

OBSAH

ŠTÚDIE

Dagmar Lesáková

Inovačné modely vzdelávania na vysokých školách 4

Andrea Čonková

Použitie dotazníka interakčného štýlu učiteľa ako súčasť jeho profesionálneho rozvoja 14

František Blanár

Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl 21

Mária Belešová

Súčasný ponímanie gramotnosti aj v kontexte vzdelania 28

KNIHY DO VAŠEJ KNIŽNICE 39

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

<i>Dagmar Lesáková</i>	
Innovation models in higher education	4
<i>Andrea Čonková</i>	
Use of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) as part of teacher's professional development	14
<i>František Blanár</i>	
Quality of higher education from the perspective of graduates of Slovak universities	21
<i>Mária Belešová</i>	
The current understanding of literacy in the context of education	28
BOOKS FOR YOUR LIBRARY	39

Milé čitateľky, milí čitatelia,

tešíme sa, že ste aj v tomto roku siahli po časopise ACADEMIA, v ktorom vám prinášame aktuálne témy zamerané na problematiku vysokého školstva na Slovensku.

Spoločným menovateľom príspevkov uverejnených v aktuálnom čísle je do značnej miery problematika skvalitňovania vysokoškolského vzdelávania. V úvodnej štúdií autorka prezentuje pohľad na problematiku súladu medzi ponukou študijných programov a dynamicky sa meniacimi potrebami trhu práce. Druhá štúdia sa zaoberá problematikou z pohľadu potenciálneho skvalitňovania práce vysokoškolského pedagóga prostredníctvom spätnej väzby získanej od študentov s použitím dotazníka interakčného štýlu učiteľa. Nasleduje ďalší výstup, ktorý sa uskutočnil v rámci prieskumnej úlohy zameranej na uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zameriava sa na hodnotenie vysokoškolského štúdia absolventami na základe ich skúseností z trhu práce. Sekciu štúdií uzatvárame inšpiratívnym príspevkom, ktorý sa venuje vzťahu gramotnosti a vzdelania. V informáciách dávame do pozornosti publikáciu, ktorú vydala Eurydice – európska sieť pre vzdelávanie. Skúma problematiku začleňovania žiadateľov o azyl a utečencov do vysokoškolského vzdelávania v štátoch EÚ.

Prajeme vám príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Inovačné modely vzdelávania na vysokých školách

Abstrakt

Článok sa zaoberá problematikou súladu medzi ponukou súčasných študijných programov a potrebami spoločnosti. Výzvy v rámci Bolonského procesu a súvisiacich koncepcií slúžia ako báza na skúmanie zmien v paradigme vysokoškolského vzdelávania. Dôraz sa kladie na hodnotenie dosiahnutých výsledkov v zmene prístupu z jednostranného transferu a akvizície poznatkov na prístup orientovaný na potreby študenta a vzdelávacie výstupy. Vo vzťahu k rýchle sa meniacim požiadavkám trhu práce je analyzovaná potreba implementovať do študijných programov generické kompetencie a praktické zručnosti. V článku predstavujeme nový formát celoživotného vzdelávania, označovaný ako mikroprogramy, ktoré predstavujú menšie a na mieru šité vzdelávacie celky. Uvedené mikroprogramy sa koncentrujú na získanie aktuálnych nových poznatkov a inováciu zručností v konkrétnej disciplíne. Možnosti inovácie vzdelávacích modelov sú dokumentované na forme integrácie mikroprogramov do bakalárskych a magisterských študijných programov s prezentovaním možnosti individuálnej profilácie študentov. Bez inovácií procesov vzdelávania sotva bude možné naplniť budúce očakávania spoločnosti. Inovatívny model mikroprogramov podporuje flexibilitu trajektórií učenia sa a môže pomôcť dosiahnuť vyššiu úroveň participácie a spokojnosti všetkých zúčastnených.

Kľúčové slová

Vzdelávací program, inovačné modely, kľúčové kompetencie, mikroprogram.

Abstract

The paper deals with the relation between deliveries of present educational programmes and the needs of society. Challenges within the Bologna Process and concepts developed serve as a basis to explore the changes in paradigm applied in higher education. Emphasis is put on the achievements in the shift from one-way knowledge transfer and acquisition approach to student-centred and output-based approach aiming at needs of the student and his educational outcomes. The need to implement generic competences and practical skills in

study programmes is discussed in relation to fast changing labour market. In the framework of Lifelong Learning concept we present a new format based on so-called “micro-programmes”, indicating small tailored learning units. These are expected to focus on obtaining additional new knowledge and innovation of skills related to a particular discipline. The perspectives of innovating learning models is documented for bachelor and master study programmes by integrating micro-programmes, allowing for personal profiling for full time students. Without innovations in educational process the challenges of future society hardly will be met. The innovation model of micro-programmes fits with flexible learning trajectories and can help to reach better levels of participation and satisfaction of all stakeholders.

Key words

Educational program, innovation models, key competences, micro-program.

Diskusie o kvalite vysokoškolského vzdelávania opakovane poukazujú na nesúlad medzi ponukou existujúcich študijných programov a potrebami spoločnosti (Európska komisia, 2018; OECD, 2019). Uvedený fakt vyžaduje riešenie ako na celospoločenskej úrovni, tak predovšetkým na úrovni vysokých škôl.

Európska komisia už v roku 1997 predstavila koncepciu „znalostnej spoločnosti“. V komuniké *Na ceste k Európe znalostí* (Európska komisia, 1997) sa konštatuje, že „*ekonomická konkurencieschopnosť, zamestnanosť a osobná prosperita občanov Európy nebude v budúcnosti primárne založená na produkcii hmotných statkov. Tvorba skutočného bohatstva bude spojená s produkciou a šírením znalostí a bude závisieť hlavne a predovšetkým na úsilí v oblasti výskumu, vzdelávania a tréningu a na schopnosti generovať inovácie*“. To je dôvod, prečo je nutné budovať plnohodnotnú *Európu znalostí*. Podľa uvedeného dokumentu vyžaduje dosiahnutie cieľov Európy znalostí také prístupy, ktoré umožnia, aby sa inovácie, výskum a vzdelávanie realizovali v otvorenom a dynamickom Európskom vzdelávacom priestore, ktorý by mal byť konštruovaný na troch pilieroch:

1. rozvoj znalostí v kontexte celoživotného vzdelávania,
2. posilňovanie občianstva z hľadiska chápania kultúrnej diverzity Európy a princípov solidarity, a napokon
3. získanie súboru generických kompetencií nutných pre úspešnú kariéru na trhu práce.

Na začiatku tohto milénia boli výrazne zdôrazňované nielen myšlienky znalostnej spoločnosti, ale aj odporúčania a koncepcie na ich uplatnenie. Otvorila sa diskusia o paradigme vysokoškolského vzdelávania, dovtedy orientovaného predovšetkým na transfer znalostí *per se* a spočívajúceho na jednosmernom odovzdávaní odborných poznatkov, čo nenapĺňalo ambíciu definovania potrieb vzdelávania študenta a spoločnosti ako východiska vzdelávania. Táto diskusia sa časovo prekrývala s diskusiou, ktorá zdôrazňovala „kompetencie“ získavané vzdelávaním a rozširovala problém efektívnej výučby z *predmetu vzdelávania (čo)* aj o *metódu vzdelávania (ako)*. Inými slovami, rola (vysokoškolského) vzdelávania nemala spočívať iba v tom, aby boli študenti vzdelaní, ale aby disponovali aj potrebnými zručnosťami a generickými kompetenciami. Praktické aktivity na napĺňanie tejto ambície boli vo vysokoškolskom priestore EÚ realizované prostredníctvom projektu *Zosúladovanie vzdelávacích štruktúr v Európe* (projekt *Tuning*). V jeho kontexte sa uskutočnili mnohé relevantné bolonské semináre orientované na propagáciu myšlienok projektu.

Tuning zdôrazňoval význam generických kompetencií a kompetencií špecifických pre konkrétnu oblasť/predmet štúdia s cieľom dosiahnuť zmenu a zdôrazniť „aktívne učenie sa“ ako protiklad jednosmerného prijímania poznatkov. Východiskom boli analýzy Tuningu realizované medzi zamestnávateľmi, ktoré odhalili nesúlad medzi tým, čo aktuálne tvorí obsah vzdelávania a tým, čo požaduje trh práce. Výsledky rozsiahleho prieskumu u relevantných stakeholderov odhalili, že kľúčové generické kompetencie neboli v študijných programoch obsiahnuté vôbec, alebo iba nepatrne (González a Wagenaar, 2003). Tento nesúlad bol neskôr označený ako „trhlina v zručnostiach“ (Moore a Morton, 2017). Početné konzultácie s rôznymi zamestnávateľskými organizáciami vygenerovali zoznam kľúčových zručností a kompetencií potrebných na úspešné pôsobenie a fungovanie v spoločnosti (Európska komisia, 2010). Zdôrazňovala sa potreba rozvíjania takých generických kompetencií ako kritické a abstraktné myslenie, analýza a syntéza problémov, aplikácia znalostí v praktických situáciách, identifikácia, formulovanie a riešenie problémov, tvorba a manažovanie projektov, ústna a písomná komunikácia, schopnosť prijímať rozhodnutia, kreativita, počítačové zručnosti, schopnosť učiť sa. Problémy vo finančnom sektore podčiarkli aj potrebu rozvoja podnikateľských a líderských zručností (schopnosti motivovať iných). Po roku 2010 ministri školstva v štátoch EÚ deklarovali podporu koncepcie vzdelávania orientovaného na študenta, výstupy vzdelávania a na metódy aktívnej výučby. Aktuálne analýzy však poukazujú na pomalé tempo presadzovania týchto zmien v akademickej praxi a fakt, že vzdelávanie na mnohých miestach podlieha zotrvačnosti (Wagenaar, 2019).

Parížske komuniké zo zasadnutia 5. fóra bolonskej politiky (2018) upozornilo aj na potrebu venovať väčšiu pozornosť procesom výučby a rozvoju pedagogických zručností akademického personálu na vysokých školách. Vo väčšine prípadov sú akademici expertmi v určitom odbore, avšak s minimom alebo žiadnym pedagogickým tréningom. Dalo by sa povedať, že pôsobia ako piloti so skúsenosťou pasažierov, bez hlbších znalostí o rôznych metódach vzdelávania a bez tréningu v širokom spektre problémov výučby, metód hodnotenia a prístupov k prezentovaniu poznatkov. A tak je požiadavka vzdelávania orientovaného na študenta a aktívneho učenia napĺňaná iba čiastočne a existujúce modely vzdelávania ešte často preferujú ciele znalostí pred vzdelávacími výstupmi. Vo väčšine vysokých škôl neexistujú adekvátne programy na rozvoj pedagogických zručností akademického personálu najmä pre nedostatok odborných školiteľov v danej oblasti.

V kontexte súčasných a budúcich požiadaviek na vzdelávanie spoločnosť vyžaduje skutočných odborníkov – špecialistov, tak ako ich definujú rôzne akademické odbory. Treba však zdôrazniť, že rovnako potrební sú aj vysoko kvalitní generalisti schopní kombinovať znalosti a zručnosti súvisiace s rozmanitými disciplínami v multidisciplinárnom a interdisciplinárnom kontexte. Nedávne výsledky projektu Európskej komisie *Meranie a porovnanie výsledkov z výstupov vzdelávania vo vysokom školstve v Európe* (2016 – 2018) naznačujú, že v súčasnosti sa už popri odborných znalostiach venuje viac pozornosti aj rozvoju generických zručností a kompetencií. Ich aktuálna aplikácia v praxi však stále nie je v mnohých študijných programoch dostatočne trénovaná. Jedným z nástrojov ich rozvoja je vzdelávanie priamo v praxi a jeho (plná) integrácia do študijných programov. Vzdelávanie priamo v praxi predstavuje (popri iných stratégiách a metódach) prístup, ktorý umožňuje zabezpečiť vzdelávanie orientované na študenta a aktívne učenie sa.

Uvedené zistenia naskoľujú otázku obsahu zmien, ktoré by definovali presvedčivú reakciu na súčasné a budúce potreby spoločnosti a posilnili pozíciu študentov v budovaní úspešnej kariérnej dráhy na dynamickom trhu práce.

Možnosti a perspektívy celoživotného vzdelávania

Súčasná diskusia o vysokoškolskom vzdelávaní odrážajú zdanlivo protichodné tendencie. Na jednej strane sa prezentuje požiadavka, aby boli absolventi vzdelaní nielen v konkrétnej oblasti štúdia, ale trénovaní aj v kľúčových generických kompetenciách/transferovateľných zručnostiach, ktoré umožňujú ich autonómne a úspešné pôsobenie na trhu práce. Na druhej strane sa argumentuje výzvami vzdelávacích modelov uprednostňujúcich formáty

celoživotného vzdelávania, ktoré by umožňovali prostredníctvom krátkych, špeciálne stavaných vzdelávacích celkov, označovaných ako mikroprogramy, koncentráciu na inovácie a rozvoj existujúcich znalostí, získavanie dodatočných (nových) znalostí a rozvoj technických zručností viazaných na konkrétnu oblasť (Ehlers, 2018). Mikroprogramy sú krátke, tematicky ucelené vzdelávacie celky obsahujúce 4 – 5 vzájomne nadväzujúcich modulov (predmetov). Ich ponuka môže byť pružne prispôsobovaná aktuálnym témam a požiadavkám praxe. Mikroprogramy môžu existovať aj ako dodatočné vzdelávacie jednotky k jadrú znalostí určitého študijného programu, pričom ich absolvovanie je potvrdené vydaním „mikrodiplomu“. V tejto súvislosti obhajcovia uvedenej koncepcie upozorňujú, že vzdelávanie v konkrétnom mikroprograme a získavanie nových znalostí a kompetencií špecifických pre danú oblasť vyžadujú od účastníkov určité základné poznatky, zručnosti a kompetencie získané v predchádzajúcom vzdelávacom procese (Ehlers, 2018; Gallagher, 2019).

