



NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE A ROZVOJ KĹÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK VYSOKÝCH ŠKÔL NA SLOVENSKU

Jana Šolcová – Lívia Nemcová – Michaela Beran Sládkayová



Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici



**Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek
vysokých škôl na Slovensku**

Jana Šolcová – Lívia Nemcová – Michaela Beran Sládkayová



Banská Bystrica 2023

Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku

(vedecká monografia)

Mgr. Jana Šolcová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0002-1124-7784>

doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0001-7741-5413>

Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.  <https://orcid.org/0000-0003-2701-865X>

Recenzovali

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

doc. Mgr. Michaela Skyba, PhD.

Návrh obálky:

Mgr. Jana Šolcová, PhD.

Jazyková korektúra:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Publikácia vychádza v rámci VEGA č. 1/0409/21 Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.

Banská Bystrica, 2023

Belianum – Vydavateľstvo UMB, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-557-2088-3

EAN 9788055720883

<https://doi.org/10.24040/2023.9788055721040>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-NC-ND (uvedenie autora - nekomerčné použitie - bez odvodeného obsahu).

Ako citovať:

ŠOLCOVÁ, Jana, Lívia NEMCOVÁ a Michaela BERAN SLADKAYOVÁ. *Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku* [online]. Banská Bystrica: Belianum, Vydavateľstvo Univerzity Mateja Béla v Banskej Bystrici, 2023, 183 s. [dátum citovania]. ISBN 978-80-557-2104-0. Dostupné na: <https://doi.org/10.24040/2023.9788055721040>

OBSAH

ÚVOD	5
1 VÝCHODISKÁ NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA	11
1.1 Filozofické a pedagogické východiská neformálneho vzdelávania	21
1.2 Súčasnú východiská neformálneho vzdelávania v medzinárodnom a národnom kontexte	29
1.2.1 Medzinárodné dokumenty a iniciatívy podporujúce neformálne vzdelávanie mladých ľudí	29
1.2.2 Národné dokumenty a iniciatívy podporujúce neformálne vzdelávanie mladých ľudí.....	37
1.3 Neformálne vzdelávanie mladých ľudí v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií	42
1.4 Kontexty uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí	47
2 NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH NA SLOVENSKU	55
2.1 Vedecko-výskumné projekty v téme neformálneho vzdelávania na slovenských univerzitách a vysokých školách.....	55
2.1.1 Metodológia výskumu.....	57
2.1.2 Výsledky.....	62
2.1.3 Diskusia.....	69
2.2 Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií	72
2.2.1 Metodológia výskumu.....	73
2.2.2 Výskumná vzorka.....	76
2.2.3 Neformálne vzdelávanie študentov univerzít a možnosti využitia získaných kompetencií	78
2.2.4 Subjektívne vnímanie úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie	86
2.2.5 Diskusia.....	95
2.3 Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií.....	97
2.3.1 Metodológia výskumu.....	98

2.3.2	Skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním a jeho oblasti.....	101
2.3.3	Zdroje informácií o neformálnom vzdelávaní.....	109
2.3.4	Druhy a formy neformálneho vzdelávania študentstva.....	112
2.3.5	Prínosy neformálneho vzdelávania v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií	118
2.3.6	Diskusia.....	130
Závery.....		141
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV		160
ZOZNAM TABULIEK.....		178
ZOZNAM OBRÁZKOV		181

ÚVOD

Význam výchovy a vzdelávania človeka počas celého jeho života je nepopierateľný. Výchova a vzdelávanie v sebe zahŕňajú rôzne formy alebo varianty: od informálnej výchovy a vzdelávania v podobe rôznych vplyvov spoločnosti (rodina, médiá, spoločnosť) cez formálne vzdelávanie (školské, štátom garantované, certifikované) až po neformálnu výchovu a vzdelávanie (dobrovoľné, záujmové, voľnočasové...). Svet a spoločnosť sa neustále mení a výchova a vzdelávanie je dôležitým kľúčom na adaptáciu človeka, pretože umožňuje prispôbovať sa novým situáciám, technológiám a potrebám trhu práce, čo súvisí s profesionálnym rozvojom. Výchova a vzdelávanie je dôležité aj z pohľadu osobného rozvoja človeka, kde sa rozvíjajú schopnosti, zručnosti i záujmy, čo z pohľadu nových poznatkov vedie k osobnému rastu i sebarealizácii. Vzdelanie človeka prispieva aj ku kvalite jeho života, vyššiemu príjmu a lepším pracovným príležitostiam, ale v osobnej rovine môže poskytnúť informácie aj o zdraví a zdravom životnom štýle.

Otázky a odpovede súvisiace s tým, na čo je ľudstvu vzdelávanie a akému cieľu slúži, sa prelínali dejinami všetkých civilizácií. A predsa to, čo predstavil antický filozof Platón, dokáže byť stále platné aj pre aktuálnu, odlišnú súčasnosť. Jeden z jeho výrokov znie: „Keď človek zanedbáva vzdelávanie, bude do konca svojho života kráčať ako chromý“ (Škvrnda, 2012). Tento antický filozof vnímal, že vzdelávanie prináša životu lepšiu budúcnosť. Do vzdelávania nezahrnul len formálne vzdelávanie, ale aj záujem učiť sa nové veci. Vzdelávanie bolo v dielach mnohých filozofov, zaujímavých sa o podstatu bytia ľudí na svete, prepojené s pozitívnymi emóciami. Vzdelávanie nás má naplňovať šťastím, rozvíjať našu schopnosť myslieť a byť rozumným a v neposlednom rade aj byť lepším človekom. V dnešnej dobe sme však často svedkami toho, že výchova a vzdelávanie sú zamerané hlavne na výkon, zisk a materiálny úspech. Ak je však všetko prísne zamerané len na výkon, ľudia sa často cítia nepochopení, deprimovaní a vystresovaní.

S doteraz spomenutým opísala organizácia Youthwatch jeden z najrozsiahlejších trendov života mladých ľudí na Slovensku s názvom *Supervyhorená generácia*. Organizácia Youthwatch Slovensko spolu s trendovou agentúrou Trendwolves (Belgicko) zbiera a analyzuje aktuálne trendy medzi mladými na Slovensku. Výsledkom sú informácie o nových prístupoch napr. v trávení voľného času, uvedomelom stravovaní, občianskom aktivizme, vzdelávaní a v iných oblastiach (www.youthwatch.sk). Trend supervyhorená generácia opisuje vedomé či nevedomé úniky v snahe vyrovnáť sa s realitou. Mladí ľudia z generácie Z (narodení 1995 až 2012) vnímajú dobu ako príliš komplikovanú a cítia sa byť stratení a osamelí ešte viac

ako kedykoľvek predtým. Sú na nich kladené vysoké nároky a očakávania, pociťujú tlak a zodpovednosť za svoj výkon a obávajú sa zlyhania a sklamaní ostatných. Mnohým mladým chýba niekto, kto by ich vypočul a pomohol im pochopiť, čo sa okolo nich deje a ako majú na takýto svet reagovať. Už predchádzajúca generácia Y (narodení 1977 až 1994) je často označovaná za vyhorenú generáciu, a preto je generácia Z považovaná za supervyhorenú. Mladí ľudia vykazujú známky vysokého stresu a frustrácie v práci. Pri generácii Z nejde iba o pracovné vyhorenie, ale známky vyhorenia vykazujú aj mladí ľudia, ktorí zatiaľ iba študujú. Cítia sa vyhorení, vystresovaní, v depresii a frustrovaní aj v ich osobnom živote. Prečo tomu tak je? Zo všetkých strán sú na nich kladené požiadavky, odvádiť sa na nich valí množstvo informácií a mediálnych kampaní. Tlak na výkon je všadeprítomný. Svoje očakávania majú rodičia, škola, spoločnosť. Často počujú nebuď lenivý alebo asi máš problémy s manažmentom času. Vyhorenie sa stalo kultúrnym fenoménom. Všetci majú toho veľa, všetci sa snažia. Ťažko si budú pýtať pomoc od niekoho, kto už dávno sám horí a je to vlastne normálne (napr. rodičia či učitelia, rovesníci). Mladí ľudia sa tak musia oveľa viac snažiť, veď chcú byť úspešní a obľúbení (www.youthwatch.sk). Ako autorky veríme v mladých ľudí, študentov a študentky a vnímame nutnosť porozumieť im a poznať ich potreby aj prostredníctvom prezentovaného zmiešaného výskumu a jeho zistení.

Študenti a študentky sú si vedomí toho, že niektoré pracovné pozície zanikajú a na strane druhej predpokladajú, že sa vytvoria nové pracovné pozície. Aktuálni študenti a študentky sú si vedomí neistoty, ktorú prináša budúcnosť. Automatizácia a umelá inteligencia ohrozujú množstvo povolání, ktoré v budúcnosti už nebudú vykonávať ľudia. V súčasnosti sa má študent a študentka vysokej školy vyznačovať schopnosťou byť celoživotne zamestnateľný, čo znamená funkčne použiteľný. Preto sa enormné úsilie kladie na také kompetencie, ktoré sa dajú využiť vo viacerých povolaniach – označované ako kľúčové kompetencie (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al., 2019). Študenti a študentky vysokých škôl vnímajú, že škola ich nepripravuje dostatočne na povolanie a život, ktorý ich čaká. Mnoho z nich pochopilo, že si musia sami zabezpečiť svoje miesto v živote i na pracovnom trhu. V ďalšom zachytenom trende s názvom *Prebudená Slovač* môžeme sledovať rozmach rôznych miestnych značiek, startupov a unikátnych podnikateľských nápadov. Mladí ľudia už nepredávajú svoju lojalitu a čas, ale predávajú svoje schopnosti a výstupy. To, čo sa predáva, je unikátny príbeh za značkou. Značka je vlastne samotný mladý človek. Práca sa stáva identitou. Každú sekundu pribúda na sociálnych sieťach tona nového obsahu. Aj preto sú dnešní mladí ľudia posadnutí hľadaním svojej unikátnosti, svojej jedinečnosti a sebapoznávaním. A aj to je jeden z dôvodov rastúceho individualizmu generácie Z (www.youthwatch.sk).

Globálne výzvy reflektujú potrebu celoživotného vzdelávania, čo prináša možnosť učiť sa celý život. Veľkou výzvou v oblasti vzdelávania je udržať vzdelávanie ako kooperatívne, kontinuálne, sebaorientované, aktívne, široko zamerané, uplatniteľné a pozitívne orientované a to všetko ako udržanie schopnosti a uplatniteľnosti človeka v zmysle zamestnateľnosti, ale aj verejnej angažovanosti (Collins, 2009).

Cieľom vedeckej monografie bolo poukázať na význam neformálneho vzdelávania študentov a študentiek pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvíjania kľúčových kompetencií. Vedecká monografia prináša teoretické a empirické zistenia kolektívu autoriek, ktoré sa téme vzdelávania a práci s mládežou venujú niekoľko desiatok rokov. A to nielen v rámci svojej pedagogickej činnosti, ale tiež prostredníctvom vedeckých výskumov a rozvojových projektov. Predchádzajúca publikačná a výskumná činnosť pomohla vymedziť základné východiská neformálneho vzdelávania, poukázať na národný a medzinárodný rozmer neformálneho vzdelávania a na orientáciu autoriek v kontexte uznávania neformálneho vzdelávania vo vysokoškolskom vzdelávaní. V monografii predstavujeme prvý slovenský výskum zameraný na neformálne vzdelávanie v rámci vysokoškolského vzdelávania a prinášame sériu zaujímavých zistení v kvantitatívnej aj kvalitatívnej perspektíve. Monografia obsahuje 2 hlavné kapitoly, na ktorých sa podieľali tri autorky a ich zámerom bolo vytvoriť logický a konzistentný príbeh o neformálnom vzdelávaní ako priestore pre rozvoj profesijného, ale aj súkromného/osobného života. Predložená monografia nemá ambíciu predstaviť problematiku neformálneho vzdelávania zo všetkých možných uhlov a aspektov, ale veríme, že má potenciál podnietiť záujem o túto problematiku.

Prvá kapitola prezentujúca teoretické východiská a prvé teoretické zistenia nesie názov *Východiská neformálneho vzdelávania*. Autorský tím predstavil rámcový prehľad vybranej výskumnej témy. V rámci vývinu postavenia a významu neformálneho vzdelávania ponúkol analýzu filozofických a pedagogických východísk neformálneho vzdelávania. Prezentuje spracovaný výber rôznych koncepcií a charakteristík pojmu neformálne vzdelávanie z viacerých uhlov pohľadu. Tiež naznačuje odlišnosť medzi formálnym vzdelávaním, neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa. Aktuálne smerovanie neformálneho vzdelávania tvorí sumarizácia medzinárodných a národných dokumentov a stratégií neformálneho vzdelávania so zameraním sa na mladých ľudí, študentov a študentky vysokých škôl. Významnú časť prvej kapitoly tvorí prehľad vo svete a na Slovensku realizovaných výskumov zameraných na rozvoj kľúčových kompetencií a kontexty uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí. Prezentované teoretické zistenia definujú predpoklady stanoveného cieľa vedeckej monografie súvisiace s rozvojom kľúčových kompetencií

prostredníctvom neformálneho vzdelávania, ako aj na výsledky analytickej činnosti dostupných medzinárodných a národných výskumov popisujúce paradigmy uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí.

V druhej kapitole *Neformálne vzdelávanie na vysokých školách a univerzitách na Slovensku* autorský tím ponúka výskumné zistenia zmiešaného výskumu s konvergentným paralelným dizajnom. Výskum zahŕňa integráciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód zberu a analýzy údajov v rámci jedného výskumu. Predpokladom bola skutočnosť, že kombináciou silných stránok oboch prístupov dokáže autorský tím získať komplexnejšie a diferencovanejšie pochopenie neformálneho vzdelávania študentov vysokých škôl. Druhá kapitola je štruktúrovaná do troch podkapitol, pričom každá podkapitola prezentuje výskumný zámer a ciele smerujúce k celkovému cieľu vedeckej monografie, popis metodológie jednotlivých výskumov (autorský kolektív realizoval tri výskumné stratégie). Nasleduje prezentácia výskumných zistení a ich sumarizácia a odborná vedecká komparácia v rámci diskusie.

V rámci prvej podkapitoly s názvom *Vedecko-výskumné projekty v téme neformálneho vzdelávania na slovenských univerzitách a vysokých školách* autorky zvolili kvantitatívny dizajn výskumu. Na analýzu empirických údajov využili metódu obsahovej analýzy. Základnú výskumnú vzorku tvorili vedecko-výskumné projekty, ktoré boli podporené grantovými schémami VEGA (Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied), KEGA (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) a APVV (Agentúra na podporu výskumu a vývoja). V rámci týchto grantových schém sme analyzovali tie projekty, ktoré boli finančne podporené v rokoch 2019 až 2023 (t. j. so začiatkom riešenia v týchto rokoch). V rámci prezentovaných výsledkov autorky konštatujú, že práve vysoké školy a univerzity považujú za vhodné subjekty, ktoré by mali z hľadiska vedecko-výskumného rozpracovania venovať pozornosť riešeniu problematiky neformálneho vzdelávania rôznych cieľových skupín (nie len vysokoškolských študentov a študentiek). Vysoké školy a univerzity pripravujú budúcich profesionálov a profesionálky, ktoré sa môžu venovať aj tejto problematike. Celkové výsledky poukazujú na nízke zastúpenie vedecko-výskumných projektov orientovaných na problematiku neformálneho vzdelávania v rámci vybraných grantových schém na Slovensku.

Autorský tím v druhej podkapitole s názvom *Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií* zameral pozornosť na kvantitatívny výskum a jeho výsledky. Na zber kvantitatívnych empirických údajov bol využitý dotazník, v ktorom sa skombinovali výskumné

nástroje: 1) dotazník vlastnej proveniencie a 2) dotazník kompetencií, vytvorený autorkami Brozmanová Gregorová a Mračková (2013) (viac o nástroji: <http://www.dzrucnosti.dobrovolnickecentra.sk/>). Jeho ďalšie úpravy sa uskutočnili v roku 2017, keď bol doplnený o kľúčové kompetencie definované Európskou komisiou, a taktiež v roku 2019, keď bol dotazník kompetencií overovaný a bola potvrdená reliabilita dotazníka v zmysle vnútornej konzistencie dotazníka (hodnoty Cronbachovej alfy sa približovali koeficientu 0,7 alebo ho presiahli) (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová et al., 2019). Dotazník mapoval päť oblastí kľúčových kompetencií: komunikačné kompetencie, informačné, sociálne a personálne kompetencie, pracovné a podnikateľské kompetencie, občianske a kultúrne kompetencie. Zber empirických údajov zabezpečila externá firma prostredníctvom metódy CAWI. Výskumnú vzorku tvorilo 600 respondentov – študentov a študentiek denného štúdia vysokých škôl alebo univerzít na Slovensku. V rámci kvantitatívneho dizajnu si autorky výskumu položili hlavnú výskumnú otázku, ktorá smerovala k identifikovaniu subjektívneho hodnotenia úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentmi slovenských univerzít a vysokých škôl, ktorí počas pregraduálnej prípravy absolvovali neformálne vzdelávanie. Pre získanie odpovede zvolili synergizáciu hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčových kompetencií. Pri hodnotení využiteľnosti získaných kompetencií prostredníctvom neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života študentov sa preukázala súvislosť na základe rodu; miery hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s kompetenčnými klastrami a v súvislosti so študijným program. Pri subjektívnom hodnotení úrovne kľúčových kompetencií študentov, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie, sa preukázala súvislosť na základe rodu; stupňa štúdia a univerzity. Uvedené výsledky kvantitatívneho výskumu vytvorili priestor a čas na zváženie nasledujúcich potrebných krokov súvisiacich s uznávaním neformálneho vzdelávania študentov univerzít a ich profesijnými kompetenciami viažucimi sa k ich budúcej profesii.

Tretia podkapitola s názvom *Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií* ponúka výskumné zistenia autorského kolektívu, ktoré sa vzťahujú na zámery kvalitatívneho výskumu, ktorý sa orientoval na študentstvo pomáhajúcich profesií Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo výskume autorky použili metódu fokusových skupín. Fokusová skupina s participantmi prebiehala prostredníctvom vopred pripravenej Metodiky fokusových skupín študentstva o neformálnom vzdelávaní. Metodika bola vytvorená riešiteľkami výskumu J. Šolcovou a L. Nemcovou (v apríli 2022), následne bola overená na pilotnej fokusovej skupine študentov sociálnej práce a upravená v rámci časti: formulácia otázok (v septembri 2022). Na

základe zrealizovaných fokusových skupín so študentmi a študentkami vybraných študijných programov (sociálna práca; teológia; výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých; manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní) autorky získali výsledky približujúce profil neformálneho vzdelávania študentstva, ako aj jeho prínosy v rámci jednotlivých oblastí života študentstva či prínosy v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií.

Kapitola Záver sumarizuje výsledky zo všetkých častí monografie, ktoré prispievajú k naplneniu zámeru výskumu podporeného v rámci grantovej schémy VEGA 1/0409/21 *Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.*

1 VÝCHODISKÁ NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

Začínajúc vymedzením samotného pojmu neformálne vzdelávanie, je potrebné konštatovať, že tento pojem predstavuje jednu zo zásadných súčastí celoživotného vzdelávania. Preto je dôležité odbornú a vedeckú diskusiu o neformálnom vzdelávaní otvoriť s dôrazom na celoživotné vzdelávanie ako východisko neformálneho vzdelávania. V zhode s viacerými autormi je čoraz potrebnšie uvedomiť si, že učenie sa a vzdelávanie už nie sú len súčasťou detstva a dospievania. Naopak, rezultujúc je dôležité zdôrazniť, že čoraz viac sa vzdelávanie poníma v kontexte konceptu celoživotného vzdelávania. Koncept celoživotného vzdelávania sa začal presadzovať s prijatím medzinárodného dokumentu *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa* (prijatý Európskou komisiou v roku 2000). Ide o koncept, ktorý poukazuje na možnosti ľudí učiť sa v priebehu celého života. Európa sa v roku 2000 nachádzala na prahu mnohých zmien aj výziev, celoživotné vzdelávanie nevynímajúc. Práve toto obdobie sa stáva základom vnímania celoživotného vzdelávania ako nástroja pre prosperitu spoločnosti. V tejto súvislosti je dôležité uviesť, že vzdelávanie a učenie sa považujeme za kľúčovú kategóriu celoživotného vzdelávania. Zároveň hlavné ciele celoživotného vzdelávania zahŕňajú podporu aktívneho občianstva (či a ako ľudia participujú na chode spoločnosti) a podporu zamestnateľnosti (schopnosť zabezpečiť a udržať si zamestnanie) (*Memorandum*, 2000). Rozširujúci pohľad na celoživotné vzdelávanie prinášajú ďalšie medzinárodné dokumenty. Podľa *Stratégie UNESCO pre gramotnosť mládeže a dospelých (2020 – 2025)* je cieľom celoživotného vzdelávania zabezpečiť aj inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie pre všetkých bez ohľadu na postavenie, vek, dosiahnuté vzdelanie a pod. Z uvedených medzinárodných cieľov celoživotného vzdelávania vychádza aj *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku pre roky 2018 – 2027*. Celoživotné vzdelávanie sa tým stalo akceptovaným predpokladom na dosiahnutie strategických rozvojových cieľov, najmä v rámci zvyšovania konkurencieschopnosti a udržateľného rozvoja spoločnosti.

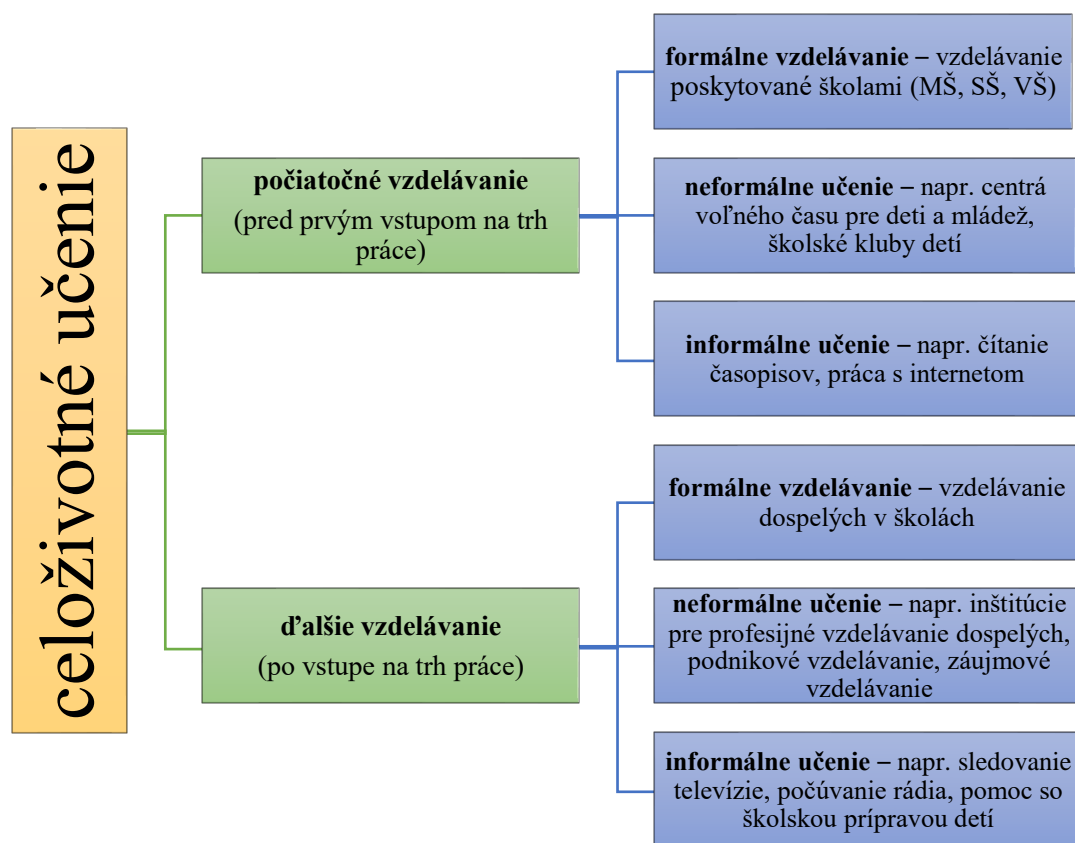
Celoživotné vzdelávanie predstavuje kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať vedomosti, zručnosti a kompetencie rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu celého života človeka a je realizovaný v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami každého človeka. Dôležitú úlohu zohráva individuálna motivácia človeka k učeniu (sa). Takéto učenie (sa) prebieha bez ohľadu na životnú etapu, v ktorej sa človek nachádza (Knotová, 2006). Globálnou výzvou v oblasti vzdelávania je udržať vzdelávanie: kontinuálne, kooperatívne, sebaorientované, aktívne, široko zamerané, trvalé, pozitívne orientované, uplatniteľné, a to

všetko ako udržanie schopnosti a uplatniteľnosti človeka nielen v kontexte zamestnateľnosti, ale aj verejnej angažovanosti (Collins, 2009).

Celoživotné vzdelávanie je v ideálnom stave považované za nepretržitý proces. Jeho cieľom je, aby každý jednotlivec bol pripravený a ochotný učiť sa. Ciele celoživotného vzdelávania sa v tomto význame neorientujú na vedomosti a schopnosti, ale skôr na rozvoj kompetencií učiť sa. V kontexte uvedeného sa začína viac hovoriť o celoživotnom učení sa a nie o celoživotnom vzdelávaní (Veteška, 2010). Tým sa zdôrazňuje význam aj takých aktivít, ktoré nie sú organizovaného charakteru (napr. samotné učenie, sebvzdelávanie, učenie popri práci a iné). Veteška (2010, s. 18) podotýka, že učenie je, samozrejme, psychický proces, ktorý môže byť regulovaný (a môže viesť k rozvoju žiadanej oblasti ľudského potenciálu), aby sa docielil žiaduci edukačný efekt. Na druhej strane učenie je aj hodnotovo neutrálny biologický dej a zmeny, ktoré u človeka nastávajú, môžeme nazývať vzdelaním (a to už má z ľudského pohľadu hodnotový náboj). V celoživotnom učení sa nejde o predlžovanie povinnej školskej dochádzky, ale o úplne nový pohľad na rolu vzdelávania sa pre jednotlivcov i spoločnosť, o sprístupnenie vzdelávania všetkým vrstvám obyvateľstva s cieľom vybudovať vzdelanostnú spoločnosť (Průcha, Walterová & Mareš, 2009, s. 33).

Celoživotné vzdelávanie nie je obmedzované len na obdobie školy (školský vek), ale je kontinuálnym procesom ďalšieho vzdelávania sa v dospelosti. V zásade môžeme v celoživotnom vzdelávaní identifikovať dve etapy: **počiatočné vzdelávanie**, kde by sme zahrnuli obdobie detstva až po mladú dospelosť, keď sa človek pripravuje na svoj profesijný a osobný život, a na druhú etapu **ďalšie vzdelávanie**, ktoré súvisí už so vstupom človeka na trh práce, sem by sme mohli zaradiť obdobie dospelosti a neskorej dospelosti. V oboch etapách súbežne prebiehajú rôzne formy vzdelávania (viď bližšie obrázok 1) a v rámci nich sa aktivizujú rôzni aktéri vzdelávania: školské zariadeniach, vzdelávacie inštitúcie, voľnočasové organizácie a pod. V kontexte nami stanoveného výskumného zámeru sa zameriavame práve na etapu ďalšieho vzdelávania.

Obrázok 1 Etapy celoživotného učenia (sa)



Zdroj: Upravené podľa Vychová, H. (2008). Vzdelávaní dospelých ve vybraných zemích EU. In Veteška, J. (2016). Přehled andragogiky. Praha: Portál.

Aktuálnu koncepciu celoživotného vzdelávania sprevádza niekoľko trendov. Trendy pramenia z relatívne rýchlo sa meniacej spoločnosti a zmien, ktoré prinášajú (Billet, 2010; Siemens, Gašević & Dawson, 2015; Vargas, 2017; Mclean, 2022; Mhlanga, 2023 a i.). Trendy sú direktívne implikované do formulácie cieľov, vízií, poslania a hodnôt so zameraním na rozvoj celoživotného vzdelávania a sú súčasťou mnohých medzinárodných a národných dokumentov, programov a iniciatív.

Tradičný prístup determinuje celoživotné vzdelávanie ako koncepciu, ktorá predstavuje možnosti ľudí učiť sa v priebehu celého života (Billett, 2010). Tento tradičný prístup je zastrešujúcim pojmom, ktorý zahŕňa učenie a vzdelávanie sa vo formálnom, neformálnom a informálnom kontexte počas celého života človeka. Tradičný prístup je ukotvený v širokej škále medzinárodných a národných vzdelávacích politík (Komisia Európskych spoločenstiev, 1993 a 1996; Európska komisia, 2000; Európska výkonná rada pre vzdelávanie a kultúru, 2011; Billett, 2010; Doričková, Hasajová & Čepelová, 2023).

V kontexte analýzy meniacich sa prístupov k celoživotnému vzdelávaniu sme identifikovali niekoľko vývojových medzníkov. Autori Tuijnman a Boström (2002) zdôrazňujú potrebu širšieho a holistického chápania celoživotného vzdelávania v kontexte kontinuálneho vzdelávania. Rizvi (2007) poukazuje na dominantnú neoliberalnú koncepciu celoživotného vzdelávania, ktorú riadia medzinárodné organizácie a ktorá sa zameriava na uspokojovanie potrieb globalizovanej spoločnosti. Preto koncept celoživotného vzdelávania veľmi úzko súvisí s trvalo udržateľným rozvojom spoločnosti (Collins, 2009). Dandara (2014) zdôrazňuje význam celoživotného vzdelávania pre úspešnú socioprofesionálnu integráciu. V tomto kontexte sa celoživotné vzdelávanie prepojilo na rozvoj kľúčových kompetencií. Autori Redó a Comas (2011) hovoria o Európskom priestore celoživotného vzdelávania a potrebe uznania neformálneho a informálneho vzdelávania. Význam celoživotného vzdelávania je do veľkej miery poháňaný aj investíciami do ľudského kapitálu spoločnosti. Je riadený trhom práce a je spojený s komodifikáciou vzdelávania a zručností (Vargas, 2017). Ďalší význam celoživotného vzdelávania sa rozvinul s rozvojom technológií, ktoré sa neustále vyvíjajú a ovplyvňujú spôsob, akým sa ľudia učia. Začiatky nového prístupu k celoživotnému vzdelávaniu identifikovala štúdia autorov Siemens, Gašević a Dawson (2015), kde sa úloha technológií prelínala s vývojom teórií učenia. Výrazným a najnovším prvkom, ktorý dotvára aktuálny kontext celoživotného vzdelávania, sú aplikácie založené na umelej inteligencii. V tomto kontexte môže mať celoživotné vzdelávanie založené na umelej inteligencii vplyv na kognitívne a sociálne procesy ľudí (De Laat, 2011). Technológie založené na umelej inteligencii majú schopnosť zasahovať nad rámec svojich pôvodných úloh a ovplyvňovať spôsob, akým sa ľudia učia, pracujú, komunikujú a dokonca aj zúčastňujú na demokratických procesoch. Súčasnú inteligentnú systémy sú implementované s ohľadom na požiadavky celoživotného (alebo nepretržitého) učenia sa. Sú vyvinuté tak, aby sa neustále prispôbovali meniacim sa podmienkam pracovného trhu (Poquet & De Laat, 2021; Mhlanga, 2023).

Autor Mclean (2022) venoval pozornosť mapovaniu zmien v celoživotnom vzdelávaní v rozmedzí rokov 1950 – 2020. Cieľom jeho štúdie bolo poskytnúť kontext pre porozumenie vývoja celoživotného vzdelávania prostredníctvom dôkladného zdokumentovania histórie kľúčových globálnych trendov za posledných sedemdesiat rokov. Údaje v štúdiu pochádzajú z národných kvantitatívnych ukazovateľov zostavených medzinárodnými organizáciami ako Svetová banka, Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) a Medzinárodná organizácia práce (ILO). Autor Mclean (2022) pomenoval štyri globalizačné trendy, ktoré výrazne ovplyvnili celoživotné vzdelávanie na celom svete: (1) demografické zmeny – posunuli geografiu celoživotného vzdelávania a predĺžili vekové obdobie ľudí vo

vzdelávaní na oveľa širší rozptyl rokov; (2) vplyv rozvojovej pomoci – v oblasti vzdelávania sa početnosť zapojených ľudí do celoživotného vzdelávania dramaticky zvýšila; (3) zmeny súvisiace s novovznikajúcimi pozíciami na trhu práce – priniesli potrebu reprofesionalizácie; (4) rovnosť príležitostí a rodová rovnosť – viedli k mimoriadnemu nárastu účasti žien a dievčat v celoživotnom vzdelávaní (McLean, 2022). Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých už v roku 2019 v správe *Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých o trendoch vzdelávania dospelých* konštatuje, že na nové výzvy v celoživotnom vzdelávaní dokáže pružne reagovať práve neformálne vzdelávanie. Správa vyzýva, aby politika zameraná na budúcnosť vzdelávania akceptovala a uznala neformálne vzdelávanie ako kľúčovú súčasť celého vzdelávania (Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých, 2019).

Pokračujúc v úvahách smerom k východiskám neformálneho vzdelávania cez koncept celoživotného vzdelávania, je potrebné poukázať na tri základné podsystémy tohto konceptu. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní* (2000, s. 11) definuje tri základné subsystémy celoživotného vzdelávania:

- formálne vzdelávanie sa (z ang. formal learning);
- neformálne vzdelávanie sa (z ang. non-formal learning);
- neinštitucionálne/informálne učenie sa (z ang. informal learning).

Vo všeobecnosti sú tieto subsystémy charakterizované najmä z hľadiska ich vzťahu k inštitucionálnemu zabezpečeniu. V *Národnom programe výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027* sa neformálne vzdelávanie vníma ako jedna z platforiem vzdelávania, popri formálnom vzdelávaní a informálnom učení sa (Novotná, 2017). Kým formálne vzdelávanie je do značnej miery inštitucionalizované a býva ukončené potvrdením o nadobudnutí kvalifikácie, to neformálne prebieha popri formálnom a skôr poskytuje ďalšie príležitosti vo vzdelávaní. Špecifickým vzdelávaním v koncepte celoživotného vzdelávania je informálne učenie sa, ktoré je neinštitucionálne a tvorí prirodzenú súčasť každodenného života človeka.

Ak by sme sa na jednotlivé subsystémy pozreli hlbšie, môžeme konštatovať, že formálne vzdelávanie predstavuje základný prúd vzdelávania. Ide o školskú prípravu a spravidla sa realizuje ako školské vzdelávanie. Švec (2008) poukazuje na potrebu odlíšiť tento pojem od staršieho pojmu koncepcia formálneho vzdelávania, ktorá predstavovala absolutizujúci rozvoj abstraktných myšlienkových operácií najmä v matematike, gramatike a podobných formálnych disciplínach v kontexte konkurujúcej koncepcie materiálneho vzdelávania. Koncepcia formálneho vzdelávania jednostranne preferuje rozvoj faktografických vedomostí, napr. z dejepisu, biológie a podobných vedných disciplín. Švec (2008) ďalej dodáva, že formálne vzdelávanie sa spravidla chápe ako školské štúdium, ktoré vedie

k vysvedčeniu alebo k získaniu diplomu či oprávneniu v zmysle predpisov platných v školskej sústave. Formálne vzdelávanie je definované ako vzdelávanie, ktoré sa poskytuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí a má explicitne určené výsledky vzdelávania.

Neformálne vzdelávanie je zámerné a má taktiež svoj cieľ vzdelávania, no zároveň je dobrovoľné. Neformálne vzdelávanie je intencionálny proces a z pohľadu účastníka je vnímané ako otvorené a najmä dobrovoľné (Knotová, 2006). Prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách. Tieto prostredia či situácie sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť rôzni profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou, vychovávatelia, učitelia, lektori), ale aj dobrovoľníci (napr. mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Vzdelávacie aktivity sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety (Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2019, s. 13). Neformálne vzdelávanie sa realizuje mimo systému formálneho vzdelávania a výchovy, spravidla jeho obsah neurčuje všeobecne štátom dané kurikulum, ale zameranie konkrétnej vzdelávacej inštitúcie (Hofbauer, 2004, s. 19). Napriek tomu je neformálne vzdelávanie štruktúrované (najmä z hľadiska stanovenia cieľov, počtu hodín, obsahu alebo podpory učenia sa) a je možné ho považovať za zámerné vzhľadom na perspektívy učiacich sa (Čornaničová, 2010). Hovoríme o vzdelávaní, ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie inštitúcie a obyčajne ani nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. Švec (2008) ďalej konštatuje, že predstavuje alternatívu voči tzv. formálnemu školovaniu. Neformálne vzdelávanie zasahuje široké spektrum tém, tak ako aj široké vekové spektrum účastníkov neformálneho vzdelávania. Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2003) do tejto kategórie spadajú aj programy funkčnej gramotnosti pre dospelých, zdravotná výchova, plánované rodičovstvo, rekvalifikačné kurzy, kurzy ovládania počítača a pod.

Tretí subsystém informálne učenie sa predstavuje proces získavania vedomostí, osvojovania zručností, postojov a kompetencií počas každodenných situácií a zo životných skúseností (Veteška, 2011). Informálne učenie sa je prirodzenou súčasťou každodenného života a v porovnaní s formálnym a neformálnym vzdelávaním nemusí byť zámerné (Nemcová & Šolcová, 2021). Vychádza z „*každodenných činností týkajúcich sa práce, rodiny alebo voľného času. Nie je organizované alebo štruktúrované v súvislosti s cieľmi, časom alebo podporou v učení*“ (EACEA, 2011, s. 17). Tiež ho možno označiť aj ako náhodné učenie sa (Detko, Fonodová, Gáillová & Šprlák a kol., 2016). Informálne učenie sa môže byť uskutočňované v troch podobách: a) sebariadené – intencionálne učenie (zámerné, cieľavedomé a uvedomované), b) incidentné – náhodné učenie (objavuje sa ako vedľajší produkt inej činnosti, je nezámerné, ale človek si môže uvedomiť, že sa niečo naučil), c) tacitné učenie

(nezámerné a neuvedomované) (Merriam & Caffarella & Baumgartner, 2007 In Dvořáková & Šerák, 2016, s.119).

Pri charakterizovaní jednotlivých subsystémov celoživotného vzdelávania je potrebné vnímať ich nielen z hľadiska kurikulárnych, ale aj ďalších aspektov (viď tabuľka 1).

Tab. 1 Rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym učením sa

Rozdiely v/vo:	Formálne vzdelávanie sa	Neformálne vzdelávanie sa	Informálne učenie sa
prostredí	obvykle v škole	v inštitúcii mimo školy	kdekoľvek
vzťahu učiteľ – učiaci sa	môže byť represívne	obvykle podporné	podporné
	riadené učiteľom	štruktúrované	obvykle riadené učiacim sa
štruktúre	štruktúrované	štruktúrované	neštruktúrované
	sekvenčné (chronologicky usporiadané texty)	obvykle nesekvenčné	nesekvenčné
obsahu	štandardizované, rigidné, štruktúrované	individualizované, zamerané na učiaceho sa	individualizované
spracovaní obsahu	obvykle vopred pripravený	obvykle vopred pripravený	spontánny
motivácii	motivácia obvykle prichádza zvonku	motivácia môže byť aj externá, ale obvykle je vnútorná	motivácia je obvykle vnútorná
dobrovoľnosti	povinné	obvykle dobrovoľné	dobrovoľné
hodnotení	učenie sa je hodnotené	učenie sa obvykle nie je hodnotené	učenie sa nie je hodnotené

vzt'ahu ku stupňu vzdelávania	výstupy vedú k vopred definovanému stupňu vzdelávania	za určitých podmienok môže viesť, ale obvykle nevedie k vyššiemu stupňu vzdelávania	nevedie k vyššiemu stupňu vzdelávania
vzt'ahu ku kvalifikácii	vzdelávacie výstupy vedú k vopred definovanej kvalifikácii	vzdelávacie výstupy môžu viesť ku kvalifikácii, nie je to však podmienka	vzdelávacie výstupy nevedú ku kvalifikácii
časovom rozvrhu	dlhodobé/na plný úväzok	krátke cykly, opakujúce sa	nerelevantné
poskytovateľovi	založené na formálnych inštitúciách	založené na flexibilných organizáciách a inštitúciách	mimo inštitúcií a organizácií
kontrole	externá/hierarchická	samosprávna/demokratická	nerelevantné

Zdroj: Detko, Fonodová, Gálová & Šprlák et al. (2016).

Po preštudovaní tabuľky 1 môžeme vidieť rozdiely medzi jednotlivými subkategóriami celoživotného vzdelávania sa. Stotožňujeme sa s Nemcovou & Rovňanovou (2016), ktoré zdôrazňujú, že jednotlivci si v rámci formálneho vzdelávania osvojujú množstvo vedomostí, no často majú oveľa menej priestoru na rozvoj zručností, schopností, kompetencií a postojov, nevyhnutných pre úspešné uplatnenie v zamestnaní a živote, čo umožňuje práve neformálne a informálne učenie (sa), ktoré prebieha vo voľnom čase. Neformálne vzdelávanie tak predstavuje ideálny konsenzus medzi formálnym a informálnym učením sa (Nemcová & Šolcová, 2020) práve preto, že je flexibilné a predstavuje priestor na napĺňanie záujmov jednotlivca a saturáciu jeho potrieb.

Učenie, ktoré prebieha v rámci neformálneho vzdelávania, má svoje charakteristiky a druhy (Pešek, Škrabský, Novosádová & Dočkalová, 2019):

- a) zámerné učenie – spočíva v tom, že pri procese učenia máme jasný cieľ či účel a vieme, aké konkrétne vedomosti, zručnosti a návyky si chceme osvojiť. Táto charakteristika zodpovedá učeniu, ktoré by zvyčajne malo prebiehať v rámci neformálneho vzdelávania.
- b) nezámerné či náhodné učenie – viac súvisí s informálnym učením. Ide o učenie, ktoré je náhodné, neplánované a v mnohých prípadoch vždy závislé od konkrétnej situácie, ktoré počas dňa prežívam.
- c) mechanické učenie – je učenie memorovaním, učením sa naspamäť bez logických súvislostí.
- d) logické učenie – ide o učenie s logickými súvislosťami, pochopením a vlastnou reprodukciou. Tento typ učenia sa v neformálnom vzdelávaní používa často, keďže aktivity sú založené na výmene informácií, realizujú sa sociálne hry či tímové aktivity.

Pri neformálnom vzdelávaní treba rešpektovať všeobecné charakteristiky učenia, ktoré reflektujeme v príprave, realizácii a aj pri vyhodnotení neformálneho vzdelávania (Čáp & Mareš, 2007, s. 386 – 387):

1. Aktívne učenie. Je žiaduce, aby sa účastník naladil na učenie, bol motivovaný učiť sa, vyvinul potrebné úsilie, zapájal sa, začal sa učiť a potom v učení aj vytrval. Dôraz je kladený nielen na naučenie sa a osvojenie si textov, ale najmä na porozumenie a logické odôvodnenie. V súvislosti s uvedeným v neformálnom vzdelávaní využívame nielen kognitívne operácie vyššieho radu, ale i produktívnu a aktívnu činnosť účastníka.
2. Konštruktívnosť učenia. Účastník zručnosť nepreberá v nezmenenej podobe, pretože každý účastník vníma a interpretuje nové poznatky vlastným spôsobom. Vychádza z vlastných skúseností, zručností, vedomostí, záujmov, zo svojej osobnej histórie. Každý, kto sa učí, nepreberá „hotové poznatky“, ale aktívne ich spracováva, konštruuje ich. Zároveň svoje vedomosti aj rekonštruuje, pretože do nich musí dostať nové informácie. Žiadni dvaja účastníci neskončia svoje učenie tak, aby úplne rovnako rozumeli faktom, pojmom či vzťahom, ktoré študovali.
3. Autoregulatívnosť učenia. Tak ako sa postupne účastník učí, postupne on sám rozhoduje o tom, ako bude ďalej prebiehať jeho učenie sa. Ide o to, aby sme sa nespoliehali len na vzdelávateľov (učiteľov, lektorov, počítač...), ale aby si účastník sám reguloval svoje učenie sa, čo mu vo vzdelávacom programe musíme umožniť.
4. Zacielenosť učenia. Učenie bude úspešnejšie, ak bude mať účastník predstavu o ciele, ktorý chce dosiahnuť, bude mať očakávania primerané svojim možnostiam, podmienkam, za ktorých prebieha učenie. Ciele v neformálnom vzdelávaní definuje ten,

kto vzdelávanie ponúka (škola, spoločnosť, lektor, inštitúcia...). V definovaní cieľov platí, aby boli ciele jasné a splniteľné. V učení platí, že si aj sám človek stanovuje svoje ciele, nezávisle od školy, od lektora a pod. Pre učenie v neformálnom vzdelávaní platí, aby sa ciele vzdelávania stali aj cieľmi účastníka vzdelávania, aby ich prijal a hlavne, aby sa s nimi stotožnil. Aby sa zo vzdelávacích cieľov stali učebné ciele a nakoniec aj osobné ciele. Pri cieľoch, na ktorých osobne záleží, vzniká väčšia ochota vyvinúť potrebné úsilie, prekonávať prekážky a nakoniec ich aj dosiahnuť. Pre neformálne vzdelávanie platí, že ciele učenia by mali reflektovať potreby človeka, z nich by mali vychádzať potom aj obsahy.

5. Situovanosť učenia. Učenie neprebíha celkom nezávisle od sociálneho prostredia, situácií a obsahu. V neformálnom vzdelávaní treba zvlášť vnímať, že učenie je závislé od obsahu, od špecifik danej kultúry (skupiny, komunity, etnika...), od sociokultúrnych pravidiel, od toho, čo daná učiaca sa skupina považuje za dôležité učiť sa, čo považuje za vhodné postupy pri učení. Ten istý obsah neformálneho vzdelávania môže odlišne pôsobiť na dve rôzne skupiny.
6. Individuálne odlišnosti. Účastníci neformálneho vzdelávania sa líšia najmä svojimi predpokladmi na učenie sa a priebehom učenia sa. Odlišnosti vyplývajú z rôznorodosti vlôh, rozmanitosti sociokultúrneho prostredia, z ktorého pochádzajú. Na neformálnom vzdelávaní môžeme mať účastníkov s odlišnou úrovňou vedomostí, poznatkov, zručností, rôznosťou svojho učebného potenciálu. Odlišnosti vyplývajú aj z odlišnosti postoja k učeniu, záujmom o jednotlivé témy. Účastníci sa odlišujú svojimi spôsobmi a predstavami o učení, štýlmi učenia sa. Nezanedbateľnou časťou sú osobnostné zvláštnosti, rozdielny temperament a pod. Individuálne zvláštnosti učenia sa neznamenajú, že vzdelávateľ (lektor, vychovávateľ, sociálny pracovník...) musí brať do úvahy všetkých účastníkov. Skôr by mal byť citlivý, resp. využívať citlivý prístup, napr. zoskupovať účastníkov do skupín podľa určitých typov alebo nechať účastníka pracovať aj individuálne a pod.

Tak ako sa mení spoločnosť, aj rola vzdelávacej inštitúcie a rola vzdelávateľa sa vo formálnom aj neformálnom vzdelávaní mení. Vzdelávateľ nie je jediný sprostredkovateľ vedomostí a zručností, preto by mal byť skôr v pozícii podnecovateľa vnútorných motivačných zdrojov rozvoja osobnosti človeka.

Problematikou neformálneho vzdelávania sa zaoberá viacero odborníkov, ako aj legislatívnych a strategických dokumentov na všetkých úrovniach spoločenského života, od lokálnej až po globálnu, na uvedené témy sa zameriava nasledujúca podkapitola.

1.1 Filozofické a pedagogické východiská neformálneho vzdelávania

Koncept neformálneho vzdelávania je do značnej miery terminologicky nejednotný. Pri pohľade na jednotlivé charakteristiky či samotné používanie pojmu nájdeme hneď niekoľko alternatív, ako celý koncept pomenovať. Považujeme za dôležité upozorniť hneď v úvode na skutočnosť, že v odbornej literatúre, ako aj v samotnej praxi sa stretávame s používaním termínov ako (Nemcová & Šolcová, 2019):

- neformálna edukácia,
- neformálne vzdelávanie,
- neformálne učenie,
- semiformálne vzdelávanie,
- mimoškolské vzdelávanie.

Pojem semiformálne vzdelávanie používa Švec (2008), ktorý poukazuje v tejto súvislosti na skutočnosť, že v slovenčine „nonformálny“ a „informálny“ = „neformálny“. Z vecného hľadiska Švec konštatuje (2008, s. 175 – 176), že je lepšie uprednostňovať pojem semiformálne vzdelávanie pre všetky druhy inštitucionálneho mimoškolského vzdelávania v osvetovej, zamestnávateľskej a inej sústave, ktoré paralelne pôsobia popri školskej sústave. V rámci zahraničnej terminológie v zásade prevláda používanie dvoch základných termínov – non-formal learning (neformálne vzdelávanie) a non-formal education (neformálna výchova).

Neformálne vzdelávanie možno vnímať ako určitý koncept edukácie, ktorý je možné realizovať v rámci celého života jednotlivca. Tento koncept sa v súčasnosti stáva preferovaným nástrojom na dosahovanie tak kľúčových kompetencií, ako aj samotného zvyšovania kvality života jednotlivca. Jeho význam stále rastie a dostáva sa postupne do popredia, a to aj z hľadiska legislatívneho ukotvenia či systematického rozpracovania. Neformálne vzdelávanie je potrebné vnímať ako multidisciplinárny pojem a venovať mu pozornosť z rôznych pohľadov (Nemcová & Šolcová, 2019).

Neformálne vzdelávanie by malo spĺňať tieto znaky (Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2019, s. 13 – 14):

- a) dobrovoľnosť** – rozhodnutie o účasti na neformálnom vzdelávaní je len na strane účastníka;
- b) stanovenie zámeru, vzdelávacích cieľov** – neformálne vzdelávanie má konkrétne ciele, ktoré sa odvíjajú od potrieb účastníkov vzdelávania, ale aj ich vstupných skúseností s témou neformálneho vzdelávania. Ciele sa stanovujú na celý vzdelávací

program, ako aj na jednotlivé čiastkové vzdelávacie aktivity. Ciele zabezpečujú kontinuitu a postupnú logickú nadväznosť vzdelávacieho programu;

- c) **vedomé a holistické učenie** – neformálne vzdelávanie podporuje celostné učenie sa, keď neapeluje len na kognitívny rozvoj, ale aj na psychomotorický či afektívny rozvoj. Neformálne vzdelávanie hľadá a posilňuje všetky dostupné zdroje daného človeka (Posse & Melgosa, 2002);
- d) **partnerský prístup** – medzi účastníkmi a organizátormi neformálneho vzdelávania je dôležité uplatňovať partnerský prístup. Vzdelávací program je síce zameraný na dohodnutý cieľ, no partnerský prístup reflektuje potreby účastníka vzdelávania. Medzi dôležité princípy tohto prístupu patrí aj rešpekt, podpora, uznanie tvorivosti, etickosť a i. (Špiláčková, Nedomová, 2014);
- e) **oceňovanie chýb** – v neformálnom vzdelávaní sú chyby vnímané ako možnosť ďalšieho rastu a potenciál ďalšieho rozvoja, práve oslobodenie od povinného hodnotenia otvára príležitosti pre ďalšie formy hodnotenia dosiahnutých výsledkov (ako napríklad reflexia, sebareflexia a i.);
- f) **význam skupiny a skupinovej dynamiky** – neformálne vzdelávanie môže prebiehať formou individuálnou alebo skupinovou. Skupina a jej dynamika je spätá s dôležitými aspektmi, ktoré podporujú proces neformálneho vzdelávania. Jedným z nich je napríklad sociálne učenie – keď sa účastníci vzdelávania rozvíjajú nielen na základe vlastných skúseností, ale aj na základe skúseností, vedomostí, zručností a postojov ostatných účastníkov vzdelávania. Neformálne vzdelávanie skupinovou formou kladie dôraz okrem vzdelávacích cieľov aj na podporu skupinovej dynamiky;
- g) **zodpovednosť za výsledky vzdelávania** – je na strane organizátora neformálneho vzdelávania, ako i na strane účastníka vzdelávania. Uvedené sa prepája najmä s prvým aspektom dobrovoľnosti, keď každý účastník vzdelávania svojím výberom sám určuje, čo sa potrebuje naučiť.

Medzi ďalšie významné prvky neformálneho vzdelávania by sme mohli zaradiť znaky ako: a) medzigeneračné učenie; b) variabilita prostredia; c) flexibilita procesu neformálneho vzdelávania; d) široké spektrum vzdelávacích tém a i. (Nemcová & Šolcová, 2019).

V kontexte predchádzajúcich statí súhlasíme s autorom Hofbauerom (2004), ktorý špecifickosť neformálneho vzdelávania definuje z týchto hľadísk:

a) z hľadiska princípov:

- je založené na dobrovoľnosti (dobrovoľnom princípe);
- je prístupné každému (v ideálnom prípade);

- je organizovaným a štruktúrovaným procesom so vzdelávacími cieľmi;
- je založené na potrebách účastníkov;
- je to systém vzdelávania založený na hodnotách.

b) z hľadiska postupov:

- ide o participatívny prístup (výchovné pôsobenie, ktoré pripravuje mladých ľudí na to, aby boli schopní fungovať ako samostatní a nezávislí členovia spoločnosti a vedie ich k väčšej autonómii a k sebariadeniu);
- je veľmi interaktívne, zahŕňa účastníkov;
- realizuje sa na základe skúseností a akcie, vychádza z potrieb účastníkov;
- úspech aj neúspech sú v zmysle učenia sa rovnako dôležité;
- umožňuje medzigeneračnú spoluprácu – rôzne vekové rozpätie medzi účastníkmi.

c) z hľadiska rozvoja:

- ide o celostný a procesne orientovaný prístup;
- umožňuje učenie sa životným zručnostiam a prípravu na aktívne občianstvo na základe zapojenia sa jednotlivcov i skupín;
- rozvíja zvedavosť a nadšenie pre vec;
- umožňuje získať skúsenosť a preberať zodpovednosť;
- učí spoločne pracovať, učiť sa demokraticky konať a rozhodovať a takto si osvojovať zásady aktívneho občianstva;
- prostredníctvom skúsenosti získanej v relatívne stabilnom sociálnom prostredí rozširuje osobné, sociálne a profesijné kompetencie;
- poskytuje možnosť učiť sa angažovanosti a solidarite, motivácii a iniciatívnosti, tolerancii a interkultúrnej výchove, kritickým postojom a intelektuálnej nezávislosti, sebadôvere a ďalším žiaducim rysom osobnosti.

