsystém sú charakteristické neustále legislatívne a systematické zmeny, a preto je potreba aktuálnych informácií základom ich práce. Významná je aj prirodzená potreba neustáleho rozširovania, obnovenia a upevňovania kvalifikačných schopností v mnohodborovom systéme verejnej správy.

Inštitucionálne predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe zabezpečujú akreditované vzdelávacie inštitúcie. V súčasnosti neexistuje jedna, či dve inštitúcie, ktoré by poskytovali komplexné vzdelávanie pre zamestnancov štátnej správy a volených predstaviteľov samosprávy, ale množstvo inštitúcií. Existujúci stav je sčasti výsledkom neexistujúcej transparentnej a nejasej právnej úpravy v tejto oblasti.

Popri mnohých inštitúciách, ktoré zabezpečujú vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe v rôznom rozsahu a rôznych formách si kľúčovú pozíciu uchováva inštitúcia „Inštitút pre verejnú správu“. Táto inštitúcia pôsobí od roku 1968, kedy niesla názov „Inštitút Slovenskej národnej rady pre národné výbory“. Počas 45 rokov pôsobenia prešla mnohými zmenami. Inštitút pre verejnú správu bol do 31.12.2012 príspevkovou organizáciou s právnou subjektivitou, zriadenou zriaďovacou listinou Ministerstva vnútra Slovenskej republiky. Dňom 1. januára 2013 prestáva byť Inštitút samostatným právnym subjektom a včleňuje sa ako stredisko pod príspevkovú organizáciu Ministerstva vnútra Slovenskej republiky: Centrum účelových zariadení, Rekreačná 13, 921 01 Piešťany.

Činnosť Inštitútu pre verejnú správu je zameraná na:

- realizáciu odbornej prípravy štátnych zamestnancov vymenovaných do štátnej služby,
- kvalifikačné kurzy,

- odborné semináre, resp. výklad aktuálnych právnych predpisov pre zamestnancov štátnej správy a samosprávy,
- poradenskú, metodickú a informačnú činnosť v oblasti vzdelávania vo verejnej správe.

Základným poslaním Inštitútu v zmysle zriaďovacej listiny je odborná príprava zamestnancov miestnej štátnej správy, zamestnancov zriaďovateľa a participácia na odbornej príprave ďalších zamestnancov verejnej správy a volených predstaviteľov územnej samosprávy.

Okrem vzdelávacej činnosti inštitútu, ktorá sa realizuje v sídle inštitútu v Bratislave, patria od 1.6.2014 pod inštitút dve zariadenia – Školiace zariadenie vzdelávania a prípravy (Slovenská Ľupča) a Školiace zariadenie vzdelávania a prípravy (Spišská Nová Ves).

V nasledujúcej časti príspevku uvádzame tematické zameranie vybraných odborných seminárov, ktoré boli realizované v prvom polroku 2017:

- Odborná príprava zamestnancov okresných úradov odborov pozemkových a lesných,
- Daň z príjmov,
- Správa majetku štátu,
- Správne konanie – aplikácia správneho poriadku v praxi,
- Správa registratúry okresných úradov a nová e-komunikácia,
- Zvládanie stresu a sebariadenie,
- Verejné obstarávanie,
- Diplomacký protokol a etiketa v pracovnom a spoločenskom styku
- Novela zákona o sociálnych službách,
- Príprava projektov pre programové obdobie 2014–2020,
- Zákon o sťažnostiach,
- Finančný manažment projektu,
- Nariadenie Ministerstva vnútra SR č. 98/2016 o registratúrnom poriadku,
- Skúsenosti z čerpania eurofondov a nové výzvy vzhľadom na nový zákon o verejnom obstarávaní,
- Školenie na predĺženie platnosti osvedčenia odbornej spôsobilosti na úseku civilnej ochrany obyvateľstva,
- Zákon o rozpočtových pravidlách verejnej správy.

Úspešnosť a účinnosť jednotlivých vzdelávacích aktivít sa monitoruje prostredníctvom spätnej väzby. Po ukončení seminára dostanú účastníci na vyplnenie anketu týkajúcu sa spokojnosti so seminárom, môžu sa vyjadriť ku kvalite výučby, poukázať na spokojnosť či nespokojnosť s lektorom, navrhnúť metódy zlepšenia jednotlivých seminárov, resp. zdôrazniť veci, ktoré sa im na seminári nepáčili.

Okrem Inštitútu pre verejnú správu je druhou kľúčovou vzdelávacou ustanovizňou určenou najmä pre volených predstaviteľov a zamestnancov samosprávy Regionálne vzdelávacie centrum. V súčasnosti pôsobí na Slovensku 9 regionálnych vzdelávacích centier (Košice, Martin, Michalovce, Nitra, Prešov, Rovinka, Senica, Trenčín, Trnava), ktoré sú združené v Asociácii vzdelávania samosprávy. Asociácia vzdelávania samosprávy je

združenie, ktoré je právnickou osobou v súlade so zákonom č.83/1990 Zb. z. o združovaní občanov ako dobrovoľné a nezávislé združenie fyzických a právnických osôb so spoločnými záujmami v oblasti vzdelávania zástupcov územných samospráv.

Ciele činnosti združenia sú

- a) podporovať tvorivosť, efektívnosť a schopnosť územných samospráv reagovať na potreby a požiadavky občanov, obcí a regiónov v súlade s platnou legislatívou,
- b) poskytovať koordinovaný systém vzdelávania volených predstaviteľov a zamestnancov územných samospráv.

Združenie vyvíja aktivity zamerané na dosiahnutie cieľov činnosti. K základným činnostiam združenia patrí najmä:

- a) podporovať a koordinovať aktivity jednotlivých členských Regionálnych vzdelávacích centier a realizovať vlastné aktivity na dosiahnutie cieľov združenia,
- b) vytvárať spoločnú ponuku aktivít a podujatí, pripravovať a realizovať projekty, vrátane akreditovaných produktov s regionálnou a celoslovenskou pôsobnosťou,
- c) vytvárať a rozvíjať partnerské vzťahy s organizáciami a inštitúciami podobného zamerania doma i v zahraničí, uchádzať sa o členstvo v medzinárodných vzdelávacích inštitúciách,
- d) podporovať a organizovať pravidelné stretnutia výkonných zamestnancov členských regionálnych vzdelávacích centier s cieľom ich osobnostného rozvoja a odborného rastu,
- e) vydavateľská a publikačná činnosť,
- f) iné aktivity a služby smerujúce k napĺňaniu cieľov činnosti podľa rozhodnutí orgánov Asociácie vzdelávania samosprávy (<http://www.av-s-rvc.sk/avs/clanok/28/stanovy-organizacie>).

Asociácia vzdelávania samosprávy zabezpečuje priebežné vzdelávanie profesijných skupín v samospráve – starostov obcí a primátorov miest, prednostov úradov miestnej samosprávy, hlavných kontrolórov, poslancov mestských a obecných zastupiteľstiev, matrikárov, ekonómov a účtovníkov, zamestnancov rozpočtových a príspevkových organizácií, zamestnancov stavebných úradov, sociálnych pracovníkov, vedúcich školských jedální, zamestnancov obecných a mestských polícií, kronikárov obcí a miest a ďalších skupín zamestnancov obcí a miest.

Asociácia vzdelávania samosprávy poskytuje svojim členom možnosť odborného a osobnostného rastu prostredníctvom vzdelávacích aktivít, pracovných porád, študijných ciest a výmenných pobytov, pravidelných vyhodnocovaní štandardov činnosti regionálnych vzdelávacích centier.

Do systematického procesu vzdelávania samosprávy patrí aj odborná literatúra, šitá na mieru pre jednotlivé profesijné skupiny, ktorú vydáva v edícii Vzdelávanie v samospráve (napr. tituly ako Diár samosprávy, Rozvoj ľudských zdrojov v samospráve, Manažérske kompetencie v miestnej a regionálnej samospráve, Imidž predstaviteľa samosprávy, Miestna samospráva – základné princípy fungovania, Účtovné súvzťahnosti v samospráve).

K ďalším aktivitám asociácie patrí aj vytváranie a poskytovanie pracovného priestoru na spoluprácu medzi partnerskými organizáciami, sprostredkovanie konzultácií a ďalšie aktivity smerujú k efektívnejšiemu výkonu samosprávy.

Regionálne vzdelávacie centrá ponúkajú členstvo pre všetkých, ktorí sa chcú zúčastniť vzdelávacích aktivít, ktoré poskytuje Regionálne vzdelávacie centrum. Sú financované z členského príspevku jednotlivých obcí. Medzi problémy, ktoré umocňujú netransparentnosť týchto vzdelávacích ustanovizní patrí aj skutočnosť, že Regionálne vzdelávacie centrá nemajú rovnaký právny štatút. Niektoré majú právnu subjektivitu, iné nie, niektoré pôsobia ako záujmové združenia miest a obcí, iné ako nezisková organizácia. Ďalším výrazným rozdielom sú rôzne ekonomické mechanizmy, napr. platba členského v rôznej výške a rôznym spôsobom. Svoje služby ponúkajú aj iným, než členským obciam, ale spravidla za vyššiu cenu.

Okrem uvedených dvoch hlavných inštitúcií zabezpečujúcich vzdelávanie, sú významné inštitúcie PROEKO a INEKO. Inštitút vzdelávania PROEKO bol založený v roku 1994 a jeho hlavným poslaním je realizácia odborného vzdelávania podľa potrieb organizácií štátnej správy, samosprávy a odbornej podnikateľskej praxe. Obsahom vzdelávacích aktivít sú aktuálne otázky týkajúce sa predovšetkým legislatívnych ustanovení zákonov, nariadení, ich úprav, zmien a vykonávacích vyhlášok so zameraním napr. na oblasť pracovno-právnu, mzdovú, sociálnu, ekonomickú, finančnú a investičnú, rozpočtovú a účtovnú, oblasť súvisiacu s nakladaním s majetkom štátu, VÚC, obcí, atď. Významný okruh vzdelávacích podujatí je zameraný na oblasť verejného obstarávania.

INEKO je mimovládna nezisková organizácia, ktorá podporuje ekonomické a sociálne reformy s cieľom odstraňovať prekážky dlhodobého pozitívneho vývoja slovenskej ekonomiky a spoločnosti. Jej poslaním je podpora potrebných ekonomických a sociálnych reforiem v SR, najmä prostredníctvom výskumu, vývoja a šírenia informácií a podpory verejnej diskusie. INEKO sa na regionálnej a európskej úrovni zameriava na tie oblasti sociálnej politiky, ktoré sú nevyhnutné pre transformáciu ekonomiky SR, pričom sa snaží čerpať z najlepších skúseností z ostatných transformujúcich sa krajín, resp. členských štátov EÚ a OECD. Aktivity INEKO vyplývajú aj z potreby podporovať vlády a politikov pri presadzovaní a uskutočňovaní nevyhnutných štrukturálnych reforiem.

Ťažiskové inštitúcie v oblasti celoživotného vzdelávania

Národný ústav celoživotného vzdelávania a Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých sú kľúčovými inštitúciami, ktoré sa venujú problematike celoživotného vzdelávania na národnej úrovni.

Národný ústav celoživotného vzdelávania (NÚCŽV) plní svoju nezameniteľnú celospoločenskú úlohu v oblasti celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva v Slovenskej republike. Venuje sa systému monitorovania a prognózovania vzdelávacích potrieb a vytváraniu nástrojov, sieti poradenských služieb a sieti uznávania výsledkov ďalšieho vzdelávania v Slovenskej republike. V systémovej oblasti organizácia zodpovedala

za tvorbu a aktualizáciu národného kvalifikačného rámca a podieľala sa na vytváraní národnej sústavy kvalifikácií.¹

Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých realizuje aktivity prispievajúce k zvyšovaniu kvality vzdelávania dospelých na Slovensku. Jej poslaním je združovať inštitúcie zaoberajúce sa vzdelávaním dospelých a presadzovať ich spoločné záujmy, ciele a potreby. Asociácia je členom Európskej asociácie vzdelávania dospelých (European Association for the Education of Adults – EAEA).

Finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe

Finančné predpoklady sú determinované duálnym modelom verejnej správy a vo výraznej miere sa odlišujú v jednotlivých subsystémoch verejnej správy. Vzdelávacie aktivity pre zamestnancov v štátnej správe sú v značnej miere financované zo štátneho rozpočtu (predovšetkým prostredníctvom Inštitútu pre verejnú správu). Na druhej strane, zamestnanci a volení predstavitelia samosprávy väčšinou absolvujú vzdelávacie aktivity v regionálnych vzdelávacích centrách, ktoré sú združené v Asociácii vzdelávania samosprávy. Financovanie seminárov, kurzov a školení je zabezpečené prostredníctvom členských príspevkov jednotlivých členských obcí. Každé regionálne vzdelávacie centrum má presne stanovený koeficient, koľko eur ročne musí zaplatiť obec na jedného obyvateľa.

Uvedené vzdelávacie inštitúcie len veľmi rámcovo podávajú pohľad na financovanie vzdelávania vo verejnej správe. Konštatujeme, že zamestnanci vo verejnej správe majú poskytované vzdelávanie zo štátneho rozpočtu a zamestnanci samosprávy si musia sami prispievať na fungovanie regionálnych vzdelávacích centier, čo potvrdzuje jasnú nesystémovosť, nekoordinovanosť a neefektívnosť vo financovaní vzdelávania verejnej správy v SR.

Rámcové dokumenty pre verejnú správu v oblasti vzdelávania

Vzdelávanie zamestnancov v štátnej správe a vzdelávanie zamestnancov a volených predstaviteľov v územnej samospráve môžeme v rámci kategórií vzdelávania zaradiť do celoživotného vzdelávania. Pre túto oblasť sa vypracovávajú tieto rámcové dokumenty:

- Stratégia celoživotného vzdelávania,
- Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania,
- Koncepcia vzdelávania vo verejnej správe,
- Národná sústava kvalifikácií.

¹ Na základe rozhodnutia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR má ústav ukončiť svoje pôsobenie k 30.6.2018. Viaceré kompetencie prejdú pod Štátny inštitút odborného vzdelávania.

Na oficiálnej stránke Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR boli k 21.9.2017 zverejnené tieto informácie: Stratégia celoživotného vzdelávania je platná do roku 2015, bola formulovaná na obdobie rokov 2010–2014 a Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania je z roku 2011. Akčný plán realizácie Stratégie celoživotného vzdelávania podporuje konkrétnymi opatreniami Stratégiu celoživotného vzdelávania 2011 tak, aby bolo možné jej hlavné vízie konkrétne premietnuť do praxe. Hlavným cieľom Stratégie 2011 je posilniť povedomie jednotlivca o potrebe jeho permanentného vzdelávania sa, ktoré mu poskytne zručnosti a schopnosti pre udržateľnú zamestnateľnosť, uplatnenie sa v spoločnosti a rozvoj jeho osobných záujmov.

Koncepcia vzdelávania vo verejnej správe bola schválená v roku 2000 ako dokument nadväzujúci na Koncepciu decentralizácie a modernizácie verejnej správy. Jej cieľom bolo zabezpečiť prípravu ľudských zdrojov vo verejnej správe na riešenie náročných úloh decentralizovanej, modernej verejnej správy v SR, a úloh súvisiacich s prípravou Slovenskej republiky na vstup do Európskej únie. Novší dokument, ktorý by aktualizoval túto koncepciu, zatiaľ nebol schválený.

Národná sústava kvalifikácií je verejne prístupný register obsahujúci opis čiastočných a úplných kvalifikácií, rozlišovaných a uznávaných v Slovenskej republike a požadovaných na výkon pracovných činností pre dané povolanie. Až doteraz sme nemali funkčnú, transparentnú a na celonárodnej úrovni platnú kvalifikačnú sústavu, ktorá by popisovala jednotlivé kvalifikácie podľa potrieb zamestnávateľov a stanovovala systém hodnotenia a uznávania kvalifikácií. Vytvorením Národnej sústavy kvalifikácií dokážeme lepšie zosúladiť potreby trhu práce a obsahu vzdelávania, ale aj umožníme ľuďom nechať si uznať kvalifikáciu, ktorú získali rôznymi vzdelávacími cestami, čím ich súčasne motivujeme k celoživotnému vzdelávaniu. Tisíce ľudí získajú možnosť nechať si uznať kvalifikáciu, na ktorú majú potrebné schopnosti, ale nie vzdelanie. Uznaná kvalifikácia im pomôže lepšie sa uplatniť na domácom aj zahraničnom pracovnom trhu. Národná sústava kvalifikácií zároveň zjednoduší uznávanie kvalifikácií v zahraničí.

Akreditácia vzdelávacích inštitúcií

Akreditácia je štátne overenie spôsobilosti vzdelávacej inštitúcie uskutočňovať akreditovaný vzdelávací program. V Slovenskej republike sa uskutočňuje na základe splnenia podmienok ustanovených *zákonom č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. O podmienkach prideľovania akreditácie rozhoduje Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe stanoviska akreditačnej rady pre ďalšie vzdelávanie. Tá zabezpečuje štátne overovanie spôsobilosti vzdelávacej ustanovizne uskutočňovať vzdelávacie aktivity v súlade so zákonom stanovenými podmienkami. Akreditačná rada posudzuje spôsobilosť vzdelávacej inštitúcie uskutočniť vzdelávací program a na základe splnenia podmienok podľa § 10 odporúča ministerstvu vydať potvrdenie o akreditácii vzdelávacieho programu.

Podmienky akreditácie vzdelávacieho programu podľa § 10 zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov sú nasledovné:

- predloženie dokladu o odbornej spôsobilosti a lektorskej spôsobilosti odborného garanta,
- predloženie dokladov o odbornej spôsobilosti a lektorskej spôsobilosti lektorov,
- predloženie dokladov o materiálnom, technickom a priestorovom zabezpečení vzdelávacieho programu,
- predloženie vzdelávacieho programu zodpovedajúceho rozsahom a náročnosťou vzdelávaciemu programu podľa § 8 ods. 3,
- odporúčanie akreditačnej komisie podľa § 8 ods. 3“.

3. Diskusia a záver

Záverom konštatujeme, že podľa nás nie je uplatňovaný systémový prístup k príprave, realizácii a spätnej väzbe vzdelávacieho procesu s cieľom zvyšovania kvality a efektívnosti uskutočňovaného vzdelávania vo verejnej správe, a absentuje koordinácia legislatívneho a inštitucionálneho zabezpečenia vzdelávania vo verejnej správe. Nie je úplne jasné, ktoré inštitúcie zodpovedajú za komplexné vedenie agendy v oblasti vzdelávacích inštitúcií vo verejnej správe, resp. táto agenda je rozdelená medzi viaceré útvary v rôznych inštitúciách.

Systém vzdelávania zamestnancov vo verejnej správe neumožňuje sústavné a koordinované vzdelávanie. Konceptii vzdelávania vo verejnej správe schválená v roku 2000 uvádza, že sústava vzdelávacích inštitúcií má vychádzať z maximálneho využitia jestvujúcich inštitúcií, podľa ich zamerania, skúseností a kapacít. Podľa nás v takejto podobe je sústava vzdelávacích inštitúcií heterogénna a neprehľadná, na Slovensku existuje množstvo vzdelávacích inštitúcií. Nie je zverejnený komplexný materiál, ktorý by obsahoval zoznam všetkých akreditovaných vzdelávacích ustanovizní v systéme verejnej správy. Navrhujeme znížiť počet inštitúcií zabezpečujúcich vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe a najmä sprehľadniť existujúce možnosti vzdelávania, jasne vymedziť predmety ich činností a zabezpečiť koordinovanie týchto inštitúcií.

Ďalej je nevyhnutné poukázať na neaktuálnosť hlavných rámcových dokumentov, ktoré boli schválené v uplynulom období, najmä Stratégie celoživotného vzdelávania, ktorá bola platná len do roku 2015.

Rovnosť šancí na vzdelávanie pre volených a výkonných predstaviteľov samosprávy v porovnaní so zamestnancami v štátnej správe otvára nožnice vo finančnej oblasti. Najmä vo vzťahu k územnej samospráve sa štát nerád prihlasuje k svojej zodpovednosti. Združenie miest a obcí Slovenska je toho názoru, že ak zamestnanci štátnej správy, ktorá je časťou základného subsystému verejnej správy, majú možnosť využívať na vzdelávanie štátne zariadenia a čerpať prostriedky zo štátneho rozpočtu, potom musia mať aj volení predstavitelia a zamestnanci miestnej samosprávy plniaci prenesený výkon štátnej správy, rovnaké podmienky na ďalšie vzdelávanie. Na Slovensku v systéme vzdelávania vo verejnej správe pozorujeme teda absenciu legislatívne záväzného a transparentného financovania.

Nevyhnutnými predpokladmi ďalšieho vývoja systematického celoživotného vzdelávania zamestnancov verejnej správy sú systémové riešenia riadenia a rozvoja ľudských

zdrojov vo verejnej správe, ako aj legislatívne, inštitucionálne a finančné zabezpečenie tohto procesu.

■ Štúdia bola spracovaná v rámci výstupov výskumného projektu VEGA č. 1/0355/2016
Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých.

Literatúra

- BREZÁNIOVÁ, M. 2011. *Vzdelávanie ako nevyhnutný nástroj rozvoja verejného sektora*. In *Aktuálne trendy v manažmente verejnej správy*. Bratislava. Crr.sk s.r.o., 2011. s. 436. ISBN 978-80-8137-001-4.
- HAMALOVÁ, M. – BELAJOVÁ, A. – GECÍKOVÁ, I. – PAPCUNOVÁ, V. *Teória, riadenie a organizácia verejnej správy*. Bratislava. 2014. ISBN 978-80-8168-140-0.
- HINDICKÁ, E. Analýza súčasného stavu vzdelávania vo verejnej správe. In MATÚŠOVÁ, S. a kol. *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe*, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2015, s. 97, ISBN: 978-80-89654-21-5.
- MAJOROŠOVÁ, M. Legislatívne, inštitucionálne a finančné predpoklady vzdelávania vo verejnej správe. In: *Sborník z mezinárodní vědecké konference ICOLLE 2017*, Křtiny 12. – 13. 9. 2017. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2017. ISBN 978-80-7509-503-9.
- PORVAZNÍK, J. *Celostní management. Pilíře kompetence v řízení*. Bratislava: Sprintsfra, 2003, 512 s. ISBN 80-89085-05-9.
- PRUSÁKOVÁ, V. Systémový prístup k vzdelávaniu vo verejnej správe. In MATÚŠOVÁ, S. a kol. *Manažérstvo vzdelávania vo verejnej správe*, Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave, 2015, s. 60, ISBN: 978-80-89654-21-5.
- WRIGHT, G.- NEMEC, J. 2003. *Management veřejné správy. Teorie a praxe*. EKOPRESS, 2003, ISBN 80-86119-70-X.
- Zákon č.369/1990 Zb. o obecnom zriadení v znení neskorších predpisov.
- Zákon č. 313/2001 Z. z. o verejnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 400/2009 Z. z. o štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 83/1990 Zb. z. o združovaní občanov ako dobrovoľné a nezávislé združenie fyzických a právnických osôb so spoločnými záujmami v oblasti vzdelávania zástupcov územných samospráv.
- Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov
Ministerstvo vnútra SR. Bratislava. [cit. 2017-07-12]. Dostupné na: https://www.minv.sk/swift_data/scripts/search/search.php?text=koncepcia+vzdel%C3%A1vania+vo+verejnej+spr%C3%A1ve&sidlo=
- PROEKO. Bratislava. [cit. 2017-07-12]. Dostupné na: <http://www.proeko.sk/profil-firmy.html>
- Inštitút pre verejnú správu. [cit. 2017-07-11]. Dostupné na <http://www.ivs.sk/index.html>.
- Asociácia vzdelávania samosprávy. [cit. 2017-07-12]. <http://www.avs-rvc.sk/avs/clanok/28/stanovy-organizacie>.
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Bratislava. [cit. 2017-09-21]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/akreditacie-v-oblasti-celozivotneho-vzdelavania/>.
- Ministerstvo vnútra SR. [cit. 2017-09-28] dostupné na: <http://www.minv.sk/?zoznam-akreditovanych-vzdelavacichaktivit-pre-vzdelavanie-zamestnancov-a-volenych-predstavitelov-uzemnej-samospravy&subor=154749>.

Kontakt

Ing. Majorošová Milena, PhD.

Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave

Furdekova 16

851 04 Bratislava

Slovenská republika

E-mail: milena.majorosova@vsemvs.sk

DÁNSKE ĽUDOVÉ VYSOKÉ ŠKOLY AKO INŠPIRÁCIA PRE VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V REGIÓNOCH

THE DANISH FOLK HIGH SCHOOLS AS AN INSPIRATION FOR ADULT EDUCATION IN THE REGIONS

Martin Schubert

Úvod

Príspevok pozostáva z nálezov zozbieraných eklektickým čitateľom s cieľom usporiadať poznatky o dánskom hnutí ľudových vysokých škôl, ktoré možno právom považovať za jednu z najvýznamnejších udalostí v dejinách slobodného vzdelávania dospelých, a priniesť podnety pre flexibilný systém ďalšieho vzdelávania a vytvárania jeho regionálnych sietí. Pri jeho tvorbe bola ako výskumná metóda použitá obsahová analýza textov. Výsledky sme zhrnuli do dvoch podkapitol s názvom „Historické korene dánskych ľudových vysokých škôl“ a „Súčasný stav dánskych ľudových vysokých škôl“. Výčitky odborníkov z najrôznejších oblastí duchovného výskumu, ktorým nasledujúci text môže pripadať až veľmi zjednodušený, akceptujeme, lebo ako každý autor, aj my narážame na hranice vlastného poznania.

Problematike dánskych ľudových vysokých škôl chceme predoslať dve krátke poznámky. Prvá sa týka regionálneho vzdelávania dospelých a druhá rôznych spoločensko-historických súvislostí vzdelávania dospelých.

Regionálne vzdelávanie dospelých. Princíp regiónov získava v globálnom kontexte čoraz väčší význam. Regióny možno chápať ako útvary, v ktorých nielen prebiehajú, ale zároveň sú i cieľavedome riadené procesy vzdelávania (dospelých), práce a rozvoja.

Ako uvádza Ekkehard Nuisl (2010, s. 258), o regiónoch sa v kontexte vzdelávania dospelých diskutovalo od začiatku 90. rokov najprv z dvoch perspektív. Prvá sa týkala ťažkostí realizovania vzdelávania dospelých ako vzdelávania vidieckeho a druhá kvalifikovania na trhu práce ako ďalšieho profesijného vzdelávania. Od polovice 90. rokov sa regionálna orientácia v širšom význame definuje ako špecifický vzťah k regiónu a bydlisku, ale aj ako komplexná a prepojená štruktúra profesijného kvalifikovania v kontexte vzdelávania a podniku. Predovšetkým v prvej oblasti vznikla výraznejšia orientácia

na vzdelávaciu stratégiu, ktorá zdôrazňovala prácu spoločnosti, participatívne, decentralizované a vzájomne prepojené vzdelávanie aktivity. V druhej oblasti sa ďalšie profesijné vzdelávanie chápe ako lokálny faktor a súčasť regionálnej štrukturálnej a rozvojovej politiky (situácia v Nemeckej spolkovej republike).

Koncom 90. rokov, ako autor ďalej uvádza, nadobúda kategória regiónu pre vzdelávanie dospelých ešte väčší význam. Začalo sa hovoriť o „učiach sa regiónoch“, v ktorých jednotliví aktéri (správne orgány, združenia, podniky, vzdelávacie a kultúrne zariadenia) vo forme učiach sa systémov a kooperujúcich sietí umožňujú regiónom napredovať. Takýto rozvoj regiónu sa zameriava predovšetkým na upevňovanie identity regiónu, výraznejšie zapojovanie ľudí do jeho aktivít a tiež na vyššiu kultúrnu a výrobnú úroveň regiónu.

Hnacím motorom rozvoja regionálnych sietí sú najmä vzdelávacie zariadenia. Cieľmi regionálnych sietí sú lepšia informovanosť a transparentnosť vzhľadom na vzdelávacie ponuky, poskytovanie vzdelávacieho a učebného poradenstva, intenzívna spolupráca podnikov, škôl a inštitúcií ďalšieho vzdelávania s cieľom zlepšiť prechody a vytvoriť spoločné ponuky. Podstatu konceptu učiach sa regiónov tvorí sieť, v ktorej (riadiac sa spoločnými cieľmi) spolupracujú najrôznejší regionálni aktéri. Regióny sú pritom voľne definované podľa rôznych kritérií, napr. historických, sociálnych, ekonomických či geografických. Aj napriek nespornej užitočnosti takýchto zámerne vytváraných sietí sa ukazujú i problémy súvisiace s efektívnym organizovaním a riadením ich práce.

V širšom európskom kontexte sa o regionálnom vzdelávaní dospelých uvažuje z hľadiska medzinárodnej spolupráce učiach sa regiónov, ktoré sa učia jeden od druhého. V týchto programoch a projektoch ide o transfer najlepšej praxe (best practice) (Nuissl, 2010, s. 258).

Aj náš príspevok sa zameriava na vyhľadávanie úspešnej praxe, pretože prax možno chápať ako cenný „zdroj poznania a inovácií a ako miesto sprostredkovania profesijných poznatkov a praktických zručností“ (Beneš, 2014, s. 42)

Vzdelávanie dospelých je spomedzi všetkých oblastí vzdelávania najužšie prepojené so spoločenskými štruktúrami. Politické, sociálne, ekonomické a kultúrne aspekty národného a regionálneho prostredia sú pre realitu vzdelávania dospelých nielen rozhodujúce, ale sú ňou aj značne ovplyvňované. Vzájomný vzťah medzi vzdelávaním dospelých a spoločenským prostredím (ľudia, podniky, združenia, ciele, hodnotové predstavy, trh práce) je užší ako napr. v prípade (vysokých) škôl. To má prinajmenšom dva dôvody. Tým prvým je, že moderné vzdelávanie dospelých vznikalo v Európe v druhej polovici 19. storočia takpovediac „zdola“, zo spoločnosti. Proces jeho konštituovania sa principiálne odlišuje od vzniku škôl a univerzít, ktoré vznikali „zhora“, prostredníctvom aktivít štátu a sú aj „zhora“ riadené. Tieto špecifické podmienky sú dodnes spoluzodpovedné za decentralizovanú štruktúru vzdelávania dospelých. Posledným a zároveň najdôležitejším dôvodom je, že vzdelávanie dospelých sa stalo bežnou súčasťou života človeka. Ľudia sa učia počas celého života, osvojujú si nové poznatky, nové kompetencie, nové spôsoby správania a konania (Filla, 2009).

Napriek svojim primárne lokálnym a regionálnym aspektom je vzdelávanie dospelých od svojich moderných začiatkov „produktom“ interkultúrneho transferu, t. j. vyvinulo sa

nadnárodne a medzinárodne. Záujem o zahraničné vzory, modely a inštitúcie sa tiahne celými dejinami pedagogiky. Vo vzdelávaní dospelých je prítomný od 18. storočia, predovšetkým však od začiatku 20. storočia. Základom preberania zahraničných vzorov nebola ani tak reálna potreba medzinárodných spojení, ako skôr vnútorná potreba reflexie a legítimity. Nie medzinárodný tlak, ale neistá domáca situácia bola príčinou záujmu o zahraničie. Kritériom pre prevzatie starostlivo vyhladeného prvku bola jeho reálna využiteľnosť, t. j. pohľad do cudziny a dôkladné pozorovanie vzdelávacích systémov vždy vyvrcholili v pragmatickom závere. Spektrum recipovaných tém bolo široké a mohlo sa týkať ľudovýchovy ako celku, alebo jednotlivých tém a inštitucionálnych foriem (zákonné ustanovenia, vzdelávanie a príprava vojakov, ľudové knižnice a pod.). Na prelome 19. a 20. storočia sa väčšina „andragogických“ zahraničných štúdií a správ sústreďovala predovšetkým na anglické hnutie univerzitných extenzií, nemeckú Uraniu a dánske ľudové vysoké školy. Ich štúdiom a transferom v jednotlivých európskych krajinách a na iných kontinentoch (napr. USA, Austrália) vznikali originálne inštitucionálne formy (porov. Seitter, 2007, s. 99, 105–106; Filla, 2010, 27–28).

1. Historické korene dánskych ľudových vysokých škôl

Dánsko je vo vzdelávaní dospelých známe obzvlášť svojimi ľudovými vysokými školami. Tie sú, ak o tom vôbec možno v súvislosti s edukáciou dospelých hovoriť, dánskym „vynálezom“. Ich duchovným otcom je Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783–1872), teológ a člen dánskeho parlamentu, ktorého osobnosť prispela nielen k rozvoju vzdelávania dospelých či demokratizácii spoločnosti, ale aj k zmenám vo vnútri dánskej cirkvi. Grundtvig totiž do dánskej štátnej cirkvi zaviedol princíp slobodnej voľby, vďaka ktorému sa veriaci mohli zúčastňovať na bohoslužbách a sviatostiach aj v inej ako vlastnej farnosti, príp. do nej prestúpiť. Tiež mohli financovať nimi zvoleného kňaza, a vytvoriť si tak vlastnú farnosť v rámci štátnej cirkvi. Navyše aj kňazi mali právo kázať len tie náboženské obsahy, ktorým sami skutočne verili, a to aj za cenu konfliktu s vedením cirkvi. Grundtvig chcel dať starovercom (stúpencom starej viery) do ruky nástroj, ktorý by im umožnil vyhnúť sa kázňam racionalistických a osvietenských kňazov. Slobody, ktoré pre starovercov zastával na úrovni politickej, považoval za všeobecné a priznal ich aj svojim náboženským rivalom (Waterkamp, 2006, s. 38).

Grundtvig nesúhlasil s násilím a obmedzovaním v mene náboženstva, pričom zastával liturgickú a dogmatickú slobodu kňazského povolania (napr. spis *Den Danske Stats-Kirke upartisk betragtet* z roku 1834) i oddelenie cirkvi od štátu. Listom „*Danske Kirketidende*“ docielil zrušenie núteného krstu, občiansku rovnosť a možnosť výberu konfirmácie ktorýmkoľvek duchovným (Ottův slovník naučný, 1896, s. 539).

Tento staroverecký luteránsky kňaz zaviedol do cirkvi základné liberálne princípy, ktoré si odtiaľ našli cestu do vzdelávacieho systému. Grundtvigom iniciované hnutie ctilo princíp slobody do tej miery, že

- zúčastňujúci sa mladí roľníci – a zakrátko aj mladé roľníčky – si svoje niekoľko-mesačné spolužitie a učenie financovali sami,

- riaditelia ľudových vysokých škôl nepotrebovali žiadne štátne alebo cirkevné osvedčenie a svoje školy nemali len riadiť, ale aj vlastniť,
- prednášajúci, ktorí neraz prechádzali z jednej ľudovej vysokej školy na druhú, nepotrebovali žiadne osvedčenia, no museli sa osvedčiť ako charizmatickí rečníci.

Ľudové vysoké školy si tak po desaťročia zachovávali nezávislosť od štátu, štátnej cirkvi a politických strán. Mladí roľníci sa vďaka rozhovorom vzájomne poučovali, spoločne sa modlili a spievali. Inšpiráciou im boli presvedčiví rečníci, ktorí ich zoznámili s ľudovou poéziou, históriou severských krajín a evanjelickými témami (Waterkamp, 2006, s. 38).

1.1 Nikolai Frederik Severin Grundtvig – zrodenie myšlienky dánskych ľudových vysokých škôl

Grundtvig vyštudoval teológiu na Kodanskej univerzite, ale kňazom v kodanskom Varbove sa stal až keď mal 56 rokov (1839) a k svojmu jubileu (1861), ako uvádza Ottův slovník naučný (1896, s. 539), bol vysvätený za biskupa. Písal o dánskych a svetových dejinách, komponoval, a z latinčiny, gréčtiny a hebrejčiny prekladal duchovné piesne. Niet divu, že jeho piesne zakotvili a aj dnes výrazne dominujú v autorizovanom kancionáli štátnej cirkvi. Mnohí Dáni ich poznajú naspamäť a spievajú ich napríklad pri oslavách vianočných alebo veľkonočných sviatkov (Březinová, 2007, s. 317). Spoločne s piesňami Carla Nielsena tvorili až do nedávnej doby i základ repertoáru spevníka pre ľudové vysoké školy (Folkehøgskolens Sangbog), ktorý vyšiel prvýkrát roku 1894 a do 90. rokov 20. storočia bol vydaný celkovo sedemnásťkrát (Gabrielová, 2007, s. 343).

V duchu romantizmu sa Grundtvig v mladosti zaoberal staroseverskou mytológiou a bájoslovné obrazy používal vo vlastných skladbách, v ktorých sa po strate dánskej flotily v roku 1807 a odstúpení Nórska v roku 1814 snažil utužiť národného ducha. V neskoršom období ho severská mytológia neinšpirovala k básňam, ale ako príklad nasledovania pre vtedajších Dánov. Veľká časť rozsiahlej tvorby autora, ktorý nutkavo písal celých sedemdesiatpäť rokov, je osvetová, či už ide o rozpravy historické, politické, všeobecno-spoločenské a v neposlednom rade pedagogické (Březinová, 2007, s. 317).

Grundtvig žil v období veľkých zmien. Napríklad medzi rokmi 1780 a 1840 došlo v Dánsku k veľkým pozemkovým reformám (reforma systému trojpoľného hospodárenia), v roku 1840 bol prijatý nový školský zákon (zavedenie povinnej školskej dochádzky pre deti vo veku do 7 do 14 rokov) atď.

Posun v úsilí o ľudovú osvetu nastal však až v roku 1830, keď v celej Európe vypukli revolúcie za slobodu. V roku 1831 boli zriadené stavovské zhromaždenia, v ktorých boli zastúpení bežní, no zato vzdelaní a finančne zabezpečení občania. Z dovedna štyroch stavovských zhromaždení boli dve v Sønderjyllande, jedno vo Viborgu a jedno v Roskilde. Ich ustanovenie bolo prvým krokom na ceste k demokracii v Dánsku. Zhromaždenia mali voči kráľovi len poradnú funkciu, čiže ich odporúčaniami sa riadiť nemusel. Medzi rokmi 1837 až 1841 boli ustanovené komunálne rady, v ktorých mohol zaznieť hlas roľníkov aj vo veciach verejných. Spočiatku sa reformy presadzovali len veľmi pomaly. Neskôr sa

však roľníci čoraz viac zaujímali o svoje politické slobody. Uvedomovali si dôležitosť poľnohospodárskych reforiem a potrebu zásadne zlepšiť životné pomery. Požadovali väčšiu angažovanosť ľudovej osvety: „Poznanie je moc, nevedomosť poroba“, tak znelo motto jedného z hovorcov roľníkov (Andresén, 2000, s. 191).

Na začiatku 19. storočia sa na úkor racionalizmu dostáva v literatúre a umení do popredia romantizmus. V tomto období vznikli na celom území Dánska náboženské hnutia. Ich cieľom bolo „prebudiť“ roľníkov, aby si duchovne uvedomovali samých seba a svoju situáciu. Títo roľníci už nevzhliadali k biskupovi len s pokorou; naopak, kladli otázky o kresťanstve, pretože Bibliu si už vedeli prečítať aj sami (Andresén, 2000, s. 191).

Grundtvig sa aktívne zúčastňoval na diskusiách týkajúcich sa smerovania dánskeho ľudu. Na to, aby sa ľud mohol podieľať na tomto vzrástajúcom sa demokratickom hnutí spoločne so vzdelanou časťou stavovského zhromaždenia, však musel disponovať širšími vedomosťami. V rokoch 1829 až 1831 Grundtvig podnikol tri študijné cesty do Anglicka. Popri štúdiu anglosaštiny a starých písomností v knižnici Trinity College sa v Cambridgei zapájal najmä do živých diskusií študentov a profesorov, a to nielen počas prednášok, ale aj po nich. To bolo, samozrejme, v rozpore s tým, čo zažil ako študent teológie na univerzite v Kodani. V Cambridgei diskutovali profesori so študentmi dokonca aj počas spoločného stolovania, skrátka, okolo stolov sa niesla čulá vrava. Po návrate do Dánska Grundtvig svoje zážitky uverejnil. V prvom spise o ľudových vysokých školách z roku 1836 „Det danske firkløver“ Grundtvig spresnil svoje myšlienky a opísal novú formu školy (Andresén, 2000, s. 191–192).

Grundtvig brojil proti ujarmujúcim autoritám a mŕtvej latinskej škole, ktorú nazýval „čierou“. Vo svojom poňatí kresťanstva zdôrazňoval, že dobrým kresťanom môže byť len všestranne rozvinutý človek. „Najprv človekom, potom kresťanom“, znelo jeho heslo (Březinová, 2007, s. 317).

Vzdelávacia myšlienka uplatňovaná na ľudových vysokých školách bola protipólom humanistickej vzdelávacej myšlienky. Jej fundamentom bola úcta k dánčine a severskej ľudovej slovesnosti – tá bola tiež impulzom k veľkej spisovateľskej a poetickej tvorbe Grundtviga. Nordické ságy siahali až do mytologických čias a podobali sa starogréckym eposom. Podľa Grundtviga však oná humanistická vzdelávacia myšlienka viedla len k mŕtvemu vzdelaniu. Zo vzdelávania dospelých prešli jeho myšlienky aj do vzdelávania školského. No samotný Grundtvig nepožadoval, aby mali mladí dospelí na vysokých ľudových školách absolvované školské vzdelávanie. Dánska ľudová škola je dodnes komunitným, nie štátnym zariadením. Miestne spoločenstvo rozhoduje o prijatí riaditeľov škôl a učiteľov, o špeciálnych ponukách škôl, ako napr. integrovanie znevýhodnených žiakov, zriadenie centier voľného času a pod. (Waterkamp, 2006, s. 38–39).

1.2 Realizácia myšlienky dánskych ľudových vysokých škôl

A hoci Grundtvig nikdy nezaložil ľudovú vysokú školu, svojimi spismi a prejavmi k tomu podnietil iných. Christian Flor (1792-1875), profesor na univerzite v Kiele, sa chopil iniciatívy a na Grundtvigov podnet založil prvú ľudovú vysokú školu v Dánsku. Otvorená bola

v roku 1844 v Røddingu a navštevovali ju synovia miestnych roľníkov. Jej úlohou bolo chrániť dánsky jazyk a kultúru pred silnejúcim tlakom nemčiny a nemeckej kultúry (porov. napr. Andresén, 2000; Pokorný, 2003; Filla, 2010).

Florova škola mala rozsiahle prírodovedecké a historické zbierky, veľkú knižnicu a každoročne organizovala prehliadky múzeí a galérií v Kodani. Mladí roľníci mali v škole zostať dve zimy a jedno leto, čo im však nevyhovovalo. Koniec koncov Florova myšlienka bola tak novátorská, že vzbudzovala určitú nedôveru (Pokorný, 2003, s. 18).

O niekoľko rokov neskôr začala svoju prácu ďalšia ľudová vysoká škola „Uldum Højskole“, ktorú založil Rasmus Sørensen. V Uldume žilo vďaka náboženským hnutiam veľa uvedomelých roľníkov. Na ostrove Sjælland, blízko mesta Slagelse založil Anders Stephansen „Hindholm Højskole“. Navštevovali ju spravidla mladí dospelí z dobre postavených roľníckych rodín. „Hindholm Højskole“ bola ľudovou vysokou školou pre roľníkov zo Sjællandu. Ďalšie ľudové vysoké školy vznikli v Staby, Vestjylland a vo Viby pri Århusu (Andresén, 2000, s. 192).

Nikto z týchto zakladateľov však nevedel, ako mala ľudová vysoká škola vyzeráť, pretože Grundtvig sa o tom vôbec nezmienil. S myšlienkou, ako viesť takúto školu, prišiel Christen Mikkelsen Kold (1816-1870), ktorý pochopil, že ľud si pre vzdelávanie musí získať, že ho musí presvedčovať (porov. Andresén, 2000, s. 192; Pokorný, 2003, s. 18).

V roku 1851 Kold založil v Ryslinge vlastnú ľudovú vysokú školu, ktorú neskôr dvakrát presťahoval. Najprv do Dalby, neskôr do Dalumu blízko Odense. Škola v Ryslinge stála na širšom a ľudovejšom základe. Výučbu v nej skrátil na jednu zimu. Okrem povinného písania, počtov a účtovníctva pozostávalo Koldovo vyučovanie z rozhovorov so žiakmi. Kold v postate nevyučoval, iba sa zhováral, diskutoval – niekedy aj celé noci. Hovoril jednoduchým a zrozumiteľným jazykom. Dobré si uvedomoval, že rozhovor má na mladých dospelých veľký vplyv. Jeho pedagogické majstrovstvo spočívalo v osobnom príklade. Udržoval si vysokú autoritu, hoci medzi ním a jeho žiakmi nebol žiadny odstup (porov. Andresén, 2000, s. 192; Pokorný, 2003, s. 18). Kold bol praktik a okrem internátov zaviedol organizačné formy vyučovania na ľudových vysokých školách. Ako prvý v roku 1862 ponúkol trojmesačné kurzy mladým ženám, ktoré tak mohli nadobudnúť podobné skúsenosti ako mladí muži.

Vysoké ľudové školy, ktoré zaznamenali veľký rozmach hlavne po porážke vo vojne s Pruskom a Rakúskom v roku 1864, fungovali ako vzájomne súťažiace súkromné podniky, vďaka čomu neustrnuli. Podpora štátu a štipendiá pre študentov na druhej strane zaistovali, že sa školy mohli odpútať od čisto finančného hľadiska. Ľudové vysoké školy boli primárne určené pre deti roľníkov, no navštevovali ich, hoci v menšej miere, aj deti úradníkov z miest a vďaka štipendiám aj deti lepšie postaveného služobníctva. Internátne súžitie rôznych spoločenských vrstiev, ktoré stmelovalo národ a rušilo sociálne bariéry, bolo typickým prvkom týchto škôl (Pokorný, 2003, s. 18-19).

Vyučujúci na ľudových vysokých školách boli nielen veľmi vzdelaní, ale zároveň aj vynikajúci pedagógovia. Myšlienka redukovat' vlastné pôsobenie na predčítavanie pripravenej lekcie z papiera im bola cudzia. Každý z ich prejavov bol neopakovateľný a niesol pečať celej ich osobnosti. Højskole kládla hlavný dôraz na materinský jazyk, ktorý roľníci nespoznávali z gramatík, ale z kvalitných kníh, prísloví a písania. Ďalšou dôležitou

oblasťou bola história, ktorú nevyučovali ako sled vojen a poradie panovníkov, ale ako dejiny kultúry a civilizácie. S tým súvisela aj občianska výchova, ktorá mala oboznamovať s ústavou. Veľký dôraz sa kládol aj na prírodné vedy, fyziku, chémiu a ich uplatnenie v poľnohospodárstve. Bežnými boli aj účtovníctvo a cudzie jazyky, hlavne angličtina. Do štúdia hlavných predmetov však nikto nikoho nenútil. Ak by napr. niekto strávil celú højskole v dielňach a na vzorovom statku, nikto by nič nenamietal. Na højskole boli študenti prijímaní bez prijímacích skúšok a odchádzali bez vysvedčení. Ich účasť postačovala. Po roku na škole odchádzali spravidla na odbornú školu hospodársku. Niektorí ukončili svoje vzdelávanie na preslávenej dvojročnej højskole v Askove (Pokorný, 2003, s. 19).

