

OBSAH

ŠTÚDIE

Tomáš Filčák

Príjmová situácia absolventov vysokých škôl 4

František Blanár

Sociálne zázemie absolventov slovenských vysokých škôl – vzdelanie rodičov a partnera 11

Margita Feranská

Profesijná zdatnosť začínajúceho učiteľa 21

Dagmar Lesáková

Reflexie hodnotenia vedy a výskumu na vysokých školách 29

INFORMÁCIE

Lektoráty slovenského jazyka a kultúry 38

Rovnosť v európskom školskom vzdelávaní 43

Noví profesori 50

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

Tomáš Filčák	
Income situation of university graduates	4
František Blanár	
Social background of Slovak university graduates – education of parents and partner	11
Margita Feranská	
Professional skill of the beginning teacher	21
Dagmar Lesáková	
Reconsideration of research assessment in higher education institutions	29

INFORMATIVE ARTICLES

Lectorates of the Slovak language and culture	38
Equity in school education in Europe	43
New professors	50

Milé čitateľky, milí čitatelia,

v aktuálnom čísle časopisu ACADEMIA vám opätovne prinášame výber článkov a štúdií, ktoré sa venujú problematike vysokého školstva. V sérii článkov zameraných na prezentáciu výsledkov prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl vám dávame do pozornosti dve štúdie. Cieľom prvej je ponúknuť pohľad na príjmovú situáciu absolventov rok, resp. päť rokov od ukončenia vysokoškolského štúdia. Druhý príspevok sa zameriava na vytvorenie obrazu sociálneho zázemia absolventov slovenských vysokých škôl, konkrétne úroveň najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov, ako aj partnera absolventa. Priestor venujeme aj analýze determinujúcich činiteľov vplývajúcich na vnímanie profesijnej zdatnosti začínajúceho učiteľa ako aj najvýraznejším determinantom zapríčiňujúcim takzvaný syndróm vyhorenia. Na oblasť vedy a výskumu je orientovaný príspevok, ktorý sa zaoberá problematikou hodnotenia vedy a výskumu na vysokých školách a v rámci informačných článkov publikujeme príspevok o činnosti lektorátov slovenského jazyka a kultúry v zahraničí.

Prajeme vám príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Príjmová situácia absolventov vysokých škôl

Abstrakt

Zámerom článku je oboznámiť širšiu verejnosť s príjmovou situáciou absolventov vysokých škôl a prispieť tak k zlepšeniu povedomia o ich životných podmienkach, postavení v spoločnosti a na trhu práce. Príjem absolventov bol analyzovaný na základe znakov – pohlavie, rok ukončenia štúdia, typ vysokej školy, stupeň dosiahnutého vzdelania, odbor a kraj trvalého bydliska absolventov. Údaje boli čerpané z výsledkov prieskumu Uplatnenia vysokoškolských absolventov na trhu práce a na ich spracovanie bol použitý štatistický program IBM SPSS Statistics. Prieskum realizovalo Centrum vedecko-technických informácií SR.

Kľúčové slová

Absolvent, príjem, trh práce, zamestnanie.

Abstract

The aim of the article is to acquaint the general public with the income situation of university graduates and thus contribute to improving awareness of their living conditions, position in society and in the labor market. The income of graduates was analyzed on the basis of characteristics such as gender, year of graduation, university tip, level of education attained, department and region of permanent residence of the graduates. The data were drawn from the results of the survey Application of University Graduates in the Labor Market and the statistical program IBM SPSS Statistics was used for their processing. The survey was carried out by the Center for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic.

Key words

Graduate, income, labor market, employment.

Úvod

Hlavným podkladom pre spracovanie tohto príspevku boli zistenia z prieskumu *Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce*. Cieľom prieskumu je pravidelne monitorovať uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Prieskum realizovalo Centrum vedecko-technických informácií SR (ďalej len CVTI SR) na základe zadania Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR.

Výskumnú vzorku tvorili absolventi denného aj externého štúdia s nadobudnutým prvým, druhým a tretím stupňom vzdelania s ukončeným štúdiom v rokoch 2014 a 2018. Zber údajov prebiehal od konca roka 2019 do prvého štvrtroka 2020

s použitím anonymného on-line dotazníka. Po vyčistení databázy bolo pre ďalšie analýzy použitých 4 664 dotazníkov. Údaje boli spracované pomocou štatistického softvéru IBM SPSS Statistics.

Cieľom príspevku je poskytnúť základné informácie o príjmovej situácii absolventov vysokých škôl. Téma platového ohodnotenia môže byť chýlostivá, avšak v záujme preskúmania tejto vysokokvalifikovanej pracovnej sily a jej pozície na trhu práce je nevyhnutné zaoberať sa aj touto oblasťou. Respondentom bola v prieskume položená otázka o výške ich hrubého mesačného príjmu za posledných 6 mesiacov. Kvôli zachovaniu prehľadnosti výsledkov a efektívnej analýze zistení budeme v príspevku prezentovať priemerný a mediánový príjem respondentov vzhľadom na vybrané znaky. Podrobnejšie údaje (nielen) o príjme absolventov sú prezentované v správach na internetovej stránke¹ CVTI SR. Pri nazeraní na zistenia je potrebné uviesť, že v dobe konania prieskumu (rok 2019) bola priemerná nominálna mesačná mzda zamestnanca v hospodárstve SR na úrovni 1 092 eur (podľa údajov Štatistického úradu SR).

Teoretické vymedzenie pojmov

Hľadanie zamestnania môže byť pre absolventov stresujúci a zložitý proces, najmä kvôli zmene známeho akademického prostredia na nové pracovné prostredie. V odbornej literatúre býva zamestnanie charakterizované ako priestor, v ktorom majú ľudia možnosť nadviazať množstvo nových kontaktov, stretávať sa s inými ľuďmi. Vytvárať si formálne a neformálne vzťahy. Majú možnosť získať inú sociálnu skúsenosť ako v rodine alebo medzi priateľmi vo svojom voľnom čase. Sociálna integrácia v zamestnaní je významným determinantom psychickej pohody a zdravia. Zamestnanie sa teda považuje za významný faktor socializácie človeka počas jeho ekonomicky aktívneho veku. Umožňuje budovať a rozvíjať predpoklady jednotlivca, realizovať sa ako tvorivá, zrelá a sociálne citlivá osobnosť. Zároveň zamestnanie definuje denný režim a bežný životný stereotyp ľudí. Jedným z rozhodujúcich predpokladov týchto procesov a zároveň aj ukazovateľom kvality začlenenia osobnosti do spoločnosti je to, aké hodnoty svojou činnosťou produkuje, do akej miery sú tieto hodnoty ostatnými akceptované a oceňované, ako je on sám s týmito hodnotami spokojný (Frankovský, Ištvániková, 2008).

Cieľom väčšiny absolventov je po ukončení štúdia pôsobiť na trhu práce a začať tak novú etapu života. Pre trh práce je charakteristické, že sa v ňom stretáva ponuka a dopyt (t. j. pracujúci a zamestnávateľia) a na základe toho sa stanovuje cena práce (mzda). Firmy, podniky a iní výrobcovia určujú dopyt po práci. Ten závisí aj od ostatných výrobných faktorov, ako je kapitál a využívané technológie. Na druhej strane ponuka práce predstavuje počet práceschopných ľudí (aktívne pracujúcich, aj nezamestnaných), ktorí sú schopní pracovať (Horeháj, 2014).

V literatúre sa bežne rozlišuje fyzická a duševná práca, platená a neplatená práca.

¹ Dostupné v PDF na https://www.cvtisr.sk/skolstvo/vysoke-skoly/uplatnenie-absolventov-vysokych-skol-na-trhu-prace.html?page_id=28928.

Fyzická forma práce je najčastejšie definovaná prítomnosťou manuálnych, resp. fyzických úkonov, pre duševnú prácu je typická miera oduševnenia tzn. určité nároky pre duševnú činnosť. Konkrétna práca je identifikovaná na základe toho, aká sila (psychická alebo fyzická) v danej práci prevažuje (Havlová, 2017).

Pod neplatenou prácou môžeme rozumieť napríklad prácu v domácnosti alebo dobrovoľnícku činnosť, avšak pre potreby tohto príspevku nás bude zaujímať predovšetkým vymedzenie pojmu platená práca. Pojem „platená práca“ výstižne popísal sociológ Anthony Giddens (In: Mareš, 2002). Je to taká práca, ktorá sa uskutočňuje za pravidelnú mzdu alebo plat. Hovorí, že práca je vo všetkých kultúrach základom ekonomiky, zosumarizoval šesť charakteristík platenej práce, ktoré majú pre človeka kľúčový význam, sú to:

1. *peniaze* – finančný príjem ako základný motivačný činiteľ a zdroj uspokojovania potrieb,
2. *úroveň činností* – práca ako základ pre získavanie a zdokonaľovanie schopností a zručností človeka,
3. *rozmanitosť žitia* – práca ako prienik do iného sociálneho prostredia,
4. *štruktúra času* – organizovanie si denného režimu vzhľadom na pracovný režim,
5. *sociálny kontakt* – pracovné prostredie ako možnosť vytvárania nových sociálnych vzťahov a príležitostí,
6. *osobná identita* – zamestnanie ako základ pre stabilnú sociálnu identitu.

Príjem absolventov

V tejto časti budeme analyzovať príjmovú situáciu absolventov, na to nám bude slúžiť priemerný² a mediánový³ príjem. Tento príjem budeme porovnávať so znakmi – rok ukončenia štúdia absolventov, pohlavie, typ vysokej školy, nadobudnutý stupeň vzdelania, skupina odborov a kraj trvalého bydliska respondentov. Pre dôkladnejšie zmapovania výšky príjmu budú absolventi rozdelení na dve skupiny (podľa formy štúdia) na *respondentov dennej formy štúdia* a *respondentov externej formy štúdia*.

Existoval predpoklad, že respondenti, ktorí ukončili štúdium na vysokej škole skôr (v roku 2014), budú kvôli nadobudnutej praxi a dlhšiemu pôsobeniu na trhu práce disponovať vyšším príjmom než absolventi s neskorším ukončením štúdia (z roku 2018). Tento predpoklad sa potvrdil (pri priemernom, aj mediánovom príjme), avšak pri absolventoch externej formy štúdia nebol rozdiel vo výške príjmu tak markantný

² Je vypočítaný zo všetkých prípadov, vrátane vysokých hodnôt.

³ Je to stredná hodnota všetkých uvedených miezd.

ako sme očakávali (*tabuľka 1*). Najvyšším priemerným hrubým mesačným príjmom disponovali absolventi externého štúdia z roku 2014 (1 630 eur). Naopak, najnižším priemerným príjmom disponovali absolventi denného štúdia z roku 2018 (1 289 eur).

Reálnejší pohľad na finančné ohodnotenie absolventov vyjadruje mediánová hodnota. Podľa toho sa mediánový príjem absolventov pohyboval (bez ohľadu na formu a rok ukončenia štúdia) v rozmedzí od 1 100 do 1 350 eur. Najvyšším mediánovým príjmom disponovali absolventi denného štúdia z roku 2014 (1 350 eur) a najnižší mediánový príjem bol zaznamenaný medzi absolventmi denného štúdia z roku 2018 (1 100 eur).

Tabuľka 1 Príjem absolventov podľa formy štúdia a roku ukončenia štúdia

Príjem	Denní		Externí	
	2014	2018	2014	2018
Priemer	1571 €	1289 €	1630 €	1579 €
Medián	1350 €	1100 €	1333 €	1200 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Dlhodobu možno pozorovať (nielen na Slovensku) rozdiely v príjme žien a mužov, bolo preto zaujímavé sledovať tieto rozdiely medzi absolventmi vysokých škôl. Na zisťovanie rozdielov medzi týmito premennými bol použitý T-test. Výsledky naznačujú, že existujú rozdiely vo výške príjmu podľa pohlavia ($t = 9,925$, $p < 0,001$), sú štatisticky významné a relatívne vysoké.

Najvyšším priemerným príjmom disponovali muži (denní – 1 774 eur a externí – 1 844 eur) v porovnaní so ženami (denné – 1 325 eur a externistky – 1 469 eur). Rovnaké výsledky možno sledovať aj pri mediánovom príjme respondentov, kde muži zarábali o 282 eur (denní), resp. 421 eur (externí) viac než ženy.

Tabuľka 2 Príjem absolventov podľa formy štúdia a pohlavia

Príjem	Denní		Externí	
	Ženy	Muži	Ženy	Muži
Priemer	1325 €	1774 €	1469 €	1844 €
Medián	1176 €	1458 €	1100 €	1521 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Pri type absolvovanej vysokej školy stojí za pozornosť, že najvyšším priemerným príjmom disponovali najmä absolventi súkromných vysokých škôl (denní – 1 458 eur) a štátnych vysokých škôl (externisti – 2 010 eur). Pri pohľade na mediánový príjem absolventov (bez ohľadu na formu štúdia) je zrejmé, že najviac zarábali absolventi štátnych vysokých škôl, nasledovali absolventi verejných a súkromných vysokých škôl.

Tabuľka 3 Príjem absolventov podľa formy štúdia a typu vysokej školy

	Denní			Externí		
	verejné	súkromné	štátne	verejné	súkromné	štátne
Priemer	1437 €	1458 €	1391 €	1612 €	1562 €	2010 €
Medián	1200 €	1200 €	1300 €	1300 €	1100 €	1600 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Predpokladali sme, že výška príjmu bude determinovaná stupňom dosiahnutého vzdelania absolventov. To sa vo väčšine prípadov potvrdilo (najmä pri priemernom príjme absolventov denného štúdia a mediánovom príjme externistov), možno pozorovať, že priemerný aj mediánový príjem absolventov sa zvyšuje so stupňom dosiahnutého vzdelania. Avšak pri absolventoch denného štúdia s III. stupňom vzdelania je to iné, ako zobrazujú údaje v *tabuľke 4*, títo absolventi síce disponujú najvyšším priemerným príjmom (1 527 eur), ale pritom nižším mediánovým príjmom (1 200 eur) v porovnaní s absolventmi s II. stupňom vzdelania (1 250 eur).

Tabuľka 4 Príjem absolventov podľa formy štúdia a stupňa dosiahnutého vzdelania

	Denní			Externí		
	I. stupeň	II. stupeň	III. stupeň	I. stupeň	II. stupeň	III. stupeň
Priemer	1254 €	1477 €	1527 €	1540 €	1579 €	1974 €
Medián	1000 €	1250 €	1200 €	1167 €	1300 €	1500 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Pri porovnávaní príjmovej situácie absolventov podľa skupín odborov bolo zjavné, že najvyšším priemerným príjmom disponovali absolventi denného štúdia technických vied (1 625 eur), nasledovali absolventi zdravotníctva (1 443 eur) a prírodných vied (1 369 eur). V prípade externistov disponovali najvyšším priemerným príjmom absolventi vied o kultúre a umení (2 640 eur) a prírodných vied (2 012 eur). Pri pohľade na mediánový príjem možno konštatovať, že výrazne najviac zarábali absolventi denného štúdia technických vied (1 400 eur) a externisti vied o kultúre a umení (2 200 eur) – v tomto prípade je potrebné zdôrazniť, že k takejto vysokej hodnote prispel nižší počet absolventov daného odboru a formy štúdia zapojených do prieskumu.