Jednotlivé hľadiská dávajú priestor vysvetliť neformálne vzdelávanie v súvislosti s filozofickými a pedagogickými východiskami. Prvým filozofickým východiskom je **holistický prístup** a humanistická filozofia, ktorej sa venujú najbližšie state.

V rámci pedagogických východísk neformálneho vzdelávania zameriavame pozornosť na **pedagogiku voľného času, pragmatizmus a učenie sa zážitkom**.

Výchova a vzdelávanie neprebíha v uzavretých časových obdobiach alebo prostrediach, neodohráva sa len vo vymedzených priestoroch, ale v skutočnosti ide o širokú škálu rôznych prostredí. Neformálne vzdelávanie sa môže odohrávať v miestnej komunite, na pracovisku/v škole/v triede/v telocvični/v záujmovom krúžku/v študentskom parlamente...,

v občianskej spoločnosti alebo aj v prírode. Pokiaľ chápeme neformálne vzdelávanie ako prostriedok celostne orientovaného prístupu vo výchove a vzdelávaní, tak zdôrazňujeme moderný pohľad na vzdelávanie cez diskurz holistickej výchovy. **Holistický prístup** k učeniu je založený na celistvom rozvoji osobnosti jednotlivca, kde nejde len o akademické schopnosti. Holizmus (z gréckeho holos = celok) je myšlienkový smer 20. storočia, ktorý zdôrazňuje prioritu celku pred časťou. Holistický prístup vo výchove a vzdelávaní uznáva, že človek má štyri dimenzie (telesnú, duševnú, spoločenskú a duchovnú) a tie treba v procese jeho učenia sa plne akceptovať a podporovať (Posse & Melgosa, 2003), tiež by sme ho mohli nazvať ako harmonický. Medzi dôležité znaky holistického prístupu zaradíme (Posse & Melgosa, 2003):

- Normálnu osobnosť charakterizuje jednota a integrácia, čo umožňuje jednotlivcovi lepšie sa vyrovnávať so životnými výzvami a rozvíjať sa na rôznych úrovniach svojho života. Môže ísť o súlad medzi hodnotami a správaním; o psychologickú flexibilitu ako schopnosť sa prispôbiť novej situácii, no zároveň byť autentický; normálna osobnosť si vie vytvárať a udržať kvalitné vzťahy s inými; rozumie svojim silným a slabým stránkam; vie, čo ju naplňuje, a snaží sa na sebe pracovať, zároveň normálna osobnosť sa snaží dosiahnuť rovnováhu medzi životom, školou/prácou, rodinou, zábavou, voľným časom i osobným rozvojom.
- Organizmus môžeme analyzovať oddelením jeho častí, ale žiadnu nemožno študovať izolovane. Celok funguje podľa zákonitostí, ktoré nemožno zistiť v častiach, ale len vo vzájomných súvislostiach.
- Organizmus má najdôležitejší pud – sebaaktualizáciu, t. z., že človek sa stále snaží realizovať svoj základný potenciál. Sebaaktualizácia je z pohľadu Maslowovej teórie vrcholom potrieb človeka a prejavuje sa v rozvoji potenciálu, v schopnosti rozvíjať svoje talenty a v schopnosti sebarealizovať sa.
- Vplyv vonkajšieho prostredia na normálny vývin je dôležitý. Vhodné prostredie (napr. rodina, kultúra, spoločnosť...) je predpokladom rozvoja zdravej a integrovanej osobnosti. Zároveň aj genetické faktory zohrávajú dôležitú úlohu vo vývine. Každý jednotlivec sa líši v závislosti od kombinácie vonkajšieho a vnútorného prostredia.

V procese neformálneho vzdelávania je potrebné každého človeka vnímať ako učiaceho sa s hierarchicky usporiadaným systémom (bio-psycho-sociálny systém). Okrem tohto systému musí neformálne vzdelávanie reflektovať potreby subjektivity (personality) a špecifickosť prírodného a sociokultúrneho prostredia učiaceho sa. Tieto oblasti majú vplyv na duchovný rozmer a ten ovplyvňuje celé bytie jednotlivca. Všeobecný cieľ neformálneho vzdelávania je

definovaný holistickým prístupom, ide o rozvíjanie vyváženej a harmonickej osobnosti, ktorá je pripravená morálne reagovať na všetky spoločenské požiadavky, ktoré sú na ňu kladené. Cieľom holistickej výchovy je tiež vychovať šťastného človeka, ktorý neskôr ako dospelý bude vedieť prispievať k šťastiu blízkych.

Z holistického pohľadu sa neformálne vzdelávanie realizuje prostredníctvom cielenej podpory a rozvoja konkrétnych kompetencií. Dnes viac ako inokedy predtým sa zdôrazňuje to, že nie je dôležité, ako človek zručnosť alebo kompetenciu získal, ale že ju má. Výsledkom neformálneho vzdelávania nie sú len vedomosti a zručnosti, ale aj rozvoj postojov, získanie skúseností, s ktorými ďalej človek pracuje, a rozvoj osobnosti. Podľa Fudalyho & Lenča (2008) môžu byť tieto ukazovatele ťažko merateľné a hodnotiteľné. Napriek tomu sú v procese overovania vytvorené určité mechanizmy, ktoré aspoň sčasti opisujú prínosy a niekedy merajú aj dosahy neformálneho vzdelávania detí a mládeže. V kontexte holistického poňatia výchovy je preto dôležité v neformálnom vzdelávaní byť sprievodcovom a koordinátorom (mentorom) programu, používať moderné stratégie, metódy a formy, ako aj zmysluplné pomôcky, obsah má vychádzať z potrieb cieľovej skupiny a má byť viac v súlade s realitou praxe (Brozmanová Gregorová a kol., 2017).

V rámci pedagogických východísk sa môžeme na neformálne vzdelávanie pozrieť z hľadiska **pedagogiky voľného času**. Neformálne vzdelávanie sa prevažne uskutočňuje vo voľnom čase, t. z. že je tiež chápané ako výchova vo voľnom čase, pretože sa realizuje mimo času určeného na formálne vzdelávanie. Aj keď sme vo voľnom čase, stále je to proces cieľavedomý, zámerný, plánovitý a komplexný (Nemcová & Dulovics Sámelová, 2021). Neformálne vzdelávanie reflektuje princípy pedagogiky voľného času (Fudaly & Lenčo, 2008):

- zachovanie dobrovoľnej účasti jednotlivca na učení sa/vzdelávaní;
- cieľavedomé a zámerné usmerňovanie vzdelávania a výchova jednotlivca;
- pôsobenie na jednotlivca s cieľom podporovať jeho individuálne fyzické a psychické predpoklady, jeho osobnosť a sebarealizáciu.

Stotožňujeme sa s názorom Novotnej (2017, s. 128), ktorá poukazuje na to, že pri pojme neformálne vzdelávanie sa v mnohých dokumentoch neuvádza pojem výchova, pričom podľa nej v prvom rade ide o neformálnu výchovu a až potom o vzdelávanie. Pojem výchova je širší a zahŕňa v sebe aj vzdelávanie, aj formovanie, aj vyučovanie. Výchovu môžeme chápať ako vzájomné pôsobenie vychovávaných a vychovávajúcich, ich interakciu a komunikáciu (Čáp & Mareš, 2001).

Charakteristiky neformálneho vzdelávania zodpovedajú princípom pedagogiky voľného času (Kratochvílová, 2010). Z daného vyplýva, že pedagogická funkcia voľného času

zohľadňuje skutočnosť, že sa človek učí aj mimo školy, čím pozitívne ovplyvňuje svoju osobnosť. Voľný čas je priestorom učenia sa a vzdelávania, ktorého dosah je mimoriadne zaujímavý v celoživotnej perspektíve, v oblasti uplatniteľnosti na trhu práce, ale aj v oblasti osobného rozvoja (Nemcová & Dulovics Sameľová, 2021). Tým, že sa v súčasnosti pomaly stierajú hranice medzi vzdelávaním, prácou a voľným časom, vytvárajú sa nové kombinácie medzi vzdelávaním a zamestnaním, preto sa voľný čas a aktivity, ktoré v ňom realizujeme, stávajú nástrojom vzdelávania a sebarozvoja (Novotná, 2023).

Dôležitým predpokladom zapojenia sa do neformálneho vzdelávania je mať záujem. Záluby, hobby či záujmy sú dôležitou súčasťou motivácie človeka. Sú základom vzťahov človeka k svetu, k prírode, k spoločnosti, k sebe samému. Od motivácie závisí smer ľudskej činnosti, objekt záujmu, záujmová činnosť, ako i množstvo energie, ktorú je človek ochotný obetovať na realizáciu vlastných záujmov vo voľnom čase (Oravcová, 2012). Z hľadiska neformálneho vzdelávania je dôležité porozumieť motivácii účastníka pre začatie samotného vzdelávania sa. Existuje niekoľko sebavzdelávacích motívov, ktoré považujeme pre neformálne vzdelávanie za kľúčové (upravené podľa Bontová, 2014 In Bontová, 2017, s. 56):

1. *sebarealizačné a sebaaktualizačné motívy* – motívy vedomostného a osobnostného rastu;
2. *prosociálne (altruistické) motívy* – zmysluplnosť učenia tkvie v sociálnom úžitku, v „kvalitnej“ službe iným;
3. *spirituálne (sebapresahujúce, transcendentné) motívy* – gradácia prosociálnych motívov. Táto skupina je reprezentovaná napr. výrokmi: „byť lepší, využiť svoj potenciál pre iných, dozrieť (napomôcť zreniu vzdelávaním), predstúpiť pred Boha pripravený“, motív byť „vzorom v učení“ (model pre rodinných príslušníkov, pre členov pracovného tímu a pod.);
4. *utilizačné (úžitkové) motívy* – napr. získanie vyššieho stupňa vzdelania;
5. *existenčné motívy* – majú bližšie neskúmaný vzťah s utilizačnými motívami (udržanie pracovnej pozície, istoty pracovného miesta);
6. *sebapodporujúce motívy* – motív zlepšenia sebahodnotenia na základe úspechu vo vzdelávaní a v sebavzdelávaní;
7. *kompetitívne (súťaživé) motívy* – snaha byť lepší v porovnaní s inými, motív byť ocenený vonkajšími hodnotiteľmi. Tieto motívy môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako vnútornú motiváciu, ktorá je základnou jednotlivých súčastí neformálneho vzdelávania. Zároveň v tejto súvislosti hovoríme o sebarozvoji daného jednotlivca, na ktorý môže vplývať množstvo vnútorných, ako aj vonkajších činiteľov.

Jedným z nich je práve sebvzdelávanie či schopnosť sebariadeného učenia sa a s tým aj spojená sebvýchova či sebamotivácia a iné.

Motívy a záujmy ovplyvňujú výber oblasti neformálneho vzdelávania (športová, esteticko-kultúrna, prírodovedná, spoločenská, pracovno-technická, informatická a pod.). Krnjanić (2020) uvádza, že záujmy sa rozvíjajú v mimoškolskej práci (zahrňujúce učenie alebo prinášajúce príjem), v štruktúrovaných činnostiach (organizované mimoškolské aktivity) a v neštruktúrovaných činnostiach (neorganizovaný vlastný voľný čas). Neformálne vzdelávanie ako súčasť pedagogiky voľného času sa uskutočňuje rôznymi formami, v rôznych rezortoch, organizáciách. U detí a mládeže ide najmä o záujmové organizácie, u dospelých okrem záujmových organizácií to môžu byť aj organizácie zamerané na profesijné a občianske vzdelávanie.

V neformálnom vzdelávaní sa zdôrazňuje úzky vzťah s realitou a s praxou, preto sa v rámci teórie učenia poukazuje na **pragmatizmus** a **zážitkové učenie** (teóriu rozpracoval John Dewey). Existuje celý rad klasifikácií zážitkového učenia, ale z pohľadu neformálneho vzdelávania sa osvedčil **skúsenostný model** podľa Davida Allena Kolba. **David A. Kolb** v roku 1984 publikoval knihu *Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development*. V nej rozpracoval teóriu ľudského učenia sa. Skúsenostný model vzdelávania priniesol veľmi významnú inováciu v neformálnom vzdelávaní. Tento model vzdelávania zahŕňa kontinuálny proces učenia sa založený na skúsenostiach a transakciách jednotlivca s jeho prostredím (Pešek, Škrabský, Novosádová & Dočkalová, 2019). Schému skúsenostného modelu učenia sa prezentuje obrázok 2.

Obrázok 2 Schéma skúsenostného modelu učenia sa podľa D. A. Kolba



Zdroj: Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová et al., 2014

V tejto cyklickej schéme vyučovania Kolba je východiskom bezprostredná konkrétna skúsenosť účastníka neformálneho vzdelávania so svetom a so sebou. Účastníci zážitok, novú skúsenosť, praktickú činnosť či konkrétnu aktivitu vnímajú, prežívajú, pozorujú a premýšľajú o nej aj o sebe. Tieto myšlienkové procesy z rôznych hľadísk analyzujú a prepájajú ich v intenciách budúcej praxe i bežného života. Ide o spätný pohľad na skúsenosť, t. j. reflexiu. Výsledkom reflexie je analýza a interpretácia skúsenosti a jej zasadenie do logického rámca. Uvedeným prebieha konceptualizácia skúsenosti na abstraktnej úrovni, čo vedie k tvorbe nových pojmov, teórií, hypotéz a pravidiel. Výsledkom reflexie je zovšeobecnenie skúsenosti v teórii. V Kolbovom cykle potom nasleduje aktívne experimentovanie, aplikácia získaných poznatkov do praxe. Prináša novú skúsenosť s použitím nadobudnutých poznatkov a overuje nové zručnosti v realite. Táto fáza zahŕňa aj plánovanie ďalších krokov a/alebo prípravu novej skúsenosti, pričom nová skúsenosť sa opäť reflektuje v ďalšom cykle. Existujúce štyri súčasti cyklu skúsenostného modelu predstavujú štyri spôsoby spracovania informácií či adaptácie na okolitý svet. Podľa Rovňanovej (2015, s. 36), každému účastníkovi vzdelávania zodpovedá nejaký štýl učenia, a preto môže byť aktívny aj v inej fáze cyklu: vo fáze získavania konkrétnych skúseností sa uplatňuje tzv. aktívny typ alebo divergátor. Vo fáze reflektovania pozorovania sa uplatňuje a je viac aktívny typ reflektor, asimilátor. V abstraktnej konceptualizácii je v popredí teoretický typ zameraný na myslenie, konvergátor. V aktívnom experimentovaní sa učí účastník zameraný na konanie, tzv. pragmatický typ, akomodátor. Zčať môžeme v ktorejkoľvek fáze cyklu skúsenostného modelu učenia. Pri neformálnom vzdelávaní nestačí mať túžbu len učiť sa. Je potrebné zvoliť správne spôsoby a metódy, čo závisí od vzdelávateľa (tvorca vzdelávacieho programu), aby sa maximalizovalo osvojenie získaných poznatkov.

Neformálne vzdelávanie ponúka ideálny rámec na podporu osobného rastu a seberealizáciu jednotlivca. V tomto kontexte je dôležité chápať neformálne vzdelávanie nielen ako prenos informácií, ale ako proces, ktorý umožňuje jednotlivcovi objavovať svoje vlastné záujmy, schopnosti a hodnoty. Podpora osobného rastu a seberealizácie v neformálnom vzdelávaní nadväzuje na **humanistickú filozofiu** a **sociokonštruktivizmus** tým, že umožňuje jednotlivcom aktívne formovať svoje učenie a životný vývoj v súlade s ich jedinečnými potrebami a túžbami, kde formujú svoje chápanie sveta.

V rámci filozofických a pedagogických východísk bolo ambíciou autoriek opísať vybrané filozofické a pedagogické východiská, ktoré sú späté najmä s doterajšou vedecko-výskumnou orientáciou autoriek a s východiskom pre empirické skúmanie výskumov prezentovaných v tejto monografii.

1.2 Súčasnú východiská neformálneho vzdelávania v medzinárodnom a národnom kontexte

Medzinárodné a národné dokumenty formujú smerovanie neformálneho vzdelávania. Medzinárodné dokumenty sú vytvárané a prijímané na medzinárodnej úrovni, aby poskytli usmernenie a podporu pre rozvoj a implementáciu neformálneho vzdelávania vo svete. Dokumenty, stratégie, ale aj iniciatívy zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní politík a programov neformálneho vzdelávania na národnej a regionálnej úrovni. Pomáhajú definovať ciele, hodnoty a princípy neformálneho vzdelávania a podporujú spoluprácu a výmenu osvedčených postupov medzi krajinami. Prostredníctvom medzinárodných dokumentov je možné zabezpečiť súlad a koordináciu medzi rôznymi krajinami a organizáciami, čo napomáha posilňovať a rozvíjať neformálne vzdelávanie ako dôležitý nástroj pre osobný rozvoj a spoločenskú transformáciu. Na uvedenú skutočnosť upozorňuje aj niekoľko vedeckých štúdií. Kolektív autorov Ganyushina, Kurbakova, Galizina, Lopatinskaya & Ryazanova (2019) zdôrazňuje význam medzinárodnej spolupráce vo vysokoškolskom vzdelávaní pri zlepšení kvality vzdelávania a rôznorodej prípravy mladých ľudí. Dôraz na vplyv medzinárodných dokumentov na neformálne vzdelávanie potvrdzuje aj štúdia autora Moutsiosa (2009). Súčasný stav neformálneho vzdelávania je ovplyvňovaný nielen medzinárodnými dokumentmi a programami, ale aj medzinárodnými organizáciami, ako sú Svetová banka (World Bank), Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development) a Svetová obchodná organizácia (World Trade Organization), ktoré sú rozhodujúce najmä pri formovaní vzdelávacích politík. To naznačuje, že medzinárodné organizácie zohrávajú významnú úlohu pri usmerňovaní reforiem a zmien v oblasti vzdelávania v súlade s ich príslušnými víziami a prioritami (Akkari & Lauwerier, 2015).

1.2.1 Medzinárodné dokumenty a iniciatívy podporujúce neformálne vzdelávanie mladých ľudí

Medzinárodné dokumenty, programy a iniciatívy podporujúce neformálne vzdelávanie mladých ľudí sú v nasledujúcej časti prezentované chronologicky vzhľadom na vývoj v čase. Aj napriek tomu, že niektoré medzinárodné dokumenty či programy vznikli neskôr, uvádzame tie, ktoré sú stále aktuálne platné a tvoria východisko pre ďalšie dokumenty podporujúce neformálne vzdelávanie.

Významným medzinárodným dokumentom z hľadiska vymedzenia výchovy a vzdelávania je **Dohovor o právach dieťaťa**. Tento medzinárodný dokument bol prijatý Valným zhromaždením Spojených národov 20. novembra 1989. Zároveň je od 1991 záväzný pre Slovenskú republiku. Dohovor vychádza zo **Všeobecnej deklarácie ľudských práv** vyhlásenej OSN v roku 1948, zo Ženevskej deklarácie o právach dieťaťa z roku 1924 a nadväzuje na Deklaráciu práv dieťaťa z roku 1959 (*Dohovor o právach dieťaťa*, 1989). Článok 29 apeluje na rozvoj osobnosti dieťaťa, jeho nadania a rozumových a fyzických schopností (Potočárová, Derková, Ferková & Koldeová, 2021).

Európska agentúra pre rozvoj v oblasti vzdelávania prostredníctvom športu (European Network of Sport Education) je medzinárodná nezisková organizácia, ktorá pôsobí v oblasti športového vzdelávania v Európe od roku 1989. Organizácia sa sústreďí na projekty zamerané na rozvoj a podporu športu a vied o športe na európskej úrovni, najmä pokiaľ ide o telesnú výchovu, trénerstvo, manažment, ako aj zdravie a telesnú aktivitu. Agentúra podporuje využitie športu ako prostriedku na rozvoj kompetencií a zručností mladých ľudí. Organizuje rôzne projekty a podporuje iniciatívy, ktoré spoja šport a neformálne vzdelávanie (*Európska agentúra pre rozvoj v oblasti vzdelávania prostredníctvom športu*, 2023).

Prvým medzinárodne uznávaným politickým dokumentom o mládeži bol **Svetový akčný program pre mládež** (World Programme of Action for Youth), ktorý bol prijatý Valným zhromaždením Organizácie spojených národov (OSN) v roku 1995. Tento dokument bol vytvorený s cieľom identifikovať a riešiť problémy a výzvy, s ktorými sa stretávajú mladí ľudia vo svete, a podporiť ich aktívne zapojenie do spoločnosti. Svetový akčný program pre mládež obsahuje pätnásť prioritných oblastí mládeže a obsahuje návrhy opatrení v každej z týchto oblastí, ako napríklad: vzdelávanie, zamestnanosť, zdravie, ochrana ľudských práv, participácia a zapojenie mládeže do rozhodovacieho procesu, kultúra, šport a mnoho ďalších. Dokument zdôrazňuje dôležitosť podpory a rozvoja mládeže ako kľúčového faktora pre udržateľný sociálny, hospodársky a environmentálny rozvoj. Program je významným politickým dokumentom, ktorý slúži ako usmernenie pre členské štáty OSN pri tvorbe politik a programov zameraných na mládež (OSN, 2023). Program uznáva dôležitosť neformálneho vzdelávania pre mladých ľudí. V dokumente sa zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie je dôležitým prostriedkom na rozvoj zručností, vedomostí a hodnôt u mladých ľudí. Neformálne vzdelávanie je považované za kľúčový faktor pri príprave mladých ľudí na vstup na pracovný trh, pri zlepšovaní ich schopností a získavaní praktických skúseností. Dokument zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie môže byť realizované prostredníctvom rôznych aktivít, ako sú

dobrovoľníctvo, mládežnícke organizácie, športové aktivity, umenie a kultúra, medzinárodné výmeny a mnoho ďalších.

Lisabonská stratégia pre mládež (Lisbon Strategy for Youth) bola prijatá v roku 1998 na zasadnutí Európskej rady v Lisabone. Zameriava sa na riešenie výziev, ktorým čelia mladí ľudia v Európe, a na podporu ich príležitostí a zapojenia do spoločnosti. Dokument zdôrazňuje dôležitosť investovania do mládeže, posilňovania participácie mladých ľudí, zlepšovania ich prístupu k vzdelávaniu, zamestnaniu a zdravotnej starostlivosti. Cieľom tejto stratégie je zabezpečiť, aby mladí ľudia mali prístup k príležitostiam na rozvoj svojich schopností, aby mohli prispieť k spoločnosti a dosiahnuť svoj plný potenciál. Dokument tiež podporuje spoluprácu medzi rôznymi aktérmi vrátane vlád, mimovládnych organizácií, občianskej spoločnosti a samotných mladých ľudí. *Lisabonská stratégia pre mládež* je aj v súčasnosti dôležitým dokumentom, ktorý poskytuje usmernenie pre politiky a programy týkajúce sa mládeže v rámci európskeho kontinentu. Je založená na princípoch participácie, inklúzie a rovnosti príležitostí pre mladých ľudí. V kontexte *Lisabonskej stratégie pre mládež* sa podpora neformálneho vzdelávania prejavuje vo viacerých aspektoch (Lisbon declaration https://www.youthpolicy.org/library/wpcontent/uploads/library/1998_Lisbon_Declaration_En_g.pdf):

1. Uznávanie hodnoty neformálneho vzdelávania: Dokument uznáva neformálne vzdelávanie ako dôležitú súčasť celkového vzdelávacieho procesu a zdôrazňuje jeho schopnosť rozvíjať zručnosti a kompetencie mladých ľudí.
2. Podpora inkluzívneho prístupu: *Lisabonská stratégia pre mládež* navrhuje, aby neformálne vzdelávanie bolo dostupné pre všetkých mladých ľudí vrátane tých z rôznych sociálnych a hospodárskych prostredí. Cieľom je zabezpečiť inkluzívne prístupy a odstrániť bariéry pre účasť na neformálnom vzdelávaní.
3. Podpora vzdelávania prostredníctvom mládežníckych organizácií: *Lisabonská stratégia pre mládež* vyzýva na podporu a posilnenie mládežníckych organizácií a ich úlohy pri poskytovaní neformálneho vzdelávania mladým ľuďom. Tieto organizácie môžu poskytovať rôzne vzdelávacie aktivity, dobrovoľnícke programy, výmeny a ďalšie programy.

Ďalší z programov v oblasti práce s mládežou vznikol v roku 1999 pod záštitou Organizácie Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) a nazýva sa **Program UNESCO pre mládež** (UNESCO Youth Programme). Program podporuje a posilňuje neformálne vzdelávanie mladých ľudí prostredníctvom aktivít, ktoré sú zamerané na rozvoj kompetencií, kreativity, inovácie a medzikultúrneho dialógu mladých ľudí

prostredníctvom neformálnych vzdelávacích programov, workshopov, podujatí a iniciatív (UNESCO, 1999).

V roku 2001 bolo prelomovým bodom pre neformálne vzdelávanie mladých ľudí publikovanie tzv. **Bielej knihy o mládeži**, vydanéj Európskou komisiou, ktorá sa zaoberala spoločnou podporou Európskej únie v oblastiach ako mládežnícke informácie, participácia mládeže, dobrovoľnícke aktivity mládeže a lepšie pochopenie mládeže. *Biela kniha o mládeži* sa zameriava na problematiku mládeže a jej vzdelávania v Európskej únii. Pripisuje veľký význam neformálnemu vzdelávaniu, ktoré je v dokumente definované ako učenie sa mimo formálnych vzdelávacích systémov, ako sú školy a univerzity. *Biela kniha o mládeži* zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie je dôležitým nástrojom pri rozvíjaní zručností, kompetencií a hodnôt u mladých ľudí a je potrebné budovať mosty medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním mladých ľudí. Podľa *Bielej knihy o mládeži* by malo neformálne vzdelávanie byť aktívne podporované na všetkých úrovniach vrátane národných, regionálnych a miestnych politík. Je považované za prostriedok na podporu osobného rozvoja mladých ľudí, zlepšovanie ich schopností a prispievanie k ich sociálnemu inklúzii. Zdôrazňuje tiež dôležitosť spolupráce medzi rôznymi sektormi, ako sú vzdelávanie, kultúra, mládež, šport a občianska spoločnosť, pre dosiahnutie efektívneho a komplexného neformálneho vzdelávania mládeže (Juventa, 2002).

V roku 2005 Európska komisia vydala **Európsky pakt mládeže** (European Youth Pact), ktorý sa zameriava najmä na zamestnanosť, vzdelávanie a rodinný život. *Európsky pakt mládeže* je iniciatíva Európskej únie (EÚ), ktorá bola zavedená s cieľom zlepšiť situáciu mladých ľudí v Európe. Bola prijatá v roku 2005 ako súčasť *Lisabonskej stratégie pre rast a zamestnanosť* (Informačná správa pre schôdzu Výboru pre zamestnanosť, sociálne veci a rodiny, 2009). Cieľom paktu mládeže je zabezpečiť lepšiu integráciu mladých ľudí na trh práce, zlepšiť prístup k vzdelávaniu a odbornej príprave, podporovať mobilitu mladých ľudí a zvyšovať ich účasť na spoločenskom a politickom živote. Pakt mládeže si kladie za cieľ riešiť problémy, s ktorými sa mladí ľudia stretávajú, ako je nezamestnanosť, nedostatočná kvalifikácia, sociálna vylúčenosť a nedostatok príležitostí pre osobný a profesijný rozvoj. Pakt sa zameriava na spoluprácu medzi rôznymi aktérmi vrátane vládnych orgánov, mimovládnych organizácií, podnikového sektora a samotných mladých ľudí. Európsky pakt priamo prepája možnosti plného začlenenia mladých do spoločnosti a plnenie lisabonských cieľov v oblasti zamestnanosti s poskytnutím príležitostí získať znalosti, zručnosti a schopnosti vďaka kvalitnému a náležitému vzdelávaniu, odbornej príprave a skúsenostiam s mobilitou vo formálnom, ako aj neformálnom sektore (Európska komisia, 2023).

Európska únia podporuje neformálne vzdelávanie mladých ľudí prostredníctvom niekoľkých dokumentov a programov. Aj keď sa momentálne sústreďujeme na súčasnosť, za významný krok smerom k neformálnemu vzdelávaniu považujeme, že Rada Európskej únie prijala v roku 2012 *odporúčanie Rady č. 2012/ C398/01 o validácii neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa* s cieľom podporovať neformálne vzdelávanie a mobilitu mladých ľudí. Toto rozhodnutie stanovuje rámec pre spoluprácu medzi členskými štátmi Európskej únie v oblasti mládeže. Hlavným cieľom rozhodnutia je podporovať aktívne občianstvo, sociálnu inklúziu, solidaritu a osobný rozvoj mladých ľudí. Jedným z opatrení tohto rozhodnutia pre členské štáty bol záväzok aby do roku 2018 zaviedli vlastné vnútroštátne systémy a opatrenia pre validáciu neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Opatrenia by mali umožniť jednotlivcom zvýšiť viditeľnosť a hodnotu ich znalostí a zručností získaných mimo formálneho vzdelávania a odbornej prípravy: v práci, doma alebo prostredníctvom dobrovoľníckych činností. Rozhodnutie je súčasťou širšej snahy Európskej únie o podporu mládeže, rozvoj kompetencií a zapojenie mladých ľudí do spoločnosti a pracovného prostredia.

Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru (UNESCO) podporuje neformálne vzdelávanie prostredníctvom svojich programov a iniciatív. Jedným z programov je *Globálny akčný program pre vzdelávanie mladých ľudí 2014 – 2030* (Global Action Programme on Education for Sustainable Development), ktorý sa zameriava na rozvoj zručností a znalostí mladých ľudí v oblasti udržateľného rozvoja a to aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania. V rámci programu sa zdôrazňuje, že neformálne vzdelávanie je dôležitým prostriedkom na rozvoj schopností a vedomostí mladých ľudí, aby sa mohli aktívne zapojiť do udržateľného rozvoja svojich komunít a celého sveta. Dôraz v neformálnom vzdelávaní sa kladie aj na angažovanosť mladých ľudí v otázkach udržateľného rozvoja. Program podporuje tieto aspekty neformálneho vzdelávania mladých ľudí:

1. Získavanie praktických zručností a skúseností: Neformálne vzdelávanie umožňuje mladým ľuďom získať praktické zručnosti a skúsenosti, ktoré im pomáhajú pri budovaní ich kariéry a prispievajú k ich osobnému a profesijnému rastu.
2. Podpora kritického myslenia a problémového riešenia: Neformálne vzdelávanie podporuje rozvoj kritického myslenia a schopnosti riešiť problémy. Mladí ľudia sa učia analyzovať situácie, hľadať inovatívne riešenia a aktívne sa zapájať do spoločenských a environmentálnych problémov.
3. Inkluzivita a rovnosť príležitostí: Neformálne vzdelávanie je otvorené pre všetkých mladých ľudí bez ohľadu na ich vzdelanie, pôvod, schopnosti alebo socioekonomický

status. Program sa zameriava na zabezpečenie rovnakých príležitostí pre všetkých a na odstraňovanie prekážok pri prístupe k vzdelávaniu.

4. Vzdelávanie pre udržateľný rozvoj: Neformálne vzdelávanie je dôležité pri budovaní vedomostí a schopností týkajúcich sa udržateľného rozvoja. Mladí ľudia sa učia o environmentálnych, sociálnych a ekonomických aspektoch udržateľnosti a ako môžu prispieť k trvalo udržateľnému svetu. Globálny program uznáva dôležitosť neformálneho vzdelávania ako prostriedku na získanie a rozvoj rôznych kompetencií, ktoré sú dôležité pre osobný a profesijný rast mladých ľudí (UNESCO, 2019).

UNESCO pravidelne vydáva správu o stave neformálneho vzdelávania a jeho aktuálnych trendoch. Jednou z posledných správ je *GRALE V.: The Global Report on Adult Learning and Education*¹ (2022). Hlavnou výzvou na podporu vzdelávania dospelých na celom svete je osloviť tých, ktorí to najviac potrebujú. Toto je kľúčový odkaz Piatej globálnej správy UNESCO o vzdelávaní dospelých. V rámci trendov správa poukazuje na občianske vzdelávanie ako kľúč k udržateľnému rozvoju spoločnosti. Pri riešení aktuálnych problémov, ako sú klimatické zmeny, digitalizácia a pod., je potrebné, aby boli občania informovaní, angažovaní, aktívni a aby vedeli rozoznať tak ich spoločnú ľudskosť, ako aj záväzky voči iným a planéte (UNESCO, 2022). Práve občianske vzdelávanie je v tomto kontexte považované za kľúčový nástroj na dosiahnutie týchto cieľov.

Za dôležitý dokument môžeme považovať prijatie **Strategického rámca pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave** (ET, 2020). Stratégia vymedzuje štyri základné ciele, tzv. piliere:

- realizácia celoživotného učenia a mobilit,
- zlepšenie kvality a efektivity vzdelávania a odbornej prípravy,
- podpora spravodlivosti, sociálnej súdržnosti a aktívneho občianstva,
- zlepšenie kreativity a inovácií na všetkých úrovniach vzdelávania a odbornej prípravy vrátane podnikateľských schopností (ET, 2020).

V kontexte neformálneho vzdelávania je kľúčový najmä prvý pilier, realizácia celoživotného učenia a mobilit, ktorý okrem iného hovorí aj o uznávaní výsledkov neformálneho vzdelávania, informálneho učenia sa a poradenstva. Túto oblasť považujeme za kľúčovú aj vzhľadom na fakt, že jedným z ukazovateľov plnenia týchto strategických cieľov

1 Dostupné na <https://uil.unesco.org/adult-education/global-report/5th-global-report-adult-learning-and-education-citizenship-education-0>.

je, že v rokoch 2020 až 2023 by sa malo aspoň 15 % dospelých zapojiť do rôznych foriem celoživotného učenia, medzi ktoré zaradujeme aj neformálne vzdelávanie.

Program Erasmus+ pre mládež (ďalej len Erasmus+), ktorý vznikol v roku 2014, je vzdelávací program Európskej únie, ktorý podporuje medzinárodnú spoluprácu a mobilitu v oblasti mládeže a práce s mládežou (jeho predchodcami boli programy: *Erasmus*, *Comenius*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig* a *Mládež v akcii*). Program odpovedá na súčasné socioekonomické výzvy v Európe posilňovaním výchovy a práce s mládežou a mládežníckych stratégií. Erasmus+ program ponúka mladým ľuďom z rôznych krajín možnosti mobility a spolupráce vrátane neformálneho vzdelávania a rozvoja zručností. Program Erasmus+ je aktuálne v programovom období 2021 – 2027, ktoré prinieslo určenie štyroch nových horizontálnych priorít, ktoré reflektujú aktuálne dôležité spoločenské témy. Medzi ne patrí inklúzia a diverzita, ktorá sa zameriava na zabezpečenie rovnakých príležitostí vo vzdelávaní pre všetkých vrátane ľudí so znevýhodnením – zdravotným, sociálnym či ekonomickým; digitálna transformácia orientovaná na sprístupnenie digitálnych technológií a inovácií v všetkých oblastiach vzdelávania, odbornej prípravy, mládeže a športu; environmentálna udržateľnosť a klimatické ciele, ktoré by sa mali dostať do budúcich učebných plánov, zvyšovať povedomie o klimatickej situácii a podporovať udržateľné správanie; a aktívna participácia, ktorá rozvíja sociálne a multikultúrne kompetencie, kritické myslenie a aktívne občianstvo založené na demokratickom princípe v celoživotnom vzdelávaní a v práci s mládežou.

V roku 2015 bola na Valnom zhromaždení Organizácie spojených národov (OSN) prijatá **Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj** (Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development). *Agenda 2030* je doposiaľ najkomplexnejším súborom globálnych priorít pre dosiahnutie udržateľného rozvoja. Jej kľúčovými princípmi sú *transformácia*, *integrácia* a *univerzálnosť*. *Agenda 2030* nadväzuje na *Miléniové rozvojové ciele* z roku 2000 a obsahuje 17 cieľov udržateľného rozvoja. Hoci sa *Agenda 2030* nezaoberá priamo neformálnym vzdelávaním, niektoré ciele udržateľného rozvoja podporujú inkluzívne a celoživotné vzdelávanie vrátane neformálneho vzdelávania. Napríklad cieľ číslo 4 – Zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať príležitosti na vzdelávanie pre všetkých – zahŕňa nielen formálne, ale aj neformálne vzdelávanie a možnosti celoživotného vzdelávania pre všetkých ľudí. V rámci tohto cieľa sa zdôrazňuje dôležitosť rozšírenia prístupu k vzdelávaniu a odbornej príprave vrátane neformálneho vzdelávania a zlepšenia kvality vzdelávacieho procesu. Zároveň sa venuje pozornosť rovnosti prístupu k vzdelávaniu pre všetkých vrátane marginalizovaných skupín (OSN, 2023).

Ďalší program **Európsky zbor solidarity**, ktorý podporuje a uznáva neformálne vzdelávanie, začala Európska únia realizovať v roku 2018. Program poskytuje mladým ľuďom príležitosť vykonávať dobrovoľnícku prácu alebo pracovať vo svojej vlastnej krajine či v zahraničí na projektoch, z ktorých majú prospech komunity a ľudia v celej Európe. Program prináša unikátnu myšlienku spájania mladých ľudí pri budovaní inkluzívnej spoločnosti prostredníctvom podpory zdravotne, sociálne, ekonomicky alebo inak znevýhodnených ľudí a vytváraním priestoru pre aktívne zapojenie sa mladých ľudí v oblasti solidarity. Do projektov programu Európsky zbor solidarity sa môžu zapojiť mladí ľudia vo veku od 18 do 30 rokov. Program je aktuálne v programovom období 2021 – 2027 a jednou z nových iniciatív je snaha prispievať k zvýšeniu kvality formálneho a neformálneho vzdelávania (Európska komisia, 2023).

Youthpass bol pôvodne vyvinutý v rámci programu EÚ Mládež v akcii (2006 – 2013). Od roku 2013 bol zriadený pod programom Erasmus+ a jeho cieľom je uznať kompetencie rozvinuté prostredníctvom neformálneho a informálneho vzdelávania. Youthpass sa tak stal jedným z nástrojov pre uznávanie nadobudnutých kompetencií počas mobilit a mládežníckych výmen. Keď v roku 2018 Európsky parlament a Rada Európskej únie založili Európsky zbor solidarity, Youthpass sa stal nástrojom na ocenenie mladých ľudí, ktorí prispeli k rozvoju Európy prostredníctvom aktivít prospešných pre spoločnosť. Účasť na aktivitách v rámci zboru solidarity prispieva k rozvoju kompetencií účastníkov, ktoré by mali byť popri iných možných nástrojoch identifikované a zdokumentované prostredníctvom preukazu Youthpass. Certifikát Youthpass opisuje výsledky vzdelávania v rámci kľúčových kompetencií pre celoživotné vzdelávanie, ktoré boli prvýkrát načrtnuté v roku 2006 a revidované v roku 2018 (*Odporúčanie Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*, 2018). Tieto kľúčové kompetencie vymedzujú súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré každý jednotlivec potrebuje na osobné naplnenie a rozvoj, aktívne občianstvo, sociálne začlenenie a zamestnanie. Pomocou tohto rámca pomáha Youthpass budovať most od neformálneho a informálneho učenia k iným formám vzdelávania (Youthpass, 2023).

Rámcom pre spoluprácu zameranú na politiky Európskej únie (EÚ) v oblasti mládeže a mládežníckej politiky je **Stratégia Európskej únie pre mládež 2019 – 2027**. Stratégia EÚ pre mládež sa zameriava na tri kľúčové oblasti činností, ktoré možno vyjadriť slovami zapájať, spájať a posilňovať, a súčasne sa usiluje o ich spoločné uplatňovanie vo všetkých sektoroch. Stratégia si kladie za cieľ posilniť neformálne vzdelávanie a uznávanie jeho dôležitosti pre osobný a profesionálny rozvoj mladých ľudí. Stratégia zahŕňa opatrenia na podporu neformálneho vzdelávania vrátane podpory mládežníckych organizácií a programov mobility.

Má za cieľ podporovať systém uznania zručností získaných z neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa z programov Erasmus+ a Európsky zbor solidarity. V rámci oblasti práce s mládežou stratégia podporuje uznanie kľúčových osobných a odborných zručností mladých ľudí fungujúcich v mládežníckych organizáciách. Zdôrazňuje, že mládežnícke organizácie pomáhajú rozvíjať zručnosti a sociálne začlenenie prostredníctvom práce s mládežou a neformálneho vzdelávania (Európska únia, 2023).

Európska komisia vyhlásila rok 2023 za *Európsky rok zručností (od 9. mája 2023 do 8. mája 2024)*, ktorý má dať impulz celoživotnému vzdelávaniu, umožní ľuďom a spoločnostiam prispievať k ekologickým a digitálnym transformáciám, podporí inovácie a konkurencieschopnosť. Európsky rok zručností vytvára príležitosti pre odborné vzdelávanie a prípravu, ktorá vybavuje absolventov neformálneho vzdelávania zručnosťami, potrebnými na uplatnenie sa v súčasných a budúcich pracovných príležitostiach. Cieľom tejto iniciatívy je pomôcť ľuďom rekvalifikovať sa so zameraním hlavne na zručnosti v oblasti digitálnych a zelených technológií (Ministerstvo vedy, výskumu a športu SR, 2023).

1.2.2 Národné dokumenty a iniciatívy podporujúce neformálne vzdelávanie mladých ľudí

Z legislatívneho hľadiska na Slovensku upravuje kontext neformálneho vzdelávania niekoľko zákonov, vyhlášok a strategických dokumentov. Z nižšie uvedeného vyplýva skutočnosť explicitného, ale aj implicitného uvádzania pojmu neformálne vzdelávanie. Uvedené sme identifikovali nielen v legislatívnych normách Slovenskej republiky, ale aj v aktuálne platných strategických dokumentoch.

Úprava neformálneho vzdelávania v **zákone 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní** a o zmene a doplnení niektorých zákonov je nejednoznačná. Zákon nepoužíva pojem neformálne vzdelávanie a pojem ani nie je v zákone explicitne definovaný. Namiesto toho môžeme paralelu nájsť v pojme ďalšie vzdelávanie, ktoré podľa zákona spolu so školským vzdelávaním tvorí koncept celoživotného vzdelávania. Zákon charakterizuje druhy ďalšieho vzdelávania ako napríklad: a) ďalšie odborné vzdelávanie, b) rekvalifikačné a kontinuálne vzdelávanie, c) záujmové vzdelávanie, d) občianske vzdelávanie, e) akékoľvek vzdelávanie, ktorým si účastník saturuje svoje potreby (zákon 568/2009 Z. z.). V tomto kontexte približuje neformálne vzdelávanie aj ďalšia legislatívna forma zameraná na vymedzenie cieľov výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Ani v **zákone 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní**

(**školský zákon**) a o zmene a doplnení niektorých zákonov termín neformálne vzdelávanie nie je priamo uvedený, využívané je opäť označenie ďalšie vzdelávanie.

Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou je jednou zo špecifických oblastí neformálneho vzdelávania. V kontexte Slovenska ho najvýraznejšie opisuje **zákon o podpore práce s mládežou** a o zmene a doplnení zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (novelizovaný v roku 2019). Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou podľa tohto zákona zachytáva okrem vzdelávania mládeže aj vzdelávanie mladých vedúcich, mládežníckych vedúcich a pracovníkov s mládežou. U týchto realizátorov práce s mládežou je hlavným cieľom neformálneho vzdelávania získanie nových vedomostí, praktických skúseností a zručností potrebných pre prácu s mládežou. Takéto neformálne vzdelávanie tvorí systém doplnkového vzdelávania, ktorého cieľom je rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie. Uvedená legislatívna norma ako prvá definuje neformálne vzdelávanie v práci s mládežou, pričom uvádza, že neformálne vzdelávanie je realizované s cieľovou skupinou detí a mládeže vo veku od 0 do 30 rokov (v kontexte zákona o podpore práce s mládežou 282/2008 Z. z.) prostredníctvom cielenej podpory a rozvoja konkrétnych kompetencií, ktoré môžu mladí ľudia vo svojom živote využívať.

V roku 2000 bolo na Slovensku prijaté **Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa**, ktoré nadväzovalo na ciele stanovené v *Lisabonskej stratégii Európskej únie*. Dôležité časti memoranda sme uvádzali v rámci ukotvenia a definovania pojmu neformálneho vzdelávania, pretože memorandum obsahuje opis troch základných kategórií účelných vzdelávacích aktivít: formálne vzdelávanie sa, neformálne vzdelávanie sa, neinštitucionálne vzdelávanie sa (informálne učenie sa).

Ukotvenie celoživotného vzdelávania na Slovensku súviselo so vznikom a prijatím niekoľkých strategických dokumentov s cieľom intenzívnejšej podpory rozvoja tohto konceptu. Jedným z takýchto dokumentov je **Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027** (ďalej len NPRVV) s podtitulom *Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. Tento dokument vznikol ako výsledok rôznych analýz, správ, rokovaní pracovných skupín a verejného pripomienkovania. V rámci základných princípov a východísk dokument poukazuje na potrebu rozvíjať vzdelávanie na Slovensku tak, aby formálne vzdelávanie nebolo jedinou podporovanou formou vzdelávania, pretože človek sa učí aj neformálne a informálne (NPRVV, 2018). Zároveň je dôležité poznamenať, že rozvoj systému neformálneho vzdelávania je v dokumente prezentovaný ako jedna z prierezových priorít v rámci samotného rozvoja výchovy a vzdelávania. V rámci dokumentu *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027* je formulované opatrenie aj priamo vo vzťahu k vysokým

školám (4.2.2). Opatrenie apeluje na vytvorenie právneho rámca na uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania v rámci vysokoškolského štúdia.

V roku 2019 podpísalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky **Memorandum o spolupráci v oblasti odborného vzdelávania a prípravy a celoživotného vzdelávania**. Východisko memoranda tvorila aj *Stratégia pre Európu 2020*, ktorá upravuje zámer Európskej únie vytvárať hodnotovo orientovanú spoločnosť prostredníctvom rozvoja ľudí, ktorý bude prepojený na ekologickejšie hospodárstvo. Memorandum je prepojené aj na novú agendu pre **Európsky program v oblasti zručností 2020 pre Európu** (EUSkills AGENDA, 2020), ktorá primárne podporuje aktivity v oblasti odborného vzdelávania a celoživotného vzdelávania v kontexte rýchlo sa meniacej Európy. Uvedené memorandum o spolupráci si kladie za cieľ vytvorenie a nastavenie systému na zabezpečovanie kvality celoživotného vzdelávania (<https://www.minedu.sk/data/att/15472.pdf>).

Jedným z ostatných dokumentov prijatých vládou Slovenskej republiky je **Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030**. Tento dokument si dáva za cieľ rozvinúť systém uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Avšak ak sa na toto opatrenie pozrieme bližšie, vypovedá len o uznávaní neformálneho vzdelávania až po ukončení toho formálneho, resp. po získaní nižšieho stredného vzdelania (*Stratégia ČŽV 2021 – 2030*). Stratégia ďalej poukazuje na úpravu zákona o celoživotnom vzdelávaní v zmysle zapracovania ďalších aspektov a možností neformálneho vzdelávania.

Postavenie neformálneho vzdelávania v Slovenskej republike aktuálne umocňuje dlhodobá perspektíva smerujúca k reforme vzdelávania. Napĺňanie Koncepcie **Učiace sa Slovensko** (známe aj ako *Učiaca sa spoločnosť*) a *Plánu obnovy a odolnosti*, ako aj aktuálne prebiehajúca *Kurikulárna reforma základných škôl* a nový *Štátny vzdelávací program*. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky na základe programového vyhlásenia vlády začalo v roku 2016 pripravovať návrh Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania, ktorý má pokrývať v 10-ročnom výhľade strategické zámery Slovenskej republiky v oblasti výchovy a vzdelávania. V rámci participatívneho prístupu bolo do tvorby dokumentu zapojených množstvo aktérov z rôznych sektorov a oblastí vzdelávania. Výsledkom bolo vytvorenie uceleného dokumentu *Učiace sa Slovensko*. Základná filozofia, ktorá sa premieta do jeho obsahu, akcentuje celoživotný proces učenia sa človeka ako jadro jeho ľudskej prirodzenosti a kľúč k úspešnému životu. Dokument uznáva dôležitosť neformálneho vzdelávania. Vníma skutočnosť, že formálne vzdelávanie je významnou, nie však jedinou formou zmysluplného učenia sa. Dokument vníma skutočnosť, že človek sa učí aj

prostredníctvom neformálneho vzdelávania a informálnym učením sa. V rámci kapitoly 1., ktorá sa zameriava na kvalitu a dostupnosť vzdelávania, je aj cieľ 1 – 18 s názvom Neformálna výchova a vzdelávanie a informálne učenie a dokument priamo určuje cieľ a jednotlivé opatrenia na jeho naplnenie. Zámerom tejto časti dokumentu je poukázať na skutočnosť, že štát nesústredzuje svoju pozornosť iba na výchovu a vzdelávanie prebiehajúce v školách, ale vo zvýšenej miere sleduje a podporuje aj rôzne formy neformálnej výchovy a vzdelávania a informálneho učenia sa. Následne je pre tento cieľ uvedených 11 opatrení, ktoré majú byť do roku 2027 zrealizované. Príklad opatrení: a) mapovať reálne potreby mladých ľudí v oblasti neformálneho vzdelávania; b) poskytovať neformálnej výchove a vzdelávaniu legislatívnu podporu, a to napríklad aj tým, že štát bude pre účely certifikácie a kvalifikácie v čo najväčšej miere uznávať aj vedomosti a zručnosti získané neformálnym vzdelávaním, pokiaľ budú mať zodpovedajúci rozsah a kvalitu; c) podporovať zariadenia, organizácie aj fyzické osoby venujúce sa neformálnej výchove a vzdelávaniu; d) poskytovať neformálnej výchove a vzdelávaniu morálnu a mediálnu podporu a i. (*Učiaci sa Slovensko*, 2017).

Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky je rozsiahly dokument založený na niekoľkých prioritách, ktoré sa zameriavajú na kľúčové problémy ekonomiky a najdôležitejšie spoločenské výzvy. Každá z nich sa skladá z tematických komponentov, ktorých je spolu devätnásť. Poslednú aktualizáciu dokumentu Slovensko predložilo Európskej komisii 26. apríla 2023. Aktualizácia plánu obnovy spolu s novou kapitolou REPowerEU prešli kompletným schvaľovacím procesom, a teda hodnotením Európskej komisie a schválením na Rade ministrov pre hospodárske a finančné záležitosti. Európska komisia pozitívne vyhodnotila upravený plán obnovy v hodnote 6,4 miliardy eur 27. júna 2023, Rada ministrov pre hospodárske a finančné záležitosti revíziu odobrila 14. júla 2023. Plán obnovy obsahuje oblasť Kvalitné vzdelávanie, v ktorej sú určené 3 kľúčové komponenty (<https://www.planobnovy.sk/>):

1. KOMPONENT 6: DOSTUPNOSŤ, ROZVOJ A KVALITA INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

Komponent 6 predstavuje cieľ zameraný na zlepšenie prístupnosti a inkluzívnosti hlavného prúdu predškolského a školského vzdelávania na Slovensku. Upozorňuje na to, že na dosiahnutie výsledkov je potrebná spolupráca multidisciplinárnych tímov a transsektorová spolupráca.

2. KOMPONENT 7: VZDELÁVANIE PRE 21. STOROČIE

Komponent 7 pomenováva potrebu rozvíjať kritické myslenie a mäkké zručnosti žiakov ako schopnosť riešiť problémy, spracovávať informácie, pracovať v tíme, argumentovať a klásť otázky, preberať iniciatívu a zodpovednosť, tvoriť a realizovať osobné projekty. Uvedené chce

dosiahnuť kurikulárnou reformou základných škôl a posilnením celoživotného vzdelávania pedagogických a ďalších pomáhajúcich profesionálov.

3. KOMPONENT 8: ZVÝŠENIE VÝKONNOSTI SLOVENSKÝCH VYSOKÝCH ŠKÔL

Komponent 8 nevenuje pozornosť neformálnemu vzdelávaniu.

Pripravovaná Kurikulárna reforma základných škôl vyústila v máji 2023 do schválenia nového Štátneho vzdelávacieho programu. Ten je súčasťou kurikulárnej reformy Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky, ktorá sa zameriava na naplnenie potrieb vzdelávania pre 21. storočie. *V rámci novovypracovaných vzdelávacích štandardov je neformálne vzdelávanie uvedené v rámci vzdelávacích štandardov – metakognícia a jej rozvoj.* Uvedený štandard sa vzťahuje na rozvoj uvedomovania si, chápania a regulácie vlastných kognitívnych procesov a stratégií učenia sa. Zahŕňa prehlbovanie zručností, ktoré deťom a mladým umožňujú efektívne plánovať, monitorovať, hodnotiť a upravovať svoje prístupy k učeniu. Všeobecným cieľom v rámci tohto štandardu, pre konkrétny komponent Metakognitívna regulácia, je: rozvíjať u žiakov spôsobilosť plánovať, organizovať, monitorovať a hodnotiť svoj sebarozvoj a učenie a využívať tieto spôsobilosti na efektívnejšie riešenie jednoduchých aj komplexných problémov a zlepšovanie ich výsledkov v rámci ich formálneho, ako aj neformálneho vzdelávania (*Vzdelávacie štandardy Metakognícia*). Uvedené poukazuje na dôležitosť a záujem podporovať neformálne vzdelávanie detí a mládeže.

Slovenská republika implementovala *Agendu 2030* vo svojom vlastnom dokumente **Východiská implementácie Agendy 2030 pre udržateľný rozvoj**. Dokument bol schválený uznesením vlády č. 95/2016. Implementácia *Agendy 2030* na národnej úrovni spadá pod Úrad podpredsedu vlády Slovenskej republiky pre investície a informatizáciu. Postup implementácie environmentálnych cieľov *Agendy 2030* v slovenskom prostredí vychádza z nadviazania na doterajšie aktivity, ako napríklad na *Národnú stratégiu trvalo udržateľného rozvoja* prijatú vládou SR v roku 2001. Dokument sa zaoberá témou rozvoja kompetencií potrebných na dosiahnutie cieľov udržateľného rozvoja definovaných v *Agende 2030*. Jej cieľom je dosiahnuť udržateľný rozvoj v troch navzájom prepojených rovinách: ekonomickej, sociálnej a environmentálnej. Dokument sa zameriava na neformálne vzdelávanie, ktoré je dôležitou súčasťou celoživotného učenia a rozvoja kompetencií. Dokument identifikuje kľúčové kompetencie, ktoré je potrebné rozvíjať v rámci neformálneho vzdelávania v záujme dosiahnutia udržateľného rozvoja. Tieto kompetencie zahŕňajú napríklad environmentálne povedomie a zodpovednosť, sociálne zručnosti, medzikultúrnu komunikáciu, kritické myslenie, riešenie problémov a podobne.

