

UNIVERZITA JANA AMOSA KOMENSKÉHO PRAHA

RIGORÓZNE KONANIE

2015

RIGORÓZNA PRÁCE

Marián ŠKARBA

**VZDELÁVANIE DOSPELÝCH KU KLÚČOVÝM
KOMPETENCIÁM**

Praha 2015

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

RIGOROUS

2015

RIGOROUS THESIS

Marián ŠKARBA

ADULT EDUCATION TO CORE COMPETENCIES

Prague 2015

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená rigorózna práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracoval samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpal, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitých zdrojov.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 01.04.2015

Marián ŠKARBA
vlastnoručný podpis

Podakovanie

Chcel by som poďakovať **doc. PaedDr. Ing. Miroslavovi PALUNOVI, PhD., MHA., mim prof.** za cenné konzultácie, rady a pripomienky, ktoré som využil v tejto rigoróznej práci.

Abstrakt

Rigorózna práca sa zaoberá vzdelávaním dospelých ku kľúčovým kompetenciám. Práca je rozdelená do štyroch hlavných kapitol. V prvej kapitole sú vymedzené základné pojmy a kľúčové slová rigorózne práce. V druhej časti sú rozobrané kľúčové kompetencie z rôznych hľadísk. Tretia kapitola je venovaná vzdelávaniu zamestnancov a štvrtá kapitola sa venuje výskumu názorov dospelých na vzdelávacie aktivity so zameraním na kľúčové kompetencie.

Kľúčové slová: Celoživotné vzdelávanie. Dospelý účastník vzdelávania. Kompetencie. Kľúčové kompetencie. Vzdelávanie zamestnancov. Pracovný proces.

Abstract

This thesis is concerned with the education of adults to key competencies. The work is divided in to three main chapters. In the first chapter the basic terms are outlined as well as the key words of the work. In the second part the key competencies are dealt with from various viewpoints. The third chapter is devoted to training employees, and the fourth chapter is devoted to research of adults in educational activities with focus on core competencies.

Keywords: Lifelong learning. Learners. Competences. Core competencies. staff training. Work process.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČASŤ	9
1 TÉMOTVORNÉ UKOTVENIE	9
1.1 Vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie	9
1.2 Účastník ďalšieho vzdelávania	12
1.3 Kompetencia a kľúčová kompetencia	16
2 VZDELÁVANIE DOSPELÝCH KU KLÚČOVÝM KOMPETENCIÁM	21
2.1 Európska únia a kľúčové kompetencie	24
2.2 Charakteristika kľúčových kompetencií	27
2.3 Profesionálne a sociálne kompetencie.....	33
3 VZDELÁVANIE ZAMESTNANCOV	38
3.1 Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov	38
3.2 Systém vzdelávania a rozvoja pracovníkov v organizácii	39
3.3 Identifikácia a definovanie potrieb vzdelávania	40
3.4 Plánovanie vzdelávacích programov	41
4 VYBRANÉ VÝSLEDKY Z PRIESKUMNEJ ČINNOSTI V NIEKTORÝCH ASPEKTOCH	48
4.1 Základné informácie o jednotlivých krokoch prieskumu ..	48
4.2 Univariačná analýza.....	55
4.3 Bivariačná analýza.....	77
5 DISKUSIA A ODPORÚČANIA PRE PRAX	105
ZÁVER	108
POUŽITÁ LITERATÚRA	110
ZOZNAM TABULIEK	112
ZOZNAM OBRÁZKOV A GRAFOU	114
PRÍLOHA - DOTAZNÍK	

ÚVOD

V dnešnej dynamickej dobe silnejúcich globalizačných tendencií zvyšovať vzdelanosť obyvateľov považuje za svoju prioritu nielen Slovensko ale celá Európska únia. Vo vyhláseniach Rady Európy sa zdôrazňuje, že kvalita vzdelávania sa má stať jedným z rozhodujúcich cieľov vo všetkých oblastiach vzdelávania. Dnes prebieha prechod od industriálnej spoločnosti k informačnej spoločnosti, kde sa kapitálom a zdrojom vývoja stali informácie. Pri súčasnom tempe rozvoja vedy a techniky, záplave nových a nových informácií, kde dnešný objav už zajtra prekoná nový a v súvislosti s rýchlym rozvojom nových technológií vystupuje do popredia téma celoživotného vzdelávania a tzv. kľúčových kompetencií. Získavanie kľúčových kompetencií je celoživotný, individuálny proces, ktorý slúži k rozvoju osobnosti.

Hlavným cieľom rigorózneho práce je analyzovať koncepciu vzdelávania dospelých ku kľúčovým kompetenciám na základe teoretických východísk priblížiť jednotlivé metódy vzdelávania ako mimo tak i vo vnútri vybranej organizácie.

Empirická časť je následne aplikovaná na vzdelávanie dospelých a na samotnú analýzu efektívnosti vzdelávania, hodnotenie a názory účastníkov vzdelávania zo strany dospelých na vzdelávací systém a umožnenie vzdelávania zamestnancov mimo organizáciu. Analýza je uskutočnená na základe prieskumu prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka.

Vychádzajúc z výsledkov prieskumu práca prináša návrhy na prípadné zefektívnenie systému vzdelávania.

Rigorózna práca v súlade s vytýčeným cieľom pozostáva z troch kapitol. Prvá – teoretická časť je venovaná vymedzeniu základných pojmov, druhá približuje metódy vzdelávania a empirická časť je venovaná analýze názorov na možnosti vzdelávania a vzťah dospelých k vzdelávaniu.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 TÉMOTVORNÉ UKOTVENIE

Východiskovými pojmami celej práce sú: vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie, dospelý účastník ďalšieho vzdelávania, kompetencie, kľúčové kompetencie a metódy vzdelávania. V tejto prvej časti definujeme jednotlivé pojmy a poukážeme na ich vzájomný vzťah.

V úvodnej časti sa zaoberáme pojmami ako sú vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie, v ďalšej časti tejto kapitoly sú vymedzené pojmy ako dospelý účastník ďalšieho vzdelávania a hlavný pojem kompetencie a kľúčové kompetencie, ktoré sú nosnými pojmami celej rigorózne práce. Hneď v úvode je nutné objasniť jeden terminologický problém. Slovenčina vníma kompetenciu ako „oprávnenosť k niečomu“, personálni manažéri vnímajú kompetencie ako „schopnosť“ alebo „spôsobilosť“, pričom v oblasti vzdelávania sa tento pojem vníma v širšom kontexte.

Na otázku „čo je to kompetencia?“ ponúka odborná literatúra množstvo odpovedí. Nás oslovil výrok Armstronga (1999, s. 193): „Ako sa zdá, existuje toľko definícií kompetencií, koľko je ľudí, ktorí o tomto predmete píšu – a tých je veľmi veľa.“ Kompetencie nadobúdame počas celoživotného vzdelávania, preto pokladáme za potrebné si priblížiť aj tieto pojmy.

1.1 Vzdelávanie, celoživotné vzdelávanie

Pod pojmom celoživotné vzdelávanie rozumieme nepretržité vzdelávanie, činnosť, ktorej účelom je zlepšovať vedomosti, zručnosti a kompetencie, zastrešuje všetky systémy vzdelávania – formálne, neformálne, informálne a všetky stupne vzdelávania. Vzdelávanie je základným ľudským právom a univerzálnou ľudskou hodnotou. Jeho ciele sú odvodené ako z individuálnych tak aj zo spoločenských potrieb. Vzdelávanie znamená pôsobenie na človeka s cieľom utvárania návykov, postojov, spôsobov správania, intelektuálnej a fyzickej pripravenosti. Prostredníctvom vzdelávacích aktivít rozvíjame vedomosti, spôsobilosti a postoje človeka, ktoré sa vyžadujú v jeho pracovnom i osobnom živote.

Vzdelávanie ako pojem definujú v odbornej literatúre viacerí autori.

Ladislav Ďurič a kol. (2000, s.499) definujú vzdelávanie ako:

- proces a výsledok osvojovania systematických poznatkov a vedomostí a s nimi spojených intelektuálnych a pracovných schopností a návykov,
- nevyhnutnú podmienku prípravy človeka na život, nadobudnutú v školách seba vzdelávaním, v mimoškolských (podnikových, rezortných, osvetových a.i.) zariadeniach a inštitúciách, ako aj v každodennej pracovnej činnosti.

Zdeněk Palán (2002, s.12) vníma vzdelávanie ako:

- sústavu vedeckých a technických vedomostí, intelektuálnych a praktických zručností, utvorenie morálnych rysov a osobnostných záujmov, ktorá je majetkom osobností. Je výsledkom procesov zameraných na utváranie osobnosti, výsledkom vzdelávania,
- úroveň, ktorú účastník dosiahne vo vzdelávaní. Táto úroveň je považovaná za systém otvorený, ktorý je vo vzdelávaní neustále obnovovaný, obohacovaný, rozširovaný a prehĺbovaný. Vzdelávanie môžeme členiť podľa stupňa školskej sústavy na základné, stredné, vyššie a vysokoškolské, alebo podľa vzťahu k profesijnej orientácii na všeobecné a odborné (súčasť kvalifikácie).

Vzdelávanie (Prusáková, 2000, s. 9) znamená pôsobenie na človeka s cieľom utvárania návykov, postojov, spôsobov správania, intelektuálnej a fyzickej pripravenosti. Prostredníctvom vzdelávacích aktivít rozvíjame vedomosti, spôsobilosti a postoje človeka, ktoré sa vyžadujú v jeho pracovnom i osobnom živote. V prostredí vzdelávania a pri jeho realizácii sa zvyčajne stretávame s nasledovnými pojmami.

Vzdelávanie, vzdelanie, vzdelanosť sú pojmy s veľmi širokým obsahom, ktoré zároveň tvoria hybnú silu rozvoja spoločnosti. V podstate tieto pojmy vzájomne dopĺňajú a možno aj z časti prelínajú sa v celom procese formovania osobnosti.

Vzdelávanie možno charakterizovať ako proces, v ktorom si prostredníctvom vyučovania človek osvojuje sústavu poznatkov a činností, ktoré učením, resp. vnútorným spracovaním pretvára na vedomosti, zručnosti a schopnosti. Štefan Švec (1995, str. 35) definuje vzdelávanie (edukáciu) ako sústavu inštitucionálne organizovaných aktivít zacielených na celoživotné rozvíjanie znalostí, schopností, hodnotových postojov a iných osobných kvalít potrebných pre spôsobilosť v budúcich rolách jednotlivca ako stávajúcej sa sebarealizačnej

osobnosti v spoločnosti.

V súvislosti so vzdelávaním musíme spomenúť dva aspekty:

- zmyslom vzdelávania je nadobúdanie zručností, rozvíja ich
- vzdelávanie je nástroj, nie cieľ.

Celoživotné vzdelávanie

Vzdelávanie nadobúda stále väčší význam a priestor v živote ľudí je vyvolaný nárastom vplyvu vzdelávania medzi silami, ktoré pôsobia na vývoj modernej spoločnosti. Dnes uznávame, že vzdelávanie sa začína narodením a končí smrťou. To vedie k uznaniu významu predprimárneho vzdelávania na jednej strane a vzdelávania dospelých na strane druhej, čo vyúsťuje do koncepcie celoživotného vzdelávania. Celoživotné vzdelávanie definovala Komisia a členské štáty v rámci Európskej stratégie zamestnanosti ako: „každú cielenú vzdelávaciu činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí.“ Takáto pracovná definícia bola prijatá aj v Memorande o celoživotnom vzdelávaní ako východisko pre nastávajúce diskusie a aktivity.

Ďalej v Terminologickom a výkladovom slovníku (s.208) nájdeme výraz kontinuálne profesijné vzdelávanie – celoživotné vzdelávanie je chápané ako pokračovacie vzdelávanie. 1. nadväzujúce, pokračujúce vzdelávanie a jedna zo základných súčastí celoživotného vzdelávania, 2. proces vzdelávania zahrňujúci formálne i neformálne, plánované i príležitostné formy školského i mimoškolského vzdelávania.

Celoživotné vzdelávanie podľa V. Prusákovéj (2005, s.73) je koncepcia, ktorá predpokladá kultiváciu človeka prostredníctvom cieleného vzdelávania počas celého jeho života. V súvislosti so sociálno-ekonomickými zmenami sa zdôrazňujú najmä dva všeobecné základné ciele celoživotného vzdelávania: podpora aktívneho občianstva a podpora zamestnanosti.

Právo na vzdelanie pre všetkých občanov zaručuje Ústava Slovenskej republiky (čl. 42). Oblasť celoživotného vzdelávania je v kompetencii Ministerstva školstva SR.

V posledných rokoch sa najmä v dokumentoch medzinárodného charakteru stretávame s pojmami:

Formálne vzdelávanie znamená hierarchicky štruktúrovaný a chronologický

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

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

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

Ďalšie vzdelávanie nadväzuje na vzdelávanie poskytované deťom a mládeži v rámci formálneho vzdelávania na školách. Ide o vzdelávanie dospelých prostredníctvom krátkodobejších a dlhodobejších kurzov a vzdelávacích programov, ktoré sa zameriavajú na získanie alebo zmenu pracovnej kompetencie a kvalifikácie. Ďalej ide o rekvalifikácie nezamestnaných, ale aj poskytnutie druhej šance tým, ktorí nevyužili predchádzajúce možnosti vzdelávania. Význam celoživotného učenia narastá vzhľadom na potreby ekonomiky, ktorá si vyžaduje flexibilnú pracovnú silu, tak z hľadiska disponibilnosti ako kvalifikácie. (Prusáková, 2005, s.73)

1.2 Účastník ďalšieho vzdelávania

Účastníkom vzdelávania rozumieme osobu, ktorá je priamo účastná vo

vzdelávacom procese, zohráva rolu príjemcu nových vedomostí a znalostí.

Termín účastník ďalšieho profesijného vzdelávania môžeme vnímať v dvoch rovinách (Pirohová, 2006, s.56). Podľa M. Cirbesa (1898) v širšom význame je ním každý dospelý človek, ktorý sa vzdeláva, alebo ktorý organizuje, kontroluje a hodnotí vzdelávací proces, v užšom význame účastníkom vzdelávania je dospelý človek, ktorý si osvojuje a dopĺňa vedomosti, nadobúda a rozvíja spôsobilosti, postoje. Účastník ďalšieho vzdelávania je istým spôsobom analógia termínu pojmu študent, poslucháč, študujúci, rozdiel je v tom, že študentom je „dospelý človek“. Vo vzdelávaní dospelých platí, že individuálne rozdiely medzi dospelými jednotlivcami sú spôsobené nie tak vekovými rozdielmi ako skôr životnými skúsenosťami, vzdelaním, profesiou, sociálnymi okolnosťami a podmienkami života dospelých (napríklad ich sociálnymi rolami – rodiča, zamestnanca, občana a pod.; ich spoločenským statusom a sociálnou pozíciou).

Psychológia dospelého veku – najmä psychológia výchovy a sebvýchovy dospelého človeka, psychológia učenia sa dospelého človeka, psychológia vývinu dospelého človeka – je v porovnaní s poznaním iných vývinových období ľudského jednotlivca teoreticky menej prepracovaná a empiricky menej podložená. Napriek tomu prax vzdelávania dospelých má bohatú tradíciu a je extenzívna a rozmanitá. Isté zaostávanie v tejto oblasti poznania je spôsobené donedávna prevažujúcim názorom, že človek je v dvadsiatich alebo najneskôr v dvadsiatich piatich rokoch v psychologickom zmysle prakticky "hotovým človekom". Psychicky sa ďalej nevyvíja a ak, tak iba nepodstatne.

Dospelý človek teda môže byť predmetom výskumu napríklad vtedy, ak chceme poznať individuálne rozdiely medzi dospelými jednotlivcami, no nie z hľadiska zmien osobnosti. Dnes, v dobe kedy sa prioritou stáva koncepcia celoživotného učenia sa ľudí a celoživotného vzdelávania, sa rešpektuje, že dospelý človek je schopný sa podstatne psychicky zmeniť. Počas celého života sa vyvíja a rozvíja svoju osobnosť a individualitu (po psychickej, sociálnej aj duchovnej stránke). Možno, že sa v dospelých prebúda ich inštinkt sebazáchovy v živote spoločnosti. Pretože v súčasnej postmodernej spoločnosti sa dospelí ľudia stredného veku a neskorej dospelosti dostávajú do nevýhodnej spoločenskej pozície v životných oblastiach realizácie. Musia sa vzdelávať, ak chcú obstáť v konkurencii. V popredí spoločenského diania sa ocitla mladá

generácia. Vo vzdelávaní dospelých sa zohľadňuje to, že dospelý človek je partnerom v procese vzdelávania a výsledky vzdelávania dospelých závisia hlavne od motivácie, aktivity a participácie, čiže aktívnej zúčastnenosti dospelých účastníkov vzdelávania (učiacich sa dospelých ľudí). Pre dospelého človeka je učenie sa procesom realizácie svojej dospelosti, s prevažujúcimi prvkami seba riadeného učenia sa, ktoré sa týka viac individuálnych zmien než vonkajších okolností riadenia svojho života. Preto si osvojuje poznatky v kontexte a v rezonancii so štýlom svojho poznávania (kognitívnym štýlom), so svojim myšlienkovým obsahom, v súlade so svojou citovosťou a hodnotovou orientáciou.

J. Barták (2003, s.17) v stati „*Čím sa vyznačuje dospelý účastník*“ uvádza, že „Dospelý účastník sa vyznačuje určitou úrovňou sociálnej zrelosti, vyrovnanosti, ustáleným životným spôsobom, systémom hodnôt, zmyslom pre reálne ciele a pre praktický život.“ Dospelí účastníci sa z hľadiska výchovy a vzdelávania líšia od mládeže :

- vekom, úrovňou vzdelania, druhom profesie, životnými skúsenosťami, znalosťami, schopnosťami, vlastnosťami
- rôznosťou motívov k štúdiu, vzdelávacími potrebami, záujmami, životnými postojmi odlišnosťami v rozvíjaní poznávacích záujmov
- množstvom voľného času.

Ďalej autor píše, že z hľadiska výchovno-vzdelávacieho pôsobenia musíme u dospelého účastníka rešpektovať predovšetkým:

- určitý vzdelávací „deficit starších“
- diferencované a kritické prijímanie poznatkov
- potrebu uplatniť pri štúdiu získané životné a pracovné skúsenosti
- dobrovoľný, aktívny, tvorivý vzťah
- zvýšený význam samostatného myslenia a jednania
- výrazné rozdiely v pružnosti myslenia
- zvláštnosti priebehu zvyšovania úrovne praktického myslenia
- zvláštnosti priebehu pamäte
- rozdiely v odolnosti a stabilite vnímania
- celková neistota pri prezentáciách, reprodukcii naučeného, zvlášť u osôb fyzicky starších, eventuálne služobne nadriadených či podriadených voči

d'alším účastníkom vzdelávacej akcie s veľkými individuálnymi rozdielmi v závislosti na úrovni motivácie, zdravotného stavu, intelektuálnych schopností, obáv z neúspechu atď.

Z. Palán (2002, s. 219) uvádza účastníka vzdelávania ako jedinca, ktorý sa vzdeláva a je vzdelávaný v akejkolvek vzdelávacej inštitúcii. Existuje i názor, že účastníkom vzdelávania je človek ktorý sa vzdeláva akokoľvek.

Účastníkmi ďalšieho vzdelávania sú dospelí s rôznym stupňom a druhom vzdelania, muži aj ženy, nezamestnaní, zamestnanci, podnikatelia, vykonávatelia rôznych profesií, pracovných činností, zastávajúci konkrétne pozície v spoločnosti, preberajúci a naplňajúci často rozporuplné sociálne roly späté s rodinným, profesijným, spoločenským životom (Pirohová, 2006, s.64).

Z minulých skúseností si môže konkrétny človek vytvoriť konkrétne predsudky a nekonkrétne obavy spojené so vzdelávaním a učením sa v dospelom veku. Dospelý človek, ktorý sa rozhoduje pre vzdelávanie, alebo je už účastníkom vzdelávania by si mal uvedomiť, že určité myšlienky ho môžu povzbudiť alebo naopak brzdiť v jeho vzdelávaní a učení sa. Inšpiroval nás odkaz pre dospelých, ktorého autorom je V. Levi (1982, s.12 - 13).

Sme presvedčení, že v kontexte vzdelávania dospelých je aktuálny stále:

- 1.Nemôžeme sa zmeniť, ako si želáme, ak ustavične nepoznávame samých seba.
- 2.Nemôžeme sa zmeniť, ak sa neusilujeme zmeniť.
- 3.Nemôžeme sa poznať, ak nepoznávame súčasne a s rovnakým záujmom iných ľudí (aj keď len jedného človeka; no čím viac, tým lepšie). Nemôžeme sa poznávať bez záujmu: človek by bol nepoznateľný, lebo jeho povaha sa prieči násilné poznávanie. Do podstaty toho druhého môžeme naozaj vniknúť iba vtedy, ak mu pomáhame. Ani seba, ani iných nemôžeme poznať inak ako v činnosti a v styku s nimi. Poznanie človeka a sebapoznanie sú zásadne nezavŕšené, lebo človek je "otvorený systém", v ktorom mnohokrát ťažko predpovedať zmeny: človek nie "je", ale ustavične "sa formuje", väčšmi ako ktorýkoľvek iný tvor.

Vo vzdelávaní a učení sa dospelých všetko závisí od aktivity spojenej s vedomím zodpovednosti, od tvorivej iniciatívy, od primeranej motivácie dospelých. Úspech je možný iba za predpokladu osobného vloženia sa do

procesu vzdelávania a učenia sa. Napokon vo vzdelávaní dospelých sa nedá opomenúť, že učenie sa ľudí je činnosť aktívna; učenie sa dospelých ľudí je osobne motivovaná činnosť; učenie sa dospelých je činnosť, ktorá je podmienená sociálnym vplyvom a podmienkami, pretože je spojená s realizáciou rozmanitých sociálnych rol; učenie sa dospelých závisí od spôsobilosti dospelých učiť sa; učenie sa dospelých podstatne závisí od vlastností a stavov osobnosti, resp. spôsobilostí účastníkov vzdelávania aj vzdelávateľov dospelých.

1.3 Kompetencia a kľúčová kompetencia

Kompetencia podľa Terminologického a výkladového slovníka (Ďurič, et. al, 2000, s.204) je definovaná ako schopnosť, spôsobilosť. 1. Schopnosť, predpoklady jednotlivca alebo skupiny, inštitúcie či organizácie zvládnuť určitú činnosť, situáciu alebo posudzovať určité javy s vedomím širších súvislostí alebo z odborného hľadiska, 2. Rozsah pôsobnosti, právomoc, súhrn práv a povinností, ktoré sú zverené právnou normou určitému orgánu, organizácii alebo jednotlivcovi. 3. Schopnosť jednotlivca alebo inštitúcie odovzdávať vedomosti a spôsobilosti pre výchovu a vzdelávanie dospelých.

Kompetencia po stanovení limitov a vymedzení priestoru pôsobenia v poňatí uplatňovania právomoci predstavuje spoločenský vzťah medzi riadiacim orgánom a medzi riadenými (vedenými) pracovníkmi. Riadiaci systém využíva kompetenciu obdobne ako predstaviteľa tohto systému – vedúci pracovníci, manažéri, lídri – v tom prípade, ak sa ostatné nástroje a prostriedky organizovania a zabezpečovania realizácie riadiacich procesov preukázali ako neúčinné alebo ak vznikla oprávnená obava, že ostatné prostriedky nebudú dostatočné na zabezpečenie realizácie poslania a cieľov organizácie (J. Khol, 1981).

Výstižné je definovanie kompetencie ako organizátorskej kategórie, vzťahujúcej sa relevantne k organizačným aktivitám. Kompetencia je v podstate formálne oprávnenie, ktoré je viazané na nositeľa právomoci a zabezpečené aj spoločenskými prostriedkami. Kompetencia vedúceho pracovníka (manažéra, lídra) sa ťažiskovo prejavujú v oblastiach oceňovania pracovníkov – pridelovanie odmien, ukladanie sankcií za nedodržanie, prekračovanie noriem, pravidiel a princípov organizovaného života. Vymedzené a stanovené kompetencie

spoločne tvoria základný predpoklad fungovania organizačnej štruktúry. Pedagogické, andragogické, psychologické a sociologické disciplíny rozlišujú pojmy technická kompetencia a sociálna kompetencia. Technická je daná stupňom dosiahnutého vzdelania po absolvovaní príslušného stredoškolskej a vysokoškolskej prípravy a umocňuje držiteľa osvedčenia pôsobiť v činnostiach systému práce vo výchove a vzdelávaní dospelých. Sociálna kompetencia je vyjadrená kvalifikovaným zvládnutím a preukázaním sociálno-psychologických a sociálno-andragogických poznatkov, zručností a spôsobilostí v sociálnych, psychologických, andragogických, pedagogických a interpersonálnych oblastiach. Zahŕňa výcvikovými formami získanú spôsobilosť na sebaopoznávanie, poznávanie iných ľudí, úspešnosť v systéme práce s ľuďmi, s ľudskými zdrojmi, sebaapresadzovanie – ako sú asertivita, persúázia, komunikácia, súťaživosť v pracovnej skupine, motiváciu, rozvoj a stimuláciu, tvorivosť, riešenie problémov a konfliktov, psychohygienu, diagnostikovanie a riešenie skupinových procesov, zvládnutie stresov, prehĺbovanie empatickej asertivity, podporu členov skupiny a skupinových dejov. V oblasti kultúrnej andragogiky sa používa termín kultúrna kompetencia. *Výkladový slovník Ľudské zdroje* (Palán, 2002, s.99) rozvíja tento pojem ako právomoc súhrn právomoci a zodpovednosti a ako schopnosť vykonávať určitú funkciu a dosahovať pri tom určitú úroveň výkonnosti. Súbor spôsobov chovania, ktoré určité osoby ovládajú lepšie ako iné, čo im umožňuje lepšie zvládať danú situáciu. Ďalej autor píše, že tieto spôsoby chovania sú pozorovateľné v bežných pracovných situáciách i v situáciách testových. Využívajú integrovaným spôsobom schopnosti, osobnostné rysy i získané vedomosti. Kompetencie pracovníka bývajú vyjadrené popisom jeho znalostí, schopností, povahových rysov, postojov, zručnosťou a skúsenosťou (kompetenciou). Byť kompetentný znamená vedieť sa vyrovnáť s kritickými, spleťtými neprehľadnými a nepredvídateľnými situáciami. Preto súčasťou kompetencií je i ochota prijímať rozhodovacie riziko, osobnú iniciatívu, voľné vlastnosti, motivovanosť. Proces získavania kompetencií k výkonu pracovných činností alebo k výkonu povolania sa spravidla označuje profesionalizácia. Ďalej autor uvádza kompetenciu ako sociálne ekonomický znak pracovníka nachádzajúceho sa v situácii novej ponímanej výroby či služby.

