

---

Vedecké redakcia  
Jerzy Kochanowicz  
Marek Walancik

# Školská a profesijná orientácia



v poľsko-slovenskom pohraničí  
v období pandémie COVID-19



Akademia WSB  
WSB University

---

Vedecké redakcia  
**Jerzy Kochanowicz**  
**Marek Walancik**

# Školská a profesijná orientácia



v poľsko-slovenskom pohraničí  
v období pandémie COVID-19

Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

Dąbrowa Górnicza 2022

Vedecké redakcia  
**Jerzy Kochanowicz**  
**Marek Walancik**

*Školská a profesijná orientácia v poľsko-slovenskom pohraničí  
v období pandémie COVID-19*

Recenzenti  
Prof. dr hab. **Zenon Gajdzica**  
Doc. PhDr. **Mário Dulovics**, PhD



### **Bezplatná kópia**

*Výhradnú zodpovednosť za obsah tejto publikácie nesú autori  
a nemožno ju považovať za oficiálne stanovisko Európskej únie*

**ISBN 978-83-66794-61-0**

**ISBN (e-book) 978-83-66794-62-7**

### **Vydavateľ**

Akademia WSB  
ul. Cieplaka 1c  
41-300 Dąbrowa Górnicza  
tel. 32 295 93 59  
e-mail: [wydawnictwo@wsb.edu.pl](mailto:wydawnictwo@wsb.edu.pl)  
[www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)

### **© Copyright by Akademia WSB**

Kopírovanie vcelku, alebo ktorejkoľvek časti, je zakázané

---

**Projekt okładki / DTP publikacji / Korekta tekstu**

Patrycja Krzemiń

**Zdjęcie na okładkę:** <https://pl.freepik.com/>

### **Druk**

Drukarnia Wydawnictwa Nowiny  
ul. Azotowa 21  
41-503 Chorzów  
[www.drukarnia.nowiny.pl](http://www.drukarnia.nowiny.pl)

Od vydavateľa	5
<b>Zlatica Bakošová</b>	
Teórie výchovy – historické východiská a súčasné poslanie v procese formovania zdravej osobnosti	9
<b>Martin Hronec</b>	
Vybrané problémy vzťahu vzdelania a nezamestnanosti v krajinách Európskej únie	19
<b>Karolina Walancik</b>	
Profesijné poradenstvo v školskom systéme v Poľsku a na Slovensku v právnych predpisoch	35
<b>Štefan Hronec, Gabriel Mihályi Radovan Lapuník</b>	
Politický trh práce v miestnej samospráve v kontexte dosiahnutého vzdelania a hospodárskych výsledkov	45
<b>Miriám Niklová Annamária Šimšíková</b>	
Vybrané dopady pandémie na vzdelávanie a žiakov v podmienkach slovenských škôl	59
<b>Elžbieta Kowacka</b>	
Zmeny vo vzdelávaní na diaľku počas pandémie COVID-19	69
<b>Kristína Koričárová Kristína Kultánová</b>	
Profesijná orientácia na poľsko-slovenskom pohraničí v núdzových situáciách vrátane pandémie COVID-19	79

## Od vydavateľa

Túto publikáciu o cezhraničnej spolupráci medzi Poľskom a Slovenskom vám odovzdávame vo výnimočnom čase, keď Rusko vojenským narušením hraníc Ukrajiny, ktorá susedí s nami, „ukázalo tvár, ktorú poznáme už stovky rokov“ (Kaczynski 2008). Obyvatelia našich krajín nepochybujú o tom, že tejto agresii treba nielen rázne čeliť, ale že treba vynaložiť všetko úsilie na mierové spolužitie a spoluprácu, ktorá presahuje hranice medzi všetkými krajinami Európy.

Mnohostranná cezhraničná výmena skúseností sa stáva nevyhnutnou aj vtedy, keď si uvedomíme, že len 3% svetovej populácie žijú v inej krajine, ako je krajina ich narodenia (Cunningham, 2004). Zvyšných 97% napriek globálnym migračným tokom „zostáva uväznených tam, kde sú, v dôsledku rodovej lotérie“ (Hirst & Thompson, 1996).

John A. Agnew, americký vedec v oblasti politickej geografie, napísal, že hranice majú dvojaký význam. Po prvé-obmedzujú a zároveň stimulujú pohyb tovaru, peňazí a ľudí. Po druhé-sú pascou pre myslenie a konanie, pretože ich zachytávajú v teritoriálnych kategóriách a nútia ľudí, aby si „kládli hranice v používaní intelektu, predstavivosti a politickej vôle“ (2008, s. 176). Pretože myslenie vždy vzdaluje, kategorizuje, rozdeľuje a vymedzuje.

Poľská vysoká škola Akademia WSB z Dąbrowej Górniczej, ktorá prijala výzvu prekonať tieto hranice a obmedzenia v myslení a konaní, nadviazala spoluprácu so slovenským mestom Čadca v rámci realizácii projektu s názvom Profesionálna orientácia v poľsko-slovenskom pohraničí v mimoriadnych situáciách, vrátane pandémie COVID-19, spolufinancovaného z Európskeho fondu regionálneho rozvoja-Program Interreg V-A Poľsko-Slovensko 2014-2020. Celkovým cieľom spoločných aktivít bolo zlepšiť kvalitu vzdelávania v oblasti profesionálneho zamerania a následne vzdelávania (špecializovaného a odborného) a prispieť tak k vytvoreniu vhodného cezhraničného trhu práce v poľsko-slovenskom pohraničí.

V Európskej únii je cezhraničná spolupráca formou medzinárodnej spolupráce, ktorej hlavným cieľom je odstrániť obmedzenia vyplývajúce z existencie štátnych hraníc. Zahŕňa širokú škálu medzinárodných aktivít regionálnych a miestnych vládnych orgánov. Jeho

cieľom je prekonať stereotypy a predsudky existujúce na oboch stranách hraníc a prekonať štátnu hranicu ako sociálnu, hospodársku, infraštruktúrnú a kultúrnu bariéru. Cezhraničná a medziregionálna spolupráca posilňuje dobré susedské vzťahy medzi krajinami, zaručuje stabilitu, zabezpečuje partnerstvo a udržateľný sociálno-ekonomický rozvoj.

Pre nás, pedagógov, je obzvlášť dôležité, že táto spolupráca pomáha prekonať nevedomosť o susednej krajine. Nevedomosť vedie k falošnému presvedčeniu o vlastnej radikálnej inakosti a niekedy aj nadradenosti. „*Každý jednotlivec*, napísal francúzsky sociálny filozof René Girard, *má tendenciu cítiť sa >odlišnejší<, ako všetci jeho susedia a zároveň každá kultúra má tendenciu myslieť si o sebe, že je nielen odlišná od ostatných, ale navyše maximálne odlišná od ostatných, pretože každá kultúra udržiava tento pocit >odlišnosti< medzi jednotlivcami, ktorí zostávajú v jej kruhu*“ (Girard, 1987, s. 34).

Spomedzi mnohých foriem cezhraničnej spolupráce, vrátane dopravy a obchodu, ochrany životného prostredia, športu, zdravia a cestovného ruchu, inovácií a technológií, je preto mimoriadne dôležitá spolupráca v oblasti kultúry a vzdelávania. Bez úzkej cezhraničnej kultúrnej (a v rámci nej aj vzdelávacej) spolupráce totiž nie je možné vybudovať silné väzby medzi susednými regiónmi (Stojkov a Nikolov, 2009).

V tejto súvislosti sa oplatí vypočuť si hlas Jána Drabinu, ktorý svoje myšlienky vzťahoval na ďalšie pohraničné mesto sliezskeho regiónu, Chorzów. Slová tohto významného poľského historika sú univerzálnym a úplne aktuálnym odkazom, výzvou na mierové spolužitie, na partnerské zaobchádzanie, na využitie bohatstva mnohotvárnosti pohraničných regiónov, cezhraničnosti: „*Odsúdení na vôbec nie ľahké spolužitie museli vynaložiť úsilie na vybudovanie mesta v jeho materiálnej a duchovnej oblasti. A to, že sa mesto stalo veľkou metropolou nielen Horného Sliezska, je trvalým dedičstvom tohto spolužitia. Nemôžeme si nevšimnúť, že takéto ľudnaté mesto bolo živým organizmom, v ktorom sa vzájomné vplyvy prelínali a spolupráca potrebná pri práci sa prenášala aj do iných oblastí každodenného života. Preto je snaha vytýčiť demarkačnú čiaru v meste podľa kritéria národnosti nielen scestná, ale aj vedecky neplodná, pretože falšuje jeho obraz. Treba tiež poznamenať, že súperenie o vplyv v dušiach a myšliach obyvateľov, na ktoré upozorňovali mnohé predchádzajúce štúdie, ak nebolo podporované nátlakovými prostriedkami, prinášalo Chorzóvu zvyčajne pozitívne účinky, ktoré obohacovali všetky sféry jeho života.*“ (Drabina, 1999, s. 6).

V rámci spoločne realizovaného cezhraničného poľsko-slovenského projektu sa uskuotočnili dve školenia: Úloha inštitúcií a organizácií v profesijnej orientácii v cezhraničnom regióne pri vytváraní ponuky cezhraničného profesijného vzdelávania v mimoriadnych situáciách, napr. pandémie COVID-19 (28.-29. októbra 2021) a Online vzdelávanie v profesijnej orientácii v cezhraničnom regióne v mimoriadnych situáciách, napr. pandémie COVID-19

(18.-19. novembra 2021), na ktorých sa zakaždým zúčastnili desiatky účastníkov z oboch krajín vrátane zástupcov samosprávy z oblastí susediacich s Poľskom a Slovenskom, učiteľov, členov MVO a študentov a akademikov z Akadémie WSB v Dąbrowej Górniczej.

Školenie poskytlo poznatky o účinných spôsoboch organizovania vzdelávania v núdzových situáciách (pandémia) a o využití získaných osvedčených postupov v budúcnosti. Zvýšili možnosti lepšieho prepojenia povinného vzdelávania s možnosťami zamestnania v spoločnom sektore služieb založenom na kultúrnom dedičstve a lepšieho využitia zdrojov pohraničného regiónu.

Okrem formálnych podujatí sa medzi účastníkmi projektu uskutočnili aj početné osobné stretnutia, ktoré prispeli k zlepšeniu jazykových znalostí, výmene záujmov a prehĺbeniu vzájomných vzťahov. Tieto tri prvky sú, ako ukazuje výskum (Setnikar Cankar, Seljak a Petkovšek 2014), najdôležitejším faktorom úspešnej cezhraničnej spolupráce.

Náš projekt sa realizoval počas prebiehajúcej celosvetovej pandémie koronavírusu. Bol to dôležitý horizont našich aktivít a zároveň podnet na zamyslenie sa nad nevyhnutnou zmenou doterajšej praxe, vyplývajúcou z nových foriem sociálnych kontaktov, nových princípov učenia a práce. Texty slovenských a poľských vedcov či odborníkov z praxe, ktoré vám teraz sprostredkujeme, sú do veľkej miery výsledkom úvah o tom, ako tvorivo zmeniť svoje každodenné činnosti vyplývajúce z profesionálnych povinností tvárou v tvár výzvam, ktoré diktuje mimoriadna situácia pandémie.

Podľa názoru významného odborníka v oblasti regionálnej, multikultúrnej a interkultúrnej výchovy Jerzyho Nikitoroviča: „*Interkultúrna výchova, ktorá rozširuje rozsah svojho pôsobenia na autochtónne a majoritné skupiny, cudzincov a menšinové skupiny, zahŕňa deti, mládež, dospelých v procese školského a celoživotného vzdelávania, môže pripraviť na život a spoluprácu multikultúrnych spoločností*“ (Nikitorowicz, 1995, s. 116-117). Podľa názoru autorov publikácie, ako aj vedúceho projektu, je v každom prípade súčasťou koncepcie a praxe multikultúrnej a interkultúrnej výchovy.

Želáme vám inšpiratívne čítanie a dúfame, že nebude potrebné ešte radikálnejšie uvažovať o zmene nášho konania, tentoraz v dôsledku vojnovej situácie. Aj vtedy však bude možné (a potrebné) ísť až ku koreňom nášho vlastného ľudstva podľa princípu formulovaného vo svätej knihe hinduizmu-Bhagavadgíte: „*Vrhni sa do boja, ale nechaj svoje srdce zostať medzi lotosovými kvetmi*“ (De Mello, 1992, s. 98).

Dąbrowa Górnicza, 22. februára 2022

**Jerzy Kochanowicz**

**Marek Walancik**





Zlatica Bakošová

# Teórie výchovy – historické východiská a súčasné poslanie v procese formovania zdravej osobnosti

## Anotácia v SJ:

*Vedy o výchove a vzdelávaní majú svoje miesto v systéme klasifikácie vied. Každá veda pomáha rozvíjaním teórie a empirickým skúmaním k rozvoju poznania. Vedy o výchove majú svoje miesto v systéme rozšírenia poznania, ale aj v osobnostnom rozvoji človeka. V osobnostnom rozvoji prispievajú k humanizácii a tým aj k harmonizácii človeka. Ktoré sú to vedné disciplíny a akým spôsobom participujú vedy o výchove v osobnostnom rozvoji – v procese harmonizácie človeka bude obsahovať táto teoretická štúdia.*

## Úvod

Aktivity v rámci poľsko-slovenského projektu (M. Walancik, Z. Bakošová) majú svoje korene už dve desaťročia. Vzájomná výmena výskumov zo sociálnej pedagogiky obohacuje poznanie odborníkov v oboch krajinách: ako v Poľsku, tak aj na Slovensku. V súčasnosti majú aktivity svoje pokračovanie v projekte o dobrej teórii výchovy ako o procese formovania človeka. Na Slovensku máme potrebu upozorniť na to, aby sa výchova, poľudštenie človeka neredukovala iba na informačnú stránku, ale aj na stránku utvárania návykov, zvykov, názorov, presvedčení. V ďalšej etape spustíme spoločný slovensko-poľský projekt zameraný na elimináciu násilia v školách. Ako predprípravu dnes uvádzame príspevok, ktorý má upozorniť na renesanciu a návrat k Teórii výchovy-na dobrý cieľ a obsah výchovy.

V štúdiu si kladieme cieľ ukázať na humánne poslanie vied o výchove, najmä odkazom z histórie pedagogiky, tiež poukázať na to, ako sa v tomto procese utváral obsah, ktorý neskôr vytvoril základ pedagogickej disciplíny Teórie výchovy. Cez ciele a obsah Teórie výchovy chceme upozorniť na možnosti a limity, ako bolo a je možné pôsobiť osobnosť tak, aby spoločnosť a ľudia v nej žili spokojne a utvárali pozitívne hodnoty a vzťahy. Patríme k autorom, ktorí vidia význam a zmysel výchovy v celoživotnom procese utvárania osobnosti. Akceptujeme

všetky činitele utvárania osobnosti ako sú dedičnosť, prostredie, výchova a sebautváranie. Osobitný význam vidíme vo výchove a jej prínose pre celkový rozvoj osobnosti. V príspevku sa zameriame na to, v čom vidíme hlavný odkaz jednotlivých historických období cez starovek, stredovek novovek (cez Dejiny pedagogiky) pre oblasť výchovy. Uvedieme tiež, odkaz reformnej pedagogiky 20. storočia. Vojnovému a medzivojnovému obdobiu nebudeme venovať pozornosť, lebo v ňom výchova ako taká absentovala a neovplyvnila jej rozvíjanie pozitívnym smerom. Poukážeme na to, ako sa v predchádzajúcom spoločenskom zriadení (1945 – 1989) utváral koncept socialistickej, jednotnej výchovy prostredníctvom tzv. **zložiek výchovy**. Na tento koncept nadviazali autori po roku 1989 a inovovali ciele a obsah výchovy, ktorý je diferencovaný, rozlične ponímaný rôznymi autormi.

## Vplyv osobností histórie pedagogiky, ich smerov a teórií na rozvoj teórie výchovy

V priebehu historického vývoja nás mnohé osobnosti pedagogiky upozornili na to, aký význam a zmysel vidia vo výchove. Ich učenie bolo sumarizované v dejinách pedagogiky, ktoré nás neustále učia o tom, že každé obdobie v histórii vnímalo výchovu ako významný proces. Prvé ciele výchovy siahajú **do staroveku**. Starovekú výchovu predstavovala výchova v starom Grécku, Ríme. Grécka výchova predstavovala spartánsku a aténsku výchovu. Kým spartánska výchova bola orientovaná na výcvik zručností tvrdého bojovníka, tiež na spev, počúvanie básní, aténska výchova priniesla vplyvom filozofov dôraz na humánne otázky. Kľúčovou myšlienkou bola **kalokagatia – spojenia dobra a krásy**. Obsahom výchovy boli rozumová, mravná, telesná a pracovná výchova. Výchova v starom Ríme bola orientovaná na výchovu rečníkov, známy je Cicero, Quintilianus.

**V stredoveku** bol položený dôraz na náboženskú výchovu. Výchova mala stavovský charakter, bola duálna, slúžila iba istému stavu. Podľa vzniknutých škôl, ktoré sa delili na cirkevné, obecné a tretí typ jednotná stredná škola – gymnázium, boli vzdelávané rôzne spoločenské vrstvy. Ciele výchovy boli v cirkevných školách zamerané na dobro, pokoru, poslušnosť. Metódy výchovy sa zameriavali na memorovanie, prísnu disciplínu a používali sa telesné tresty, čo bolo neskôr podrobené kritike.

Obnovu vo všetkých oblastiach priniesla **renesancia a humanizmus**. Pozitívny bol „**nový postoj človeka k sebe a k svetu**“. Prebudila sa nielen snaha po autonómii rozumu (Reble, A. 1993), ale aj autonómia osobného „ja“. Okrem toho sa základnou črtou tej doby

stala myšlienka navrátiť ľuďom „*chuť do života*“. Ide o návrat k hodnotám antiky. Odsudzovala sa tvrdá, stredoveká škola, „trstenicová pedagogika“ stredoveku.

Ďalší myšlienkový prúd, ktorý ovplyvnil myslenie bola **reformácia**. Vplyv M. Luthera bol silný pre celý život a výklad sveta bol humánný. Človek bol považovaný za autonómnu bytosť. Luther bol zameraný okrem potreby rozvíjať rozumovú výchovu, učiť deti jazyky, aj zástancom zavedenia telesnej a estetickej výchovy vrátane poézie, hudby a tiež zástancom rodinnej výchovy. Ďalšia osobnosť, napr. **Ignác z Loyoly** pri šírení myšlienok jezuitského školstva apeloval na otázky teórie výchovy a to na disciplínu, pokoru a poslušnosť.

**Obdobie baroka** prinieslo do výchovy odmietanie prísnej disciplíny a apel na učenie sa diskusiou, ktoré propagoval **W. Ratke**. Bola to pokroková myšlienka na dobu, v ktorej žil.

Významným predstaviteľom tohto obdobia bol **J.A. Komenský**. Komenský je pedagóg medzinárodnej úrovne, ktorého meno nesie aj Univerzita Komenského v Bratislave. Jeho dielo je nevyčerpatelnou studnicou v oblasti výchovy a vzdelávania. Okrem množstva napísaných kníh zameraných na školu a didaktiku, sa stala večným zdrojom cenných myšlienok jeho 7 dielna „**Všeobecná porada o náprave vecí ľudských**“. Napr. myšlienka výchovy a vzdelávania ako celoživotného procesu. J.A. Komenský bol humanistom, no tiež zástancom dôslednej disciplíny. Vo výchove zdôrazňoval dôstojnosť, rozumnosť, slobodu. Inšpirujúce poznanie pre etiku bola a je jeho mravnosť, do ktorej zahŕňal cnosti: múdrosť, umiernenosť, statočnosť, spravodlivosť. Požadoval, aby vychovávateli boli ľudia zbožní, počestní, pracovití a múdri.

**Obdobie osvietenstva** od 17. storočia v Anglicku prinieslo odmietanie dogmatizmu a vieru v rozum. Predstaviteľ pedagogiky **J. Locke** prispel vierou vo výchovu nasledujúcou myšlienkou „*zo všetkých ľudí, s ktorými sa stretávame, 9/10 sa stalo tým, čím sú ...svojou výchovou*“. Apeloval tiež na potrebu rozvíjať telesnú výchovu, otužovanie. Bol za prísny režim, životosprávu, častý pobyt na čerstvom vzduchu. Ďalší významný predstaviteľ osvietenstva **J.J. Rousseau** reagoval na vtedajší existujúci filozofický racionalizmus potrebou rozvíjať filozofiou citu. V oblasti výchovy zastával myšlienku *prirodzenej a slobodnej výchovy*. Uvádza, že človek sa má riadiť viac citom ako rozumom. Prirodzenú výchovu spájal s prírodou. Tvrdil, že výchova môže dať človeku všetko to, čo nedostal pri narodení a potrebuje pre neskorší život. Harmonickú výchovu poskytuje človeku príroda, veci, ktoré pôsobia na jeho psychiku. Dôraz kládol na telesnú, mravnú, rozumovú, náboženskú výchovu a tiež výchovu citov.

### **Obdobie novohumanizmu**

Do tejto epochy patria filozofi, ktorí venovali veľkú pozornosť výchove (Hegel, Herbart). Novohumanizmus kládol dôraz na to, aby sa človek vychovával *všestranne harmonicky* a to

tak, aby sa stal človekom. Len komplexne vzdelaní ľudia poslúžia štátu a svojmu povolaniu. Autor Dejín pedagogiky Reble (1995) upozornil na takú výchovu, aby „*bol človek harmonický sám so sebou*“.

Významný predstaviteľ obdobia novohumanizmu J.H. Pestalozzi hlásateľ *idey ľudového vzdelávania* bol ďalším z tých pedagógov, ktorí verili v *silu výchovy*. Práve pôvod biedy chudobného ľudu videl v nedostatočnej výchove. Do histórie dejín pedagogiky, najmä dejín sociálnej pedagogiky sa zapísal založením dvoch ústavov v Neuhofove – ústav pre výchovu *detí, ktoré žobrali* (dnes deti ulice). V Stanzi založil sirotinec, kde sa orientoval na výchovu *detí, ktoré boli fyzicky aj morálne vo veľmi zlom stave*. Rozumová, mravná, telesná výchova s vytvorením rodinnej atmosféry boli to hlavné, čo im mohol v tom období odovzdať.

### **Obdobie industrializácie**

K predstaviteľom tohto obdobia patrili kritici doby ako bol Schopenhauer a Nietzsche. **Schopenhauer** apeloval na výchovu umením a životnými skúsenosťami. Výchove veľmi nedôveroval a tvrdil, že sa od nej veľa očakáva. **Nietzsche** bol kritikom vzdelania a takého vzdelanca, ktorý je zaujatý svojou špecializáciou a nevidí súvislosť s celkom. Obaja autori skôr poukázali na to, čo nerobiť vo výchove.

Čo priniesol pre oblasť výchovy významný pedagóg tohto smeru **J.F. Herbart**? Za výchovný cieľ považoval **cnosť**, čo možno prijať aj pre dnešnú teóriu výchovy. Na správaní a vôli mu záležalo viac ako na vedomostiach. Čo z jeho teórie výchovy nemožno akceptovať, je nátlak, hrozba, dozor, ktorý považoval v procese ovládania sa dieťaťa za nevyhnutný. Práve za to bol kritizovaný.

### **Ruskí pedagógovia**

Teóriu výchovy v SR ovplyvnili do značnej miery aj názory ruských pedagógov. Z mnohých uvedieme tých, ktorých myšlienky považujeme za prínosné pre rozvoj teórie výchovy. Napr. **V.G. Belinskij** za cieľ výchovy považoval mravnú výchovu a dosiahnuť výsledok „*byť človekom*“. Odporúčal pestovať u detí vieru v ľudskú dôstojnosť, vlastenectvo, humanizmus, lásku k práci, k dobru, pravde, nenávisť k nespravodlivosti. Živý príklad považoval za najúčinnější prostriedok mravnej výchovy. Bol proti telesným trestom ponižujúcim ľudskú dôstojnosť.

**A.I. Gercen** protestoval proti násiliu, despotizmu, ale zároveň disciplínu považoval za veľmi dôležitú.

**L.N. Tolstoj** sa vyjadroval k otázkam vzdelávania, vyučovania, najmä elementárneho vzdelávania, ale neobišiel ani výchovu. Bol zástancom **slobodnej výchovy** založenej na voľnosti a skúsenosti dieťaťa. Podľa neho je výchova pôsobenie na srdce tých, ktorých vy-

chováme. Celá výchova je príklad, náprava, zdokonalenie svojho života. Veľký význam pripisoval u učiteľa *láske k deťom* a k učiteľskému a vychovávateľskému povolaniu.

## *Pedagogika 20. storočia – otázky výchovy*

Celá pedagogika 20. storočia ovplyvnila ďalšie smerovanie výchovy a vzdelávania. Významné osobnosti pedagogiky ako bola E. Keyová, M. Montessori, J. Dewey a ich myšlienky dali podnet pre existujúcu súčasnú vedu o výchove – Pedagogiku a osobitne pre Teóriu výchovy. Či už išlo o **H. Keyovú** a jej *pedocentrizums*, ktorý postavil dieťa ako stred pozornosti. Alebo *pragmatická pedagogika J. Deweya*, ktorý zdôrazňoval, že výchova má rozvíjať všetko to, čo dieťa má, čím disponuje. *Existenciálna pedagogika* pokladala za hlavnú úlohu výchovy vzťah biologického a sociálneho vo vývine človeka, dôraz na sebaopoznávanie. Jej predstavitelia kládli dôraz na formovanie etických hodnôt. Ako vhodné nástroje poznávania odporúčajú využívať intuíciu. *Sociologická pedagogika* prezentovaná predstaviteľom **H. Spencerom**, ktorý vyvrátil postupne s ďalšími (E. Durkheim, F. Znaniecki) názor, že človek je len biologická a psychologická bytosť. Preukázali, že človeka ovplyvňuje aj sociálne prostredie a teda je aj bytosť sociálna, čím bola posilnená sociálna pedagogika.