(<https://www.vicemier.gov.sk/sekcie/investicie/agenda-2030/index.html>)

Legislatívne a strategické dokumenty v tejto oblasti smerujú k zefektívneniu samotného neformálneho vzdelávania a okrem poukázania na jeho význam pre človeka sa snažia aj o zvýšenie jeho validity v prospech účastníka takéhoto vzdelávania. Z tohto dôvodu sledujeme snahy o uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania. Samotné výsledky (vedomosti, zručnosti, schopnosti) môžu mať v zásade dve dimenzie:

- 1) **dimenzia explicitná** – vedomosti, zručnosti a schopnosti, ktoré môžeme vyjadriť pomocou slova, písma, obrázka, čísla či iného typu záznamu. To znamená, že tieto vedomosti, zručnosti a schopnosti sú uvedomované, je možné ich bez problémov prenášať a predávať si ich medzi sebou či „skladovať“ v informačných systémoch (databázy a pod.). Môžeme ich kombinovať a vytvárať tak nové vedomosti, zručnosti a schopnosti.
- 2) **dimenzia tacitná²** – tá časť vedomostí, zručností a schopností, ktorú vieme, ale nedokážeme ju nejako vyjadriť. Tento typ vedomostí, zručností a schopností má vysoko osobný charakter a človek, ktorý je ich nositeľom, o nich ani nemusí vedieť. Veľké množstvo týchto vedomostí, zručností a schopností je podvedomých a sú na nich založené napr. praktické činnosti (šoférovanie dopravných prostriedkov, varenie, obsluha strojov a pod.). Tacitné vedomosti získavame najmä prostredníctvom informálneho (incidentného) učenia (Dvořáková & Šerák, 2016, s. 120).

1.3 Neformálne vzdelávanie mladých ľudí v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií

V kontexte neformálneho vzdelávania je dôležitý pojem **kompetencie**, ktorý v sebe zahŕňa pojmy ako vedomosti, zručnosti a postoje (Kurčíková & Šolcová, 2018). „*V anglickom jazyku ide o iný tvar slova s rovnakým významom pôvodne vyjadrujúci právomoc, oprávnenie, rozsah, pôsobnosť. V tomto význame môže niekto svojej právomoci – kompetencie prekročiť, nevyužiť, môžu mu byť odobraté, môžu byť presunuté na inú osobu. V druhom význame ide o schopnosť a spôsobilosť, kvalifikáciu, zručnosť vykonávať nejakú činnosť. Prvý význam predstavuje niečo, čo je človeku dané zvonka, druhý význam zdôrazňuje vnútornú kvalitu*

² Z angl. *tacit knowledge* (tiché znalosti). Tacitné znalosti – osobné znalosti zahrnuté v individuálnej skúsenosti obsahujúce nehmotné faktory, ako sú osobné presvedčenie, náhľady a hodnotové systémy, sú ťažko vyjadriteľné formálnym jazykom (ťažko neznamená, že ich nie je možné vyjadriť), predtým, než sú vyjadrené, musia byť prevedené do podoby slov, modelov a čísel (zhruba sa dajú stotožniť s ľudským kapitálom a čiastočne aj so sociálnym kapitálom) (<https://managementmania.com/sk/vedomosti-pojem>).

človeka, ktorá je výsledkom jeho rozvoja a umožňuje mu podávať vynikajúci výkon“ (Rovňanová, 2015, s. 46). Chomský v 60. rokoch 20. storočia zaviedol pojem kompetencia a definoval ju ako mentálnu schopnosť rodeného hovorca vytvárať na základe poznania gramatických pravidiel nekonečné množstvo viet príslušného jazyka, resp. na základe tohto poznania vety prijímať od iných a interpretovať ich (Novotná, 2020). V rámci neformálneho vzdelávania je kompetencia všeobecne charakterizovaná ako základná cieľová kategória, výstup z neformálneho vzdelávania, a k ich nadobúdaniu a rozvíjaniu má smerovať celý vzdelávací obsah a metódy neformálneho vzdelávania (Nemcová & Šolcová, 2021).

Belz & Siegrist (2001) upozorňujú na potrebu zachytiť prínos a dôsledky neformálneho vzdelávania v živote mladých ľudí z pohľadu troch prístupov:

- a) kognitívny prístup (schopnosti spojené s myslením, uvažovaním),
- b) prístup založený na analýze činností (schopnosti, ktoré prepájajú myslenie s konkrétnym konaním a správaním sa),
- c) prístup založený na spoločnosti (schopnosti súvisiace so sociálnou inteligenciou a schopnosťou fungovať v rámci systému a kolektívu).

V roku 2019 realizoval Slovenský inštitút mládeže – IUVENTA prieskum, ktorý mapoval názory na prínos neformálneho vzdelávania. Prostredníctvom otvorených a uzavretých otázok na vzorke 53 účastníkov výskumu zisťoval skúsenosti účastníkov s neformálnym vzdelávaním a prínos akreditovaných vzdelávacích programov a seminárov. Z daného výskumu *Európsky dialóg s mládežou* (2019) vyberáme niektoré zistenia:

- 47 % mladých ľudí pomohla účasť na neformálnom vzdelávaní pri získaní zamestnania alebo pri uchádzaní sa o lepšiu pracovnú pozíciu v zamestnaní;
- 49 % zamestnávateľov sa pri prijímacom pohovore zaujímalo o to, aké neformálne vzdelávanie uchádzač absolvoval;
- 20 % zamestnávateľov akceptuje absolvovanie neformálneho vzdelávania pri nedostatku praxe alebo namiesto chýbajúceho formálneho vzdelania.

Európska komisia spolupracuje s členskými štátmi Európskej únie na podpore a posilnení rozvoja kľúčových kompetencií a základných zručností pre všetkých, od útleho veku po celý život. Na kvalitné a inkluzívne vzdelávanie, odbornú prípravu a celoživotné vzdelávanie, ktoré rozvíja kľúčové kompetencie a základné zručnosti, by mal mať právo každý človek. Kľúčové kompetencie a základné zručnosti potrebuje každý z nás pre osobné uspokojenie a rozvoj, zamestnateľnosť, spoločenské začlenenie a aktívne občianstvo (*Kľúčové kompetencie a základné zručnosti*, 2020). Neformálne vzdelávanie je prostriedkom rozvoja kľúčových a základných kompetencií. Existuje osem kľúčových kompetencií definovaných EÚ

(Key Competences for Lifelong Learning, 2019), ktoré vieme rozvíjať prostredníkom neformálneho vzdelávania:

- kompetencia v oblasti gramotnosti (viacjazyčná spôsobilosť, materinský i cudzí jazyk);
- matematická kompetencia a spôsobilosť (v oblasti vedy, techniky, strojárstva, prírodných vied, metodológie...);
- digitálna kompetencia;
- osobnostná, sociálna a vzdelávacia schopnosť učiť sa;
- občianska kompetencia;
- podnikateľská kompetencia;
- kultúrne povedomie a kompetencia komunikačná.

Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 – 2028 definuje kľúčové oblasti, ciele, opatrenia a indikátory smerujúce k zlepšeniu situácie mladých ľudí. Rozvoj a posilňovanie kľúčových kompetencií (označované aj ako prierezové alebo transverzálne kompetencie) mladých ľudí potrebných pre pracovný, ako aj súkromný život je nevyhnutným predpokladom na dosiahnutie stavu, v ktorom bude môcť každý mladý človek plnohodnotne rozvíjať svoj potenciál. Neformálne, prierezové, medzigeneračné, interkultúrne a komunitné vzdelávanie rovnako ako ďalšie formy práce s mládežou sú nenahraditeľným priestorom pre mladých ľudí, kde môžu kľúčové kompetencie nadobudnúť. Jedným z ich cieľov je rozvíjať a posilňovať kľúčové kompetencie a znižovať nerovnosť kompetencií (*Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 – 2028*; Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová a kol., 2019). Tento tlak je založený na myšlienke, že ak majú mladí ľudia, terajší študenti, prosperovať vo svete, kde sa technológie rýchlo rozvíjajú a spôsoby, akými interagujeme s ľuďmi a informáciami, sa neustále menia, musia si osvojiť príslušné vedomosti, zručnosti, postoje a sebadôveru aj cez neformálne vzdelávanie (Ravitz, Hixson, English, & Mergendoller, 2012). Uvedený text koreluje s prvotnou myšlienkou zavedenia kľúčových kompetencií do oblasti vzdelávania, ktorá bola spätá s podporou prepájania požiadaviek trhu práce s kompetenčnými profilmi absolventov vysokých škôl (Blaško, 2013).

V rámci definície a súborov kľúčových kompetencií existuje niekoľko medzinárodných a európskych dokumentov, ktoré tvoria zoznam kľúčových kompetencií. Jedným z významných dokumentov je odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie **Európsky referenčný rámec** (2006), ktorý zhrňa *osem kľúčových kompetencií*: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky, digitálne kompetencie, naučiť sa učiť sa,

spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. V roku 2018 Európska komisia spolu s členskými štátmi Európskej únie prijala osem kľúčových kompetencií potrebných na osobné naplnenie, zdravý a udržateľný životný štýl, zamestnateľnosť, aktívne občianstvo a sociálne začlenenie: gramotnosť, viacjazyčnosť, matematické vedomosti a vedomosti v oblasti prírodných vied a inžinierstva, digitálne kompetencie a kompetencie v oblasti technológií, zručnosti v oblasti medziludských vzťahov a schopnosť nadobúdať nové kompetencie, aktívne občianstvo, podnikateľské myslenie, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Následne ich Európska komisia v roku 2019 vymedzila v dokumente **Odporúčanie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie**. Téma rozvoja kľúčových kompetencií sa venovala aj skupina autorov a autoriek zo Slovenska, ktorí sa zamerali na rozvoj zručností neformálnym vzdelávaním prostredníctvom *vzdelávacej stratégie service learning*. V rámci svojich výskumov identifikovali zlepšenie v rámci: komunikačných kompetencií, informačných kompetencií, kompetencií v oblasti riešenia problémov, učebných kompetencií, sociálnych a personálnych kompetencií, pracovných a podnikateľských kompetencií, občianskych a kultúrnych kompetencií (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová et al., 2014).

Výsledky niekoľkých výskumov potvrdzujú úspešnosť neformálneho vzdelávania pri rozvíjaní kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Štúdie prezentujúce výsledky súhrnne naznačujú, že neformálne vzdelávanie zohráva úlohu pri rozvoji kľúčových kompetencií medzi študentmi vysokých škôl. Dmytrenko, Kapustina & Kharkivska et. al. (2021) zdôrazňujú dôležitosť rozvoja kľúčových kompetencií vo vysokoškolskom vzdelávaní a potrebu rozširovania osobných a sociálnych skúseností nad rámec vedomostí. Zagrebina, Sharafetdinova & Konyushenko (2015) poukazujú na potenciál rozvoja informačných technológií, konkrétne e-learningových systémov, v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Struková & Bašková (2017) pojednávajú o inovácii vzdelávania na podporu a rozvoj kľúčových kompetencií absolventov so zameraním na konkrétny študijný program. Velasco (2014) navrhuje model, ktorý naznačuje, že univerzity môžu študentom zvýšiť hodnotu formálneho vzdelávania zvyšovaním ich kľúčových kompetencií prostredníctvom uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania, v rámci ktorého si tieto kompetencie rozvinú.

Na národnej úrovni proces uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania predstavuje najmä prijatie dokumentu *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR* (2016), ktorý vypracoval Štátny inštitút odborného vzdelávania. Dokument poukazuje okrem iného na možnosti uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania

a informálneho učenia sa napríklad v súvislosti s profesiou, prehľbovaním alebo zvyšovaním kvalifikácie a pod. Touto problematikou sa zaoberá *Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030* a jej akčný plán. V kontexte problematiky uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa považujeme za dôležité vyzdvihnúť práve dva body z tejto stratégie:

- a) Individuálne vzdelávacie účty** (individuálna podpora vzdelávania) – zavedením individuálnych vzdelávacích účtov sa zníži finančná bariéra ako jedna z najvýznamnejších bariér pre účasť dospelých na vzdelávaní. Súčasťou opatrenia môže byť aj motivovanie poskytovateľov využívať online formy vzdelávania, pretože organizácia vzdelávania prevažne v prezenčnej forme je tiež jednou z významných bariér účasti na vzdelávaní. Zavedenie individuálnych vzdelávacích účtov sprevádzané adekvátnou informačnou kampaňou zníži finančné bariéry; cez internetovú a/alebo mobilnú aplikáciu posilní informovanosť o ponuke kurzov v mieste bydliska záujemcu a cez informačnú kampaň signalizuje záujem štátu posilniť individuálnu zodpovednosť za úroveň zručností jednotlivca. Očakáva sa zvýšenie záujmu o vzdelávacie programy ďalšieho vzdelávania a následne aj zvýšenie ponuky a diverzifikáciu jej foriem zo strany poskytovateľov. Zmeny sa odrazia vo vyššej účasti dospelých na vzdelávaní a následne sa zvýši hodnota cieľového štrukturálneho ukazovateľa.
- b) Systém uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa** – súčasný systém overovania kvalifikácií v Slovenskej republike nerešpektuje odporúčanie Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (2012/C398/01) v plnej miere. Zamerala sa výlučne na získanie osvedčenia o kvalifikácii – dokladu, na základe ktorého môže osoba požiadať o vydanie živnostenského oprávnenia v danom odbore. Národný systém validácie, ktorý by zahŕňal všetky štyri časti, t. j. identifikáciu, dokumentáciu, hodnotenie a certifikáciu, potrebuje ďalší rozvoj nástrojov a ich overenie, pretože jediným možným spôsobom na získanie certifikátu, ktorý potvrdzuje odbornú spôsobilosť v súčasnosti, je absolvovanie skúšky. Zavedenie nových systémových prvkov uznávania kvalifikácií na základe vedomostí, zručností a kompetencií nadobudnutých praxou – inak povedané, validáciou vzdelávacích výstupov predchádzajúceho učenia sa – predpokladá definovať základné nástroje tohto systému. V odporúčaní Rady z 20. decembra 2012 o potvrdzovaní neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa (2012/C 398/01) sa členským štátom navrhuje začleniť do režimu potvrdzovania neformálneho a informálneho učenia sa nasledujúce prvky

a tým umožniť každému jednotlivcovi použiť ktorýkoľvek z nich, a to buď jednotlivo, alebo v kombinácii, v závislosti od jeho potrieb. Rámcová koncepcia systému uznávania výsledkov predošlého vzdelávania, ktoré jednotlivci získali neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa v podobe kvalifikácie alebo kreditov vedúcich ku kvalifikácii alebo v inej vhodnej podobe, sa zakladá na štyroch kľúčových fázach procesu, ktorý tvoria: a) identifikácia vzdelávacích výstupov, b) dokumentácia vzdelávacích výstupov, c) hodnotenie vzdelávacích výstupov, d) certifikácia (získanie osvedčenia) vzdelávacích výstupov hodnotenia výsledkov vzdelávania.

K tejto stratégii bol prijatý aj *Akčný plán na roky 2022 – 2024*, kde sa uvádza, že sa budú podporovať rôznorodé aktivity pri vzdelávaní a učení (sa) dospelých, ktoré sa týkajú aj učenia (sa) v oblastiach voľnočasových aktivít, či edukačné aktivity vychádzajúce zo záujmov a potrieb samotných účastníkov vzdelávania.

Všetky uvedené modely a súbory kľúčových kompetencií, ako aj výskumy tvorili východiská pre koncipovanie nášho empirického výskumu.

1.4 Kontexty uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí

Globálne výzvy spoločnosti (napr. zmena klímy, odpad, zdravotníctvo, migrácia a utečenecká kríza, digitalizácia a online svet, zabezpečenie potravín, energetická bezpečnosť, konflikty a mier, demografické zmeny...) podporujú potrebu celoživotného vzdelávania. Veľkou výzvou v oblasti celoživotného vzdelávania je udržať vzdelávanie ako kooperatívne, kontinuálne, sebaorientované, aktívne, široko zamerané, uplatniteľné a pozitívne orientované a to všetko v záujme udržať schopnosti a uplatniteľnosť človeka v zmysle zamestnateľnosti, ale aj verejnej angažovanosti (Collins, 2009). Splnenie globálnych výziev si už teraz vyžaduje zmeny v spôsobe, akým dnes v školstve pripravujeme profesionálov a profesionálky (napr. v rámci terciárneho vzdelávania v tzv. pomáhajúcich profesiách).

Na dôležitosť uznania neformálneho vzdelávania v univerzitnom vzdelávaní upozorňuje niekoľko vedeckých štúdií (Bjornavold, 2000; Carrasco-Embuela & Hernández-Amorós, 2012; Alan, 2014; Rienzo, 2014; Harris & Wihak, 2018 a i.). Uznávanie prínosu neformálneho vzdelávania sa študentov a študentiek vysokých škôl a univerzít je aj v súčasnosti spojené s množstvom výziev a bariér, na ktoré upozorňujú viacerí slovenskí a zahraniční odborníci (Cedefop, 2007; Detko, Fonodová & Gállová at al., 2016; Johana, 2018; Pavlis-Korres, 2022

a i.). Uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania je v kontexte Slovenskej republiky spojené najmä s pojmami ako validácia, overenie, uznanie platnosti, kontrola a pod. (Detko, Fonodová & Gálová et al., 2016). Súhlasíme s obsahom správy Európskej komisie z roku 2016 o stave uznávania neformálneho vzdelávania v rámci európskych vysokých škôl. Správa uvádza, že uznávanie neformálneho vzdelávania je vhodne doplnené procesom jeho validácie. Validácia zvyčajne nezahŕňa len uznávanie získaných kompetencií, je definovaná aj ako proces potvrdenia zo strany autorizovaných inštitúcií, že jednotlivec dosiahol výsledky vzdelávania zodpovedajúce príslušným normám a kompetenčným rámcom vybranej profesie (CEDEFOP, 2007). Kontexty uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí sú spojené s dvomi paradigmami:

- a) **Paradigma obsahu neformálneho vzdelávania** sa orientuje na výsledky, význam a prínos neformálneho vzdelávania.
- b) **Paradigma procesu uznávania neformálneho vzdelávania** sa orientuje na nastavenie systému uznávania neformálneho vzdelávania.

V rámci **paradigmy obsahu** neformálneho vzdelávania sme na základe analýzy vedeckých štúdií a výskumov identifikovali niekoľko výziev a bariér:

1. *problém identifikovania relevantnosti získaných vedomostí, zručností a postojov pre aktuálny študijný program študenta* (Alan, 2014; Harris & Wihak, 2018). Neformálne vzdelávanie tvorí základňu doteraz (do začiatku vysokoškolského štúdia) získaných vedomostí, zručností, ovplyvňuje referenčné rámce a sociálne predstavy študenta (Alan, 2014). Jednou z výziev pre uznávanie neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí by malo byť uvedomenie a reflexia doteraz naučeného, v kontexte profilu absolventa a profesijných kompetencií daného študijného programu (Bjornavold, 2000).
2. *problém prepájania kontinuity formálneho vzdelávania a neformálneho vzdelávania počas pregraduálnej prípravy študentov na vysokej škole* (Carrasco-Embuela & Hernández-Amorós, 2012). Autori Carrasco-Embuela & Hernández-Amorós (2012) zdôrazňujú vplyv neformálneho vzdelávania na získavanie vedomostí potrebných pre budúci výkon profesie. Štúdia Johana (2018) sa zameriavala na vplyv kurzov angličtiny ako doplnkového neformálneho vzdelávania na schopnosti študentov vysokých škôl v oblasti angličtiny. V rámci zistení deklaruje, že študenti, ktorí absolvovali kurzy angličtiny, dosiahli lepšie výsledky v počúvaní a hovorení. Pavlis-Korres (2022) zistil, že dôvodom zapájania sa vysokoškolských študentov do neformálneho vzdelávania počas vysokoškolského štúdia je snaha doplniť svoje formálne štúdium, zvýšiť

prepojenosť a využiteľnosť získaných vedomostí, rozvinúť potrebné zručnosti a využiť svoj voľný čas na sebarozvoj. Výzva uznávať výsledky neformálneho vzdelávania vysokoškolských študentov počas ich pregraduálnej prípravy na budúce povolanie je spätá najmä s nastavením vysokoškolských pedagógov (Rienzo, 2014). Kolektív autorov Nguyen, Elliott, Terlouw & Pilot (2009) sa v štúdiu zameriava na potrebu rekonceptualizácie predstáv vysokoškolských učiteľov o vzdelávaní študentov. Neformálne vzdelávanie bolo donedávna podceňované na všetkých úrovniach formálneho vzdelávacieho systému. Z historického hľadiska sa na formálne vzdelávanie nazeralo ako na protiklad neformálneho vzdelávania. Neformálne vzdelávanie bolo vnímané ako bezmyšlienkovitá a bezcieľna vzdelávacia činnosť prebiehajúca vo voľnom čase študentov (Hagger, 1998).

V rámci **paradigmy procesu** uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí sa výzvy a bariéry prepájajú najmä s kontextom procesuálneho nastavenia. V rámci procesu sme identifikovali nasledujúce výzvy a bariéry (Hagger, 1998; Piazza, 2013; Haris & Wihak, 2018): 1) uznanie neformálneho vzdelávania ako súčasť podmienok súvisiacich so vzdelávacím predmetom; 2) udeľovanie ECTS kreditov za absolvovanie neformálneho vzdelávania; 3) vymedzenie rozsahu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania.

1. Uznávanie neformálneho vzdelávania ako súčasť podmienok súvisiacich so vzdelávacím predmetom.

Piazza (2013) prezentuje zistenia z experimentálneho projektu na Univerzite v Catanii v Taliansku, ktorého cieľom bolo podporiť uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania v rámci univerzitných predmetov. Ako systém na uznanie výsledkov získaných z tohto vzdelávania vytvorili na univerzite samostatný e-learningový kurz, v ktorom si študenti prostredníctvom sebahodnotenia vyhodnotili získane prínosy v kontexte univerzitného predmetu. Iné štúdie poukazujú na možnosti univerzít a vysokých škôl najmä v kontexte uznávania získaných dobrovoľníckych skúseností, ako aj uznania absolvovania programu Erasmus+ (Haris & Wihak, 2018; Skyba & Šoltésová, 2012). Vybrané vysoké školy túto výzvu vyriešili implementáciou pedagogickej stratégie service learning do svojho vzdelávania a výskumu. Service learning prezentuje tiež možnosť rozvíjať tretie poslanie alebo sociálnu rolu univerzít. Výskumy zo zahraničia a Slovenska zdôrazňujú prínosy implementácie tejto stratégie pre všetkých aktérov vysokoškolského vzdelávania sa: redukcia rozdielov medzi študentmi nadobudnutými zručnosťami počas štúdia a kompetenciami vyžadovanými na trhu práce, prepojenie študentov a študentiek s komunitou, podpora medzigeneračného a medzikultúrneho porozumenia, posilnenie dôvery v univerzitu ako inštitúciu, posilnenie partnerstiev univerzity

s lokálnymi partnermi, zvýšenie spokojnosti s procesom výučby na škole, zmena roly učiteľa experta na rolu partnera (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová a kol., 2019; Čulum – Jelenc, 2015; Warren, 2012; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011 a i.). V rámci Slovenskej republiky sa implementácii stratégie service learning venuje tím pedagogičiek na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a tím na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová a kol., 2019; Skyba – Šoltésová, 2014).

2. Uznávanie neformálneho vzdelávania a proces udeľovania ECTS kreditov.

Správa Európskej komisie z roku 2016 predstavuje výsledky výskumu, ktorý sa týka hodnotenia, overovania a uznávania neformálneho vzdelávania sa študentov v európskom vysokoškolskom vzdelávaní. Správa zmapovala niekoľko možností toho, ako vysoké školy študentom uznávajú neformálne vzdelávanie poskytnuté inými inštitúciami prostredníctvom existujúcich dohôd o prevode kreditov ECTS. Správa poukazuje, že maximálny limit prevodu sa líši od inštitúcie k inštitúcii. (CEDEFOP, 2007)

O zviditeľnenie neformálneho vzdelávania aj informálneho učenia sa sa snaží OECD prostredníctvom procesu uznávania vzdelávania udelením certifikátov, práva na prístup k systému vysokoškolského vzdelávania alebo k akémukoľvek programu vo formálnom systéme celoživotného vzdelávania či k akémukoľvek uznanému dokumentu (Nemcová & Šolcová, 2020). Je dôležité spracovať túto činnosť tak, aby hodnota neformálneho vzdelávania a informálneho učenia mala aj sociálnu hodnotu a aby to bol dokument všeobecne uznávaný a užitočný teraz alebo neskôr pri návrate do formálneho celoživotného vzdelávania alebo na vzdelávací trh (Recognition of Non-formal and Informal Learning, OECD). Na túto výzvu reaguje aj Univerzita Mateja Bela vo svojom vedeckom výskume, ako aj vo vzdelávacej praxi študentov a študentiek študijných programov s uplatnením v pomáhajúcich profesiách (*Vzdelávame pre budúcnosť: zborník vedeckých a odborných štúdií*, 2019).

Na Univerzite Mateja Bela vznikla smernica, ktorá tento proces uznávania akceptuje a rešpektuje. K 27. 9. 2021 bola daná do platnosti smernica č. 11/2021 o udeľovaní ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, podľa ktorej sa určujú kritéria a postupy udeľovania kreditov ECTS za aktivity študentstva mimo povinného kurikula (smernica č. 11/2021 UMB). Extrakurikulárne aktivity môžu byť realizované ako súčasť formálneho, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa. Tieto extrakurikulárne aktivity rozvíjajú profesijné kompetencie a prenositeľné spôsobilosti študentstva, ale nie sú súčasťou akreditovaných študijných programov, t. j. nie sú upravené v rámci odporúčaných študijných plánov. Môže ísť o študentské stáže, dobrovoľnícke činnosti, umelecké činnosti, aktívnu účasť na vedeckých, odborných alebo umeleckých konferenciách, workshopoch,

seminároch, vzdelávacích programoch neformálneho vzdelávania alebo iných činnostiach, ktoré doteraz neboli ocenené kreditmi ECTS v rámci študijných programov Univerzity Mateja Bela alebo iných domácich či medzinárodných inštitúcií. Prenositeľné spôsobilosti sú spôsobilosti, ktoré nie sú špecificky viazané na konkrétnu prácu alebo profesiu, ale dajú sa použiť a ďalej rozvíjať v rozličných situáciách a podmienkach. Ide napríklad o komunikačné schopnosti, matematické zručnosti, organizačné zručnosti, digitálne zručnosti, analytické schopnosti, interpersonálne schopnosti, kreativitu a schopnosť abstraktného myslenia, schopnosť kritického myslenia, mentorské a supervízne schopnosti, podnikateľské zručnosti, motiváciu a schopnosť učiť sa, uvažovanie v súvislostiach, metakognitívne schopnosti.

Za extrakurikulárne aktivity sa študentstvu udeľujú ECTS kredity, ak aktivity spĺňajú tieto predpoklady:

- majú jasne stanovené výsledky vzdelávania;
- je jasne vyjadrená časová záťaž študenta v rámci aktivity;
- je preukázaná aktívna účasť študenta na aktivite;
- je preukázané dosiahnutie výsledkov vzdelávania.

Výpočet ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity vyjadruje pracovné zaťaženie študenta v rozsahu 30 hodín (1 hodina = 60 minút aktívnej práce študenta), čo je 1 ECTS kredit. Aktivity, ktoré majú nižší rozsah (pod 30 hodín), sa neberú do úvahy. Maximálny počet kreditov za účasť na extrakurikulárnej aktivite zodpovedá počtu kreditov ECTS obvykle udeľovanému za výberové predmety na príslušnej fakulte. Počet extrakurikulárnych aktivít, ktoré môžu byť študentovi uznané, sa neobmedzuje. ECTS kredity za extrakurikulárne aktivity je možné udeliť:

- na základe žiadosti vedúceho aktivity, ktorým je osoba s vedecko-pedagogickým alebo umeleckým titulom zamestnaná na Univerzite Mateja Bela, pred realizáciou samotnej aktivity (predbežné udelenie ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity);
- na základe žiadosti vedúceho aktivity, ktorým je osoba s vedecko-pedagogickým alebo umeleckým titulom zamestnaná na Univerzite Mateja Bela, po realizácii aktivity (následné udelenie ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity);
- na základe žiadosti študenta po jeho účasti na aktivite (udelenie ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity na návrh študenta).

O udelení kreditov ECTS rozhoduje vedúci príslušnej súčasti Univerzity Mateja Bela (fakulty) alebo ním poverená osoba (prodekan pre pedagogickú činnosť). Vedúci aktivity alebo študent musí dokumentovať účasť na aktivitách predložením napr. osvedčenia alebo

podrobných informácií o implementovanom programe, výstupoch vzdelávania, spôsobe kontroly a pod. Smernica vymedzuje aj časové limity pri podávaní správy.

Tab. 2 Prehľad žiadostí o uznanie kreditov za extrakurikulárne aktivity (EA) na Pedagogickej fakulte UMB (do 8/2023)

EA podľa katedier	Žiadosť podaná			Výsledok
	pred začatím vedúcim aktivity	po ukončení vedúcim aktivity	študentom	
Študent predškolskej a elementárnej pedagogiky		X		EA = riadenie hudobnej zložky UFS Mladosť a podpora aktivít na UMB (240h/uznaných 7 kreditov)
Študent psychológie			X	EA = akreditovaný kurz – Kariérne poradenstvo (92 h/3 kredity) Žiadosť bola uznaná a študentke boli pridelené 3 kredity za predmet kariérne poradenstvo (PV)
Študent psychológie			X	EA = Inovačné vzdelávanie pre pedagogických a odborných zamestnancov – Koordinátor školských podporných tímov Žiadosť bola uznaná a študentke boli pridelené 3 kredity za predmet inkluzívna edukácia v práci školského psychológa
Pre študentov rôznych študijných programov	X			EA = sťažista – kariérne poradenstvo Aktivita prebehla, podľa študijných programov buď bolo uznané ako predmet kariérne poradenstvo, alebo ako extrakurikulárna aktivita.
Pre študentov teológie		X		EA = Úvod do klinického pastorálneho formovania (92 h/3 kredity uznané)
Pre študentov rôznych študijných programov	X			EA = Budúcnosť inak (dobrovoľnícka aktivita pozostávajúca z vlastného vzdelávania a dlhodobého mentoringu (62h/2 kredity); Študentom boli uznané 2 kredity ako extrakurikulárne aktivity.

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V prípade, že žiadosť pošle študent, tak tá sa preposiela hlavnej osobe zabezpečujúcej študijný program, aby žiadosť zhodnotila. Študentovi môžu byť uznané kredity za povinné

i povinne-voliteľné predmety, ktoré má v študijnom pláne, alebo sa mu uznajú ako kredity za výberový predmet. Toto rozhodnutie robí zabezpečujúca osoba spolu s prodekanom pre pedagogickú činnosť. Za prvý rok existencie tejto smernice sme zosumarizovali podané žiadosti na extrakurikulárne aktivity na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela, ktoré uvádzame v tabuľke 2.

Prípady poukazujú na rôznorodosť aktivít, ktoré si študentstvo vo svojom voľnom čase vyberá. Zároveň sú viazané na ich predmet štúdia, ako je zjavné aj v prípade študentov teológie na Pedagogickej fakulte UMB alebo študentov psychológie. Príkladom dobrej praxe je kurz realizovaný Radou pre klinické pastorálne vzdelávanie v SR (KPV, 2022), ktorý navštevovali študenti Katedry teológie a katechetiky Pedagogickej fakulty UMB a certifikáty si uplatnili pri žiadosti o uznanie extrakurikulárnych aktivít podľa univerzitnej smernice v predmete *úvod do klinického pastorálneho formovania*.

V procese udelenie ECTS kreditov je dôležité nastavenie hodnotenia rozvíjania želaných kompetencií pred absolvovaním programu neformálneho vzdelávania a po jeho absolvovaní. V prípade, že je na hodnotenie využitá sebaevalvácia samotnými študentmi a študentkami, môže mať toto hodnotenie významný vplyv na ich ďalšiu motiváciu vzdelávať sa. V prípade hodnotenia pred neformálnym vzdelávaním a po ňom, ako aj pri sebaevalvácii je dôležité mať jasne merateľnú škálu s opisom merateľných ukazovateľov. Okrem učiteľských a študentských dotazníkov je hodnotenie pre udelenie ECTS kreditov možné realizovať napríklad prostredníctvom hodnotenia úloh pri riešení problémov, pozorovania práce študentov, realizovania rozhovorov nielen so študentmi, ale aj ich lektormi v neformálnom vzdelávaní. Údaje z týchto hodnotiacich nástrojov v kombinácii s údajmi z formálnej metódy hodnotenia možno použiť na trianguláciu výsledkov hodnotenia (pomocou dvoch alebo viac hodnotiacich metód na odvodenie výkonu študenta alebo tímu študentov). Tento postup je podľa Kioupiho & Voulvoulisa (2022) vhodnou kombináciou výskumnej metodiky pri riešení otázky rozvoja kompetencií vysokoškolských študentov. Autori využili sebareflexívne dotazníky na zistenie spätnej väzby študentov na rozvoj ich transverzálnych kompetencií vo formálnom a neformálnom vzdelávaní. Jedným z cieľov takéhoto prístupu je aj aktivizácia študentov na ich vlastnej študijnej ceste.

Neformálne vzdelávanie vo vzťahu k uznávaniu ECTS kreditov počas štúdia na univerzitách v strednej a východnej Európe nie je dostatočne preskúmané. Autori štúdií a výskumov sa skôr zameriavajú na špecifické otázky, akými sú napríklad záujem študentov o ponúkané vzdelávacie aktivity a pod. (Popescu, 2017). Viacerí autori sa vo svojich štúdiách

zaujímajú o rozvoj mäkkých kompetencií v neformálnom vzdelávaní v súvislosti s uplatniteľnosťou absolventov vysokých škôl na trhu práce.

3. Vymedzenie rozsahu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania.

Aktuálnou výzvou v rámci uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania je zameranie sa na rozsah. V rámci rozsahu sa môžu vysoké školy orientovať na kompetencie viažuce sa na konkrétnu profesiu alebo povolanie alebo na kľúčové kompetencie (Hagger, 1998; CEDEFOP, 2007). Kasáčová a Kosová (2006) upozorňujú, že kľúčové kompetencie považujú za najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií a to vzhľadom na požiadavky rozvíjajúcej sa spoločnosti, resp. medzinárodného spoločenstva. Výzvou pre univerzity je potreba meniť študijné programy tak, aby sa lepšie prispôbili očakávaniam zamestnávateľov, najmä v oblastiach, ako je komunikácia, tímová práca a technické znalosti (Matuszewska-Kubicz, 2021). Naopak autori Ripollés a Michavila (2020) vo svojej štúdií potvrdzujú, že neformálne vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu pri rozvoji odborných profesijných kompetencií vysokoškolských študentov, najmä v kontexte podnikateľských zručností. Uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania vo vysokoškolskom vzdelávaní je stále zložitou a nedostatočne rozvinutou oblasťou s výraznými prekážkami pri jej realizácii (Osuna, 2011). Situáciu ďalej komplikuje nedostatočný súlad medzi politikou a praxou vysokoškolských inštitúcií, ako je to vidieť nielen v prípade Slovenskej republiky.

2 NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH A UNIVERZITÁCH NA SLOVENSKU

Priestor na vysokých školách na rozvoj neformálneho vzdelávania poskytuje nielen realizácia samotného vzdelávania budúcich profesionálov a profesionálok v rôznych vedných oblastiach, ale aj oblasť výskumu, integrálne prepojená s tretím poslaním vysokých škôl a univerzít na Slovensku. Výskum v oblasti neformálneho vzdelávania a jeho jednotlivých tém by mal mať priame využitie v praxi, a teda v práci s rôznymi cieľovými skupinami (deti, mládež, dospelí, seniori).

Ako vyplýva z predchádzajúceho teoretického rozpracovania, neformálne vzdelávanie reprezentuje nielen vzdelávanie ako také, ale aj sebvzdelávanie jednotlivca, či rôzne aktivity realizované vo voľnom čase, mimo inštitucionálneho zabezpečenia, ktoré sú prospešné tak pre jednotlivca, ako aj pre spoločnosť. Aj z tohto hľadiska považujeme pôsobenie vysokých škôl a univerzít v oblasti riešenia problematiky neformálneho vzdelávania a jeho tém za významné. Priestor vidíme aj v súvislosti so snahami v rámci procesu uznávania dosiahnutých výsledkov v neformálnom vzdelávaní a informálnom učení.

Nasledujúca kapitola prezentuje výskumné dáta získané **zmiešaným výskumom** (mixed-method), pretože zahŕňa integráciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód zberu a analýzy údajov v rámci jedného výskumu. Vnímame, že kombináciou silných stránok oboch prístupov môžeme získať komplexnejšie a diferencovanejšie pochopenie neformálneho vzdelávania študentov vysokých škôl. Využili sme **konvergentný paralelný dizajn**, ktorý zahŕňa súbežný zber a analýzu kvantitatívnych a kvalitatívnych údajov s cieľom porovnať a konfrontovať výsledky a získať tak hlbšie poznatky. Tento dizajn umožňuje poskytnúť komplexné pochopenie výskumnej otázky prostredníctvom analýzy rôznych zdrojov a údajov (Javdani, Larsen, & Allen, et. al., 2023).

2.1 Vedecko-výskumné projekty v téme neformálneho vzdelávania na slovenských univerzitách a vysokých školách

Zámerom výskumu, ktorý prezentujeme v nasledujúcej časti monografie, bolo zmapovať vedecko-výskumné projekty v témach neformálneho vzdelávania realizované slovenskými vysokými školami a univerzitami v rokoch 2019 až 2023, ktoré boli podporené vo vybraných grantových schémach. V rámci dokumentu Národný program rozvoja výchovy a

vzdelávania na roky 2018 – 2027, ktorému sme venovali pozornosť v teoretickej časti sme definovali, že od roku 2018 je jedným z opatrení vo vysokom školstve (4.2.2) vytvorenie právneho rámca na uznávanie výsledkov neformálneho vzdelávania v rámci vysokoškolského štúdia. Vzhľadom na to, že tento dokument získal platnosť v septembri 2018, a nami vybrané grantové schémy sú aktívne vždy v prvom štvrtroku. Je pochopiteľné, že sme si výberový súbor stanovili od najbližšieho možného roku implementácie opatrenia. Zároveň rok 2023 je posledným sledovaným vzhľadom k roku realizácie tohto výskumu.

Po preštudovaní relevantnej odbornej literatúry, aktuálnych národných a medzinárodných strategických a legislatívnych dokumentov sme si v tejto časti kvalitatívneho výskumu formulovali výskumný problém: **Ako je riešená problematika neformálneho vzdelávania slovenskými vysokými školami a univerzitami?**

Formulovaný výskumný problém vyúsťuje do hlavného cieľa: **Zmapovať riešenie problematiky neformálneho vzdelávania na vysokých školách a univerzitách na Slovensku prostredníctvom vedecko-výskumných projektov.** Čiastkovými cieľmi sme zisťovali:

- zastúpenie témy neformálneho vzdelávania z hľadiska početnosti v jednotlivých grantových schémach,
- zastúpenie jednotlivých tém neformálneho vzdelávania,
- zastúpenie učiteľských a neučiteľských pracovísk realizujúcich vedecko-výskumné projekty.

Pre efektívne naplnenie nami stanovených cieľov sme formulovali niekoľko výskumných otázok, na ktoré sme hľadali odpovede prostredníctvom obsahovej analýzy:

1. Ako je zastúpená početnosť podporených vedecko-výskumných projektov v riešení problematiky neformálneho vzdelávania v rámci jednotlivých grantových schém?
2. Aké je zastúpenie jednotlivých tém neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vysokoškolským študentom vo vedecko-výskumných projektoch?
3. Aké je zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk v realizovaných projektoch neformálneho vzdelávania?

2.1.1 Metodológia výskumu

Pre výskum vedecko-výskumných projektov v oblasti neformálneho vzdelávania realizovaných na vysokých školách a univerzitách na Slovensku sme zvolili kvantitatívny dizajn výskumu. Na analýzu empirických údajov sme využili metódu obsahovej analýzy. Ako uvádza Gavora (2015), obsahová analýza predstavuje štandardnú metódu výskumu zameranú na vyhodnotenie a interpretáciu obsahu textov. Obsahová analýza môže byť využívaná tak v kvantitatívnom, ako aj v kvalitatívnom dizajne výskumu. V obsahovej analýze rozlišujeme niekoľko druhov materiálov, ktoré je možné využiť v zmysle výskumného súboru. Gavora (2015, s. 351) uvádza, že skúmané materiály môžu byť „ad hoc materiály, to znamená texty, ktoré boli vytvorené pre konkrétny výskum na základe zadania výskumníka (napr. životopisné rozprávanie učiteľov, ktoré výskumník nahral a potom obsahovo analyzoval), alebo sú to hotové materiály, ktoré vznikli mimo pôsobenia výskumníka, ten ich preberá a analyzuje. Sú to napríklad novinové články, učebnice, pracovné listy, kurikulárne dokumenty a pod.“.

Základnú výskumnú vzorku tvorili vedecko-výskumné projekty, ktoré boli podporené grantovými schémami VEGA (Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied), KEGA (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) a APVV (Agentúra na podporu výskumu a vývoja). V týchto grantových schémach sme analyzovali tie projekty, ktoré boli finančne podporené v rokoch 2019 až 2023, t. j. so začiatkom riešenia v týchto rokoch. Celkovo išlo o 3 524 projektov pre vysoké školy a univerzity, ale aj pre výskumné ústavy SAV, v prípade projektov APVV aj pre iné subjekty (bližšie tabuľka 1).

Vybrané grantové schémy nie sú síce jedinou platformou na získanie vedecko-výskumných grantov vysokých škôl a univerzít (je možné požiadať o grant cez schému Visegrad fund, nórske fondy a mnohé iné schémy), ale v podmienkach Slovenskej republiky ide, popri medzinárodných projektoch (napr. Erasmus), o najviac hodnotené vedecko-výskumné projekty, a to najmä z hľadiska metodiky rozpočtu financií pre vysoké školy a univerzity a rovnako aj pre výsledky akreditácie. Zároveň tieto schémy podporujú rôzne typy výskumov vo všetkých vedných oblastiach. Do analýzy sme v grantovej schéme APVV započítali len projekty schválené v schéme Všeobecné výzvy. Do analýzy neboli zaradené projekty v schéme Bilaterálne výzvy, Otvorené výzvy ani Multilaterálne výzvy.

Tabuľka 1 Počet všetkých podporených projektov v jednotlivých grantových schémach so začiatkom riešenia v rokoch 2019 – 2023

Grantová schéma	Celkovo podporených projektov (2019 – 2023)
VEGA	1 826
KEGA	904
APVV	794
Spolu	3 524

Údaje pre obsahovú analýzu sme čerpali z verejne dostupných zoznamov finančne podporených vedecko-výskumných projektov v rámci grantových schém so začiatkom riešenia projektu v rokoch 2019 – 2023. V prvom kroku sme vyselektovali len podporené projekty, nakoľko žiadostí o grant je mnohonásobne viac a tieto žiadosti prechádzajú niekoľkými kolami hodnotenia, až po odsúhlasenie finančnej podpory (aj vysoko hodnotené projekty nemusia byť v poslednom kroku financované). Následne, ako druhý krok analýzy, sme identifikovali tie vedecko-výskumné projekty, v ktorých sa riešili témy neformálneho vzdelávania, a až následne sme selektovali tie, ktoré sa týkali len vysokých škôl a univerzít.

Grantová agentúra VEGA je vnútorným grantovým systémom pre rezort školstva a Slovenskú akadémiu vied (SAV), ktorý zabezpečuje vzájomne koordinovaný postup pri výbere a hodnotení projektov základného výskumu riešených na pracoviskách vysokých škôl a vedeckých ústavov Slovenskej akadémie vied. Navrhuje ministrom školstva, vedy, výskumu a športu SR a predsedovi Slovenskej akadémie vied výšku dotácie, ktorá sa má poskytnúť na riešenie vybraných nových a pokračujúcich vedeckých projektov z inštitucionálnych finančných prostriedkov. Grantový systém vznikol v roku 1996 a jeho hlavnou úlohou bol vzájomný koordinovaný postup pri výbere a hodnotení vedeckých projektov, čo malo prispieť k efektívnemu využívaniu finančných prostriedkov na vedu v podmienkach rezortu školstva a Slovenskej akadémie vied. V roku 2008 sa grantová agentúra VEGA organizačne reštrukturalizovala, zo 16 komisií na spoločný poradný orgán ministra školstva a pomocný orgán predsedníctva Slovenskej akadémie vied na výber vedecko-výskumných projektov na financovanie z inštitucionálnych finančných prostriedkov vyčlenených z rozpočtu MŠVVaŠ SR, ak ide o projekty z pracovísk verejných vysokých škôl a univerzít, a z inštitucionálnych finančných prostriedkov Slovenskej akadémie vied, ak ide o projekty z jej vedeckých a špecializovaných organizácií. Grantová agentúra VEGA zabezpečuje výber na základe hodnotenia dvoch typov projektov:

- projektov základného výskumu,
- projektov základného výskumu cieľovo orientovaných na riešenie konkrétnych problémov spoločenskej alebo hospodárskej praxe.

Pri obidvoch typoch projektov si tému volí navrhovateľ. Riešenie projektov môže byť rozvrhnuté na dva až štyri roky.

Hodnotenie projektov sa uskutočňuje na základe pravidiel grantovej agentúry VEGA. Komisie grantovej agentúry vykonávajú vstupné a záverečné hodnotenie projektov. V súčasnosti má grantová agentúra VEGA 13 komisií:

- Komisia VEGA č. 1 pre matematické vedy, počítačové a informatické vedy a fyzikálne vedy.
- Komisia VEGA č. 2 pre vedy o Zemi a vesmíre, environmentálne vedy (aj zemské zdroje).
- Komisia VEGA č. 3 pre chemické vedy, chemické inžinierstvo a biotechnológie.
- Komisia VEGA č. 4 pre biologické vedy.
- Komisia VEGA č. 5 pre elektrotechniku, automatizáciu a riadiace systémy a príbuzné odbory informačných a komunikačných technológií.
- Komisia VEGA č. 6 pre stavebné inžinierstvo (stavebníctvo, dopravu a geodéziu) a environmentálne inžinierstvo vrátane baníctva a vodohospodárskych vied.
- Komisia VEGA č. 7 pre strojárstvo a príbuzné odbory informačných a komunikačných technológií a materiálové inžinierstvo.
- Komisia VEGA č. 8 pre pôdohospodárske, veterinárske a drevárske vedy.
- Komisia VEGA č. 9 pre lekárske vedy a farmaceutické vedy.
- Komisia VEGA č. 10 pre historické vedy a vedy o spoločnosti (filozofia, sociológia, politológia, teológia).
- Komisia VEGA č. 11 pre vedy o človeku (psychológia, pedagogika, vedy o športe).
- Komisia VEGA č. 12 pre vedy o umení, estetiku a jazykovedu.
- Komisia VEGA č. 13 pre ekonomické a právne vedy. (www.vega.sk)

Grantová agentúra KEGA je od roku 2008 vnútorným grantovým systémom zameraným na finančnú podporu projektov aplikovaného výskumu v oblasti školstva, pedagogiky a tvorivého a interpretačného umenia, iniciovaných riešiteľmi z verejných vysokých škôl,

univerzít alebo Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v stanovených tematických oblastiach z inštitucionálnych finančných prostriedkov verejných vysokých škôl a univerzít. Tematické oblasti určuje minister/ministerka a vychádzajú z dlhodobého zámeru ministerstva v oblasti školstva. Osobitnú tematickú oblasť tvoria projekty z oblasti tvorivého umenia. Agentúra KEGA má 4 tematické oblasti:

- Tematická oblasť č. 1: Program rozvoja materského, základného a stredného školstva (perspektívy).
- Tematická oblasť č. 2: Nové technológie, metódy a formy vo vzdelávaní.
- Tematická oblasť č. 3: Obsahová integrácia a diverzifikácia vysokoškolského štúdia.
- Tematická oblasť č. 4: Rozvoj kultúry a umenia. (www.kega.sk)

Grantová agentúra APVV bola zriadená v roku 2005 zákonom č. 172/2005 Z. z. o organizácii štátnej podpory výskumu a vývoja a o doplnení zákona č. 575/2001 Z. z. o organizácii činnosti vlády a organizácii ústrednej štátnej správy v znení neskorších predpisov. Agentúra je ako rozpočtová a rezortná organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR jedinou národnou grantovou agentúrou zriadenou na účel podpory výskumu a vývoja na Slovensku poskytovaním finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu na riešenie projektov. V grantovej agentúre APVV ide o podporu projektov výskumu a vývoja v jednotlivých skupinách odborov vedy a techniky, projektov v rámci programov agentúry, projektov v rámci zmlúv a programov medzinárodnej vedecko-technickej spolupráce, o podporu mobility riešiteľov výskumných projektov na základe medzištátnych dohôd o vedecko-technickej spolupráci. Agentúra je zriadená s cieľom podpory výskumu a vývoja poskytovaním finančných prostriedkov na riešenie projektov výskumu a vývoja a projektov rozvoja infraštruktúry výskumu a vývoja naplánovaných na obdobie 3 rokov.

Hlavným poslaním grantovej agentúry APVV je:

- podporovať špičkový základný výskum, aplikovaný výskum a vývoj v jednotlivých skupinách odborov vedy a techniky vrátane interdisciplinárneho a multidisciplinárneho výskumu, ktoré uskutočňuje sektor vysokých škôl, štátny sektor výskumu a vývoja, podnikateľský a neziskový sektor výskumu a vývoja a fyzické osoby výskumu a vývoja v zmysle živnostenského zákona,
- naplňovať vybrané zámery a ciele v súlade s dlhodobým zámerom štátnej vednej a technickej politiky prostredníctvom programov agentúry schválených vládou na návrh ministra školstva,

- stimulovať účasť subjektov výskumu a vývoja v SR v medzinárodných a európskych programoch a iniciatívach, ako aj podporiť dvojstrannú a mnohostrannú spoluprácu v oblasti vedy a techniky.

Grantová agentúra APVV má vytvorených päť schém, v rámci ktorých je možné uchádzať sa so žiadosťou o projekt s finančnou dotáciou:

1. Všeobecné výzvy – ide o otvorené výzvy na predkladanie projektov, v ktorých sa výskumno-vývojové kolektívy v akejkoľvek oblasti môžu na projektovom základe uchádzať o finančné prostriedky. Základnou snahou agentúry je zvýšiť kvalitu výskumu a vývoja prostredníctvom súťaže všetkých žiadateľov v konkurenčnom prostredí so zreteľom na priority vládou schválenej stratégie pre oblasť výskumu a vývoja „Poznatkami k prosperite – Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu Slovenskej republiky“.
2. Programy – podpora výskumu a vývoja v záujme naplňovania vybraných zámerov a cieľov v súlade s dlhodobým zámerom štátnej vednej a technickej politiky, ktoré sa realizujú prostredníctvom výziev reflektujúcich schválené programy. Tematicky sa výzva mení, aktuálne uzavretá výzva (ukončenie podávania žiadostí bolo 1. 8. 2022) je zameraná na „Posilnenie účasti SR v európskej spolupráci vo výskume a vývoji“.
3. Bilaterálne výzvy – verejná výzva na podávanie žiadostí na riešenie spoločných projektov podporujúcich spoluprácu medzi organizáciami v Slovenskej republike a v ďalších krajinách, s ktorými má Slovenská republika podpísanú dohodu o vedecko-technickej spolupráci (Rakúsko, Bulharsko, Čína, Srbsko, Poľsko, Francúzsko, Ukrajina, Taiwan a iné).
4. Výskumné bilaterálne výzvy – verejná výzva na podávanie žiadostí na riešenie spoločných projektov výskumu a vývoja, ktorá sa na pravidelnej báze mení. Aktuálne ide o verejnú výzvu podporujúcu spoluprácu medzi organizáciami v Slovenskej republike a Izraelského štátu. Verejná výzva SK-IL RD 2023 má priority určené so zreteľom na priority vládou schválenej stratégie pre oblasť výskumu a vývoja „Poznatkami k prosperite – Stratégia výskumu a inovácií pre inteligentnú špecializáciu Slovenskej republiky“:
 - a. informačné systémy a IKT – v zdravotníctve, kyber bezpečnosť,
 - b. komunikačné systémy – chytré autá, vesmírny výskum, navigačné systémy.

5. Multilaterálne výzvy – financovanie projektov multilaterálnej vedecko-technickej spolupráce v dunajskom regióne (Rakúsko, Česko, Srbsko, Slovensko, Bulharsko, Čierna hora a Francúzsko) (www.apvv.sk).

V analýze sa zameriavame na prácu so získanými dátami len z grantovej schémy Všeobecné výzvy.

Vybrané roky sledovania 2019 – 2023 súvisia s cieľom zmapovať aktuálny stav riešenia problematiky neformálneho vzdelávania na úrovni vedecko-výskumných projektov riešených vysokými školami a univerzitami na Slovensku. Za aktuálne považujeme práve obdobie posledných 5 rokov. Tento výber podmienila aj skutočnosť, že neformálne vzdelávanie sa stáva diskutovanejšou témou v odbornej aj laickej verejnosti (vychádzajúc z úvodnej kapitoly monografie), ako aj s narastajúcimi snahami o validáciu a uznávanie výsledkov dosiahnutých prostredníctvom neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa.

V prvej fáze obsahovej analýzy sme sa zamerali na vyhľadanie a výber projektov, ktoré súviseli s problematikou neformálneho vzdelávania. Tie sme identifikovali zadaním kľúčových slov, ktoré sa týkali neformálneho vzdelávania. Z týchto projektov sme selektovali tie, ktoré boli podľa názvu a prípadnej anotácie skutočne zamerané na neformálne vzdelávanie a ktoré boli realizované vysokými školami a univerzitami. Tieto projekty následne tvorili našu výberovú vzorku. Výberová vzorka pozostávala celkovo zo 49 projektov (bližšie tabuľka 3 v podkapitole 2.1.2 *Výsledky*).

Pri projektoch sme sledovali názov projektu, fakultu hlavného riešiteľa/riešiteľky a anotáciu projektu (ak bola dostupná). Ďalšia fáza analýzy spočívala vo vytváraní prehľadov a analýz podľa definovaných výskumných otázok. V druhej fáze sme zmapovali výskyt a početnosť a vytvárali sme kontingenčné analýzy. Pri analýze sme sa zameriavali nielen na kvantitatívne ukazovatele (početnosť), ale aj na hľadanie výskumných problémov vedecko-výskumných projektov vo vzťahu k problematike neformálneho vzdelávania. Dáta sme spracovávali v programe Excel prostredníctvom základných deskriptívnych štatistických postupov.