Mikroprogramy umožňujú riešiť potreby celoživotného vzdelávania pri návrate záujemcov z praxe do vzdelávacieho procesu, vstupu do procesu vzdelávania v zrelom veku, aktualizácii konkrétnej časti vzdelávania jednotlivca s cieľom vyhovieť novým nárokom práce a pod. Môžu byť tiež začlenené do ponuky bakalárskych a magisterských programov ako flexibilne ponúkané malé vzdelávacie celky, avšak pri zachovaní jadra týchto programov. Mikroprogramy môžu mať rôznu veľkosť (Cochrane 2019) a môžu sa rôzne dopĺňať.

Viacere existujúce študijné programy je možné efektívne rozčleniť na jednotlivé predmety, ich niektoré tematické komponenty sa následne začlenenia do nových špecifických celkov vzdelávania, vytvárajúcich mikroprogramy (Gallagher, 2019). Takéto vzdelávacie celky by poskytovali možnosť aktualizovať, zdokonaľiť, novonadobudnúť poznatky prostredníctvom flexibilných a tematicky vysoko aktuálnych programov. Jednotlivé moduly by v rámci mikroprogramov umožnili účastníkom budovať si individuálnu profiláciu a kvalifikáciu pri zabezpečovaní kariérnej dráhy alebo pri kariérnom postupe na vyššie pozície. Mikroprogramy môžu byť organizované troma základnými spôsobmi:

1. Horizontálne nadväzujúce moduly v mikroprograme – orientované na šírku znalostí (teoretické poznatky, podpora zručností, budovanie kompetencií).
2. Vertikálne nadväzujúce moduly v mikroprograme – orientované na hĺbku a úroveň znalostí (základný, priemerný, pokročilý).

3. Hybridne nadväzujúce moduly v mikroprograme – orientované na šírku i hĺbku znalostí (bázická podpora zručností, pokročilé teoretické poznatky, atď.).

Projekty na overenie potenciálu mikroprogramov a možnosti ich začlenenia do kvalifikačného rámca aktuálne prebiehajú v Írsku, Škótsku, Dánsku, ale aj v Austrálii a na Novom Zélande.

Zmeny na trhu práce vyvolané predovšetkým počítačovými technológiami a využívaním umelej inteligencie spôsobujú, že viaceré klasické povolania a profesie zanikajú alebo sa menia a nahrádzajú inými. To predstavuje výzvu pre mnohé odvetvia a najmä pre krajiny s vyšším počtom zamestnancov vykonávajúcich prácu, ktorá je nahrádzaná novými technológiami. V tomto kontexte sa menia aj úlohy, zodpovednosť a nároky na zamestnancov. Tradičné znalosti a zručnosti sú nahrádzané a dopĺňané novými znalosťami a zručnosťami alebo rozvíjané do vyššej a komplexnejšej úrovne. To od zamestnancov vyžaduje sústavnú aktualizáciu ich poznatkov. Čoraz viac sa bude vyžadovať dodatočné vzdelávanie a tréning, rôzne formy celoživotného vzdelávania. Flexibilita sa stáva kľúčovou požiadavkou na pracovnú silu, čo kladie nároky na motiváciu a vzťah k práci. Vzhľadom na rast priemernej dĺžky života sa očakáva, v porovnaní s nedávnou minulosťou, v mnohých štátoch aj zvyšovanie veku odchodu do dôchodku, a tým aj počtu odpracovaných rokov. Potreba financovania penzijného systému a zmeny v demografickej štruktúre budú vyžadovať viac rokov strávených v pracovnom procese. To znamená, že po 15 – 20 rokoch vzdelávania (vrátane vysokoškolského) stráví človek v pracovnom procese 40 až 45 rokov. Je teda zrejmé, že vývoj a rýchle zmeny na trhu práce budú klásť aj zvýšené nároky na aktualizáciu znalostí, na zručnosti a kompetencie pracovnej sily počas jej „životného cyklu“. Aj keď myšlienka celoživotného vzdelávania ako uceleného modelu vzdelávania bola deklarovaná už v minulosti, iba niektoré štáty (a inštitúcie) majú v súčasnosti fungujúce plnohodnotné stratégie celoživotného vzdelávania, politiku a spôsoby implementácie, ktoré by pokrývali celý rozsah oblastí a disciplín vysokoškolského vzdelávania.

Častou formou celoživotného vzdelávania sa stali rôzne online kurzy. Ich silnou stránkou je dostupnosť rozmanitej úrovne poznatkov pre každého záujemcu. Ich slabinou je však fakt, že aj keď jednoduchý transfer môže zabezpečiť poznatky, nedokáže zabezpečiť zručnosti a kompetencie. Tie umožňuje získať tradičný model vzdelávania s priamou kontaktnou výučbou založenou na osobnom vklade expertov. V súčasnosti je široko akceptované, že hlboké znalosti možno dosiahnuť iba v kontexte aktívneho učenia sa, v logickej sekvencii zhromažďovania poznatkov, ich kritického posudzovania a diškurzu, analýzy,

syntézy a prezentovania nových prístupov. To je podmienkou skutočného pochopenia konkrétneho problému a predmetu skúmania. Tento cieľ samotné online vzdelávanie neumožňuje dosiahnuť, aj keď v komplexe metód vzdelávania predstavuje užitočný a podporný nástroj.

Vysoké náklady na tradičné formálne vzdelávanie, rastúca konkurencia vysokoškolských inštitúcií a komercializácia modelov vzdelávania núti hľadať nové cesty vo vzdelávaní. Toto platí v súčasnosti viac pre USA, resp. Austráliu než pre Európu, kde je vysokoškolské vzdelávanie ešte stále vnímané viac ako verejný statok a miera nedokončeného štúdia je nižšia (Wagenaar, 2019). To však neznamená, že vysoké školy v Európe nemusia hľadať spôsoby reagovania. Konceptia mikroprogramov vyhovuje rýchle sa meniacim nárokom trhu práce a spoločnosti a je logickou reakciou na požiadavky celoživotného vzdelávania. Mikroprogramy umožňujú pružne adaptovať vzdelávanie zamestnancov praxe v aktuálnych tematických oblastiach a zároveň ponúkajú jeho účastníkom individualizáciu vzdelávania. Flexibilita ponuky jednotlivých modulov, ich dostupnosť pre zamestnancov praxe a možnosť spájania kreditov je veľkou prednosťou tejto formy vzdelávania.

Nové modely vysokoškolského vzdelávania

V posledných rokoch sa rýchle menia aj podmienky, formy a možnosti zamestnania absolventov vysokých škôl. Poradenská agentúra McKinsey (2017) hodnotila v rôznych scenároch vývoja počet a typy pracovných pozícií, ktoré môžu do roku 2050 zaniknúť, resp. vzniknúť nanovo. Optimistický scenár uvádza, že do roku 2050 zanikne približne jedna tretina dnešných pozícií. Výrazný bude rast požiadaviek na zručnosti, aplikovanie poznatkov, na schopnosť efektívne komunikovať a manažovať ľudí. Naopak, poklesne váha spoliehania sa na surové teoretické dáta.

V popredí zmien pracovného prostredia je digitalizácia a umelá inteligencia. Van Damme (2018) argumentuje, že v dôsledku uvedených dvoch faktorov bude klesať „životnosť“ získaných kvalifikácií a naopak, porastie význam rozvoja zručností, celoživotného vzdelávania, nadobúdania kompetencií. Wagenaar (2019) vo väzbe na výskum agentúry McKinsey identifikuje súbor kľúčových kompetencií nutných pre úspešnosť na trhu práce: kritické myslenie, tímová práca, vodcovstvo, komunikácia, komplexné riešenie problémov, etický úsudok a rozhodovanie (úsudok založený na premýšľaní ako protiklad deterministického rozhodovania založeného iba na súbore pravidiel), inovácia a kreativita. Zoznam dopĺňa schopnosť analyzovať, používať, vyhľadávať a vytvárať dáta, informácie a fakty.

V ponuke vzdelávacích modelov možno v reakcii na budúce potreby spoločnosti očakávať rôzne inovatívne prístupy. Jednou z možností je flexibilný formát poskytujúci individualizovanú dráhu vzdelávania, ktorá by bola založená na troch kľúčových komponentoch:

1. Predmety „jadra“ – konkrétnej oblasti štúdia, odboru alebo disciplíny.
2. Predmety rozvíjajúce kľúčové transferovateľné zručnosti/generické kompetencie.
3. Dodatočné vzdelávacie jednotky k jadrú – ktoré môžu byť organizované ako výberové, voliteľné, okná na praktické vzdelávanie, medzinárodná mobilita, mikroprogramy, atď.

Tento model nepredstavuje revolučnú zmenu. Aj keď už boli v nedávnej minulosti študijné programy stavané flexibilnejšie, nezodpovedali úplne požiadavkám praxe. Študijné programy pre tretiu dekádu 21. storočia by mali byť tvorené s víziou koncepcie celoživotného vzdelávania a potreby kontinuálnej inovácie znalostí a získavania nových/dodatočných zručností. Prezentovaný model možno smerovať ako na aktuálnych študentov, tak aj absolventov, ktorí už pôsobia v praxi a majú záujem prehĺbiť svoje poznatky.

Schopnosti študentov aplikovať poznatky získané štúdiom na vysokej škole závisia od hĺbky a rozvíjania vzťahov medzi akademickými inštitúciami, inštitúciami praxe a spoločnosťou. V súčasnosti existuje rad modelov a postupov, kedy zamestnávateľia zohrávajú aktívnejšiu rolu v tvorbe a modernizácii obsahu študijných programov. Väčšinou je však ich rola sústredená na členstvo v schvaľovacích a skúšobných komisiách, vo vedeckých radách a iných grémiách vysokých škôl, resp. pri zabezpečovaní externých prednášok. Iba v menšom počte prípadov je vzdelávanie priamo v praxi integrované aj do študijných programov. Dôsledkom je, že študenti môžu byť dobre vybavení teoretickými znalosťami z odboru svojho štúdia, ale omnoho menej praktickými zručnosťami a aplikačnými schopnosťami. Uvedený problém môže byť riešený v bakalárskych a magisterských študijných programoch vymedzením určitého priestoru na rozšírenie a diverzifikovanie obsahu vzdelávania. To môže byť zabezpečované práve prostredníctvom špecifických tematických mikroprogramov, ktoré by boli ponúkané v rámci určeného priestoru popri základnom vzdelávaní. Tým sa umožňuje osobné profilovanie, teda vzdelávanie „šité na mieru“ študentov. Skutočná inovácia tohto riešenia spočíva v návrhu na sprístupnenie týchto mikroprogramov aj zamestnancom z praxe v rámci ich celoživotného vzdelávania. Spojením študentov vysokej školy a zamestnancov aktívne pôsobiacich na trhu práce za účelom spoločného štúdia presne vymedzených aktuálnych tém môže vzniknúť veľmi dynamické

prostredie na vzdelávanie, ktoré bude kombinovať nápaditosť mladých ľudí so skúsenosťou odborníkov z praxe. Takýto model umožňuje hlbšie diskusie a lepšiu reflexiu tematiky. O obsahovej ponuke mikroprogramov svojej univerzity (resp. aj iných univerzít) môžu byť každý semester informovaní aj členovia alumni klubov.

Ponukou týchto krátkych a vysoko aktuálnych programov vzdelávania obsahujúcich niekoľko málo tematicky nadväzujúcich modulov môžu vysoké školy posilniť svoju pozíciu v regióne a v spoločnosti. Mikroprogramy reprezentujú nielen určitý model vzdelávania, ale aj vzdelávacie komunity ponúkajúce integrovanú výučbu. Podobne ako pri predmetoch jadra, bolo by možné určiť aj pri moduloch v mikroprogramoch (podľa ich obsahu a rozsahu) ich vzdelávacie výstupy, kreditovú bonifikáciu, hodinovú záťaž študenta, súvisiace predmety, metódy a postupy hodnotenia, podmienky vydania „mikrodiplomu“ viazaného na konkrétny mikroprogram, atď. Aplikácia metodiky priradovania kreditov na báze ECTS by umožňovala prenos kreditov do konkrétneho študijného programu, v rámci ktorého by bol mikroprogram zaradený.

Záver

Svet práce prechádza rýchlymi zmenami a reagovanie na tieto zmeny má pre stav spoločnosti veľký význam. Vysoké školy by mali stáť v čele zvládnutia týchto zmien, adaptovať svoje aktivity, ciele, politiky a to pri zachovaní kľúčových funkcií vzdelávania a výskumu. Celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, prístup ku vzdelávaniu, kľúčové kompetencie, analýzy výstupov vzdelávania by mali byť predmetom diskusií o zmenách na všetkých úrovniach vysokých škôl. Bez inovácií procesov vzdelávania bude sotva možné dosiahnuť vyššiu úroveň participácie a spokojnosti všetkých zúčastnených. Analýzy trhu zamestnanosti dokazujú rýchlu zmenu a rast nárokov na absolventov. To podčiarkuje význam flexibilných modelov vzdelávania, nových metód a rozvíjania kľúčových kompetencií pre budúcu prosperitu. Budúcnosť „je už dnes“ a vysoké školy musia reagovať.

Literatúra

Bologna Process (2018). Statement of the Fifth Bologna Policy Forum. Paris, May 25. https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/36/8/BPF_Statement_with_Annex_958368.pdf

COCHRAME, A. (2019). Micro-credentials in 2019. The Ultimate Guide for Educators. <https://www.candlefox.com/blog/micro-credentials-in-2019-5-things-you-need-to-know-now/>.