**Vojnové obdobie a pedagogika, jej ďalšie smerovanie od 2. svetovej vojny až po revolúciu (1989)**

Spoločensko-politické udalosti ako prvá svetová vojna (1914-1918), druhá svetová vojna (1939-1945) a obdobie po nich poznamenali školstvo, výchovu a vzdelávanie. Bolo to spoločensky náročné obdobie, kedy sa ľudia spamätávali z ťažkých dôsledkov vojny. Bolo treba bojovať proti biede, chorobám, dať šance pre zamestnanosť a zvýšiť gramotnosť národa. Preto boli neskôr prijaté školské reformy, zákony, ktorým sa v tejto štúdii nebudeme venovať, lebo si zasluhujú osobitnú analýzu historikmi pedagogiky. Rovnako sa nebudeme podrobne venovať ani ďalšiemu obdobiu od skončenia 2. svetovej vojny v roku 1945 až do nežnej revolúcie v 1989, do nástupu demokratizačného procesu. K tomuto obdobiu (1945-1989) by sme uviedli hlavnú myšlienku výchovy.

Treba reálne uviesť, že vplyvom spomenutých udalostí ale aj existujúcim spoločenským zriadením po roku 1945 výchova postupne nadobúdala cieľ – „**vychovať všestranne harmónicky rozvinutú osobnosť**“. Charakteristika výchovy bola zameraná na spoločenské ciele. Jej **obsah** tvorili zložky výchovy: rozumová, mravná, pracovná, telesná, estetická, svetonázorová a ideovo politická. Zo zreteľa sa stratil samostatný subjekt. Dieťa bolo objektom výchovy, nie samostatným subjektom. Veľmi silný vplyv sovietskej pedagogiky spôsobil to,

že výchova v Československu bola kolektívna, zameraná pre spoločnosť a boli zanedbané individuálne potreby, detské práva. A to nebolo celkom na mieste.

Podnety tradične orientovanej výchovy (od roku 1945-1989) pre tvorbu cieľov a obsahu Teórie výchovy po roku 1989

Pod **tradične orientovanou výchovou** rozumieme taký cieľ a obsah výchovy, ktorý sa postupne utvoril z historických skúseností staroveku, stredoveku a novoveku a v priebehu socialistického spoločenského zriadenia.

**Obdobie po revolúcii v roku 1989** postavilo všetky vedné disciplíny a osobitne aj pedagogiku, teóriu výchovy pred nové ciele, pred otázky hľadania možností, aký má byť cieľ a obsah výchovy. Niektoré z inovovaných cieľov výchovy boli zamerané na výchovu pre spoločnosť a výchovu pre jednotlivca. Objavili sa aj koncepcie odmietajúce výchovu – anti pedagogika, boli ponúknuté podnety pedagogických smerov 20. storočia, čím sa položil akcent na rôzne možnosti ako smerovať výchovu.

Tradičná teória výchovy, čiže tá, ktorá vzišla z obdobia po druhej svetovej vojne ako sme ju pomenovali v roku 2011 bola zameraná na rozvoj rozumovej, mravnej, pracovnej, telesnej, estetickej stránky osobnosti. Tiež na utváranie návykov, zvykov, presvedčenia v zmysle teórií autorov (Bakoš, L, Pavlík, O.). Hoci uvedení autori boli predstaviteľmi socialistickej pedagogiky a výchovy, treba objektívne uviesť, že mnohé zo zložiek, ako boli neskôr nazývané tieto obsahové súčasti výchovy sú v obsahu výchovy aktuálne aj v súčasnosti. Bola to nadväznosť na myšlienky a empirické skúsenosti učencov z histórie, ale aj na hľadanie inovatívnych možností.

Tradične orientovaná teória výchovy bola tiež zameraná na **hodnoty prírodné, civilizačné, duchovné** (Kučerová, 1993). Náuka o hodnotách (axiológia) zdôrazňuje také hodnoty ako dobro, blaho, spravodlivosť, povinnosť, zodpovednosť. Ak si položíme otázky, prečo sú hodnoty dôležité, načo učiť deti hodnotám, v čom majú slúžiť hodnoty pre ľudstvo, pre spoločnosť, odpovede sú zjavne jednoduché a zároveň zložité. Jednoduché v tom, že mať hodnoty znamená byť v harmónii so sebou, svetom a s prírodou. Zložité v tom, ako ich udržať, upevniť a uplatniť v interakcii s rozličnými vplyvmi prostredia, vo vzťahoch s ľuďmi, kultúrami a zvyklosťami. Ak je pre niekoho dôležité uznávať hodnotu života, zdravia a lásky, pre iného môže byť zase podstatná hodnota práce, kariéry, uznania. A pre iného náboženské presvedčenie, mravnosť, uznávanie zvyklostí svojej komunity. Ako naučiť ľudí rozličných hodnôt spolunažívaniu, kooperácii?

K autorom, ktorí prispeli v Slovenskej republike k rozvoju Teórie výchovy po roku 1989 boli: Darák, M., Višňovský, L., Žilínek, M., Zelina, M. Z českých autorov to boli Kučerová, S., Pelikán.

Žilínek (1997) smeroval teóriu výchovu na etickú, mravnú výchovu. Akcentoval na návrat a potrebu viesť deti k dodržaniu etických noriem. Zelina (1994) zase vniesol psychologické aspekty do teórie výchovy a dôraz kládol vo výchove na hľadanie dobra. Osobitne prispel k rozvoju teórie výchovy aj humanistickou výchovou KEMSAC čo znamená: K – kognitivizácia, E – emocionalizácia, M- rozvíjanie motivácie, S – socializácia, A – axiologizácia, K – kreativizácia.

Nemalou mierou prispela k rozvoju teórie výchovy aj sociálna pedagogika (Bakošová, Z. 2005). Najmä výchova pomáhajúceho charakteru (podľa Schillinga). V jeho chápaní je výchova pomáhajúceho charakteru zameraná na rozvoj niekoľkých dimenzií osobnosti: zmyslovú, biologicko-vitálnu, kognitívnu, emocionálnu, sociálno- komunikačnú, vôľovú, psycho-motorickú, etnickú.

**Kinovačným smerom** patrili požiadavky doby – *výchova pre život, výchova k manželstvu a rodičovstvu, ekologická výchova, mediálna výchova a neskôr aj multikultúrna, či zdravotná výchova*. Položme si otázku, prečo práve tieto obsahové súčasti. Odpoveď na výchovu pre život: nech je človek pripravený zvládať životné situácie, rozoznávať dobro od zla, manipuláciu od ochoty a pomoci. Prečo vychovávať k manželstvu a rodičovstvu? Svedectvom je vysoký počet dysfunkčných a disharmonických vzťahov, vysoký počet rozvodov. Aké straty, smútky, frustrácie to zanecháva na všetkých, to prinášajú výsledky výskumov a poradenské centrá. Prečo rozvíjať ekologickú výchovu? Potrebujeme ľudí s ekologickým myslením, ktorí neakceptujú znečistenie ovzdušia, vody, prírody a životného prostredia pre samotnú existenciu na zemi. V tomto období najvypuklejšia a otvorená je otázka mediálnej výchovy. To, že médiá, najmä tablety, mobily, PC ovplyvňujú najmladšiu generáciu potvrdí každý rodič detí školského veku a stredoškolačka. Kde je miera času, ktorý môžu deti tráviť pri médiách, aký negatívny obsah je dostupný pre deti a mládež, ako ich to ovplyvňuje v konaní, myslení. To sú dôsledky, ktoré budú viditeľné v blízkej budúcnosti. To, že táto etapa potrebuje pre rodinnú aj školskú výchovu pravidiel, je fakt. Potrebu zaviesť **multikultúrnu** výchovu priniesla migrácia a otvorenosť krajín Európskej únie prisťahovalcom z iných kultúr. To, že táto otázka prináša mnoho nepoznaného, ale aj konfliktného, niet pochyb. Svedectvom sú rôzne nepokoje, teroristické útoky. A nakoniec, **zdravotná výchova**. Zdravie je pre každého človeka vysokou hodnotou. No vážiť si ju začínajú mnohí ľudia až vtedy, ak prichádza choroba. Základné poznatky o chorobách, prvej pomoci je nevyhnutné zvládnuť v školách, ale výchova k zdraviu vyžaduje, aby človek zdravo žil, zdravo sa stravoval, cvičil, mal životosprávu rovnomerného rozdelenia oddychu, práce, zábavy. Vieme to? Na každú z otázok si musí človek odpovedať sám. Prispieť výchovou k tomuto stavu znamená ukázať cestu k harmonizácii so sebou samým.

Je náročné presadiť tak jednoduché myšlienky, keď mnoho odborníkov iných vied, nehovoriac o úradníkov decíznej sféry, či laikov zastáva s neporozumením **iracionálny názor, že výchova nie je potrebná**, ale podľa mnohých je potrebná je EDUKÁCIA. Tú nepozna-  
júc, chápu podľa amerického modelu-edukácie zameraného na vzdelávanie, odovzdávanie informácií. Nemalou mierou k tomu prispievajú aj odporcovia socialistickej výchovy, ktorí videli celú pedagogiku a výchovu ako zideologizovanú (prispeli k tomu v obsahu vzdelania dve zložky – ideovo politická a svetonázorová), nerešpektovanie individuálnych potrieb, veľký apel na kolektivismus. Toto všetko prispieva k postupnému vytrácaniu výchovy z dokumentov, z filozofie výchovy a vzdelávania, z praxe škôl. V súčasnosti sa k tomu pridáva aj spoločenská potreba IT gramotnosti. Áno, vzdelávanie a vzdelanie je cesta k múdrosti. Ale nemožno nevychovať! Ak nemáme cieľ výchovy, nemôžeme mať výsledok. **Ak deti neprejdú podnetným socializačným procesom, aktívnym sociálnym učením sa, cieľavedomou, zámernou a systematickou výchovou, nemožno očakávať, že vychováme ľudí schopných kooperácie, komunikácie, nekonfliktných vzťahov, plných empatie. A ešte harmonických samých so sebou aj so svetom, slušných, čestných, spravodlivých a tolerantných.**

## Záver

Preto si dovoľíme záverom uviesť, ako a čo robiť, aby výchova mala v živote každého človeka to naj... miesto, aby bola obsahovo kvalitná a aby viedla k harmónii človeka so sebou samým, ale aj s inými ľuďmi. Túto myšlienku považujeme za osobitne dôležitú aj v súčasnej svetovej, európskej situácii zameranej na enormnú potrebu mierového spolunažívania národov a národností. Tiež v období zdravotnej situácii covidu a omikronu, kedy si zvlášť uvedomujeme hodnotu života a zdravia.

Odporúčame poznať a nadväzovať na múdrosť z histórie: vrátiť sa k myšlienkam: kalokagatie, čo bol ideál, krása telesná a duševná, k myšlienke renesancie – chuti do života, rozvíjania krásy, dobra, viesť deti k pracovným návykom, cibriť um a cit tak, aby boli v rovnováhe, učiť a ponúkať príkladom úctou k deťom, mládeži, dospelým, k seniorom. Pomáhať slabším, znevýhodneným, chorým. A to všetko interakciou založenou na láske, partnerstve. Dávať priestor pre slobodu, nevychovať nátlakom, ale hľadať rovnováhu medzi potrebou zachovania disciplíny a uplatňovaním vlastných potrieb. K tomu všetkému robiť takú výchovu, ktorá dáva spätnú väzbu, nie útočnú, posudzujúcu, ale popisnú, ktorá vedie



k sebaopoznaniu a k sebareflexii. Kľúč k tomu za pomoci poznania má nájsť každý dobrý učiteľ, vychovávateľ, rodič a odborník.

Prajem všetkým odborníkom, aby dokázali nájsť svoju osobnú rovnováhu. Veľa úspechov pri hľadaní.

### Literatúra:

1. Bakošová, Z., 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. rozšírené a inovované vydanie. Bratislava.
2. Bakošová, Z. 2011. *Edukačné aspekty v utváraní osobnosti*. In: Bakošová, Z. a kol. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty v utváraní osobnosti*. Bratislava: SPdS SAV, s. 52-100.
3. Bakoš, L., 1977. *Teória výchovy*. Bratislava: SPN, 1977, 328 s. ISBN 67-284-77.
4. Darák, M. a kol. 2004. *Kapitoly z teórie výchovy*. Prešov: FHPV, 300 s., ISBN 80-8068-255-0.
5. Hendrich, J. 1948. *Komenský, J.A. Vševýchova*. Praha: SPN, 269 s.
6. Kučerová, A. 1990. *Úvod do pedagogickej antropológie a axiológie*. Brno: PF, 49 s. ISBN 80-210-0141-0.
7. Kudláčková, B. 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava: PF TT, 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
8. Pavlík, O. 1985. (edit). *Pedagogická encyklopédia Slovenska*. Bratislava: Veda.
9. Pelikán, 2002. *Pomáhat byť. Otvorené otázky teórie provázející výchovu*. Praha: UK Karolínium, 159 s. ISBN 80-246-0344-4.
10. Pšenák, J. 2012. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Žilina: EDIS – vydavateľstvo Žilinskej univerzity. 167 s. ISBN 978-80-554-0596-4.
11. Reble, A. 1993. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 295 s. ISBN 80-08-02011-3.
12. Rýdl, K. 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
13. Sliwerski, B. 2005. *Súčasné teórie a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok: KU, 305 s. ISBN 978-80-8084-512-4.
14. Schilling, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP, 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
15. Višňovský, L. 2002. *Teória výchovy. Vybrané kapitoly*. Banská Bystrica: UMB, 191 s., ISBN 80-8055-718-7.
16. Zelina, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: Iris, 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

17. Zelina, M. 2004. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN, 231 s. ISBN 80-10-00456-1.
18. Žilínek, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris.

Martin Hronec

# Vybrané problémy vzťahu vzdelania a nezamestnanosti v krajinách Európskej únie

*Selected issues on the relationship between education and unemployment in European Union countries*

## Abstrakt

Vzdelávanie a vzdelanie sú významnou súčasťou ľudského kapitálu, ktorý ovplyvňuje nielen postavenie človeka v spoločnosti, ale aj jeho postavenie na trhu práce. Z makroekonomického aspektu ide o významný faktor celkového ekonomického rozvoja. Vzdelanie zároveň prispieva k zvyšovaniu konkurencieschopnosti krajín na národnej i medzinárodnej úrovni. Cieľom vedeckej state je skúmanie vzájomného vzťahu medzi vzdelanostnou štruktúrou obyvateľstva a mierou zamestnanosti a nezamestnanosti vo vybraných krajinách v rámci EÚ. Výsledky uskutočnenej analýzy potvrdzujú pozitívny vzťah medzi vyššou úrovňou vzdelania a uplatniteľnosťou na trhu práce.

Vedecká stať bola podporená prostredníctvom projektu VEGA 1/0514/20 – Uplatňovanie konceptu spoločenskej zodpovednosti v organizáciách verejného sektora v podiele 100%.

**Kľúčové slová:** primárne, sekundárne, terciárne vzdelanie, trh práce, štruktúra populácie podľa vzdelania, zamestnanosť, nezamestnanosť

**JEL Classification:** J01. J21. J24.

## Úvod

Vzdelanie ako výsledný produkt procesu vzdelávania je súčasťou životnej úrovne obyvateľstva a patrí k základným determinantom ekonomického rozvoja spoločnosti. Kvalifikovaná pracovná sila a rozvinuté vzdelávanie predstavujú nielen významné kritérium úrovne rozvoja spoločnosti, ale patria tiež k najväčšiemu (aj keď nie vždy dostatočne docenenému a využívanému) bohatstvu spoločnosti. Investície do vzdelávania a efektívne využívanie kvalifikovanej pracovnej sily sú nevyhnutnými podmienkami ekonomického, duchovného i sociálneho rozvoja krajiny. Regulátorom rozvoja vzdelávania je trh práce. Vzdelanie ako výsledný produkt procesu vzdelávania nemá hmotnú podobu, predstavuje predpoklady

a špecifické schopnosti človeka pre výkon určitej profesie. Kvalita dosiahnutého vzdelania je u človeka overovaná pri jeho praktickom uplatnení v praxi.

## Teoretické východiská

Rozvoj ekonomiky štátu je determinovaný vzdelanostným a kvalifikačným potenciálom pracovnej sily. „Úroveň kvalifikácie pracovnej sily bezprostredne ovplyvňuje produktivitu práce, teda aj efektívnosť a intenzitu ekonomického rastu. Význam vzdelania a vzdelanostnej úrovne obyvateľstva bude narastať najmä v súvislosti s ďalším rozširovaním a uplatňovaním vedy a výskumu.“ (Benčo, J. 2002). Problematikou vzťahu vzdelania, ľudského kapitálu a ekonomického rastu sa v teoretickej rovine zaoberá najmä ekonómia vzdelávania ako súčasť ekonomických disciplín. V posledných dekádach bolo vypracované relatívne veľké množstvo štúdií, zaoberajúcich sa problematikou vzdelania, ľudského kapitálu a ich vplyvov trh práce a ekonomiku.

Mincer (1991) poukazuje na to, že hlavnou výhodou vzdelania je nižšie riziko nezamestnanosti na vyšších úrovniach vzdelania. Na základe analýzy údajov mužskej pracovnej sily zistil, že u vzdelanejších pracovníkov dochádza k zníženiu výskytu nezamestnanosti, ako aj k skráteniu jej trvania. Zároveň zistil menšiu frekvenciu fluktuácie u vzdelanejších pracovníkov, ktorá spôsobuje menej prípadov nezamestnanosti. Tento fakt v značnej časti pripisuje väčšej odbornej príprave ako aj príprave na pracovisku. Poukazuje tiež na to, že vzdelanejší pracovníci sú efektívnejší pri získavaní a spracúvaní informácií o hľadaní zamestnania a intenzívnejšie hľadajú voľné pracovné miesta s vyššou kvalifikáciou.

Autori Núñez, I. a Livanos, I. (2010) skúmajú vplyv akademického titulu a študijného odboru na krátkodobú a dlhodobú nezamestnanosť vo vybraných európskych krajinách. Na tento účel využívajú údaje z výberového zisťovania pracovných síl o viac ako pol milióna osôb. Výsledky naznačujú, že akademický titul je viac účinnější na zníženie pravdepodobnosti výskytu krátkodobej nezamestnanosti ako dlhodobej. Zároveň poukazujú na výrazné rozdiely medzi jednotlivými študijnými odbormi a nezamestnanosťou v jednotlivých krajinách.

Lutz, W. a kol., (2019) Skúmajú vzťah medzi populačnými zmenami a hospodárskym rastom. Venujú pozornosť zmenám vo vekových štruktúrach obyvateľstva, miere pôrodnosti a dopadom na podiel obyvateľstva v produktívnom veku. Tieto ukazovatele skúmajú vo väzbe na vzdelanostnú štruktúru a celkovú ekonomickú výkonnosť krajiny. Autori hodnotia relatívny význam meniacej sa vekovej štruktúry a zvyšujúceho sa ľudského kapitálu

pre hospodársky rast na vzorke 165 krajín v časovom období 1980-2015. zároveň formulujú odporúčania pre globálne politiky na posilnenie zásoby ľudského kapitálu pre udržateľný ekonomický rozvoj.

Lotyšskí autori skúmajú význam vzdelania ako najzávažnejší faktor pri formovaní novej kvality ekonomiky a spoločnosti. Poukazujú na neustále rastúci význam vzdelania spolu s rastúcim vplyvom ľudského kapitálu. Autori analyzujú vplyv vzdelania na mieru nezamestnanosti a výšku príjmov obyvateľov Lotyšska v období rokov 2002 až 2013. Rozdiely vo výške príjmov a v existencii zamestnania, ktoré sú determinované úrovňou vzdelania, autori analyzujú z pozície ľudského kapitálu. (Ilga, L., a kol., 2015)

Predpokladom rozvoja vzdelávania a zvyšovania kvalifikácie vo vyspelej trhovej ekonomike je trh práce. Spotrebitelia vzdelania majú možnosť samostatne sa rozhodnúť o druhu a rozsahu vzdelania, ktoré si budú môcť dovoliť. Školy a vzdelávacie inštitúcie musia reagovať na požiadavky trhu práce a na dopyt po vzdelávaní. Rozvoj vzdelávania v spoločnosti a vzdelávacích služieb je podmienený viacerými faktormi, napr. politicko-ekonomickým rozvojom, rozvojom vedy a techniky, integračnými, transformačnými a globalizačnými trendmi a inými faktormi.

Vzťah ekonomiky a vzdelávania je interakčný. Kvalitné vzdelávanie je na jednej strane významným motivačným faktorom rozvoja ekonomiky, čo zohráva významnú úlohu najmä v krajinách s nedostatočnými zdrojmi prírodného bohatstva. Na strane druhej vyspelá ekonomika a investície do vzdelávania podmieňujú jeho ďalší rozvoj a zvyšujú jeho konkurencieschopnosť nielen na národnom, ale aj na medzinárodnom trhu práce.

Ekonomický rozvoj spoločnosti, ale aj celého európskeho spoločenstva je závislý od vývoja školstva a kvality vzdelávania, na strane druhej však školstvo musí rešpektovať potreby a možnosti ekonomiky. Najvýznamnejší prínos vzdelávania z hľadiska ekonomiky je príprava ľudí pre trh práce. Kvalita ľudského kapitálu ovplyvňuje hospodárske výsledky, z čoho profituje nielen človek ako pracovná sila, ale aj spoločnosť. Neúspešný a na prax nedostatočne pripravený vzdelávací proces nezvyšuje produktivitu práce a má negatívny dopad nielen na hospodárstvo, ale aj pre človeka. Má úzky vzťah s vývojom nezamestnanosti v spoločnosti.

Z hľadiska ekonomiky znamená nezamestnanosť stratu príjmov a plytvanie finančnými zdrojmi štátu. Nezamestnanosť prispieva k deficitu verejného rozpočtu. Straty v daňovej oblasti a v oblasti sociálneho poistenia znižujú príjmovú stránku rozpočtu, zatiaľ čo podpory v nezamestnanosti a sociálne dávky zaťažujú výdavkovú časť. Nezamestnanosť v spoločnosti je vážnym ekonomickým problémom a má úzky vzťah aj ku vzdelávaniu.

Miera nezamestnanosti u obyvateľstva sa významne líši v závislosti od úrovne dosiahnutého vzdelania. Medzi dosiahnutým vzdelaním a nezamestnanosťou je nepriamo úmerný vzťah: „čím nižšie vzdelanie, tým je spravidla vyššia miera nezamestnanosti“. Táto skutočnosť je typická aj pre dlhodobú nezamestnanosť, ktorá je najvyššia pri najnižšom základnom vzdelaní.

Keďže sú dokázateľné súvislosti medzi stupňom dosiahnutého vzdelania a zamestnanosťou, nutná je „harmonizácia trhu práce a vzdelávacieho systému, pretože nízke mzdy a nezamestnanosť najviac doliehajú na najmenej vzdelaných. A naopak, práve vzdelanie a vysoká poznatková báza, ochota a schopnosť prijímať poznatky sú predpokladom a zárukou úspešnosti na trhu práce“. (Mikelka, E. a kol., 2000)

Kvalifikovanejší mladý človek si nielenže ľahšie nájde prácu, ale v prípade jej straty je aj mobilnejší, ľahšie si zvolí nový odbor alebo zmení bydlisko. „Súvislosť medzi vzdelávaním a dopytom a ponukou pracovných síl je jednoznačne preukázateľná“, čím má niekto vyššiu úroveň vzdelania, tým má väčšiu šancu na získanie práce, resp. na získanie kvalifikovanejšej práce“. (Mikelka, E. a kol., 2000)

Vzdelanostná úroveň obyvateľstva a trvalý rast kvalifikácie je jedným zo základných predpokladov rozvoja národného hospodárstva a súčasne podmienkou zvyšovania flexibility pracovnej sily na trhu práce a vývoja zamestnanosti.

## Vzdelanostná štruktúra populácie a jej vplyv na zamestnanosť a nezamestnanosť

Kvantitatívna a kvalitatívna analýza empirických údajov bola spracovaná prostredníctvom obsahovej analýzy a syntézy sekundárnych dát, získaných z oficiálnych štatistických zdrojov Európskej únie a iných nadnárodných inštitúcií, zaoberajúcich sa problematikou zamestnanosti a nezamestnanosti vo vzťahu ku vzdelávaniu.

Nepriamo úmerný vzťah „čím vyššie vzdelanie, tým nižšie riziko nezamestnanosti“ platí takmer vo všetkých členských štátoch EÚ. Hoci je na trhu práce v celej Európe čoraz menej ľudí s nízkou kvalifikáciou, rozdiely v zamestnanosti a nezamestnanosti napriek tomuto vývoju medzi jednotlivými krajinami naďalej pretrvávajú. Vedecko-technický rozvoj spojený s rastúcou mierou automatizácie, informatizácie a využívania vyspelejších technológií, ktoré substituujú pracovnú silu vo výrobnom procese, znižujú vyhliadky nízkokvalifikovaných osôb uplatniť sa na trhu práce. Túto situáciu umocňuje aj skutočnosť, že mnohé národné

a nadnárodné podniky kvôli maximalizácii ziskov presúvajú svoje sídla do nízkonákladových krajín, v dôsledku čoho rastie miera nezamestnanosti v domácich ekonomikách.

V sledovanom období 2015 až 2020 priniesol vývoj v jednotlivých krajinách diferencované výsledky v jednotlivých ukazovateľoch trhu práce, pričom boli ovplyvňované faktormi ako vývoj hospodárskych cyklov, stav verejných financií, demografický vývoj, migrácia a pod. Od roku 2019 boli tieto ukazovatele ešte výrazne umocnené aj negatívnymi socio-ekonomickými dôsledkami pandémie COVID 19.