2.1.2 Výsledky

V rokoch 2019 až 2023 bolo v grantových schémach VEGA, KEGA a APVV podporených celkovo 3 524 vedecko-výskumných projektov, pričom išlo o projekty pre vysoké školy a univerzity, ako aj pre výskumné ústavy, v prípade projektov APVV aj pre iné subjekty. Z tohto počtu bolo 49 (1,39 %) zameraných na problematiku neformálneho vzdelávania a riešili

ich vysoké školy a univerzity. Prehľad projektov podľa jednotlivých grantových agentúr uvádza tabuľka 2.

Tabuľka 2 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovými schémami za celé obdobie sledovania (2019 – 2023)

Grantová schéma	Celkovo podporených projektov	Zastúpenie neformálneho vzdelávania	Percentuálny podiel neformálneho vzdelávania
VEGA	1 826	23	1,25 %
KEGA	904	24	2,65 %
APVV	794	2	0,25 %
Spolu	3 524	49	1,39 %

Najvyššie zastúpenie vedecko-výskumných projektov, ktoré sa zaoberali problematikou neformálneho vzdelávania, mali projekty financované grantovou schémou KEGA. Celkovo išlo o 24 vedecko-výskumných projektov z celkového počtu 904, čo predstavuje 2,65 percent. Naopak najnižšie zastúpenie mali projekty podporené grantovou schémou APVV, kde z celkového počtu 794 podporených projektov sa problematikou neformálneho vzdelávania zaoberali len 2 projekty, čo predstavuje 0,25 percent z celkového počtu. Prehľad podporených projektov v jednotlivých rokoch uvádzame v tabuľke 3.

Tabuľka 3 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovými schémami v jednotlivých sledovaných rokoch

Grantová schéma	2019	2020	2021	2022	2023	spolu
VEGA	6	5	5	3	4	23
KEGA	6	4	5	4	5	24
APVV	0	1	0	1	0	2
spolu	12	10	10	8	9	49

Z tabuľky vyplýva, že najviac podporených vedecko-výskumných projektov bolo v roku 2019 (12 vedecko-výskumných projektov), z toho 6 vedecko-výskumných projektov v grantovej schéme VEGA a 6 vedecko-výskumných projektov v grantovej schéme KEGA. V grantovej schéme APVV nebol v tomto roku podporený žiadny projekt venujúci sa problematike neformálneho vzdelávania. Najmenej projektov venujúcich sa problematike neformálneho vzdelávania bolo podporených v roku 2022, konkrétne išlo o 8 vedecko-

výskumných projektov, z toho 3 vedecko-výskumné projekty v grantovej schéme VEGA, 4 vedecko výskumné projekty v grantovej schéme KEGA a 1 vedecko-výskumný projekt v grantovej schéme APVV. Celkovo môžeme konštatovať skôr klesajúci trend v podpore vedecko-výskumných projektov zameraných na riešenie otázok neformálneho vzdelávania.

Nakoľko sú počty jednotlivých vedecko-výskumných projektov nízke, v nasledujúcej časti predstavujeme zastúpenie riešenia problematiky neformálneho vzdelávania v jednotlivých sledovaných grantových schémach so zreteľom na sledované obdobie.

Tabuľka 4 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou VEGA

Rok riešenia	začiatku	Celkovo podporených projektov	Zastúpenie neformálneho vzdelávania	Percentuálny podiel neformálneho vzdelávania
2019		384	6	1,56 %
2020		362	5	1,38 %
2021		400	5	1,25 %
2022		343	3	0,87 %
2023		337	4	1,18 %
spolu		1 826	23	1,25 %

V sledovanom období (2019 – 2023) bolo grantovou schémou VEGA podporených celkovo 1 826 vedecko-výskumných projektov z čoho len 1,25 percent (teda 23 vedecko-výskumných projektov) bolo zameraných na problematiku neformálneho vzdelávania. Najmenej vedecko-výskumných projektov v oblasti neformálneho vzdelávania bolo podporených v roku 2022 (3 vedecko-výskumné projekty, čo predstavuje 0,87 percent z celkového počtu) a najviac v roku 2019 (6 vedecko-výskumných projektov, čo predstavuje 1,56 percent z celkového počtu).

Grantovou schémou KEGA bolo v sledovanom období (2019 – 2023) podporených celkovo 904 vedecko-výskumných projektov z čoho 24 vedecko-výskumných projektov (teda 2,65 percent) bolo zameraných na problematiku neformálneho vzdelávania.

Tabuľka 5 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou KEGA

Rok riešenia	začiatku	Celkovo podporených projektov	Zastúpenie neformálneho vzdelávania	Percentuálny podiel neformálneho vzdelávania
2019		177	6	3,38 %
2020		171	4	2,33 %
2021		213	5	2,34 %
2022		183	4	2,18 %
2023		160	5	3,12 %
spolu		904	24	2,65 %

Najmenej vedecko-výskumných projektov v oblasti neformálneho vzdelávania bolo podporených v roku 2020 a 2022 (v oboch rokoch boli podporené 4 vedecko-výskumné projekty, čo predstavuje 2,33 percent a 2,18 percent z celkového počtu podporených projektov v danom roku). Najviac podporených vedecko-výskumných projektov bolo v roku 2019 (6 vedecko-výskumných projektov, čo predstavuje 3,38 percent z celkového počtu podporených projektov v danom roku).

Tabuľka 6 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou APVV

Rok riešenia	začiatku	Celkovo podporených projektov	Zastúpenie neformálneho vzdelávania	Percentuálny podiel neformálneho vzdelávania
2019		152	0	0 %
2020		149	1	0,67 %
2021		191	0	0 %
2022		150	1	0,66 %
2023		152	0	0 %
spolu		794	2	0,25 %

V grantovej schéme APVV bolo celkovo podporených najmenej vedecko-výskumných projektov zameraných na problematiku neformálneho vzdelávania z analyzovaných grantových schém. V sledovanom období (2019 – 2023) bolo grantovou schémou APVV podporených celkovo 794 vedecko-výskumných projektov z čoho len 0,25 percent (teda 2 vedecko-

výskumné projekty) sa zameriavali na problematiku neformálneho vzdelávania. Vedecko-výskumné projekty s touto problematikou boli podporené len v roku 2020 (podporený 1 projekt) a v roku 2022 (podporený 1 projekt).

Zastúpenie z hľadiska konkrétnych tém týkajúcich sa problematiky neformálneho vzdelávania sme identifikovali pomocou kľúčových slov, ktoré vychádzajú z charakteristiky neformálneho vzdelávania a obsahového zamerania. Hľadali sme témy, ktoré sa týkajú celoživotného vzdelávania/učenia, neformálneho vzdelávania (explicitne uvedeného v názve vedecko-výskumného projektu), voľného času, záujmového a občianskeho vzdelávania, ďalšieho vzdelávania, osvetu, prevencie, dobrovoľníctva či konkrétneho obsahu neformálneho vzdelávania (šport, kultúra, umenie, kultúrne dedičstvo a pod.).

V rámci analýzy podporených vedecko-výskumných projektov vysokých škôl a univerzít v témach globálneho vzdelávania sme sa zamerali aj na bližšiu analýzu čiastkových tém vo vedecko-výskumných projektoch. V obsahovej analýze uvádzame príklady vedecko-výskumných projektov nami identifikovaných v rámci problematiky neformálneho vzdelávania.

V grantovej schéme VEGA sme identifikovali tieto vedecko-výskumné projekty so zameraním na neformálne vzdelávanie (uvádzame len príklady, nie všetky podporené vedecko-výskumné projekty):

- *Kultúrne dedičstvo ako súčasť sociokultúrneho potenciálu rozvoja turizmu v lokálnych spoločenstvách* (2019)
- *Stredoškolská mládež a jej potreby a ohrozenia vo voľnom čase v 21. storočí* (2019)
- *Mládežnícke organizácie v systémoch politických strán: národná a nadnárodná dimenzia* (2020)
- *Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií* (2021) – tento vedecko-výskumný projekt VEGA ako jediný má priamo v názve uvedený pojem neformálne vzdelávanie
- *Revitalizácia kultúrneho dedičstva vo verejnom priestore ako reflexia globálnych vplyvov na vidiecke a mestské komunity* (2022)
- *Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých* (2023)
- *Dobrovoľníctvo na Slovensku v čase krízy* (2023)

Vedecko-výskumné projekty podporené grantovou schémou KEGA sa orientovali najmä na oblasti praktických výstupov, teda môžeme hovoriť o tvorbe metodických materiálov, tvorbe inovatívnych modelov vzdelávania a o téme prevencie. Ako príklad môžeme uviesť *Multimediálna a elektronická podpora mediálnej edukácie formou on-line a e-vzdelávania* (2019), *Myslieť globálne, tvoriť lokálne* (2020), *Príprava celoživotného vzdelávania učiteľov zameraná na zvýšenie ich kompetencií v oblasti udržateľného rozvoja so zameraním na klimatické zmeny a stratu biodiverzity* (2021), *Prevencia online rizikového správania* (2022), *Prevencia a eliminácia sociálnopatologických javov v prostredí internetu u jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením – digitálna bezpečnosť pre inkluzívne vzdelávanie* (2023).

V grantovej schéme APVV sme identifikovali len 2 podporené vedecko-výskumné projekty. V roku 2020 bol podporený vedecko-výskumný projekt *Diskurz globálneho vzdelávania a jeho prax v Česku a na Slovensku* a v roku 2022 to bol vedecko-výskumný projekt na tému *Zlepšovanie koordinácie dobrovoľníkov a efektívnosti altruistických trhov*.

Ďalšou sledovanou oblasťou bolo zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk v nami sledovaných vedecko-výskumných projektoch podporených grantovými schémami v období rokov 2019 – 2023. Pre lepšiu prehľad sme nami získané údaje spracovali do tabuľky 7 a tabuľky 8.

Tabuľka 7 Zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou VEGA za obdobie rokov 2019 – 2023

Typ fakulty/pracoviska	%	Názov fakulty/pracoviska	počet	%
Učiteľská	78,26	Filozofická fakulta	8	37,78
		Pedagogická fakulta	10	43,47
Neučiteľská	21,73	Fakulta športu	1	4,34
		Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva	1	4,34
		Fakulta telesnej výchovy a športu	2	8,69
		Fakulta sociálnych vied	1	4,34
Spolu	100 %		23	100 %

Najvyššie zastúpenie v grantovej schéme VEGA mali učiteľské fakulty/pracoviská, konkrétne 78,26 percent. Z toho najviac bola zastúpená pedagogická fakulta (43,47 percent, teda 10 vedecko-výskumných projektov). V rámci neučiteľských fakúlt/pracovísk bola najviac

zastúpená fakulta telesnej výchovy a športu (8,69 percent, teda 2 podporené vedecko-výskumné projekty). Ostatné neučiteľské fakulty mali podporený len 1 vedecko-výskumný projekt (4,34 percent).

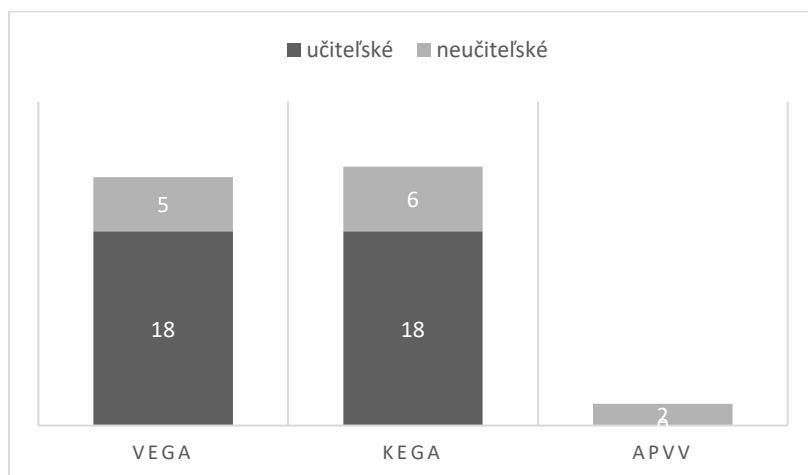
Tabuľka 8 Zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou KEGA za obdobie rokov 2019 – 2023

Typ fakulty/pracoviska	%	Názov fakulty/pracoviska	počet	%
Učiteľská	78,26	Filozofická fakulta	6	25
		Pedagogická fakulta	9	37,5
		Fakulta prírodných vied	1	4,16
		Gréckokatolícka teologická fakulta	2	8,33
Neučiteľská	26,08	Divadelná fakulta	1	4,16
		Fakulta sociálnych vied	2	8,33
		Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave	1	4,16
		Fakulta telesnej výchovy a športu	1	4,16
Spolu	100 %		24	100 %

Kultúrna a edukačná grantová agentúra KEGA je zameraná na finančnú podporu projektov aplikovaného výskumu v oblasti školstva, pedagogiky a tvorivého a interpretačného umenia iniciovaných riešiteľmi z verejných vysokých škôl a univerzít. V nami sledovanom období v podporených vedecko-výskumných projektoch v oblasti neformálneho vzdelávania mala najvyššie zastúpenie 37,5 percent pedagogická fakulta. Druhé najčastejšie zastúpenie mala filozofická fakulta (25 percent). Špecifikom je Gréckokatolícka teologická fakulta PU, ktorá mala zastúpenie 8,33 percent. Z neučiteľských fakúlt/pracovísk mala najväčšie zastúpenie fakulta sociálnych vied (8,33 percent).

V grantovej schéme APVV boli podporené len 2 vedecko-výskumné projekty, ktoré realizovali neučiteľské fakulty/pracoviská – *národohospodárska fakulta a fakulta sociálnych a ekonomických vied*. Keďže ide len o 2 projekty, nepovažujeme za efektívne ich uvádzať v samostatnej tabuľke.

Graf 1 Počet vedecko-výskumných projektov na učiteľských a neučiteľských fakultách za sledované obdobie rokov 2019 – 2023



Z uvedeného grafu vyplýva, že najvyššie zastúpenie v riešení vedecko-výskumných projektov v grantových schémach VEGA a KEGA majú učiteľské fakulty/pracoviská (v oboch schémach to bolo 18 podporených vedecko-výskumných projektov riešených učiteľskou fakultou/pracoviskom). Grantová schéma APVV je špecifická svojim malým počtom podporených projektov v problematike neformálneho vzdelávania, a teda nemôžeme hovoriť o prevahe typu fakulty.

2.1.3 Diskusia

V obsahovej analýze vedecko-výskumných projektov sme analyzovali vedecko-výskumné projekty finančne podporené v grantových schémach VEGA, KEGA a APVV, ktoré sa zaoberajú podporou vedecko-výskumných projektov riešených v rámci vysokých škôl, univerzít, vedeckých pracovísk Slovenskej akadémie vied a iných pracovísk na Slovensku. Vedecko-výskumné projekty sme analyzovali v rozsahu rokov 2019 – 2023, teda v období posledných 5 rokov, čo považujeme za najaktuálnejšie obdobie riešenia vedecko-výskumných projektov.

V úvode tejto kapitoly sme si stanovili výskumný cieľ, ktorým bolo **zmapovať riešenie problematiky neformálneho vzdelávania na vysokých školách a univerzitách na Slovensku prostredníctvom vedecko-výskumných projektov**. Z hľadiska zrealizovanej a predstavenej obsahovej analýzy si dovoľujeme konštatovať, že nami stanovený cieľ sme naplnili. Rovnako sme naplnili aj stanovené čiastkové ciele, ktorých dosiahnutie sme formulovali do troch výskumných otázok, ktoré sa postupne pokúsime zodpovedať.

1. Ako je zastúpená početnosť podporených vedecko-výskumných projektov v riešení problematiky neformálneho vzdelávania v rámci jednotlivých grantových schém?

Z celkového počtu financovaných projektov v grantovej schéme VEGA, KEGA a APVV v rokoch 2019 až 2023 bolo 1,39 percent zameraných na riešenie problematiky neformálneho vzdelávania a riešili ich vysoké školy a univerzity na Slovensku. Najvyššie zastúpenie projektov, ktoré sa venovali problematike neformálneho vzdelávania, bolo v grantovej schéme KEGA (išlo o 24 vedecko-výskumných projektov, čo predstavovalo 2,65 percent z celkového počtu podporených vedecko-výskumných projektov v sledovanom období). Najviac vedecko-výskumných projektov v oblasti neformálneho vzdelávania bolo podporených v roku 2019. V roku 2022 bol počet podporených vedecko-výskumných projektov najnižší. Prekvapením pre nás bol počet podporených projektov v grantovej schéme APVV, kde sme identifikovali len 2 podporené vedecko-výskumné projekty (v roku 2020 a v roku 2022).

2. Aké je zastúpenie jednotlivých tém neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vysokoškolským študentom vo vedecko-výskumných projektoch?

Pri obsahovej analýze jednotlivých tém vedecko-výskumných projektov sme vychádzali priamo z charakteristiky neformálneho vzdelávania, ako aj z jeho obsahového zamerania. Vzhľadom na nízky počet projektov môžeme konštatovať, že len jeden vedecko-výskumný projekt priamo rieši problematiku neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vysokoškolským študentom – *Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií* (2021). Ostatné vedecko-výskumné projekty sa orientujú na čiastkové témy v rámci problematiky neformálneho vzdelávania, ako je napr.: mediálna gramotnosť, šport, osвета, kultúra, dobrovoľníctvo a pod.

V rámci zamerania na konkrétnu cieľovú skupinu sa okrem spomenutého vedecko-výskumného projektu, riešené vedecko-výskumné projekty skôr venujú mládeži a dospelým (najmä v produktívnom veku). Pri niektorých projektoch, pretože sme nemali k dispozícii anotáciu, nevieme určiť cieľovú skupinu vedecko-výskumného projektu.

Aj z tohto hľadiska si dovoľíme konštatovať, že nami stanovenú výskumnú otázku č. 2 sa nám podarilo zodpovedať len čiastočne a to v zmysle identifikácie konkrétnych tém vedecko-výskumných projektov, avšak nie v kontexte identifikácie takých vedecko-výskumných projektov, ktoré sa venujú neformálnemu vzdelávaniu vo vzťahu k vysokoškolským študentom.

3. Aké je zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk v realizovaných projektoch neformálneho vzdelávania?

Vysoké zastúpenie v riešení podporených vedecko-výskumných projektov majú učiteľské fakulty a pracoviská. Učiteľské fakulty a pracoviská predstavovali v oboch grantových schémach (VEGA a KEGA) 78,26 percent. Vzhľadom na nízky počet podporených projektov v grantovej schéme APVV môžeme len konštatovať, že tieto projekty boli realizované neučiteľskými pracoviskami, ale z hľadiska metodológie nie je potrebné to vyčíslovať v percentuálnej rovine.

Celkovo môžeme konštatovať, že vo všetkých grantových schémach nachádzame nízke zastúpenie vedecko-výskumných projektov orientovaných na problematiku neformálneho vzdelávania (v grantovej schéme VEGA ide o 1,25 percent, v grantovej schéme KEGA ide o 2,65 percent a v grantovej schéme APVV ide o 0,25 percent z celkového počtu podporených projektov v jednotlivých schémach za nami sledované obdobie). Ak by sme mali identifikovať kauzálne príčiny nízkeho počtu podporených vedecko-výskumných projektov, môžeme konštatovať, že to ovplyvnilo hneď niekoľko faktorov. Tým prvým je jednoznačne pandémia COVID-19, ktorá výrazne ovplyvnila fungovanie vysokých škôl a univerzít na Slovensku (od roku 2020). Skutočnosť, že sa výučba presunula do online priestoru, spôsobila, že vedecko-výskumní pracovníci sa začali viac orientovať na oblasť online vzdelávania a podpory formálneho vzdelávania v jeho dištančnej forme. Najmä v grantovej schéme KEGA sledujeme výraznú orientáciu práve na tvorbu metodík, učebných materiálov, podporu e-learningu a tvorbu interaktívnych modelov použiteľných práve v oblasti formálneho vzdelávania.

Ďalšou skutočnosťou je fakt, že v rámci tematického zamerania vedecko-výskumných projektov grantových schém je prevažne technicky orientovaných vedecko-výskumných projektov a vedecko-výskumných projektov zameraných na špecifickú oblasť jednotlivých vedných odborov (napr. v oblasti ekológie, životného prostredia a pod.). Špecifickú oblasť tvoria najmä lekárske a farmaceutické fakulty, ktoré sa zameriavajú na skúmanie špecifických oblastí (choroby, lieky a pod.), a teda nemožno ich zaradiť do oblasti ani formálnej, ani neformálnej edukácie.

V grantovej schéme APVV považujeme za kľúčový faktor vysoko prísne nastavené kritériá hodnotenia podávaných žiadostí. Jedným z hodnotených bodov je aj preukázanie už realizovaných výskumov a vedecko-výskumných projektov v danej oblasti, čo môže do určitej miery obmedziť možnosti vysokých škôl a univerzít žiadať o finančnú podporu vedecko-výskumného projektu v problematike neformálneho vzdelávania práve v tejto grantovej schéme (pokiaľ sa jej predtým nevenovali na úrovni projektov VEGA a KEGA).

V závere si však dovoľíme konštatovať, že práve vysoké školy a univerzity považujeme za vhodné subjekty, ktoré by mali z hľadiska vedecko-výskumného rozpracovania venovať pozornosť riešeniu problematiky neformálneho vzdelávania rôznych cieľových skupín (nie len vysokoškolských študentov). Vysoké školy a univerzity pripravujú budúcich profesionálov a profesionálky (najmä v rámci učiteľských fakúlt a pracovísk), ktoré sa môžu venovať aj tejto problematike. Aj preto považujeme tieto pracoviská za kľúčové v riešení a podpore neformálneho vzdelávania na rôznych úrovniach.

2.2 Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií

Rozvoju kľúčových kompetencií študentov pomáhajúcich profesií venovalo pozornosť niekoľko slovenských výskumov. Rôznorodosť týchto výskumov ovplyvnila skutočnosť, že pomáhajúce profesie sú rozmanité. To, čo majú pomáhajúce profesie spoločné, je veľmi blízky medziľudský kontakt s človekom, ktorý potrebuje pomoc (Švec & Janík, 2020). Za pomáhajúce profesie sú často uznávaní: lekári a zdravotné sestry, psychológovia, sociálni pracovníci, učitelia, liečební pedagógovia, ošetrovatelia, terapeuti, policajti a hasiči, teológovia, poradcovia a i. (Mesárošová, Köverová & Ráczová, et. al., 2017). Autorka Sejčová (2022) sa zamerala na rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov. Výsledky upozorňujú na dôležitosť a nutnosť zlepšenia pedagogicko-psychologickej prípravy vysokoškolských učiteľov a na potrebu rozvíjať schopnosti a odborné kompetencie vzdelávateľov učiteľov, ktorí by mali študentov učiteľstva pripravovať tvorivým, inovatívnym a moderným spôsobom (Sejčová, 2022). Kolektív autoriek Brozmanová Gregorová, Heinzová, Kurčíková, Šavrnichová a Šolcová (2019) skúmali prínos implementácie pedagogickej stratégie service learning do vzdelávania a ich vplyv na rozvoj kľúčových kompetencií u študentov sociálnej práce. Výsledky poukázali na prínosy stratégie service learning v rozvoji vybraných kľúčových kompetencií študentov sociálnej práce. V roku 2019 bola autorským tímom Brozmanová Gregorová, Bariaková, Galková a Heinzová et al. (2019) publikovaná vedecká monografia s názvom *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre študentstvo*, ktorá predstavuje možnosti service learningu v súvislosti s rozvojom kľúčových kompetencií v pomáhajúcich profesiách na základe výskumu, ktorý realizoval autorský tím. Pozornosť sa venuje indikátorom subjektívneho vnímania úrovne rozvoju kľúčových kompetencií študentov pred absolvovaním a po absolvovaní vzdelávania založeného na stratégii service learningu (Brozmanová

Gregorová, Bariaková, Galková & Heinzová et al., 2019). V roku 2016 boli v *Analýze získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách* publikované výsledky, ktoré upozorňovali na potrebu rozvoja kľúčových kompetencií vysokoškolských študentov. Analýza však upozorňovala aj na skutočnosť potreby nastaviť koncepciu rozvoja prierezových kompetencií vo vysokoškolskom prostredí, ktorá absentovala nielen v roku 2016, ale aj v súčasnom roku 2023 (Vančo, Srnánková, Blanár, & Slovíková, 2016). Autorka Kostúrková (2014) publikovala štúdiu, v ktorej sa zamerala na postoje študentov doplnkového pedagogického štúdia k rozvoju ich kľúčových kompetencií. Výsledky výskumu v kontexte celoživotného vzdelávania poukázali na to, ktoré aspekty by mali byť rozvíjané u univerzitných študentov, aby ich budúce zamestnanie vytváralo podmienky podporujúce kvalitu života. Komparáciu týchto názorov na kľúčové kompetencie študentov vysokých škôl publikoval aj autor Markovič (2012). V roku 2011 autorka Džuganová publikovala štúdiu *Informačná gramotnosť ako kľúčová kompetencia vzdelávania na slovenských vysokých školách*. Autorka na základe výsledkov tvrdí, že informačná gramotnosť spoločne s celoživotným vzdelávaním tvorí kľúčové prvky pre rozvoj všeobecnej vzdelanosti a mala by byť požadovaná/povinná pre všetky vzdelávacie programy na vysokých školách (Džuganová, 2011).

V našom kvantitatívnom výskume sme sa zamerali na výskumnú otázku: Ako študenti vysokých škôl a univerzít, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, vnímajú svoje kľúčové kompetencie. Našimi čiastkovými výskumnými otázkami boli:

- Ako študentstvo slovenských vysokých škôl a univerzít posudzuje možnosť využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným súčasťam svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj?
- Ako študentstvo vysokých škôl a univerzít, ktoré absolvovalo počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vníma úroveň rozvoja svojich kľúčových kompetencií?

2.2.1 Metodológia výskumu

Na zber kvantitatívnych empirických údajov sme využili dotazník, v ktorom sme skombinovali dva výskumné nástroje:

- 1) Dotazník vlastnej proveniencie (spätý s čiastkovou otázkou 1 *Ako študenti slovenských vysokých škôl a univerzít posudzujú možnosť využitia získaných kompetencií*

z neformálneho vzdelávania (sa) vo vzťahu k vybraným súčasťami svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj). Dotazník bol konštruovaný autorkami Nemcová, Šolcová (2019) počas výskumu realizovaného na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v rokoch 2017 – 2019. Výskum sa zameriaval na názory študentstva a ich skúsenosti s neformálnym vzdelávaním počas pregraduálnej prípravy.

- 2) Dotazník kompetencií (spätý s čiastkovou otázkou 2 *Ako študenti vysokých škôl a univerzít, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vnímajú úroveň rozvoja svojich kľúčových kompetencií*). Tento dotazník bol vytvorený autorkami Brozmanová Gregorová a Mračková (2013) v rámci projektu Erasmus+ VOLWEM, ktorý koordinovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (viac o nástroji: <http://www.dzrucnosti.dobrovolnickecentra.sk/>). Jeho ďalšie úpravy sa uskutočnili v roku 2017, keď bol doplnený o kľúčové kompetencie definované Európskou komisiou, a taktiež v roku 2019, keď bol Dotazník kompetencií overovaný a bola potvrdená reliabilita dotazníka v zmysle vnútornej konzistencie dotazníka (hodnoty Cronbachovej alfy sa približovali koeficientu 0,7 alebo ho presiahli) (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová et al., 2019).

Dotazník ako celok pozostával z troch častí: **Prvá časť** je zameraná na získanie demografických údajov výskumnej vzorky, otvorených otázok na zachytenie názorov a skúseností študentov s neformálnym vzdelávaním. Nasledoval súbor škálovacích otázok zameraných na zistenie súvislostí získaných informácií a vedomostí z neformálneho vzdelávania s ich študijným odborom, rozvojom ich praxe a sebarozvojom. Škála bola v nami využitom dotazníku tvorená týmito možnosťami: žiadna nesúvislosť, slabá súvislosť, čiastočná súvislosť, silná súvislosť, veľmi silná súvislosť. **Druhá časť** bola zameraná na subjektívne vnímanie úrovne rozvoja kľúčových kompetencií, pričom jednotlivé kompetenčné klastre, ako aj konkrétne vedomosti, zručnosti a postoje v nich boli detailnejšie opísané, aby sa predišlo mylným interpretáciám.

Dotazník mapoval nasledujúce oblasti kľúčových kompetencií:

- a) **komunikačné kompetencie** (schopnosť adekvátne komunikovať v materinskom jazyku; schopnosť komunikovať v cudzom jazyku; schopnosť pracovať s informáciami; schopnosť aktívne počúvať iných; schopnosť zúčastňovať sa diskusie; schopnosť konzultovať a radiť sa),
- b) **informačné kompetencie** (zručnosti v práci s informačno-komunikačnými technológiami; zručnosti v práci na internete; kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám),

- c) **sociálne a personálne kompetencie** (schopnosť obhajovať vlastné názory a argumentovať; schopnosť riešiť konflikty; schopnosť samostatne sa rozhodovať; schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách; schopnosť učiť sa; schopnosť aktívne využívať nové poznatky a skúsenosti v praxi; schopnosť sebamotivácie k učeniu; schopnosť rozvíjať a riadiť svoju osobnosť; schopnosť vytvárať vzťahy a optimálne v nich fungovať; sebaúcta a sebadôvera; schopnosť podieľať sa na tímovej práci; adaptabilita a flexibilita; schopnosť tolerovať iných),
- d) **pracovné a podnikateľské kompetencie** (podnikavý postoj a myslenie; schopnosť tvoriť a riadiť projekty; schopnosť organizovať svoj čas; schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu; schopnosť adaptovať sa na pracovné podmienky, schopnosť realizovať vlastný prieskum a výskum; schopnosť viesť stretnutie; schopnosť viesť iných ľudí),
- e) **občianske a kultúrne kompetencie** (rešpektovanie zákonov a noriem; schopnosť poskytovať pomoc v kritických situáciách; schopnosť vážiť si prejavy umenia a kultúry; schopnosť aktívne sa zapájať do kultúrneho diania; schopnosť aktívne ochraňovať životné prostredie; ochrana zdravia; schopnosť vnímať politický a ekonomický kontext v spoločnosti; schopnosť orientovať sa na potreby jednotlivcov, skupín a komún a zapájať ich do riešenia problémov; schopnosť aktívne sa zapájať do riešenia problémov v komunitách).

Úroveň schopností a zručností posudzovali na 5-bodovej Likertovej stupnici (1 znamenalo „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“).

Tretia časť dotazníka sa zameriavala na sociodemografické charakteristiky respondentov výskumu.

Reliabilitu dát v zmysle vnútornej konzistencie dotazníka sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky poukazujú na uspokojivú reliabilitu dát našej výskumnej vzorky. Všetky hodnoty Cronbachovej alfy sa približujú koeficientu 0,7 alebo ho presahujú (rozptyl od 0,669 do 0,787).

Zber empirických údajov zabezpečila externá firma (spoločnosť MN FORCE) prostredníctvom **metódy CAWI** – online panel slovenských a zahraničných respondentov (ku dňu výskumu bolo v paneli zaregistrovaných vyše 49 000 slovenských respondentov). Online panel známy aj ako ePanel je online komunita ľudí, ktorí sa zúčastňujú internetových prieskumov vyplňaním dotazníkov. Pred vstupom do panelu prebieha overovanie totožnosti

respondenta, pretože vzhľadom na jeho sociodemografické charakteristiky je oslovovaný do prieskumov.

Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom programu SPSS 22.0, na analýzy bola využitá deskriptívna štatistika a testy: Kruskalov-Wallisov test, t-test, korelácie (Pearson). Pre spracovanie otvorených otázok sme využili kvantitatívne kódovanie a v prípade obsahovej analýzy metódu otvoreného kódovania (Svaříček, Šeďová, 2007).

2.2.2 Výskumná vzorka

Výskumu sa zúčastnilo 600 respondentov – študentov **denného štúdia vysokých škôl** alebo univerzít. Zostavenie a výber výskumného súboru a vzorky prebiehalo prostredníctvom rovnomerného stratifikovaného náhodného výberu (Gavora, 2015). Z celkového počtu bolo 206 mužov (34,3 percent) a 394 žien (65,7 percent). V dennej forme štúdia sa do výskumu zapojili študenti dvoch stupňov vysokoškolského štúdia. V rámci vyhodnotení, ktoré prezentuje tabuľka 9, sme identifikovali 324 (54 percent) študentov prvého stupňa a 276 (46 percent) druhého stupňa.

Tabuľka 9 Charakteristika respondentov vzhľadom na stupeň štúdia

Stupeň štúdia	Počet	%
1. stupeň vysokoškolského štúdia (Bc.)	324	54,0
2. stupeň vysokoškolského štúdia (Mgr., Ing.)	276	46,0
Spolu	600	100,0

Z hľadiska veku sa do výskumu zapojili respondenti vo veku od 18 do 28 rokov. Pre korelačné účely sme si vytvorili dve vekové kategórie: veková kategória 18 – 22 rokov v počte 285 respondentov (47,5 percent) a veková kategória 23 – 28 rokov v počte 315 respondentov (52,5 percent), pričom najpočetnejšie zastúpeným bol vek 23 rokov (144 respondentov, t. j. 24 percent) a naopak najmenej zastúpenou bola veková kategória 27 rokov (2,8 percent). Pokiaľ ide o zastúpenie respondentov s ohľadom na ich štúdium na jednotlivých univerzitách, identifikovali sme šesť univerzít. Najpočetnejšie zastúpenie respondentov má Univerzita Komenského v Bratislave v počte 113 (18,8 percent) a 100 respondentov (16,7 percent) je z Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. V rámci tejto charakteristiky výskumnej vzorky sme zabezpečili rovnomernosť obmedzením počtu respondentov, s čím súvisel vybraný spôsob kreovania výberového výskumu. Výber respondentov však ostal náhodný. Výber univerzít súvisel s existenciou ponuky pomáhajúcich profesií.

Tabuľka 10 Zastúpenie respondentov podľa jednotlivých univerzít

Univerzita	Počet	%
Univerzita Komenského v Bratislave	113	18,8
Trnavská univerzita/Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	97	16,2
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	99	16,5
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	96	16,0
Prešovská univerzita v Prešove	95	15,8
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	100	16,7
Spolu	600	100,0

V rámci ďalšej charakteristiky sme identifikovali niekoľko študijných odborov, ktoré respondenti absolvovali. Z vybraných sme vytvorili spoločnú kategóriu, ako napríklad učiteľstvo a pedagogické vedy, podobne kategória iné. Tabuľka 11 poskytuje deskriptívnu štatistiku. Najpočetnejšiu skupinu tvorí 219 respondentov (36,5 percent) študujúcich psychológiu, druhú najpočetnejšiu skupinu 151 respondentov (25,2 percent) tvoria študenti sociálnej práce. Respondenti zo študijného odboru učiteľstvo a pedagogické vedy, zastúpenom v počte 113 (18,8 percent), uviedli, že študujú *učiteľstvo slovenského jazyka a telesnej výchovy, učiteľstvo pre primárne vzdelávanie, učiteľstvo anglického jazyka a literatúry, telesnú výchovu, učiteľstvo pedagogiky a psychológie, predškolskú a elementárnu pedagogiku, učiteľstvo nemeckého jazyka a literatúry a histórie, učiteľstvo biológie a geografie, trénerstvo a učiteľstvo telesnej výchovy, učiteľstvo matematiky a informatiky, učiteľstvo ukrajinského a anglického jazyka, učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov, špeciálnu pedagogiku, sociálnu pedagogiku, andragogiku, liečebnú pedagogiku a logopédiu a i.*

Tabuľka 11 Charakteristika respondentov podľa študijného odboru

Študijný odbor	Počet	%
Učiteľstvo a pedagogické vedy	113	18,8
Sociálna práca	151	25,2
Psychológia	219	36,5
Teológia	22	3,7
Iné	95	15,8
Spolu	600	100,0

Kategóriu „iné“ tvorí 95 respondentov (15,8 percent), do výskumu sa zapojili respondenti ďalších pomáhajúcich profesií ako napríklad: *fyzioterapia, farmácia, sociálne právo, sociológia, ošetrovatel'stvo, medicína, tlmočníctvo, všeobecné lekárstvo, manažment, pôrodná asistancia, logopédia* a i.

Uvedené charakteristiky výskumnej vzorky nám slúžili na vzájomné korelácie, ako aj ďalšie štatistické testy. Zisťovali sme tiež vzájomné súvislosti medzi odpoveďami na niektoré ďalšie otázky, ktoré analyzujeme v texte.

2.2.3 Neformálne vzdelávanie študentov univerzít a možnosti využitia získaných kompetencií

V snahe zachytiť súčasný stav neformálneho vzdelávania študentov vysokých škôl sme zisťovali témy a tým aj oblasti absolvovaného neformálneho vzdelávania. V rámci otvorených odpovedí sme vytvorili kategórie, ktoré predstavujú tematické oblasti absolvovaného neformálneho vzdelávania. Mnohé z názvov vzdelávaní, ktoré študenti absolvovali, sa neprekladajú do slovenčiny, ako napríklad *copywriter*. Aj my ich uvádzame tak, ako ich pomenovali samotní respondenti.

Študenti študujúci na vysokých školách počas tohto obdobia absolvovali neformálne vzdelávania, ktoré boli z tematickej oblasti **občianske vzdelávanie** na témy: *ľudské práva, migrácia, dezinformácie, komunitné organizovanie, digitálne občianstvo*.

Ďalšie neformálne vzdelávania sa týkali témy **zdravie**: *alternatívna medicína, tvárová joga, fytooterapia, nutričné prepočty jedál, kurz prvej pomoci*.

V rámci neformálneho vzdelávania absolvovali študenti počas štúdia na vysokej škole vzdelávania z oblasti **športu**: *floorbal, parkúr, boccia, trénerka zumbi, pole dance, heel hop, kurz bežkovania*.

Do tematickej oblasti **práca s deťmi a mládežou** sme zaradili vzdelávania, ktoré súviseli so školeniami, ktoré boli prepojené na detské a mládežnícke organizácie: *mentoring, koučing, vodcovský kurz, líderstvo, základný kurz práce so skupinou detí, mentoringový dobrovoľnícky program, ako pripraviť tábory, animátorstvo, vedenie larpov*.

Tematickú oblasť **digitálne a technologické vzdelávanie** tvoria nasledujúce témy neformálneho vzdelávania študentov vysokých škôl: *mediálna výchova, práca s umelou inteligenciou, programovanie, UX dizajn, storyline, Excel, Wordpress, ako si vybudovať úspešný vlog*.

V oblasti **komunikačné zručnosti** sme zachytili: *vyjednávanie, spätná väzba, riešenie konfliktov, debatný klub, copywriting*.

Keďže sme pri kategorizácii narazili aj na podskupinu komunikačných zručností, vytvorili sme samostatnú tematickú oblasť **mäkké zručnosti**: *kritické myslenie, kurz asertivity, aktívne počúvanie, emocionálna inteligencia*.

Do tematickej oblasti **sociálne siete** sme zaradili nasledujúce témy vzdelávania: *social marketing manager, freelancing, social media marker*.

Vzdelávanie z oblasti práce a podnikania tvorili rôznorodé témy a zamerania, ako napríklad: *marketing a reklama, market finder, online predaj, manažment času, firemný profil, projektový manažment, personálny manažment, základy účtovníctva, daňové priznanie*.

Samostatnú kategóriu sme vytvorili pre **cudzí jazyky**: *nemecký jazyk, anglický jazyk, čínsky jazyk, nórčina*.

Študenti absolvovali aj vzdelávania z oblasti **umenie a dizajn**: *hudobná tvorba, design webstránok, micro animation, blender, video editácia, tvorba patterns, hra na gitare*.

V rámci tém sme identifikovali aj **záujmové vzdelávanie**: *líčenie, fashion líčenie*.

V tematickej oblasti **cestovanie a turistika** sme identifikovali nasledujúce témy vzdelávania: *pešia turistika, nord walking, podcasty z Milan bez mapy*.

V odpovediach sme zaznamenali aj tematickú oblasť **náboženstvo a duchovná výchova**: *montessori v nedeľnej škôlke, ako podporiť duchovný život detí*.

Oblasť **sebarozvoj a wellbeing** zahŕňa nasledujúce témy vzdelávania: *sebamotivácia, wellbeing, starostlivosť o seba, work-life balance, mentálna odolnosť*.

V deskriptívnej analýze sme sa zamerali aj na to, ako študenti vysokých škôl posudzujú možnosť využitia získaných vedomostí, zručností a postojov z neformálneho vzdelávania o vzťahu k vybraným súčastiam svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj.

Výsledky poukázali na to, že študenti vysokých škôl vnímajú využívanie získaných vedomostí, zručností a postojov v rámci svojho štúdia na vysokej škole ako priemerne súvislé (priemer = 3,21). V kontexte rozvoja praxe vnímajú naopak významnú súvislosť (priemer = 4,10) medzi neformálnym vzdelávaním a rozvojom praxe. V oblasti sebarozvoja vnímajú študenti vysokých škôl medzi prínosmi získanými neformálnym vzdelávaním a ich vlastným sebarozvojom ako vzťah priemernej úrovne (priemer = 3,43).

V snahe nájsť súvislosti sme korelovali túto otázku so subjektívnym vnímaním úrovne rozvoja svojich kľúčových kompetencií. Zistenia v oblasti komunikačných kompetencií prezentuje tabuľka 12. V komunikačných kompetenciách sme zistili, že existuje priama

pozitívna súvislosť v subjektívnom posudzovaní úrovne kompetencie a hodnotením súvislosti využitia získaných vedomostí, zručností a postojov z neformálneho vzdelávania ($p < 0,001$).

Tabuľka 12 Miera hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s komunikačnými kompetenciami

Komunikačné kompetencie		Oblasť života študenta		
		Štúdium	Prax	Sebarozvoj
Schopnosť adekvátne komunikovať v materinskom jazyku	Pearson Correlation	0,48	0,42	0,43
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	Pearson Correlation	0,41	0,41	0,40
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť pracovať s informáciami	Pearson Correlation	0,49	0,43	0,46
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť aktívne počúvať iných	Pearson Correlation	,47	,46	,48
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť zúčastňovať sa diskusie	Pearson Correlation	,46	,45	,44
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
Schopnosť konzultovať a radiť sa	Pearson Correlation	,45	,41	,43
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000

Poznámka: Všetky korelácie sú signifikantné na hladine významnosti 0,001.

Popísaná súvislosť v tabuľke 12 sa na základe korelácie potvrdila vo všetkých kompetenčných klastroch: *informačné kompetencie* ($p < 0,001$), *sociálne a personálne kompetencie* ($p < 0,001$), *pracovné a podnikateľské kompetencie* ($p < 0,001$), *občianske a kultúrne kompetencie* ($p < 0,001$). Medzi premennými existuje lineárna závislosť, čím viac sa zvyšuje hodnota jednej premennej, tým viac sa zvyšuje aj hodnota druhej premennej. Všetky korelácie sú signifikantné na hladine významnosti 0,001.

Uvedené vnímanie sme ďalej testovali prostredníctvom t-testu pre dva nezávislé výbery.

Tabuľka 13 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe rodu

	Muž			Žena			t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	N	Priemer	Št. odch.	N		
Štúdium	2,72	1,32	206	3,03	1,23	394	-2,61	0,009**
Prax	2,91	1,21	206	2,98	1,29	394	-0,61	0,544
Sebarozvoj	3,09	1,35	206	3,15	1,29	394	-0,46	0,643

Poznámka: ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,01; t- test.

V tabuľke 13 môžeme vidieť súvislosť využívania získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a rodu. Naše výsledky poukazujú na skutočnosť, že toto vnímanie je významne spojené s rodom. Vzhľadom na vek respondentov zapojených do výskumu sme vytvorili dve vekové skupiny: 1) od 18 do 22 rokov; 2) od 23 do 28 rokov. Pri subjektívnom hodnotení využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania neboli medzi respondentmi z vekovej skupiny od 18 do 22 rokov a z vekovej skupiny od 23 do 28 rokov rozdiely (tabuľka 14).

Tabuľka 14 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe veku

	18 – 22 rokov		23 – 28 rokov		t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.		
Štúdium	2,94	1,30	2,90	1,25	0,35	0,726
Prax	2,95	1,21	2,96	1,30	-0,05	0,958
Sebarozvoj	3,11	1,33	3,15	1,29	-0,31	0,755

Poznámka: Medzi priemerami výberov nie sú významné rozdiely.

Zaujímavé rozdiely sme však zaznamenali v najpočetnejšej vekovej skupine (vek 23 tvorilo 24 percent z celkovej výskumnej vzorky), ktorá najväčšiu súvislosť vnímala v kontexte rozvoja praxe ($p = 0,03$).

Tabuľka 15 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so stupňom štúdia

	Bc. denná forma		Mgr. denná forma		t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.		
Štúdium	2,88	1,19	2,97	1,36	-0,76	0,450
Prax	2,96	1,22	2,96	1,31	-0,02	0,987
Sebarozvoj	3,15	1,31	3,11	1,30	0,38	0,705

Poznámka: Medzi priemerami výberov nie sú významné rozdiely.

Tabuľka 15 prezentuje subjektívne vnímanie študentov vo vzťahu k stupňu štúdia. Zistenia prezentujú skutočnosť, že stupeň štúdia nepodmieňuje významné rozdiely v tomto vnímaní.

V rámci štatistických analýz jednou z nezávislých premenných bola univerzita, na ktorej respondenti študovali. Vo výskumnej vzorke sme zachytili päť univerzitných miest na Slovensku. Keďže neboli splnené podmienky homogenity rozptylov, na zisťovanie rozdielov medzi vytvorenými skupinami respondentov (na základe miesta štúdia) sme použili namiesto ANOVY neparametrický Kruskalov-Wallisov test. Pre vyhodnotenie sme si stanovili nulovú hypotézu, ktorá sa orientovala na to, že nami stanovené dve premenné sú nezávislé. A je teda

možná pravdepodobnosť toho, že nastane významný rozdiel v hodnotení získaných prínosov z neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života respondentov. Ako prezentuje tabuľka 16, na základe hodnoty Chi-Square sú nami stanovené premenné nezávislé.

Uvedená nezávislosť preukázala významné rozdiely najmä v druhej výskumnej otázke, čomu venuje pozornosť nasledujúca podkapitola.

Tabuľka 16 Testovanie rozdielov medzi univerzitami

	Chi-Square	Df	Asymp. Sig.
Štúdium	3,81	5	0,577
Prax	1,01	5	0,961
Sebarozvoj	3,48	5	0,626

Poznámka: df – stupeň nezávislosti (rozptyl 1 – 5)

Následne sme hľadali štatisticky významné rozdiely vo vnímaní respondentov na základe univerzít (tabuľka 17). Vo vnímaní prínosov získaných neformálnym vzdelávaním a jednotlivými oblastami života respondentov nastali rozdiely v priemerných hodnoteniach, no nepotvrdili sa medzi jednotlivými univerzitami významné štatistické rozdielnosti (tabuľka 16 signifikantné rozdiely (posledný stĺpec) – rozdiel by bol signifikantný na hladine významnosti 0,05). Zo zistení vyplýva, že respondenti z Univerzity Komenského v Bratislave vnímajú priemernú súvislosť medzi využívaním získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a v rámci rozvoja svojej praxe ($p = 2,91$) a sebarozvoja (priemer = 3,09) a nízku súvislosť v rámci štúdia (priemer = 2,42). Respondenti z trnavských univerzít vnímajú významnú súvislosť medzi využívaním získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a sebarozvojom (priemer = 3,72), naopak priemerné prepojenie vnímajú pri štúdiu (priemer = 2,78) a v rozvoji praxe (priemer = 2,92). Respondenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre významnú súvislosť vnímajú taktiež v rámci sebarozvoja (priemer = 3,82) a priemerné súvislosti v rámci štúdia (priemer = 3,33) a praxe (priemer = 3,07). V rámci vnímania súvislostí medzi získanými kompetenciami a ich využívaním nastal rozdiel u študentov Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach, kde významnú súvislosť a prepojenie vnímali respondenti v oblasti štúdia (priemer = 3,89), naopak priemerné prepojenie a využívanie v oblasti rozvoja praxe (priemer = 2,96) a sebarozvoja (priemer = 3,21). Študenti Prešovskej univerzity vnímajú významnú súvislosť získaných kompetencií najmä vo vzťahu k rozvoju ich praxe (priemer = 3,96) a priemerné využívanie v štúdiu (priemer = 2,94) a sebarozvoji (priemer = 3,09). Priemerné hodnotenie súvislostí kompetencií a rozvoja praxe (priemer = 2,93), ako aj sebarozvoja (priemer

= 3,05) sme zistili u študentov Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, naopak významné prepojenie vnímajú v rámci svojho štúdia a študijných povinností (priemer = 3,57).

Tabuľka 17 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe univerzity

	Štúdium		Prax		Sebarozvoj	
	Priemer	Std. Deviation	Priemer	Std. Deviation	Priemer	Std. Deviation
Univerzita Komenského v Bratislave	2,42	1,32	2,91	1,21	3,09	1,23
Trnavská univerzita/Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	2,78	1,36	2,92	1,48	3,72	1,43
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	3,33	1,25	3,07	1,23	3,82	1,37
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach	3,89	1,21	2,96	1,18	3,21	1,37
Prešovská univerzita	2,94	1,33	3,96	1,21	3,09	1,34
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	3,57	1,15	2,93	1,27	3,05	1,12

Poznámka: Tieňovanie označuje najmenšie a najväčšie priemerné hodnotenie.

Na rozdielnosť vo vnímaní využívania a prepájania získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života študentov sme sa pozreli aj vzhľadom na zachytené študijné programy. Tabuľka 18 okrem potvrdenia nezávislej premennej prezentuje aj významné štatistické rozdiely v hodnotení respondentmi. Existuje teda súvislosť medzi študijným programom a hodnotením využiteľnosti získaných kompetencií vo vzťahu k štúdiu ($p = 0,004$), vo vzťahu k rozvoju praxe ($p = 0,022$) a vo vzťahu k sebarozvoju ($p = 0,013$).

Tabuľka 18 Testovanie rozdielov medzi študijnými programami

	Chi-Square	df	Asymp. sig.
Štúdium	15,31	4	0,004**
Prax	11,41	4	0,022*
Sebarozvoj	12,62	4	0,013*

Poznámka: df – stupeň nezávislosti (rozptyl 1 – 5); * Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,05; ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti (p) 0,01.

Kruskalov-Wallisov test v analýze homogénnych skupín študijných programov poukázal na štatisticky významné odlišnosti v hodnotení využitia získaných kompetencií

z neformálneho vzdelávania vo svojom štúdiu u štyroch z piatich vytvorených skupín študijných programov (odlišné hodnotenie nastalo v rámci študijných programov: sociálna práca, psychológia, teológia a skupina iné), pričom najviac tieto kompetencie využíva vo svojom štúdiu skupina študijných programov *iné*³.

Tabuľka 19 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so štúdiom

Štúdium			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	227	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	263	263
	Psychológia		270
	Teológia		276
	Iné		309

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V tabuľke 20 prezentujeme zistené rozdielnosti v hodnotení využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania ako nástroja pre rozvoj praxe. Rozdiel nastal iba u dvoch z piatich skupín. Túto súvislosť vnímajú najmenej študenti sociálnej práce a najviac študenti ďalších študijných programov.

Tabuľka 20 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s praxou

Prax			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	233	
	Teológia	248	248
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	254	254
	Psychológia	277	277
	Iné		296

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V tabuľke 21 nám vyšla rovnaká súvislosť medzi študijným programom a dvoma homogénnymi skupinami študijných programov (sociálna práca vníma najmenšiu súvislosť, iné študijné programy najväčšiu súvislosť so sebarozvojom).

³ Fyzioterapia, farmácia, sociálne právo, sociológia, ošetrovateľstvo, medicína, tlmočníctvo, všeobecné lekárstvo, manažment, pôrodná asistancia, logopédia a i.

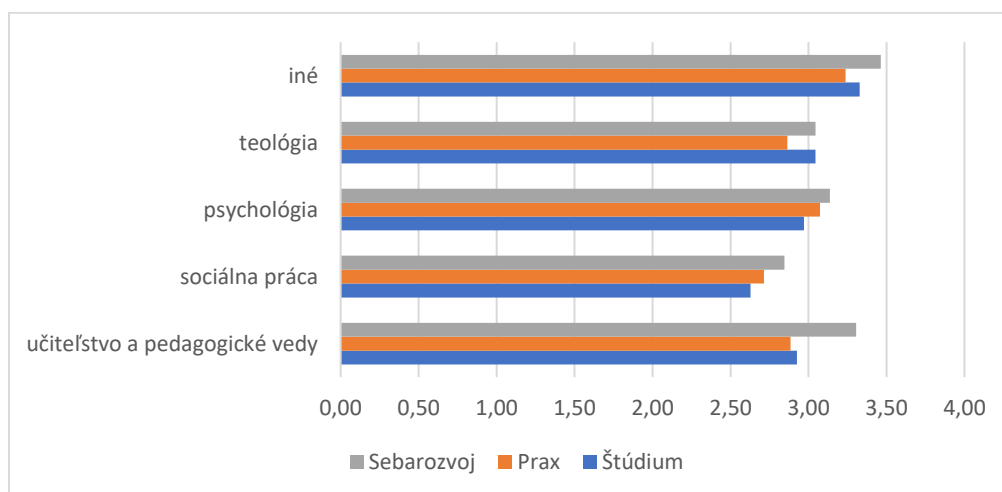
Tabuľka 21 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so sebarozvojom

Sebarozvoj			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	231	
	Teológia	253	253
	Psychológia	263	263
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	283	283
	Iné		300

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

Študijný program sa ukázal ako významná premenná aj v celkovom deskriptívnom hodnotení (priemer a štandardná smerodajná odchýlka). Zistenia prezentuje graf 2, v ktorom môžeme vidieť, že najväčšia prepojenosť medzi získanými kompetenciami je spojená s oblasťou sebarozvoja (rozptyl priemeru od 3,46 do 2,85). Najväčší význam bol vnímaný u študentov iných študijných programov (priemer = 3,48) a najmenší u študentov študijného programu sociálna práca (priemer = 2,85). Následne bola významne hodnotená súvislosť v oblasti štúdium (rozptyl priemeru od 3,33 do 2,63) a v oblasti prax (rozptyl priemeru od 3,24 do 2,72).

Graf 2 Priemerné hodnotenie získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k študijného programu



Sumarizácii prezentovaných výsledkov vo vzťahu k prvej výskumnej otázke budeme ešte venovať pozornosť v ďalších podkapitolách. K zmapovaniu súčasného stavu neformálneho vzdelávania vysokoškolských študentov a ich subjektívnemu hodnoteniu úrovne kľúčových kompetencií venujeme pozornosť v nasledujúcej podkapitole.

2.2.4 Subjektívne vnímanie úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie

V nasledujúcej časti uvádzame tabuľku 22, ktorá poskytuje priemerné hodnoty subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií v kompetenčných klastroch. Prostredníctvom deskriptívnych faktorov môže vidieť, že medzi významne rozvinuté kompetencie patria: *občianske a kultúrne kompetencie* (priemer = 4,19) a *informačné kompetencie* (priemer = 3,61). V rámci subjektívneho vnímania sú ako priemerne rozvinuté vyhodnotené kompetencie: *komunikačné kompetencie* (priemer = 3,32), *sociálne a personálne kompetencie* (priemer = 3,32) a *pracovné a podnikateľské kompetencie* (priemer = 3,24).