Dánske ľudové školy, ako ďalej upozorňuje J. Pokorný (2003, s. 19), neboli zďaleka tak „praktické“, ako sa tomu výrazu často rozumie. Okrem „praktických“ predmetov sa veľa času trávilo počúvaním bájí a spevom dávných hrdinských piesní, či „neužitočným“ zhováraním. Pravdou však je, že roľníci navštevujúci tieto školy mali lepšie výsledky, napr. lepší predaj produktov a pod.

Inštitucionálna forma dánskej ľudovej školy, akú vytvorili najmä Flor s Koldom, a jej vplyv na sociálne a kultúrne dejiny, boli od 90. rokov 19. storočia predmetom záujmu zahraničných „andragogických správ“. Dánska ľudová vysoká škola bola značne atraktívnym modelom, ktorý umožňoval uplatňovať veľmi rozdielne prístupy – z tohto dôvodu ho „objavili“ a prevzali rôzne záujmové skupiny a štáty. Tento model bolo možné interpretovať z hľadiska sociálnej pomoci, vzdelávania žien, ďalšieho vzdelávania alebo ľudovej výchovy v ich rozdielnych ideologicko-politických podobách a v dôsledku toho začleniť do rôznych inštitucionálnych diskurzov.

Príklad z dánskeho Røddingu zakrátko nasledovali aj iné krajiny: susedné Nemecko a kultúrne najbližšie škandinávské krajiny. Myšlienka ľudových vysokých škôl sa udomácnila aj v odľahlých krajinách sveta, v ktorých žili dánski emigranti, ako Amerika a Austrália.

V slovenskom prostredí sa inštitucionálna realizácia edukačných myšlienok Grundtviga rozšírila prostredníctvom nedeľných škôl ako prvých mimoškolských (t. j. mimo formálnej školskej sústavy pôsobiacich) inštitucionálnych foriem záujmového vzdelávania (Čornaňová, 2011, s. 43).

2. Súčasný stav dánskych ľudových vysokých škôl

Na ľudových vysokých školách mladí Dáni aj dnes spoločne žijú, jedia, bývajú a učia sa. Každý z nich si vyberie jeden z hlavných predmetov. Okrem hudby sú to filozofia, literatúra, divadlo a umenie – teda predmety, ktorými sa spravidla nedá zarobiť si na živobytie.

V Dánsku je 76 ľudových vysokých škôl, ktoré ročne navštívi približne 3500 mladých dospelých. Pobyt v internáte, vrátane stravy, ubytovania a vyučovania ich vyjde približne na 4000 eur, a rovnakou sumou prispieva štát. Za to ministerstvo školstva stanovuje ľudovým vysokým školám niekoľko podmienok. Musia vyučovať aspoň 28 hodín týždenne a ich vzdelávacie obsahy musia byť všeobecnevzdelávacie, ale inak sú nezávislé. Ich

úlohou je správne nasmerovať mladých dospelých v období medzi ukončením strednej školy a vstupom do sveta práce alebo na vysokú školu, alebo len jednoducho poskytnúť študujúcim možnosť oddychu. Hlavné motto znie: „Objav, v čom si dobrý!“ Vzdelávanie má byť dobrodružstvom (Titz, 2010).

Hlavné funkcie a úlohy ľudových vysokých škôl

K hlavným úlohám dnešných ľudových vysokých škôl vzhľadom na účastníkov patria:

- rozvoj autodidaktických (sebavzdelávacích) schopností,
- rozvoj zručností,
- rozvoj záujmu o vedu, kultúru a umenie,
- rozvoj tvorivého profesijného základu,*
- výchova k dobrovoľníctvu,
- výchova pre spoločenstvo,
- eliminácia negatívnych javov súčasnej civilizácie.

Jørgen Carlsen, riaditeľ ľudovej vysokej školy v Testrupe (in Titz, 2010), konštatuje, že aktivity vykonávané ľudovými vysokými školami sa vo všeobecnosti považujú za stratu času. Mladým ľuďom sa dnes zo všetkých strán vtíka do hlavy, že sa musia vzdelávať, aby mohli byť produktívni, zarábať peniaze a konzumovať, lebo inak sa kolesá spoločnosti prestanú krútiť. Takto sa z človeka stáva stroj. Program ľudových vysokých škôl predstavuje principiálny odpor voči funkcionalizácii človeka v modernej spoločnosti.

Dlhšia pauza nie je v Dánsku ničím výnimočným. Ten, kto si to môže dovoliť, sa vydá na ročnú cestu po svete, zúčastní sa kultúrnych, príp. sociálnych pomocných akcií v zahraničí alebo polroka navštevuje ľudovú vysokú školu. Mnohí si však doprajú oboje, zahraničie plus odpočinok plný ponaučenia doma.

Odhlídnuc od vyučovania a stravovania môže každý robiť to, čo chce. Všetky dvere má otvorené. Všetko patrí všetkým a je takmer vždy k dispozícii. Snáď jedinou povinnosťou je spoločné spievanie. Po raňajkách a po obede v jedálni sa žiaci a učitelia spoločne stretnú, otvoria hrubé modré spevníky, pričom na klavíri ich sprevádza učiteľ hudby. Pravda, k tomu patrí aj pedagogická myšlienka: „Kto spieva, nie je nikdy ľahostajný“ (Carlsen in Titz, 2010). Grundtvigove školy sú organizovaným procesom proti ľahostajnosti; vzťah žiaka a učiteľa obracajú hore nohami. Vládné v nich sloboda. Tradičné sankčné a hodnotiace mechanizmy tu neplatia – žiadne známky, vysvedčenia a certifikáty. Podľa Carlsena mocenské vzťahy bránia radosti z učenia.

* Dánske ľudové vysoké školy síce neorganizujú kurzy profesijného vzdelávania, zato však pomáhajú vytvárať základ, na ktorom budú môcť absolventi zmysluplne, racionálne, úspešne a tvorivo vykonávať svoje profesijné činnosti, a hlavne niest zodpovednosti za svoje konanie.

2.1 Právne základy fungovania ľudových vysokých škôl v Dánsku

V súčasnosti upravuje fungovanie dánskych ľudových vysokých škôl zákon č. 1605 z 26. decembra 2013 o ľudových vysokých školách (Lov om folkehøjskoler). V Kapitole 2 Základné podmienky (Grundlæggende betingelser) tohto zákona sa uvádza, že ľudová vysoká škola:

- by mala byť súkromnou nezávislou inštitúciou; manažment a vedenie školy musia byť upravené v stanovách,
- ako samosprávna inštitúcia musí byť vo svojej činnosti nezávislá; jej finančné prostriedky musia byť použité len na výchovno-vzdelávacie aktivity,
- musí mať školskú alebo správnu radu, ktorá stojí za jej zriadením a činnosťou,
- musí disponovať dostatočným množstvom vhodných študentských izieb, bývaním pre vedenie a učiteľov, ubytovacími a stravovacími priestormi, učebňami a vybavením a musí tvoriť geografickú a miestnu jednotku,
- musí byť schopná začať svoju činnosť na rozumnom ekonomickom základe (podrobnejšie viď Lov om folkehøjskoler, 2013, s. 1).

2.2 Didaktické formy a metódy práce na ľudových vysokých školách

Charakteristickými črtami didaktických foriem a metód práce na ľudových vysokých školách sú hlavne rôznorodosť a pružnosť, pričom najvyužívanejšími sú podľa Marty Głowackej (2010, s. 265-266) tieto:

- **Študijné cesty** – ide hlavne o návštevu objektov, oblastí, inštitúcií, miest alebo krajín, ktoré sú predmetom vzdelávania na ľudových vysokých školách. Študijné cesty slúžia na harmonické prepájanie teórie s praxou, modernizáciu a aktualizáciu vzdelávacieho programu. Vzbudzujú v účastníkoch záujem, umožňujú im nadobúdať nové skúsenosti a upevňujú atraktivnosť vzdelávania. Pomáhajú rozvíjať autodidaktické schopnosti účastníkov, čo je jednou z hlavných úloh ľudových vysokých škôl.
- **Návšteva inštitúcie verejného života** poskytuje účastníkovi šancu získať praktické informácie a cenné skúsenosti počas rozhovoru s vedením navštívených inštitúcií, ako aj s vyučujúcimi.
- **Interpersonálny tréning** je diskusia v malej skupine spojená s riešením modelových problémov. Aktivizuje účastníkov a pomáhať im usporiadať si nadobudnuté teoretické poznatky a skúsenosti. Podobný efekt prinášajú aj tzv. **kreatívne predmety**, ako napr. rezba, umelecké tkanie alebo hrnčiarstvo. Rozvíjajú predstavivosť, zručnosti, intelekt, pozornosť, vôľu účastníkov. Učia ich prevziať zodpovednosť za výsledky.
- **Prednáška v grundtvigovskom štýle** povzbudzuje účastníkov k seba vzdelávaniu, núti ich do hlbších úvah nad daným problémom. Vedú ich učitelia, špecialisti v danej oblasti, ktorí používajú zrozumiteľný jazyk a najnovšie didaktické prostriedky.
- **Stretnutie so zaujímavými osobnosťami** – do ľudových vysokých škôl sú pozývaní žurnalisti, spoločenskí aktivisti, umelci a rôzni nadšenci. Prostredníctvom výkladu, demonštrovania a diskusií približujú účastníkovi svoju prácu. Častými hosťami

na ľudových vysokých školách sú ich absolventi, ktorí sú úspešní vo svete práce. Tieto návštevy sú na jednej strane dôkazom silných emocionálnych a morálnych väzieb absolventov k škole, na strane druhej vedú účastníkov k presvedčeniu, že práve vďaka štúdiu na ľudovej vysokej škole budú aj oni schopní dosiahnuť spoločenský a kultúrny vzostup.

- **Ranný spev** – didaktická metóda charakteristická pre dánske ľudové vysoké školy. Spoločný spev vytvára atmosféru radosti, viery vo vlastné sily a spolupatričnosti. Pomáha utvárať silné priateľské a kolegiálne vzťahy a pozitívne naladiť na celodenné vyučovanie.
- **Čítanie nahlas** plní podobnú funkciu ako spoločný spev. Čítanie literárnych textov umožňuje účastníkom získať estetické, poznávacie, ako aj myšlienkové kvality, ktoré sú v nich obsiahnuté. Učí ich pozornému načúvaniu, predstavivosti a tvorivému mysleniu.

Okrem týchto sa na ľudových vysokých školách využívajú aj iné didaktické formy a metódy práce, ktoré umožňujú vytvárať tvorivú osobnosť človeka. Ide hlavne o inscenácie divadelných hier, aktivity v divadelných, recitátorských, hudobných a vokálnych skupinách, individuálnu prácu s účastníkmi a skupinové vyučovanie. Široká paleta aktivizujúcich didaktických metód umožňuje ľudovým vysokým školám nielen zvládať výchovno-vzdelávacie problémy, ale aj naučiť účastníkov demokratickým a humanistickým formám spoluzitá.

2.3 Vzdelávatelia na ľudových vysokých školách

Príprava vzdelávateľov dospelých v Dánsku prebieha, ako uvádza M. Głowacka (2010, s. 275–277), v rámci kurzov, ktoré uskutočňujú centrá prípravy vzdelávateľov dospelých. Program zahŕňa všeobecné základy teórie a praxe edukácie dospelých, základy edukačnej komunikácie, získavanie praktických skúseností s edukáciou dospelých a pod. Chýbajú však špeciálne zariadenia, ktoré by vzdelávateľov priamo pripravovali na prácu na ľudových vysokých školách. Za výber vhodných vzdelávateľov na ľudových vysokých školách nesie zodpovednosť ich vedenie. Zodpovedné osoby sa spravidla hľadajú spomedzi učiteľov z iných škôl, najlepších absolventov a študentov univerzít. Vzdelávatelia na vysokých ľudových školách si spoločne s učiteľmi na roľníckych školách založili vlastný odbory zväz. Dodnes však nemajú vypracovaný systém ďalšieho vzdelávania. Občas sa organizujú len akési samovzdelávacie zhromaždenia s referátmi a diskusiami.

Vzdelávatelia na ľudových vysokých školách sa osobne zúčastňujú na aktivitách, ktoré sú organizované pre študentov a študentmi. Svojou prítomnosťou vplývajú na správny priebeh procesu učenia, získavanie skúseností a rozvoj vôľových vlastností účastníkov. Osobná účasť na vyučovaní umožňuje vzdelávateľom spoznať záujmy, potreby a aspirácie účastníkov, získať informácie o tom, z akých zdrojov poznania učiaci sa čerpajú a pod.

Na ľudových vysokých školách sa k učeniu nepristupuje ako k povinnosti, ale naopak ako k výsledku spontánnej aktivity účastníkov. Z toho dôvodu sa vzdelávatelia snažia

vzbudiť v účastníkoch najmä predstavivosť, záujem a schopnosť určiť si vlastný vzťah k životu, ľuďom a k svetu.

Úlohou vzdelávateľa je inšpirovať poslucháčov k intelektuálnym a spoločenským činnostiam, k práci na sebe samom a k sebavýchove. Realizácia vyučovania na partnerskej úrovni má za následok, že názory vzdelávateľov a účastníkov sú v rámci diskusií rovnocenné. Pre ľudové vysoké školy je typická atmosféra priateľstva, dôvery a slobody prejavu – tá je totiž podmienkou rozvoja tvorivej osobnosti účastníkov.

Atmosféra vzájomnej úcty a žičlivosti napomáha zapojeniu všetkých účastníkov do učebného procesu a využívaniu nadobudnutých vedomostí v praxi. Výchovné a didaktické pôsobenie vzdelávateľa spočíva v tom, že spoločne s účastníkmi vytvára originálny program ich seba vzdelávania.

Možno konštatovať, že hlavnou úlohou vzdelávateľov na dánskych ľudových vysokých školách je vysvetľovať účastníkom význam životných hodnôt a vštepovať im lásku k myšlienke rozvoja človeka. To, samozrejme, predpokladá schopnosť využívať živé slovo.

Záver

Nikolaj Frederik Severin Grundtvig. Pastor, básnik a historik. Trikrát rozvedený a trikrát pomätený, úplne pomätený. Človeka ako Grundtvig by sme dnes nazvali maniodepresívnym. No aj napriek tomu vymyslel model neformálneho vzdelávania dospelých, ktorý sa v Dánsku aj viac ako sto rokov po jeho smrti stále teší obľube (Carlsen in Titz, 2010).

Ľudová vysoká škola bola pre Grundtviga míľnikom na ceste k šťastnej spoločnosti. Slobodné vzdelávanie pre všetkých bez nátlaku a bifľovania, učenie sa súžitím. Filozof chcel pozdvihnúť predovšetkým dušu človeka. Jeho idey zneli ako „hipisácky“ program v 20. storočí s tým rozdielom, že pochádzali z Dánska, oficiálne najšťastnejšej krajiny Európy.

Štúdia je súčasťou riešenia grantu VEGA MŠVVaŠ SR č. 1/0581/16 „Andragogická etika v teórii edukácie dospelých“ na Katedre andragogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Literatúra

- ARNOLD, R., NOLDA, S., NUISSL, E. 2010. *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. preprac. vyd. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, UTB, 2010. 334 s. ISBN 978-3-8252-8425-1.
- ANDRESÉN, A. 2000. Entwicklung und aktuelle Probleme dänischer Heimvolkshochschulen. In *Grenzüberschreitende Erwachsenenbildung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 2000. ISBN 3-89325-748-9, s. 190-199.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. 2. aktualiz. a rozšír. vyd. Praha : Grada Publishing, 2014. 176 s. ISBN 978-80-247-4824-5.
- BŘEZINOVÁ, H. 2007. Dánska literatúra. In *Dějiny Dánska*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-908-9, s. 310-324.

- BUSCK, S. – POULSEN, H. (eds.) 2007. *Dějiny Dánska*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2007. 427 s. ISBN 978-80-7106-908-9.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých ako oblasť kultúrno-osvetovej andragogiky. In *Záujmové vzdelávanie dospelých : Teoretické východiská*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UBM Banská Bystrica, 2011. ISBN 978-80-557-0211-7, s. 42-53.
- GABRIELOVÁ, J. 2007. Dánska hudba. In *Dějiny Dánska*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 2007. ISBN 978-80-7106-908-9, s. 329-344.
- GŁOWACKA, M. 2010. Duńskie uniwersytety ludowe na tle nieformalnej edukacji dorosłych w Danii. In *Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy TOM 1*. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie Żak, 2010. ISBN 978-83-62015-24-5, s. 259-285.
- FILLA, W. 2009. Stiefkind der Wissenschaft : vergleichende Erwachsenen-bildungsforschung. In *MAGAZIN erwachsenenbildung.at* [online]. 2009, no. 7/8 [cit. 2015-07-12]. Dostupné na: <file:///C:/Users/Martin%20Schubert/Desktop/meb09-7u8.pdf>. ISSN 1993-6818.
- FILLA, W. 2010. Notwendigkeit und Probleme vergleichender historischer Erwachsenen-bildungsforschung. In *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung : Geschichte der Erwachsenenbildung* [online]. 2010, vol. 33, no. 4 [cit. 2016-02-07]. Dostupné na internete: <<http://www.die-bonn.de/doks/report/2010-geschichte-der-erwachsenenbildung-04.pdf>>. ISSN 0177-4166, s. 27-37.
- Lov om folkehøjskoler. [online]. 2013 [cit. 2016-01-09]. Dostupné na internete: <<https://www.retsinformation.dk/pdfPrint.aspx?id=161124>>.
- NUISSL, E. 2010. Regionale Erwachsenenbildung. In *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. 2. preprac. vyd. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, UTB, 2010. ISBN 978-3-8252-8425-1, s. 258.
- OTTŮV slovník naučný : Illustrovaná encyklopædie obecných vědomostí. Desátý díl. Gens – Hedwigia. 1896. Praha : J. Otto, 1896. 1025 s.
- POKORNÝ, J. 2003. *Lidová výchova na přelomu 19. a 20. století*. Praha: Karolinum, 2003. 243 s. ISBN 80-246-0508-2.
- SEITTER, W. 2007. *Geschichte der Erwachsenenbildung*. Bielefeld : W. Bertelsmann Verlag, 2007. 200 s. ISBN 978-3-7639-1946-8.
- TITZ, Ch. 2010. *Bildung à la Dänemark: Lerne lieber ungewöhnlich*. [online]. 2010 [cit. 2014-09-11]. Dostupné na internete: <<http://www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/bildung-a-la-daenemark-lerne-lieber-ungewoeh-nlich-a-698141.html>>.
- WATERKAMP, D. 2006. *Vergleichende Erziehungswissenschaft : Ein Lehrbuch*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag, 2006. 255 s. ISBN 3-8309-1629-9.

Kontakt

Mgr. Martin Schubert, PhD.
 Pedagogická fakulta
 Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
 Ružová ul. 13,
 974 11 Banská Bystrica
 Slovenská republika
 E-mail: martin.schubert@umb.sk

PRACOVNÁ SPOKOJNOSŤ AKO FAKTOR PODPORUJÚCI STABILITU PRACOVNEJ SILY

EMPLOYMENT SATISFACTION AS A FACTOR SUPPORTING STABILITY OF LABOUR FORCE

Gabriela Petrová – Radka Zimanová

Úvod

V súčasnej dobe obrovskej konkurencie sa mnohé organizácie usilujú o vytváranie takých podmienok, ktoré by dopomohli uspokojiť potreby zamestnancov, naplniť ich očakávania, a tak zabrániť ich odchodu z podniku. Boj o kvalitnú pracovnú silu si vyžaduje čoraz inovatívnejšie stratégie stabilizácie a čoraz viac kreativity zo strany manažmentu organizácie. Vo vzťahu k stabilizácii zamestnancov je nevyhnuté zamýšľať sa aj nad otázkou spokojnosti zamestnancov, otázkou ich pracovnej spokojnosti a s tým spojenými benefitmi, ktoré jednotlivé organizácie ponúkajú a prostredníctvom ktorých sa snažia od iných podnikov odlišovať.

1. Stabilizácia ľudských zdrojov a vplyv benefitov na ich stabilizáciu

Stabilita pracovnej sily je frekventovaným pojmom každej prosperujúcej organizácie, ktorá si uvedomuje hodnotu a nenahraditeľnosť ľudských zdrojov. Harausová (2013) zastáva názor, že cieľom každej organizácie v rámci personálneho zabezpečenia je to, aby mala stále k dispozícii dostatočný počet zamestnancov s požadovanou kvalifikáciou a potrebnými vedomosťami a zručnosťami, ktoré sú nevyhnutné na úspešný výkon ich práce. K stabilite sa vyjadruje Carson (2005), ktorý ju poníma zo všeobecného hľadiska a tvrdí, že stabilizáciou zamestnancov rozumieme, koľko súčasných zamestnancov zostáva v podniku po určitý časový úsek, ale spája ju aj s pojmom prepustenie nespokojných zamestnancov, málo efektívnych zamestnancov k uvoľneniu miesta pre tých, ktorí chcú v organizácii dosiahnuť vyššie ciele. Harausová (2013) vymedzuje stabilizáciu zamestnancov ako proces, ktorého hlavným cieľom je udržať zamestnancov v organizácii v rámci konkrétneho pracovného kolektívu a konkrétnych pracovných podmienok. Na to, aby sme mohli pracovníkov v danom podniku stabilizovať a zabrániť ich odchodu, slúžia

stratégie stabilizácie zamestnancov. Armstrong (2007) upozorňuje, že tieto stratégie vyplývajú z pochopených faktorov, ktoré stabilizáciu ovplyvňujú a za najdôležitejší zdroj informácií na vypracovanie stabilizačných stratégií považuje názory súčasných zamestnancov.

Stabilita zamestnancov a spôsob ako si udržať pracovnú silu je otázkou, ktorá stojí v popredí všetkých moderných spoločností, v ktorých ľudský zdroj je nad všetkými zdrojmi organizácie. Jedným z najatraktívnejších benefitov, ktoré novodobé podniky pre svojich zamestnancov ponúkajú, je možnosť kariérneho rozvoja. Prostredníctvom možnosti zveľaďovať a zdokonaľovať svoju pracovnú silu a umožniť jej sebarealizáciu sa mnohé podniky stávajú atraktívne, schopné stabilizovať svojich zamestnancov a zabrániť tak ich odchodu.

Ak by sme sa na túto problematiku mali pozrieť regionálne, mohli by sme prezentovať výsledky nášho výskumného skúmania a uviesť príklady z košického regiónu, kde sme vo vzťahu k stabilite, fluktuácii a spokojnosti so zreteľom na rozvoj a iné firemné benefity realizovali hĺbkový rozhovor s manažérom ľudských zdrojov firmy VSE Holding, jedného z najväčších a najstabilnejších zamestnávateľov východného Slovenska. Pre porovnanie sme sa snažili zistiť, aká stabilita a fluktuácia zamestnancov je v IT podniku v Košiciach. Tento výber ovplyvnil prieskum portálu Simple Talent (2015), ktorý pojednáva o fluktuácii a z jeho zistení vyplýva, že dlhodobo najvyššiu fluktuáciu zažíva odvetvie informačných technológií.

Z analýzy hĺbkového rozhovoru vyplynulo, že energetická firma VSE Holding prešla v posledných rokoch obrovskou transformáciou, ktorej sa museli jej zamestnanci prispôbovať. Napriek zmenám nepocítila extra fluktuáciu, a podľa výpovede manažérky ľudských zdrojov, tí, ktorí vo VSE Holding pracujú, nemajú dôvod odchádzať, nakoľko firma poskytuje dlhoročnú stabilitu prostredníctvom rôznych stabilizačných stratégií. Firma za svoju stabilitu vďačí mnohým zmenám smerom k moderným trendom na trhu a s tým spojeným vzdelávaním zamestnancov, ktorým poskytuje možnosti realizácie a kariérneho rastu. Podľa výpovede manažérky ľudských zdrojov má firma veľmi nízke percento fluktuácie aj pre pracovné pozície, ktoré sa vo všeobecnosti považujú za často fluktuujúce. Jedným z nástrojov, ktoré podnik využíva v prospech svojich kľúčových zamestnancov vo vzťahu k stabilite, sú metódy development centra, ktorými dáva svojim pracovníkom na vedomie, že si ich váži a záleží jej na ich raste. Na druhej strane prejavujú zamestnanci vďaka takýmto stratégiám lojalitu voči firme.

V druhej firme, orientovanej na informačno-telekomunikačné technológie v meste Košice, sme na základe hĺbkového rozhovoru dospeli k záverom, že IT firma ponúka okrem metódy development centra aj iné benefity, ako napríklad množstvo technických alebo soft-skillových tréningov, psychodiagnostiku či koučing, ktoré vníma ako benefity atraktívne pre svojich zamestnancov. IT firma nepocituje výraznejšiu mieru fluktuácie oproti iným organizáciám v IT sfére, jej zamestnanci sú pomerne stabilní. Na základe rozhovoru s pracovníčkou oddelenia ľudských zdrojov a ich rozvoja sme zistili, že firma sa svojim zamestnancom snaží ponúkať natoľko prítiažlivé pracovné prostredie aj úlohy, benefity i odmeňovanie, aby zamestnanci mali snahu zotrvať. Medzi benefity, ktoré svojim pracovníkom ponúka, patria napr. obrovské množstvo tréningových možností, práca z domu alebo

rôzne aktivity ako dni zdravia, rôzne aktivity pre rodiny s deťmi a snaží sa im poskytnúť im niečo také, čo v inej firme nemajú alebo nedostanú.

Vo vzťahu k stabilite zamestnancov ako aj ich spokojnosti možno hovoriť o faktoroch, ktoré vplývajú na pracovnú spokojnosť. Väčšinou ich firmy premietajú do benefitov, ktorými zvyšujú svoju atraktivnosť pri náboře nových zamestnancov a pomáhajú stabilizovať kľúčových zamestnancov. Novodobé trendy v oblasti personálnej práce indikujú, že klasické benefity, ktoré zamestnanci po dlhé roky považovali za lákavé, dnes na svojej atraktivite strácajú. V klasickom ponímaní sa pracovnej spokojnosti venujú Výrost a Slamenčík (1998), ktorí na základe výskumných výsledkov zistili, že najviac sledované faktory vo vzťahu k pracovnej spokojnosti reprezentuje charakter práce, plat, možnosť kariérneho postupu, pracovné podmienky a kolektív vrátane nadriadeného. Autori tvrdia, že význam a poradie faktorov nemožno jednoznačne určiť, nakoľko sú individuálnou záležitosťou každého jednotlivca.

Pre porovnanie uvádzame výskumy inštitúcie Society for Human Resource Management, ktorá sa venovala výskumom spokojnosti zamestnancov v Amerike (2017) a uviedla, že najčastejšími dôvodmi stability sú podľa zamestnancov mzdové ohodnotenie, flexibilita a rovnováha vo vzťahu k pracovnému a osobnému životu, benefity, zmysluplná práca, vzťahy s nadriadenými a lokalita. Z hľadiska benefitov a pracovnej spokojnosti je veľmi inšpiratívny aj výskum tejto inštitúcie (2017), podľa ktorého takmer tretina organizácií za posledných 12 mesiacov zvýšila ponuku svojich firemných benefitov najmä v oblasti zdravia (22 %) a wellnessu (24 %). Výskum objavil nové trendy v zamestnaneckých benefitoch, vďaka ktorým ostávajú v organizáciách stabilní a spokojní. Okrem klasických benefitov ako je flexibilný pracovný čas, platené voľno alebo príspevky na dôchodkové sporenie, výskum odhalil trendy v oblasti benefitov najmä u zamestnávateľov, ktorých hlavným cieľom je poskytnúť svojim pracovníkom inováciu, pohodu alebo zdravie. Až 44 % respondentov uviedlo, že ako firemný benefit by prijali prácu v stoji, 7 % by za benefit považovalo mentálny fitness súvisiaci s jogou na pracovisku, prípadne so zriaďovaním odpočinkových miestností na pracovisku, ktoré by slúžili k meditácii alebo modleniu. Až 42 % respondentov uviedlo, že by v deň voľieb prijali deň plateného voľna. Pracovníkov vo firmách robí spokojnejšími aj neformálne oblečenie (42 %), flexibilný čas na jedlo (45 %), štvorhodinový pracovný týždeň (13 %), miestnosť pre mamičky na dojčenie (45 %), miestnosť na prestávku (93 %), káva zdarma (80 %), poskytnutie finančného a právneho poradcu (49 %) alebo možnosť kariérneho rastu na pracovisku (79 %).

Vo vzťahu benefitov a pracovnej spokojnosti je veľmi podnetnou otázkou poskytovania príležitostí k tráveniu voľného času pre zamestnancov v podniku, kde môžeme nachádzať prepojenia profesijnej a kultúrno-osvetovej andragogiky.

Podnetnou je myšlienka Harausovej (2015), ktorá tvrdí, že pracovná spokojnosť je dôležitým pojmom v rôznych oblastiach, pretože nemá vplyv len na záväzky zamestnanca voči organizácii a na jeho zámer zostať v organizácii, ale aj na vitalitu, efektívnosť a účinnosť organizácie.

2. Pracovná spokojnosť ako jeden z faktorov podporujúci stabilitu zamestnancov

Jednou z najťažších vecí, s ktorými ľudia v súčasnom svete žijú, je konštantný pocit potreby presadiť sa najmä v pracovnom prostredí. Ľudia vedia, kde majú pracovať, čo sa od nich vyžaduje, s kým budú spolupracovať, dokedy je potrebné splniť úlohu a väčšina z nich podľa toho aj pracuje. Výsledkom ich práce sú produkty, hmatateľné výrobky alebo služby, sledované rôznymi štatistickými metódami. Každá organizácia zaznamenáva stav plnenia úloh, čo je ukazovateľom jej prosperity a podmienkou existencie. Je to však len jedna stránka práce, pretože pracovný proces sa nedotýka len produktov, služieb alebo požiadaviek, ale v značnej miere sa dotýka aj jeho vykonávateľa – človeka (Kollárik, 1986, s.7).

Práve človek ako nositeľ ľudského kapitálu sa dostáva do popredia každej prosperujúcej spoločnosti, ku ktorej prináleží aj značná starostlivosť o jeho potreby, vedúca k spokojnosti zamestnanca a stabilite v podniku. Podľa Vetrákovvej (2001) podstata sociálnej starostlivosti spočíva vo vytváraní takých podmienok, pracovných alebo mimopracovných, ktorými firma umožňuje zamestnancovi podávať čo najvyšší výkon, zlepšuje jeho schopnosti a zručnosti a najmä prispieva k stabilite pracovného kolektívu. Autorka tvrdí, že rozvinutý systém sociálnej starostlivosti prináša podniku početné prednosti, prejavujúce sa najmä uspokojovaním záujmov zamestnancov, čím prispieva k zvyšovaniu ich spokojnosti v práci, znižovaniu fluktuácie a únavy z práce a podpore rastu pracovného výkonu.

V skutočnosti existuje široká paleta faktorov ovplyvňujúcich spokojnosť jednotlivca s jeho prácou. Nakoľko sme individuálne bytosti vyznačujúce sa jedinečnosťou, aj naša spokojnosť v práci je podmienená týmito faktormi. Ide o individuálne, sociálne, kultúrne, organizačné faktory ako aj faktory prostredia. Individuálne faktory zohľadňujú vek, pohlavie, rodinný stav, osobnosť, vzdelanie, inteligenciu a schopnosti. Sociálne faktory zahŕňajú vzťahy so spolupracovníkmi, skupinové normy a prácu či príležitosti k interakcii. Do skupiny kultúrnych faktorov patria hodnoty, prístupy a viera. Organizačné faktory podčiarkujú organizačnú štruktúru, politiku firmy, kontrolu, štýly riadenia a vedenia ľudí, pracovné podmienky. Faktory prostredia sú tvorené ekonomickými, sociálnymi, technickými a politickými vplyvmi.

Ak sa pozrieme na spokojnosť s prácou z globálneho hľadiska, môžeme hovoriť, že značí prístup, ktorý ľudia majú voči ich povolaniam a organizáciám, v ktorých danú prácu vykonávajú. Spokojnosť s prácou predstavuje akýsi mnohostranný konštrukt, zahŕňajúci pocity zamestnancov, vzťahujúci sa k rôznym, vnútorným aj vonkajším zložkám práce. Vnútorné zložky spokojnosti s prácou predstavujú odmeny sprostredkované organizáciou, príležitosti osobného rastu a realizácie. Vonkajšie zložky pracovnej spokojnosti sa vzťahujú k spokojnosti s platom a benefitmi, politike spoločnosti a podpore, kontrole, k spolupracovníkom, bezpečnosti práce a možnostiam povýšenia (Misener et al. 1996).

Kollárik (1986) hovorí o spokojnosti ako o zložitom, individuálne sa meniacom, široko podmienenom, ale pritom univerzálnom jave, ktorý existuje u každého pracujúceho človeka a je jeho subjektívnym vyjadrením psychického prežívania rôznych stránok

pracovného procesu. Podľa Luthansa (Výrost, Slaměník, 1998) je pracovná spokojnosť priaznivý alebo pozitívny emocionálny stav, ktorý vyplýva z hodnotenia práce alebo pracovnej skúsenosti. Průcha (2002) charakterizuje pracovnú spokojnosť ako psychický stav jednotlivca, charakterizovaný pocitom radosti, šťastia, sebadôvery a optimizmu vo vzťahu k pracovnému prostrediu, jeho subjektom, podmienkam a vlastným pracovným efektom.

Kollárik a Kubalák (1979, in Kubáni, 2011) rozlišujú dve úrovne pracovnej spokojnosti:

- a) celkovú pracovnú spokojnosť odrážajúcu všeobecnú mieru vzťahu k vykonávanej práci,
- b) čiastkovú pracovnú spokojnosť spájanú s mierou spokojnosti s jednotlivými faktormi, ktoré sa vzťahujú na pracovnú situáciu.

Dôležitosť pracovnej spokojnosti a motivácie u zamestnancov v organizácii časom ustavične narastá. Niektoré teórie tvrdia, že spokojnosť zamestnancov v organizácii je pretavená do reflexie fungovania organizácie, a ak organizácia funguje a prosperuje, má aj spokojných zamestnancov. Jurovský (1971) vo svojich výskumoch zistil, že medzi spokojnosťou a stabilitou v zamestnaní existuje určitý vzťah, a čím je človek v práci spokojnejší, tým menej premýšľa nad odchodom z organizácie za účelom zmeny zamestnania a naopak.

3. Pracovná spokojnosť vo vzťahu k fluktuácii zamestnancov

Odchod zamestnancov z podniku je bolestivou záležitosťou každej organizácie. V dobe tvrdej konkurencie sa každý podnik snaží minimalizovať dobrovoľné odchody zamestnancov, a ušetriť tak náklady s tým spojené. V dôsledku toho je pre každú organizáciu kľúčové, aby sa snažila vytvárať také podmienky, ktoré by v najvyššej možnej miere maximalizovali spokojnosť jej zamestnancov.

V súčasnosti existuje množstvo štúdií potvrdzujúcich, že medzi spokojnosťou zamestnancov a ich stabilizáciou existuje jednoznačná spojitosť. Kollárik (1986) však tvrdí, že napriek tomu, že je fluktuácia značným prejavom nespokojnosti, nemožno zanedbať fakt, že v mnohých organizáciách pracuje veľa stabilizovaných a nefluktuujúcich pracovníkov, hoci sú nespokojní.

Mobley (1977) tvrdí, že spokojnosť s prácou sa u jednotlivca viaže do veľkej miery na dobrovoľnú fluktuáciu, nakoľko v mnohých prípadoch, ak zamestnanci nie sú spokojní a zamýšľajú odchod z ich súčasného zamestnania, často porovnávajú svoje aktuálne pracovné miesto s inými a zhodnocujú alternatívy a možnosti, ktoré sa im môžu naskytnúť odchodom z ich súčasného zamestnania. Susskind et al. (2000) tvrdí, že spokojnosť s prácou značne súvisí s fluktuáciou a Blau (1987) dokazuje, že spokojnosť s prácou priamo ovplyvňuje odchod pracovníkov zo zamestnania. Podľa tvrdení Leeho a Mitchella (1994), ak zamestnanci pracujú náležite, ale nedosahujú to, čo očakávali, veľmi často myslia na odchod zo zamestnania v domnienke nájdenia si adekvátnejšieho zamestnania s možnosťou naplňovania vyšších ambícií.

Moura (2009) sa zaoberal analýzou vzťahu medzi pracovnou spokojnosťou a identifikáciou s organizáciou a fluktuálnymi tendenciami, a na základe výsledkov výskumov bola potvrdená strategická úloha oboch ukazovateľov v spojitosti s fluktuáciou, ktoré značia opodstatnenosť využívania aktivít personálneho manažmentu na ovplyvňovanie pracovnej spokojnosti. Tá potom vedie k nižšej miere fluktuácie a k vyššej miere stabilizácie pracovnej sily.

Človek je bytosť tvorivá a vo výkone svojej práce veľmi často pociťuje potrebu využívať nadobudnuté vedomosti a skúsenosti. Kollárik (1986) uvádza, že so vzrastajúcou možnosťou využívania získaných vedomostí, schopností a skúseností paralelne vzrastá spokojnosť zamestnanca v práci, a potvrdzuje, že odborný rast a postup v kariére jednotlivcov sú významnými činiteľmi prispievajúcimi k zvyšovaniu miery spokojnosti v práci. Vo vzťahu stability zamestnancov a spokojnosti v práci prízvukuje, aby sa organizácie usilovali o vytváranie pracovných podmienok pre zamestnancov, ktoré vedú k ich spokojnosti. Uvádza, že:

- nespokojnosť so mzdou, pracovným zaradením či spôsobom odmeňovania sa prejavuje vo fluktuácii u nižšej vekovej kategórie pracovníkov;
- nespokojnosť so správaním a prácou nadriadeného, ako aj nespokojnosť s pracovným zaradením sa prejavuje vo fluktuácii najmä u technicko-hospodárskych pracovníkov;
- ako najčastejšie príčiny fluktuácie zamestnancov z podniku sa ukázali nespokojnosť s výškou mzdy a spôsobom odmeňovania, nespokojnosť s pracovným prostredím, nespokojnosť so správaním a spôsobom riadenia nadriadených, zlé medziľudské vzťahy v podniku alebo nespokojnosť so vzťahmi na pracovisku.

Na základe svojich dlhoročných výskumov dokazuje, že faktory spokojnosti a fluktuácie sú totožné (Kollárik, 1986).

Stabilita v práci predstavuje výrazný ukazovateľ vo vzťahu človek – práca. Kollárik (1986) vychádza zo všeobecnej domnienky, ktorá predpokladá, že ak zvýšime spokojnosť u zamestnanca, dosiahneme vyššiu ustálenosť v podniku, a tým môžeme eliminovať rôzne negatívne javy, zvyšujúce náklady pre organizáciu.

Jednou z možností stabilizácie pracovnej sily v organizácii je jej rozvoj. V súčasnosti pri moderných trendoch a technológiách sa v podnikoch využívajú rôznorodé možnosti rozvoja pracovnej sily a novodobá personalistika sa usiluje o voľbu tých najlepších programov vedúcich k stabilizácii pracovnej sily. V rámci efektívnych nástrojov rozvoja zamestnancov nachádza svoje uplatnenie aj metóda development centra, ktorá sa v súčasných podmienkach organizácie stáva čoraz populárnejšia.

Záver

Nemožno pochybovať o tom, že ľudský zdroj, ktorý bol po minulé dekády považovaný za pasívum organizácie, sa v súčasnosti stáva tou najaktívnejšou a najhodnotnejšou zložkou podniku, schopnou vytvárania hospodárskeho zisku. V tomto dôsledku si mnohé

podniky uvedomujú, že investovanie do ľudských zdrojov a zároveň vytváranie podmienok pre ich spokojnosť a stabilizáciu kľúčových zamestnancov predstavujú najkritickejšie oblasti, ktorým je potrebné venovať značnú pozornosť, obzvlášť v rýchlo sa meniacich podmienkach pracovného prostredia. Je preto nevyhnutné, aby si organizácie volili také stratégie, ktoré by smerovali k stabilizácii zamestnancov v podniku, dbali o ich rozvoj a vzbudzovali v nich pocity spolupatričnosti či lojality, ktoré veľmi úzko súvisia s ich pracovnou spokojnosťou.

Literatúra

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. 10. vyd. Praha: Grada Publishing. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BLAU, G. J. 1987. *Conceptualizing How Job Involvement and Organizational Commitment Affect Turnover and Absenteeism*. *Academy of Management Review*, 12(2), s. 288-300.
- CARSON, C. M. 2005. *A historical view of Douglas McGregor's theory Y*. *Management Decision*, 43(3), s.450-460.
- HARAUSOVÁ, H. 2013. *Faktory ovplyvňujúce stabilitu učiteľov stredných škôl*. 1. vyd. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 120 s. ISBN 9788081520198.
- HARAUSOVÁ, H. 2015. *Motivácia – pracovná spokojnosť – výkonnosť a výkon zamestnancov organizácií verejnej správy*. 1. vyd. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. 105 s. ISBN 978-80-8152-362-5.
- JUROVSKÝ, A. 1971. *Spokojnosť s prácou a jej činitele*. Bratislava: Československý výskumný ústav práce, Nakladateľstvo ALFA, n. p. 214 s. ISBN 63061-71.
- KOLLÁRIK, T. 1986. *Spokojnosť v práci*. Práca, Bratislava: ROH. 238 s.
- KUBÁNI, V. 2011. *Psychológia práce*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 174 s. ISBN 978-80-555-0318-9.
- LEE T. W., MITCHELL, T. R. 1994. *An Alternative Approach: The Unfolding Model of Voluntary Employee Turnover*. *Academy of Management Review*, 19 (1), s. 5189.
- MISENER, T. R., HADDOCK K. S., GLEATON J.U, ABU AJAMIEH. 1996. *Toward an international measure of job satisfaction*. [online], [cit. 2016-03-11]. Dostupné na: <<http://www.pub-facts.com/detail/8604370/Toward-an-internationalmeasure-of-job-satisfaction>>.
- MOBLEY, W. H. 1977. *Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover*. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 62, s. 237240.
- MOURA, G. R. et al. 2009. *Identification as a organizational anchor: How identification and job satisfaction combine to predict turnover intention*. *European Journal of Social Psychology* [online], Vol. 39, Issue 4, s. 540-557. [cit. 2016-03-12]. Dostupné na: <<http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/121376763/PDFSTART>>.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
- RYMEŠ, M. 2003. *Osobnost a práce*. In HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K. (Eds.). 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. 462 s. ISBN 80-246-0448-5.
- SIMPLE TALENT (2015, 29. december). *Prekvapivé štatistiky o retencii, ktoré vás donútia premýšľať*. [online], [cit. 2016-03-11]. Dostupné na: <<http://www.simpletalent.sk/tipy-triky/december-prekvapive-statistiky-o-retenciiktore-vas-donutia-premyslat>>.

- SOCIETY FOR HUMAN RESOURCE MANAGEMENT. 2017a. *Employee Benefits Report. Remaining competitive in a challenging talent marketplace* [online]. America: United States of America, 2017 [cit. 2017-10-31]. Dostupné na internete: <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/Documents/2017%20Employee%20Benefits%20Report.pdf>
- SOCIETY FOR HUMAN RESOURCE MANAGEMENT. 2017b. *Employee job satisfaction and engagement: the doors of opportunity are open*. [online]. America: United States of America, 2017 [cit. 2017-10-31]. Dostupné na internete: <https://www.shrm.org/hr-today/trends-and-forecasting/research-and-surveys/Documents/2017-Employee-Job-Satisfaction-and-Engagement-Executive-Summary.pdf>
- SUSSKIND, A. M., BORCHGREVINK, C. P., KACMAR, K. M. AND BRYMER, R. A. 2000. *Customer service Employees – behavioral intentions and attitudes: an examination of construct validity and a path model*. International Journal of Hospitality Management, Vol. 19 No. 1, s. 53-77.
- VETRÁKOVÁ, M., SEKOVÁ, M., ĎURIAN, J. 2001. *Ľudské zdroje a ich riadenie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta, 206 s. ISBN 80-8055-581-8.
- VÝROST J., SLAMĚNÍK, I. 1998. *Aplikovaná sociální psychologie I*. 1.vyd. Praha: Portál, 384 s. ISBN 80-7178-269-6.
- ZIMANOVÁ, R. 2016. *Postavenie a význam Assessment centier pri znižovaní fluktuácie zamestnanov*. Diplomová práca. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.

Kontakt

Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
94974 Nitra
Slovenská republika
E-mail: gpetrova@ukf.sk

Mgr. Radka Zimanová
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
94974 Nitra
Slovenská republika
E-mail: radka.zimanova@ukf.sk

NETRADIČNÉ POHLADY NA ĎALŠIE VZDELÁVANIE

NONTRADITIONAL VIEWS TO FURTHER EDUCATION

Ján Porvazník

Úvod

S využívaním poznatkov všeobecnej teórie systémov a kybernetiky v ekonomickom prostredí sme na Katedre teórie riadenia Vysokej školy ekonomickej v Bratislave začali hneď po jej zriadení v r. 1968 pod vedením jej vedúceho prof. Romančíka. V roku 1971 a 1972 sme publikovali prvé vedecké a pedagogické odborné knihy. Nebolo to jednoduché najmä z dvoch dôvodov, pojmovo odborných a politických. Využitie odborných poznatkov si vyžadovalo použiť v prostredí riadenia ekonomických objektov pre odbornú verejnosť nezvyklé pojmy z oboch uvedených interdisciplinárnych vedeckých disciplín. Našu publikáciu z Ekonomickej kybernetiky posudzovali na najvyššom slovenskom politickom orgáne so záverom, že tam nie je nič socialistické. Našťastie vedúci autor upravil len úvod.

K využívaniu poznatkov všeobecnej teórie systémov a kybernetiky sme sa vrátili po 5-ročnom pôsobení vo výskume (1974–1979) a 11-ročnom pôsobení v praxi (1979–1990). V rokoch 1991 až 1999 sme pripravili a publikovali prvé vydanie Celostného manažmentu s podnadpisom *Piliere kompetentnosti v riadení* v rozsahu 493 strán. Pozitívne recenzie troch recenzentov viedli k tomu, že publikáciu sme predložili na inauguračné konanie, ktoré sme úspešne absolvovali a dostali ponuku pedagogicko-vedecky pôsobiť na univerzite Tomáša Baťu v Zlíne.