Najvhodnejšou definíciou, ktorá vystihuje zámer práce je kompetencia

charakterizujúca spôsobilosť človeka preukázať vedomosti, zručnosti a postoje v praktickej činnosti. Chápeme to ako určitú formu správania vedúcu k vysokému výkonu. Vyjadriť to môžeme ako proces transformácie vstupov (vedomosti, zručnosti a postoje) na výstupy (správanie, ktoré vedie k vysokému výkonu). Kompetencia podľa tejto definície budeme chápať ako spôsobilosť transformovať to „čo je v človeku“ do „viditeľných“ výsledkov práce. Kompetencia sa prejavuje v správaní. To je možné sledovať a teda aj analyzovať a merať.

Pri „transformačnom procese“, ktorého výsledkom je správanie vedúce k vysokému výkonu, je nutné splniť 3 predpoklady (Kubeš, 2004, s.80):

- človek musí byť vnútorne vybavený vlastnosťami, schopnosťami, vedomosťami, zručnosťami a skúsenosťami, ktoré k takému správaniu nevyhnutne potrebuje,
- je motivovaný takéto správanie použiť, teda vidí v požadovanom správaní hodnotu a je ochotný týmto smerom vynaložiť potrebné úsilie
- má možnosť v danom prostredí vhodné správanie použiť.

Nadobúdanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, ktorý je udržiavaný dynamikou nového učenia a týka sa ako školského tak i mimoškolského vzdelávania. Povolanie je chápané ako svet jednania, v ktorom je primárne požadovaný človek so svojou kognitívnou tzn. zo svojou schopnosťou myslieť a riešiť problémy. Rozšírené kognitívne myslenie sa stáva skutočnou odbornou schopnosťou a to v spojení s kompetenciami v oblasti metód a zo sociálnymi kompetenciami, či sú to už kompetencie vhodné pre jednanie v malých skupinách, alebo pre kontakt s organizáciami. Týmto presahuje okruh pracovných činností a dotýka sa i okolitých oblastí, ako sú politické, kultúrne či rodinné dianie.

Mertens (1974) sa so svojim konceptom kľúčových kompetencií prihlásil k tomuto kognitívno-teoretickému prístupu orientovanému na jednanie. Kľúčovými kompetenciami sa nazývajú preto, že pomáhajú vyrovnávať sa so skutočnosťou a zvládať tiež nároky flexibilného sveta práce. (Siegrist, 2007, s.27).

Mertens vyčlenil zoznam kľúčových kompetencií:

- *základné kompetencie* – tvoria základné myšlienkové operácie ako predpoklad kognitívneho zvládania najrôznejších situácií a požiadaviek

- *horizontálne kompetencie* – získavať informácie, porozumieť im, spracovať ich a chápať ich špecifickosť
- *rozširujúce prvky* - základné vedomostí v rovine fundamentálnych kultúrnych techník (početné operácie) a znalosti dôležité pre určité povolania (technika merania, ochrana práce, zaobchádzanie s náradím)
- *dobové faktory* – doplňujúce medzery v znalostiach vzhľadom k novým poznatkom (moderné dejiny a literatúra, počítanie s množinami, ústava).

Ďalší prístup založený na analýze činnosti sa snaží sledovať vzájomné súvislosti profesijného jednanie a ujasňovať, ktoré základné schopností je potrebné k pružnému zvládaniu situácií v zamestnaní. Pri dnešných rýchlych zmenách v profesijnom svete musí byť, ako je známe, profesijné špecifické jednanie neustále modifikované, oživované, obohacované, alebo nahradzované novými prvkami. K zvládnutiu tohto procesu sú predovšetkým potrebné i iné schopností, predstavujúce trvalú hodnotu v procese zmien - a to sú kľúčové kompetencie.

„Mať predpoklady (vedomosti, zručnosti a postoje) ešte neznamená byť úspešným (správanie, ktoré vedie k vysokému výkonu)“. Domnievame sa, že tento výrok jasne definuje cieľ s ktorým sa kompetencie používajú – viac nás zaujíma to čo človek robí, nie to aké má predpoklady. V prípade, že sa zaujímate o jeho predpoklady, robíme to práve preto, aby sme pomohli ich použitiu v praktickej činnosti.

Kompetencie sú vynikajúci nástroj pre integráciu všetkých personálnych procesov. Napríklad odmeňovanie zamestnancov je možné postaviť na pochopení kompetencie ako výstupu, vzdelávanie na chápaní kompetencie ako vstupu a pod. (Armstrong, 1999).

Ako najdôležitejší fakt vnímame, že kompetencia jasne popisuje správanie, ktoré je potrebné na dosiahnutie vynikajúceho výkonu v rámci danej pozície resp. skupiny pracovných pozícií. Takto sa riadenie ľudských zdrojov zameriava na konečný a najdôležitejší aspekt – na to, aby všetci zamestnanci dosahovali vynikajúce výkony v rámci svojich pracovných pozícií.

Kompetencia je definovaná behaviorálne, teda zoznamom efektívne použitého správania. Stáva sa teda určitým „benchmarkom“ pre zamestnanca, priameho nadriadeného, ako i manažéra ľudských zdrojov, ktorý je jednoznačný a ľahko

„uchopiteľný“. Týmto spôsobom sú všetky aktivity nasmerované k jednému cieľu. Je ním dosiahnutie vynikajúceho výkonu. A o to predsa ide.

Ak je pracovná pozícia definovaná skupinou kompetencií, ktorými musí daný zamestnanec v rámci tejto pozície disponovať, určuje a integruje tak všetky personálne procesy spojené s touto pozíciou. V prípade, že má organizácia definované kľúčové kompetencie pre napr. všetkých manažérov, personálne procesy pre získavanie, vzdelávanie, plánovanie kariéry a odmeňovanie je pomerne ľahké integrovať.

2 VZDELÁVANIE DOSPELÝCH KU KLÚČOVÝM KOMPETENCIÁM

Celoživotné učenie chápeme ako neustály nepretržitý proces vzdelávania, ktorý prebieha počas celého života človeka. Aj keď táto myšlienka nie je nová a objavuje sa od čias Komenského (Bačová, 2000, s.4-12) na potrebu celoživotného učenia ako celoživotnej nevyhnutnosti sa začalo poukazovať až v druhej polovici 20. storočia pod vplyvom nástupu vedecko-technickej revolúcie. V súvislosti s celoživotným učením sa často objavuje pojem kľúčové kompetencie – t.j. znalosti, ktoré umožňujú človeku v danom okamihu rýchlo, zodpovedne a kvalifikovane konať a rozhodovať sa, reagovať a vyrovnávať sa so zmenami v oblasti profesie, spoločenského a osobného života. Neviažu sa na konkrétnu profesiu a sú základom pre ďalšie učenie.

Patrí sem:

- schopnosť komunikovať a spolupracovať
- schopnosť riešiť problémy
- kreativita, samostatnosť a výkonnosť
- schopnosť prijať zodpovednosť
- schopnosť premýšľať a učiť sa
- schopnosť zdôvodňovať a hodnotiť.

Celoživotné učenie by malo byť úzko spojené s nadobúdaním týchto kompetencií.

Pre ďalší rozvoj celoživotného učenia a celého vzdelávacieho systému malo veľký význam zasadnutie Rady Európy v Lisabone v marci 2000, ktoré bolo považované za rozhodujúci moment pre ďalšie smerovanie európskej vzdelávacej politiky, ktorej hlavným princípom sa stalo práve celoživotné učenie. Z jeho záverov vyplynulo, že Európa sa posunula do éry vedomostí so všetkými dôsledkami, ktoré z toho vyplynú pre kultúrny, ekonomický a sociálny život. Keďže štýly vzdelávania sa, života a práce sa búrlivo menia, týmto zmenám sa musia jednotlivci nielen prispôbiť, ale zároveň aj zmeniť svoje zvyčajné spôsoby práce, čo nie je možné bez celoživotného učenia.

Základným dokumentom ucelenej stratégie celoživotného učenia v Európe sa

stalo *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*, ktoré Európska komisia vypracovala v roku 2000 (vyšlo 30.10.2000 v Bruseli) a v roku 2001 bolo predložené na celoeurópsku verejnú diskusiu.

Obsahuje šesť základných posolstiev:

- nové základné zručnosti pre všetkých
- viac investícií do ľudských zdrojov
- inovácie vo vyučovaní a vzdelávaní
- oceňovanie vzdelávania sa
- nový prístup k profesijnej orientácii a poradenstvu
- priblíženie sa vzdelávania k domovom.

V Správe pre UNESCO v roku 1997 Medzinárodná komisia pre vzdelávanie v 21. storočí vedená Jacquesom Delorsom prijala štyri základné princípy pre Európu: „Naučiť sa učiť, naučiť sa pracovať, naučiť sa žiť spolu, naučiť sa byť, ktoré nevyzdvihujú čiastkové vedomosti istého druhu, ale komplexné ľudské schopnosti a hodnoty, predstavujúce záruku aktívneho sebarozvoja a pozitívnych sociálnych činov. Prioritným odkazom Delorsovej správy, nie je iba pokrok v pracovnom živote, ale oveľa ambicióznejší maximálny rozvoj osobnosti, ktorý môže ľudská bytosť dosiahnuť. Kto si chce zachovať predpoklady, aby mohol byť zamestnaný, ako spotrebiteľ musí byť sám zodpovedný za výber z toho, čo je na trhu vzdelávania dostupné v súlade s jeho požiadavkami. Edukácii, či už formálnej alebo neformálnej či informálnej, sa v doterajšej histórii ľudstva nikdy tak nahlas nepripisovala taká vysoká zodpovednosť za budúcnosť ľudskej spoločnosti.

Pritom si uvedomila, že naučiť sa to tradičným spôsobom nie je možné. Pri učení je potrebné sa zamerať na rozvíjanie kompetencií, najmä na rozvíjanie najdôležitejších kľúčových kompetencií, čo je možné prostredníctvom rôznych vhodných obsahov, v rôznych predmetoch alebo oblastiach vzdelávania. Kompetencie sa učia, rozvíjajú a aplikujú prostredníctvom činností.

Charakteristika kompetencie:

Má činnostný charakter :

- formuje sa na základe osobnej praktickej skúsenosti a činnosti a zároveň je pripravená realizovať sa v praxi.

Je komplexným celkom:

- obsahuje v sebe vedomosti, zručnosti, postoje a ďalšie zložky, ktoré boli doteraz vnímané viac samostatne.

Má procesuálny charakter:

- nevyjadruje trvalý stav, ale mení svoju kvalitu počas celého života,
- nezastaráva ako poznatky, ale má schopnosť stále sa rozvíjať (preto môže byť základom celoživotného učenia sa a osobnej flexibility).

Je dynamická a rozvinutá na rôznej úrovni:

- ako plánovaný cieľový stav je ideálnou kompetenciou, napĺňajúcou určitý štandard,
- počas procesu osvojovania a v jeho závere existuje v latentnej podobe, možno ju len predpokladať,
- keď je uplatnená v učebnej alebo životnej situácii, stane sa reálnou kompetenciou a môže byť znovu rozvinutá v rôznej miere.

Je predpokladom pre výkon subjektu v určitej oblasti činnosti. Je výsledkom formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania. Odborníci sa zhodujú v tom, že kľúčové kompetencie by si mali osvojiť všetci občania už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom či informálnom vzdelávaní a rozvíjať ich počas celého života.

Na to, aby došlo k efektívnemu osvojovaniu si kľúčových kompetencií, je potrebná najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vyučovania, vyučovacích metód a stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a zároveň je prepojené so životom.

Kľúčové kompetencie chápeme ako významnú a dôležitú kategóriu všeobecne integrujúcich, použiteľných a prenosných súborov vedomostí, zručností a postojov, ktoré každý človek potrebuje k tomu, aby mohol plnohodnotne žiť v súčasnom svete, v pracovnom i mimopracovnom živote. Kľúčové kompetencie prispievajú k lepšej zamestnanosti absolventov a sú významné v rámci celoživotného učenia. Umožňujú jednotlivcom:

- *oveľa ľahšie získať nové kvalifikácie,*
- *prispôbiť sa meniacemu kontextu technologických a organizačných zmien,*
- *dosiahnuť mobilitu na trhu práce.*

Kľúčové kompetencie sa vyznačujú nasledujúcimi charakteristikami:

- majú ucelený a nadpredmetový charakter,

- sú interdisciplinárne,
- majú dlhodobú platnosť pri praktickom uplatnení,
- smerujú k zvýšeniu adaptability človeka v meniacom sa prostredí,
- ovplyvňujú a podmieňujú celkovú vzdelanostnú úroveň človeka.

V rámci celoživotného učenia jednotlivci disponujú kľúčovými kompetenciami, ktoré potrebujú na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť.

U nás sa stali východiskom pri tvorbe najvyššieho kurikulárneho dokumentu *Štátneho vzdelávacieho programu* pre jednotlivé stupne vzdelávania.

Vo všetkých vyspelých štátoch je snaha definovať a rozvíjať také kompetencie, zručnosti, ktoré sú využiteľné vo väčšine povolání, umožnia zastávať celý rad pracovných pozícií, sú vhodné na riešenie širokého spektra problémov a umožnia človeku vyrovnáť sa s rýchlymi a častými zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote. Je snaha rozvíjať také postoje, ktoré vytvárajú kultúru slobody, rovnosti a solidarity, povzbudzujú osobné vedomie zodpovednosti. Umožňujú vytvárať hodnotové orientácie, ktoré sú procesuálnymi veličinami a ktoré „sa predovšetkým žijú“.

2.1 Európska únia a kľúčové kompetencie

Európska komisia definuje kompetencie takto: Kľúčové kompetencie predstavujú prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť. Kľúčové kompetencie sú univerzálne, nadčasové a sú uplatniteľné pre prax. Človekovi, ktorý ich ovláda by mali napomôcť pružne reagovať na zmeny na trhu práce a umožniť mu sa im rýchlo prispôbiť. A práve ich previazanosť s praxou a zamestnateľnosťou tvorí základný predpoklad ich ďalšieho rozvoja. Európska únia ich zaradila medzi prostriedky na dosiahnutie svojho strategického cieľa na roky 2000 až 2010 a to, že Európa by sa mala „stať najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšou ekonomikou vo svete, ktorá čerpá zo znalostí a zručností a je schopná nepretržitého hospodárskeho rastu pri súčasnom dosiahnutí väčšieho množstva lepších pracovných príležitosti a väčšej sociálnej súdržnosti. Základnou filozofiou kľúčových kompetencií je pripraviť človeka na celoživotné vzdelávanie. Na

základe preskúmania literatúry z Francúzska, Spojeného kráľovstva, Nemecka a Spojených štátov amerických ponúkame nasledujúcu definíciu kompetencie kde sa uvádza, že súčasťou kompetencie je:

- poznávacia kompetencia zahŕňa používanie teórie a konceptov ako aj neformálnych znalostí, získaných experimentálne,
- funkčná kompetencia (zručnosti a know-how) zahŕňa tie veci, ktoré má osoba byť schopná robiť keď pracuje v danej oblasti práce, učenia alebo sociálnej činnosti,
- osobnostná kompetencia zahŕňa know-how potrebné na správanie v určitej situácii,
- etická kompetencia zahŕňa osvojenie určitých osobných a profesionálnych hodnôt. Tento pojem sa teda používa integrujúcim spôsobom, ako vyjadrenie schopnosti jedinca samoregulujúcim spôsobom, mlčky alebo výslovne v určitej súvislosti skombinovať rôzne prvky svojich znalostí a zručností.

Hľadisko samoregulácie je pre tento pojem kritické, nakoľko práve ono je základom pre rozlišovanie medzi rôznymi úrovňami kompetencie. Získanie určitej úrovne kompetencie možno považovať za schopnosť jednotlivca používať a kombinovať svoje znalosti, zručnosti a širšie kompetencie podľa meniacich sa požiadaviek v určitej súvislosti, situácii, alebo pri riešení určitého problému. Inými slovami, úroveň kompetencií jednotlivca určuje jeho schopnosť poradiť si so zložitou, nepredvídateľnou a zmenami. Toto ponímanie kompetencie sa bude odrážať na referenčných úrovniach Európskeho kvalifikačného rámca, ktoré sú opísané v tomto dokumente. Bude sa tu rozlišovať medzi znalosťami (ktoré vyjadrujú prvok I. hore uvedenej definície), zručnosťami (ktoré vyjadrujú prvok II. hore uvedenej definície) a nakoniec širšími kompetenciami (ktoré vyjadrujú prvok III. a IV. hore uvedenej definície).

(<http://www.ninedu.sk/EI/EQF/EQF>)

Nadobudnutie kľúčových kompetencií môže byť takisto podnetom ku zmenenému postoju k nezamestnanosti, pretože kľúčové kompetencie zahŕňajú nielen orientáciu na trh práce ale tiež orientáciu na osobnosť. (prvok III. a IV. hore uvedenej definície).

V odporúčaní Európskeho parlamentu a Rady z 18.12.2006 o kľúčových *kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* sa uvádza, že potreba vybaviť

mladých ľudí potrebnými kľúčovými kompetenciami a zlepšiť úroveň dosahovaného vzdelania predstavuje neoddeliteľnú súčasť integrovaných usmernení pre rast a zamestnanosť na obdobie 2005 – 2008, ktoré schválila Európska rada v júni 2005. Usmernenia pre zamestnanosť predovšetkým vyzývajú, aby sa systémy vzdelávania a odbornej prípravy prispôbili požiadavke nových kompetencií tým, že sa v reformných programoch členských štátov lepšie definujú profesionálne potreby a kľúčové kompetencie. Usmernenia pre zamestnanosť ďalej požadujú, aby bolo zabezpečené uplatňovanie rodového hľadiska a rodovej rovnosti vo všetkých činnostiach a aby sa dosiahla v Európskej únii v priemere 70% miera celkovej zamestnanosti a aspoň 60 % zamestnanosť žien.

Týmto odporúčajú, aby členské štáty rozvíjali vyučovanie kľúčových kompetencií u všetkých ako súčasť ich stratégií na dosiahnutie všeobecnej gramotnosti a aby ako referenčný nástroj využívali „Kľúčové kompetencie“ pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec s cieľom zabezpečiť:

- aby počiatočné vzdelávanie a odborná príprava ponúkali mladým ľuďom prostriedok na rozvoj kľúčových kompetencií v takej miere, ktorá ich vybaví pre život v dospelosti, a ktorá bude predstavovať základ pre ďalšie vzdelávanie a profesionálny rast
- aby sa poskytli vhodné opatrenia pre tých mladých ľudí, ktorí v dôsledku znevýhodnenia spojeného so vzdelaním, spôsobeného osobnými, sociálnymi, kultúrnymi alebo ekonomickými okolnosťami, potrebujú osobitnú podporu, aby mohli naplniť svoj vzdelávací potenciál
- aby boli dospelí schopní rozvíjať a aktualizovať svoje kľúčové kompetencie počas celého života a aby sa osobitná pozornosť venovala cieľovým skupinám určeným za prioritné v celoštátnom, regionálnom, alebo miestnom kontexte, ako sú napríklad jedinci, ktorí potrebujú aktualizovať svoje zručnosti
- aby bola k dispozícii vhodná infraštruktúra na pokračovanie vzdelávania a odbornej príprave dospelých vrátane učiteľov, školiteľov, postupov schvaľovania a hodnotenia, opatrení zameraných i na trh práce a podpory učiacich sa, ktorá zohľadňuje odlišné potreby a schopnosti dospelých

- koherenciu poskytovania vzdelávania a odbornej prípravy dospelých pre jednotlivých občanov prostredníctvom úzkeho prepojenia na politiku, inovačnú politiku a ďalšie politiky, ktoré ovplyvňujú mladých ľudí a prostredníctvom spolupráce so sociálnymi partnermi a ďalšími zúčastnenými stranami.

Vzdelávanie musí vo svojej dvojitej – sociálnej a hospodárskej – úlohe zohrávať kľúčovú rolu pri zabezpečovaní toho, aby občania Európy nadobúdali kompetencie, ktoré im umožnia pružne sa prispôbiť zmenám.

Kompetencie pre európsky referenčný rámec sa vymedzujú ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov primeraných kontextu. Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré všetci jednotlivci potrebujú pre osobný rast a rozvoj, na aktívne občianstvo, sociálne začlenenie a zamestnanosť.

Keďže globalizácia prináša Európskej únii neustále nové výzvy, každý občan bude potrebovať širokú škálu kľúčových kompetencií, aby sa mohol pružne prispôbiť rýchlo sa meniacemu a úzko prepojenému svetu.

2.2 Charakteristika kľúčových kompetencií

Rozvoj znalostnej spoločnosti prináša požiadavku kľúčových kompetencií, ktoré podporujú osobný rast, sociálne začlenenie, aktívne občianstvo a zamestnanosť. *„Kľúčové zručnosti pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec“* zahŕňa vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré vedú k väčšej účasti ľudí v trvalo udržateľnom rozvoji a v demokratickom občianstve.

Európsky parlament a Rada Európskej únie zadefinovali osem kľúčových kompetencií pre rozvoj celoživotného vzdelávania:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- matematické zručnosti a základné zručnosti v oblasti vedy a techniky,
- digitálna zručnosť,
- učenie sa ako sa učiť,
- medziľudské, medzikultúrne a spoločenské zručnosti a občianska zručnosť,
- podnikanie,
- kultúrna vnímavosť.

V spoločnej priebežnej správe o pokroku z roku 2006 v rámci pracovného

programu „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“ sa zdôrazňuje, že všetci občania si počas celého života potrebujú osvojovať a aktualizovať svoje zručnosti a že osobitné potreby tých, ktorým hrozí sociálne vylúčenie, si vyžadujú zvláštnu pozornosť.

V Oznámení Komisie z roku 2006 na tému Akčný plán pre vzdelávanie dospelých s mottom „Vždy je čas začať sa učiť“ sa uvádza:

Sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti):

- vyjadruje sa súvisle a výstižne písomnou aj ústnou formou adekvátnou primárnemu stupňu vzdelávania,
- uplatňuje ústretovú komunikáciu pre vytváranie dobrých vzťahov so spolužiakmi, rodičmi, učiteľmi,
- rozumie rôznym typom používaných textov,
- na základnej úrovni využíva technické prostriedky medzi osobnej komunikácie,
- chápe význam rešpektovania kultúrnej rozmanitosti,
- v cudzích jazykoch je schopný na primeranej úrovni porozumieť hovorenému textu, uplatniť sa v osobnej konverzácii, ako aj tvoriť texty, týkajúce sa bežných životných situácií,

Kompetencie v oblasti matematického a prírodovedného myslenia:

- používa základné matematické myslenie na riešenie rôznych praktických problémov je schopný používať matematické modely logického a priestorového myslenia a prezentácie,
- je pripravený ďalej si rozvíjať schopnosť objavovať, pýtať a hľadať odpovede,

Kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií:

- vie používať vybrané informačné a komunikačné technológie,
- ovláda základy potrebných počítačových aplikácií,
- dokáže primerane veku komunikovať pomocou elektronických médií,
- dokáže adekvátne veku aktívne vyhľadávať informácie na internete,
- vie používať rôzne vyučovacie programy,
- získal základy algoritmického myslenia,

- chápe, že je rozdiel medzi reálnym a virtuálnym svetom,
- vie, že existujú riziká, ktoré sú spojené s využívaním internetu a IKT.

Kompetencia (spôsobilosť) učiť sa:

- má osvojené základy schopnosti sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov,
- uplatňuje základy rôznych techník učenia sa a osvojovania si poznatkov,
- vyberá a hodnotí získané informácie, spracováva ich a využíva vo svojom učení a v iných činnostiach,
- uvedomuje si význam vytrvalosti a iniciatívy pre svoj pokrok.

Kompetencia (spôsobilosť) riešiť problémy:

vníma a sleduje problémové situácie v škole a vo svojom najbližšom okolí, adekvátne svojej úrovni navrhuje riešenia podľa svojich vedomostí a skúseností z danej oblasti, pri riešení problémov hľadá a využíva rôzne informácie, skúša viaceré možnosti riešenia problému, overuje správnosť riešenia a osvedčené postupy aplikuje pri podobných alebo nových problémoch, pokúša sa problémy a konflikty vo vzťahoch riešiť primeraným spôsobom.

Osobné, sociálne a občianske kompetencie (spôsobilosti):

má základy pre smerovanie k pozitívnemu sebaobrazu a sebadôvere, uvedomuje si vlastné potreby a tvorivo využíva svoje možnosti, dokáže odhadnúť svoje silné a slabé stránky ako svoje rozvojové možnosti, uvedomuje si dôležitosť ochrany svojho zdravia a jeho súvislosť s vhodným a aktívnym trávením voľného času dokáže primerane veku odhadnúť dôsledky svojich rozhodnutí a činov, uvedomuje si, že má svoje práva a povinnosti, má osvojené základy pre efektívnu spoluprácu v skupine, dokáže prijímať nové nápady alebo aj sám prichádza s novými nápadiami a postupmi pri spoločnej práci, uvedomuje si význam pozitívnej sociálno-emočnej klímy v triede a svojim konaním prispieva k dobrým medziľudským vzťahom.