Tabuľka 5 Príjem absolventov podľa formy štúdia a skupiny odborov

	Skupina odborov	Priemer	Medián
Denní	prírodné vedy	1369 €	1197 €
	technické vedy a náuky	1625 €	1400 €
	poľnohospodársko-lesnícke a veterinárne vedy	1342 €	1000 €
	zdravotníctvo	1443 €	1200 €
	spoločenské vedy, náuky a služby	1332 €	1100 €
	vedy a náuky o kultúre a umení	1174 €	1014 €
	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	1261 €	1050 €
Externí	prírodné vedy	2012 €	1500 €
	technické vedy a náuky	1721 €	1500 €
	poľnohospodársko-lesnícke a veterinárne vedy	1505 €	1400 €
	zdravotníctvo	1415 €	1025 €
	spoločenské vedy, náuky a služby	1564 €	1200 €
	vedy a náuky o kultúre a umení	2640 €	2200 €
	vojenské a bezpečnostné vedy a náuky	1678 €	1550 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Nebolo prekvapením, že absolventi s trvalým bydliskom na západnom Slovensku disponovali vyšším príjmom než absolventi z ostatných krajov. Najvyšším príjmom (priemerným, aj mediánovým) disponovali absolventi (denní, aj externí) s trvalým bydliskom v Bratislavskom kraji. Naopak, najnižším priemerným príjmom disponovali spomedzi absolventov denného štúdia absolventi žijúci v Košickom kraji (1 330 eur). Najnižším mediánovým príjmom disponovali absolventi externého štúdia z Prešovského kraja (999 eur).

Tabuľka 6 Príjem absolventov podľa formy štúdia a kraja trvalého bydliska

	Kraj	Priemer	Medián
Denní	Bratislavský	1752 €	1500 €
	Trnavský	1440 €	1275 €
	Trenčiansky	1386 €	1200 €
	Nitriansky	1348 €	1200 €
	Žilinský	1371 €	1162 €
	Banskobystrický	1352 €	1092 €
	Prešovský	1347 €	1130 €
	Košický	1330 €	1100 €
Externí	Bratislavský	1885 €	1600 €
	Trnavský	1773 €	1400 €
	Trenčiansky	1512 €	1300 €
	Nitriansky	1744 €	1333 €
	Žilinský	1487 €	1200 €
	Banskobystrický	1447 €	1100 €
	Prešovský	1503 €	999 €
	Košický	1392 €	1000 €

Zdroj: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce, CVTI SR, 2020; Vlastné výpočty.

Hlavné zistenia

- ▶ Absolventi externej formy štúdia disponovali vyšším priemerným príjmom než absolventi denného.
- ▶ Absolventi denného a externého štúdia s ukončeným vzdelaním v roku 2014 disponovali vyšším príjmom (priemerným, aj mediánovým) než absolventi z roku 2018.
- ▶ Muži zarábali výrazne viac (podľa priemerného, aj mediánového príjmu) než ženy, bez ohľadu na formu absolvovaného štúdia.
- ▶ Absolventi štátnych vysokých škôl (dennej aj externej formy) disponovali najvyšším mediánovým príjmom. Nasledovali absolventi (denní, aj externí) z verejných a súkromných vysokých škôl.
- ▶ Absolventom (externej aj dennej formy) dopomohol vyšší stupeň vzdelania k vyššiemu (priemernému, aj mediánovému) príjmu.
- ▶ Najvyšším mediánovým a priemerným príjmom spomedzi všetkých skupín odborov disponovali absolventi technických vied (denní) a vied o kultúre a umení (externí).
- ▶ Podľa bydliska disponovali najvyšším príjmom (mediánovým, aj priemerným) absolventi žijúci v Bratislavskom kraji. Najnižším mediánovým príjmom disponovali absolventi externého štúdia z Prešovského kraja a najnižším priemerným príjmom absolventi denného štúdia z Košického kraja.

Na záver môžeme skonštatovať, že existujú značné rozdiely medzi vysokoškolskými absolventmi vo výške ich finančného ohodnotenia, čo dokazuje porovnanie mediánového a priemerného príjmu. Ak sa pozrieme na priemerný príjem absolventov, môžeme usudzovať, že ich finančná situácia je veľmi nadštandardná. Avšak, ak zoberieme do úvahy reálnejší mediánový príjem absolventov, ten sa pohybuje na priemernej úrovni, resp. mierne nadpriemernej mzdy. Vysokoškolsky vzdelaní ľudia predstavujú vysokokvalifikovanú pracovnú silu, ktorá by mala mať adekvátne finančné ohodnotenie.

Literatúra

FILČÁK, T. – BLANÁR, F. Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce: Priebežná správa. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2020. 62 s.

FILČÁK, T. – BLANÁR, F. a kol. Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce: Záverečná správa za absolventov dennej formy štúdia. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2020. 98 s.

FRANKOVSKÝ, M. – IŠTVÁNIKOVÁ, L. Využitie dimenzie komparácie pri hodnotení kvality života nezamestnaných v kontexte veku a rodu. Olomouc : Univerzita Palackého, 2009. 9 s. ISBN 978-80-210-4938-3

HAVLOVÁ, J. Práce fyzická a duševní. Sociologický ústav AV ČR. Sociologická encyklopedie. [online]. 2017 [cit. 2018-06-14]. Dostupné na internete: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pr%C3%A1ce_fyzick%C3%A1_a_du%C5%A1evn%C3%AD.

HOREHÁJ, J. Základy ekonómie pre spoločenskovedné odbory. 1. vyd. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2014. 102 s. ISBN 978-80-8082-780-9

MAREŠ, P. Nezaměstnanost jako sociální problém. Praha: SLON, 2002. 172 s. ISBN 80-86429-08-3

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. Priemerná mesačná mzda v hospodárstve SR. [online]. 2021 [cit. 2021-05-08]. Dostupné na internete: <http://statdat.statistics.sk/>.

Mgr. Tomáš Filčák
Centrum vedecko-technických informácií SR
tomas.filcak@cvtisr.sk

Sociálne zázemie absolventov slovenských vysokých škôl – vzdelanie rodičov a partnera

Abstrakt

Cieľom príspevku je načrtnúť obraz sociálneho zázemia absolventov slovenských vysokých škôl. Primárnym zdrojom údajov sú výsledky prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, ktorý bol realizovaný na prelome rokov 2019 a 2020. Zameriavame sa na prezentáciu údajov o vzdelanostnej štruktúre rodičov a partnerov absolventov vysokoškolského štúdia. Zistenia z národného prieskumu sú vložené do kontextu výsledkov medzinárodných prieskumov zameriavajúcich sa na podobnú problematiku, ako je PIAAC, Eurostudent a Eurograduate.

Kľúčové slová

Absolventi vysokých škôl, vzdelanie rodičov, sociálne zázemie, vzdelanie partnera.

Abstract

The aim of the paper is to sketch a picture of the social background of graduates of Slovak universities. The primary source of data is the results of a survey of the employability of Slovak university graduates in the labor market, which was conducted at the turn of 2019 and 2020. We focus on the presentation of data on the educational structure of parents and partners of university graduates. The findings of the national survey are set in the context of the results of international surveys focusing on similar issues as PIAAC, Eurostudent and Eurograduate.

Key words

University graduates, parents' education, social background, education of partner.

Úvod

Údaje prezentované v tomto príspevku vychádzajú primárne z dát získaných prostredníctvom sociologického prieskumu o uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, ktorý realizovalo CVTI SR na prelome rokov 2019 – 2020. Výskumný súbor tvorili absolventi slovenských vysokých škôl¹, ktorí úspešne ukončili vysokoškolské štúdium na jednom z troch stupňov terciárneho vzdelávania v dennej alebo externej forme v rokoch 2014, resp. 2018, t. j. v čase terénnej fázy prieskumnej úlohy boli päť rokov, resp. rok od ukončenia štúdia, a teda už mali zväčša nejaký kontakt s trhom práce.² Okrem hlavného okruhu otázok zameraných práve na interakciu s trhom práce, ako aj spätné hodnotenie kvality nadobudnutého vzdelania a správnosti výberu jeho zamerania, sme položili aj otázky o sociálnom zázemí absolventov. V predkladanej štúdii sa na jednej strane zameriavame na vzdelanostnú situáciu v rodine absolventa a na druhej strane vzdelanostnú úroveň aktuálnych životných partnerov absolventov. Cieľom je poskytnúť pohľad na to, do akej miery môžeme považovať úroveň dosiahnutého vzdelania rodičov za zásadný determinant stupňa dosiahnutého vzdelania ich detí a do akej miery ovplyvňuje stupeň dosiahnutého vzdelania výber (životného) partnera.

Vzdelanostná štruktúra obyvateľov SR

V populácii Slovenska je dlhodobou dominantnou skupinou vzdelanostná skupina obyvateľov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni stredoškolského vzdelania s maturitou (37,1 % populácie SR vo veku 24 rokov a viac). Druhou najpočetnejšou skupinou je obyvateľstvo so stredoškolským vzdelaním bez maturity (28,1 % z celkovej populácie SR vo veku 24 rokov a viac), pričom v tomto prípade ide primárne

¹Do prieskumu boli zaradení absolventi slovenských verejných, súkromných ako aj štátnych vysokých škôl, s cieľom získať čo najucelenejší obraz o prechode z vysokej školy do trhu práce a témami s tým súvisiacimi.

²Podrobnosti pozri napr.: Filčák, T., Blanár, F.: Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce. Priebežná správa zo sociologického prieskumu. Bratislava: CVTI SR, 2020. str. 10. Správa, ako aj ostatné výstupy prieskumu sú voľne dostupné na webe <https://absolvent.cvtisr.sk>.

o mužov (34,1 % mužov z vekovej skupiny 24+ má práve najvyššie vzdelanie na tejto úrovni, zatiaľ čo u žien to je iba 22,6 % z celkového počtu žien vo vekovej kategórii 24+). Zatiaľ čo vysokoškolské vzdelanie má približne štvrtina celkovej populácie vo vekovej kategórii 24+ (v roku 2011 to bola necelá pätina), u mužov v rovnakej vekovej kategórii to je iba 22,3 % a u žien 27,1 %. Podiel žien v populácii SR je vyšší ako v prípade mužov, avšak na druhej strane je potrebné zobrať do úvahy aj fakt, že zatiaľ čo iba 6,9 % mužov z vekovej kategórie 24+ má ukončenú len základnú školu, v prípade žien z rovnakej vekovej kategórie je ich podiel až na úrovni 12,6 %.

V porovnaní s rokom 2011 ide o výrazné zlepšenie, pretože v uvedenom roku bol podiel žien s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni základného až 18,7 %. Už pri zbežnom pohľade na údaje prezentované v *tabuľke 1* môžeme konštatovať, že vzdelanostná úroveň obyvateľstva Slovenska sa za ostatných desať rokov zvýšila.

Tabuľka 1 Vzdelanostná štruktúra obyvateľstva SR

Rok	Skupina	Neukončené ZŠ	ZŠ	SŠ bez maturity (vrátane vyučenia)	SŠ s maturitou	VŠ	Spolu
2011	spolu 24+	0,1%	14,4%	30,9%	35,0%	19,6%	100,0%
	muži 24+	0,1%	9,7%	37,9%	33,2%	19,1%	100,0%
	ženy 24+	0,1%	18,7%	24,4%	36,7%	20,0%	100,0%
2020	spolu 24+	0,1%	9,9%	28,1%	37,1%	24,8%	100,0%
	muži 24+	0,1%	6,9%	34,1%	36,6%	22,3%	100,0%
	ženy 24+	0,1%	12,6%	22,6%	37,5%	27,1%	100,0%

Zdroj údajov: ŠÚ SR, odhad štruktúry obyvateľstva SR podľa pohlavia, veku a najvyššieho dosiahnutého vzdelania k 31. 12. 2011 a 31. 12. 2020; vlastné výpočty.

Vzdelanie rodičov

Podľa údajov z medzinárodného prieskumu PIAAC,³ na Slovensku 17 % z celkového počtu obyvateľov vo vekovej kategórii 30 až 44 rokov s ukončeným vysokoškolským vzdelaním malo rodičov, ktorí rovnako úspešne ukončili jeden zo stupňov terciárneho vzdelávania. Vo vekovej skupine 45 až 59-ročných bol podiel vysokoškolsky

³PIAAC – *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*. Medzinárodný projekt zameraný na hodnotenie kľúčových kompetencií dospelých. Prvý cyklus projektu (z ktorého sú aj prezentované dáta) bol realizovaný v rokoch 2008 až 2019 v troch samostatných kolách. Slovenská republika participovala spolu s ďalšími 23 štátmi hneď v rámci prvého kola (zber dát v rokoch 2011 až 2012). Zvyšné dve kolá realizovali štáty, ktoré sa nezúčastnili prvého kola (deväť štátov v druhom kole a ďalších šesť štátov v treťom kole). Podrobnosti pozri napr. OECD Skills Studies. The Survey of Adult Skills. Reader's companion, third edition. Aktuálne prebiehajú aktivity spojené s prípravou druhého cyklu projektu, v ktorom participuje aj Slovenská republika.

vzdelaných, ktorých obaja rodičia mali najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni vysokoškolského – 13 %. Pre porovnanie, v susednom Poľsku bol podiel 30 až 44-ročných vysokoškolsky vzdelaných s oboma rodičmi s vysokoškolským vzdelaním až na úrovni 29 % (vo vekovej skupine 45 až 59 rokov to bolo 15 %). Na druhej strane v Rakúsku bol v skupine 30 až 44-ročných vysokoškolsky vzdelaných podiel s oboma vysokoškolsky vzdelanými rodičmi na úrovni 10 % (v skupine 45 až 59-ročných bol podiel s oboma vysokoškolsky vzdelanými rodičmi 6 %).⁴ Zatiaľ čo v prípade údajov z medzinárodného prieskumu PIAAC ide o informáciu za absolventov, ktorí sú už dlhšie mimo formálneho vzdelávacieho systému, prieskum zameraný na absolventov vysokých škôl sa sústredil na čerstvých absolventov, teda tých, ktorí boli mimo formálneho vzdelávacieho systému rok, resp. päť rokov od úspešného ukončenia štúdia.⁵ Pre ilustráciu, v rámci medzinárodného prieskumu zameraného na sociálne a ekonomické podmienky života študentov vysokých škôl EUROSTUDENT VI bol podiel slovenských študentov, ktorých rodičia mali vysokoškolské vzdelanie na úrovni 39 %. V susednej Českej republike bol podiel dokonca na úrovni 48 % a najvyšší podiel v stredoeurópskom priestore dosiahol Maďarsko (49 %).⁶

Pozrime sa teraz na vzdelanostné zázemie absolventov slovenských vysokých škôl, ktorí úspešne ukončili štúdium v roku 2014, resp. 2018. Najčastejšie uvádzaným najvyšším vzdelaním otca bolo stredné odborné s maturitou, uviedlo ho až 38,6 % respondentov. Rovnaké vzdelanie dominovalo aj pri matkách absolventov (44,6 %). Druhým najčastejšie uvádzaným najvyšším vzdelaním rodičov bolo vysokoškolské vzdelanie. U otcov to bolo 28,1 % a u matiek 27,1 %. Výrazný podiel dosiahli ešte rodičia s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelanie bez maturitnej skúšky. U otcov to bolo 26,8 % a u matiek 17,7 %.

⁴Pozri: Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Indicators A4. str. 85.