V rokoch 2001 až 2016 sme sa zapojili do viacerých výskumných projektov na Slovensku aj v zahraničí. Výsledky sme prezentovali a publikovali v ďalších piatich vydaniach Celostného manažmentu a na vedeckých konferenciách doma, európskych krajinách a v Jekaterinburgu.

Šieste vydanie bolo publikované pod názvom *Celostný manažment v globálnom prostredí*. Tri vydania boli publikované v českom jazyku, jedno vydanie v anglickom jazyku a skrátené vydanie pre e-learningovú výučbu v poľskom jazyku.

1. Aktivity ďalšieho vzdelávania a výskumu v oblasti koncipovania poznatkov celostného manažmentu a ich využívania

Zameranie a organizovanie vzdelávacích a výskumných aktivít a ich využívanie v Centre ďalšieho vzdelávania Ekonomickej univerzity v Bratislave od jeho založenia v roku 1990, keď sa autor príspevku stal jeho riaditeľom, až do roku 2006 boli ovplyvnené možnosťami, ktoré poskytol prechod bývalého Československa na trhovú ekonomiku a celková zmena spoločenského poriadku.

Skúsenosti získané z výskumnej práce v rokoch 1974-1979 v Inštitúte organizácie a riadenia vysokých škôl Vysokej školy ekonomickej a z vedenia tohto pracoviska, ako aj 11-ročného pôsobenia na Ministerstve školstva, umožnili získať skúsenosti a orientovať sa na organizovanie aktuálnych projektov ďalšieho vzdelávania a výskumné programy v uvedenej oblasti.

Výpočet organizovaných projektov ďalšieho vzdelávania a riešených výskumných projektov so zahraničnými partnermi v uvedenej oblasti v rokoch 1990-2016, keď mu aj ďalším kolegom, ktorí dosiahli 75 rokov, bol ukončený pracovný pomer, by bol pomerne rozsiahly. Stručne uvedieme len niektoré významnejšie projekty.

1.1 Projekty zamerané na začatie podnikania

Obsahové zameranie v týchto projektov bolo orientované najmä na legislatívno-právne, ekonomicko-finančné a obchodno-mediálne podmienky podnikania. Najväčšia pozornosť sa venovala legislatívno-právnym formám podnikania. Na vzdelávacích kurzoch sa vysvetľovali výhody a nevýhody podnikania fyzických osôb – živnostníkov, verejno-obchodných spoločností, komanditných spoločností, spoločností s.r.o., akciových spoločností, európskych akciových spoločností a multinacionálnych spoločností.

Osobitné kurzy boli zamerané na finančno-ekonomické a obchodno-marketingové štátno-samosprávne podmienky podnikania. Nedostatočná pozornosť bola venovaná tvorbe a ponúkaniu kurzov súvisiacich s privatizáciou, zmenou vlastníckych vzťahov. Tvrdilo sa, že privatizácia je geopoliticko-mocenský problém. Táto skutočnosť je v súčasnosti dobre známa. Príležitosti privatizácie sa nevyužili dodnes, a preto celú spoločnosť sprevádzajú len problémy a hrozby. Uvedené vzdelávacie aktivity viedli a zabezpečovali zahraniční a domáci lektori. Ani zahraniční ani domáci lektori nezdôrazňovali potrebu využiť pri zmene vlastníckych vzťahov úroveň kompetentnosti a poznanie kompetencií privatizérov, teda poznanie povinností, zodpovedností a právomocí, ktoré majú vo vzťahu k sprivatizovanému majetku. Vôbec sa neprizeralo ani na ich kompetentnosť manažovať sprivatizovaný majetok.

1.2 MBA programy a programy zahraničných inštitúcií, ktoré využívalo Centrum ďalšieho vzdelávania Ekonomickej univerzity pre slovenských frekventantov, ktorí prejavili záujem o ďalšie vzdelávanie

Do roku 2006 organizovalo Centrum ďalšieho vzdelávania dva projekty MBA a 4-ročný kurz Management of Change. Prvý MBA kurz bol organizovaný s Pittsburskou univerzitou a druhý s univerzitou FNEGE vo Francúzsku. Dlhoročne bol úspešný najmä francúzsky kurz MBA. Prvý ročník kurzu sa uskutočnil priamo v Centre ďalšieho vzdelávania víkendovou formou a druhý ročník v Berlíne dennou formou v trvaní 6 mesiacov. Veľmi úspešný 4-ročný kurz po roku 1990 ponúkol Českej a Slovenskej republike Kanadský úrad pre medzinárodné vzdelávanie. Kurz bol organizovaný počas prázdninových mesiacov v anglickom jazyku. Na kurzoch organizovaných Centrom ďalšieho vzdelávania Ekonomickej univerzity sa v oboch republikách zúčastnilo viac ako 10 frekventantov (na prvom kurze pre Slovensko 140 frekventantov). Najlepších 20 frekventantov bolo vybraných každý rok bezplatne na exkurziu po kanadských farmách.

1.3 Ďalšie vzdelávanie v občianskych združeniach

Pre organizovanie aktivít ďalšieho vzdelávania boli zriadené v Centre ďalšieho vzdelávania Ekonomickej univerzity v Bratislave občianske združenia Klub ekonómov o. z. a Slovenská akadémia manažmentu (SAM) o. z. Klub ekonómov bol zriadený v roku 1995 a organizoval semináre každý štvrtok, s výnimkou skúšobného obdobia a prázdnin, do roku 2006. Slovenská akadémia manažmentu, o. z. bola zriadená v roku 2006 a semináre organizuje sporadicky do súčasného obdobia.

Od začiatku svojej existencie Centrum ďalšieho vzdelávania EU pripravovalo vzdelávacie programy, ponúkalo a organizovalo aktivity ďalšieho vzdelávania na komerčnom základe, s výnimkou vzdelávacích aktivít organizovaných v občianskych združeniach, ktoré boli zriadené ako súčasť centra. Aj programy ďalšieho vzdelávania, ktoré ponúkali a lektorsky zabezpečovali kanadskí, americkí a francúzski partneri bez nároku na finančnú úhradu, a kanadský partner aj vlastnými lektormi, prinášali Ekonomickej univerzite z poplatkov za kurzy celkom zaujímavé finančné príspevky.

2. Poznatky všeobecnej teórie systémov, kybernetiky a filozofie celostnosti (holizmu) ako základ pre formovanie a rozvoj celostného manažmentu

Pri výkone práce každý pracujúci človek zastáva konkrétnu pracovnú pozíciu. Vo všeobecnosti podľa povahy práce ide o fyzickú a informačnú prácu. Pritom aj fyzická práca je sprevádzaná využívaním informácií. Každá práca a pracovná pozícia má svoje

pomenovanie. Je označovaná konkrétnym pojmom. V našich podmienkach sa používajú pomenovania pracovných pozícií (pracovník, zamestnanec, vlastník). Pracovníci, ktorých práca má len informačnú povahu, sú označovaní ako úradníci, riadiaci pracovníci, ale v súčasnosti aj ako manažéri aj vedúci pracovníci alebo vrcholoví manažéri, manažéri konkrétnych útvarov, manažéri tímov, a tak podobne. Pri výkone pracovnej pozície každý pracovník má, resp. mal by mať vymedzenú v určitom dokumente (napr. v pracovnej zmluve) jeho kompetenciu – povinnosti, právomoci a zodpovednosti. Riadiaci pracovníci či manažéri môžu dva druhy svojej kompetencie delegovať (poveriť výkonom) svojich podriadených, pracovníkov, a to určitú časť alebo všetky pracovné povinnosti s tým súvisiace a právomoci. Zodpovednosti za vykonávanie povinností a využívanie právomocí by mali riešiť tí pracovníci, ktorých delegujú. Zodpovednosti by sa zásadne nemali delegovať v štátnom a samosprávnom prostredí. Pre vykonávanie kompetencií (povinností, právomocí a zodpovedností) by každý pracovník mal mať potrebnú kompetentnosť, spôsobilosť.

Pre vykonávanie určených kompetencií by mal každý pracovník mať potrebnú odbornú zdatnosť, praktickú zručnosť a osobnostnú zrelosť. Je potrebné zdôrazniť, že zodpovedné vymedzenie a určenie kompetencií každému pracovníkovi pri výbere jeho pracovnej pozície, teda určenie jeho povinností, právomocí a zodpovednosti sa nevyhnutne musí opierať aj o jeho kompetentnosť, zabezpečiť ich vykonávanie.

3. Výsledky výskumu formovania celostného manažmentu v prostredí globalizácie

Základné poznatky a pojmy celostného manažmentu boli rozpracované ako výsledok riešenia projektu VEGA v roku 2014/2016.

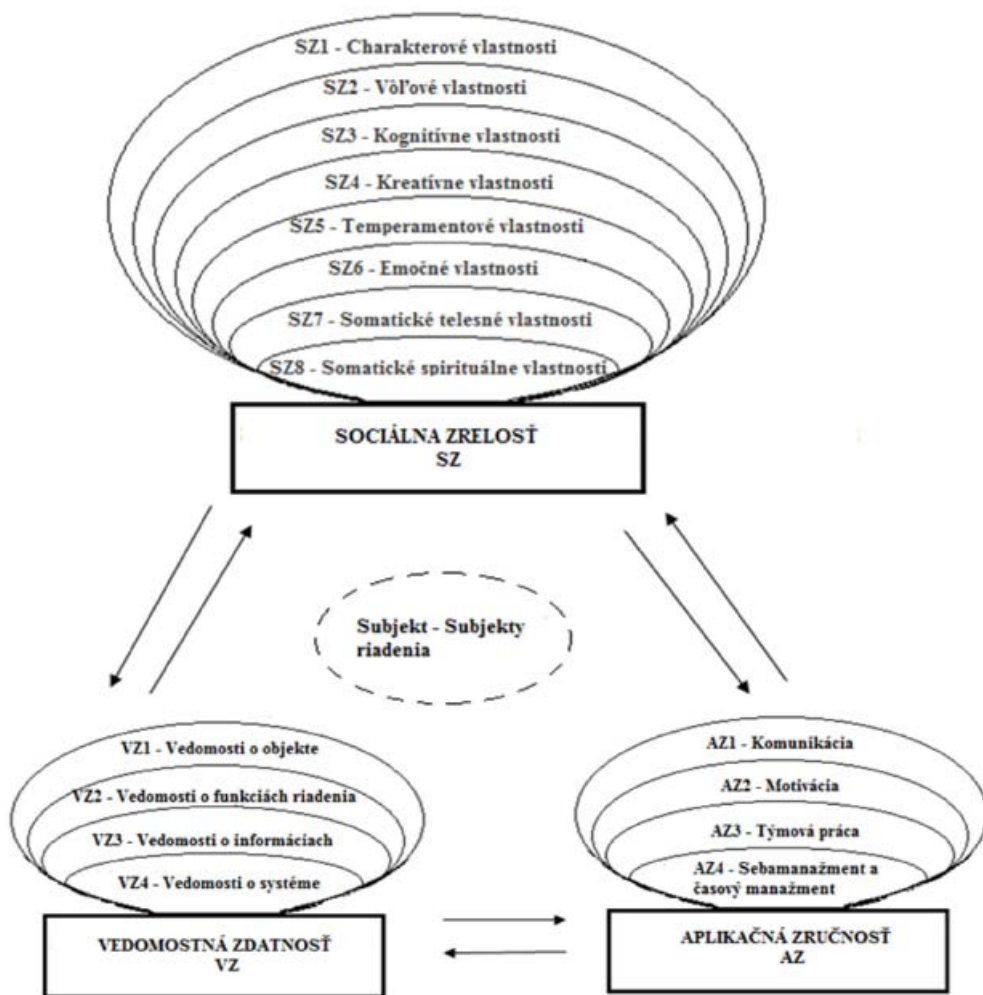
Okrem základných pojmov a poznatkov uplatňovania všeobecnej teórie systémov a kybernetiky je nevyhnutné opierať sa najmä o ďalšie pojmy a poznatky:

- subjekt, objekt, systém, model;
- poznatok, vedomosť, informácia;
- funkcie riadenia;
- vzťahy medzi subjektmi a ich uplatňovanie pri využívaní funkcií riadenia prostredníctvom informačných systémov;
- kompetencie subjektov riadenia;
- kompetentnosti subjektov riadenia;
- celosť manažmentu;
- ohodnocovanie celostnej kompetentnosti;
- vzdelávanie pracovníkov na formovanie celostnej pracovnej kompetentnosti.

Podrobný popis poznatkov a zdôvodnenie využívaných pojmov ako výsledok výskumnej práce je obsiahnutý v posledných dvoch vydaniach Celostného manažmentu.

Riešitelia majú zámer distribuovať vedeckú monografiu na najdôležitejšie inštitúcie a organizácie verejnej správy, šíriť získané poznatky prostredníctvom ich publikovania v digitálnom časopise Manažment podnikania a vecí verejných, ktorý vydáva Slovenská

Obr. 1 Model systému manažérskych kompetentností



Zdroj: vlastné spracovanie

akadémie manažmentu, o.z. Práve toto občianske združenie má zámer položiť dôraz na zvyšovanie pracovnej (manažérskej a zamestnaneckej) kompetentnosti pracovníkov, ale aj politikov a dobrovoľných pracovníkov orientovaných svojimi pracovnými aktivitami na oblasť inštitúcií verejnej správy.

Získané výsledky z výskumnej úlohy VEGA viedli viacerých členov riešiteľského kolektívu v prvom polroku roku 2016 vypracovať a predložiť do grantovej agentúry VEGA nový projekt s názvom Tvorba a využívanie modelu celostnej manažérskej kompetentnosti vo vybraných podnikoch a klastroch krajín V4.

4. Potreba a metódy ohodnocovania manažérskej kompetentnosti

Koncepty a teória pracovnej a manažérskej spôsobilosti a pokusy, resp. modely jej ohodnocovania sa začali v oblasti obsadzovania pracovných pozícií využívať pred viac ako 30 rokmi.

Vyššie 90 % spoločností disponuje v súčasnosti kompetenčným modelom, dokonca existujú celé odvetvia, ktoré špecialistom na ľudské zdroje pomáhajú tieto modely tvoriť, implementovať a merať. A to i napriek tomu, že sa objavujú mnohé rozdielne názory na to, čo sú manažérske kompetentnosti a ako ich možno klasifikovať, nehovoriac už o tom, že často sa stotožňujú kompetentnosti a kompetencie.

Z odbornej literatúry sú známe americké, a najmä britské štandardy manažérskych spôsobilostí, ktoré sa v mnohých organizáciách využívajú. Pre naše, najmä didaktické a výskumné potreby sa s nimi budú mať možnosť oboznámiť študenti na seminároch, prípadne ich využitie opísať v rámci prípravy manažérskych projektov a využívame ich v našej výskumnej činnosti.

V rámci dvanástich definovaných spôsobilostí je možné podľa potreby rozlíšiť v rámci každej z nich čiastkové spôsobilosti. Napríklad spôsobilosť verbálnej komunikácie a v rámci nej spôsobilosť vystupovať, spôsobilosť písomne pripraviť potrebné dokumenty, spôsobilosť počúvať a pod.

Prístupy a metódy k ohodnoteniu spôsobilostí možno na základe súčasnej úrovne poznania rozčleniť na:

1. sebaohodnocovanie,
2. ohodnocovanie blízkymi,
3. ohodnocovanie nadriadenými,
4. ohodnocovanie expertmi.

Metódy ohodnocovania spôsobilosti zastávajú určitú pracovnú či manažérsku spôsobilosť možno rozlíšiť z viacerých hľadísk.

V našom prípade využijeme hľadisko miery vedeckosti, a rozlišujeme:

1. intuitívne metódy,
2. heuristické metódy,
3. experimentálne metódy.

Intuitívne metódy sú založené na skúsenosti a intuíciách a v praxi sa uplatňujú ako:

- metóda prvého dojmu,
- metóda pozorovania,
- metóda rozhovoru, (interview),
- metóda 360° ohodnocovania.

Heuristické metódy sú založené na logike myslenia, ale tiež na skúsenostiach. V praxi sa uplatňujú prostredníctvom:

- metódy dotazníkov,
- metódy bodovania.

Experimentálne metódy sa opierajú o:

- štandardizované testy,
- softvérové ohodnocovanie.

Rozhovor (interview) ako metóda ohodnocovania je jednou z najčastejšie používaných metód pri ohodnocovaní úrovne spôsobilostí. V odbornej literatúre je známy aj pod názvom competence based interview (CBI).

Ohodnocovanie metódou 360° spätnej väzby zahŕňa získavanie informácií o kvalitách manažéra z rôznych zdrojov. Je to proces, ktorý umožňuje pohľad na jeho spôsobilosť prostredníctvom ľudí, ktorí s ním najviac spolupracujú: priamy nadriadený, kolegovia, podriadení a podľa potreby a možnosti i interní a externí zákazníci. Spoločný pohľad na kľúčové spôsobilosti umožňuje ohodnocovanému pracovníkovi jasne pochopiť vlastné silné stránky a potreby rozvoja.

Thomasova international softvérová metóda ohodnocovania je založená na 80 ročných skúsenostiach britských odborníkov. V ostatných rokoch minulého tisícročia bola transformovaná do softvérovej podoby. Je založená na vlastnom ohodnotení najpresnejšej a najmenej presnej vlastnosti v každom z 24 riadkov, pričom na každom riadku sú uvedené 4 vlastnosti. Sebaohodnocovateľ má napr. riadok, kde sú tieto 4 vlastnosti: opatrný, odhodlaný, presvedčivý, dobromyseľný. Jeho úlohou je krúžkom $\circ$ označiť tú jednu vlastnosť zo štyroch, ktorá ho najmenej charakterizuje a krížikom $\times$ tú vlastnosť, ktorá ho charakterizuje najviac. Po označení na všetkých 24 riadkoch sa označené údaje prenesú do počítača, v ktorom je inštalovaný Thomas International softvér a dostaneme napr. analýzu osobnostného profilu, ale aj ohodnotenie napr. manažérskej spôsobilosti, a viaceré ďalšie hodnotenia.

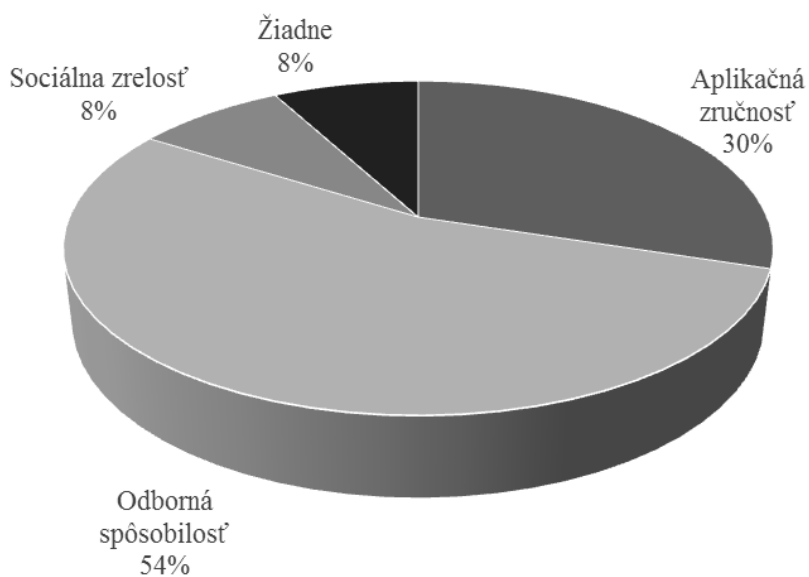
Pri riešení problémov globálnej krízy sa svetová vedecká komunita viac orientuje na projekty najmä z oblasti technologicko-technickej, a zo spoločenských vied na finančno-ekonomické vedomosti, zdôvodňujúce rast produktivity práce a tvorbu ziskov. V každom projekte sa nastoľuje potreba zvýšenia a zdôvodnenia konkurencieschopnosti ako najdôležitejšieho faktora pre riešenie a financovanie projektu.

Pri realizácii VEGA projektu sme v oblasti formulovania požiadavky na pracovnú a manažérsku kompetentnosť pracovníkov verejnej správy urobili rozsiahly výskum, okrem iného z ohodnocovania skutočne preferovaných spôsobilostí pri nástupe na pracovnú pozíciu a požiadavky, ktoré sa neohodnocovali pri nástupe na pracovnú pozíciu, ale mali by sa overovať. K otázkam sa vyjadrovali českí a poľskí respondenti.

Nebezpečenstvo súčasnej globálnej krízy pre civilizáciu nie je v tých, ktorí vlastnia a majú majetok a krízu spôsobili a páchajú zlo voči chudobným a nezamestnaným ľuďom, ale nebezpečenstvo hrozí od tých, ktorým v slobodných „demokratických“ voľbách dávame kompetencie (povinnosti, právomoci a zodpovednosť), aby kompetentne, zodpovedne a humánne spravovali civilizáciu, zoskupenia štátov, štáty, regióny a miestne spoločenstvá. Jednoducho, súčasný systém výberu politických predstaviteľov nezaručuje kompetentné spravovanie civilizácie, teda to, čo treba robiť, aby sa zlo nepáchalo, a aby kríza nebola.

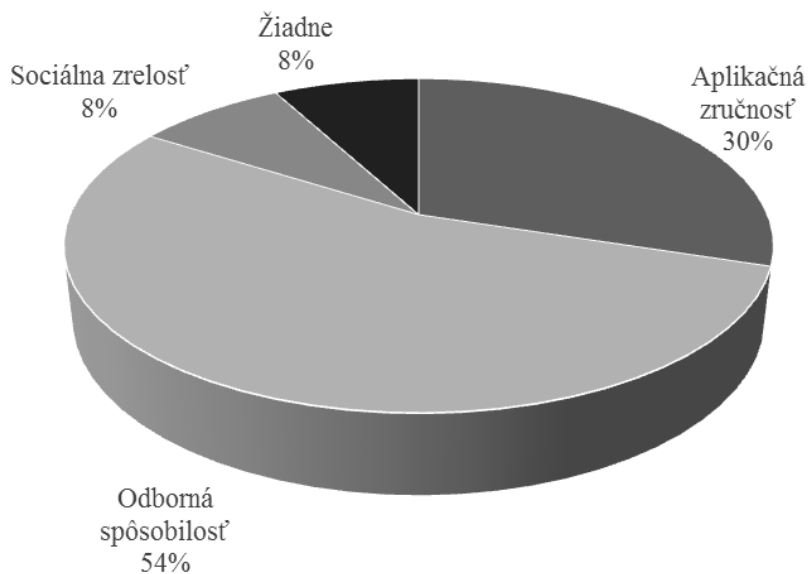
Ak nebude existovať globálne vodcovstvo pri riešení všetkých druhov problémov prostredia, nielen povedzme prírodno-ekologického charakteru (doteraz USA a Čína

Obr. 2 Spôsobilosti skutočne preverované pri nástupe na pracovnú pozíciu



Zdroj: vlastné spracovanie

Obr. 3 Požiadavky na pracovnú spôsobilosť, ktoré sa netestovali, ale mali by sa ohodnotiť



Zdroj: vlastné spracovanie

nepodpísali Kyotský dohovor, USA odstupujú od Parížskeho dohovoru), ale predovšetkým globálny kontext v geopoliticko-mocenskom prostredí, potom aj prípadné zmeny v národných politikách budú mať pre jednotlivé krajiny obmedzený prínos. Aj keď sa národné vlády snažia riešiť krízu vo vlastnej krajine, ich úsilie bez globálneho svetového a politického vodcovstva vzhľadom na existenciu finančno-ekonomického globálneho prostredia môže priniesť len čiastočné riešenie.

Vedci z Zurišskej univerzity vo vedeckej štúdii uvádzajú, že objem sivej hmoty rozložený na spojnici dvoch mozgových lalokov naznačuje, ako bude dotýčný jedinec ochotný pomáhať iným ľuďom. Účastníci štúdie, ktorej výsledky boli zverejnené v odbornom časopise Neuron, boli požiadaní, aby sa podelili o peniaze s ľuďmi, ktorých nepoznali. Skutočnosť, že boli ochotní podeliť sa o časť peňazí, bola braná ako altruistická obeť, pretože tak človek pomáha inému na vlastný úkor a musí teda preukázať, že je schopný vcítiť sa do jeho alebo jej situácie, myšlienok a pocitov.

5. Vzdelávanie, výučba, výcvik, výchova – základný predpoklad zvyšovania úrovne pracovnej a manažerskej kompetentnosti

Vzdelávanie je proces zvyšovania celostnej pracovnej spôsobilosti. Tvoria ho tri procesy:

- a) osvojovanie odborných vedomostí výučbou a samovzdelávaním a na základe využívania skúseností;
- b) zvyšovanie praktických zručností aplikáciou vedomostí v každodennej praxi cvičením, výcvikom, tréningom;
- c) formovanie osobnostných vlastností k humánnemu a ľudsky orientovanému správaniu sa prostredníctvom výchovy.

Súčasný globálny krízový stav civilizácie kladie z hľadiska jej budúceho udržateľného dlhodobého rozvoja dôraz na rozširovanie poslania vzdelávania a potrebu formovania humánných osobnostných vlastností vzdelávaných ľudí.

Vzdelávanie je proces osvojovania relevantných vedomostí, vedou nahromadených a praxou overených a potvrdených poznatkov, potrebných na dosahovanie celostnej pracovnej spôsobilosti (kompetentnosti). Uvedené vedomosti si človek osvojuje ich zapamätávaním a ukladaním do vonkajších pamäťových nosičov.

Osvojované vedomosti mu slúžia na:

1. získanie všeobecnej a odbornej zdatnosti potrebnej pre zvolenú (alebo určenú) pracovnú pozíciu, ale aj pre osobný (rodinný život);
2. ich uplatňovanie v praktickom živote získavaním aplikačných zručností v každodennom pracovnom a osobnom živote;
3. formovanie osobnostných vlastností charakterizujúcich jeho sociálnu zrelosť, v ktorej sa prejavuje úroveň jeho ľudskosti (humánnosti, človečenstva).

Odpoveď na otázku, prečo poslanie vzdelávania pre budúcnosť nadobúda nový rozmer orientovaný na formovanie humánnych osobnostných vlastností, spočíva v potrebe prekonávať súčasnú globálnu krízu, ktorej najväčšou hrozbou pre civilizáciu je zvyšovanie rozdielov medzi stále sa zmenšujúcim množstvom čoraz bohatších ľudí a stále väčším počtom čoraz chudobnejších ľudí.

Metódou vzdelávania vo všeobecnosti rozumieme spôsoby, cesty, ktorými človek získava potrebné vlastnosti, vedomosti a zručnosti.

Metódy vzdelávania majú veľký vplyv na to, aké spôsobilosti človek získa. Výber a vhodné použitie metód by malo odrážať individuálne potreby a požiadavky organizácie, jej tímov a jednotlivcov. Výber metód by mal reagovať aj na potreby humánneho celosvetového rozvoja civilizácie. Výber konkrétnych metód pre konkrétne vzdelávacie aktivity je ovplyvňovaný mnohými skutočnosťami, ako počet a vek účastníkov, ich súčasná a požadovaná úroveň sociálnej zrelosti, vedomosti a zručnosti, ale aj motivácie k vzdelávaniu a zastávaná pracovná pozícia. Nemenej dôležitým faktorom sú priority a druh aktivít uskutočňovaných organizáciou.

Využívané vzdelávacie aktivity by mali formovať celostne spôsobilé osobnosti – podporovať rozvoj tvorivosti a flexibility, ochotu prijímať zmeny a reagovať na ne. Mali by využívať progresívne technické podporné prostriedky.

Súčasnú metódy vzdelávania možno rozdeliť do dvoch základných skupín:

1. metódy vzdelávania využívané na konkrétnom pracovnom mieste – „on the job“ metódy,
2. metódy vzdelávania využívané mimo pracoviska – „off the job“ metódy.

Prvá skupina metód je výhodnejšia pre vzdelávanie zamestnancov a vedúcich pracovníkov na nižších stupňoch riadenia. Druhá skupina metód sa považuje za vhodnejšiu vo vzdelávaní vedúcich pracovníkov, top manažérov. V praxi sa v prevažnej miere využívajú obidve skupiny metód vo vzdelávaní všetkých kategórií pracovníkov. Dochádza však k určitým modifikáciám vo vzťahu k ich konkrétnej náplni práce. Tak napríklad, pri vzdelávaní manažérov, kde je potrebné viac rozvíjať praktické zručnosti, sa väčšmi využívajú metódy vzdelávania na pracovisku.

K metódam využívaným na vzdelávanie na pracovisku patria:

1. koučing,
2. mentoring,
3. konzultovanie,
4. asistovanie,
5. poverenie úlohou,
6. rotácia na pracoviskách organizácie,
7. pracovné porady.

Metódy využívané na vzdelávanie mimo pracoviska sa často realizujú podobne ako vzdelávanie v školách alebo inštitúciách ďalšieho vzdelávania. Klasické metódy sa orientujú na rozvoj vedomostí a zručností, novšie a modernejšie metódy aj výraznou mierou na rozvoj osobnostných vlastností.

Vyššie uvedené rozdelenie metód vzdelávania považujeme za všeobecne platné. V ďalšom texte ich budeme členiť podrobnejšie a uvedieme možnosti ich využitia pri príprave ľudí na manažérsku kompetentnosť.

Metóda vzoru života úspešných osobností svojou podstatou je tzv. metódou príkladovania. Pre výchovu ku kompetentnosti sú mimoriadne cenné životopisy alebo zrkadlá ľudí, ktorí v živote niečo dokázali, niekam dospeli, ale najmä ako ich výsledky práce poslúžili mnohým iným ľuďom.

Štúdium biografickej literatúry o diele a živote významných osobností, ako aj ich prezentovanie a príkladovanie vo výučbe manažmentu má veľký význam pre rozvoj fyzických, mentálnych, poznávacích, ale najmä charakterových vlastností ľudí. Aj teoretický model vzoru kompetentného pracovníka – vlastníka, manažéra a zamestnanca môže slúžiť ako výchovná metóda vo vzdelávaní. Pre tvorbu takéhoto modelu môžu poslúžiť všetky poznatky o Tomášovi Baťovi.

Metóda emocionálneho rozvoja osobnosti je svojím charakterom presvedčovacou metódou zameranou na rozvoj sociálnej zrelosti. Sociálna zrelosť vyjadruje zmysel človeka pre hodnoty ako poctivosť a čestnosť, úprimnosť, optimizmus, humor, ale aj schopnosť vcítenia sa (empatie). Určitú mieru sociálnej zrelosti má človek vrodennú, je súčasťou genetického kódu, ale jej rozvoj vyžaduje jej „pestovanie“, inak sa vytratí. Najúčinnjšou cestou rozvoja sociálnej zrelosti je pozitívne myslenie, ale aj správny, láskavý, dobre mienený humor, ktorý pomáha tlmieť bolesť, vyrovnávať sa so stresom, mnohými osobnými a medziľudskými problémami. Aj tzv. negatívne emócie ako pocit viny, výčitky svedomia, hanblivosť môžu mať blahodarné účinky na emocionálny rozvoj.

C. Rogers sformuloval hypotézu, ktorá sa stala pilierom jeho metódy PCA (person-centered-approach): „Ak človek dokáže poskytnúť určitý druh vzťahu a druhý človek objaví v sebe kapacitu využiť tento vzťah pre svoj rast, dochádza k zmene a k osobnému rozvoju.“ Je veľmi dôležité pochopiť zmysel tohto poznatku, uvedomiť si, aké dôsledky z neho vyplývajú, ako ho možno využívať pre formovanie nielen vlastnej osobnosti, ale najmä ako možno pomôcť, ako možno vychovávať iných ľudí, ktorí majú záujem byť sociálne zrelšími, alebo ktorí sú v zložitej situácii.

Metóda KEMSAK je presvedčovacou metódou a podľa niektorých odborníkov „tvorí východisko pre štruktúrovanie obsahu aj metód výchovy“ (Zelina, M. 1996, s. 24). Jednotlivé písmená metódy KEMSAK predstavujú určité výchovné, ale aj poznávacie a výcvikové aktivity, ktoré majú ďalej uvedený sémantický význam:

K – kognitivizácia: cieľom je naučiť človeka rozoznať, riešiť a poznávať problémy a vedieť myslieť o nich;

E – emocionalizácia: cieľom je vychovať človeka cítiť a rozvíjať jeho emočné kompetencie, prežívanie;

M – motivácia: cieľom je rozvinúť záujmy, potreby, túžby osobnosti, jej aktivity;

S – socializácia: cieľom je vychovať človeka na spolužitie s inými ľuďmi, utvárať sociálne zrelé medziľudské vzťahy;

A – axiologizácia: cieľom je rozvinúť sociálne zrelosť, hodnotovú a charakterovú orientáciu človeka;

K – kreativizácia: cieľom je rozvíjať tvorivý štýl života osobnosti.

Všetky hore prezentované výchovné metódy, ale aj mnohé ďalšie, majú spoločný cieľ – cestou výchovy urobiť človeka a ľudstvo lepším, dokonalejším. Sú metódami, ktoré vedú k poznaniu večných pravd, princípov a hodnôt.

Poznatky z manažmentu možno utvárať, získať a študovať viacerými formami:

1. zovšeobecňovaním vlastných skúseností (najťažšia cesta),
2. zovšeobecňovaním skúseností iných ľudí a ich napodobňovaním (najľahšia cesta),
3. premýšľaním, štúdiom už zovšeobecnených poznatkov odborníkmi (to je najušľachtilejšia cesta).

Z množstva týchto metód rozoberieme nasledujúce:

- prednáška;
- seminár (kolokvium) vedený formou dialógu;
- superučenie (superlearning).

Prednáška je objasňovacia metóda výučby manažmentu, využívaná najmä v univerzitných podmienkach štúdia, ale aj v inštitúciách ďalšieho vzdelávania. Je ekonomickou cestou transformácie poznatkov pre veľké auditórium, kde však nie je záruka efektívnych výsledkov učenia sa. Ide o autokratickú metódu výučby, ktorá len v malej (alebo v žiadnej) miere dovoľuje aktivitu účastníkov. Spätná väzba o účinnosti prezentovaných poznatkov je tu nedostatočná (Walklin, L. 1990, s. 55). Cieľom prednášok je poskytnúť rámec myšlienok a teórií, ktoré môžu byť ďalej rozvinuté v seminárnych skupinách, ktoré sú vedené lektorom. Prednáška nemôže pokryť celú šírku rozličných schopností a poskytuje málo príležitostí pre účastníkov vyjasniť si počas ohraničenej doby otázok a odpovedí nepochopené detaily.

Slávny pedagóg raz vyhlásil, že univerzitná prednáška je prostriedok, pomocou ktorého sú poznámky poslucháča napísané do jeho poznámkového bloku bez toho, aby mu ich obsah prešiel mysľou. Ak je prednáška čítaná z poznámok neinšpiratívnym prednášajúcim, čoskoro začne poslucháča uspávať. Pre ľudí je zložité sústrediť sa na dlhší čas kvôli nedostatku aktívnej účasti. Niekoľko experimentov preukázalo, že 20- minútové sústredenie je najlepšie. Prednášky môžu byť veľmi úspešné, ak sú správne pripravené, vedené a podporené audiovizuálnym materiálom. Keď prednášajúci ukážu nadšenie a predstavivosť, môžu naplniť auditórium významnou a motivačnou učebnou skúsenosťou.

Všeobecné prednášky nemajú za následok viditeľnú zmenu pôvodných stanovísk a väzba šírených vedomostí je veľmi chudobná. Testy okamžite po prednáške ukázali, že študenti si pamätajú menej ako 40 % prednášky, po týždni len 20 % prednášky. Tieto závery ukázali, že prednášky ako spôsob učenia sú neefektívne, najmä v prípade priemerných študentov. Prednáška má aj svoje výhody, najmä ak prednášajúci je odborník a poskytne účastníkovi efektívne rady, nápady, myšlienky, podnety a pod.

Semináre (kolokviá, brainstorming) sú objasňujúcimi spôsobmi výučby, najmä ak sa vedú formou dialógu.

Superlearning – superučenie je metóda učenia sa založená na práci bulharského psychológa Georgiho Lozanova, ktorý približne pred dvadsiatimi rokmi zistil, že sila

sugescie by mohla byť využitá na zdokonaľovanie výučbových metód a techník. Túto metódu nazval **sugestopédia** a svojou podstatou má charakter vnucovania.

Zručnosť je aj šikovnosť, majstrovstvo využitia vedomostí. Zručnosť sa klasicky poníma ako motorická či manuálna schopnosť. Dnes sa už chápe širšie v intelektuálnom slova zmysle. Zručnosť (spôsobilosť) je nadobudnutá, podľa nášho názoru, tréningom. Pohotovosť (pripravenosť) správne, čo najrýchlejšie a s čo najmenšou námahou vykonať istú činnosť na základe osvojených vedomostí a v predchádzajúcej praktickej činnosti.

O zručnosti v pravom zmysle slova hovoríme vtedy, ak človek určitú činnosť vykonáva plynulo a bezchybne, pričom si túto činnosť uvedomuje, kontroluje a usmerňuje. Postupne, ďalším opakovaním a cvičením (tréningom) sa zručnosti zdokonaľujú a človek akoby ich vykonával podvedome. Uvedomujúcej, kontrolujúcej a usmerňujúcej činnosti ubúda.

Metódami tréningu sa získavajú predovšetkým praktické zručnosti jeho účastníkov realizovať získané vedomosti v konkrétnej praktickej činnosti. V súčasnom období sa tieto metódy vyvíjajú tak, aby si účastníci mohli tréningom osvojovať aj postoje a znalosti, lebo tie sú predpokladom uplatňovania poznatkov v praxi. Medzi známe a najviac využívané metódy tréningu patria:

- metóda manažérskych hier,
- metóda praktického precvičovania,
- metóda manažérskych simulácií,
- metóda prípadových štúdií,
- metódy výcviku „outdoor“.

Manažérske hry predstavujú jednu z najvýznamnejších, tzv. aktívnych metód tréningu. Ich typickým rysom je tímový charakter týchto hier.

Praktické precvičenie nasleduje spravidla bezprostredne po objasňovaní, kvôli zosilneniu postupu.

Manažérske simulácie predstavujú netradičné ponímanie tréningu, ktorý je založený na princípe praktickej simulácie reálneho prostredia, obdobne ako trenažér pre pilotov. Ide o vysoko interaktívny a veľmi efektívny nástroj manažérskeho rozvoja, ktorý plne sleduje princíp „learning by doing“ – učenie sa činnosťou.

Prípadové štúdie sú metódy vzdelávania (zároveň výchovy, výučby a výcviku), založené na situáciách z reálneho života alebo orientované na neriešené, tzv. „zamrznuté“ problémy.

Outdoorové tréningy môžu byť zamerané na rozvoj mnohých druhov kompetentnosti:

- rozvoj komunikačných, motivačných, tímových zručností,
- rozvoj selfmanažmentu a time managementu,
- rozvoj osobnostných vlastností.

Kompetentné subjekty manažmentu majú záujem využívať svoje osobnostné vlastnosti, odborné vedomosti a praktické zručnosti čo najefektívnejšie. Majú záujem rozvíjať svoju kompetentnosť vzdelávaním.

Každý by si mal hľadať a nachádzať najväčšmi zodpovedajúcu metódu vzdelávania, resp. kombináciu metód. Ich výber ovplyvňuje množstvo faktorov, ako je cieľ vzdelávania, ľudský faktor, materiálne podmienky, princípy vzdelávania, a pod.

Neustále zmeny, ktorým sú ľubovoľné celky vystavené, vyžadujú od ľudí, aby sa neustále vzdelávali, rozvíjali, zvyšovali svoje kompetencie využívaním čo najefektívnejších metód vzdelávania. Ich načrtnutý prehľad zďaleka nie je úplný, ale v prípade potreby môže slúžiť ako východisko na poznávanie a využívanie ďalších.

Literatúra

- ADAMS, A. 1999. *At Home with Holistic Management*, Holistic Management International, 1999, ISBN 978-0-9673941-0-7.
- ASHBY, R. 1954. *Desing for Brain*, London, Chapman Hall 1954, ISBN neuvedené
- BERTALANFFY, L. 1969. *General System Theory, Foundations Development, Applycations*, George Braziller, New York, 1969, ISBN 978-080760-4-533.
- BUTTERFIELD, J. – BINGHAM, S. and SAVORY, S. 2006. *Holistic Management Hanbook*, Island Press, ISBN 978-1-55963-885-2.
- DANEK, J. 2006. *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*, Trnava : UCM, 2006, ISBN 80-89034-44-6.
- CHRISTOPHER, F.W. 2007. *Holistic Management; Managing what matterss for company success*. New Jersey : John Wiley & Sons, 2007, ISBN 0-471-74063-6.
- KIYOSAKI, T. R. 2010. *Sprisahanie Bohatých*, Bratislava : Motýľ, 2010, ISBN 978-80-89482-12-2.
- PORVAZNÍK, J. 2014. *Celostný manažment*. Bratislava : Sprint dva, 2014, ISBN 978-80-89393-58-9.
- ROMANČÍK, L., BARRI, T., PORVAZNÍK, J. 1972. *Základy ekonomickej kybernetiky*, Bratislava : Vydavateľstvo Alfa, 1972, ISBN neuvedené.
- VÁGNER, I. 2006. *Systém managementu*, Brno : Masarykova universita, 2006, ISBN 80-210-3972-8.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti*, Bratislava : IRIS, 1996, ISBN 978-808- 570-109-8.

Kontakt

Prof. Ing. Ján Porvazník, CSc.
Fakulta managementu a ekonomiky
Univerzita Tomáše Bati v Zlíne
Mostní 5139
760 01 Zlín
Česká republika
E-mail: jan.porvaznik@gmail.com

III.
CIEĽOVÉ SKUPINY
VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V REGIÓNOCH

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V REGIONÁLNÍM KONTEXTU

CONTINUING EDUCATION OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES IN REGIONAL CONTEXT

Ivana Shánilová

Úvod

Pedagogičtí pracovníci jsou specifickou skupinou, neboť se vztahují pod tzv. regulované profese (obdobně jako právníci, zdravotní sestry atd.). Pro jejich pracovní výkon jsou právními předpisy stanoveny určité požadavky, bez jejichž splnění nelze dané povolání vykonávat (například stupeň a obor vzdělání, praxe apod.). I v této skupině je zodpovědnost státu za jejich profesní rozvoj větší než v ostatních povoláních.

Od pedagogických pracovníků jsou vyžadovány nové kompetence jako schopnost do-
rozumět se v jiných jazycích, pracovat s informacemi, být aktivním občanem apod. Zvyšující se nároky na výkon učitelského povolání se promítají i do rostoucího významu připisovaného jejich dalšímu vzdělávání. Z Finska převzatý slogan, že učit mohou jen ti nejlepší, přisuzuje učitelům rozhodující roli a zodpovědnost. Nároky na učitelskou profesi bezesporu rostou, na vzdělávací politice poté je, aby vytvořila pro jejich profesní růst odpovídající podmínky.

Z výše uvedených důvodů neunikla pozornosti Evropské unie také vlastní oblast dalšího vzdělávání učitelů.¹ To dokazuje snaha o vytvoření struktury, založené na organizaci dalšího vzdělávání učitelů prostřednictvím určitých několikastupňových systémových

¹ Pozn. autora: od roku 1985 se začala Evropská komise aktivně věnovat oblasti dalšího vzdělávání učitelů. V těchto letech byly realizovány návštěvy a rozsáhlé diskuse odborníků ze členských zemí EU. Výsledky těchto akcí byly předloženy na zasedání Rady ministrů dne 14. 5. 1987. Všechny aktivity, které ze zasedání vyplynuly, byly popsány v souhrnném dokumentu vydaném v lednu 1989 pod názvem: Komise Evropského společenství: Analýza postupů dalšího vzdělávání učitelů v členských zemích ES, leden 1989, s. 109. V roce 2007 nabídla Evropská komise balíček pokynů s cílem rozvinout opatření, která usilují mimo jiné o koordinaci počátečního a dalšího odborného vzdělávání učitelů.

opatření. Ta by se sestávala na první úrovni z místních středisek spojených se školami a se sítí druhé úrovně, tedy regiony nebo kraji a úrovní třetí, úrovní celostátní.

1. Další vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie

Ve většině zemí Evropské unie je další vzdělávání učitelů upraveno školským zákonem. V některých zemích se pak jedná o zákon o vzdělávání pro určitou úroveň škol, o zákon o vzdělávání učitelů nebo zákoníky práce. To dokazuje, že ve všech zemích určuje systém dalšího vzdělávání učitelů stát, tedy vláda nebo celonárodní instituce. V žádném státě Evropské unie neřeší další vzdělávání učitelů trh, i když využití tržních subjektů při vlastní realizaci vzdělávacích akcí není výjimkou. Srovnávací model pro organizační strukturu dalšího vzdělávání učitelů v jednotlivých zemích Evropské unie není doposud zpracován a informace o stupni centralizace a decentralizace mají pouze sdělovací hodnotu.

Nevyjasněnou, ale podstatnou otázkou zůstává, nakolik do plánování vzdělávání mají být zapojeni učitelé. Praxe většiny zemí Evropské unie dokázala, že do procesu dalšího vzdělávání učitelů by měli být v budoucnosti zapojeni všichni učitelé jako spoluautoři vzdělávacích programů, neboť v současnosti je situace značně regulovaná a nepřispívá ke vzniku identity cílové skupiny. V některých zemích tuto činnost vykonávají profesní svazy, učitelské asociace, předmětově orientovaná sdružení, odborníci z vysokých škol a výzkumných ústavů, v dalších zemích má na další vzdělávání učitelů naopak významný vliv školní inspekce (příkladem mohou být Belgie, Francie, Rakousko, Irsko), a to jak v oblasti určování potřeb dalšího vzdělávání učitelů, tak při hodnocení vlivu na změnu kvality školy.

Jistým omezením pro rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků může být fakt, že v převážné části zemí Evropské unie je další vzdělávání učitelů nepovinné, přestože účast na jejich dalším vzdělávání je často zohledňována při kariérním růstu, při výběrových řízeních na funkce ve vedení školy i při vlastním finančním ohodnocení učitele.