Commission of the European Communities (CEC) (1997). Towards a Europe of Knowledge. Communication to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 11 November 1997.

EHLERS, U. (2018). *Higher Creduation – Degree or Education? The Rise of Micro-Credentials and its Consequences for the University of the Future*. EDEN 2018 Annual Conference, Genua. https://www.researchgate.net/publication/327551448_higher_creduation_degree_or_education_the_rise_of_micro-credentials_and_its_consequences_for_thw_university_of_the_future.

European Commission (2010). *Employers' perception of graduate employability. Analytical Report*. Survey conducted by the Gallup Organization. Brussels, November 2010. https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/flash/fl_304_sum_en.pdf.

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en.

European Parliament (2010). Directorate General for Internal Policies. Policy Department A: *Economic and scientific Policy, Employment and Social Affairs, The Lisbon Strategy 2000 –2010. An analysis and evaluation of the methods and results achieved*. Final report. <https://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>.

GALLAGHER, S. (2019). A new era of microcredentials and experiential learning. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20190213103113978>.

GONZÁLES, J., WAGENAAR, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities Contribution to Bologna Process. Final Report*. Bilbao: University of Deusto. https://www.researchgate.net/publication/263927476_Tuning_Educational_Structures_in_Europe_Universities'_Contribution_to_the_Bologna_Process.

MCKINSEY & COMPANY (2017). McKinsey Global Institute: *Jobs Lost, Jobs Gained – Workforce Transitions in a Time of Automation*. December, 2017.

MOORE, T., MORTON, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the “skills gap” in higher education. *Studies in Higher Education*, 43(3), 591-609.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1067602>.

OECD (2019). OECD Skills Strategy 2019. Skills to Shape a Better Future. Paris. ISBN 978-92-64-31382-8. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>.

VAN DAMME, D. (2018). The Changing Higher Education Landscape and the Role of Quality Assurance. EQAF Conference, November 2018.
<https://eua.eu/news/215:eqaf-2018-%E2%80%93-a-debate-on-the-scope-of-qa.html>.

WAGENAAR, R. (2019). *Reform! Tuning the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning*. University of Groningen, 2019. ISBN 978-84-1325-033-5

prof. Ing. Dagmar Lesáková, CSc.
autorka pôsobila v rokoch 2013 – 2018 ako bolonský expert

Použitie dotazníka interakčného štýlu učiteľa ako súčasť jeho profesionálneho rozvoja

Abstrakt

Cieľom príspevku je analýza jednej z možností získavania spätnej väzby od študentov vysokej školy učiteľom. Konkrétne ide o použitie Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. Ten sa má snažiť poznať vzájomné vzťahy medzi ním a študentmi za účelom skvalitňovania svojej práce. Výsledkom je porovnanie hodnotenia interakčného štýlu študentmi so sebahodnotením učiteľa.

Kľúčové slová

Interakcia, interakčný štýl, učiteľ, študenti, komunikácia, dotazník.

Abstract

The aim of the paper is to analyze one of the possibilities of obtaining feedback from university students by teachers. Specifically, it is the use of the Teacher interaction style questionnaire. He should try to know the interrelationships between him and the students in order to improve his work. The outcome is the comparison of students' evaluation of the interaction style with the teacher's self-evaluation.

Key words

Interaction, interaction style, teacher, students, communication, questionnaire.

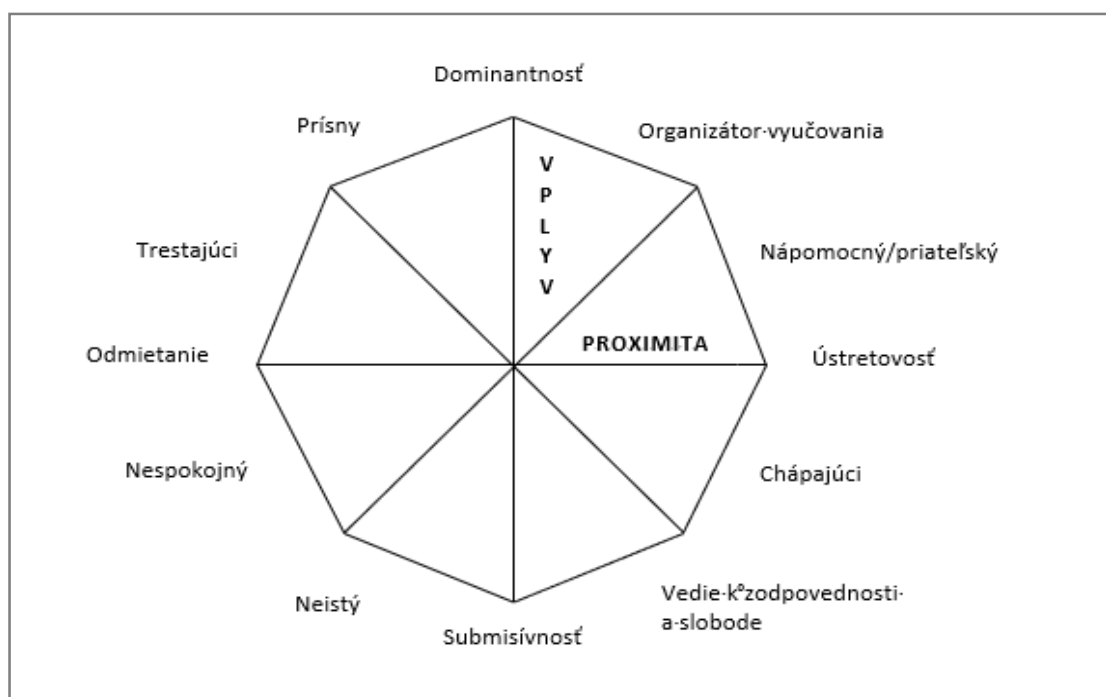
Úvod

Interakcia, teda vzájomný vzťah medzi učiteľom a žiakmi, ovplyvňuje priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu a dosiahnutie stanovených cieľov. Kvalita tohto vzťahu je rozhodujúca pri vytváraní pozitívnej klímy, motivácii žiakov, ich emocionálneho prežívania, ale je dôležitá aj pre spokojnosť učiteľa a motiváciu v zamestnaní. Ovplyvňujú ho mnohé faktory, vyplývajúce z externého, aj interného prostredia školy. Ide o mnohodimenzionálny komplex vzájomných postojov. Interakciu ovplyvňujú všetky zúčastnené strany, učiteľ ovplyvňuje žiakov a žiaci ovplyvňujú učiteľa. Vzájomný vzťah učiteľa a študenta na vysokej škole je iný ako vzťah učiteľov so žiakmi v základných či stredných školách. Vysokú školu navštevujú dospelí študenti dobrovoľne podľa záujmu o daný študijný odbor. Predpokladá sa, že ich študijná autonómia je vyššia ako u žiakov na nižších stupňoch a že ich vzťah s učiteľom bude založený skôr na partnerskom princípe. V rámci profesijného rastu vysokoškolského pedagóga je potrebné, aby nad svojou výučbou premýšľal, získaval spätnú väzbu, mal sebareflexiu a svoje metódy a prístupy zlepšoval. Jednou z metód spätnej väzby je aj zistenie svojho interakčného štýlu vo vzťahu k študentom. Takéto zisťovanie sme realizovali po ukončení výučby zimného aj letného semestra v akademickom roku 2019/2020. Inšpirovala nás snaha o skúmanie vzťahov so študentmi pri získavaní spätnej väzby.

Teoretické východiská

Interakčný štýl je spôsob interakcie, teda vzájomného vzťahu, ktorý učiteľ preferuje. Aj keď sa vyvíja v čase, nadobudnutím praxe sa neskôr ustáľuje a ide o relatívne stabilnú charakteristiku, ktorá učiteľa reprezentuje a je predvídateľná. V minulosti vzniklo viacero typológií interakčných štýlov učiteľa (napr. autorov Lewina, Lippitta a Whitea či Pilkiewiczza). Dotazník, ktorým sme zisťovali interakčný štýl učiteľa má pôvod v Learyho teórii interpersonálneho modelu osobnosti (*Interpersonal diagnosis of personality*, Leary, 1957). Pri svojom výskume bol Leary ovplyvnený aj prácami amerického psychiatra H. S. Sullivana, ktorý zaviedol pojem *interpersonálny vzťah*. Základným prvkom tohto dotazníka je princíp komplementarity. Ak je človek dominantný a zároveň odmietavý, v interakcii vzbudzuje submisivitu a nepriateľské správanie. Ak je ale dominantný a pritom ústretový, vyvoláva submisivitu a súčasne ústretovosť. Priestor medzi týmito osami možno doplniť ďalšími vlastnosťami osobnosti a usporiadať ich tak do kruhu. Tento cirkumplex potom poskytuje prehľad o interakčných štýloch. Štýly, ktoré stoja proti sebe, sú protikladné a tie, ktoré sú vedľa seba, spolu súvisia (obr. 1).

Obr. 1 – Cirkumplex interakčných štýlov podľa Learyho interpersonálneho modelu



Zdroj: Upravené podľa Wubbles, Créton, Hooymayers (1984).

Preklad pojmov na osiach tohto modelu sa prispôsobuje danému jazyku. Learyho interpersonálny model bol z oblasti psychológie využitý v pedagogike pre zostavenie dotazníka na zisťovanie interakčného štýlu učiteľa autormi, ktorí ho postupne začali používať (*QTI – Questionnaire on Teacher Interaction, Wubbels, Créton, Hooymayers, 1987; Wubbels, Levy, 1991; Wubbels, Levy, 1993; Brekelmans, Wubbels, Levy, 1993; den Brock, 2001*). Pre potreby slovenskej edukačnej reality bol tento dotazník preložený do slovenčiny a adaptovaný s overením jeho validity a reliability (Gavora, Mareš, den Brock, 2003).

Dotazník zachytáva 8 základných charakteristík učiteľa – 8-dimenzionálna typológia interakčného štýlu učiteľa (Gavora, Mareš, den Brock, 2003):

- ▶ organizátor –
vedie, organizuje skupinu, vie o všetkom, čo sa v triede deje,
- ▶ napomáhajúci –
pomáha, má záujem o dianie v skupine, je priateľský, keď je to potrebné, učivo vysvetlí ešte raz,
- ▶ chápací –
je empatický, študentov rád vypočuje a pochopí,
- ▶ vedie k zodpovednosti –
dáva priestor pre samostatnú prácu, slobodu v riešeníach a rozhodovaní, je otvorený iným návrhom,
- ▶ neistý –
nie je si istý sám sebou, vyčkáva čo sa bude diať, akoby nevedel čo má robiť,
- ▶ nespokojný –
vyžaduje ticho, je mrzutý, veľa sa pýta a kritizuje, čokoľvek niekto urobí, stále má pocit, že to bude zle,
- ▶ karhajúci –
je nahnevaný, zakazuje, karhá, trestá, neustále poukazuje na chyby,
- ▶ prísny –
má veľmi vysoké požiadavky, trvá na dodržiavaní pravidiel.

Pri skúmaní interakčného vzťahu odborníci vychádzajú zo zistení, že človek sa v podobných situáciách má tendenciu správať konzistentne a pri pôsobení na iných ľudí ho ovplyvňuje predovšetkým vlastná osobnosť. Nacvičené spôsoby komunikácie závisia síce od charakteristík osobnosti ľudí, s ktorým jedinec vstupuje do interakcie, ale už osvedčený spôsob komunikácie môžeme

považovať za akýsi algoritmus správania, ktorý je pre daného človeka typický a prostredníctvom ktorého vzniká interakčný štýl (Mareš, Gavora, 2004). Prenesené do pedagogickej reality, aj učiteľ má tendenciu správať sa konzistentne a inklinuje k určitému interakčnému štýlu. Nejde však o to, že by mal človek vlastnosti len jedného vyhraneného štýlu. Ide o mieru zastúpenia týchto vlastností. Nie je to normatívna metóda, teda neurčuje, ako by sa učiteľ mal správať a neukazuje na vhodný či nevhodný interakčný štýl. „*Učitelia sa môžu správať ktorýmkoľvek z ôsmich typov a môže to byť správanie akceptovateľné*“ (Mareš, Gavora, 2004). Levy et al. (1997) poukázali, že väčšina učiteľov sa dokáže prejavíť v správaní v akomkoľvek sektore.

Vnímanie svojho interakčného štýlu samotným učiteľom sa môže od vnímania jeho žiakov čiastočne líšiť, keďže učiteľ má tendenciu svoj interakčný štýl vnímať pozitívnejšie v porovnaní s jeho žiakmi (Brekelmans et al., 2011). Preto sme pri zisťovaní interakčného štýlu učiteľa porovnali výsledky sebahodnotenia vysokoškolského učiteľa s výsledkami odpovedí jeho študentov.

Prieskumné zistenia interakčného štýlu učiteľa

Cieľom prieskumu bolo zistenie svojho interakčného štýlu vysokoškolským učiteľom, ďalej zistenie jeho interakčného štýlu z pohľadu jeho študentov, následne porovnanie rozdielov.