⁵V prípade daného indikátora prieskumu PIAAC to bola populácia 30 až 59-ročných, pričom priemerný vek respondentov zapojených do prieskumu uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce bol u absolventov denného štúdia 25 rokov a u absolventov externej formy štúdia 35 rokov.

⁶Podrobnosti pozri: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016 – 2018. Synopsis of Indicators. Str. 52. Zatiaľ posledného kola projektu Eurostudent VII, ktoré bolo realizované v rokoch 2018 až 2021, sa Slovenská republika nezúčastnila, pričom na plánovanom VIII. kole projektu SR plánuje opätovne participovať. Z výsledkov VII. kola je však v prípade stredoeurópskych krajín badateľný nárast podielu študentov s rodičmi, ktorí majú vysokoškolské vzdelanie. Podrobnosti pozri: Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII 2018 – 2021. Synopsis of Indicators. Str. 64.

Tabuľka 2 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov absolventov slovenských VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Otec	Matka
základné	2,4%	3,3%
stredné odborné bez maturity	26,8%	17,7%
stredné odborné s maturitou	38,6%	44,6%
stredné všeobecné (gymnázium)	2,8%	7,0%
vysokoškolské	28,1%	27,1%
neviem/nemám	1,2%	0,3%
spolu	100,0%	100,0%

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

U absolventov dennej formy štúdia dominovali otcovia s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitnou skúškou (39,4 % prípadov). Druhou najpočetnejšou skupinou boli absolventi, ktorých otcovia mali vysokoškolské vzdelanie (30,2 %) a tretou skupinou boli absolventi, ktorých otcovia mali najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni stredného odborného vzdelania bez maturitnej skúšky (25,1 %). Táto vzdelanostná kategória bola dominantná u otcov externej formy štúdia (35,6 %), za ktorou tesne nasledovali absolventi, ktorých otcovia mali najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitnou skúškou (35,4 %). Vysokoškolské vzdelanie malo pri absolventoch externej formy štúdia iba 17,8 % otcov.

Tabuľka 3 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie otca absolventa podľa formy štúdia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Denná	Externá
základné	1,3%	7,3%
stredné odborné bez maturity	25,1%	35,6%
stredné odborné s maturitou	39,4%	35,4%
stredné všeobecné (gymnázium)	2,9%	2,2%
vysokoškolské	30,2%	17,8%
neviem/nemám	1,2%	1,6%
spolu	100,0%	100,0%

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

U matiek absolventov slovenských vysokých škôl bolo v dennej forme štúdia najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitnou skúškou (45,8 % prípadov). Vysokoškolské vzdelanie malo 29,8 % matiek absolventov dennej formy a stredné odborné vzdelanie bez maturitnej skúšky 15,7 %. U absolventov externej formy boli rovnako najvýraznejšie zastúpené matky s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitnou skúškou (39,1 %), za nimi nasledovali absolventi, ktorých matky mali najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni stredného odborného vzdelania bez

maturitnej skúšky (27,6 %). Vysokoškolské vzdelanie malo iba 14,5 % matiek absolventov externej formy štúdia na slovenských vysokých školách. U absolventov externej formy štúdia bolo v porovnaní s absolventmi dennej formy štúdia aj výrazne vyššie zastúpenie rodičov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni základného vzdelania. U otcov to bolo 7,3 % (za absolventov dennej formy iba 1,3 %) a u matiek až 10,6 % (za absolventov dennej formy iba 1,7 %). Rozdiel v priemernom veku absolventov dennej a externej formy štúdia bol približne desať rokov. Zatiaľ čo priemerný vek absolventa dennej formy štúdia zapojeného do prieskumu bol 24,8 rokov, vek absolventa externej formy bol 34,7 rokov.

Tabuľka 4 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie matky absolventa podľa formy štúdia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Denná	Externá
základné	1,7%	10,6%
stredné odborné bez maturity	15,7%	27,6%
stredné odborné s maturitou	45,8%	39,1%
stredné všeobecné (gymnázium)	6,9%	7,5%
vysokoškolské	29,8%	14,5%
neviem/nemám	0,2%	0,7%
spolu	100,0%	100,0%

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

Podľa pohlavia absolventov bolo najčastejšie najvyššie vzdelanie otca – stredné odborné vzdelanie s maturitnou skúškou. U žien to bolo 39,4 % a u mužov 37,6 %. Naproti tomu, zatiaľ čo u mužov bolo druhé najčastejšie uvádzané vzdelanie otca vysokoškolské (33,5 %), u žien to bolo stredné odborné vzdelanie bez maturitnej skúšky (29,0 %). U absolventiek slovenských vysokých škôl, ktoré úspešne ukončili štúdium v roku 2014, resp. 2018, malo vysokoškolské vzdelanie 24,3 % otcov. U žien bolo aj častejšie zastúpenie otcov iba so základným vzdelaním (3,0 %; u mužov to bolo iba 1,6 %).

Tabuľka 5 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie otca absolventa podľa pohlavia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Ženy	Muži
základné	3,0%	1,6%
stredné odborné bez maturity	29,0%	23,9%
stredné odborné s maturitou	39,4%	37,6%
stredné všeobecné (gymnázium)	3,2%	2,2%
vysokoškolské	24,3%	33,5%
neviem/nemám	1,2%	1,2%
spolu	100,0%	100,0%

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

U matiek absolventov bolo rovnako pri absolventoch ako aj absolventkách najčastejšie zastúpenie matiek s najvyšším vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitou. U absolventiek to bolo 43,9 % a u absolventov 45,7 %. Zatiaľ čo u absolventov mali matky v 30,1 % prípadov vysokoškolské vzdelanie, u absolventiek to bolo iba 25,0 %. Zastúpenie matiek s najvyšším vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania bez maturity bolo u absolventiek na úrovni 19,4 %, zatiaľ čo u absolventov iba 15,4 %.

Tabuľka 6 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie matky absolventa podľa pohlavia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Ženy	Muži
základné	4,0%	2,1%
stredné odborné bez maturity	19,4%	15,4%
stredné odborné s maturitou	43,9%	45,7%
stredné všeobecné (gymnázium)	7,5%	6,3%
vysokoškolské	25,0%	30,1%
neviem/nemám	0,3%	0,3%
spolu	100,0%	100,0%

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

Vzdelanie partnera

Okrem vzdelania rodičov sme sa v prieskume pýtali aj na vzdelanie aktuálneho (životného) partnera, s cieľom zistiť do akej miery je vzdelanie determinujúcim faktorom v takejto intímnej rovine. V prípade partnera až takmer polovica (48,8 %) respondentov deklarovala, že ich aktuálny životný partner má vysokoškolské vzdelanie. Druhým najčastejšie uvádzaným najvyšším vzdelaním partnera bolo stredné odborné vzdelanie s maturitnou skúškou (18,5 %). Najvyššie dosiahnuté vzdelanie partnera na úrovni stredného všeobecného vzdelania uviedlo 3,7 % absolventov a v prípade stredného odborného vzdelania bez maturity to bolo 3,6 % absolventov. Iba 0,4 % absolventov zapojených do prieskumu uviedlo, že ich partner má len základné vzdelanie. Štvrtina respondentov uviedla, že aktuálne partnera nemá, resp. nemá vedomosť o jeho najvyššom dosiahnutom vzdelaní.

Tabuľka 7 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie partnera/partnerky absolventa

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Partner
základné	0,4%
stredné odborné bez maturity	3,6%
stredné odborné s maturitou	18,5%
stredné všeobecné (gymnázium)	3,7%
vysokoškolské	48,8%
neviem/nemám	25,1%
spolu	100,0%

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

Vysokoškolské vzdelanie malo 50,2 % partnerov absolventov dennej formy štúdia, zatiaľ čo pri absolventoch externej formy to bolo 42,4 %. Stredné odborné vzdelanie s maturitnou skúškou malo 31,0 % partnerov absolventov externej formy štúdia, zatiaľ čo u absolventov dennej formy bolo zastúpenie partnerov na tejto vzdelanostnej úrovni iba 15,9 %. Partnera s najvyšším vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania bez maturity uviedlo 9,7 % absolventov externej formy a iba 2,4 % absolventov dennej formy vysokoškolského štúdia. Zastúpenie partnerov s najvyšším vzdelaním na úrovni gymnázia bolo v oboch skupinách absolventov rovnaké (3,6 %). Základné vzdelanie ako najvyššie dosiahnuté vzdelanie partnera deklarovalo iba 0,8 % absolventov externej formy štúdia a 0,2 % absolventov dennej formy štúdia. Okrem toho 27,7 % absolventov dennej formy štúdia uviedlo, že aktuálne partnera nemá, resp. nemá vedomosť o jeho vzdelaní,⁷ zatiaľ čo u absolventov externej formy to bolo iba 12,5 %.

Tabuľka 8 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie partnera/partnerky absolventa podľa formy štúdia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Denná	Externá
základné	0,2%	0,8%
stredné odborné bez maturity	2,4%	9,7%
stredné odborné s maturitou	15,9%	31,0%
stredné všeobecné (gymnázium)	3,6%	3,6%
vysokoškolské	50,2%	42,4%
neviem/nemám	27,7%	12,5%
spolu	100,0%	100,0%

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

Podľa pohlavia absolventov slovenských vysokých škôl boli najčastejšie zastúpení partneri s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni vysokoškolského vzdelania, u mužov na úrovni 55,2 %, zatiaľ čo u žien to bolo iba na úrovni 44,4 %. Absolventky vysokých škôl si v porovnaní s absolventmi mužmi výraznejšie častejšie vybrali partnera s najvyšším dosiahnutým vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania s maturitnou skúškou. Zatiaľ čo absolventky vysokých škôl mali partnera z tejto vzdelanostnej skupiny vo viac ako štvrtine prípadov, u absolventov mužov bolo zastúpenie partnerov z tejto vzdelanostnej skupiny iba na úrovni 8,2 %. Rovnako u žien bolo častejšie zastúpenie aj partnerov zo vzdelanostnej skupiny s najvyšším vzdelaním na úrovni stredného odborného vzdelania bez maturity (5,7 %), zatiaľ čo u mužov to bolo iba 0,6 %. Popritom približne pätina (19,9 %) absolventiek uviedla,

⁷Môžeme vychádzať z predpokladu, že väčšina respondentov, ktorí si v tomto prípade vybrali možnosť „neviem/nemám“ to urobila skôr preto, že aktuálne nemá žiadneho partnera, akoby nemala vedomosť o jeho vzdelaní, čo je v prípade partnera menej pravdepodobné ako u rodičov, kde môžu byť osobné väzby z rôznych dôvodov popretŕhané.

že aktuálne partnera nemá (resp. nemá vedomosť o jeho vzdelaní), pričom podiel absolventov mužov bez partnerky bol takmer až na úrovni tretiny (32,6 %) všetkých mužov absolventov.

Tabuľka 9 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie partnera/partnerky absolventa podľa pohlavia absolventa VŠ

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie	Ženy	Muži
základné	0,5%	0,2%
stredné odborné bez maturity	5,7%	0,6%
stredné odborné s maturitou	25,6%	8,2%
stredné všeobecné (gymnázium)	4,0%	3,1%
vysokoškolské	44,4%	55,2%
neviem/nemám	19,9%	32,6%
spolu	100,0%	100,0%

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

Záver

Vzdelanostná úroveň obyvateľstva Slovenska sa v ostatných rokoch neustále zvyšuje, pričom vyššie vzdelanie rodiča môžeme stále vnímať ako jeden z motivačných faktorov pre vlastné vysokoškolské štúdium. Do určitej miery sa to potvrdzuje u absolventov dennej formy štúdia, teda u tých, ktorí na vysokoškolské štúdium väčšinou nastúpili hneď po ukončení stredoškolského štúdia. U absolventov externej formy štúdia v porovnaní s absolventmi dennej formy prevládali skôr rodičia s nižším vzdelaním, pričom rozdiel medzi priemerným vekom absolventa dennej a externej formy bol iba desať rokov. To do značnej miery potvrdzuje predpoklad, že pri externej forme štúdia ide v prevažnej miere o štúdium podmienené aktívnym rozvojom vzdelanostných predpokladov pre vykonávanú prácu, resp. zlepšenie konkurenčnej pozície v aktuálnom zamestnaní, prípadne všeobecne na trhu práce. Žiadne výraznejšie rozdiely neboli zaznamenané vzhľadom na pohlavie vysokoškolsky vzdelaných rodičov. Polovica všetkých absolventov dennej formy mala partnera, ktorý mal najvyššie dosiahnuté vzdelanie na úrovni vysokoškolského vzdelania. U absolventov externej formy štúdia bolo v porovnaní s absolventmi dennej formy štúdia vyššie zastúpenie partnerov s nižším ako vysokoškolským vzdelaním, avšak aj tu dominovali partneri s terciárnym vzdelaním. Podľa pohlavia inklinovali k výberu partnera s vysokoškolským vzdelaním skôr muži, avšak v porovnaní so ženami tu bolo aj oveľa výraznejšie zastúpenie respondentov bez partnera.

Literatúra

Education at a Glance 2017. OECD Indicators. Paris, OECD, 2017.

<https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

EUROGRADUATE Pilot Survey. Design and implementation of a pilot European graduate survey. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020.

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/51f88c2e-a671-11ea-bb7a-01aa75ed71a1/language-en>

OECD Skills Studies. The Survey of Adult Skills. Reader's companion, third edition. Paris, OECD, 2019. <https://doi.org/10.1787/f70238c7-en>.

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. – BLANÁR, F. 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.

Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VI 2016 – 2018. Synopsis of Indicators. 2018. <https://www.eurostudent.eu/publications>.

Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Eurostudent VII 2018 – 2021. Synopsis of Indicators. 2021. <https://www.eurostudent.eu/publications>.

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

Profesijná zdatnosť začínajúceho učiteľa

Abstrakt

Štúdia oskytuje pohľad na analýzu determinantov v profesii začínajúceho učiteľa. Cieľom príspevku bolo zistiť, ktoré potenciality učiteľa sú rozhodujúce pri vnímaní vlastnej profesijnej zdatnosti. Stále častejšie sa na začiatku profesie učiteľa objavuje syndróm vyhorenia, a preto sme sa zamerali na determinanty, ktoré to zapríčiňujú, resp. ovplyvňujú. V pedagogickej praxi sa tiež objavuje „drop-out“ syndróm a zaujímalo nás, čo vedie začínajúcich učiteľov k tomu, že opúšťajú profesiu učiteľa.

Kľúčové slová

Profesijná zdatnosť, self-efficacy, začínajúci učiteľ.

Abstract

The study provides insight into the analysis of determinants in the beginning teacher profession. The aim of the paper was to find out which potentials of the teacher are decisive in his perception of his own professional competence. Burnout syndrome appears more and more often at the beginning of the teaching profession and therefore we focused on which determinants cause it, resp. affect. The "drop-out" syndrome also appears in pedagogical practice and we were interested in what leads beginning teachers to leave the teaching profession.

Key words

Professional competence, self-efficacy, beginning teacher.