Použitie medzinárodne porovnateľné údaje o trhu práce rozdeľujú vzdelanie osôb podľa týchto úrovní formálnej kvalifikácie:

- ISCED 0-2 (nižšie ako základné, základné a nižšie stredné vzdelanie), označované ako „nizkokvalifikovaná pracovná sila“.
- Úroveň ISCED 3-4 (vyššie sekundárne a postsekundárne neterciárne vzdelanie), označovaná ako „stredne kvalifikovaná pracovná sila“.
- Úroveň ISCED 5-8 (terciárne vzdelávanie), označovaná ako „vysokokvalifikovaná pracovná sila“.

Oficiálne štatistické údaje o miere zamestnanosti a nezamestnanosti poskytujú nevyhnutný základ pre národné i medzinárodné analýzy dlhodobých trendov na trhu práce, identifikáciu rizík a skúmanie diferenciácií medzi jednotlivými krajinami a tiež osobami s rôznou úrovňou vzdelania, pohlavia, veku a pod.

Tieto údaje zo socio-ekonomického a politického hľadiska umožňujú tvorcom hospodárskych politik lepšie pochopiť trendy a riziká budúceho ekonomického rozvoja. Správne pochopenie vývoja trhu práce poskytuje tiež dôležité informácie pre potreby vzdelávacej politiky s cieľom zabezpečiť lepšiu prípravu študentov pre ich uplatnenie na trhu práce.

V posledných desaťročiach bola miera zamestnanosti v krajinách OECD spravidla vyššia u ľudí s terciárnym vzdelaním než u ľudí s nižšou úrovňou vzdelania. Naopak, miera nezamestnanosti medzi mužmi a ženami s nižším vzdelaním bola vyššia v porovnaní s osobami, ktoré dosiahli terciárne vzdelanie. Riziko nezamestnanosti sa spravidla znižuje s rastúcim dosiahnutým vzdelaním.

Ľudia s vyšším vzdelaním majú vo všeobecnosti lepšie vyhliadky na získanie adekvátneho zamestnania. Rozdiel je obzvlášť výrazný medzi tými, ktorí dosiahli vyššie stredoškolské vzdelanie, a tými, ktorí ho nedosiahli. Vo všetkých krajinách OECD majú absolventi terciárneho vzdelávania vyššiu pravdepodobnosť uplatnenia na trhu práce, než osoby bez vysokoškolského vzdelania. V tabuľke 1 je uvedená vzdelanostná štruktúra obyvateľstva v krajinách EÚ podľa klasifikácie ISCED 2011.

Tabuľka 1. Obyvateľstvo podľa úrovne dosiahnutého vzdelania v EÚ (v%, od 15 do 64 rokov)

Country/year	2015			2016			2017			2018			2019			2020		
	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8	ISCED 0-2	ISCED 3-4	ISCED 5-8
European Union – 27 countries (from 2020)	27,9	72,1	25,2	27,4	72,6	25,7	26,9	73,1	26,4	26,3	73,7	27,1	25,7	74,3	27,9	25,1	74,9	29,0
Euro area-19 countries (from 2015)	30,3	69,7	25,9	29,8	70,2	26,5	29,3	70,7	27,1	28,7	71,3	27,9	28,0	72,0	28,7	27,3	72,7	29,9
Belgium	28,7	71,3	32,7	28,2	71,8	33,2	27,2	72,8	35,6	26,3	73,7	36,0	25,9	74,1	36,0	25,0	75,0	37,6
Bulgaria	22,2	77,8	24,1	21,9	78,1	24,4	21,4	78,6	24,5	21,5	78,5	24,8	21,9	78,1	24,7	21,5	78,5	25,6
Czechia	12,4	87,6	19,8	12,4	87,6	20,6	12,1	87,9	21,4	12,1	87,9	21,7	12,3	87,7	21,6	12,3	87,7	22,1
Denmark	27,9	72,1	30,2	27,3	72,7	31,1	26,7	73,3	32,2	26,5	73,5	32,6	26,0	74,0	33,4	25,9	74,1	33,7
Germany	19,8	80,2	23,8	19,8	80,2	24,4	19,8	80,2	24,8	19,6	80,4	25,2	19,5	80,5	26,0	20,1	79,9	27,2
Estonia	17,3	82,7	33,3	16,7	83,3	34,1	16,8	83,2	34,7	16,8	83,2	35,9	15,8	84,2	36,5	15,4	84,6	37,1
Ireland	23,5	76,5	39,0	23,0	77,0	39,5	21,8	78,2	40,4	21,5	78,5	40,5	21,0	79,0	40,7	19,6	80,4	42,8
Greece	31,5	68,5	25,4	30,0	70,0	26,4	29,3	70,7	27,2	28,7	71,3	27,7	25,9	74,1	27,8	24,3	75,7	28,5
Spain	43,5	56,5	32,1	42,6	57,4	32,7	41,8	58,2	33,2	40,8	59,2	34,0	39,6	60,4	35,1	38,2	61,8	36,0
France	25,9	74,1	30,5	25,5	74,5	30,9	25,2	74,8	31,4	24,4	75,6	32,8	23,4	76,6	33,8	22,3	77,7	35,3



Croatia	20,4	79,6	19,7	20,6	79,4	20,0	19,9	80,1	20,6	18,7	81,3	22,0	18,1	81,9	22,0	17,5	82,5	22,0
Italy	41,9	58,1	15,5	41,6	58,4	15,7	40,9	59,1	16,5	40,3	59,7	17,1	39,8	60,2	17,4	39,0	61,0	17,9
Cyprus	25,5	74,5	36,4	24,0	76,0	37,6	22,9	77,1	38,1	21,9	78,1	39,4	21,5	78,5	40,0	21,0	79,0	40,2
Latvia	15,6	84,4	28,1	14,9	85,1	29,5	15,2	84,8	30,0	15,3	84,7	30,1	14,9	85,1	31,4	14,6	85,4	33,2
Lithuania	13,8	86,2	33,2	12,4	87,6	34,1	12,0	88,0	34,8	11,7	88,3	36,1	11,1	88,9	37,9	10,8	89,2	38,7
Luxembourg	30,3	69,7	35,2	28,2	71,8	36,4	30,5	69,5	34,1	27,6	72,4	38,3	26,7	73,3	41,0	27,2	72,8	40,9
Hungary	21,9	78,1	20,9	21,8	78,2	20,6	21,1	78,9	20,9	20,2	79,8	21,7	20,0	80,0	22,5	19,7	80,3	23,6
Malta	48,9	51,1	19,9	46,3	53,7	20,3	44,2	55,8	22,1	41,0	59,0	24,6	38,8	61,2	27,0	37,0	63,0	28,1
Netherlands	28,4	71,6	30,5	27,9	72,1	31,0	26,6	73,4	32,1	26,0	74,0	33,0	25,5	74,5	34,8	24,0	76,0	36,6
Austria	19,6	80,4	28,1	19,6	80,4	28,9	19,3	80,7	29,7	18,9	81,1	30,1	18,7	81,3	31,1	18,7	81,3	31,3
Poland	15,2	84,8	24,4	14,6	85,4	25,2	13,9	86,1	26,3	13,5	86,5	27,2	13,3	86,7	28,2	12,9	87,1	28,9
Portugal	54,4	45,6	20,7	52,9	47,1	21,5	51,7	48,3	21,7	49,8	50,2	22,5	47,6	52,4	23,8	44,5	55,5	25,4
Romania	29,4	70,6	15,0	28,0	72,0	15,1	27,0	73,0	15,3	26,3	73,7	15,5	25,1	74,9	16,0	23,7	76,3	16,2
Slovenia	17,4	82,6	26,6	17,2	82,8	27,2	16,7	83,3	28,7	16,4	83,6	28,7	15,8	84,2	29,3	14,5	85,5	31,5
Slovakia	14,6	85,4	18,9	14,3	85,7	19,7	14,8	85,2	20,7	14,4	85,6	22,0	14,5	85,5	23,1	13,5	86,5	23,9

Finland	19,2	80,8	35,5	18,6	81,4	35,9	18,4	81,6	36,4	17,7	82,3	37,3	16,9	83,1	38,5	15,9	84,1	39,8
Sweden	21,6	78,4	34,0	21,1	78,9	35,3	21,1	78,9	36,0	20,9	79,1	37,1	20,8	79,2	37,8	20,7	79,3	38,3
Norway	24,3	75,7	36,7	24,9	75,1	36,8	24,9	75,1	36,8	23,9	76,1	37,5	23,7	76,3	37,7	23,5	76,5	38,8
Switzerland	18,5	81,5	34,2	18,2	81,8	35,4	17,8	82,2	36,8	17,2	82,8	37,7	16,5	83,5	38,6	16,2	83,8	39,3
United Kingdom	20,3	79,7	37,6	20,5	79,5	38,3	20,0	80,0	38,7	19,7	80,3	39,3	19,1	80,9	40,6	:	:	:

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Eurostat, 2021.

V období rokov 2015 – 2020 došlo k diferencovanému poklesu podielu nízkokvalifikovanej pracovnej sily na celkovej populácii vo všetkých krajinách Európskej únie s výnimkou Nemecka. Najvýraznejší pokles bol zaznamenaný na Malte, kde v sledovanom päťročnom horizonte klesol podiel nízkokvalifikovaných o 11,9%. Výrazný pokles zaznamenalo aj Portugalsko (9,9%) a Grécko (7,2%). Jedinou krajinou, kde došlo k miernemu nárastu vďaka migračným pohybom bolo Nemecko (0,3%). V Slovenskej republike došlo iba k minimálnemu poklesu (1,1%). V Poľsku bol pokles podielu najmenej kvalifikovaného obyvateľstva mierne vyšší než na Slovensku (2,3%). V rámci Európskej únie dosiahla percentuálna zmena počas rokov 2015-2020 hodnotu – 2,8%. Podiel obyvateľstva s úrovňou vzdelania ISCED 3-4 bol v tomto období pomerne stabilizovaný. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že v sledovanom období došlo vo vzdelanostnej úrovni obyvateľstva krajín Európskej únie k výraznému zvýšeniu počtu obyvateľov s terciárnym vzdelaním, čo sa odrazilo aj na priemere krajín Európskej únie. V rokoch 2015 až 2020 došlo k rastu z hodnoty 25,2 na 29 %, čo možno hodnotiť pozitívne. Dlhodobejší trend vzdelanostnej úrovne obyvateľstva na Slovensku v rokoch 2010 až 2020 ilustruje tabuľka 2.

Tabuľka 2. Vzdelanostná štruktúra populácie v SR, obyvateľstvo vo veku 15-64 rokov, v%, ISCED 2011

Slovakia	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ISCED 0-2	16,3	15,7	15,0	14,7	15,2	14,6	14,3	14,8	14,4	14,5	13,5
ISCED 3-4	68,7	68,0	68,0	67,5	66,7	66,5	66,0	64,5	63,6	62,3	62,6
ISCED 5-8	15,1	16,4	17,0	17,7	18,1	18,9	19,7	20,7	22,0	23,1	23,9

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Eurostat, 2021.

Tabuľka 3. Vzdelanostná štruktúra obyvateľstva v SR podľa pohlavia, 2015-2019

Ukazovateľ	2015	2016	2017	2018	2019	
<b>Osoby spolu (15-64)</b>	Predprimárne, primárne a nižšie sekundárne vzdelanie (stupne 0-2)	14,6	14,3	14,8	14,4	14,5
	Vyššie sekundárne a postsekundárne vzdelanie (stupne 3-4)	66,5	66	64,5	63,6	62,3
	Terciárne vzdelanie (stupne 5-8)	18,9	19,7	20,7	22	23,1
<b>Muži (15-64)</b>	Predprimárne, primárne a nižšie sekundárne vzdelanie (stupne 0-2)	13,6	13,4	13,8	13,7	14
	Vyššie sekundárne a postsekundárne vzdelanie (stupne 3-4)	70,2	69,8	68,6	67,7	66,7
	Terciárne vzdelanie (stupne 5-8)	16,3	16,8	17,6	18,7	19,3
<b>Ženy (15-64)</b>	Predprimárne, primárne a nižšie sekundárne vzdelanie (stupne 0-2)	15,6	15,1	15,7	15,2	15
	Vyššie sekundárne a postsekundárne vzdelanie (stupne 3-4)	62,9	62,2	60,4	59,9	57,9
	Terciárne vzdelanie (stupne 5-8)	21,5	22,7	23,9	25,5	27

Zdroj: Štatistický úrad SR, Výberové zisťovanie pracovných síl, 2020.

Z údajov Štatistického úradu SR vyplýva, stagnácia podielu populácie s najnižším dosiahnutým vzdelaním. Podiel populácie strednou úrovňou vzdelania zaznamenal mierny pokles. Pozitívom bolo, že došlo k rastu podielu populácie s najvyššou dosiahnutou úrovňou vzdelania. Skúmané dáta ukazujú, že populácia Slovenska je z aspektu dosiahnutého vzdelania a pohlavia výrazne heterogénna. S vyššou úrovňou vzdelania zároveň heterogenita narastá. V období rokov 2015 až 2019 podiel mužov s terciárnym vzdelaním dlhodobo zaostával za podielom terciárneho vzdelania u žien. Ťažisko vzdelanostnej úrovne u oboch pohlaví spočíva v úrovni vzdelania ISCED 3-4. V najnižšom dosiahnutom vzdelaní majú dlhodobo prevahu ženy. Štruktúra obyvateľstva podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania je zároveň jeden z dôležitých regionálnych rozdielov v Slovenskej republike. Na Slovensku sa postupne vyformovali regióny vyznačujúce sa nadpriemernou vzdelanostnou štruktúrou a naopak oblasti s vysokým zastúpením najnižších vzdelanostných stupňov na čo poukazuje napr. Šprocha (2011).

V nasledujúcej analýze bude venovaná pozornosť vzťahu zamestnanosti vo vybraných krajinách Európskej únie v závislosti od dosiahnutého vzdelania v rokoch 2015 až 2020.

Tabuľka 4. Zamestnanosť obyvateľstva najnižšej úrovne vzdelania v EÚ (od 20 do 64 rokov, nižšie ako základné, základné a nižšie stredné vzdelanie (ISCED 0-2), v%)

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015-2020
European Union-27 countries (from 2020)	51,7	52,5	53,9	55	55,8	55	3,3
Euro area-19 countries (from 2015)	52,4	53,2	54,4	55,6	56,1	55,4	3
Sweden	60,9	61	61,8	62,3	61,2	57,4	-3,5
Luxembourg	58,4	56,4	56,4	58,9	57,6	56,9	-1,5
Croatia	39,3	37,9	34,7	37,2	39,5	38,5	-0,8
Slovakia	33,2	35,9	37,3	36,4	36,1	34	0,8
Poland	39,8	39,5	40,8	42	44,6	45,2	5,4
Hungary	47,7	51,5	54,7	56,7	56,5	55,6	7,9
Cyprus	55,1	56,8	57	61,6	63,2	64	8,9
Bulgaria	37,7	37,9	43,1	44,9	49,8	46,8	9,1
Czechia	40,2	43,7	49,2	50,9	53,4	54,7	14,5

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Eurostat, 2021.

Zamestnanosť osôb s nízkou kvalifikáciou sa v krajinách Európskej únie v období rokov 2015 až 2020 mierne zlepšila. Priemerný podiel zamestnaných v skupine populácie s úrovňou vzdelania ISCED 0-2 sa v tomto období zvýšil z úrovne 51,7% na 55%, čo predstavuje 3,3 % nárast. Podobná situácia bola aj v krajinách Eurozóny, kde tento nárast v päťročnom období predstavuje 3% (z 52,4% na 55,4%). Najvýraznejšiu zmenu v tejto vzdelanostnej skupine zaevidovala Česká republika, kde došlo k takmer 15% nárastu zamestnanosti nízkokvalifikovaných osôb. Viac ako 9% percentný nárast zamestnanosti zaznamenalo tiež Bulharsko, kde sa ukazovateľ zvýšil z úrovne 37,7% na 46,8%. Ďalšie krajiny, ktoré zaznamenali výraznejší nárast boli Srbsko (7,3%), Maďarsko (7,9%), Litva (8,5%), Malta (8,8 %), Cyprus (8,9%). V Poľsku došlo k zvýšeniu miery zamestnanosti v tejto kvalifikačnej skupine o 5,4% a na Slovensku len o 0,8%. V tomto smere je zaujímavá skutočnosť, že medzi krajinami EÚ sú výrazné rozdiely v zamestnanosti nízkokvalifikovaných osôb. Veľký rozdiel je evidentný tiež v porovnaní s niektorými nečlenskými krajinami, napr. so Švajčiarskom, kde miera zamestnanosti dlhodobo osciluje medzi 68% až 70%, čo je výrazne viac ako priemer krajín Európskej únie. Negatívny trend vo vývoji zamestnanosti vykázali 4 krajiny. Najvýraznejší pokles zaznamenalo Švédsko (- 3,5%). K miernemu poklesu došlo v Chorvátsku (- 0,8%), Nórsku (- 0,6%), Slovinsku (- 0,6%) a ďalších krajinách. Kým v roku 2005 bola ich miera nezamestnanosti len 1,3-násobne vyššia ako u stredne kvalifikovanej pracovnej sily, resp. 2,4-násobne vyššia ako u vysokokvalifikovanej pracovnej sily, v roku 2018 bola miera nezamestnanosti pracovnej sily s nízkou kvalifikáciou 2,1-násobne, resp. 3,2-násobne vyššia.

Pozitívnym trendom v krajinách EÚ je skutočnosť, že čoraz viac ľudí úspešne dokončuje vyššie ako povinné vzdelanie. Napriek tomu, že celkový počet osôb s nízkou kvalifikáciou na trhu práce skutočne klesá, ich vyhliadky na zamestnanie sa v mnohých krajinách aj naďalej citelne znižujú. V tabuľke 5 sú uvedené údaje o zamestnanosti obyvateľstva strednej úrovne vzdelania vo vybraných krajinách EÚ.

Tabuľka 5. Zamestnanosť obyvateľstva strednej úrovne vzdelania v EÚ (od 20 do 64 rokov, vyššie sekundárne a postsekundárne neterciárne vzdelanie (ISCED 3 a 4), v%)

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020
European Union-27 countries (from 2020)	70,0	71,0	72,1	72,9	73,5	72,3
Euro area-19 countries (from 2015)	70,7	71,5	72,2	73,0	73,5	71,9
Belgium	67,2	67,7	67,8	69,0	69,8	68,1
Bulgaria	67,8	68,3	72,3	73,4	75,5	73,4
Czechia	76,0	77,9	79,4	80,7	81,3	80,6
Denmark	77,4	77,6	78,6	79,6	80,1	78,8
Germany (until 1990 former territory of the FRG)	78,4	79,3	80,0	80,7	81,3	80,4
Estonia	74,8	74,7	76,8	78,2	78,8	77,3
Ireland	66,2	68,8	69,6	71,3	72,5	68,5
Greece	51,1	52,5	54,1	55,5	57,4	57,2
Spain	60,8	62,3	63,4	64,3	65,0	61,6
France	70,0	70,2	70,3	71,0	70,7	69,6
Croatia	59,8	61,1	64,1	65,1	66,6	66,2
Italy	64,2	65,1	65,4	65,7	66,3	65,1
Cyprus	64,2	64,8	68,5	71,6	72,7	70,5
Latvia	69,9	69,4	71,5	73,7	73,7	73,8
Lithuania	67,2	68,5	69,7	71,9	71,6	69,3
Luxembourg	67,0	65,9	68,3	68,1	67,4	67,6
Hungary	71,6	74,4	75,9	76,8	78,0	77,6
Malta	78,3	79,0	80,3	81,5	81,8	81,9
Netherlands	77,2	78,0	78,8	79,7	80,9	80,1
Austria	74,3	74,5	75,1	76,0	76,8	74,1
Poland	64,7	66,3	67,6	68,7	69,2	69,5
Portugal	70,3	71,8	74,7	76,1	77,4	73,5
Romania	66,0	66,2	68,7	69,9	70,5	70,3
Slovenia	66,9	68,3	71,5	73,7	74,3	72,1
Slovakia	69,3	71,5	73,0	74,5	75,6	73,8
Finland	70,4	70,9	71,4	73,4	74,6	72,3
Sweden	81,4	82,1	83,0	83,4	82,9	81,6
Norway	78,1	77,5	77,0	78,4	78,1	76,7
Switzerland	80,8	80,8	81,0	80,8	80,8	80,0

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Eurostat, 2021.

Miera zamestnanosti pracovných síl so strednou kvalifikáciou predstavuje ťažiskovú kategóriu pracovnej sily na trhu práce v krajinách EÚ s pomerne stabilným vývojom v rokoch 2015 až 2020, aj keď sa medzi nimi tiež vyskytujú určité diferencie.

Podiel obyvateľstva s dosiahnutým vzdelaním ISCED 3-4 u väčšiny krajín osciluje na úrovni 70 až 80% a v sledovanom období sa mierne zvyšoval. Najnižší podiel je evidentný iba v Grécku, kde v roku 2015 predstavoval 51,1% a v roku 2020 dosiahol 57,2%. V rámci krajín EÚ ide o najnižší percentuálny podiel zamestnanosti tejto skupiny pracovnej sily. Viac ako 80% podiel v roku 2020 je evidentný v Českej republike (80,6%), Nemecku (80,4%), Holandsku (80,1%), Švédsku (81,6%), Island (81,6%). Podobná situácia je aj vo Švajčiarsku ako vyspelej nečlenskej krajine EÚ, kde tento podiel činí 80%. Prehľad rozdielov v miere zamestnanosti u osôb s ukončeným terciárnym vzdelaním (terciárne vzdelanie, úrovne ISCED 5 až 8) je uvedený v tabuľke 6.

Tabuľka 6. Zamestnanosť podľa úrovne dosiahnutého vzdelania v EÚ a vybraných krajinách (od 20 do 64 rokov, terciárne vzdelanie (ISCED 5-8), v%)

GEO/TIME	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2015-2020
European Union-27 countries (from 2020)	82,4	83,2	83,9	84,5	84,9	84,1	1,7
Euro area-19 countries (from 2015)	81,7	82,5	83,2	83,7	84,1	83,2	1,5
Estonia	85,2	84	85,5	85,2	86,4	84,9	-0,3
Luxembourg	83,3	83,8	83,9	83,7	84,7	83,2	-0,1
Norway	88,2	87,8	87,8	87,9	88,6	88,2	0
Germany	87,8	87,9	88,1	88,5	89,0	88,1	0,3
Sweden	87,7	88,1	88,1	88,6	88,8	88,0	0,3
Lithuania	88,7	90,4	90,1	90,6	90,8	89,5	0,8
Austria	83,7	84,6	85,1	84,9	85,2	84,5	0,8
Switzerland	87,7	88,3	87,9	88,4	89,0	88,5	0,8
Netherlands	87,5	87,5	87,9	88,6	88,7	88,5	1
France	82,0	82,9	83,4	83,3	83,8	83,1	1,1
Latvia	84,6	85,8	86,3	88,4	88,6	85,7	1,1
Czechia	82,6	83,4	84,2	85,6	84,9	83,9	1,3
Malta	88,1	89	90,5	90,7	88,3	89,4	1,3
Spain	76,7	77,9	79,4	80,1	80,3	78,2	1,5
Italy	76,3	77,5	78,2	78,7	78,9	78,0	1,7
Belgium	81,8	82,2	82,2	83,5	83,8	83,6	1,8
Denmark	85,2	85	85,5	86,1	87,2	87,1	1,9

Ireland	81,9	82,6	84,2	84,7	85,3	83,8	1,9
Poland	85	85,8	86,8	87,6	87,9	88,1	3,1
Finland	82,9	82,9	84,4	86,2	86,2	86,2	3,3
Hungary	86,2	88,4	88,6	89,5	89,4	89,6	3,4
Bulgaria	84,5	84,6	85,9	86,4	88,8	87,9	3,4
Romania	85,3	86,2	87,9	88,4	89,2	88,8	3,5
Slovakia	76,5	77,3	78,5	79,3	80,6	80,2	3,7
Portugal	80,3	81,8	83,5	85,5	85,4	84,4	4,1
Croatia	78,7	79,7	81,5	81,5	81,9	83,4	4,7
Cyprus	78,3	78,3	79,1	80,8	83,3	83,1	4,8
Slovenia	83,1	84	86,2	88	89,5	89,4	6,3
Greece	67,9	69,6	70,8	73,3	75,2	74,5	6,6

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Eurostat, 2021.

Vyššie uvedenú tézu „čím vyššia kvalifikácia, tým nižšia nezamestnanosť“ potvrdzujú aj údaje o zamestnanosti osôb s najvyšším stupňom kvalifikácie, na úrovni terciárneho vzdelania, ktoré sú uvedené v tabuľke 5. U osôb s terciárnym vzdelaním, prakticky vo všetkých krajinách EÚ predstavuje zamestnanosť podiel od 80% do 90%, s výnimkou Grécka a Talianska. Pozitívne možno hodnotiť skutočnosť, že v Grécku bol zaznamenaný najvyšší rast zamestnanosti v tejto vzdelanostnej kategórii v rokoch 2015 až 2020, ktorý činil 6,6% (67,9 %-74,5%). Je evidentné, že vysokokvalifikovaní ľudia s terciárnym vzdelaním majú vyššie možnosti a predpoklady adekvátnejšieho uplatnenia na európskom trhu práce.