Kompetencia (spôsobilosť) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry:

dokáže sa vyjadrovať na úrovni základnej kultúrnej gramotnosti prostredníctvom umeleckých a iných vyjadrovacích prostriedkov, dokáže pomenovať druhy umenia a ich hlavné nástroje a vyjadrovacie prostriedky (na

úrovni primárneho vzdelávania), uvedomuje si význam umenia a kultúrnej komunikácie vo svojom živote, cení si a rešpektuje kultúrno-historické dedičstvo a ľudové tradície, rešpektuje vkus iných ľudí a primerane veku dokáže vyjadriť svoj názor a vkusový postoj, ovláda základné pravidlá, normy a zvyky súvisiace s úpravou zovňajšku človeka, pozná bežné pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu), správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám, má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr.

Pre nižšie sekundárne vzdelávanie

„Nadväzujú na spôsobilosti získané v priebehu predchádzajúceho (primárneho) vzdelávania,“ Absolvent nižšieho sekundárneho vzdelania má **osvojené tieto kľúčové kompetencie (spôsobilosti)** (upravené podľa odporúčania Európskeho parlamentu a rady z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie):

Kompetencia (spôsobilosť) k celoživotnému učeniu sa:

uvedomuje si potrebu svojho autonómneho učenia sa ako prostriedku sebarealizácie a osobného rozvoja, dokáže reflektovať proces vlastného učenia sa a myslenia pri získavaní a spracovávaní nových poznatkov a informácií a uplatňuje rôzne stratégie učenia sa, dokáže kriticky zhodnotiť informácie a ich zdroj, tvorivo ich spracovať a prakticky využívať, kriticky hodnotí svoj pokrok, prijíma spätnú väzbu a uvedomuje si svoje ďalšie rozvojové možnosti.

Sociálne komunikačné kompetencie (spôsobilosti):

dokáže využívať všetky dostupné formy komunikácie pri spracovávaní a vyjadrovaní informácií rôzneho typu, má adekvátny ústny a písomný prejav situácii a účelu uplatnenia, efektívne využíva dostupné informačno-komunikačné technológie, vie prezentovať sám seba a výsledky svojej práce na verejnosti, používa odborný jazyk, dokáže primerane komunikovať v materinskom a v dvoch cudzích jazykoch, chápe význam a uplatňuje formy takých komunikačných spôsobilostí, ktoré sú základom efektívnej spolupráce, založenej na vzájomnom rešpektovaní práv a povinností a na prevzatí osobnej zodpovednosti.

Kompetencia (spôsobilosť) uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky:

používa matematické myslenie na riešenie praktických problémov v

každodenných situáciách, používa matematické modely logického a priestorového myslenia a prezentácie (vzorce, modely, štatistika, diagramy, grafy, tabuľky), používa základy prírodovednej gramotnosti, ktorá mu umožní robiť vedecky podložené úsudky, pričom vie použiť získané operačné vedomosti na úspešné riešenie problémov.

Kompetencia (spôsobilosť) v oblasti informačných a komunikačných technológií:

má osvojené základné zručnosti v oblasti informačných a komunikačných technológií ako predpoklad ďalšieho rozvoja, používa základné postupy pri práci s textom a jednoduchou prezentáciou, dokáže vytvoriť jednoduché tabuľky a grafy a pracovať v jednoduchom grafickom prostredí je schopný nahrávať a prehrávať zvuky a videá, dokáže využívať informačné a komunikačné technológie pri vzdelávaní.

Kompetencia (spôsobilosť) riešiť problém:

uplatňuje pri riešení problémov vhodné metódy založené na analyticko-kritickom a tvorivom myslení, je otvorený (pri riešení problémov) získavaniu a využívaniu rôznych, aj inovatívnych postupov, formuluje argumenty a dôkazy na obhájenie svojich výsledkov, dokáže spoznávať pri jednotlivých riešeniach ich klady i zápory a uvedomuje si aj potrebu zvažovať úrovně ich rizika, má predpoklady na konštruktívne a kooperatívne riešenie konfliktov.

Kompetencie (spôsobilosti) občianske:

uvedomuje si základné humanistické hodnoty, zmysel národného kultúrneho dedičstva, uplatňuje a ochraňuje princípy demokracie, vyvážene chápe svoje osobné záujmy v spojení so záujmami širšej skupiny, resp. spoločnosti, uvedomuje si svoje práva v kontexte so zodpovedným prístupom k svojim povinnostiam, prispieva k naplneniu práv iných, je otvorený kultúrnej a etnickej rôznorodosti, má predpoklady zainteresovane sledovať a posudzovať udalosti a vývoj verejného života a zaujímať k nim stanoviská, aktívne podporuje udržateľnosť kvality životného prostredia.

Kompetencie (spôsobilosti) sociálne a personálne:

dokáže na primeranej úrovni reflektovať vlastnú identitu a budovať si vlastnú samostatnosť/nezávislosť ako člen celku, vie si svoje ciele a priority stanoviť v

súlade so svojimi reálnymi schopnosťami, záujmami a potrebami, osvojil si základné postupy efektívnej spolupracuje v skupine - uvedomuje si svoju zodpovednosť v tíme, kde dokáže tvorivo prispievať pri dosahovaní spoločných cieľov, dokáže odhadnúť a korigovať dôsledky vlastného správania a konania a uplatňovať sociálne prospešné zmeny v medzi osobných vzťahoch.

Kompetencie (spôsobilosti) pracovné:

dokáže si stanoviť ciele s ohľadom na svoje profesijné záujmy, kriticky hodnotí svoje výsledky a aktívne pristupuje k uskutočneniu svojich cieľov, je flexibilný a schopný prijať a zvládať inovatívne zmeny, chápe princípy podnikania a zvažuje svoje predpoklady pri jeho plánovaní a uplatnení, dokáže získať a využiť informácie o vzdelávacích a pracovných príležitostiach.

Kompetencie (spôsobilosti) smerujúce k iniciatívnosti a podnikavosti:

dokáže inovovať zaužívané postupy pri riešení úloh, plánovať a riadiť nové projekty so zámerom dosiahnuť ciele, a to nielen v rámci práce, ale aj v každodennom živote.

Kompetencie (spôsobilosti) vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry:

dokáže sa vyjadrovať na vyššom stupni umeleckej gramotnosti prostredníctvom vyjadrovacích prostriedkov výtvarného a hudobného umenia, dokáže sa orientovať v umeleckých druhoch a štýloch a používať ich hlavné vyjadrovacie prostriedky, uvedomuje si význam umenia a kultúrnej komunikácie vo svojom živote a v živote celej spoločnosti, cení si a rešpektuje umenie a kultúrne historické tradície, pozná bežné pravidlá spoločenského kontaktu (etiketu), správa sa kultúrne, primerane okolnostiam a situáciám, má osvojené základy pre tolerantné a empatické vnímanie prejavov iných kultúr.

Metakompetencie (kľúčové kompetencie) – osobitne poznávacie – kognitívne, resp. intelektuálne kompetencie.

Pracovná sila s praktickými jazykovými a medzikultúrnymi zručnosťami navyše zabezpečuje efektívnu konkurencieschopnosť európskych podnikov na svetovom trhu.

Učenie sa a používanie cudzích jazykov podporuje otvorenejší prístup k ostatným ľuďom, ich kultúram a názorom. Učenie sa jazykov tiež zlepšuje

kognitívne zručnosti a posilňuje jazykové zručnosti v rodnom jazyku, vrátane písania a čítania. Naučiť sa jediný jazyk v budúcnosti už nebude stačiť. Cieľom Komisie je skutočne viacjazyčná európska spoločnosť, v ktorej miera individuálnej viacjazyčnosti stabilne stúpa, až kým nebude mať každý občan praktické zručnosti aspoň v dvoch jazykoch okrem svojej materčiny.

2.3 Profesionálne a sociálne kompetencie

Tradičná schéma získavania profesionálnych kompetencií, schéma založená na inštrukciách, sa riadila modelom s charakteristickou štruktúrou: ukázať – napodobniť a kontrolovať – precvičovať.

V moderných pracovných procesoch sa berie ohľad na aspekt samostatnosti, tímovej práce, práce v komplexných systémoch (Beltz, Siegrist, 2000, s.29). Ďalej autori vychádzajú z toho, že pracovné procesy sú stále menej priamo riadené, ale organizujú sa na základe rámcových zadaní, vyžaduje to od pracovníka veľkú mieru samostatnosti. Musia byť schopní urobiť cieľové zadanie podľa vlastného uváženia do postupných krokov, sami prevádzajú jednotlivé činnosti, pri chybách musia urobiť analýzu chýb a hľadať možnosti, ako problém odstrániť.

Od jednotlivcov sa vyžadujú schopnosti, ktoré sa dajú súhrnne označiť ako tímová kompetencia. Patrí sem empatia, úprimnosť, uznanie platnosti lepšieho argumentu, schopnosť kompromisu, ochota viesť, ale aj poslúchať, schopnosť zmeniť rolu, najmä ak je to spojené so znížením sociálneho uznania.

Pracovné procesy sú stále viac včleňované do systému. K systémom sa pritom počítajú okrem komplexných organizácií, majúcich formu veľkých podnikov s ich hierarchiou, špecifickým cieľom, štýlom komunikácie, tak i právne prostredie, vymedzujúce politicko-administratívne a ekologické limity, v ktorých sa ekonomické subjekty pohybujú. Všetky tieto systémy zasahujú do pracovného procesu. K organizovaniu a výkonu práce sú vyžadované dodatočné schopnosti, ako je jednanie na poradách, postupy práce s ohľadom na okolité systémy. Túto schopnosť môžeme označiť za systémovú kompetenciu. Je dôležité si uvedomiť, že tu nejde o kľúčovú kompetenciu, ktorá môže byť uplatnená iba vo veľkých podnikoch s členitou štruktúrou. Túto kľúčovú kompetenciu vyžadujú tiež pracovné procesy v malých a stredných firmách.

Správanie, ktoré jedinec prijme za svoje, môžeme nazvať reflexným. Ako reflexivita je označovaná kľúčová kompetencia, ktorá robí človeka schopným hodnotiť po kritickom porovnaní vlastný výkon podľa dosiahnutých výsledkov.

Zo zreteľom na veľký pokrok v oblasti nových informačných a komunikačných technológií sa dostávajú do popredia aj technologické kompetencie, ktoré znamenajú viac než len „kompetenciu obsluhovať“. Kvalifikácie, ktoré sú obmedzené na konkrétne situácie, extrémne rýchlo zastarávajú a stávajú sa bezcennými. Procesu zastarávania podliehajú zvlášť technické znalosti a zručnosti. „Dôsledkom toho je potrebné sa trvalo orientovať na novinky a na ich zavádzanie a predpoklad flexibility u tých, ktorí sa vzdelávajú. Nové požiadavky na firmy si vyžadujú kompetencie presahujúce jednotlivé profesie. Nadprofesné kompetencie umožňujú účastníkom kurzov pravidelné a systematické ďalšie vzdelávanie v odbornej oblasti, a tým zvyšujú samostatnosť a odbornú kompetenciu.

Profesijná kompetencia (Pirohová, 2006,s.51) vyjadruje všetky stránky pripravenosti človeka primerane zvládať pracovné úlohy v rámci určitého zaradenia či profesie. Obsahuje vedomosti, zručnosti a skúsenosti človeka, jeho všeobecný rozhľad, morálne a zároveň osobné vlastnosti a postoje. Uvádza aj vymedzenie Ivana Nového (1992,s.46) podľa ktorého je kompetencia určitý „potenciál, súbor možností človeka“. V. Prusáková (1998, s.26) definuje profesijnú kompetenciu ako „komplexnú schopnosť na základe osvojenia si teoretických vedomostí, praktických zručností, sociálnych kompetencií a postojov ako i iných kvalít osobnosti.“

I. Pirohová ďalej uvádza (2006, s.51) kompetentnosť podľa I. Nociarovej (1998, s.53) definuje: určením fyzických atribútov a manuálnych schopností, vzťahujúcich sa k úlohám, úrovňou intelektuálnych schopností sociálnymi vlastnosťami, bez ktorých sa práca nezaobíde.

Kľúčové kompetencie majú dlhšiu životnosť než kvalifikácia viazaná na profesiu. Preto môžu slúžiť ako základ pre ďalšie učenie, a tým súčasne zvyšovať sociálne kompetencie. Schopnosť riešiť problémy, kreativita, schopnosť myslieť a učiť sa, zdôvodňovať a hodnotiť, kooperovať a komunikovať, schopnosť niesť zodpovednosť, samostatnosť a výkonnosť nestojí vedľa seba izolovane. Mnohonásobne a rôznym spôsobom sa pretínajú a musia byť

chápané vždy len ako súčasť celého procesu vzdelávania a ďalších školení, ktoré slúžia k ďalšiemu vlastnému rozvoju. Kľúčové kompetencie nemôžeme ovládať definitívne, kľúčové kompetencie sú celoživotným procesom, procesom stálych zmien a možností ďalšieho rozvoja jedincov ale aj spoločnosti.

Pochopenie rolí a jednanie orientované na cieľ „kľúčové kompetencie“ musia poskytnúť viac voľnosti a robiť voči učiacim sa ústupky. To všetko preto, že úspech je tým väčší, čím viac sa v procese učenia dbá na možnosť bohatých skúseností a podnetov k učeniu.

Pomocou kľúčových kompetencií by mal byť človek schopný kompetentne a tvorivo spolupôsobiť pri utváraní pracovného prostredia a jeho okolia.

Človek ako jedinec žije s ostatnými ľuďmi a zo svojim sociálnym okolím. Tieto vzťahy sú od narodenia rozhodujúce pri jeho socializácii. Pre schopnosť byť vo vzájomnom súlade s okolím. Tento interaktívny proces sa v sociológii nazýva „socializácia“. Tiež učenie je súčasťou socializácie. Socializácia začína už v rodine. Socializujúce vplyvy z detstva, v dospelom veku môžu byť veľmi významné pre rozvoj a zmenu už vyvinutej identity. Socializácia človeka sa uskutočňuje v skupinách. Skupina je určitý počet osôb, ktorá usiluje o spoločný cieľ. Skupina ponúka jednotlivcovi stále nové situácie, ktorým musí jedinec neustále prispôbovať svoje vlastné pocity a schopnosti. Každý jedinec môže prostredníctvom týchto procesov poznávať sám seba, nové aspekty a reakcie a začleniť ich ako rozšírenie obrazu vlastnej osobnosti. Tak sa rozširuje počet rolí, ktoré si uvedomuje. Učenie v skupinách umožňuje jednotlivcom rozširovať oblasť prežitkov a skúseností a sprostredkovať tak nové poznatky. Každá skupina sa snaží o vytvorenie „sociálnej reality“ v každej skupine sú odsúhlasené skupinové normy. Táto „sociálna realita“ vzniká vzájomným pôsobením osôb. Tu sa nadobúdajú sociálne kompetencie.

Pod sociálnymi kompetenciami rozumieme :

- schopnosť tímovej práce
- kooperatívnosť
- schopnosť čeliť konfliktným situáciám
- komunikatívnosť.

To znamená, všetky schopnosti, ktoré umožňujú kompetentný kontakt s kolegami, so zákazníkmi, s obchodnými partnermi. *Sociálna kompetencia* je

dnes obzvlášť dôležitá v súvislosti so spájaním oddelení, s tímovou prácou vo výrobe na projektoch, pretože je nutné vedieť podať odborné znalosti ostatným.

Sociálna kompetencia podľa *Terminologicko-výkladového slovníka* (2000, s.204) je vyjadrená kvalifikovaným zvládnutím a preukázaním sociálno-psychologických, sociálne andragogických poznatkov, zručnosti a spôsobilosti v sociologických, psychologických, andragogických a pedagogických oblastiach. Zahŕňa výcvikovými formami získanú spôsobilosť na sebaopoznávanie, poznávanie iných ľudí, úspešnosť v systéme práce s ľuďmi, s ľudskými zdrojmi.

Koncom dvadsiateho storočia sa v odbornej andragogickej literatúre zvyrazňuje význam kľúčových kompetencií – metakompetencií, ktoré nie sú obsahovo viazané na výkon konkrétnej profesie. L.Reetz a Th. Reitmann (in. Beltz, Siegrist, 2001, s.34) ich definujú ako určitý druh „metavedomostí“ a „zaobchádzania s vedomosťami“, sú skutočnou pomocou pre pochopenie a riešenie najrôznejších problémov ďalšieho profesijného vzdelávania a ďalšieho školenia v situáciách rýchle sa meniacich rámcových podmienok.“

Sociálna kompetencia sa vníma ako všeobecná spôsobilosť vedieť sa zorientovať v istých situáciách a vedieť primeraným spôsobom reagovať na vzniknuté problémy. Sociálna kompetencia je zložitá štruktúra, prienikom schopností, návykov, vlastností, potrieb, postojov a ďalších predpokladov. Sociálnu kompetenciu môžeme chápať ako obratnosť a účinnosť v jednaní s ľuďmi v sociálnom styku založenom na rešpekte k ľudskej dôstojnosti a na kultúre vlastnej osobnosti (Idem s. 54).

Pre zručnosti je charakteristické, že ich môžeme získať prostredníctvom učenia. Zručnosti sú teda naučiteľné schopnosti. (Thompson, 2004,s.89)

Najmä pre absolventov škôl je dôležité vedieť, aké schopnosti, aké kompetencie od nich môžu budúci zamestnávateľia požadovať.

Okrem výšky vzdelania a odborných znalostí sú vo všeobecnosti stále viac požadované ďalšie **kľúčové kompetencie**:

- komunikatívnosť,
- schopnosť a ochota ďalej sa vzdelávať, zdokonaľovať vlastný výkon,
- schopnosť riešiť problémy a niesť za to zodpovednosť,

- schopnosť pracovať v tíme, schopnosť kooperácie,
- sociálna citlivosť, schopnosť motivovať,
- schopnosť numerickej aplikácie, zvládnutie štatistických metód,
- zvládnuť informačné technológie, zbehosť v zachádzaní s informáciami,
- zvládnutie minimálne jedného, najlepšie dvoch, cudzích jazykov.

Poznatky z posledných rokov ukazujú, že medzi hlavnými príčinami neúspechov absolventov pri hľadaní svojho uplatnenia sú najmä nedostatočná schopnosť seba prezentácie, nedostatočné komunikačné zručnosti, sklon k preceňovaniu vlastných schopností a v počiatkoch svojej kariéry aj nedostatočná produktivita práce.

„Kľúčové kompetencie tvoria súbor prioritných výchovných a vzdelávacích cieľov, ktoré poskytujú jednotlivcom vstupujúcim do vzdelávania perspektívne dlhodobu využiteľnú vzdelávanie v podmienkach, v ktorých je veľmi ťažko prognózovať rýchle zmeny vo vývoji vedy, techniky a spoločnosti. Ekonomické a sociálne zmeny v spoločnosti modifikujú profil základných kompetencií, ktoré by mal mať každý k tomu, aby sa mohol aktívne zúčastňovať na pracovnom a rodinnom živote, ako aj na živote spoločnosti, či už na úrovni miestnej alebo európskej.“ (Bajtoš, 2004, s.44)

Preto môžeme povedať, že získavanie kľúčových kompetencií, je celoživotný, individuálny, nikdy sa nekončiaci proces, ktorý slúži k rozvoju osobnosti.

V dokumentoch vrcholových orgánov európskych štruktúr týkajúcich sa edukačných cieľov majú významné miesto aj cudzojazyčné znalosti. Bez nich sa dnes Európan nezaobíde, nakoľko ich absencia obmedzuje uplatnenie na trhu práce i v spoločenskom živote. Cudzojazyčná gramotnosť je dnes nevyhnutnosťou a v jazykovej politike EÚ to znamená u každého občana ovládanie dvoch cudzích jazykov. Pri nadobudnutí cudzojazyčnej kompetencie ide o jeho občianske právo ale aj povinnosť.

3 VZDELÁVANIE ZAMESTNANCOV

Každá organizácia sa zaujíma o to, čo je potrebné urobiť pre dosiahnutie trvalo vysokej úrovne výkonu jej zamestnancov a optimalizáciou ich úsilia pri dosahovaní podnikových cieľov. Tým je vlastne vzdelávanie jej zamestnancov na pracovisku, čo úzko súvisí s učiacou sa organizáciou.

3.1 Vzdelávanie a rozvoj zamestnancov

V praxi moderného riadenia ľudských zdrojov sa niekedy rozlišuje medzi vzdelávaním a rozvojom. V literatúre sa často objavuje aj pojem podnikové vzdelávanie. Posun v definovaní podnikového vzdelávania a rozvoja pracovníkov sa odrazil v mnohých novších publikáciách. Napríklad Kachaňáková a kol. (1999) definujú podnikové vzdelávanie a rozvoj ako „permanentný proces, v ktorom nastáva prispôsobovanie a zmena pracovného správania, úrovne zručností a motivácie zamestnancov podniku tým, že sa učia na základe využitia rôznych metód.“

Dôležitou je aj zmienka o motivácii zamestnancov, to znamená, že na význame naberajú aj iné aspekty vzdelávania, než je len preklenutie nedostatku vedomostí a zručností, potrebných na vykonávanie určitej práce. So stúpajúcou spokojnosťou zamestnancov a ich pocitom, že pôsobenie v organizácii ich obohacuje, vzrastá aj miera ich zánietenia pre prácu a vlastný výkon v organizácii. Celkovo teda môžeme problematiku vzdelávania a rozvoja pracovníkov v moderne riadenej organizácii rozčleniť na nasledovné oblasti:

A. Oblasť vzdelávania, t.j. oblasť prispôsobovania pracovníkov požiadavkám pracovných miest. Konkrétne ide o:

- **orientáciu**, zapracovanie nového pracovníka a úsilie o skrátenie a zefektívnenie jeho adaptácie na podnik, pracovný kolektív aj prácu na danom pracovnom mieste tým, že sa mu dostanú všetky potrebné informácie, vrátane špecifických znalostí a zručností, potrebných pre riadny výkon práce, na ktorú bol prijatý,
- **doškolenie**, používa sa aj pojem training, kde ide o pokračovanie odbornej prípravy v obore, v ktorom človek pracuje. Obvykle ide o

prispôsobovanie pracovníka novým požiadavkám, vyvolaným zmenami technológie či trhu, novými objavmi, rozvojom metód riadenia atď.

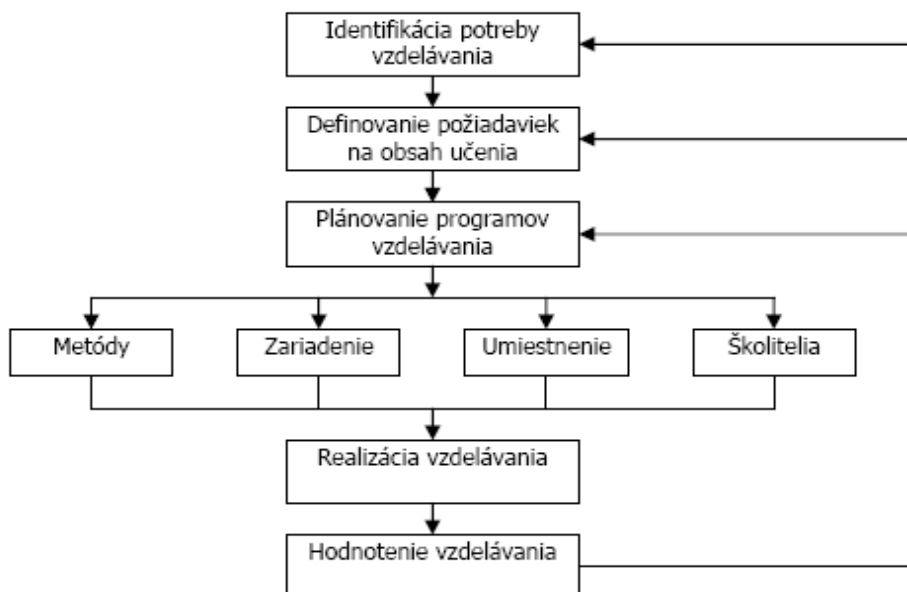
- **preškoloňovanie alebo** rekvalifikácia, ktoré smeruje k osvojeniu si nového povolania, nových pracovných schopností. Je obvyklá len pre väčšie organizácie, kde dochádza častejšie k presunom pracovníkov na vnútropodnikovom trhu práce.

B. Oblasť rozvoja, ktorá je orientovaná na získanie širšej palety znalostí a zručností, než ktoré sú nevyhnutné k vykonávaniu súčasnej práce pracovníka v organizácii. Popri formovaní len pracovných schopností sa venuje pozornosť aj formovaniu sociálnych zručností, emocionálnej inteligencie. Takýto rozvoj je orientovaný viac na budúci kariérny rast pracovníka, a to jednak v rámci organizácie, ale prípadne aj mimo nej.

3.2 Systém vzdelávania a rozvoja pracovníkov v organizácii

Intenzita a šírka záberu vzdelávania pracovníkov závisia na personálnej stratégii a politike organizácie. Niektoré organizácie dávajú prednosť získavaniu „hotových“ pracovníkov, ktorí sú odborne plne pripravení vykonávať danú prácu. Iné, naopak, trvajú na tom, že svoje kádre si vychovávajú samy, vrátane odbornej prípravy. V niektorých organizáciách sa ku vzdelávacím aktivitám pristupuje nesystematicky a neštruktúrovane, často v závislosti na hospodárskych výsledkoch. Vo väčšine moderne riadených organizácií však podnikové vzdelávanie je plánované a systematické. Je to neustále sa opakujúci cyklus, ktorý vychádza zo zásad politiky vzdelávania organizácie, sledujúci ciele stratégie vzdelávania a opierajúci sa o starostlivo vytvorené organizačné a inštitucionálne predpoklady vzdelávania. Proces plánovaného vzdelávania sa skladá z nasledujúcich krokov:

Obrázok 1 Proces plánovaného vzdelávania v organizácii



Zdroj: (ARMSTRONG, M.: Personální Management. Praha: Grada Publishing, 1999)

3.3 Identifikácia a definovanie potrieb vzdelávania

Identifikácia potrieb vzdelávania pracovníkov vychádza z viacerých analýz podnikových, tímových i individuálnych potrieb. Sústreďuje sa najmä na:

- **analýzu podnikových a personálnych plánov** – z nich sa odvodzujú typy vedomostí a zručností, ktoré by v budúcnosti mohli byť potrebné, a tiež počtu ľudí s týmito vedomosťami a zručnosťami,
- **analýzu pracovných miest na vzdelávacie účely** – ide o zisťovanie potrebnej kvantity a kvality vedomostí, ktoré sú potrebné k úspešnému vykonávaniu práce na danom pracovnom mieste a k plneniu noriem výkonu, pokiaľ sú stanovené,
- **analýzu hodnotenia pracovného výkonu** – z hodnotenie výkonnosti pracovníkov sa odvodzujú možnosti jej zvýšenia prostredníctvom dodatočných vzdelávacích a rozvojových aktivít,

- **prieskum vzdelávacích potrieb** – ako doplnok systémového skúmania vzdelávacích potrieb sa zohľadňujú požiadavky/predstavy konkrétnych pracovníkov na ich ďalší rast a rozvoj, a tiež ich priamych nadriadených.