1. Koncept vnímanej profesijnej zdatnosti

Vnímaná učiteľská zdatnosť je skutočnosť, ako učiteľ posudzuje sám seba, svoje kvality, schopnosti, potencialitu pri samotnej realizácii vyučovania, ako ho plánuje, či ako vníma svoje priame pôsobenie na žiakov. Osobne vnímaná zdatnosť je podľa P. Gavoru (2008) silným regulatívnym faktorom, teda presvedčením samotného učiteľa o vlastných schopnostiach. Je to motivačný potenciál a podmieňuje u učiteľa aj jeho prístup k vyučovaniu, koľko svojej vnútornej energie je schopný venovať, či naakumulovať pri svojej práci. Môžeme povedať, že čím je u učiteľa osobne vnímaná zdatnosť vyššia, tým vyvíja viac úsilia a húževnatosti. Vo svojej práci si učiteľ tak viac dôveruje a má viac sebaistoty.

Jednou z rovín sebauvedňovania učiteľa je už spomenutá, jeho osobne vnímaná zdatnosť. Výraz *self-efficacy* označuje subjektívne hodnotenie učiteľa, to, akú má potencialitu pre vykonávanie činností na vyučovaní. Takýto proces môžeme nazvať aj ako uvažovanie učiteľa o svojej práci, o svojej pedagogickej činnosti.

Viacero autorov M. M. Gielnik a kol. (2020), E. Namaziandost (2020) sa zhodujú v názoroch, že profesijná zdatnosť učiteľa je viazaná na presvedčenie o svojej vnímanej zdatnosti. Učiteľ si ju vytvára sám, vzniká už v úvodných etapách profesie učiteľa, teda začína sa formovať už po nástupe do profesie, vo fáze začínajúceho učiteľa. Do veľkej miery vnímaná zdatnosť učiteľa pôsobí podvedome, pričom môže mať rôzny stupeň intenzity a na základe správnych výskumných metód ju učiteľ vie vyjadriť prostredníctvom škály od vysokého presvedčenia po nízke. Samotná učiteľova vnímaná profesijná zdatnosť je situačne špecifická, t. j., že ju učiteľ dokáže vyjadriť vo vzťahu aj k vyučovacím predmetom, stupňu školy, na základe konkrétnych vyučovacích situácií, do ktorých sa každodenne dostáva.

Východiskom konceptu Teacher Self Efficacy (profesijná zdatnosť učiteľa) podľa A. Banduru (1991, 1994) je jeho teória sociálno-kognitívneho učenia. Vysvetľuje správanie človeka na základe troch dimenzií, medzi ktoré patrí *faktor osobnosti jednotlivca, prostredie jednotlivca a činnosti jednotlivca*. Pri osobnostných faktoroch sa berú do úvahy najmä jeho kognitívne, afektívne a biologické vlastnosti. Pri prostredí sa teória zaoberá konkrétnymi typmi prostredia, v ktorom sa jednotlivec práve nachádza. Čo sa týka činností jednotlivca, sú chápané ako tie, ktoré prebiehali v minulosti, či prebiehajú v súčasnosti. Na základe týchto troch dimenzií si mechanizmus konania jednotlivca môžeme vysvetliť tak, že keď jednotlivec vykonáva určitú činnosť, vzápätí vyhodnocuje svoje konanie a následne aj jeho výsledky. Takýmto spôsobom pôsobí jednotlivec na svoje osobnostné vlastnosti, ktoré upevňuje alebo ich mení. Svojím správaním následne ovplyvňuje aj svoje okolie, prostredie, v ktorom sa nachádza. Táto teória je teda uplatniteľná aj pri tvorbe vlastného sebaobrazu, konceptu „*Self-efficacy*“, čiže vnímania vlastnej profesijnej zdatnosti učiteľa.

1.1 Etapizácia učiteľskej profesie so zameraním na začínajúceho učiteľa

Témou vymedzenia fáz profesie učiteľa sa zaoberá mnoho autorov, viacerí sa zhodujú na opise jednotlivých fáz, len ich podobne nazývajú a používajú rôzne členenia profesie učiteľa podľa dĺžky pedagogickej praxe. Fázy profesie učiteľa vymedzujú autori, napríklad M. Vágnerová (2000), S. Kariková (2004), L. Podlahová (2004), J. Průcha (2009), R. Tomšik (2015). Vybrali sme členenie etáp profesie učiteľa podľa J. Mareša (2013, s. 436-437), ktoré je opísané takto:

1. fáza – začiatok učiteľskej kariéry, vstup do profesie, nástup učiteľa do školy, zmena role zo študenta na učiteľa. Autor túto fázu profesie učiteľa opisuje doslova ako „snahu o prežitie“, kedy ako profesionál preberá za svoju novovzniknutú rolu plnú zodpovednosť. Pre túto fázu je typické a charakteristické nadšenie, nové možnosti, vysoké nasadenie, entuziazmus a pod. Tejto fáze sa budeme detailnejšie venovať, pretože je predmetom nášho výskumu.

2. fáza – stabilizácia učiteľskej profesie, kedy nadobudol učiteľ určité skúsenosti a začína sa dostávať do svojej rutinnej činnosti.
3. fáza – experimentovania a modifikovania postupov učiteľa, ktoré doposiaľ využíval a skúša nové a ďalšie možnosti.
4. fáza – bilancia učiteľa vo svojich doterajších snahách na inováciu vo vyučovaní. Snaží sa inovovať vlastné postupy, vyučovacie stratégie a techniky.
5. fáza – vyrovnanie a upokojenie v zmysle rezignácie svojich vlastných ambícií, začína sa uzatvárať do seba. Akékoľvek inovácie by narušili jeho „zabehnutú rutinu“.
6. fáza – učiteľ opúšťa svoju profesiu a profesijne sa sťahuje do ústrania. S tým súvisí aj syndróm vyhorenia, ktorý sa viaže väčšinou k záverečným fázam profesie učiteľa.

Čoraz častejšie sa však objavuje aj fenomén syndrómu vyhorenia u začínajúcich učiteľov. Predmetom výskumu je zistiť príčiny vzniku syndrómu vyhorenia už na začiatku, vstupe do profesie. Aké determinanty to ovplyvňujú?

Mnohí autori skúmajú motívy voľby učiteľského povolania, pričom z výskumov vyplýva, že tými najdôležitejšími sú práve silné vnútorné motívy (budúceho) učiteľa, altruistické motívy, napríklad prosociálne správanie a práca s deťmi a mladistvými. Najčastejšími vonkajšími motívmi sú napríklad určité benefity učiteľa, viac dovolenky a voľna ako pri iných profesiách. Motívmi voľby učiteľského povolania sa zaoberali napríklad B. Kasáčová (1996), M. Tureckiová (2004), R. Tomšík (2015).

Fázu začínajúceho učiteľa môžeme vymedziť ako profesijný štart, otvorenie profesijnej orientácie učiteľa. Je jedinečnou etapou v profesii učiteľa, mení sa jeho rola – zo študenta sa stal učiteľ. K tejto etape sa viaže aj tzv. „šok z reality“, ktorý vzniká na základe množstva pribúdajúcich povinností, či z nezládaných situácií v škole. K problémom môže dôjsť v problémových situáciách, v ktorých sa učiteľ ocitá a často ich nevie zvládnuť.

Náš výskum je zameraný na príčiny, ktoré sa neustále objavujú v profesii začínajúceho učiteľa. Na základe mnohých negatívnych zážitkov môže dôjsť už aj na začiatku profesie k spomenutému syndrómu vyhorenia. Preto sa zameriavame na faktory, ktoré ho zapríčiňujú aj vo vzťahu k vnímaniu vlastnej profesijnej zdatnosti. Ako si učiteľ (ne)dôveruje a na základe akých príčin dochádza k drop-out syndrómu, kedy začínajúci učitelia úplne opúšťajú svoju profesiu?

2. Výskum vnímania vlastnej profesijnej zdatnosti začínajúceho učiteľa

Problematika učiteľovho vnímania svojej profesijnej zdatnosti je stále aktuálna téma, ktorej sa venujú viacerí autori, napríklad G. Joet et al (2011), A. Tomengová (2011). P. Gavora (2012), S. Ďurovičová (2013) V. Nikodemová a kol. (2017). Napríklad

výskum R. Klassena a kol. (2010, s. 465 – 466) preukázal, že sebaúčinnosť učiteľov sa vzťahuje na škálu pozitívnych faktorov v triede. Menšia pozornosť je venovaná napríklad nami skúmanej problematike vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľov (teacher collective efficacy). Odráža sa v nej vnímanie učiteľov ako celej skupiny. Iný výskum L. Bridget a kol. (2013, s. 90 – 98), skúmal vzťah medzi učiteľovou vnímanou zdatnosťou a jeho pedagogickou konceptuálnou zmenou medzi učiteľmi základných a stredných škôl. Výsledkom bolo, že učitelia základných škôl majú vyššiu úroveň vnímanej profesijnej zdatnosti. Konceptuálnou zmenou bolo konkrétne využitie drámy v rámci novej vyučovacej stratégie.

V našom výskume sme sa zamerali na analýzu determinantov vnímania vlastnej profesijnej zdatnosti u začínajúceho učiteľa. Hľadáme odpovede na otázky, ktoré determinanty považujú začínajúci učitelia za kľúčové, ktoré ich ovplyvňujú pri vnímaní vlastnej profesijnej zdatnosti. Nezameriavame sa ani tak na intenzitu všeobecného vnímania profesijnej zdatnosti, ale na faktory, ktoré ju determinujú.

Výskumný problém formulujeme nasledovne: *zistiť a objasniť, ktoré determinanty ovplyvňujú u začínajúceho učiteľa jeho vnímanie vlastnej profesijnej zdatnosti.*

Ako zvyčajná metóda na zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľa sa používa dotazník TES (Teacher efficacy scale), ale v našom výskume sme sa potrebovali zamerať hlbšie na analýzu konkrétnych determinantov, preto sme využili metódu pološtruktúrovaného rozhovoru. Do hlbšieho prieniku tejto problematiky sme práve preto zvolili kvalitatívnu metodológiu. Pri realizácii sme vychádzali z vopred pripravených otázok, ktoré sme najskôr overili v teréne, v praxi u začínajúcich učiteľov, či sú otázky dostatočne zrozumiteľné. Po konfrontácii sme otázky v rozhovore revidovali a následne sme mohli vstúpiť do terénu. Rozhovor obsahoval 10 otázok a použili sme ho pri náhodnej vzorke 15 začínajúcich učiteľov v Nitrianskom kraji. Výskumnú vzorku tvorili učitelia sekundárneho vzdelávania základných a stredných škôl s pedagogickou praxou od 6 mesiacov do 2 rokov. Následne sme uplatňovali metódu zakotvenej teórie pri spracovaní výsledkov výskumu. Využili sme voľné kódovanie, kde sme zo všetkých rozhovorov sumarizovali nosné pojmy, ktoré vyplývali z uskutočnených rozhovorov. Následne sme realizovali selektívne kódovanie, pričom ďalšia úroveň kódovania nám umožnila hľadať odpovede na otázku v akej miere vnímajú učitelia svoju úroveň profesijnej zdatnosti. Axiálne kódovanie nám umožnilo vytvoriť ďalšie kategórie, ktoré sme vedeli spojiť so subkategóriami, ktoré sme vytvárali.

1.2 Analýza a interpretácia výsledkov výskumu

Pri analýze vnímanej profesijnej zdatnosti sme začínajúcim učiteľom vytvorili kategórie. Tie boli najčastejšie opakujúce sa pri vnímaní vlastnej profesijnej zdatnosti. Každú kategóriu opierame o konkrétne výpovede učiteľov, s ktorými sme realizovali rozhovory. Ku každej z hlavných kategórii uvádzame aj citácie z rozhovorov.

a) Vedomosti učiteľa

Tie považovali začínajúci učitelia za dôležitý činiteľ a odôvodňovali to hlavne pregraduálnou prípravou. Spájali mnoho teoretických poznatkov s nedostatočnou pedagogickou praxou. Majú síce mnoho vedomostí, dokonca sa porovnávali aj s mnohými kolegami, ktorí už majú roky praxe, v oblasti vedomostí sa cítia posilnení, ale pri praxi je to práve naopak. Cítia sa byť ohrození, napríklad aj žiakmi, keďže nemajú nadobudnutú zručnosť v oblasti, ktorú uvádzame ako tretiu kategóriu – žiaci. Uvádzame niekoľko citácií z realizovaných rozhovorov:

„Zmenu vidím najmä v tom, že som zmenil rolu študenta na opačnú stranu, na rolu učiteľa. Je síce pozitívna, ale napriek tomu vnímam mnoho nedostatkov z pedagogickej oblasti praxe...“

„To, čo som sa naučila počas vysokej školy dokážem využiť tiež pri spätnej väzbe, teoretickými vedomosťami viem pristupovať k spätnej väzbe a dokážem ju analyzovať niekedy aj bez pomoci uvádzajúceho učiteľa.“

„Najviac ovplyvňujúce pedagogické činnosti sú okrem žiakov rozhodne vedomosti, ktorými disponujem. Myslím si, že množstvo informácií, ktoré sú aktuálne a čerstvé je výhodou aj pred staršími kolegami.“

Na základe týchto ukážok môžeme vidieť vzájomné prelínanie jednotlivých kategórií začínajúcich učiteľov.

V niekoľkých rozhovoroch sa objavili všetky tri kategórie, ktoré sme uviedli, žiaci, vedomosti učiteľa a jeho sebareflexia pri práci.

b) Sebareflexia práce učiteľa

Vo veľkej miere vnímanie profesijnej zdatnosti a jej mieru začínajúci učitelia pociťovali hlavne pri sebareflexii vlastnej profesijnej činnosti. Sebareflexia bola veľmi silným faktorom pri vnímaní svojej profesijnej zdatnosti, čo môžeme vidieť na týchto príkladoch z rozhovorov:

„Po každej hodine sa snažím si napísať pár bodov, kde zhodnotím z hodiny, čo sa mi podarilo, alebo na čom môžem ďalej pracovať...“

„Uvádzajúci učiteľ mi vždy pomáha pri tom, aby som si vedela presne zosumarizovať predchádzajúce činnosti a dokázala ich vnímať v pozitívnom alebo negatívnom svetle a priniesla si z toho ponaučenie do ďalších skúseností a posilnila ich.“

„...pomoc pri reflexii vlastnej činnosti nachádzam u uvádzajúceho učiteľa. Veľmi mi pomáha hlavne pri rekapitulácii konkrétnych činností pri jednotlivých fázach vyučovacej hodiny...“

„... Samozrejme, takmer po každej hodine si spravím krátku rekapituláciu a rozmýšľam nad tým, čo bolo dobré, čo sa osvedčilo, čo môžem aj nabudúce zopakovať a podobne...“

c) Žiaci

Prirodzene, žiaci do najväčšej miery ovplyvňujú učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti, rovnako to bolo aj u začínajúcich učiteľov, keďže oni sú hlavným aktérom pedagogického pôsobenia. Vyjadrenia začínajúcich učiteľov potvrdzujú, že sú silným determinantom, ktorý ovplyvňuje ich vnímanie profesijnej zdatnosti.