## Záver

Vzdelávanie a vzdelanie sú významnou súčasťou ľudského kapitálu, ktorý ovplyvňuje nielen postavenie človeka v spoločnosti, ale aj jeho zamestnanosť a ekonomický rozvoj. Vzdelanie prispieva k zvyšovaniu konkurencieschopnosti krajín na národnej i medzinárodnej úrovni. Podľa OECD predstavuje vzdelanie kľúčový faktor ekonomického rozvoja spoločnosti. Vzdelávacie systémy členských štátov Európskej únie sú značne diferencované a rozmanité, čo je spôsobené aj kultúrnymi a vzdelávacími tradíciami. Napriek tomu je nutné, aby jednotlivé krajiny spolupracovali aj v oblasti výchovy a vzdelávania v intenciách vzdelávacej politiky EÚ. Aj keď spoločná európska vzdelávacia politika nie je legislatívne ukotvená a má skôr odporúčací charakter, je konkretizovaná v rôznych spoločných zmluvách, memorandách

a dokumentoch, z ktorých vychádzajú aj národné vzdelávacie politiky. V tomto smere zohrávala veľkú úlohu Bolognská stratégia a ďalšie dokumenty, vyústením ktorých bola Stratégia Európa 2020, ktorá mala za cieľ „vytvoriť z EÚ inteligentné, udržateľné a inkluzívne hospodárstvo, ktoré zabezpečí vysokú mieru zamestnanosti, produktivity a sociálnej súdržnosti“. (Európa 2020, Brusel EK, P3, s. 5).

Vzdelávacia politika Európskej únie kladie dôraz na medzinárodnú spoluprácu členských krajín a väčšiu prepojenosť vzdelávacích systémov členských krajín s cieľom získania vyššej konkurencieschopnosti EÚ voči Japonsku, USA a iným krajinám a tiež za účelom zvýšenia mobility obyvateľstva na európskom trhu práce. Z vyššie uvedenej analýzy empirických dát, ktoré ilustrovali stav kvalifikačnej štruktúry a zamestnanosti obyvateľstva v rámci krajín EÚ vyplýva, že súčasný, ale najmä budúci ekonomický a sociálny rozvoj bude vo veľkej miere závisieť od kvality a úrovne vzdelávania obyvateľstva s dôrazom na terciárne vzdelávanie a úzke prepojenie vzdelávacích systémov s požiadavkami praxe.

### Zoznam zdrojov

1. BENČO, J. 2002. *Ekonomía vzdelávania*. Bratislava: IRIS, 185 s. ISBN 80-89018-41-6.
2. BLANÁR, F. 2019. *Nezamestnanosť absolventov slovenských vysokých škôl v roku 2019*. Analytický výstup zo štatistických údajov MŠSVaR SR. Dostupné na [https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/Vs\\_abs\\_nezam\\_2019\\_web.pdf](https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/nezamestnanost/Vs_abs_nezam_2019_web.pdf)
3. EURÓPA 2020. [online]. [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: < [https://ec.europa.eu/archives/growthandjobs\\_2009/pdf/complet\\_sk.pdf](https://ec.europa.eu/archives/growthandjobs_2009/pdf/complet_sk.pdf) >.
4. EUROSTAT 2020. Statistics [online]. [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: <[https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi\\_educ\\_a&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsi_educ_a&lang=en)>.
5. EUROSTAT 2020. Statistics [online]. [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: < <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00066/default/table?lang=en> >.
6. EUROSTAT 2020. Statistics [online]. [cit. 2020-12-18]. Dostupné z: < [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational\\_attainment\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics) >.
7. HRONEC, M. 2010. *Ekonomické aspekty výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: Matej Bel University Banská Bystrica. 137 s. ISBN 978-80-557-0055-7.
8. ILGA, L., LAVRINENKO, O., A TEIVANS-TREINOVSKIS, J. 2015. "Influence of Education on Unemployment Rate and Incomes of Residents". *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 174 (február): 3824-31. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1120>.
9. LUTZ, W., CUARESMA, J.C., KEBEDE, E., PRSKAWETZ, A., SANDERSON, W. C. A STRIESSNIG, E. 2019. "Education Rather than Age Structure Brings Demographic



- Dividend”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 116 (26): 12798–803. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820362116>.
10. MIKELKA, E. a kol. 2000. *Analýza politík krajín Európskej únie, Českej republiky, Maďarska a Poľska zameraných na tvorbu nových pracovných miest*. Bratislava: Ústav slovenskej a svetovej ekonomiky SAV, s. 79.
  11. MINCER, J. 1991. “Education and Unemployment”. w3838. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w3838>.
  12. NÚÑEZ, I., LIVANOS, I. 2010. “Higher Education and Unemployment in Europe: An Analysis of the Academic Subject and National Effects”. *Higher Education* 59 (4): 475-87. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9260-7>.
  13. ŠPROCHA, B. 2011. Regionálne rozdiely v štruktúre obyvateľstva podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania a vnútorná migrácia na Slovensku. In: *RELIK, 2011: zborník príspevků* [elektronický zdroj]. Slaný: Melandrium, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-86175-75-1. VEGA č. 2/O213/09.
  14. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. 2020. Databáza DATAcube, [online]. [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <<http://datacube.statistics.sk/TM1WebSK/TM1WebLogin.aspx>>.



Karolina Walancik

# Profesijné poradenstvo v školskom systéme v Poľsku a na Slovensku v právnych predpisoch

## Abstrakt

Cieľom článku „Profesijné poradenstvo v systéme vzdelávania v Poľsku a na Slovensku v právnych normách“ je predstaviť inštitút kariérového poradenstva, ktorý pôsobí v systéme vzdelávania v právnych normách v Poľsku a Slovenskej republike. Autorka opisuje profesijné poradenstvo a úlohy profesijného poradcu. Poukazuje na významnú účasť tejto inštitúcie v procese profesionálneho rozhodovania študentov a dospelých v Poľsku aj v Slovenskej republike a následne predstavuje smery rozvoja tejto inštitúcie.

**Kľúčové slová:** profesijné poradenstvo, kariérové poradenstvo, systém vzdelávania

## Úvod

Výber povolania je jednou z kľúčových a najdôležitejších životných volieb. Preto je prvok profesijného poradenstva v súčasnosti jedným z kľúčových prvkov vzdelávacieho systému, ktorý zohľadňuje dynamiku trhu práce a prehlbujúci sa proces tzv. rekvalifikácie a zmeny hospodárskeho odvetvia. V odbornej literatúre venovanej problematike voľby povolania možno nájsť dve definície tejto inštitúcie-poradenstvo alebo profesijná orientácia. Vo väčšine prípadov sa prezentuje stanovisko, podľa ktorého sa tieto termíny považujú za synonymá (Sarzyńska 2007), hoci nie všetci bádatelia s týmto názorom súhlasia. Niektorí z nich prezentujú podobnosti a rozdiely týchto inštitúcií ich rozdelením (Czerepaniak-Walczak 2001). Pojem profesijné poradenstvo sa veľmi často používa aj v spojení s pojmom profesijná orientácia (Fialová 2009).

V Lexikóne pracovnej pedagogiky bolo profesijné poradenstvo definované ako rozhovor, ktorý vedie profesionálny poradca s osobou alebo osobami hľadajúcimi pomoc pri rozhodovaní o povolani (Nowacki 2004).

Je potrebné zdôrazniť, že v súčasnosti profesionálna práca významne určuje úspech životnej kariéry človeka. Existencia/získanie uspokojenia z profesionálnej práce často závisí

od správnosti rozhodnutí prijatých v školskom období. Vzhľadom na uvedené sú aktivity súvisiace s fungovaním inštitúcie karietového poradenstva a jej rozvojom dôležité najmä už v etape školského vzdelávania, kde sa realizujú na verejných školách. V mnohých koncepciách profesijného rozvoja sa venuje pozornosť dozrievaniu človeka k rozhodnutiu vybrať si povolanie (Paszowska-Rogacz 2003). Je totiž dôležité, aby žiak strávil podstatnú časť svojho času v škole, kde sa prejavujú a odhaľujú jeho schopnosti alebo predpoklady.

## Profesijné poradenstvo v školskom systéme v Poľsku

Profesijné poradenstvo v Poľsku funguje vo vzdelávacích inštitúciách, je už zavedené v materských školách aj v školách, s výnimkou umeleckých škôl. Od 1. septembra 2019 je právnym základom pre organizáciu karietového poradenstva v školách nariadenie ministra národného vzdelávania z 12. februára 2019, (nariadenie ministra národného vzdelávania o odbornom poradenstve z 12. februára 2019. (Zbierka zákonov z roku 2019, položka 325), ďalej len „nariadenie”, ktorým sa vymedzujú rámcové učebné plány pre jednotlivé druhy škôl vrátane: minimálneho počtu vyučovacích hodín karietového poradenstva.

Obsah učebných osnov v oblasti odborného poradenstva, podmienky a spôsob realizácie a organizácie odborného poradenstva v školách a školských zariadeniach, ako aj požiadavky na prípravu osôb, ktoré vykonávajú odborné poradenstvo v školách a školských zariadeniach, zohľadňujú úlohu odborného poradenstva pri podpore žiakov a poslucháčov v procese prijímania vzdelávacích a profesijných rozhodnutí (zákon zo 14. decembra 2016 Zákon o výchove a vzdelávaní Dz.U. z 2021, bod 1082).

V inštitúcii profesijného poradenstva zohráva kľúčovú úlohu odborný poradca. Treba poznamenať, že má osobitné možnosti sprevádzať žiaka v jeho vývoji, môže ho pozorovať v školskom prostredí, ako aj aktuálne poznatky učiteľov a organizátorov školského života. Má tiež možnosť začleniť karietnú problematiku do oblasti školských aktivít. Cieľom odborného poradcu v škole je pomôcť žiakovi pri získavaní kompetencií tvorivo riadiť vlastný rozvoj, naznačuje mu možnosti profesie, usmerňuje ho, pomáha mu riešiť dilemy súvisiace s voľbou ďalšej vzdelávacej a profesijnej, resp. pracovnej cesty. V závislosti od charakteristík študenta dokáže diferencovať spôsoby svojho konania tak, aby použil tie, ktoré sú v konkrétnom prípade a konkrétnej situácii najužitočnejšie.

Školský kariérový poradca je v mnohých prípadoch jedinou osobou, ktorá môže kompetentne analyzovať stav vedomostí o odbornej práci a situáciu na miestnom a globálnom trhu práce. Vďaka tomu môže túto situáciu preniesť na školu. To si samozrejme vyžaduje spoluprácu s pracoviskami, inými inštitúciami mimoškolského prostredia, ako aj s organizačnými formami z oblasti poradenstva a sprostredkovania práce. Z pohľadu študenta ide o to, aby mohol využiť odbornú pomoc, zvýšiť presnosť rozhodnutí v oblasti vzdelávania a povolania; zabezpečiť systematické pôsobenie na študentov v rámci plánovaných aktivít; pomôcť študentom pri výbere a triedení informácií o vzdelávaní a trhu práce. Základný smer poradenskej práce v škole je spojený najmä s rozpoznávaním psychofyzických vloh žiakov, ich nadania a motívov pre plánované a následne uskutočnené voľby, ako aj sklonov a neodporúčaním prípadných nevhodných pre jednotlivca výberov (Wołk 2012).

Podľa súčasného právneho systému v Poľsku by všetky školy mali mať vlastný systém kariérového poradenstva v rámci školy. Takúto povinnosť im ukladá zákonodarca, ktorý uvádza, že štatút školy „obsahuje najmä (...) organizáciu vnútroškolského systému kariérového poradenstva (čl. 98 zákona zo 14. decembra 2016. Zákon o vzdelávaní Zb.z. z roku 2021, položka 1082).

Právny základ pre analýzu inštitúcie profesijného poradenstva v Poľsku je obsiahnutý v zákone o vzdelávaní zo 14. decembra 2016. (Článok 1 zákona zo 14. decembra 2016. Zákon o výchove a vzdelávaní Zb.z. z roku 2021, položka 1082), ďalej len zákon, kde je uvedené, že vzdelávací systém zabezpečuje najmä: prispôbenie smerov a obsahu vzdelávania požiadavkám trhu práce; formovanie u žiakov postojov podnikavosti a tvorivosti, ktoré podporujú aktívnu účasť na hospodárskom živote, a to aj prostredníctvom využívania inovatívnych kurikulárnych, organizačných alebo metodických riešení vo vzdelávacom procese; prípravu žiakov na voľbu povolania a smeru vzdelávania; podmienky pre rozvoj záujmov a talentu žiakov prostredníctvom organizovania mimoškolských aktivít, ako aj formovanie spoločenskej aktivity a možností trávenia voľného času. Uvádza sa, že základnými formami vyučovania a výchovnej činnosti v škole sú hodiny profesijného poradenstva.

Tieto triedy sú organizované pre žiakov 7. a 8. ročníka základných škôl, odborných škôl prvého stupňa, stredných všeobecných škôl a priemyselných škôl. Okrem toho sa vykonávajú nezávisle od pomoci pri výbere smeru vzdelávania a povolania, ktorá sa poskytuje študentom v rámci tried.

V súlade so zákonom materské školy, oddelenia predškolskej výchovy v základných školách a v ostatných formách predškolskej výchovy a školách s výnimkou umeleckých škôl vykonávajú plánované a systematické činnosti v oblasti profesijnej orientácie s cieľom podporiť deti

a žiakov v procese identifikácie záujmov a profesijných predpokladov a prijímania informovaných vzdelávacích a profesijných rozhodnutí vrátane prípravy na voľbu ďalšieho stupňa vzdelávania a povolania, spočívajúce najmä vo vykonávaní:

- v materských školách, oddeleniach materských škôl pri základných školách a iných formách predškolskej výchovy odborná predpríprava, ktorej cieľom je prvotné oboznámenie detí s vybranými profesiami a stimulácia a rozvoj ich záujmov a talentu
- v I.-VI. ročníku základných škôl odbornú orientáciu, ktorej cieľom je oboznámiť žiakov s vybranými profesiami, formovať pozitívny vzťah k práci a vzdelávaniu, podnecovať, rozpoznávať a rozvíjať ich záujmy a talent;
- pre žiakov VII. a VIII. ročníka základných škôl, odborných škôl prvého stupňa, stredných všeobecnovzdelávacích škôl a technických škôl. Ustanovenie sa nevzťahuje na školy pre dospelých, triedy odborného poradenstva.

Profesijné poradenstvo v Poľsku sa vykonáva počas: hodín predškolskej výchovy; hodín povinnej školskej dochádzky v rámci všeobecného alebo odborného vzdelávania; hodín odborného poradenstva; hodín súvisiacich s výberom vzdelania a povolania, ktoré sa uskuťčňujú v rámci psychologickkej a pedagogickej pomoci; hodín s tútormi.

Pri realizácii odborného poradenstva môžu organizačné zložky spolupracovať najmä so zamestnávateľmi, zamestnávateľskými organizáciami, podnikateľskými alebo inými hospodárskymi organizáciami, združeniami alebo profesijnými samosprávami, inštitúciami a centrami, školami poskytujúcimi odborné vzdelávanie, psychologickým a pedagogickým poradenstvom, strediskami odbornej prípravy učiteľov alebo inštitúciami trhu práce. V rámci tejto spolupráce môžu tieto útvary organizovať najmä návštevy odborníkov (nariadenie ministra národného vzdelávania o odbornom poradenstve z 12. februára 2019. Zbierka zákonov z roku 2019, položka 325).

Nariadenie však vymedzuje obsah učebných osnov odborného poradenstva, spôsob realizácie odborného poradenstva a úlohy odborného poradcu. Obsah učebných osnov v oblasti odborného poradenstva pre: materské školy, oddelenia materských škôl v základných školách a iné formy predškolskej výchovy, I.-VIII. ročník základných škôl, priemyselné školy I. stupňa, stredné všeobecné školy, stredné odborné školy, priemyselné školy II. stupňa, maturitné štúdium a školy pre dospelých.

V materských školách, v predškolských oddeleniach základných škôl a v iných formách predškolskej výchovy sú výchovno-vzdelávacie hodiny predškolskej výchovy realizované v súlade s prijatým programom predškolskej výchovy. V ročníkoch I-VI základných škôl sú povinné vzdelávacie hodiny všeobecného vzdelávania. V VII. a VIII. ročníku základných

škôl a stredných škôl sú povinné výchovné hodiny všeobecného vzdelávania a v prípade škôl poskytujúcich odborné vzdelávanie aj povinné výchovné hodiny odborného vzdelávania a v špeciálnych školách pripravujúcich na prácu aj povinné výchovné hodiny. Osoby, ktoré vedú uvedené hodiny, sú učitelia, ktorí tieto hodiny vedú. V triedach VII a VIII základných škôl, priemyselných škôl prvého stupňa, stredných všeobecnovzdelávacích škôl a odborných škôl (okrem škôl pre dospelých) sa vyučuje odborné poradenstvo a osoby, ktoré ho vedú, sú odborní poradcovia kvalifikovaní na výkon funkcie odborného poradcu.

Avšak v prípade základných a stredných škôl kariérové poradenstvo sa realizuje na hodinách súvisiacich s voľbou vzdelania a povolania, ktoré sa uskutočňujú v rámci psychologickkej a pedagogickej pomoci, učiteľmi sú kariéroví poradcovia, pedagógovia, psychológovia alebo iní učitelia, ktorí tieto hodiny vedú. V prípade základných škôl a škôl po ukončení základnej školy (s výnimkou stredných priemyselných škôl, špeciálnych prípravných škôl, škôl po ukončení strednej školy a škôl pre dospelých) sú však typom vyučovania triedy s triednym učiteľom, ktorý má dozor nad konkrétnym oddelením, a osobami, ktoré vedú vyučovanie, sú triedni učitelia, ktorí majú dozor nad oddelením. V materských školách, v predškolských oddeleniach základných škôl, v iných formách predškolskej výchovy, v základných školách a v školách po skončení základnej školy (okrem stredných odborných škôl, stredných odborných učilíš a učilíš pre dospelých)-hodiny v rámci odborných návštev zamerané na spoznávanie pracovného prostredia deťmi a žiakmi vo vybraných profesiách, organizované u zamestnávateľov, v školách poskytujúcich odborné vzdelávanie alebo v inštitúciách a centrách (zariadeniach ďalšieho vzdelávania, zariadeniach praktického vyučovania a centrách ďalšieho vzdelávania a odborného rozvoja, ktoré umožňujú získať a doplniť si vedomosti, zručnosti a odbornú kvalifikáciu). V tomto prípade inštruktorov určuje riaditeľ školy. Informácia o účasti žiaka na hodinách odborného poradenstva sa neuvádza na vysvedčení o postupe do vyššej triedy a na maturitnom vysvedčení (nariadenie ministra národného vzdelávania o odbornom poradenstve z 12. februára 2019. Zbierka zákonov z roku 2019, položka 325).

Od 1. septembra 2018 sú vzdelávacie inštitúcie (s výnimkou umeleckých škôl) povinné poskytovať odborné poradenstvo na všetkých stupňoch vzdelávania počas povinných hodín všeobecného vzdelávania a počas odborných návštev zameraných na oboznámenie detí a žiakov s pracovným prostredím vo vybraných profesiách.

Škola je zasa povinná vypracovať ročný program (nariadenie ministra národného vzdelávania o odbornom poradenstve z 12. februára 2019. Zbierka zákonov z roku 2019, čiastka 325) realizácie kariérového poradenstva, zohľadňujúceho vnútroškolský systém

kariérového poradenstva a obsahujúceho informácie o: aktivitách súvisiacich s realizáciou kariérového poradenstva (predmet aktivít a formy a metódy ich realizácie; odbory, ktorých sa aktivity týkajú, s prihliadnutím na účasť rodičov žiakov; osoby zodpovedné za realizáciu jednotlivých aktivít); subjekty, s ktorými škola spolupracuje pri realizácii aktivít; program, ktorý vypracúva kariérový poradca alebo iný učiteľ alebo učiteľia zodpovední za realizáciu kariérového poradenstva v škole, určený riaditeľom školy, a ktorý schvaľuje riaditeľ školy do 30. septembra každého školského roka po prerokovaní v pedagogickej rade. Úlohy odborného poradcu realizované v rámci psychologickú a pedagogickú pomoc.

Nariadenie vymedzuje úlohy odborného poradcu:

- systematická diagnostika potrieb žiakov a študentov pre činnosti súvisiace s realizáciou odborného poradenstva;
- viesť kurzy odborného poradenstva;
- vypracovanie programu v spolupráci s ostatnými učiteľmi vrátane učiteľov, ktorí sú vychovávateľmi, psychológmi alebo pedagógmi, a koordinácia jeho vykonávania
- Podpora učiteľov, vrátane učiteľov, ktorí sa starajú o triedy, psychológov alebo pedagógov, pri realizácii činností uvedených v programe;
- Koordinácia informačných a poradenských aktivít realizovaných školou vrátane zhromažďovania, aktualizácie a sprístupňovania vzdelávacích a odborných informácií vhodných pre daný stupeň vzdelávania; realizácia opatrení vyplývajúcich z programu.

Na druhej strane v prílohách k nariadeniu ministra národného vzdelávania z 12. februára 2019 o odbornom poradenstve, na základe ktorého sa od 1. septembra 2019 organizuje poradenstvo, bol vymedzený obsah učiva pre jednotlivé vzdelávacie stupne. Boli definované a špecifikované v rámci štyroch oblastí: spoznávanie seba samého a vlastných zdrojov; orientácia vo svete povolání a na trhu práce; predstavenie trhu vzdelávania a celoživotného vzdelávania; plánovanie vlastného rozvoja a prijímanie rozhodnutí v oblasti vzdelávania a profesie. Vzhľadom na skutočnosť, že každý učiteľ je povinný vykonávať tieto činnosti počas povinných vyučovacích hodín v oblasti všeobecného vzdelávania, stojí za úvahu, aké činnosti by sa mali vykonávať na dennej báze, aby tvorili ucelený systém a boli efektívne.

Návrh aj realizácia konkrétnych úloh v oblasti profesijnej orientácie by mali byť prispôbené vývojovým možnostiam žiakov, preto, ako bolo uvedené vyššie, sú tieto aktivity v jednotlivých etapách vzdelávania odlišné. Je dôležité, aby sa zavádzali denne ako súčasť vzdelávacieho procesu, a to už od predškolského veku.



# Profesijné poradenstvo v školskom systéme na Slovensku v právnych predpisoch

V Slovenskej republike dohliada na systém vzdelávania Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu (<https://eurydice.org/pl/systemy-edukacji-w-europie/slowacja-2/>, <https://www.minedu.sk/vedenie-ministerstva-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr/>). Podľa zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov (<https://www.minedu.sk/data/att/8208.pdf>) je to Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu, ktoré zodpovedá za celkovú organizáciu siete vzdelávacích inštitúcií, určuje pravidlá riadenia vyučovacej a výchovnej činnosti škôl a pripravuje návrhy právnych predpisov a koncepcií rozvoja vzdelávacieho systému. Financovanie odborného vzdelávania na úrovniach ISCED 2, ISCED 3 a ISCED 4 upravuje zákon č. 597/2003 o financovaní škôl (<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-597>).

Rozsah odborného poradenstva v školskom systéme v Slovenskej republike upravuje vyhláška Ministerstva školstva SR č. 43/1996 (<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1996/43/19960301.html>). V školách pôsobí pedagóg, psychológ a výchovný poradca. Výchovný poradca je zodpovedný za kariérové poradenstvo. Nariadenie ukladá školám povinnosť :

- vykonávať pedagogickú diagnostiku;
- identifikovať príčiny problémov žiakov v sociálnom rozvoji;
- určiť príčiny problémov študentov v oblasti vzdelávacieho a profesijného rozvoja;
- riešiť problémy ďalšieho vzdelávania žiakov v spolupráci s rodičmi a učiteľmi.

Medzi úlohy výchovného poradcu patrí:

- poskytovanie poradenstva študentom s cieľom predchádzať problémom vo vývoji;
- poskytovanie konzultácií žiakom a rodičom s cieľom riešiť výchovné a vzdelávacie problémy;
- poskytovanie informácií o výbere a plánovaní povolania;
- systematické monitorovanie rozvoja žiakov;
- Úzka spolupráca s pedagogicko-psychologickými poradňami v oblasti plánovania vzdelávacej a profesijnej kariéry;
- Metodická podpora pre učiteľov školy v oblasti odborného poradenstva,
- poradenstvo pre študentov a rodičov;
- Poskytovanie pomoci pri riešení osobných, sociálnych a vzdelávacích problémov;
- monitorovanie vzdelávacích problémov študentov;

- realizácia cielených preventívnych aktivít určených žiakom a rodičom na aktuálne témy týkajúce sa vyučovania a učenia, správania a medziľudských vzťahov, poradenstvo v oblasti prevencie závislostí a iných sociálno-patologických javov);
- Sledovanie a registrácia záujmov študentov, pokiaľ ide o ďalšie štúdium a profesijnú dráhu;
- Aktívna účasť na workshopoch, seminároch a školeniach organizovaných pre poradcov v oblasti vzdelávania;
- zverejnenie informácií o výchovnom poradenstve na nástenke a webovej stránke školy.

V Slovenskej republike sú výchovní poradcovia učitelia, ktorí absolvovali špeciálny kurz odborného poradenstva. Výchovný poradca vypracuje plán práce na daný školský rok. Plán obsahuje tieto ciele. V Slovenskej republike bol do učebných osnov zavedený predmet Úvod do sveta práce. Tento predmet možno absolvovať v posledných dvoch ročníkoch vyššieho sekundárneho vzdelávania. Cieľom vyučovania tohto predmetu je: poskytnúť základné informácie o povolaniach v rôznych oblastiach: odborné činnosti ako napr: (riadenie, zdravotníctvo, stavebníctvo). V priebehu predmetu majú žiaci možnosť rozprávať a diskutovať o svojich schopnostiach pracovať, reálne posúdiť svoje schopnosti. Počas hodín si študenti pripravujú kariérny plán, získavajú základné zručnosti správania sa počas pracovného pohovoru.

Dôležitým článkom odborného poradenstva v Slovenskej republike sú psychologicko-pedagogické poradne (školská pedagogicko-psychologická poradňa). Tieto inštitúcie podporujú študentov pri plánovaní ich vzdelávacej a profesijnej dráhy prostredníctvom diagnostiky, spolupracujú v oblasti profesijného poradenstva so študentmi, rodičmi a výchovnými poradcami. Dôležitú úlohu v poradenstve zohrávajú informačné databázy o miestnom a národnom trhu práce, zoznam profesií, škôl a univerzít, ktoré sú v školách pedagogicko-psychologických poradní.