3.4 Plánovanie vzdelávacích programov

Pri plánovaní konkrétnych vzdelávacích programov je potrebné venovať pozornosť viacerým oblastiam. V prvom rade musia byť jasne definované ciele vzdelávania, ktoré vychádzajú z analýz. Je potrebné presne špecifikovať, čo by vzdelávaná osoba mala na konci vzdelávacieho programu či jeho časti vedieť, byť schopná robiť. Z primerane stanovených cieľov vyplynie vhodný obsah a dĺžka vzdelávacích aktivít.

Pokiaľ ide o miesto vzdelávania, existujú tri alternatívy:

v podniku / organizácii, na pracovisku – realizuje sa napríklad vyučovaním manažérmi alebo vedúcimi tímov. Môže tiež ísť o zadanie špeciálnej úlohy či projektu. Výhodou je reálnosť podmienok a bezprostrednosť. Na druhej strane, nevýhodou je často to, že manažéri či vedúci nie sú celkom kompetentní a vzdelávacia aktivita nedosiahne očakávaný výsledok,

v podniku / organizácii, ale mimo pracoviska – odohráva sa obvykle formou kurzov, školení či tréningov. Je to veľmi efektívny spôsob na rozvoj rôznych interpersonálnych či iných zručností, získavanie vedomostí o produktoch alebo procedúrach organizácie a podobne. Výhodou je tiež používanie kvalifikovaných školiteľov. Nevýhodou je riziko neprenesenia naučeného späť do reality konkrétneho pracovného miesta,

mimo podniku / organizácie – používa sa najmä na rozvoj zručností manažérov, a to hlavne v oblastiach, kde je štandardná teória a prax ľahko prenositeľná. Pri takomto vzdelávaní sa dosahuje najvyššia úroveň školiteľov, a poskytuje tiež možnosť konfrontovať sa s manažérmi z iných organizácií. Nevýhodou je opäť riziko neprenesenia získaných zručností na pracovisko, ktoré sa zvyšuje, ak napríklad kurz absolvoval len jeden či dvaja členovia väčšieho pracovného tímu.

Kľúčovou otázkou z hľadiska úspešnosti vzdelávania je voľba metódy vzdelávania. Tá však závisí od rôznych faktorov, ako sú ciele vzdelávania, obsah, naliehavosť, disponibilné zdroje na vzdelávanie atď. Medzi najčastejšie

používané metódy vzdelávania patria:

- **demonštrovanie** – jedna z najpoužívanejších a najjednoduchších metód, keď školiteľ predvádza určitú aktivitu a školení majú možnosť si ju vyskúšať. Pri zložitejších činnostiach však nezabezpečuje vhodne štruktúrované osvojenie si nových poznatkov a zručností,
- **coaching (kaučovanie)** – metóda založená na vzťahu medzi manažérom/vedúcim tímu a pracovníkom. Uskutočňuje sa obvykle neformálne, ako súčasť bežného procesu riadenia. Skúsený vedúci kontinuálne usmerňuje školenú osobu, avšak ponecháva jej priestor na vlastné procesy poznávania a skúmania problémov,
- **mentoring** – špeciálne zvolení mentori poskytujú na požiadanie rady zvereným osobám, pričom často ide o rady týkajúce sa tvorby plánu vlastného rozvoja, rôzne medziodborové usmernenia a podobne. Od couchingu sa často líši okrem iného aj tým, že školená osoba si svojho mentora volí sama, čo do procesu vnáša vyššiu mieru participácie,
- **rotácia pracovných miest** – pri dobrom naplánovaní a zvládnutí dochádza k rozšíreniu zručností skolenej osoby a tiež k pochopeniu širších súvislostí vlastnej práce. To môže viesť k vyššej zodpovednosti za kvalitu prácu, ako aj k využívaniu nových prístupov k riešeniu starých problémov,
- **poverenie úlohou** – skolenej osobe je zadaná konkrétne úloha, ktorú má pod dohľadom skúseného pracovníka či školiteľa vyriešiť. Táto metóda podporuje prenesenie inak získaných poznatkov a zručností do reálnych situácií. Podobnú metódu predstavuje prípadová štúdia, kde však ide len o určitú simuláciu reality.
- **samoštúdium resp. usmerňované čítanie** – školená osoba môže byť požiadaná či vedená k tomu, aby samostatne preštudovala určité podnikové či externé materiály a dokumenty. Je vhodné túto metódu používať v kombinácii s inými, interaktívnymi metódami.
- **E-learning** – ide o relatívne novú, progresívnu formu vzdelávania, ktorá často využíva kombináciu iných vzdelávacích metód, s využitím vyspelej multimediálnej technológie.
- **prednáška** – ide o relatívne málo interaktívnu metódu vzdelávania, ktorá sa používa najmä v prípade veľkého počtu školených osôb. Nedá sa však

očakávať vysoká miera zmeny správania poslucháčov. Je vhodná napríklad na oboznámenie s určitými na pochopenie nenáročnými informáciami.

- **tréning** – vysoko efektívna metóda vzdelávania, pri ktorej skúsení školitelia so skupinou maximálne 15-20 ľudí uskutočňujú rôzne cvičenia, simulácie, dopĺňané teoretickým výkladom. Vyznačuje sa vysokou interaktívnosťou, je vhodná pre rozvoj širokej škály zručností a postojov.
- **outdoor learning** – v praxi moderného riadenia ľudských zdrojov veľmi populárna metóda, zameraná na budovanie tímovej súdržnosti, poznávanie seba a druhých, identifikovanie tímových rolí atď. Uskutočňuje sa kratšími alebo dlhšími pohybovými a športovými aktivitami, pod vedením skúsených lektorov. Vzhľadom na časovú aj finančnú náročnosť sa používa obvykle pre manažérov na vyšších pozíciách, prípadne vo veľkých organizáciách.

Rovnako podstatnou voľbou je rozhodnutie o školiteľoch pri organizovaných vzdelávacích aktivitách. Interní školitelia majú najmä tú výhodu, že dôverne poznajú prostredie a špecifické podmienky organizácie. Externí školitelia sú obvykle profesionálni odborníci na vzdelávanie a je vhodné ich služby využívať pri vzdelávaní v oblastiach, ktoré nie sú špecifické pre danú organizáciu.

3.4.1 Determinanty ovplyvňujúce efektívnosť vzdelávania

Medzi prvky, v tomto prípade ich môžeme nazývať determinanty, ktoré najviac ovplyvňujú edukačný proces dospelých a jeho efektívnosť, patria:

- vzdelávacie ciele,
- adekvátnosť obsahu,
- primeranosť foriem a metód,
- funkčné uplatnenie hmotných didaktických prostriedkov,
- odborná a metodická kompetencia lektora,
- kvalita vstupnej úrovne účastníkov,
- procesuálne a systémové aktivity.

Ak si skomparujeme a skompletizujeme prezentované názory jednotlivých odborníkov na vzdelávanie dospelých akými sú napr. Prusáková, Perhács, Livečka, Mužík a iní. na determinanty, ktoré ovplyvňujú vzdelávací proces a jeho efektívnosť, môžeme charakterizovať ako proces zameraný na kvalitu vzdelávacieho projektu, výber účastníkov, normy, kvalitu učebných plánov,

osnov, odbornú a metodickú pomoc, didaktiku, vyhodnocovacie procesy a overovanie výsledkov.

3.4.2 Realizácia vzdelávania

Úspech realizácie vzdelávacích programov závisí najmä od kvality uskutočnenia predchádzajúcich krokov a tiež od dôsledného monitorovania a vyhodnocovania jednotlivých vzdelávacích aktivít. Je tiež dôležité vzdelávacie aktivity školeným osobám vhodne interpretovať, vyvolať u nich správnu motiváciu a očakávania od účasti na vzdelávaní. Kľúčovým faktorom úspešnosti je, aby pracovníci chápali, že vzdelávacie aktivity nie sú len určitým „darčekom“, či možnosťou oddýchnuť si od pracovných povinností, ale súčasťou pracovného pôsobenia v organizácii, ktoré sa uskutočňuje s jasnými cieľmi a očakávanými zmenami v správaní a výkonnosti pracovníkov i celej organizácie. Zároveň je však treba pracovníkom zrozumiteľne vysvetliť, že získané vedomosti a zručnosti môžu a majú slúžiť aj na ich celkový osobnostný rozvoj a budúci rast, či už v organizácii alebo mimo nej.

3.4.3 Kvalita vzdelávania

Kvalita vo vzdelávaní v najvšeobecnejšom ponímaní vyjadruje úroveň vzdelávania. Obvykle je chápaná ako „splnenie požadovanej úrovne“ u poslucháčov. Je daná vzdelávacími cieľmi, stupňom ich splnenia a predovšetkým výsledkami, ktoré boli dosiahnuté počas vzdelávacej činnosti. Ich predpokladom je stála inovácia vzdelávacieho procesu a služieb a tým dosiahnutie konkurencieschopnosti. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim kvalitu vzdelávania je kvalita vzdelávacieho produktu a kvalita činnosti vzdelávacej firmy.

Kvalita vzdelávacieho produktu súvisí:

- s procesom jeho **tvorby** (myšlienkou nového produktu, jeho marketingovou stratégiou, testovaním, zavedením do praxe a vyhodnocovaním),
- s procesom **štandardizácie** - stanovením základných parametrov kurzu, ktoré sú porovnateľné a hodnotiteľné s inými kurzami,

- s procesom **certifikácie** – systémom overovania vedomostí a zručností, potrebných pre výkon určitej činnosti.

Kedže sa kvalita stala nevyhnutnou podmienkou na trhu vzdelávania, vzdelávacie firmy v súčasnosti samostatne vyvíjajú úsilie o zvyšovanie kvality a to napr. budovaním systému kvality podľa medzinárodných noriem ISO 9000. Ďalším faktorom, ktorý ovplyvňuje kvalitu vzdelávania je celková úroveň činnosti vzdelávacej firmy, t.j. kvalita odbornej, osobnostnej a metodickej úrovne lektorov.

3.4.4 Hodnotenie vzdelávania

Proces vyhodnocovania vzdelávania je klasicky definovaný ako „akýkoľvek pokus získať informácie o účinkoch určitého vzdelávacieho programu a oceniť hodnotu tohto vzdelávania vo svetle tejto informácie“. Vyhodnocovanie by malo byť integrálnou súčasťou systému vzdelávania, a jeho základy majú byť položené už vo fáze plánovania, v podobe stanovenia merateľných kritérií úspešnosti. Prax ukazuje, že meranie úspešnosti vzdelávania je náročná úloha.

Vyhodnocovanie sa môže uskutočňovať formou:

- **reakcie školených osôb** – zisťuje sa, čo si školené osoby myslia o obsahu a forme vzdelávacej aktivity, o prínosoch, atď.
- **hodnotenie poznatkov** – zisťovanie, čo sa školené osoby naučili, čo si zapamätali
- **hodnotenie pracovného správania** – zisťovanie miery, v akej školené osoby uplatňujú získané poznatky a zručnosti pri výkone svojej práce
- **hodnotenie na úrovni organizačnej jednotky** – pokúša sa zistiť dopad zmien v správaní pracovníkov na výsledky tej organizačnej jednotky, kde školené osoby pracujú. Môže ísť o zlepšenia kvality, produktivity a podobne.
- **hodnotenie konečnej hodnoty** – zameriava sa na zisťovanie konečného prospechu organizácie z uskutočnenia sledovaných vzdelávacích aktivít.

Je vhodné pristupovať k hodnoteniu vzdelávania komplexne a skúmať všetky úrovne hodnotenia. V prípade, že sa ukáže, že vzdelávanie sa minulo plánovaným cieľom, je potrebné identifikovať zdroje tejto odchýlky a uskutočniť nápravné opatrenia pri plánovaní budúcich vzdelávacích aktivít alebo zabezpečiť efektívnejšie uplatňovanie zamestnancami získaných vedomostí či zručností v praxi.

3.4.5 Rozvoj pracovníkov prostredníctvom špeciálnych metód

Popri klasicky organizovaných vzdelávacích aktivitách, akými sú tréningy, workshopy či simulácie, je možné aplikovať špeciálne metódy. Konkrétne príklady využitia niektorých z nich uvádza nasledujúca tabuľka.

Tabuľka 1 Príklady využitia špecifických metód rozvoja

Shadowing	Shadowing, alebo "tieňová práca", je veľmi vhodnou metódou na prenos skúseností a vedomostí z vedúceho pracovníka na jeho nasledovníka.
Prípadové štúdie	Táto metóda predstavuje určitý prechod medzi teoretickým učením a učením sa praxou. Je veľmi vhodná pre rozvoj vyššie postavených pracovníkov, kde sa kladie dôraz na schopnosť aktívneho uplatnenia širšej škály zručností a vedomostí.
Outdoor teambuilding	Pri aktivitách typu outdoor teambuilding, alebo vytváranie teamových väzieb v prírode, sa dôraz nekladie na špecifické vedomosti či zručnosti, ale na zlepšenie vzájomného poznania sa členov tímu, ich chápanie timovej synergie a roli jednotlivých členov tímu.

3.4.6 Flexibilné vzdelávanie

V širšom zmysle výraz flexibilné vzdelávanie znamená, že vzdelávanie je nezávisle na mieste a čase a je prístupné vo všetkých etapách študentovho života. Flexibilné vzdelávanie redukuje bariéry prístupu ku vzdelávaniu, otvára možnosti vzdelávať sa širokému spektru ľudí, používa nové technológie na dosiahnutie lepšieho prístupu ku vzdelávaniu, dáva študentovi väčšiu kontrolu nad jeho vzdelávaním. Z pedagogického pohľadu, flexibilné vzdelávanie je spojením vzdelávacej filozofie, súboru vzdelávacích a výučbových stratégií, dôvera v informačné a komunikačné technológie ako nástroja na sprostredkovanie obsahu. Vzdelávacia filozofia flexibilného vzdelávania nie je o poskytovaní informácii. Je zameraná na vzdelávaného a dôraz je prenesený z vyučovania na učenie sa. Skôr ako byť len poskytovateľmi informácii a obsahu, lektori flexibilného vzdelávania sa koncentrujú na povzbudenie učiacich sa, aby sa stali aktívnejšími „žiakmi“ a svoje vedomosti aplikovali a nie len reprodukovali. Dôraz je kladený na učenie sa a vzdelávaní majú viac voľnosti stať sa zodpovednými za svoje vzdelávanie.

3.4.7 Informačné a komunikačné technológie vo flexibilnom vzdelávaní

Prístup k informáciám a samovzdelávanie je podporované efektívnym

využívaním informačných a komunikačných technológií. Nové informačné technológie sa často vyskytujú vo flexibilnom vzdelávaní. Informačné a komunikačné technológie sú používané na vytváranie skupín učiacich sa, kde môžu študenti komunikovať medzi sebou a so svojimi lektormi oveľa častejšie. Informačné a komunikačné technológie vytvárajú možnosti pre spoluprácu vzdelávaných, pre prácu v malých skupinách, pre komunikáciu v každom čase a z každého miesta, kde sa učiaci sa nachádzajú a pre reflexiu ich vzdelávania.

4 VYBRANÉ VÝSLEDKY Z PRIESKUMNEJ ČINNOSTI V NIEKTORÝCH ASPEKTOCH

Technické poznámky:

- K empirickému spracovaniu dát získaných dotazníkovou technikou sa v súčasnej dobe pristupuje z aspektu širokej verejnosti zaoberajúcej sa analýzou dát výrazne jednoduchším spôsobom. Tento jednoduchší prístup je daný nielen vývojom technického ale aj softvérového vybavenia výpočtovej techniky.
- Do popredia vývojárov adekvátnych softvérov sa presunuli rôzne štatistické postupy, ktoré po vykonaní jednoduchých krokov automatickým spôsobom ponúkajú potrebné štatistické ukazovatele.
- Efektívne spracovanie empirických údajov v oblasti spoločenskovedných výskumov je možné aplikovať nielen v programe Excel, ktorý rieši matematické a štatistické výpočty aj vyššieho radu, vyžaduje však viac času pretože je potrebné vykonávať štatistické výpočty postupne krok za krokom.
- Na prelome 20. a 21. storočia bol vyvinutý program Statistic Package Sociasl Sciences (SPSS), ktorý má vo svojom portfóliu množstvo štatistických výpočtov.
- Rozdielnosť od programu Excel je v tom, že nevyžaduje zložité zadávanie potrebných matematických funkcií.
- Štatistický program SPSS poskytuje okrem iného nielen jednorozmernú, dvojrozmernú ale aj multivariačnú analýzu.
- Zdôrazňujeme, že nie bežne známe použité koeficienty, napríklad koeficient kontingencie, chi-kvadrát poprípade signifikantnosť vysvetlíme konkrétnych miestach.

4.1 Základné informácie o jednotlivých krokoch prieskumu

Vzdelávanie zamerané na kľúčové kompetencie, ktoré je nosným pilierom pri celoživotnom vzdelávaní, nakoľko podľa odporúčania Európskeho parlamentu a Rady z roku 2006 o kľúčových kompetenciách a celoživotnom vzdelávaní je

optimálne nastavenie vzdelávacích programov v súlade s rozvojom kompetencií. Kľúčové kompetencie sú definované ako kombinácia vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie, aktívne občianstvo a spoločenské začlenenie. Charakterizuje ich prenositeľnosť v rámci nových situácií a tým i prenositeľnosť napríklad pri zmene pracovného miesta. Sú nimi napríklad používanie informačných technológií, znalosť jazykov, komunikačné zručnosti či schopnosť tímovej práce.

Kvalita, obľúbenosť a efektívnosť vzdelávacích aktivít

Ak sa realizujú vzdelávacie aktivity je dôležité pre personálne oddelenie a vrcholový manažment organizácie zistiť ich efektívnosť. Školenia, ktorých absolvovanie sa pozitívne premieňa do výsledkov činnosti zamestnancov sú prioritné.

Školenia a vzdelávacie potreby

Pokiaľ majú byť školenia efektívne, musia reflektovať potreby záujemcov. To je možné dosiahnuť dvoma spôsobmi: Monitoringom vzdelávacích potrieb alebo vytvorením takého systému, v ktorom majú sami budúci frekventanti možnosť ovplyvniť náplň existujúcich školení. Vhodná forma je zisťovanie na konci každého vzdelávacieho cyklu takzvanou „spätnou väzbou“ priebeh, kvalitu a spokojnosť s priebehom školenia, kurzu a pod., kde účastníci majú možnosť prostredníctvom jednoduchého formulára ohodnotiť školenie, čo môže viesť k tomu, že následné školenie prebieha v pozmenenej podobe u daného lektora. Lektor postrehy frekventantov môže následne preniesť aj iným lektorom. Súlad medzi školeniami a vzdelávacími potrebami je zabezpečený dvoma spôsobmi. Jednak sú školenia zostavované a organizované v nadväznosti na pracovné zaradenie – pracovníci sú pozývaní len na školenia, ktoré súvisia s ich pracovnou náplňou. Druhým spôsobom je spätná väzba – od jednotlivých lektorov a samozrejme aj od účastníkov.

Analýza názorov dospelých na vzdelávacie aktivity

Cieľom empirickej časti je prezentovať a analyzovať kvantitatívnym výskumom získané hodnotenie poskytovaných školení z pohľadu ich účastníkov,

zameriava sa na hodnotenie samotných školení, analyzuje názor účastníkov na kvalitu vzdelávacích aktivít, ako aj ich obľúbenosť.

Čiastkové ciele:

- C1: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi pohlavím a sebavedomím po absolvovaní kurzu.
- C2: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi vekom a sebavedomím po absolvovaní kurzu.
- C3: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi vekom a postupom vo funkcii po absolvovaní kurzu.
- C4: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a sebavedomie po absolvovaní kurzu.
- C5: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a očakávanou zmena vo funkcii po absolvovaní kurzu.
- C6: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a postup po absolvovaní kurzu.
- C7: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a možnosťou iného zaradenia po absolvovaní kurzu.
- C8: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi príjmom a dôchodkom po absolvovaní kurzu.
- C9: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi príjmom a prestížou po absolvovaní kurzu.
- C9: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi príjmom a očakávanou zmenou vo funkcii po absolvovaní kurzu.
- C10: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi príjmom a možnou zmenou na iné zaradenie po absolvovaní kurzu.
- C11: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a sebavedomím po absolvovaní kurzu.
- C12: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a prestížou po absolvovaní kurzu.
- C13: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a a možnou zmenou vo funkcii po absolvovaní kurzu.
- C14: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou

a postupom vo funkcií po absolvovaní kurzu.

C15: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a iným zaradením po absolvovaní kurzu.

C16: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a zmena vo funkcií po absolvovaní kurzu.

C17: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a postup vo funkcii po absolvovaní kurzu.

C18: Zistiť, či existuje štatistická zvislosť medzi zastávanou funkciou a iné zaradenie vo funkcií po absolvovaní kurzu.

Forma prieskumu

S cieľom vytvoriť dotazník, ktorý by dokázal zmapovať široké názorové spektrum respondentov, ale ktorého vyplnenie respondentovi nezaberie mnoho času, bola zvolená technika dotazníka (vid. dotazník - príloha) z Likertovej škály. V úvode dotazníka boli pripojené otázky slúžiace pre demografickú charakteristiku respondenta.

Organizačno-technické zameranie

Etapy prieskumu:

- Štúdium literatúry zaoberajúcej sa skúmanou problematikou
- Projekt prieskumu – ciele, hypotézy, objekt výskumu, metodika
- Pilotáž – k získanie reliability a validity dotazníka
- Samotný prieskum – rozdanie dotazníkov
- Zber empirických údajov formou dotazníka
- Spracovanie a vyhodnotenie zozbieraných údajov, kvantitatívna analýza
- Spracovanie záverov a odporúčaní pre prax.

Metódy prieskumu

V prípravnej fáze pri teoretickej analýze problematiky použijeme metódu analýzy, komparáciu, syntézu. Zamerali sme pozornosť na získanie čo najväčšieho množstva informácií a poznatkov o danej problematike. Informácie sme zbierali z knižnej, časopiseckej literatúry a internetu.

V etape realizácie sme použili na zber empirických údajov dotazníkovú

techniku z ponúkaných opytovacích metód. V hlavičke dotazníka je uvedená inštrukcia s poučením o vyplnení údajov, účel a cieľ výskumu, informácia o zachovaní anonymity odpovedí a využitia výsledkov. Dotazník pozostáva z položiek, ktorých zámerom je zistenie názorov a postojov respondentov k predmetnej výskumnej problematike. Aby bol výsledok dotazníka vierohodný, je potrebné dodržať zásady ako:

- čo najmenej položiek
- položky viazať s prieskumným problémom
- formy položiek zodpovedajúce cieľu
- jednoznačná a jasná formulácia.

Výskum bol realizovaný v okrese Prievidza a Partizánske.

Charakteristika prieskumnej vzorky

Vychádzajúc z vopred definovaných cieľov sme na jednej strane do výskumu metódou zámerného výberu vyberali zamestnancov rezortu školstva konkrétne učiteľský zbor, ktorí sa nielen podieľajú osobne na edukačnom procese ale aj sami sa musia zúčastňovať edukačných aktivít na rozširovanie si vlastných kompetencií a na strane druhej Akadémiu vzdelávania a kurzy, ktoré sú zamerané na vzdelávanie dospelých ako zamestnaných zúčastňujúcich sa kurzov na zdokonaľovanie vedomostí tak i nezamestnaných zaradených do rôznych rekvalifikačných kurzov alebo kurzov, ktoré si vybrali sami. Taktiež sme využili OnLine komunikáciu a dotazník sme umiestnili na adekvátnom portály Akadémie vzdelávania, kde k predmetnému výskumu sa mohli vyjadriť viacerí respondenti z radov lektorov.

Oslovili sme celkovo 3 školy, ktoré sa zúčastnili výskumu, z ktorých jedna pozostáva z troch na sebe nezávislých organizačných zložiek a vzdelávaciu inštitúciu Akadémiu vzdelávania, v ktorej sme mali možnosť preveriť názory frekventantov vzdelávajúcich sa z rôznych dôvodov.

Spojená škola Partizánske, organizačné zložky

- Stredná odborná škola
- Stredná priemyselná škola
- Obchodná akadémia
- Gymnázium Prievidza

- Stredná odborná škola Prievidza
- Akadémia vzdelávania
- Lektori.

Pri osobnom dohovore sme získali súhlas s vykonaním výskumu v uvedených školách.

Výskum sme uskutočnili v mesiacoch január až september 2014. Po odovzdaní a vyhodnotení vyplnených dotazníkov sme tieto zaradili na spracovanie. Distribúcia dotazníkov bola nasledovná.

Na Spojenú školu v Partizánskom sme rozdali 30 dotazníkov, po 10 dotazníkov pre každú organizačnú zložku. Ich návratnosť bola v počte 20, čo je 66,6%. Na Gymnáziu v Prievidzi sme rozdali 20 dotazníkov. Ich návratnosť bola v počte 20, čo je 100%. Na Strednú odbornú školu v Prievidzi sme rozdali 20 dotazníkov. Ich návratnosť bola v počte 20, čo je 100%. A na Akadémii vzdelávania v Prievidzi sme taktiež rozdali 20 dotazníkov. Ich návratnosť bola v počte 20, čo je 100%. Všetky organizácie obdržali dotazníky osobne. Celkový počet rozdanych dotazníkov bol 90 a jeho návratnosť 80 čo je 88,8 %. Z OnLine komunikácie prostredníctvom internetu sme vybrali z 210 dotazníkov 102, ktoré odpovedali obsahovej stránke nášho výskumu, ostatné sme vyradili z ďalšej analýzy. Celkovo do analýzy bolo zaradených 182 korektne vyplnených dotazníkov.