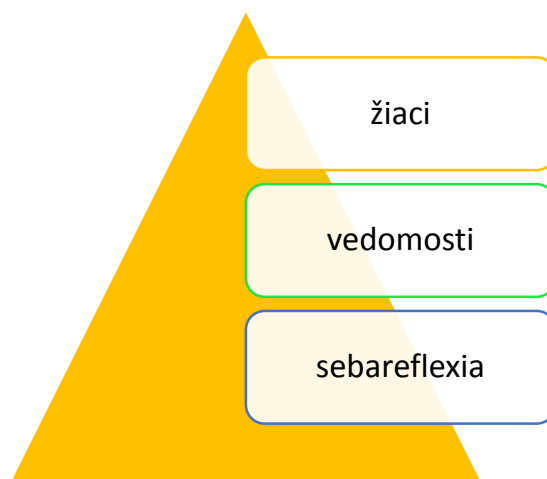
„Žiakov sa snažím motivovať predovšetkým zážitkom, pretože viem, že vtedy ich viem zaujať a aj menej zaujímavé učivo im podám hravou formou a zapáči sa im.“

„Neúspech pocítujem najmä pri disciplíne žiakov, pretože s tým mám pri práci učiteľa najväčšie problémy. V žiadnych iných oblastiach nepocítujem také napätie, ako keď sú žiaci nedisciplinovaní. Pripisujem to nedostatku svojich skúseností.“

„...Rada spolupracujem so žiakmi, tam vidím množstvo vynaloženej práce, ako sa mi vracia, keď vidím, že ma žiaci so záujmom sledujú.“

V daných tvrdeniach môžeme vidieť, že úroveň profesijnej zdatnosti u začínajúcich učiteľov je nižšia ako v dvoch predchádzajúcich kategóriách. Dané kategórie sme síce nemerali na intenzitu, ale na ich konkrétnu štruktúru z výpovedí. Vieme ale na základe konkrétnych tvrdení rozpoznať mieru nízkej alebo vysokej miery vnímania profesijnej zdatnosti. Pre nedostatok pedagogickej praxe sú žiaci u začínajúcich učiteľov najproblematickejšou oblasťou.

Obrázok 1: Pojmová mapa vnímanej zdatnosti začínajúceho učiteľa



1.3 Odporúčania pre prax

Cieľom nášho výskumu bolo zistiť, ktoré determinanty najviac ovplyvňujú vnímanú zdatnosť u začínajúceho učiteľa. S narastajúcimi zisteniami, že sa vyskytuje syndróm vyhorenia u učiteľa na začiatku profesie, nás zaujímali príčiny, okolnosti a determinan-

ty, ktoré k tomu začínajúceho učiteľa vedú. Preto sme realizovali kvalitatívny výskum, pre hlbší prienik do danej problematiky a na zistenie konkrétnych determinantov, ktoré učiteľa najviac ovplyvňujú.

V odporúčaníach pre pedagogickú prax by sme navrhli určité zmeny už v pregraduálnej príprave učiteľov, pri pedagogickej praxi študentov zas viac venovať pozornosť aj sebareflexívnym technikám počas praxe, nielen hodnotenie samotnej odučenej vyučovacej hodiny.

V súlade s výsledkami výskumu sme na základe troch preferujúcich determinantov vytvorili jednoduchú pojmovú mapu, kde vidíme tri hlavné determinanty, ktoré do najväčšej miery ovplyvňujú vnímanú zdatnosť začínajúceho učiteľa. Pri príprave na profesiu učiteľa by bolo vhodné riešiť vnímanú profesijnú zdatnosť u budúcich učiteľov. Tiež frekventovanejšie hodnotenie vlastných možností a schopností by prispeli k zvýšeniu vnímanej profesijnej zdatnosti učiteľa. Učitelia by v praxi mali vnímať svoju profesijnú zdatnosť vo vzťahu k vlastným vzdelávacím potrebám, či ďalšiemu vzdelávaniu, aj v rámci kariérneho rastu. Plnenie kariérneho plánu a plánu profesijného rozvoja učiteľa môže pomáhať k lepšiemu vnímaniu vlastných potencialít učiteľa.

Začínajúcim učiteľom odporúčame, aby chápanie vlastnej profesijnej zdatnosti a chápanie celkovej vlastnej sebareflexie konfrontovali aj s uvádzajúcimi učiteľmi.

Záver

Štúdia zaoberajúca sa vnímaním profesijnej zdatnosti začínajúcim učiteľom považujeme za potrebnú predovšetkým na základe aj dnešnej digitálnej doby, pričom učiteľa môžu vo vysokej miere ovplyvňovať aj aktuálne situácie, do ktorých sa môže dostať. Máme na mysli aj dištančnú výučbu, ktorú považujú mnohí učitelia za problém najmä pri využívaní informačných technológií a nepriamym kontaktom so žiakmi.

Naša štúdia odhalila niekoľko základných determinantov, ktoré ovplyvňujú začínajúceho učiteľa pri jeho práci. V rozhovoroch s nimi sa nám podarilo odhaliť logický determinant, ktorí považovali za najdôležitejší a tým boli práve žiaci, s ktorými sa dostávajú do denného kontaktu a prichádzajú tak do rôznych pedagogických situácií, ktoré musia riešiť. S tým súvisia aj ďalšie dva determinanty, a to vedomosti učiteľa, ktoré si prinášajú z pregraduálnej prípravy a potom sebareflexia, ktorú neustále vykonávajú na začiatku vstupu do profesie, ktorá ich potom ovplyvňuje aj v ďalších kariérnych stupňoch.

Literatúra

- BANDURA, A. 1991. Social cognitive theory of self-regulation. In *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, p. 248 – 287.
- BANDURA, A. 1994. Self-efficacy. In *Encyclopedia of human behavior* Vol. 4, pp. 71 – 81.
- BRIDGET, L. et al. 2013. Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. In *Teaching and Teacher Education*. 30(2013) p. 84 – 98. ISSN 0742-051X
- ĎUROVIČOVÁ, S. 2013. Úroveň profesijnej zdatnosti vnímanej študentmi špeciálnej pedagogiky. In *Pedagogika.sk* [online]. Roč. 4, č. 4. [cit. 2020-06-20] ISSN 1338-0982
- GAVORA, P. 2008. Učiteľovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti (self-efficacy). Prehľad problematiky. In *Pedagogika*. Roč. 58, č. 3, s. 222 – 235. ISSN 3330-3815
- GAVORA, P. – MAJERČÍKOVÁ, J. 2012. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa: oblasť vyučovania a oblasť spolupráce s rodičmi. In *Pedagogická orientace*. Vol. 22, No. 2 (2012) s. 205 – 221. ISSN 1805-9511
- GIELNIK, M. M., BLEADOW, R., STARK, M. S. 2020. *A dynamic account of self-efficacy in entrepreneurship*. In *Journal of Applied Psychology*. 105 (5), p. 487 – 505. ISSN 0021-9010
- JOET, G. et al. 2011. Sources of Self-Efficacy: An Investigation of Elementary School Students in France. In *Journal of Educational Psychology*. Vol. 103, no. 3, p. 649 – 663. ISSN 0022-0663
- KARIKOVÁ, S. 2004. *Špecifiká profesijnej dráhy učiteliek*. MPC: Prešov. 2004. ISBN 80-8045-335-7
- KASÁČOVÁ, B. 1996. *Očakávania a predstavy študentov učiteľstva 1. stupňa ZŠ a ich postoje k pedagogicko-psychologickej príprave*. Pedagogická revue, 4 (7/8). s. 311 – 317. ISSN 1335-1982
- KLASSEN, R. et al. 2010. Teacher's Collective Efficacy, Job Satisfaction and Job Stress in Cross-Cultural Context. In *The Journal of Experimental Education*. Vol. 78, no. 3, p. 464 – 486. ISSN 0022-0973
- MAREŠ, J. 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. 2013. 704 s. ISBN 978-8026-20-1748
- NAMAZIANDOST, E. – ČAKMAK, F. 2020. An account of EFL learners' self-efficacy and gender in the Flipped Classroom Model. In *Education and Information Technologies*. No 25. p. 4041 – 4055. ISSN 1360-2357
- NIKODEMOVÁ, V. a kol. 2017. Zisťovanie úrovne vnímanej zdatnosti učiteľov vyššieho sekundárneho vzdelávania pomocou dotazníka OSTES. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Roč. 2, č. 1, s. 160 – 174. ISSN 1339-8725

- PODLAHOVÁ, L. 2004. *První roky učitele*. Triton. 2004. 232 s. ISBN 80-7254-4774-8
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktual. a dopl. vyd. Praha: Portál. 2009. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5
- TOMENGOVÁ, A. 2011. Profesionálny rozvoj učiteľa v kontexte výsledkov výskumu TALIS. In *Pedagogické rozhľady (časopis pre školy a školské zariadenia)*. Roč. 20, č. 4, s. 8 – 12. ISSN 1335-0404
- TOMŠIK, R. 2015. Škála motivácie voľby učiteľského povolania. In *MMK: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference (1213-1221)*. Hradec Králové. Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-12-2
- TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing. ISBN 8024704056
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0

Mgr. Margita Feranská, PhD.
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Trnavská univerzita v Trnave

Reflexie hodnotenia vedy a výskumu na vysokých školách

Abstrakt

Článok sa zaoberá skúmaním procesov hodnotenia výskumu, súčasným stavom a smerovaním pri hľadaní optimálnych postupov zisťovania kvality výskumu. Diskutované sú otázky predností, limitov, rizík a vzťahu kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov k hodnoteniu výskumu. V stati je prezentovaný prehľad a analýza metrík používaných v súčasnej hodnotiacej praxi. Vo väzbe na princípy otvorenej vedy zdôrazňujeme potrebu vytvorenia nových progresívnych prístupov, ktoré presahujú tradičné indikátory a poskytujú presnejšie nástroje hodnotenia vedy.

Kľúčové slová

Hodnotenie výskumu, kvalitatívne a kvantitatívne prístupy, hodnotiace metriky.

Abstract

The paper is focused on exploring the processes of research assessment, current state and future direction in developing optimal ways to evaluate research quality. We discuss pros and cons, limitations, threats and the balance between qualitative and quantitative approaches to research assessment. The paper presents overview and analysis of metrics used in present assessment procedures. Based on the principles of open science we stress the need to develop new progressive approaches that go beyond traditional indicators and provide more accurate tools for research evaluation.

Key words

Research assessment, qualitative and quantitative approaches, evaluation metrics.

Výskumné ústavy, univerzity, subjekty financovania výskumu a tvorcovia vednej politiky neúnavne hľadajú postupy presnejšieho, transparentnejšieho a objektívnejšieho hodnotenia vedy a výskumu. Stále viac sa zdôrazňuje potreba podpory a oceňovania diverzity a pestrosti foriem, metód a výsledkov výskumu. Táto myšlienka dominuje aj v úvahách o súčasnom stave a budúcom smerovaní hodnotenia vedy a výskumu, pretože hodnotiace procesy formujú bázu, na ktorej univerzity a iné organizácie výskumu manažujú vedu a výskum, organizujú výber a podporu výskumných pracovníkov, hodnotia výkon jednotlivých zložiek/článkov výskumu a alokujú finančné prostriedky výskumu v rámci inštitúcie. V tomto zmysle je vytvorenie a implementácia presnejšieho, transparentnejšieho a zodpovednejšieho prístupu k hodnoteniu výskumu vo svojej podstate diskusiou o budúcnosti vedy na vysokých školách.

Úvahy o objektívnejšom systéme hodnotenia vedy a výskumu zahrňujú aj určité „technické“ diskusie. Kľúčovou v tomto smere je diskusia, ktorá sa koncentruje na hľadanie optimálneho vzťahu medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym prístupom k hodnoteniu výskumu. Kvalitatívny prístup zabezpečuje pohľad nezávislých odborníkov – expertov hodnotiacich vedecké výstupy v určitej vednej oblasti. Kvalitatívna forma hodnotenia je vo všeobecnosti považovaná za jeden z najvhodnejších spôsobov posudzovania úrovne výskumu a stále zostáva dôležitou a často používanou formou hodnotenia. Zároveň však výsostne subjektívny úsudok experta nemôže mať automatickú platnosť a spoľahlivosť a je nutné podoprieť ho presnejšími dátami – metrikami. Metriky zohrávajú v riadení, analyzovaní a kontrole vedeckej produkcie významnú rolu, aj keď sa názory expertov na ne rôznia. Zatiaľ čo niektorí experti považujú metriky za príspevok k presadzovaniu manažérskej a „audítorskej“ kultúry na univerzitách (Martin, 2016), iní vyjadrujú obavy z obmedzovania ich pozornosti iba na oblasti, ktoré možno kvantifikovať na úkor výsledkov, ktoré kvantifikovať nemožno (Gadd, 2019). Upozorňujú tiež na riziko ich preceňovania, ktoré následne vedie k poklesu pestrosti a diverzity výskumných aktivít, pretože dôraz na konkrétne indikátory hodnotiacich tabuliek ťahá univerzity k obmedzovaniu sa na rovnaké priority, aké sleduje „hodnotiteľ“.

Kľúčové koncepcie a východiská hodnotenia vedy a výskumu

Použitie metrík v hodnotení vedeckej produkcie má svojich zástancov i odporcov. Tvorba, podoba a používanie metrík je vo vedeckej komunite už dlhšiu dobu predmetom neutíchajúcich polemík a stretom protichodných názorov. V pozitívnom zmysle môže širšie používanie kvantitatívnych indikátorov a nástup alternatívnych metrík v hodnotení spoločenského dopadu vedeckej produkcie podporiť prechod k otvorenejšiemu a transparentnému systému výskumu. Prílišný dôraz na nevhodne konštruované indikátory môže však pôsobiť skôr demotivujúco. Aj keď niektoré univerzity v Európe odmietajú zvýšenie váhy metrík v manažmente výskumu, existujú aj početné príklady podpory metrík, zvlášť, ak je ich konštrukcii a aplikácii venovaná primeraná argumentácia a existuje kvalitná dátová infraštruktúra.

Súčasný systém hodnotenia a oceňovania výskumu sú väčšinou založené na publikačných metrikách, ktoré často stotožňujú kvalitu a impakt individuálnej výskumnej state s prestížou a impaktom časopisu alebo iného zdrojového dokumentu. Impakt faktor časopisov je napriek frekvencii a popularite svojho používania skôr zjednodušením hodnotenia individuálnych vedeckých príspevkov. Európska asociácia univerzít (EUA) uvádza, že preceňovanie impakt faktora vedeckých časopisov nesie so sebou určité problémy (EUA, 2018):

1. Kvalita článku vytvoreného konkrétnym vedcom (vedcami) nie je hodnotená priamo, ale „v zastúpení“ impakt faktorom časopisu, t. j. reputáciou časopisu, v ktorom je článok publikovaný.
2. Táto situácia posilňuje dominantné postavenie komerčných akademických vydavateľov a neprimerane posilňuje ich pozíciu a vplyv na financovanie a realizovanie výskumu.
3. Dominancia časopiseckých metrík znamená, že výsledky výskumu sú zužované na články publikované v obmedzenej skupine časopisov.

Metriky sa vzťahujú na indikátory používané na kvantitatívne a v istom zmysle „približné“ vyjadrenie produkcie a viditeľnosti výskumu, nie však nevyhnutne jeho kvality. Niekedy sú považované za objektívnejšie než expertné stanoviská, čo môže zvädzať k ich použitiu ako náhradu hodnotenia nezávislých expertov. Kvantitatívne metriky môžu nepochybne pomôcť riešiť prípadné rozdielne stano-

viská expertov, zmierniť subjektívny pohľad, zaujatosť, slúžiť ako báza pre diskusiu. Mali by podporiť expertov v ich hodnotení, pretože rozhodovanie o kolegoch je bez relevantných informácií komplikované. Experti – špičkoví odborníci v danom vednom odbore – by však nemali redukovať svoje hodnotenie výlučne iba na čísla. Metriky nesmú nahradiť kvalifikovaný úsudok experta. Kvalitatívne a kvantitatívne hodnotenie výskumu je jednoznačne komplementárne a oba prístupy by mali byť starostlivo vyvažované.