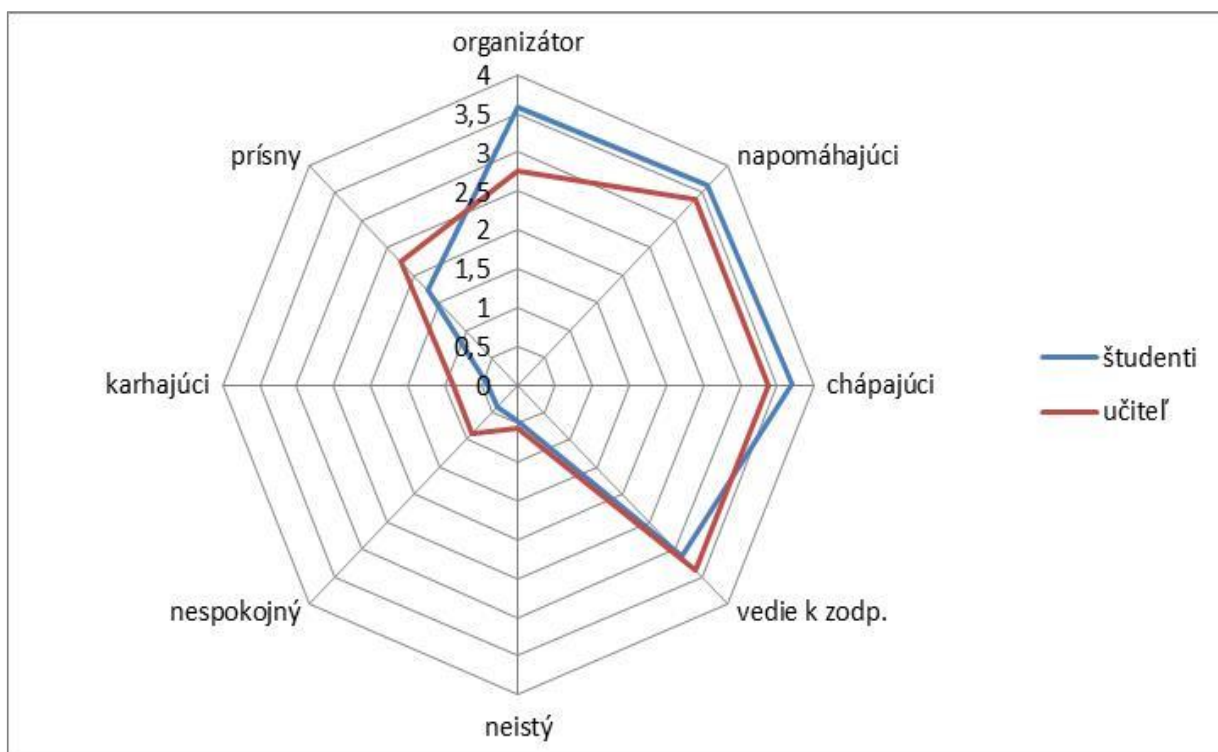
Použili sme *Dotazník interakčného štýlu učiteľa* (Gavora, Mareš, den Brock, 2003). Prieskumnú vzorku tvoril učiteľ dopĺňujúceho pedagogického štúdia Ekonomickej univerzity v Bratislave (vek 41 rokov) a 21 jeho študentov vo veku 22 – 24 rokov, ktorých učil počas zimného aj letného semestra v akademickom roku 2019/2020. Respondenti odpovedali na elektronicky zadaný dotazník počas septembra 2020 na 64 položiek prostredníctvom 5-bodovej Likertovej škály (0 = nikdy, 4 = vždy), ktorou hodnotili frekvenciu výskytu konkrétneho správania učiteľa. Výsledky jednotlivých položiek sme vyhodnotili a zaradili do sektorov interakčných štýlov učiteľa (vypočítaním aritmetického priemeru číselného vyjadrenia odpovedí). V *tabuľke 1* sú odpovede študentov a učiteľa. Tieto odpovede sme následne porovnali (*graf 1*).

Tabuľka 1 – Interakčný štýl učiteľa podľa študentov a sebahodnotenia učiteľom

Sektor	Priemer študenti	Priemer učiteľ
Organizátor vyučovania	3,5714	2,75
Napomáha žiakom	3,625	3,375
Chápajúci	3,6964	3,375
Vedie žiakov k zodpovednosti	3,125	3,375
Neistý	0,4591	0,571
Nespokojný	0,3928	0,875
Karhajúci	0,4126	0,888
Prísny	1,7321	2,25

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Graf 1 – Priemer hodnotenia študentov a učiteľa



Zdroj: Vlastné spracovanie.

Odpovede študentov a učiteľa sa výrazne neodlišujú. Podľa odpovedí oboch skupín dominujú rovnaké sektory percepcie interakčného štýlu. Študenti vnímajú učiteľa viac ako organizátora vyučovania ako on sám, učiteľ sa vníma viac nespokojný, karhajúci a prísny.

Záver

Na osobnosť učiteľa možno nazerať z rôznych hľadísk. Možno skúmať jeho temperament, vyučovací štýl, či iné vlastnosti. Každý učiteľ by sa mal v rámci sebareflexie neustále zamýšľať nad svojim pedagogickým pôsobením, vyhodnocovať ho a prijímať opatrenia a vylepšenia svojej práce. Jednou z takých možností je aj zisťovanie svojho interakčného štýlu. Aby boli naplnené výchovno-vzdelávacie ciele, musí byť vzťah učiteľ – žiak funkčný. Preto je skúmanie vzájomných vzťahov učiteľa a jeho študentov žiaduce.

Cieľom príspevku bola analýza možnosti použitia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa, zistenie interakčného štýlu podľa vyjadrení samotného učiteľa a podľa vyjadrení jeho študentov a následné porovnanie týchto výsledkov. Zistili sme, že v našom prieskume sa učiteľ hodnotil negatívnejšie ako ho hodnotili jeho študenti (v hodnotách nespokojný, karhajúci a prísny). Študenti ho zároveň hodnotili pozitívnejšie (najvýraznejšie v hodnote organizátor vyučovania). Naš výsledok je preto v rozpore s tvrdením Brekelmansa a kol. (2011), že učiteľ má tendenciu vnímať svoj interakčný štýl pozitívnejšie. Pre učiteľa našej prieskumnej vzorky by sme odporúčali, aby bol vo výučbe uvoľnenejší, pozitívnejšie vnímal študentov a interakciu s nimi, aby jeho vlastné vnímanie pedagogickej situácie bolo prijateľnejšie.

Literatúra

- BREKELMANS, M. et al. (2011). Teacher control and affiliation: Do students and teachers agree? *Journal of Classroom Interaction*, (46), 17 – 26.
- GAVORA, P., MAREŠ, J., DEN BROCK, P., 2003: Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. *Pedagogická revue*, roč. 55, č. 2, s. 126 – 145.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. 2004. Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. In: *Pedagogika*, roč. 54, č. 2, 101 – 128.
- LEARY, T. 1957. *Interpersonal diagnosis of personality*. New York, The Ronald Press.

LEVY, J. et al. (1997). Language and cultural factors in students' perceptions of teacher communication style. *International Journal of Intercultural Relations*, (21), 29 – 56.

WUBBELS, T., CRÉTON, H. A. & HOOYMAYERS, H. P. (1985). *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL. Získané z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf>

Mgr. Andrea Čonková, PhD.
Ekonomická univerzita v Bratislave
Národohospodárska fakulta, Katedra pedagogiky
andrea.conkova@euba.sk

Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl

Abstrakt

Štúdia sa zameriava na prezentovanie pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl na kvalitu svojho absolvovaného vysokoškolského štúdia, spätné hodnotenie správnosti výberu vyštudovanej vysokej školy a študijného odboru. Ide o subjektívne hodnotiace súdy, ktoré sú založené na skúsenostiach absolventov z trhu práce rok, resp. päť rokov po ukončení vysokoškolského štúdia. Podkladom analýzy je prieskum na vzorke absolventov z rokov 2014 a 2018, ktorý na prelome rokov 2019 a 2020 realizovalo CVTI SR.

Kľúčové slová

Kvalita vysokoškolského vzdelávania, absolventi vysokých škôl.

Abstract

The presented study focuses on the presentation of the view of graduates of Slovak universities on the quality of the university studies they have completed, the retrospective evaluation of the correct choice of the university and the field of study. These are subjective evaluation courts, which are based on the experience of graduates for a year, resp. five years after graduating from the labor market. The analysis is based on a survey of a sample of graduates from 2014 and 2018, which was carried out by CVTI SR at the turn of 2019 and 2020.

Key words

Quality of higher education, graduates of universities.

Úvod

Na hodnotenie kvality vysokoškolského štúdia a konkrétnych vysokých škôl sa používa množstvo rôznych nástrojov a metodík.¹ V tejto štúdii sa zameriavame na výsledky názorového prieskumu absolventov slovenských vysokých škôl, ktorý na prelome rokov 2019 a 2020 realizovalo CVTI SR. Bolo to už tretie kolo takto zameraného sociologického prieskumu, pričom prvé sa uskutočnilo v roku 2008 a druhé v roku 2013. Zámerom je etablovať tento druh prieskumu ako periodicky sa opakujúci nástroj na monitorovanie uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, ktorý by bol realizovaný v dvojročných cykloch.² Dopytovanie absolventov vysokých škôl je ako obvykle dopĺňané aj o ďalší rozmer a to pohľad zamestnávateľov na kvalitu absolventov vysokých škôl. Vzhľadom na fakt, že aktuálne kolo zamestnávateľského prieskumu je v štádiu príprav, tak sa zameriame na výsledky prieskumu u absolventov.

¹ Často citované médiami sú napríklad Academic Ranking of World Universities (ARWU) – tzv. šanghajský rebríček, v ktorom sa za rok 2020 objavila aj jedna slovenská univerzita (UK Bratislava; <http://www.shanghairanking.com/ARWU2020.html>), alebo uniRankTM (<https://www.4icu.org/sk/>).

² V Európskej únii bol úspešne rozbehnutý projekt Eurograduate (zatiaľ bolo realizované iba jedno pilotné kolo, do ktorého sa zapojili vybrané štáty EÚ. Podrobnejšie informácie sú dostupné na oficiálnom webe projektu (<https://www.eurograduate.eu/>). S projektom sa do budúcnosti počíta v iniciatíve European Graduate Tracking Initiative (EGTI). Podrobnejšie informácie sú dostupné napríklad na https://ec.europa.eu/education/news/graduate-tracking-results-2020_en alebo <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c5669b4b-6adb-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>.

Do prieskumu sa zapojilo celkovo 4 664 respondentov – absolventov slovenských vysokých škôl.³ Z toho bolo 3 854 absolventov dennej formy štúdia a 795 absolventov externej formy štúdia.⁴ Vo výskumnom súbore bolo celkovo 2 326 absolventov, ktorí úspešne ukončili vysokoškolské štúdium v roku 2014 a 2 298 absolventov z roku 2018.⁵

Hodnotenie výberu vyštudovanej vysokej školy a vyštudovaného odboru

Absolventi slovenských vysokých škôl v prieskume mali možnosť spätne hodnotiť správnosť, respektíve nesprávnosť výberu vyštudovanej vysokej školy. Na základe ich vyjadrení môžeme konštatovať, že väčšina absolventov považovala výber svojej alma mater za správny. U absolventov dennej formy štúdia to boli tri štvrtiny respondentov (maximálne správny a skôr správny spolu) a u absolventov externej formy štúdia svoj výber považovalo za (maximálne, resp. skôr) správny takmer štyri pätiny opýtaných. Celkovo je badateľné pozitívnejšie hodnotenie výberu vyštudovanej vysokej školy zo strany absolventov externej formy štúdia, kde sa až 56 % respondentov priklonilo k najpozitívnejšiemu hodnoteniu (maximálne správny výber), zatiaľ čo u absolventov dennej formy štúdia vybralo túto krajnú možnosť „iba“ 45,6 % respondentov. Rovnako u absolventov externého štúdia bolo v menšej miere zastúpené hodnotenie výberu vyštudovanej vysokej školy ako nesprávne (2,8 %), resp. skôr nesprávne (3,8 %). U absolventov dennej formy štúdia bolo zastúpenie negatívneho hodnotenia vlastného výberu vyštudovanej vysokej

³ Do výskumného súboru boli zaradené iba prípady, kde bol rozsah vyplnených údajov dostatočný pre ďalšie analytické spracovanie, pričom za zásadné sa považovali odpovede na otázky: rok ukončenia vysokej školy (VŠ), stupeň VŠ štúdia, typ štúdia, pohlavie v kombinácii so situáciou na trhu práce po ukončení štúdia. Filčák, T., Blanár, F.: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce. Priebežná správa zo sociologického prieskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020; str. 10 – 13.

⁴ Pätnásť respondentov neuviedlo formu štúdia, avšak vzhľadom na rozsah poskytnutých údajov boli aj napriek tomu zaradení do výskumného súboru, ktorý bol použitý pre priebežnú správu.

⁵ Podrobnosti pozri: Filčák, T., Blanár, F.: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce. Priebežná správa zo sociologického prieskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020; Filčák, T. a kol.: Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Záverečná správa za absolventov dennej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2020; Blanár, F. a kol.: Absolventi externej formy vysokoškolského štúdia na trhu práce. Záverečná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za absolventov externej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2021. Výstupy sú dostupné na webovej stránke <https://absolvent.cvtisr.sk>.

školy na úrovni 3,4 % a ako skôr nesprávne ho hodnotilo až 5,3 % opýtaných. Tieto výsledky môžeme interpretovať vo veľkej miere podľa predpokladu, že výber externej formy štúdia je vo väčšine prípadov spojený s vyšším vekom a už viac-menej stabilným pracovným zaradením. Štúdium tak môže byť vo väčšej miere motivované pragmatickým kalkulom ako v prípade absolventov dennej formy štúdia, na ktorú zväčša nastupujú čerství absolventi stredných škôl, ktorí väčšinou nemajú dlhodobjší kontakt s trhom práce a výber študovanej vysokej školy môže byť vo väčšej miere motivovaný inými faktormi ako je reálna využiteľnosť a zvýšenie konkurencieschopnosti na trhu práce.⁶

Tabuľka 1 – Hodnotenie výberu vyštudovanej vysokej školy

Hodnotenie	Denní	Externí
maximálne správny	45,60 %	56,00 %
skôr správny	30,20 %	23,00 %
ani správny, ani nesprávny	15,50 %	14,50 %
skôr nesprávny	5,30 %	3,80 %
nesprávny	3,40 %	2,80 %
spolu	100,0 %	100,0 %

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR.