## Záver

Na záver je potrebné poznamenať, že v Poľsku aj v Slovenskej republike funguje inštitút odborného poradenstva, ktorého právny základ je definovaný v predpisoch o vzdelávacom systéme. Zároveň je potrebné zdôrazniť, že trh vzdelávania a trh práce sa navzájom prelínajú, takže študenti by sa mali učiť, resp. objavovať v ďalších fázach. Nejde však len o informácie, ktoré získajú o konkrétnych profesiách, povolaniach alebo typoch škôl, ale aj o vnímanie zmyslu ľudskej práce (Wołk 2012).

Trh práce v Poľsku aj na Slovensku je mimoriadne dynamický a neustále sa mení. Vzhľadom na uvedené skutočnosti je dôležité, aby učitelia pri práci so žiakmi čo najčastejšie otvárali tému kvalifikácie, kompetencií povolání a zamestnaní, kvalifikácie a kompetencií s ohľadom na potreby moderného sveta.

Je potrebné zdôrazniť, že profesijné poradenstvo umožňuje a uľahčuje výber povolania. Vzhľadom na to, že je determinovaná vzdelaním, je preto potrebné rozšíriť fungovanie tejto inštitúcie v rôznych oblastiach poznania a na každom stupni vzdelávania. Dôležité je tiež vytvoriť u žiakov, ich rodičov, ako aj dospelých návyk využívať pomoc odborného poradenstva v situáciách, ktoré si to vyžadujú.

Rozvoj záujmu o odborné poradenstvo u žiakov aj ich rodičov je spojený s hraničnou situáciou: všeobecné vzdelávanie-odborné vzdelávanie. Vo väčšine prípadov však ide o očakávanie jednorazového poradenstva ukončeného konkrétnym návrhom na voľbu ďalšej vzdelávacej cesty. Dôležité je však, aby sa iným spôsobom realizovalo profesijné poradenstvo realizované v procese dosiahnutia prahu vzdelania, príprava na zrelé, racionálne rozhodnutie (Zajdel 2009). Účast inštitúcií odborného poradenstva na rozhodovaní sa v Poľsku aj na Slovensku stále funguje v príliš malom rozsahu, niekedy sa realizuje príležitostne a zameriava sa na prípravu študentov na vstup na trh práce.

Komplexnosť a rastúca úloha školského vzdelávania pre budúce povolanie vedie k rozvoju odborných foriem podpory žiakov pri dosahovaní zreých profesijných rozhodnutí a už počas školskej dochádzky na ďalších stupňoch vzdelávania k približovaniu sa k optimálnej ceste rozvoja. Potreba zintenzívniť prácu v oblasti profesijného poradenstva počas školského obdobia súvisí so špecifikami školskej inštitúcie, ktorá z hľadiska prípravy na samostatnosť zohráva mimoriadne dôležitú úlohu.

Študenti, ktorí sa rozhodujú, by mali mať dostatočné znalosti o potrebách a trendoch na trhu práce, aby tieto rozhodnutia neboli náhodné. Preto by sa v Poľsku aj na Slovensku mali zintenzívniť aktivity v oblasti profesijnej orientácie, aby sa žiaci orientovali v potrebách trhu práce, mali vedomosti o sieti škôl, vzdelávacích ponukách. To umožní vhodnú prípravu na prípadnú rekvalifikáciu a zvýši možnosť ich dynamického a úspešného kariérneho rastu.

## **Bibliografia**

1. Czerepaniak-Walczak, M. 2001, *Doradztwo w reformowanej szkole – gimnazjum jako ośrodek doradztwa*. w: *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, Wrocław.
2. Fiała, U.M. 2009, *Nowe trendy w orientacji i doradztwie zawodowym w gimnazjum*, Poznań.

3. Nowacki, T.W. 2004, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom.
4. Paszkowska-Rogacz, A.2003, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*. Przegląd koncepcji teoretycznych, Warszawa.
5. Sarzyńska, E.2007, *Doradca zawodowy w środowisku bezrobotnych*, Lublin.
6. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2021 r. poz. 1082).
7. Wołk, Z.2012, *Poradnictwo zawodowe w Polsce w świetle współczesnych przemian cywilizacyjnych*, Szkoła-Zawód-Praca. Zielona Góra.

### **Netografia**

1. <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/slowacja-2/> [prístup: 10.01.2022].
2. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky <https://www.minedu.sk/vedenie-ministerstva-skolstva-vedy-vyskumu-a-sportu-sr/> [prístup:10.01.2022].
3. Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. januára 1996 o podrobnostiach o výchovnom poradenstve Ú. v. ES č. 43/1996 ( <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/1996/43/19960301.html> [dostep:10.01.2022].
4. Zákon z 19. augusta 2011, ktorým sa mení a dopĺňa zákon o vzdelávacom systéme a niektoré ďalšie zákony. Zb.z. 2011, č. 205, položka 1206.
5. Zákon č. 596/2003 Zb. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, (<https://www.minedu.sk/data/att/8208.pdf>) [dostep:10.01.2022].
6. Zákon č. 597/2003 o financovaní základných a stredných škôl a školských zariadení <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2003-597> [prístup:10.01.2022].

**Štefan Hronec**

**Gabriel Mihályi**

**Radovan Lapuník**

# Politický trh práce v miestnej samospráve v kontexte dosiahnutého vzdelania a hospodárskych výsledkov

## Abstrakt

Vedecká stať pojednáva o podstate politiky, politického trhu práce a ich vzťahu k vzdelaniu hlavných predstaviteľov. Politický trh v súčasnosti nie je limitovaný úrovňou, resp. štruktúrou vzdelania. Cieľom vedeckej state je identifikovať priame vzťahy medzi výsledami priamo volených zástupcov politického trhu práce a ekonomikou miestnych samospráv. Predmetom štúdie je politický trh práce na úrovni miestnej samosprávy. Objektom skúmania sú hlavní predstavitelia politického trhu práce a ich dosiahnuté vzdelania. Skúmané vzťahy medzi základnými premennými a to dosiahnuté vzdelania a úroveň hospodárenia v miestnych samosprávach. Predpokladáme, že dopyt po hlavných politických predstaviteľoch s vyšším dosiahnutým vzdelaním bude vyšší ako je to u predstaviteľoch s nižším vzdelaním. Zároveň budeme skúmať aj ekonomický vplyv dosiahnutého vzdelania na zodpovedné hospodárenie.

Vedecká stať bola podporená prostredníctvom projektu projektu VEGA 1/0514/20-Uplatňovanie konceptu spoločenskej zodpovednosti v organizáciách verejného sektora v podiele 100%.

**Kľúčové slová:** politika, politický trh práce, vzdelanie, vzdelvanie, kompetencie, kvalifikácia, ľudské zdroje, efektívnosť

**JEL Classification:** H52

## Úvod

Tvorba a realizácia verejnej politiky na miestnej úrovni je veľmi náročný proces. Zodpovednosť za jej tvorbu a realizáciu nesú volené orgány miestnej samosprávy t.j. obecné zastupiteľstvo a starosta. Tie tvoria politický trh práce na miestnej úrovni. Politika, ktorá je na tomto trhu práce tvorená, je definovaná ako súbor činností a procesov závislých od legislatívnych, politických, ekonomických a inštitucionálnych podmienok fungovania miestnej samosprávy.

Vo všetkých svojich fázach je spätý s kompetenciami miestnej samosprávy, s právomocami, výkonom a zodpovednosťou jej orgánov na politickom trhu práce (Švantnerová, 1997, s. 58-59). Základným predpokladom zodpovedného výkonu týchto činností je prax a patričné vzdelanie. Vzdelanie je výsledným produktom vzdelávania ako nehmotný statok. Aby sme boli schopní zabezpečiť objektívne vynakladanie verejných zdrojov na politickom trhu práce v miestnej samospráve, musíme byť schopní oceniť výsledky a efekty vzdelávania. Musíme vytvoriť vzťah medzi vynakladaním peňažných prostriedkov volenými politickými predstaviteľmi a efektmi v hospodárení, ktoré by mali prinášať. Systematické vzdelávanie by malo byť prioritou každého voleného predstaviteľa, ktorý sa nachádza na politickom trhu práce miestnej samosprávy. Vzdelanie je jednou zo základných ľudských činností nielen v tomto prostredí. Predstavuje výsledok vzdelávacieho procesu, ktorý má dve základné zložky – teoretickú a praktickú. Teoretická zahŕňa dosiahnutý stupeň vzdelania ako oficiálny doklad ukončenia vzdelávania vo formálnej vzdelávacej sústave a absolvované vzdelávanie v neformálnej vzdelávacej sústave. Praktická zahŕňa získané pracovné skúsenosti, s ktorými volený zástupca vstupuje na politický trh práce miestnej samosprávy. Získanie vzdelania umožňuje formovať osobnosť človeka, kultivuje jeho schopnosti a vedie k jeho rozvoju. Zvyšuje kultúrno-spoločenskú a morálnu úroveň jedinca, čo je nevyhnutné práve na volených pozíciách v rámci politického trhu práce. Poskytuje všeobecné a špecifické vedomosti, ktoré sú súčasťou prípravy zapojenia sa človeka do pracovného procesu a práce vo verejnom záujme. Umožňuje mu získať schopnosti, ktoré sú prostriedkom na uspokojovanie verejných záujmov na miestnej úrovni. Vzdelaný volený predstaviteľ tak dokáže vo veciach verejných rozhodovať zodpovednejšie a s verejnými zdrojmi hospodáriť efektívnejšie (Benčo, 1992). Vzdelávanie predstavuje samotný proces formujúci vzdelanostnú úroveň voleného zástupcu. Je zastúpený prevažne verejnými službami vo vzdelávaní, ktoré sú dopĺňané službami poskytovanými súkromnými a verejnými vzdelávacími organizáciami v rámci trhového prostredia. Jadro služieb vzdelávania tvoria služby vo formálnej vzdelávacej sústave v rámci povinnej školskej dochádzky, stredného a vysokého školstva. Práve táto stránka je objektom skúmania našej vedeckej state.

Na základe uvedeného, služby vzdelávania a samotný vzdelávací proces charakterizujeme ako dôležitý spoločenský proces, ktorý zabezpečuje rozvoj človeka a rozvíja ľudský potenciál nielen na pozíciách politického trhu práce. Tento proces skúma ekonómia ako špecifický nevýrobný proces, zaraďujúci sa do zvláštnej skupiny, ktorú skúma ekonómia vzdelávania, ako súčasť ekonómie. Problematikou vzdelania a vzdelávania sa zaoberali a zaoberajú domáci autori ako Benčo, J. (1982, 1987, 1992, 2002, ...), Barák, L. (1979), Cibres, M. (1980),

Kamiač, A. (1971, 1973), Murphy, P.J. (1989), Obdržálek, Z. (1979, 1999), Plavčan, P., Maručin, J. (1997), Knight, B. (1983), Hamerníková, B. (1998), Čaplánová, A. (1999), Beblavý, M. – Kubátová, M. (2001), a iní. Úlohou vzdelania v ekonomickom rozvoji sa zaoberali Azariadis C. a Drazen A. (1990), Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., a Cui, Q. (2008), ktorí skúmali vplyvy vzdelania na ekonomický rozvoj viacerých štátov. Problematikou dynamiky ekonomického rastu v kontexte výdavkov na vzdelávanie sa zaoberali Benos, N., & Karagiannis, S. (2010). Predmetom ich skúmania boli jednotlivé regióny Grécka. Účinkami vzdelania a ľudského kapitálu sa zaoberal systematicky Barro, R.J. (1991, 1996, 2001). Vzdelanie ako jeden z významných faktorov ekonomického rastu skúmali Murphy, K., Schleifer, A., Vishny, R. (1991). Vzdelanie ako problém ekonomickej bariéry, základného ľudského práva, ktoré významným spôsobom ovplyvňuje úroveň krajiny skúmali pritchett, L. (2001), Ramcharan, B. G. (2002) a Ranis, G., Stewart, F., & Ramirez, A. (2000). V rámci slovenskej a českej vedeckej školy sa touto problematikou zaoberali Tiruneh, M. W. a kol. (2011), Vomáčková H., (2007), Žižková J. a kol., (1989), Munich, D., Švejnar J., (2000), Kameníček, J., (2003), Goulliová, K. (1998).

## Úloha vzdelania na politickom trhu práce a spoločenská zodpovednosť

Na definovanie vhodnej úrovne a obsahu vzdelania potrebujeme skúmať komplexnejší pojem a to je kompetencia. Na úlohu a obsah kompetencií manažmentu miestnej samosprávy existuje veľa názorov. Samotný termín môže mať rôzny obsah, napr. kompetencia ako súbor vedomostí, vlastností, schopností niečo vykonávať, ako kvalifikácia alebo ako súbor stanovenej zodpovednosti a právomoci. Oxfordský slovník definuje kompetencie ako sily, schopnosti a schopnosť plniť uloženú úlohu. Pojem kompetencie sa týkajú základných rysov osoby, ktoré spôsobujú dosiahnuť vynikajúci výkon (Armstrong, 2007). Kompetencie sú „zručnosti, vedomosti, schopnosti a ďalšie vlastnosti, ako je vedenie, kreativity, spoľahlivosti a podobné iniciatívy, ktoré niekto potrebuje, aby efektívne vykonával prácu. Sú nevyhnutné pre úspešný výkon a pre dosiahnutie výsledkov. V rámci kvalifikačných predpokladov a kompetencií zohrávajú významnú úlohu kompetencie pre tvorbu vízií, stanovenie cieľov a stratégií, t.j. aby predstavitelia miestnej samosprávy vedeli nasmerovať, určovať stratégie a dokázali riadiť procesy vo svojej organizácii z krátkodobého ale aj z dlhodobého hľadiska. Stratégia musí byť v súlade s víziou, poslaním, cieľmi konkrétnej samosprávy t.j. s celkovým strategickým riadením obce (ideálne je zadefinovať na 10-15 rokov). Musí byť nepretržitý cyklus, ktorý

začína formulovaním základného poslania a vízie, pokračuje analýzou vonkajšieho prostredia, vnútorných zdrojov a schopností a súčasného stavu organizácie (Bartoňková, 2009). Odpovedá na otázky kde chceme byť v budúcnosti (vízia), prečo sme ako samospráva obce tu (poslanie), čo chceme dosiahnuť (ciele) a ako to chceme dosiahnuť (stratégia).

Na stratégiu vzdelávania je potrebné postaviť koncepciu vzdelávania, ktorá dáva základný zmysel vzdelávania, jeho poňatie, obsahuje stanovenie cieľov a funkcií vrátane začlenenia do systému riadenia ľudských zdrojov (Bartoňková, 2009).

Motívy, ktoré vedú osobnosť k učenie môžu vychádzať podľa Boschiera (Bartoňková, 2009) z potreby sociálneho kontaktu – vzdelávame sa pre to, že sa chceme stretnúť s inými, chceme sa s nimi porozprávať a porovnávať, pochopiť určité problémy cez ich názory, sociálne podnety – tlak okolia (tlak životného partnera), profesijné dôvody – zaistenie alebo rozvoj vlastnej pozície v zamestnaní, participácia na politickom a komunálnom živote či kognitívne záujmy – uspokojiť si svoj záujem niečo nové naučiť sa (v mladšej a strednej dospelosti orientácia na rozvoj profesionality, po 65 roku života prevládajú dôvody ako sociálny kontakt, kognitívny záujem a pod.).

Podľa uvedených cieľov je možné zamerať rozvoj kompetencií volených predstaviteľov na politickom trhu práce, ale aj iných zainteresovaných strán v obciach v súlade s kategorizáciou Belza a Siegrista (2001) ako rozvoj (Veteška, Tureckiová, 2008) sociálnych kompetencií (napr. komunikatívnosť, schopnosť pracovať v tíme), kompetencií vo vzťahu k vlastnej osobe (napr. samohodnotenie, schopnosť učiť sa a schopnosť myslieť, schopnosť niesť zodpovednosť) a kompetencii v oblasti metód (napr. podpora kritického rozmýšľania, kreativita a schopnosť riešiť problémy, hodnotenie práce, výkonov a pod.). Podľa predmetu práce vzdelávanie je potrebné realizovať za predpokladu, že musia existovať dve alebo viac strán s neuspokojenými potrebami (napr. vedenie obce a zamestnanci), strany si želajú a sú schopné tieto potreby uspokojiť, medzi stranami existuje komunikácia a existuje nejaká zameniteľná hodnota; proces zmeny je základom marketingu.

V súčasnosti je nevyhnutné vytvárať a realizovať špecifické, na mieru zostavené vzdelávacie programy na základe andragogických prístupov a moderných technológií vzdelávania, tak aby podporili procesy zmien v konkrétnom meste alebo obci. Okrem vyšovania efektívnosti a kvality poskytovaných služieb by malo ísť aj o postupné etablovanie prvkov spoločenskej zodpovednosti.



## Materiály a metódy

Na identifikáciu vzťahov medzi dosiahnutým vzdelaním vrcholového manažmentu miestnej samosprávy a vybranými ukazovateľmi hospodárenia sme využili viaceré metódy testovacej štatistiky v oblasti tesnosti závislosti. Pre potreby vedeckej štúdie sme zvolili skúmanie vzťahu medzi celkovým dlhom miestnej samosprávy (ktorý primárne vzniká z dôvodu rozvojových investícií) a dosiahnutým vzdelaním vrcholového manažmentu. Investovanie do rozvojových aktivít vnímame ako základ budúceho dobrého hospodárenia a dosahovania kladných hospodárskych výsledkov. Pri skúmaní problematiky v tomto príspevku sme vychádzali z uvedených štúdií len čiastočne. Korelačná analýza sa uplatňuje v tomto prípade na posúdenie intenzity (tesnosti) voľnej (štatistickej) závislosti medzi celkovým dlhom na obyvateľa a stupňom vzdelania. Metódou Spearmanovho koeficientu sme určili mieru závislosti medzi nimi. Spearmanov korelačný koeficient  $r_s$  sme zadefinovali ako výberový korelačný koeficient počítaný z dvojíc  $(R_1, Q_1)', \dots, (R_n, Q_n)'$ . Metódou ordinálnej regresie sme vymedzili faktory, ktoré majú najsilnejší vplyv na výkonnosť miestnej samosprávy. Predpokladá sa, že trend  $f(t)$  závisí (lineárne či nelineárne) na neznámych parametroch  $\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k$  a známych funkciách  $\phi_0(t), \phi_1(t), \dots, \phi_k(t)$ , ktoré už neobsahujú žiadne neznáme parametre, t. j.  $f(t) = g(\beta_0, \beta_1, \dots, \beta_k; \phi_0(t), \phi_1(t), \dots, \phi_k(t))$ . Vzťahy pre regresnú a korelačnú analýzu uvádzame v nasledujúcom tvare: pre  $y$  závislé na  $x$  platí vzťah:

$$a = \frac{\sum (x - \bar{x})(y - \bar{y})}{\sum (x - \bar{x})^2}, \quad (1)$$

Konštrukčná metóda vedeckého pozorovania pre  $y$  závislé na  $x$   
konštanta  $b$  je v tvare:

$$b = \bar{y} - a\bar{x} \quad (2)$$

Konštanta v tvare  $b$

$$a = \frac{\sum (y - \bar{y})(x - \bar{x})}{\sum (y - \bar{y})^2}, \quad b = \bar{x} - a\bar{y}. \quad (3)$$

Konštrukčná metóda vedeckého pozorovania pre  $x$  závislé na  $y$ .

Regresný koeficient vyjadruje smernicu regresnej priamky, teda sklon priamky k osi  $x$ . Charakterizuje zmenu celkového dlhu na obyvateľa, zmenou stupňa vzdelania vrcholového

manažmentu o jednu jednotku. Ak je hodnota kladná, tak s rastom vzdelania, ako premennej X dochádza v priemere tiež k rastu celkového dlhu, ako závisle premennej Y. Túto závislosť nazývame pozitívnu, resp. priamu závislosť. Ak je regresný koeficient záporný, tak pri raste hodnôt nezávisle premennej X (vzdelania) dochádza v priemere k poklesu hodnôt celkového dlhu ako zvislej remennej Y. V tomto prípade hovoríme o negatívnej, resp. nepriamej závislosti.

Uskutočnená analýza vychádzala zo základného súboru 2890 miestnych samospráv, poskytuje teda dostatočne relevantný pohľad na skúmané súvislosti. Celkový počet bol korigovaný na základe testovacích štatistiky. Sumárne výsledky z čiastkových regionálnych analýz podľa jednotlivých ukazovateľov prezentuje nasledujúci text vedeckej state.

## Výsledky a diskusia

Pozitívny vzťah vzdelania a kvalifikácie a ekonomických výsledkov, by mal byť základným argumentom na uzákonenie podmienky minimálneho dosiahnutého vzdelania, prípadne špeciálneho vzdelávania štatutárov, volených predstaviteľov a manažmentu miestnej samosprávy s orientáciou na kvalifikáciu a kompetencie pre výkon činností a poskytovanie služieb v miestnej samospráve. Ide o odlišný prístup k spoločenskej zodpovednosti, keďže v súkromnom sektore nie je potrebné riešiť efektívne a zodpovedné vynakladanie verejných zdrojov. Zodpovednosť za súkromné zdroje nesie manažment len v vzťahu k akcionárom, resp. majiteľom. Vo fáze výskumu sme zmapovali vzdelanostnú štruktúru politických predstaviteľov obecných a mestských zastupiteľstiev podľa veľkostných skupín obcí. Z regionálneho hľadiska sme Slovenskú republiku rozdelili na západ, stred a juh. „Západ“ zahŕňa podľa územno-správneho členenia Bratislavský, Trenčiansky, Trnavský a Nitriansky kraj. „Stred“ zahŕňa Banskobystrický a Žilinský kraj a „Východ“ Prešovský a Košický kraj. Nižšie uvedená tabuľka znázorňuje počet obcí podľa veľkostných skupín a dosiahnutého vzdelania.

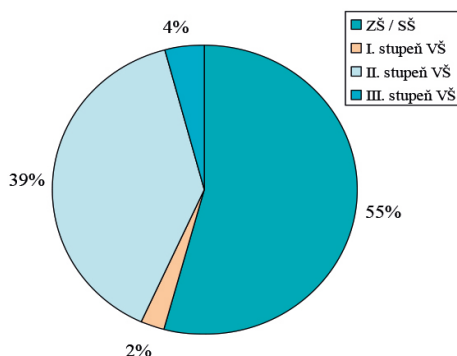
Tabuľka 1. Vzdelanostná štruktúra volených predstaviteľov miestnych samospráv

vzdelanie/ veľkosť obce	-199	200- 499	500- 999	1000- 1999	2000- 4999	5000- 9999	10000- 19999	20000- 49999	50000- 99999	100000+	spolu
ZŠ / SŠ	286	501	428	237	96	16	5	9	3	2	1583
I. stupeň VŠ	15	14	19	14	9	1	0	0	0		72
II. stupeň VŠ	80	217	302	289	163	42	23	24	5		1145
III. stupeň VŠ	7	9	19	40	22	6	8	10	1		122
spolu	388	741	768	580	291	65	36	43	9		2921

Zdroj: vlastné spracovanie.

Najviac volených predstaviteľov disponovalo základným a stredným vzdelaním, ako aj vysokoškolským vzdelaním II. stupňa. Predstavitelia s vysokoškolským vzdelaním III. stupňa boli zastúpení v 122 miestnych samosprávach. Percentuálne rozloženie výskumnej vzorky prezentuje nasledujúci graf.

Obrázok 1. Štruktúra obcí podľa dosiahnutého vzdelania volených predstaviteľov



Zdroj: vlastné spracovanie.

Čo sa týka% zastúpenia, so zväčšujúcou sa samosprávou stúpa počet volených predstaviteľov politického trhu práce s vyšším vzdelaním. V prípade menších samospráv bola väčšina volených predstaviteľov zastúpená nižším vzdelaním.

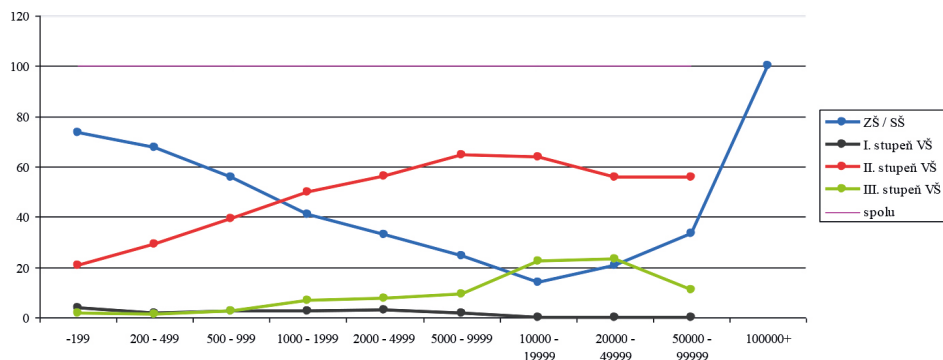
Tabuľka 2. Vzdelanostná štruktúra volených predstaviteľov miestnych samospráv

vzdelanie/ veľkosť obce	-199	200- 499	500- 999	1000- 1999	2000- 4999	5000- 9999	10000- 19999	20000- 49999	50000- 99999	100000+
vzdelanie	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
ZŠ / SŠ	73,7	67,6	55,7	40,9	33	24,6	13,9	20,9	33,3	100
I. stupeň VŠ	3,9	1,9	2,5	2,4	3,1	1,5	0	0	0	
II. stupeň VŠ	20,6	29,3	39,3	49,8	56	64,6	63,9	55,8	55,6	
III. stupeň VŠ	1,8	1,2	2,5	6,9	7,6	9,2	22,2	23,3	11,1	
spolu	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Zdroj: vlastné spracovanie.

Nasledujúci graf prezentuje rozdelenie podľa veľkostných skupín samospráv a dosiahnutého vzdelania volených predstaviteľov. Ako prezentujú jednotlivé údajové rady, so zväčšujúcou sa samosprávou klesá počet volených zástupcov so základným vzdelaním. Naopak narastá počet s vysokoškolským vzdelaním II stupňa.