V kontexte hodnotenia výskumu konkrétneho pracoviska existuje zhoda v použití tzv. indikátorov inputu zahrňujúcich výskumné granty (fakt, že inštitúcie si navzájom konkurujú v súťaži o grantové prostriedky znamená, že úspešnosť pri ich získaní je znakom kvality), prostriedky získané z predaja výsledkov výskumu, počet študentov PhD., počet absolventov PhD. štúdia. Charakteristiky ako ocenenia výskumníkov, členstvá v redakčných radách, vedenie medzinárodných vedeckých konferencií a rôzne iné formy vedeckého uznania sú síce považované za potenciálne miery kvality, ale vhodnejšie je ich považovať za miery „výskumného prostredia“ alebo „životaschopnosti“ základne výskumu konkrétnej inštitúcie.

Kategorizácia metrík hodnotenia výskumu

Expertná skupina Európskej asociácie univerzít vypracovala v roku 2019 (EUA, 2019) zaujímavú kategorizáciu metrík hodnotenia výskumu (*tabuľka 1*). Ako dominantná kategória metrík používaných v súčasnosti sa uvádzajú konvenčné tradičné metriky, ktoré merajú výsledky výskumu na báze informácií získaných z časopiseckých publikácií. Najpoužívanejšie príklady zahŕňajú počet publikácií a citácií, pričom rozhodujúce miesto má na úrovni časopisu impakt-faktor a na úrovni autora h-index. Užívateľské metriky a alternatívne metriky rozširujú obsah konvenčných metrík. Zatiaľ čo užívateľské metriky sú širším vyjadrením miery pozornosti, ktorú výskum vyvolá, alternatívne metriky idú o krok ďalej a snažia sa merať spoločenský dosah výskumu. Napokon, tzv. metriky budúcej generácie by podľa expertnej skupiny mali byť vytvorené do budúcnosti, pričom by ako „otvorené metriky“ mali presahovať alternatívne metriky a poskytovať presnejšie, transparentnejšie a spoľahlivejšie nástroje na hodnotenie výskumu.

Expertná skupina zdôrazňuje dva dôležité fakty, ktoré sa vzťahujú k používaniu metrík v procesoch hodnotenia výskumu. Po prvé, metriky sú iba aproximácie a nie priame, bezprostredné miery kvality výskumu. To je aj dôvod, prečo sú označované ako „indikátory“. Aj keď všetky kategórie metrík vykazujú určitý stupeň sofistikovanosti, svojou podstatou sú iba približným obrazom výsledkov výskumu a jeho „viditeľnosti“ (impaktu), ktorý nemusí nutne analyzovať kvalitu. To aj podčiarkuje význam ich použitia ako podporného nástroja v kvalitatívnom hodnotení nezávislých expertov.

Po druhé, aj keď sú užívateľské a alternatívne metriky pokusom rozšíriť bázu kvantitatívneho vyjadrenia kvality a impaktu výskumu, kategorizácia uvedená v schéme EUA by nemala byť vnímaná ako poradie významu jednotlivých typov metrík. Neznamená, že užívateľské a alternatívne metriky sú svojou podstatou dokonalejšie alebo spoľahlivejšie než konvenčnejšie alternatívy.

Tabuľka 1 Prehľad a kategorizácia metrík podľa expertnej skupiny EUA

	Miera	Báza
Konvenčné – tradičné metriky	Výstupy výskumu	Počet publikácií a počet citácií na báze bibliometrických databáz, napr. Web of Science, Scopus, Google Scholar. Príkladom je impakt – faktor časopisu (JIF), h-index, SJR, normalizovaný citačný index v odbore, atď.
Užívateľské metriky – metriky na báze používania	Použitie výsledkov výskumu, prevzatie výsledkov výskumu, pozornosť vyvolaná výskumom	Počet prezretí/stiahnutí výsledkov výskumu
Alternatívne metriky	Spoločenský dosah	Sociálne médiá, blogy, vedecké sociálne siete (ResearchGate, atď.)
Metriky budúcej generácie	Budú ešte len vytvorené ako „otvorené metriky“, presahujúce alternatívne metriky	

Zdroj: EUA Briefing, apríl 2019.

Užívateľské metriky sa považujú za medzičlánok medzi tradičnými a alternatívnymi metrikami a obvykle sú vyjadrené počtom videní alebo stiahnutí určitej položky. Ich hodnoty sa môžu značne líšiť od citácií, pretože existuje mnoho potenciálnych užívateľov (študenti, manažéri, politici, záujmová verejnosť), ktorí čítajú publikácie alebo používajú dáta bez toho, aby vôbec niekedy publikovali. Navyše, nie všetko, čo výskumník číta, je uvedené v zdrojoch a odvolávkach jeho publikácií. Užívateľsky orientované metriky, ako užívateľský impakt faktor, vyjadrujú pozornosť k stati. V tomto zmysle by mohli poskytnúť lepší obraz o používaní výsledkov výskumu, pričom sú aktuálnejšie než bibliometrické citácie. Na druhej strane však užívateľské štatistiky môžu byť nafúknuté a manipulované a niektoré články môžu byť síce stiahnuté alebo vytlačené, ale nemusia byť čítané.

Navyše, výskum môže byť citovaný a komentovaný akademikmi aj v blogoch s cieľom vzájomne diskutovať alebo informovať iných vedcov a širšiu verejnosť. Blogové citácie by mohli byť považované za dôkaz kombinácie akademického záujmu a potenciálne širšieho spoločenského záujmu. Hlavne v humanitných a spoločenských vedách môžu aj blogové články získavať viacero formálnych citácií, čo dokumentuje ich prvotný impakt. Napriek tomu však je možné ľahko manipulovať aj blogové citácie a ani ich nie je možné priamo zhromažďovať, takže by museli byť poskytované osobitným špeciálnym softvérom.

S príchodom nových technológií sa otvorili možnosti pre posúdenie impaktu nielen časopiseckých publikácií, ale aj kníh, výskumných správ, dát, resp. rôznych netradičných typov vedeckých výstupov. Prostriedkom na meranie širšieho spoločenského impaktu vedy a výskumu sa stali altmetriky založené hlavne na aplikáciách sociálnych médií. Existujú rôzne druhy merateľných signálov na sociálnych médiách, napr. „lky“, zdieľanie, stiahnutie, posty, poznámky – pričom každý z nich indikuje odlišnú úroveň angažovanosti. Keďže altmetriky spočívajú na (otvorených) webových platformách, môžu stimulovať rozvoj princípov otvorenej vedy, t. j. spolupráce, zdieľania, sieťovania. Majú tiež potenciál zohľadniť širší impakt vedeckých výsledkov na spoločnosť ako celok, pretože zahrňujú rôzne skupiny záujmového publika a nielen iných vedcov (ako je to pri citáciách). Tým plnia významnú funkciu v akceptovaní a podpore diverzity (vedeckej produkcie, reflexie vedy, atď.). Aktuálne štúdie však vyvolali vážne polemiky o ich validite a spoľahlivosti. Problémom je aj transparentnosť podkladových dát, z ktorých sú nové metriky tvorené.

Hľadanie lepších a účinnejších nástrojov hodnotenia výskumu však nie je obmedzené iba na diskusiu o podobe a spôsobe použitia metrík, ani proporcie medzi kvalitatívnym a kvantitatívnym hodnotením. Kľúčové je zabezpečenie súladu medzi hodnotou/hodnotami výskumu a ich správnym stimulovaním, podporou a uznaním.

Prednosti a limity bibliometrických indikátorov

V súčasnosti najčastejšie vyjadrenie kvality výskumu vychádza z bibliometrických metód, konkrétne z počtu rôznych publikácií a citačných indikátorov. Pri práci s bibliometrickými analýzami treba brať do úvahy rozdiely medzi odbormi/disciplínami výskumu, rozsahom pokrytia zdrojov v rôznych databázach, úrovňou, na ktorej je konkrétny indikátor analyzovaný a pod. Najdôležitejšími multidisciplinárnymi bibliografickými databázami je Web of Science, Scopus a Google Scholar. Scopus má širšie pokrytie vedeckej literatúry než Web of Science. Niektoré štúdie uvádzajú, že časopisy obsiahnuté v Scopuse, ale nie vo Web of Science mávajú nižší citačný impakt a sú orientované viac regionálne.

V odbornej literatúre sa uvádza veľký počet indikátorov citačného impaktu. Väčšinu z nich tvoria varianty alebo rozšírenia limitovaného súboru základných indikátorov: celkový počet citácií na vedecké dielo, celkový počet citácií na autora, priemerný počet citácií na výskumné pracovisko, počet a podiel vysoko citovaných publikácií výskumného pracoviska, h-index výskumníka, h-index výskumného pracoviska. Kritizované býva niekedy používanie indikátorov založených na celkovom (ale aj priemernom) počte citácií za pracovisko (t. j. za súbor publikácií pracoviska). Takéto indikátory môžu byť výrazne ovplyvnené jednou alebo niekoľkými vysoko citovanými prácami. Nejde teda o úplne objektívny obraz, a preto sa odporúča sledovať vysoko citované publikácie osobitne.

V ostatných rokoch sa priemerný počet autorov vedeckých statí a publikácií zvyšuje, avšak v dôsledku tlaku na publikovanie ako dôkazu aktivity vo výskume a jednak ako dôsledok trendu v mnohých disciplínach k „tímovej vede“. Výskum v mnohých disciplínach (zvlášť v prírodných a technických vedách) je stále viac kolaboratívny a spája mnohých autorov z rôznych odborov do komplexného riešenia vedeckých problémov. Tento trend nastoľuje otázku správnej identifikácie prínosu a roly jednotlivých autorov v publikovanej vedeckej stati.

Prax univerzít v Európe uvádza viaceré metódy identifikovania prínosu konkrétnych autorov. Jedna z metód pracuje s alternatívou, že text každého spoluautora je hodnotný a započítava sa ako „plné autorstvo“. Citácie state napísanej viacerými autormi sa započítavajú viackrát, osobitne pre každého autora a to dokonca aj pre tých autorov, ktorí prispeli iba nepatrným podielom. Pretože tie isté citácie sú započítavané viac než jedenkrát, má princíp „plného autorstva“ inflačný efekt. To viedlo k návrhom na presnejšie alokovanie citačných výsledkov, napr. podielové započítavanie, kedy sú citácie na publikáciu rozdelené proporcionálne alebo vážené individuálnym prínosom každého autora. Niektoré univerzity vo Veľkej Británii používajú dokonca špeciálny systém na identifikovanie konkrétnej formy prínosu výskumníka v publikovanom diele. Evidencia publikácií špecifikuje prínos a rolu výskumníka v diele, napr. ako tvorca metodológie, analytika dát, špecialistu na štatistické analýzy, tvorca teoretickej bázy a pod. Takáto evidencia sa používa najmä pri rozhodovaní o kariérnom postupe výskumníka.

Základné citačné indikátory impaktu

Najznámejším indikátorom citačného impaktu vedeckých časopisov je „Journal Impact Factor“ (JIF). Zisťuje sa každoročne ako priemerný počet citácií článkov publikovaných v časopise za ostatné dva roky. Impakt faktor sa určuje každý rok a môže sa teda v medziročnom porovnaní významne líšiť. Indexované časopisy sú z hľadiska dôležitosti a prestíže rozdelené do štyroch kvartilov: Q1, Q2, Q3, Q4. Do kvartilu Q1 patrí top 25 % časopisov v danej vednej kategórii; kvartil Q2 zahŕňa časopisy zaradené do skupiny 25 % – 50 %, kvartil Q3 obsahuje časopisy v skupine 50 % – 75 % a do kvartilu Q4 patria časopisy poslednej skupiny 75 % – 100 %. Najprestížnejšie časopisy v určitej vednej oblasti sú teda zaradené v prvom kvartile Q1.

Journal Impact Faktor nie je síce dokonalý nástroj na meranie kvality článkov, je však široko používaný ako technika hodnotenia vedeckých výstupov. Pri jeho používaní treba mať na pamäti, že ide o metriku, ktorá sa vzťahuje viac na úroveň časopisu než na úroveň kvality individuálneho autora. Proti preceňovaniu významu JIF sa niekedy uvádza ako argument aj neetická editorská politika niektorých časopisov, ktoré sa snažia zvýšiť svoj impakt faktor vytváraním karuselových editorských dohôd, alebo publikovaním vyššieho počtu tzv. „prehľadových“ článkov, ktoré sú vo všeobecnosti citované viac než výskumné state.

Pretože počty citácií na jednotlivé články nevykazujú rovnomernú distribúciu, je stotožnenie priemerného počtu citácií s impaktom individuálnych článkov zavádzajúce. Skutočný počet citácií individuálneho článku vo vedeckom časopise je vo väčšine prípadov omnoho nižší než je priemerný počet citácií za všetky články.

V reakcii na neprimerané preceňovanie JIF v hodnotení vedeckých výstupov a aj samotných výskumníkov zverejnila skupina editorov a vydavateľov vedeckých časopisov v roku 2013 v San Franciscu deklaráciu (San Francisco Declaration on Research Assessment – DORA), v ktorej upozorňovala na negatíva chybného používania impakt faktora. Táto kritika však neznamená úplne odmietnutie JIF ako metriky hodnotenia, iba upozorňuje na potrebu jeho správnej interpretácie ako indikátora časopisu. V bibliometrickej literatúre ako aj v hodnotiacej praxi boli navrhnuté viaceré zdokonalenia a alternatívy JIF. Odporúča sa napríklad brať do úvahy citácie za dlhšie časové obdobie alebo použiť medián namiesto priemerného počtu citácií.

Na rozdiel od JIF vyjadruje indikátor SCImago Journal Rank (SJR) mieru vedeckého vplyvu časopisov, ktorá zohľadňuje nielen počet citácií na state, ale aj dôležitosť a prestíž časopisov, v ktorých boli citácie zverejnené. SJR impakt index je numerická hodnota vyjadrujúca priemerný počet vážených citácií získaných v určitom roku na stať publikovanú v danom časopise v predchádzajúcich troch rokoch. Citácia v časopise s vysokým indexom SJR bude mať väčšiu hodnotu než citácia v časopise s nižším indexom SJR. V tomto zmysle budú mať citácie zverejnené vo veľmi dôležitých časopisoch väčšiu hodnotu a budú teda prinášať zdrojovým časopisom väčšiu prestíž. To predstavuje významný rozdiel oproti impakt faktoru JCR, v ktorom má každá citácia rovnakú váhu a rovnakú hodnotu nezávisle od pozície vedeckého časopisu, v ktorom bola uverejnená. Citačné obdobie SJR predstavuje 3 roky, t. j. o rok viac ako pri JIF.

SCImago Journal Rank analyzuje publikácie indexované v databáze Scopus, ktorá zahrňuje väčší počet vedeckých časopisov než databáza Journal Citation Reports (JCR), z ktorej je zisťovaná hodnota JIF. Podobne ako pri indikátore JIF sú aj pri indikátore SJR vedecké časopisy v jednotlivých oblastiach výskumu rozdelené do štyroch kvartilov, pričom kvartil Q1 zahrňuje top 25 % najprestížnejších časopisov danej vednej oblasti.