2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků v České republice

V České republice upravuje podmínky pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém Zákon o pedagogických pracovnících. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zaregistrovány v rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky, kteří vykonávají činnost v zařízeních sociální péče. Zákon vymezuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, předpoklady pro výkon funkce ředitele školy a získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků. Upravuje povinnost učitele dále se vzdělávat, a tím si obnovit, upevnit a doplnit kvalifikaci. Dle tohoto zákona se učitelé mohou zúčastnit také

dalšího vzdělávání za účelem zvýšení kvalifikace (zvýšením kvalifikace se zde rozumí též její získání nebo rozšíření). Ukládá ředitelům škol organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který vymezuje po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Prováděcím předpisem k Zákonu o pedagogických pracovnících v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, která vymezuje jeho druhy a podmínky zařazení učitelů a dalších kategorií pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Tento předpis vymezuje druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů, které zahrnuje: Studium v oblasti pedagogických věd, Studium pedagogiky, Studium pro asistenty pedagoga, Studium pro ředitele škol a školských zařízení a Studium k rozšíření odborné kvalifikace. Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů na základě této vyhlášky pak zahrnuje: Studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, Studium pro výchovné poradce a Studium k výkonu specializovaných činností, které jsou taxativně uvedeny: koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií, tvorba a následující koordinace školních vzdělávacích programů a vzdělávacích programů VOŠ, specializovaná činnost v oblasti environmentální výchovy, specializovaná činnost v oblasti prostorové orientace zrakově postižených a v oblasti prevence sociálně patologických jevů.

Jedním z posledních dokumentů je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejímž cílem je aktualizace a konkretizace směrů rozvoje celého vzdělávacího systému v ČR. Strategie ovšem nemá nahradit Bílou knihu, ale měla by skutečně realizovat její podstatné cíle. Prostřednictvím připravované strategie se chce posílit důležitost a prestiž školy a školního vzdělávání tzn. vymezit a podporovat nezastupitelné poslání škol, tedy rovný přístup, kompenzace znevýhodnění, propojit výuku s procesy mimo školu, rozšířit možnosti dosažitelného vzdělání, monitorovat mimoškolní vzdělávání a posilovat roli škol jako center podpory celoživotního učení. Mělo by dojít k odstranění slabých míst vzdělávacího systému ve smyslu zvýšení dostupnosti a významu předškolního vzdělávání, zvýšit prostupnost a relevanci odborného vzdělávání tak, aby se maximálně zvýšila jeho efektivita a užitečnost pro absolventy i zaměstnavatele, klást větší důraz na klíčové kompetence v odborném vzdělávání tak, aby se zvýšila možnost uplatnění absolventů na trhu práce a systematicky monitorovat průchod žáků vzdělávacím systémem s ohledem na kvalitu, efektivitu a prostupnost.

3. Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je základním předpokladem dlouhodobě udržitelného rozvoje pedagogických profesí, a to jak z hlediska profesního rozvoje pedagogů, tak i z hlediska uspokojení potřeb různých cílových skupin, kterých se další vzdělávání pedagogických pracovníků týká. Rovněž i z hlediska ekonomické udržitelnosti a vysoké efektivitě celého systému. Optimální stav dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je charakteristický nalezením flexibilní rovnováhy při hledání způsobů uspokojování potřeb jednotlivých cílových skupin, rovností v přístupech

k tomuto vzdělávání pro všechny uživatele v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, vysokou účinností systému jako celku, zaručenou kvalitou nabídky a výstupů a standardizací základních parametrů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vzdělávání v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků může mít velmi mnoho podob a forem. Jedná se například o výměnné pobyty ve školách, diskusní fóra, mezinárodní návštěvy, interní vzdělávání ve škole, externí vzdělávání poskytované vnějšími subjekty apod. Pokud se však zaměříme na Českou republiku, v odborných publikacích nalezneme několik typů vzdělávacích akcí, které mají u nás největší tradici. Podle Lazarové (2006, s. 13–15) je další vzdělávání pedagogických pracovníků spojováno nejčastěji s mimoškolními a školními vzdělávacími akcemi. Co se týká konkrétních forem, jsou uváděny přednášky, školení, semináře, kurzy, výcviky a dílny. V odborných publikacích i slovnících jsou však definovány a charakterizovány pomocí zaměření, cílů a metod. Tyto charakteristiky se však často liší a proto není snadné přesné vymezení jednotlivých forem. V tomto příspěvku jsou z tohoto důvodu používány pouze pojmy „kurz“ a „seminář“, vzhledem k tomu, že sami pořadatelé vzdělávacích akcí od sebe tyto formy většinou nijak neodlišují. Kurzem nebo seminářem nazývají jak půldenní vzdělávací akci o metodice výuky anglického jazyka, tak i půlroční vzdělávání v oblasti informačních technologií. Někdy jsou dokonce v informacích o jedné konkrétní vzdělávací akci uvedeny bez dalšího vysvětlení obě různé formy (např. kurz a seminář).

Průcha (2009, s. 415) uvádí, že typy programů dalšího vzdělávání lze rozlišit podle podpůrné funkce, kterou pro učitele plní v první řadě předmětová orientace, ve které jsou programy dalšího vzdělávání zaměřeny na rozvoj oborových a oborově didaktických kompetencí pro jednotlivé předměty. V oblasti problémové orientace jsou programy zaměřené na překonávání těžkostí ve školní a vyučovací praxi, které jsou determinovány sociálně, kulturně nebo individuálními dispozicemi nebo handicapem žáků. Dále jde o rozvíjení schopností řešit společné problémy sociální skupiny, rozvíjení komunikativních dovedností, flexibility a schopnosti týmové práce a programy zaměřené na osobu učitele jsou v rámci osobnostní orientace a psychohygieny zaměřené na osobnostní rozvoj v širokém smyslu slova, rozšiřování kulturního a všeobecného vzdělání učitele, programy orientované na psychickou regeneraci učitele a programy zohledňující, že učitelské povolání je „work in progress“, že tedy učitelovo profesní vzdělávání není nikdy uzavřené.

Nový koncept celoživotního učení formulovaly v polovině 90. let paralelně tři organizace: Evropská unie (Memorandum o celoživotním učení, 2000), OECD (Celoživotní učení pro všechny, 1996) a UNESCO (tzv. Delorsova zpráva – Učení je skryté bohatství, 1996). Celoživotní učení je prostředkem pro zajištění osobního růstu, konkurenceschopnosti a inovací, uplatnění jedince na trhu práce. Nový koncept celoživotního učení významně rozšiřuje dosavadní představu o vzdělávání a vzdělávacím systému a propojuje ji s oblastí práce a volného času. Zároveň se jedná o poskytnutí příležitosti pro všechny, bez ohledu na věk, nadání nebo postavení tzn., o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému na vzdělávané tak, aby systém vycházel vstříc jejich potřebám, zájmům, schopnostem.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je součástí systému dalšího vzdělávání a jeho úkolem je zásadně přispět k proměně počátečního vzdělávání, což by pak mělo být rozhodující motivací k celoživotnímu učení žáka i učitele. Zahrnuje částečně formální a částečně neformální vzdělávání a je tak ve skutečnosti pouze malou částí procesu učení učitelů. Proces celoživotního učení učitelů zahrnuje sebevzdělávání, vzdělávání prostřednictvím kurzů, seminářů, přednášek, které nejsou součástí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, e-learning apod.

V nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků by se pak měly stále více prosazovat například kazuistické semináře, mentoring, koučink, tréninky dovedností, supervize, letní školy, workshopy a stáže. Zásadními náměty pro oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jsou motivace učitelů k celoživotnímu učení (vymezení profesních standardů a od nich odvodit profesní přípravu a další profesní vzdělávání, vytvoření vícestupňového žebříčku, který by se odvíjel od profesních standardů, a tím byla podpořena motivace učitelů a motivace žáků k celoživotnímu učení (tedy úsilí o osobní význam vzdělávání, jeho smysluplnost, individualizaci, personalizaci vzdělávání, o rozšíření nabídky, která by zahrnovala jak zájmové činnosti, tak i aktivity volného času).

4. Profesní kompetence učitele

Specifického významu ve vztahu k profesi učitele dosahuje pojem kompetence, který se v naší komunikaci i odborné literatuře vyskytuje obvykle jako schopnost, způsobilost, dovednost nebo pravomoc. V odborné literatuře objevujeme různá definování pojmu kompetence. Například Průcha et al. (2009, s. 129) uvádí kompetence učitele jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitele. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující“.

Vašutová (2002, s. 25–27) vymezuje profesní kompetence jako „pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“.

Lze naznačit, že kompetence učitele je stále více komplikovaným pojmem jak po stránce jazykové nejednoznačnosti², ale i tím, jak rozdílní autoři s rozdílnými přístupy kompetence definují, strukturují, klasifikují, popisují. Společné pro všechny skupiny pedagogických pracovníků a učitelů jsou osobnostní kompetence, které obsahují osobní postoje

² Například termín kompetence se v odborné literatuře vyskytuje jak v singuláru tak i plurálu (anglicky kompetence/competencies). Rovněž se používají různá spojení například kompetentní chování (angl. competent behavior) nebo kompetentní osoba (angl. competent person), ale tyto odlišnosti nejsou v literatuře jasně vyjádřeny.

a hodnotové orientace, psychickou houževnatost, fyzickou zdatnost, dovednosti (řešení problémů, kritické myšlení), osobní vlastnosti (důslednost, odpovědnost) a sociální schopnosti (tolerance, empatie, nadšení).

S rychlým vývojem a proměnami společnosti se na rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nahlíží jako na vhodnou formu vyrovnávání obsahu témat, metod vzdělávání a výchovy.

Učitel nese za výuku daleko větší odpovědnost, je tvůrcem osnov výuky, neustále spolupracuje se svými kolegy například při jednáních o jednotných principech, cílech učení a o jednotném stylu hodnocení. Bez vzájemné spolupráce a komunikace (učitel-učitel, učitel-žák, žák-žák) nelze vzdělávací proces úspěšně uskutečňovat. Od učitele se požaduje, aby se stal „evropským“ učitelem, který má široký rozhled, pedagogické a psychologické znalosti a dovednosti. Má se za to, že tento učitel bude trpělivý, vstřícný, empatický, bude naslouchat a bude komunikativní, otevřený kritice, bude flexibilně řešit vzniklé problémy a samozřejmě bude pro žáky vzorem. Zároveň vytvoří pro žáky bezpečné, podnětné, kooperativní prostředí, uplatní individuální přístupy a využije nových metod, způsobů výuky a hodnocení. Pro učitele je ale velmi náročné, aby se sám dokázal přeoriento- vat na výše uvedené požadavky a předpoklady pro učitele. Podrobně se kompetencemi u nás zabýval Veteška (2004, 2009, 2010, 2011)

Proto jednou z os dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je podpora rozvoje profesních kompetencí založených na profesním standardu, který je odvozen od cílů vzdělávání a funkcí školy.

Profesní kompetence tedy pojmáme jako komplex odborných vědomostí, dovedností, postojů, návyků a zkušeností. Ve spojení s osobnostním rozvojem jsou kompetence dispozicí pro zdárné vykonávání učitelské profese. Patří sem oblast práce s ostatními tedy u všech rozvíjet potenciál, znát, chápat lidský rozvoj a vyzařovat sebedůvěru při jednání s ostatními, ke všem přistupovat jako k individualitám, svou práci zvyšovat kolektivní inteligenci, vzájemně spolupracovat s kolegy a svou zkušeností přispět do systému zajišťování standardu. Dále práce se znalostmi, technologiemi a informacemi tzn. hodnotit, analyzovat, ověřovat a předávat znalosti a efektivně využívat technologií ve výuce a v neposlední řadě i práce s a ve společnosti tzn. přispět k přípravě těch, kteří se učí, aby se stali globálně zodpovědnými v roli evropských občanů, podporovat v mobilitě a spolupráci v evropském měřítku, podporovat mezikulturní respekt a porozumění, porozumět rovnováze mezi respektováním a uvědomováním v rozdílnosti kultur, uvědomit si etické rozměry znalostní společnosti a efektivně spolupracovat s komunitou, školou, institucemi pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

K dalším podstatným dovednostem patří správné používání odborných pedagogických pojmů (cíl, metoda, forma, prostředek, projekt, portfolio apod.), porozumění zákonitostem aktivizujících metod a forem vyučování (skupinové, kooperativní, projektové, diskuse, referáty, výjezdy apod.). L. Shulman (1997/1998, s. 511–526) uvádí sedm oblastí profesních znalostí: znalosti oborové, obecně pedagogické (principy a strategie výuky), znalosti kurikula, oborově didaktické znalosti (obsah vzdělávání), interpretace, znalosti žáků a jejich charakteristik a znalosti kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty – rodina, škola, řízení, systém).

Jako velmi inspirativní považujeme přístup J. Vašutové (2002, s. 28), která na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání³, vypracovala model profesních kompetencí, kdy ke každému „pilíři“ je připojena určitá funkce školy a rozpracovala realizaci daných vzdělávacích cílů učitelem prostřednictvím kompetencí.

5. Empirické výzkumy v oblasti vzdělávání pedagogických pracovníků

Empirických výzkumů v oblasti vzdělávání dospělých v poslední době přibývá, nicméně nelze než souhlasit s Průchou, že jednou ze slabin andragogiky je nedostatečné empirické zajištění jejích výpovědí. Existují dvě možnosti při postupu získávání empiricky ověřených faktů. První přístup vychází z nějaké teorie a snaží se ji ověřit. Nutno dodat, že tato cesta není ve vědách o výchově převažující, využívá se především v oblastech jako verifikace teorií učení. Rovnocennou a více frekventovanou cestou je zjišťování empirických faktů, týkajících se určitého ohraničeného úseku reality a pomáhající při řešení ve vzdělávání dospělých identifikovaných problémů. Získané údaje pak mohou sloužit vzdělávací politice, plánování kurzů, managementu nebo marketingu či výběru metod ve vzdělávání dospělých.

V letech 2011-2013 bylo zrealizováno empirické šetření zaměřené na zjištění zájmu o systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich profesní zkušenost ve smyslu získat relevantní informace o stavu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků například pro poradenskou činnost školám (volba vzdělávacích programů, programy na zakázku dle požadavků škol, vzdělávací nabídka apod.) a v neposlední řadě i lektorská praxe v oblasti autoevaluačních procesů na školách. Cílem empirického šetření bylo ověřit míru spokojenosti škol s nabídkou a realizací dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zkoumané pole záměru „Další vzdělávání pedagogických pracovníků v praxi škol“ bylo pak vymezeno čtyřmi tematickými okruhy, kterými byly priority oblastí dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů a ředitelů škol v rámci realizace dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich spokojenost učitelů a ředitelů škol s nabídkou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, faktory ovlivňující výběr dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů a ředitel škol a zdroje informací o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů a ředitelů škol.

Empirického šetření se zúčastnilo celkem 2246 učitelů (anketa), 276 ředitelů ZŠ a SŠ (dotazníkové šetření), 90 učitelů a ředitelů škol (interview) a 12 ředitelů – účastníků focus groups ze 14 krajů České republiky, tj. celkem 2624 respondentů. Díky spolupráci s krajskými pracovišti NIDV a přímé účasti při zadávání dotazníků a ankety se podařilo získat takový „druh“ škol, které do významné míry mohou představovat průřez českými školami

³ Za nejobecnější a současně všeobecně přijímanou formulaci vzdělávacích cílů sjednocující se Evropy lze považovat zprávu „Učení: „Dosažitelný poklad“ – tzv. Delorsova zpráva (Learning: „The Treasure Within“). Tato zpráva rozpracovává celoživotní učení a stojí na čtyřech pilířích: učit se vědět, učit se dělat, učit se spolužít, učit se být. Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“ je uplatnitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení.

od nejmenších ZŠ (malotřídních) až po největší SŠ a víceletá gymnázia. Pro samotný výběr zkoumaného vzorku (škol a pedagogických pracovníků) nebyly předem stanoveny kvóty, ale z praktických důvodů probíhal spíše nahodile.

Cílovou skupinu tvořili učitelé, zástupci ředitelů a ředitelé ZŠ, SŠ a gymnázií. Anketního šetření se zúčastnilo 1616 žen, tj. přibližně 75 %, a 539 mužů, tj. přibližně 25 %. Dotazovaní byli převážně ve věku 41–50 let (631, tj. 28,1 %) a 51–60 let (538, tj. 24,0 %).

Jsme si vědomi skutečnosti, že soubor a velikost vzorku (na základě statistických počtů učitelů a ředitelů v ČR uskutečněného empirického šetření není dostatečně reprezentativní, a že výsledky, které se v rámci šetření prokázaly, mají omezenou platnost v tom smyslu, že se vztahují jen na některé základní a střední školy v České republice. Proto nelze výsledky plně zobecňovat. Ale při srovnání výsledků s některými šetřeními podobného charakteru a i z následných diskusí s pedagogickými pracovníky a řediteli jiných základních a středních škol lze hovořit o některých prokazatelných skutečnostech, které mohou vést k hlubšímu zamyšlení.

Naproti tomu platnost výsledků podtrhuje výběr vhodných informantů, kteří mají k dispozici potřebné informace, dále poměrně velký objem dat z ankety, dotazníků, interview a z analýz strategických a školních dokumentů, delší doba angažovanosti v šetření a v neposlední řadě rovněž získaný přístup a důvěra informantů, což zajistilo otevřenost při poskytování dat.

Pokud srovnáme výsledky našeho šetření s výsledky zpráv České školní inspekce, z Rychlých šetření Národního ústavu pro informace ve vzdělávání a z výzkumné zprávy Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků (vydal NIDV, 2009), vidíme velkou míru shody. Spektrum zájmů otázek zpráv ale bylo jiné, my jsme získali poznatky především v analýze vzdělávacích oblastí, což dosud zkoumáno nebylo. Přínos spočívá v tom, že jsme se zaměřili na priority pedagogických pracovníků ve vzdělávacích oblastech DVPP, na zdroje informací o nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, na faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů a jaká je spokojenost pedagogických pracovníků se současnou nabídkou DVPP a zároveň se podařilo podchytit vzorek respondentů, který u ostatních šetření nebyl.

Závěry tohoto empirického šetření ukazují na problém, že v české populaci učitelů⁴ existují výrazné znaky, které je možné souhrnně chápat jako pozitivní vztah k jejich dalšímu vzdělávání. Některé ukazatele je možné přímo interpretovat jako doporučení pro marketingovou strategii institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro další empirická šetření a praxi doporučujeme držet se tzv. principu segmentace⁵ cílových

⁴ Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012 uvádí, že podle statistik MŠMT pracovalo ve školním roce 2011/2012 v předškolním vzdělávání 26 780,6 přepočtených pedagogických pracovníků, v základním školství 57 814,8 přepočtených pedagogických pracovníků a ve středním vzdělávání 43 875,8 přepočtených pedagogických pracovníků.

⁵ Segmentace trhu je proces plánování, který rozdělí velký trh na menší homogenní celky (*cílové skupiny*), které se vzájemně liší svými potřebami a charakteristikami. V druhém kroku si firma zvolí ten *segment trhu*, který nejlépe odpovídá jejímu poslání a stanoveným cílům. Výhody segmentace: uspokojíte potřeby vašich zákazníků, oslovujete pouze ty zákazníky, pro které je nabídka určena, ušetří se finanční prostředky na DVPP, komunikace a distribuce se stane efektivnější a získává se konkurenční výhoda.

skupin v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Může se zdát, že segmentace může být užitečná pouze firmám ve vysoce konkurenčním prostředí, pravdou však je, že segmentace zároveň pomáhá zvyšovat kvalitu poskytovaných služeb, protože uznává variabilitu mezi klienty a pomáhá poskytovatelům vycházet vstříc učitelům podle jejich specifík. Tento princip, pokud je realizován ve vlastní činnosti poskytovatele, sice může vyústit v orientaci na konkrétní trhy (například ředitele ZŠ, ředitelky MŠ, učitele jazyků apod.) a majoritního pokrytí ostatních trhů, ale znovu upozorňujeme, že dané rozhodnutí může vést k zásadnímu zvýšení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

České školní prostředí se zdá být v ohledu na možnosti učitelů vybírat si sám vzdělávací programy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků poměrně vstřícné. 897 tj. 39,9 % učitelů si vybírá vzdělávací program sám, nicméně zcela zásadně převažuje 1078 tj. 48 % učitelů, kteří se vybírají vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků po poradě s vedením školy.

Šetřenou otázkou byla ochota učitelů k jejich dalšímu vzdělávání a jejich ochota k jejich případné finanční spoluúčasti. Převažuje množství učitelů, kteří jsou ochotni si finančně přispívat na vzdělávací programy v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Na základě rozhovorů s učiteli bylo zjištěno, že by si učitelé byli ochotni uhradit vzdělávací programy, které ale souvisejí s jejich aprobací a kvalifikační studia.

Je zřejmé, že v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se 987 učitelů (44 %) zúčastňuje 1–3 vzdělávacích programů během jednoho školního roku. Zde podotýkáme, že v jednom školním roce jsou pro každé pololetí pedagogickým pracovníkům v rámci jejich dalšího vzdělávání institucemi poskytujícími další vzdělávání pedagogických pracovníků nabízeny programové nabídky. Velmi pozitivním se ukazuje fakt, že 897 učitelů (40 %) navštíví ročně 4–7 vzdělávacích programů a 16 % tj. 362 učitelů absoluuje 8 a více vzdělávacích programů (u tohoto čísla jsme na základě rozhovorů zjistili, že se převážně jedná o vícehodinové a navazující semináře například semináře v oblasti legislativy a práva, školení pro zástupce ředitelů, programy ke školním vzdělávacím programům apod.

Dvou a více vzdělávacích programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se ročně zúčastní 183 ředitelů (66,3%) a 93 ředitelů (33,7 %) jednoho vzdělávacího programu za rok. V rámci rozhovorů nám ředitelé vysvětlovali nízkou účast na seminářích z důvodu jejich pracovní a časové přetíženosti. Hovořili o jejich pozicích jako velmi těžké manažerské pozici a zdůrazňovali jejich absolvované Kvalifikační studium pro ředitele škol a školských zařízení právě v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Když byly na počátku empirického šetření konstruovány otázky do ankety a dotazníku, předpokládali jsme poměrně vyrovnané odpovědi ve smyslu, že zhruba stejný podíl od učitelů i ředitelů budou mít vyjádření, že o výběru rozhodují společně vedení školy a učitel. Výsledky ale ukazují na rozdílnost v pohledu na výběr vzdělávacího programu. 1439 (64,1 %) učitelů se domnívá, že zásadní rozhodnutí je na společném výběru, tedy učitele a vedení, zatímco 133 (48,2 %) ředitelů škol se myslí, že výběr vzdělávacího programu je zcela na rozhodnutí učitele.

„Dobrou zprávou“ je, že o výběru vzdělávacího programu se ve školách diskutuje a že již dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků není pouhou „nařízenou“ povinností.

Závěr

Závěrem lze tedy říci, že v české populaci učitelů je možné sledovat dvě základní skupiny učitelů podle typu jejich přístupu k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Zatímco u první skupiny jsou výrazné znaky, které lze souhrnně chápat jako pozitivní vztah k dalšímu vzdělávání, druhá skupina představuje učitele, kteří k dalšímu vzdělávání přistupují spíše zdrženlivě. Tato skutečnost vede k formulaci dvou otázek: *Co je příčinou této odlišnosti přístupu k dalšímu vzdělávání? Jak je možné tuto odlišnost zmenšit ve prospěch první skupiny?* V prvním případě byla řada těchto příčin odhalena, respektive byly odhaleny symptomy těchto příčin. Hovořilo se o délce pedagogické praxe, o typu školy či o různých demografických vlivech. Dále byla identifikována řada latentních vlivů, jejichž pravá příčina je právě obsahem prvně zmiňované otázky. Sem patří např. faktory ovlivňující výběr vzdělávacích programů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ochota k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a míra spokojenosti s nabídkou programů a prioritní oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Pro další empirická šetření a praxi doporučujeme držet se tzv. segmentace trhu a využívat poznatky v procesu plánování. Tento proces rozděluje velký trh na menší cílové skupiny, které se vzájemně liší svými potřebami a charakteristikami. Zde je proto příhodná segmentace učitelů podle těchto kritérií, tedy rozčlenění na skupiny učitelů, které se uvnitř shodují a zároveň mezi sebou odlišují podle významnosti jednotlivých kritérií. Realizované empirické šetření objevilo takovýchto segmentů pět. První se řídí tím, do jaké míry je vzdělávací program pohodlný z hlediska času a jak je dostupný. Druhý typ se při výběru vzdělávacího programu řídí webovou nabídkou a doporučením od kolegů. Třetí typ akcentuje prioritní oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Praktická orientace výběru vzdělávacího programu je pak klíčovým kritériem pro čtvrtý typ pedagogů a poslední, pátý typ, je orientovaný na lidský faktor, tedy na osobnost konkrétního lektora, jeho odbornost a zaměření. Ovšem je zapotřebí doplnit, že výše uvedená typologie může sloužit vzhledem k použitým metodám jen jako určitá základní skica.

Práce dobrých učitelů může být odlišena od práce učitelů méně dobrých, ale za předpokladu, že se nejedná o kontrolní mechanismus, nýbrž o dobrovolnou možnost zvýšit a doložit kvalitu vlastní práce, a tak se posunout ve své profesní dráze.

Lze konstatovat, že další vzdělávání pedagogických pracovníků postrádá soustavou a systematickou analýzu a výstupy, které by přinášely poznatky jak kvalitativní povahy, tak i celorepublikové statistické údaje. Ačkoliv je dokumentace institucí poskytujících další vzdělávání pedagogických pracovníků i jeho příjemců legislativně ošetřena, její využití je nedostatečné. V tomto ohledu je proto třeba zajistit jak soustavný monitoring dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tak i hloubkovou analýzu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a dlouhodobé sledování jeho přínosu pro učitelskou praxi. Podle zákona o pedagogických pracovnících mají pedagogičtí pracovníci povinnost se dále vzdělávat. Další vzdělávání pedagogických pracovníků se však uskutečňuje i samostudiem. Na dobu samostudia nemůže ředitel školy nařídít obsah

vzdělávání ani účast na vzdělávacím programu. Obsah vzdělávání, který si pedagogický pracovník vybral, se pouze písemně zaznamenává. Rovněž samostudium nemůže adekvátně nahradit vzdělávací programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Literatura

- Další vzdělávání dospělých v roce 2007.* 2009. Praha: Český statistický úřad, 2009. ISBN 978-80-250-1952-8.
- DELORS, J. 1997. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělání pro 21. století“.* Praha: UVRŠ PedF UK, 1997.
- Hlavní směry Strategie vzdělávací politiky do roku 2020.* Praha: MŠMT, 2013.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KOHNNOVÁ, J. et al. *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství.* In *Studia paedagogica* 16. Praha: PedF UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- KOHNNOVÁ, J. 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj.* Praha: PedF UK, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOMISE EVROPSKÝCH SPOLEČENSTVÍ. SDĚLENÍ KOMISE. 2006. *Vzdělávání dospělých: Na vzdělávání není nikdy pozdě.* V Bruselu dne 23. 10. 2006, KOM (2006) 614 v konečném znění.
- LAZAROVÁ, B. et al. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* 2006. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.
- LAZAROVÁ, B. et al. 2011. *O práci zkušených učitelů.* Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.
- Mezinárodní šetření TALIS 2013. Analytická zpráva.* 2014. Praha: Česká školní inspekce, 2014.
- OECD. 1996. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání. Česká republika.* Praha: UIV, 1996. ISBN 80-211-0215-2.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2005. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník.* Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologická studie.* Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SHÁNILOVÁ, I. 2015. *Kompetence pedagogických pracovníků a jejich rozvoj v dalším vzdělávání.* In *Sborník andragogické konference: Je andragogika opravdu věda?* Ostrava: Erudio Patria, 2015. ISBN 978-80-905240-5-7.
- SHÁNILOVÁ, I. 2015. *Další vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů a ředitelů škol v ČR.* Disertační práce. Praha: UJAK Praha, 2015.

- SHULMAN, L. 1998. Theory Practice; and the Education of Professionals. In *Elementary School Journal*. 1997/1998.
- ŠVEC, V. et al. 2002. *Cesty k učitelské profesi, utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* [online]. Paříž: OECD, 2005. 240 s. ISBN 92-64-01802-6. [cit. 2009-01-09]. Dostupné z: <http://titania.sourceoecd.org/vl=2857689/cl=42/nw=1/rpsv/~6670/v2005n6/s1/p1l>
- The Education System in Germany* [online]. Eurybase: The European Database on Education Systems in Europe, 2006/07. 40 s. [cit. 2009-01-10]. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/section/DE_EN_C8.pdf
- VAŠUTOVÁ, J. 2002. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, 2002. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86-86723-98-3.
- Vize systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků do roku 2015*. 2009. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění vyhlášky č. 412/2006 Sb. Praha: MŠMT, 2005.
- Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2011/2012*. 2013. Praha: ČŠI, 2013.
- Vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků. Praktické potřeby učitelů. Výzkumná zpráva 2007. Praha: NIDV, 2007.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění zákonů č. 383/2005 Sb., č. 179/2006 Sb., č. 264/2006 Sb., č. 189/2008 Sb., č. 384/2008 Sb., č. 233/2009 Sb. a č. 422/2009 Sb. Praha: MŠMT, 2012.

Kontakt

PhDr. Ivana Shánilová, PhD.
 Univerzita Jana Ámose Komenského Praha,
 Roháčova 63,
 130 00 Praha 3
 Česká republika
 E-mail: shanilova.ivana@ujak.cz

DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ – PROJEKT ZDRAVÍ A DOPRAVNÍ VÝCHOVA

FURTHER EDUCATION OF PEDAGOGICAL STAFF – PROJECT HEALTH AND TRAFFIC EDUCATION

Milan Demjanenko

1 Zdravý životní styl

V souvislosti se vstupem České republiky do Evropské unie byl rozpracován dlouhodobý program zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva ČR – „ZDRAVÍ 21“, který představuje racionální, strukturovaný model podpory zdraví. Zvláštní pozornost je věnována aplikaci výchovy ke zdravému životnímu stylu u dětí a mládeže ve škole pro nově koncipovaný předmět „Výchova ke zdraví“ (MŠ, ZŠ, SŠ). Významné místo ve studijním programu zaujímá metodologie pro snižování nadváhy a řešení obezity populace v různých věkových skupinách, což je relevantní k současné problematice podpory zdraví populace v EU a projektování intervenčních programů pro jedince hendikepované a se specifickými problémy, preskripcí a optimalizace životního režimu seniorů.

Z pohledu školy by se měla výchova ke zdraví prolínat napříč všemi vyučovacími předměty. Na prvním stupni základní školy je obsah výchovy zařazen do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na stupni druhém do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví, kde je realizována buď v samostatném předmětu, nebo ve funkční integraci s obsahem jiného vzdělávacího oboru.

Při realizaci vzdělávací oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu je třeba klást důraz především na praktické dovednosti a jejich aplikaci v modelových situacích i v každodenním životě školy. Proto je velmi důležité, aby celý život školy byl ve shodě s tím, co se žáci o zdraví učí a co z pohledu zdraví potřebují. Zpočátku musí být vzdělávání silně ovlivněno kladným osobním příkladem učitele, jeho všestrannou pomocí a celkovou příznivou atmosférou ve škole. Později přistupuje důraz i na větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím.

Témata vhodná pro implementaci výchovy ke zdravému životnímu stylu do všeobecných předmětů by se měla zaměřit především na legální a ilegální drogy, léky, správnou výživu (poruchy příjmu potravy, energetická skladba potravin, potravinová pyramida), pohybovou aktivitu jako prevenci obezity a jiných onemocnění, všechny typy a formy násilí,

šikanu a kyberšikanu, rizikovou virtuální komunikaci, vandalismus, patologické hráčství, xenofobii, extremistické skupiny, prevenci HIV/AIDS a jiných sexuálně přenosných chorob, infekčních onemocnění, ale také poskytování první pomoci, dopravní výchovu a prevenci úrazů.

Vhodné by bylo věnovat se také vztahům ve vrstevnickém kolektivu, škole, komunitě, společnosti, s respektem k intrakulturním a interkulturním rozdílům a za přispění dospělých i seniorské generace. Odborné informace by měly být konzultovány s příslušnými specialisty v podpoře a ochraně zdraví, aby byla zajištěna jejich validita. Pedagog může také využívat statistické přehledy Ústavu zdravotnických informací a statistiky, Světové zdravotnické organizace, tzv. mezinárodní a národní akční plány v oblasti zdraví apod.

Výchovu ke zdravému životnímu stylu by měly doplňovat tematicky zaměřené školní nástěnky připravované samotnými žáky, rozmanité soutěže nejen v rámci školy, ale také například pro rodiče a komunitu. Výstavky a iniciativy pro společně trávený volný čas s rodiči a s celou komunitou zaměřené na podporu zdraví a zdravý způsob života také vhodně a názorně motivují. Péče o zdraví se musí prolínat celým životem školy, napříč všemi předměty a měla by se týkat všech lidí ve škole.

1.1 Vzdělávací program Zdravý životní styl

V rámci dvou klíčových aktivit projektu byl navržen a následně pilotován vzdělávací program „Zdravý životní styl“. Zdravý životní styl je zcela zásadní prvek ovlivňující osobnost každého člověka, a to jak po fyzické, tak i psychické stránce. Osvojení principů zdravého životního stylu a především ztotožnění se s nimi probíhá již v průběhu dětství. Právě proto byl vytvořen následující vzdělávací program pro pedagogy, kteří mají jedinečnou možnost představit tyto principy dětem ve školách a motivovat je k jejich dodržování.

Vzdělávací program ukázal pedagogům cestu, jak zefektivnit a zaktualizovat výchovu ke zdravému životnímu stylu ve vlastním školním vzdělávacím plánu. Součástí programu bylo představení stávajících a v projektu nově vznikajících a používaných výukových objektů. V teoretické i praktické části vzdělávacího programu lektori pedagogům předvedli konkrétní činnosti a způsob spolupráce mezi jednotlivými ročníky i stupni škol. Detailně se věnovali i přípravě metodiků prevence (budoucí nebo stávající koordinátoři výchovy ke zdravému životnímu stylu). Program dále představil využití tématu výchovy ke zdravému životnímu stylu pro projektové vyučování.

Program řešil konkrétně tyto oblasti vzdělávání:

- Pravidelnost – všechno má svůj čas.
- Zdravá strava.
- Hýbeme se.
- Tekutina pro život.
- Spánek nad zlato.
- Mít se rád.
- Začít včas.

- Humorem proti stresu.
- Moderní je nezávislost.
- Slunce v duši.

Oblast podpory zdraví se zabývala především správným životním stylem: to znamená správnou výživou a dostatečným pohybem, denním režimem, zvládáním stresu a péčí o duševní zdraví, nekuřáctvím a svobodou od jiných závislostí, dodržováním hygienických zásad, prevencí přenosných chorob, bezpečným sexuálním chováním, zodpovědným chováním při sportu a v dopravě jako prevencí úrazů či specifickou prevencí neinfekčních nemocí. Dále péčí o zdravé životní, pracovní a sociální prostředí.

V rámci vzdělávacího semináře byla přibližně hodina věnována úvodu do problematiky obsahu výchovy ke zdravému životnímu stylu, obsahu rámcového vzdělávacího programu o zdravé výživě, jeho změnám, standardům, indikátorům, úlohám a specifikům na základních školách. Další hodina byla věnována metodám a formám výuky výchovy ke zdravému životnímu stylu, rozboru zážitkové pedagogiky a projektového vyučování. Navazující hodina byla určena na organizační otázku akce včetně diskuse a závěru, na přestávku a občerstvení. Zbývajících čas zabraly praktické ukázky práce ve výchově ke zdravému životnímu stylu – provedení a plánování projektových dnů a týdnů. Záměrem bylo věnovat se nejvíce právě projektového vyučování.

2 Dopravní výchova

Vzdělávání žáků v oblasti dopravní výchovy zaznamenalo v České republice během posledních let vzestup, především díky jejímu zařazení do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání od roku 2007. Nutno dodat, že tento vzestup následoval po propadu trvajícím od roku 1986 do druhé poloviny devadesátých let 20. století (srov. Gistrová, 2014; Stojan, 2009), přičemž vývoj počtu dopravních nehod v tomto období kopíroval kvalitu vzdělávání v této oblasti. Aktuálnost a potřebnost vzdělávání dopravní výchovy v Česku v posledních zhruba patnácti letech napodobuje trend nastavený mimo jiné Evropskou unií, potažmo Evropskou radou pro dopravní bezpečnost (ETSC, 2011) nebo Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, 2004). I díky časové nekontinuitě v zaměření české vzdělávací soustavy na dopravní výchovu lze konstatovat, že úroveň vzdělávání v této oblasti není v České republice plně srovnatelná s jinými, především západoevropskými zeměmi, např. Švédsko, Velká Británie nebo Severní Irsko, za nimiž v kvalitě zaostává (Stojan, 2010).

Z hlediska přístupu k řešení tématu se doprava a dopravní výchova v zahraničních i českých zdrojích objevuje velmi často jako téma psychologické (dopravní psychologie, *human behaviour*), zdravotnické (preventivní, epidemiologické nebo svým způsobem vlastně demografické – úrazovost/úmrtnost při dopravních nehodách) nebo například pedagogické (výrazně patrné v českém prostředí). Různé zdroje se s různou mírou souhlasu shodují v tvrzení, že dopravní výchova jako integrální součást především formálního vzdělávání může sehrát roli nástroje prevence nehodovosti, tedy

vlastně nástroje zlepšení kvality (veřejného) zdraví (srov. ETSC, 2011; MŠMT, 2010; OECD, 2004). Tento přístup je typický pro mezinárodní organizace, jakkoliv se názory na míru ovlivnění statistik nehodovosti při zapojení dopravní výchovy do formálního vzdělávání liší.

Problematika vzdělávání dopravní výchovy v různých členských zemích EU i v tuzemském prostředí je v česky psaných zdrojích poměrně dobře popsána, a to především díky proběhнувšímu výzkumnému záměru „Škola a zdraví pro 21. století“ (MSM0021622421), realizovanému v letech 2005–2010 (MŠMT, 2010). Uvedený záměr, i díky tomu, že byl financován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, zařadil dopravní výchovu do rámce především pedagogických věd.

2.1 Vzdělávací program Dopravní výchova

Dopravní výchova je povinnou součástí výuky s pevně stanoveným učivem a standardy. Program s celou výukou dopravní výchovy je nastaven jako nedílná součást preventivních opatření, která v důsledku povedou ke snížení nehod, jejich rizik, snížení úrazů v silničním provozu a úmrtí. Program si kromě bezpečnosti v silničním provozu kladl za cíl etickou stránku tématu, tedy ohleduplnost a zodpovědnost všech účastníků provozu. Pro tyto cíle na školách i ve volnočasových aktivitách chybějí výukové objekty, metody a formy práce pro rozvoj klíčových kompetencí, naplňování cílů, výstupů a standardů rámcových vzdělávacích programů.

Vzdělávací akce ukázaly pedagogům cestu, jak zařadit dopravní výchovu do vlastního školního vzdělávacího programu a přímo poskytl žákům základní vědomosti, dovednosti a návyky z tématu bezpečnosti a ohleduplnosti v silničním provozu.

Obsahem programu bylo ukázat pedagogům, jak uchopit téma dopravní výchovy a naučit je s ním pracovat v souvislostech s ostatními předměty a jak jej zařadit do výuky. Součástí bylo i přímé působení a vzdělávání žáků v oblasti dopravní výchovy ve výchovně-vzdělávacím procesu ve škole. Součástí programu bylo také představení stávajících a v projektu nově používaných a vznikajících výukových objektů.

Vzdělávací program byl zaměřen zejména na populární, úspěšnou, avšak mnohdy opomíjenou formu vzdělávání – zážitkovou pedagogiku. Předvedl tuto práci z praktického hlediska a využití. Pedagogové se seznámili s představovanými metodami a vyzkoušeli si vedení zážitkových lekcí. Ty jim byly předvedeny včetně jejich přípravy, následných činností a využití v dalších hodinách výuky. Učitelé se dozvěděli, jak pracovat s dětmi zážitkovou formou, jak tuto formu dále uplatňovat a využít jejích výsledků pro další navazující činnost ve výchovně-vzdělávacím procesu. V teoretické i praktické části lektorů pedagogům ukázali konkrétní činnosti a způsob spolupráce mezi jednotlivými ročníky i stupni škol, včetně škol mateřských a speciálních. Detailně se věnovali i přípravě metodiků prevence (budoucí nebo stávající koordinátoři dopravní výchovy). Program dále představil využití tématu dopravní výchovy pro projektové vyučování.

Vzdělávací program pedagogům názorně demonstroval, jak mají metody práce používat, jak jimi zefektivnit svoji výuku a přidat jí na atraktivnosti pro žáky i sebe samotné. Jak

se podílet na zvýšení bezpečnosti v silničním provozu a minimalizovat následky dopravních nehod. Ve výukovém programu byly uvedeny i další metody a formy výuky využitelné zejména v oblasti dopravní výchovy.

Tento program byl realizován ve dvou základních modulech. V první fázi projektu jako prezenční semináře pro pedagogy a v následující fázi jako celodenní akce s názvem „Den ve škole“, která se uskutečnila na každé škole v projektu.

Program řešil konkrétně tyto oblasti vzdělávání v dopravní výchově:

Chodec

- chůze po chodníku a stezkách pro chodce;
- chůze po silnici;
- chůze za snížené viditelnosti;
- přecházíme po přechodu, bez přechodu, mezi zaparkovanými vozy;
- na křižovatce se světelnými signály;
- přecházíme přes více jízdních pruhů;
- místa ke hře;
- bezpečná cesta autem;
- cestujeme dopravními prostředky;
- na bruslích a koloběžce;
- cesta do školy, prázdniny;
- dopravní značky (průběžně v každé tematické lekci).

Cyklista

- výbava cyklisty a jízdního kola;
- způsob jízdy na kole;
- bezpečná cesta (stezky pro cyklisty);
- cyklista na silnici;
- cyklista na silnici za snížené viditelnosti;
- dávám znamení, odbočuji, zastavuji, objíždím, předjíždím;
- cyklista na křižovatce;
- kruhový objezd, světelné signály, křižovatka řízená policistou;
- město na kole, cesta do školy;
- cyklistický výlet, prázdniny na kole;
- v ohrožení;
- dopravní značky (průběžně v každé tematické lekci).

V rámci prezenčních seminářů v oblasti výchovy ke zdravému životnímu stylu a dopravní výchovy byla využívána kombinace metod, zejména pak metod diskusních, inscenačních, situačních a metod didaktických her. Primární metodou výuky bylo projektové vyučování. Zde se plně uplatnily metody plynoucí ze spolupráce rozdílných věkových skupin žáků (1. a 2. stupně základních škol). V závěru pak při práci s pedagogy bylo užito dialogických metod a metod názorně demonstračních.

3. Vyhodnocení průběhu a dopadu vzdělávacích programů

Jednotlivé lekce vzdělávacího programu byly v rámci realizace celého vzdělávacího programu hodnoceny účastníky z hledisek:

- přínosu k jejich osobnostnímu rozvoji;
- užitečnosti předkládaných metod pro jejich pedagogickou praxi;
- použitelnosti doporučených postupů v jejich konkrétních podmínkách;
- přítomnosti vazeb na jejich primární činnost vyučování (prostředí školy).

Na závěr akce obdrželi všichni účastníci evaluační dotazník k vyhodnocení celkového přínosu vzdělávacího programu. Účastníkům byla předána osvědčení. Po skončení akce proběhla kontrola programu organizačním garantem.

Vzhledem k povaze vzdělávacích programů, kde je silnou složkou jeho interaktivní forma, je validita závěrů a výstupů jednotlivých lekcí důležitým ukazatelem jejich účinnosti a kvality. Poznatky ze samotné akce a informace získané zpracováním závěrečných dotazníků byly použity jako zpětná vazba, na jejímž základě jsme provedli úpravy pro zvýšení kvality programu a použitých materiálů.

Hodnocení výuky. 95 %, tedy naprostá většina účastníků, bylo s výukou velmi spokojeno. Přitom rozhodně spokojených frekventantů bylo 88 % a dalších 12 % deklarovalo, že bylo spíše spokojeno. Spíše nespokojený či rozhodně nespokojený nebyl nikdo. Použita byla čtyřstupňová škála: rozhodně spokojen – spíše spokojen – spíše nespokojen – rozhodně nespokojen.

Hodnocení studijních textů. 94 % účastníků programu hodnotilo studijní texty jako výborné (67 %), nebo jako „chvalitebné“ (27 %). Použita byla pětistupňová škála hodnocení známkami jako ve škole. V otevřené otázce týkající se návrhů na zlepšení studijních textů se nejčastěji objevovalo téma praktické využitelnosti informací obsažených ve studijních textech (např. „více konkrétních příkladů provádění jednotlivých výchov“, „více praktických ukázek“, „více názorných příkladů“, „více příkladů dobré praxe“, „konkrétní ukázky“).

Hodnocení organizace. Jednalo se o analýzu odpovědí na otevřenou otázku, na kterou odpověděla zhruba polovina respondentů. Většina z nich hodnotila organizační zajištění kurzů pozitivně. Respondenti byli velmi spokojeni jak s péčí během školení a prostředím, tak s náplní kurzů. Proto si mnozí z nich přejí, aby pokračovaly návazné kurzy. Mezi dalšími konkrétními doporučeními se objevily například:

- vzdělávací program pořádat od 9 hodin, nikoliv od 11 hodin;
- delší časové intervaly mezi jednotlivými kurzy;
- průběh školení byl v době školního vyučování, vždy ve stejný den → častá absence při výuce (volit proto různé dny);
- umožnit studium i učitelkám MŠ;
- rychlejší připojení k internetu;
- zorganizovat bližší kontakt mezi frekventanty;
- studium mělo být realizováno před několika lety.

Návrhy na zlepšení celkového průběhu studia. Poslední otevřená otázka si kladla za cíl zjistit, co by se dalo zlepšit na celkovém průběhu studia. Část návrhů se objevovala již

v předchozích odpovědích (např. větší časový prostor mezi semináři, více praxe a ukázek ze školy). I zde se objevovala slova chvály, poděkování a přání, aby se zorganizoval další cyklus. Příklady dalších návrhů:

- praktická cvičení s koberci a kartami;
- více prostoru nástrojům dopravní výchovy;
- možnost proplácení cestovních účtů;
- více didaktických materiálů k oběma výchovám;
- častější setkávání pedagogů ze škol – předmětová výuka a předávání si zkušeností.

Ochota účastníků vzdělávacího programu poskytnout organizátorům kurzů zpětnou vazbu k jejich průběhu a přitom se také vyjádřit k některým tématům výchovy ke zdravému životnímu stylu a dopravní výchovy byla vysoká (téměř 90 %). Pozitivně byly hodnoceny jak celé kurzy, tak studijní materiály či jednotliví lektori. Zjistili jsme, že respondenti mají ve své praxi spjaté s realizací obou výchov relativně největší problémy s formulací cílů a kritérií, ale i s následným vyhodnocením a interpretací.

Literatúra

EUROPEAN TRANSPORT SAFETY COUNCIL, 2011. *2010 Road Safety Target Outcome: 100,000 fewer deaths since 2001*. 5th Road Safety PIN Report. Brussels: ETSC. ISBN 9789076024356.