Tabuľka 22 Subjektívne vnímanie úrovne rozvoja kľúčových kompetencií

Kompetencie	Priemer
Komunikačné kompetencie	3,32
Informačné kompetencie	3,61
Sociálne a personálne kompetencie	3,32
Pracovné a podnikateľské kompetencie	3,24
Občianske a kultúrne kompetencie	4,19

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Pri podrobnejšej analýze kompetenčných klastrov sme sa zamerali aj na jednotlivé vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré daný klaster tvoria. Spomedzi *komunikačných kompetencií* bola jedine *schopnosť aktívne počúvať iných* subjektívne vnímaná ako významne rozvinutá (priemer = 3,49), ostatné súčasti uvedeného klastra boli subjektívne hodnotené ako priemerne rozvinuté (rozptyl priemeru od 3,19 do 3,39).

Tabuľka 23 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja komunikačných kompetencií

Komunikačné kompetencie	Priemer	Št. odch.
Schopnosť adekvátne komunikovať v materinskom jazyku	3,39	1,33
Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	3,19	1,25
Schopnosť pracovať s informáciami	3,39	1,28
Schopnosť aktívne počúvať iných	3,49	1,28
Schopnosť zúčastňovať sa diskusie	3,21	1,24
Schopnosť konzultovať a radiť sa	3,27	1,26

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

V rámci kompetenčného klastra *informačné kompetencie* najvyššiu úroveň rozvoja mala *zručnosť v práci na internete* (priemer = 3,88), ako významne rozvinutá bola hodnotená aj

zručnosť *kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám* (priemer = 3,62). Priemerne rozvinutou bola *zručnosť v práci s informačno-komunikačnými technológiami* (priemer = 3,34).

Tabuľka 24 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja informačných kompetencií

Informačné kompetencie	Priemer	Št. odch.
Zručnosti v práci s informačno-komunikačnými technológiami	3,34	1,32
Zručnosti v práci na internete	3,88	1,34
Kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám	3,62	1,29

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Sociálne a personálne kompetencie tvorilo celkovo 12 jednotlivých vedomostí, zručností a postojov. *Schopnosť obhajovať vlastné názory a argumentovať* (priemer = 3,51) bola v subjektívnom vnímaní hodnotená ako významne rozvinutá. Ostatné boli subjektívne hodnotené ako priemerne rozvinuté (rozptyl priemeru od 3,15 do 3,42).

Tabuľka 25 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja sociálnych a personálnych kompetencií

Sociálne a personálne kompetencie	Priemer	Št. odch.
Schopnosť obhajovať vlastné názory a argumentovať	3,47	1,26
Schopnosť riešiť konflikty	3,25	1,27
Schopnosť samostatne sa rozhodovať	3,30	1,29
Schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách	3,24	1,29
Schopnosť učiť sa	3,36	1,27
Schopnosť aktívne využívať nové poznatky a skúsenosti v praxi	3,38	1,27
Schopnosť sebamotivácie k učeniu	3,15	1,29
Schopnosť rozvíjať a riadiť svoju osobnosť	3,36	1,28
Schopnosť vytvárať vzťahy a optimálne v nich fungovať	3,32	1,26
Sebaúcta a sebadôvera	3,22	1,28
Schopnosť podieľať sa na tímovej práci	3,32	1,31
Adaptabilita a flexibilita	3,32	1,27
Schopnosť tolerovať iných	3,42	1,32

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Pracovné a podnikateľské kompetencie boli v celkovom subjektívnom vnímaní posudzované ako priemerne rozvinuté, uvedené sa projektovalo aj vo vnímaní všetkých ôsmich súčastí tohto kompetenčného klastra (rozptyl priemeru od 3,13 do 3,37).

Tabuľka 26 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja pracovných a podnikateľských kompetencií

Pracovné a podnikateľské kompetencie	Priemer	Št. odch.
Podnikavý postoj a myslenie	3,18	1,30
Schopnosť tvoriť a riadiť projekty	3,22	1,29
Schopnosť organizovať svoj čas	3,25	1,31
Schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu	3,29	1,31
Schopnosť adaptovať sa na pracovné podmienky	3,37	1,24
Schopnosť realizovať vlastný prieskum a výskum	3,26	1,27
Schopnosť viesť stretnutie	3,18	1,25
Schopnosť viesť iných ľudí	3,13	1,34

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Kompetenčný klaster *občianske a kultúrne kompetencie* v rámci subjektívneho vnímania pri troch z ôsmich súčastí zaznamenal hodnotenie veľmi dobre rozvinuté: *Schopnosť orientovať sa na potreby jednotlivcov, skupín a komunit a zapájať ich do riešenia problémov* (priemer = 4,96), *ochrana zdravia* (priemer = 4,95) a *ochrana životného prostredia* (priemer = 4,93). Pri schopnosti *schopnosť vnímať politický a ekonomický kontext v spoločnosti* sme zaznamenal subjektívne hodnotenie na úrovni významne rozvinutá. Ďalšie štyri vedomosti a zručnosti mali priemerné hodnotenie.

Tabuľka 27 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja občianskych a kultúrnych kompetencií

Občianske a kultúrne kompetencie	Priemer	Št. odch.
Rešpektovanie zákonov a noriem	4,44	1,32
Schopnosť poskytovať pomoc v kritických situáciách	3,35	1,25
Schopnosť vážiť si prejavy umenia a kultúry	3,28	1,27
Schopnosť aktívne sa zapájať do kultúrneho diania	3,20	1,26
Ochrana životného prostredia	4,93	1,31
Ochrana zdravia	4,95	1,28
Schopnosť vnímať politický a ekonomický kontext v spoločnosti	3,97	1,25
Schopnosť orientovať sa na potreby jednotlivcov, skupín a komunit a zapájať ich do riešenia problémov	4,96	1,25
Schopnosť aktívne sa zapájať do riešenia problémov v komunitách	4,65	1,23

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Medzi jednotlivými rodmi nachádzame v hodnotení kľúčových kompetencií štatisticky významné rozdielnosti. Výsledky prezentuje tabuľka 28, kde môžeme vidieť, že v hodnotení úrovne rozvoja kľúčových kompetencií nastal rozdiel na dvoch hladinách významnosti ($p < 0,05$ a $p < 0,01$). Rod má vplyv na hodnotenie v štyroch z piatich kompetenčných klastrov (podrobne v tabuľke 28).

Tabuľka 28 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a rodu

Kompetencie	Muž		Žena		t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.		
KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE	3,15	1,11	3,40	1,00	-2,70	0,007**
INFORMAČNÉ KOMPETENCIE	3,24	1,29	3,50	1,09	-2,45	0,014*
SOCIÁLNE A PERSONÁLNE KOMPETENCIE	3,14	1,15	3,40	0,97	-2,80	0,005**
PRACOVNÉ A PODNIKATEĽSKÉ KOMPETENCIE	3,07	1,17	3,25	0,97	-1,83	0,067
OBČIANSKE A KULTÚRNE KOMPETENCIE	3,14	1,09	3,40	0,96	-2,91	0,004**

Poznámka: t- t test; * Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,05; ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,01.

Medzi subjektívnym hodnotením úrovne kľúčových kompetencií a vekom a nami vytvorenými vekovými skupinami nebola dokázaná pozitívna súvislosť. Tabuľka 29 prezentuje, že medzi priermi výberov nie sú signifikantné rozdiely.

Tabuľka 29 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a veku

Kompetencie	18 – 22 rokov		23 – 28 rokov		t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.		
KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE	3,36	1,02	3,23	1,10	0,97	0,334
INFORMAČNÉ KOMPETENCIE	3,46	1,15	3,22	1,20	0,94	0,350
SOCIÁLNE A PERSONÁLNE KOMPETENCIE	3,32	1,00	3,21	1,10	0,12	0,902
PRACOVNÉ A PODNIKATEĽSKÉ KOMPETENCIE	3,19	1,03	3,09	1,11	0,13	0,896
OBČIANSKE A KULTÚRNE KOMPETENCIE	3,29	1,00	3,18	1,07	-0,55	0,582

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

V miere hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie sme vzhľadom na stupeň štúdia zachytila štatisticky významné rozdielnosti až na troch hladinách úrovne súvislosti ($p < 0,05$; $p < 0,01$ a $p < 0,001$). Pri výsledkoch si ale musíme uvedomiť, že výsledky sú zovšeobecniteľné len vo vzťahu k študentstvu denne formy štúdia, pretože vzhľadom na výskumnú vzorku neboli iné formy do výskumu zahrnuté. Súvislosť so stupňom štúdia sa nepotvrdila len v jednom kompetenčnom klasteri: *komunikačné kompetencie* ($p = 0,056$).

Tabuľka 30 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie so stupňom štúdia

Kompetencie	Bakalárske štúdium		Magisterské štúdium		t	Sig. (2-tailed)
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.		
KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE	3,39	0,99	3,23	1,10	1,91	0,056
INFORMAČNÉ KOMPETENCIE	3,58	1,11	3,22	1,20	3,70	0,000***
SOCIÁLNE A PERSONÁLNE KOMPETENCIE	3,40	0,98	3,21	1,10	2,25	0,025*
PRACOVNÉ A PODNIKATEĽSKÉ KOMPETENCIE	3,27	0,98	3,09	1,11	2,15	0,032*
OBČIANSKE A KULTÚRNE KOMPETENCIE	3,43	0,95	3,18	1,07	3,09	0,002**

Poznámka: * Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,05; ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,01; *** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,001.

Pomocou Kruskalovho-Wallisovho testu sme analyzovali súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčových kompetencií a príslušnosti študenta k danej univerzite. Zistenia v tabuľke 23 prezentujú, že sa preukázala súvislosť v jednom z kompetenčných klastrov: *pracovné a podnikateľské kompetencie* ($p < 0,05$).

Tabuľka 31 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a univerzity

Kompetencie	Chi-Square	Df	Asymp. sig.
Komunikačné kompetencie	3,10	5	0,684
Informačné kompetencie	4,15	5	0,528
Sociálne a personálne kompetencie	6,17	5	0,290
Pracovné a podnikateľské kompetencie	11,44	5	0,043*
Občianske a kultúrne kompetencie	4,54	5	0,474

Poznámka: * Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,05.

Nasledujúca tabuľka 32 prezentuje zistenia, že študenti piatich univerzít (okrem Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici) sa nelíšia pri hodnotení svojich *pracovných a podnikateľských kompetencií* (stĺpec 1). Takisto neexistujú rozdiely medzi študentmi inej päťice univerzít (okrem Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach) (stĺpec 2). Naopak, najviac sa líšia študenti dvoch univerzít – Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (subset = 275) a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (subset = 349), pričom študenti Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vnímajú svoje pracovné a podnikateľské kompetencie najlepšie.

Tabuľka 32 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a univerzity prostredníctvom homogénnych skupín

Pracovné a podnikateľské kompetencie			
		Subset	
		1	2
Univerzita/vysoká škola	Univerzita Komenského v Bratislave	275	
	Trnavská univerzita/Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	280	280
	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	292	292
	Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	301	301
	Prešovská univerzita v Prešove	302	302
	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici		349

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V rámci subjektívneho hodnotenia úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študenti Univerzity Komenského v Bratislave vnímajú ako významne rozvinuté *informačné kompetencie* (priemer = 3,53), pričom ostatné kompetencie vnímajú ako priemerne rozvinuté (rozptyl priemerov od 3,21 do 3,41). Študenti trnavských univerzít (Trnavská univerzita a Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave) subjektívne vnímajú, že ich kľúčové kompetencie sú priemerne rozvinuté, pričom *pracovné a podnikateľské kompetencie* sú vyhodnotené s najmenším priemerným skóre (priemer = 3,05) a *občianske a kultúrne kompetencie* sú vnímané najlepšie (priemer = 3,29). Študenti Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre vnímajú tiež svoje kľúčové kompetencie ako priemerne rozvinuté (rozptyl priemerov od 3,15 do 3,29). Podobné priemerné hodnotenie získali kompetencie u študentov Prešovskej univerzity v Prešove (rozptyl priemerov od 3,14 do 3,35). U študentov Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach sú ako významne rozvinuté hodnotené *pracovné a podnikateľské kompetencie* (priemer = 3,55), v hodnotení rozvinutosti sú ako druhé najlepšie vnímané *informačné kompetencie* (priemer = 3,40), naopak najnižšie hodnotenie získali *občianske a kultúrne kompetencie* (priemer = 3,18). Študenti Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vnímajú všetky kľúčové kompetencie ako významne rozvinuté (rozptyl priemerov od 3,51 do 3,64). Najvyššie priemerné skóre získali *informačné kompetencie* (priemer = 3,64) a *sociálne a personálne kompetencie* (priemer = 3,62), naopak najnižšie priemerné skóre získali *komunikačné kompetencie* (priemer = 3,51). Uvedené výsledky prehľadne prezentujeme v tabuľke 25.

Tabuľka 33 Subjektívne posudzovanie kľúčových kompetencií vzhľadom na univerzitu

Univerzita/vysoká škola	Komunikačné kompetencie		Informačné kompetencie		Sociálne a personálne kompetencie		Pracovné a podnikateľské kompetencie		Občianske a kultúrne kompetencie	
	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.	Priemer	Št. odch.
Univerzita Komenského v Bratislave	3,41	1,03	3,53	1,20	3,37	1,04	3,21	1,09	3,35	1,01
Trnavská univerzita/Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave	3,13	1,21	3,25	1,30	3,17	1,24	3,05	1,13	3,29	1,16
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	3,28	1,17	3,29	1,27	3,20	1,14	3,15	1,16	3,23	1,12
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach	3,25	1,06	3,40	1,17	3,20	1,03	3,55	1,07	3,18	1,05
Prešovská univerzita v Prešove	3,29	1,07	3,35	1,25	3,28	1,11	3,14	1,13	3,26	1,11
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	3,51	0,59	3,64	0,71	3,62	0,45	3,53	0,51	3,56	0,47

Poznámka: 1 znamená „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ až 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“.

Významné rozdiely v subjektívnom vnímaní úrovne kľúčových kompetencií sme zaznamenali vzhľadom na študijný program študenta. V tabuľke 34 môžeme vidieť, že nastali významné štatistické rozdiely u štyroch z piatich kompetenčných klastrov na dvoch hladinách významnosti.

Tabuľka 34 Súvislosť medzi subjektívnym hodnotením úrovne kľúčových kompetencií a študijným programom

Kompetencie	Chi-Square	df	Asymp. sig.
Komunikačné kompetencie	22,63	4	0,000**
Informačné kompetencie	33,60	4	0,000**
Sociálne a personálne kompetencie	11,90	4	0,018*
Pracovné a podnikateľské kompetencie	7,03	4	0,134
Občianske a kultúrne kompetencie	18,88	4	0,001**

Poznámka: * Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,05; ** Rozdiel je signifikantný na hladine významnosti 0,001.

Uvedené súvislosti medzi subjektívnym hodnotením úrovne kľúčových kompetencií a študijným program podrobnejšie prezentujú tabuľky 35 až 39. V každom stĺpci je uvedené priemerné poradie študijných programov. Ak sú v oboch stĺpcoch vedľa seba uvedené

priemerné hodnotenia, rozdiel v subjektívnom hodnotení úrovne daného kompetenčného klastra nenastal. V rámci *komunikačných kompetencií* nastali významné rozdiely v štyroch študijných programoch, pričom ako najlepšie rozvinuté ich vnímali študijné programy *iné*⁴ (subset = 365).

Tabuľka 35 Rozdiel v subjektívnom hodnotení komunikačných kompetencií vzhľadom na študijný program

Komunikačné kompetencie			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	263	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	283	
	Psychológia	303	
	Teológia	339	339
	Iné		365

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V rámci *informačných kompetencií* nastali rozdielnosti v subjektívnom hodnotení u štyroch študijných programoch, pričom ako najmenej rozvinuté ich vnímali študenti sociálnej práce (subset = 271) a ako najviac rozvinuté študenti iných študijných odborov (subset = 384).

Tabuľka 36 Rozdiel v subjektívnom hodnotení informačných kompetencií vzhľadom na študijný program

Informačné kompetencie			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	271	
	Psychológia	284	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	287	
	Teológia	376	376
	Iné		384

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V subjektívnom hodnotení *sociálnych a personálnych kompetencií* nastal rozdiel v tom, že ako najviac rozvinuté ich vnímali študenti teológie (subset = 379).

⁴ Fyzioterapia, farmácia, sociálne právo, sociológia, ošetrovatelstvo, medicína, tlmočníctvo, všeobecné lekárstvo, manažment, pôrodná asistancia, logopédia a i.

Tabuľka 37 Rozdiel v subjektívnom hodnotení sociálnych a personálnych kompetencií vzhľadom na študijný program

Sociálne a personálne kompetencie			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	277	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	289	
	Psychológia	298	
	Iné	336	336
	Teológia		379

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

V rámci občianskych a kultúrnych kompetencií môžeme v tabuľke 38 vidieť, že študenti teológie sa nelíšia v subjektívnom hodnotení úrovne tohto kompetenčného klastra oproti hodnoteniu celej výskumnej vzorky. Najviac sa líšia študenti dvoch študijných programov: sociálna práca a iné študijné programy, pričom študenti sociálnej práce hodnotia svoje občianske a kultúrne kompetencie ako menej rozvinuté.

Tabuľka 38 Rozdiel v subjektívnom hodnotení občianskych a kultúrnych kompetencií vzhľadom na študijný program

Občianske a kultúrne kompetencie			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Sociálna práca	268	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	292	
	Psychológia	297	
	Teológia	337	337
	Iné		363

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

Súvislosť študijného programu a pracovných a podnikateľských kompetencií sa na rozdiel od iných kompetenčných klastrov potvrdila len v troch homogénnych skupinách študijných programov. Ako najmenej rozvinuté ich vnímajú študenti teológie (subset = 278) a ako najlepšie rozvinuté ich vnímajú študenti sociálnej práce (subset = 387).

Tabuľka 39 Rozdiel v subjektívnom hodnotení pracovných a podnikateľských kompetencií vzhľadom na študijný program

Pracovné a podnikateľské kompetencie			
		Subset	
		1	2
Študijný program	Teológia	278	
	Učiteľstvo a pedagogické vedy	294	
	Psychológia	296	296
	Iné	357	357
	Sociálna práca		387

Poznámka: Čím vyššie poradie (číselná hodnota), tým väčšia súvislosť; subset znamená vektor, ktorý určuje podmnožinu z dátového rámca (údajov), ktorý sa má použiť vo vzorci.

Jednotlivé tabuľky poukázali nielen na rozdielnosť v subjektívnom hodnotení, ale taktiež na súvislosť subjektívneho vnímania so študijným programom respondentov.

2.2.5 Diskusia

V kvantitatívnom dizajne nášho výskumu sme si položili hlavnú výskumnú otázku, ktorá smerovala k identifikovaniu subjektívneho hodnotenia úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentmi slovenských univerzít a vysokých škôl, ktorí počas pregraduálnej prípravy absolvovali neformálne vzdelávanie. Na získanie odpovede sme si zvolili synergizáciu hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčových kompetencií. Pokiaľ by sme prezentované výsledky posúdili v kontexte teoretických záverov štúdií zameraných na prínos a vplyv neformálneho vzdelávania, výsledky by mali byť na prvý pohľad jednoznačné. Situácia nami sledovaných ukazovateľov naznačuje tendenčné možnosti identifikovať rozvoj kľúčových kompetencií aj v podmienkach Slovenska a upriamuje pozornosť na proces uznávania prínosov neformálneho vzdelávania.

Pri hodnotení využiteľnosti získaných kompetencií prostredníctvom neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života študentov sa preukázala súvislosť (na hladine významnosti $p < 0,05$ a $p < 0,01$) medzi nasledujúcimi ukazovateľmi:

- miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe rodu ($p < 0,01$);
- miera hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s kompetenčnými klastrami (medzi premennými existuje lineárna závislosť, čím viac sa

zvyšuje hodnota jednej premennej, tým viac sa zvyšuje aj hodnota druhej premennej, $p < 0,01$);

- súvislosť študijných programov a hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo svojom štúdiu (súvislosť sa preukázala u štyroch z piatich vytvorených skupín študijných programov).

Pri subjektívnom hodnotení úrovne kľúčových kompetencií študentov, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie, sa preukázala súvislosť (na hladine významnosti $p < 0,05$; $p < 0,01$ a $p < 0,001$) medzi nasledujúcimi ukazovateľmi:

- súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a rodu ($p < 0,05$ a $p < 0,01$);
- súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a stupeň štúdia ($p < 0,05$; $p < 0,01$ a $p < 0,001$);
- súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a univerzity ($p < 0,05$).

Výsledky nášho výskumu v mnohom korešponujú s výsledkami podobných výskumov zameraných na rozvoj kompetencií vysokoškolských študentov. Štúdia autorov Dmytrenko, Kapustina a Kharkivska et. al. (2021) prezentuje výsledky, ktoré potvrdzujú, že neformálne vzdelávanie zohráva úlohu pri rozvoji kľúčových kompetencií študentov vysokých škôl. Vo svojich zisteniach prezentujú nielen potrebu kompetenčného prístupu vo vysokoškolskom vzdelávaní, ale aj potrebu prepájania rozvinutých kompetencií s ďalšími oblasťami života vysokoškolských študentov. Autori deklarujú, že uvedenými opatreniami môžeme zvýšiť motiváciu študentov zvládnuť akademické vzdelávanie a pomôcť odstrániť priepasť medzi procesom učenia sa a praktickou aplikáciou naučeného. Naše zistenia poukazujú na to, že študenti vysokých škôl využívajú získané kompetencie z neformálneho vzdelávania nielen v rámci vlastného sebarozvoja, ale aj v štúdiu a pri plnení študijných povinností, ako aj pri rozvoji praxe. Na potenciál individuálneho rozvoja prostredníctvom neformálneho vzdelávania študentov univerzít upozorňujú aj výsledky štúdie autorov Arico, Lasselle a Thampanishvong (2010). Ďalšie dostupné štúdie sa nezameriavali na neformálne vzdelávanie študentov univerzít v takomto širokom kontexte. Väčšinou overovali vplyv konkrétneho programu, projektu alebo vzdelávacieho kurzu neformálneho vzdelávania na rozvoj kľúčových kompetencií študentov (Romadhon, 2018; Harris & Wihak, 2018). Taktiež overovali súvislosť medzi neformálnym vzdelávaním študentov univerzít a ich uplatniteľnosťou na trhu práce (Collins, 2009; Arico, Lasselle & Thampanishvong, 2010).

Aj napriek tomu, že sa nám podarilo identifikovať úroveň rozvoja kľúčových kompetencií u študentov univerzít, vnímame značný potenciál a taktiež limity komplexne zodpovedať na položené výskumné otázky. Z výsledkov výskumu, ktorý mapoval súčasný stav neformálneho vzdelávania študentov univerzít a rozvoj kľúčových kompetencií, sú v súvislosti s predkladanými výsledkami spojené dve dôležité zistenia, ktoré upozorňujú na limity výskumu. Prvým je aktuálna situácia výskumu v oblasti neformálneho vzdelávania študentov univerzít a vysokých škôl na Slovensku. V súvislosti s týmto zistením je ďalšie meranie vplyvu či aspoň minimalisticky poňatých prínosov neformálneho vzdelávania v širšom kontexte skôr nereálne. Preto aj náš výskum naráža na problém neexistencie porovnania zistení s inými zisteniami v kontexte slovenských podmienok. Druhým prvkom predstavujúcim limity a obmedzenia našich zistení sú zistenia vyplývajúce z výsledkov nášho výskumu. Kvantitatívny dizajn je z nášho pohľadu potrebné rozšíriť o ďalšie interpretácie samotných študentov univerzít. Uvedené napomôže lepšie pochopiť význam subjektívnych hodnotení. Vzhľadom na uvedené a vzhľadom na konvergentný paralelný dizajn výskumu vnímame potenciál ďalšej časti výsledkov (kvalitatívny výskum, v nasledujúcej podkapitole). Potenciál, ale aj limity uvedené v diskusii tvoria vhodný podklad pre pozitívne budúce smerovanie vo výskume súvisiacom s problematikou neformálneho vzdelávania študentov univerzít. Uvedené výsledky kvantitatívneho výskumu vytvorili priestor a čas na zváženie nasledujúcich potrebných krokov súvisiacich s uznávaním neformálneho vzdelávania študentov univerzít a ich profesijnými kompetenciami viažucimi sa k ich budúcej profesii. Pozitívne subjektívne nastavenie, niekoľko ročná skúsenosť autoriiek výskumu a vedecké dôkazy (tak zahraničné, ako aj parciálne – slovenské) podporujú významnosť venovať pozornosť tejto téme.

2.3 Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií

Cieľom výskumu, ktorý prezentujeme v nasledujúcej časti, bolo prostredníctvom kvalitatívneho výskumu zmapovať relevantné údaje o neformálnom vzdelávaní študentov v období ich pregraduálnej prípravy na budúcu profesiu. V kvalitatívnom dizajne výskumu sme sa orientovali na študentstvo pomáhajúcich profesií Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Po preštudovaní relevantnej odbornej literatúry sme si v rámci kvalitatívneho výskumu formulovali výskumný problém: **Ako je vnímaná problematika neformálneho vzdelávania počas obdobia pregraduálnej prípravy u študentov pomáhajúcich profesií?**

Formulovaný výskumný problém vyúsťuje do hlavného cieľa: **Zmapovať názory a skúsenosti študentov s neformálnym vzdelávaním absolvovaným počas**

ich pregraduálnej prípravy. Ide o študentstvo vybraných študijných programov a odborov na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. V rámci čiastkových cieľov sme zisťovali:

- skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním;
- chápanie pojmu neformálne vzdelávanie;
- informovanosť študentstva o neformálnom vzdelávaní;
- zdroje informovanosti o neformálnom vzdelávaní;
- druhy a formy neformálneho vzdelávania v pregraduálnej príprave;
- prínosy a výhody neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva.

Pre efektívne naplnenie nami stanovených cieľov sme formulovali niekoľko výskumných otázok, na ktoré sme hľadali odpovede prostredníctvom obsahovej analýzy:

1. Aké sú skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním v období ich pregraduálnej prípravy?
2. Aké sú oblasti a témy neformálneho vzdelávania študentstva v období ich pregraduálnej prípravy?
3. Aké zdroje pri získavaní informácií o neformálnom vzdelávaní študentstvo využíva?
4. Aké druhy a formy neformálneho vzdelávania študentstvo absolvuje v období pregraduálnej prípravy?
5. Aké sú prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií?

2.3.1 Metodológia výskumu

Pre splnenie cieľa výskumu sme zvolili kvalitatívny dizajn. Vo výskume sme použili metódu fokusových skupín. Fokusová skupina je facilitovaná (riadená/organizovaná) diskusia ľudí, ktorí majú spoločný vzťah k zadanej téme. Kľúčom pre úspech fokusovej skupiny je interaktívne zapájanie všetkých zúčastnených (Piovarčiová, Halašová a kol. 2014). Cieľom nie je získať široké zovšeobecnenia, ale konkrétne subjektívne vnímanie a interpretácie skúmanej problematiky (Beková, 2007). Diskusia vo fokusovej skupine nie je sumou individuálnych rozhovorov, ale ide o novú kvalitu, ktorá využíva skupinovú dynamiku.

Fokusová skupina s participantmi prebiehala prostredníctvom vopred pripravenej **Metodiky fokusových skupín študentstva o neformálnom vzdelávaní**. Metodika bola vytvorená riešiteľkami výskumu J. Šolcovou a L. Nemcovou (v apríli 2022), následne bola overená na pilotnej fokusovej skupine študentov sociálnej práce a upravená v časti: formulácia otázok (v septembri 2022). Následne sme metodiku predstavili facilitátorkám fokusových

skupín a opäť zapracovali pripomienky najmä v časti: vedenie procesu fokusovej skupiny. Uvedeným krokom sme zabezpečili konvergentý prístup k tvorbe metodiky, ale aj priebehu vedenia fokusových skupín (január 2023). Facilitátoky fokusových skupín (J. Šolcová, L. Nemcová, M. Beran Sladkayová, V. Šoltésová) postupovali podľa metodiky a vopred pripraveného scenára, čím prebrali kontrolu interviewujúceho a zaručili relatívne rovnocenné podmienky pre všetkých participantov. Formulácia otázok reprezentuje ďalší základný aspekt metódy fokusovej skupiny. Otázky musia byť krátke, jasné, podporujúce úsilie o dekodovanie významu, bez negácií, vyjadrené v bežných slovách, bez emocionálne či hodnotovo nabitých slov alebo fráz, ktoré môžu vnucovať odpoveď, vyhýbajúce sa morálnym obsahom, vyhýbajúce sa posudzovaniu participantov (Beková, 2007). Pri zostavení poradia otázok sme využili tzv. lievikovú techniku, od všeobecných k špecifickým otázkam (Cozma, 2007). Doplňujúce otázky boli kladené na základe reakcií a výpovedí participantov.

Priemerná dĺžka trvania fokusových skupín bola od 45 do 60 minút. S realizáciou a nahrávaním rozhovoru účastníci a účastníčky súhlasili, čo dokumentovali verbálnym súhlasom na začiatku každej fokusovej skupiny (súhlas bol nahratý). Z fokusových skupín bol vyhotovený audio záznam, nahrané interpretácie už neboli participantmi spätne validizované. Validita a reliabilita kvalitatívneho výskumu bola zabezpečená trianguláciou výskumníčov (na analýze sa podieľali viaceré výskumníčky). Fokusové skupiny sme realizovali v mesiacoch máj až jún 2023, prezenčnou formou v priestoroch Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Rozmanitosť v metodologických prístupoch ku kvalitatívnemu výskumu je široká. Proces analýzy kvalitatívnych dát má svoju postupnosť. Pri vytváraní postupu spracovania dát sme preferovali analytický postup, ktorý súvisel so stanoveným cieľom. Pri analýze sme postupovali „zhora dole“, kde sa postupuje od teórie k dátam.

Z fokusových skupín, ktoré boli zvukovo zaznamenané, sme si najprv vytvorili prepis (Švaříček & Šed'ová, 2007). Uskutočnené fokusové skupiny (audiozáznamy) sme prepísali prostredníctvom aplikácie Transskriptor (aplikácia v rámci podpory Google Play). Pri analýze fokusových skupín pracovali traja analytici s doslovnými prepismi nahrávok.

Počas analýzy kvalitatívnych dát sme systematicky usporiadali prepisy z fokusových skupín. Proces analýzy kvalitatívnych údajov zahŕňal predovšetkým kódovanie a kategorizáciu údajov. Kódovanie a kategorizácia údajov sú najdôležitejšou etapou procesu kvalitatívnej analýzy údajov. Naše otvorené kódovanie vychádzalo od autora Wonga (2008). Vybrané kategórie a k nim pridelené kódy sme previedli do jednotlivých interpretácií.

Pri výbere výskumnej vzorky pre kvalitatívny výskum sme použili zámerný a dostupný výber. Pri výbere boli stanovené tieto kritériá:

- a) profil participanta: študent/šudentka Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, denná forma štúdia, 2. alebo 3. ročník bakalárskeho stupňa alebo 1. a 2. ročník magisterského stupňa.

Pre zabezpečenie získania čo najširšieho nadhľadu môžeme vytvoriť rôzne typy fokusových skupín:

- Homogénne zloženie: účastníci tohto typu skupiny majú spoločné vzťahy a charakteristiky. Ako napríklad študentstvom rovnakého študijného programu/odboru, prostredia (stupeň štúdia, forma štúdia, ročník štúdia, škola), rovnakej skúsenosti s neformálnym vzdelávaním.
- Heterogénne zloženie: účastníci tohto typu skupiny sú z rôzneho prostredia (stupeň štúdia, forma štúdia, ročník štúdia, škola), rôzneho veku, rôznych študijných programov/odborov, s rôznou mierou skúsenosti s neformálnym vzdelávaním. Preto nie je potrebný náhodný výber vzorky.

Pre náš výskum sme zvolili homogénne skupiny (príbuznosť k študijnému programu/odboru).

- b) Príslušnosť k študijnému odboru: učiteľstvo a pedagogické vedy, sociálna práca, teológia.
- c) Skúsenosť s neformálnym vzdelávaním počas obdobia pregraduálnej prípravy na univerzite.

V rámci kvalitatívneho výskumu sme koncom letného semestra akademického roku 2022/2023 oslovili študentov a študentky vybraných študijných odborov so záujmom o spoluprácu na výskume. Zrealizovali sme celkovo 8 fokusových skupín v troch študijných odboroch s celkovým počtom participantov a participantiek 91. Z toho boli 3 skupiny participantov a participantiek z 1. stupňa štúdia a 5 skupín z 2. stupňa štúdia. Z pohľadu výskumu nebolo potrebné rodové členenie, preto to neuvádzame ani v tabuľke 40.

Výskumnú vzorku, tvorili študenti a študentky Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. K tomuto zúženiu výskumého bádania z celoslovenskej na fakultnú úroveň došlo aj vzhľadom k reálnym možnostiam autorského kolektívu, vzhľadom ku skutočnosti dostupnosti participantov a participantiek, ako aj vzhľadom k tomu, že práve dotknutá fakulta, ako jediná počas obdobia dvoch rokov jediná využila uznanie neformálného vzdelávania prostredníctvom uznania extrakurikulárnych aktivít študentstva.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela je dlhodobou lídrom v rozvíjaní stratégie service learning, ako aj lídrom v prepájaní formálneho a neformálneho vzdelávania.

Tabuľka 40 Rozdelenie výskumnej vzorky pre kvalitatívny výskum

Fokusové skupiny/študijné odbory	N	%
Sociálna práca	57	62,6
Teológia	9	9,9
Učiteľstvo a pedagogické vedy	25	27,5
Spolu	91	100,0

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Výskumnú vzorku tvorili účastníci dennej formy štúdia. Pokiaľ ide o študijný odbor učiteľstvo a pedagogické vedy, zastúpené boli študijné programy výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých (1. stupeň štúdia) a manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní (2. stupeň štúdia), zo študijného odboru sociálna práca boli zastúpené študijné programy bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia. V rámci študijného odboru teológia bol zastúpený magisterský stupeň štúdia.

2.3.2 Skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním a jeho oblasti

Pri kvalitatívnych výrokoch sme sa v úvode analýzy zamerali na to, či v opísaných skúsenostiach študentov môžeme identifikovať špecifické princípy a znaky neformálneho vzdelávania (Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2019; Hofbauer, 2004). Spracované výsledky uvádzame v tabuľke 41.

Tabuľka 41 Špecifické znaky a princípy neformálneho vzdelávania

Znaky neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky
Dobrovoľnosť	<p>„Pre tento kurz som sa rozhodla z vlastnej vôle.“</p> <p>„No hlavne, že to nebolo nútené, ale dobrovoľné, ja sama som sa rozhodla zlepšiť si angličtinu.“</p> <p>„Je to super, človek sa dobrovoľne rozhodne vzdelávať v rámci nejakej oblasti, ktorá ho zaujíma.“</p>

<p>Stanovený zámer a ciele vzdelávania</p>	<p>„Cieľom vzdelávania bolo zlepšiť schopnosť poskytovať krízové telefonické poradenstvo.“</p> <p>„Zlepšiť starostlivosť o seba a poznať rôzne techniky.“</p> <p>„Cielene sme sa zamerali na to, ako pracovať s touto témou v práci s deťmi z Ukrajiny.“</p> <p>„Podľa napísaného cieľa vzdelávania, ktoré som si prečítala na webovej stránke tejto organizácie, som vedela, že práve na tento tréning sa chcem prihlásiť.“</p> <p>„Ja som chodila na kurzy pracovníkov s deťmi, učili nás o metódach katechéty, teambuildingové aktivity a tak pod., vedela som, o čom to bude, pretože nám to odprezentovali v úvode kurzov.“</p>
<p>Vedomé a holistické učenie</p>	<p>„Opísal by som to ako vzdelávanie, ktoré ma pohltilo celého. Nielen som sa veľa naučil, ale najmä som vedel, ako to už teraz správne realizovať, a napokon som si aj uvedomil, aké dôležité je vôbec venovať sa téme permakultúra.“</p> <p>„Po tomto kurze som sa zmenil. Zrazu som začal vnímať, že to nie je len o tom, čo viem a hovorím. Potrebné je, aby som tým žil ako celý človek, svojou myslou, rukami aj činmi.“</p>
<p>Partnerský vzťah medzi účastníkmi a organizátormi</p>	<p>„Vzdelávanie bolo priateľské, také voľné, že sa tam ľudia bavila. Nie je tam taký vzťah vyslovene nadriadení a podriadení.“</p> <p>„Lektorka bola múdra to nepochybne, ale nikdy k nám nepristupovala tak, že sme to pocítili, skôr sa snažila byť s nami v rovnocennom vzťahu a veľa ťažila z toho, čo sme o téme vedeli my sami.“</p>
<p>Mimoškolské vzdelávanie</p>	<p>„V rámci jednej témy sme zažili outdoorovú aktivitu na vode.“</p> <p>„Na kurzy som chodila do občianskeho združenia.“</p> <p>„Pani lektorka zorganizovala kurz priamo v kvetinárstve.“</p>
<p>Dostupné každému</p>	<p>„Pretože som prekonala postcovidový syndróm, mala som veľké problémy s fyzickou zdatnosťou. No, mohla som si upraviť expedíciu tak, aby som ju mohla dokončiť.“</p> <p>„Tento šport a tréningy sú špeciálne šité pre nás mladých na vozíčku.“</p>

	<p>„Určite som sa zapojila aj preto, lebo to nebolo spoplatnené, inak by som si to nemohla dovoliť.“</p> <p>„Výhodou bolo, že som nemusela byť odborníčka v danej téme, nemusela som mať žiadnu skúsenosť s programovaním. Proste, dali mi to príležitosť vyskúšať to, čo ma zaujímalo.“</p> <p>„Podľa mňa je to super v tom, že nemusím nikam cestovať, zapnem notebook a som tam. Ušetrí to aj čas, aj peniaze, dokonca je jedno, či soplím, kašlem.“</p>
--	---

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V tabuľke 41 sme prezentovali len niekoľko vybraných kvalitatívnych výrokov, ktoré deklarovali uvedený znak a princíp neformálneho vzdelávania. Okrem tejto klasifikácie nám táto tabuľka prezentuje skutočnosť toho, že si participanti uvedomujú špecifiká, ktoré neformálne vzdelávanie reflektuje.

Študenti a študentky okrem znakov a princípov pri svojich odpovediach definovali nadväzujúce pojmy a synonymá spojené s neformálnym vzdelávaním. Zoznam pojmov, ktoré sa spájajú s neformálnym vzdelávaním, uvádzame v tabuľke 42.

Tabuľka 42 Nadväzujúce pojmy a synonymá neformálneho vzdelávania

<p>„Kurz.“</p> <p>„Tréning.“</p> <p>„Školenie.“</p> <p>„Voľnočasová aktivita so zmyslom.“</p> <p>„Dobrovoľné vzdelávanie, nie to povinné.“</p> <p>„Učenie sa hrou.“</p> <p>„Mimoškolské vzdelávanie.“</p> <p>„Workshopy.“</p> <p>„Online vzdelávania.“</p> <p>„Hobby, ktoré nás mnohému naučia.“</p> <p>„Učenie sa zážitkom.“</p> <p>„Samoštúdium.“</p> <p>„Otvorené vzdelávanie.“</p> <p>„Zábava a učenie sa v jednom.“</p> <p>„Vzdelávanie vo voľnom čase.“</p> <p>„Učenie sa inak.“</p>
--

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z výsledkov vyplýva, že študenti a študentky vnímajú neformálne vzdelávanie aj v iných kontextoch, cez iné slovné spojenia, synonymá. Neformálne vzdelávanie má svoje špecifiká, podľa ktorých sme pri analýze výrokov postupovali a ktoré tvoria východisko operacionalizácie kvalitatívnej analýzy. Neformálne vzdelávanie sa študentom a študentkám najčastejšie spája s istou pracovnou činnosťou. V rámci skúseností študentov s neformálnym vzdelávaním sme sa zamerali na identifikovanie tém neformálneho vzdelávania, ktoré študenti absolvovali počas obdobia svojej pregraduálnej prípravy na univerzite. Prehľad tém ponúka tabuľka 43.

Tabuľka 43 Identifikované oblasti neformálneho vzdelávania

Názov oblasti neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky
Oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska cieľových skupín	
Animácia a práca s deťmi/mládežou	<p>„vedúca základného kolektívu, ako vedúca skautskej družiny“</p> <p>„animátor v letných táboroch“</p> <p>„roverský program“</p> <p>„pripravovali sme sa na tábory pre deti“</p>
Práca s deťmi v športovom klube	„športový klub, ako pracovať s detskou skupinou“
Práca s deťmi a mládežou v dobrovoľníckych programoch	<p>„v tom dobrovoľníckom programe, tam bolo o tom, že ako spolupracovať s tým dieťaťom pri doučovaní“</p> <p>„dobrovoľnícky program s deťmi a autistickým spektrom“</p>
Práca s deťmi so špecifickými potrebami	<p>„išlo o školenie pre prácu s deťmi so špeciálnymi potrebami. Spektrum autistického ochorenia“</p> <p>„v rámci programu ... sme pracovali s deťmi so zdravotným znevýhodnením“</p>
Katechéza pre deti	„ja som chodila na kurzy pre pracovníkov s deťmi, učili sme sa o metódach katechézy pre deti“
Práca s rómskou komunitou	<p>„ako pracovať s deťmi z marginalizovanej rómskej komunity“</p> <p>„dobrovoľníctvo v komunitnom centre so segregovanou rómskou komunitou“</p>
Podporná skupina pre seniorov	„podporná skupina pre seniorov“

Práca s vojnovými odídenkami	<i>„pracovala som s odídenkami, preto som absolvovala zaškolenie“</i>
Práca s ľuďmi vo väzbe	<i>„pre prácu s ľuďmi vo väzbe som musela prejsť viacúrovňovým školením“</i>
Dospelí veriaci	<i>„išlo o kresťanský program, ktorý mi umožnil pomôcť dospelým osobám prehlbovať vieru“</i>
Ľudia so závislosťou	<i>„je to streetwork dobrovoľnícky program, kde pracujeme s ľuďmi, ktorí sú závislí od drog“</i>
Práca s ľuďmi bez domova	<i>„predtým, ako začnete s ľuďmi bez domova pracovať, čaká vás také zaškolenie“</i>
Oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska záujmu	
Oblasť kresťanskej misie	<i>„kurz realizovaný počas sústreďovania pre záujemcov o misiu v zahraničí“</i> <i>„Absolvoval som kurz Kairos zameraný na kresťanskú misiu v zahraničí.“</i>
Public relations a marketing	<i>„public relations, ako ich zaujať pre marketingové účely“</i>
Cudzie jazyky	<i>„rozšírenie slovnej zásoby“</i> <i>„chcela som sa zdokonaľiť v jazyku, aby som mohla cestovať“</i>
Oblasť sociálnych zručností	<i>„kritické myslenie, ako si ho posilniť“</i> <i>„komunikačné zručnosti a prezentačné zručnosti“</i> <i>„time manažment“</i> <i>„ako pracovať s tímom“</i>
Zdravie a šport	<i>„šport, stravovanie sa“</i> <i>„zdravie“</i> <i>„zdravý životný štýl“</i> <i>„týždeň duchovnej obnovy“</i> <i>„KETO diéta a iné nutričné prepočty“</i> <i>„oblasť wellbeingu“</i>

Prvá pomoc a záchranné zložky	<p>„absolvoval som kurz prvej pomoci, ako dobrovoľný hasič“</p> <p>„pre dobrovoľnícku prácu som musela absolvovať školenie prvej pomoci“</p>
Oblasť spoločenské javy a situácie	<p>„v tom divadle, čo sme boli, tam sa riešila tá migrácia a vojna na Ukrajine“</p> <p>„ako si nájsť zamestnanie“</p> <p>„identita a rod“</p> <p>„téma dôsledky komunizmu“</p> <p>„učil som sa aj, ako pracovať pri príprave katechézy s rôznymi online aplikáciami, v období Covidu a obmedzení s ním spojených“</p>
Oblasť globálneho vzdelávania	„jednoznačne ma zaujíma udržateľnosť a znižovanie ekologickej stopy, v témach sa nielen vzdelávam“
Projektový manažment	„témou školenia bol projektový manažment“
Kurz účtovníctva	„musela som si dorobiť kurz účtovníctva“
Koučing	<p>„absolvoval som mentálny koučing“</p> <p>„len tak pre seba samého som sa rozhodol urobiť si koučing“</p>
Oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska inštitucionálneho zabezpečenia	
Práca v nízkoprahových centrách	„príprava vedenia klubov mladých v nízkoprahových centrách“
Práca v detských a mládežníckych organizáciách	<p>„vzdelávanie v rámci mládežníckeho občianskeho združenia“</p> <p>„je to mládežnícky rozvojový program, konkrétnej organizácie“</p>
Práca v zariadeniach sociálnych služieb	<p>„zaškolenie pre dobrovoľníctvo v zariadení pre seniorov“</p> <p>„s ľuďmi bez domova v zariadení núdzového bývania“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Jednotlivé oblasti a v nich jednotlivé témy sa spájajú jednak s **rôznymi cieľovými skupinami** (najčastejšie išlo o deti a mládež), ale nevytlúčilo sa vzdelávanie späté s cieľovou skupinou seniorov alebo so skupinami so špecifickými potrebami (tam, kde je potrebná krízová

intervencia, práca s deťmi autistického spektra alebo práca s cirkevnej komunite). Zároveň neformálne vzdelávanie predstavuje široký záber vzdelávacích možností od **sebarozvoja** (od fyzického po duševné zdravie) až po **globálne problémy** (napr. vojna, identita, rod, covid...).

V mapovaní skúseností študentstva s neformálnym vzdelávaním sme sa zamerali aj na rozsah ich skúseností. Študentstva sme sa pýtali na frekvenciu neformálneho vzdelávania v posledných 12 mesiacov. Uvedenou analýzou sa nám podarilo tiež identifikovať, či v prípade študentstva ide o pravidelné alebo nepravidelné neformálne vzdelávanie. Frekvencia neformálneho vzdelávania tvorila rozptyl od viackrát za týždeň až po raz alebo dvakrát za rok. Podrobnejšie identifikované kategórie prezentujeme v tabuľke 44.

Tabuľka 44 Frekvencia neformálneho vzdelávania študentstva

Frekvencia neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky	Typológia
Viackrát za týždeň	<p>„V rámci programu Dofe5 je to cez pracovný týždeň 3-krát.“</p> <p>„Angličtina na tomto kurze je nastavená dvakrát za týždeň. Jazyková škola to má takto nastavené.“</p> <p>„Online kurz nemá nastavenú frekvenciu, ja som si však každú lekciu rozdelila na dva dni v týždni.“</p>	Pravidelné vzdelávanie
Každý týždeň	<p>„Je to nastavené tak, že raz za týždeň beží live stream tejto odborníčky, ktorý ma vlastne vedie v tom, aby som sa v KETO nielen učila, ale získala aj skúsenosti.“</p> <p>„Každý týždeň je sprístupnený nový podcast.“</p> <p>„Aby bol tréning úspešný, je potrebné venovať pozornosť technike wellbeingu</p>	

	<i>každý týždeň a pravidelne to opakovať najmenej polroka až rok.“</i>	
Aspoň raz za mesiac	<p><i>„Tejto téme sa venujem raz mesačne, určila som si vždy ten istý deň v mesiaci.“</i></p> <p><i>„Kurz má svoje pravidlá, raz za mesiac musím vypracovať zadanie, inak by ma vylúčili.“</i></p>	
Raz za 3 až 4 mesiace	<p><i>„Vyberám si kratšie vzdelávania, preto mi to možno vyjde nejako raz za štvrtrok.“</i></p> <p><i>„Naša organizácia chce, aby sme s deťmi pracovali kvalitne, preto nám pravidelne raz za 3 mesiace pripravuje školenia a špeciály.“</i></p>	Nepravidelné vzdelávanie
Raz alebo dvakrát za rok	<p><i>„Je to dlhodobý výcvik, stretávame sa raz za pol roka.“</i></p> <p><i>„Keďže cez semester máme toho dosť, uprednostňujem na iné vzdelávačky obdobie, keď už mám po skúškovom, tak mi vyjde čas na 1 alebo 2 kurzy za rok.“</i></p>	

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z uvedeného sme zistili, že naši participanti mali s neformálnym vzdelávaním pravidelnú aj nepravidelnú skúsenosť. Oba typy boli spojené s individuálnym časovým nastavením (*„ja som si však každú lekciu rozdelila na dva dni v týždni“*), s inštitucionálnymi vzdelávacími príležitosťami (*„Jazyková škola to má takto nastavené.“*) alebo konkrétnymi edukátormi (*„Je to nastavené tak, že raz za týždeň beží live stream tejto odborníčky...“*), ako aj s nastaveným systémom a časovým harmonogramom neformálneho vzdelávania (*„Naša organizácia chce, aby sme s deťmi pracovali kvalitne, preto nám pravidelne raz za 3 mesiace...“*).

2.3.3 Zdroje informácií o neformálnom vzdelávaní

Medzi zdrojmi, ktoré študenti a študentky využívajú, sme identifikovali **nepriame a priame zdroje**. Uvedené zistenia o zdrojoch informovanosti zároveň predstavujú spôsoby informovanosti, a teda čo alebo koho využívajú pri vyhľadávaní neformálneho vzdelávania. Vnímame, že s informovanosťou sú úzko prepojené ďalšie súvislosti neformálneho vzdelávania študentstva. Pre lepší prehľad sme zistené údaje o **nepriamych zdrojoch** vložili do tabuľky 45.

Tabuľka 45 Identifikované nepriame zdroje neformálneho vzdelávania

Nepriame zdroje	Kvalitatívne výroky
Plagát	<i>„Na nástenke v škole je veľa plagátov, niekedy naozaj veľa, občas tam ale zazriem dobrú ponuku.“</i>
Internet a internetové prehliadače	<i>„Určite hlavne internet, kde mám pokope všetky možnosti výberu kurzov alebo školenia. Jednoducho si to zadám a niečo mi nájde.“</i> <i>„Ja osobne najviac využívam internet. Tam si prezerám rôzne kurzy a semináre.“</i> <i>„Google mi ponúka možnosť vyhľadať si podľa mnou zadanej témy rôzne ponuky.“</i>
Newsletter	<i>„Vďaka tomu, že som už absolvovala vzdelávanie v tejto organizácii, chodia mi pravidelne newslettere, kde sú informácie o školeniach.“</i>
Internetové stránky detských a mládežníckych organizácií	<i>„Keďže sú vzdelávania súčasťou môjho dobrovoľníctva v detskej organizácii, tak na webovej stránke máme vždy aktuálne informácie.“</i> <i>„Nie som členkou jednej mládežníckej organizácie, preto v období, keď mám čas, si jednoducho popozieram webové stránky rôznych mládežníckych organizácií.“</i>
Internetové stránky neziskových organizácií	<i>„Poradila mi to Dia, moja spolužiačka, našla na stránke neziskovky ponuku na vzdelávanie zadarmo.“</i> <i>„Na webovej stránke občianskeho združenia Eduma som si našla túto školu.“</i> <i>„Zo všeobecného vyhľadávania ma to presmerovalo na web stránku Nadácie pre deti Slovenska.“</i> <i>„Pozeral som si raz, o čom to IPčko je, a tam som objavil, že ponúkajú školenia.“</i> <i>„Všimla som si ponuku školenie zadarmo od Centra dobrovoľníctva a od 365 labb.“</i>

Sociálne siete	<p>„Keď chceš vzdelanie v nejakom odbore že zdravá strava alebo cvičenie, tak máš influencerky na Instagrame, že si zaplatíš za kurz a dostaneš materiály k tomu.“</p> <p>„Instagram mi už sám ponúka to, čo by ma mohlo zaujímať.“</p> <p>„Občas zablúdím na facebook, pretože tam sledujem niektoré organizácie, ktoré sú z tretieho sektora.“</p> <p>„Som členkou v skupine na sociálnej sieti, ktorá združuje tých, ktorých zaujíma téma kresťanskej výchovy detí. Okrem rôznych pomôcok tam zdieľajú aj ponuky na vzdelávanie od rôznych kresťanských organizácií.“</p> <p>„Na Tik Toku mi vyhodilo, ako naštartovať svoje podnikanie na Tik Toku, keď som klikla, presmerovalo ma na ponuku.“</p>
Médiá	<p>„Tak toto som konkrétne počula v rádiu.“</p>
Podcasty	<p>„Keď som skončila sledovanie jedného podcastu, automaticky mi nabehla ďalšia ponuka.“</p>
Mobilné aplikácie a reklamy v nich	<p>„Ja osobne som začala používať aplikáciu Duolingo a tam sa mi zobrazovali ponuky na ďalšie a ďalšie appky.“</p>
Google digitálna garáž	<p>„Google digitálna garáž. Tam máš online kurzy na výber.“</p>
Webové stránky slovenských a zahraničných vzdelávacích platforiem	<p>„Toto konkrétne ponúka Green Fox Academy, je to pobočka na Slovensku, kurzy sú online a zadarmo.“</p> <p>„Využívam kurzy.sk, ako prvýkrát som vôbec netušila, že to existuje, ale internet mi to vyhodil, a keď niečo potrebujem, hľadám tam.“</p> <p>„Určite som sa informovala na stránkach Erasmus+ a Európsky zbor solidarity.“</p> <p>„Na toto som natrafila len náhodou, zistila som, že niektoré univerzity, myslím zahraničné Stanford alebo Cambridge, ponúkajú kurzy, sú väčšinou online.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Medzi nepriamymi zdrojmi neformálneho vzdelávania sme identifikovali rôzne zdroje, ktoré sa odlišovali najmä priestorovým ukotvením, keď išlo o fyzické prostredie (plagát), mediálne prostredie (rádio), online prostredie (internet, internetové stránky organizácií, newsletter, sociálne siete, podcasty, mobilné aplikácie, Google digitálna garáž, online platformy). Zároveň sa zdroje odlišovali svojou pôsobnosťou v rámci Slovenska (napr. Nadácia

pre deti Slovenska, Centrum dobrovoľníctva, Eduma a i.) a zahraničnou pôsobnosťou (napr. Green Fox Academy, univerzita v Stanforde, univerzita v Cambridgei).

Priame zdroje získavania informácií o neformálnom vzdelávaní sú späté s **osobným kontaktom** s konkrétnou osobou. Zistenia prezentujeme v tabuľke 46.