Záver

Tvorcovia politiky, ktorí sa usilujú o rozvoj otvorenej vedy (Open Science) pristupujú v ostatných rokoch k revidovaniu aktuálnych systémov hodnotenia výskumu a identifikovali ho ako jednu z bariér rozvoja otvorenej vedy. Otvorená veda predstavuje nový prístup k vedeckému procesu, spojený s novými nástrojmi a novými cestami difúzie poznatkov prostredníctvom on-line digitálnych technológií. Znamená posun od štandardnej praxe publikovania výsledkov výskumu vo vedeckých časopisoch k zdieľaniu poznatkov a dát už v raných štádiách procesu výskumu. Na globálnej úrovni ministri pre vednú politiku krajín G7 a európsky komisár pre vedu, výskum a inovácie zdôraznili na svojom stretnutí v Ríme v septembri 2018 (G7 Science

Ministers' Communique, 2017) úzku väzbu medzi otvorenou vedou a hodnotením výskumu. Komuniké z ich stretnutia obsahovalo výzvu „vytvoriť prostredie vedy a výskumu, ktoré podporuje aktivity v otvorenej vede a osobitne hodnotí výsledky prínosu do otvorenej vedy“

V tomto zmysle budú „metriky budúcej generácie“ znamenať rozšírenie a obohatenie hodnotenej výskumnej bázy tak, aby stimulovali a oceňovali diverzitu foriem, metód, aktivít a organizácie výskumu a boli prínosom pre hodnotených, hodnotiteľov i širšiu spoločnosť.

Literatúra

DORA (2012). San Francisco Declaration on Research Assessment.

<https://sfdora.org/read/>.

European University Association (2019). Reflections on University Research Assessment. Brussels: EUA. <https://eua.eu/resources/publications/825:reflections-on-university-research-assessment-key-concepts,-issues-and-actors.html>.

European University Association (2018). EUA Roadmap on Research Assessment in the Transition to Open Science. Brussels: EUA.

<https://eua.eu/resources/publications/316:eua-roadmap-on-researchassessment-in-the-transition-to-open-science.html>.

European Commission (2018). Open Science Policy Platform Recommendations (OSPP-REC). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5b05b687-907e-11e8-8bc1-01aa75ed71a1>.

European Commission Expert Group on Altmetrics (2017). Next-generation metrics: Responsible metrics and evaluation for open science. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b858d952-0a19-11e7-8a35-01aa75ed71a1>.

GADD, E. (2019). Influencing the changing world of research evaluation. Insights, 32(1). <http://doi.org/10.1629/uksg.456.20>.

G7 (2017). G7 Science Ministers' Communique.

<http://www.g7italy.it/en/scienceministerial-meeting>.

HICKS, D., WOUTERS, P., WALTMAN, L., DE RIJCKE, S., & RAFOLS, I. (2015). The Leiden Manifesto for research metrics. Nature, 520, pp. 429-431.

<http://www.leidenmanifesti.org>.

prof. Ing. Dagmar Lesáková, CSc.
autorka pôsobila ako bolonský expert 2014 – 2017

Lektoráty slovenského jazyka a kultúry

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky malo v akademickom roku 2020/2021 vo svojej kompetencii dvadsať dva tzv. lektorátov slovenského jazyka a kultúry v desiatich členských štátoch Európskej únie a v piatich krajinách mimo nej.¹ Z právneho hľadiska nejde o samostatné inštitúcie, ale o zaužívané poloformálne pomenovanie pre pôsobisko jednej osoby – teda lektorky alebo lektora slovenského jazyka a kultúry –, ktorá je na základe medzištátnej zmluvy vyslaná na zahraničné akademické pracovisko vysokoškolského charakteru, aby primárne zabezpečila realizáciu a propagáciu praktickej výučby slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Tieto mandáty sa k uvedenému dátumu v rámci Únie vykonávali:

- ▶ v **Bulharsku** na (1) Katedre slavistiky Filologickej fakulty Velikotárnovskej univerzity svätých Cyrila a Metoda² a na (2) Katedre slovanskej jazykovedy Fakulty slovanských filológií Univerzity svätého Klimenta Ochridského v Sofii³;
- ▶ vo **Francúzsku** na (3) Európskej katedre Národného inštitútu východných jazykov a civilizácií (Inalco) v Paríži⁴;
- ▶ v **Chorvátsku** na (4) Katedre slovenského jazyka a literatúry Inštitútu západoslovanských jazykov a literatúr Filozofickej fakulty Univerzity v Záhrebe⁵;
- ▶ v **Maďarsku** na (5) Katedre slovanských filológií Inštitútu slovanských a pobaltských filológií Fakulty humanitných vied Univerzity Eötvösa Loranda v Budapešti⁶ a na (6) Katedre slovenského jazyka a literatúry Inštitútu pre národnosti Pedagogickej fakulty Gyulu Juhásza Segedínskej univerzity⁷;

¹Zoznam univerzít, kde pôsobia lektori slovenského jazyka a kultúry MŠVVaŠ SR v zahraničí v akademickom roku 2020/2021. In *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* [online]. [2021-07-08]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/zoznam-univerzit-kde-posobia-lektori-slovenskeho-jazyka-a-kultury-msvvas-sr-v-zahranici-v-akademickom-roku-20202021>.

²Dostupné na: <http://www.uni-vt.bg/bul/?zid=80>.

³Dostupné na:

https://www.uni-sofia.bg/index.php/eng/the_university/faculties/faculty_of_slavic_studies/structures/departments/slavic_linguistics.

⁴Dostupné na: <http://www.inalco.fr/langue/slovaque>.

⁵Dostupné na: <http://www.ffzg.unizg.hr/zslav/>.

⁶Dostupné na: <http://www.elte.hu/en/faculties/humanities>.

⁷Dostupné na: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/english/institute-of-minority/institute-of-minority>.

- ▶ v **Nemecku** na (7) Inštitúte slavistiky Fakulty lingvistiky, literárnej vedy a kulturológie Univerzity v Regensburgu⁸, na (8) Inštitúte slavistiky Filozofickej fakulty Univerzity v Kolíne⁹ a na (9) Inštitúte slavistiky a hungarológie Fakulty lingvistiky a literárnej vedy Humboldtovej univerzity v Berlíne¹⁰;
- ▶ v **Poľsku** na (10) Inštitúte lingvistiky a Inštitúte literárnej vedy Fakulty humanitných vied Sliezskej univerzity v Katoviciach so sídlom v kampuse v Sosnowci²¹, na (11) Inštitúte západnej a južnej slavistiky Fakulty polonistiky Varšavskej univerzity²² a na (12) Katedre slovenskej filológie Inštitútu slovenskej filológie Filologickej fakulty Jagelonskej univerzity v Krakove²³;
- ▶ v **Rakúsku** na (13) Inštitúte slavistiky Fakulty filológie a kultúrnych štúdií Viedenskej univerzity²⁴;
- ▶ v **Rumunsku** na (14) Katedre ruskej a slovenskej filológie Fakulty cudzích jazykov a literatúr Univerzity v Bukurešti²⁵;
- ▶ v **Slovinsku** na (15) Inštitúte slavistiky Filozofickej fakulty Univerzity v Ľubl'ane²⁶
- ▶ a v **Taliansku** na (16) Katedre prekladateľstva a tlmočníctva Fakulty cudzích jazykov a literatúr Bolonskej univerzity so sídlom v kampuse vo Forlí²⁷.

Mimo Únie sa tieto mandáty vykonávali:

- ▶ v **Bielorusku** na (17) Katedre teoretickej a slovenskej lingvistiky Filologickej fakulty Bieloruskej štátnej univerzity v Minsku²⁸;
- ▶ v **Číne** na (18) Katedre slovenského jazyka Fakulty európskych jazykov a kultúr Pekinskej univerzity zahraničných štúdií²⁹;
- ▶ v **Rusku** na (19) Katedre slovenskej filológie Filologickej fakulty Moskovskej štátnej univerzity Michaila Vasilieviča Lomonosova³⁰;

⁸ Dostupné na: <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/institut/index.html>.

⁹ Dostupné na: <http://slavistik.phil-fak.uni-koeln.de/home>.

¹⁰ Dostupné na: <http://www.slavistik.hu-berlin.de/de/institut>.

²¹ Dostupné na: <http://us.edu.pl/wydzial/wh/instytuty/>.

²² Dostupné na: <http://slawistyka.uw.edu.pl/en/>.

²³ Dostupné na: <http://ifs.filg.uj.edu.pl/zaklad-filologii-slowackiej>.

²⁴ Dostupné na: http://ufind.univie.ac.at/en/pvz_sub.html?id=428.

²⁵ Dostupné na: <http://filologierusasislava.ils.unibuc.ro/>.

²⁶ Dostupné na: <http://slavistika.ff.uni-lj.si/>.

²⁷ Dostupné na: <http://www.sslmit.unibo.it/>.

²⁸ Dostupné na: <http://bsu.by/en/structure/faculties/kafedry/Department-of-Theoretical-and-Slavic-Linguistics-d>.

²⁹ Dostupné na: <http://global.bfsu.edu.cn/en/info/1181/1176.htm>.

³⁰ Dostupné na: www.philol.msu.ru/~slavphil.

- ▶ v **Srbsku** na (20) Katedre slavistiky Filologickej fakulty Univerzity v Belehrade³¹ a na (21) Oddelení slavistiky Filozofickej fakulty Univerzity v Novom Sade³²
- ▶ a na (22) **Ukrajine** na Katedre slovenskej filológie Filologickej fakulty Užhorodskej štátnej univerzity³³.

V minulosti boli lektoráty aktívne aj pri iných pracoviskách, či už v niektorých zo spomenutých krajín, napríklad vo Francúzsku ešte na Štrasburskej univerzite a Univerzite Blaisa Pascala v Clermont-Ferrande, alebo i v Egypte na Univerzite Ain Šams v Káhire. Dôvody rušenia lektorátov, prípadne ich dočasného neobsadenia sú rôzne, ale často majú racionalizačný charakter zo strany domovskej inštitúcie.

Možnosť štúdia slovenského jazyka, samozrejme, ponúkajú aj iné časti sveta, zo zaujímavých lokalít možno spomenúť Katedru českých a slovenských štúdií Fakulty stredo- a východoeurópskych štúdií Kórejskej univerzity zahraničných štúdií v Soule so sídlom v kampuse Jongin³⁴ a Katedru slovanských jazykov a literatúr Fakulty humanitných a prírodných vied Kennetha P. Dietricha Pittsburskej univerzity v Spojených štátoch³⁵. Medzi týmito pracoviskami a slovenským ministerstvom školstva však nie je uzavretá dohoda o zriadení lektorátu.

Zmienené zahraničné pracoviská sú prevažne filologického charakteru, z toho vyplýva, že sa primárne orientujú na aplikovanolingvistickú výučbu. Odlišujú sa ale podľa toho, či štúdium slovakistiky prebieha na bakalárskom alebo i magisterskom a doktorandskom stupni a taktiež v akej forme, či ako samostatný program, prípadne ako súčasť širšie koncipovaného translatologického a areálového štúdia, respektíve iba ako výberový predmet. Na základe týchto špecifik sa potom určujú podmienky a potreby jednotlivých lektorátov.

Manažment lektorátov spadá na ministerstve školstva pod odbor rozvojovej pomoci a služieb pre zabezpečenie medzinárodnej spolupráce sekcie medzinárodnej spolupráce a európskych záležitostí.³⁶ V rámci odboru sa nachádza päť útvarov, ktorých názvy formálne definujú agendu. Dva sa venujú lektorátom a ich činnosť je rozdelená podľa toho, či sa nachádzajú na území Únie, alebo mimo nej. Zvyšné tri učiteľkám a učiteľom vyslaným na základné a stredné školy so slovenským vyučovacím jazykom a ktoré sú v systéme tzv. európskych škôl zabezpečujúcich vzdelávanie detí zamestnankýň a zamestnancov európskych inštitúcií.³⁷

³¹ Dostupné na: <http://www.fil.bg.ac.rs/lang/sr/katedre/slavistika/>.

³² Dostupné na: <http://www.ff.uns.ac.rs/sr-lat/fakultet/odseci/slovakistika>.

³³ Dostupné na: <http://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/ffilology-filsl>.

³⁴ Dostupné na: <http://eebi.hufs.ac.kr/eng/>.

³⁵ Dostupné na: <http://www.slavic.pitt.edu/>.

³⁶ Po metodickej a odbornej stránke ministerstvo školstva úzko spolupracuje so Studia Academica Slovaca – centrom pre slovenčinu ako cudzí jazyk, špecializovaným pracoviskom Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Dostupné na: <https://fphil.uniba.sk/sas>.

³⁷ Štatút a organizačný poriadok MŠVVaŠ SR. In *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* [online]. [2021-07-08]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/statut-a-organizacny-poriadok-msvvas-sr/>.

V gescii sekcie je príprava programu spolupráce s podobnou rezortnou inštitúciou v inej krajine. Dochádza tak k uzavretiu bilaterálnej dohody, ktorá konkretizuje podmienky existencie lektorátu, od mzdy cez ubytovanie po materiálne a technické zabezpečenie výučby.³⁸ Všetky tieto zmluvy sú dostupné na webovej stránke ministerstva.³⁹

O výbere lektoriek a lektorov rozhoduje na základe výberového konania špecializovaná komisia, ktorej členky a členovia pochádzajú nielen z ministerstva školstva, ale aj z Ministerstva zahraničných vecí a európskych záležitostí Slovenskej republiky a iných domácich vysokoškolských pracovísk.

Medzi minimálne podmienky, ktoré sa vyžadujú zo slovenskej strany na kandidujúcu osobu, sú:

- « dosiahnuté vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom programe slovenský jazyk a literatúra vedeckého smeru alebo v učiteľskej aprobácii;
- « aspoň tri roky pedagogickej praxe na vysokej škole, z toho minimálne dva roky na Slovensku, so slovenským vyučovacím jazykom, v študijných programoch lingvistického, literárnovedného a translatickeho charakteru;
- « praktické skúsenosti s výučbou slovenčiny ako cudzieho jazyka.

Ďalšie podmienky vychádzajú z požiadaviek zahraničného pracoviska. To môže vyžadovať napríklad znalosť štátneho jazyka danej krajiny.⁴⁰

Vyslanie lektoriek a lektorov je minimálne na dobu jedného roka, s možnosťou predĺženia pôsobenia maximálne na štyri roky, pričom každé predĺženie musí byť podmienené súhlasom zahraničného pracoviska, ktoré vypracúva správu o pôsobení. Tento komunikačný kanál prebieha zásadne prostredníctvom diplomatickej pošty.

Na lektorky a lektorov sa tiež vzťahuje zákon o výkone práce vo verejnom záujme č. 552/2003 Z. z., čo vyplýva z pracovnoprávneho vzťahu s ministerstvom ako štátnym orgánom.

V prípade otvárania nových lektorátov by malo iniciatívne vystupovať najmä zahraničné pracovisko, ktoré chce rozšíriť svoje portfólio ponúkaných predmetov alebo študijných programov. Iniciátorom však môže byť i zastupiteľský úrad, ktorý sa môže snažiť o prehĺbenie diplomatických vzťahov v oblasti školstva a vedy, a preto

³⁸ Lektori slovenského jazyka a kultúry v zahraničí. In *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* [online]. [2021-07-08]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/lektori-slovenskeho-jazyka-a-kultury-v-zahranici/>.