Obrázok 2. Štruktúra obcí podľa dosiahnutého vzdelania volených predstaviteľov.



Zdroj: vlastné spracovanie.

V predkladanej vedeckej štúdií sme v rámci dokazovania vplyvu vzdelania na politickom trhu práce na vybrané ekonomické ukazovatele skúmali vzťahy dosiahnutého vzdelania vrcholového manažmentu miestnej samosprávy (starosta / primátora) na celkový dlh na obyvateľa, ktorý je výsledkom rozsiahlejších investícií. Vychádzame z predpokladu, že výsledný dlh je výsledkom schopnosti a ochoty štatutárov a poslancov (ako vrcholového manažmentu) miestnych samospráv vstupovať do úverových vzťahov z dôvodu rozvojových aktivít. Miestne samosprávy nedokážu v súčasnosti zabezpečiť financovanie investičných aktivít len z vlastných zdrojov. Jednou z ciest je využitie návratných finančných zdrojov (KZ 52-bankové úvery). V tomto ohľade nemožno zadĺženie miestnej samosprávy primárne vnímať ako prejav zlého a nezodpovedného hospodárenia, ale skôr ako dôsledok investovania do budúceho rozvoja.

Celkový dlh na obyvateľa je teda ovplyvnený intenzitou rozvoja miestnych samospráv, ochotou štatutárov vstupovať do dlhodobých záväzkov, prípadne schopnosťou, alebo neschopnosťou financovať kapitálové potreby z vlastných zdrojov.

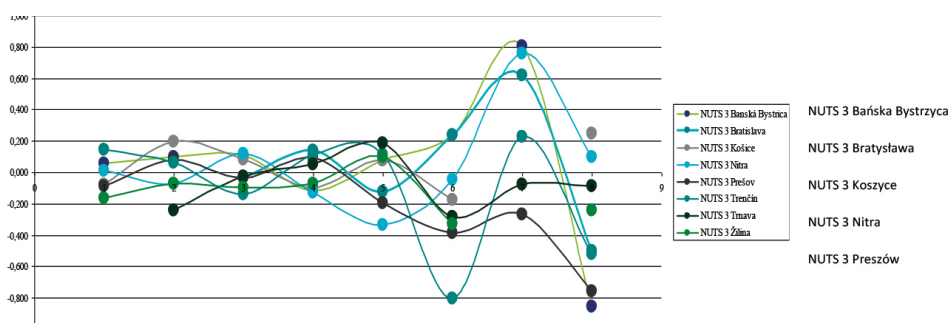
Tabuľka 3. Analýza závislosti celkového dlhu podľa veľkosti príjmov a regiónov NUTS

Celkový dlh na obyvateľa	do 199	200-499	500-999	1000-1999	2000-4999	5000-9999	10000-19999	20000-49999
NUTS 3 Banská Bystrica	0,059	0,096	0,107	-0,117	0,075	0,235	0,804	-0,856
NUTS 3 Bratislava			-0,037	0,140	-0,125	0,237	0,620	-0,499
NUTS 3 Košice	-0,079	0,194	0,082	-0,099	0,078	-0,177		0,246
NUTS 3 Nitra	0,012	-0,070	0,121	-0,131	-0,336	-0,049	0,759	0,099
NUTS 3 Prešov	-0,088	0,077	-0,037	0,091	-0,195	-0,388	-0,266	-0,760
NUTS 3 Trenčín	0,142	0,061	-0,141	0,108	0,113	-0,803	0,228	-0,522
NUTS 3 Trnava		-0,242	-0,025	0,052	0,184	-0,282	-0,079	-0,089
NUTS 3 Žilina	-0,167	-0,073	-0,098	-0,073	0,096	-0,328		-0,242

Zdroj: vlastné spracovanie.

Vzťahy medzi vzdelaním a hospodárením sa nepodarilo dokázať vo všetkých prípadoch. Priame a nepriame lineárne závislosti boli dokázané hlavne vo väčších veľkostných skupinách, ktoré dokážu zvládnuť udržateľné splácanie prijatých úverov. Najvyššie hodnoty koeficientov korelácie (nepriama lineárna závislosť) boli dosiahnuté v samosprávach NUTS 3 Trenčín a Banská Bystrica pri samosprávach od 5000 do 9999 a samosprávach nad 20000 obyvateľov. V tomto prípade možno predpokladať, že pri vrcholovom manažmente prevládajú skôr praktické skúsenosti nad dosiahnutým vzdelaním. Závislosť troch premenných zobrazuje nasledujúci obrázok.

Obrázok 3. Rozdelenie závislosti samospráv podľa celkového dlhu, veľkostných skupín a NUTS 3



Zdroj: vlastné spracovanie.

Ako prezentuje predchádzajúci graf, vzájomný vzťah medzi vzdelaním, prípadne skúsenosťami bol dokázaný hlavne v prípade veľkých samospráv. Vzájomné vzťahy v menších samosprávach sú viacmenej nezávislé od vzdelania a skúseností a vplyvajú na ne iné faktory prostredia. Ďalším dôvodom môže byť samotná veľkosť samosprávy. V prípade malých samospráv, kde vrcholový manažment disponuje vyšším stupňom vzdelania, nedochádza k pozitívnym efektom z dôvodu rozpočtových obmedzení a nemožnosti splácania záväzkov plynúcich z úvedových vzťahov. Vyššia aktivita manažmentu je teda potláčaná finančnými limitami samosprávy.

Tabuľka 4. Celkový dlh na obyvateľa podľa stupňa vzdelania a regiónov NUTS

	BB	BA	KE	NR	PO	TN	TT	ZI
Základné a stredoškolské vzd.	36,7	48,5	55,9	77,0	67,4	59,7	52,1	55,5
I. stupeň VŠ	94,3	8,1	6,4	83,9	6,8	46,8	122,5	97,2
II. stupeň VŠ	56,9	160,7	37,9	49,9	78,6	100,9	99,4	55,7
III. stupeň VŠ	58,6	60,5	84,4	78,8	43,0	101,5	48,7	67,3

Zdroj: vlastné spracovanie.

Predchádzajúca tabuľka prezentuje vzťah medzi hodnotami dlhu na jedného obyvateľa a dosiahnutým vzdelaním. Absolútne najnižšie hodnoty boli dosahované vo vzdelanostnej skupine-vysokoškolsky vzdelaní I. stupňa.

## Záver

Vedecká štúdia sa zamerala na skúmanie vzťahu vzdelania, ako základného prvku a faktora ovplyvňujúceho sklon k zodpovednému konaniu v miestnej samospráve a celkového dlhu na obyvateľa v miestnej samospráve. Výnimočnosť vedeckej state spočíva v skutočnosti, že v rámci výskumu boli analyzované výsledky 2890 samospráv v SR, čo predstavuje základný súbor a komplexný počet základných priestorových jednotiek na území Slovenskej republiky. Keďže v súčasnosti neboli výskumy s týmto zameraním uskutočnené, vychádzali sme zo štúdií dokazujúcich pozitívny vplyv vzdelania na rozvoj ekonomiky. Aj keď mnohé zahraničné a domáce štúdie jednoznačne potvrdzujú pozitívny vplyv vzdelania a zodpovedného hospodárenia, prípadne z makroekonomického pohľadu ekonomického rastu, v našom prípade sa vo všetkých prípadoch tento vzťah nepotvrdil.

Jedným z kľúčových faktorov, ktorý predstavuje bariéru pozitívnych efektov vzdelania, je veľkosť samosprávy a s tým súvisiace rozpočtové obmedzenie a nemožnosť splácať záväzky vyplývajúce z externého financovania rozvojových investícií.

Odhliadnuc od tohto problému, je z hľadiska spoločenskej zodpovednosti kladenie dôrazu na vzdelanie kľúčové, treba však v tomto prípade využiť synergiu formálne získaných vedomostí a praktických skúseností, ktoré dokážu toto obmedzenie z časti eliminovať. Kombináciou uvedených premenných získava každý vrcholový manažér miestnej samosprávy bázu znalostí, ktorá mu umožňuje zodpovedné a efektívne hospodárenie so zabezpečením trvalo udržateľného rastu.

## Literatúra

1. ARMSTRONG, M., 2007. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada Publishing. 789 s. ISBN 978-80-2471-407-3.
2. AZARIADIS, C., DRAZEN, A. 1990. Threshold Externalities in Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*.
3. Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., & Cui, Q. 2008. Social spending, human capital, and growth in developing countries. *World Development*.

4. BARTOŇKOVÁ, H. 2009. Vzdělávací strategie. UP v Olomouci, ICV, 1. Vydání Olomouc 2009, 53-22 s.
5. BARTOŇKOVÁ, H. 2009. Vzdělávací strategie. Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků . UP v Olomouci, ICV, 1. Vydání Olomouc 2009, str.17
6. BARTOŇKOVÁ, H., ŠIMEK, D. 2006. Andragogika, UP v Olomouci, FF, SDV, Olomouc 2006
7. BARRO, R. J. 1991. Economic Growth in a Cross Section of Countries. Quarterly Journal of Economics,
8. BARRO, R. J. 1996. Determinants of economic growth: a cross-country empirical study. NBER Working Paper Series
9. BARRO, R. J. 2001. Human capital and growth. American Economic Review (Papers and Proceedings), [cit. 2015-12-20]. Dostupné na internete: <http://www.iei.liu.se/nek/makroekonomi-med-inriktning-mot-tillvaxt-teori-7-5-hp-730a11/artiklar-och-bokkapitel/1.418623/Barro1999.pdf>
10. BEBLAVÝ, M. – KUBÁTOVÁ, M. 2001. Národná správa o vzdelávacej politike. Bratislava: INEKO, ISBN 80-89041-35-3.
11. BEBLAVÝ, M. – BAŤO, R. – MEDERLY, P. 2002. Rozpočtovanie a riadenie verejných výdavkov. Bratislava: INEKO, ISBN 80-89041-48-5.
12. BELZ, H., SIEGRIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. Praha: Portál, ISBN 80-7178-479-6.
13. BENČO, J. a kol. 1986. Ekonomika nevýrobných odvetví služieb. Bratislava: Fakulta ekonomiky služieb a cestovného ruchu VŠE, 85-020-86 ENO.
14. BENČO, J. a kol. 2000. Sociálna politika a sociálny rozvoj. Banská Bystrica: EF UMB, ISBN 80-8055-367-X.
15. BENČO, J. 1992. Ekonomické problémy vzdelania. Bratislava: ES EU, ISBN 80-225-0416-5.
16. BENČO, J. 1990. Teória nevýrobnej sféry. Bratislava: ES VŠE, ISBN 80-225-0110-7.
17. BENČO, J. 1997. Možnosti objektivizácie výdavkov na vzdelávanie. In: Objektivizace výdajů z veřejných rozpočtů. Brno: ESF MU, ISBN 80-210-1639-6.
18. ČAPLÁNOVÁ, A. 1999. Ekonómia vzdelávania. Bratislava: Edícia Ekonómia, ISBN 80-88715-22-9.
19. Faifr, V., Gál, F., Potůček, M., Zeman, M.: Modelování společenských systému metodou KPM. Praha: Sportpropag, 473 s.
20. HAMERNÍKOVÁ, B. 1998. Nástroje optimalizace financování vysokého školství ČR v porovnání se současnými způsoby financování v zemích Evropské unie. Praha: VŠE, ISBN 80-7079-454-2.

21. KAMENÍČEK, J., 2003. Lidský kapitál: úvod do ekonomie chování, 1. vyd. Praha: Karolinum, 248 s. ISBN 80-24604-49-3.
22. LEŠKOVÁ, A. – ŠVAČ, V., 2001. Nové formy vzdelávania založené na moderných informačných technológiách. In: Transfer inovácií 3/2001. Košice: TUKE ISSN 1337-7094.
23. Majtán, M., Herich, J.: Školská prognostika. Nitra : VŠPg, 1995, 45 s.
24. MUNICH, D., ŠVEJNAR J., 2000. Souvislosti hospodářského a společenského růstu. Praha: Národní vzdělávací fond, 17 s.
25. MURPHY, K., SCHLEIFER, A., VISHNY, R. 1991. The Allocation of Talent: Implications for Growth. Quarterly Journal of Economics,
26. NEMEC, J. 2000. Verejná ekonómia. Banská Bystrica: EFUMB, ISBN 80-8055-385-8.
27. PEKOVÁ, J. 2002. Veřejné finance. Praha: ASPI, ISBN 80-86395-19-7.
28. PEKOVÁ, J. – PILNÝ, J. 2002. Veřejná správa a finance. Praha: ASPI, ISBN 80-86395-21-9.
29. PILNÝ, J. – PEŠTA, J. 2000. Ekonomika veřejného sektoru. Pardubice: ES UP, ISBN 80-7194-258-8.
30. RANIS, G., STEWART, F., & RAMIREZ, A. 2000. Economic growth and human development. World Development.
31. Švec, Š. a kolektív: Metodológia vied o výchove. Bratislava: IRIS, 1998, 303 s.
32. TIRUNEH, M. W. a kol. Determinanty ekonomického rastu a konkurencieschopnosti: výzvy a príležitosti. Bratislava: Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2011. 262 s. ISBN 978-80-7144-187-8.
33. TIRUNEH, M. W. a kol. Determinanty ekonomického rastu a konkurencieschopnosti: výzvy a príležitosti. Bratislava: Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2011. 262 s. ISBN 978-80-7144-187-8.
34. Hendl, J.: Přehled statistických metod zpracování dat. Praha: Portál, 2004, 583 s.
35. Potuček, M.: Manuál prognostických metod. Praha: Slon, 2006, 193 s.
36. VETEŠKA J., Tureckiová M. 2008, Kompetence ve vzdělávání, Praha: Grada, s. 159, ISBN 8024717708
37. Vincúr, P., Zajac, Š. a kolektív: Úvod do prognostiky. Bratislava :SPRINT-vfra, 2007, 389 s.
38. Herich, J.: Kvantitatívna prognóza vývoja materských, základných a stredných škôl do roku 2025. Bratislava : ÚIPŠ, 2007, 38 s.
39. Bleha, B., Vaňo, B.: Prognóza vývoja obyvateľstva SR do roku 2025 (aktualizácia) Bratislava, INFOSSTAT, 2007.
40. REKTOŘÍK, J. 1999. Ekonomika veřejného sektoru. Brno: Masarykova univerzita Brno, ISBN 80-210-2045-8.



41. STANEKOVÁ, E. 1998. Formovanie efektívneho rozvoja verejného sektora a verejnej ekonomiky v SR. Bratislava: Ekonóm, ISBN 80-225-0958-2.
42. STIGLITZ, J.E. 1997. Ekonomie veřejného sektoru. Praha: Grada publishing, ISBN 80-7169-454-1.
43. STRECKOVÁ, Y. – MALÝ, I. 1998. Veřejná ekonomie. Praha: Computer press, ISBN 80-7226-112-6.
44. VOMÁČKOVÁ H., 2007. Ekonomický rozměr lidského a sociálního kapitálu, Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 129 s. ISBN 978-80-70449-55-4.
45. ŽIŽKOVÁ J. a kol., 1989. Ekonomika nevýrobní sféry-sociálně ekonomické aspekty vzdělávání a školství, Vysoká škola ekonomická v Praze, ISBN 80-03-00028-9.



**Miriam Niklová**

**Annamária Šimšíková**

# Vybrané dopady pandémie na vzdelávanie a žiakov v podmienkach slovenských škôl

Pandémia nového koronavírusu mala negatívny dopad na systém školstva po celom svete. Slovensko kvôli reštrikčným opatreniam muselo pristúpiť k prechodu z prezenčnej formy výučby na dištančnú formu vzdelávania od materských škôl až po školy vysoké (Tomšík, Rajčániová, Ferenčíková, Kopányiová, 2020). Štrukturálne, priestorové a časové zmeny sa udiali aj **v edukačnej sfére** a prejavili sa v dvoch paralelných formách edukácie – klasické vyučovanie a dištančná forma vzdelávania.

**Dištančné vzdelávanie**, nazývané aj e-learning a online vzdelávanie, je forma vzdelávania, v ktorej medzi hlavné prvky patrí fyzické odlúčenie učiteľov a študentov počas vyučovania a používanie rôznych technológií na uľahčenie komunikácie študent-učiteľ a študent-študent (Berg, 2021). Vzdelávanie alebo kurzy sú poskytované na diaľku cez synchrónne alebo asynchrónne prostriedky (truni.sk, 2021). Aroutis Foster americký špecialista pre vzdelávacie technológie v roku 2020 objasnil rozdiel medzi dištančným vzdelávaním a online vzdelávaním. Online vzdelávanie uľahčuje rôzne typy vzdelávacích preferencií, poskytuje flexibilitu študentov a používa metriky online kvality (Foster In Weir, 2020).

Situácia poznačená pandemiou Covid-19 zastihla rezort školstva Slovenskej republiky a síce v prvých mesiacoch dištančného vzdelávania neboli poskytnuté platformy online vzdelávania, primárne však dochádzalo k využívaniu digitálnych technológií za účelom komunikácie a sprostredkovania obsahu učiva medzi pedagogickými zamestnancami, žiakmi a študentami v mieste ich bydliska. Časový rámeč vyučovacích jednotiek bol flexibilný, paralelná výučba prebiehala podľa potrieb a možností v dopoludňajších i popoludňajších hodinách, čo spôsobilo zvýšené nároky na personálne, technické, komunikačné i časové zabezpečenie a na adaptáciu jednotlivcov.

Najvýraznejším faktorom, ovplyvňujúcim kvalitu života jednotlivcov a spoločnosti v čase pandemickej krízy boli **komunikačné technológie**. Podľa správy o stave sieťovej prevádzky počas krízy Covid 19, ktorú poskytol úrad pre reguláciu elektronických komunikácií a poštových služieb (RÚ), národná regulačná autorita (NRA) a člen Orgánu európskych regulátorov elektronických komunikácií (BEREC) sa celková prevádzka v pevných a mobilných sieťach v členských štátoch EÚ zvýšila (www.teleoff.gov.sk, 2020). Počas izolácie boli početné rodiny odkázané na využívanie digitálnych technológií, tie slúžili ako prostriedok kontaktu so vzdialenými rodinnými príslušníkmi či ich socializáciu.

Digitálne technológie v súčasnosti predstavujú relevantný faktor kvality edukácie detí a mládeže i napriek tomu, že digitalizácia školstva nie je novým javom. Ako uvádza Miron Zelina v referáte *Reformy a smerovanie školstva* (2021), informačné technológie-digitalizácia tvorili 11-ty pilier reformy školstva v rámci *Národného programu výchovy a vzdelávania v SR-programu Milénium* od roku 2001. Implementačné procesy projektu nie sú vo finálnej fáze, o čom svedčí skutočnosť, že aj v súčasnej dobe registrovali učitelia a rodinní príslušníci zvýšenú finančnú záťaž na zabezpečenie adekvátneho technologického vybavenia pre účely dištančnej formy vzdelávania. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR sa ešte v roku 2020 dohodlo so všetkými mobilnými operátormi na navýšení mobilných dát a volaní pre učiteľov vo vzťahu k dištančnému vzdelávaniu (www.minedu.sk, 2020).

Od roku 2021 bol predstavený návrh systémovej zmeny **DP – Digitálny príspevok**, v rámci ktorého mali školy možnosť uchádzať sa o finančný príspevok, umožňujúci žiakom a učiteľom používať moderný hardvér podľa požiadaviek definovaných školou, rovnako uhrádzať náklady na poistenie zariadenia, servis a pripojenie na internet v primeranom rozsahu (Plai In Andreánsky, 2021a). Finančný obolus bol školami využitý hlavne na nákup projektorov, reproduktorov, kopírokov či projekčného plátna. Slovensko sa v rámci „Plánu obnovy a odolnosti“ chystá plošne nakupovať vybavenie rovnako pre všetky školy s cieľom dosiahnuť takzvanú základnú úroveň vybavenosti škôl (Andreánsky, 2021b).

Doplníme, že informačné technológie sú v súčasnosti základom **nových modelov učenia**, ich implementácia postupuje v dôsledku dobre vytvorených technických podmienok (Zelina, 2021). Môžeme konštatovať, že digitalizácia edukácie má rastúcu tendenciu. V súvislosti s danou oblasťou je dôležité zamerať sa na vplyv vývojovej tendencie a jej možné rizikové faktory pre žiakov a školskú komunitu.

V súvislosti s dopadom dištančnej formy vzdelávania na správanie žiakov boli v roku 2021 zistené prvé výsledky. Štátna školská inšpekcia prostredníctvom merania v náhodne

vybraných 192 školách na Slovensku prostredníctvom online dotazníkov zistila, že priemerná miera neúčasti žiakov na dištančnom vzdelávaní sa pohybovala od 0,8% (Žilinský kraj) po 8,8% (Košícký kraj). Neúčasť na dištančnom vzdelávaní u žiakov so zdravotným znevýhodnením sa pohybovala od 0,7% (Bratislavský kraj) po 13,4% (Prešovský kraj). Najvýraznejšou skupinou, ktorá sa nezúčastňovala dištančného vzdelávania bola skupina **sociálne znevýhodnených** detí a mládeže, pričom v Košíckom kraji predstavovala až 50% neúčasti žiakov na vyučovaní. Neúčasť sociálne znevýhodnených detí na vyučovaní v nižších ročníkoch 1.-4. predstavovala okolo 23,4%, u vyšších ročníkoch 5.- 9. predstavovala 35,2%. Výsledky sa týkali vybraných škôl. Žiaci, ktorí sa pravidelne nezúčastňovali dištančnej formy vzdelávania po uplynutí poadaptačného obdobia (obdobie, kedy sa vrátili do škôl ku prezenčnému vyučovaniu) zaostávali (TASR, 2021). Podľa vyjadrení triednych učiteliek a učiteľov je **dištančná výučba menej efektívna** ako prezenčná. Dištančnú výučbu zároveň sprevádzali problémy so zapájaním žiakov a žiačok do vzdelávania, ako aj so samotným priebehom a kvalitou výučby. Podľa prepočtov na základe výpovedí riaditeľov a triednych učiteľov a učiteliek nebolo do dištančného vzdelávania zapojených 52 000 žiakov a žiačok základných a stredných škôl (7,5% žiackej populácie). Takmer 128 000 žiakov a žiačok (18,5% žiackej populácie) sa neučilo prostredníctvom internetu, väčšia časť z nich sa pravdepodobne vzdelávala inými formami dištančnej výučby, napríklad prostredníctvom zasielania tlačených pracovných listov (Ostertágová, Čokyna, 2020).

Na nežiadúce dopady dištančného vzdelávania upozorňovali odborníci už v roku 2020. Vzdelanostná úroveň detí a mládeže na Slovensku vo vzťahu ku krajinám OECD uvádza, že žiaci a žiačky s nízkym socioekonomickým statusom či iným jazykom majú výrazne vyššie zastúpenie v **rizikovej skupine**. Riziková skupina sa vyznačuje ako: *„Žiak/žiačka má základné obsahové znalosti, s ktorými zvládnu riešiť známe, resp. jednoduché zadania, kde je jasne zadefinovaná otázka. Rozlišuje základné pojmy a dokáže sa riadiť presnými inštrukciami. Dokáže vyvodit explicitnú dominantnú informáciu z textu, ktorý nie je obsahovo ani formou netypický a obsahuje minimum zavádzajúcich informácií. V úlohách vyžadujúcich interpretáciu môže vykonávať jednoduché prepojenie za sebou idúcich informácií.“* (NÚCEM In Sedláček, Varsík, 2020, s.10). Štruktúra vedomostných úrovní v matematickej gramotnosti predstavovala 25 bodov, pričom priemer OECD predstavuje 24 bodov. Prírodovedná gramotnosť predstavovala 29 bodov pričom priemer OECD je 22 bodov a čitateľská gramotnosť predstavuje 31 bodov, pričom priemer OECD je 23 bodov (Sedláček, Varsík, 2020). Matematickú a čitateľskú gramotnosť detí odborníci označili za podpriemernú, a teda žiaci a žiačky nedosahujú ani základnú úroveň primeranú svojmu veku.

Na celkové zníženie edukačnej úrovne malo vplyv viacero faktorov:

1. faktor-zariadenie:

- absentujúce pripojenie na internet (od 23000 do 32000 žiakov nemá pripojenie na internet),
- absentujúci prístup k internetu (60% detí z rómskych domácností, 45% detí z chudobných domácností, 5% detí z bežných domácností),
- absentuje zariadenie smartfón (40% detí chudobných domácností nevladnia smartfón),

2. faktor-ekonomická situácia

- zvýšenie počtu detí v skupine sociálne znevýhodnených v dôsledku zhoršenej ekonomickej situácie rodín (nárast 110 000 detí),

3. faktor-vzdelávacie prostredie a podmienky

- nevhodné podmienky pre dištančnú formu vzdelávania – v dôsledku preplnenej domácnosti a absencie súkromného priestoru určeného na štúdium (nárast 44% u detí od 6 do 11 rokov),
- neadekvátna reflexia zo strany štátu na oblasť vzdelávania. Slovenská komora učiteľov poukázala na skutočnosť, že školy boli uzatvorené neadekvátne dlhý čas, a tiež skonštatovala chaos pri nastavovaní podmienok pre opätovné otvorenie škôl (Dráľová, 2020),
- neprispôsobená forma vyučovania: V slovenských podmienkach malo dištančné vzdelávanie obdobný priebeh ako v zahraničí. Podľa A. Fostera pre mnohých žiakov dištančné vzdelávanie počas COVID-19 nezahŕňalo žiadnu z funkcií online vzdelávania a namiesto toho zahŕňalo ladenie v stanovenom čase na počúvanie prednášok učiteľov na Zoome a iných platformách (Foster In Weir, 2020).