Vyplnenie dotazníka bolo dobrovoľné a anonymné. Vysvetlili sme respondentom dôvod výskumu a podali presné pokyny, ktoré mali zabezpečiť jednotný postup pri vyplňaní dotazníka.

Získané údaje boli vyhodnocované štatistickým spracovaním, ručnou čiarkovou metódou. Výsledky sme kvantitatívne vyhodnotili v absolútnych a relatívnych početnostiach za použitia štatistického programu SPSS. Prostredníctvom programu sme realizovali univariačnú a bivariačnú analýzu.

Výsledné spracovanie

Nami zostavený neštandardizovaný dotazník bol následne upravený podľa požiadaviek a pripomienok zo strany vedenia organizácií, ktoré priamo zodpovedá za riadenie činnosti vrátane vzdelávania svojich zamestnancov

a taktiež prešiel modifikáciou na základe pilotáže, ktorú sme realizovali v škole, ktorá nebola zaradená do výskumnej vzorky a to Gymnázium v Handlovej. Pilotáž nám umožnila otestovať zrozumiteľnosť a funkčnosť pracovnej verzie dotazníka. Dotazník tak bol optimalizovaný do podoby otázok, ktorých zodpovedanie netrvalo viac ako 10 minút.

Hypotézy:

- H1: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi pohlavím a sebavedomím po absolvovaní kurzu
- H2: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi vekom a sebavedomím po absolvovaní kurzu
- H3: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi vekom a postupom vo funkcii po absolvovaní kurzu
- H4: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácii a sebavedomím po absolvovaní kurzu
- H5: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a očakávanou zmenou vo funkcii po absolvovaní kurzu
- H6: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a postupom po absolvovaní kurzu
- H7: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi potrebou vyrovnania sa mladšej generácií a možnosťou iného zaradenia po absolvovaní kurzu
- H8: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi príjmom a dôchodkom po absolvovaní kurzu
- H9: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi príjmom a prestížou po absolvovaní kurzu
- H10: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi príjmom a očakávanou zmenou vo funkcií po absolvovaní kurzu
- H11: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi príjmom a možnou zmenou na iné zaradenie po absolvovaní kurzu
- H12: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a sebavedomím po absolvovaní kurzu
- H13: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou

a prestížou po absolvovaní kurzu

H14: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a možnou zmenou vo funkcii po absolvovaní kurzu

H15: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a postupom vo funkcii po absolvovaní kurzu

H16: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a iným zaradením po absolvovaní kurzu

H17: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a zmenou vo funkcií po absolvovaní kurzu

H18: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a postupom vo funkcií po absolvovaní kurzu

H19: Predpokladáme, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a iným zaradením vo funkcii po absolvovaní kurzu

4.2 Univariačná analýza

Univariačná analýza je jednorozmerná analýza, to znamená, že dáta zozbierané empirickou činnosťou program Statistic Package for Social Sciences spracuje, výstupy ponúka v tabuľkách absolútnych a relatívnych početností a taktiež v grafickej podobe. Interpretáciou údajov zvyšujeme jednorozmerné triedenie na univariačnú analýzu.

Statistic Package for Social Sciences po vložení empirických dát ponúka rôzne matematické a štatistické výpočty. Jedným z nich je opisná štatistika.

Tabuľka 2 Hodnoty deskriptívnej štatistiky

	vek	o1	o2	o3	o4	o5	o6	o7	o8	o9	o10	o11	o12	o13	o14	o15	o16
Mean	37,42	2,42	3,19	1,35	1,20	1,22	1,16	1,94	1,76	1,65	1,13	1,86	,91	1,18	1,85	2,93	2,21
Median	39,64 ^a	2,42 ^a	3,26 ^a	1,13 ^a	1,13 ^a	1,08 ^a	1,04 ^a	1,91 ^a	1,80 ^a	1,63 ^a	1,15 ^a	1,92 ^a	,76 ^a	1,24 ^a	1,85 ^a	3,26 ^a	2,40 ^a
Mode	42	2	3	0	1	1	1	1	2	2	2	2	0	2	0	4	3
Std. Deviation	7,053	,730	,766	1,264	,907	1,095	1,027	1,415	1,348	1,341	,972	1,399	1,023	,889	1,519	1,340	1,414
Variance	49,748	,533	,587	1,598	,823	1,200	1,056	2,002	1,817	1,798	,944	1,957	1,046	,790	2,308	1,797	2,000
Skewness	-,262	,098	-,566	,451	1,035	,726	,900	,049	,070	,193	,207	,013	,627	-,126	,082	-,964	-,376
Std. Error of Skewness	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180	,180
Kurtosis	,086	-,232	-,395	-	1,705	-,146	,525	-	-	-	-,703	-	-,871	-	-	-,262	-
Std. Error of Kurtosis	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358	,358
Range	40	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
25	31,86 ^b	1,75 ^b	2,51 ^b	,25 ^b	,43 ^b	,31 ^b	,32 ^b	,67 ^b	,60 ^b	,48 ^b	,26 ^b	,66 ^b	,00 ^b	,38 ^b	,47 ^b	2,00 ^b	1,05 ^b
Percentiles	50	39,64	2,42	3,26	1,13	1,13	1,08	1,04	1,91	1,80	1,63	1,15	1,92	,76	1,24	1,85	3,26
75	42,38	3,01	3,87	2,43	1,80	1,96	1,84	3,21	2,82	2,71	1,96	2,94	1,78	1,96	3,17	.	3,40

Interpretácia :

- Na tomto mieste uvádzame len časť tabuľky, kde údaje z tabuľky vytvárajú pre nás potrebný prehľad o získaných údajoch, to znamená, že z tabuľky vyčítame konkrétne údaje o hodnotách ako je najčastejšie sa opakovaná odovzdaná hodnota v jednotlivých položkách, aká je stredná hodnota, aká je odchýlka a pod.. Ordinálna tabuľka je v prílohe 2

Miery polohy

- Mean - aritmetický priemer, ktorý vyjadruje pomer súčtu všetkých hodnôt k celkovému počtu
- Medián - medián je strednou hodnotou nami vybraného súboru zoradený podľa veľkosti
- Mode - modus ako hodnota, ktorá sa vyskytuje najčastejšie v našom súbore.

Miery variability

- Range - variačné rozpätie je výsledok odčítania hraničných hodnôt
- Variance - rozptyl ako hodnota, ktorá nás informuje ako veľmi sú hodnoty od seba rozptýlené
- Standard Deviation - štandardná odchýlka je hodnota odstraňujúca neželaný vplyv umocňovania.

Miery tvaru

- Skewness - šikmosť - meria smer a stupeň asymetrie rozdelenia premennej

- Kurtosis – špicatosť - meria hustotu chvostov rozdelenia premennej.

Tabuľka 3 Pohlavie respondentov

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
muž	81	44,5	44,5	44,5
Valid žena	101	55,5	55,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Z tabuľky je možné vyčítať, že nášho prieskumu sa zúčastnilo celkom 182 respondentov, z toho bolo 81 mužov a 101 žien.
- Rozdielnosť v pohlaví uvedená v tabuľke je pre náš prieskum zanedbateľná, a preto sme do analýzy zahrnuli aj túto premennú.

Tabuľka 4Vek respondentov

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
22	1	,5	,5	,5
23	6	3,3	3,3	3,8
24	3	1,6	1,6	5,5
25	3	1,6	1,6	7,1
26	4	2,2	2,2	9,3
27	6	3,3	3,3	12,6
28	2	1,1	1,1	13,7
29	3	1,6	1,6	15,4
30	8	4,4	4,4	19,8
31	7	3,8	3,8	23,6
32	7	3,8	3,8	27,5
34	14	7,7	7,7	35,2
35	4	2,2	2,2	37,4
36	5	2,7	2,7	40,1
37	2	1,1	1,1	41,2
39	18	9,9	9,9	51,1
40	4	2,2	2,2	53,3
41	1	,5	,5	53,8
42	54	29,7	29,7	83,5
43	7	3,8	3,8	87,4
44	10	5,5	5,5	92,9
45	1	,5	,5	93,4
46	8	4,4	4,4	97,8
49	1	,5	,5	98,4
51	1	,5	,5	98,9
57	1	,5	,5	99,5
62	1	,5	,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Z tabuľky je možné vyčítať, že z celkového počtu 182 respondentov bolo v prvej kategórii do 30 rokov 61 respondentov, vo vekovej kategórii do 40 rokov bolo 73 respondentov, v tretej kategórii do 45 bolo 12 respondentov a v kategórii nad 46 rokov boli 4 respondenti.
- Priemerný vek respondentov v súbore je 36,962 rokov, mediálny vek respondentov je 36 rokov, modálny vek je 42 rokov. Smerodajná odchýlka

má hodnotu 7,05, inými slovami je to číslo, ktoré označuje, ako veľmi sa získaný priemer náhodného výberu odlišuje od strednej hodnoty základného súboru.

Tabuľka 5 Vzdelanie

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Bc	17	9,3	9,3	9,3
Mgr	135	74,2	74,2	83,5
SS	30	16,5	16,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Najviac z našich respondentov, to je 135 respondentov, má vysokoškolské magisterské vzdelanie, 30 respondentov bolo stredoškolského vzdelania a bakalárov bolo 17 respondentov.

Tabuľka 6 Motivácia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	11	6,0	6,0	6,0
-1	70	38,5	38,5	44,5
1	15	8,2	8,2	52,7
2	86	47,3	47,3	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Pojmu „motivácia“ nie je prisudzovaný v psychológii celkom jednotný význam. Všeobecne možno povedať, že pojem **motivácia** vysvetľuje psychologické dôvody správania, jeho subjektívny význam a pozorovanú variabilitu správania, teda prečo sa rôzni ľudia orientujú na rôzne ciele. Niektoré z týchto charakteristík však nemožno celkom spoľahlivo odlíšiť od účinkov učenia sa (napr. spomenutú variabilitu správania), lebo rôzni ľudia sa v rovnakej situácii správajú rôzne, podľa toho ako sa v nej naučili

dosahovať ciele. (Nákonečný, 1996, s. 12)

K. B. Madsen (1979, s. 122) charakterizuje motiváciu ako "Súhrn vnútorných i vonkajších faktorov, ktoré: vzbudzujú, aktivujú, dodávajú energiu ľudskému konaniu a prežívaniu; zamerajú prežívanie a konanie určitým smerom; riadia jeho priebeh, spôsob dosahovania výsledkov; ovplyvňujú tiež spôsob reagovania jedinca na svoje prežívanie a konanie, jeho vzťahy k ostatným ľuďom a ku svetu." K motivačným komponentom ľudskej psychiky patria potreby a záujmy. Záujem možno charakterizovať ako špecifickú zameranosť osobnosti, sústredenú pozornosť na určitú vec, činnosť. Eysenck charakterizuje záujem ako postoj, či už k viacerým objektom atraktívnym pre subjekt, alebo k jednému objektu, predmetu záujmu (R. B. Cattell). Niektorí autori (napr. D. E. Berlyne) zahŕňajú do záujmu všetky formy motivácie, pričom osobnosť charakterizujú ako rad dominujúcich a im podriadených záujmov a s nimi spätých mechanizmov, ktoré motivujú organizmus. Záujem sa prejavuje v pozornosti, v myšlienkach, úmysloch, potrebách, túžbach, prianiach, vôli.

- Respondenti v tejto položke, viac než 47 % sa vyjadrili v tom zmysle, že motivácia je pre nich veľmi potrebná k tomu aby sa zaujímali, súhlasia s potrebou motivácie, až 38,5% respondentov uviedlo, že motivácie pre nich nehrá významnú rolu, a 6% respondentov uviedlo, že vôbec pri ďalšom vzdelávaní neriešia otázku motivácie.
- Medzi zaujímavé nesporne patrí pohľad na motiváciu ako celok. Určite by stálo za zmienku podrobiť tento indikátor hlbšej analýze, s cieľom zistiť aké iné atribúty ich môžu ovplyvniť než motivácia, aby sa venovali ďalšiemu vzdelávaniu.
- Zvažujeme na tomto mieste otázku, či bola správne chápaná položka, a čo pod týmto pojmom oslovení respondenti chápu.

Tabuľka 7Metóda vzdelávania

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	71	39,0	39,0	39,0
-1	78	42,9	42,9	81,9
Valid 1	3	1,6	1,6	83,5
2	30	16,5	16,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Metóda vzdelávania pre rozvoj „kľúčových kompetencií“ je odrazom záujmu o vzdelávanie. Prezenčnú metódu vzdelávania charakterizuje vyučovanie, pri ktorom je učiteľ v priamom kontakte s frekventantom. Prezentované vzdelávanie formou kurzov sa väčšinou uskutočňuje v prezenčnej metóde štúdia. Dištančná metóda nahrádza priamy kontakt učiteľa s frekventantom komunikáciou prostredníctvom komunikačných prostriedkov založených na využívaní počítačových sietí. Niektoré vzdelávacie programy v súčasnosti využívajú túto metódu, čím umožňujú získať certifikát oprávňujúci vykonávať určité činnosti bez prerušenia pracovnej činnosti zamestnanca. E-learning je vzdelávanie využívajúce informačné a komunikačné technológie k tvorbe kurzu, k distribúcii obsahu kurzu, umožňuje vzájomnú komunikáciu medzi frekventantmi navzájom alebo s učiteľom apod.. Tréningové metódy sú metódy zamerané na pestovanie potrebných zručností, či rozvíjanie mozgových činností.
- Z uvedených odpovedí je evidentné, že až 149 respondentov je presvedčených, že nie je podstatná metóda vzdelávania pre získavanie potrebných vedomostí, čo je viac než 80% respondentov.

Tabuľka 8 Organizátor vzdelávania

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	7	3,8	3,8	3,8
-1	40	22,0	22,0	25,8
0	63	34,6	34,6	60,4
1	47	25,8	25,8	86,3
2	25	13,7	13,7	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Organizátor vzdelávania ako hnacia sila pre zúčastnenie sa vzdelávacích aktivít v organizácií alebo mimo nej.
- Ako nám z tabuľky vyplýva jednou zo skupín a to 25 respondentov tvoria tí respondenti, ktorí sú rezolútne presvedčení že vzdelávacie aktivity je vhodné realizovať viac inými organizáciami než tá v ktorej sú zamestnaní.
- Možnosti vzdelávania mimo organizáciu uviedlo viac ako 16% respondentov a najmenej frekventované vzdelávacie aktivity sú podľa názorov respondentov organizované zo strany priameho nadriadeného. I tieto odpovede napovedajú o smerovaní vzdelávacích aktivít jednotlivými organizáciami, ktoré sú organizačne viac zamerané na všeobecné školenia než na školenia vlastným oddelením ku konkrétnym kľúčovým kompetenciám.

Tabuľka 9 Možnosť ovplyvniť výber školení

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	7	3,8	3,8	3,8
-1	4	2,2	2,2	6,0
0	35	19,2	19,2	25,3
1	94	51,6	51,6	76,9
2	42	23,1	23,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Viac než 74% respondentov uviedlo odpoveď, ktorá charakterizuje ochotu mať možnosť ovplyvniť akého školenia by sa radi zúčastnili, 19,2% uviedlo, že sa vie jednoznačne rozhodnúť či chcú alebo nie sa podieľať na rozhodovaní o výbere školenia, a len 6% respondentov vôbec nemá záujem o školeniach rozhodovať a môžeme sa len domnievať, že im je to jedno akého školenia sa zúčastnia.

Tabuľka 10 Možnosť výber termínu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	7	3,8	3,8	3,8
-1	18	9,9	9,9	13,7
0	54	29,7	29,7	43,4
1	66	36,3	36,3	79,7
2	37	20,3	20,3	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Pretože školenia prebiehajú v súlade s plánom, úlohou tohto výskumu bolo okrem iného spoznať tiež skúsenosti účastníkov pri voľbe konkrétneho termínu, v ktorom sa školenia zúčastnia, alebo sú povinní sa zúčastniť školenia v stanovenom termíne nadriadeným, táto otázka úzko súvisí s motiváciou zamestnancov zúčastňovať sa potrebných vzdelávacích aktivít.
- O možnosti vybrať si konkrétny termín, ako je z rozloženia odpovedí zrejmé, v prostredí jednotlivých organizácií, v ktorých bol realizovaný prieskum školenia sú spravidla určené striktne bez možnosti výberu. Odpovede respondentov sú však oproti očakávaniam manažmentu viac pre možnosť výberu konkrétneho termínu, čo potvrdilo viac než 56% respondentov. Len necelých 14% respondentom je v podstate jedno aký je termín školenia a skoro 30% respondentov sa nevedelo jednoznačne vyjadriť o spôsobe rozhodovania stanovenia termínu školenia.

Tabuľka 11Vzdelávacie aktivity

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	7	3,8	3,8	3,8
-1	12	6,6	6,6	10,4
0	50	27,5	27,5	37,9
1	78	42,9	42,9	80,8
2	35	19,2	19,2	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Ak v teoretickej časti sme zdôraznili potrebu permanentnosti celoživotného vzdelávania do ktorej patrí aj vzdelávanie vo vnútri organizácií, alebo organizovanie školení, kurzov, preškoloňovanie organizované Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny nielen pre nezamestnaných ale pre všetkých včítane vrcholového manažmentu zameraných na získavanie a upevňovanie kľúčových kompetencií, tak nás zaujíma názor respondentov na frekvenciu, či počet vzdelávacích aktivít respondentom vyhovuje alebo nie.
- Z rozloženia odpovedí respondentov vyjadrených v tabuľke absolútnych a relatívnych početností môžeme skonštatovať že viac než 62% respondentom počet vzdelávacích aktivít postačuje. 27,5% respondentov sa vyjadrilo, že školenia čo do počtu nevedia posúdiť a viac než 10% respondentov je rozhodnutých o tom, že počet respondentov môže byť aj menej.

Tabuľka 12 Čas trvania

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	32	17,6	17,6	17,6
-1	43	23,6	23,6	41,2
Valid 0	37	20,3	20,3	61,5
1	44	24,2	24,2	85,7
2	26	14,3	14,3	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Čas trvania školenia podľa nášho názoru môže pozitívne ovplyvniť motiváciu, školiacich sa ale taktiež je určitým meradlom množstva preberanej problematiky.
- Respondenti sa vyjadrili v nevýznamnej väčšine a to až 40%, že čas trvania školení je neprimerane dlhý. Nevedelo sa vyjadriť k času viac než 20% respondentov. 38,5% respondentom je čas trvania vyhovujúci.

Tabuľka 13 Adekvátnosť obsahu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	23	12,6	12,6	12,6
-1	29	15,9	15,9	28,6
Valid 0	50	27,5	27,5	56,0
1	18	9,9	9,9	65,9
2	62	34,1	34,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Prax ukazuje, že nie vždy sú všetky školenia vhodné obsahovým zameraním pre konkrétnych zamestnancov alebo nezamestnaných. V mnohých prípadoch sa stáva, že školenie sa vedie formou viac

všeobecnou než to čo dospelý frekventant v danom okamihu potrebuje, alebo čo očakáva od konkrétneho školenia pre momentálny okamih z dôrazom na rozvíjanie kľúčových kompetencií.

- Viac než 34% respondentov uviedlo svoj postreh z prebiehajúcich školení a kurzov, ktoré sú spravidla všeobecného zamerania a menej sa venujú otázkam konkrétnym pre rozvoj a posilňovanie kľúčových kompetencií. 40% respondentov je názoru, že školenia na ktorých sa zúčastňovali splnili očakávania a skôr boli zamerané na obsah rozvíjajúci kľúčové kompetencie. Viac než 28% respondentov uviedlo, že školenia sú úplne všeobecného zamerania. A menej než 28% respondentov sa nevedelo rozhodnúť.

Tabuľka 14 Oblasť budúceho školenia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	21	11,5	11,5	11,5
-1	24	13,2	13,2	24,7
0	55	30,2	30,2	54,9
1	20	11,0	11,0	65,9
2	62	34,1	34,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Z odpovedí respondentov vyplýva, že ich záujem pre ďalšie vzdelávanie je zameraný pre viac než 45% na zdokonaľovanie sa v oblasti kľúčových kompetencií, viac než 30% respondentov nevie sa jednoznačne vyjadriť a skoro 25% respondentov oblasť budúceho školenia v podstate nezaujíma.

Tabuľka 15 Prínos

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	3	1,6	1,6	1,6
-1	1	,5	,5	2,2
0	65	35,7	35,7	37,9
1	35	19,2	19,2	57,1
2	78	42,9	42,9	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V prieskume sa v tomto indikátore respondenti mohli vyjadriť, či sú spokojní s prínosom jednotlivých školení s dôrazom na ich doterajšiu zastávanú funkciu. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 62,1 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím. Druhou početnou skupinou 35,7 % boli respondenti, ktorí sa nevedeli o prínose jednotlivých školení rozhodnúť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie malo podstatný prínos pre ich prácu alebo konkrétne zaradenie. Táto skupina bola najmenej početná a to len 2,1%.

Tabuľka 16 Odbornosť

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	30	16,5	16,5	16,5
-1	26	14,3	14,3	30,8
0	50	27,5	27,5	58,2
1	12	6,6	6,6	64,8
2	64	35,2	35,2	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či sú spokojní s odbornou stránkou prebiehajúcich školení, čiže hľadali sme odpoveď na erudovanosť školení smerom k ich potrebám pre zastávanú funkciu. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 41,8 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s odbornou stránkou školenia. Druhou početnou skupinou 27,5 % boli respondenti, ktorí sa nevedeli o odbornosti jednotlivých školení vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie malo odbornú úroveň pre ich prácu alebo konkrétne zaradenie. Túto skupinu tvorilo 30,8% respondentov, čo je s nášho pohľadu celkom vysoké percento nespokojných s odbornou stránkou jednotlivých školení.

Tabuľka 17 Potreba

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	1	,5	,5	,5
-1	10	5,5	5,5	6,0
Valid 0	91	50,0	50,0	56,0
1	29	15,9	15,9	72,0
2	51	28,0	28,0	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- Touto položkou sme zisťovali, či sú respondenti presvedčení o potrebe školení s aspektu získavania kľúčových kompetencií. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 50 % tvorila skupina, ktorí sa nevedeli o odbornosti jednotlivých školení vyjadriť. Druhou početnou skupinou 43,9 % boli respondenti, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s potrebou s školenia. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie je pre ich prácu alebo konkrétne zaradenie potrebné. Túto skupinu tvorilo len 6% respondentov.

Tabuľka 18 Účelnosť

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	1	,5	,5	,5
-1	1	,5	,5	1,1
Valid 0	54	29,7	29,7	30,8
1	44	24,2	24,2	54,9
2	82	45,1	45,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tejto položke sa respondenti mohli vyjadriť, či vidia účel školení, čiže sme hľadali odpoveď na zámer školení smerom k ich potrebám pre zastávanú funkciu. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 69,3 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s naplnením zámeru školenia. Druhou početnou skupinou 29,7% boli respondenti, ktorí sa nevedeli o zámere školenia a jeho naplnení vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie naplnilo svoj zámer. Túto skupinu tvorilo 1% respondentov.

Tabuľka 19 Efektivita

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	38	20,9	20,9	20,9
-1	26	14,3	14,3	35,2
Valid 0	57	31,3	31,3	66,5
1	16	8,8	8,8	75,3
2	45	24,7	24,7	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či sú spokojní s impresiou

prebiehajúcich školení, čiže hľadali sme odpoveď na konkrétny dopad školenia. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 35,2 % tvorila skupina, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie malo pre nich určitý dopad, respektíve účinok tak, aby ovplyvnil ich pohľad a vedomosti z kľúčových kompetencií. Druhou početnou skupinou 31,3 % boli respondenti, ktorí sa nevedeli o dopadu školení na získanie kľúčových kompetencií vyjadriť. Treťou skupinou 33,6% boli respondenti, ktorí sa priklonili k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s účinkami školení. Túto skupinu tvorilo 30,8% respondentov, čo je s nášho pohľadu celkom vysoké percento nespokojných s odbornou stránkou jednotlivých školení. V tomto indikátore prevláda akási zhoda alebo vyváženosť odpovedí vo všetkých sledovaných kategóriách. Pre exaktné zhodnotenie je potrebné v budúcnosti tejto oblasti venovať širší diapazón pozornosti.

Tabuľka 20 Benefits

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	97	53,3	53,3	53,3
-1	18	9,9	9,9	63,2
0	18	9,9	9,9	73,1
1	6	3,3	3,3	76,4
2	43	23,6	23,6	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tejto sledovanej aktivite sme u respondentov zisťovali, či účasť na školeniach je pre nich významná z aspektu získavania významného spôsobu odmeňovania vo firme. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 63,2 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti nesúhlasím a rezolútne nesúhlasím, že účasť na školení im priniesla určité benefity. Druhou početnou skupinou 26,9 % boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie im neprináša žiadne benefity. Treťou skupinou 9,9% boli respondenti, ktorí sa volili odpoveď neviem.

Tabuľka 21 Postup

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	39	21,4	21,4	21,4
-1	48	26,4	26,4	47,8
0	39	21,4	21,4	69,2
1	10	5,5	5,5	74,7
2	46	25,3	25,3	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tejto položke sa respondenti mohli vyjadriť, či sú školenia zamerané na získavanie kľúčových kompetencií im v budúcnosti zabezpečia postup respektíve rast v kariére. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 47,8 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti nesúhlasím a rezolútne nesúhlasím aby prebiehajúce školenia mali vplyv na ich postup. Druhou početnou skupinou 30,8 % boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr spokojní a rezolútne súhlasia s tým, že školenie má dopad na to aby vo funkcií postúpili. Treťou skupinou 21,4% boli respondenti, ktorí sa nevedeli vyjadriť.