GISTROVÁ, P. 2014. *Dopravní výchova na základních školách*. Závěrečná práce postgraduálního studia dopravní psychologie. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, Katedra psychologie.

Interní materiály Národního institutu pro další vzdělávání.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. 2010. *Škola a zdraví pro 21. století*. Výzkumný záměr MŠMT [online]. [cit. 2017-11-28]. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/z21/>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2004. *Keeping children safe in traffic*. Paris: OECD. ISBN 92-64-10629-4.

STOJAN, M. et al. 2009. *Škola a zdraví pro 21. století*. Problematika dopravní výchovy na ZŠ a SŠ v etapě řešení 2009. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5108-9.

STOJAN, M. (2010): *Traffic Education as a Complement of Health Education*. In Řehulka, E. (ed.). *School and Health 21. Papers on Health Education*. Brno: Masarykova Univerzita. S. 251-260. ISBN 978-80-210-5260-4.

Kontakt

PhDr. Milan Demjanenko
Univerzita Jana Amose Komenského
Roháčova 63
130 00 Praha 3
Česká republika
E-mail: demjanenko.milan@ujak.cz

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH O ROMSKÝCH KOMUNITÁCH S OHLEDEM NA REGIONÁLNÍ PODMÍNKY

THE EDUCATION OF ADULTS IN THE TOPIC OF ROMANI COMMUNITIES WITH REGARD TO REGIONAL CONTEXT

Jaroslav Balvín – Monika Farkašová

MOTTO

Komentář ke knize Josefa Pohla *Na cikánské stezce*, zfilmované Dušanem Kleinem v roce 1986 ve filmu *Kdo se bojí, utíká*:

„Jana 283, 08.09.2017: Knihu jsem přečetla jako dítě a dost se mi líbila. Vracím se po 30 letech s dokumentem *Ztracené dopisy* (jde o film *Zatajené dopisy* – JB), který vypráví, jaké byly další osudy hrdinů knihy. Pan učitel stále žije, Romové z jeho školy též. Byl experiment zdařilý? Netroufám si soudit, ale myslím, že spíše ano. Tyhle „děti“ ještě dokázaly v naší společnosti fungovat.“

<https://www.databazeknih.cz/knihy/na-cikanske-stezce-129294>

1. K teoretickým východiskům

Jak píše přední specialistka v oboru andragogika Viera Prusáková, rozvoj vzdělávání dospělých byl v posledních letech dosti výrazný. „Narůstala důležitost vzdělávání dospělých jako specifického prvku politiky rozvoje hospodářských a sociálních oblastí“ (Prusáková, 2010 b, s. 13). V souvislosti s námi rozebíraným tématem v textu můžeme vyzdvihnout z této práce zejména tři myšlenky, které ve vztahu ke vzdělávání dospělých o romských komunitách považujeme kromě jiných za důležité:

- Osobnostní rozměr vzdělávání.
- Nebezpečí zneužívání vyučovaných a osvojovaných poznatků.
- Potřebu „přiblížit marginalizované skupiny k pracovnímu trhu“ (Prusáková, 2010 b, s. 13–15).

Při vzdělávání o romských komunitách, i ve vztahu k jednotlivým regionům, ve kterých edukátoři dospělých působí, je podle našeho soudu velmi důležité to, co autorka textu vyjadřuje následujícím způsobem: „Znalosti bývají vždy ztělesněné v určité osobě, určitá osoba je jejich nositelem, vytváří, uchovává a zdokonaluje je, určitá osoba je prakticky uplatňuje, určitou osobou jsou vyučovány a osvojované, používány anebo zneužívány...“ (Prusáková, 2010, s. 13–14).

Ve vědeckých textech a jejich využívání k edukaci se neobejdeme bez kritických soudů o sledovaných otázkách. A u romských komunit a jejich situace ve společnosti je to často zvláště vyhraněné. „Zneužívání“ poznatků je zde zvláště frekventované. Mezi objektivní pravdou při analýze otázek vztahu romské komunity a majority a jejím používáním při edukaci o romských komunitách s ohledem na regiony a vyloženým a prokazatelným zneužíváním těchto poznatků, existuje velmi tenká hranice.

Pokusíme se to ukázat ve stručnosti na třech odborných přístupech k této tématice.

Prvním přístupem je teorie Petra Bakaláře, který aplikoval na situaci Romů rasové teorie amerických psychologů, kteří svoji teorii K-strategie a r-strategie používali k vysvětlování nižších společenských ambicí a možností Afroameričanů. Má kritika těchto přístupů je obsažena v práci *Metody výuky romských žáků*. (Balvín, 2007, s. 31–44). Jako typický argument, nezakládající se na realitě a je chybným zdůvodněním, hraničícím se zneužitím, je jedno z Bakalářových zdůvodnění analogie „negroidů“ a Romů. A to, že Romové pocházejí z Indie, je prý jedno z teoretických vysvětlení: „důvodem, proč v současné romské populaci převládají geny pro r-strategii... je to, že klimatické podmínky v jižní Indii připomínaly spíše podmínky, za kterých se vyvíjela negroidní rasa“ (Bakalář, *Psychologie Romů*, 2004, s. 19–20. cit. podle Balvín, 2007, s. 36). Vysoce úsměvné na tomto „teoretickém zdůvodnění“ je to, že z historického hlediska je romologií prokázáno, že Romové nepocházejí z jižní Indie, ale z Indie severní, z provincie Pandžáb a Rádžastán).

Druhým přístupem je teorie mladých antropologů (ve své době, mladých, kolem roku 2004) soustředěných kolem Marka Jakoubka a Tomáše Hirta. Oni ve svých pracích, které vznikly na základě téměř týdenního antropologického výzkumu, soustředěného na slovenskou romskou osadu Chminianske Jakubovany, se snažili nezakrytě ukázat nemožnost emancipace romského národa, protože, jak „dokázali výzkumem“, Romové se prý vyznačují kulturou chudoby a redukcí všech sociálních vztahů na vztahy rodinné. Z hlediska tématu našeho textu je tato antropologická interpretace, kterou autor tohoto textu podrobil své kritice v knize *Metody výuky romských žáků* (Balvín, 2007, s. 44–51), výrazným příkladem, jak poznatky z jednoho regionu je možné aplikovat i na regiony jiné i na celek tak, že vzbudí dojem, jako by byly „vědeckým“ zdůvodněním sociální a kulturologické charakteristiky romských komunit jako celku.

Třetím přístupem je kritika metody, porušující podle romistky Barbory Šebové z hlediska lidských práv, nehistoricky a v duchu dnešní doby vysvětlovaných, práva romské rodiny na své vlastní děti a na jejich výchovu a vzdělávání pouze v prostředí rodinném. Diplomová práce Barbory Šebové z roku 2009 byla využita, a podle našeho soudu spíše zneužita pro realizaci dokumentárního filmu Tomáše Kudrny pro festival *Jeden svět* s názvem *Zatajené dopisy*. V tomto filmu, který je v současnosti používán některými

institucemi, a dokonce i v zahraničí, jako „objektivní“ informace o metodách práce učitelů v procesu výchovy a vzdělávání romských dětí u nás „na východě“, vystupuje jako hlavní výzkumnice Barbora Šebová, a snaží se všemi dostupnými prostředky ukázat a také dokázat nesprávnost a fatální škodlivost zatajování dopisů před romskými dětmi v dětském domově a jejich odnímání rodině a matkám, často za asistence SNB, za což může zcela určitě a dozajista pouze jeden jediný člověk: učitel Miroslav Dědič.

2. Z historie výchovy a vzdělávání Romů v České republice a ve Slovenské republice

Vzdělávání dospělých se v současné době neobejde bez seznamování s různými světovými kulturami. Romové nejsou v tomto směru výjimkou. Spíše naopak. Vzdělávání dospělých o romských komunitách je potřebné i s ohledem na různé regiony, neboť obecné informace se neobejdou bez jejich konkretizace v praxi jak z hlediska historického, tak s ohledem na konkrétní prostor a prostředí, ve kterém se odehrává komunikace mezi Romy, majoritní veřejností a přítomnými sociálními, kulturními a politickými institucemi. „Chceme-li odpovědět na otázky naší současnosti, měli bychom se obrátit k historii. Neboť tam leží odpovědi. A i na to, na co se obyčejní lidé často ptají, proč romský národ nedosahuje v současnosti parametrů našeho civilizovaného světa? Proč velká většina romských dětí chodila do zvláštních škol, které jsou určeny pro mentálně a fyzicky handicapované děti, a nikoliv do škol základních? Proč výsledky ve výuce jsou stále viditelně nižší, než u běžné populace dětí majoritní společnosti?“ (Balvín, 2013, s. 114).

Pro získávání odpovědí na tyto otázky je potřebná realizace edukace dospělých jako pokračování edukace v základním a středním školství. Ta se odehrává jak při formálním vzdělávání na vysokých školách, tak při vzdělávání prostřednictvím občanského sektoru a zejména i v institucích jednotlivých regionů. Přehledy o vzdělávání i kulturních aktivitách jednotlivých národnostních menšin, včetně romské, podávají každoročně vládní analýzy ve zprávách o situaci národnostních menšin v České republice (Srov. Zpráva, 2016).

Při analýze skutečného stavu vzdělávání dospělých by se jednalo o takto nastíněné zajištění systému edukace o Romech v regionech jako ideální, avšak ne ve všech situacích je funkční. Často je fungování systému edukace zintenzívněno teprve až po zjištěných konfliktních událostech v regionech, jako byly např. nepokoje v Severních Čechách v roce 2011–2012, nebo události v romských osadách spojených s Lidovou stranou Naše Slovensko Mariána Kotleby. I přes těžkosti je třeba, aby vzdělávání dospělých, v němž bude otázka Romů do edukačního systému organickým způsobem začleněna, bylo realizováno dnes i do budoucna, a to jak na úrovni celostátní, tak i regionální.

Protože významnou cílovou skupinou ve vzdělávání dospělých, jak se uvádí v kolektivní monografii s názvem Analýza vzdělávacích potřeb dospělých pod vedením Viery Prusákové, jsou učitelé a vzdělavatelé dospělých. (Prusáková a kol., 2010 a, s. 27).

V následujícím textu uvedeme zásadní etapy procesu vývoje romské národnostní menšiny ve vztahu právě k edukaci, symbolizované ve zkratce určitými osobnostmi

nebo institucemi, které s rozvojem vzdělávání Romů souvisejí nebo udávali její směr rozvoje.. Každé z uvedených témat je možno dále rozvíjet prostřednictvím vlastní odborné a edukační práce vzdělavatelů dospělých, jak v celostním, tak v regionálním měru:

1911 Tomáš Holomek (1911–1988)

JUDr. plukovník Tomáš Holomek pocházel z osady Svatobořice u Kyjova a ve svém životě prokázal nejenom talent a píli, a stal se prvním romským absolventem vysokoškolského studia v oboru práva. Jako vzor ho dával ve své době i Miroslav Dědič ve své škole pro romské děti v padesátých letech, kam ho pozval k besedě s nimi. Z roku 1988 je s Tomášem Holomkem natočen rozhovor (uložený v Muzeu romské kultury) s jeho vnučkou, PhDr. Janou Horváthovou, která je dnes ředitelkou Muzea romské kultury v Brně (Horváthová, 1988).

1926 Romská škola v Užhorodu

Z důvodů, že romské děti byly ve školách odmítány, se v době 1. republiky ujala myšlenka založení první cikánské školy na území Podkarpatské Rusi v tehdejší Československu. Byl to vlastně první evropský projekt, který ukázal, že romské děti jsou vzdělavatelné stejně jako jiné (Nováková, 1995).

2014 Jubileum Nikolaje Sličenska – 80 let (27. 12. 2014)

V roce 2014 se konala oslava 80. výročí narození Nikolaje Sličenska. Ten se stal v průběhu několika desítek let osobností, která zvýraznila smysl založení prvního romského divadla na světě v Moskvě v roce 1930. Toto divadlo a osobnost Nikolaje Sličenska, jeho umělecké i organizační schopnosti, daly základ duchovní kultuře Romů, propojované s ruskou písní a kulturou. (Jubileum Nikolaje Sličenska, 2014).

1983 Divadlo Romen Emila Ščuky

V roce 1983 se konal v Sokolově romský muzikál Amaro Drom – Naše cesta od autora Emila Ščuky, který se stal také vysokoškolským absolventem práv a zakladatelem romské politické strany (Romská občanská iniciativa). Ščukova hra byla premiérou romského divadelnictví v ČR, která používala kombinaci českého a romského vyjadřování (Divadlo Romen Emila Ščuky 1983).

1992 Košické divadlo Romathan

K rozvoji duchovní kultury Romů, a to i v oblasti edukace a rozvoje romského písemnictví a hudební kultury, přispělo v celém Československu Košické divadlo Romathan, založené v roce 1992, realizující již přes 50 premiér a pokračující v tradici prvního romského divadla romské spisovatelky Eleny Lackové, která po válce prezentovala romskou kulturu hrou Horiaci cigánský tábor (Košické divadlo Romathan 1992).

1933 Kniha Františka Štampacha s názvem Dítě nad propastí

Výrazným speciálně pedagogickým prostředkem ve vztahu k handicapovanému dítěti, k dítěti se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami, je inkluze. Potřebu začleňování dítěte do prostředí školy, v němž bude respektován nejenom z nutnosti, ale také z potřeby prostředí, do kterého je začleňován, vyjádřil zakladatel romologie František Štampach, který se zabýval studiem Romů (dobově Cikánů) v bývalé Československé republice z nejširších aspektů. Z hlediska pedagogického je významná jeho kniha z roku 1933 s názvem Dítě nad propastí. Zde vymezuje i dítě cikánské jako dítě „ohrožené“. Ale nehledá důvody v jeho mentální nedostatečnosti, zaostalosti, ale především v sociálních a historických podmínkách. Přerušit dlouhodobý kruh neúspěšnosti romského dítěte podle Františka Štampacha může a musí sociálně pedagogická práce a ochota učitele a ostatních žáků i majoritních rodičů romské dítě přijmout, respektovat jeho sociální a historickou situaci a úměrně k tomu je začleňovat do společnosti jako rovnoprávného občana.“ (Balvín, 2013 a, s. 118–119).

Vývoj vztahu Romů a majority po roce 1945

Po roce 1945 nastala v Čechách a na Moravě zcela jiná situace. Skutečné číslo o romských obětech holocaustu, jak píše významný historik romského holocaustu a romských dějin Ctibor Nečas, není možno podle dokumentace přesně určit. „Jistotou zůstává pouze to, že po osvobození se z koncentračních táborů vrátilo zpět do vlasti necelých 583 bývalých vězňů, kteří přežili útrapy let 1938–1945. Temných let, ve kterých se odehrával romský holocaust“ (Nečas, 1999 b, s. 83).

Do vyprázdněných území Čech a Moravy po téměř úplné genocidě českých a moravských Romů a odsunutých 3 milionů Němců přicházeli Romové z různých regionů Slovenska, zejména ze Slovenska východního. Pro práci celostátních i regionálních institucí nastala nová, dosud nikým ještě zcela nerealizovaná a neprobádaná práce. A v této nové situaci se odehrávaly také první „zápasy“ o romské dítě. Omezíme se na heslovité uvedení nejdůležitějších událostí, které je znovu možné tvořivým způsobem samotnými vzdělavateli dospělých využít pro sebe i pro své dospělé posluchače:

1947 První příchody Romů ze Slovenska do Čech a na Moravu.

1950–1954 Založení školy v Květušíně na Šumavě (Josef Pohl a Miroslav Dědič) a její existence do přestěhování do Dobré Vody u Prachatic.

1958 Zrušení kočování Romů v Československu.

1962 Zrušení Dětského domova v Dobré vodě u Prachatic.

1970–1989 Řešení edukace romských dětí formou zvláštních škol a dětských domovů.

1989 Vystoupení JUDr. Emila Ščuky v Sametové revoluci na Letné.

1993 První romský pedagogický asistent na Základní škole Přemysla Pittra v Ostravě.

1993–2000 Hledání nových metod edukace romských žáků formou setkávání učitelů v různých základních a zvláštních školách v Čechách, na Moravě a na Slovensku, organizovaných Hnutím spolupracujících škol R (Hnutí R – předseda od roku 1993 dosud je Jaroslav Balvín).

2000–2017 Nové trendy v edukaci pod vlivem kritiky EU: od romských pedagogických asistentů přes rušení zvláštních škol až k dnešnímu procesu inkluze.

Inkluze a romský žák

„Výrazným speciálně pedagogickým prostředkem ve vztahu k handicapovanému dítěti, k dítěti se speciálními výchovně vzdělávacími potřebami je inkluze. Potřebu začleňování dítěte do prostředí školy, v němž bude respektován nejenom z nutnosti, ale také z potřeby prostředí, do kterého je začleňován, vyjádřil zakladatel romologie František Štampach (viz výše). Romský žák je často žákem se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. A tak by měla přistupovat k němu škola i učitelé. Romští pedagogičtí asistenti v tomto procesu mohou sehrát významnou roli“ (Balvín, 2013, s. 118–119).

Aktuální otázky současnosti

Učitelský étos a pozitivní vztah k romským žákům (který ve školách podle našich výzkumných zjištění nebývá zcela naplněn) hraje mnohdy rozhodující roli v rozvoji nejenom jejich osobnosti. Ve svých důsledcích ovlivňuje i vztahy mezi Romy a majoritou. Škola, její ředitelé a učitelé (nezávisí ani tak na tom, zdali jde o školu základní či speciální) může a ve své perspektivě musí sehrávat v tomto procesu zmírňování někde napjatých interetnických vztahů důležitou roli. I když ani vztah učitelů k romským žákům nebývá ideální. Jedna z romských respondentek našeho v roce 2015 realizovaného výzkumu (o možnostech učitele ovlivňovat pozitivním způsobem interetnické napětí ve společnosti zlepšením komunikace učitele s rodiči romských žáků), doslova napsala: „Myslím si, že učitelé z řad majority (což já nejsem, a proto je můj názor velmi subjektivní) ještě stále neumí komunikovat s romským žákem, jsou zatíženi předsudky a hlavně velkou nechutí romské dítě posouvat vpřed k úspěchu, k seberealizaci. Česká společnost již neskrývá své negativní postoje vůči Romům, jako tomu bylo dříve. Dnes otevřeně ukazuje na toho, koho nemá ráda. A to se děje i ve školách. Pedagogové jakoby přestávali být profesionály a v diskusích s romským dítětem sklouzávají k osobním urážkám, a narážkám na sociální statut žáka. Zde často vznikají těžké konfliktní situace. Romský žák si už od mala staví obrannou zeď vůči „bílému“, kterého odmítá respektovat, protože jím byl ponížěn, a bohužel každý další

komunikační neúspěch s členy majority bude tuto zeď posilovat, až přejde v sociální izolaci jedince. Ponižování se dostává romským dětem ve školách často. A to jak z řady pedagogů, tak z řad ostatních žáků. Pedagog s romským rodičem hovoří stále nadřazeně a rozhovor se nese v duchu výtek a jednostranně zaměřeného hodnocení. V mém okruhu jsou jen čtyři pedagogové z dvaadvaceti, kteří jsou schopni a ochotni vnímat romského žáka, jako DÍTĚ!!!! A podle toho s ním jedná. Jakýkoliv neúspěch ve vzdělávání romských dětí je ohodnocen slovy „no jo, Cikáni, co byste chtěli“. Hlavní příčinu negativní komunikace ve školství spatřuji v nechuti hledat schůdná řešení pro obě strany“ (Romská učitelka z Kladna)“ (Balvín, 2015, s. 86-87).

Z našich dvacetiletých zkušeností a vědecko-pedagogických zkoumání otázek edukace romských žáků (Balvín, 2006, 2008, 2010, 2015, 2017, 2013 a, 2016 a Balvín, Novotná, 2014 a další) a také ze současného vzepětí anticiganistických nálad ve společnosti vyvozujeme, že se jedná o natolik závažný problém, že by zasloužil širší odbornou diskusi.

Nenávist na internetu je tématem 17. čísla 19. ročníku *Romano hangos* (Romský hlas). (*Romano hangos*. Ročník 19, číslo 17). Tam je popisována kauza „prvňáků“ z Teplic poté, když byla uveřejněna fotografie „různokulturních“ dětí, včetně dětí romských. Z běžně uveřejňovaných společných fotografií dětí z prvních tříd, které každoročně uveřejňuje regionální tisk, se stala nenávistná a výhružná kampaň. Sever rozhlas se rozhodl najít autory komentářů a dát jim prostor, aby své stanovisko vysvětlili. Dva, které redakce našla a chtěli vypovídat, se k svým výrokům postavili tak, že prý jsou vytrženy z kontextu a že to tak nemysleli (Golís, 2017, s. 1).

Přidáme-li k těmto polemickým důvodům ještě jasně proklamovanou a realizovanou tendenci neonacistických skupin zvyšovat interetnické napětí ve společnosti až na hranu konkrétních střetů, jak jsme o tom psali výše, tendenci svalovat na Romy vše (jako v Břevlavi či v Liberci), zabíjet Romy se zbraní dokonce policistů (slovenské Hurbanovo, Devínska Nová Ves), přilévat olej do ohně nenávisti i od samotných Romů rasovými výpady proti českým či slovenským občanům (napadení mačetou zákazníků v baru od mladých Romů v Novém Boru), a vřadíme-li tyto tendence do evropského rámce (např. Maďarsko, Francie), pak je potřeba širší diskuse o podmínkách neasimilační edukace nanejvýš aktuální. Vzdělávání má v tomto systému determinant své nezastupitelné místo. V tomto směru je důležité rozvíjet principy humanistického multikulturního školství i ve vztahu k romským dětem, ale na druhé straně vystupovat i ve školách proti negativním postojům k romským dětem (Srov. o tom Hladík, 2016, Krajčovičová, Balvín, 2017, Kyuchukov, Eitzen, 2004). Neboť rasismus ze strany učitelů k romským žákům je také aktuální. Ve vztahu ke školství máme i smutnou, ale pravdivou ukázkou toho, že i ve školách pracují učitelé, kteří mají s romskou komunitou „nevyřízené účty“. O tom píše jedna romská terénní pracovnice pracující ve Šluknově, v jednom ze severočeských měst, v nichž se v letech 2011/2012 konaly demonstrace proti Romům. Na otázku z našeho výzkumu, zdali si myslíte, že je důležité zlepšování komunikace učitelů a rodičů romského žáka jako určitého modelu dobré interetnické komunikace ve společnosti, odpověděla dotazovaná doslova: „Určitě je to důležité. Ale upřímně, kolik učitelů bude mluvit s rodiči romských žáků po nepokojích, které zde proběhly? Zvláštní, když několik z těch učitelů bylo demonstrovat a pokřikovat rasistické

hlášky. Z jejich strany si myslím moc zlepšení nebude. Ale setkala jsem se i s učiteli, kteří odsuzují rasismus a xenofobii. Je mi líto, že jich je málo, ale jsou. A pokud oni začnou více komunikovat s rodiči romského žáka tak, aby se postupně odbourávala ta špatná atmosféra, to napětí, tak děkuji i za ně. Samozřejmě to ale platí i naopak. Zapojit se musí i rodiče romských žáků. I oni se musí naučit ovládat své emoce a neházet celou majoritu do jednoho pytle. Každý člověk je individuální“ (Balvín, 2013, s. 118).

3. O vzdělávání dospělých o romských komunitách na základě jednoho z pohledů očima odborných a filmových zpracování o edukaci Romů v regionu Jižní Čechy, Českého Krumlova a Květušina na Šumavě

Edukaci dospělých zaměřenou na romské komunity a její možnosti jsme se snažili blíže analyzovat s externími studenty sociální pedagogiky a andragogiky na Univerzitě Tomáše Bati v zimním semestru akademického roku 2017/2018. S těmito studenty byly při výuce vedeny diskuse o možnostech vzdělávání o romských komunitách, a v následujícím textu bychom chtěli nastínit jejich průběh a částečně i výsledky. Ty budou do budoucna (během roku 2018) zpracovány i formou dotazníkového šetření.

Metodický postup

Po filozofickém vstupu, který jsme dokladovali neslavnějšími filozofickými výklady vztahů mezi člověkem a okolním světem (Platonský trojúhelník, Platonská jeskyně, Sokratův otřesový výchovný proces), který se spolu s naším JÁ mění v čase i v prostoru, jsme studentům předložili filmové zpracování příběhu Miroslava Dědiče. A po frontálním zhlédnutí tohoto filmu s názvem *Kdo se bojí, utíká*, který na většinu studentů ve všech předmětech (vzdělávání dospělých, Úvod do filozofie, Sociální andragogika a Profesní andragogika) silně zapůsobil, jsme studentům ponechali čas na rozvážení o podstatě „zápasu“ učitele. Tento zápas jsme ponechali, aby proběhl i v myslích a v duši studentů do příštího edukačního setkání. Mezitím byl snímek sestaven do dvou podob, které ve zkratce prezentovaly dva spolu související pochody v činnosti učitele:

1. Vztah učitele a jeho postupné formování k romským dětem. Tato podoba byla poté prezentována hlavně studentům sociální pedagogiky.
2. Vztah a jeho postupné formování k romským rodičům. Tato podoba byla poté na příští hodině prezentována hlavně studentům andragogiky. (Obě části sestavila Monika Farkašová, průvodkyně a muzejní pedagožka Muzea romské kultury v Brně). (Farkašová, 2017, Farkašová, Balvín, 2017).

O těchto dvou částech filmu studenti diskutovali, každý o té své části. A aby byla naplněna pedagogická zásada, že práce učitele je vlastně obousměrná, protože jestli chce získat děti, musí získat i jejich rodiče (a u Romů je to zvláště patrné), byly puštěny pro

sociální pedagogy i pro andragogy obě verze tohoto díla jako část pedagogická a část andragogická. A znovu se o tomto spojení učitelova působení na děti i jejich rodiče diskutovalo. K této diskusi byly využity publikace o činnosti učitele Miroslava Dědiče, jeho umělecké zpracování svého edukačního zápasu Květušínská poema (Dědič, 2006 a publikace Jaroslava Balvína s názvem Sociální pedagogika a její dva čeští představitelé: Přemysl Pitter a Miroslav Dědič (Balvín, 2015a).

Diskuse o filmu Zatajené dopisy

Nebylo by asi normální, kdyby všichni odborníci měli na používání metod při práci s romskými dětmi stejný pohled. Tuto skutečnost ukázal v nedávné době dokumentární film *Zatajené dopisy*, natočený režisérem Tomášem Kudrnou. (Kudrna, 2015, *Zatajené dopisy*, 2015). Jako hlavní expertku si dokumentarista vybral Barboru Šebovou, která v roce 2009 obhájila na Karlově univerzitě diplomovou práci o Škole míru v Květušíně na Šumavě (Šebová, 2009). Ještě před vydáním své publikace o Přemyslu Pittrovi a Miroslavu Dědičovi jsem byl docentem Borisem Titzlem upozorněn na článek v Lidových novinách, který označil za ahistorizující a necitlivý, „snažící se v rámci současné novinářské etiky i důrazem na práva dítěte a eliminaci násilí na něm páchané absolutizovat negativní jev v pedagogické práci a povýšit jej na jediný, ve svém důsledku dehonestovat práci celou“ (Balvín, 2015 a, s. 75). Celý článek v Lidových novinách s názvem *Škola, která měla převychovat divochy. Romské děti ze Slovenska našly v 50. letech útočiště v české škole. Učitel z nich chtěl mít „nové lidi“*, postavený autorkou Juditou Matyášovou na rozhovoru s Barbarou Šebovou, byl vlastně propagací uváděného filmu se sugestivním názvem *Zatajené dopisy* pro uvedení na festival Jeden svět. A nesl se úpornou snahou autorky diplomové práce přinést důkaz o neetičnosti zatajování některých dopisů před dětmi, což vyvrcholilo v dojímavé scéně na konci filmu, kdy Barbora Šebová dovezla jeden z dopisů získaných v Muzeu romské kultury a ukázala jej po létech jedné z bývalých žákyň Květušínské školy i s fotografií její maminky. A ta se samozřejmě rozplakala.

Účel metodického postupu se studenty: Získat objektivní pohled

Ve spolupráci se studenty sociální pedagogiky a andragogiky na Univerzitě Tomáše Bati se snažíme o získání celkového pohledu na osobnosti sociální pedagogiky. Tak postupujeme i ve vztahu k osobnosti Miroslava Dědiče. Protože získávat poznatky o hodnotě práce pedagoga pouze na základě jeho přístupu k romským dětem a rodičům tím, že v zájmu jejich výchovy „zatajoval“ některé dopisy od rodičů, a přizýval k odnímání dětí příslušníky SNB, je přinejmenším nepřiměřený přístup.

V zájmu objektivního poznání jsou studenti sociální pedagogiky a andragogiky vedeni i k poznání dokumentu, který nese název „*Zatajené dopisy*“ a odsuzuje také Dědičovu práci při odnímání dětí rodičům. Diskuse ukázala, že teprve na základě prostudování

komplexního obrazu práce Miroslava Dědiče, nikoliv jen na základě jednostranně pojatého dokumentárního filmu, je možno dospět k závěru o hodnotě jeho celé práce. Tak můžeme získat i do budoucna komplexnější pohled na dané téma. A nikoliv pouze prostřednictvím jednoho dokumentárního filmu, jak se dnes děje.

Etika a pedagogický výzkum

Film má samozřejmě velkou sílu (Balvín, 2011). To jsme si spolu se studenty ověřili, když jsme pustili film Zatajené dopisy, aniž by o Miroslavu Dědičovi něco věděli. Sugestivní obraz jeho metod, popisovaný autory, byl tak silný, že ve většině případů v následném písemném vyjádření z hlediska lidsko-právních principů téměř všichni studenti „odsoudili“ pedagoga. Jiné to bylo ve skupinách, které se s jeho filozofickými principy blíže seznámili na základě doporučených a prostudovaných materiálů. V tomto směru připravujeme se studenty i posouzení etiky výzkumníka, jenž podle mého soudu své získané informace v diplomové práci z roku 2009 dal k dispozici záměru důsledně rozebrat a zkritizovat „zatajování dopisů a asistenci policie při získávání romských dětí pro návrat do dětského domova jako téma pro festival Jeden svět.“

K analýze etiky výzkumu jsme použili stať, kterou v Pedagogické orientaci z roku 2009 Jan Průcha a Roman Švaříček na základě rozboru i zahraničních etických kodexů vypracovali. Zde uveřejnili oba autoři základní etické principy pedagogického výzkumníka. (Průcha, Švaříček, 2009, s. 101-102). Na základě předchozího článku byl vytvořen Etický kodex České pedagogické společnosti. Kodex je zaměřen na dvě stěžejní oblasti pedagogického výzkumu, a to na realizaci výzkumu a na publikační činnost. Všimneme si především první části, která je pro naše posuzování práce expertky ve filmu Zatajené dopisy dobře použitelná.

Etické principy realizace výzkumu: Člen České pedagogické společnosti:

1. respektuje pravidla vědecké práce, stejně jako svobodné, nezávislé a kritické myšlení;
2. odpovídá za přesnost a správnost průběhu výzkumu, za způsob zpracování dat a za kvalitu prezentovaných dat;
3. provádí výzkum s respektem vůči všem jedincům, kteří jsou přímo či nepřímo cílem zkoumání, a dbá, aby jim nezpůsobil újmu a nepoškodil jejich práva;
4. informuje účastníky výzkumu pravdivě o povaze, cíli a průběhu výzkumu, stejně jako o možných důsledcích výzkumu;
5. získává pro výzkum dobrovolný informovaný souhlas od zkoumaných účastníků a poučí je o jejich možnosti z výzkumu kdykoliv odstoupit;
6. zachovává důvěrnost anebo anonymitu informací získaných během výzkumu od zkoumaných účastníků (týká se jak psaného, tak obrazového materiálu);
7. při výzkumu používá metody sběru dat s ohledem na zachování autorských práv;
8. během výzkumu i po jeho zveřejnění uchovává data a plány výzkumu takovým způsobem, aby nemohlo dojít k jejich zneužití (viz Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů);

9. zprostředkuje výsledky svého výzkumu zkoumaným účastníkům s respektováním dohodnutého způsobu prezentace;
10. nezveřejňuje výsledky svého výzkumu, pokud by mohlo dojít k poškození práv zkoumaných účastníků.

Návrh Etického kodexu byl vypracován a průběžně zpřesňován Janem Průchou a Romanem Švaříčkem. Podrobné zdůvodnění Etického kodexu je obsaženo ve stati publikované v časopisu *Pedagogická orientace* (2009, č. 2, s. 89–105). Etický kodex České pedagogické společnosti byl schválen Hlavním výborem ČPdS dne 27. 11. 2013.

https://journals.muni.cz/public/journals/10/Etický_kodex_CPdS.pdf

Posuzování porušení či neporušení etických principů výzkumníka ve filmu *Zatajené dopisy* ponecháváme zatím k diskusi mezi studenty sociální pedagogiky a andragogiky, která proběhne v měsíci lednu 2018. Zatím však na závěr tohoto textu uveřejňujeme text jedné studentky sociální pedagogiky prvního ročníku bakalářského předmětu *Vzdělávání dospělých* i s posouzením vkladu jednotlivých aktérů životního příběhu Miroslava Dědiče a jeho romských žáků před 67 lety:

„Úvaha – *Zatajené dopisy*.

Tento film jsem viděla před nějakou dobou. V paměti mi utkvělo, že tento film byl k panu Dědičovi velice kritický, nebo jsem to alespoň tak vnímala. Postoj autorky filmu mi připadal útočný a očeňující. Nevěnovala se dostatečně kladům přístupu k dětem, který měl pan Dědič. Více se mi líbil hraný film o panu Dědičovi *Kdo se bojí, utíká*. Věřím, že film také nebyl úplně autentický, ale nekritizoval pana Dědiče, jako autorka dokumentu.

Pořadí ve vztahu k aktérům dokumentárního filmu *Zatajené dopisy*:

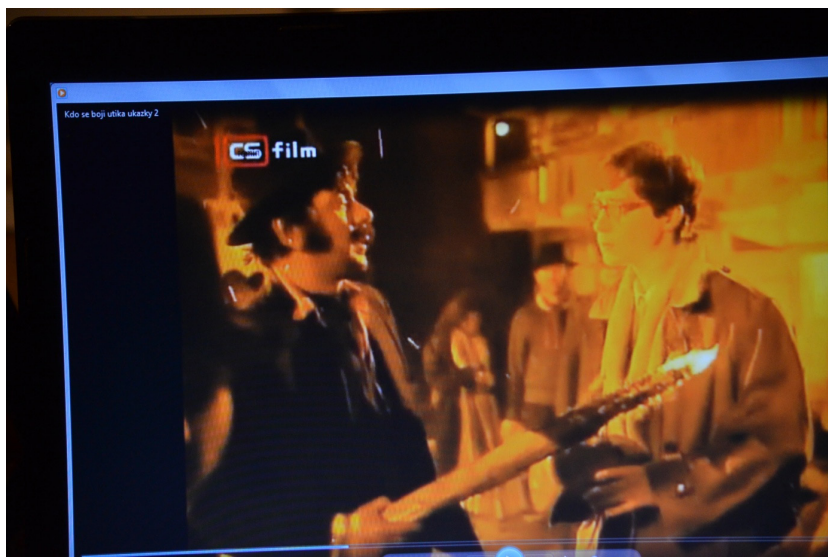
1. Dědič (snažil se pomáhat dětem)
2. Manželka Dědiče
3. Babička
4. Karolínka (děti)
5. Šebová (autorka) – jen kritizovala přístup bez toho, aby navrhla nějaký svůj postup“.

Tak toto je text jedné ze studentek i její vyjádření k pořadí aktérů, kteří se do filmového pohledu zapojili. Celkové názory našich studentů bude možno vyhodnotit až po lednové diskusi a dotazníkovém šetření v průběhu roku 2018.

A jelikož jsme i my ve svém vystoupení na této velmi užitečné konferenci chtěli reagovat na kritické připomínky k tomu, že Miroslav Dědič vůbec nebyl ochoten diskutovat s rodiči romských dětí, vybrali jsme z filmu záběry, kde právě romské rodiče rozumnou spoluprací a vstřícným postupem získává v zájmu dobra pro romské děti ve škole a později v internátě.

Ukázky z filmu *Kdo se bojí, utíká* rostřednictvím fotografií z části andragogické

Obr. 1 Vajda Mižigar, se kterým učitel často vedl spory o budoucnost dětí z romské komunity a který zastával tradiční romskou kulturu a hierarchii, v níž vzdělávání nemělo své přední nebo dokonce vůbec žádné místo.



Obr. 2 Ovčák Bihári, s nímž učitel vážně diskutoval o významu vzdělání. A ovčák odvětil moudrostí své ženy: A co potom, když budou umět všichni číst a psát? Kdo bude potom pást ovce, he? Učitel si ho získal tím, že mu pomohl odstranit podvádění účtovníka v počítání odevzdaných sýrů.



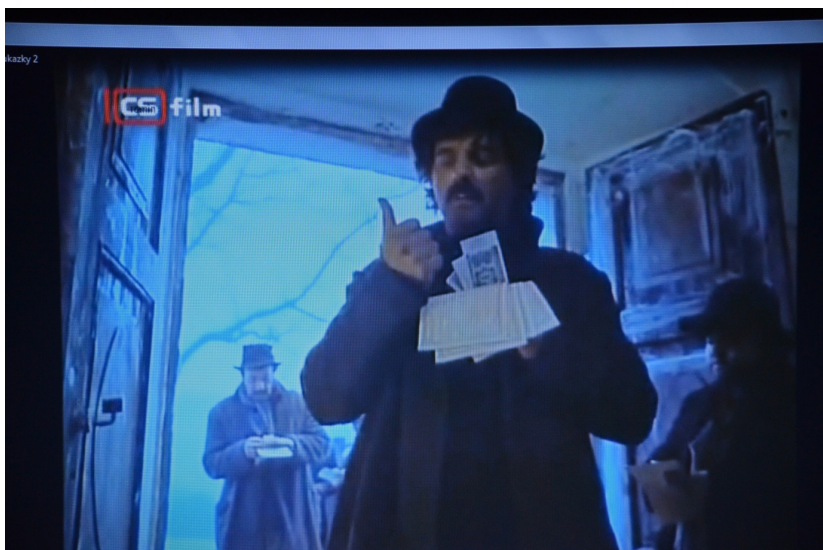
Obr. 3 Kotlár, první Rom, který i navzdory vajdovi Mižigarovi chtěl dát své děti do školy, aby se učily, a získaly tak lepší místo ve společnosti.



Obr. 4 Ovčák Bihári, přinesl učiteli do školy „Počítadlo prodaných sýrů“, aby si mu postěžoval na vychytralého účetního. A učitel mu slíbil, že až bude odevzdávat sýry, půjde s ním. A slib také splnil.



Obr. 5 Kotlár počítá potravinové lístky.



Obr. 6 Učitel zklamaný z odchodu Romů. Ve škole si postěžoval hajnému, že pět rodin odešlo a čtyři zůstaly. Tedy, že to prohrál čtyři ku pěti. Ale od moudrého hajného dostal odpověď: *Víš, to není fotbal, tenhle zápas se nehraje na góly.*



Obr. 7 Zklamaný učitel Miroslav Dudek se loučí s Romy, kteří odcházejí z Květušína na jiné místo. A říká jim: Nikdo vás nevyhání, všude budete muset pracovat. A jeden z Romů mu odpovídá: To my vieme, ale ta cesta, ta je pekná.



Obr. 8 Jurko, hlavní dětský hrdina příběhu. Od malého zlodějíčka rumu, který na pokyn svého nevlastního otce, vajdy, kradl v místním koloniále, se za pomoci učitele vyvinul v dětskou osobnost. Učitel si ho získal tak, že mu pomohl vyhrát za cenu vlastního života a postřelení z rukou účetního, který Romy na statku okrádal. Učitel přišel za ním do nemocnice, ze zdola mu spolužáci zazpívali a celá nemocnice se nato dívala z oken: náznak vzájemných tolerantních vztahů?



Závěr

Co říci na závěr? Jako každý společenský jev, je i otázka vztahu Romů a neromů v naší společnosti velmi složitá. Při jejím studiu, a také v otázce vzdělávání dětí i dospělých, není možno operovat zjednodušujícími informacemi. Taková zjednodušení a dokonce časté zneužití objektivních informací nemá své opodstatnění. Jde nám o objektivní pohled, který jsme se v našem textu pokusili prezentovat. Pohled, který je nejenom zobecňující, ale také konkretizující s ohledem na regionální podmínky v České i ve Slovenské republice.

Literatura

- BALVÍN, J. 2006. The philosophy of multicultural education directed at a Romany student. The analysis of theoretical premises based on the philosophy of education of a Czech philosopher Jan Patocka. In *Jednostka, społeczenstwo i edukacja w globalnym świecie*. Poznań – Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna, 2006, s. 259-270.
- BALVÍN, J. 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: RADIX, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
- BALVÍN, J. 2008. A different – Romany (Gypsy) pupil requires a different teacher. And vice versa. In *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu – wyzwania praktyki*. Pod redakcją Iwony Chrzanowskiej Beaty Jachimczak. Łódź: SATORI, s. 264-270. ISBN 978-83-925085-3-3.
- BALVÍN, J. 2010. Sociální práce jako multidimenzionální systém vědních disciplín. Její pedagogický, psychologický a filozofický rozměr. Social work as a multidimensional disciplines. Her pedagogical, psychological and philosophical dimensions. In *Pedagogické a psychologické disciplíny v přípravě pracovníků v sociální sféře. Sborník z mezinárodní konference konané dne 21. 4. 2010 na Pedagogické fakultě UJEP v Ústí nad Labem*. Ústí nad Labem: PF UJEP v Ústí nad Labem, s. 15-35. ISBN 978-80-7414-276-5.
- BALVÍN, J. 2015 a. *Sociální pedagogika a její dva čeští představitelé Přemysl Pitter a Miroslav Dědič*, Praha: Radix, 2015. ISBN 978-80-87573-13-6.
- BALVÍN, J. 2015 b. Role učitele při ovlivňování a zmírňování interetnického napětí ve společnosti. In *Interdyscyplinarne KONTEKSTY pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM. Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2015/8, s. 77-92. ISBN 978-83-232-2902-5 ISSN 2300-391X.
- 7 BALVÍN, J. 2017. Roma in the Czech and Slovak Republic in the Spectrum of National Diversity, In *Inte – Iticam – Idec, Berlin, Proceedings Book*, Volume 2, Editors Prof. Dr. Aytekin Isman, Assoc. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali, Published Date: November 19, 2017, s. 1 113-1 124.
- BALVIN, J., NOVOTNÁ, J. 2014. The Roma and Education in Pedagogic and Andragogical Context. In *Interdyscyplinarne KONTEKSTY pedagogiki specjalnej*. Poznań: Wydawnictwo naukowe UAM. Uniwersytet Im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, 2014/6, s. 101-113. ISBN 978-83-232-2900-1 ISSN 2300-391X.
- DĚDIČ, M. 2006. *Květušínská poema*, Praha: RomPraha.
- FARKAŠOVÁ, M. 2017. *Kdo se bojí, utíká, stříhové zpracování filmu se zaměřením na komunikaci učitele s dospělými Romy*, Praha: Hnutí R, 2017. (www.hnutir.eu).

- FARKAŠOVÁ, M., BALVÍN, J. 2017. *Kdo se bojí, utíká, stříhové zpracování filmu se zaměřením na Komunikaci učitele s romskými dětmi*. Praha, Hnutí R, 2017. (www.hnutir.eu).
- GOLIS, O. 2017. Nejsem nějaký rasista...velký, prvňáky jsem do plynu neposílal. In *Romano hangos*. Ročník 19, číslo 17. Vyšlo 5. prosince 2017 na téma Nenávist na internetu, s. 1 a 6.
- HLADÍK, J. 2016. *Assessing Multicultural Competence of Helping-Profession Students (Multicultural Perspectives)*, 2016, 18 (1), 42-47.
- KLEIN, D. 1996. *Kdo se bojí, utíká, Filmové drama*, režie Dušan Klein, 1996.
- KRAJČOVIČOVÁ, P., BALVÍN, J. 2017. *Zachránci dětí*, Praha: Hnutí R, 2017.
- KYUCHUKOV, H. Author, EITZEN, A. Illustrator. 2004. *My Name was Hussein*, Boyd Mills Press, Library Binding Edition (April 1, 2004). (<http://www.amazon.com/Name-Was-Hussein-Hristo-Kyuchukov/dp/15639640>).
- NEČAS, C. 1997. *Historický kalendář. Dějiny českých Romů v datech*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-7067-769-4.
- NEČAS, C. 1999 a. Učitel Jiří Brzický a romská třída ve Starém Městě. In Balvín, J. a kolektiv. *Romové a jejich učitelé, 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998*, Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 83-85.
- NEČAS, C. 1999 b. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc. Univerzita Palackého – vydavatelství, 1999. ISBN 80-7067-952-2.
- NOVÁKOVÁ, M. 1995. Cikánská škola v Užhorodu. In *Romano Džaniben*, ISSN: 1210-8545. II., 3/1995, s. 16-20.
- POHL, J. *Na cikánské stezce*. Praha: Albatros, 1987. ISBN 13-709-8714-65.
- PRUSÁKOVÁ, V. A KOL. 2010 a. *Analýza vzdělávacích potřeb dospělých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela Pedagogická fakulta Katedra andragogiky. ISBN 978-80-557-0086-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2010 b. Teoretické východiská analýzy vzdělávacích potřeb dospělých. In PRUSÁKOVÁ, V. A KOL. 2010 a. *Analýza vzdělávacích potřeb dospělých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: Univerzita Mateje Bela Pedagogická fakulta Katedra andragogiky, s. 13-44. ISBN 978-80-557-0086-1.
- Romano hangos*. 2017. Ročník 19, číslo 17. vyšlo 5. prosince 2017 na téma Nenávist na internetu
- STÁŇKOVÁ, I. 2017. Concept of educational Values in the Prism of pupils from Roma Families. In *Inte – Iticam –Idec*. Berlin, Proceedings Book. Volume 1, Editors Prof. Dr. Aytekin Isman, Assoc. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali, Published Date: November 19, 2017, s. 744–749.
- ŠTOCKOVÁ, J. 1999. Učitel a děti z rómských osád In J. Balvín a kol. *Romové a jejich učitelé*. 12. setkání Hnutí R v Květušíně 27.-28. listopadu 1998, Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999, s. 53-57.
- TÁNCOŠOVÁ, J. 2017. Tradičné a aktivizujúce formy a metódy vo vysokoškolskej výučbe, Activating forms and methods od undergraduate education. In *Verejná správa a regionálny rozvoj Ekonomía a manažment*, School of Economics and Management in Public Administration Scientific Jurnal, číslo 1, apríl 2017, ročník XIII, s. 27-32.
- VENTEROVÁ, L. Educational Value from the Perspective of bilingual and multilingual Pupils from a different cultural Environment. In *Inte – Iticam –Idec*. Berlin, Proceedings Book, Volume 1, Editors Prof. Dr. Aytekin Isman, Assoc. Prof. Dr. Ahmet Eskicumali, Published Date: November 19, 2017, s. 1 116–1 120.