Tvrdenia potvrdzujú aj výsledky spätného hodnotenia výberu vyštudovaného študijného odboru, kde sa k pozitívnemu hodnoteniu priklonilo 72,6 % absolventov dennej formy štúdia (maximálne, resp. skôr správny výber) a 78,4 % absolventov externej formy štúdia (maximálne, resp. skôr správny výber). Aj v tomto prípade bolo pozitívnejšie hodnotenie zaznamenané u absolventov externej formy štúdia: 54,6 % opýtaných hodnotilo výber vyštudovaného odboru za maximálne správny a 23,8 % za skôr správny, zatiaľ čo u absolventov dennej formy štúdia sa najpozitívnejšiemu hodnoteniu priklonilo 43,0 % respondentov a ako skôr správny ho vnímalo 29,6 %. Ako nesprávny vnímalo výber vyštudovaného odboru 3,7 % respondentov – absolventov externej formy štúdia a rovnaký podiel v danej skupine respondentov označil tento svoj výber ako skôr nesprávny. U absolventov dennej formy štúdia bolo zastúpenie tých, ktorí označili výber vyštudovaného odboru ako nesprávny, na úrovni 4,8 % a ako skôr nesprávny ho vnímalo z tejto skupiny až 6,7 % respondentov. Neutrálnu pozíciu pri spätnom hodnotení výberu vyštudovaného odboru malo 15,8 % opýtaných – absolventov dennej formy štúdia a 14,2 % absolventov externej formy.⁷

⁶ Podrobnejší prehľad podľa pohlavia, roku ukončenia štúdia a vyštudovaného odboru na úrovni skupín odborov pozri priebežnú a záverečné správy z prieskumu.

⁷ Pre podrobnejšie triedenie pozri informačné zdroje dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>.

Tabuľka 2 – Hodnotenie výberu vyštudovaného študijného odboru

Hodnotenie	Denní	Externí
maximálne správny	43,0 %	54,6 %
skôr správny	29,6 %	23,8 %
ani správny, ani nesprávny	15,8 %	14,2 %
skôr nesprávny	6,7 %	3,7 %
nesprávny	4,8 %	3,7 %
spolu	100,0 %	100,0 %

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR.

Hodnotenie vedomostí a zručností nadobudnutých vysokoškolským štúdiom

Respondenti prieskumu sa mohli vyjadriť k zameraniu vedomostí a zručností, ktoré nadobudli počas svojho vysokoškolského štúdia. Vo všetkých skupinách dominovalo hodnotenie týchto vedomostí a zručností ako príliš teoreticky orientované, čo je na jednej strane pochopiteľné vzhľadom na charakter a zameranie vysokoškolského štúdia na Slovensku a v určitej miere to opätovne vytvára priestor pre otázku o väčšej prepojenosti vysokých škôl s praxou (zamestnávateľskou sférou) a podporou profesijne orientovaných študijných programov. Na druhej strane to nesmie byť vnímané ako podnet pre rezignáciu vnímania vysokoškolského vzdelávania ako najvyššej formy vzdelávania, ktoré sa už zo svojej podstaty musí vyznačovať vyššou mierou teoretickosti a abstrakcie; praktickosť nadobúda až v konkrétnej životnej/pracovnej situácii. To do určitej miery potvrdzuje aj spätné hodnotenie absolventov smerom k vyštudovanej vysokej škole, resp. odboru. Jediným kritériom hodnotenia vysokoškolského vzdelávania v čase sa výrazne meniacich potrieb trhu práce totiž nemôžu byť v žiadnom prípade iba aktuálne praktické očakávania.

Ako orientované príliš prakticky vnímalo vysokoškolským štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti iba 0,9 % (absolventi externej formy štúdia z roku 2014) až 1,7 % (absolventi dennej formy štúdia z roku 2018) opýtaných. Pomer praktickej a teoretickej zložky ako vyvážený vnímali v najväčšej miere absolventi externej formy štúdia z roku 2018 (37,2 %) a v najnižšej miere bol tento názor zastúpený u absolventov dennej formy štúdia z roku 2014 (26,2 %). Zhodnotiť nadobudnuté vedomosti a zručnosti z hľadiska ich praktickosti nevedelo 7,4 % absolventov dennej formy štúdia z roku 2014 (pri absolventoch

externej formy to bolo až 13,3 %) a pri absolventoch dennej formy štúdia z roku 2018 to bolo 8,2 % (10,3 % absolventov externej formy z daného roka).⁸

Tabuľka 3 – Celkové hodnotenie vedomostí a zručností nadobudnutých počas štúdia na vysokej škole

	2014		2018	
	denní	externí	denní	externí
Orientovaná príliš prakticky	1,4 %	0,9 %	1,7 %	1,6 %
Pomer praktickej a teoretickej zložky bol vyvážený	26,2 %	30,9 %	29,1 %	37,2 %
Orientovaná príliš teoreticky	65,0 %	54,9 %	61,0 %	51,0 %
Neviem posúdiť	7,4 %	13,3 %	8,2 %	10,3 %
Spolu	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR.

Pre porovnanie, v prechádzajúcom kole prieskumu, ktorý sa zameriaval na absolventov slovenských vysokých škôl, ktorí úspešne ukončili vysokoškolské štúdium v roku 2010,⁹ bol podiel respondentov, ktorí označili vysokoškolským štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti ako orientované príliš teoreticky na úrovni 71,2 % u absolventov dennej formy štúdia a 60,5 % u absolventov externej formy štúdia.¹⁰

Využitie znalostí a zručností v súčasnej práci

Určitým indikátorom hodnotenia kvality vysokoškolského vzdelávania môže byť aj miera využitia nadobudnutých znalostí a zručností v aktuálnom zamestnaní. Pritom môžeme vychádzať z pragmatického predpokladu, že absolventi, ktorí si našli prácu vo vyštudovanom odbore, respektíve v príbuznom odbore, budú vysokoškolským štúdiom nadobudnuté zručnosti a najmä vedomosti využívať vo vyššej miere ako tí, ktorí sa zamestnali v rámci úplne nesúvisiaceho odvetvia. Toto tvrdenie pritom nemá absolútnu platnosť, pretože práve vo vysokej miere teoretický a abstraktný charakter vysokoškolským štúdiom nadobudnutých vedomostí a zručností môže byť výraznou

⁸ Pre podrobnejšie triedenie pozri informačné zdroje dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>.

⁹ Predchádzajúce kolá prieskumu sa zameriavali iba na absolventov druhého stupňa terciárneho vzdelávania.

¹⁰ Podrobnosti pozri: Blanár, F.: Vnímanie úrovne pripravenosti pre trh práce zo strany absolventov vysokých škôl a zamestnávateľov. in *Academia* č. 4, 2017. Roč. XXVIII, str. 44, graf 2.

konkurenčnou výhodou aj pri hľadaní si uplatnenia v odlišnom sektore ako bol vyštudovaný odbor. V prieskume necelých 30 percent opýtaných – absolventov dennej formy štúdia deklarovalo, že znalosti a zručnosti, ktoré nadobudli počas vysokoškolského štúdia sú úplne využité. Pri absolventoch externej formy štúdia to bolo až 39,0 %. Ako skôr využité ich hodnotilo 43,2 % absolventov dennej formy štúdia a 35,9 % absolventov externej formy štúdia. Ako úplne nevyužité ich vnímalo 2,1 % absolventov dennej formy štúdia a presne 3 percentá absolventov externej formy a ako skôr nevyužité 5,1 % absolventov dennej formy štúdia a 4,7 % absolventov externého štúdia. Neutrálne stanovisko malo 20,2 % absolventov dennej formy štúdia a 17,4 % absolventov externej formy.¹¹

Tabuľka 3 – Využitie znalostí a zručností absolventov v ich súčasnej práci

Hodnotenie	Denní	Externí
úplne využité	29,5 %	39,0 %
skôr využité	43,2 %	35,9 %
ani využité, ani nevyužité	20,2 %	17,4 %
skôr nevyužité	5,1 %	4,7 %
úplne nevyužité	2,1 %	3,0 %
spolu	100,0 %	100,0 %

Zdroj údajov: Prieskum uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR.

Záver

Na základe výsledkov prieskumu môžeme konštatovať, že väčšina respondentov – absolventov slovenských vysokých škôl z rokov 2014 a 2018 hodnotí s prihliadnutím na svoje aktuálne skúsenosti z trhu práce výber vyštudovanej vysokej školy, rovnako ako aj výber vyštudovaného odboru pozitívne. Charakter vedomostí a zručností nadobudnutých počas svojho štúdia vnímajú respondenti vo veľkej miere ako príliš teoreticky zameraný, čo v praktickej rovine na nich kladie ďalšie (samo)študijné požiadavky v procese adaptácie v novom pracovnom prostredí. Avšak túto skutočnosť nemôžeme vnímať, aj vzhľadom na samotný charakter vysokoškolského vzdelávania, kategoricky negatívne. Pozitívnym zistením je aj fakt, že väčšina respondentov deklarovala, že vo svojej aktuálnej práci (skôr) využíva vedomosti a zručnosti nadobudnuté vysokoškolským štúdiom.

¹¹ Podrobnejšie triedenie pozri: informačné zdroje dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>.

Literatúra

BLANÁR, F.: Vnímanie úrovne pripravenosti pre trh práce zo strany absolventov vysokých škôl a zamestnávateľov. str. 40 – 53. in ACADEMIA 4/2017.

FILČÁK, T., BLANÁR, F.: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce. Priebežná správa zo sociologického prieskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020 (zverejnené na webe CVTI SR).

FILČÁK, T. a kol.: Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Záverečná správa za absolventov dennej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2020.

BLANÁR, F. a kol.: Absolventi externej formy vysokoškolského štúdia na trhu práce. Záverečná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za absolventov externej formy štúdia. Bratislava: CVTI SR, 2021.

TUREK, I.: Kvalita vzdelávania. Iura Edition, Bratislava 2009.

Mgr. František Blanár
CVTI SR, oddelenie vysokých škôl
frantisek.blanar@cvtisr.sk

Súčasnité ponímanie gramotnosti aj v kontexte vzdelania

Abstrakt

Pod všeobecným vymedzením gramotnosti je i v súčasnosti považované kódovanie komunikačného systému (prevod zvuku reči do grafickej podoby a naopak). Napriek tomu, že rozlišujeme mnohé druhy a stupne gramotnosti, základnou charakteristikou je schopnosť čítať a písať. Gramotnosť však nepredstavuje nadobudnutý stupeň vzdelania. Ak vychádzame z konštruktú, že bazálna gramotnosť podmieňuje vzdelanie, v zjednodušenej forme je používaný

termın gramotnosť i pre niektor  oblasti vzdelanosti. Cieľom empirickej štúdie je zistiť, či sa v súčasnosti pojem gramotnosť považuje za synonymum vzdelania. Hlavným výskumným nástrojom pri získavaní empirických údajov je pološtruktúrované interview vedené s kvalifikovanými odborníkmi zaoberajúcimi sa štúdiom gramotnosti v rôznych bratislavských inštitúciách.

Kľúčové slová

Gramotnosť, vzdelanie, interview, odborníci na gramotnosť na Slovensku.

Abstract

The coding of the communication system (conversion of the sound of speech into a graphic form and vice versa) is still considered to be under the general definition of literacy. Although we distinguish many types and levels of literacy, the basic characteristic of literacy is the ability to read and write. However, literacy doesn't represent an acquired level of education. If we start from the construct that basal literacy conditions education, in a simplified form, the term literacy is also used for some areas of education. The aim of the empirical study is to find out whether the term literacy is currently considered a synonym for education. The main research tool in obtaining empirical data is a semi-structured interview conducted with qualified experts dealing with the study of literacy in various Bratislava institutions.

Key words

Literacy, education, interviews, literacy experts in Slovakia.

Úvod

Na začiatku oboznamovania sa s témou tradičného poňatia gramotnosti konštatujeme, že väčšinou je gramotnosť vnímaná len ako schopnosť čítať, písať a počítať. Takéto ponımanie považujeme za všeobecnú interpretáciu verejnosťou. Z hľadiska pedagogického bádania je nielen samotný pojem gramotnosť, ale aj jeho chápanie v širších súvislostiach omnoho zložitejší. Gramotnosť je proces, ktorým si človek rozširuje vedomosti o čítaní a písaní, rozvíja svoje myslenie a učenie sa tak, aby porozumel sebe samému a svetu. Tento proces je zásadný pre dosiahnutie kompetencie v každom vzdelávacom predmete (Freire – Macedo, 1987). Gramotnosť je nevyhnutný základ všetkých

vzdelávacích úspechoch. Dnešná doba vyžaduje od človeka zložité procesy, ktoré ak nesleduje v tempe v akom sa vyvíjajú, môže mať problém, a preto je nevyhnutná potreba vzdelávať sa a nadobúdať vždy nové a nové zručnosti a vedomosti.