Tabuľka 22 Iné zaradenie

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	6	3,3	3,3	3,3
-1	16	8,8	8,8	12,1
0	54	29,7	29,7	41,8
1	33	18,1	18,1	59,9
2	73	40,1	40,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či školenia, ktorých sa

zúčastňujú majú dopad na možnú zmenu alebo získanie iného pracovného zaradenia. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 48,2 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s tým, že po absolvovaní školení je predpoklad získania iného zaradenia v pracovnom procese. Druhou početnou skupinou 29,7% boli respondenti, ktorí sa nevedeli vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie by malo dopad na ich zmenu v pracovnom zaradení. Túto skupinu tvorilo 12% respondentov.

Tabuľka 23 Zastávaná funkcia

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	5	2,7	2,7	2,7
-1	2	1,1	1,1	3,8
0	29	15,9	15,9	19,8
1	42	23,1	23,1	42,9
2	104	57,1	57,1	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či sú spokojní s obsahovou stránkou školení pre ich zastávanú funkciu. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 80,2% tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s obsahovou stránkou školenia s dorazom na ich zastávanú funkciu. Druhou početnou skupinou 15,9 % boli respondenti, ktorí sa nevedeli vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie má pozitívum pre ich doterajšiu zastávanú funkciu. Túto skupinu tvorilo 3,8% respondentov.

Tabuľka 24 Odmeny

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	18	9,9	9,9	9,9
-1	17	9,3	9,3	19,2
Valid 0	75	41,2	41,2	60,4
1	18	9,9	9,9	70,3
2	54	29,7	29,7	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či sú spokojní s odmeňovaním za účasť na školení. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 41,2 % tvorila skupina, ktorá volila odpoveď neviem. Druhou početnou skupinou 39,6 % boli respondenti, ktorí sa priklonili k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím tým, že za účasť je určitá odmena. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že za účasť na školeniach neprislúcha žiadna odmena. Túto skupinu tvorilo 19,2% respondentov.

Tabuľka 25 Príjem

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	7	3,8	3,8	3,8
-1	4	2,2	2,2	6,0
Valid 0	61	33,5	33,5	39,6
1	42	23,1	23,1	62,6
2	68	37,4	37,4	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či školenia majú podstatný vplyv na ich príjem, čo znamená trvalejšiu zmenu finančného ohodnotenia akou je odmena alebo benefit. Najpočetnejšiu skupinu

respondentov 60,5 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s tým, že po absolvovaní sa im zmení finančné ohodnotenie. Druhou početnou skupinou 33,5 % boli respondenti, ktorí volili odpoveď neviem. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nespokojní a rezolútne nesúhlasia s tým, že školenie by im malo zmeniť príjem. Túto skupinu tvorilo 6% respondentov

Tabuľka 26 Vyrovnanie sa mladšej generácií

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	5	2,7	2,7	2,7
-1	3	1,6	1,6	4,4
0	42	23,1	23,1	27,5
1	62	34,1	34,1	61,5
2	70	38,5	38,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tejto položke sa respondenti mohli vyjadriť, či účasť na školení je ovplyvnená tým, že sa chcú vyrovnat' mladšej generácií, ktorá ma čerstvé informácie z práve skončených škôl. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 72,6 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s tým, že hnacím motorom účasti na školení je vyrovnat' sa mladšej generácií. Druhou početnou skupinou 23,1 % boli respondenti, ktorí sa nevedeli jednoznačne vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že skôr nesúhlasia a rezolútne nesúhlasia s tým, že dôvodom účasti na školeniach je vyrovnanie sa s mladšou generáciou. Túto skupinu tvorilo 4,3% respondentov.

Tabuľka 27 Zmena vo funkcii

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	27	14,8	14,8	14,8
-1	16	8,8	8,8	23,6
0	12	6,6	6,6	30,2
1	7	3,8	3,8	34,1
2	120	65,9	65,9	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či je možná zmena vo funkcii po absolvovaní školení zameraných na získavanie kľúčových kompetencií. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 69,7 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím s možnosťou zmeny vo funkcii. Druhou početnou skupinou 22,8% boli respondenti, ktorí sa nevedeli jednoznačne vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nesúhlasia a rezolútne nesúhlasia s tým, že po absolvovaní školenia ich očakáva zmena. Túto skupinu tvorilo 23,6% respondentov.

Tabuľka 28 Prestiž

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	15	8,2	8,2	8,2
-1	14	7,7	7,7	15,9
0	32	17,6	17,6	33,5
1	12	6,6	6,6	40,1
2	109	59,9	59,9	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či je dôvodom absolvovania školení zameraných na získavanie kľúčových kompetencií je

vážnosť ich statusu alebo dobrého mena. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 66,5 % tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím. Druhou početnou skupinou 17,6% boli respondenti, ktorí sa nevedeli jednoznačne vyjadriť. Treťou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že sú skôr nesúhlasia a rezolútne nesúhlasia. Túto skupinu tvorilo 15,9% respondentov.

Tabuľka 29 Dôchodok

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	42	23,1	23,1	23,1
-1	12	6,6	6,6	29,7
Valid 0	7	3,8	3,8	33,5
2	121	66,5	66,5	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či absolvovanie školení má dopad na ich budúcnosť a to smerom k dôchodku. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 70,3% tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím. Druhou skupinou 3,8% boli respondenti, ktorí sa nevedeli jednoznačne vyjadriť. Treťou početnou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že skôr nesúhlasia a rezolútne nesúhlasia s tým, že po absolvovaní školenia ich očakáva zmena. Túto skupinu tvorilo 29,7% respondentov.

Tabuľka 30 Sebavedomie

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-2	43	23,6	23,6	23,6
-1	8	4,4	4,4	28,0
Valid 0	8	4,4	4,4	32,4
2	123	67,6	67,6	100,0
Total	182	100,0	100,0	

Interpretácia :

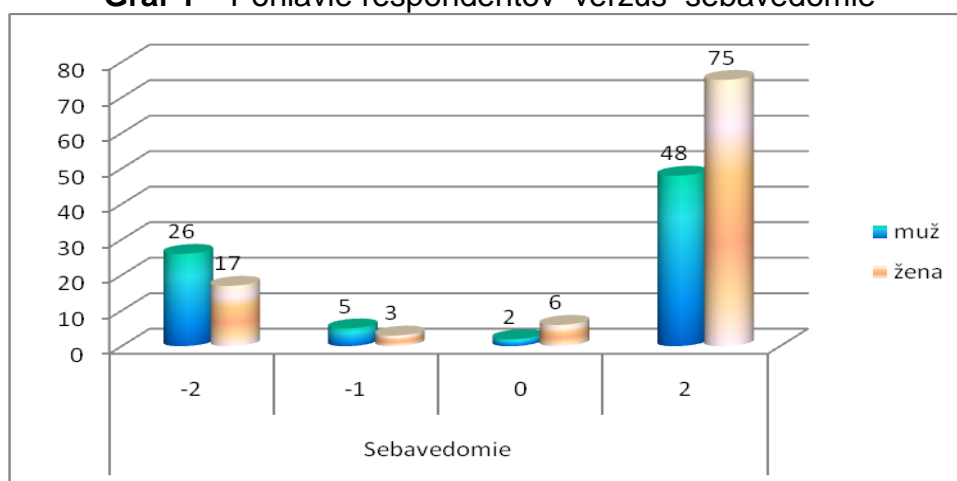
- V tomto indikátore sa respondenti mohli vyjadriť, či absolvovanie školení zameraných na získavanie kľúčových kompetencií má dopad na ich sebavedomie. Najpočetnejšiu skupinu respondentov 72% tvorila skupina, ktorá sa priklonila k možnosti súhlasím a rezolútne súhlasím. Druhou skupinou 4,4% boli respondenti, ktorí sa nevedeli jednoznačne vyjadriť. Treťou početnou skupinou boli respondenti, ktorí sa vyjadrili, že skôr nesúhlasia a rezolútne nesúhlasia. Túto skupinu tvorilo 28% respondentov.

4.3 Bivariačná analýza

- Bivariačnú analýzu ako dvojrozmernú štatistiku sme zvolili z dôvodu umožnenia exaktnej verifikácie hypotéz, kde táto analýza prostredníctvom štatistických ukazovateľov potvrdzuje alebo nepotvrdzuje prijať nami definovaný vzťah dvoch premenných.
- K štatistickej verifikácii, sme použili hodnotu chi-kvadrát, ktorá určí či existuje štatistická závislosť. Ak vypočítanú hodnotu porovnáваме s kritickou hodnotou v štatistických tabuľkách v závislosti od stupňa voľnosti a táto vypočítaná hodnota je väčšia potom existuje štatistická závislosť.
- Tento výpočet nás však neinformuje o sile vzťahu len o existencii, preto naše premenné podrobujeme ďalšej analýze.
- Na porovnanie sily vzťahu medzi dvoma premennými sme zvolili koeficient kontingencie. Ak koeficient kontingencie ma hodnotu do 0,299 to znamená, že vzťah nedisponuje žiadnou silou, ak má hodnotu od 0,300 do 0,499 prezentuje tento koeficient strednú silu vzťahu a ak je nad hodnotou 0,500 jeho vzťah je silný.
- Ďalším krokom hľadáme hodnotu signifikancie, to znamená, že zisťujeme na akej hladine významnosti budú platiť naše predpoklady. Zvolili sme hladinu významnosti 0,05 to znamená, že naše závery budú platiť z 95% pravdepodobnosťou.
- Na tomto mieste chceme taktiež informovať o tom, že zo širokého diapazónu, ktorý pri použití väčšieho množstva premenných sa ponúkajú rôzne štatistické závislosti, vybrali sme len niektoré.

Tabuľka 31 Pohlavie respondentov verzus sebavedomie

		Sebavedomie				Total
		-2	-1	0	2	
Vek	muž	26	5	2	48	81
respondentov	žena	17	3	6	75	101
Total		43	8	8	123	182

Graf 1 Pohlavie respondentov verzus sebavedomie**Tabuľka 32** Chi-Square Tests_1

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,212 ^a	3	,042
Contingency Coefficient	,208		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 8,212^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 3 je 7,815,
- Signifikancia 0,042.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,208, čo môžeme interpretovať ako slabú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že neexistuje štatistická závislosť medzi pohlavím a sebavedomím s pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám

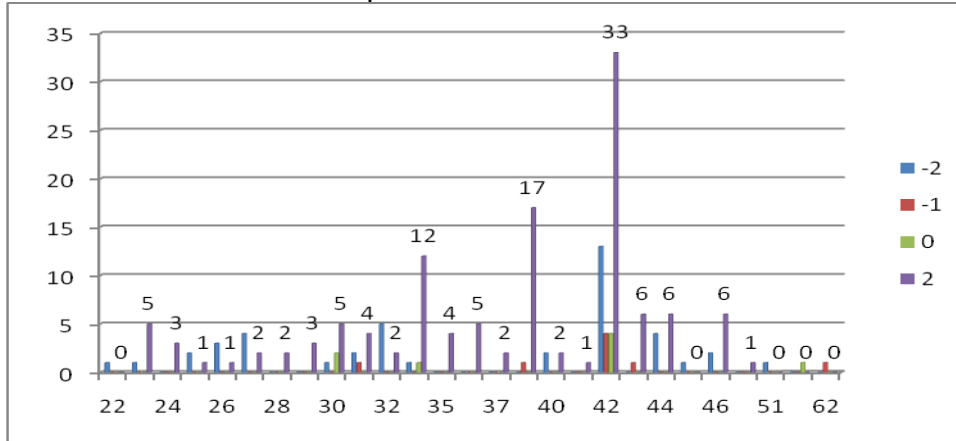
Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že obe pohlavia z aspektu ďalšieho vzdelávania

pristupujú k hodnotám rovnakým spôsobom, čo znamená, že u oboch pohlaví vyzdvihnutie pozitívneho alebo negatívneho pôsobenia na sebavedomie nie je relevantne odlišné. Z tabuľky je taktiež evidentné že ani jedno z pohlaví nevyužilo všetky odpovede z ponúkanej Likertovej škály, čo je pre nás zaujímavý poznatok, pretože na pozitívnej škále respondenti vybrali odpovede v krajných hodnotách.

Tabuľka 33 Vek respondentov verzus sebavedomie

	Sebavedomie				Total
	-2	-1	0	2	
22	1	0	0	0	1
23	1	0	0	5	6
24	0	0	0	3	3
25	2	0	0	1	3
26	3	0	0	1	4
27	4	0	0	2	6
28	0	0	0	2	2
29	0	0	0	3	3
30	1	0	2	5	8
31	2	1	0	4	7
32	5	0	0	2	7
34	1	0	1	12	14
35	0	0	0	4	4
36	0	0	0	5	5
37	0	0	0	2	2
39	0	1	0	17	18
40	2	0	0	2	4
41	0	0	0	1	1
42	13	4	4	33	54
43	0	1	0	6	7
44	4	0	0	6	10
45	1	0	0	0	1
46	2	0	0	6	8
49	0	0	0	1	1
51	1	0	0	0	1
57	0	0	1	0	1
62	0	1	0	0	1
Total	43	8	8	123	182

Graf 2 Vek respondentov verzus sebavedomie



Tabuľka 34 Chi-Square Tests_2

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	120,167 ^a	78	,002
Contingency Coefficient	,631		

Interpretácia:

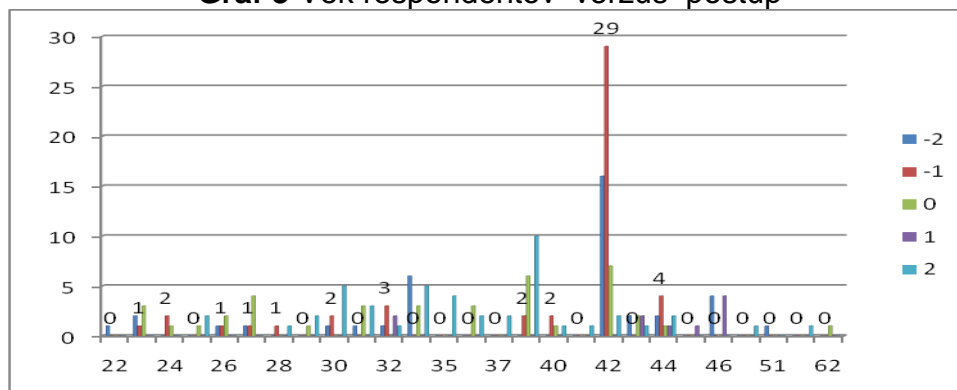
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 120,167^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 78 je 101,879,
- Signifikancia 0,002.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,631, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vekom respondentov** a sebavedomím s pohľadom získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že vekové kategórie sú viac ovplyvnené vzdelávaním z aspektu sebavedomia ako pohlavie. Výrazne rozdiely v hodnotách absolútnych početností vykazujú vekové kategórie 34, 39 a 42 roční respondenti, ktorí jednoznačne rezolútne súhlasili pri výbere odpovedí s pozitívnym vplyvom na ich sebavedomie. Z tabuľky je taktiež zrejma podobnosť s predchádzajúcimi hodnotami výberu krajných hodnôt, preto by bolo vhodné tieto indikátory podrobiť ďalším štatistickým analýzám.

Tabuľka 35 Vek respondentov verzus postup

	Postup					Total
	-2	-1	0	1	2	
22	1	0	0	0	0	1
23	2	1	3	0	0	6
24	0	2	1	0	0	3
25	0	0	1	0	2	3
26	1	1	2	0	0	4
27	1	1	4	0	0	6
28	0	1	0	0	1	2
29	0	0	1	0	2	3
30	1	2	0	0	5	8
31	1	0	3	0	3	7
32	1	3	0	2	1	7
34	6	0	3	0	5	14
35	0	0	0	0	4	4
36	0	0	3	0	2	5
37	0	0	0	0	2	2
39	0	2	6	0	10	18
40	0	2	1	0	1	4
41	0	0	0	0	1	1
42	16	29	7	0	2	54
43	2	0	2	2	1	7
44	2	4	1	1	2	10
45	0	0	0	1	0	1
46	4	0	0	4	0	8
49	0	0	0	0	1	1
51	1	0	0	0	0	1
57	0	0	0	0	1	1
62	0	0	1	0	0	1
Total	39	48	39	10	46	182

Graf 3 Vek respondentov verzus postup



Tabuľka 36 Chi-Square Tests_3

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	215,710 ^a	104	,000
Contingency Coefficient	,736		

Interpretácia:

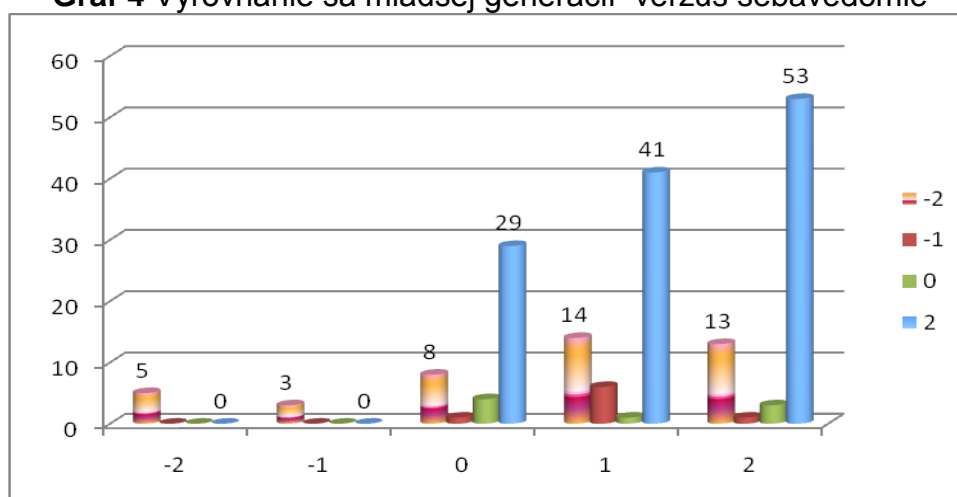
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 215,710^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 104 je 124,342, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,736, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vekom respondentov** a postupom vo funkcii z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že vekové kategórie sú v závislosti získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám názorovo nejednotné, najmä veková kategória 39 ročných, ktorí súhlasia s vplyvom na ich postup a naopak najmä kategória 42 ročných respondentov skôr rezignovaným spôsobom prijíma ďalšie vzdelávanie, ktoré by malo výrazne ovplyvniť ich postup vo funkcii. Čo je pre nás zarážajúce, že vekové kategórie 39 a 42 ročných sú vo svojej podstate blízke a pritom s tak rozdielnym postojom. Taktiež by stálo v budúcnosti na zváženie, či by nebolo vhodné preveriť tieto odpovede následným prieskumom a zistiť príčiny rozdielných odpovedí.

Tabuľka 37 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus sebedomie

		Sebedomie				Total
		-2	-1	0	2	
Vyrovnanie sa mladšej generácií	-2	5	0	0	0	5
	-1	3	0	0	0	3
	0	8	1	4	29	42
	1	14	6	1	41	62
	2	13	1	3	53	70
Total		43	8	8	123	182

Graf 4 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus sebedomie



Tabuľka 38 Chi-Square Tests_4

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,068 ^a	12	,000
Contingency Coefficient	,411		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 37,068^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 12 je 21,026, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,411, čo môžeme interpretovať ako stredne silnú hodnotu štatistickej závislosti.

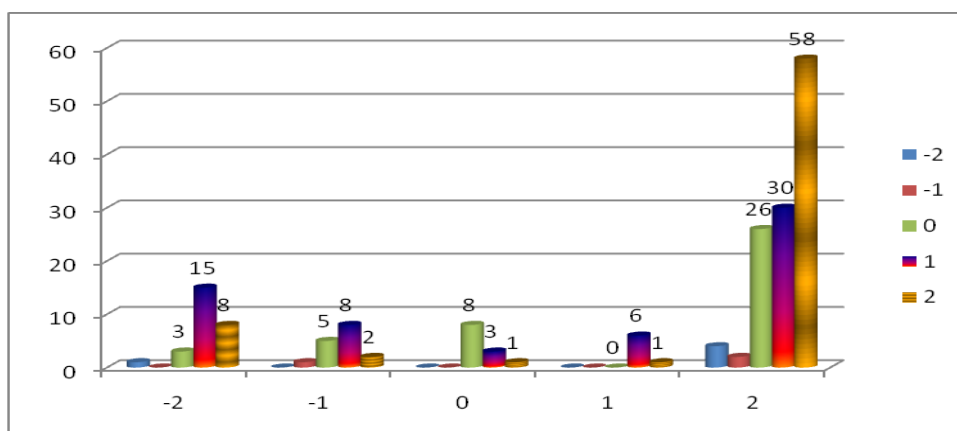
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vyrovnávaním sa mladšej generácií a sebavedomím** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že vyrovnávanie sa mladšej generácií pri získavaní vedomostí rôznymi formami celoživotného vzdelávania smerom k získaniu kľúčových kompetencií až 94 respondentov potvrdilo potrebu vzdelávania pre zvýšenie sebavedomia oproti mladšej generácií, ktorá v našom ponímaní je chápaná pre tento prieskum ako čerstvo skončení absolventi najmä vysokoškolsky vzdelaných spolupracovníkov.

Tabuľka 39 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus zmena vo funkcii

		Zmena vo funkcii					Total
		-2	-1	0	1	2	
Vyrovnanie sa mladšej generácií	-2	1	0	0	0	4	5
	-1	0	1	0	0	2	3
	0	3	5	8	0	26	42
	1	15	8	3	6	30	62
	2	8	2	1	1	58	70
Total		27	16	12	7	120	182

Graf 5 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus zmena vo funkcii



Tabuľka 40 Chi-Square Tests_5

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,559 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,431		

Interpretácia:

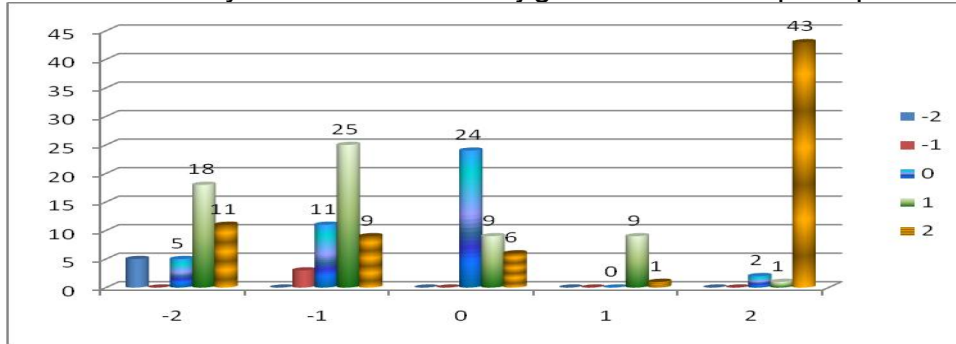
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 41,559^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,431, čo môžeme interpretovať ako stredne silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vyrovnávaním sa mladšej generácií a zmenou vo funkčnom zaradení** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi vyrovnávaním sa mladšej generácií pri získavaní vedomostí rôznymi formami celoživotného vzdelávania a možnosti zmeny funkčného zaradenia existuje štatistická závislosť, a teda až 88 respondentov pociťuje potrebu získavať vzdelávaním kľúčové kompetencie tak, aby sa vyrovnali mladšej generácií, čím by získali výraznejšie možnosti zmeny vo funkcii.

Tabuľka 41 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus postup

	Postup					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	5	0	0	0	0	5
-1	0	3	0	0	0	3
0	5	11	24	0	2	42
1	18	25	9	9	1	62
2	11	9	6	1	43	70
Total	39	48	39	10	46	182

Graf 6 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus postup



Tabuľka 42 Chi-Square Tests_6

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	142,957 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,663		

Interpretácia:

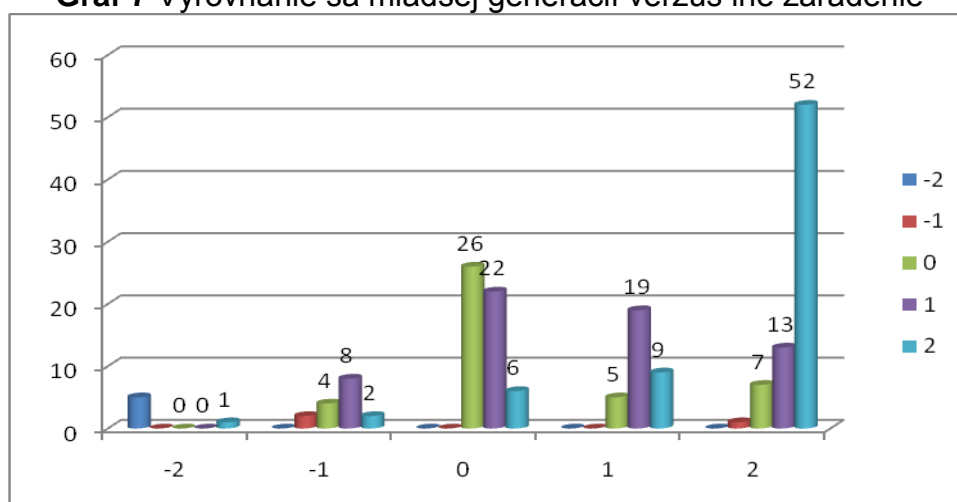
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 142,957^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 663, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vyrovnávaním sa mladšej generácií a postupom vo funkčnom zaradení** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi vyrovnávaním sa mladšej generácií pri získavaní vedomostí rôznymi formami celoživotného vzdelávania a možnosti postupu vo funkcii existuje štatistická závislosť, avšak v tejto alternatíve respondenti výrazne sa vyjadrili v negatívnych polohách Likertovej škály, kde v kumulatívnych početnostiach až 63 respondentov pochybovalo o možnosti postupu vo funkcii len vďaka vzdelávaniu sa smerom ku kľúčovým kompetenciám a 24 respondentov zaujalo neutrálne vyjadrenie, čo tiež je možné priradiť skôr k negatívnemu postoj.