Problematický sa ukázal aj návrat žiakov a študentov do škôl po ukončení izolácie v dôsledku proti-pandemických opatrení. Napríklad v školskom roku 2020/2021 sa žiaci nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelania vracali z dištančnej formy vyučovania po mesiacoch pod **podmienkou negatívneho výsledku testu** na Covid 19, pričom súčasne v dištančnej forme vzdelávania pokračovali žiaci, ktorí sa odmietli dať testovať na Covid 19 (Hajčáková, 2021).

V spojitosti s vyššie uvedenými faktormi chceme priblížiť **dôsledky pandémie na rodiču**. Uvedené proti-pandemické opatrenia negatívne zasiahli viacero rodín, predovšetkým mnohohodetné rodiny, či rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktoré boli vystavené riziku nedostatku adekvátneho technického vybavenia pre dištančné vzdelávanie. Príčinou zníženého prístupu k online vzdelávaniu v niektorých regiónoch bola aj absencia možnosti

pripojenia na internet. Cedzová a Rybanská tiež uvádzajú prípady, kedy sú obaja rodičia na home office a dve deti na dištančnom vzdelávaní, pričom dopyt po technike je často neovláduteľný (Cedzová & Rybanská, 2020).

Okrem nedostatku materiálneho zabezpečenia a technickej podpory sa problematickým ukazuje aj samotné **domáce prostredie**, kde podmienky nie sú dostatočne prispôsobené vzdelávaciemu štandardu. Konštatujeme, že daný stav je výsledkom viacerých faktorov ako napríklad atmosféra v domácnosti, strata zamestnania rodinného príslušníka, výskyt domáceho násillia, jedná sa o faktory výrazne vplývajúce na edukáciu detí a ich ďalšie zotrvanie v hlavnom prúde vzdelávania.

Podľa Nikopoloulou a Maltezu (2021), mnohé deti čelia opakovanému zatváraní škôl v súvislosti s novými variantami koronavírusu, čoho dôsledkom je napríklad strata **návyku učenia**, ako aj zvýšené riziko **predčasného ukončenia vzdelávania**. Zelina (2021) uvádza že predčasné ukončenie povinného vzdelávania v nižších ročníkoch sa na Slovensku pohybuje na úrovni 8%, z čoho východné Slovensko predstavuje až 14% z priemeru EÚ predstavujúceho priemer 6,6%. V nadväznosti na návyk učenia Zelina (2021) zdôrazňuje, že v najbližších rokoch sa očakáva rozmach **autoregulatívneho učenia sa**. V školskom systéme sa tiež objavujú výzvy ako: **samostatné učenie žiakov, domáce vzdelávanie, zvýšená spolupráca školy a rodín, participácia rodičov na učení žiakov**.

Niektorí odborníci ako napr. Wang et al., 2020, Lades et al., 2020, Tomšik, Rajčániová, Ferenčíková, Kopányiová, 2020 a i. upozorňujú na psychologické dopady uzavretia vzdelávacích inštitúcií a následných opatrení, ktoré vyústili do **sociálnej izolácie detí a mládeže**. Deti a mládež sa museli vyrovnáť so stratou osobného kontaktu s blízkymi a rovesníkmi, ale aj redukciami komunikácie s učiteľom.

Prerušenie školskej dochádzky na dlhý čas má za následok zníženie schopnosti detí znova sa adaptovať v sociálnom prostredí, z ktorého boli vytrhnuté. Škola poskytuje možnosti pre vytváranie sociálnych kompetencií bez prítomnosti rodičov, komunikáciu medzi rovesníkmi, nadväzovanie nových priateľstiev, či riešenie sporov. Deficit možnosti rozvíjania sa nedá obnoviť zo dňa na deň, keďže naše správanie má tendenciu zotrvačnosti. Po sociálnej stránke predstavuje sociálna izolácia nenávratne stratené obdobie, ktoré sa prejaví na výkone v škole, a schopnosti zapadnúť a žiť v prostredí svojich rovesníkov (Gardoňová, Rybanská, 2020). Na druhej strane, izolácia bola pozitívne vnímaná napríklad u detí a adolescentov s diagnózou autistického spektra, ktorí boli odbremenení od rušivých a zaťažujúcich sociálnych situácií, ruchov a online výučba im vyhovovala (UNLP Košice 2021).

J. Holdoš a kol. (2021) rovnako poukazujú na **ďalšie reálne dopady** pandémie na deti a mládež:

- 26% respondentov uviedlo, že majú častejšiu skúsenosť so šikanovaním detí a mladých vo veku 9 – 17 rokov, pričom najčastejšou formou šikanovania je tradičné šikanovanie,
- častejšie sa objavuje kyberšikanovanie, najčastejšie prostredníctvom hanlivých správ,
- narástol výskyt emocionálnych problémov,
- narástol výskyt problémov s pozornosťou,
- sebavedomie a sebahodnota detí a mladých ľudí klesla oproti predchádzajúcim rokom,
- klesol pocit bezpečia a prijatia v prostredí domova,
- klesol pocit bezpečia a prijatia v škole,
- skoro 30% opýtaných uviedlo, že majú strach zo sociálnych interakcií,
- viac ako 5% opýtaných má počas pandémie depresívnu náladu,
- viac než tretina detí je často znepokojená informáciami o COVID-19 zo sociálnych médií.

V súvislosti s kyberšikanou dopĺňame, že sa často jedná o dočasný spôsob realizácie šikany, nakoľko agresor nemá momentálne inú možnosť realizácie šikany v bežnom fyzickom prostredí. Izolácia bola pozitívne vnímaná deťmi, ktoré mali predošlú skúsenosť so šikanou zo strany spolužiakov v škole, pri návrate do bežného systému však budú čeliť adaptačnej kríze (UNLP Košice, 2021).

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky vydalo do septembra 2021 výzvu pre základné a stredné školy v rámci rozvojového projektu **Zdravie a bezpečnosť v školách 2021**. Oblasťou zamerania sú aktivity na podporu zvýšenia bezpečnosti a ochranu zdravia v školách. Prioritnými oblasťami podpory v rámci tohto projektu sú ochrana fyzického a duševného zdravia žiakov, skvalitňovanie psycho-sociálnej klímy v školách, zdravý životný štýl, odstraňovanie zdraviu škodlivých vplyvov a prevencia rizikového správania u žiakov. Vo výzve boli zadané prioritné oblasti podpory: odstraňovanie zdraviu škodlivých vplyvov a prevenciu rizikového správania ako sú: šikanovanie a kyberšikanovanie, agresivita, nenávistné prejavy, prejavy extrémizmu a radikalizácie žiakov, násilie aj v online priestore (minedu.sk, 2021).

Z uvedených dopadov pokladáme za nevyhnutné priblížiť problematiku prežívania detí a s ňou súvisiacich **emocionálnych problémov**. Zaznamenaný výskyt negatívnych emócií, frustrácie, nudy, pocitu nedostatku osobného priestoru a straty bežnej rutiny. Zvýšila sa tiež miera prežívania úzkosti a neistoty týkajúcej sa školy a priebehu vyučovacieho procesu, strachu z hodnotenia a obavy zo zvládnutia nového spôsobu vyučovania.



D. Bielešová a S. Koreňová (2021) poukazujú na skutočnosť, že dlhodobá strata sociálneho kontaktu v čase pandémie vyvolala u niektorých žiakov ambivalentné pocity. Ambivalencia môže predstavovať nesúlad, protirečenie medzi niektorými súčasne prežívanými emočnými stavmi. K ambivalentným pocitom patria aj ambivalentné prejavy správania. Ide o neschopnosť rozhodnúť sa konať v súlade s aktuálnymi pocitmi, pretože tie sú vždy iné. Žiaci často pociťujú úzkosť a strach, ktoré ovplyvňujú ich schopnosť koncentrácie. Majú tendenciu vyhýbať sa školským povinnostiam, socializovaniu sa a spoločným aktivitám s rovesníkmi v mieste bydliska, vyžadujú si viac uistenia. Práve tu je nesmierne dôležitá podpora učiteľov a odborných zamestnancov a medzi nimi aj sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg v tomto prípade môže naučiť žiakov pokonávať svoje pocity na príkladoch z príbehov. Taktiež je nevyhnutné, postupne zapájať žiakov do aktivít v školskej triede. Je dôležité, aby sociálny pedagóg ubezpečoval deti, že je tam pre ne, keď ho žiaci budú potrebovať.

Môžeme konštatovať, že počas pandémie narástol v školskom prostredí a v školských zariadeniach počet žiakov s **problémovým správaním**. Práve toto je dôvod, prečo by sa malo uvažovať nad posilnením pozície sociálnych pedagógov v školách a v školských zariadeniach hlavne v oblasti prevencie a riešenia daných javov.

Pedagogickí a odborní zamestnanci v školách musia reflektovať zmeny návykov správania sa žiakov, zmeny režimu dňa, sebariadenia, zvyšovanie odolnosti voči záťaži, konfliktom či stresom. Pre žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia sa ukazuje celodenný výchovný systém ako jedno z efektívnych riešení. Podstatnou výzvou je zapojenie odborných zamestnancov pôsobiacich v rámci inkluzívnych tímov do edukácie. Podporné služby škole-inkluzívne tímy; centrá poradenstva a prevencie a ich materiálne-technická podpora predstavovali 8 pilier projektu *Milénium*, ktorý bol schválený už 19. decembra 2001 (Zelina, 2021). Konštatujeme, že na Slovensku trvá snaha o skvalitnenie služieb školstva prostredníctvom odborného zamestnanca už 20 rokov. (Zelina, 2021).

V súčasnosti sociálny pedagóg vykonáva svoju činnosť, ktorou sa primárne zameriava na oblasť prevencie sociálno-patologických javov a vykonáva výchovnú prácu so žiakmi so sociálne znevýhodneného prostredia. Musíme skonštatovať, že opakované uzatváranie škôl výraznejšie limituje sociálneho pedagóga časovo a priestorovo pri realizovaní činností so žiakmi, ako v čase, keď sú školy otvorené. Napriek tomu, že nie je známe, do kedy bude súčasný stav v spoločnosti trvať, je potrebné apelovať na to, aby sa školách navýšil počet sociálnych pedagógov a ďalších odborných zamestnancov. V dnešnej dobe je sociálny pedagóg využívaný hlavne v rámci terénnej sociálno-výchovnej práce, zameranej na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia a pri práci so žiakmi z marginalizovaných rómskych komunít (Niklová, 2020).

## Literatúra

1. Andreánsky, P. 2021a. Povedali o digitálnom príspevku. In: *Inštitút duševnej práce*. [online]. január 2021. Retrieved from: <https://www.institutdusevnejprace.sk/2021/01/03/povedali-o-digitalnom-prispevku/>.
2. Andreánsky, P. 2021b. Tlačové vyhlásenie: Na zmeny v Pláne obnovy a odolnosti zostáva niečo vyše týždňa. In: *Inštitút duševnej práce*. [online]. apríl 2021. Retrieved from: <https://www.institutdusevnejprace.sk/2021/04/23/tlacove-vyhlasenie-na-zmeny-v-plane-obnovy-a-odolnosti-zostava-nieco-vyse-tyzdna/>
3. Bielešzová, D. – Koreňová, S. 2021. Žiak, rodič, učiteľ v čase pandémie a po nej. In: *Maňament školy v praxi*. 2021, 6. (10-15).
4. Berg, A.G. 2021. Distance learning In: *Britannica* [online]. Retrieved from: <https://www.britannica.com/topic/college-education>.
5. Hajčáková, D. 2021. Žiakov budú testovať doma, výsledok však nebude podmienkou. In: *SME*. [online]. august 2021. Retrieved from: <https://domov.sme.sk/c/22720759/skoly-na-slovensku-otvorenie-koronavirus.html>.
6. Holdoš, J. a kol. 2021. *Prežívanie a správanie detí a mládeže na Slovensku počas pandémie*. Retrieved from: <https://www.employment.gov.sk/sk/uvodna-stranka/informacie-media/aktuality/prezivanie-spravanie-deti-mladeze-slovensku-pocas-pandemie.html>.
7. Dráľová, A. 2020. Nič nové: školy zatvorené, výsledky žiakov podpriemerné In: *dennikn.sk* [online]. december 2020. pdf. Retrieved from: <https://dennikn.sk/blog/2187551/nic-nove-skoly-zatvorene-vysledky-ziakov-podpriemerne/>.
8. Gardoňová, K. Rybanská, V. 2020. *Obmedzená škola, obmedzená budúcnosť: Vplyv obmedzenia školskej dochádzky ako opatrenia proti šíreniu Covid-19 na populáciu slovenských detí*. [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.vlada.gov.sk>.
9. Lades, L., Ladesab, L., Laffanc, K., Dalyd, M., & Delaneyef, L. 2020. *Daily emotional well-being during the Covid-19 pandemic*. Cit. 14. máj 2020. Retrieved from: <https://psyarxiv.com/pg6bw/>.
10. Nikopoloulou, G. B., Malteizou, H. C. 2021. *COVID-19 in children: where do we stand? Archives of Medical Research*. doi:10.1016/j.arcmed.2021.07.002.
11. Niklová, M. 2020. *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Bratislava. Wolters Kluwer. 160 s.
12. Ostertágová, A. Čokyna, J. 2020. *Hlavné zistenia z dotazníkového prieskumu v základných a stredných školách o priebehu dištančnej výučby v školskom roku 2019/2020*. [online]. pdf Retrieved from: <https://www.minedu.sk/data/att/20815.pdf>.

13. Sedláček, M.- Varsík, S. 2020. Komentár 04/2020-Riziková skupina In *minedu.sk* [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/komentar-042020-rizikova-skupina/>.
14. Tomšík, R. Rajčániová, E. Ferenčíková, P. Kopányiová, A. 2020. Pohľad rodičov na vzdelávanie počas pandémie covid-19 na Slovensku – porovnanie rodičov detí so špeciálnymi potrebami a rodičov detí bez identifikovaných špeciálnych potrieb. In *Pedagogická orientace*, 2020, roč. 30, č. 2, s. 156-183. Retrieved from: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-156>.
15. Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. 2020. *Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak*. Retrieved from: [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X).
16. Weir, K. 2021. The great distance learning experiment continues. In: *Apa.org*. [online]. januar 2021. Retrieved from: <https://www.apa.org/monitor/2021/01/trends-distance-learning>.
17. Zelina, M. 2021. Reformy a smerovanie školstva. In: *Pedagogika.sk* Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. 2021. vol. 12, no. 3 s. 115-121. ISSN 1338-0982.
18. *minedu.sk*. 2020. Učitelia v dištančnom vzdelávaní dostanú mobilné dáta navyše. In: *minedu.sk* [online]. október 2020. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/ucitelia-v-distancnom-vzdelavani-dostanu-mobilne-data-navyse/>.
19. *minedu.sk*. 2021. *VÝZVA na predloženie žiadostí o financovanie rozvojového projektu ZDRAVIE A BEZPEČNOSŤ V ŠKOLÁCH 2021* [online]. pdf. Retrieved from: <https://www.minedu.sk/data/att/20527.pdf>.
20. TASR., 2021. ŠŠI: Dištančného vzdelávania sa zo 63.000 detí nezúčastnilo vyše 5% In: *teraz.sk* [online]. september, 2021. Retrieved from: [teraz.sk/slovensko/ssi-distancneho-vzdelavania-sa-zo/577921-clanok.html](https://teraz.sk/slovensko/ssi-distancneho-vzdelavania-sa-zo/577921-clanok.html).
21. *teleoff.gov.sk*. 2020. Správa o stave sieťovej prevádzky počas krízy Covid-19 In: *teleoff.gov.sk*. [online]. apríl 2021 Retrieved from: <https://www.teleoff.gov.sk/sprava-o-stave-sietovej-prevadzky-pocas-krizy-covid-19/>.
22. *truni.sk*, 2021. Distančné vzdelávanie. [online]. pdf. Retrieved from: [pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/6b210562-bc7e-45ca-a68e-bd60f08f25be.html?ownapi=1](https://pdf.truni.sk/e-ucebnice/iktv/data/6b210562-bc7e-45ca-a68e-bd60f08f25be.html?ownapi=1).
23. UNLP KOŠICE. 2021. Rok v COVID izolácii: Túžbu zomrieť proklamujú aj 9-ročné deti. In *lekarskenoviny.sk* [online]. apríl 2021. Retrieved from: <https://lekarskenoviny.sk/index.php/2021/04/17/rok-v-covid-izolacii-tuzbu-zomriet-proklamuju-aj-9-rocne-deti/>.



Elżbieta Kowacka

# Zmeny vo vzdelávaní na diaľku počas pandémie COVID-19

## Changes in remote education during COVID-19 pandemic

### Zhrnutie

Autorka článku upozorňuje na zmeny, ku ktorým došlo vo vzdelávaní na diaľku v rozsahu schopnosti jeho využívania pre dosiahnutie vzdelávacích, sociálnych a rozvojových cieľov, a to tak zo strany učiteľov, ako aj študentov, ktorí povinne používajú tento spôsob vzdelávania. Skúma texty a výsledky výskumu v oblasti diaľkového vzdelávania počas pandémie COVID-19, aby určila, čo učitelia, študenti a rodičia považujú za najatraktívnejšie v procese diaľkového vzdelávania, čo považujú za potrebné a čo je pre nich prekážkou na dosiahnutie ich cieľov. Prezentované výsledky publikovaných správ pochádzajú z rôznych období pandémie.

**Kľúčové slová:** diaľkové vzdelávanie, pandémia, COVID-19, vzťahy, učiteľ, študent, rodič

## Úvod

Realizácia procesu diaľkového vzdelávania znamenala pre väčšinu učiteľov, študentov a rodičov veľkú zmenu a v dôsledku aj výzvu, na ktorú neboli pripravení. Pandémia spôsobená vznikom koronavírusu SARS-CoV-2 nebola situáciou, na ktorú bolo možné sa vopred pripraviť, pretože o jej prístupe do Európy neboli žiadne informácie. Nebolo teda možné predpovedať, že by to významne ovplyvnilo ľudské fungovanie vo všetkých aspektoch spoločenského života, vrátane využívania vzdelávacej ponuky vzdelávacích inštitúcií. Zmena formy tried zo stacionárnych a priamo na vzdialených pomocou nástrojov diaľkovej komunikácie by mohla byť účinná len vtedy, ak by zahŕňala značné výdavky na zdroje a prácu každej osoby zapojenej do procesu: učiteľov, študentov a rodičov. V praxi to znamenalo potrebu poskytnúť pedagógom aj študentom prístup k vybaveniu potrebnému na realizáciu a účasť na

vyučovaní v triedach, pripojenie na internet, ale aj pomoc a monitorovanie detí a mladých ľudí, ktorí boli v tom čase bez sprievodu alebo pochádzali z dysfunkčných rodín, čo nebolo vždy bolo a a ani teraz nie je vždy možné.

V marci 2020 poľský premiér Mateusz Morawiecki oznámil pozastavenie fungovania vzdelávacích inštitúcií v doterajšej forme. Spočiatku len na dva týždne, čo nám umožnilo predpokladať, že v krátkom čase sa všetko vráti do normálu a učitelia a študenti obnovia realizáciu programu v školách. To sa však nestalo, čo spôsobilo veľa negatívnych názorov, a to tak z hľadiska pochopenia súčasnej situácie, ako aj vnímania návrhov a riešení do budúcnosti.

## Prostriedky, formy a metódy v diaľkovom vzdelávaní

O efektivite dištančného vzdelávania a jeho vplyve na fungovanie celých rodín informovala jedna z prvých publikácií, ktorá vyšla len pár mesiacov po zatvorení škôl, a to *Vzdelávanie na diaľku: Čo sa stalo so študentmi, ich rodičmi a učiteľmi?* (Ptaszek, Stuzna, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Autori, ktorí hodnotili schopnosť učiteľov využívať informačné a komunikačné technológie v komunikácii na diaľku, uviedli, že pre nich išlo skôr o „kurz zrýchleného profesijného rozvoja v digitálnej didaktike (napriek tomu, že skôr mali možnosť učiť sa IKT vo vzdelávaní v rámci rôznych programov financovaný Ministerstvom národného vzdelávania) ako vzdelávací proces, v ktorom sa zdôrazňuje autonómia študenta a formuje sa schopnosť porozumieť svetu a fungovať v ňom. Učitelia sa viac zamerali na seba a svoje zručnosti (pretože za to ich hodnotili riaditelia), a nie na rozvoj zručností žiakov (vrátane digitálnych). (Tamže: 72). Vyššie uvedené závery môžu byť podporené výsledkami aktivít učiteľov vo virtuálnom svete obsiahnutými v správe. Takmer polovica učiteľov (47%) spomínaných v monografii deklarovala, že nikdy nezverejňuje príspevky ani komentáre na sociálnych sieťach a až 43% nepočúva audioknihy ani digitálne vysielanie (Ibid.: 2020: 24).

V apríli 2020 pripravila varšavská nadácia Centrum Cyfrowe prvú správu *Vzdelávanie na diaľku v čase pandémie*. Z nej vyplýva, že pred výskytom koronavírusu v Poľsku sa s touto formou vzdelávania stretlo len 15% učiteľov a až 85% nemalo žiadne skúsenosti v oblasti dištančného vzdelávania (Centrum Cyfrowe, 2020: 5

Preto v počiatočnom období online vzdelávania spočívala práca online učiteľov najmä v individuálnych konzultáciách so študentmi a v zasielaní odkazov na vzdelávacie materiály dostupné online, ako sú nahrávky, webináre a e-learningové kurzy. Zo štúdie, ktorú

uskutočnil portál LIBRUS v apríli 2020 a ktorej výsledky boli zverejnené v správe s názvom *Vzdialené vzdelávanie. Ako to vyzerá v našich domácnostiach?*, ukázal, že podľa 46% rodičov žiadny z učiteľov ich detí nevyučuje online a 31% rodičov tvrdí, že len málo učiteľov poskytuje túto formu vzdelávania. Iba 7% rodičov uviedlo, že všetci učители ich detí poskytujú vyučovanie online. Podľa 85% rodičov spomedzi 20 989 respondentov prieskumu LIBRUS bolo najčastejšou formou diaľkového vzdelávania posielanie materiálov z učebnice, ktoré sa mali dokončiť samostatne. Na druhej strane 63% respondentov uviedlo, že žiakom posielala vzdelávacie videá a 47%, že učители využívajú vzdelávacie platformy a elektronické knihy. Táto forma vyučovania sa obmedzovala najmä na samostatnú prácu žiakov alebo prácu s pomocou rodiča. Rodičia uviedli, že trávajú veľa času (päť alebo aj viac hodín denne) spoločným učením sa so svojím dieťaťom. V najťažšej situácii boli rodičia žiakov 4. až 6. ročníka ZŠ, po nich nasledovali rodičia detí 1. až 3. ročníka (LIBRUS, 2020: 4).

Podľa správy, ktorú v roku 2021 zverejnila Spoločnosť pre výskumné iniciatívy o dištančnom vzdelávaní počas druhej vlny pandémie COVID-19, čas od marca 2020 využili učители najmä na rozvoj vlastných kompetencií v odbornej a metodologickej oblasti. Uviedli totiž, že už nemajú ťažkosti s vyučovaním na diaľku alebo že tieto ťažkosti sú zanedbateľné. Ani po roku pandémie nepredstavovali ťažkosti súvisiace s dostupnosťou zariadenia alebo internetového pripojenia žiadny problém alebo predstavovali malý problém pre 76,8% respondentov. Len 6,6% respondentov poukázalo na ťažkosti s priestormi, pre ktorých je organizácia pracoviska stále výzvou. Počas prieskumu sa respondenti sťažovali na pretrvávajúce ťažkosti, pokiaľ ide o nedostatok príležitostí na monitorovanie pokroku žiakov, problémy s organizovaním skupinovej práce a so zavádzaním aktivizujúcich metód medzi žiakmi (Jarosz, Hetmańczyk, Gierczyk, Dobosz, 2021: 12).

V súčasnosti sa dištančné vzdelávanie realizuje aktívnym spôsobom pre väčšie skupiny s využitím rôznych foriem a nástrojov, ktoré majú pozitívny vplyv na motiváciu študentov. Online skupinové lekcie vo forme prednášky s možnosťou vystúpenia všetkých účastníkov, ktoré vytvárajú priestor na diskusiu, zapájajú skupinu viac ako jednostranná správa zaslaná učiteľom, nie vždy v reálnom čase (online nahrávky). Okrem toho sa používajú interaktívne formy a nástroje, ktoré sú pre študentov zaujímavé, ako napríklad digitálne tabule na prácu online: Miro (predtým RealTime Board), Stormboard, IPEVO, InVision Freehand, AWW, Sketchboard, Conceptboard, Mural, Explain Everything, Limnu, Whiteboard Fox (Lektori, 2021), ako aj testy, kvízy a hádanky: Kahoot, Quizlet, Testportal, Wordwall na testovanie vedomostí a zručností na diaľku. Obohatenie vyučovacích hodín o filmy, grafiku, hry alebo animácie je zamerané nielen na sporenie vzdelávacích materiálov a udržanie pozornosti

príjemcu, ale má aj pozitívny vplyv na celý proces učenia, pretože zvyšuje pravdepodobnosť, že si študent prezentovaný obsah lepšie osvojí a následne zapamätá.