Zásadná gramotnosť a potreba celoživotného vzdelávania sa

Gramotnosť je pre učenie taká zásadná, že jej význam nemožno preceňovať – je nevyhnutným základom vzdelávania. Konečným cieľom každého vzdelávacieho systému je vybaviť deti potrebnou gramotnosťou a širšími zručnosťami, ktoré sú potrebné na to, aby prevzali kontrolu nad svojimi osudmi a naplnili svoj potenciál (bridgeinternationalacademies.com, 2018). Ak nie ste gramotní, obmedzuje to vaše životné šance a bráni to v účasti jednotlivcov vo fungovaní sveta. Gavora (2002) uvádza, že gramotnosť sa stáva kľúčom k vzdelávaniu vo všetkých odboroch. Prostredníctvom nej sa utvára osobnosť človeka. Má možnosť získavať a spracovávať informácie, narábať s médiami, ale aj formovať si sociokultúrne zázemie v celom rade životných situácií posúvajúcich nás dopredu. Generálna riaditeľka UNESCO Audrey Azoulayová povedala: *„Gramotnosť je prvým krokom k slobode, k oslobodeniu sa od sociálnych a ekonomických obmedzení. Je to nevyhnutný predpoklad rozvoja, individuálneho aj kolektívneho. Znižuje chudobu a nerovnosť, vytvára bohatstvo a pomáha pri odstraňovaní problémov výživy a verejného zdravia“*.

Zápotočná (2012) sa domnieva, že gramotnosť nemožno chápať len ako jednotný pojem. Je veľmi komplexný, mnohostranný, dimenzionálny. Gramotnosť pretrváva až do dospelosti tak, aby z každého človeka mohol vyrásť plnohodnotný človek danej spoločnosti, v ktorej žije. Podľa Doležalovej (2014) gramotnosť znamená ovládnutie rôznych druhov komunikácie tak, aby sa jedinec začlenil do danej spoločnosti, aby jeho konanie a bytie v prospech seba, ale aj druhých bolo uspokojivé. Jedná sa o schopnosť, ktorá mu umožňuje riešiť premenlivé problémy každodenného života.

V našej spoločnosti panuje mylná predstava, že vzdelávanie je synonymom gramotnosti. Veľká časť populácie verí, že je to jedno a to isté, zatiaľ čo niektorí sa domnievajú, že gramotnosť je „odrazovým mostíkom“ k vzdelávaniu (boringbug.com, 2016). Aj keď v prvom prípade existuje náznak pravdy, bolo by kategoricky nesprávne nazývať gramotnosť ako jedinou formu vzdelávania. **Aký je potom rozdiel medzi gramotnosťou a vzdelaním?**

Štúdiá o ponímaní gramotnosti a vzdelania

Je všeobecne známe, že gramotnosť je neustále sa vyvíjajúci pojem, ktorý sa vyznačuje kultúrnymi a diškurzívnymi praktikami, ktorými by mal disponovať každý dospelý jedinec. Na základe vyššie uvedených definícií o problematike gramotnosti sa nám žiada odpovedať na otázku:

- *Je v dnešnej dobe gramotnosť považovaná za synonymum vzdelania?*

Takto formulovaná otázka nám hovorí, že súčasné postavenie gramotnosti v spoločnosti pomaly začína zastávať inú funkciu než v minulosti. Daný fenomén sme podrobili skúmaniu prostredníctvom interpretácií odpovedí jednotlivých odborníkov, ktorí sa aktívne venujú štúdiám gramotnosti. Na základe toho si stanovujeme tento cieľ:

- *Zistiť subjektívny a aktuálny pohľad jednotlivých kvalifikovaných odborníkov na gramotnosť z teoretického, aj praktického hľadiska.*

Nasledoval výber a oslovenie kvalifikovaných odborníkov zaoberajúcich sa štúdiami gramotnosti. Výskumnú vzorku pre náš výskum tvorili kvalifikovaní odborníci, ktorí sa aktuálne a aktívne zaoberajú štúdiami gramotnosti, ako aj vzdelávaním človeka v komplexnom priebehu jeho života. Ich odbornosť sa prejavuje aj vo forme publikovania rôznych článkov, príspevkov a odborných monografií pojednávajúcich práve o gramotnosti (napríklad čitateľskej, prírodovednej, digitálnej, funkčnej). Mailom sme oslovili 8 odborníkov – 6 odpovedalo kladne, jeden negatívne, pretože sa momentálne gramotnosťou nezaobera a jeden na našu výzvu nereagoval.

Hlavným zdrojom získavania empirických údajov bolo pološtruktúrované interview, ktoré má charakter kvalitatívneho výskumu. S tromi participantmi sme sa stretli osobne, ďalší traja odpovedali mailom. Miesto a čas realizovaných interview bolo vopred dohodnuté mailovou komunikáciou. Všetky interview boli uskutočnené na pracovisku daného participanta. Mali sme vopred pripravený súbor otázok. Participantí mali možnosť vyjadriť sa k požadovaným otázkam v takej miere, akú považovali za potrebnú. So súhlasom participantov bolo každé interview zaznamenané diktafónom. Miesto nahrávania bolo tiché a bez rušivých elementov. Po ukončení interview nasledovalo jeho spracovanie do písomnej podoby. Následne sme sa zamerali na spracovanie, vyhodnotenie, ako aj záverečné zhodnotenie získaných údajov. Pre zachovanie dôvernosti informácií o výskumnom súbore sme vo výskume používali označenie: P1, P2, P3, P4, P5, P6. Neuvádzame ani fakt, či sa jedná o muža alebo ženu. Uvádzame však, že všetci participantí pôsobia v Bratislave v rôznych odborných inštitútoch, či vysokých školách.

Poňatie gramotnosti

Keďže hlavnou témou interview bola otázka, čo je gramotnosť, práve v tejto úvodnej časti interpretujeme definície gramotnosti, ako nám ich uviedli odborníci. Pretože už v samotnej teórii uvádzame, že neexistuje jednotná definícia pre tento pojem, aj v našich zisteniach ju každý autor interpretuje inak.

P5 chápe gramotnosť ako „*rozvoj kognitívnych funkcií, ľudovo povedané myslenie, teda múdrosť človeka*”. Na základe tohto vyjadrenia konštatujeme, že v dnešnej dobe je potrebné uvažovať o gramotnom človeku, ktorý myslí a získava zručnosť v písaní, čítaní, počítaní a rozvíjaní ďalších gramotností.

P2 charakterizuje gramotnosť „*ako kompetentnosť, schopnosť, spôsobilosť človeka na profesionálnej úrovni niečo riešiť, k niečomu pristupovať*”. P2 uvádza, že na to, aby mohol človek vykonávať určitú funkciu, je potrebné k nej aj tak pristupovať. Čiže človek by mal byť schopný, spôsobilý a kompetentný vykonávať prácu so všetkými požiadavkami, ktoré práca zahŕňa a obsahuje.

P3 uvádza, že gramotnosť je „*celoživotný proces, ktorý začína už narodením dieťaťa do gramotnej kultúry, ktorá ho počas života obklopuje*”. Tvrdenie P3 hovorí o spoločnosti, ktorá obklopuje dieťa už od narodenia a poskytuje mu priamu interakciu nevyhnutnú pre rozvíjanie rozličných podnetov, ktoré dieťa zaujímajú a zároveň aj môžu viesť k celoživotnému vzdelávaniu.

P6 uvádza, že „*v školskom systéme je gramotnosť podmienená požiadavkám učebných osnov a kritériám hodnotenia učebných výsledkov. V súčasnosti je toto všeobecné chápanie gramotnosti nepostačujúce, lebo dnešný vzdelávací systém požaduje od žiaka oveľa viac. Napr. schopnosť porozumieť textu, jeho hodnotenie, schopnosť analýzy, spájanie s ostatnými kognitívnymi operáciami, vedomosťami, námetmi atď.*“ P6 rozumie pod pojmom gramotnosť presadzovanie komplexného prístupu k rozvíjaniu gramotnosti, ktorá obsahuje prepojenosť viacerých kognitívnych zručností.

Definície gramotnosti uzatvárame dvoma podobnými výpoveďami. P1 hovorí, že „*gramotnosť je spôsob vynájdenia sa v súčasnom sociokultúrnom prostredí*”.

P4 vystihuje podobnú podstatu, že „*gramotnosť je spôsob prežitia v industrializovanej spoločnosti*”.

Na základe týchto dvoch názorov môžeme konštatovať, že človek sa prispôbuje sociokultúrnemu prostrediu, učí sa prežiť v danej spoločnosti. Musí vedieť využívať prostriedok na dorozumievanie sa – komunikáciu, teda jazyk danej kultúry. To znamená poznať znaky a symboly vyjadrujúce špecifiká spoločnosti, ako i vedieť si zabezpečiť svoje socioekonomické zázemie.

Stručne sme sa zaoberali aj historickým vymedzením pojmu gramotnosť, ktorú viacerí autori v pôvodnom ponímaní definujú ako schopnosť čítať, písať a počítať. Keďže žiadny z participantov nedefinoval gramotnosť takýmto spôsobom, zaujímalo nás, aký majú na túto definíciu názor. Na základe bližšie špecifikovaných odpovedí sme dospeli k záveru, že všetci participantí vnímajú gramotnosť ako niečo viac než len základné trívium. Dvaja participantí vymedzujú chápanie gramotnosti na dve základné oblasti. Vymedzujú užší a širší pohľad. P2 a P5 sa zhodujú v tom, že širší pohľad tvorí gramotnosť, kde jedinec nemá ovládať len jednu oblasť, ale súbor viacerých druhov gramotností. V užšom zmysle chápu gramotnosť obaja participantí tak, že je to schopnosť dokázať aplikovať získané poznatky v praxi a vedieť ich interpretovať v jednej z oblastí, v ktorých gramotnosť možno nadobudnúť. P6 konštatuje, že *„z historického pohľadu je známe, že v staroveku bolo plávanie považované za rovnako dôležitú schopnosť, ako napríklad čítanie“*. P6 porovnáva chápanie gramotnosti v minulosti a citlivo vníma, akým procesom sa gramotnosť kreje cez rôzne historické obdobia.

Druhy gramotnosti

V tejto časti charakterizujeme také druhy gramotnosti, ktoré z jednotlivých interview vzišli ako významné. Participantí sa v rôznych častiach interview rozhovorili o druhu gramotnosti, ktorej sa osobne výskumne venujú.

P1 sa vyjadril k digitálnej, ale aj k vizuálnej gramotnosti, ktoré dával do súvisu so súčasným marketingom a tvrdí, že *„znakom dnešnej doby je odovzdávanie informácií obrazovo“*.

P5 predstavil funkčnú gramotnosť, ktorú definuje *„ako predispozície na určitý výkon funkcie..., ak sa ideme učiť za vodiča autobusu, musíme sa naučiť funkčnú gramotnosť vodiča autobusu, teda šoférovať“*. Funkčná gramotnosť vodiča autobusu znamená poznať predpisy, postupy pri výkone tohto povolania. Takto to vysvetľuje P5 aj pri ktorejkoľvek inej gramotnosti, napríklad počítačovej či matematickej gramotnosti. Na výkon určitej funkcie potrebujeme teda získať funkčnú gramotnosť.

Tieto interpretácie funkčnej gramotnosti rozširujú a prakticky ukotvujú teoretické definície, ktoré sme uviedli na začiatku. Je tam aj tvrdenie Zápotočnej, ktorej definícia sa líši v tom, že hovorí o schopnosti použitia gramotnosti čítania, písania, počítania pri rôznych aktivitách za účelom využitia individuálneho rozvoja. Alebo ako tvrdí Gavora, funkčnou gramotnosťou využívame elementárnu gramotnosť na dosiahnutie iných cieľov. Definícia P5 je oproti týmto definíciám špecifickejšia, pretože sa zameriava na konkrétne pozície,

profesie jedinca. P3 uvádza najmä kultúrnu gramotnosť, ktorá je podľa neho základným bodom pri všeobecnom vstupe do akejkoľvek gramotnosti. Vymedzuje aj funkčnú gramotnosť na príklade čitateľskej gramotnosti, ktorá *„nie je o technike čítania a písania, ale o komunikácii významov“*. Podobne sa P2 upriamil najmä na čitateľskú gramotnosť, ktorú charakterizuje ako *„schopnosť čítať, ale nielen čítať, no najmä vedieť aplikovať získané poznatky do praxe“*. Medzi druhmi gramotností uvádzame aj pojem ako matematická, počítačová či kultúrna gramotnosť. P4 hovorí *„o prechode od papierovej k elektronickej gramotnosti“*. P6 sa vyjadruje o druhoch gramotnosti ako o zručnostiach, ktoré sú nevyhnutné pre súčasnú existenciu človeka v spoločnosti. Tvrdí, že *„k základným zručnostiam, napr. čítaniu, písaniu, počítaniu, hovoreníu, počúvaníu – prepájame súčasne ďalšie zručnosti – počítačové, informačné, kultúrne, multikultúrne, funkčné, športové, hudobné, finančné, pracovné, internetové, jazykové, manažérske, mediálne a podobne“*. Zároveň poznamenáva, že na rozvoj gramotnosti žiaka *„pôsobí okrem vyučovacieho procesu v škole aj množstvo faktorov so sociálnymi vplyvmi z rôznych sociálnych štruktúr, ktoré spolu formujú jeho názory, postoje, motiváciu k učeníu, postoj k vzdelaniu i jeho hodnotovú orientáciu“*.

Súčasnú chápanie gramotnosti

Vo výchovno-vzdelávacom systéme sa ukázalo, že tradičné poňatie „trívium“, teda vedieť čítať, písať a počítať, v súčasnosti nestačí. Zaujímalo nás preto, ako chápu odborníci toto základné trívium, resp. či je možné považovať takéhoto človeka v dnešnej dobe za gramotného.