Tabuľka 43 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus iné zaradenie

	Iné zaradenie					Total
	-2	-1	0	1	2	
Vyrovnanie sa mladšej generácií	5	0	0	0	0	5
-2	0	2	0	0	1	3
-1	0	4	26	5	7	42
0	0	8	22	19	13	62
1	1	2	6	9	52	70
2	6	16	54	33	73	182
Total						

Graf 7 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus iné zaradenie



Tabuľka 44 Chi-Square Tests_7

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	232,902 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,749		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 232,902^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 663, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.

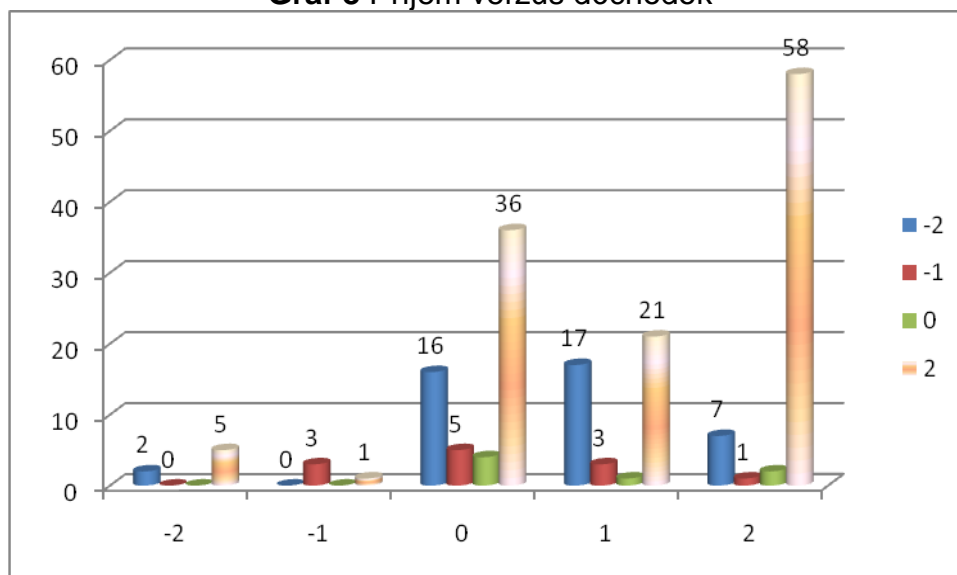
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi **vyrovnávaním sa mladšej generácií iným zaradením na pracovisku** s pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi vyrovnávaním sa mladšej generácii pri získavaní vedomostí rôznymi formami celoživotného vzdelávania a možnosťou iného zaradenia na pracovisku existuje štatistická závislosť, kde 65 respondentov jednoznačne vidí výhodu vzdelávania sa v kľúčových kompetenciách, taktiež výrazná početnosť je aj v oblasti nejasného rozhodnutia sa pre plusy a mínusy vzdelávania sa s možnosťou iného zaradenia na pracovisku.

Tabuľka 45 Príjem verzus dôchodok

	Dôchodok				Total
	-2	-1	0	2	
-2	2	0	0	5	7
-1	0	3	0	1	4
Príjem 0	16	5	4	36	61
1	17	3	1	21	42
2	7	1	2	58	68
Total	42	12	7	121	182

Graf 8 Príjem verzus dôchodok



Tabuľka 46 Chi-Square Tests_8

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,292 ^a	12	,000
Contingency Coefficient	,472		

Interpretácia:

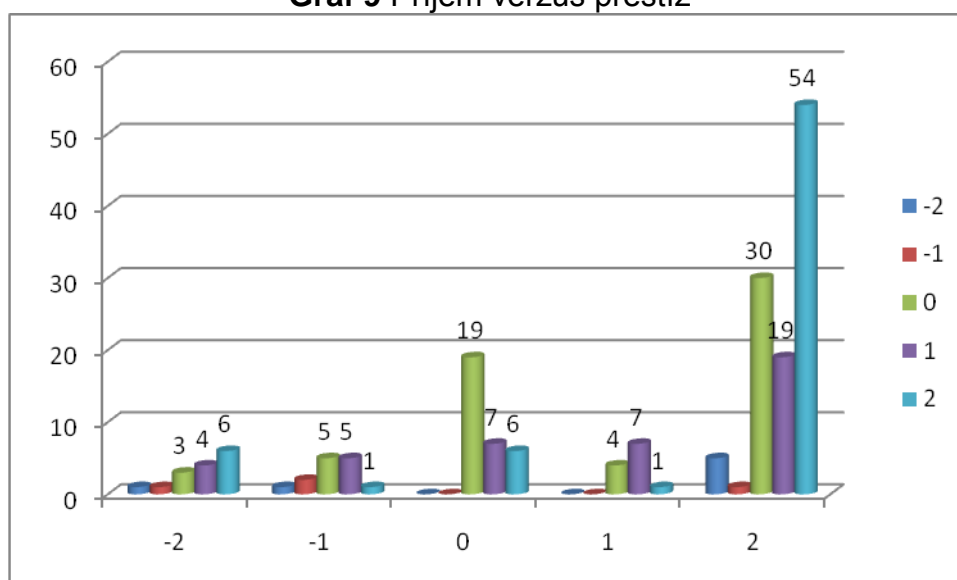
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 52,292^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 12 je 21,06, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 472, čo môžeme interpretovať ako stredne silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi súčasnou výškou **príjmu a výškou dôchodku** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi súčasným príjmom, ktorý respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií má vplyv na ich dôchodok. Touto formuláciou vzájomnej závislosti sme sledovali názor respondentov, ktorý je pertraktovaný sociálnou poisťovňou v súlade s určitou úmerou zvyšovania príjmu s dopadom na dôchodok. Určite aj pri tejto formulácii vzájomných závislostí definovaných premenných, by bolo vhodné sa v budúcnosti s precíznosťou venovať hlbšej analýze smerom k jednotlivým hodnotám príjmu a dôchodku, čo by jednoznačne viedlo k návrhom a odporúčaniam relevantných záverov potreby vzdelávania sa ku kľúčovým kompetenciám najmä z aspektu motivačného.

Tabuľka 47 Príjem verzus prestíž

	Prestíž					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	1	1	0	0	5	7
-1	1	2	0	0	1	4
Príjem 0	3	5	19	4	30	61
1	4	5	7	7	19	42
2	6	1	6	1	54	68
Total	15	14	32	12	109	182

Graf 9 Príjem verzus prestíž



Tabuľka 48 Chi-Square Tests_9

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,887 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,449		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 45,887^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.

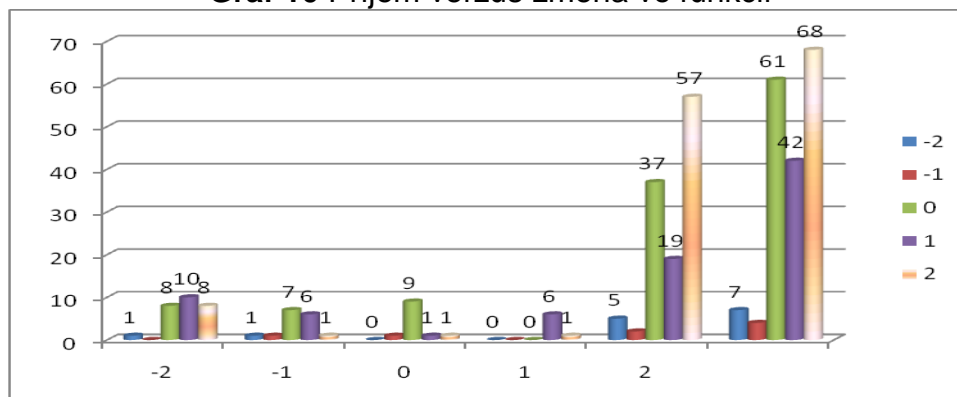
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 449, čo môžeme interpretovať ako stredne silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi súčasnou výškou **príjmu a prestížou v kolektíve** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi súčasným príjmom, ktorý respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a prestížou v kolektíve, má výraznú podstatu, ktorá sa odráža v adekvátnych vedomostiach pre zastávanú pracovnú pozíciu. Prestíž v práci v súčasnej dobe chápeme ako jeden zo základných atribútov efektivity plnenia úloh s dopadom nielen na správnu organizáciu práce ale aj na ostatné výstupy podniku.

Tabuľka 49 Príjem verzus zmena vo funkcii

	Zmena vo funkcii					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	1	1	0	0	5	7
-1	0	1	1	0	2	4
Príjem 0	8	7	9	0	37	61
1	10	6	1	6	19	42
2	8	1	1	1	57	68
Total	27	16	12	7	120	182

Graf 10 Príjem verzus zmena vo funkcii



Tabuľka 50 Chi-Square Tests_10

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,608 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,448		

Interpretácia:

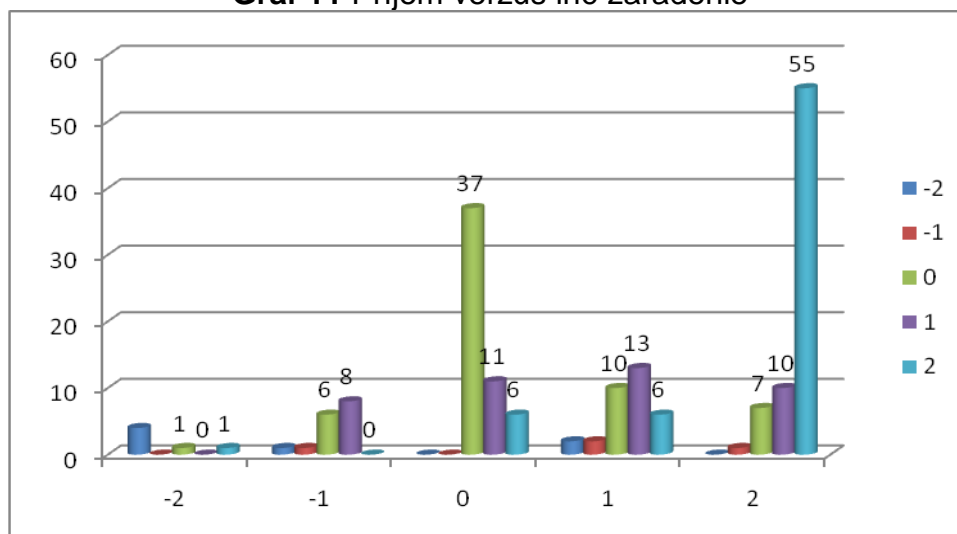
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 45,608^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 448, čo môžeme interpretovať ako stredne silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi súčasnou výškou **príjmu a zmenou vo funkcii** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi súčasným príjmom, ktorý respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a zmenou vo funkcii, má význam u kumulatívneho počtu 76 respondentov, ktorí význam vidia najmä v zmene smerom k posunu do lepšie plateného miesta.

Tabuľka 51 Príjem verzus iné zaradenie

	Iné zaradenie					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	4	1	0	2	0	7
-1	0	1	0	2	1	4
Príjem 0	1	6	37	10	7	61
1	0	8	11	13	10	42
2	1	0	6	6	55	68
Total	6	16	54	33	73	182

Graf 11 Príjem verzus iné zaradenie



Tabuľka 52 Chi-Square Tests_11

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	166,216 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,691		

Interpretácia:

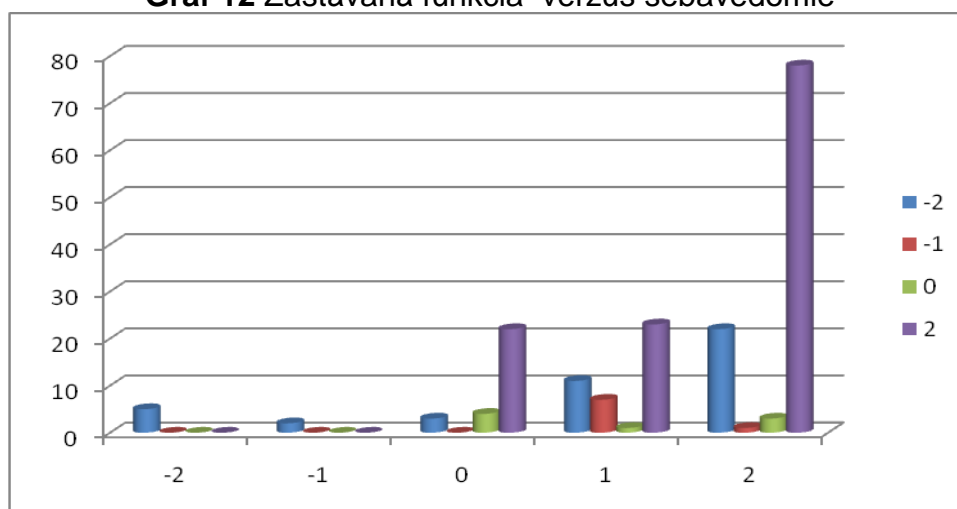
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 166,216^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 691, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi súčasnou výškou **príjmu a iným zaradením na pracovnú pozíciu** z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi súčasným príjmom, ktorý respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a zmenou s možnosťou iného zaradenia na pracovnej pozícií je významný vzťah, potvrdzujúci neistou takejto možnosti vyjadrením neutrálnej hodnoty Likerovej škály.

Tabuľka 53 Zastávaná funkcia verzus sebedomie

		Sebedomie				Total
		-2	-1	0	2	
Zastávaná funkcia	-2	5	0	0	0	5
	-1	2	0	0	0	2
	0	3	0	4	22	29
	1	11	7	1	23	42
	2	22	1	3	78	104
Total		43	8	8	123	182

Graf 12 Zastávaná funkcia verzus sebedomie



Tabuľka 54 Chi-Square Tests_12

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,549 ^a	12	,000
Contingency Coefficient	,473		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 52,549^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 12 je 21,026, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 473, čo môžeme interpretovať ako strednú hodnotu štatistickej závislosti.

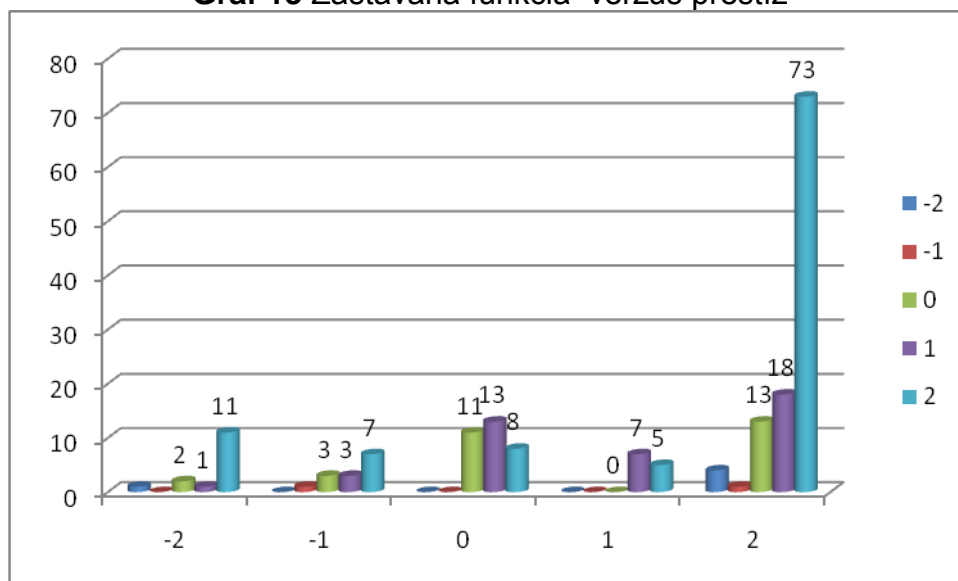
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou verzus sebedomím s pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi zastávanou funkciou, ktorú respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a zmenou a sebedomím je významný vzťah, potvrdzujúci istotu a určitý stupeň sebedomia, ktorý potvrdila hodnota kumulatívnej početnosti 101 respondentov.

Tabuľka 55 Zastávaná funkcia verzus prestíž

		Prestíž					Total
		-2	-1	0	1	2	
Zastávaná funkcia	-2	1	0	0	0	4	5
	-1	0	1	0	0	1	2
	0	2	3	11	0	13	29
	1	1	3	13	7	18	42
	2	11	7	8	5	73	104
Total		15	14	32	12	109	182

Graf 13 Zastávaná funkcia verzus prestíž



Tabuľka 56 Chi-Square Tests_13

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	41,754 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,432		

Interpretácia:

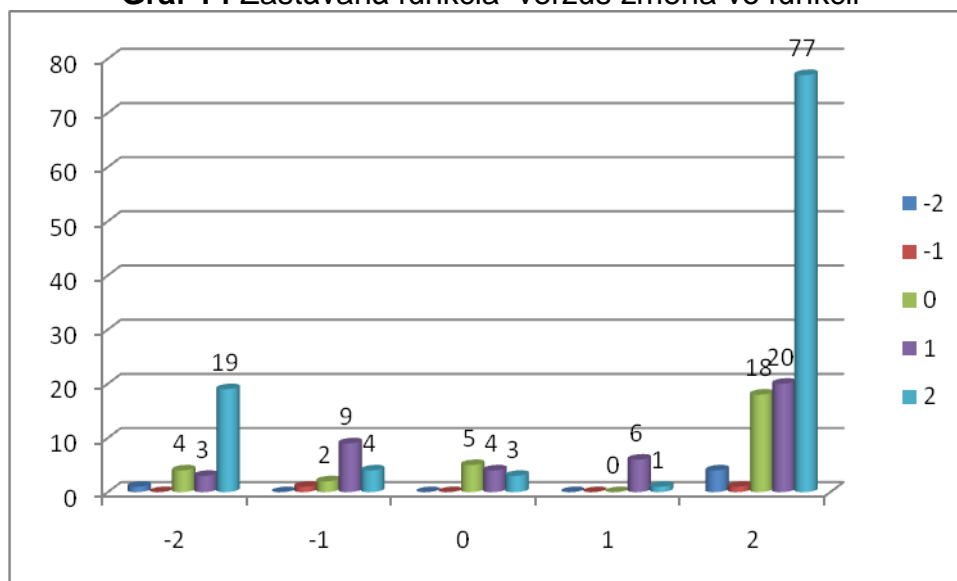
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 41,754^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 432, čo môžeme interpretovať ako strednú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou verzus prestížou z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi zastávanou funkciou, ktorú respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a prestížou je významný vzťah, potvrdzujúci prestíž významného kumulatívneho počtu respondentov.

Tabuľka 57 Zastávaná funkcia verzus zmena vo funkcii

	Zmena vo funkcii					Total	
	-2	-1	0	1	2		
Zastávaná funkcia	-2	1	0	0	0	4	5
	-1	0	1	0	0	1	2
	0	4	2	5	0	18	29
	1	3	9	4	6	20	42
	2	19	4	3	1	77	104
Total		27	16	12	7	120	182

Graf 14 Zastávaná funkcia verzus zmena vo funkcii



Tabuľka 58 Chi-Square Tests_14

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45,020 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,445		

Interpretácia:

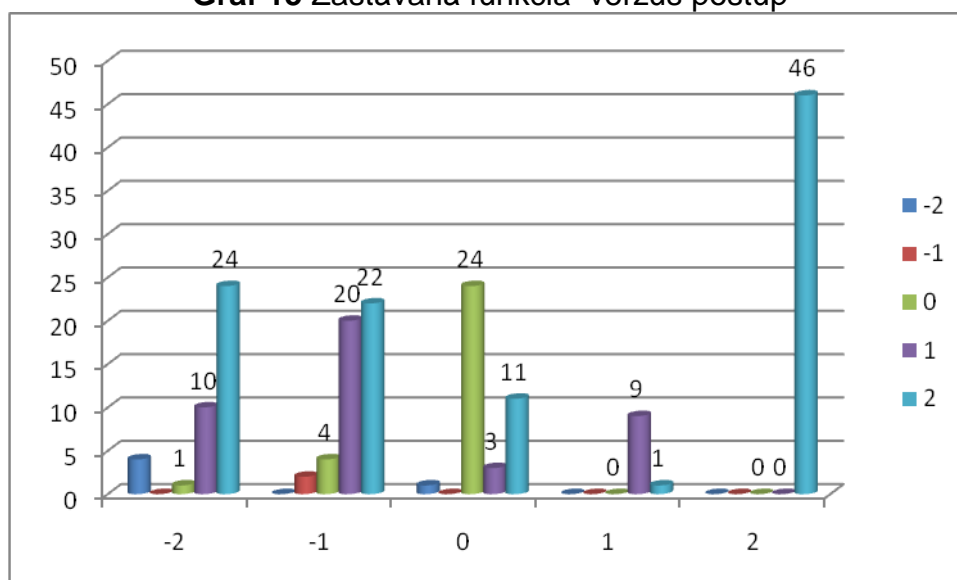
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 45,020^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 445, čo môžeme interpretovať ako strednú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a zmenou vo funkcii z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi zastávanou funkciou, ktorú respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a možnosťou zmeny vo funkcii je podstatný význam chápania vzdelávania pre možnosti získavania prechodu z jednej pozície na druhú v rámci pracovného zaradenia.

Tabuľka 59 Zastávaná funkcia verzus postup

		Postup					Total
		-2	-1	0	1	2	
Zastávaná funkcia	-2	4	0	1	0	0	5
	-1	0	2	0	0	0	2
	0	1	4	24	0	0	29
	1	10	20	3	9	0	42
	2	24	22	11	1	46	104
Total		39	48	39	10	46	182

Graf 15 Zastávaná funkcia verzus postup



Tabuľka 60 Chi-Square Tests_15

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	149,311 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,671		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 149,311^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.

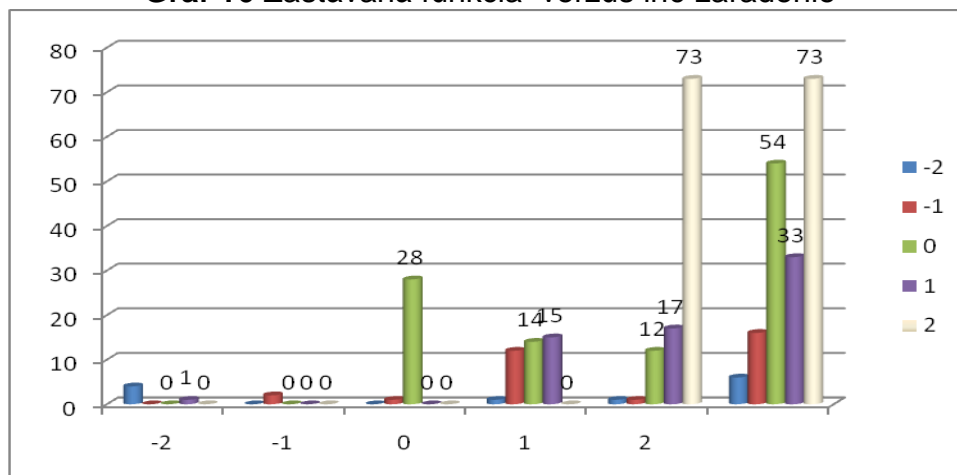
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 671, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a postupom vo funkcii z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi zastávanou funkciou, ktorú respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a možnosťou postupu na vyššiu funkciu je významnosť jednoznačne naklonená na pozitívny názor respondentov s nemožnosťou úvah rozdelenia početnosti pre jednotlivé stupne Likertovej škály.

Tabuľka 61 Zastávaná funkcia verzus iné zaradenie

		Iné zaradenie					Total
		-2	-1	0	1	2	
Zastávaná funkcia	-2	4	0	0	1	0	5
	-1	0	2	0	0	0	2
	0	0	1	28	0	0	29
	1	1	12	14	15	0	42
	2	1	1	12	17	73	104
Total		6	16	54	33	73	182

Graf 16 Zastávaná funkcia verzus iné zaradenie



Tabuľka 62 Chi-Square Tests_16

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	263,568 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,769		

Interpretácia:

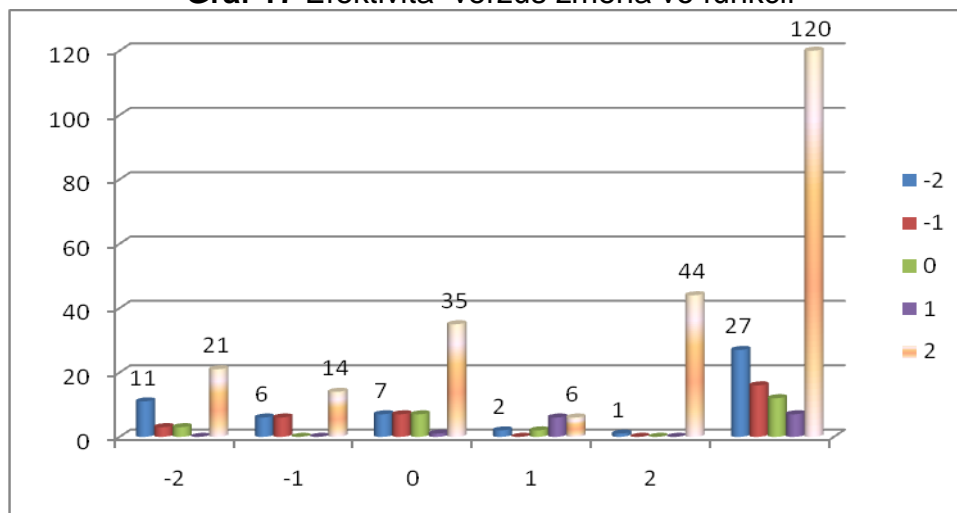
- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 263,568^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 769, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi zastávanou funkciou a iným zaradením na inú funkciu z pohľadu získavania vzdelávania smerom ku kľúčovým kompetenciám.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi zastávanou funkciou, ktorú respondenti získavajú aj vďaka celoživotnému vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a možnosťou preradenia na inú funkciu je významnosť jednoznačne naklonená tak ako v predchádzajúcich premenných na pozitívny názor respondentov s nemožnosťou úvah rozdelenia početnosti pre jednotlivé stupne Likertovej škály avšak v tomto prípade výraznejšej absolútnej početnosti.