Články na internetových zdrojích

BALVÍN, J. 2011. Film jako výrazná pedagogická a andragogická metoda ve výuce. In *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*, Řada společenských věd, 25, 2011, č. 2, s. 99-104.

<http://www.ped.muni.cz/sbspolecenskevedy/sbornik/sbornik252.pdf>.

BALVÍN, J. 2013 a. Edukace romských dětí – Education of the Roma Children. In *Niepelnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej*, Disability. Discourses of special education Nr. 12/2013, s. 114-134.

<http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Niepelnosprawnosc/Niepelnosprawnosc-r2013-t-n12/Niepelnosprawnosc-r2013-t-n12-s114-134/Niepelnosprawnosc-r2013-t-n12-s114-134.pdf>

BALVÍN, J. 2013 b. Přemysl Pitter: významná osobnost v historické paměti Čech a Evropy, w: *Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, řada společenských věd*, roč. 27, 2013, č. 1, s. 136-141. <http://www.ped.muni.cz/whis/rsv131.pdf>.

BALVÍN, J. 2016. Etika učitele jako zápas. In *Speciální pedagogika* /2016, s. 60-74. [dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1603/2016_1_06.pdf?file:///C:/Users/user/Downloads/2016_1_06%20\(1\).pdf](http://dspace.specpeda.cz/bitstream/handle/0/1603/2016_1_06.pdf?file:///C:/Users/user/Downloads/2016_1_06%20(1).pdf).

[file:///C:/Users/user/Downloads/2016_1_06%20\(1\).pdf](http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_etickykodexceskepedagogickevedy_pruchasvaricek.pdf).

PRŮCHA, J., ŠVAŘÍČEK, R. 2009. Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. In *Pedagogická orientace*, 19(2), s. 89-105.

http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2009/pedor09_2_etickykodexceskepedagogickevedy_pruchasvaricek.pdf.

Divadlo Romen Emila Ščuky, 1983.

<http://www.amaterskedivadlo.cz/main.php?data=soubor&id=21636>

Jubileum Nikolaje Sličenka 80 let 27. 12. 2014.

<https://www.youtube.com/watch?v=Um4jl5j9XeA>

Košické divadlo Romathan, 1992.

https://sk.wikipedia.org/wiki/Divadlo_Romathan

Zpráva o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2016.

https://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava_2016_tiskarna_definitivni.pdf.

HORVÁTHOVÁ, J. TOMÁŠ HOLOMEK. 1988. Magnetofonový záznam v Muzeu romské kultury. Přepis rozpracováván.

Publicistika a dokumentaristika

MATYÁŠOVÁ, J. 2015. Škola, která měla převychovat divochy. Romské děti ze Slovenska našly v 50. letech útočiště v české škole. Učitel z nich chtěl mít „nové lidi“. In *Lidové noviny*, sobota 7. března 2015, s. 3.

Odvrácená strana Květušínského experimentu (Mat.). In *Lidové noviny*, sobota 7. března 2015, s. 3.

KUDRNA, T. 2015. *Zatajené dopisy*. Dokumentární film. Režisér Tomáš Kudrna, 2015.

Zatajené dopisy. 2015. Dokumentární film *Zatajené dopisy* pro Festival Jeden svět v roce 2015. Uveden několikrát v České televizi: www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10871537383-zatajene-dopisy.

www.krajinoupribehu.cz. Rubrika Květušín 1945-1989. Podáno na internet Barborou Šebovou, autorkou diplomové práce o květušínské Škole míru z roku 2009.

TRACHTOVÁ, Z. 2016. Škola „nového cikána“:zapomenutý experiment. Komunisté v 50. letech zřídili internát, v němž chtěli vzdělat a převychovat (poznámka JB -v názvu jsou tato slova napsána červeně) chudé romské žáky. In *Mladá fronta dnes*, sobota 27. 2. a neděle 28. 2. 2016, s. 1 a 5.

Diplomová práce

ŠEBOVÁ, Barbora. „Škola Míru“ v Květušíně (a její pokračování na Dobré Vodě u Prachatic) – kritická reflexe v historickém kontextu 50. let. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze Ústav jižní a centrální Asie Seminář romistiky. Praha, 2009.

Kontakt

Doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.
Ústav pedagogických věd
Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Náměstí T. G. Masaryka 5555
760 01 Zlín
Česká republika
E-mail: balvin@utb.cz

Mgr. Monika Farkašová
Muzeum romské kultury
Bratislavská 246/ 67
602 00 Brno-střed-Zábrdovice
Česká republika
E-mail: monikafarkasova@gmail.com

PONUKA EDUKAČNÝCH AKTIVÍT PRE INŠTITUCIONALIZOVANÝCH DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V NITRIANSKOM KRAJI

THE OFFER OF EDUCATIONAL ACTIVITIES FOR INSTITUTIONALIZED ADULTS AND SENIORS WITH HEALTH DISABILITY IN NITRA ADMINISTRATIVE REGION

Ctibor Határ

Úvod

Edukácia dospelých a seniorov môže mať rôzne podoby, od profesijného vzdelávania, cez kultúrno-osvetovú výchovnú prácu, končiac až pri sociálno-výchovnej starostlivosti, a zároveň sa môže uskutočňovať v rôznych inštitúciách a zariadeniach (porovnaj napr. Čornaničová, 1998, s. 135; Prusáková, 2005, s. 18). Faktom však zostáva, že zariadenia sociálnych služieb, ktorým je venovaná predkladaná práca, nepatria k edukačným subjektom, a preto sa v nich edukačné služby ponúkajú len nezáväzne, príp. sa neponúkajú vôbec, čo vnímame ako značný deficit celkovej starostlivosti o klienta. Analýzou odborných, obslužných a ďalších činností, ako ich delí *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov, sme dospeli k poznaniu, že k edukácii dospelých a seniorov (so zdravotným postihnutím) má najbližšie hlavne záujmová činnosť, ktorú nami skúmané zariadenia klientom poskytujú, a to najmä na základe legislatívneho nariadenia.

1. Inštitucionalizovaní dospelí a seniori so zdravotným postihnutím

J. Perhács (2011, s. 50-51) vymedzil niekoľko oblastí odborného pôsobenia sociálneho andragóga, vrátane sociálnej starostlivosti o starších a zdravotne postihnutých občanov. Podobne aj L. Szabová-Šírová (2015, s. 75) uvádza niekoľko kritérií na členenie

cieľových skupín sociálno-edukačnej práce, ku ktorým zaraďuje aj dospelé osoby s rôznym zdravotným postihnutím.

Dospelý človek a senior so zdravotným postihnutím, ktorému venujeme pozornosť v predkladanej štúdii a výskumnej úlohe, sa tiež vyznačuje určitými fyziologickými, psychickými a sociálnymi charakteristikami, o ktorých všeobecne vo vzťahu k jednotlivým obdobiam vývinu ľudskej osobnosti píše aj M. Vágnerová (2000, s. 24).

L. Požár (2007, s. 87) konštatuje, že pre osobnosť postihnutého človeka je veľmi dôležité, ako sa dokáže so svojím postihnutím vyrovnávať, pričom zdôrazňuje, že nemožno prihliadať iba na objektívny rozsah a stupeň postihnutia, ale tiež na jeho prijatie či neprijatie zo strany samotného človeka s postihnutím i zo strany celej spoločnosti. Veľký dôraz kladie autor na vek, kedy k postihnutiu došlo, ako významný činiteľ, podmieňujúci úspešnosť kompenzácie. Jednoznačne a úplne vymedziť osobnostné zvláštnosti (dospeľých) ľudí s postihnutím je dosť ťažké, ako autor sám naznačuje. L. Požár (2007, s. 87-88) preto s určitou dávkou generalizácie, uvedomujúc si pritom jej limity, ďalej konštatuje, že okrem citu či skôr komplexu menejcennosti sa môžu u dospelých s akýmkoľvek druhom postihnutia vyskytnúť určité adaptačné problémy, neadekvátne sebahodnotenie, nereálne ambície a niektoré zvláštnosti citov, ktoré sa však nemusia vzťahovať na každý druh postihnutia rovnako.

Podľa L. Požára (2007, s. 88) sa u ľudí s postihnutím častejšie prejavuje preceňovanie, alebo naopak podceňovanie vlastných síl a možností. Nekritické hodnotenie vlastnej i cudzej činnosti, ako aj život pod vplyvom iných (zvlášť sa týka osôb s mentálnym postihnutím) taktiež predstavujú zvláštnosti osobnosti postihnutých. Existuje tu pravdepodobnosť, že tieto osobitosti korelujú s poruchou medziľudských kontaktov a s deficitom sociálnych skúseností (Požár, 2007, s. 88). Autor ďalej píše, že komunikácia (verbálna i neverbálna) má u ľudí s postihnutím (nezávisle na druhu postihnutia) určité spoločné znaky, a to: prejavujú sa viac formalizované kontakty, opatrnosť a odlišnosť v používaní gest oproti intaktnej populácii (Požár, 2007, s. 91).

Významným znakom, resp. vlastnosťou osobnosti, ako uvádzajú P. Hartl a H. Hartlová (2010, s. 373), sú záujmy, ktoré andragogický slovník definuje ako spleť psychické útvary, pre ktoré je charakteristická aktivácia poznávacej činnosti, ktorá je spätá s výberom a preferenciou určitých javov, osôb, činností, predmetov atď., a zároveň aj s pozitívnym emocionálnym prežívaním. Autori slovníka špecifikujú rôzne kategórie záujmov (napr. záujmy, ktoré sú spojené s aktivitami technického, prírodovedného, umeleckého, bádateľského a iného zamerania), odvolávajú sa na domácych i zahraničných výskumníkov. Utváranie a rozvíjanie záujmov sa realizuje počas celého života človeka a odráža sa v jeho postoji (nielen) k spôsobu života (Hotár, Paška, Perhács et al., 2000, s. 513). J. Jesenský (2000, s. 90-91) píše, že postoje, ktoré sú založené na silných potrebách a záujmoch, sú rezistentnejšie voči zmenám. Postoje majú súvis s napĺňaním cieľov. Pokiaľ nie sú ciele motivovaného človeka naplnené, neraz dochádza k frustrácii. Autor ďalej dodáva, že už samotný hendikep vytvára v živote človeka s postihnutím mnoho blokátorov. Na frustračnú situáciu môže človek (nielen) s postihnutím reagovať rôzne, napr. agresiou, kompenzáciou, racionalizáciou, bagatelizáciou, identifikáciou, regresom, negativizmom, únikom, izoláciou, fixáciou, represiou, fantáziou, egocentrizmom alebo suicidálnym konaním (Jesenský, 2000, s. 91- 92). „V orientácii vo vlastných potrebách a hodnotách,

v rozvoji motivácií, správnych životných postojov, v rozvoji frustračnej tolerancie, v prekonávaní depriviácií a vo výcviku optimálnych reakcií na stres, v hľadaní a nachádzaní identity osobnosti hrá významnú rolu“ rehabilitácia i andragogika a gerontagogika handicapovaných (Jesenský, 2000, s. 92).

Možno predpokladať, že práve cieľnou (špeciálnou a sociálnou) edukáciou v sociálnych zariadeniach možno pomôcť dospelým a seniorom so zdravotným postihnutím prijať svoju životnú situáciu, ľahšie zvládať dôsledky svojho zdravotného postihnutia, vytvárať si reálnejší sebaobraz a nové životné aspirácie, a v neposlednom rade saturovať sociálne i vzdelávacie potreby (Határ, 2016, s. 23).

Ďalšou zmieňovanou je sociálna charakteristika klienta (nielen) s postihnutím v rezidenčialnej sociálnej starostlivosti, ktorú podáva *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov. V § 3, ods. 2 predmetného zákona sa uvádza, že *prijímateľom sociálnej služby*, teda klientom „je fyzická osoba, ktorej sa za podmienok ustanovených týmto zákonom poskytuje sociálna služba“, a to ambulantnou, terénnou, pobytovou alebo inou formou (napr. telefonicky, príp. s použitím telekomunikačných technológií) podľa nepriaznivej sociálnej situácie a prostredia, v ktorom sa prijímateľ sociálnej služby nachádza (§ 13, ods. 1 a 8 zákona). Na základe tematického zamerania našej štúdie sa predmetom nášho záujmu stávajú práve sociálne služby (a ich prijímatelia) na riešenie nepriaznivej sociálnej situácie z dôvodu ťažkého zdravotného postihnutia, nepriaznivého zdravotného stavu a/alebo z dôvodu dovŕšenia dôchodkového veku (bližšie o tom: 5. hlava *Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov).

Okrem uvádzaných charakteristík dospelých so zdravotným postihnutím možno k nim pristupovať aj z pohľadu iných odborov, napr. špeciálnej pedagogiky, resp. špeciálnej andragogiky a špeciálnej geragogiky (viď: Jesenský, 2000; Langer, 2006; Vašek, 2006; Tarcsiová, Melikant, 2012; Tarcsiová, Šuverová (eds.), 2012; Pančocha, Procházková, Sayoud Solárová et al., 2013; Jedličková, 2014; Valenta et al., 2014; Valenta et al., 2015 a i.) alebo medicíny či zdravotvedy (napr. Repková, Sedláková, 2014).

2. Prieskum edukačných aktivít pre inštitucionalizovaných dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím

2.1 Cieľ, metóda a prieskumná vzorka

Hlavným cieľom nášho prieskumu bolo *zmapovať ponuku záujmových/edukačných aktivít, zabezpečovaných pre dospelých a seniorských klientov so zdravotným postihnutím v zariadeniach sociálnych služieb (t. j. v domovoch sociálnych služieb a v špecializovaných zariadeniach) v Nitrianskom kraji.*

V Zozname zariadení sociálnych služieb s právnou subjektivitou v zriaďovateľskej pôsobnosti Nitrianskeho samosprávneho kraja sme si zámerne vybrali tie zariadenia sociálnych služieb, ktoré poskytujú sociálne služby v domove sociálnych služieb a v špecializovanom zariadení. Prostredníctvom internetového vyhľadávača google sme si vyhľadali ich

webové sídla (dve zariadenia z pôvodného zoznamu sme z analýzy vylúčili). Prieskumnú vzorku tvorilo *osem integrovaných zariadení pre dospelých* (s akcentom na domov sociálnych služieb a špecializované zariadenie). Na webových stránkach predmetných zariadení, ktoré z dôvodu zachovania ich anonymity neidentifikujeme, sme hľadali informácie, ktoré súvisia s cieľom nášho prieskumu. Ako kľúčová metóda bola použitá *obsahová analýza* ponuky záujmových/edukačných aktivít, zabezpečovaných pre dospelých a seniorských klientov so zdravotným postihnutím, zverejnených na webových stránkach skúmaných zariadení. Prieskum sme uskutočnili v mesiaci november 2017, riadiac sa metodológiou vied o výchove (bližšie: Švec et al., 1998).

2.2 Analýza výsledkov prieskumu

Skôr než prejdeme k analýze výsledkov prieskumu, považujeme za potrebné uviesť, ktoré služby ponúka domov sociálnych služieb a špecializované zariadenie svojim dospelým klientom. Podľa § 38 *Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov poskytuje *domov sociálnych služieb* sociálnu službu osobe, ktorá je odkázaná na pomoc a jej stupeň odkázanosti je najmenej V. podľa prílohy č. 3 predmetného zákona, príp. osobe, ktorá je nevidiaca alebo prakticky nevidiaca a jej stupeň odkázanosti je najmenej III. podľa uvádzanej prílohy zákona. Ak klient tohto zariadenia dovŕši dôchodkový vek počas pobytu v ňom, sociálna služba sa mu poskytuje naďalej. Zariadenie poskytuje pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, sociálnu rehabilitáciu, ošetrovateľskú starostlivosť (ak ju zariadenie neposkytuje podľa § 22), ubytovanie, stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie a údržbu bielizne a šatstva, osobné vybavenie, *zabezpečuje záujmovú činnosť* a rozvoj pracovných zručností a utvára podmienky na úschovu cenných vecí (§ 38 *Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov). *Špecializované zariadenie* poskytuje sociálnu službu osobe, odkázanej na pomoc, ktorej stupeň odkázanosti je najmenej V. podľa prílohy č. 3 a má zdravotné postihnutie, ako napr. Parkinsonovu chorobu, Alzheimerovu chorobu, pervazívnu vývinovú poruchu, sklerózu multiplex, schizofréniu, demenciu rôznej etiológie, hluchoslepotu, AIDS a i. Zariadenie poskytuje pomoc pri odkázanosti na pomoc inej fyzickej osoby, sociálne poradenstvo, sociálnu rehabilitáciu, ošetrovateľskú starostlivosť (ak ju zariadenie neposkytuje podľa § 22), ubytovanie, stravovanie, upratovanie, pranie, žehlenie a údržbu bielizne a šatstva, osobné vybavenie, *zabezpečuje záujmovú činnosť* a rozvoj pracovných zručností a utvára podmienky na úschovu cenných vecí (§ 39 *Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách* v znení neskorších predpisov).

P. Jedličková (2014, s. 144-145), odvolávajúc sa na J. Maštališa (2011), uvádza niekoľko úloh sociálnych zariadení pre osoby so zdravotným postihnutím:

- doceňovať schopnosti, záujmy, zručnosti a prania klientov a na ich základe tvoriť edukačné ciele a aktivity pre nich;
- vychádzať z toho, akí ľudia sú, a nie z toho, akí by mali byť;
- podnecovať klientov k hľadaniu si vlastnej cesty rozvoja, ktorá je rovnako významná, ako samotný cieľ;

- vnímať klienta s postihnutím ako človeka, ktorý je porovnateľný s intaktným človekom, a teda aj prínosom pre spoločnosť;
- cieľom poskytovaných služieb je socializovať klientov a zaistiť ich primeranú kvalitu života a spokojnosť;
- podporovať samostatné rozhodovanie a vytvárať príležitosti pre autonómne rozhodovanie klientov;
- aktivizovať nielen klientov, ale aj ich rodiny a personál zariadenia; atď.

Edukačné aktivity, ktoré sme v sledovaných zariadeniach identifikovali, uvádzame v tabuľke č. 1. Jednotlivé (nie všetky) voľne prezentované aktivity, programy či projekty, ktoré sme našli na webových stránkach týchto zariadení, sme kategorizovali podľa druhov záujmovej činnosti. Jednotlivé druhy záujmovej činnosti sme voľne spracovali podľa J. Perhácsa a P. Pašku (1995), A. Masarikovej a P. Masarika (2002) a M. Šeráka (2009).

Azda najpreferovanejšou oblasťou vzdelávania našej cieľovej skupiny je vzdelávanie v oblasti záujmov, i keď možno objektívne polemizovať o tom, či má u klientov každá z uvádzaných oblastí výlučne charakter záujmu alebo ide skôr o ich vzdelávaciu, sociálnu či duchovnú potrebu. Podrobnejšie sa analýze vzťahu motivácia, záujem a potreba vo vzdelávaní dospelých venuje J. Průcha (2014) a psychickým potrebách dospelých i seniorov napr. M. Vágnerová (2000). Vzdelávacie a spirituálne potreby inštitucionalizovaných dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím skúmala v rámci nami riešeného výskumného projektu P. Jedličková. Keďže z jej výskumu vyplynulo, že 82,8% respondentov-klientov DSS sa hlási k viere v Boha (Jedličková, 2017), predpokladali sme, že klienti zariadení sociálnych služieb sa môžu zúčastňovať napr. duchovných aktivít nie zo záujmu, ale kvôli vlastnej spirituálnej potrebe. Na strane druhej V. Prusáková (2010, s. 25) píše, že pri analýze vzdelávacích potrieb je dôležité poznať možnú motiváciu a rozlišovať *potrebu riešiť konkrétnu situáciu* od *vzdelávacej potreby*. Kým pri potrebe riešiť konkrétnu situáciu sa vychádza z toho, že človek nemá dosť vedomostí a nevie situáciu riešiť (nedostatok vedomostí a zručností), pri potrebe vzdelávať sa je leitmotívom vlastná potreba vzdelávania za účelom vyrovnania sa s meniacimi sa podmienkami života. To znamená, že vzdelávanie je chápané buď ako *proces saturovania potrieb človeka* alebo ako *potreba sama osebe* (Prusáková, 2010, s. 25).

Možno konštatovať, že záujmové vzdelávanie má svojím spôsobom určitú legislatívnu platformu, i keď v zmieňovanom zákone sa píše o záujmovej činnosti a nie o záujmovom vzdelávaní, aj v § 18, ods. 4 Zákona č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov, v ktorom sa pod *záujmovou činnosťou* rozumie „*kultúrna činnosť, spoločenská činnosť, športová činnosť a rekreačná činnosť, ktoré sú zamerané na rozvoj schopností a zručností prijímateľa sociálnej služby*“. Treba ale uviesť, že existuje rozdiel medzi záujmovou činnosťou a záujmovým vzdelávaním. R. Čornaničová (2011, s. 49) rozlišuje na jednej strane *umeleckú a mimoumeleckú záujmovú činnosť*, na strane druhej *záujmové vzdelávanie*, ktoré ako aktivita sleduje hlavne získavanie (nových) poznatkov, informácií a zručností, zatiaľ čo pri umeleckej záujmovej činnosti ide o nepretržitý rozvoj osobnosti klienta pomocou prostriedkov umenia a pri mimoumeleckej záujmovej činnosti o rozvoj osobnosti klienta pomocou mimoumeleckých prostriedkov kultúry. Autorka sa

Tab. 1 Prehľad edukačných aktivít ponúkaných dospelým a seniorským klientom v domovoch sociálnych služieb a v špecializovaných zariadeniach podľa druhov záujmovej činnosti

Druh záujmovej činnosti	Prehľad edukačných aktivít ponúkaných dospelým a seniorským klientom v domovoch sociálnych služieb a v špecializovaných zariadeniach
Športová a zdravotná činnosť	návšteva kúpalísk; aerobik; individuálny telocvik; posilňovanie na lôžku; relaxačno-rekondičné pobyty pri mori; futbalová liga; zumba; pravidelný telocvik; pravidelné vychádzky; ranná rozcvička; príprava na spoločné športové akcie, organizované krajom; stolný tenis
Estetická činnosť	(benefičné) koncerty; darovanie, prezentácia a výstavy výrobkov na kultúrno-spoločenských akciách; šitie dekoračných predmetov; vyšívanie a iné umelecké techniky; zdobenie predmetov k sviatkom; maškarný ples; spolupráca s knižnicou a (nad)regionálnymi kultúrnymi telesami a hudobnými skupinami; hudobný, spevácky a tanečný deň; tanečné zábavy; prehliadky dramatickej tvorby; výtvarná tvorba a ručné práce; počúvanie hudby, spev a vyjadrovanie emócií; nácvik divadla
Informaticko-technická a pracovná činnosť	práca v areáli zariadenia a v záhrade; práca na PC s pripojením na internet
Prírodovedná činnosť	práca v záhrade; starostlivosť o kvety
Jazyková činnosť	čítanie rôznej literatúry, príbehov a počúvanie slova z CD (spojené s analýzou)
Spoločensko-vedná činnosť	organizované stretnutia klientov s rodinou; oslavy sviatkov cez rok a príprava programu; výlety do blízkeho a vzdialeného okolia; spolupráca s dobrovoľníkmi, školami, centrom voľného času a obcou (ako podoba sociálnej integrácie a kultúrnej činnosti); hranie spoločenských hier; majáles; deň historických filmov; vydávanie občasníka/časopisu; sledovanie TV a nahrávok zo života klientov v zariadení; pamäťový tréning; posedenia v čajovni; nácvik orientácie a koncentrácie; spoločenské akcie mimo zariadenia a stretnutia s klientmi z iných zariadení; lúštenie krížoviek/osemsmeroviek
Náboženská činnosť	účasť na bohoslužbách a vysluhovanie sviatostí; besedy s kňazom; meditačný deň; spoločné modlitby; čítanie náboženskej literatúry a počúvanie náboženskej hudby

Zdroj: vlastné spracovanie autora

ďalej zmieňuje o aktivizačnej výchovno-vzdelávacej a akčnej osvete, kultúrno-umeleckom využití, občianskych obradoch a slávnostiach, kultúrno-zábavnej činnosti, kultúrno-rekreačnej a rekreačno-športovej činnosti, kultúrno-sociálnej a charitatívnej činnosti, ako aj o ekumenických kultúrno-osvetových podujatiach (Čornaničová, 2011, s. 49). Zdieľame názor, že všetky autorkou menované oblasti nachádzajú svoje uplatnenie aj v zariadeniach sociálnych služieb pre dospelých so zdravotným postihnutím.

Záujmové vzdelávanie aj záujmová činnosť hrajú v živote inštitucionalizovaných dospelých a seniorov významnú úlohu. V. Kupcová (2014, s. 25) popisuje, aký význam má

záujmové vzdelávanie pre dospelého človeka. Podľa autorky záujmové vzdelávanie naplňa vzdelávacie záujmy, umožňuje aktívne využívanie voľného času, zvyšuje spôsobilosti v rôznych oblastiach, vytvára priestor pre sebarealizáciu a rozvoj tvorivosti, zlepšuje kvalitu života a prispieva k väčšej spokojnosti so životom, sýti pozitívne myslenie, podporuje vnútornú harmóniu osobnosti dospelého, podporuje sociálnu komunikáciu, rozširuje sociálne väzby a pod. (Kupcová, 2014, s. 25). Uvádzané benefity účasti klientov na záujmovom vzdelávaní, resp. záujmovej činnosti sú nezanedbateľné, a preto treba doceniť túto službu a viac ju v zariadeniach sociálnych služieb profesionalizovať (porovnaj napr. Határ, 2016).

Z výsledkov nášho prieskumu vyplýva, že najčastejšie zastúpenou oblasťou záujmovej činnosti je estetická (umelecká), spoločensko-vedná a športová/zdravotná činnosť, čo môže súvisieť s tým, že estetická ako kultúrna, športovo-rekreačná a spoločenská činnosť sa objavuje aj v zákonom vymedzenej záujmovej činnosti. Vo veľkej miere sa však využívajú aj aktivity náboženského charakteru.

Pri koncipovaní ponuky edukačných aktivít by sa malo v prvom rade vychádzať z potrieb samotných klientov a až potom z potrieb ich rodín, zariadenia sociálnych služieb, v ktorom sa starostlivosť o klienta poskytuje, či mesta, obce alebo kraja, v pôsobnosti ktorého/ej sa zariadenie nachádza (voľne podľa V. Friedmanna, 2005 a J. Průchu, 2014). M. Krystoň (2013, s. 53) odporúča pri tvorbe (modelu) kurikula v záujmovom vzdelávaní „preferovať autonómne edukačné ciele jednotlivcov, resp. relevantných sociálnych skupín, teda neformálne kurikulum“. Záujmové vzdelávanie má totiž svoje špecifiká oproti inému (napr. formálnemu, profesijnému) vzdelávaniu. M. Šerák (2009, s. 52) uvádza niekoľko typických a všeobecne aplikovateľných charakteristík záujmového vzdelávania, a to *záujem, voľný čas, dobrovoľnosť, sloboda výberu, miestna príslušnosť, saturácia potrieb, pestrosť obsahu, neutilitárnosť, otvorenosť a aktivita*.

Opätovne sa však vráťme k obsahu záujmovej činnosti, resp. záujmového vzdelávania. Výsledky nášho prieskumu dokazujú, že obsah zákonom definovanej záujmovej činnosti v zariadeniach sociálnych služieb sa v plnej miere odráža v ponuke záujmových aktivít pre klientov. Žiada sa však, aby bola ponuka týchto edukačných záujmových aktivít rozmanitá (Šerák, 2009), čím vzniká predpoklad, že osloví väčší počet klientov-záujemcov. Nakoľko klientelu nami skúmaných zariadení tvoria tak dospelí, ako aj seniori, je potrebné tejto skutočnosti prispôbiť aj ponuku aktivít. Podľa N. Špatenkovej a L. Smékalovej (2015, s. 86-87) seniori uprednostňujú nasledovné vzdelávacie oblasti: zdravie a choroba, kultúra a umenie, medziludské vzťahy a história. V. Kupcová (2014, s. 58) uvádza zameranie záujmového vzdelávania v našej krajine, vychádzajúc zo štatistiky Ministerstva kultúry SR z roku 2012 o kultúrno-osvetovej činnosti, ktoré je nasledovné: estetické vzdelávanie, environmentálne vzdelávanie, vzdelávanie k prosociálnosti, zdravotné vzdelávanie, vzdelávanie v tradičných remeslách, vzdelávanie v oblasti umeleckých a interpretačných zručností, vzdelávanie v oblasti technologických zručností, vzdelávanie v oblasti praktických zručností a jazykové vzdelávanie. Na strane druhej M. Šerák (2009, s. 137–138) radí k typom záujmového vzdelávania dospelých kultúrnu a estetickú výchovu, pohybovú a športovú výchovu, cestovanie a turistiku, zdravotnú výchovu, environmentálnu výchovu, vedeckotechnické vzdelávanie, jazykové vzdelávanie, ako aj náboženskú a duchovnú výchovu.

Okrem uvádzaných záujmových (edukačných) činností niektoré skúmané zariadenia sociálnych služieb poskytujú svojim klientom aj rôzne druhy terapií (popri zákonom nariadeného *rozvoja pracovných zručností*, v minulosti *pracovnej terapie*), ako napr. muzikoterapiu, arteterapiu, biblioterapiu, dramatoterapiu, terapiu pohybom, aromaterapiu, relaxačnú terapiu, bazálnu stimuláciu, helioterapiu a činnostnú terapiu. V § 61, ods. 7 už citovaného sociálneho zákona sa uvádza, že ak na to existujú podmienky, môže poskytovateľ sociálnej služby ponúkať klientom aj muzikoterapiu, arteterapiu, hipoterapiu, canisterapiu, biblioterapiu, hydroterapiu, aromaterapiu a činnostnú terapiu. Podrobnejšie sa viacerým terapiám venujú napr. O. Müller et al. (2014) alebo P. Jedličková (2014).

Záver

Viaceré aktivity, prezentované v našom prieskume, majú a priori edukačný rozmer, príp. je možné ich využiť za účelom rozvoja osobnosti dospelého a seniora v príslušnej oblasti. Keďže zariadenia sociálnych služieb pre dospelých, ako domov sociálnych služieb a špecializované zariadenie, neposkytujú záväzne svojim klientom edukáciu (viď: Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov), obsahom i formou sa jej najviac približuje práve záujmová činnosť, ktorou sa neraz kompenzujú chýbajúce aktivity výlučne edukačného charakteru. Niet pochýb o tom, že záujmová činnosť a záujmové vzdelávanie pozitívne pôsobia na osobnosť človeka, pretože, ako uvádza M. Krystoň (2011, s. 30), záujmy vplývajú na intelektuálnu (vzbudzujú pozornosť a zvedavosť po poznávaní), emocionálnu (viažu sa na pozitívne emócie) i vôľovú (konanie v smere záujmu) stránku osobnosti. V praxi sociálnych zariadení pre dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím na Slovensku sa realizuje ne jeden zaujímavý edukačný projekt, ktorý môže slúžiť ako príklad dobrej praxe (viď napr. Debnáriková, Kadlubeková, 2017) aj pre iné zariadenia sociálnych služieb.

Literatúra

- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku*. Bratislava : Univerzita Komenského. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých ako oblasť kultúrno-osvetovej andragogiky. In KRYSTOŇ, M. et al. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: UMB, s. 42 – 53. ISBN 978-80-557-0211-7.
- DEBNÁRIKOVÁ, M., KADLUBEKOVÁ, D. 2017. Edukácia dospelých s mentálnym a viacnásobným postihnutím – príklad dobrej praxe z Domova sociálnych služieb Slatinka, prevádzka Nádej Vidiná. In VETEŠKA, J. (ed.). *Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi*. Praha: ČAS, s. 85 – 95. ISBN 978-80-905460-6-6.
- FRIEDMANN, V. 2005. Aktuální problémy ústavní péče. In MÜHLPACHR, P. (ed.). *Schola gerontologica*. Brno : MU, s. 98 – 107. ISBN 80-210-3838-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vydanie. Praha: Portál. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

- HATÁR, C. 2016. *Sociálny andragóg v systéme starostlivosti o inštitucionalizovaných dospelých a seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím*. Nitra: UKF. 80 s. ISBN 978-80-558-0988-5.
- HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
- JEDLIČKOVÁ, P. 2014. *Edukácia zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčných zariadeniach*. Nitra: UKF. 164 s. ISBN 978-80-558-0611-2.
- JEDLIČKOVÁ, P. 2017. Vzdelávacie a spirituálne potreby dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím v rezidenčných zariadeniach. Príspevok prihlásený na vedeckú konferenciu s medzinárodnou účasťou *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*, konanej 15.11.2017 v Bratislave.
- JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum. 354 s. ISBN 80-7184-823-9.
- KRYSTOŇ, M. 2013. Teoretické východiská tvorby kurikula v záujmovom vzdelávaní dospelých. In KRYSTOŇ, M. (ed.). *Kurikulum vo vzdelávaní dospelých*. Banská Bystrica: UMB, s. 45 – 55. ISBN 978-80-557-0605-4.
- KRYSTOŇ, M. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých – systémové východiská. In KRYSTOŇ, M. et al. *Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: UMB, s. 13 – 41. ISBN 978-80-557-0211-7.
- KUPCOVÁ, V. 2014. *Záujmové vzdelávanie dospelých z aspektu kvality*. Banská Bystrica: UMB. 146 s. ISBN 978-80-557-0744-0.
- LANGER, J. 2006. Speciálnepedagogická andragogika a gerontoandragogika. In *Základy speciálnej pedagogiky*. Olomouc: UP, s. 79 – 83. ISBN 80-244-1479-1.
- MASARIK, P. et al. 1994. *Všeobecná a porovnávací pedagogika*. Nitra: VŠPg. 150 s. ISBN 80-88-738-16-4.
- MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: UKF. 208 s. ISBN 80-968735-0-4.
- MÜLLER, O. et al. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- PANČOCHA, K., PROCHÁZKOVÁ, L., SAYOUD SOLÁROVÁ, K. et al. 2013. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám a seniorům se zdravotním postižením*. Brno: MU. 274 s. ISBN 978-80-210-6306-8.
- PERHÁCS, J. 2011. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. 2. upravené vydanie. Praha: Rozlet a Česká andragogická společnost. 157 s. ISBN 978-80-904824-4-9.
- PERHÁCS, J., PAŠKA, P. 1995. *Dospelý človek v procese výchovy*. Bratislava: STIMUL. 157 s. ISBN 80-85697-21-1.
- POŽÁR, L. 2007. *Základy psychológie ľudí s postihnutím*. Trnava: TU a VEDA. 184 s. ISBN 978-80-8082-147-0.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2010. Teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb dospelých. In PRUSÁKOVÁ, V. et al. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: UMB, s. 13 – 44. ISBN 978-80-557-0086-1.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print. 121 s. ISBN 80-89142-05-2.
- PRŮCHA, J. 2014. *Andragogický výzkum*. Praha : Grada. 152 s. ISBN 978-80-247-5232-7.
- REPKOVÁ, K., SEDLÁKOVÁ, D. 2014. *Zdravotné postihnutie a chronické neprenosné ochorenia v medzinárodnom a národnom kontexte*. Bratislava: Kancelária SZO na Slovensku. 193 s. ISBN 978-80-971845-0-6.

- SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L. 2015. *Sociálna andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty*. Bratislava: UK. 221 s. ISBN 978-80-223-3752-6.
- ŠERÁK, M. 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika*. Praha: Grada. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.
- ŠVEC, Š. et al. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: Iris. 303 s. ISBN 80-88778-73-5.
- TARCSIOVÁ, D., MELIKANT, M. 2012. Terminologické vymedzenie špeciálnej andragogiky a potreba jej etablovania v podmienkach Slovenskej republiky. In TARCSIOVÁ, D., ŠUVEROVÁ, S. (eds.). *Špeciálna andragogika v rovine teoretickej i aplikačnej*. Bratislava: UK, s. 8 – 22. ISBN 978-80-89238-67-5.
- TARCSIOVÁ, D., ŠUVEROVÁ, S. (eds.). 2012. *Špeciálna andragogika v rovine teoretickej i aplikačnej*. Bratislava: UK. 240 s. ISBN 978-80-89238-67-5.
- VALENTA, M. et al. 2014. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
- VALENTA, M. et al. 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
- VÁŠEK, Š. 2006. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 2. doplnené vydanie. Bratislava: Sapiencia. 220 s. ISBN 80-89229-02-6.
- VÁŠEK, Š. et al. 1995. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 245 s. ISBN 80-08-00864-4.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov. [cit. 2017-11-22]. Dostupné na internete: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/448/>
- Zariadenia sociálnych služieb v zriaďovateľskej pôsobnosti Nitrianskeho samosprávneho kraja. Zoznam zariadení sociálnych služieb s právnou subjektivitou. [cit. 2017-11-11]. Dostupné na internete: <https://www.unsk.sk/zobraz/sekcii/zariadenia-socialnych-sluzieb-v-zriadovateľskej-posobnosti-nsk>

Kontakt

doc. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Drážovská 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: chatar@ukf.sk

VZDELÁVACIE A SPIRITUÁLNE POTREBY DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V REZIDENCIÁLNYCH ZARIADENIACH

EDUCATIONAL AND SPIRITUAL NEEDS OF ADULTS AND SENIORS WITH HEALTH DISABILITY IN THE RESIDENTIAL INSTITUTIONS

Petra Jedličková

Úvod

Všetci si zaiste uvedomujeme, že žijeme v dobe, ktorá je svedkom nárastu a pribúdania počtu ľudí vo vyššom veku, s čím prirodzene súvisí aj zvyšovanie percenta osôb zdravotne postihnutých v dospelom a seniorskom veku. Títo ľudia z dôvodu svojho postihnutia, ktoré im znemožňuje úplné začlenenie sa do pracovného i spoločenského života intaktnej populácie, veľakrát svoj život prežívajú v zariadeniach pre seniorov či v domovoch sociálnych služieb, kde sa jednotliví zamestnanci profesionálne usilujú adekvátnou lekárskou, sociálnou i edukačnou starostlivosťou, ako aj saturáciou ich vzdelávacích či duchovných potrieb, prispieť k zvyšovaniu kvality ich života napriek prítomnému hendikepu.

1. Vzdelávacie a duchovné potreby

Každý človek bez rozdielu disponuje vlastnosťami, názormi, postojmi a má svoje potreby. I keď v seniorskom veku dochádza k zmene funkčného potenciálu, ale zároveň aj sociálneho statusu, je možné rozdielne vnímať význam týchto potrieb, avšak ich štruktúra a aktuálnosť sa vo svojej podstate nijako nelíšia.

Podľa Wonga (in Ondrušová, 2011) medzi faktory, ktoré prispievajú k zmysluplnejšiemu životu seniorov, patria napríklad angažovanosť v aktivitách, hodnotách, udržiavanie optimizmu, kultivovanie duchovnej zložky života, religiozita, tvorivosť, vzťahy k druhým, potešenie v živote a nádej do budúcnosti. Schopnosť zachovať si hodnotové ciele a dať

životu zmysel aj vtedy, keď sa zmenia okolnosti, ktoré súvisia so starobou, tiež podporuje úspešné vyrovnanie sa so záťažou starnutia. V dnešnej dobe je to o to ťažšie, lebo sú preferované hodnoty ako úspešnosť, efektivita, výkon, ktoré sa prirodzene u seniorov postupne vytrácajú.

Vzdelávacie potreby seniorov sú veľmi rozmanité, ale jednoznačne ich napĺňanie vždy vedie k osobnému rastu jedinca. Poznatky získané štúdiom pomáhajú starším ľuďom riešiť existenčné otázky, nachádzať nové hodnotové systémy, novú filozofiu života a zvyšujú ich sociálnu aktivitu. Ochota seniorov ďalej sa vzdelávať či participovať na edukačných aktivitách závisí od endogénnych podmienok, akými je schopnosť kognitívnych funkcií, motivácia, umenie sa učiť, aktuálny zdravotný stav či doterajšia úroveň vedomostí, ale aj od exogénnych faktorov, medzi ktoré zaradujeme napr. prístup k vzdelaniu či ku špeciálnym edukačným pomôckam, vonkajšia motivácia, dostupnosť edukačných foriem a pod. V rámci edukačného procesu treba mať na pamäti nielen psychické, vekové či individuálne zvláštnosti edukantov, ale v našom prípade aj osobitosti vyplývajúce z daného druhu, stupňa či typu zdravotného postihnutia seniora. Tie predstavujú bazálne determinanty procesu učenia, ktoré je nevyhnutné rešpektovať (Balogová, 2005, 2009).

1.1 Spirituálny rozmer v živote seniora

Až do nedávnej doby boli spirituálne potreby seniorov viac menej témou tabu a diskutovalo sa iba o potrebách biologických, psychologických či sociálnych. Takisto je mylné sa domnievať, že duchovné potreby majú iba ľudia veriaci. Každý človek ich má, pretože ide vlastne o potrebu zmysluplnosti života a práve človek v poslednej etape svojej pozemskej púte potrebuje vedieť, že jeho život mal a až do poslednej chvíle bude mať zmysel. Nenaplnenosť tejto potreby zmysluplnosti sa rovná skutočnému stavu duchovnej núdze (Svatošová, 2012; Příbyl, 2015).

Podľa Křivohlavého (in Ondrušová, 2011) spiritualita a religiozita predstavujú antropologickú konštantu, čo znamená, že prirodzene patria do genetickej výbavy jednotlivca. Zahŕňajú v sebe hľadanie toho, čo je pre človeka to najdôležitejšie, najpodstatnejšie, najhodnotnejšie, čo je zakorenené v hĺbke a v samom vnútri ľudskej bytosti a prináša jej to zmysel. Práve u seniorov v období staroby zaznamenávame väčší príklon k duchovnému svetu a k religiozite.

Religiozita a spiritualita sú podobné koncepty, ale nie identické. Religiozita sa považuje viac za niečo inštitucionálne, rituálne, viac štruktúrované či tradičné a spája sa s organizovanými vierovyznaniami. Ide o konkrétne náboženské presvedčenie a o jeho odraz v každodennom živote človeka. Na druhej strane spiritualita sa vzťahuje na niečo nemateriálne, nedotknuteľné, nehmateľné a neviaže sa na žiadnu skupinu alebo organizáciu. Môže sa týkať pocitov, myšlienok, skúseností a správania vzťahujúcich sa na dušu alebo na hľadanie niečoho sakrálneho, posvätného. Existujú teda ľudia, ktorí odmietajú tradičné náboženstvo, ale považujú sa za osoby spirituálne, resp. duchovné. V USA viac ako 90 % ľudí sa považuje za veriacich (vyznávajúcich isté náboženstvo) a spirituálnych. Okolo 5 % sa pokladá za osoby spirituálne, ale nehlásiace sa k žiadnemu náboženstvu. Ostatní

Ľudia sa nepovažujú ani za náboženské osoby ani za duchovné. Pre väčšinu seniorov v USA predstavuje náboženstvo veľmi významnú úlohu v ich živote: až 96 % verí v Boha alebo v nejakú silu, viac ako 90 % sa modlí a viac ako 50 % sa zúčastňuje každý týždeň (alebo aj častejšie) rôznych náboženských bohoslužieb či stretnutí. Výskumy potvrdzujú, že práve osoby patriace do tretieho veku participujú v najväčšom počte na religiózných aktivitách. Pre túto populačnú skupinu predstavuje možnosť prináležať a aktívne sa zapájať do istej náboženskej komunity najväčšiu sociálnu oporu okrem rodiny (Kaplan, Berkman, Fitzdale, 2017; Ondrušová, 2011).

Osoby, ktoré rozvíjajú svoj spirituálny rozmer, zvyknú mať lepšie fyzické i mentálne zdravie ako ľudia, ktorí nemajú vzťah k hodnotám duchovným. Je však pravdou, že odborníci nemôžu presne určiť a vymedziť, či praktizovanie náboženských rituálov prispieva k zdraviu seniorov alebo či ľudia fyzicky a mentálne zdravší sú priťahovaní náboženskými skupinami. Preto experti zaoberajúci sa výskumami v tejto oblasti, hovoria skôr o istých faktoroch, akými sú telesné a mentálne zdravie či sociálna opora. Prehlbovanie duchovného života prináša nasledovné výhody pre psychiku človeka:

- pozitívny postoj, dôvera a nádej v život aj uprostred choroby, čo vedie k lepším zdravotným výsledkom;
- zmysel a náplň života, ktoré ovplyvňujú správanie prepojené so zdravím, ako aj so sociálnymi a rodinnými vzťahmi;
- lepšia schopnosť prijať choroby a rôzne nedostatočnosti vyplývajúce z veku.

Veľa seniorov potvrdzuje, že práve náboženský a spirituálny život pre nich predstavuje najdôležitejší faktor, ktorý im pomáha čeliť zdravotným problémom a rôznym ťažkým situáciám života (nízke ekonomické príjmy, strata manželského partnera a pod.). Niektoré štúdie dokazujú, že seniori, ktorí využívajú „duchovné mechanizmy“ na konfrontovanie sa s rôznorodými psychickými napätiami spojenými s každodenným životom, manifestujú nižšiu tendenciu upadať do depresívnych a úzkostných stavov. Dokonca aj vnímanie postupného fyzického úpadku sa mení a závisí od „stupňa“ rozvoja spirituálneho rozmeru. Takisto praktizovanie náboženstva často upevňuje rozsiahle siete sociálnej opory. Zvýšenie sociálnych kontaktov seniora zvyšuje pravdepodobnosť, že choroba sa zastaví na istý čas, že sa ochotnejšie podrobí lekárskeho zákroku či poslúchne medicínske rady, pretože náboženská komunita sa zaujíma aj o jeho zdravie, o jeho telesné i duchovné prosperovanie. Teda seniori patriaci do istej náboženskej skupiny sú menej náchylní na zanedbávanie seba (Kaplan, Berkman, Fitzdale, 2017).