P5 chápe trívium ako *„základnú jednoduchú gramotnosť, ktorú by mal ovládať každý človek, potom ide funkčná gramotnosť, výkon na nejakú funkciu“*. P5 hovorí o tom, že v dnešnej dobe je takýto človek gramotný, ale závisí to od druhu a úrovne jeho gramotnosti. Inak povedané, aj človek s dosiahnutým základným vzdelaním, ak zapojí všetky svoje špecifické schopnosti, rýchlo sa učí, rieši problémy, môže narábať s viacerými druhmi gramotnosti, a teda byť gramotný. P2 sa stotožňuje s tvrdením P5, že základná bazálna gramotnosť *„je v dnešnej dobe už považovaná za samozrejmú a treba ju len vedieť ďalej rozvíjať“*. Znamená to snažiť sa uplatniť svoje schopnosti, či zručnosti pri výkone akéhokoľvek druhu povolania. Každý človek je podľa našich participantov v súčasnosti gramotný, a to, že nie je spôsobilý vykonávať jednu z mnohých gramotností, neznamená, že je negramotný. Totožne sa vyjadruje aj P4, podľa ktorého *„negramotný človek dokáže dnes prežiť iba v prírode“*. Na prežitie v prírode nepotrebuje vedieť ani základné trívium. Kriticky sa stavia k otázke P3, podľa ktorého *„je samotné poňatie trívium už za posledných pätnásť rokov*

dávno zabudnuté". Deklaruje to výrokom, že „gramotnosť sa v dnešnej dobe považuje za celoživotný proces". Gramotnosť je prítomná v každej kultúre, len závisí od toho, ako s ňou kto narába, a do akej miery. P3 uvádza, „že už dieťa sa rodí do gramotnej kultúrnej spoločnosti, ktorá ho obklopuje a utvára ho. Už 9-mesačné dieťa vie zo skúsenosti svojho okolia zavolať z mobilného telefónu". Z názoru P3 môžeme konštatovať posun v chápaní myslenia dieťaťa. Dieťa sa oproti minulosti stáva už v oveľa skoršom veku funkčne gramotné, predovšetkým v oblasti informačných technológií.

Potreba vzdelávať sa počas celého života

Rozvíjanie gramotnosti počas celého života, nielen počas základného a stredoškolského vzdelávania, chápu všetci participanti ako veľmi dôležitý fakt. P5 uvádza, že „človek ak má čas, chuť, záujem, ako aj vnútornú motiváciu je zabezpečené to, že sa bude chcieť učiť, vzdelávať už celý život, lebo sa u neho naštartuje tento proces. Na začiatok je dôležité dať človeku širší základ. To mu umožní prispôbiť sa situácii. Ďalej je však dôležité, aký pomer všeobecných, odborných a praktických situácií a vedomostí mu bude ponúknutý". Človek by mal mať vnútornú motiváciu, aby sa chcel celoživotne vzdelávať. Vzdelávanie je rozvoj osobnosti, nielen vedomostí z niečoho. Na vnútorné podnecovanie žiakov môžu slúžiť programy zamerané na celoživotné vzdelávanie, ktoré tvoria odborníci v jednotlivých oblastiach prostredníctvom IKT.

P2 uvádza, že „celoživotné vzdelávanie je určite celoživotný proces, ktorý by mal nájsť uplatnenie v každom jednom odvetví práce". Prostredníctvom tvorby kvalitných učebných odborov, rekvalifikačných kurzov, kvalitných študijných odborov a jazykových kurzov je možné dosahovať vyššiu úroveň kvality práce v jednotlivých odvetviach. Vzhľadom na to, že každý štát chce mať čím najviac uplatnených ľudí na trhu práce, je z nášho pohľadu nevyhnutná a dôležitá potreba celoživotného vzdelávania.

P6 pod potrebou celoživotného vzdelávania chápe vlastne všetky aktivity jedinca, ktoré „majú za úlohu v priebehu celého jeho života zlepšovať jeho zručnosti, schopnosti a vedomosti. Tak ako hovorí staré latinské príslovie *Repetitio est mater studiorum* – Opakovanie je matka múdrosti, by som chcel dodať, že ak človek stále športuje – má šancu sa udržať dlho mladým. A to isté platí so vzdelávaním – ak sa človek stále učí a vzdeláva, ostáva dlho mladým". Toto zamyslenie P6 je zároveň podporujúcou kladnou odpoveďou na potrebu celoživotného vzdelávania. P6 sa ešte domnieva, že „človek s mladým myslením môže byť oveľa väčším prínosom (nielen v ekonomickej oblasti) pre svoju rodinu, spoločnosť, štát a zároveň aj pre seba, ako napr. človek so starším spôsobom myslenia". P4 uvádza, že „je nutné vedieť sa prispôbovať meniacim

sa podmienkam v danej spoločnosti". P1 hovorí, že máme omnoho viac informácií, ktoré sa extrémne rýchlo presúvajú a vzhľadom na to je vzdelávanie sa v akejkolvek oblasti veľmi dôležité. Všetci participanti sa zhodli na potrebe celoživotného vzdelávania.

Gramotnosť verzus vzdelanie

Významným zdrojom poznania pri riešení ústrednej a nami stanovenej výskumnej otázky je aj problematika gramotnosti v porovnaní so vzdelaním. P5 chápe gramotnosť ako múdrosť. Hovorí, že vzdelanie a múdrosť nie je to isté, z toho vyplýva, že ani vzdelanie a gramotnosť nie je to isté. Konštatuje, že *„gramotnosť je vlastne skôr syténá tým, čo človek vie, jeho vzdelaním. Vzdelanie v dnešnej dobe nestačí. Ak chceme prispievať k celkovému dobru, slúžiť druhým, pomáhať, je nutné, aby som pracoval na sebe a stával sa najschopnejším*". P5 poukazuje na fakt, že je dôležité mať zmysel a cieľ v jednotlivých etapách života. Je dôležité mať vnútornú motiváciu na získavanie nových poznatkov a vedomostí za účelom zvyšovania gramotnosti, formou celoživotného vzdelávania.

P6 tvrdí, že pod *„vzdelanosťou možno všeobecne chápať stav niekoho vzdelaného. Vzdelanie je zámerné, sústavné rozvinutie duševných schopností človeka. Pojmy vzdelanosť a vzdelanie môžeme do určitej miery považovať za synonymá, ale byť gramotným a vzdelaným nemožno chápať ako synonymum pojmov*". P2 hovorí, že *„v nejakej profesii, kde sa so vzdelanosťou ráta, musí sa vzdelávať celý život*". V tomto prípade ide o celoživotné vzdelávanie sa v konkrétnej oblasti, napr. pedagógovia, ktorí majú už aj legislatívne upravené nevyhnutné celoživotné vzdelávanie sa. Z daného vyplýva, že gramotnosť je pojem nadradený vzdelaniu. Takisto P3 zdôrazňuje, že *„kto chce dnes obstáť v spoločnosti a byť kultúrne gramotným, musí sa vzdelávať celý život, lebo vzdelávanie s gramotnosťou úzko súvisí*". Tvrdí, že vzdelaním sa dostávame k vyššej gramotnosti. Hierarchia pojmov vzdelanie a gramotnosť je podľa neho taká, že vzdelanie je menej ako gramotnosť. Uvádza aj iné možnosti, ktoré zastávajú iní odborníci. Vzdelanie podľa niektorých iných odborníkov prevyšuje gramotnosť, ako tvrdí aj P4, kde gramotnosť je predpokladom získania vzdelania. Existuje aj stredná možnosť, pričom vzťah medzi gramotnosťou a vzdelaním je rovnocenný. Ide o synonymum. Presne k tejto alternatíve sa prikláňa aj P1, podľa ktorého je *„daný stav ideálom, tak by to malo byť, ale či prevažuje jeden alebo druhý, závisí od individuality človeka, ako to chápe*". Súhrnne za všetkých teda nemôžeme určiť jednoznačný vzťah medzi gramotnosťou a vzdelaním.

Participant 5, 6, 2 a 3 sa zhodli na tvrdení, že gramotnosť je pojmom nadradenejším ako vzdelanie. Participant 4 tvrdí, že vzdelanie je podmienka pre dosiahnutie gramotnosti a participant 1 oboznamuje, že gramotnosť a vzdelanie sú chápané ako totožné pojmy.

Záver

V súčasnosti patrí vzdelanie celosvetovo medzi najväčšie kultúrne a sociálne problémy. Zatiaľ čo vzdelaný človek môže byť gramotný, každého gramotného človeka nemožno označiť za vzdelaného. Vzdelávanie je širší pojem, ktorý zohľadňuje všestranný rozvoj ľudskej osobnosti. Školské vyučovanie nie je chápané ako ukončený proces prípravy na život, ale ako začatý proces celoživotného vzdelávania.

Cieľom predloženej štúdie bolo zistiť, či sa aj v súčasnej dobe považuje gramotnosť za synonymum vzdelania. Pre dosiahnutie nášho cieľa bola potrebná priama interakcia s kvalifikovanými odborníkmi, ktorí sa zameriavajú na gramotnosť aj vo vzťahu k celoživotnému vzdelávaniu. Na záver konštatujeme, že gramotnosť sa dnes nepovažuje za synonymum vzdelania. Tvrdenie odborníkov poukazuje na zmenu v hierarchii oboch pojmov. Každý participant uviedol svoju vlastnú definíciu chápania gramotnosti. V porovnaní so stručným teoretickým vymedzením v úvodnej stati tejto štúdií sa potvrdilo chápanie gramotnosti ako rozvoj kognitívnych funkcií, kompetentnosť niečo vykonať, ako aj spôsob prežitia v súčasnom svete.

Ďalším čiastkovým cieľom nášho výskumu bolo získať nový pohľad na gramotnosť a následne ho porovnať s doterajšími poznatkami o gramotnosti vo vzťahu k vzdelávaniu človeka počas celého života. Empirické výsledky potvrdzujú fakt, že základné znalosti čítania, písania a počítania v súčasnosti nestačia. Aj keď je potrebné tieto znalosti rozvíjať, nadväzujú na ne rôzne druhy gramotnosti, ktoré aj participant 1 nášho výskumu interpretujú ako širší pohľad na gramotnosť. Nejde len o vzdelávanie v školskom systéme, ale o celoživotné vzdelávanie sa. Školský systém má pritom zohrávať úlohu podnecovania a aktivizácie žiaka. Pre nadobúdanie gramotnosti je nevyhnutné u žiakov vzbudzovať záujem k celoživotnému vzdelávaniu. Dieťa, žiak alebo aj dospelý jedinec bude mať potom dobrý základ pre aplikovanie svojho vzdelania, schopností, zručností v konkrétnej danej životnej situácii, na zvládnutie ktorej bude gramotný.

Literatúra

DOLEŽALOVÁ, J. 2014: *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové : Gaudeamus.

FREIRE, P., MACEDO, D. 1987: *Literacy: Reading the Word and the World*. London : Bergin and Garvey.

GAVORA, P. 2002: Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika.SK*, 52 (2), s. 171 – 181.

HOW IMPORTANT IS LITERACY TO EDUCATION AND DEVELOPMENT? 2018. Dostupné na:

<https://www.bridgeinternationalacademies.com/literacy-and-education/>

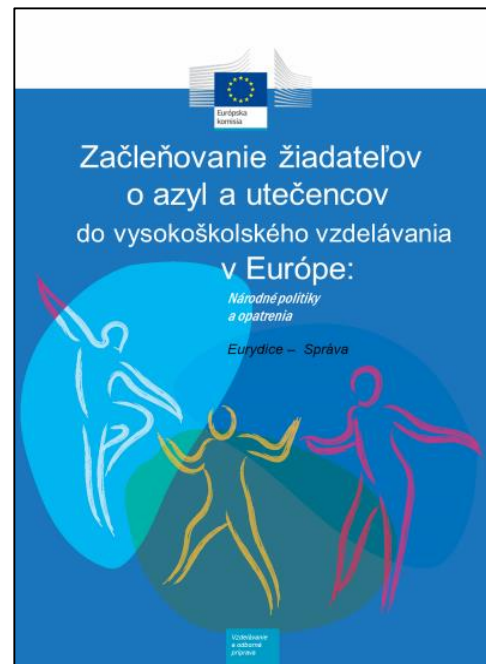
WHAT IS THE DIFFERENCE BETWEEN LITERACY AND EDUCATION? 2016. Dostupné na: <https://boringbug.com/2016/01/25/the-difference-between-literacy-and-education/>

ZÁPOTOČNÁ, O. 2012: *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava : Veda.

Mária Belešová
Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave
belesova@fedu.uniba.sk

Začleňovanie žiadateľov o azyl a utečencov do vysokoškolského vzdelávania v Európe: Národné politiky a opatrenia

V marci tohto roku zverejnila európska sieť pre vzdelávanie Eurydice preklad štúdie **Začleňovanie žiadateľov o azyl a utečencov do vysokoškolského vzdelávania v Európe: Národné politiky a opatrenia** (dostupné na webovom sídle www.saaic.sk). Štúdiu vydala Výkonná agentúra pre vzdelávanie, audioviziu a kultúru EÚ v anglickom jazyku v roku 2019 (<http://ec.europa.eu/eurydice>). Stále väčší počet osôb si hľadá nové miesto pre život. V dnešnej spoločnosti je ich počet vyšší ako kedykoľvek predtým. Rýchly nárast počtu žiadateľov o azyl, ktorí prišli do Európy vedie politikov k tomu, aby túto skutočnosť riešili. Štúdia bola vypracovaná v dôsledku tejto situácie.