Tabuľka 63 Efektivita verzus zmena vo funkcii

	Zmena vo funkcii					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	11	3	3	0	21	38
-1	6	6	0	0	14	26
Efektivita 0	7	7	7	1	35	57
1	2	0	2	6	6	16
2	1	0	0	0	44	45
Total	27	16	12	7	120	182

Graf 17 Efektivita verzus zmena vo funkcii



Tabuľka 64 Chi-Square Tests_17

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	94,320 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,584		

Interpretácia:

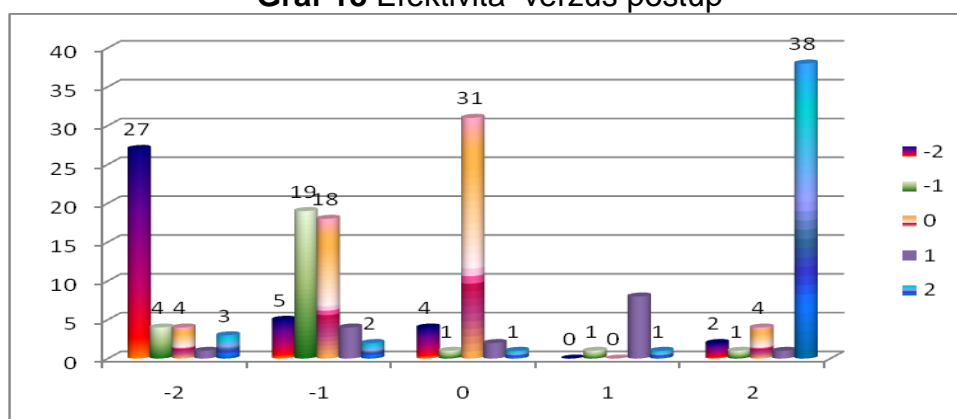
- Nami vypočítaná hodnota χ^2 – kvadrátu je $94,320^a$, pričom kritická hodnota v tabuľke pri $df = 16$ je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0,584, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi efektivitou vzdelávacích aktivít smerom ku kľúčovým kompetenciám a možnosťou budúcej zmeny zastávanej funkcie.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi efektivitou výsledkov celoživotného vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a možnosťou zmeny na inú funkciu je významnosť jednoznačne naklonená v prospech hodnotenia efektivity pre zmenu a neefektívneho školenia pre nemožnosť zmeny vo funkcii.

Tabuľka 65 Efektivita verzus postup

	Postup					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	27	5	4	0	2	38
-1	4	19	1	1	1	26
0	4	18	31	0	4	57
1	1	4	2	8	1	16
2	3	2	1	1	38	45
Total	39	48	39	10	46	182

Graf 18 Efektivita verzus postup



Tabuľka 66 Chi-Square Tests_18

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	278,639 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,778		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 278,639^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 778, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.

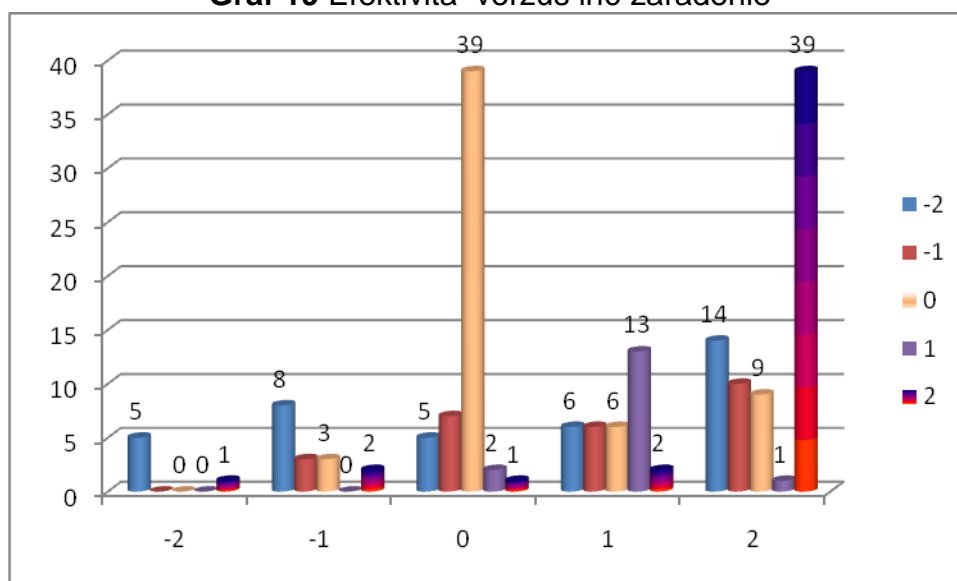
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi efektivitou vzdelávacích aktivít smerom ku kľúčovým kompetenciám a postupom v pracovnom zaradení.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi efektivitou výsledkov celoživotného vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a postupom v pracovnej pozícii je významnosť jednoznačne ovplyvnená pozitívnym názorom na možnosť postupu ak vzdelávanie je vedené na báze efektivity.

Tabuľka 67 Efektivita verzus iné zaradenie

	Iné zaradenie					Total
	-2	-1	0	1	2	
-2	5	8	5	6	14	38
-1	0	3	7	6	10	26
Efektivita 0	0	3	39	6	9	57
1	0	0	2	13	1	16
2	1	2	1	2	39	45
Total	6	16	54	33	73	182

Graf 19 Efektivita verzus iné zaradenie



Tabuľka 68 Chi-Square Tests_19

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	149,459 ^a	16	,000
Contingency Coefficient	,672		

Interpretácia:

- Nami vypočítaná hodnota chi – kvadrátu je 149,459^a, pričom kritická hodnota v tabuľke pri df = 16 je 26,296, pri signifikancii 0,000.
- Koeficient kontingencie nadobudol hodnotu 0, 672, čo môžeme interpretovať ako silnú hodnotu štatistickej závislosti.
- Z daných výpočtov je vidieť, že existuje štatistická závislosť medzi efektivitou vzdelávacích aktivít smerom ku kľúčovým kompetenciám a možnosťou iného zaradenia.

Záver: To nás oprávňuje tvrdiť, že medzi efektivitou výsledkov celoživotného vzdelávaniu hlavne v oblasti kľúčových kompetencií a možnosťou iného zaradenia v pracovných pozíciách je názor naklonený pre pozitívne myslenie z pohľadu respondenta na vedenie efektívneho vzdelávania a jeho dopadu na ďalšie zmeny v pracovnom zaradení.

5 DISKUSIA A ODPORÚČANIA PRE PRAX

V práci „Vzdelávanie dospelých ku kľúčovým kompetenciám“ sme sa snažili poukázať na dôležitosť andragogického vzdelávania a systém, ktorý sa používa v súčasnom procese vzdelávania dospelých. Vzhľadom na širokospektrálnosť tejto tematiky predkladanú prácu považujeme skôr ako výzvu pre ďalších bádateľov v tejto oblasti.

Na základe vyhodnotenia hypotéz, musíme konštatovať, že systém vzdelávania dospelých u nás je nepostačujúci. Preto, aby tento systém fungoval je nutné:

- prehodnotiť už existujúce kurikula vzdelávania dospelých z hľadiska potrieb súčasnej doby,
- zhodnotiť doterajší vývoj systému vzdelávania dospelých,
- kriticky zanalyzovať súčasný stav koncepcie vzdelávania dospelých s osobitným prihliadnutím na rozvoj kľúčových kompetencií,
- zlepšiť koordináciu a ďalšiu spoluprácu s ostatnými vzdelávacími inštitúciami, pôsobiacich mimo rezort školstva,
- vytvoriť aj medzirezortnú expertnú skupinu, ktorá pripraví koncepciu vzdelávacích aktivít dospelých ku kľúčovým kompetenciám, ako podklady pre legislatívu, politiku nášho školstva a zamestnanosti a rozvoja medzirezortnej spolupráce v jednotlivých oblastiach,
- pre zvýšenie záujmu o vzdelávanie dospelých ku kľúčovým kompetenciám, tak aby bolo vzdelávanie pre nich potrebou a nie povinnosťou je potrebné zmeniť prístupy k organizácii a vysielaniu záujemcov o vzdelávanie a zároveň skvalitniť erudovanosť lektorov so zameraním na kľúčové kompetencie,
- vytvoriť prostredia, ktoré podnecujú k vzdelávaniu dospelých ku kľúčovým kompetenciám,
- maximalizovať pružnosť systému vzdelávania dospelých ku kľúčovým kompetenciám, predovšetkým posilňovať alternatívy prístupu a umožniť budovať si individuálny repertoár dôležitých kompetencií (vedomostí, zručností, postojov),

- viac anticipovať reálne výkonové rozdiely, pri kurikulárnej transformácii rešpektovať väčšiu adresnosť na novo identifikované cieľové skupiny,
- posilniť miesto neformálneho a neinštitucionálneho vzdelávania v systéme vzdelávania dospelých ku kľúčovým kompetenciám,
- vytvárať rovnaké podmienky pre všetky vzdelávacie inštitúcie pri organizovaní vzdelávania dospelých ku kľúčovým kompetenciám, s dôrazom na rovnosť a stimulácií k väčšiemu rozpätiu účasti na vzdelávaní,
- v štruktúre vzdelávania dospelých podporovať vytváranie sietí inštitúcií a ich iniciatív,
- vytvoriť systém profesijných štandardov aby v maximálnej miere reflektovali repertoár relevantných kľúčových kompetencií,
- vytvoriť monitorovacie strediská k permanentnej sledovanosti kľúčových kompetencií v primeranom výkonovom spektre,
- vytvoriť mechanizmus na podporu projektov zameraných na nácvik kľúčových kompetencií,
- pozornosť venovať finančným tokom zabezpečujúcim vzdelávanie dospelých ku kľúčovým kompetenciám,
- vykonať analýzu digitálnej gramotnosti občanov a v nadväznosti na identifikáciu príčin zaostávania niektorých skupín občanov navrhnúť uplatňovanie špeciálnych vzdelávacích programov.

Z cieľov stanovených Európskou úniou vyplýva potreba celoživotného vzdelávania, či už formou formálneho, neformálneho vzdelávania, a to počas celého života a samozrejme potreba celoživotného poradenstva, ktorá sa v súčasnej dobe stala veľmi vysokou prioritou. Učenie sa vníma ako jeden súvislý proces, ktorý sa začína v skorom veku, pokračuje v dospelosti až po aktívne starnutie. Využívanie vzdelávania ku kľúčovým kompetenciám podporuje úspešné absolvovanie škôl, prechod absolventov do práce, rovnako ako návrat k štúdiu. Z toho teda vyplýva, že medzi hlavné politické ciele Európskej únie patrí zefektívnenie systémov pracovného trhu a vzdelávania, redukovanie existujúcich rozporov medzi vzdelávaním a odbornou prípravou na jednej strane a na druhej strane medzi potrebami na pracovnom trhu a to samozrejme v súlade

s celospoločenskými trendmi, ako nová verejná správa charakteristická decentralizáciou a manažmentom na základe kontroly kvality, hľadanie ekonomicky efektívnych riešení, sociálna inklúzia a profesionalizácia.

ZÁVER

Táto práca neobsahuje všetky informácie, ktoré sa danej problematike týkajú, ale dúfame, že aj tieto informácie poskytnú základný prehľad osobám, ktorých sa táto problematika – vzdelávanie dospelých ku kľúčovým kompetenciám týka.

Kľúčové kompetencie sa môžu stať účinným nástrojom podpory zamestnanosti a priamo súvisia s rozvojom znalostí celej spoločnosti. Jeho úspešná implementácia do každodenného života je prvoradou úlohou štátu a verejného sektora v úzkej spolupráci a súčinnosti s tretím a so súkromným sektorom. Rozvoj aktivít a služieb súvisiacich s kľúčovými kompetenciami intenzívne podporuje aj Európska únia. Úlohou je „pomáhať rozvíjať zamestnanosť podporovaním zamestnateľnosti, obchodného ducha, rovnakých príležitostí a investovaním do ľudských zdrojov“. Významnú úlohu pri zavádzaní systému celoživotného vzdelávania môžu zohrať aj vzdelávacie spoločnosti s dlhoročnými a komplexnými skúsenosťami v oblasti ľudského kapitálu a riadenia. Ako partneri subjektov poskytujúcich vzdelávanie dokážu výrazne prispieť napríklad k rýchlejšiemu získavaniu a skvalitňovaniu poskytovaných informácií, reálnemu zhodnoteniu stavu ľudských zdrojov či reálnych potrieb trhu práce, definovaniu úlohy jednotlivých subjektov, zefektívňovaniu formálneho i neformálneho fungovania vzdelávacieho systému, či harmonizovaniu požiadaviek a predstáv akademickej obce, verejnej správy, štátnej správy a súkromnej sféry a vytváraniu dlhodobých a vzájomne prospešných partnerstiev.

Medzi hlavné priority patrí:

V súvislosti so vzdelávaním dospelých ku kľúčovým kompetenciám je potrebná koordinácia súčinnosti kompetentných orgánov posúdiť, či je existujúci stav optimálny, resp. v ktorých smeroch by bolo treba dotvoriť systém vzdelávania.

Pri zakladaní miestnych centier vzdelávania je potrebné prednostne využívať už jestvujúce a fungujúce miestne vzdelávacie ustanovizne ako sú školy, osvetové zariadenia a pod.. Dôraz je treba položiť pri sfunkčňovaní miestnych centier vzdelávania ich dovybavenia informačnými a komunikačnými technológiami.

Vytvoriť vzdelávacie projekty posilňujúce potrebu sa vzdelávať so zameraním na

klúčové kompetencie. Vzdelávacie projekty zaradiť do iniciačného vzdelávania s cieľom, aby sa utvorila motivácia ďalej sa vzdelávať. V tejto súvislosti je potrebné definovať klúčové výstupy vzdelania na báze podporných, doplňujúcich vzdelávacích projektov pre tzv. druhú šancu vo formálnom i neformálnom vzdelávaní.

Podporovať vzdelávacie projekty založené na nových definíciách základných spôsobilostí, kde sa za základné kritérium považuje „učenie v akcii“ a nie pasívna prijímateľská cesta.

Vybudovať sústavu štandardov kvality pedagogického pôsobenia v lektorskej práci a podporovať zvyšovanie úrovne kvality vzdelávania dospelých ku klúčovým kompetenciám akreditáciou programov, lektorov a tútorov. Identifikovať potreby trhu práce v kontexte znalostnej ekonomiky. Identifikovať primerané zdroje vyvolávajúce rozvoj verejných a súkromných investícií. Rozvíjať partnerstvá súkromného a verejného sektora na všetkých úrovniach. Sprístupniť celoživotné vzdelávanie širokej verejnosti. Vytvoriť „kultúru učenia sa“, ktorá sa stane základom rastu potreby vzdelávania na všetkých úrovniach. Nastaviť hodnotiaci a kontrolný systém kvality vzdelávania a funkčnú spätnú väzbu.

POUŽITÁ LITERATÚRA

Zoznam použitých českých zdrojov

BELZ,H., SIEGRIST, M. (2001): Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Praha: Portál,s.17,27,28, ISBN 80-7178-479-6

BARTÁK, J. (2003): Základná kniha lektora/trénera. Praha:Votobia,str.222, ISBN 80-7220-158-1.

MUŽÍK, J. (2004):Androdidaktika. Praha: ASPI Publishing, s.146, ISBN 80-7357-045-9

PALÁN, Z. (2002): Základy andragogiky. Praha: VŠJAK, Tržiště20, Praha 1, s.199,ISBN 80-86723-03-8

PALÁN, Z. (2002): Výkladový slovník – Lidské zdroje. Praha: Academia, s.280, ISBN 80-200-0950-7

Thompson, M. 2004. Přehled etiky, Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-806-6

Zoznam použitých zahraničných zdrojov

BAJTOŠ,J.: (2004): Miesto klíčových kompetencií v celoživotnom vzdelávaní 21.storočia. In: Acta Humanica 1/2004. Kompetencie učiteľov v informačnej spoločnosti, Žilina s. 44, ISSN 1336

BALEGOVÁ, O. (2002): Kvalita života ako termín a interpretácia. In. Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti. (Ed. A. Tokárová). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, str. 47– 55, ISBN 80-8068-087-6.

ĎURIČ, L. et al.(2000): Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.7. zväzok, Bratislava: Media Trade, s. 547, ISBN 80-08-028149-9,ISSN 1335-3403

FRK, V. (2005): Systém a organizácia profesijného vzdelávania zamestnancov, Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s.2005, s.217, ISBN 80-8068-397-2

HALL, C. S., LINDZEY, G. (1997): Psychológia osobnosti. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 510 str., ISBN 80-08-00994-2

KOMISIA ERÓPSKYCH SPOLOČENSTIEV Pracovný dokument personálu

Komisie k európskemu kvalifikačnému rámcu pre celoživotné vzdelávanie, Brusel: 2005 SEC (2005) s.957

KOSOVÁ, B.: Konceptia celoživotného vzdelávania v SR a participácia Akadémie vzdelávania na jej realizácii. In. Zborník referátov a diskusných príspevkov z konferencie, ktorá sa uskutočnila v rámci Týždňa celoživotného učenia 24.11.2005 v Bratislave, Bratislava: NOI, 2005,s.9-34

LEVI, V. (1982). Umenie byt samým sebou. Bratislava: Smena,189 str.

MACHALOVÁ, M. (2004): Psychológia vo vzdelávaní dospelých. Bratislava: Rádio Print, 224 str., ISBN 80-969339-6-5

PIROHOVÁ, I. (2006): Diagnostika v teórii a praxi edukácie dospelých Akcent Print, Prešov,s.50-51,56-57,ISBN80-969419-4-1

PRUSÁKOVÁ, V. (2000): Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu, Bratislava: Inštitút pre verejnú správu,s.17,s.57, ISBN 80-968308-2-1

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie; Cambridge University Press 2001 ; ISBN 0 521 80313 6 EURIDICA

ŠILHAR, K. (2002):Dostupnosť ďalšieho vzdelávania v regiónoch SR. In.

SIEGIRST Marco et al: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení, Portál, 2007, ISBN: 80-7178-479-6 s. 376

Rovnaké – nerovnaké príležitosti na vzdelávanie dospelých v Európe. UK Bratislava, s.130-131,ISBN 80-89018-31-9

Vzdelávanie dospelých, Bratislava, Gerlach print, 2004, IX. Ročník, mimoriadne číslo, vychádza 4x ročne , ISSN 1335-2350

Vzdelávanie dospelých 3/2005,Bratislava. Gerlach Print,,2005,ISSN 1335-2350

Zákon o ďalšom vzdelávaní č.386/1997

Zoznam použitých internetových zdrojov

MEMORANDUM O ČŽV na: <http://www.minedu.sk/DVZ/VDOC/2000>

Zdroj: http://www.minedu.sk/EI/EQF/EQF_Sk.pdf.

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1 Príklady využitia špecifických metód rozvoja	46
Tabuľka 2 Hodnoty deskriptívnej štatistiky	56
Tabuľka 3 Pohlavie respondentov	57
Tabuľka 4 Vek respondentov	58
Tabuľka 5 Vzdelanie	59
Tabuľka 6 Motivácia	59
Tabuľka 7 Metóda vzdelávania	61
Tabuľka 8 Organizátor vzdelávania	62
Tabuľka 9 Možnosť ovplyvniť výber školení	62
Tabuľka 10 Možnosť výber termínu	63
Tabuľka 11 Vzdelávacie aktivity	64
Tabuľka 12 Čas trvania	65
Tabuľka 13 Adekvátnosť obsahu	65
Tabuľka 14 Oblasť budúceho školenia	66
Tabuľka 15 Prínos	67
Tabuľka 16 Odbornosť	67
Tabuľka 17 Potreba	68
Tabuľka 18 Účelnosť	69
Tabuľka 19 Efektivita	69
Tabuľka 20 Benefity	70
Tabuľka 21 Postup	71
Tabuľka 22 Iné zaradenie	71
Tabuľka 23 Zastávaná funkcia	72
Tabuľka 24 Odmeny	73
Tabuľka 25 Príjem	73
Tabuľka 26 Vyrovnávanie sa mladšej generácií	74
Tabuľka 27 Zmena vo funkcií	75
Tabuľka 28 Prestíž	75
Tabuľka 29 Dôchodok	76
Tabuľka 30 Sebavedomie	76
Tabuľka 31 Pohlavie respondentov verzus sebavedomie	78
Tabuľka 32 Chi-Square Tests_1	78
Tabuľka 33 Vek respondentov verzus sebavedomie	79
Tabuľka 34 Chi-Square Tests_2	80
Tabuľka 35 Vek respondentov verzus postup	81
Tabuľka 36 Chi-Square Tests_3	82
Tabuľka 37 Vyrovnávanie sa mladšej generácií verzus sebavedomie	83

Tabuľka 38 Chi-Square Tests_4	83
Tabuľka 39 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus zmena vo funkcií	84
Tabuľka 40 Chi-Square Tests_5	85
Tabuľka 41 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus postup	85
Tabuľka 42 Chi-Square Tests_6	86
Tabuľka 43 Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus iné zaradenie	87
Tabuľka 44 Chi-Square Tests_7	87
Tabuľka 45 Príjem verzus dôchodok	88
Tabuľka 46 Chi-Square Tests_8	89
Tabuľka 47 Príjem verzus prestíž	90
Tabuľka 48 Chi-Square Tests_9	90
Tabuľka 49 Príjem verzus zmena vo funkcií	91
Tabuľka 50 Chi-Square Tests_10	92
Tabuľka 51 Príjem verzus iné zaradenie	92
Tabuľka 52 Chi-Square Tests_11	93
Tabuľka 53 Zastávaná funkcia verzus sebavedomie	94
Tabuľka 54 Chi-Square Tests_12	94
Tabuľka 55 Zastávaná funkcia verzus prestíž	95
Tabuľka 56 Chi-Square Tests_13	96
Tabuľka 57 Zastávaná funkcia verzus zmena vo funkcií	96
Tabuľka 58 Chi-Square Tests_14	97
Tabuľka 59 Zastávaná funkcia verzus postup	98
Tabuľka 60 Chi-Square Tests_15	98
Tabuľka 61 Zastávaná funkcia verzus iné zaradenie	99
Tabuľka 62 Chi-Square Tests_16	100
Tabuľka 63 Efektivita verzus zmena vo funkcií	100
Tabuľka 64 Chi-Square Tests_17	101
Tabuľka 65 Efektivita verzus postup	102
Tabuľka 66 Chi-Square Tests_18	102
Tabuľka 67 Efektivita verzus iné zaradenie	103
Tabuľka 68 Chi-Square Tests_19	104

ZOZNAM OBRÁZKOV A GRAFOV

Obrázok 1	Proces plánovaného vzdelávania v organizácii	40
Graf 1	Vek respondentov verzus sebavedomie	80
Graf 2	Vek respondentov verzus postup	82
Graf 3	Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus sebavedomie	83
Graf 4	Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus zmena vo funkcií	84
Graf 5	Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus postup	86
Graf 6	Vyrovnanie sa mladšej generácií verzus iné zaradenie	87
Graf 7	Príjem verzus dôchodok	88
Graf 8	Príjem verzus prestíž	90
Graf 9	Príjem verzus zmena vo funkcií	91
Graf 10	Príjem verzus iné zaradenie	93
Graf 11	Zastávaná funkcia verzus sebavedomie	94
Graf 12	Zastávaná funkcia verzus prestíž	95
Graf 13	Zastávaná funkcia verzus zmena vo funkcií	97
Graf 14	Zastávaná funkcia verzus postup	98
Graf 15	Zastávaná funkcia verzus iné zaradenie	99
Graf 16	Efektivita verzus zmena vo funkcií	101
Graf 17	Efektivita verzus postup	102
Graf 18	Efektivita verzus iné zaradenie	103

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A - Dotazník.....	I
---------------------------	---

PRÍLOHY

Príloha č. I: Dotazník

DOTAZNÍK

Vážený respondent, rozhodli sme sa predložiť Vám dotazník, ktorý je zameraný na ďalšie vzdelávanie smerom ku kľúčovým kompetenciám. Podotýkame, že dotazník je súčasťou diplomovej práce a údaje získané prieskumom budú použité výlučne na akademické účely. Prosíme Vás o jeho pravdivé vyplnenie. Vopred ďakujeme za Vašu ochotu a vyplnenie.

Prosím vyplňte nasledovné otázky, pri každej je konkrétna inštrukcia na jej vyplnenie:

1. Pohlavie? (zakrúžkujte)

- a) žena b) muž

2. Aký je Váš vek? (zakrúžkujte)

- a) 15 - 24
b) 25 – 34
c) 35 – 44
d) 45 – 54
e) 55 a viac

3. Aký je Váš najvyšší dosiahnutý stupeň vzdelania? (zakrúžkujte)

- a) základne
b) stredoškolské bez maturity
c) stredoškolské s maturitou
d) vysokoškolské I. stupňa
e) vysokoškolské II. stupňa

p.č.	Indikátor	Rezolútne nesúhlasím	Nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť	Súhlasím	Rezolútne súhlasím
		-2	-1	0	1	2
	Súhlasíte, že pre ďalšie vzdelávanie je potrebná:					
4	Motivácia					
5	Metóda vzdelávania					
6	Organizátor vzdelávania					
7	Možnosť ovplyvniť					

p.č.	Indikátor	Rezolútne nesúhlasím	Nesúhlasím	Neviem sa vyjadriť	Súhlasím	Rezolútne súhlasím
		-2	-1	0	1	2
	výber školení					
8	Možnosť výber termínu					
9	Vzdelávacia aktivita					
10	Čas trvania					
11	Adekvátnosť obsahu					
12	Oblasť budúceho školenia					
13	Prínos					
14	Odbornosť					
15	Potreba					
16	Účelnosť					
17	Efektivita					
18	Benefity					
19	Postup					
20	Iné zaradenie					
21	Zastávaná funkcia					
22	Odmeny					
23	Príjem					
24	Vyrovnanie sa mladšej generácií					
25	Zmena vo funkcii					
26	Prestíž					
27	Dôchodok					
28	Sebavedomie					

Ďakujem

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Mgr. Marian ŠKARBA

Názov práce: VZDELÁVANIE DOSPELÝCH KU KLÚČOVÝM KOMPETENCIÁM

Rok: 2015

Počet strán textu bez príloh: 101

Celkový počet strán príloh: 2

Počet titulov českých použitých zdrojov: 6

Počet titulov zahraničných použitých zdrojov: 18

Počet internetových zdrojov: 2