Tabuľka 46 Identifikované priame zdroje neformálneho vzdelávania

Priame zdroje	Kvalitatívne výroky
Kamaráti/ známi	<p>„Mojí kamaráti mi odporučili, aby som tam určite išla, že je to fest fajn a zájde sa mi to, a najmä že sa mi to bude páčiť.“</p> <p>„Kamarátka na takom školení bola, tak som sa opýtala, či jej to niečo dalo. Ona mi opísala v podstate dobré dojmy a to, čo si odniesla zo školenia.“</p> <p>„Keď viem, že mám v okolí seba niekoho, kto vie o tej téme, o ktorú sa zaujímam, tak sa opýtam dotyčného.“</p> <p>„Nejakí známi kamaráti, ktorí v tom dlhšie fungujú a majú k tomu nejaké informácie a zdieľajú potom tie skúsenosti a info, kam mám ísť na kurz ja.“</p> <p>„Dá sa aj, že keď niekto niekoho pozná, že mi poradí tieto a tieto kurzy, také a také.“</p>
Spolužiaci na vysokej škole	<p>„Spolužiačka z našej študijnej skupiny mi to poradila.“</p>
Rodinní príslušníci	<p>„Moja mamina, videla vo svojej práci túto ponuku, a tak mi o nej povedala.“</p> <p>„Nechala som sa nahovoriť sestrou.“</p>
Odborníci/odborničky	<p>„Niekedy aj osobne od nejakých odborníkov, o ktorých viem, že majú informácie, ktoré potrebujem. Opýtam sa ho proste, lebo má v tom prehľad.“</p> <p>„Baba okrem toho, že je influencerka, má vyštudované asistent výživy.“</p>
Vyučujúce na vysokej škole	<p>„Osobne od vyučujúcich na našej katedre, až dvaja mi to odporučili.“</p> <p>„Pani docentka sa na hodine zmienila o tejto možnosti, poskytla nám informácie.“</p> <p>„Vzdelávanie bolo prezentované ako jedna z možností priebežných podmienok našou vyučujúcou. Predstavila organizáciu, ktorá vzdelávanie zastrešuje, vysvetlila, čo je jeho obsahom a ako to súvisí s predmetom, ktorý vyučuje.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Medzi priamymi zdrojmi informovanosti sme identifikovali menej významových kategórií oproti nepriamym zdrojom. V rámci priamych zdrojov informovanosti participanti uviedli zdroje súvisiace s neformálnymi vzťahmi (kamaráti, známi, spolužiaci), súvisiace s rodinnými vzťahmi (napr. mama a sestra), ako aj súvisiace so statusom odborníkov. Participanti poukázali aj na skutočnosť, že informácie získavajú od vyučujúcich na vysokej škole.

2.3.4 Druhy a formy neformálneho vzdelávania študentstva

Na základe analýzy sme identifikovali, že študenti a študentky majú skúsenosť s rôznymi druhmi neformálneho vzdelávania, ktoré mali odlišné zamerania. Druhy neformálneho vzdelávania určuje zákon NR SR Zb. z. č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní:

- *záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie, vzdelávanie seniorov a iné vzdelávanie, ktorým účastník neformálneho vzdelávania uspokojuje svoje záujmy, zapája sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíja svoju osobnosť;*
- *kontinuálne vzdelávanie, ktorým si účastník neformálneho vzdelávania dopĺňuje, rozširuje, prehľbuje alebo obnovuje kvalifikáciu ako predpoklad na výkon odbornej činnosti v súlade s osobitnými predpismi a aktuálnymi zmenami v spoločnosti;*
- *rekvalifikačné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k získaniu čiastočnej kvalifikácie alebo k získaniu úplnej kvalifikácie – odbornej spôsobilosti pre jednu alebo viac pracovných činností v inom povolaní ako v tom, pre ktoré účastník neformálneho vzdelávania získal kvalifikáciu prostredníctvom školského vzdelávania;*
- *d'alšie odborné vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe, ktorý vedie k doplneniu, obnoveniu, rozšíreniu alebo prehĺbeniu kvalifikácie potrebnej na výkon odbornej činnosti.*

Tabuľka 47 Identifikované druhy neformálneho vzdelávania

Druhy neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky
Záujmové neformálne vzdelávanie	„Detská misia – systematické školenie pre prácu s deťmi v kluboch na školách.“

	<p>„Chcel som sa naučiť to, čo ma prirodzene bavilo, vedel som fotiť, ale po kurze som si bol istejší.“</p> <p>„V Mamina centre som absolvovala takéto vzdelávanie, a potom som sa mohla ja sama realizovať v tom, čo mám rada.“</p> <p>„Kurz sebaobrany pre ŤZP som musela absolvovať.“</p> <p>„Animátorský kurz som si dorábala aj napriek tomu, že som už bakalárka v sociálnej práci. Ale potrebovala som ho pre letné brigády.“</p> <p>„Ja som na strednej škole vyštudovala úplne niečo iné ako kurz, ktorý som si dorábala teraz. Ale baristický kurz využívam v práci.“</p> <p>„Záchranársky kurz.“</p> <p>„Strojnícky kurz.“</p>
Občianske neformálne vzdelávanie	<p>„Školenie do komisie volebnej, keď boli komunálne voľby.“</p> <p>„Dobrovoľníctvo, 3 roky som bola v nízkoprahovom centre v...“</p> <p>„Dobrovoľníctvo v SPOSE, čo je spoločnosť na pomoc ľudí s autizmom.“</p>
Iné neformálne vzdelávanie spojené s rozvojom osobnosti	<p>„Školenie wellbeing som si vybrala najmä pre mňa samu, aby som zvládala nápor kolobehu práce a školy.“</p> <p>„Okrem certifikátu to vnímam ako sebarozvoj, vďaka koučingu som si istejšia v mnohých situáciách.“</p>
Kontinuálne neformálne vzdelávanie	<p>„Ja som mal školenia ohľadom Erazmu, ktorý bol prepojený na sociálnu prácu, ktorú študujem. Získala som tak nielen informácie, ale najmä zručnosti pre prácu s novou cieľovou skupinou.“</p>

	<p>„BIP6 mobilita zameraná na sociálnu pedagogiku, sociálne médiá a ich vplyv na jednotlivca.“</p> <p>„Ja v rámci dobrovoľníctva v nízokoprahu tu v Banskej Bystrici, tam sme mali také školenie predtým, ako som sa stala dobrovoľníčkou.“</p> <p>„Ja som bola na takom 2-dňovom školení, aby som mohla robiť koordinátorku dobrovoľníkov.“</p> <p>„Kresťanská akadémia mladých, Malenovice ČR – vzdelávací a podporný program pre vedúcich mládeží, zameraný na mentoring a krízovú intervenciu.“</p> <p>„Kurz Kairos, zameraný na kresťanskú misiu v zahraničí.“</p>
<p>Ďalšie odborné neformálne vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe</p>	<p>„Živé knihy, to bolo školenie, z ktorého máme aj certifikát s celoštátnou platnosťou.“</p> <p>„Kurz bol akreditovaný. Museli sme nielen splniť podmienky, ale taktiež absolvovať záverečné skúšky, ktoré preukázali nami nadobudnuté schopnosti.“</p> <p>„Akreditované kurzy, ako kurz Bazálnej stimulácie, Komunikácia so seniormi, Misijné semináre, Prevencia syndrómu vyhorenia.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Na základe analýzy výrokov v tabuľke 47 môžeme vidieť, že sme identifikovali neformálne vzdelávanie v oblasti záujmového neformálneho vzdelávania („Chcel som sa naučiť to, čo ma prirodzene bavilo, vedel som fotiť, ale po kurze som si bol istejší.“). V občianskom neformálnom vzdelávaní dominovalo dobrovoľníctvo („Dobrovoľníctvo v SPOSE, čo je spoločnosť na pomoc ľudí s autizmom.“) a participácia vo volebnej komisii („Školenie do komisie volebnej, keď boli komunálne voľby.“). V rámci kontinuálneho

6 Blended Intensive Programme – ide o krátkodobé zmiešané intenzívne programy, v rámci ktorých sa využívajú inovačné spôsoby výučby a učenia sa vrátane online spolupráce. Univerzita môže byť **organizátorom (koordinátorom) programu** alebo **partnerskou inštitúciou**.

neformálneho vzdelávania sme identifikovali medzinárodný („*BIP mobilita...*“) a národný kontext („... *v nízkoprahu tu v Banskej Bystrici...*“). V rámci získanej kvalifikácie vo formálnom vzdelávaní išlo o doplnenie či rozšírenie vedomostí a zručností („*Získala som tak nielen informácie, ale najmä zručnosti pre prácu s novou cieľovou skupinou.*“), zároveň v kontinuálnom neformálnom vzdelávaní účastníci rozširovali svoje predpoklady na výkon odbornej činnosti („*aby som mohla robiť koordinátorku dobrovoľníkov*“). Ďalšie odborné neformálne vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe je podľa legislatívy spojené s akreditačným procesom v rámci celoživotného vzdelávania, účastníci komunikovali, že absolvovali akreditované vzdelávanie („*Akreditované kurzy, ako kurz Bazálnej stimulácie...*“), nie je však možné určiť, či boli akreditovanými vzdelávacími programami v kontexte celoživotného vzdelávania. Vďaka niektorým kvalitatívnym výrokom sme identifikovali, že účastníci absolvovali akreditované vzdelávanie v systéme akreditácia podľa zákona NR SR Zb. z. č. 282/2008 o podpore práce s mládežou. Paragraf 8 definuje akreditáciu ako oprávnenie uskutočňovať vzdelávací program neformálneho vzdelávania. Kvalitatívne výroky, ktoré pomohli identifikovať uvedené zistenia:

„Absolvovala som akreditované školenie Manažment jednodňových dobrovoľníckych aktivít, ide o neformálne vzdelávanie v rámci práce s mládežou.“

„Živé knihy, to bolo školenie, z ktorého máme aj certifikát s celoštátnou platnosťou. Realizovala ho EDUMA v rámci akreditovaného programu 4V Akadémia.“

V analýze sme sa zamerali na formy neformálneho vzdelávania študentstva. Forma má širšie vymedzenie ako metóda, pretože na každú vzdelávaciu formu sa prirodzene viaže viac vzdelávacích metód. Ich výber musí byť podmienený predovšetkým cieľom a obsahom neformálneho vzdelávania. Kombinácia viacerých metód vzdelávania v rámci jednej formy zabezpečuje vyššiu efektivitu a motiváciu pre účastníkov vzdelávania (Prusáková, 2000).

Pri identifikovaní kategórií sme v súvislosti s formou neformálneho vzdelávania analyzovali kvalitatívne výroky v kontexte označenia vonkajšieho spôsobu organizácie vzdelávania. V tabuľke 48 prezentujeme identifikované formy neformálneho vzdelávania z hľadiska početnosti účastníkov vzdelávania. V kvalitatívnych výrokoch sme zachytili individuálnu formu neformálneho vzdelávania, párové formy neformálneho vzdelávania a skupinové formy neformálneho vzdelávania.

Tabuľka 48 Identifikované formy neformálneho vzdelávania z hľadiska počtosti účastníkov vzdelávania

Formy neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky
Individuálne vzdelávanie	<p>„Mala som vlastného kouča na školenie, následne ďalší koučing prebiehal iba s ním...“</p> <p>„Podľa mňa nebolo podstatné, koľko nás v online kurze bolo, každý pracoval sám za seba, jedinou podmienkou bolo spracovať zadanie raz do týždňa.“</p> <p>„Tieto kurzy univerzít sú o individuálnej práci.“</p>
Párové vzdelávanie	<p>„Do kurzu sme vstupovali ako dvojica budúcich trénerov v tejto metóde.“</p>
Skupinové vzdelávanie	<p>„Školenie do dobrovoľníckeho programu prebiehalo tak, že sme sa všetci spolu, čo sme prešli výberom, stretli na školení. Vytvorili sme novú skupinu budúcich dobrovoľníkov, ktorá musela prejsť niekoľkodňovým školením.“</p> <p>„Na tréningu sme využívali skupinové hry, boli sme taká akurát skupina.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Prehľad vytvorených kategórií z hľadiska prostredia realizácie neformálneho vzdelávania ponúkame v tabuľke 49.

Z kvalitatívnych výrokov sme identifikovali neformálne vzdelávanie realizované v priestoroch vysokej školy, v priestoroch konkrétnej vzdelávacej inštitúcie, ktorá vzdelávanie organizovala, v outdoor prostredí (mimo inštitúcií), v domácom prostredí, v online priestore.

Tabuľka 49 Identifikované formy neformálneho vzdelávania z hľadiska prostredia

Formy neformálneho vzdelávania	Kvalitatívne výroky
V priestoroch vysokej školy	<p>„Výhodou bolo určite to, že som sa nemusela nikam presúvať. Odškolili nás za knihovníkov hneď v škole.“</p> <p>„Workshop na tému rodovej rovnosti bol v jednej z našich učební v škole.“</p>
V priestoroch vzdelávacej inštitúcie	<p>„Na kurzy som chodila do občianskeho združenia.“</p> <p>„Pani lektorka zorganizovala kurz priamo v kvetinárstve.“</p> <p>„Športový klub to organizoval a my sme chodili na tréningy a workshopy do týchto priestorov.“</p> <p>„Ako som spomínala, celé to prebiehalo v divadle, najprv to divadelné predstavenie, ktoré nám poukázalo na dôsledky komunizmu, a potom sme absolvovali jednotlivé workshopy.“</p>
V outdoor prostredí	<p>„V rámci jednej témy sme zažili outdoorovú aktivitu na vode.“</p> <p>„Na expedíciu som sa musela pripraviť teoreticky aj prakticky. Myslím si, že práve nácvik cvičnej expedície, ktorý teda prebiehal priamo v prírode, pomohol nielen prekonať môj strach a obavy, ale naučil ma to, čo by som sa pri sedení a čítaní nenaučila.“</p>
V domácom prostredí	<p>„Keďže to je online dostupné a ja sama si môžem vybrať, kedy sa tomu venujem, tak to riešim buď doma, alebo na priváte.“</p> <p>„Je to pohodlné, študujem vlastne nejaký predmet v zahraničí, ale stále to môžem robiť z domu, tu zo Slovenska. Otvorím si notebook v izbe a zrazu som študentka.“</p>
V online priestore	<p>„Online kurz nemá nastavenú frekvenciu, ja som si však každú lekciu rozdelila na dva dni v týždni.“</p> <p>„... na Instagrame je dostupné video, teda link na ďalšie video.“</p> <p>„Je to veľmi podobné nášmu Moodle v škole, vyzerá to ale modernejšie, ale akoby tam bol celý kurz dostupný, ja si len prejdem lekciami a cvičeniami.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V rámci ďalších foriem sme zistili, že participanti výskumu popisujú rozdiel v interakciách s edukátorom. V niektorých situáciách išlo o **priamu interakciu** študentstva s edukátorom:

„Školenie viedla koordinátorka dobrovoľníckeho programu, ktorá nás vždy oboznámila s témou a následne sme cez nejakú spoločnú aktivitu prehľadali to, o čom nám hovorila.“

„Mala som vlastného kouča na školenie, následne ďalší koučing prebiehal iba s ním...“

„Bol to workshop, ktorí viedla odborníčka.“

Do nepriamej formy neformálneho vzdelávania sme zaradili kódy súvisiace s opisom iných prostriedkov a médií. Išlo o **nepriamu interakciu** s edukátorom:

„online kurzy“

„podcasty“

„dostupné edukačné videá“

„vzdelávacie platformy a kurzy“

„webinár“

2.3.5 Prínosy neformálneho vzdelávania v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií

Skutočnosť, že neformálne vzdelávanie môže byť prostriedkom rozvoja a je pre účastníkov neformálneho vzdelávania prínosné, sme deklarovali v kapitole zameranej na teoretické východiská skúmanej problematiky. V procese identifikovania prínosov neformálneho vzdelávania sme zachytili jednotlivé životné oblasti: sebadôvera a sebarozvoj; vzťahy; vzdelávanie; zamestnanie; životný štýl a občianstvo. Tabuľka 50 prezentuje oblasti a kvalitatívne výroky študentstva zohľadňujúce tieto životné oblasti.

Tabuľka 50 Oblasti prínosov výsledkov neformálneho vzdelávania z pohľadu životných oblastí

Životná oblasť	Kvalitatívne výroky
Sebadôvera a sebarozvoj	„uvedomila som si, čo ja vlastne dokážem...“ „zistil som, že si normálne môžem viac veriť, nikdy by som nepovedal, že to zvládnem, veď to je predsa z matematiky, ale zvládol som to...“ „naučila som sa, čo môžem urobiť, aby som bola viac sústredená pri...“ „prinieslo mi to väčšiu zodpovednosť a trpezlivosť“
Vzťahy	„vdaka dobrovoľníctvu som o sebe zistil, že nemám problém komunikovať s rôznymi vekovými skupinami ľudí“

	<i>„jednoznačne mám nové priateľstvá... nadviazal som nové kontakty pre prípadnú spoluprácu“</i>
Zamestnanie	<i>„viem, ako si zorganizovať prácu, ako dať tomu postupnosť“ „mám rozvinuté potrebné digitálne zručnosti, potrebné pre aktuálne zamestnanie“ „pomôže mi pri práci s deťmi v krízovom centre, kde pracujem. V budúcnosti budem z pohľadu zamestnávateľa zručnejšia.“</i>
Životný štýl	<i>„byť zdravá neznamena mať nejakú diétu“ „tak trochu som zistila, ako zvládať moje stresové situácie“ „určite aj ako sa ochrániť pred kyberšikanou a cítiť sa v pohode s tým, aká som“</i>
Občianstvo	<i>„vnímam, že teraz môžem ovplyvňovať to, čo sa okolo mňa v spoločnosti deje“ „okrem toho som si uvedomila, akú mám zodpovednosť voči iným“ „ja som k niektorým veciam zmenila postoj a aj prístup“</i>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V oblasti **sebadôvera a sebarozvoj** kvalitatívne výroky prezentujú posilnenie tejto oblasti, prostredníctvom uvedomenia sa, zvládnutia novej situácie/úlohy, nájdenia a naučenia sa nového postupu či osvojenia určitého typu správania sa. V oblasti **vzťahy** rezonovali najmä výroky súvisiace so zlepšením komunikácie, ako prostriedku pre vytváranie a udržanie vzťahov, ale aj to, že neformálne vzdelávanie prispieva k získaniu nových vzťahov. Neformálne vzdelávanie v oblasti **zamestnanie** poskytlo nielen reflektovanie aktuálnych potrieb v oblasti zamestnanosti, ale aj schopnosť organizovať si svoj čas, schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu či adaptovať sa na nové pracovné podmienky. V oblasti **životný štýl** rezonovali schopnosti súvisiace so zdravím, ochranou zdravia, wellbeingu. V rámci **občianstva** rezonovala zodpovednosť nielen za seba, ale aj iných, ako aj posilnená schopnosť angažovať sa v spoločnosti. Medzi analyzovanými kvalitatívnymi výroky sme identifikovali novú kategóriu výrokov. Študenti a študentky opisovali, ako prínosy jednotlivé výsledky neformálneho vzdelávania, ktoré **očakávali pred jeho absolvovaním**. Vo fokusových skupinách niektorí z nich uviedli, pri pomenovávaní prínosov, aj **neočakávané prínosy**. Väčšinou boli dopovedané vo forme pridanej hodnoty a možnosti reflexie počas realizovanej fokusovej skupiny:

„Ako sa tak o tom rozprávame a počúvam iných, tak som si uvedomila, že aj mne tá angličtina priniesla viacej než len to, čo som spomenula a čo bolo v cieľoch kurzu. Podľa mňa to bolo zlepšenie sebadôvery v komunikácii v cudzom jazyku a spoznala som svoju novú naj kamarátku.“

„Prihlásila som sa najmä preto, lebo som potrebovala zlepšiť používanie časov v angličtine, no vďaka lektorke je to aj lepšia schopnosť dohľadať si nové a aktuálnejšie informácie o anglických zvykoch a tradíciách, o zdrojoch pre učenie sa...“

V nasledujúcej tabuľke 51 prezentujeme 3 oblasti neformálneho vzdelávania, v ktorých sme zachytili študentstvom pomenované dve dimenzie prínosov neformálneho vzdelávania.

Tabuľka 51 Dimenzie prínosov neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva

Možnosti	Očakávané prínosy	Neočakávané prínosy
Jazykový kurz	<p>„rozšírenie slovnnej zásoby“ „plynulosť prejavu“</p> <p>„schopnosť tvoriť zložitejšie vety“</p> <p>„získanie ľahkosti v komunikácii a osvojenie fráz“</p> <p>„zlepšenie používania časov“</p>	<p>„zlepšenie sebadôvery v komunikácii v cudzom jazyku“</p> <p>„lepšia schopnosť dohľadať si nové a aktuálnejšie informácie“</p> <p>„spoznala som svoju novú naj kamarátku“</p> <p>„vnímala som, že som súčasťou skupiny, ktorá má ten istý smer“</p>
Dobrovoľnícky program	<p>„oboznámenie sa s náplňou práce dobrovoľníka“</p> <p>„pomoc iným“</p> <p>„využitie voľného času“</p> <p>„získanie certifikátu o praxi“</p>	<p>„naučila som si lepšie zorganizovať svoj čas“</p> <p>„lepšie som pochopila, prečo sú vlastne v tej pasci chudoby“</p> <p>„pri doučovaní detí z Ukrajiny som si precvičila svoj materinský jazyk“</p> <p>„pre výkon dobrovoľníctva som často musela samostatne vyhľadať aktivity a prispôsobiť ich vekovej skupine, nezískala som len prax, ale aj konkrétne zručnosti“</p>
Online Google kurzy	<p>„zlepšenie konkrétnej digitálnej zručnosti“</p> <p>„získať základy programovania“</p>	<p>„zorientoval som sa v rozsahu práce na internete“</p> <p>„určite to bola schopnosť čítať s porozumením, text som si musela naozaj poznamkovať a hľadať súvislosti...“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Z výsledkov prezentovaných v tabuľke 51 môžeme vyčítať, že **očakávané prínosy** sú prevažne viazané na rozvoj študentov a študentiek súvisiaci s konkrétnou vedomosťou a zručnosťou, ktorá je s neformálnym vzdelávaním a jeho témou špecificky spájaná:

- jazykový kurz je v očakávaných výsledkoch prepojený najmä na rozšírenie slovnej zásoby, zlepšenie využívania gramatiky, plynulosť prejavu a i.;
- dobrovoľnícky program je v očakávaných výsledkoch spájaný s obsahom náplne práce dobrovoľníka, ale aj s konceptom solidarity („*pomoc iným*“);
- v online kurzoch bol očakávaný rozvoj digitálnych zručností.

Medzi **neočakávanými prínosmi** sme identifikovali rozvoj v nasledujúcich kľúčových kompetenciách:

- komunikačné kompetencie
„*zlepšenie sebadôvery v komunikácii v cudzom jazyku*“
„*precvičila som si materinský jazyk*“
- informačné kompetencie
„*zorientoval som sa v rozsahu práce na internete*“
„*určite to bola schopnosť čítať s porozumením*“
- sociálne a personálne kompetencie
„*spoznala som svoju novú naj kamarátku*“
- pracovné a podnikateľské kompetencie
„*naučila som sa lepšie si zorganizovať svoj čas*“
- občianske a kultúrne kompetencie
„*lepšie som pochopila, prečo sú vlastne v tej pasci chudoby*“

V rámci komplexných výsledkov sme uvedené očakávané a neočakávané prínosy neformálneho vzdelávania identifikovali aj v ďalších typoch a témach neformálneho vzdelávania (študentský parlament, handmade a umelecké kurzy, service learningové projekty a i.), ktoré sme nezaradili do prezentovaných tabuliek.

Participantí výskumu pomenovali rôznorodé **prínosy neformálneho vzdelávania**, pre lepší prehľad predstavujeme analyzované výsledky v tabuľke 52.

Tabuľka 52 Prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva

Výhody a prínosy	Kvalitatívne výroky
Nadobudnutie skúseností a zručností	<p>„Určite sú to skúsenosti, ktoré som získala do budúcnosti.“</p> <p>„Zlepšenie komunikačných zručností, možnosť sústredenia sa iba v rámci jedného záujmu.“</p> <p>„Keďže sme na školení pracovali v kolektíve, tak tam plusom je aj zlepšená komunikácia v kolektíve.“</p>
Motivácia	<p>„Hlavne motivácia v zamestnaní, viem, že sa mi bude dariť, keď si spravím kurz, budem môcť robiť to, čo ma baví a zaujíma.“</p> <p>„V rámci motivácie účasti v kurzoch je to úplne iné ako v predmetoch na vysokej škole. Je to moje rozhodnutie, zároveň priateľská atmosféra a skupina, s ktorou som na školení, dotvára celkovú motiváciu pokračovať v tom, čoho sa školenie týkalo.“</p>
Inovácie	<p>„Tak neformálne vzdelávanie prináša možno nejaké nové inovatívne nápady v práci, ako to využívať.“</p> <p>„Už len to, ako sa tie kurzy realizujú, novodobo a inak. Využívajú iné metódy, aktuálne technologické pokroky.“</p> <p>„Väčšinou reaguje na to, čo je nové, oproti systému v škole.“</p>
Profesijný/kariérny rast	<p>„Motivácia stať sa lepším odborníkom.“</p> <p>„Osobný profesijný rast a motivácia pre samotný výkon profesie.“</p> <p>„Nejaký kariérny rast, lebo už budem vedieť o problematike viac informácií.“</p>
Rozšírenie vzdelania	<p>„V škole toho nie je dosť, potrebujeme si rozšíriť vzdelanie v konkrétnej oblasti. Tento dlhodobý výcvik mi dáva možnosť byť len sociálnou pracovníčkou, ale byť odborníčkou v ďalšej oblasti pomoci iným.“</p>

<p>Pridaná hodnota v životopise</p>	<p>„Ak dostaneme zo školení nejaký certifikát alebo niečo, tak si to môžem kludne pridať k životopisu a je to hneď pridaná hodnota.“</p> <p>„Možno to, že si to môžeme zapísať do životopisu, čo znamená, že vlastne tí potencionálni budúci zamestnávateľia si povedia, že som šikovná.“</p> <p>„Prínosy aj do života, aj do životopisu.“</p> <p>„Ak by to bolo v rámci budúcej profesie, tak aby som o tom mala nejaké potvrdenie, že som absolvovala určitý kurz, a že mám také a také schopnosti a môžem si to dať do životopisu.“</p>
<p>Lepšie pracovné postavenie</p>	<p>„Viac možností vykonávania odborných činností súvisí s väčšími príležitosťami na lepšie pracovné postavenie, lepšie pracovné podmienky, vyšší plat.“</p> <p>„Že nás to neformálne vzdelávanie môže posunúť dopredu, môžeme sa dostať na vyššiu pozíciu v práci, ak máme nejaké certifikáty a ukončené kurzy alebo školenia. Nemusíme začínať na pozícii ako úplný začiatok absolvent, čo okrem školy nič.“</p>
<p>Flexibilita neformálneho vzdelávania</p>	<p>„Môžeme si vybrať témy, ktoré nás bavia a ktorým by sme sa radi venovali v budúcnosti.“</p> <p>„Nepotrebuješ sa prispôbovať rozvrhu ty, ale rozvrh si môžeš nastaviť podľa seba. Niekomu to ide lepšie ráno, niekto je nočný typ ako ja, online kurzy sú pre mňa ako stvorené.“</p> <p>„Mám flexibilný študijný čas, nikto nepotrebuje, aby som niekde bola v čase, kedy on určí.“</p> <p>„V neformálnom vzdelávaní je to tak, že nemusím sa trápiť niekde 3 roky a potom zistím, že chcem niečo iné, dokážem rýchlejšie zrealizovať zmenu záujmu.“</p>

<p>Prax nad teóriou</p>	<p>„Prinieslo mi to pochopenie tohto problému alebo že teória a prax spolu súvisia. Ale zase až keď zažiješ prax, tú teóriu lepšie pochopíš.“</p> <p>„No, to formálne vzdelávanie máš len tú teóriu, a keď ideš na neformálne vzdelávanie, tak to máš, že ako to funguje v realite, akoby prax a až potom teóriu.“</p> <p>„Keď to zažijem reálne na sebe a nemusím sa to učiť, tak mi to dá oveľa viac, ako keby som to mala hľadať v knihách, že proste takou inou metódou v praxi to najprv zažiť.“</p>
<p>Rozvoj praxe a praktických zručností</p>	<p>„Jednoznačne je to prínosné pre moje praktické zručnosti a skúsenosti.“</p> <p>„Rozvoj praxe, to je asi to prínosné v neformálnom oproti formálnemu vzdelávaniu.“</p> <p>„Veľmi veľa som sa toho naučila v zážitkovom učení sa, získala som istotu, že v týchto situáciách už som bola a mám nejakú prax, ako to v budúcnosti zvládnuť.“</p>
<p>Predchádzanie syndrómu vyhorenia</p>	<p>„Tak samozrejme sa budem viac zaoberať tou témou alebo tým, čo ma baví, a potom môžem predísť syndrómu vyhorenia alebo niečomu, čo ma ani nebude baviť.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Prínosy neformálneho vzdelávania sú späté so získavaním **praktických skúseností a zručností** uplatniteľných v budúcej profesii. Zároveň študentstvo tvrdí, že neformálne vzdelávanie podporuje rozvoj praxe. V jednej významovej kategórii sa podarilo identifikovať, že výhodou neformálneho vzdelávania je skutočnosť, že môže prehĺbiť teóriu prostredníctvom praxe alebo tiež že účastník vzdelávania môže zažiť najprv prax a následne ex post facto porozumieť teoretickým východiskám. Ďalším prínosom je **motivácia** pre budúcu prácu či pokračovanie vo vzdelávaní. Neformálne vzdelávanie prináša možnosti inovácií do vzdelávacieho procesu a zároveň umožňuje reagovať na **inovácie** v spoločnosti. Študenti a študentky uvádzali, že na základe získaných zručností a schopností v neformálnom vzdelávaní môžu mať **lepšie pracovné postavenie**. Výhodou neformálneho vzdelávania je jeho

flexibilita, ako aj dobrovoľná možnosť sa ho zúčastniť, čo súvisí aj s **predchádzaním syndrómu vyhorenia**.

Ako sme podrobne informovali v prvej kapitole vedeckej monografie, v súčasnom meniacom sa svete sa čoraz viac zdôrazňuje potreba disponovať kompetenciami, ktoré sa nevzťahujú len na konkrétnu profesiu, ale sú univerzálne využiteľné v osobnom, spoločenskom aj profesijnom živote. Ide o kľúčové kompetencie, ktoré sú stredobodom pozornosti celého výskumného zámeru vedeckej monografie. Na rozvoj konkrétnych vedomostí, zručností a schopností patriacich medzi kľúčové kompetencie poukazovali nami analyzované významové kategórie.

V nasledujúcich zisteniach prezentujeme tie kľúčové kompetencie, ktoré boli počas realizácie fokusových skupín s participantmi výskumu spomenuté. Prvú oblasť kompetencií zastupujú **komunikačné kompetencie**, v rámci nich sme identifikovali: schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku; schopnosť prispôbiť svoju komunikáciu; schopnosť komunikovať v cudzom jazyku; schopnosť pracovať s informáciami; schopnosť aktívne počúvať, prezentačné zručnosti.

Tabuľka 53 Komunikačné kompetencie

Vedomosť, zručnosť, postoj	Kvalitatívne výroky
Schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku	<p>„Zlepšila som si najmä písomnú komunikáciu, predtým som toľko nepísala v slovenskom jazyku.“</p> <p>„Určite mi to zlepšilo komunikačné zručnosti.“</p> <p>„Precvičila som si svoj materinský jazyk.“</p>
Schopnosť prispôbiť svoju komunikáciu	<p>„Naučila som sa, čo je dôležité pri komunikácii so seniormi.“</p> <p>„Komunikácia s deťmi v ťažkej životnej situácii bola pre mňa veľká skúsenosť, jednak som nevedela, ako komunikovať s tými, čo vedeli iba po ukrajinsky, a jednak ako s nimi komunikovať tak, aby som získala ich dôveru.“</p> <p>„Vďaka dobrovoľníctvu som o sebe zistil, že nemám problém komunikovať s rôznymi vekovými skupinami ľudí.“</p>
Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku	<p>„Rozšírenie slovnej zásoby.“</p> <p>„Zvýšenie sebadôvery pri komunikácii v cudzom jazyku.“</p> <p>„Viem už aspoň rozdiel medzi časmi v angličtine a chápem, prečo sa teda používajú.“</p>

Schopnosť pracovať s informáciami	<i>„Určite to bola schopnosť čítať s porozumením, text som si musela naozaj poznámkovať a hľadať súvislosti...“</i>
Aktívne počúvanie	<i>„Viem lepšie počúvať, čo deti hovoria.“</i>
Prezentačné zručnosti	<i>„... a zlepšil som si prezentačné zručnosti pred plénom.“</i>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V tabuľke 54 prezentujeme zistenia v oblasti **informačných kompetencií**, ktoré si študentstvo rozvinulo prostredníctvom absolvovania neformálneho vzdelávania počas pregraduálnej prípravy na vysokej škole. Podarilo sa nám identifikovať tri významové kategórie, ktoré spadajú pod informačné kompetencie: digitálne zručnosti; zručnosti v práci na internete; kritické myslenie.

Tabuľka 54 Informačné kompetencie

Vedomosť, zručnosť, postoj	Kvalitatívne výroky
Digitálne zručnosti	<i>„mám rozvinuté potrebné digitálne zručnosti, potrebné pre aktuálne zamestnanie“</i> <i>„dokážem pracovať s digitálnymi dátami, dokážem vďaka kurzu využiť potenciál zručností, ktoré potrebujem pri práci na počítači i internete“</i>
Zručnosti v práci na internete	<i>„zorientoval som sa v rozsahu práce na internete“</i> <i>„určite to bola schopnosť čítať s porozumením, to, čo na internete vidím“</i> <i>„zorientoval som sa v tom, ako nastaviť niektoré blokovania stránok, ako si nastaviť cookies...“</i>
Kritické myslenie	<i>„posilnilo mi to moje kritické myslenie“</i> <i>„už viem, čo mám prvé urobiť, keď niekto niečo tvrdí, je jedno či priamo pri rozhovore, alebo na niektorej sieti. Mám teraz vodítko, ako overiť pravdivosť.“</i> <i>„nielen si dávam pozor na to, čo čítam a odkiaľ to je, ale pochopila som, ako sú informácie obrovským zdrojom moci nad ľuďmi“</i>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V oblasti **sociálnych a personálnych kompetencií** sme identifikovali niekoľko významových kategórií. V oblasti **sociálnych kompetencií** išlo o schopnosť pracovať v tíme; schopnosť byť vnímavý a tolerovať iných; schopnosť riešiť konflikty; schopnosť učiť sa.

V oblasti **personálnych kompetencií** sme identifikovali: schopnosť prevziať za svoje rozhodnutia zodpovednosť; sebaopoznanie, sebarozvoj a sebaregulácia; schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách. Zistenia sú prezentované v tabuľke 55.

Tabuľka 55 Sociálne a personálne kompetencie

Vedomosť, zručnosť, postoj	Kvalitatívne výroky
Schopnosť pracovať v tíme	<p>„ako pracovať s tímom“</p> <p>„spolupráca v tíme bola pre mňa nová, ale už veľmi dobre chápem význam a prínosy tímovej práce“</p>
Schopnosť byť vnímavý a tolerovať iných	<p>„v rámci školenia Akadémia 4V sa človek nielen veľa naučí o rôznorodosti, ale najmä o tom, ako túto rôznorodosť vnímať, prijímať bez odsúdenia“</p> <p>„nie je dôležité, kto odkiaľ pochádza, ale aký príbeh má za sebou, to sa naučí človek, len keď pracuje s ľuďmi, ktorí zažívajú život ohrozujúce situácie“</p> <p>„ako pred Rómami som mala vždy rešpekt, ale až pri práci s matkami s deťmi som zistila, že sú to normálne deti, normálne matky, áno, sú živší a ukričanejší, ale je to prirodzená súčasť konverzovania, aspoň ja som k tomu zaujala takýto postoj, ktorý som predtým určite nemala ako získať“</p>
Schopnosť prevziať za svoje rozhodnutia zodpovednosť	<p>„prinieslo mi to väčšiu zodpovednosť a trpezlivosť“</p> <p>„naučila som sa, čo môžem urobiť, aby som bola viac sústredená pri...“</p>
Schopnosť riešiť konflikty	<p>„som si istejšia v situácii, keď sa odídenci pohádajú s niekým, mám to už zautomatizované a bez veľkého stresu“</p> <p>„tak minimálne aj to, že som zažila tie situácie, keď sa v skupine na kurze do seba ľudia pustili, je to pre mňa dobrá skúsenosť, najmä keď som mohla sledovať pani lektorku, ako a čo použila, aby to zvládla“</p>
Sebaopoznanie, sebarozvoj a sebaregulácia	<p>„spoznala som sama seba, svoje schopnosti“</p>

	<p>„už viem, že táto téma pre mňa vôbec nie je“</p> <p>„zvýšilo sa mi sebavedomie“</p> <p>„určite sa teraz viacej zamýšľam nad tým, čo sa udialo, spätne si to premietam a hľadám, čo by som nabudúce mohla urobiť inak“</p>
Schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách	<p>„zlepšila som starostlivosť o seba a spoznala techniky, ktoré viem využiť, keď sa cítim unavená alebo vystrašená a vystresovaná“</p> <p>„viem ako zvládať nielen záťažové situácie, ktoré sú spojené so mnou, ale najmä záťažové situácie s tými, s ktorými prichádzam do kontaktu“</p> <p>„viem, ako postupovať pri sebamotivácii, vďaka školeniu mentálny koučing“</p> <p>„tak trochu som zistila, ako zvládať svoje stresové situácie“</p> <p>„odnášam si pár tipov na to, ako zvládať nápor kolobehu práce a školy“</p>
Schopnosť učiť sa	<p>„... v online kurzoch je to najmä o mojej vlastnej schopnosti učiť sa. Keď porovnam prvý kurz s tým aktuálne bežiacim, tak musím povedať, že som si našla funkčný systém učenia sa.“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

V **pracovných a podnikateľských kompetenciách** sme identifikovali významové kategórie, ktoré sú prepojené s konkrétnymi pracovnými zručnosťami: schopnosť plánovať a viesť projekty; schopnosť manažovať svoj čas; schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu; schopnosť adaptovať sa na nové pracovné podmienky; schopnosť viesť iných ľudí. V tabuľke 56 uvádzame významové kategórie a jednotlivé kódy.

Tabuľka 56 Pracovné a podnikateľské kompetencie

Vedomosť, zručnosť, postoj	Kvalitatívne výroky
Schopnosť plánovať a viesť projekty	<p>„... nielen poznám kroky a postup manažmentu projektov, ale mám za sebou prvú vlastnú skúsenosť pod vedením mentorky. Mentorka mi pomáhala najmä s reflexiou. Cítim sa istejšia v oblasti prípravy a vedenia projektov.“</p>

Schopnosť manažovať si svoj čas	<p>„ako si usporiadať svoj time manažment tak, aby som stihla jednotlivé zadania každý týždeň aj všetko ostatné“</p> <p>„jednoznačne ako plánovať svoj čas“</p>
Schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu	<p>„viem, ako si zorganizovať prácu, ako dať tomu postupnosť“</p> <p>„to, že mám vďaka dobrovoľníctvu prax, znamená, že mám skúsenosť s prácou so seniormi a viem do budúcnosti, ako si túto prácu pripraviť, zrealizovať“</p>
Schopnosť adaptovať sa na nové pracovné podmienky	<p>„pre výkon dobrovoľníctva som často musela samostatne vyhľadať aktivity a prispôbiť ich vekovej skupine, nezískala som len prax, ale aj konkrétne zručnosti“</p> <p>„to v tom kurze bolo pre mňa všetko nové, ale zvládla som to, vyskúšala som, musela som zmeniť svoje staré návyky na internete, ale išlo to“</p>
Schopnosť viesť iných ľudí	<p>„keďže som sa stala koučom, mám nové prístupy vo vedení iných k dosahovaniu ich cieľov“</p> <p>„ako koordinátorka našej skupiny na dlhodobom výcviku som okrem tohto výcviku a jeho prínosov získala najmä skúsenosť v tom, ako ostatných viesť v spoločnom celi“</p>
Podnikateľské predpoklady	<p>„dokážem svoje nápady zasadiť do realizovateľného plánu“</p> <p>„ešte viac to podporilo môj záujem a tvorivosť o možnosti vlastného biznis plánu“</p>

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Aj napriek tomu, že **občianske a kultúrne kompetencie** uvádzame ako posledné, chceme zdôrazniť, že uvedené zoradenie interpretačných tabuliek nesúvisí s hodnotením dôležitosti týchto kompetencií. Tu sme identifikovali štyri významové kategórie. Prvá významová kategória: rozhodovať sa a konať tak, aby nebolo ohrozené a poškodené životné prostredie, súvisí s témou udržateľnosti. Vnímať a identifikovať potreby jednotlivcov, skupín a komunit, schopnosť zaujímať sa o dianie a schopnosť aktívne sa zapájať do riešenia problémov podporuje proces občianskej participácie a angažovanosti sa v spoločnosti.

Tabuľka 57 Občianske a kultúrne kompetencie

Vedomosť, zručnosť, postoj	Kvalitatívne výroky
Schopnosť zaujímať sa o dianie	„ja som k niektorým veciam zmenila postoj a aj prístup“ „určite ma viacej zaujíma to, čo sa okolo mňa deje“
Rozhodovať sa a konať tak, aby nebolo ohrozené a poškodené životné prostredie	„mám konkrétne tipy, ktoré využívam na posilnenie udržateľnosti a znižovanie ekologickej stopy“
Vnímať a identifikovať potreby jednotlivcov, skupín a komunit	„lepšie som pochopila, prečo sú vlastne v tej pasci chudoby“ „už viem, že rodová rovnosť nie je len o feministkách, zmenil sa môj pohľad a zrazu vnímam nerovnosť, ktorá sa mi predtým zdala bežnou súčasťou života“
Schopnosť aktívne sa zapájať do riešenia problémov	„vnímam, že teraz môžem ovplyvňovať to, čo sa okolo mňa v spoločnosti deje“ „okrem toho som si uvedomila, akú mám zodpovednosť voči iným“

Zdroj: Vlastné spracovanie.

2.3.6 Diskusia

Na základe zrealizovaných fokusových skupín so študentmi a študentkami vybraných študijných programov (sociálna práca; teológia; výchova a vzdelávanie detí, mládeže a dospelých; manažment a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní) sme získali výsledky približujúce profil neformálneho vzdelávania študentstva, ako aj jeho prínosy pre jednotlivé oblasti života študentstva či prínos v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií.

V úvode tejto kapitoly sme si stanovili cieľ, ktorým bolo **zmapovať názory a skúsenosti študentov s neformálnym vzdelávaním absolvovaným počas ich pregraduálnej prípravy**. Z hľadiska zrealizovanej analýzy si dovoľujeme konštatovať, že nami stanovený cieľ sme naplnili. Rovnako sme naplnili aj stanovené čiastkové ciele, ktorých dosiahnutie sme formulovali do piatich výskumných otázok, ktoré sa postupne pokúsime zodpovedať.

1. Aké sú skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním v období ich pregraduálnej prípravy?

„Neformálne učenie je zámerné, no zároveň dobrovoľné učenie, ktoré prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách, v ktorých vyučovanie, vzdelávanie a učenie nemusia byť nutne jedinou či hlavnou oblasťou činnosti. Tieto prostredia či situácie môžu byť dočasné alebo sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou, vychovávatelia, učitelia), ale aj dobrovoľníci (napr. mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Aktivity a kurzy sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety“ (Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2019, s. 13). Vychádzajúc z tejto definície, ale zároveň aj z poznania charakteristických znakov neformálneho vzdelávania (Posse & Melgosa, 2002; Pešek, Škrabská, Novosádová & Dočkalová, 2019; Nemcová & Šolcová, 2019; Hofbauer, 2004) sme identifikovali také výroky, ktoré poukazujú na chápanie pojmu neformálne vzdelávanie. Participantí výskumu definujú neformálne vzdelávanie ako **dobrovoľné; má stanovený zámer a cieľ; je vedomé a holistické; uplatňuje partnerský vzťah medzi organizátormi a účastníkmi; je to mimoškolské vzdelávanie; je dostupné každému** (podrobnejšie v tabuľke 41). Neformálne vzdelávanie je dôležitou súčasťou vzdelávacieho systému, ale môže byť študentmi a študentkami v pregraduálnej príprave často nepochopené. Efimova (2019) upozorňuje na nedostatočné zapojenie sa študentov do neformálneho vzdelávania a to i napriek potenciálu preklenúť kvalifikačné rozdiely a zvýšiť zamestnateľnosť. Viaceré štúdie (Brown, Dunlop & Scally, 2018; Šormaz, 2020; Ivanova, 2016) naznačujú, že vysokoškolskí študenti nemusia rozumieť neformálnemu vzdelávaniu z dôvodu nedostatočného povedomia o jeho prínosoch a potenciáli pre osobný a profesionálny rast. Študenti a študentky okrem znakov a princípov pri svojich odpovediach definovali nadväzujúce pojmy a synonymá na neformálne vzdelávanie (podrobný zoznam uvádzame v tabuľke 42). Medzi najčastejšie uvádzané pojmy v súvislosti s neformálnym vzdelávaním patrí: **kurz; školenie; voľnočasová aktivita; dobrovoľné vzdelávanie, samoštúdium; mimoškolské, učenie hrou**. Ako menej časté odznali pojmy ako zábava, online vzdelávanie, hobby, učenie zážitkom, otvorené vzdelávanie, ktoré majú charakteristiky pojmu neformálneho vzdelávania. Ako uvádzajú vo svojich zisteniach autorky Nemcová, Šolcová (2020), neformálne vzdelávanie má podľa ich výskumu väčšina respondentov a respondentiek spojené s vyučovaním mimo školy, s aktívnejšími metódami a formami, s určitými oblasťami (voľný čas, animácie...) a s inými typmi inštitúcií (napr. vzdelávacie inštitúcie). Mnohí opisovali aj veľmi priateľskú, pozitívnu atmosféru s humorom a vzájomnými dobrými vzťahmi medzi účastníkmi a účastníčkami vzdelávania. Najčastejšie respondenti a respondentky uvádzali pojmy, ktoré súvisia s dobrovoľnosťou.

V rámci špecifík a synonym nformálneho vzdelávania participantov nášho výskumu odznali aj pojmy ako dobrovoľné, nepovinné, voliteľné – išlo o adjektíva späté s nformálnym vzdelávaním. Identifikovali sme aj kategóriu pojmov, ktoré súvisia s pomenovaním konkrétnej vzdelávacej metódy, formy či stratégie.

Chápanie pojmu nformálne vzdelávanie medzi študentmi a študentkami je veľmi široké. Cez výroky sme identifikovali u študentov a študentiek základné charakteristické znaky nformálneho vzdelávania, ale zároveň sme identifikovali aj pojmy a výroky, ktoré nemajú súvis s nformálnym vzdelávaním. Vo veľmi nízkom počte sme identifikovali nesprávne tvrdenia, resp. nesprávne chápanie pojmu nformálne vzdelávanie, a to aj u tých, ktorí uviedli, že majú absolvované nformálne vzdelávanie. Zaznamenali sme aj také charakteristiky, ktoré nepatria vôbec alebo len veľmi okrajovo do definície nformálneho vzdelávania, napríklad *že tam nie je prítomný vzdelávateľ*; *že ak sme boli doma cez covid, tak to bolo tiež nformálne vzdelávanie*; *nemusí to mať nejaký cieľ či význam a pod.* Takou kategóriou je neštruktúrované vzdelávanie.

Počas mapovania skúseností študentstva s nformálnym vzdelávaním sme sa zamerali aj na časový rozsah. **Frekvencia nformálneho vzdelávania** študentstva v posledných 12 mesiacoch tvorila rozptyl od viackrát za týždeň až po raz alebo dvakrát za rok. Podrobnejšie identifikované kategórie prezentujeme v tabuľke 44. Tak pravidelné, ako aj nepravidelné vzdelávanie študentstva bolo spojené s individuálnym časovým nastavením (*„ja som si však každú lekcii rozdelila na dva dni v týždni“*), s inštitucionálnymi vzdelávacími príležitosťami (*„Jazyková škola to má takto nastavené.“*) alebo konkrétnymi edukátormi (*„Je to nastavené tak, že raz za týždeň beží live stream tejto odborníčky...“*), ako aj s nastaveným systémom a časovým harmonogramom nformálneho vzdelávania (*„Naša organizácia chce, aby sme s deťmi pracovali kvalitne, preto nám pravidelne raz za 3 mesiace...“*).

2. Aké sú oblasti a témy nformálneho vzdelávania študentstva v období ich pregraduálnej prípravy?

V rámci skúseností študentov a študentiek s nformálnym vzdelávaním sme sa zamerali na identifikovanie tém nformálneho vzdelávania, ktoré absolvovali počas obdobia svojej pregraduálnej prípravy na univerzite. Prehľad tém podrobnejšie ponúka tabuľka 43. Podarilo sa nám identifikovať tri významové kategórie a v nich jednotlivé témy a oblasti nformálneho vzdelávania študentstva.

Oblasti a témy nformálneho vzdelávania z hľadiska cieľových skupín: animácia a práca s deťmi/mládežou, práca s deťmi v športovom klube, práca s deťmi a mládežou

v dobrovoľníckych programoch, práca s deťmi so špecifickými potrebami, katechéza pre deti, práca s rómskou komunitou, práca s vojnovými odídcami, práca s ľuďmi vo väzbe, dospelí veriaci, ľudia so závislosťou, práca s ľuďmi bez domova.

Oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska záujmu: oblasť kresťanskej misie, public relations a marketing, cudzie jazyky, oblasť sociálnych zručností, zdravie a šport, prvá pomoc a záchranné zložky, oblasť spoločenských javov a situácií, oblasť globálneho vzdelávania, projektový manažment, kurz účtovníctva, koučing.

Oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska inštitucionálneho zabezpečenia: práca v nízkoprahových centrách, práca v detských a mládežníckych organizáciách, práca v zariadeniach sociálnych služieb.

3. Aké zdroje pri získavaní informácií o neformálnom vzdelávaní študentstvo využíva?

Základnou podmienkou zapojenia sa do neformálneho vzdelávania je vedomosť o ňom a o jeho ponuke. V otvorenej otázke sme na základe fokusových skupín a analýzy identifikovali dve veľké kategórie – priame a nepriame zdroje informácií o neformálnom vzdelávaní.

Pokiaľ ide o **nepriame informačné zdroje** o neformálnom vzdelávaní, identifikovali sme rôzne zdroje, ktoré sa odlišovali najmä priestorovým ukotvením, keď išlo o fyzické prostredie (*plagát*), mediálne prostredie (*rádio*), online prostredie (*internet, internetové stránky organizácií, newsletter, sociálne siete, podcasty, mobilné aplikácie, Google digitálna garáž, online platformy*). Zároveň sa zdroje odlišovali svojou pôsobnosťou v rámci Slovenska (napr. *Nadácia pre deti Slovenska, Centrum dobrovoľníctva, Eduma* a i.) a zahraničnou pôsobnosťou (napr. *Green Fox Academy, univerzita v Stanforde, univerzita v Cambridgei*).

V mnohých štúdiách sa skúmali spôsoby, akými sú študenti a študentky pregraduálnej prípravy informovaní o možnostiach neformálneho vzdelávania. Na prelínanie formálneho a neformálneho vzdelávania prostredníctvom sociálnych sietí poukazujú Willems & Bateman (2013), ktorí zároveň naznačujú, že tieto platformy môžu zohrávať významnú úlohu pri šírení informácií o takýchto príležitostiach. Aj v našom výskume sme častejšie identifikovali tzv. nepriame zdroje – najmä rôzne aplikácie pre online vzdelávanie (napr. vzdelávacie programy realizované online cez ZOOM, SKYPE, e-learning – najmä jazykové vzdelávanie, mobilné aplikácie Duolingo, Grammar, digitálna garáž). Tu však treba upozorniť aj na to, že mnohé aktivity, ktoré sa realizujú v online priestore, nemôžeme považovať za neformálne vzdelávanie (napr. počúvanie podcastov, rôzne články v rôznych časopisoch, knihy, články v časopisoch a denníkoch, rôzne príspevky v televízii/inom médiu). Internet môžeme vnímať ako cenný zdroj neformálneho vzdelávania, pretože poskytuje platformu pre seba vzdelávanie

a rozvoj medzipredmetových kompetencií (Atabeková, Belousov & Shoustikova 2015; Pospíšil, Pospíšilová & Trochtová, 2019). Výrazne ponúkol lepšiu dostupnosť vzdelávania a zmenil aj hodnotu vzdelávania (Pospíšil, Pospíšilová & Trochtová, 2019). Pri neformálnom vzdelávaní však treba brať do úvahy vhodnosť používaných médií, ako aj vysoké náklady na napr. e-learning (Raharjo, 2020). Internet môžeme efektívne využiť na podporu učenia sa a vyučovanie. Aj sociálne siete môžu byť cenným zdrojom neformálneho vzdelávania. Výskumy Coutiho & Lisbôa (2013) a Greenhwa, Robelia (2009) zdôrazňujú potenciál sociálnych sietí, ako sú PROEDI a MYSPACE, najmä pre profesionálny rozvoj a formovanie identity. Klomsri, Grebäck, & Tedre (2013) zdôrazňujú úlohu Facebooku pri podpore neformálneho vzdelávania a osobného rozvoja mladých dospelých v Južnej Amerike. Al-Sabaawi, Dahlan, Shehzad, & Alshaher, (2021) rozširujú túto diskusiu návrhom modelu faktorov ovplyvňujúcich využívanie online sociálnych sietí v neformálnom vzdelávaní akademickými výskumníkmi. Samozrejme, nemôžeme akýkoľvek obsah na sociálnych sieťach vnímať ako neformálne vzdelávanie, ale tieto štúdie skôr zdôraznili význam sociálnych sietí pri uľahčovaní neformálneho vzdelávania. Pri rozvoji digitálnej gramotnosti by sme nemali opomenúť ani rolu platformy YouTube v neformálnom vzdelávaní. Využíva sa na tvorbu a publikovanie hudobných a iných videí, čím sa zlepšujú hudobné a technologické zručnosti študentov (Cayari, 2014). Vplyv a dosah platformy bol meraný v kontexte vedeckých animačných vzdelávacích videí, čo dokazuje jej potenciál širokej použiteľnosti (Bello-Bravo, Payumo & Pittendrigh 2021). V každom prípade, ak má slúžiť obsah YouTube pre neformálne vzdelávanie, je potrebné tento obsah overovať.

Rola podcastov je tiež významná vo vysokoškolskom vzdelávaní, na čo poukázal aj náš kvalitatívny výskum. Podľa Andersena a Daua (2022) sa zlepšujú zručnosti študentov v oblasti učenia a reflexie. Môžu tiež podporovať aktívne učenie, vytvárať dialógy a podporovať inkluzívnosť, najmä v prípade študentov študujúcich na diaľku (Moore, 2022; Lee & Chan, 2007), t. z., že podcasty nemôžeme úplne vylučovať z neformálneho vzdelávania, treba k nim však podobne ako k inej online platforme pristupovať cielene a s overovaním obsahov.