Výskum vnímania a spracovania prenášaných obsahov s prihliadnutím na zapojenie rôznych zmyslov do tohto procesu opísal Ziemowit Włodarski. Vo svojej práci venoval osobitnú pozornosť správnej štruktúre obsahu pripraveného učiteľom, aby informácie v ňom obsiahnuté mohol žiak prijímať viackanálovo. Polysenzorický prístup používaný vo vzdelávacom procese by mal zohľadňovať individuálne preferencie žiaka, pokiaľ ide o výber kanála, prostredníctvom ktorého si osvojuje obsah pre seba najefektívnejším spôsobom (Włodarski, 1979). „Treba však poznamenať, že všetky formy diaľkového vzdelávania majú určité obmedzenia. Skepsa voči dištančnému vzdelávaniu môže prameniť z výhrad, že nepodporuje ono rozvoj zručností, ktoré študenti získavajú v priamom kontakte s iným človekom-učiteľom, ale aj so skupinou rovesníkov. (...) Ďalším problémom spojeným so zavedením dištančného vzdelávania do vzdelávacieho systému je, že nie každé dieťa, najmä to najmladšie, je schopné samostatne používať takéto nástroje a nie vždy je možné získať podporu od rodiča alebo iného opatrovníka. (Saladarov, 2020: 179). Podľa 34% rodičov, ktorí sa zúčastnili na prieskume portálu LIBRUS, majú deti veľké problémy so samostatnou prácou-s plánovaním učenia a používaním rôznych metód učenia. Pre 18% bol významným obmedzením aj nedostatok vybavenia. Podľa rodičov, ktorí sa zúčastnili prieskumu, mali žiaci počas diaľkového štúdia veľa školskej práce, čo ich veľmi zaťažovalo. Každý tretí respondent uviedol, že učenie bolo „tak akurát“. Pre 71% rodičov bolo učenia rozhodne príliš veľa alebo skôr príliš veľa (LIBRUS, 2020: 4).

„Taktiež otázka disciplíny v prípade skupinových online hodín je dosť náročná aj pre skúseného učiteľa.“ (Salatarov, 2020: 179). Môže byť užitočné zaviesť nové pravidlá a predpisy pre online vyučovanie vo forme kódexu alebo zmluvy, t. j. pripraveného súboru pravidiel pre novú situáciu, ktoré sa týkajú etického rozmeru vyučovania učiteľa aj etickej účasti študenta. Všetci účastníci procesu by mali poznať a rozumieť platným pravidlám, pojmom používaným v dokumente, ako aj pravidlám týkajúcim sa aktívnej účasti na hodinách, spôsobu prezentácie obsahu a overovania získaných vedomostí (Wedel-Domaradzka, Raczyńska, 2013: 35-45).

Okrem toho sa v správe uvádza, že počas pandémie SARS-CoV-2 učitelia pociťovali zvýšenú mieru stresu spôsobenú nielen ťažkosťami pri používaní informačných a komunikačných technológií (IKT), ale aj pri komunikácii so študentmi. Bolo to spôsobené psychologickou bariérou u nich samotných, ako aj u študentov. V predloženej správe sa uvádza, že „učitelia sa cítia izolovaní, negatívne hodnotení, vystavení mimoriadne náročným podmienkam, bez



akejkoľvek inštitucionálnej podpory. U niektorých sa v dôsledku toho vyskytujú psychosomatické poruchy. Tí, ktorí nachádzajú podporu v učiteľskej komunite, s ktorou zdieľajú podobné ťažkosti, majú lepší prehľad o svojom psychickom stave." (Buchner, Wierzbicka, 2020: 33). Zo správy tiež vyplýva, že v prvých mesiacoch bolo diaľkové vzdelávanie pre väčšinu z nich veľkou výzvou a „nebol to ľahký boj“, do ktorého sa však pustili z pocitu zodpovednosti za svojich študentov, ako aj za svojich kolegov.

S cieľom budovať vzťahy so žiakmi a posilňovať ich sociálno-emocionálne kompetencie sa opýtaní učitelia venovali predovšetkým rozhovorom zameraným na poskytovanie emocionálnej podpory a povzbudenie žiakov, a to v súvislosti s pandemickou situáciou v krajine, ako aj v kontexte ich každodenných problémov a otázok (Jarosz, Hetmańczyk, Gierczyk, Dobosz, 2021: 27). Snaha čeliť realite bez podpory významných ľudí, ako sú rodičia alebo učitelia, môže prispieť k vážnym zmenám v psychickej oblasti človeka, najmä počas dospievania. V dôsledku toho môže nedostatok vzťahovosti negatívne ovplyvniť fungovanie žiakov v triede a školskom prostredí, ako aj mimo triedy v kontakte s rovesníkmi (Mazurkiewicz, 2014: 19).

Podľa LIBRUS-u rodičia zdôrazňujú, že ich deťom počas dištančného vzdelávania najviac chýba kontakt s rovesníkmi (59%) a učiteľmi (54%) (LIBRUS, 2020: 3). Nedostatok pochopenia zo strany rovesníkov, učiteľov, ale aj rodičov, pocit osamelosti alebo odmietnutia môže byť spôsobený nedostatkom priameho kontaktu s inými ľuďmi, túžbou po rovesníkoch a často aj monotónnosťou vzdialeného učenia a presunom školy do domáceho prostredia, ktoré pre niektorých môže prestať fungovať ako azyl, čo znásobuje problémy vyplývajúce z nízkeho sebavedomia. Na druhej strane, medzi žiakmi, ktorí prejavujú agresívne správanie alebo majú k nemu sklony, sa môže zvýšiť ochota podporovať hejtovanie voči učiteľom aj spolužiakom prenesením ich konania do kyberpriestoru, ako bolo možné vidieť na portáli YouTube „E-class raids“. Štúdia vykonaná na skupine učiteľov základných škôl: štátnych, komunitných a súkromných z celej krajiny ukazuje, že učitelia sú si vedomí nahrávania svojich hodín, a preto pociťujú reálny strach, že sa „stanú terčom posmechu internetu“. (Digitálne centrum, 2020: 40).

„Z hľadiska potrieb mnohých mladých ľudí, o ktorých píše Jacek Pyżalski, je prioritnou oblasťou podpory udržiavanie a posilňovanie vzťahov s ostatnými (predovšetkým s učiteľmi, rovesníkmi). Súčasná situácia je aj tu jedinečnou výzvou. Študenti zahrnutí do štúdie v offline svete fungujú častejšie ako ostatní v nepriaznivej sociálnej situácii (častejšie sú odmietaní, zapojení do agresie, násilia zo strany rovesníkov). Nemusí to byť pravidlom, pretože existuje veľa škôl, ktoré veľmi šikovne vytvárajú inkluzívne prostredie otvorené pre všetkých bez ohľadu na to, či majú alebo nemajú takzvané špeciálne vzdelávacie potreby.“ (Pyżalski, 2020: 75).

# Celoživotné vzdelávanie

Európske centrum pre rozvoj odborného vzdelávania (CEDEFOP) vo svojej správe poukázalo na to, že vzdelávanie je jednou z oblastí, ktoré sú najviac vystavené zmenám vyplývajúcim z pandémie COVID-19, vrátane zmien v spôsobe výkonu práce, zmien v charaktere práce a zmien v mieste predchádzajúcich odborných činností.

Existuje mnoho definícií vzdelávania. Možno ho chápať okrem iného ako „všetky procesy a interakcie, ktorých cieľom je zmeniť ľudí, najmä deti a mládež, v súlade s ideálmi a výchovnými cieľmi prevládajúcimi v danej spoločnosti. (...) Znamená súhrn výchovných procesov, vrátane vzdelávania a výchovy, ako aj vzdelávanie v najširšom zmysle slova.” (Okoń, 2004: 93).

Nevyhnutnou podmienkou vo vzdelávaní je schopnosť prispôbiť sa novej situácii. Poukazuje na stav celého vzdelávacieho systému a v dôsledku toho aj spoločnosti, pretože je nevyhnutným prvkom nášho života a sprevádza nás počas celého jeho trvania (Stęchły, 2020). Dynamicky sa rozvíjajúca oblasť masovej komunikácie, zmeny v pracovnej sfére, rastúca konkurencia na trhu práce a nutnosť neustáleho prispôsobovania sa potrebám trhu vytvárajú fenomén nazývaný „vzdelávací životný štýl”. Týka sa to tak činnosti spojenej s oblasťou vykonávanej práce, ako aj oblasti kultúry a spoločenského života. Účasť na celoživotnom vzdelávaní sa stáva civilizačnou požiadavkou. Môže byť príležitosťou „získať zručnosti pre pohyb v modernom svete, tvorivo vytvárať smer vlastného života a pre aktívne občianstvo vnímané v európskom rozmere, ako aj pre udržanie si pozície na čoraz náročnejšom trhu práce”. (Solarczyk-Ambrozik, 2011: 8). Len neustálym zdokonaľovaním sa dokážeme reagovať na rastúce očakávania trhu, ktoré sú výsledkom procesu globalizácie a dynamicky sa rozvíjajúcej konkurencie. Kompetencie a kvalifikácie (...) by sa mali zlepšovať v procese celoživotného vzdelávania, aby mohli čeliť výzvam, ktoré prinášajú technologické, hospodárske a sociálne zmeny (Solarczyk-Ambrozik, 2011: 13

## Záver

S cieľom zvládnuť ťažkostí súvisiace s dialkovým vzdelávaním bolo potrebné vykonať mnohé zmeny (vrátane obmedzení) v pracovnom aj osobnom živote v porovnaní so stavom pred pandemiou. V každej zo skupín uvedených v tejto štúdií muselo dôjsť k zmenam. V súčasnosti sa zdá byť obzvlášť dôležité venovať pozornosť všeobecnému psychosociálnemu stavu účastníkov procesu, a najmä študentov, pre ktorých „online vzdelávanie môže mať za následok

stratu medziľudských kontaktov, nedostatok interakcie tvárou v tvár a fyzickú vzdialenosť vyplývajúcu z týchto faktorov” (Kim, 2011: 763, podľa Pyžalski, 2020: 28).

V súčasnej situácii vo vzdelávaní by sme mali myslieť najmä na tri dimenzie udržiavania a budovania vzťahov: vzťahy medzi učiteľom a žiakmi v kontexte didaktiky, výchovných zásahov, krízových alebo problémových situácií; rovesnícke vzťahy medzi žiakmi vzťahujúce sa na školskú triedu ako spoločenstvo, aby sme čelili problému, ktorým je alebo môže byť vylúčenie z rovesníckej skupiny alebo dokonca šikanovanie, a tiež v kontexte budovania identity triedneho kolektívu. Tretím rozmerom je vzťah medzi učiteľom a rodinami žiakov. Ústredným prvkom tohto vzťahu je stanovenie spoločných cieľov a spôsobov práce, pozornosť venovaná toku informácií, neustála komunikácia a vzájomná podpora.

Je potrebné poznamenať, že opísané typy vzťahov a oblastí, ktoré si vyžadujú osobitnú pozornosť pri ich udržiavaní, sú základom vzdelávania na diaľku aj tradičného vzdelávania tvárou v tvár. Čo sa teda zmenilo? „Možno až teraz máme viac času na to, aby sme si to ešte viac uvedomili-to môže byť veľmi pozitívna stránka našej situácie.” (Pyžalski (ed.), 2020: 28-29).

Časové obmedzenia spojené s pandémiou COVID-19, snaha o diaľkové štúdium, potreba zostať dlhší čas doma, môžu paradoxne prispieť k osobnej reflexii vedomého, zámerného konania v zmysle riadenia seba samého v čase. Táto reflexia môže pomôcť vidieť minulé chyby a v dôsledku toho zmeniť správanie v pracovnej aj osobnej oblasti. Môže tiež poskytnúť základ pre učenie sa o sebe samom, pochopenie mechanizmov vlastného správania a správania druhých, v podstate pracovať na sebe a svojej efektívnosti. „Vysoká úroveň reflexivity, najmä v kritickej oblasti, je nevyhnutná pre transformáciu (premenu) myslenia, ktorá môže následne viesť k zmenám v správaní, vrátane riskovania a vystúpenia zo zóny komfortu.” (Rodek, 2020: 111).

## Bibliografia

1. Buchner A., Wierzbicka M. 2020, Edukacja zdalna w czasie pandemii, Získané zo stránky <https://centrumcyfrowe.pl/spoled/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-2-edycja/> (prístup 10.02.2022).
2. Centrum Cyfrowe 2020, Edukacja zdalna w czasie pandemii, Získané zo stránky: <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii-1-edycja/> (prístup 10.02.2022).
3. Jagielska K. 2020. Edukacja zdalna w sytuacji pandemii e doświadczeniach uczniów szkół średnich. Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19. Kraków: Wydawnictwo Scriptum.

4. Jarosz E., Hetmańczyk H., Gierczyk M., Dobosz D. 2021. Edukacja zdalna w okresie drugiej fali pandemii COVID-19. Przypadek gminy Ruda Śląska, Katowice: Towarzystwo Inicjatyw Naukowych Katowice.
5. Kim, J. 2011. Developing an instrument to measure social presence in distance higher education. *British Journal of Educational Technology* nr 42(5).
6. Lektorzy 2021, 11 najlepszych tablic online – zestawienie. Získané zo stránky <https://lingroom.pl/blog/11-najlepszych-tablic-online-zestawienie/> (prístup 10.02.2022)
7. Librus 2020.
8. Nauczanie zdalne. Jak wygląda w naszych domach? Raport z badania ankietowego. Získané zo stránky [https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a\\_librus\\_raport\\_nauka\\_zdalna\\_LS\\_LR\\_raport.pdf](https://files.librus.pl/articles/00pic/20/04/09/librus/a_librus_raport_nauka_zdalna_LS_LR_raport.pdf) (prístup 11.02.2022).
9. Mazurkiewicz G. (red.) 2014. Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie. Warszawa-Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
10. Ďalkové vyučovanie-Zoznam najlepších bezplatných nástrojov. Získané zo stránky <https://szkolawchmurze.pl/blog/najlepsze-narzedzia-do-nauki-zdalnej/> (dostęp 11.02.2022).
11. Okoń W. 2004. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa: Wydawnictwo ŻAK.
12. Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami? Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
13. Pyżalski, J. (red.) 2020. Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele, Warszawa: EduAkcj.
14. Rodek V. 2020. Uczenie się w czasie pandemii – obszary trudności i próby optymalizacji procesu na podstawie autorefleksji studentów. *Edukacja dorosłych* nr 1, Warszawa
15. Sałatrow A. 2020. Nauczanie zdalne – wyzwanie dla edukacji nie tylko w czasie pandemii, *Polonistyka. Innowacje* nr 12, Poznań.
16. Stęchła W. 2020. Pandemia zmusza nas do uczenia się i lepszego gospodarowania talentami. Získané zo stránky: <https://www.ibe.edu.pl/index.php/pl/aktualnosci/1171-pandemia-zmusza-nas-do-uczenia-sie-i-lepszego-gospodarowania-talentami> (prístup 10.02.2022).
17. Stolarczyk-Ambrozik E. 2011. Perspektywa uczenia się przez całe życie a Krajowe Ramy Kwalifikacji. Získané zo stránky [https://brjk.amu.edu.pl/\\_data/assets/pdf\\_file/0020/70652/LLL\\_szkolenie\\_perspektywy\\_nowe.pdf](https://brjk.amu.edu.pl/_data/assets/pdf_file/0020/70652/LLL_szkolenie_perspektywy_nowe.pdf) (prístup 11.02.2022).

18. Wedeł-Domaradzka A., Raczyńska A. 2013, Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej. Poradnik, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wpierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
19. Włodarski Z. 1979, Odbiór treści w procesie uczenia się, Warszawa: PWN.



**Kristína Koričárová**

**Kristína Kultanová**

# Profesijná orientácia na poľsko-slovenskom pohraničí v núdzových situáciách vrátane pandémie COVID-19

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v Čadci realizuje Čadčiansky model interaktívneho profesijného poradenstva (Viď Obrázok 1 Čadčiansky model interaktívneho profesijného poradenstva) – CAMIP, ktorý je zameraný na žiakov deviatych ročníkov šestnásť rok. Je efektívnym systémom profesijného poradenstva a prepája pri pomoci žiakom subjekty – rodičia, výchovní a kariéroví poradcovia, základné a stredné školy a profesijné informácie. Obsahuje systematické moduly, ktoré sa zameriavajú na žiakov od šiestych ročníkov. Nasledujúcou súčasťou sú Dni voľby povolania, ktoré v ucelenej forme ponúkajú žiakom rozšírenie informácií o svete práce, požiadavkách na jednotlivé pracovné pozície, s cieľom rozšíriť možnosti a nasmerovať žiakov k vyššej miere vlastného sebapoznania a sebarozvoja a zároveň pomôcť žiakom a ich rodičom zorientovať sa v oblasti voľby povolania a výberu strednej školy. Na Dňoch voľby povolania sa na základe testov dozvedia, aké sú typy osobností, aké majú predpoklady, v akom pásme je IQ, kde môžu študovať, aká je potreba trhu práce, aké sú možnosti štúdia, možnosti pomoci internetu pri voľbe povolania. Taktiež vyplnia záznamový hárok, kde si ujasnia, aký sú profesionálny typ, aká oblasť je pre žiakov zaujímavá, či by chceli študovať v okrese, mimo okresu, aké majú predpoklady na základe výsledkov testov, aké sa im páči povolanie, akú majú šancu uplatniť sa s týmto povolaním na trhu práce, o ktorej škole uvažujú a prečo, akú úroveň vzdelania chcú dosiahnuť, kde môžu získať ďalšie informácie a podobne. Všetky tieto informácie sa realizujú individuálne on-line prostredníctvom platforiem ZOOM a MICROSOFT TEAMS a poskytli sme v aktuálnom školskom roku 553 individuálnych konzultácií pre končiacich žiakov deviatych ročníkov. V súvislosti s modelom CAMIP sme zabezpečili v on-line prostredí podujatie EXPO kariéra Čadca pomocou platformy Youtube (Viď Obrázok 2 Prezentácia stredných škôl), ako forma burzy stredných škôl v okrese Čadca, ktorého súčasťou boli aj rady kariérových poradcov zo Slovenska, ktorý mal 2004 vzhľadnutí. Na tejto burze sa žiaci môžu dozvedieť najzákladnejšie informácie o škole, ktorá je pre nich lákavá. Prostredníctvom prezentácie,

ktorú si každá stredná škola pripraví sama, priblížia svojim potencionálnym študentom odbory, ktoré na škole ponúkajú, dôležité termíny prijímacích skúšok, kritéria prijímania študentov, ale taktiež žiakom ukážu priestory školy a oboznámia ich s krúžkami a ďalšími aktivitami, ktoré škola ponúka. V súvislosti s kariérovým poradenstvom sme realizovali pre výchovných a kariérových poradcov konzultácie, a pre riaditeľov stredných škôl on-line stretnutia a konzultácie o možnostiach a aktuálnych novinkách štúdia na jednotlivých stredných školách na Kysuciach.

Rodičia v prípade záujmu môžu konzultovať ohľadom profesijnej orientácie žiakov so psychológom/kariérovým poradcom telefonicky v dohodnutom termíne. Záznamový hárok, ktorý žiak obdrží po testovaní, doma prekonzultuje s rodičmi a porozprávajú sa o schopnostiach a plánoch, z ktorých lepšie pochopia a spoločne vyberú tú najvhodnejšiu strednú školu.

Zmeny aktuálne po pandémie nastali v komunikácii pri skupinových činnostiach so žiakmi, kde sme realizovali konzultácie so žiakmi vyplývajúce z Dní voľby povolania cez platformy ZOOM a MICROSOFT TEAMS, zameriavali sme sa na on-line preventívne aktivity, so zameraním na podporu mäkkých zručností, ktoré sa zaužívali. Okrem iného, prostredníctvom on-line poradenstva v rámci webovej stránky [www.camip.sk](http://www.camip.sk) (Viď Obrázok 3 On-line poradňa kariérneho poradenstva) rozširujeme a poskytujeme kariérne poradenské služby a pomoc všetkým klientom, ktorí nemajú k nemu prístup, svoje rozhodnutie o voľbe povolania stále zvažujú, majú nejasné predstavy o svojej budúcnosti alebo potrebujú poradiť v špecifických situáciách výberu školy. Zrealizovali sme podujatie EXPO kariéra Čadca pomocou platformy Youtube (Viď Obrázok 2 Prezentácia stredných škôl), ako forma burzy stredných škôl v okrese Čadca, ktorého súčasťou boli aj rady kariérových poradcov zo Slovenska.

V začiatkoch pandémie prístup a prispôsobenie sa platformám na on-line komunikáciu. Zabezpečiť aj väčšiu podporu v tom, ako poskytovať poradenstvo a terapiu na diaľku, ako aj pri implementácii niektorých opatrení. Súčasťou bolo aj nastavenie pracovnej záťaže počas práce z domu, s ktorým sme sa predtým nestretli, vytvorenie bezpečných pracovných podmienok, hľadanie rovnováhy medzi situáciou každého zamestnanca a potrebou viesť k efektívnemu fungovaniu a výsledkom aj v takto náročnom období. Poskytnúť podporu na stabilizáciu v oblasti pracovnej pohody, duševného a fyzického zdravia. Napríklad psychológovia či špeciálni pedagógovia vedeli čiastočne kontakt s klientom nahradiť elektronickým a telefonickým kontaktom, hoci sa nevykonávali vyšetrenia. Na druhej strane sociálni pedagógovia túto možnosť nemali. Ich práca je v teréne, škole, triede, kolektíve. Myslíme, že výkon tejto profesie bol najviac zasiahnutý pandemiou.



Úrad práce sociálnych vecí a rodiny odbor sociálno-právnej ochrany detí realizoval multidisciplinárne stretnutia pre odborných a pedagogických zamestnancov v on-line priestore, ktoré boli zamerané na tréning mäkkých zručností pedagogických a odborných zamestnancov v oblasti prevencie.

V súvislosti s pandemiou naša inštitúcia sa zameriavala na on-line komunikáciu prostredníctvom platforiem ZOOM a MICROSOFT TEAMS, pričom sme prostredníctvom nich realizovali metodické stretnutia pre kariérových poradcov, výchovných poradcov a ostatných pedagogických zamestnancov. Na našej webovej stránke bola zriadená sekcia „Radíme na diaľku“, kde sme poskytovali praktické rady, ako zvládať pandémiu pre rodičov, žiakov a učiteľov po praktickej v oblasti kariérového poradenstva a psychickej stránke prežívania.

V rámci škôl vznikla potreba nových pozícií Koordinátor digitálnych médií, úlohou školského digitálneho koordinátora je koordinovať informatizáciu a vzdelávanie prostredníctvom digitálnych technológií s cieľom podporiť transformáciu vzdelávania a školy pre 21. storočie, resp. digitálnu budúcnosť.

Obrázok 1. Čadčiansky model interaktívneho profesijného poradenstva

**CAMIP**  
CPPaP Čadca

**VŠETKO O VOĽBE STREDNEJ ŠKOLY NA JEDNOM MIESTE**

**ČADČIANSKY MODEL INTERAKTÍVNEHO PROFESIJNÉHO PORADENSTVA**

Efektívny systém profesijného poradenstva CAMIP od roku 2008 prepája pri pomoci žiakom všetky zainteresované subjekty

**Žiaci + rodičia + výchovní poradcovia + základné školy + stredné školy**  
+ psychologická poradňa + úrad práce + profesijné informácie

**5 základných modulov CAMIP:**

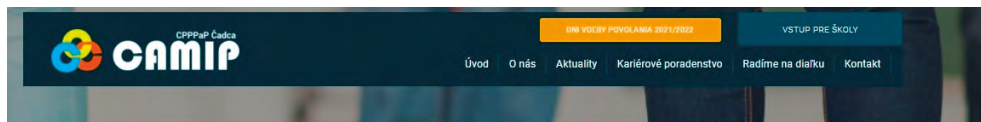
- 1. MODUL**  
Systematická práca so žiakmi, rodičmi, výchovnými poradcami od 6tej triedy
- 2. MODUL**  
Dni voľby povolania, Týždeň voľby povolania
- 3. MODUL**  
Cezhraničný veľtrh informácií, vzdelávania a zamestnanosti
- 4. MODUL**  
Konzultačno-poradenské aktivity
- 5. MODUL**  
Kontrolný výskum

[www.camp.sk](http://www.camp.sk)

Obrázok 2: Prezentácia stredných škôl



Obrázok 3. On-line poradňa kariérneho poradenstva



### On-line poradňa kariérneho poradenstva

Tu nám môžete písať Vaše otázky ohľadom výberu školy, voľby povolania, kariérového poradenstva, radi Vám poradíme.

Meno \*

Vek \*

Mesto \*

E-mail \*

Priestor pre Vašu otázku \*

Súhlasím so spracovaním osobných údajov

## Bibliografia

1. Agnew, J. 2008. Borders on the mind: re-framing border thinking. *Ethics and Global Politics 1*, s. 175-191.
2. Cunningham, H. 2004. Nations rebound? crossing borders in a gated globe. *Identities, 11*, s. 329-350.
3. De Mello, A. 1992. *Przebudzenie*. Poznań: Zysk i S-ka.
4. Drabina, J. 1999. *Historia Chorzowa od 1868 do 1945 roku*. Chorzów: Wydawnictwo „Profesor”.
5. Girard, R. 1987. *Kozioł ofiarny* (Trans. M. Goszczyńska). Łódź: Wydawnictwo Łódzkie.
6. Hirst, P. & Thompson, G. 2006. *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance*. Wiley.
7. Kaczyński, L. 2008, August 5. *Przemówienie na wiecu w Gruzji*. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=Ojcme45iykc>.
8. Nikitorowicz, J. 1995. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Transhumana.
9. Setnikar Cankar, S, Seljak, J. & Petkovšek, V. 2014. Factors that influence cross-border cooperation between businesses in the Alps–Adriatic region. *Economic Research-Ekonomska Istraživanja, 27*(1), s. 304-319.
10. Stojkov, B., & Nikolov, A. 2009. Cultural cross-border cooperation among Balkan's Countries with the case of Serbia and Bulgaria. *Central European Journal of Spatial and Landscape Planning, 20*, s. 26-32.



**Interreg**  
**Polska-Słowacja**

Europejski Fundusz Rozwoju Regionalnego



*Projekt „E-DUST – Profesijná orientácia na poľsko-slovenskej hranici v mimoriadnych situáciách vrátane pandémie COVID-19” spolufinancovaný Európskou úniou z programu Európskeho fondu regionálneho rozvoja Interreg V-A Poľsko-Slovensko 2014-2020 a zo štátneho rozpočtu.*

  
**Akademia WSB**  
**WSB University**



Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB

41-300 Dąbrowa Górnicza | ul. Ciepłaka 1c | [www.wsb.edu.pl](http://www.wsb.edu.pl)