Celkový vývoj imigrácie v EÚ v posledných rokoch vyvoláva množstvo otázok o vysokoškolskom vzdelávaní v členských štátoch EÚ. Sú európske systémy vysokoškolského vzdelávania pripravené reagovať na súčasný vývoj súvisiaci s počtom nových imigrantov zo štátov mimo EÚ? Existujú štruktúry a služby, ktoré umožňujú hodnotenie a uznávanie dosiahnutých výsledkov vzdelávania získaných mimo EÚ, vrátane výsledkov pri nezdokumentovanom vzdelávaní? Existujú veľké a významné politiky alebo opatrenia zamerané na uľahčenie prístupu novoprichádzajúcich migrantov k vysokoškolskému vzdelávaniu? Akú úlohu zohrávajú vysoké školy v migračnej kríze? Toto všetko sú otázky, na ktoré nájdeme odpoveď práve v tejto štúdii.

Žiadatelia o azyl a utečenci, ktorí prichádzali do Európy, boli v charakteristickom veku pre vysokoškolské vzdelávanie (18 – 34 rokov) a vo svojom domovskom štáte študovali na vysokej škole. Samozrejme, že pokračovanie v štúdiu môže byť nielen v záujme jednotlivca, ale aj hostiteľského štátu. Začleňovanie mladých ľudí, ktorí utiekli pred vážnym konfliktom a môžu byť traumatizovaní, alebo ktorým môžu chýbať jazykové a iné zručnosti,

rozhodne nie je jednoduché. Mnohokrát je totiž potrebné, aby sa budúci vysokoškooláci naučili vyučovací jazyk a prispôbili sa systému vysokoškolského vzdelávania hostiteľského štátu. To si vyžaduje zodpovedajúce informácie a usmernenia, ako aj zavedenie a poskytovanie upravených vzdelávacích programov. Tiež sa predpokladá, že migranti – vysokoškooláci budú potrebovať výraznú podporu, či už psychologickú, alebo aj finančnú. Okrem toho hostiteľský štát bude musieť byť pripravený posúdiť a uznať predchádzajúce vzdelanie, ktoré nie je vždy možné preukázať prostredníctvom certifikátov. To si vyžaduje úpravu na úrovni vzdelávacieho systému.

Na zostavenie tejto štúdie bolo potrebné získať potrebné zdrojové údaje. V lete 2018 ich zhromaždila sieť Eurydice na základe krátkeho zberného dotazníku, ktorý zaslala svojim národným kanceláriám v jednotlivých štátoch. Do štúdie sa tak zapojilo 38 národných kancelárií Eurydice, ktoré zastupovali 35 štátov.

Cieľom bolo posúdiť, do akej miery vnútroštátne, t. j. národné systémy môžu reagovať na potreby žiadateľov o azyl a utečencov. Dozvieme sa, že väčšina štátov chýba individuálny politický prístup zameraný na túto oblasť a len šesť systémov vysokoškolského vzdelávania monitoruje začleňovanie žiadateľov o azyl a utečencov do svojho vzdelávania. V niekoľkých štátoch však možno nájsť príklady dobrej praxe, napríklad uznávanie nepodložených kvalifikácií, jazykové vzdelávanie, finančnú podporu a personalizované poradenstvo.

Publikácia je rozdelená do dvoch častí. V **prvej časti** je výber ukazovateľov o migračných tokoch v Európe. Za zmienku stojí informácia, že ročná imigrácia do Európskej únie bola v rokoch 2015 a 2016 mimoriadne vysoká. Počas týchto dvoch rokov požiadalo o azyl v EÚ takmer 2,6 milióna občanov zo štátov mimo EÚ. Na úrovni jednotlivých štátov zaznamenalo Nemecko najväčší počet imigrantov zo štátov mimo EÚ počas troch referenčných rokov (372,4 tisíc v roku 2014, takmer 1 milión v roku 2015 a 507,0 tisíc v roku 2016). Nasledovalo Spojené kráľovstvo (265,4 tisíc v roku 2016), Španielsko (235,6 tisíc v roku 2016), Taliansko (200,2 tisíc v roku 2016) a Francúzsko (158,2 tisíc v roku 2016). Väčšina žiadateľov o azyl v EÚ boli osoby, ktoré si podali žiadosť o azyl po prvýkrát. Sýria je v posledných rokoch hlavným štátom, z ktorého občania žiadajú o azyl v EÚ, nasleduje Irak a Afganistan. Podľa vekovej štruktúry je najväčšia časť „prvožiadateľov“ o azyl vo veku od 18 do 34 rokov.

Druhá časť sa venuje začleňovaniu žiadateľov o azyl a utečencov do vysokoškolského vzdelávania. Samozrejme, prostredníctvom politik, opatreniami a monitorovaním. V roku 2017 dostalo približne pol milióna občanov zo štátov mimo EÚ status utečenca alebo porovnateľnú medzinárodnú ochranu v EÚ.

Ústredné orgány štátnej správy v jednotlivých štátoch môžu pri začleňovaní uplatňovať rôzne strategické postupy. Tieto postupy môžu byť stanovené v rôznych úradných dokumentoch, vrátane legislatívy, národných stratégií, akčných plánov, „bielych kníh“ a podobne. Jednotlivé štáty boli preto vyzvané, aby informovali o týchto dokumentoch. Z prieskumu vyplýva, že 22 systémov vo svojich národných dokumentoch o vysokoškolskom vzdelávaní spomína žiadateľov o azyl a utečencov, takmer rovnaký počet, 19 systémov, ich nespomína vôbec. Ale aj medzi vzdelávacími systémami, v ktorých ústredné dokumenty o vysokoškolskom vzdelávaní spomínajú žiadateľov o azyl a utečencov, iba niektoré uvádzajú nejakú významnú politiku alebo stratégiu na celoštátnej úrovni. Niekedy sa žiadatelia o azyl a utečenci spomínajú len preto, aby sa zdôraznilo, že zodpovednosť za politiku v tejto oblasti sa prenáša na inú úroveň rozhodovania, napríklad na vysoké školy.

Treba však konštatovať, že medzi všetkými európskymi štátmi opäť vyniká Nemecko, vďaka najkomplexnejšiemu politickému prístupu vo forme stratégie z roku 2015, v ktorej sa uvádzajú všetky národné opatrenia na integráciu žiadateľov o azyl a utečencov do systému nemeckého vysokoškolského vzdelávania. Hlavným zameraním nemeckej stratégie je zjednodušiť cestu k vysokoškolskému vzdelávaniu tým žiadateľom o azyl a utečencom, ktorí sú motivovaní a spôsobilí študovať, alebo ktorí už študovali na vysokých školách.

Existuje množstvo aktivít, ktoré sa zaoberajú uznávaním kvalifikácií a predchádzajúceho vzdelávania, preklenovacími programami, vedením a poradenskými službami a finančnou podporou. Stratégia obsahuje aj kvantitatívne ciele, t. j. určuje počet nových miest v dotovaných vysokoškolských programoch. Náklady na stratégiu sú plne hradené a rozpočtové prostriedky majú presné pravidlá pridelovania.

V štátoch, kde je možné nájsť takéto opatrenia, sa však značne líšia, pokiaľ ide o rozsah ich reflexie a pôsobnosti. Ale spomínajú sa granty alebo štipendiá, jazykové vzdelávanie, uvádzajúce programy, online programy pre utečencov a žiadateľov o azyl, personalizované poradenstvo, podpora pre vysoké školy, prípadne oslobodenie od školného alebo administratívnych poplatkov.

Je dôležité zdôrazniť, že takmer v polovici systémov sa v ústredných dokumentoch vôbec nespomínajú žiadatelia o azyl a/alebo utečenci. Možno to čiastočne vysvetliť dvoma spôsobmi: po prvé, napriek nezvyčajne vysokému počtu žiadateľov o azyl prichádzajúcich do Európy v rokoch 2015 a 2016, sa väčšina usadila len v niekoľkých štátoch; a po druhé, dokonca aj v tých štátoch, ktoré zaznamenali nárast počtu žiadateľov, mala táto sociálna realita zanedbateľný alebo žiadny vplyv na celoštátnu politiku vysokoškolského vzdelávania a vysoké školy si museli riešiť situácie na svojej úrovni.

Na základe prehľadu strategických prístupov k integrácii novoprijatých migrantov do vysokoškolského vzdelávania sa ďalšia podkapitola zameriava na prijaté iniciatívy na najvyššej úrovni pre implementáciu hlavných politík. Sú špeciálne navrhnuté tak, aby reagovali na potreby žiadateľov o azyl a utečencov v oblasti vysokoškolského vzdelávania. Ďalej je to implementácia článku VII Lisabonského dohovoru, ktorý sa zameriava špecificky na uznávanie kvalifikácií utečencov, vysídlených osôb a osôb v situácii podobnej utečencovi. Je najmä na pomoc tam, kde môžu chýbať zavedené postupy uznávania a politika pre nezdokumentované kvalifikácie, listinné dokladovanie o dosiahnutých študijných výsledkoch a kvalifikácii od žiadateľa a informácie o právnych povinnostiach.

V texte sa uvádza:

„Každá strana podnikne všetky uskutočniteľné a primerané kroky v rámci svojho vzdelávacieho systému a v súlade so svojimi ústavnými, právnymi a regulačnými ustanoveniami na vypracovanie postupov určených na spravodlivé a rýchle posúdenie toho, či utečenci, vysídlené osoby a osoby v situácii podobnej utečencovi splňajú príslušné požiadavky na prístup k vysokoškolskému vzdelávaniu, na ďalšie programy v oblasti vysokoškolského vzdelávania alebo na činnosti v oblasti zamestnanosti, a to aj v prípadoch, keď kvalifikáciu získanú v jednej zo strán nemožno preukázať listinnými dôkazmi.“

Napriek požiadavke, aby sa tento článok vykonával prostredníctvom národných právnych predpisov, sa tak nestalo v 24 systémoch, na ktoré sa vzťahuje.

Táto druhá časť sa zaoberá, popri už spomínaných opatreniach a postupoch, aj všeobecnými opatreniami a prístupmi zameranými na netradičných študentov, bez ohľadu na ich štátnu príslušnosť. Potencionálne môžu uľahčiť prístup aj žiadateľom o azyl a utečencom k vysokoškolskému vzdelávaniu. Tieto tzv. alternatívne cesty k vysokoškolskému vzdelávaniu a uznávaniu predchádzajúceho vzdelania by mohli byť veľmi dôležité a užitočné pre žiadateľov, ktorí majú záujem pokračovať vo vysokoškolskom štúdiu v hostiteľskom štáte.

Približne polovica všetkých európskych štátov ponúka všetky spomínané opatrenia, zatiaľ čo väčšina ostatných štátov poskytuje len jedno alebo dve z nich. Existujú však aj štáty, najmä v juhovýchodnej Európe, ktoré nezaviedli žiadnu z týchto možností.

Poslednou podkapitolou druhej časti je monitorovanie. Monitorovanie sa v tejto súvislosti chápe ako proces systematického zhromažďovania, analyzovania a využívania informácií ústrednými orgánmi štátnej správy na získanie spätnej

väzby k procesu tvorby národných politik. Len šesť systémov vysokoškolského vzdelávania monitoruje integráciu žiadateľov o azyl a utečencov vo svojich vysokých školách. Keďže monitorovanie je nevyhnutné pre pochopenie vplyvu politiky a opatrení, toto zistenie potvrdzuje nízku prioritu, ktorú má integrácia žiadateľov o azyl a utečencov vo väčšine systémov vysokoškolského vzdelávania.

Problémy, ktoré sa v tejto štúdií otvárajú sú zložité, avšak je potrebné sa k nim vyjadriť, aby sa pri ich riešení v praktickom živote využili správne rozhodnutia a postoje.

Gabriela Aichová
CVTI SR Bratislava

POKYNY PRE AUTOROV

ACADEMIA uvíta príspevky o ľubovoľnej oblasti vysokoškolského života, ktoré môžu zaujať značnú časť akademickej obce.

Vzhľadom na zvýšený záujem o časopis ACADEMIA zo strany študentov, ako aj širšej odbornej verejnosti, sme sa od roku 2013 rozhodli pre možnosť zverejňovať náš časopis aj v elektronickej (pdf) verzii na webových stránkach centra (www.cvtisr.sk), čím chceme zvýšiť jeho dostupnosť pre ďalších záujemcov. **Autor zaslaním príspevku udeľuje súhlas na zaradenie jeho príspevku do časopisu, vyhotovenie jeho rozmnoženín a jeho verejné rozširovanie v papierovej aj elektronickej forme.**

Pri posielaní príspevkov prosíme dodržať nasledujúce pokyny:

- príspevky posielajte vo formáte .doc, .docx alebo .rtf bez zalamovania riadkov a strán. V prípade programu MS Word používajte implicitnú šablónu „normal“. Vybraný text môžete podľa potreby zvýrazniť (podčiarknuť, použiť kurzívu, tučné písmo). **Nepoužívajte** automatické formátovanie, špeciálne fonty, vlastné šablóny a pod.; grafickú úpravu jednotnú pre všetky príspevky urobí redakcia;
- tabuľky a schémy môžete zaradiť priamo do textu; grafy pošlite v samostatnom súbore vo formáte xls/.xlsx (do textu príspevku, na miesto, kde sa má vložiť graf, vložte odkaz);
- citované pramene treba uvádzať v zátvorke s uvedením priezviska autora/autorov a roku vydania knihy alebo článku;
- v odkazoch na literatúru uvádzajte pramene v abecednom poradí. Uveďte iba tie, na ktoré sa odvolávate v texte;
- k rukopisu pripojte abstrakt a kľúčové slová v slovenskom aj v anglickom jazyku;
- na konci príspevku uveďte svoje meno, adresu pracoviska a e-mailovú adresu;
- celkový rozsah príspevku by nemal prekročiť 20 000 znakov (s medzerami).

Príspevky posielajte na e-mailovú adresu: frantisek.blanar@cvtisr.sk.

Na otázky vám odpovieme a námety, pripomienky, návrhy a podobne prijímame na telefónnom čísle 02/692 95 426