V rámci **priamych zdrojov informovanosti** sme identifikovali menej významových kategórií oproti nepriamym zdrojom. Medzi priame zdroje informácií participanti uviedli zdroje súvisiace s neformálnymi vzťahmi (*kamaráti, známi, spolužiaci*), súvisiace s rodinnými vzťahmi (napr. *mama a sestra*), ako aj súvisiace so statusom odborníkov. Participanti poukázali aj na skutočnosť, že informácie získavajú aj od *vyučujúcich na vysokej škole*.

Z nášho výskumu tiež vyplýva, že je dôležité, v akej učiacej sa komunite sa študent alebo študentka v pregraduálnej príprave nachádza, tu máme na mysli nielen spolužiakov

a kamarátov, ale prostredie pre vyučovanie, katedru, fakultu. Varhegyi & Jepsen (2009) zdôrazňuje význam akademických výsledkov, interakcie medzi fakultou/katedrou a študentom pri formovaní aspirácií vysokoškolákov a ich informovanosti o možnostiach postgraduálneho štúdia. Brown, Dunlop & Scaly (2018) na základe výskumu identifikovali štyri kľúčové vlastnosti vzdelávacej komunity, ktoré boli dôležité pri podpore výsledkov, ktoré označili za hodnotné. Zároveň poukázali na to, že je dôležité a prospešné otvárať priestory vo vysokoškolskom vzdelávaní, pretože poskytujú príležitosti na rozvoj zručností pod vedením študentov a angažovanosti v otázkach sociálnej spravodlivosti. Stonebraker, Maybee & Chapman (2019) zdôrazňujú význam informačnej gramotnosti v procese hľadania kariéry, čo by mohlo byť relevantné aj pre šírenie informácií o možnostiach neformálneho vzdelávania.

Existuje množstvo zdrojov informácií o neformálnom vzdelávaní. Identifikovali sme rôzne zdroje, vždy však platí, že obsah, ktorý sa ponúka, je potrebné mať pod kontrolou aj v súlade s cieľmi konkrétneho neformálneho vzdelávania.

4. Aké druhy a formy neformálneho vzdelávania študentstvo absolvuje v období pregraduálnej prípravy?

V pregraduálnej príprave študentov a študentiek je možné identifikovať viaceré formy a druhy neformálneho vzdelávania. Vyplynulo to z identifikovaných skúseností študentov a študentiek. Výsledky podrobne identifikovaných kódov prezentuje tabuľka 47, v zhrnutí výsledkov považujeme za dôležité uviesť, že sme identifikovali neformálne vzdelávanie v oblasti **záujmového neformálneho vzdelávania** („*Chcel som sa naučiť to, čo ma prirodzene bavilo, vedel som fotiť, ale po kurze som si bol istejší.*“). V **občianskom neformálnom vzdelávaní** dominovalo dobrovoľníctvo („*Dobrovoľníctvo v SPOSE, čo je spoločnosť na pomoc ľuďom s autizmom.*“) a **participácia** vo volebnej komisii („*Školenie do komisie volebnej, keď boli komunálne voľby.*“). V rámci **kontinuálneho neformálneho vzdelávania** sme identifikovali medzinárodný („*BIP mobilita...*“) a národný kontext („*... v nízkoprahu tu v Banskej Bystrici...*“). V rámci získanej kvalifikácie vo formálnom vzdelávaní išlo o doplnenie či rozšírenie vedomostí a zručností („*Získala som tak nielen informácie, ale najmä zručnosti na prácu s novou cieľovou skupinou.*“), zároveň v kontinuálnom neformálnom vzdelávaní účastníci rozširovali svoje predpoklady na výkon odbornej činnosti („*aby som mohla robiť koordinátorku dobrovoľníkov*“). **Ďalšie odborné neformálne vzdelávanie v akreditovanom vzdelávacom programe** je podľa legislatívy spojené s akreditačným procesom v rámci celoživotného vzdelávania, účastníci komunikovali, že absolvovali akreditované vzdelávanie („*Akreditované kurzy ako kurz Bazálnej stimulácie...*“), nie je však možné určiť, či boli

akreditovanými vzdelávacími programami v kontexte celoživotného vzdelávania. Podľa Európskej komisie (2022) a slovenského systému celoživotného vzdelávania sme identifikovali všetky štyri druhy vzdelávania (záujmové, kontinuálne, rekvalifikačné a aj ďalšie odborné vzdelávanie). V oblasti **záujmového a občianskeho vzdelávania** sa javí dobrovoľnícky program a dobrovoľníctvo ako vhodná forma neformálneho vzdelávania. V našom výskume študenti a študentky uvádzali rôzne dobrovoľnícke programy, ktoré absolvovali v rôznych zariadeniach (napr. *v nízkoprahu, komunitnom centre, občianskom združení, školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach*) a s rôznymi cieľovými skupinami (*deti, mládež, deti a mládež s rizikovým správaním, deti a dospelí so zdravotným znevýhodnením, rodičia, seniori*). O záujmovom vzdelávaní a jeho významnej úlohe píše aj Krystoň (2013). Ak sa realizuje záujmové vzdelávanie počas pregraduálnej prípravy, je nevyhnutné realizovať reflexiu (Gulyás & Déri, 2022), aby došlo k rozvoju kompetencií. Z výskumu Ivanovej (2016) vyplynulo, že neformálne vzdelávanie v pregraduálnom vzdelávaní bolo identifikované ako kľúčový nástroj sebarozvoja študentstva a dosahovania osobných cieľov. Tento typ vzdelávania je často zakotvený v sociálnej a pedagogickej realite a môže byť obzvlášť účinný pre učiteľov (Yakushkina, 2020). Kontinuálne vzdelávanie umožňuje študentstvu udržiavať kontakt s aktuálnymi informáciami vo svojom odbore. Je kľúčovou zložkou celoživotného vzdelávania a osobného rozvoja, prispieva k sociálnemu porozumeniu, spolupráci a inovácii (Nychkalo, 2019). Kontinuálne vzdelávanie zohráva kľúčovú úlohu v neformálnom vzdelávaní, najmä pri preklenutí priepasti medzi gramotnými a negramotnými (Gbadamosi, 2013). Ďalšie vzdelávanie (odborné, rekvalifikačné) prispieva k odbornej spôsobilosti študentov a študentiek. V našom výskume sme identifikovali viaceré kurzy, ktoré ich priamo kvalifikujú na nejaký výkon činnosti a niekedy aj na konkrétnu prácu (napr. *kurz Kairos zameraný na kresťanskú misiu v zahraničí alebo vodičský kurz, ktorý umožňuje vedenie auta, čo môže byť pre niektoré povolania nevyhnutné, podobne aj barmanský, záchranársky, animátorský kurz*). Z pohľadu študentov a študentiek učiteľstva neformálne vzdelávanie vo vysokoškolskom vzdelávaní zvyšuje profesionálnu kompetenciu v oblasti práce s pedagogickým obsahom a vyučovaním v triede (Tang, Wong, Li & Cheng, 2017). Výskum Nemcovej & Šolcovej (2020) ukázal, že študenti a študentky mali skúsenosti v rámci neformálneho vzdelávania s tou cieľovou skupinou, s ktorou aj v praxi môžu pracovať (deti a mládež).

Neformálne vzdelávanie, najmä prostredníctvom programov ďalšieho vzdelávania, zohráva kľúčovú úlohu v profesionalizácii vzdelávateľov dospelých (Kleinschmidt et al., 2020). Neformálne vzdelávanie je v procese budovania kariéry základným nástrojom individuálneho kariérneho rozvoja a zlepšovania ľudských zdrojov (Tabor, 2014). Počas

pregraduálnej prípravy je vhodné mať príležitosti na neformálne vzdelávanie v podobe dobrovoľníckych programov, praxí, stáží, projektov alebo skúsenosti z riadenia rôznych iniciatív (klubov, organizácií študentov), z tútorstva/mentorstva, z účasti na workshopoch, seminároch, service learningu, mať príležitosť organizovať podujatia a konferencie a pod. Každá z foriem neformálneho vzdelávania môže prispieť k celkovému osobnostnému a profesijnému rozvoju študentstva počas ich pregraduálnej prípravy.

5. Aké sú prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií?

Existuje mnoho výskumov, ktoré deklarujú prínosy a výhody neformálneho vzdelávania v kontexte pregraduálnej prípravy (Tang, Wong, Li & Cheng, 2019; Brown, Dunlop & Scally 2018; Hendrawijaya, 2020; Nemcová & Šolcová, 2020). Z kvalitatívneho výskumu Tanga, Wonga, Li & Chenga (2019) vyplynulo, že neformálne vzdelávanie ako súčasť vzdelávania vo vysokoškolskom vzdelávaní významne prispieva k profesijnej kompetencii študentov učiteľstva. Kvalitatívne zistenia ukázali, že neformálne vzdelávanie poskytovalo príležitosti pre service learning, rôzne kurzové aktivity a výmenné programy študentov s rôznymi objektmi zapojenia.

V procese identifikovania prínosov neformálneho vzdelávania sme zachytili jednotlivé **životné oblasti**: sebadôvera a sebarozvoj; vzťahy; vzdelávanie; zamestnanie; životný štýl a občianstvo. Tabuľka 50 prezentuje oblasti a kvalitatívne výroky študentstva zohľadňujúce tieto životné oblasti. V oblasti **sebadôvera a sebarozvoj** kvalitatívne výroky prezentujú posilnenie tejto oblasti prostredníctvom uvedomenia sa, zvládnutia novej situácie/úlohy, nájdenia a naučenia sa nového postupu či osvojenia určitého typu správania sa. Vo výskume Sadlera (2013) je sebadôvera kľúčovým faktorom pri využívaní efektívnych vyučovacích stratégií, ktoré možno rozvíjať prostredníctvom neformálneho vzdelávania. Kočvarová, Vaculíková & Kalenda (2021) uvádzajú, že neformálne vzdelávanie môže pomôcť prekonať bariéry participácie a potenciálne zvýšiť sebavedomie. Ahmad (2021) a Algan (2014) zdôrazňujú dôležitosť sebadôvery v akademickom výkone a sociálno-ekonomickom úspechu, čo naznačuje, že neformálne vzdelávanie môže nepriamo prispieť k týmto výsledkom prostredníctvom svojho vplyvu na sebavedomie. Z daného vyplýva, že neformálne vzdelávanie prispieva k zvyšovaniu sebadôvery, čo môže byť efektívne aj v akademickom výkone. Neformálne vzdelávanie má významný potenciál zlepšiť výsledky vzdelávania a zlepšiť aj proces učenia. Vo výskume v oblasti vzťahov rezonovali výroky súvisiace so zlepšením komunikácie ako prostriedku na vytváranie a udržanie vzťahov, ale aj to, že neformálne

vzdelávanie prispieva k získaniu nových vzťahov. V oblasti vzdelávania sme okrem vedomostí, zručností a postojov identifikovali výroky v kontexte schopnosti učiť sa a efektívne si organizovať vlastný učebný proces, učiť sa vo vzájomných súvislostiach, ako aj prevzatie zodpovednosti za proces učenia (sa). V tejto súvislosti sa viacerí autori (Karasavoglou, Polychronidou, Tsirigotis & Tsourgiannis, 2011; Straka, 2002; Brown, Dunlop & Scally, 2018) vyjadrujú k potrebe lepšieho pochopenia a ocenenia výsledkov neformálneho vzdelávania (napríklad v podobe certifikácie) najmä vo vzťahu k mobilite, flexibilitate na pracovnom trhu a rovnosti šancí.

V oblasti **vzťahy** rezonovali najmä výroky súvisiace so zlepšením komunikácie ako prostriedku na vytváranie a udržanie vzťahov, ale aj to, že neformálne vzdelávanie prispieva k získaniu nových vzťahov. Neformálne vzdelávanie v oblasti **zamestnanie** poskytlo nielen reflektovanie aktuálnych potrieb v oblasti zamestnanosti, ale aj schopnosť organizovať si svoj čas, schopnosť plánovať a organizovať si vlastnú prácu či adaptovať sa na nové pracovné podmienky. V oblasti **životný štýl** rezonovali schopnosti súvisiace so zdravím, ochranou zdravia, wellbeingu. V rámci **občianstva** rezonovala zodpovednosť nielen za seba, ale aj iných, ako aj posilnená schopnosť angažovať sa v spoločnosti.

Študenti a študentky vo svojich výrokoch identifikovali nielen **očakávané prínosy** (jazykový kurz je v očakávaných výsledkoch prepojený najmä na rozšírenie slovnej zásoby, zlepšenie využívania gramatiky, plynulosť prejavu a i.; dobrovoľnícky program je v očakávaných výsledkoch spájaný s obsahom náplne práce dobrovoľníka, ale aj s konceptom solidarity [„pomoc iným“]; v online kurzoch bol očakávaný rozvoj digitálnych zručností), ale aj **neočakávané prínosy** v kontexte zlepšenia komunikačných, informačných, sociálnych a občianskych kompetencií, pracovných, podnikateľských, občianskych a kultúrnych kompetencií. Zaznamenali sme výhody a prínosy aj v kontexte ich budúcej profesie. Študenti a študentky uvádzali zisky v podobe praktických skúseností a zručností, profesijného rozvoja, rozšírenia vzdelania, lepšieho pracovného postavenia, flexibility, v predchádzaní syndrómu vyhorenia a v lepšom prepojení teórie s praxou. Je dôležité poznamenať, že výsledky neformálneho vzdelávania môžu byť individuálne a závisia od konkrétnych okolností a používaných metód.

Prínosy neformálneho vzdelávania sú späté so získavaním **praktických skúseností a zručností** uplatniteľných v budúcej profesii. Zároveň študentstvo tvrdí, že neformálne vzdelávanie podporuje rozvoj praxe. V jednej významovej kategórii sa podarilo identifikovať, že výhodou neformálneho vzdelávania je skutočnosť, že môže prehliť teóriu prostredníctvom praxe alebo tiež že účastník vzdelávania môže zažiť najprv prax a následne ex post facto

porozumieť teoretickým východiskám. Ďalším prínosom je **motivácia** pre budúcu prácu či pokračovanie vo vzdelávaní. Neformálne vzdelávanie prináša možnosti inovácií do vzdelávacieho procesu a zároveň umožňuje reagovať na **inovácie** v spoločnosti. Študenti a študentky uvádzali, že na základe získaných zručností a schopností v neformálnom vzdelávaní môžu mať **lepšie pracovné postavenie**. Výhodou neformálneho vzdelávania je jeho **flexibilita**, ako aj dobrovoľná možnosť sa ho zúčastniť, čo súvisí aj s **predchádzaním syndrómu vyhorenia**.

V rámci prínosov neformálneho vzdelávania v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií sme ako prvú prezentovali oblasť **komunikačných kompetencií** (tabuľka 53), tu sme identifikovali: schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku („*zlepšila som si najmä písomnú komunikáciu*“); schopnosť prispôbiť svoju komunikáciu („*naučila som sa, čo je dôležité pri komunikácii so seniormi*“); schopnosť komunikovať v cudzom jazyku („*rozšírenie slovnéj zásoby*“); schopnosť pracovať s informáciami („*určite to bola schopnosť čítať s porozumením*“); schopnosť aktívne počúvať („*viem lepšie počúvať, čo deti hovoria*“), prezentačné zručnosti („*zlepšil som si prezentačné zručnosti pred plénom*“).

V oblasti **informačných kompetencií** (tabuľka 54), ktoré si študentstvo rozvinulo prostredníctvom absolvovania neformálneho vzdelávania počas pregraduálnej prípravy na vysokej škole, sme identifikovali tri významové kategórie: digitálne zručnosti („*mám rozvinuté potrebné digitálne zručnosti*“); zručnosti v práci na internete („*dokážem pracovať s digitálnymi dátami, dokážem vďaka kurzu využiť potenciál zručností, ktoré potrebujem pri práci na počítači i internete*“); kritické myslenie („*už viem, čo mám prvé urobiť, keď niekto niečo tvrdí, je jedno či priamo pri rozhovore, alebo na niektorej sieti*“).

V rámci **sociálnych a personálnych kompetencií** (v tabuľke 55) sme identifikované výsledky samostatne interpretovali pre oblasť sociálnych a pre oblasť personálnych kompetencií. V oblasti **sociálnych kompetencií** išlo o schopnosť pracovať v tíme; schopnosť byť vnímavý a tolerovať iných („*spolupráca v tíme bola pre mňa nová, ale už veľmi dobre chápem význam a prínosy tímovej práce*“); schopnosť riešiť konflikty („*sa človek nielen veľa naučí o rôznorodosti, ale najmä o tom, ako túto rôznorodosť vnímať*“); schopnosť učiť sa („*tak musím povedať, že som si našla funkčný systém učenia sa*“).

V oblasti **personálnych kompetencií** sme identifikovali: schopnosť prevziať za svoje rozhodnutia zodpovednosť („*prinieslo mi to väčšiu zodpovednosť a trpezlivosť*“); sebazpoznanie, sebarozvoj a sebaregulácia („*spoznala som sama seba, svoje schopnosti*“); schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách („*viem, ako zvládať*

nielen záťažové situácie, ktoré sú spojené so mnou, ale najmä záťažové situácie s tými, s ktorými prichádzam do kontaktu“).

V **pracovných a podnikateľských kompetenciách** sme identifikovali významové kategórie, ktoré sú prepojené s konkrétnymi pracovnými zručnosťami: schopnosť plánovať a viesť projekty (*„nielen poznám kroky a postup manažmentu projektov, ale mám za sebou prvú vlastnú skúsenosť“*); schopnosť manažovať si svoj čas (*„ako si usporiadať svoj time manažment“*); schopnosť plánovať a organizovať vlastnú prácu (*„viem, ako si zorganizovať prácu, ako dať tomu postupnosť“*); schopnosť adaptovať sa na nové pracovné podmienky (*„pre výkon dobrovoľníctva som často musela samostatne vyhľadať aktivity a prispôbiť ich vekovej skupine“*); schopnosť viesť iných ľudí (*„keďže som sa stala koučom, mám nové prístupy vo vedení iných k dosahovaniu ich cieľov“*). V tabuľke 56 uvádzame jednotlivé kódy podrobnejšie.

Aj napriek tomu, že **občianske a kultúrne kompetencie** uvádzame ako posledné, chceme zdôrazniť, že uvedené zoradenie interpretačných tabuliek nesúvisí s hodnotením dôležitosti týchto kompetencií. V tejto oblasti sme identifikovali štyri významové kategórie. Prvá významová kategória: rozhodovať sa a konať tak, aby nebolo ohrozené a poškodené životné prostredie, súvisí s témou udržateľnosti (*„mám konkrétne tipy, ktoré využívam na posilnenie udržateľnosti a znižovanie ekologickej stopy“*). Ďalšie kategórie ako vnímať a identifikovať potreby jednotlivcov, skupín a komunít (*„už viem, že rodová rovnosť nie je len o feministkách, zmenil sa môj pohľad a zrazu vnímam nerovnosť“*), schopnosť zaujímať sa o dianie a schopnosť aktívne sa zapájať do riešenia problémov (*„vnímam, že teraz môžem ovplyvňovať to, čo sa okolo mňa v spoločnosti deje“*) podporujú proces občianskej participácie a angažovanosti sa v spoločnosti.

Existuje množstvo identifikovaných očakávaných aj neočakávaných prínosov neformálneho vzdelávania, ktoré vnímame cez rozvoj praktických zručností, aplikáciu teoretických vedomostí, cez rozvoj kritického myslenia a riešenia problémov, cez rozvoj komunikačných a tímových zručností, cez rozširovanie nových kontaktov, cez sociálne, ale i kultúrne obohatenie. Neformálne vzdelávanie prináša flexibilitu a individualizáciu učenia. Zároveň s osobným a profesijným rozvojom ponúka zvyšovanie konkurencieschopnosti na trhu práce a v neposlednej rade ide aj o stávanie sa aktívnym účastníkom spoločnosti. Neformálne vzdelávanie je dôležitým doplnkom formálneho vzdelávania, poskytuje študentstvu príležitosť na holistický rozvoj a prípravu na budúcu kariéru.

Závery

Cieľom predloženej vedeckej monografie bolo poukázať na význam neformálneho vzdelávania študentov a študentiek pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvíjania kľúčových kompetencií. K naplneniu nám pomohlo spracovanie teoretických a empirických zistení o neformálnom vzdelávaní študentov a študentiek pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvíjania kľúčových kompetencií. Autorský kolektív zvolil štruktúru deduktívneho konštruovania poznania o vybranej téme, keď smeroval od širšieho a všeobecnejšieho predstavenia konceptu neformálneho vzdelávania k syntetizujúcemu prístupu výskumných zistení na špecifickú tému neformálneho vzdelávania študentstva vysokých škôl a rozvoj kľúčových kompetencií, ktorú ukotvil v diskurze o aktuálne sa meniacich požiadavkách v oblasti vzdelávania a výchovy, o aktuálnych medzinárodných a národných dokumentoch vo vzťahu k mladým ľuďom a o kontextoch uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí.

Našou snahou bolo zdôrazniť význam výchovy a vzdelávania v živote jednotlivca a v spoločnosti ako celku. Výchovu a vzdelávanie považujeme za kľúčové nástroje rozvoja individuality človeka, ale aj ako človeka, ktorý je súčasťou spoločnosti. Výchova a vzdelávanie majú rôzne podoby. Ide o informálnu výchovu a vzdelávanie, ktorá je vyplnená rôznymi vplyvmi spoločnosti vrátane rodiny, médií a rôznych interakcií so spoločnosťou. Ďalšou podobou je formálna výchova a vzdelávanie, ktorá v sebe zahŕňa školské, štátom garantované certifikované vzdelávanie. Z pohľadu názvu ako i témy tejto monografie bola pre nás jadrovou oblasťou neformálna výchova a vzdelávanie, ktorá v sebe zahŕňa dobrovoľné, záujmové a voľnočasové ciele aktivity. Výchova a vzdelávanie umožňujú ľuďom prispôbovať sa rýchlym zmenám v spoločnosti, technológii a potrebám pracovného trhu a práve jej formy uľahčujú adaptáciu na zmenené podmienky. Je kľúčom k profesionálnemu rozvoju a poskytuje ľuďom potrebné zručnosti na dosiahnutie úspešnej kariéry. Rozvíja schopnosti, zručnosti a záujmy, vedúce k osobnému rastu a seberealizácii. Výchova a vzdelávanie ovplyvňuje aj kvalitu života, prispieva k vyšším príjmom a lepším pracovným príležitostiam, zvyšuje kvalitu života a môže poskytnúť informácie o zdraví a zdravom životnom štýle. Výchova a vzdelávanie majú hlboký vplyv na jednotlivcov a spoločnosť, a to nielen v súvislosti s profesijným rozvojom, ale aj s osobným a sociálnym rozvojom.

Našou cieľovou skupinou boli študenti a študentky pregraduálneho štúdia, ktorých na jednej strane odlišujú rôzne charakteristiky ako vek, rod, kultúrne a regionálne odlišnosti, osobné skúsenosti, no zároveň ich niektoré charakteristiky (generačné, študijný odbor a i.)

aj spájajú. Sú technologicky zdatnejší. Sú zvyknutí používať digitálne nástroje a online komunikáciu. Žijú v rozmanitosti a inklúzii. Vysoké školy sú miestom rôznorodnej rozmanitosti. Študenti a študentky môžu pochádzať z rôznych kultúr, etnických skupín, socio-ekonomických tried a náboženstiev. Sú ambicióznejší a cieľavedomejší, sú ochotní investovať čas a úsilie do vzdelávania, profesionálneho i osobného rozvoja. Charakterizuje ich aj zameranie na kariéru. Majú jasné predstavy o svojich kariérnych cieľoch, sú často orientovaní na dosiahnutie úspechu vo svojom odbore. Sú aktívni v spoločenskom živote, sú aktívni v študentských organizáciách, dobrovoľníckych činnostiach a spoločenskom živote. Zaujímajú sa o sociálne a environmentálne témy. Aktivizujú sa v otázkach udržateľnosti, spravodlivosti a rovnosti (Ahmad, 2021). Vzhľadom na dynamický charakter dnešnej pracovnej sily sú vysokoškooláci často flexibilní a schopní sa rýchlo prispôbiť zmenám. Vzhľadom na rýchle zmeny vo svete môžu sa aj tieto charakteristiky meniť a vyvíjať v čase.

V rámci teoretických zistení niekoľkokrát konštatujeme, že výchova a vzdelávanie nie je súčasťou iba detstva a dospelosti, ale celého života. Čoraz viac sa vzdelávanie poníma v kontexte konceptu celoživotného vzdelávania, v ktorom významnú úlohu zastáva neformálne vzdelávanie.

Vedeckú monografiu sme rozdelili do dvoch hlavných častí, ktoré pozostávajú z kapitol a jednotlivých logicky na seba nadväzujúcich podkapitol. V prvej časti sme sumarizovali teoretické zistenia, informácie a výsledky a v druhej časti sme prezentovali výskumné zistenia zmiešaného výskumu s konvergentným paralelným dizajnom, prostredníctvom ktorého sme analyzovali vybrané oblasti neformálneho vzdelávania v pregraduálnej príprave študentstva.

Prvá časť prezentujúca teoretické zistenia je zároveň prvou kapitolou vedeckej monografie, ktorú sme rozdelili na štyri podkapitoly. V rámci prvej kapitoly sme predstavili východiská neformálneho vzdelávania. Zamerali sme sa na štúdium odbornej literatúry a výskumov na medzinárodnej a národnej úrovni, na sumarizovanie a analýzu dostupných poznatkov a informácií o filozofickom a pedagogickom chápaní neformálneho vzdelávania. Konštatujeme, že čoraz viac sa vzdelávanie poníma v kontexte konceptu celoživotného vzdelávania, na čo upozorňuje niekoľko medzinárodných aj národných dokumentov (*Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*, 2000; *Stratégia UNESCO pre gramotnosť mládeže a dospelých*, 2020 – 2025; *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku pre roky 2018 – 2027*). Celoživotné vzdelávanie nie je obmedzované len na obdobie školy (školský vek), ale je kontinuálnym procesom ďalšieho vzdelávania sa v dospelosti. Tradičný prístup determinuje celoživotné vzdelávanie ako koncepciu, ktorá predstavuje možnosti ľudí učiť sa v priebehu celého života. Zahŕňa učenie a vzdelávanie sa

vo formálnom, neformálnom a informálnom kontexte počas celého života človeka. Tradičný prístup je ukotvený v širokej škále medzinárodných a národných vzdelávacích politík. Moderný pohľad na celoživotné vzdelávanie presadzuje širšie a holistické chápanie celoživotného vzdelávania ako koncepcie, ktorá sa zameriava na uspokojovanie potrieb globalizovanej spoločnosti a veľmi úzko súvisí s trvalo udržateľným rozvojom spoločnosti. Význam celoživotného vzdelávania je do veľkej miery poháňaný aj investíciami do ľudského kapitálu spoločnosti. Je riadený trhom práce a je spojený s komodifikáciou vzdelávania a zručností, nevynímajúc aj vplyv umelej inteligencie. Hybnou silou moderného, neoliberalného pohľadu na celoživotné vzdelávanie sú demografické zmeny, vplyv rozvojovej pomoci, zmeny súvisiace s novovznikajúcimi pozíciami na trhu práce a rovnosť príležitostí a rodová rovnosť. Na nové výzvy v celoživotnom vzdelávaní dokáže pružne reagovať práve neformálne vzdelávanie. V tomto kontexte sme definovali rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním/učením. Neformálne vzdelávanie sa realizuje mimo systému formálneho vzdelávania a výchovy, spravidla jeho obsah neurčuje všeobecne štátom dané kurikulum, ale zameranie konkrétnej vzdelávacej inštitúcie. Učenie, ktoré prebieha v rámci neformálneho vzdelávania, má svoje charakteristiky a druhy, ktoré reflektujeme už v príprave, realizácii a aj pri vyhodnotení neformálneho vzdelávania. Autorský kolektív uvedené zhrnutie prezentuje v rámci sumarizácie záverov spracovaných výsledkov dostupných výskumov výskumných tímov tak v oblasti celoživotného vzdelávania, ako aj špecificky pre prínosy neformálneho vzdelávania. Uvedené zistenia popisujú nastupujúce jednotlivé premeny celoživotného vzdelávania a nastupujúce trendy v neformálnom vzdelávaní vysokoškolských študentov a študentiek.

Medzinárodné a národné dokumenty formujú smerovanie neformálneho vzdelávania. Medzinárodné dokumenty sú vytvárané a prijímané na medzinárodnej úrovni, aby poskytlí usmernenie a podporu pre rozvoj a implementáciu neformálneho vzdelávania vo svete. Dokumenty, stratégie, ale aj iniciatívy zohrávajú dôležitú úlohu pri formovaní politík a programov neformálneho vzdelávania na národnej a regionálnej úrovni. Pomáhajú definovať ciele, hodnoty a princípy neformálneho vzdelávania a podporujú spoluprácu a výmenu osvedčených postupov medzi krajinami. Významnými medzinárodnými dokumentmi, o ktoré sa v texte opierame, sú *Dohovor o právach dieťaťa*, 1989; *Všeobecná deklarácia ľudských práv*, 1948; *Svetový akčný program pre mládež*, 1995; *Lisabonská stratégia pre mládež*, 1998; *Program UNESCO pre mládež*; *Biela kniha o mládeži*, 2001; *Európsky pakt mládeže*, 2005 a i. Nesmieme zabudnúť na organizácie a inštitúcie, ktoré podporujú neformálne vzdelávanie ako Európska únia (odporúčanie Rady č. 2012/ C398/01 o validácii neformálneho vzdelávania

a informálneho učenia sa, Erasmus +; Európsky zbor solidarity, Youthpass, Európsky rok zručností, 2023...), UNESCO (*Globálny akčný program pre vzdelávanie mladých ľudí 2014 – 2030; The Global Report on Adult Learning and Education, 2022*), OSN (*Agenda 2030 pre udržateľný rozvoj*). V kontexte legislatívy je dôležité spomenúť, že sme vychádzali zo zákona o celoživotnom vzdelávaní, zákona o výchove a vzdelávaní (školský zákon), zákona o podpore práce s mládežou. Významnými dokumentmi pre chápanie neformálneho vzdelávania sú *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027; Memorandum o spolupráci v oblasti odborného vzdelávania a prípravy a celoživotného vzdelávania, Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030, Konceptia Učiace sa Slovensko, Plán obnovy a odolnosti Slovenskej republiky* (cez komponent 6, 7, 8), *Východiská implementácie Agendy 2030 pre udržateľný rozvoj*. Legislatívne a strategické dokumenty v tejto oblasti smerujú k zefektívneniu samotného neformálneho vzdelávania a okrem poukázania na jeho význam pre človeka sa snažia aj o zvýšenie jeho validity v prospech účastníka takéhoto vzdelávania. Asi najaktuálnejšou národnou reformou v čase zostavovania vedeckej monografie, s ktorou je neformálne vzdelávanie späté, je napĺňanie stanovených cieľov *Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky*, ako aj extrakurikulárna reforma. Na základe prezentovaných teoretických zistení konštatujeme, že neformálne vzdelávanie dostáva priestor a pozornosť aj v týchto aktuálnych reformách výchovy a vzdelávania.

V súvislosti s neformálnym vzdelávaním sme poukázali na rozvoj kľúčových kompetencií. Výsledky niekoľkých výskumov (Dmytrenko, Kapustina & Kharkivska et. al., 2021; Zagrebina, Sharafetdinova & Konyushenko, 2015; Struková & Bašková, 2017; Velasco, 2014) potvrdili jednak úspešnosť neformálneho vzdelávania pri rozvíjaní kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl a univerzít a zároveň poukázali na problematiku uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania. V kontexte problematiky uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa považujeme za dôležité vyzdvihnúť prijatie dokumentu *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR* (2016), ktorý vypracoval Štátny inštitút odborného vzdelávania, a *Stratégiu celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030* a jej akčný plán. K tejto stratégii bol prijatý aj Akčný plán na roky 2022 – 2024, kde sa uvádza, že sa budú podporovať rôznorodé aktivity pri vzdelávaní a učení (sa) dospelých, ktoré sa týkajú aj učenia (sa) v oblastiach voľnočasových aktivít, či edukačné aktivity vychádzajúce zo záujmov a potrieb samotných účastníkov vzdelávania. V rámci uznávania neformálneho vzdelávania v univerzitnom prostredí sme na základe analýzy vedeckých štúdií a výsledkov medzinárodných výskumov identifikovali dve paradigmy uznávania neformálneho vzdelávania

v univerzitnom prostredí. Prvá je paradigma obsahu neformálneho vzdelávania a orientuje sa na výsledky, význam a prínos neformálneho vzdelávania, pričom druhá paradigma procesu uznávania neformálneho vzdelávania sa orientuje na nastavenie systému uznávania neformálneho vzdelávania. Pri *paradigme obsahu* neformálneho vzdelávania sme na základe analýzy vedeckých štúdií a výskumov identifikovali niekoľko výziev a bariér: 1) *problém identifikovania relevantnosti získaných vedomostí, zručností a postojov pre aktuálny študijný program študenta* (Alan, 2014; Harris & Wihak, 2018) a 2) *problém prepájania kontinuity formálneho vzdelávania a neformálneho vzdelávania počas pregraduálnej prípravy študentov vysokej školy* (Carrasco-Embuena & Hernández-Amorós, 2012).

V rámci *paradigmy procesu*, ktorá sa prepája najmä s kontextom procesuálneho nastavenia, sme identifikovali nasledujúce výzvy a bariéry: 1) *uznanie neformálneho vzdelávania ako súčasti podmienok súvisiacich so vzdelávacím predmetom*; 2) *udeľovanie ECTS kreditov za absolvovanie neformálneho vzdelávania* a 3) *vymedzenie rozsahu uznávania výsledkov neformálneho vzdelávania*. Poukázali sme na aktuálne platné procesy na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá má ako jedna z mála univerzít v platnosti smernicu č. 11/2021 o udeľovaní ECTS kreditov za extrakurikulárne aktivity a ktorá celý proces opisuje.

Pri konštrukcii teoretických výsledkov sme sa opierali o poznatky viacerých významných odborníkov a odborníčok ako A. Brozmanová Gregorová, J. Detko, J. Dočkalová, B. Hofbauer, Knotová, M. Krystoň, E. Novotná, L. Nemcová, M. Novosádová, T. Pešek, L. Rovňanová, T. Škrabský, J. Šolcová, Veteška, S. Billet, D. Gašević, S. Dawson, S. Mclean, D. Mhlanga, G. Siemens, C. Vargas a i.

V druhej kapitole monografie prezentujeme výskumné zistenia autorského kolektívu. Pozornosť neformálnemu vzdelávaniu na vysokých školách sme venovali v kontexte potreby reagovať na aktuálne výzvy v oblasti prípravy a vzdelávania budúcich profesionálov a profesionálok v pomáhajúcich profesiách. Budovanie jednotlivých študijných a vedných odborov v rámci výskumných činností predstavuje pohyb od teórie k praxi – syntetizujúci prístup k poznatkom vedných odborov a disciplín a ich systémové rozpracovanie na problematiku praxe. Ako autorky vnímame, že jeden z výrazných atribútov vedy je *teória*, ktorá je zásobárňou dostupných poznatkov, ktoré sú logicky usporiadané do systému. Tento systém poznatkov tvorí vlastnú obsahovú štruktúru, ponúka odpovede na otázky praxe, vytvára základný pojmový aparát a charakteristickú terminológiu, metodiku, inštrumentálnym aparát. Teória v zmysle systému vedeckých a výskumných poznatkov je jeden z dôležitých atribútov vedy pomáhajúcich profesií (Balogová, 2006). Druhá kapitola je nosnou kapitolou interpretácie našich výskumných zistení, ich zhrnutí, ale aj odborných vedeckých diskusií. Jej súčasťou sú

tri výskumné štúdie, ktoré boli dizajnované ako zmiešaný výskum (mixed- method), zahrňujúce integráciu kvalitatívnych a kvantitatívnych metód zberu a analýzy údajov v rámci jedného výskumu. Využili sme konvergentný paralelný dizajn, ktorý zahŕňa súbežný zber a analýzu kvantitatívnych a kvalitatívnych údajov s cieľom porovnať a konfrontovať výsledky a získať tak hlbšie poznatky.

1) *Vedecko-výskumné projekty v téme neformálneho vzdelávania na slovenských univerzitách a vysokých školách.* Zámerom prvej časti výskumu bolo zmapovať vedecko-výskumné projekty v témach neformálneho vzdelávania realizované slovenskými vysokými školami a univerzitami v rokoch 2019 až 2023, ktoré boli podporené vo vybraných grantových schémach. V rámci čiastkových cieľov sme zisťovali: a) Aké je zastúpenie témy neformálneho vzdelávania z hľadiska početnosti v jednotlivých grantových schémach, b) aké je zastúpenie jednotlivých tém neformálneho vzdelávania a c) aké je zastúpenie učiteľských a neučiteľských pracovísk v realizujúcich sa vedecko-výskumných projektoch. Na analýzu empirických údajov sme využili metódu obsahovej analýzy. Základnú výskumnú vzorku tvorili vedecko-výskumné projekty, podporené grantovými schémami VEGA (Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenskej akadémie vied), KEGA (Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky) a APVV (Agentúra na podporu výskumu a vývoja). V rámci týchto grantových schém sme analyzovali tie projekty, ktoré boli finančne podporené v rokoch 2019 až 2023, t. j. so začiatkom riešenia v týchto rokoch. Celkovo išlo o 3 524 projektov pre vysoké školy a univerzity, ale aj pre výskumné ústavy SAV, v prípade projektov APVV aj pre iné subjekty (bližšie tabuľka 1 v kapitole 2). Údaje sme čerpali z verejne dostupných zoznamov finančne podporených vedecko-výskumných projektov v rámci grantových schém so začiatkom riešenia projektu v rokoch 2019 – 2023. V prvom kroku sme vyseletovali len podporené projekty, pretože žiadosti o grant je mnohonásobne viac a tieto žiadosti prechádzajú niekoľkými kolami hodnotenia až po odsúhlasenie finančnej podpory (aj vysoko hodnotené projekty nemusia byť v poslednom kroku financované). V druhom kroku analýzy sme identifikovali vedecko-výskumné projekty, v ktorých sa riešili témy neformálneho vzdelávania, a v treťom kroku sme seletovali tie, ktoré sa týkali len vysokých škôl a univerzít.

a) Aké je zastúpenie témy neformálneho vzdelávania z hľadiska početnosti v jednotlivých grantových schémach?

Zistili sme, že z celkového počtu financovaných projektov v rámci grantovej schémy VEGA, KEGA a APVV v rokoch 2019 až 2023 bolo 1,39 percent zameraných na riešenie

problematiky neformálneho vzdelávania a riešili ich vysoké školy a univerzity na Slovensku. Najvyššie zastúpenie projektov, ktoré sa venovali problematike neformálneho vzdelávania, bolo v rámci grantovej schémy KEGA (išlo o 24 vedecko-výskumných projektov, čo predstavovalo 2,65 % z celkového počtu podporených vedecko-výskumných projektov v sledovanom období). Najviac vedecko-výskumných projektov v oblasti neformálneho vzdelávania bolo podporených v roku 2019. V roku 2022 bol počet podporených vedecko-výskumných projektov najnižší. Prekvapením pre nás bol počet podporených projektov v rámci grantovej schémy APVV, kde sme identifikovali len 2 podporené vedecko-výskumné projekty (v roku 2020 a v roku 2022).

b) Aké je zastúpenie jednotlivých tém neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vysokoškolským študentom vo vedecko-výskumných projektoch?

Vzhľadom na nízky počet projektov konštatujeme, že len jeden vedecko-výskumný projekt priamo rieši problematiku neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vysokoškolským študentom – *Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií* (2021). Ostatné vedecko-výskumné projekty sa orientujú na čiastkové témy ako napr. na mediálna gramotnosť, šport, osvetu, kultúru, dobrovoľníctvo a pod.

c) Aké je zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovísk v realizovaných projektoch neformálneho vzdelávania?

Vysoké zastúpenie podporených vedecko-výskumných projektov majú učiteľské fakulty a pracoviská. Učiteľské fakulty a pracoviská predstavovali v oboch grantových schémach (VEGA a KEGA) 78,26 percent. Vzhľadom na nízky počet podporených projektov v grantovej schéme APVV môžeme len konštatovať, že tieto projekty boli realizované neučiteľskými pracoviskami.

Konštatujeme, že v nami vybratých grantových schémach nachádzame nízke zastúpenie vedecko-výskumných projektov orientovaných na problematiku neformálneho vzdelávania (VEGA = 1,25 %, KEGA = 2,65 %, APVV = 0,25 % z celkového počtu podporených projektov v jednotlivých schémach za nami sledované obdobie). Vysoké školy a univerzity považujeme za vhodné subjekty, ktoré by mali z hľadiska vedecko-výskumného rozpracovania venovať pozornosť riešeniu problematiky neformálneho vzdelávania rôznych cieľových skupín (nie len vysokoškolských študentov). Vysoké školy a univerzity pripravujú budúcich profesionálov a profesionálky (najmä v rámci učiteľských fakúlt a pracovísk), ktoré sa môžu venovať aj tejto

problematike. Tieto pracoviská považujeme za kľúčové v riešení a podpore neformálneho vzdelávania na rôznych úrovniach.

2) *Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií na slovenských vysokých školách v kontexte rozvoja kľúčových kompetencií.* V rámci druhej štúdie sme hľadali odpoveď na to, ako študentstvo vysokých škôl a univerzít, ktoré absolvovalo počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vníma úroveň rozvoja kľúčových kompetencií. Našimi čiastkovými výskumnými otázkami boli: A) Ako študenti slovenských vysokých škôl a univerzít, posudzujú možnosť využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným súčastiach svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj? B) Ako študenti vysokých škôl a univerzít, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vnímajú úroveň rozvoja svojich kľúčových kompetencií? Pre získanie odpovedí sme zvolili synergizáciu hodnotenia využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania a subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčových kompetencií.

V rámci kvantitatívneho dizajnu bol využitou metódou zberu dát dotazník. Dotazník ako celok pozostával z troch častí: Prvá časť otázok zachytávala názory a skúsenosti študentov a študentiek s neformálnym vzdelávaním, súvislosti získaných informácií a vedomostí z neformálneho vzdelávania s ich študijným odborom, rozvojom ich praxe a sebarozvojom (dotazník vlastnej proveniencie, Nemcová & Šolcová, 2019). Druhá časť bola zameraná na subjektívne vnímanie úrovne rozvoja svojich kľúčových kompetencií (Dotazník kompetencií, Brozmanová Gregorová & Mračková, 2013, a jeho aktualizácie). Úroveň schopností a zručností sme posudzovali na 5-bodovej Likertovej stupnici. Dotazník mapoval päť oblastí kľúčových kompetencií: komunikačné kompetencie, informačné, sociálne a personálne kompetencie, pracovné a podnikateľské kompetencie, občianske a kultúrne kompetencie. Tretia časť dotazníka sa zameriavala na sociodemografické charakteristiky respondentov výskumu. Reliabilitu dát sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky poukazujú na uspokojivú reliabilitu výskumného nástroja. Všetky hodnoty Cronbachovej alfy sa približujú koeficientu 0,7 alebo ho presahujú (rozptyl od 0,669 do 0,787). Zber empirických údajov zabezpečila externá firma (spoločnosť MN FORCE) prostredníctvom metódy CAWI – online panel slovenských a zahraničných respondentov. Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom programu SPSS 22.0, počas analýzy bola využitá deskriptívna štatistika a testy: Kruskalov-Wallisov test, t-test, korelácie (Pearson). Výskumu sa zúčastnilo 600 respondentov – študentov a študentiek denného štúdia vysokých škôl alebo univerzít (tabuľka 9, 10, 11). Charakteristiky sme identifikovali podľa stupňa štúdia (tabuľka 9), veku, univerzity

(tabuľka 10), študijného odboru (tabuľka 11). Uvedené charakteristiky výskumnej vzorky nám slúžili na vzájomné korelácie, ako aj ďalšie štatistické testy. Hlavné zistenia interpretujeme opäť cez zodpovedanie jednotlivých výskumných otázok:

a) Ako študenti slovenských vysokých škôl a univerzít posudzujú možnosť využitia získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k vybraným súčasťam svojho života: štúdium, rozvoj praxe, sebarozvoj?

Na základe výsledkov výskumu sme identifikovali, že študenti študujúci na vysokých školách počas tohto obdobia absolvovali neformálne vzdelávania, ktoré bolo z tematickej oblasti občianske vzdelávanie, zdravie, šport, práca s mládežou, digitálne a technologické vzdelávanie, komunikačné zručnosti, mäkké zručnosti, sociálne siete, práca a podnikanie, cudzie jazyky, umenie a dizajn, záujmové vzdelávanie, cestovanie a turistika, náboženstvo a duchovná výchova, sebarozvoj a wellbeing. Pri hodnotení využiteľnosti získaných kompetencií prostredníctvom neformálneho vzdelávania v jednotlivých oblastiach života študentov sa preukázala súvislosť (na hladine významnosti $p < 0,05$ a $p < 0,01$) na základe rodu; miery hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s kompetenčnými klastrami a v súvislosti so študijným programom. V rámci výsledkov výskumu sa preukázala priama súvislosť medzi hodnotením využiteľnosti získaných kompetencií a subjektívnym vnímaním úrovne rozvoja svojich kľúčových kompetencií. Zistenia v rámci komunikačných kompetencií (tabuľka 12) potvrdzujú priamu pozitívnu súvislosť v subjektívnom posudzovaní úrovne kompetencií a hodnotením súvislosti využitia získaných vedomostí, zručností a postojov z neformálneho vzdelávania (sa) ($p < 0,001$). Uvedené korelácie sa potvrdili tiež pri informačných, sociálnych a personálnych kompetenciách, pracovných a podnikateľských kompetenciách, ako aj pri občianskych a kultúrnych kompetenciách.

b) Ako študenti vysokých škôl a univerzít, ktorí absolvovali počas pregraduálnej prípravy neformálne vzdelávanie na Slovensku, subjektívne vnímajú úroveň rozvoja svojich kľúčových kompetencií?

Pri subjektívnom hodnotení úrovne kľúčových kompetencií študentov, ktorí absolvovali neformálne vzdelávanie, sa preukázala súvislosť (na hladine významnosti $p < 0,05$; $p < 0,01$ a $p < 0,001$) na základe rodu; stupňa štúdia a univerzity. V rámci výsledkov konštatujeme, že medzi významne rozvinuté kompetencie patria: *občianske a kultúrne kompetencie* ($\bar{X} = 4,19$) a *informačné kompetencie* ($\bar{X} = 3,61$). V rámci *komunikačných kompetencií* bola *schopnosť aktívne počúvať iných* subjektívne vnímaná ako významne rozvinutá, ostatné súčasti uvedeného

klastra boli subjektívne hodnotené ako priemerne rozvinuté (tabuľka 23). V rámci kompetenčného klastra *informačné kompetencie* najvyššiu úroveň rozvoja mala *zručnosť v práci na internete*, ako významne rozvinutá bola hodnotená aj *zručnosť kritický a zvažujúci postoj k dostupným informáciám*. Priemerne rozvinutou bola *zručnosť v práci s informačno-komunikačnými technológiami* (tabuľka 24). *Sociálne a personálne kompetencie* tvorilo celkovo dvanásť jednotlivých vedomostí, zručností a postojov. *Schopnosť obhajovať vlastné názory a argumentovať* bola v subjektívnom vnímaní hodnotená ako významne rozvinutá. Ostatné súčasti klastra boli subjektívne hodnotené ako priemerne rozvinuté (tabuľka 25). *Pracovné a podnikateľské kompetencie* boli v celkovom subjektívnom vnímaní posudzované ako priemerne rozvinuté (tabuľka 26). Kompetenčný klaster *občianske a kultúrne kompetencie* v rámci subjektívneho vnímania pri troch z ôsmich súčastí zaznamenal hodnotenie veľmi dobre rozvinuté: *schopnosť orientovať sa na potreby jednotlivcov, skupín a komún a zapájať ich do riešenia problémov; ochrana zdravia a ochrana životného prostredia*. Pokiaľ ide o *schopnosť vnímať politický a ekonomický kontext v spoločnosti*, zaznamenali sme subjektívne hodnotenie na úrovni významne rozvinutá (tabuľka 27).

Rod ako premenná má vplyv na hodnotenie v štyroch z piatich kompetenčných klastrov (tabuľka 28). Medzi subjektívnym hodnotením úrovne kľúčových kompetencií a veku (nami vytvorenými vekovými skupinami) nebola dokázaná pozitívna súvislosť. Súvislosť so stupňom štúdia sa nepotvrdila len v jedno kompetenčnom klastru: *komunikačné kompetencie* ($p = 0,056$) (tabuľka 30). Z pohľadu univerzít sa najviac líšia študenti dvoch univerzít – Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (subset = 275) a Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (subset = 349), pričom študenti Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici vnímajú svoje *pracovné a podnikateľské kompetencie* najlepšie. Významné rozdiely v subjektívnom vnímaní úrovne kľúčových kompetencií sme zaznamenali vzhľadom na študijný program študenta. Významné štatistické rozdiely sa potvrdili u štyroch z piatich kompetenčných klastrov na dvoch hladinách významnosti (tabuľka 34). Výsledky zohľadňujú skutočnosť, že neformálne vzdelávanie zohráva dôležitú úlohu pri rozvoji kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl.

Aj napriek tomu, že sa nám podarilo identifikovať úroveň rozvoja kľúčových kompetencií u študentov univerzít, vnímame značný potenciál a taktiež limity pre komplexné zodpovedanie položenej výskumnej otázky. Z výsledkov tejto štúdie upozorňujeme na dôležité limity. Prvým je aktuálna situácia výskumu v oblasti neformálneho vzdelávania študentov univerzít a vysokých škôl na Slovensku. V súvislosti s týmto zistením je ďalšie meranie vplyvu, dôsledkov či aspoň minimalisticky poňatých prínosov neformálneho vzdelávania v širšom

kontexte skôr nereálne. Preto aj výsledky kvantitatívneho výskumu narážajú na problém neexistencie porovnania zistení s inými zisteniami v kontexte slovenských podmienok. Druhým limitom je skutočnosť, že naše zistenia je potrebné rozšíriť o ďalšie interpretácie samotných študentov a študentiek univerzít. Uvedené napomôže lepšie pochopiť význam subjektívnych hodnotení úrovne kompetencií študentstvom. Na základe získaných skúseností autorského kolektívu monografie bol celý výskumný zámer dizajnovaný tak, aby sme získali aspoň niektoré interpretácie študentstva, a výsledky prezentuje tretia štúdia.

3) *Neformálne vzdelávanie študentov pomáhajúcich profesií.* V tretej štúdií prezentujeme výsledky kvalitatívneho dizajnu výskumu. Výskumný problém sme definovali: Ako je vnímaná problematika neformálneho vzdelávania počas obdobia pregraduálnej prípravy u študentov pomáhajúcich profesií? Z čoho sme odvodili výskumný cieľ: Zmapovať názory a skúsenosti študentov s neformálnym vzdelávaním absolvovaným počas ich pregraduálnej prípravy. V rámci čiastkových cieľov sme zisťovali a) skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním a chápanie pojmu neformálne vzdelávanie; b) oblasti a témy neformálneho vzdelávania; c) zdroje informovanosti o neformálnom vzdelávaní; d) druhy a formy neformálneho vzdelávania v pregraduálnej príprave; e) prínosy a výhody neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva. Autorky získali výsledky približujúce profil neformálneho vzdelávania študentstva, ako aj jeho prínosy v rámci jednotlivých oblastí života či prínos v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií.

Pre splnenie cieľa výskumu sme zvolili kvalitatívny dizajn. Vo výskume sme použili metódu fokusových skupín. Fokusová skupina s participantmi prebiehala prostredníctvom vopred pripravenej Metodiky fokusových skupín študentstva o neformálnom vzdelávaní. Pri výbere výskumnej vzorky pre kvalitatívny výskum sme použili zámerný a dostupný výber. Pre náš výskum sme zvolili homogénne skupiny (príbuznosť k študijnému programu/odboru). Zrealizovali sme celkovo 8 fokusových skupín v troch študijných odboroch s celkovým počtom participantov a participantiek 91. Z toho boli tri skupiny participantov a participantiek (študenti a študentky denného štúdia) z 1. stupňa štúdia a 5 skupín z 2. stupňa štúdia (tabuľka 40).

a) Aké sú skúsenosti študentstva s neformálnym vzdelávaním v období ich pregraduálnej prípravy?

Participantí výskumu definujú neformálneho vzdelávanie ako dobrovoľné; má stanovený zámer a cieľ; je vedomé a holistické; uplatňuje partnerský vzťah medzi organizátormi a účastníkmi; je to mimoškolské vzdelávanie; je dostupné každému (podrobnejšie v tabuľke 41). V rámci špecifik a synonymum neformálneho vzdelávania

participantov nášho výskumu odznali aj pojmy ako dobrovoľné, nepovinné, voliteľné – išlo o adjektíva späté s neformálnym vzdelávaním. Identifikovali sme aj kategóriu pojmov, ktoré súvisia s pomenovaním konkrétnej vzdelávacej metódy, formy či stratégie. V rámci mapovania skúseností študentstva s neformálnym vzdelávaním sme sa zamerali aj na časový rozsah. Frekvencia neformálneho vzdelávania študentstva v posledných 12 mesiacov tvorila rozptyl od viackrát za týždeň až po raz alebo dvakrát za rok (tabuľka 44). Identifikovali sme, že ide tak o pravidelné, ako aj nepravidelné vzdelávanie študentstva. V rámci činiteľov pôsobiacich na frekvenciu a rozsah neformálneho vzdelávania sme identifikovali, že to bolo spojené s individuálnym časovým nastavením, s inštitucionálnymi vzdelávacími príležitosťami alebo konkrétnymi edukátormi, ako aj s nastaveným systémom a časovým harmonogramom neformálneho vzdelávania.

b) Aké sú oblasti a témy neformálneho vzdelávania študentstva v období ich pregraduálnej prípravy?

Identifikovali sme tri významové kategórie. Prvou bola oblasť a témy neformálneho vzdelávania z hľadiska cieľových skupín (ako napr. animácia a práca s deťmi, práca s deťmi so špecifickými potrebami, katechéza pre deti, práca s rómskou komunitou, práca s vojnovými odídcami, práca s ľuďmi vo väzbe, dospelí veriaci, ľudia so závislosťou a i.). V rámci druhej oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska záujmu sme identifikovali rôznorodosť tém neformálneho vzdelávania ako napríklad oblasť kresťanskej misie, public relations a marketing, cudzie jazyky, oblasť sociálnych zručností, zdravie a šport, prvá pomoc a záchranné zložky, projektový manažment, kurz účtovníctva, koučing a iné. V oblasti neformálneho vzdelávania z hľadiska inštitucionálneho zabezpečenia sme identifikovali témy neformálneho vzdelávania ako napríklad práca v nízkoprahových centrách, práca v detských a mládežníckych organizáciách, práca v zariadeniach sociálnych služieb.

c) Aké zdroje pri získavaní informácií o neformálnom vzdelávaní študentstvo využíva?