1.2 Kvalita života a spiritualita

Človek je bytosť bio-psycho-sociálna a najmä spirituálna. S predlžujúcou sa dĺžkou života sa stáva stále viac významnejším skúmanie činiteľov, ktoré ovplyvňujú kvalitu života v starobe, a to vo všetkých uvedených dimenziách. Koncept kvality života nie je ničím prevratne novým. Prvé zmienky by sme našli už v gréckej a rímskej mytológii. V posledných 20 rokoch sa tento pojem stal predmetom a stredobodom záujmu najmä medicíny,

psychológie, sociológie, andragogiky, špeciálnej pedagogiky, politológie, techniky, ekonómie a ďalších vied. Ide o termín veľmi široký, nejednoznačný, ťažko uchopiteľný a nie je jednoduchou úlohou popísať ho či dokonca precízne definovať. Dôvod spočíva práve v rôznorodom nazeraní týchto vedných odborov, ktoré sa snažia konštruovať terminologický a metodologický rámec daného slovného spojenia. Podľa Jesenského, predstaviteľa špeciálnej andragogiky a geragogiky v českej republike, kvalita života predstavuje veľmi rozsiahlu oblasť činiteľov, ktoré človeku s postihnutím umožňujú žiť v spoločnosti. Tieto faktory môžeme rozdeliť do dvoch skupín:

- exogénne (spoločensko-kultúrne, edukačné, pracovné, ekonomické, materiálno-technické) – predstavujú objektívnu dimenziu kvality života;
- endogénne (somatické a psychické vybavenie ovplyvnené chorobou, poruchou, postihnutím či defektivitou resp. všetky aspekty pôsobiace na rozvoj a integritu človeka s postihnutím) – predstavujú subjektívnu dimenziu kvality života (Dvořáčková, D., 2012; Ludíková et al., 2014, 2015; Ondrušová, 2011; Vaďurová, H., 2013; Veteška, 2016).

Spirituálna pohoda, resp. spiritualita, predstavuje doménu, ktorá by mohla najviac reflektovať špecifiká v oblasti kvality života. Daná oblasť sa vzťahuje práve k významu ochorenia v živote človeka, k zmyslu života, k hodnotám, nádeji a očakávaniam. Podmienky, ktoré dávajú životu význam a zmysel, sú spirituálnej povahy.

Tab. 1 Nástroje merania kvality života obsahujúce doménu spirituality

Nástroj	Názov domény a jej položky
Quality of Life profile	Duchovné bytie (osobné hodnoty, presvedčenie, viera)
WHOQOL-100	Náboženstvo/spiritualita (náboženské alebo svetonázorové presvedčenie)
Quality of Life Survey	Psychospirituálna doména (životná spokojnosť, šťastie, životné ciele, fyzický vzhľad, pocit kontroly nad životom, náboženská viera, vnímanie vlastného ja, duševná vyrovnanosť)
Quality of Life Index	Spirituálna pohoda (nádej, zúfalstvo, religiozita, vnútorná sila, posilnená viera)
Personal Wellbeing Index	Duchovný alebo náboženský život

Zdroj: Gurková, E., 2011

2. Metodologická orientácia výskumu

Cieľom empirickej časti nášho príspevku bolo zmapovať najmä vzdelávacie a duchovné potreby či záujmy seniorov žijúcich v rezidenčných zariadeniach, ako aj aktivity, ktoré im daná inštitúcia ponúka, ako sa do nich aktívne zapájajú a aký to má význam i prínos pre ich život.

Na zistenie uvedených skutočností sme využili ako výskumný nástroj dotazník vlastnej konštrukcie s ôsmimi otázkami. Následne sme oslovili 35 zariadení v nitrianskom kraji (zariadenia sociálnych služieb a špecializované zariadenia), z ktorých s nami nadviazali kontakt iba štyri zariadenia s celkovým počtom 93 respondentov. Získané výskumné údaje prezentujeme v ďalšej časti príspevku vo forme tabuliek s uvedením početnosti premenných, resp. aritmetického priemeru.

Tabuľky č. 2 a č. 3 prinášajú základné informácie o vekovom zložení účastníkov nášho výskumu, ako aj o pohlaví jednotlivých respondentov. Vo výpovediach na úvodné otázky sme zaznamenali, že najviac klientov sa vekovo pohybuje v rozmedzí od 46 do 89 rokov (80), najmladší respondent nemá ani 30 rokov a šesť najstarších má viac ako 90 rokov.

Tab. 2 Vek respondentov

Vek respondentov	Počet	Percento
Do 30 rokov	1	1,1
31 – 45 rokov	6	6,4
46 – 59 rokov	10	10,7
60 – 74 rokov	30	32,3
75 – 89 rokov	40	43
90 a viac rokov	6	6,5
Spolu	93	100

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Tab. 3 Pohlavie respondentov

Pohlavie respondentov	Počet	Percentá
Muži	39	41,9
Ženy	54	58,1
Spolu	93	100

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Nakoľko sme sa vo výskume zaoberali spirituálnou dimenziou v živote staršieho človeka žijúceho mimo svojej rodiny, považovali sme za vhodné zistiť, či respondenti veria v Boha, s čím veľakrát súvisí aj záujem o duchovné aktivity a praktizovanie náboženských úkonov.

Nasledovná tabuľka potvrdzuje, že seniori naozaj patria ku generácii, ktorá sa vo veľkej miere priznáva k viere. Na danú otázku kladne odpovedalo 77 klientov, čo predstavuje až 82,8 % zo všetkých opýtaných.

Tab. 4 Viera v Boha

Viera v Boha	Počet	Percentá
Áno	77	82,8
Nie	16	17,2
Spolu	93	100

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Cieľom ďalšej otázky výskumného nástroja bolo zistiť, na ktorej z vymenovaných činností by seniori chceli participovať, ak by sa realizovali v ich zariadení.

Tabuľka č. 5 prezentuje odpovede opýtaných seniorov, ktoré jasne poukazujú, že najväčší záujem majú klienti zariadení práve o *bohoslужby* (30,1 %), ale aj o muzikoterapiu (31,2 %) a biblioterapiu (25,8 %).

Tab. 5 Záujem o aktivity

Účasť na aktivitách v zariadení	Počet	Percentá
Kurzy cudzieho jazyka	4	4,3
Práca s počítačom a inou technológiou	8	8,6
Poznávacie zájazdy	18	19,4
Komunikácia a schopnosť dobre vychádzať s ľuďmi	18	19,4
Hranie spoločenských hier	22	23,7
Kurzy správnej životosprávy	6	6,5
Športovanie	9	9,7
Prednášky a diskusia na zaujímavú tému	18	19,4
Návštevy divadelných predstavení	23	24,7
Účasť na koncertoch	12	12,9
Tanečné zábavy	22	23,7
Arteterapia (maľovanie, kreslenie...)	19	20,4
Muzikoterapia (počúvanie hudby, hra na hudobnom nástroji)	29	31,2
Biblioterapia (čítanie kníh)	24	25,8

Pracovná terapia (ergoterapia)	16	17,2
Bohoslužby	28	30,1
Duchovný rozhovor s kňazom či pastorom	18	19,4
Pútnické zájazdy	20	21,5
Duchovné cvičenia	10	10,8
Nemám záujem o žiadnu činnosť	16	17,2

Zdroj: vlastné spracovanie autora

V ďalšej otázke sme sa zamerali na aktivity a činnosti, ktoré skúmané zariadenia ponúkajú svojim klientom. Zaujímalo nás, o ktoré z nich respondenti prejavujú záujem a aktívne sa do nich zapájajú. Výsledky sú identické s predchádzajúcou tabuľkou, čo sa týka poradia záujmov (na prvom mieste je opäť muzikoterapia, potom bohoslužby a biblioterapia), ale zúčastňujú sa ich vo väčšom počte v porovnaní s počtom odpovedí na vyššie uvedenú otázku č. 4. Až polovica respondentov sa zúčastňuje bohoslužieb, 26,9% má záujem aj o duchovný rozhovor s kňazom či pastorom, 24,7% sa vyjadrilo, že participuje na rôznych modlitbových pobožnostiach. Počtovo menej respondentov sa zúčastňuje aj duchovných cvičení, pútnických zájazdov či biblických stretnutí.

Tab. 6 Účasť na aktivitách v zariadení

Účasť na aktivitách v zariadení	Počet	Percentá
Kurzy cudzieho jazyka	0	0
Práca s počítačom a inou technológiou	4	4,3
Poznávacie zájazdy	3	3,2
Komunikácia a schopnosť dobre vychádzať s ľuďmi	24	25,8
Hranie spoločenských hier	33	35,5
Kurzy správnej životosprávy	5	5,4
Športovanie	22	23,7
Prednášky a diskusia na zaujímavú tému	9	9,7
Návštevy divadelných predstavení	8	8,6
Účasť na koncertoch	11	11,8
Tanečné zábavy	30	32,3
Arteterapia (maľovanie, kreslenie...)	34	36,6

Muzikoterapia (počúvanie hudby, hra na hudobnom nástroji)	55	59,1
Biblioterapia (čítanie kníh)	40	43
Pracovná terapia (ergoterapia)	35	37,6
Bohoslužby	47	50,5
Duchovný rozhovor s kňazom či pastorom	25	26,9
Pútnické zájazdy	9	9,7
Duchovné cvičenia	3	3,2
Biblické stretnutia	9	9,7
Rôzne modlitbové pobožnosti	23	24,7
Prednášky z oblasti náboženstva a spirituality	6	6,5
Nemám záujem o žiadnu činnosť	16	17,2

Zdroj: vlastné spracovanie autora

V realizovanom výskume sme zároveň zisťovali dôvody, pre ktoré sa daných aktivít seniори zúčastňujú, resp. aký to má pre nich význam, aký pozitívny prínos pre kvalitu ich života im prináša participácia na rôznorodých činnostiach, zvlášť na spirituálnych a edukačných. Tabuľka č. 7 dokumentuje odpovede jednotlivých účastníkov výskumu, ktoré sú evidentným dôkazom skutočnosti, že vďaka rozvíjaniu duchovnej oblasti života, seniори nachádzajú zmysluplnosť záverečnej životnej etapy a prostredníctvom aktivít čerpajú nové sily, chuť do života, čo prispieva zároveň k celkovému skvalitneniu obdobia staroby. Štrnásť respondentov si zvolilo aj otvorenú položku *iné*, kde mohli uviesť svoje názory, z ktorých vyberáme: „*Verím, ale do kostola nechodím, nemám potrebu tam ísť; Neverím, nechodím do kostola; Rozhovory – poučenia kňazom, cítim sa vtedy lepšie; V Boha verím, modlím sa a to mi stačí; Nepremýšľam o tom; Nenavštevujem nič; Nevieť odpovedať.*“

Tab. 7 Význam účasti na spirituálnych aktivitách

Účasť na aktivitách v zariadení	Počet	Percentá
Mám čo robiť a nenudím sa	9	9,7
Rozširujem si obzor svojho poznania	8	8,6
Načerpám nové sily a chuť do života	27	29
Dáva mi to zmysel života	22	23,7
Zvyšuje to kvalitu môjho života	17	18,3

Pomáha mi to riešiť vlastné problémy	15	16,1
Môžem sa podeliť s ostatnými o svoju vieru a názory	7	7,5
Iné	14	15,1

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Siedma otázka sa zameriavala na zistenie, či seniori v rezidenčných podmienkach majú potrebu ďalej sa vzdelávať a musíme konštatovať, že väčšia časť klientov (67 %) nevníma danú potrebu a netúži po edukačných aktivitách. Iba 26 respondentov (28 %) prejavilo záujem o ďalšie vzdelávanie napriek obmedzeniam vyplývajúcim z veku či z rôzneho druhu a stupňa postihnutia. Štyria klienti (4,3 %) sa nevyjadrili k tejto otázke. Niektorí klienti (15,1 %) zakrúžkovali položku *iné*, z ktorých vyberáme nasledovné: „*Nebaví ma to; už sa na to necítim; nechce sa mi – na to sú mladí, aby sa učili; už som stará na učenie; už som sa dosť učila; prenehám to mladším; som spokojný s tým, čo viem; mám slabý zrak; som staršia, myseľ mi tak neslúži.*“

Tab. 8 Potreba ďalej sa vzdelávať

Potreba vzdelávať sa	Počet	Percentá
Áno	26	28
Nie	63	67,7
Spolu	89	95,7

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Tabuľka 9 vypovedá o tom, aký význam majú edukačné aktivity, na ktorých participujú, pre seniorov. Zistené empirické výsledky však nie sú totožné s tabuľkou č. 6, v ktorej sa respondenti vyjadrovali, aký prínos majú pre nich spirituálne aktivity. Čo sa týka vzdelávacích činností, na prvom mieste pre seniorov predstavujú istú náplň dňa, vďaka čomu sa nenudia a majú čo robiť, ďalším motívom pre nich je rozširovanie si vedomostného obzoru a udržiavanie si tela i mysle v kondícii je až na treťom mieste.

Tab. 9 Význam vzdelávania sa

Význam vzdelávania sa pre seniorov	Počet	Percentá
Mám čo robiť a nenudím sa	13	20,4
Rozširujem si svoje vedomosti	12	12,9

Udržujem svoje telo i myseľ v kondícii	8	8,6
Zabraňuje vzniku psychických ochorení a depresívnych nálad	4	4,3
Oddýchnem si a odreagujem sa	7	7,5
Prispieva k zlepšovaniu medziľudských vzťahov medzi obyvateľmi v zariadení	3	3,2
Môžem spoznávať nových ľudí a stretávať sa s nimi	5	5,4
Nerozmýšľam nad vlastnými problémami	5	5,4
Udržiava ma to v celkovej spoločenskej aktivite	4	4,3
Načerpám nové sily a chuť do života	3	3,2
Dáva mi to zmysel života	2	2,2
Zvyšuje to kvalitu môjho života	5	5,4
Zabraňuje to vzniku psychických ochorení a depresívnych nálad	4	4,3
Pomáha mi to riešiť vlastné problémy	2	2,2

Zdroj: vlastné spracovanie autora

Záver

Čo dodať na záver nášho príspevku? V dnešnej dobe, resp. v jej ponímaní ako „učiacej sa dobe (spoločnosti)“ sa zdôrazňuje stále viac potreba edukácie seniorskej populácie, čo má nepochybne pre starších ľudí veľký význam. Je však dôležité nezabúdať predovšetkým na spirituálny rozmer seniorov, pretože práve spiritualita je prostriedkom a nástrojom úspešnej konfrontácie sa so životnými ťažkosťami a so stratami, ktoré staroba so sebou prináša a zároveň im pomáha úspešne sa adaptovať a kvalitnejšie prežiť jeseň svojho života.

Štúdia bola vypracovaná v rámci výskumnej úlohy VEGA č. 1/0176/15 Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčnej starostlivosti.

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori*. Prešov : Akcent Print. 158 s. ISBN 80-969274-9.
- BALOGOVÁ, B. 2009. *Senior v spektre súčasného sveta*. Prešov : Akcent Print. 103 s. ISBN 978-80-89295-19-7.
- DVOŘÁČKOVÁ, D. 2012. *Kvalita života seniorů v domovech pro seniory*. Praha: Grada. 112s. ISBN 978-80-247-4138-3.
- GURKOVÁ, E. 2011. *Hodnocení kvality života*. Praha: Grada. 224s. ISBN 978-80-247-3625-9.
- HATÁR, C. 2014a. *Geragogika*. Nitra: UKF. 112s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- HATÁR, C. 2014b. *Kvalita života institucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte*. Nitra: UKF. 78s. ISBN 978-80-558-0701-0.
- HATÁR, C. (ed.) et al. 2013. *Vplyv edukácie na kvalitu života seniorov*. Nitra: UKF. 160 s. ISBN 978-80-558-0249-7.
- LUDÍKOVÁ, L. ET AL. 2015. *Netradiční pohledy na kvalitu života osob so speciálními potřebami*. Olomouc: UP. 199 s. ISBN 978-80-244-4869-5.
- Ludíková, L. et al. 2014. *Výzkum kvality života vybraných skupin osob so speciálními potřebami*. Olomouc: UP. 170 s. ISBN 978-80-244-4296-9.
- ONDRUŠOVÁ, J. 2011. *Stáří a smysl života*. Praha: Karolinum. 170s. ISBN 978-80-246-1997-2.
- PŘIBYL H. 2015. *Lidské potřeby ve stáří*. Praha : Maxdorf. 96 s. ISBN 978-80-7345-437-1.
- SVATOŠOVÁ, M. 2012. *Víme si rady s duchovními potřebami nemocných?* Praha: Grada. 112s. ISBN 978-80-247-4107-9.
- VAĐUROVÁ, H. 2013. Kvalita života osob s postižením nebo znevýhodněním. In Pančocha, K., Procházková, L., Solárová, K. S. *Edukativní, intervenční a terapeutické přístupy k dospělým osobám se zdravotním postižením*. Brno: MU. s. 24-85. ISBN 978-80-210-6306-8.
- VETEŠKA, J. 2016. *GERONTAGOGIKA*. PRAHA: ČAS. 180 S. ISBN 978-80-905460-4-2.
- ŽUMÁROVÁ, M., BALOGOVÁ, B. 2010. *Medzigeneračné mosty*. Košice : Menta Media. 148 s. ISBN 978-80-89392-23-0.
- ŽUMÁROVÁ, M. 2012. *Subjektívny pohoda a kvalita života seniorů*. Prešov : Akcent print. 179 s. ISBN 978-80-89295-43-2.

Kontakt

PhDr. Petra Jedličková, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
Dražovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: pjedlickova@ukf.sk

VYBRANÉ MOŽNOSTI ROZVÍJANIA SOCIÁLNYCH SPÔSOBILOSTÍ DOSPELÝCH A SENIOROV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM

CHOSEN POSSIBILITIES OF DEVELOPING SOCIAL COMPETENCES OF ADULTS AND SENIORS WITH HEALTH DISABILITY

Marianna Müller de Moraes – Lucia Rapsová

Úvod

V praxi sa stretávame s rôznymi pojmami označujúcimi jednotlivca so zdravotným postihnutím, pričom sociálnym dôsledkom jeho zdravotného postihnutia je znevýhodnenie predstavujúce výrazné obmedzenie v životnom a sociálnom uplatnení postihnutého jednotlivca (Jedličková, 2015). Znevýhodnenie možno chápať ako stratu alebo obmedzenie príležitostí rovnocenne sa podieľať na živote spoločnosti spolu s intaktnými. Daný pojem sa zaviedol z dôvodu potreby zdôraznenia postoja znevýhodnenia jednotlivcov s postihnutím vzhľadom na ich interakciu so spoločenským prostredím (Renotierová, 2004, in Jedličková, 2014). Ide o sociálnu kategóriu vymedzenia daného termínu a vyzdvihnutie sociálnych dôsledkov postihnutia pre jeho nositeľa vzhľadom na vonkajšie životné podmienky, ktorým nie je schopný sa prispôbiť (Jesenský, 2000, Žovinec, 2012). Miera znevýhodnenia môže byť rôznorodá a závisí predovšetkým od druhu a stupňa daného postihnutia, doby jeho vzniku, od osobnosti jednotlivca s postihnutím, včasnej a kvalitnej intervencie. Terminológia v tejto oblasti sa neustále vyvíja. Podnetom diskusií sú predovšetkým snahy eliminovať pejoratívne pomenovania, ktoré ponížujú ľudskú úroveň jednotlivca vyžadujúceho si špeciálnu starostlivosť (Seidler, Kurincová, 2005). My sa jednoznačne prikláňame práve k používaniu takých pojmov, kde sa hlavný dôraz kladie na samotného jednotlivca, ktorý má právo na plnohodnotný život, právo na sociálne začlenenie, má svoju ľudskú dôstojnosť – a jeho postihnutie je druhoradé, predstavuje len jednu z jeho čŕt. V našej publikácii preto budeme dbať na používanie takých pojmov, ktoré do popredia stavajú človeka, ktorý má svoje práva a potreby.

Naše vnímanie jednotlivcov so zdravotným postihnutím sa najviac približuje chápaniu Repkovej a Sedlákovej (2014), ktoré pod osobami so zdravotným postihnutím odvolávajú sa na Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (2006) považujú jednotlivci s dlhodobými telesným, mentálnym alebo zmyslovým postihnutím, ktoré v súčinnosti s rôznymi prekážkami môžu brániť ich plnému a účinnému zapojeniu do spoločnosti na rovnakom základe s ostatnými.

Približne 10% populácie sveta má zdravotné postihnutie. Jednotlivci so zdravotným postihnutím teda predstavujú v celosvetovom meradle najväčšiu minoritu. Okolo 80 miliónov osôb v EÚ, teda jedna šestina populácie je nositeľom nejakého zdravotného postihnutia. Z pohľadu štatistik patrí Slovensko medzi krajiny v EÚ s vyšším pomerom závažne zdravotne postihnutých občanov (5,1% populácie) (Eurostat, 2012). Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie sa toto číslo neustále zvyšuje vďaka celkovému populačnému rastu, medicínskemu pokroku a procesu starnutia populácie. Jednotlivci so zdravotným postihnutím sa napriek týmto faktom ešte stále stretávajú s mnohými prekážkami, napr. i v dostupnosti služieb, vrátane zdravotníctva, vzdelávania, zamestnanosti a dopravy, ale aj v informovanosti.

Jednotlivci s postihnutím majú rovnaké práva ako intaktná populácia, taktiež i rovnaké nároky na dôstojnosť, nezávislosť, plné spoločenské uplatnenie, vzdelanie, rozvoj svojej osobnosti a i. Európska stratégia v oblasti zdravotného postihnutia na obdobie rokov 2010-2020 zdôrazňuje taktiež rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelaniu a celoživotnému vzdelávaniu. Toto sú kľúčové faktory, ktoré majú jednotlivcom s postihnutím umožniť plné zapojenie sa do spoločnosti a zlepšenie kvality ich života.

Povaha problémov dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím, ktoré ich sprevádzajú v rôznych oblastiach a ktoré vyplývajú z ich postihnutia a umiestnenia v danom sociálnom zariadení, je osobitá a rozmanitá. Títo jednotlivci vzhľadom na svoje postihnutie potrebujú pomoc a stálu oporu pri rozvoji svojej osobnosti, nakoľko majú problémy s komunikáciou, rozhodovaním sa, riešením problémov, zvládaním konfliktov, s prijatím sociálnych rolí a ich adekvátnym zvládaním a i. Na rozvoj osobnosti dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím, odporúčame v rezidenčných zariadeniach realizovať tréningy sociálnych spôsobilostí, ktoré v tomto kontexte chápeme ako základnú súčasť širšieho komplexu edukačných aktivít (výchova – vzdelávanie – výcvik).

Dospelí a seniori so zdravotným postihnutím tvoria v oblasti vzdelávania prioritne osobitú skupinu, ktorá požaduje rozdielny prístup vo vzdelávacom procese ako ostatné vzdelávacie skupiny v iných vekových kategóriách. Porubská a Határ (2009) v súvislosti s edukáciou dospelých a seniorov dávajú vo všeobecnosti na zreteľ dôležitosť uvedomenia si špecifik a odlišností dospelého človeka od mládeže, rešpektovania individuálnych, vekových a iných špecifik, prispôbenia edukácie vedomostiam, schopnostiam, potrebám, záujmom, aspiráciám a iným požiadavkám či očakávaniam. Ďalej zdôrazňujú nutnosť zohľadnenia vonkajších a vnútorných vplyvov na dospelého človeka pri edukácii, poznania spôsobov myslenia a chápania (kvalitu ich pamäti, pozorovania) dospelých a v neposlednom rade i využitia ich životných skúseností, dosiahnutých pracovných skúseností a praxe.

Dôležité je tiež uvedomenie si psychologických špecifik, ktorými sa edukácia dospelých a seniorov vyznačuje. Fáza plánovania aj realizácie vzdelávania si vyžadujú poznanie

psychiky dospelého i staršieho človeka, nakoľko v období dospelosti a staroby dochádza nielen k mnohým telesným, ale aj psychickým, sociálnym a osobnostným zmenám, ktoré modifikujú schopnosť učiť sa a ovplyvňujú celý priebeh edukácie. Sénium je tiež charakteristické nerovnomernou premenou, resp. úpadkom čiastkových schopností i celkovej štruktúry. Zmeny vyplývajúce zo starnutia sa prejavujú v oblasti tých procesov, ktoré slúžia k zaznamenávaniu, ukladaniu a využívaniu informácií. Pre efektivitu edukácie tejto cieľovej skupiny je potrebné tieto osobitosti poznať, rešpektovať a dodržiavať. Bližšie tieto zmeny opisujú Balogová (2005, 2009), Čornaničová (2007), Határ (2011, 2014), Vágnerová (2000), Langmeier, Krejčířová (2006), Špatenková (2013), Špatenková, Smékalo-ová (2016), Veteška (2016), Zanolitová (2015) a iní autori.

Okrem uvedených aspektov, ovplyvňuje schopnosť učenia sa dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím aj konkrétny stupeň a druh postihnutia, ktorému musíme v edukácii prispôbiť výber obsahu, zásad, foriem i metód. Prehľad jednotlivých druhov zdravotného postihnutia s akcentom na ich na ich etiológiu, symptomatológiu, špecifické prejavy i psychologické osobitosti jednotlivcov s daným druhom postihnutia a špecifiká práce s touto cieľovou skupinou uvádzame v práci Müller de Morais, Rapsová (2017b).

Pre dosiahnutie vzdelávacích cieľov zohráva dôležitú úlohu aj nastavenie edukačných programov takým spôsobom, aby ich absolvovanie účastníkom pomohlo pri riešení osobných problémov. Dôležitosť prikladáme aj vytváraniu príležitostí k participácii dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím, k ich tvorivému sebaujadreniu a kultivácii svojej osobnosti v zmysle rozvoja sociálnych spôsobilostí, ktoré môžeme realizovať práve prostredníctvom tréningu sociálnych spôsobilostí (Müller de Morais, Rapsová, 2017a).

Podporujeme myšlienku vytvárať komplexné programy, ktorá vychádza z potrieb samotnej praxe, a rešpektuje tak celostný pohľad na jednotlivca, ako aj heterogenitu tréningovej skupiny (Veteška, 2013).

1. Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím prostredníctvom tréningového programu

V súčasnosti sa rozvíjaniu sociálnych spôsobilostí v osobnostnom rozvoji venuje značná pozornosť v najrozličnejších oblastiach spoločenskej praxe. Programy zamerané na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí najčastejšie nachádzajú svoje uplatnenie v rámci celoživotného vzdelávania i ako súčasť liečebných postupov na úrovni psychoterapie. Tréningové programy sa realizujú na akademickej pôde ako súčasť pregraduálnej prípravy študentov rôznych odborov, ďalej ako súčasť ďalšieho vzdelávania a uplatňujú sa aj v cirkevných, vládnych, vzdelávacích inštitúciách, mimovládnych organizáciách.

Uplatnenie tréningu sociálnych spôsobilostí v rezidenčnej sociálno-výchovnej starostlivosti o dospelých a seniorov zdôrazňujú napr. Balogová (2005, 2009), Čornaničová (1998), Határ (2008, 2014), Hroncová, Hudecová, Matulayová (2000), Hupková, Zimermanová (2012, 2013), Jedličková (2017), Müller de Morais, Jedličková (2015),

Müller de Morais, Rapsová (2017), Perhács (2010), Veteška (2013, 2017), Zimermanová (2012) a i.

Tréning sociálnych spôsobilostí v kontexte našej práce v zhode s viacerými autor-mi (Perhács, 2010, Porubská, Határ, 2009, Prusáková, 2005, Švec, 2002, Zelina, 2004 a i.) chápeme ako základnú súčasť širšieho komplexu edukatívnych aktivít. Ide o praktickú činnosť, ktorá cielene podporuje proces (sociálneho a kognitívneho) učenia založený na osobnej interpersonálnej skúsenosti a sprievodnom emocionálnom zážitku. Spočíva predovšetkým na cieľavedomom a organizovanom rozvíjaní prvkov sociálneho správania. Jeho cieľom je programovo rozvíjať osobné kapacity a individuálny potenciál jednotlivcov, ich sociálnu kompetenciu v oblasti interpersonálnej percepcie, senzitivity, emočného se-bavyjadrenia, verbálnej a neverbálnej komunikácie, kooperácie, asertivity, efektívneho riešenia konfliktov, autoregulácie správania, zodpovednosti a i.

Tréning sociálnych spôsobilostí môže prebiehať tak v individuálnej ako aj v skupinovej forme. Individuálna forma tréningu umožňuje sústrediť sa na konkrétne problémy účastníka a toto je žiaduce, ak by to vyžadoval aktuálny stav klienta vyplývajúci z druhu či stupňa postihnutia, prípadne ak sme pracovali s veľmi úzkostlivým klientom, ktorý by mal ťažkosti pridať sa k skupine (Wilkinson, Canterová, 1982).

Skupinová forma tréningu má však viacero výhod. Skupina poskytuje už vytvorenú sociálnu situáciu, ktorá je „reálnou“ situáciou. V skupine sa tiež nachádzajú odlišné typy ľudí, čo sa javí ako pozitívny aspekt pri hraní rolí a pre poskytovanie širšieho okruhu spätnej väzby. Členovia skupiny tiež ponúkajú množstvo modelov, čím môžu napomôcť k uvedomeniu si, že vzory trénera nie sú tie jediné „správne“. Táto forma tréningu sa ukázala byť efektívnejšia, najmä keď modely disponovali väčším počtom príbuzných charakteristík s pozorovateľom – účastníkom tréningu (Bandura, Grusec, Menlove, 1967, in Wilkinson, Canterová, 1982).

I keď existuje viacero dôvodov pre skupinovú formu tréningu, pre niektoré typy klientov môže byť vhodnejšie začať tréning individuálnou formou a to prostredníctvom individuálnych sedení s trénerom, ktoré prebiehajú súbežne so skupinovým tréningom. V praxi závisí voľba medzi individuálnou alebo skupinovou formou tréningu od typu situácie a potrieb klientov. V oboch prípadoch by však mal mať prospech tréningových sedení predovšetkým klient (Wilkinson, Canterová, 1982).

V rámci naplňania cieľov projektu Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied (č. 1/0176/15 s názvom *Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčialnej starostlivosti*) sme navrhli model skupinovej formy sociálneho tréningu. Nami navrhovaný model skupinovej formy sociálneho tréningu je štruktúrovaného typu a vychádza z kognitívno-behaviorálneho prístupu (Liberman, Derisi, Muesser, 1989, Praško, Možný, Šlepec-ký a kol., 2007, Wilkinson, Canterová, 1982 a i.), ako aj dlhoročných skúseností z realizácie tréningov sociálnych spôsobilostí v rôznych cieľových skupinách.

Kognitívno-behaviorálny prístup (pozri aj Praško, Možný, Šlepec-ký a kol., 2007) vychádza z teórie, že príčinou psychických ťažkostí sú chybné spôsoby myslenia a správania, ktoré sú naučené a udržiavané vonkajšími i vnútornými faktormi. Jednotlivec sa môže tieto chybné spôsoby správania odnaučiť či preučiť, alebo sa môže naučiť novým, vhodnejším

spôsobom správania, ktoré mu umožnia účinnejšie sa adaptovať a riešiť svoje problémy. V priebehu niekoľkých desaťročí vznikol celý rad behaviorálnych (napr. metódy na vytvorenie nového správania, metódy k zmene existujúceho správania – operačné podmienkovanie a i.), ako aj kognitívnych (napr. kognitívna reštrukturalizácia, sebaінštruktáž a i.) metód, ktoré majú široké uplatnenie nielen v rámci terapeutického prístupu v liečbe psychických porúch, ale niektoré z nich aj v rámci tréningu sociálnych spôsobilostí a rozvíjania sociálnej kompetencie u širokej populácie. Sociálny výcvik ako modelová sociálna situácia tu vychádza z predpokladu, že v každej skupinovej interakcii prebieha proces kognitívneho a sociálneho učenia. Nadobudnuté sociálne spôsobilosti a osvojené prvky sociálneho správania si potom po dôkladnom nácviku a upevnení prenášajú prostredníctvom transferu z modelovej situácie do reálneho života.

Cieľom nami navrhovaného tréningu (Müller de Moraes, Rapsová, 2017b) je zvýšiť sociálnu kompetenciu seniorov so zdravotným postihnutím prostredníctvom rozvíjania sociálnych schopností a spôsobilostí v oblasti sebapoznávania a poznávania iných, sebaúčinnosti (1. časť programu), v oblasti interpersonálnej komunikácie a sebaapresadenia (2. časť programu), v oblasti porozumenia emóciám (3. časť programu) v oblasti efektívneho riešenia konfliktov a zvládania záťažových situácií (4. časť programu) a v oblasti tvorivosti (5. časť programu). Pričom jednotlivé časti predmetného programu sú na sebe nezávislé.

Tréning odporúčame realizovať formou malých homogénnych skupín (homogénnych z hľadiska druhu a stupňa postihnutia) s časovou dotáciou 10 hodín pre každú časť. Stretnutia odporúčame realizovať pravidelne jedenkrát týždenne. Dĺžka stretnutia je závislá od aktuálneho stavu a špecifik, ktoré vyplývajú zo zdravotného postihnutia jednotlivých členov skupiny. Odporúčame však 60 minútové stretnutie. Klasické skupinové stretnutie štruktúrujeme do šiestich etáp, ktoré je možné podľa potrieb prispôbovať a modifikovať (Wilkinson, Canterová, 1982, modifikovala Hupková, 2010, pozri aj Müller de Moraes, Jedličková, 2015):

1. Rozohrievanie skupiny

Po príchode sa členovia skupiny orientujú v novej situácii, snažia sa získať pocit istoty a bezpečia v skupine. Pomôcť zorientovať sa v nových podmienkach a navodiť žiaduce uvoľnenie členov skupiny možno prostredníctvom zahrievacích cvičení. Zahrievacie cvičenia možno využiť ako úvodnú časť výcvikovej práce, ale aj ako doplnok iných cvičení. Jednotlivé typy zahrievacích cvičení sú vytvorené na precvičenie a praktizovanie rozličných aspektov správania, ktoré sa trénujú počas jednotlivých sedení, ale na rozdiel od hrania rolí sa netýkajú aktuálnych, konkrétnych situácií.

2. Inštrukcia

Každé skupinové stretnutie by malo byť zamerané na určitú tému (sociálnu spôsobilosť), ktorou môže byť neverbálne alebo verbálne správanie. Prvým krokom v tréningu

sociálnych spôsobilostí je, aby účastníci získali potrebu alebo túžbu osvojiť si danú sociálnu spôsobilosť, aby pochopili jej prínos. Úlohou trénera je podrobne opísať vyučované správanie a vysvetliť jeho dôležitosť. Tréner účastníkom vysvetlí, prečo je potrebné túto spôsobilosť v sociálnej interakcii používať, aké výhody má jej osvojenie si a aké sú nevýhody, keď tieto prejavy správania nepoznáme, resp. nepoužívame. Potrebu alebo túžbu osvojiť si sociálnu spôsobilosť možno vytvoriť rozhovorom či diskusiou v skupine o výhodách používania sociálnej spôsobilosti, prípadne použitím filmu alebo videozáznamu. Je veľmi dôležité, aby tréner účastníkom podával jasné a zrozumiteľné inštrukcie prezentované na základe príkladov, ktoré by mali byť podobné situáciám, ktoré účastník zažíva a vyjadrené v jazyku, ktorému účastník môže bez problému porozumieť a ktorý mu dáva zmysel. Inštrukcie sa nepodávajú iba za účelom informovania o sociálnom správaní, ale tiež preto, aby sme týmto spôsobom účastníkom poskytli podklady pre následné cvičenia a hranie rolí. Účastník by si mal byť vedomý toho, čo sa od neho očakáva počas hrania rolí ešte skôr, ako sa ich zúčastní.

3. Modelovanie

Podstata modelovania spočíva v predvedení sociálnej spôsobilosti prostredníctvom živého alebo symbolického modelu a potom účastníci predvedenú sociálnu spôsobilosť precvičujú. Precvičovanie sociálnej spôsobilosti začína tak, že poprosíme dvoch dobrovoľníkov, aby predviedli použitie danej sociálnej spôsobilosti. V tomto kroku je nesmierne dôležitá spätná väzba, ktorá slúži na to, aby účastníci dostali informácie o tom, ako sa správajú, čo robia správne a čo nesprávne, v čom spočívajú ich najväčšie nedostatky, aby mohli neskôr svoje správanie korigovať a zlepšovať. Po precvičení sociálnej spôsobilosti u každého účastníka by mala nasledovať diskusia, v ktorej sa analyzuje správanie, hľadajú sa najlepšie spôsoby používania sociálnej spôsobilosti, resp. alternatívne možnosti a účastník získava sociálne posilnenie. Modelovanie i precvičovanie správania účastníkmi bezpodmienečne vyžadujú riadenie a kontrolu vedúcim výcviku/tréningu, predovšetkým formou verbálnej inštrukcie a spätnej väzby na sociálne učenie.

4. Hranie rolí

Ústrednou zložkou tréningu sociálnych spôsobilostí je nácvik správania. Účastníci po inštrukcii a predvedenom správaní (spôsobilosti) prehrávajú krátke scény, ktoré simulujú reálne situácie z ich života. Úlohou trénera je predovšetkým zabezpečiť prípravu vhodného prostredia na hranie rolí. Keď je všetko pripravené, tréner by mal ešte raz pripomenúť ostatným, ktorý typ špecifického správania sa bude precvičovať. Ostatní účastníci sa takto na precvičované správanie môžu počas scény viac sústrediť a neskôr poskytnúť spätnú väzbu.

5. Posilnenie

Po tom, čo účastník prijal informácie o určitej sociálnej spôsobilosti za pomoci inštrukcií a modelov a precvičil si dané správanie, sa jeho zručnosti zdokonaľujú práve na základe posilnenia. Posilnenie môže mať formu pozitívnej či negatívnej spätnej väzby, ktorá mu poskytne informácie o jeho správaní alebo odmeny (pochvaly), prípadne možno využiť inú formu hodnotenia. Spätnú väzbu môže podať tréner i ostatní členovia skupiny. V prípade, že spätnú väzbu podávajú účastníkovi ostatní členovia tréningovej skupiny, tréner by ich mal vopred pripraviť, aby boli pozitívne naladení a poskytl spätnú väzbu takým spôsobom, ktorý bude nápomocný pre klienta. Proces poskytovania spätnej väzby môže mať značne pozitívny vplyv. Poskytuje účastníkovi príležitosť precvičiť si priamu komunikáciu s ostatnými a tiež pomáha ďalším členom skupiny sústrediť sa na spoločnú prácu, zjednocuje a v neposlednom rade zvyšuje možnosť naučiť sa pozorovať spôsoby správania, ktoré sa učia. V prípade odmeňovania môžeme využívať verbálne odmeny (pochvala a povzbudenie) alebo neverbálne (pokývnutie hlavou na súhlas, potľapkanie po chrbte, potlesk, prípadne iné druhy odmien (hviezdičky ako odmeny a i.). Systematické využívanie spätnej väzby a odmien formuje správne jednotlivca a zvyšuje tak pravdepodobnosť jeho opätovného výskytu.

6. Zadávanie domácich úloh

Sociálne spôsobilosti osvojené tréningom účastníci získali v modelových situáciách. Je preto dôležité, aby ich uplatňovali v konkrétnom živote, v reálnych životných situáciách. Zadávanie domácich úloh poskytuje účastníkovi skupinového výcviku príležitosť, aby si vyskúšali svoje novonaučené spôsoby správania v reálnych životných situáciách, čo umožňuje, aby sa spôsobilosti, ktoré si osvojili počas tréningových sedení, pretransformovali do ich vlastného prostredia. Je žiaduce, aby sa zadanie domácej úlohy zapísalo na papier alebo do zošita. Účastníka môžeme požiadať, aby si viedol záznam svojich výkonov, poznámky z toho, čo sa dialo pri precvičovaní zadanej úlohy, svoje úspechy, pocity počas precvičovania alebo prípadné ťažkosti, v ktorých sa ocitol. Zaznamenávanie domácich úloh slúži účastníkovi ako spôsob pripomenutia, umožňuje im monitorovať vlastné správanie a poskytuje významné informácie, na základe ktorých môže tréner na nasledujúcich sedeniach poskytnúť účastníkovi spätnú väzbu. Zaznamenávanie domácich úloh s následnou spätnou väzbou môže slúžiť i ako silný zdroj pre zlepšenie správania sa.

Predmetná zostava skupinového sedenia sa môže podľa situačných potrieb i individuálnych potrieb účastníkov meniť. Jednotlivé úlohy a aktivity včítane prestávok sú do výcvikovej práce zaradené na základe predchádzajúcej analýzy skupinovej situácie, v závislosti od potrieb účastníkov a tiež vzhľadom na druh a stupeň ich postihnutia.

Pri tvorbe uvedeného tréningového programu sme tiež uplatnili viaceré princípy, ktoré vychádzajú zo zásad práce s jednotlivcami so špeciálnymi potrebami (Jesenský 2000, modifikovala Jedličková, 2014, Müller de Moraes, Jedličková, 2015). Tieto zásady je

potrebné rešpektovať i pri následnej aplikácii programu v cieľovej skupine seniorov so zdravotným postihnutím:

1. Princíp cieľavedomého postupu a konania: Ide o premyslenosť intervencií, o zväčšenie všetkých komponentov, ktoré utvárajú edukačný proces. Nesmieme pri tom zabúdať na osobnú zainteresovanosť, motiváciu a zapojenie seniorov s postihnutím do riešenia stanovenej úlohy. Zámerne navodené situácie musia byť usmerňované a dopĺňované spontánne pôsobiacimi prostriedkami.
2. Princíp pohody, vyrovnanosti racionality a emotivity, primeranosti a prevencie stresu: Pri edukačnej činnosti by sme mali dávať pozor na neprimerane vysoké požiadavky a zaťaženie seniorov so zdravotným postihnutím. Aktivity by sa mali postupne stupňovať a je potrebné striedať záťaž s uvoľnením a navodiť pozitívnu atmosféru. Na základe tohto princípu by edukačné pôsobenie malo predstavovať prevenciu nežiaducich javov, najmä vzniku a rozvoja defektivity.
3. Princíp rešpektovania potrieb osôb s postihnutím, plurality a komprehenzivity (ucelenosti) edukačného pôsobenia: Vychádza zo skutočnosti, že dospelý jednotlivec so špeciálnymi edukačnými potrebami je už sformovaná osobnosť a spravidla vie alebo cíti, čo potrebuje, a to je potrebné rešpektovať.
4. Princíp aktivity a samostatnosti: Vzťahuje sa napríklad na schopnosti a stavy, v ktorých vo všeobecnosti jednotlivci s postihnutím môžu dosahovať nízke výkonové skóre. Súvisí to so napríklad so sebahodnotením a s depresívnymi stavmi, ktoré môžu vyplývať z neprijatia svojho postihnutia či narušenia a i. Vhodnými prostriedkami je možné tieto stavy prekonávať a súčasne tak predchádzať defektivite.
5. Princíp uplatňovania reedukačných a kompenzačných postupov, technických podmienok a marketingu edukačných služieb: Ide o primeranú úpravu a modifikáciu podmienok edukácie vzhľadom na druh a stupeň postihnutia a o používanie kompenzačných a rehabilitačných pomôcok.
6. Princíp dominancie a komplementarity úloh, prostriedkov a inštitucionalizácie: Pri edukačnej činnosti (v závislosti od jej charakteru a úloh) sa používajú rôzne prístupy, prostriedky a formy a niektoré komponenty sa ocitnú v dominantnej pozícii a táto dominancia ovplyvňuje účinnosť zvolených prostriedkov. Dôležitou úlohou lektora/ učiteľa cudzieho jazyka je určiť a regulovať túto dominanciu.
7. Princíp integrácie, partnerstva, podpory a solidarity: Základom tohto princípu je podporovať integráciu jednotlivcov s postihnutím do spoločnosti intaktných, ale aj rovnako postihnutých, čo im napomôže zbaviť sa izolácie, segregácie a defektivity.
8. Princíp humanity a rešpektovania ľudskej dôstojnosti osôb s postihnutím.
9. Princíp jednoty edukačného, rehabilitačného a sociálneho pôsobenia: Edukácia seniorov s postihnutím by mala nadväzovať na ich rehabilitáciu či sociálnu intervenciu, a teda by rozdiely medzi edukačným, rehabilitačným či sociálnym pôsobením nemali byť veľké, ale mali by sa dopĺňať a príslušní odborníci by mali vedieť navzájom kooperovať a koordinovať svoje pôsobenie v prospech záujmu a rozvoja jednotlivca s postihnutím.
10. Princíp subsidiarity a participácie: Ide o požiadavku približovať edukačné pôsobenie spôsobom a formám, ktoré možno realizovať v každom prostredí, v ktorom sa

jednotlivec s postihnutím nachádza a žije. Zároveň tento princíp predpokladá úpravu miestnych podmienok a patričné doškolovanie ľudí, ktorí sa s daným človekom s postihnutím denne stretávajú.

Na úspešnosť edukačno-rehabilitačných programov vplývajú vo väčšej miere psychosociálne zložky ako existujúce postihnutia či choroby. V cieľovej skupine dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím je často príznačná apatia, rezignácia, ako aj zníženie výkonu podmienené organickými zmenami mozgu, ktoré znižujú a sťažujú účinnosť edukačno-rehabilitačného pôsobenia. Je možné ich však preklenúť, a to stanovením malých a ľahko dosiahnuteľných cieľov, čo je základom týchto aktivít u dospelých a seniorov s postihnutím. Čiastkové úspechy predstavujú najdôležitejšiu motiváciu na poli edukácie, aktivizácie i rehabilitácie dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím (Vítková, 2006).

Od realizátorov tréningu sociálnych spôsobilostí sa očakáva, že bude vnímavý, empatický, taktný a tolerantný voči svojej cieľovej skupine, že sa bude usilovať o pozitívny a vyrovnaný vzťah k dospelým a seniorom vyžadujúcim si špeciálnu starostlivosť, a zároveň im bude ochotne pomáhať pri dosahovaní osobných cieľov i v riešení problému ťažkostí.

Záver

Tréningy zamerané na cieľový rozvoj sociálnych spôsobilostí majú veľké opodstatnenie v systéme celoživotného vzdelávania a zastávame názor, že by sa mali stať súčasťou práce s dospelými a seniormi so zdravotným postihnutím v domovoch sociálnych služieb. U jednotlivcov so zdravotným postihnutím je potrebné rozvíjať adaptívnejšie sociálne spôsobilosti, aby sa zlepšila kvalita ich života a minimalizoval negatívny dôsledok ich postihnutia. Keďže schopnosť účinne zvládnuť široké spektrum sociálnych situácií poskytuje určitú ochranu pred stresujúcimi životnými udalosťami, napätím a konfliktami z prostredia, môže byť sociálny tréning optimálnou intervenciou. Sociálne spôsobilí a primerane sebakpresadzujúci jednotlivci zaujímajú vo svojom živote aktívnu rolu, primeraným spôsobom presadzujú svoje požiadavky a dosahujú svoje ciele. Kvalitne realizované tréningy sociálnych spôsobilostí, môžu podporiť rozvoj a kultiváciu osobnosti, čím dochádza k pozitívnym výsledkom v sociálnych interakciách, komunikácii, adekvátnom sebakpresadzovaní, sebarealizácii, pri riešení konfliktov a adaptačných problémov a i. (Lieberman, Derisi, Muesser, 1989, Praško, Možný, Šlepecký a kol. 2007, Wilkinson a Canterová, 2005).

Literatúra

- BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori*. Prešov : Akcent Print. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.
- BALOGOVÁ, B., KVAŠŇÁKOVÁ, L. 2017. *Senioři v krizových situacích*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-1118-1.

- BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia*. Bratislava: UK. 137 s. ISBN 80-223-1469-2.
- ČORNANIČOVÁ, R. 2007. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK. 163 s. ISBN 978-80-223-2287-4.
- HATÁR, C. 2012. *Sociálna andragogika. Kapitoly z teórie a metodiky sociálno-edukačnej starostlivosti o dospelých*. Nitra: UKF. 152 s. ISBN 978-80-558-0037-0.
- HATÁR, C. 2011. *Seniori v systéme rezidenčialnej sociálno-edukačnej starostlivosti*. Praha: Rozlet a ČAS. 130 s. ISBN 978-80-904824-1-8.
- HATÁR, C. 2014. *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte*. Nitra: UKF. 73 s. ISBN 978-80-558-0701-0.
- HATÁR, C., JEDLIČKOVÁ, P. 2015. Intergenerational Learning as a Professional Tool for Social Andragogue (Educator of Adults) in Social Care Facilities. In: GONZÁLEZ CABANACH, R., SOUTO GESTAL, A., GONZÁLEZ DONIZ, L. (eds.). *Bienestar psicológico y educación*. Granada: GEU, s. 73-82. ISBN 978-84-16361-63-2.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálne-psychologický výcvik: príspevek sociálnej psychologie k metodice práce s prirodzenou skupinou*. Praha: SPN, 1982.
- HERMOCHOVÁ, S. *Sociálne-psychologický výcvik II. Příručka pro vedoucí skupin*. Praha: SPN, 1988. 133 s.
- HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. BB : PF UMB. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.
- HUPKOVÁ, M. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách*. Nitra: UKF, 2010. 334 s. ISBN 978-80-8094-704-0.
- HUPKOVÁ, M. 2013. Sociálna kompetencia a možnosti jej kultivácie v podmienkach univerzity tretieho veku. In *Paidagógos : časopis pro pedagogiku a s ní související vědy*, roč. 13, č. 2, s. 90-106. ISSN 1213-3809.
- HUPKOVÁ, M. 2013. Rozvoj sociálnych spôsobilostí seniorov v podmienkach U3V. In *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11.12.2012 v Prešove*. Prešov : PU, s. 395-401. ISBN 978-80-555-0825-2.
- HUPKOVÁ, M., ZIMERMANOVÁ, M. 2012. Sociálno-psychologický výcvik ako jedna z efektívnych foriem edukácie. In *Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity : zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou 10.11.2011 v Prešove*. Prešov : PU, s. 213-231. ISBN 978-80-555-0548-0.
- HUPKOVÁ, M., ZIMERMANOVÁ, M. 2013. Sociálno-psychologický výcvik pre seniorov v kontexte celoživotného vzdelávania. In *Vzdělávání dospělých – Příležitosti a úskalí v globalizovaném světě : sborník z mezinárodní vědecké konference, Praha 18. listopad 2013*. Praha : Educa Service, s. 263-274. ISBN 978-80-87306-12-3.
- JEDLIČKOVÁ, P. 2014. *Edukácia zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčialnych zariadeniach*. Nitra : UKF. 164 s. ISBN 978-80-558-0611-2.
- JESENSKÝ, J. 2000. *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum, 354 s. ISBN 80-7184-823-9.
- KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. (eds.). 2001. *Aplikovaná sociální psychologie III*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 80-247-0180-4.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MÜHLPACHR, P. 2004. *Gerontopedagogika*. Brno: PF MU. 190 s. ISBN 80-210-3345-2.
- MÜLLER DE MORAIS, M., JEDLIČKOVÁ, P. 2015. Výcvik sociálnych spôsobilostí pre

- dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím v rezidenčných podmienkach. *Andragogická revue*, roč. 7, č. 2, s. 4–12. ISSN 1804-1698.
- MÜLLER DE MORAIS, M., RAPSOVÁ, L. 2017a. Perspektívy a špecifiká rozvíjania sociálnych spôsobilostí zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v zariadeniach sociálnych služieb. In Veteška, J. (Ed.). *Vzdělávání dospělých. Východiská a inspirace pro teorii a praxi*. Praha : Česká andragogická společnost, s. 35-48. ISBN 978-80-905460-6-6.
- MÜLLER DE MORAIS, M., RAPSOVÁ, L. 2017b. *Tréning sociálnej kompetencie dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím*. Praha: Česká andragogická společnost. 122 s. ISBN 978-80-905460-9-7.
- OPATŘILOVÁ, D. 2008. *Metody práce i jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno : PF MU. 148 s. ISBN 978-80-210-3819-6.
- PERHÁCS, J. 2011. *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. Praha: ROZLET a ČAS. 157 s. ISBN 978-80-904824-4-9.
- PETROVÁ, G., DUCHOVIČOVÁ, J. 2014. Aktualne problemy zwiazane z przygotowaniem nauczycieli na Slowacji – analiza w kontekscie procesow transformacyjnych. In: *Wychowanie na co dzień*, č. 6 (249), s. 7-11. ISSN 1230-7785.
- POPELKOVÁ, M., ZAŤKOVÁ, M. 2009. *Podpora rozvoja osobnosti a intervenčné programy*. Nitra: UKF. 210 s. ISBN 978-80-8094-269-4.
- PORUBSKÁ, G., HATÁR, C. 2009. *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PF UKF. 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava: Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-8914-205-2.
- SEIDLER, P., KURINCOVÁ, V. 2005. *(In)akosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF. 242 s. ISBN 80-8050-839-9.
- ŠPATENKOVÁ, N. 2013. *Gerontagogika*. Olomouc: VUP. 83 s. ISBN 978-80-24436531.
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. *Edukace seniorů*. Praha: Grada Publishing. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- VAŠEK, Š. 2011. *Základy speciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapienta. 228 s. ISBN 978-80-89229-21-5.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. 522 s. ISBN 8071783080.
- ZANOVITOVÁ, M. a kol. 2015. *Vybrané aspekty starostlivosti o seniorov*. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine. 83 s. ISBN 978-80-89544-93-6.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada. 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VETEŠKA, J. a kol. 2009. *Nové paradigma v kurikulu a vzdělávání dospělých*. Praha : Educa Service. 344 s. ISBN 978-80-87306-04-8.
- VETEŠKA, J. 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha : UJAK, 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.
- VETEŠKA, J. 2011. Competences in the context of social and economic changes and perspectives of human resources development. In KAHN, R., MCDERMOTT, J. C. (Eds.). *Democratic access to education*. Los Angeles : Antioch University, pp. 225–233. ISBN 978-1-4507-7292-1.
- VETEŠKA, J. 2013. Proměny a kvalita života seniorů v evropském kontextu. In HATÁR, C. (ed.). *Vplyv edukácie na kvalitu života seniorov*. Nitra : UKF, s. 124–155. ISBN 978-80-558-0249-7.

- VETEŠKA, J. 2016. *Gerontagogika: psychologicko-andragogická specifika edukace a aktivizace seniorů*. Praha: Česká andragogická společnost, 180 s. ISBN 978-80-905460-4-2.
- VÍTKOVÁ, M. 2006. *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido. 302 s. ISBN 80-7315-134-0.
- ZELINA, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
- ZELINOVÁ, M. 1997. Sociálno-psychologický výcvik. In *Rodina a škola*, roč. 41, č. 9, s. 5-7.
- ZIMERMANOVÁ, M. 2012. *Edukácia a ergoterapia ako determinanty kvality života seniorov v rezidenčných zariadeniach*. Nitra: UKF. 73 s. ISBN 978-80-558-0089-9.
- ŽOVINEC, E. 2012. Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In KURINCOVÁ, V., DUCHOVIČOVÁ, J. a kol. *Teoretické základy výchovy a vzdelávania*. Nitra: UKF, 294 s. ISBN 978-80-558-0144-5.

Kontakt

doc. PaedDr. Marianna Müller de Morais, PhD.
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Drážovská cesta 4,
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: mmdmorais@ukf.sk

Mgr. Lucia Rapsová
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Drážovská cesta 4
949 74 Nitra
Slovenská republika
E-mail: lucia.rapsova@ukf.sk

ABSTRAKTY

Abstrakt – Viera Prusáková

Štúdia sa zameriava najmä na zdôvodnenie potreby regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých. Dôraz kladie na uplatňovanie systémového prístupu s rešpektovaním regionálnych špecifik. Úvaha o smerovaní regionálneho vzdelávania dospelých v Slovenskej republike je v kontexte s dokumentami Európskej únie a s ich odporúčaniami. V príspevku sa zdôrazňuje kvalita vzdelávania dospelých, ktorú významne ovplyvňuje kurikulárna politika vo vzdelávaní dospelých, ako aj systém akreditácie a certifikácie. V tomto kontexte autorka približuje projekt základného výskumu Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých VEGA č. 1/0355/16, ktorý sa rieši na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave a dotýka sa všetkých spomínaných problémov.

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, regionálne špecifiká, kurikulárna politika, determinanty regionálneho vzdelávania

Abstrakt – Iveta Dudová

Cieľom štúdie je popísať vzťah vzdelávania a osobitne vzdelávania dospelých k rôznym aspektom rozvoja. Vzdelávanie dospelých chápeme ako súčasť celoživotného vzdelávania. Zameriavame sa na vymedzenie úloh vzdelávania a vzdelávania dospelých vo vzťahu k rôznym aspektom rozvojových konceptov. Je to najmä koncept ľudského rozvoja, koncept udržateľného rozvoja, sociálny rozvoj a ekonomický rozvoj (a rast). Vzdelávanie predstavuje základný faktor týchto rôznych rozvojových aspektov a súčasne sa stáva ich neoddeliteľnou súčasťou. Pojem rozvoja pokrýva súbor ekonomických, sociálnych a politických zložiek. Vzdelávanie dospelých môže podporovať rozvoj definovaný v týchto aspektoch. Koncept rozvoja reálne ovplyvňuje všetky aspekty života komunity s udržateľnými účinkami v jej ekonomických, sociálnych, kultúrnych, environmentálnych a politických aspektoch. V tejto súvislosti sa zameriavame aj na vzdelávanie, vzdelávanie dospelých ako partner pre nový model miestneho a regionálneho rozvoja. V poslednej časti príspevku sa venujeme konceptualizácii možných ciest rozvoja celoživotného vzdelávania (a vzdelávania dospelých) pre potreby znalostnej ekonomiky a učiacej sa spoločnosti. Znalostná ekonomika predstavuje súčasnú a novú paradigmu ekonomického rastu. Pri chápaní znalostnej ekonomiky vychádzame z toho, že základný zdroj tvorby bohatstva spočíva v znalostiach a kompetenciách.

Kľúčové slová: vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, rozvoj

Abstrakt – Stanislav Konečný

Vzdelávanie dospelých v kontexte celoživotného učenia sa. Učenie sa pre život v školskom a mimoškolskom systéme. Učenie sa pre život v pôsobnosti samosprávnych krajov a v regionálnom rozvoji. Vzdelávanie pre trh práce a pre hospodársky rozvoj z pohľadu regiónov. Kompetencie samosprávnych krajov pri podpore ďalšieho vzdelávania.

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, celoživotné učenie sa, samosprávne kraje, hospodársky a sociálny rozvoj

Abstrakt – Jozef Kirchmayer – Ľuboš Cibák – Ivan Majerčák

Digitálna kompetencia človeka je jednou z kompetencií, ktorú by mal každý človek poznať a rozvíjať ju tak, aby mohol pružne reagovať na všetky zmeny, ktoré prináša technologický rozvoj. Ovládanie informačno-komunikačných technológií výrazne ovplyvňuje efektivitu v pracovnom a osobnom živote. Článok sa venuje digitálnej gramotnosti v SR od roku 2005, sleduje jej vývoj prostredníctvom indexu digitálnej gramotnosti a komparuje ju s podobnými ukazovateľmi, napr. s indexom digitálnej ekonomiky a spoločnosti DESI (Digital Economy and Society Index). Taktiež sa venuje digitálnej priepasti, ktorá je otvorenou hroznou pre každú technologicky vyspelú spoločnosť. Štúdia sa orientuje na možnosti zvyšovania digitálnej gramotnosti prostredníctvom celoživotného vzdelávania na Slovensku.

Kľúčové slová: informačná gramotnosť, digitálna gramotnosť, celoživotné vzdelávanie

Abstrakt – Ladislav Kabát

Ekonomický rast je jednou z najčastejšie diskutovaných ekonomických kategórií. Najznámejším nástrojom jeho merania je hrubý domáci produkt, ktorý predstavuje finančnú hodnotu novovytvorených tovarov a služieb v určitom časovom intervale. Z takto získaných ukazovateľov sa odvodzujú dôležité ekonomické, ale aj sociálne ukazovatele. V ostatných rokoch sa objavilo mnoho kritických hodnotení na interpretácie HDP na obyvateľa (HDP pc), ako ukazovateľa miery úspešnosti sociálno-ekonomického rozvoja krajín a regiónov. Aj v dôsledku toho sa široko rozvinuli nové metodiky, ktoré dopĺňajú informačné nedostatky HDP pc o ďalšie dimenzie sociálneho, ale aj o meranie korupcie a tieňovej ekonomiky. Hlavným cieľom predkladanej štúdie je identifikovať a kvantifikovať vzťahy medzi ukazovateľmi ekonomického rastu, sociálneho rozvoja, tieňovej ekonomiky a korupcie, dokumentovať ich vzájomnú podmienenosť a vplyvy na ekonomické aj spoločenské prostredie a upozorniť na potrebu ich urýchleného riešenia.

Kľúčové slová: ekonomický rast, hrubý domáci produkt, príjmová situácia domácností, hranica chudoby, korupcia, tieňová ekonomika

Abstrakt – Ľubomír Plai

Pleonexia so sebou prináša nebezpečenstvo, ktoré by žiadna rozumná spoločnosť nemala prehliadať. Narastanie sociálnej nerovnosti vedie ku zvyšovaniu sociálneho napätia a vážnym problémom v spoločnosti. Je nespravodlivé, aby veľa ľudí malo oveľa viac než koľko normálne stačí, kým veľa ostatných má oveľa menej, než predstavuje ich spravodlivý podiel na prístupe k spoločenským statkom a spoločenským zdrojom. Spoločnosť, ktorá dovoľuje a dokonca vyzdvihuje hrabivosť, nečaká nič dobré. Hrabivosti podriaďuje verejnú správu. Hrabivosti podriaďuje verejný záujem a stráca zo zreteľa verejné blaho svojich občanov. Stráca morálny kompas, bez ktorého nemôže z dlhodobého hľadiska prežiť.

Kľúčové slová: demokracia, pleonexia, korupcia, verejná správa, štátna služba

Abstrakt – Milan Beneš

Cílem studie je posoudit přínos vysokoškolského studia andragogiky k profesionalizaci andragogických povolání. Vycházíme z rešerše koncepcí studia andragogiky v zemích Evropské unie, především v sousedních a německy mluvících. Získané poznatky byly konfrontovány s profesními teoriemi. Ukazuje se, že využití nových forem studia je možným výrazným příspěvkem k profesionalizaci.

Klíčová slova: andragogické studium, andragogické profese, profesionalizace andragogických povolání, andragogická etika

Abstrakt – Jaroslav Veteška

Studie prezentuje výsledky výzkumu z periferních regionů České republiky (Ústeckého a Karlovarského kraje). Cílem výzkumu realizovaného v letech 2015 až 2017 bylo identifikovat sociální kapitál a sledovat uplatnění absolventů středních škol na trhu práce, případně jejich další vzdělávací dráhu podle různých kritérií. Dalšími sociologickými indikacemi byly rozdíly mezi vstupními kapitály respondentů z různých typů středních škol a různých regionů, profesí rodičů a prostředím podporujícím rozvoj intelektových schopností a technických dovedností dětí-studentů.

Klíčová slova: kariérní rozvoj, kompetence, vzdělávání dospělých, efektivita učení a vzdělávání, motivace, bariéry vzdělávání

Abstrakt – Viola Tamášová – Jana Péteriová – Silvia Barnová

Vo vedeckej štúdii sme metódou dotazníka hľadali odpoveď na otázku, aké je uplatnenie absolventov andragogiky na súčasných a budúcich trhoch práce. Výsledky boli spracované metódou teoretickej analýzy, interpretácie výsledkov, syntézy, dedukcie a zovšeobecnenia. Hlavným cieľom štúdie bolo získať aktuálny obraz o študentoch andragogiky, analyzovať andragogickú profesionalizáciu, hľadať nové trendy a smerovanie andragogickej profesie v SR a EÚ. Čiastkovými cieľmi bolo identifikovať kroky vedúce k štúdiu andragogiky, smer andragogickej profesionalizácie a uplatnenie v spoločnosti, ktorá sa demograficky mení v súvislosti so starnutím obyvateľstva a migračnou politikou. Výskum sa realizoval na štyroch vysokých školách ktoré poskytujú štúdium andragogiky. Na základe analýzy a hodnotenia výsledkov výskumu sme formulovali závery: Pracovný trh čakajú zmeny. Prvé výsledky analýz pracovných miest naznačujú, ktoré profesie budú zanikať a ktoré vznikať. Mnohí pracovníci bude musieť prejsť rekvalifikáciou, aby nestratili svoje pracovné uplatnenie. Andragógovia budú môcť plne realizovať všetky svoje odborné kompetencie na pomoc ľuďom v orientácii na trhu práce.

Kľúčové slová: andragogická profesionalizácia, profesijná, sociálna a kultúrno-osvetová oblasť andragogiky, trh práce

Abstrakt – Silvia Matúšová

Štúdia má za cieľ poukázať na kompetencie, úlohy a možnosti verejnej správy, osobitne územnej samosprávy v regiónoch v podpore vzdelávania dospelých. Samosprávne kraje plnia originálne alebo prenesené kompetencie. Z hľadiska problematiky regionálnej dimenzie vzdelávania dospelých sú najvýznamnejšie najmä tie kompetencie samosprávnych krajov, ktoré k problematike vzdelávania dospelých majú najbližšie (tvorba a plnenie programu sociálneho, ekonomického a kultúrneho rozvoja; účelné využívanie miestnych ľudských, prírodných a iných zdrojov; založenie, zriadenie, zrušenie a kontrola vlastných rozpočtových a príspevkových organizácií a iných právnických osôb podľa osobitných predpisov; tvorba podmienok na rozvoj výchovy a vzdelávania, najmä v stredných školách, a na rozvoj ďalšieho vzdelávania; ďalšie pôsobnosti ustanovené osobitnými zákonmi). Koncepčne premyslený a koordinovaný prístup k vzdelávaniu dospelých zo strany samosprávy má svoj význam na prekonávanie regionálnych disparít a posilneniu konkurencieschopnosti regiónov.

Kľúčové slová: územná samospráva, vzdelávanie dospelých, regionálne disparity

Abstrakt – Marta Jendeková

Príspevok reflektuje zistenia partnerov v projekte REGIONAL, pochádzajúcich z Írska, Maďarska, Nemecka, Slovenska, Srbska a Talianska. Partneri prijali spoločný metodologický prístup pre primárny aj sekundárny výskum, analýzu a vyvodenie kľúčových zistení v oblasti regionálnej politiky vzdelávania dospelých. Článok identifikuje zhodné a odlišné znaky v tvorbe politiky vzdelávania dospelých v uvedených krajinách, respektíve ich regiónoch. Plné znenia výsledkov analýzy v jednotlivých krajinách sú k dispozícii na projektovej webovej stránke (<http://www.regionalproject.eu/>) v časti Výsledky/Results. Projektoví partneri sa podujali na náročnú úlohu porovnať postupy pri formulovaní a implementovaní politiky vzdelávania dospelých naprieč regiónmi a krajinami – identifikáciu spoločných prvkov a praktík v strategickom ponímaní vzdelávania dospelých tvorcami politiky a ich premenu na akcieschopné programy, ako aj ich financovanie. Potreba porovnávania vyplýva z európskych politických vyhlásení a stratégií (najmä "Pozor na rozdiely: Nerovnosti vo vzdelávaní naprieč regiónmi EÚ", Komisia, 2012), ktoré vzdelávanie dospelých stavajú do centra stratégií územného socio-ekonomického rozvoja. Aby boli identifikované kľúčové prvky tvorby politiky vzdelávania dospelých, partneri realizovali rozsiahly výskum a analýzu. Výskum sledoval špecifické komponenty troch stavebných kameňov politiky vzdelávania dospelých – jej formulovanie, implementáciu a financovanie.

Kľúčové slová: vzdelávanie dospelých, tvorba politiky, regionálna politika, komparatívna analýza

Abstrakt – Simona Polonyová

Cieľom štúdie je poskytnúť pohľad na teoretické objasnenie základných východísk skúmanej problematiky v rámci výstupov výskumného projektu. Teoretické východiská sú spracované v štyroch tematických okruhoch: 1. vzdelávanie dospelých ako súčasť celoživotného vzdelávania, 2. miesto vzdelávania v regionálnom rozvoji, 3. druhy ďalšieho vzdelávania v regiónoch a 4. kľúčové determinanty v rozvoji ďalšieho vzdelávania v regionálnom kontexte. Výskum bol založený na sekundárnej analýze zdrojových materiálov a dát.

Kľúčové slová: ľudské zdroje, regionálny rozvoj, ďalšie vzdelávanie

Abstrakt – Milena Majorošová

Zvýšená dynamika spoločensko-ekonomického prostredia, rastúca zložitosť práce, špecializácie i nároky na ňu a z toho vyplývajúca nutnosť zvyšovania kvalifikácie v priebehu profesijnej kariéry zamestnancov vo verejnej správe, podmieňujú požiadavku na ich celoživotné vzdelávanie. V systéme verejnej správy dochádza po roku 1990 k mnohým systémovým zmenám, ktoré spôsobujú tlak na zvýšenie odborných a kvalifikačných predpokladov zamestnancov a volených predstaviteľov vo verejnej správe. V súvislosti s uvedeným je potrebná, okrem vysokých škôl a fakúlt poskytujúcich vzdelávanie v študijnom odbore verejná správa, aj kvalitná sieť ďalších externých vzdelávacích ustanovizní zabezpečujúcich odbornú prípravu zamestnancov vo verejnej správe. Cieľom príspevku bude identifikovať predpoklady vzdelávania vo verejnej správe v rámci celoživotného vzdelávania.

Kľúčové slová: vzdelávanie, verejná správa, zamestnanec

Abstrakt – Martin Schubert

Dánske hnutie ľudových vysokých škôl možno právom označiť ako jednu z najvýznamnejších udalostí v dejinách slobodného vzdelávania dospelých. V predkladanom príspevku autor oboznamuje čitateľa s historickými koreňmi a súčasným poňatím dánskych ľudových vysokých škôl, s osobnosťami stojacimi za zrodom a realizáciou myšlienky ľudových vysokých škôl, s premenami ich obsahového zamerania, organizačného usporiadania, spôsobov riadenia a financovania a v neposlednom rade s každodenným životom v nich. Príspevok treba chápať ako inšpiráciu pre vzdelávanie dospelých v regiónoch.

Kľúčové slová: regionálne vzdelávanie dospelých, dánska ľudová vysoká škola, historický vývoj ľudovej vysokej školy, súčasný stav ľudovej vysokej školy

Abstrakt – Gabriela Petrová, Radka Zimanová

Príspevok pojednáva o pracovnej spokojnosti ako o faktore podporujúcom stabilitu pracovníkov v organizácii. Ponúka prehľad výskumných zistení vo vzťahu k stabilite pracovnej sily v košickom regióne v dvoch firmách, považovaných za najväčších a najstabilnejších zamestnávateľov na východnom Slovensku. Taktiež poukazuje na novodobé trendy v oblasti benefitov, ktorými sa firmy snažia zabezpečiť stabilitu zamestnancov a zabrániť tak ich fluktuácii.

Kľúčové slová: pracovná spokojnosť, fluktuácia, stabilizácia ľudských zdrojov

Abstrakt – Ján Porvazník

Zriadenie centra ďalšieho vzdelávania na Vysokej škole Ekonomickej v Bratislave v roku 1990 a jeho aktivity. Vzdelávacie a výskumné programy na CĎV ekonomickej univerzite a Fakulte Podnikového Manažmentu v roku 1995 – 2016, ich obsahová orientácia. Využívanie poznatkov všeobecnej teórie systémov a kybernetiky pri formovaní a rozvoji celostného manažmentu. Výsledky výskumu formovania celostného manažmentu v prostredí globalizácie vo výskumných programoch VEGA. potreby a metódy ohodnocovania celostnej manažérskej kompetentnosti subjektov práce. Vzdelávanie (získavanie vedomostných zdatností, praktických zručností a osobnej zdatnosti – výučba výcvik, výchova) subjektov manažmentu.

Kľúčové slová: manažérske kompetencie, celostná manažérska kompetentnosť, ohodnocovanie kompetentnosti, vzdelávanie, výučba, výcvik, výchova

Abstrakt – Ivana Shánilová

Příspěvek je zaměřen na oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako jednoho z klíčových adaptačních mechanismů, které zajišťují schopnost vzdělávací soustavy adekvátně reagovat na stále se měnící společenské podmínky v současném světě. Za pomoci analýzy různých teoretických přístupů k dalšímu vzdělávání vymezuje a popisuje problematiku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, jeho systému, specifických podmínek a oblastí. Zabývá se oblastí profese a kompetencí učitele a ředitele, kariérního řádu a profesního standardu učitelů. V příspěvku jsou použity závěry z empirického šetření, které bylo realizováno na mateřských, základních a středních školách v České republice.

Klíčová slova: další vzdělávání pedagogických pracovníků, kompetence, pedagogický pracovník, profese učitele

Abstrakt – Milan Demjanenko

Příspěvek seznámí čtenáře s projektem Vzdělávání a podpora základních škol v oblasti zdravého životního stylu a dopravní výchovy, jehož realizátorem bylo krajské pracoviště pro Prahu a Střední Čechy Národního institutu pro další vzdělávání. Účelem projektu byla aktualizace a zpracování oblastí a postupů výuky výchovy ke zdraví a dopravní výchovy formou zážitkových lekcí včetně tvorby a pilotního ověření vzdělávacích programů v oblasti zdravého životního stylu, k bezpečnosti a ohleduplnému chování v oblasti silničního provozu pro žáky a učitele základních škol ve Středočeském kraji. Projekt vedl k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k tvořivému řešení problémů, uvážlivému rozhodování, sebeovládání a formulaci názorů a postojů cílových skupin. Hlavním programem projektu bylo zážitkové vyučování a moderní zábavné metody práce s pedagogy, následně se žáky. Vznikly nové didaktické materiály a výukové objekty, na krajském pracovišti Národního institutu pro další vzdělávání se vytvořilo poradenské a konzultační zázemí pro základní školy. Realizovaly se vzájemné návštěvy na školách, předávání zkušeností, příklady dobré praxe, individuální konzultace a ukázkové hodiny přímo ve třídách s pedagogy a se žáky.

Klíčová slova: dopravní výchova, zážitková pedagogika, zdravý životní styl

Abstrakt – Jaroslav Balvín, Monika Farkašová

V České republice i ve Slovenské republice je významnou součástí národnostní politiky i otázka vztahu mezi romskou národnostní menšinou a majoritou. Vzhledem k politické citlivosti tématu a i ve vztahu ke kritice způsobů jeho řešení pocházející ze strany Evropské unie i světových institucí, je pro oba státy potřebné vytvářet prostředky ke zlepšování informovanosti o této problematice. A to nejen v nejobecnějších souvislostech, ale i v konkrétních regionálních podmínkách. Důležitým prostředkem je v tomto směru vzdělávání dospělých. Přitom cílovou skupinou vzdělávání dospělých jsou učitelé, vzdělavatelé dospělých i další profesionálové ve státní, samosprávné i neziskové sféře. Předkládaný text se snaží upozornit na důležité informace, související zejména s výchovou a vzděláváním dětí a dospělých, které by v tomto vzdělávání neměly být opominuty. Za důležitý považujeme regionální rozměr těchto informací a zejména kompetenci vzdělavatelů v regionech reagovat na zkreslující a zneužívající informace a vědecké analýzy, které neobjektivně a často i záměrně nepravdivě o romských komunitách informují.

Klíčová slova: vzdělávání dospělých, romské komunity, romská národnostní menšina, romský národ, regionální podmínky, výchova a vzdělávání

Abstrakt – Ctibor Határ

Predkladaná štúdia, ktorá je autorovým výstupom z projektu VEGA č. 1/0176/15 s názvom *Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčialnej starostlivosti*, venuje pozornosť edukačnej, resp. záujmovej činnosti inštitucionalizovaných dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím v Nitrianskom kraji. V prvej kapitole našej práce sa zaoberáme psychologickou a sociálnou charakteristikou dospelého/seniorského klienta zariadení sociálnych služieb. V druhej kapitole predkladáme výsledky prieskumu, ktorý sme uskutočnili na vzorke ôsmich zariadení sociálnych služieb (integrované zariadenia) v Nitrianskom kraji s cieľom zistiť, aké záujmové (edukačné) aktivity ponúkajú svojim klientom.

Kľúčové slová: dospelí a seniorskí klienti so zdravotným postihnutím, edukačné aktivity, záujmová činnosť, domov sociálnych služieb, špecializované zariadenie, Nitriansky kraj.

Abstrakt – Petra Jedličková

Predkladaný príspevok má teoreticko-empirický charakter. V prvej časti autorka popisuje vzdelávacie a spirituálne potreby seniorov, poukazuje na dôležitosť ich saturovania pre lepšiu kvalitu života danej cieľovej skupiny. Vo výskumnej časti prezentuje výsledky získané prostredníctvom dotazníka vlastnej konštrukcie, ktorý bol adresovaný klientom vybraných inštitucionálnych zariadení a zameraný na zisťovanie aktuálnych vzdelávacích a spirituálnych potrieb či záujmov seniorov, aktivít ponúkaných samotnými inštitúciami a na zisťovanie faktu, aký význam a zmysel má pre respondentov participácia na jednotlivých činnostiach.

Kľúčové slová: vzdelávacie potreby; spirituálny rozmer; rezidenčialne podmienky; kvalita a zmysel života

Abstrakt – Marianna Müller de Morais, Lucia Rapsová

Každý človek – dieťa, dospelý i senior je schopný rozvíjať svoju osobnosť. V súvislosti s týmto faktom sa vynára otázka týkajúca sa edukácie dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím žijúcich v rezidenčných zariadeniach. Cieľovou skupinou a predmetom nášho záujmu sú dospelí a seniori so zdravotným postihnutím, ktorí sú klientmi niektorého zo zariadení sociálnych služieb, o ktorých sa zmieňuje *Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov*. Tieto zariadenia poskytujú ambulantnú, terénnu alebo pobytovú starostlivosť o dospelých v produktívnom a seniorskom veku (nielen) so zdravotným postihnutím z dôvodu ich odkázanosti na túto starostlivosť (podľa stanoveného stupňa odkázanosti v zmysle tohto zákona). Predmetná štúdia predkladá vybrané možnosti rozvíjania sociálnych spôsobilostí dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím prostredníctvom tréningového programu, ktorý vychádza z kognitívno-behaviorálneho prístupu. Štúdia je výstupom autoriek z riešenia výskumného projektu Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR a Slovenskej akadémie vied č. 1/0176/15 s názvom *Paradigmy v edukácii zdravotne znevýhodnených dospelých a seniorov v rezidenčnej starostlivosti*.

Kľúčové slová: dospelý a senior so zdravotným postihnutím, tréning sociálnych spôsobilostí, tréningový program, kognitívno-behaviorálny prístup

ABSTRACTS

Abstract – Viera Prusáková

The study aims at the justification of the regional development in adult education. The emphasis is put on the application of system approach with respect to regional specificities. The considerations about the regional education of adults in the Slovak Republic is in the context with documents of the European Union and their recommendations. The study is stressing the quality of adult education which is significantly influenced by curricular policy of adult education, as well as the system of accreditation and certification. In this respect the author draws attention to the research project The Analysis of Determinants of the Creation of Regional Education of Adults VEGA No. 1/0355/16 which is carried out at the School of Economics and Management in Public Administration in Bratislava, and covers all mentioned problems.

Key words: adult education, regional specificities, curricular policy, determinants of regional education

Abstract – Iveta Dudová

The aim of the paper is to describe the relationship of education and specifically adult education to different aspects of development. Adult education is understood as part of lifelong learning. We are focusing on defining adult education and training in relation to different aspects of development concepts. This is in particular the concept of human development, the concept of sustainable development, social development and economic development (and growth). Education is a key factor in these different developmental aspects and, at the same time, it is an integral part of these. The concept of development covers a set of economic, social and political components. Adult education can support development as defined in these aspects. The concept of development has a real impact on all aspects of community life with sustainable effects in its economic, social, cultural, environmental and political aspects. In this context, we also focus on education, adult learning as a partner for a new model of local and regional development. In the last part of the contribution, we are devoting ourselves to conceptualizing possible ways of developing lifelong learning (and adult education) for the needs of the knowledge economy and the learning society. A knowledge-based economy represents the current and new paradigm of economic growth. When we understand the knowledge economy, we assume that the basic source of wealth creation lies in knowledge and competence.

Key words: education, further education, development.

Abstract – Stanislav Konečný

Adult learning in the context of lifelong learning. Learning for life in school and in extra-curricular system. Learning for life in the self-governing regions and in the regional development. Education for the labor market and for economic development from the point of view of the regions.

Key words: adult education, lifelong learning, self-governing regions, economic and social development.

Abstract – Jozef Kirchmayer – Ľuboš Cibák – Ivan Majerčák

Digital competence is one of the skills, that should be acquired by every citizen and should be constantly developed to keep up the pace with the ever-changing world of technologies. Good command of ICT skills affects the efficiency of both personal and professional life. This article focuses on the digital literacy in Slovakia since the year 2005. Its development and trend is followed through the Index of digital literacy which is compared to the similar indicators, e.g. The Digital Economy and Society Index (DESI). This article also describes the digital gap, which is a present threat to every technologically progressing society. Finally, it also describes possibilities of increasing digital literacy in Slovakia through lifelong learning programs.

Key words: information literacy, digital literacy, lifelong learning.

Abstract – Ladislav Kabát

The economic growth is one of the most frequently discussed economic categories. The best known tool of its measurement is the gross domestic product (GDP), which represents the financial value of the newly created goods and services generated over the specific time period. The most frequent interpretation shows the GDP value per year for the entire national economy, or per capita. Based on this measure, the various economic indicators as well as social indicators have been derived. The new methodology for analysis of GDP has been developed. It provides better information for measuring the real outcomes of economic growth, but also its social and environmental dimensions.

The main purpose of this article is to identify and to prove the casual links between economic growth, social development, corruption and shadow economy and their mutual conditionality.

Keywords: economic growth, gross domestic product, household's income situation, poverty line, corruption, shadow economy.

Abstract – Ľubomír Plai

Danger presented by pleonexia should not be overlooked by any sensible society. Proliferation of social inequality leads to increasing social tensions and serious societal challenges. It is oppressive that more people share much more than enough whereas many others have much less than their fair share. Nothing good is forthcoming a society that allows and even highlights pleonexia. Public administration is subject to pleonexia. In such a society public interest is subject to pleonexia as well and the society is losing site of the public good of their citizens. Such a society loses moral compass without which it cannot survive in the long run.

Keywords: democracy, pleonexia, corruption, public administration, civil service.

Abstract – Milan Beneš

The study aims to assess the contribution of university study of adult education to the professionalisation of andragogical professions. It has come out from the background research of adult education study in European Union member states, especially in neighbouring and German-speaking countries. The obtained knowledge were confronted with the theories of professions. It was shown that the utilisation of new forms of adult education study is a possible significant contribution to the professionalisation.

Keywords: adult education study, andragogical profession, profesionalisation of andragogical professions, andragogical ethics.

Abstract – Jaroslav Veteška

The paper presents the results of research from the peripheral regions of the Czech Republic (Ústí nad Labem and Karlovy Vary Region). The aim of the research carried out between 2015 and 2017 was to identify social capital and to monitor the employment of secondary school graduates in the labor market or their further educational path according to various criteria. Other sociological indications were the differences between the entry capital of respondents from different types of secondary schools and different regions, the parents' profession and the environment fostering the development of intellectual abilities and technical skills of children-students.

Keywords: career development, competency, adult education, efficiency of learning and education, motivation, barrier of education.

Abstract – Viola Tamášová – Jana Péteriová – Silvia Barnová

In the scientific study, the method of a questionnaire was applied with the aim to find out how the graduates from the university study of adult education (andragogice) can find jobs on labour markets today and in the future. The results were elaborated, analysed, interpreted and generalised. The main goal of the study was to obtain a topical picture on students of adult education, to analyse the andragogical professionalisation, to identify new trends and tendencies in andragogical profession in the Slovak Republic and the EU. The specific aims included the effects resulting in decisions to study the adult education, the tendencies in andragogical professionalisation and the students' visions in relation to job opportunities on labour markets. The research was carried out at four universities: Comenius University in Bratislava, Constantine the Philosopher University in Nitra, Matej Bel University in Banská Bystrica and Prešov University in Prešov. Based on the analysis and the assessment of research results the conclusions were formulated. The labour market is expected to be changed. The first analysis of working places indicate that some jobs will disappear and some professions will arise. Many workers will have to undergo retraining, in order not to lose jobs. Graduates of adult education studies will have the possibility to apply all their professional competences in the provision of consultations and aid to people in need and job seekers on labour market.

Keywords: andragogic professionalization, professional, social and cultural edification in andragogy, labour market.

Abstract – Silvia Matúšová

The aim of the study is to point on competencies, tasks and possibilities of public administration, namely the regional self-government in regions, in the support of adult education. The self-governing regions fulfil original and transferred competences. From the point of the regional dimensions of adult education the most significant are the competences of self-governing regions which are the closest to the adult education (e.g. development and implementation of social, economic and cultural development programme; purposeful utilisation of local human, natural and other sources; the setup, the foundation, the dissolution and the control of budgetary and contributory organisations of self-governing regions, pursuant to legislation; the setup of conditions for education development, especial in secondary schools, and in favour of adult (further) education; other spheres of authority regulated by laws). The conceptually well-considered and coordinated approach of self-governments to the adult education has its significance in overcoming regional disparities and strengthening of competitiveness of regions.

Keywords: terrestrial self-government, adult education, regional disparities.

Abstract – Marta Jendeková

The article reflects the findings stemming from the country profiles prepared by each of the partners in project Regional for Serbia, Slovakia, Hungary, Italy, Germany and Ireland. Partners adopted a common methodological approach for both primary and secondary research, analysis and extrapolation of key findings for the compilation of the country profiles. Full country profiles are available at the official project website (<http://www.regionalproject.eu/>) in the section 'Results'. Partners of the REGIONAL project undertook the challenging task of comparing policy formulation and implementation across regions and countries in the policy domain of AL.: such benchmarking required the identification of common elements and practices in the way AL is strategically considered by local policy makers and turned into actionable programmes and how those are financed. The need for such a benchmarking arises from European policy statements and strategies (above all, "Mind the Gap: Education Inequality Across EU Regions", EC, DG EAC, 2012) that position AL at the core of the strategies for territorial socio-economic development. In identifying the key elements of AL policy making, the partners carried out extensive research and analysis of specific components of AL policy: formulation, implementation and financing.

Key words: adult learning, policy-making, regional policy, comparative analysis.

Abstract – Simona Polonyová

The aim of the paper is to provide an insight into the theoretical background of the research project. The paper provides a *theoretical background covering* four thematic areas: 1. adult education as part of lifelong learning; 2. the place of education in regional development; 3. types of further education in regions; and 4. key determinants in the development of further education in regional context. The research was based on the secondary analysis of source materials and data.

Keywords: human resources, regional development, further education.

Abstract – Milena Majorošová

The current dynamic socio-economic environment, the increasing complexity of labour, specialization and requirements for it, and resulting therefrom the necessity of raising qualifications during the professional career of employees in public administration, underlie the requirement for their lifelong learning. There have been many systemic changes since 1990 in the system of public administration, which put pressure on the increase of professional and qualification assumptions of employees and elected representatives in public administration. In addition to this, it is necessary, besides universities and faculties providing education in the field of public administration, to have a good network of other external educational institutions providing training in public administration. The aim of this article is identify prerequisites education in public administration in the framework lifelong learning.

Key words: education, public administration, employee

Abstract – Martin Schubert

The Danish movement of Folk High Schools is without a doubt one of the most important historical event regarding the independent adult education. In the present paper, the author aims to familiarise readers with both historical roots and present understanding of Danish Folk High Schools, with figures being responsible for the birth and implementation of this concept into practice, with changes concerning their subject matter, organisation, ways of financing, and – last but not least – their students' everyday life. The article should be understood as an inspiration for adult education in regions.

Keywords: regional adult education, Danish Folk High School, historical development of Danish Folk High Schools, present state of Danish Folk High Schools.

Abstract – Gabriela Petrová, Radka Zimanová

The paper deals with job satisfaction, considered as an important factor supporting employee's stability in organisation. It offers review of research outcomes related to employee's stability in two corporations in Košice region, which belong in a group of organisations with highest amount of satisfied employees in east Slovakia. It also points on new trends in employee's benefits, which are used like strategies against employee's turnover and help employee's stabilisation.

Keywords: work satisfaction, fluctuation, stabilisation of human resources.

Abstract – Ján Porvazník

The establishment of centre of advanced education of the University of Economics of Bratislava in 1990 and its activities. Research and education program at the Faculty of Business Management from 1995 to 2016, their content orientation. Utilization of general theory of systems and cybernetics in the formation and development of holistic management. The result of research and the formation of holistic management in the globalization environment and in the VEGA research programmes. Need and methods of evaluating the overall managerial competence of the work subject. Education (acquiring knowledge, practical skills and personal maturity: teaching, training, upbringing) of managers.

Keywords: managerial competences, holistic competence, competence assessment, further education of managers.

Abstract – Ivana Shánilová

The study is aimed at the continuing education of pedagogical workers as one of key adaptation mechanisms which ensure the ability of educational system to respond adequately towards continuously changing societal conditions at present. By means of the analysis of various theoretical approaches the further (continuing) education system of educational workers is described and characterised with regard to specific conditions and areas. It has dealt with the profession and the competences of teacher and principal, career regulation and professional standards of teachers. The study is supported by empirical explorations carried out in pre-school, elementary and secondary schools in the Czech Republic.

Keywords: further (continuing) education of educational workers, competence, educational worker, teaching profession

Abstract – Milan Demjanenko

The contribution will inform the reader about the project Education and Support of Primary Schools in the Field of Healthy Lifestyle and Traffic Education, which was implemented by the regional workplace for Prague and Central Bohemia of the National Institute for Further Education. The purpose of the project was updating and elaborate the areas and practices education of the health education and the traffic education in the form of experience lessons, including the creation and pilot verification of educational programs in the field of healthy lifestyle, safety and respectful behavior in the field of traffic for pupils and teachers of elementary schools in the Central Bohemia Region. The project led to establishing and maintaining satisfactory relationships, creative problem solving, prudent decision making, self-control, and the formulation of opinions and attitudes of target groups. The main program of the project was experiential teaching and modern entertainment methods of working with teachers, and subsequently pupils. New didactic materials and teaching facilities were created and counseling and consulting facilities for elementary schools were created at the regional workplace of the National Institute for Further Education. They were implemented mutual visits in schools, transfer of experience, examples of good practice, individual consultations and demonstration classes took place directly in classes with teachers and pupils.

Keywords: traffic education, experience pedagogy, healthy lifestyle.

Abstract – Jaroslav Balvín, Monika Farkašová

In both the Czech Republic and Slovakia, the question of the relationship between the Romani minority and the Czech majority is a significant part of the national policy. Due to the political sensitivity of the topic and the criticism of how it is dealt with expressed by the European Union as well as global institutions, it is necessary for both states to provide means for improving awareness of this topic. Not only in the general context, but also in the specific regional context.

Adult education is an important means. The target group in the education of adults are teachers, educators of adults and other experts in the national, local and non-profit sectors. The present paper points out important facts, mainly related to the education of children and adults, that should not be ignored in this kind of education. The regional dimension is what we consider important, together with the competence of regional-level educators to react to distorting and misusing information and scientific analyses that non-objectively and often intentionally release false information about Romani community.

Keywords: adult education, Roma community, Roma national minority, Roma people, regional conditions, upbringing and education.

Abstrakt – Ctibor Határ

The study, the author's output from the project VEGA n. 1/0176/15 *Paradigms in the education of adults and seniors with health disability in the residential care*, is aimed at the educational, respectively leisure activity of institutionalized adults and seniors with health disability in Nitra administrative (self-governing) region. The first chapter deals with psychological and social characteristic features of adult / senior clients in social service facilities. The second chapter presents the results of the survey carried out on the sample of eight social services facilities (integrated institutions) in Nitra administrative (self-governing) region with the aim to find out which leisure (educational) activities they provide for their clients.

Keywords: adult and senior clients with health disability, educational activities, leisure activity, homes of social services, specialized facility, Nitra self-governing region.

Abstract – Petra Jedličková

The study is of theoretical-empirical character. In the first chapter the author describes the educational and spiritual needs of seniors, emphasizes the importance of their saturation in order to achieve better quality of life of the given target group. The research part presents the results obtained by means of a questionnaire distributed to clients of selected institutional facilities. The aim of the survey was to identify current educational, spiritual needs and interests of seniors, to summarize the activities provided by institutions and to find out the importance and the meaning of activities for participating respondents.

Keywords: educational needs, spiritual dimension, residential conditions, quality and meaning of life.

Abstract – Marianna Müller de Moraes, Lucia Rapsová

Every man – a child, an adult and also a senior – is able to develop his/her personality. In connection with this fact, the question related to education of adults and seniors arises, especially of those with health disabilities, living in residential facilities. The target group and the object of the survey are adults and seniors with health disabilities, who are clients of institutions of social services pursuant to the law 448/2008. The facilities provide an out-patient, fieldwork or residential care for adults in productive and senior age (not only) with health disabilities due to their dependence on the care (according to the assessed degree of dependence, due to the above law). The study presents possibilities of developing social competences of adults and seniors with health disabilities by means of the cognitive-behavioral training programme. The study is the output of the research project of the project n. 1/0176/15 *Paradigms in education of adults and seniors with health disability in the residential care* granted by the VEGA (Scientific Grant-giving Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences).

Keywords: adult and senior with health disabilities, training of social competences, training programme, cognitive-behavioral approach.