Výsledky kvalitatívnej analýzy identifikovali dve veľké kategórie – priame a nepriame zdroje informácií o neformálnom vzdelávaní. V rámci nepriamych informačných zdrojov o neformálnom vzdelávaní sme identifikovali rôzne zdroje, ktoré sa odlišovali najmä priestorovým ukotvením, keď išlo o fyzické prostredie, mediálne prostredie, online prostredie. Zároveň sa zdroje odlišovali svojou pôsobnosťou v rámci Slovenska (napr. Nadácia pre deti Slovenska, Centrum dobrovoľníctva, Eduma a i.) a zahraničnou pôsobnosťou (napr. Green Fox Academy, univerzita v Stanforde, univerzita v Cambridgei). V rámci priamych zdrojov informovanosti sme identifikovali menej významových kategórií oproti nepriamym zdrojom. Z

priamych zdrojov informovanosti participanti uviedli zdroje súvisiace s neformálnymi vzťahmi (kamaráti, známi, spolužiaci), súvisiace s rodinnými vzťahmi, ako aj súvisiace so statusom odborníkov. V rámci zistení participanti poukázali aj na skutočnosť, že informácie získavajú aj od vyučujúcich na vysokej škole. Z nášho výskumu vyplynulo, že je dôležité, v akej učiacej sa komunite sa študent alebo študentka v pregraduálnej príprave nachádza, tu máme na mysli nielen spolužiakov a kamarátov, ale aj prostredie pre vyučovanie, katedru, fakultu.

d) Aké druhy a formy neformálneho vzdelávania študentstvo absolvovuje v období pregraduálnej prípravy?

V pregraduálnej príprave študentov a študentiek je možné identifikovať viaceré formy a druhy neformálneho vzdelávania (tabuľka 47). Identifikovali sme záujmové, občianske, kontinuálne, participatívne aj ďalšie odborné vzdelávanie. Každá z foriem neformálneho vzdelávania môže prispieť k celkovému osobnostnému a profesijnému rozvoju študentstva počas ich pregraduálnej prípravy. V našom výskume sme identifikovali viaceré kurzy, ktoré participantov priamo kvalifikovali na výkon konkrétnej činnosti a niekedy aj na špecifickú prácu (ako napríklad barmanský, záchranársky, animátorský kurz).

e) Aké sú prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií?

V procese identifikovania prínosov neformálneho vzdelávania sme zachytili životné oblasti: sebadôvera a sebarozvoj; vzťahy; vzdelávanie; zamestnanie; životný štýl a občianstvo. V tabuľke 50 prezentuje oblasti a kvalitatívne výroky študentstva zohľadňujúce tieto životné oblasti. Neformálne vzdelávanie prispieva k zvyšovaniu sebadôvery, čo môže byť efektívne aj v akademickom výkone. Neformálne vzdelávanie má významný potenciál zlepšiť výsledky vzdelávania a zlepšiť proces učenia sa. Vo výskume v oblasti vzťahov rezonovali výroky súvisiace so zlepšením komunikácie ako prostriedku na vytváranie a udržanie vzťahov, ale aj to, že neformálne vzdelávanie prispieva k získaniu nových vzťahov. V oblasti vzdelávania sme okrem vedomostí, zručností a postojov identifikovali výroky v kontexte schopnosti učiť sa a efektívne si organizovať vlastný učebný proces, učiť sa vo vzájomných súvislostiach, ako aj prevzatie zodpovednosti za proces učenia (sa). Prínosy sme identifikovali aj v súvislosti s kompetenciami (komunikačné, informačné, sociálne a personálne, pracovné a podnikateľské, občianske a kultúrne). Prostredníctvom výskumu sme identifikovali samostatnú významovú kategóriu očakávaných (prínosy a výsledky spájané s názvom, cieľom a prezentovaným obsahom neformálneho vzdelávania) a neočakávaných prínosov neformálneho vzdelávania (prínosy a výsledky uvedomené v procese reflexie vlastnej skúsenosti prostredníctvom

fokusovej skupiny). V rámci neočakávaných prínosov neformálneho vzdelávania participanti opísali: rozvoj praktických zručností, aplikáciu teoretických vedomostí, rozvoj kritického myslenia a riešenia problémov, rozvoj komunikačných a tímových zručností, rozširovanie nových kontaktov, ako aj sociálne, ale i kultúrne obohatenie.

Z prínosov neformálneho vzdelávania v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií sme identifikovali rozvoj komunikačných kompetencií (tabuľka 53), študentstvo si prostredníctvom neformálneho vzdelávania rozvinulo napríklad: schopnosť komunikovať v slovenskom jazyku; schopnosť prispôbiť svoju komunikáciu; schopnosť komunikovať v cudzom jazyku; schopnosť pracovať s informáciami; schopnosť aktívne počúvať a prezentačné zručnosti. V oblasti informačných kompetencií (tabuľka 54), ktoré si študentstvo prostredníctvom absolvovania neformálneho vzdelávania počas pregraduálnej prípravy na vysokej škole rozvinulo, ide o: digitálne zručnosti; zručnosti v práci na internete; kritické myslenie. Spomedzi sociálnych a personálnych kompetencií (tabuľka 55) išlo o schopnosť pracovať v tíme; schopnosť byť vnímavý a tolerovať iných; schopnosť riešiť konflikty; schopnosť učiť sa; schopnosť prevziať za svoje rozhodnutia zodpovednosť; sebazoznanie, sebarozvoj a sebaregulácia; schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách.

V rámci jednotlivých zistení by sme radi poukázali na nami vybrané zistenia, v kontexte ktorých sme formulovali aj konkrétne odporúčania pre budúci výskum. V rámci zistení sme identifikovali aj študentstvo, ktoré nemalo skúsenosť s neformálnym vzdelávaním, alebo si neformálne vzdelávanie zamieňali s činnosťami aktivity, ktoré pod princípy a charakteristiku neformálneho vzdelávania nespádajú. V rámci budúceho výskumu by bolo vhodné zrealizovať analýzu skladby predmetov študijných programov, so zámerom identifikovať rozsah a obsah pozornosti venovanej neformálnemu vzdelávaniu v študijných programoch. V rámci identifikovanej paradigmy rozsahu uznávania neformálneho vzdelávania, sme zistili prostredníctvom kvantitatívnej aj kvalitatívnej analýzy, že neformálne vzdelávanie rozvíja kľúčové kompetencie. Výsledky poskytujú presné pomenovanie kompetencií. Preto by v kontexte ďalšieho skúmania bolo prínosné zamerať výskumné zisťovanie na to, ako neformálne vzdelávanie, ktoré študenti a študentky absolvujú počas štúdia na vysokej škole prispieva k rozvoju ich profesijných kompetencií budúcich pomáhajúcich profesionálov a profesionálok.

Potenciál a limity predstavených výskumných štúdií tvoria podklad pre pozitívne budúce smerovanie vo výskume súvisiacom s problematikou neformálneho vzdelávania študentov a študentiek univerzít. Výsledky kvantitatívneho i kvalitatívneho výskumu vytvorili priestor a čas na zváženie nasledujúcich potrebných krokov súvisiacich s uznávaním

neformálneho vzdelávania študentov univerzít a ich profesijnými kompetenciami viažucimi sa k ich budúcej profesii. Pozitívne subjektívne nastavenie, niekoľkoročná skúsenosť autoriek výskumu a vedecké dôkazy (tak zahraničné, ako aj parciálne – slovenské) podporujú významnosť venovať pozornosť tejto téme. Neformálne vzdelávanie prináša flexibilitu a individualizáciu učenia sa, s osobným a profesijným rozvojom ponúka zvyšovanie konkurencieschopnosti na trhu práce a v neposlednej rade posilňuje aktívnu účasť na dianí spoločnosti. Neformálne vzdelávanie je dôležitým doplnkom formálneho vzdelávania, poskytujúc študentstvu príležitosť na holistický rozvoj a prípravu na budúcu kariéru.

Výsledky výskumu vo všetkých častiach našej monografie prispievajú k poznaniu fenoménu neformálneho vzdelávania študentov a študentiek vysokých škôl a univerzít a sú dôležitou spätnou väzbovou reflexiou o aktuálnom stave neformálneho vzdelávania, jeho prínosoch v rozvoji kľúčových kompetencií a jeho uznávaní v prostredí vysokých škôl na Slovensku.

SUMMARY

The aim of the presented scientific monograph was to present theoretical and empirical findings on non-formal education of students of helping professions at Slovak universities in the context of developing key competences. The author's collective chose the structure of deductive construction of knowledge on the selected topic, when it moved from a broader and more general introduction of the concept of non-formal education to a synthesizing approach of research findings on the specific topic of non-formal education of students of higher education institutions and the development of key competences, which it anchored in the discourse on the currently changing requirements in the field of education and upbringing, current international and national documents in relation to young people and the contexts of the recognition of non-formal education in the university environment.

The monograph contains 2 main chapters, co-authored by three authors whose intention was to create a logical and consistent narrative about non-formal education as a space for professional as well as private/personal life development. The present monograph does not aspire to present the issue of non-formal education from all possible angles and aspects, but we believe that it has the potential to stimulate interest in the subject.

The first chapter presenting the theoretical background and the first theoretical findings is entitled *The background of non-formal education*. The author's team presented a framework overview of the selected research topic. Within the framework of the development of the status and importance of non-formal education, it offered an analysis of the philosophical and pedagogical background of non-formal education. The current direction of non-formal education consists of a summary of international and national documents and strategies of non-formal education with a focus on young people, students and university students. An important part of the first chapter is a review of research conducted in the world and in Slovakia on the development of key competences and the contexts of recognition of non-formal education in the university environment. The presented theoretical findings, on the one hand, define the assumptions of the stated aim of the scientific monograph related to the development of key competences through non-formal education, as well as to the results of analytical work of available international and national research describing the paradigms of recognition of non-formal education in university.

In the second chapter, *Non-formal education in colleges and universities in Slovakia*, the author's team offers research findings from a mixed-methods study with a convergent

parallel design. The research involves the integration of qualitative and quantitative methods of data collection and analysis within a single research design. The second chapter is structured into three subchapters, with each subchapter presenting the research aim and objectives towards the objective of the scientific monograph, a description of the methodology of each research (the author team implemented three research strategies). This is followed by the presentation of the research findings and their summary and professional scientific comparison in the framework of the discussion.

In the first subchapter entitled *Research projects on non-formal education in Slovak universities and colleges*, the authors chose a qualitative research design. They used the method of content analysis to analyse the empirical data. The basic research sample consisted of scientific research projects that were supported by the grant schemes VEGA (Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences), KEGA (Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic) and APVV (Agency for Support of Research and Development). Within these grant schemes, we analysed those projects that were financially supported between 2019 and 2023, i.e. with a start date in these years. Within the framework of the presented results, the authors state that it is the colleges and universities that are considered to be the appropriate entities, in terms of scientific and research elaboration, to pay attention to addressing the issue of non-formal education of different target groups (not only male and female university students). Colleges and universities are preparing future professionals who can also pursue this field. However, the overall results point to the fact of low representation of scientific research projects oriented on the issue of non-formal education (1.25 per cent in the VEGA grant scheme, 2.65 per cent in the KEGA grant scheme and 0.25 per cent in the APVV grant scheme of the total number of supported projects in the individual schemes for the period under review).

In the second subchapter entitled *Non-formal education of students of helping professions at Slovak universities in the context of the development of key competences*, the author's team focused this time on quantitative research and its results. To collect quantitative empirical data, a questionnaire was used, which combined research instruments: 1) a questionnaire of own provenance and 2) a competency questionnaire, this questionnaire was created by the authors Brozmanová Gregorová and Mračková (2013) within the Erasmus + VOLWEM project, coordinated by Matej Bel University in Banská Bystrica (more about the instrument: <http://www.dzrucnosti.dobrovolnickecentra.sk/>). The competency questionnaire was validated in 2019 and the reliability of the questionnaire was confirmed in terms of internal

consistency of the questionnaire (Cronbach's alpha values approached or exceeded a coefficient of 0.7) (Brozmanová Gregorová, Bariaková & Heinzová et al., 2019). The questionnaire mapped five areas of key competences: communication competences, information competences, social and personal competences, work and entrepreneurial competences, civic and cultural competences. The empirical data collection was provided by an external company using the CAWI method - an online panel of Slovak and foreign respondents. 600 respondents - full-time students of colleges or universities - participated in the survey. As part of the quantitative design, the authors of the research asked the main research question, which was aimed at identifying the subjective evaluation of the level of development of key competences by students of Slovak universities and colleges who had undergone non-formal education during their undergraduate training. To obtain the answer, they chose to synergize the evaluation of the use of the acquired competences from non-formal education and the subjective evaluation of the level of key competences. In assessing the applicability of the competencies acquired through non-formal education in different areas of students' lives, there was evidence of association (at the significance level of $p < 0.05$ and $p < 0.01$) based on gender; the degree of assessment of the association of the competencies acquired from non-formal education with the competency clusters; and in relation to the programme of study. The subjective assessment of the level of key competencies of students who had received non-formal education showed an association (at the significance level of $p < 0.05$; $p < 0.01$ and $p < 0.001$) based on gender; level of study; and university. The above quantitative research results have created space and time to consider the next necessary steps related to the recognition of non-formal education of university students and their professional competencies related to their future profession.

The third subchapter entitled *Non-formal education of students of helping professions* offers research findings of the author's team, which relate to the intentions of qualitative research, which focused on the students of helping professions at the University of Matej Bel in Banská Bystrica. In the research the authors used the method of focus groups. On the basis of focus groups with students of selected study programmes (social work; theology; education and training of children, youth and adults; management and counselling in education and training), the authors obtained the results approaching the profile of non-formal education of students, as well as its benefits in the individual areas of student life or the benefits in the field of development of key competences.

The *Conclusion* chapter summarizes the results of all three parts of the monograph, which contribute to the fulfilment of the aim of the research supported by the VEGA grant

scheme (Scientific Grant Agency of the Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic and the Slovak Academy of Sciences) entitled Non-formal education as a part of the modern educational paradigm in the undergraduate training of future professionals of the helping professions VEGA No. 1/0409/21.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

A memorandum on lifelong learning. (2000). COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. Dostupné na: https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Ahmad, R. (2021). Self-confidence among Students and its Impact on their Academic Performance: A Systematic Review. *International Journal of reative research Thoughts (IJCRT)*. Vol. 9, I5, 561-565. Dostupné na: <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2105916.pdf>

Akkari, A., & Lauwerier, T. (2015). The education policies of international organizations: Specific differences and convergences. *Prospects*, 45, 141-157. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/271131555_The_education_policies_of_international_organizations_Specific_differences_and_convergences

Alemu, S. K. (2018). Meaning, idea and history of university/higher education: Brief literature review. In *FIRE: Forum for International Research in Education* (Vol. 4, No. 3).

Algan, Y., Beasley, E., Vitaro, F., & Tremblay, R.E. (2014). *The Impact of Non-Cognitive Skills Training on Academic and Non-academic Trajectories: From Childhood to Early Adulthood*. Sciences Po publications.

Al-Sabaawi, M. Y., Dahlan, H. M., Shehzad, H. M., & Alshaher, A. A. (2021). A model of influencing factors of online social networks for informal learning in research institutes. *Social Network Analysis and Mining*, 11, 1-14. Dostupné na: <https://link.springer.com/article/10.1007/s13278-021-00773-9>

Andersen, R. H., & Dau, S. (2022, October). Podcasts: A Generator of Non-Formal Learning. *European Conference on e-Learning*. Vol. 21, No. 1, 19-24. Academic Conferences International Limited.

Arico, F. R., Lasselle, L., & Thampanishvong, K. (2010). *Improving Students' Learning Aspirations Beyond Post-Primary Education: A First Account of Two Non-Formal Education Programmes in Middle-Income Countries*. University of St. Andrews.

Arís Redó, N., & Comas, M. À. (2011). La formación permanente en el contexto del Espacio Europeo de la Formación Permanente. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 8, 172-180.

- Atabekova, A., Belousov, A., & Shoustikova, T. (2015). Web 3.0-Based Non-formal Learning to Meet the Third Millennium Education Requirements: University Students' Perceptions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 214, 511-519.
- Barman, A., & Konwar, J. (2011). Competency based curriculum in higher education: A necessity grounded by globalization. *Romanian journal for multidimensional education*, 3(6), 7-15.
- Balogová, B. Úvod do sociálnej práce pre sociálnu a charitatívnu službu. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-504-5.
- Beková, L. (2007). *Fokusové skupiny. Kompendium metód a techník*. Bukurešť: Inštitút pedagogiky.
- Bello-Bravo, J., Payumo, J., & Pittendrigh, B. (2021). Measuring the impact and reach of informal educational videos on YouTube: The case of Scientific Animations Without Borders. *Heliyon*, 7(12).
- Belz, H. & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 401-413. Dostupné na: https://www.researchgate.net/publication/233198865_The_perils_of_confusing_lifelong_learning_with_lifelong_education
- Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Bernan Associates.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby*. Technická univerzita.
- Bontová, A. (2017). *Androdidaktika*. Belianum.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(4), 589-597.
- Brown, E. J., Dunlop, L., & Scally, J. (2020). 'It's about not achieving the outcomes that you necessarily expected': Non-formal learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 25(1), 52-67.
- Brozmanová Gregorová a kol. (2017). Správa o potrebách detí a mládeže v meste Banská Bystrica. *Podklady pre tvorbu mládežníckej politiky v meste*. Centrum dobrovoľníctva. Dostupné na: https://mladez.centrumdobrovolnictva.sk/images/sprava_o_mladezi_final.pdf

Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Galková, L., Heinzová, Z., Kubealaková, M., Kurčíková, K., Nemcová, L., Rovňanová, L., Šavrnochová, M., Šolcová, J. & Vašašová, Z. (2019). *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre študentstvo*. Belianum.

Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Galková, L., Heinzová, Z., Chovancová, K., Kompán, J., Kubealaková, M., Nemcová, L., Rovňanová, L., Šolcová, J. & Tokovská, M. (2014). *Service learning – Inovatívna stratégia učenie (sa)*. Belianum.

Brozmanová Gregorová, A., Galková, L., Kurčíková, K. & Šolcová, J. (2019). *Globálne vzdelávanie na slovenských vysokých školách vo výskumných súvislostiach*. Belianum.

Carrasco-Embuela, V. & Hernández-Amorós, M. J. (2012). Lifelong Learning at the University Of Alicante: A General Approach. In *EDULEARN12 Proceedings* (pp. 769-774). IATED.

Cayari, C. (2014). Using Informal Education Through Music Video Creation. *General Music Today*, 27(3), 17-22.

Cedefop. (2007). *Recognition and validation of non-formal and informal learning for VET teachers and trainers in the EU Member States*. Dostupné na: https://www.cedefop.europa.eu/files/5174_en.pdf

Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of experiential education*, 34(2), 164-181.

Collins, J. (2009). Lifelong learning in the 21st century and beyond. *Radiographics*, 29(2), 613-622. Dostupné na: <https://pubs.rsna.org/doi/abs/10.1148/rg.292085179?journalCode=radiographics>

Council of Europe. *Supporting non-formal education and Youth Work*. (2020). Dostupné na: <https://www.coe.int/en/web/enter/non-formal-education-youth-work>

Coutinho, C. P., & Lisbôa, E. S. (2013). Social networks as spaces for informal teacher professional development: challenges and opportunities. *International Journal of Web Based Communities*, 9(2), 199-211.

Cozma, I. (2007). *Fokusové skupiny. Kariérne poradenstvo. Kompendium metód a technik*. Inštitút pedagogiky. Bukurešť.

Čáp, J. & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*, Portál.

- Čornaničová, R. (2010). Potreba vytvorenia moderného výkladového a terminologického slovníka. *Národná osveta – Reflexia kultúry*. 2010, roč. 20, č. 5, 6, 26-30.
- Ćulum, B., & Jelenc, L. (2015). Učenje zalaganjem u zajednici–Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjen., *Sveučilište u Rijeci*.
- Dandara, O. (2014). Career Education in the Context of Lifelong Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 306-310.
- De Laat, M. (2011). Bridging the knowledge gap: Using social network methodology for detecting, connecting and facilitating informal networked learning in organisations. *Proceedings of 2011 44th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 1-8). Dostupné na: <https://doi.org/10.1109/HICSS.2011.88>
- Deklarácia o uznávaní prínosu neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. (2013). Dostupné na: www.pracasmladezou.sk
- Detko, J., Fonodová, I., Gállová, E., Klempová, M., Lasz, A. & Šprlák, T. (2016). *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. Dostupné na: https://rozvojkariery.sk/wp-content/uploads/2018/06/analyza_validacia_vysledkov_neformalneho_vzdelavania_a_informalneho_ucenia.pdf
- Diaz, J., Chaudhary, A. K., Jayaratne, K. S. U., & Assan, E. (2020). *Expanding evaluator competency research: Exploring competencies for program evaluation using the context of non-formal education*. *Evaluation and Program Planning*, 79, 101790.
- Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (European Commission). (2019). *Key competences for lifelong learning*. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Dmytrenko, K., Kapustina, O., Kharkivska, A., Korsikova, K., Molchaniuk, O., & Onypchenko, O. (2021). *Determination of conditions for motivating the Development of key competencies of higher Education students*. DOI: 10.1177/105382591103400205
- Doričková, M., Hasajová, L., & Čepelová, S. (2023). Analýza identifikácie súčasných trendov celoživotného vzdelávania stredoškolských učiteľov odborných. *Mladá Veda*, 11(2), 186-194.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.

Džuganová, D. (2011). Informačná gramotnosť jako klíčová kompetencia vzdelávania na slovenských vysokých školách. *ProInflow*, 3(1).

EACEA. (2011). *Adults in Formal Education: Policies and practice in Europe*. Brussels: EACEA EURYDICE. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f8d1465a-38e4-418e-be51-17d41ccb64bb>

Eaton, S. E. (2010). *Formal, Non-Formal and Informal learning: The Case of Literacy, Essential Skills, and Language Learning in Canada*. Dostupné na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508254.pdf>

Education for Sustainable Development: Partners in Action; Global Action Programme (GAP), Key Partners' Report. (2015-2018). Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368829?posInSet=13&queryId=0df1d7c7-419f-4694-9ce5-2da941e5433a>

Efimova, G. Z., Zyuban, E. V., Kicherova, M. N., & Muslimova, E. O. (2019). Paradoxes of Students' Non-formal Education. *ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ INTEGRATION OF EDUCATION*, 23(2), 304.

Európa 2020. Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. (2020). Dostupné na: https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SK_ACT_part1_v1.pdf

European Economic Community. (1993). *Growth, Competitiveness, Employment: The Challenges and Ways Forward Into the 21st Century; White Paper*. Office for Official Publications of the European Communities.

Európska agentúra pre rozvoj v oblasti vzdelávania prostredníctvom športu. (2023). Dostupné na: <https://sporteducation.eu/#about>

Európska asociácia pre vzdelávanie dospelých o trendoch vzdelávania dospelých. (2020). Dostupné na: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2019/12/The-future-of-adult-learning-in-Europe.pdf#>

Európska komisia. (2019). *EPALE - Elektronická platforma vzdelávania dospelých v Európe*. Dostupné na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/zakladne-zrucnosti-klucove-kompetencie>

Európska komisia. (2023). *European Pact for Youth*. Dostupné na: https://knowledge4policy.ec.europa.eu/organisation/european-pact-youth_en

- Európska komisia. (2016). *Validation of Non-formal MOOC-based Learning*. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/fdf5cca3-d930-11e5-8fea-01aa75ed71a1>
- Európska komisia. (2023). Dostupné na: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus>
- Európska komisia. Základné zručnosti a kľúčové kompetencie 2020. [cit. 2023- 12-02]. Dostupné na: <https://epale.ec.europa.eu/sk/blog/zakladne-zrucnosti-klucove-kompetencie>
- Európska únia. (2023). *Stratégia Európskej únie pre mládež 2019 – 2027*. Dostupné na: https://youth.europa.eu/strategy_sk
- Európsky pakt mládeže. (2005). Dostupné na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11409-2005-INIT/sk/pdf>
- Európsky program v oblasti zručností 2020 pre Európu. (2020). EU Skills AGENDA 2020. Dostupné na: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=sk&catId=1223>
- Európsky rámec mládežníckej politiky. (2004). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/2290.pdf>
- Európsky rok zručností. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/europsky-rok-zrucnosti-2023/>
- Feruz, T., Madina, M., & Dilbar, Y. (2020). The essence of inclusive education in developed countries. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, Vol, 8(1).
- Fudaly, P., & Lenčo, P. (2008). Neformálne vzdelávanie detí a mládeže. *Bratislava, Iuventa*.
- Ganyushina, A. M., Kurbakova, N., Galizina, G. E., Lopatinskaya, V. & Ryazanova, Y. N. (2019). Formation of approaches to international cooperation in the field of higher. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(6), 727–731. Dostupné na: <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.76109>
- Gavora, P. (2015). Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby. In *Pedagogická orientace*. 2015, roč. 25, č. 3.
- Gavora, P. a kol. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [cit. 2023.03.08.]. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

- Gbadamosi, L., Onuoha, L., & Nwosu, J. (2013, July). Planning and Financing Continuing and NonFormal Education in Nigeria. In *Proceedings of the Informing Science and Information Technology Education Conference* (pp. 185-193). Informing Science Institute.
- Greenhow, C., & Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, media and technology*, 34(2), 119-140.
- Gregorová, A. B., Heinzová, Z., Kurčíková, K., Šavrnichová, M. & Šolcová, J. (2019). Rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce prostredníctvom stratégie service learning. *Czech & Slovak Social Work/Sociální Práce/Sociálna Práca*, 19(2).
- Gulyás, B., & Déri, A. (2022). Locating the position of non-formal learning: theory and practice. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 10(2–3), 47-62.
- Hagger, P. (1998). Recognition of informal learning: challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 521-535. Dostupné na: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13636829800200064>
- Harris, J., & Wihak, C. (2018). The recognition of non-formal education in higher education: Where are we now, and are we learning from experience?. *International Journal of E-Learning & Distance Education Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation à Distance*, 33(1). Dostupné na: <https://ijede.ca/index.php/jde/article/view/1058>
- Hendrawijaya, A. T. (2020). The Effect of Non-Formal Education Mediation on Human Resources Development. *Academy of Strategic Management Journal*, 19(2). Dostupné na: <https://www.abacademies.org/articles/the-effect-of-nonformal-education-mediation-on-human-resources-development-9216.html>
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
- Hoppers, W. (2006). *Non-Formal Education and Basic Education Reform: A Conceptual Review*. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Informačná správa pre schôdzu Výboru pre zamestnanosť, sociálne veci a rodiny*. (2009). Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/empl/dv/lisbonstrategybn_/lisbonstrategybn_en.pdf
- Ivanova, I. V. (2016). Non-formal education: Investing in human capital. *Russian Education & Society*, 58(11), 718-731.

- Javdani, S., Larsen, S. E., Allen, N. E., Blackburn, A. M., Griffin, B., & Rieger, A. (2023). Mixed methods in community psychology: A values-forward synthesis. *American Journal of Community Psychology*, 72(3-4). 355-365.
- Johana, E. K. (2018). „That German stuff”: Negotiating linguistic legitimacy in a foreign language classroom. *Journal of Language and Education*, 4(1 (13)), 18-30.
- Kadlecová, P., & Horáčková, M. (2010). Sebereflexe studentů u vybraných složek profesních kompetencí. *ICOLLE 2010*, 118.
- Karasavvoglou, A., Polychronidou, P., Tsirigotis, G., & Tsourgiannis, L. (2011, June). Non formal and formal learning and the role of higher education institutions. In *2011 Proceedings of the 22nd EAEEIE Annual Conference (EAEEIE)* (pp. 1-4). IEEE.
- Kasáčová, B. & Kosová, B. (2006). Kompetencie a spôsobilosti učiteľa – európske trendy a slovenský prístup. In *Profesijný rozvoj učiteľa* (pp. 36-48). Metodicko-pedagogické centrum.
- KEY COMPETENCES FOR LIFELONG LEARNING*. (2019). European Union 2019. [cit. 12.7.2020]. Dostupné na: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Khasanzyanova, A. 2014. Non-formal education: Developing skills and competencies through voluntary activities and its recognition in France. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, 20(4), 39.
- Kleinschmidt, J., Schwarz, J., Lucas, K., Upenieks, R., & Adaramola, A. (2020). Professionalisation through further education: An international comparison of non-formal education programmes for adult educators. *Andragoške studije*, (2), 63-85.
- Klomsri, T., Grebäck, L., & Tedre, M. (2013, November). Social media in everyday learning: How Facebook supports informal learning among young adults in South Africa. In *Proceedings of the 13th Koli Calling International Conference on Computing Education Research* (pp. 135-144).
- Kľúčové kompetencie a základné zručnosti*. (2020). Dostupné na: <https://education.ec.europa.eu/sk/education-levels/school-education/key-competences-and-basic-skills>
- Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. *Studia paedagogica*, 54(11), 67-78.

Kočvarová, I., Vaculíková, J., & Kalenda, J. (2022). Development and Initial Validation of the Nonparticipation in Nonformal Education Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(3), 400-415.

Koncepcia mediálnej výchovy v Slovenskej republike v kontexte celoživotného vzdelávania. (2009). Dostupné na: http://www.zodpovedne.sk/download/koncepcia_medialnej_vychovy_v_SR.pdf

Kurčíková, K. & Šolcová, J. (2018). *Vybrané kompetencie sociálnych pracovníkov a pracovníčok pre prácu s mládežou.* Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.

Kosturková, M. (2014). Postoje študentov doplnujúceho pedagogického štúdia k rozvoju ich kľúčových komeptencií. *Lifelong Learning/Celoživotní Vzdelávání*, 4(3).

Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi.* VEDA.

Krnjaić, Z. (2020). Hobby Potential for Positive Youth Development and Wellbeing. In *The Book of Proceedings of the 25th International Scientific Conference on Giftedness „Complexity of the phenomenon of giftedness and creativity—challenges: an individual and society“* (pp. 41-47). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“. Dostupné na:

http://www.uskolavrsac.edu.rs/Novi%20sajt%202010/Dokumenta/Izdanja/25%20Okrugli%20sto/05%20-%20Krnjaic_ENGL.pdf

Krystoň, M. (2013). THE SIGNIFICANCE ON NON-FORMAL EDUCATION WITH FOCUS ON INTEREST-BASED EDUCATION. *Technológia Vzdelávania*, 21(1), 3-9.

Lee, M. J. W, & Chan, A. (2007). Reducing the Effects of Isolation and Promoting Inclusivity for Distance Learners Through Podcasting. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 8, 85-104.

Lisá, E., Hannelová, K., & Newman, D. (2019). Comparison between Employers' and Students' Expectations in Respect of Employability Skills of University Graduates. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 20(1), 71-82.

Lisabonská stratégia. (2000). Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:087E:0079:0089:SK:PDF>

Lisbon declaration. (1998). Dostupné na: https://www.youthpolicy.org/library/wp-content/uploads/library/1998_Lisbon_Declaration_Eng.pdf

Lukianova, L., & Nychkalo, N. (2019). Continuing Education as a Global Trend and Modern Ukrainian Reality. *Education: Modern Discourses*, (2), 108-114.

Markovič, D. (2012). Názory zamestnávateľov a študentov vysokých škôl na kľúčové kompetencie absolventov vš. *Humanum. Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*, 2(9), 261-268.

Matuszewska-Kubicz, A. (2021). Key competencies in the labour market from the perspective of higher education students. *e-mentor*, 92(5), 69-80.

McLean, S. (2022). Understanding the evolving context for lifelong education: global trends, 1950–2020. *International Journal of Lifelong Education*, 41(1), 5-26.

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa. (2000). Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf

Memorandum o spolupráci v oblasti odborného vzdelávania a prípravy a celoživotného vzdelávania medzi MŠVVŠ SR a MŠMT ČR. (2019). Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/15472.pdf>

Mesárošová, M., Köverová, M., Ráczová, B., Nezkusilová, J., Lichner, V., Lovaš, L., ... & Hricová, M. (2017). *Starostlivosť o seba a dôsledky vykonávania pomáhajúcich profesií*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach.

Mhlanga, D. (2023). Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *Education, the Responsible and Ethical Use of ChatGPT Towards Lifelong Learning (February 11, 2023)*.

Moore, T. (2022). Pedagogy, Podcasts, and Politics: What Role Does Podcasting Have in Planning Education?. *Journal of Planning Education and Research*, 0739456X221106327.

Moutsios, S. (2009). International organisations and transnational education policy. *Compare*, 39(4), 469-481.

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na Slovensku pre roky 2018 – 2027. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>

Nemcová, L. & Dulovics Sámelová, S. (2021). *Voľnočasové aktivity stredoškolskej mládeže*. Belianum.

Nemcová, L. & Rovňanová, L. (2016). Voľný čas ako priestor pre neformálne vzdelávanie. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Belianum.

- Nemcová, L. & Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Belianum. Dostupné na: <https://publikacie.umb.sk/publication/publicationFileDownload.php?ID=19417>
- Nemcová, L. & Šolcová, J. (2021). Neformálne vzdelávanie v škole a školskom zariadení. *Pedagogické rozhľady*, 30(1), 11-16.
- Nguyen, P. M., Elliott, J. G., Terlouw, C., & Pilot, A. (2009). Neocolonialism in education: Cooperative learning in an Asian context. *Comparative education*, 45(1), 109-130.
- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času: teória výchovy mimo vyučovania vo voľnom čase*. Rokus.
- Novotná, E. (2023). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Rokus.
- Nový impulz pre európsku mládež. Biela kniha Európskej komisie*. (2002). Dostupné na: <https://www.iuventu.sk/wp-content/uploads/2021/07/Biela-kniha-o-mladezi.pdf>
- Odporúčanie Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. (2018). Dostupné na: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/EN/pdf>
- Pavlis-Korres, M. (2022). Participation of University Students in Non-Formal Lifelong Learning Programs: Types of Programs, Reasons for Participation and the Importance of Learning Outcomes in their Student, Professional, Personal, and Social Life. *European Journal of Education Studies*, 9(2).
- Pešek, T., Škrabský, T., Novosádová, M. & Dočkalová, J. (2020). *Šlabikár neformálneho vzdelávania v práci s mládežou*. Dostupné na: https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf
- Petracchi, H. E. (2016). Seervice Learning in Baccalaureate Social Work Education: Result of a National Survey of Accredited Programs. *Journal of Social Work Education*, 52(3), 325-336.
- Piazza, R. (2013). Towards the construction of a personal professional pathway: An experimental project for the recognition of non-formal and informal learning in the University of Catania. *Journal of Adult and Continuing Education*, 19(1), 101-124.
- Piovarčiová, T. (Ed.) (2014). *Inovačný prístup k profesionalizácii práce s deťmi*. Dostupné na: http://www.skola21.sk/public/files/kniznica/spolupraca/Inovacny_prístup_k_profesionalizácii_práce_s_detmi.pdf
- Plán obnovy a odolnosti. (2021) Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/>

Plán obnovy a odolnosti. (2021). Komponent 6: Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1045/2023-k6 - dostupnost- rozvoj a kvalita inkluzivneho vzdelavania na vsetkych stupnoch.pdf>

Plán obnovy a odolnosti. (2021). Komponent 7: Vzdelávanie pre 21. storočie. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1046/2023-k7 - vzdelavanie pre 21 storocie.pdf>

Plán obnovy a odolnosti. (2021). Komponent 8: Zvýšenie výkonnosti slovenských vysokých škôl. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/site/assets/files/1047/2023-k8 - zvyshenie vykonnosti slovenskych vysokych skol.pdf>

Plán obnovy. Dostupné na: <https://www.planobnovy.sk/>

Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education, & Svennilson, I. (1962). *Policy Conference on Economic Growth and Investment in Education: Targets for Education in Europe in 1970*. OECD.

Popescu, L. G. (2017). University and non-formal education. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12014). EDP Sciences.

Poquet, O., & De Laat, M. (2021). Developing capabilities: Lifelong learning in the age of AI. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1695-1708.

Pospíšil, J., Pospíšilová, H., & Trochtová, L. (2019). SELF-EDUCATION ON THE WEB: STUDY ON RELATIONS AMONG NON-FORMAL ONLINE LEARNING, VALUE OF EDUCATION AND PROFESSIONAL ORIENTATION. In *EDULEARN19 Proceedings* (pp. 10279-10286). IATED.

Posse, R., & Melgosa, J. (2002). *Umenie výchovy*. Advent Orion.

Potočárová, M, Derková, J. Ferková, Š, & Koldeová, L. *Teória výchovy I*. Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta UK, Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky.

Program Erasmus+. Dostupné na: <https://www.erasmusplus.sk/>

Programy pre mládež na roky 2014 – 2021. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/programy-pre-mladez-na-roky-2014-2021/>

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Európske portfólio pre pracovníkov s mládežou a vedúcich mládeže pracujúcich v kontexte neformálneho vzdelávania/učenia (pracovná verzia). (2006). Council of Europe – Directorate of Youth and Sports, s. 12.

Raharjo, T., Sutarto, J., Shofwan, I., & Harianingsih. (2020). SENIOR HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS IN THE USE OF ELECTRONIC MEDIA IN NON-FORMAL EDUCATION CLASSROOM. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 6(1), 157-168. Dostupné na: <https://doi.org/10.20319/pijss.2020.61.157168>

Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home. OECD. Dostupné na: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformal-learning-home.htm>

Report of the youth forum. (1999). UNESCO. General Conference, 30th, 1999 [1703] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117959>

Retortillo Osuna, Á. (2011). La evaluación, reconocimiento y acreditación de los aprendizajes no formales e informales en el ámbito universitario: elementos para el debate. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*.

Rienzo, P. D. (2014). Recognition and validation of non formal and informal learning: Lifelong learning and university in the Italian context. *Journal of Adult and Continuing Education*, 20(1), 39-52.

Ripollés, M., Michavila, F. (2020). Ambidexterity: the essence of entrepreneurial competencies and its non-formal learning. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 71-89. Dostupné na: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13316>

Rizvi, F. (2007). Rethinking educational aims in an era of globalization. In *Changing education: Leadership, innovation and development in a globalizing Asia Pacific* (pp. 63-91). Springer Netherlands.

Roger, A. (2014). *The Base of the Iceberg. Informal Learning and Its Impact on Formal and Non-formal Learning*. Barbara Budrich Publishers. Dostupné na: https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14844/pdf/Rogers_2014_Base_of_the_iceberg.pdf

Romadhon, B. F. (2018). Model Pendidikan Non Formal Lembaga Bimbingan Belajar Mentari Ilmu 3 Kecamatan Sukun Kota Malang. *Journal Pendidikan Ilmu Pengetahuan Sosial*, 5(1), 27-39.

Rovňanová, L. (2015). *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov*. Metodicko-pedagogické centrum.

Sadler, I. (2013). The role of self-confidence in learning to teach in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 50(2), 157-166.

Salas Velasco, M. (2014). Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university. *Higher Education*, 68, 503-523.

Sejčová, E. (2022). Rozvoj osobnostných a pedagogických kompetencií začínajúcich vysokoškolských učiteľov. *Rozvoj kompetencií relevantných pro život a praxi v 21. století*, 172-183.

Shirvan, S. J. (2020). Some Facts and Challenges of Curriculum Development in Lifelong Learning. *Advances in Social Science Research*, 223.

Siemens, G., Gašević, D., & Dawson, S. (2015). Preparing for the Digital University: A review of the history and current state of distance, blended, and online learning. <http://ictlogy.net/bibliography/reports/projects.php?idp=3138>

Siurala, L. (2004). *Európsky rámec mládežníckej politiky. Riadiaci výbor pre mládež (European Steering Committee for Youth) (CDEJ)*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/2290.pdf>

Skyba, M., & Šoltésová, D. (2012). *Trh dobrovoľníckych príležitostí v Prešove*. Prešovské dobrovoľnícke centrum.

Skyba, M., & Šoltésová, D. (2014). *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok*. Prešovská univerzita v Prešove.

Správa o dosiahnutých výsledkoch v národných prioritách implementácie Agendy 2030. (2020). Dostupné na: https://mirri.gov.sk/wp-content/uploads/2020/12/SK_Sprava_dosiahnute_vysledky_A2030.pdf

Stonebraker, I., Maybee, C., & Chapman, J. (2019). Undergraduate students' experiences of using information at the career fair: A phenomenographic study conducted by the libraries and career center. *The Journal of Academic Librarianship*, 45(4), 358-367.

Straka, G. A. (2002). Valuing learning outcomes acquired in non-formal settings. *Shaping flexibility in vocational education and training: Institutional, curricular and professional conditions*, 149-165.

Stratégia celoživotného vzdelávania a poradenstva na roky 2021 – 2030. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/22182.pdf>

Stratégia na zabezpečenie inteligentného, udržateľného a inkluzívneho rastu. (2020).

Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=celex%3A52010DC2020>

Stratégie UNESCO pre gramotnosť mládeže a dospelých (2020 - 2025). *UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025)*. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3>

Struková, Z., & Bašková, R. (2017). Innovation of education for the development of key competencies of university graduates. *Organization, technology & management in construction: an international journal*, 9(1), 1565-1573.

Svetová banka. (2021). *World development indicators*. Retrieved February 26, 2021. Dostupné na: <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/world-development-indicators>

Svetová deklarácia vzdelania pre všetkých, tzv. Jomtienská deklarácia. (1990). Dostupné na: <https://www.msmt.cz/file/39241/>

Svetový akčný program pre mládež <https://social.desa.un.org/issues/youth/wpay>

Šormaz, G. (2020). The importance of non-formal education for the economy of Serbia. *Trendovi u poslovanju*, 8(2), 39-48.

Špiláčková, M., & Nedomová, E. (2014). *Úkolově orientovaný přístup v sociální práci*. Portál.

Švaříček, R. & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Škvrnda, F. (2012). Čo iné je Platónov Sókratés, než len Platón vpredu, Platón vzadu a v strede Chiméra?. *Pro-Fil—An Internet Journal of Philosophy*, 13(2), 75-87.

Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. IRIS.

Švec, V., & Janík, T. (2020). Zamyšlení nad pomáhajícími profesemi: Inspirace ze Stálého interdisciplinárního semináře k profesím a profesní přípravě (Problémy pomáhajících profesí v mezioborových souvislostech). *Pedagogická orientace*, 30(1), 87-90.

Tabor, J. (2014). Place of non-formal education in the career building process. *Polish Journal of Management Studies*, 2014(9), 233-243.

Tang, S. Y., Wong, A. K., Li, D. D., & Cheng, M. M. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching*, 43(5), 550-565.

Tang, S. Y., Wong, A. K., Li, D. D., & Cheng, M. M. (2021). Re-conceptualising professional competence development of student teachers in initial teacher education. *Research Papers in Education*, 36(2), 152-175.

Tarlau, R. 2021. Review of: Mayo, P. 2019. Higher Education in a Globalising World: Community Engagement and Lifelong Learning. Manchester University Press. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 13(2), 152-155.

The political context of Youthpass. (2023). Dostupné na: <https://www.youthpass.eu/sk/about-youthpass/political-context/>

Transforming our world: the 2030. Agenda for Sustainable Development. (2023). <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Tuijnman, A., & Boström, A. K. (2002). Changing notions of lifelong education and lifelong learning. *International review of education*, 48, 93-110.

Učiace sa Slovensko. (2017). Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/7532_uciace-sa-slovensko2017.pdf

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International standard classification of education: ISCED 2011. Comparative Social Research*, 30. Dostupné na <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO strategy for youth and adult literacy (2020-2025). (2019). In *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. General Conference, Paris 2019*. Dostupné na: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411?posInSet=2&queryId=fab6406f-989c-4049-b36b-a2fb1c00bda3>

Uznesenie Rady o strategickom rámci pre európsku spoluprácu vo vzdelávaní a odbornej príprave v záujme vytvorenia európskeho vzdelávacieho priestoru a neskôr (2021 – 2030). Dostupné online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29>

Vančo, M., Srnánková, E., Blanár, F., & Slovíková, M. (2016). Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách. *Ministry of Education, Science, Research and Sports of the Slovak Republic, Bratislava, Slovakia*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/10091.pdf>

Vargas, C. (2017). Lifelong learning from a social justice perspective 21. *Education Research and Foresight*, 21, 83-105.

Varhegyi, M., & Jepsen, D. M. (2009). Undergraduate student aspirations, awareness and knowledge of postgraduate study options: A preliminary, qualitative investigation. In *International Employment Relations Association Conference*. International Employment Relations Association.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých*. Univerzita J. A. Komenského.

Veteška, J. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Univerzita J. A. Komenského.

Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Portál.

Volkova, E., Semushina, E. Y., & Tsareva, E. (2021). Developing cross-cultural communicative competence of university students in the globalized world. In *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions: Proceedings of the 23rd International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2020)* (Vol. 1, pp. 405-416). Springer International Publishing.

Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan journal of community service learning*, 18(2), 56-61.

Werquin, P. (2009). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: An overview of some key issues. *REPORT-Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 32(3), 11-23.

Willems, J., & Bateman, D. (2013). Facing up to it: blending formal and informal learning opportunities in higher education contexts. In *Using network and mobile technology to bridge formal and informal learning* (pp. 93-117). Chandos Publishing.

Wong, L. P. (2008). Data analysis in qualitative research: A brief guide to using NVivo. *Malaysian family physician: the official journal of the Academy of Family Physicians of Malaysia*, 3(1), 14. Dostupné na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4267019/>

Yakushkina, M. (2022). Non-formal educational practices in the teachers' continuing education space. *Man and Education*, 1(62), 9-15.

Zagrebina, E. I., Sharafetdinova, Z. G., Konyushenko, S. M., Ermoshina, N. V., Kosyakova, E. Y., & Ashrafullina, G. S. (2015). The electronic learning system as a means of forming professional competencies among university students. *Journal of Sustainable Development*, 8(3), 178.

Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2002-131>

Zákon č. 282/2008 Z.z. Zákon o podpore práce s mládežou a o zmene a doplnení zákona č.131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (novelizovaný v roku 2019). Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-282>

Zákon č. 568/2009 Z.z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov. Dostupné na: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-568>

*Zelina, M. (2019). Taxonómie pre učenie, vyučovanie a meranie. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 18(1), 11-19.*

ZOZNAM TABULIEK

1 Východiská neformálneho vzdelávania

Tab. 1 Rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym učením sa	17
Tab. 2 Prehľad žiadostí o uznanie kreditov za extrakurikulárne aktivity (EA) na Pedagogickej fakulte UMB (do 8/2023).....	53

2 Neformálne vzdelávanie na vysokých školách a univerzitách na Slovensku

Tabuľka 1 Počet všetkých podporených projektov v jednotlivých grantových schémach so začiatkom riešenia v rokoch 2019 – 2023	58
Tabuľka 2 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovými schémami za celé obdobie sledovania (2019 – 2023).....	63
Tabuľka 3 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovými schémami v jednotlivých sledovaných rokoch	63
Tabuľka 4 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou VEGA	64
Tabuľka 5 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou KEGA	65
Tabuľka 6 Zastúpenie neformálneho vzdelávania vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou APVV.....	65
Tabuľka 7 Zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovnísk vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou VEGA za obdobie rokov 2019 – 2023.....	67
Tabuľka 8 Zastúpenie učiteľských a neučiteľských fakúlt/pracovnísk vo vedecko-výskumných projektoch podporených grantovou schémou KEGA za obdobie rokov 2019 – 2023.....	68
Tabuľka 9 Charakteristika respondentov vzhľadom na stupeň štúdia	76
Tabuľka 10 Zastúpenie respondentov podľa jednotlivých univerzít.....	77
Tabuľka 11 Charakteristika respondentov podľa študijného odboru	77
Tabuľka 12 Miera hodnotenia súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s komunikačnými kompetenciami	80
Tabuľka 13 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe rodu.....	80

Tabuľka 14 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe veku	81
Tabuľka 15 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so stupňom štúdia	81
Tabuľka 16 Testovanie rozdielov medzi univerzitami.....	82
Tabuľka 17 Miera súvislosti získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania na základe univerzity.....	83
Tabuľka 18 Testovanie rozdielov medzi študijnými programami	83
Tabuľka 19 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so štúdiom.....	84
Tabuľka 20 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania s praxou	84
Tabuľka 21 Súvislosť získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania so sebarozvojom	85
Tabuľka 22 Subjektívne vnímanie úrovne rozvoja kľúčových kompetencií	86
Tabuľka 23 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja komunikačných kompetencií.....	86
Tabuľka 24 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja informačných kompetencií	87
Tabuľka 25 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja sociálnych a personálnych kompetencií	87
Tabuľka 26 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja pracovných a podnikateľských kompetencií	88
Tabuľka 27 Subjektívne posudzovanie úrovne rozvoja občianskych a kultúrnych kompetencií	88
Tabuľka 28 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a rodu.....	89
Tabuľka 29 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a veku	89
Tabuľka 30 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie so stupňom štúdia	90
Tabuľka 31 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a univerzity	90
Tabuľka 32 Súvislosť subjektívneho hodnotenia úrovne kľúčovej kompetencie a univerzity prostredníctvom homogénnych skupín	91
Tabuľka 33 Subjektívne posudzovanie kľúčových kompetencií vzhľadom na univerzitu	92
Tabuľka 34 Súvislosť medzi subjektívnym hodnotením úrovne kľúčových kompetencií a študijným programom	92
Tabuľka 35 Rozdiel v subjektívnom hodnotení komunikačných kompetencií vzhľadom na študijný program	93
Tabuľka 36 Rozdiel v subjektívnom hodnotení informačných kompetencií vzhľadom na študijný program	93

Tabuľka 37 Rozdiel v subjektívnom hodnotení sociálnych a personálnych kompetencií vzhľadom na študijný program	94
Tabuľka 38 Rozdiel v subjektívnom hodnotení občianskych a kultúrnych kompetencií vzhľadom na študijný program	94
Tabuľka 39 Rozdiel v subjektívnom hodnotení pracovných a podnikateľských kompetencií vzhľadom na študijný program	95
Tabuľka 40 Rozdelenie výskumnej vzorky pre kvalitatívny výskum.....	101
Tabuľka 41 Špecifické znaky a princípy neformálneho vzdelávania	101
Tabuľka 42 Nadväzujúce pojmy a synonymá neformálneho vzdelávania.....	103
Tabuľka 43 Identifikované oblasti neformálneho vzdelávania	104
Tabuľka 44 Frekvencia neformálneho vzdelávania študentstva	107
Tabuľka 45 Identifikované nepriame zdroje neformálneho vzdelávania.....	109
Tabuľka 46 Identifikované priame zdroje neformálneho vzdelávania.....	111
Tabuľka 47 Identifikované druhy neformálneho vzdelávania	112
Tabuľka 48 Identifikované formy neformálneho vzdelávania z hľadiska početnosti účastníkov vzdelávania.....	116
Tabuľka 49 Identifikované formy neformálneho vzdelávania z hľadiska prostredia	117
Tabuľka 50 Oblasti prínosov výsledkov neformálneho vzdelávania z pohľadu životných oblastí	118
Tabuľka 51 Dimenzie prínosov neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva	120
Tabuľka 52 Prínosy neformálneho vzdelávania z pohľadu študentstva.....	122
Tabuľka 53 Komunikačné kompetencie	125
Tabuľka 54 Informačné kompetencie	126
Tabuľka 55 Sociálne a personálne kompetencie	127
Tabuľka 56 Pracovné a podnikateľské kompetencie	128
Tabuľka 57 Občianske a kultúrne kompetencie.....	130

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Etapy celoživotného učenia (sa)	13
Obrázok 2 Schéma skúsenostného modelu učenia sa podľa D. A. Kolba	27

ZOZNAM GRAFOV

Graf 1 Počet vedecko-výskumných projektov na učiteľských a neučiteľských fakultách za sledované obdobie rokov 2019 – 2023	69
Graf 2 Priemerné hodnotenie získaných kompetencií z neformálneho vzdelávania vo vzťahu k študijného programu.....	85

ADRESY AUTORIEK

Mgr. Jana Šolcová, PhD. – Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; jana.solcova@umb.sk. ORCID 0000-0002-1124-7784.

doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD. – Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; livia.nemcova@umb.sk. ORCID 0000-0001-7741-5413.

Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD. – Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; michaela.sladkayova@umb.sk. ORCID 0000-0003-2701-865X

Autorky:

Mgr. Jana Šolcová, PhD. (4 AH)

doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD. (3 AH)

Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD. (2 AH)

Názov:

Neformálne vzdelávanie a rozvoj kľúčových kompetencií študentov a študentiek vysokých škôl na Slovensku

Recenzovali:

prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

doc. Mgr. Michaela Skyba, PhD.

Jazyková korektúra:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Návrh obálky:

Mgr. Jana Šolcová, PhD.

Formát publikácie:

online

Rozsah:

183 strán

Rok vydania:

2023

Vydanie:

prvé

Vydavateľ:

Belianum

Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela

v Banskej Bystrici

Edícia:

Pedagogická fakulta

Publikácia vychádza v rámci VEGA č. 1/0409/21 Neformálne vzdelávanie ako súčasť modernej vzdelávacej paradigmy v pregraduálnej príprave budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií.

ISBN 978-80-557-2104-0

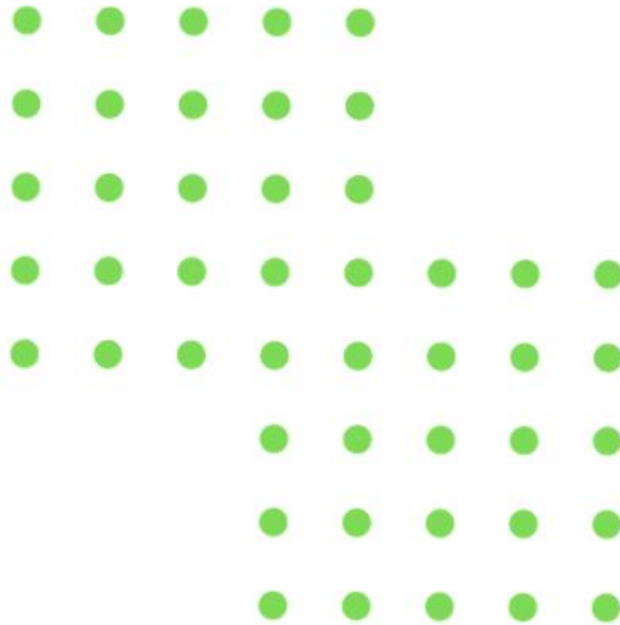
<https://doi.org/10.24040/2023.9788055721040>



9788055721040



978-80-557-2104-0



9788055721040