³⁹ Medzinárodné zmluvy a dohovory. In *Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky* [online]. [2021-07-08]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/medzinarodne-zmluvy-a-dohovory>.

⁴⁰ Podmienky pre uchádzačov. In *Lektori a učitelia slovenského jazyka a kultúry* [online]. 2014. [2021-07-08]. Dostupné na: <https://lektoriucitelia.sk/conditions/>.

participuje na príprave bilaterálnej dohody o spolupráci. V tomto procese zohráva úlohu aj geopolitický a hospodársky rozmer, teda či je krajina významná pre slovenské záujmy.

Lektoráty zohrávajú dôležitú úlohu pri rozvoji a propagácii akademického štúdia slovenského jazyka a kultúry vo svete. Lektorky a lektori majú okrem pedagogických povinností za úlohu organizovať kultúrne a vzdelávacie podujatia a ďalšie podobné aktivity, vrátane udržiavania kontaktov medzi oboma krajinami, napríklad prostredníctvom študijných pobytov a stáží. Dôležitá je tiež spolupráca so zastupiteľským úradom a inými organizáciami, napríklad krajanskými, ak sa v danej krajine nachádza slovenská menšina. Z tohto hľadiska možno hovoriť o forme kultúrnej diplomacie.

Zánik lektorátu, žiaľ, môže predznamenať aj zánik výučby slovenského jazyka a kultúry na zahraničnom pracovisku, a teda aj koniec výchovy budúcich špecialistiek a špecialistov v oblasti lingvistiky, translatológie a v širšej aplikovanej sfére ekonomických, kultúrnych, politických a sociálnych vzťahov. Pretože Slovensko patrí počtom obyvateľstva a rozlohou medzi malé krajiny, snaha zabezpečiť akademické vzdelávanie slovenského jazyka a kultúry vo svete by mala byť vo väčšej miere prioritizovaná ako súčasť komplexnejšej stratégie promovania v zahraničí. Na to je, pravdaže, potrebné zvyšovať finančné investície a ľudské zdroje. Potenciálny záujem rozširovať sieť lektorátov napokon závisí od porozumenia dôležitosti tejto agendy zo strany politického vedenia ministerstva školstva.

Peter F. 'Rius Jílek
Filozofická fakulta Univerzity v Záhrebe
peterfrius@jilekonline.eu

Rovnosť v európskom školskom vzdelávaní

Na jar tohto roku zverejnila európska sieť pre vzdelávanie Eurydice preklad rozsiahlej štúdie **Rovnosť v európskom školskom vzdelávaní: Štruktúry, politiky a výkonnosť žiakov** (dostupné na webovom sídle www.saaic.sk). Štúdiu vydala Výkonná agentúra pre vzdelávanie, audiovizíu a kultúru EÚ v anglickom jazyku v roku 2020 (<http://ec.europa.eu/eurydice>).

Táto nová štúdia skúma kľúčové štruktúry vzdelávania a politiky a hodnotí do akej miery ovplyvňujú úroveň rovnosti vo vzdelávacích systémoch. Rovnosť skúma vo dvoch rozmeroch: *inklúzii* a *spravodlivosti* a vychádza z troch druhov údajov: zo strategických politických informácií, ktoré poskytli národné kancelárie Eurydice, údajov z medzinárodných meraní o výkonnosti a charakteristikách žiakov (PISA, PIRLS, TIMSS) a štatistických údajov Eurostatu.

Pomocou štatistických analýz vyhodnocuje vplyv týchto funkcií na úroveň systému – na objektivnosť vo vzdelávaní. Skúma 42 vzdelávacích systémov v 37 európskych štátoch.

Pri vytváraní spravodlivejších a inkluzívnejších európskych spoločností zohráva vzdelávanie dôležitú úlohu. Aby však tento cieľ mohol byť dosiahnutý, musí vzdelávací systém zabezpečiť, aby mohli byť mladí ľudia schopní rozvíjať svoj talent a dosiahnuť svoj plný potenciál bez ohľadu na to z akého prostredia pochádzajú. *Socioekonomické pozadie* je však výrazne určujúcim faktorom pri dosahovaní študijných výsledkov žiakov: nedostatočná výkonnosť, predčasné ukončenie vzdelávania alebo odbornej prípravy a sociálna marginalizácia sú pre niektorých žiakov stále reálne nebezpečenstvo. Pokračujúca pandémia COVID-19 posilňuje argumenty pre zlepšenie spravodlivosti vo vzdelávaní, pretože prechod na dištančné vzdelávanie a vymeškaný čas výučby prinášajú znevýhodneným žiakom čoraz väčšie problémy a pravdepodobne prehĺbujú existujúce nerovnosti. Totiž rovnosť vo vzdelávaní je v ostatných rokoch dôležitou politickou témou na najvyššej úrovni.



Celý text štúdie je rozdelený do troch hlavných častí, ktoré sa ďalej členia na jednotlivé kapitoly. Sú doplnené slovníkom termínov, prílohami a množstvom prehľadných grafov a tabuliek.

Časť 1

Koncepcie a indikátory rovnosti vo vzdelávaní

Poskytuje teoretický prehľad o koncepciách rovnosti vo vzdelávaní, analýzu indikátorov o dopade socioekonomického pozadia na študijnú výkonnosť žiakov v medzinárodných meraniach. Ústredné orgány štátnej správy takmer vo všetkých európskych vzdelávacích systémoch vo svojich vyhláškach, zákonoch a usmerneniach definujú alebo odkazujú na pojmy týkajúce sa rovnosti. Jednotlivé definície sa však medzi vzdelávacími systémami veľmi líšia, preto sa nedá hovoriť o jednom alebo spoločnom modeli v celej Európe. V niektorých štátoch používajú miesto rovnosti spravodlivosť, rovnosť príležitostí, rovnosť/nerovnosť, znevýhodnenie, nediskrimináciu, zraniteľné skupiny, rizikové skupiny a predčasné ukončenie školskej dochádzky. Hoci má veľa vzdelávacích systémov definované kritériá o znevýhodnených žiakoch, tie sa do istej miery líšia a v niektorých sa používa pojem riziko (napr. riziko predčasného ukončenia školskej dochádzky alebo opakovania ročníka alebo riziko sociálneho vylúčenia pre žiakov migrantov alebo so zdravotným postihnutím), alebo sa používajú sociálne, ekonomické, kultúrne, národnostné alebo rodinné charakteristiky, napríklad geografická poloha (napr. bývanie v odľahlej oblasti). V celej Európe má 37 zo 42 skúmaných európskych vzdelávacích systémov účinnú aspoň jednu dôležitú politickú iniciatívu na podporu rovnosti vo vzdelávaní, znižovanie nerovnosti alebo na podporu znevýhodnených žiakov. V 13 vzdelávacích systémoch možno túto politiku opísať ako konkrétnu stratégiu na ústrednej úrovni (18 má viac ako jednu stratégiu); mnohé ďalšie iniciatívy sú súčasťou širšej stratégie zaoberajúcej sa rôznymi otázkami vzdelávania.

Časť 2

Systémové zložky vzdelávacieho systému

Druhá časť sa člení na 12 kapitol a skúma jednotlivé zložky systému, ktoré ovplyvňujú rovnosť vo vzdelávaní. Patrí sem aj účasť v predprimárnom vzdelávaní a ranej starostlivosti o deti, financovanie vzdelávania, diferenciacia a typy škôl, pravidlá pri výbere školy, prijímacie požiadavky, systém zadelovania, opakovanie ročníka, autonómia škôl, zodpovednosť škôl, podporné opatrenia pre znevýhodnené školy, podporné opatrenia pre žiakov s nedostatočnou výkonnosťou a vyučovacie príležitosti. Každá kapitola popisuje a porovnáva štruktúru a politiky ústredných orgánov tak, aby identifikovala skupiny vzdelávacích systémov s podobnými prístupmi.

Kapitola 1 sa nazýva *Predprimárne vzdelávanie a raná starostlivosť*. Je to fáza pred základným vzdelávaním a čoraz viac sa považuje za základ celoživotného vzdelávania a neoddeliteľnú súčasť vzdelávacieho systému. Údaje z výskumu ukazujú, že

zaradenie do predškolskej prípravy má pre deti jednoznačné výhody z hľadiska ich celkového vývoja a konkrétnejšie ich školskej výkonnosti. Platí to najmä pre znevýhodnených žiakov. V posledných rokoch sa v celej Európe zaviedlo niekoľko politických opatrení, ktoré majú zabezpečiť lepší prístup ku kvalifikovanému poskytovaniu predškolskej prípravy. Údaje z prieskumov však ukazujú, že deti zo znevýhodnených rodín sa v predškolskej príprave zúčastňujú menej. Ďalšie dôležité opatrenia sa zameriavajú na jednotlivé výzvy, ktorým čelia znevýhodnené rodiny, ako sú náklady, kultúrne a jazykové bariéry a nedostatok informácií.

Financovanie vzdelávania na úrovni školy je názov kapitoly 2. Školské vzdelávanie v Európe je financované väčšinou z verejných peňazí. Ale môžu ho financovať aj rôzne inštitúcie: vláda, cirkev/náboženské spoločnosti, mimovládne alebo aj súkromné organizácie. Jednoznačne sa rozlišuje, či je financovanie z verejných alebo súkromných zdrojov. Široká dostupnosť verejného školstva umožnila prístup k vzdelaniu omnoho väčšiemu počtu detí ako kedykoľvek predtým. To viedlo k zníženiu nerovnosti, čo prirodzene prináša osobné aj spoločenské výhody. Verejné financovanie školskej dochádzky je nevyhnutnou, ale nedostatočnou podmienkou pre rovnosť vo vzdelávaní.

Kapitola 3 *Diferenciácia a typy škôl* sa zameriava na diferenciáciu prostredníctvom rôznych typov škôl. Aj keď rôzne typy škôl dokážu naplniť rôzne potreby žiakov, môžu tiež zvýšiť nerovnosť vo vzdelávaní. Preto je dôležité nájsť správnu rovnováhu medzi uspokojovaním rôznych potrieb a rovnosťou vo vzdelávaní. Väčšina európskych vzdelávacích systémov ponúka rôzne typy škôl, je možné ich rozlišovať na základe riadenia a financovania, učebných osnov alebo štrukturálnych prvkov. Súkromné školy – najmä tie, v ktorých sa platí školné – môžu zvýšiť sociálnu a akademickú segregáciu vo vzdelávacom systéme a aj nerovnosti vo vzdelávaní. Diferencovaný obsah vzdelávania existuje v polovici vzdelávacích systémov zahrnutých v tejto štúdii. Všeobecne platí, že ak sa diferencovaný obsah vzdelávania začína na základnej úrovni, potom pokračuje aj na ostatných školských úrovniach. Táto forma diferenciácie má však dôležitý vplyv na výber školy, prijímanie do školy alebo zadelovanie žiakov do skupín. Aj keď tieto zložky vzdelávacieho systému môžu byť navzájom nezávislé, v skutočnosti sú často vzájomne prepojené. Pretože súkromné školy majú často väčšiu autonómiu ako verejné, diferenciácia medzi verejným a súkromným sektorom môže prispieť k väčšej diferenciácii obsahu vzdelávania.

Témou kapitoly 4 *Pravidlá pri výbere školy* je výber konkrétnej školy, dáva totiž rodinám príležitosť, aby zabezpečili pre svoje deti to najlepšie vzdelanie. Výskum však ukazuje, že slobodný výber školy môže viesť aj k väčšej socioeconomickej a spôsobilostnej stratifikácii v školách, čo má vplyv na efektívnosť vzdelávania a rovnosť v študijných výsledkoch. V troch štvrtinách štátov sa ústredné orgány zameriavajú na to, aby obmedzili výber školy v základnom vzdelávaní, zapísaním žiakov, aspoň predbežne, do verejných škôl podľa trvalého bydliska. V desiatich štátoch môžu rodičia zrušiť nástup do spádovej základnej školy iba za konkrétnych podmienok – napríklad ak výber inej školy nemá negatívny vplyv na sociálne zloženie alebo školský zápis spádovej alebo vybranej školy. Okrem toho devätnásť vzdelávacích systémov umožňuje rodinám zvoliť si inú verejnú základnú školu bez

akýchkoľvek obmedzení. Na nižšom strednom stupni existuje v mnohých štátoch viac možností pri výbere školy než na základnom stupni; zatiaľ čo na vyššom strednom stupni väčšina štátov uplatňuje politiku slobodného výberu školy. V mnohých štátoch poskytujú ústredné orgány školstva tiež centralizované informácie, ktoré uľahčujú informovaný výber. V celej Európe bolo identifikovaných päť typov výberu školy na základe podobných politík v základnom a nižšom strednom vzdelávaní.

Kapitola 5 – *Kritériá prijímania do školy*. Kritériá prijímania do školy zohrávajú úlohu pri určovaní toho, ktorého žiaka konkrétna škola prijme. Čím viac si rodičia a žiaci môžu vyberať školu (či už pre rozsah alebo počet miest v školách alebo pre pravidlá pri výbere školy), tým výraznejšia je úloha kritérií a postupov pri prijímaní žiakov medzi školami. Vo väčšine vzdelávacích systémov ústredné orgány, t. j. ministerstvá, stanovujú hlavné kritériá prijímania do škôl a určujú, či ich školy môžu používať. Majú tiež dôležitú úlohu pri stanovovaní alebo určovaní toho, ktoré konkrétne kritériá prijímania sú povolené. Vo viac ako tretine systémov však nechávajú školám výraznú samostatnosť pri výbere vlastných kritérií alebo pri stanovení svojich vlastných kritérií. V mnohých systémoch majú viac nezávislosti súkromné školy alebo konkrétne typy verejných škôl.

Kritériá prijímania na základe prospechu sú bežnejšie v strednom vzdelávaní, keď si žiaci začnú vyberať rôzne študijné smery alebo programy na základe schopností alebo predpokladov. Tretina vzdelávacích systémov začína takýto proces už na nižšom strednom vzdelávaní – v niekoľkých systémoch už na tejto úrovni všetci žiaci musia absolvovať výberové konanie; inde sa tieto postupy uplatňujú iba pri žiakoch, ktorí si vyberú konkrétny typ škôl. Na vyššej strednej úrovni majú vo väčšine štátov všeobecno-vzdelávacie programy vyššie požiadavky. Máloktorý systém však využíva pri prijímaní do školy socioekonomické kritériá. To znamená, že sa premešká príležitosť rozšíriť socioekonomické zloženie školskej populácie alebo potenciálne zmierniť študijné rozdiely medzi socioekonomicky zvýhodnenými a znevýhodnenými žiakmi. Najbežnejšie používanými kritériami prijímania do školy sú miesto bydliska žiakov a ich študijné výsledky. V niektorých vzdelávacích systémoch sa však v širokej miere používajú aj iné kritériá – napríklad záujmy alebo potreby žiakov a rodičovská podpora školskej alebo náboženskej filozofie.

Delenie žiakov do skupín je témou kapitoly 6, pretože delenie alebo zaraďovanie žiakov do rôznych vzdelávacích programov alebo študijných odborov do značnej miery ovplyvňuje rovnosť vo vzdelávaní. Účinnosť rozdeľovania žiakov do skupín sa však rozlišuje podľa toho, ako je organizované. Najranejší vek, v ktorom sú žiaci zaraďovaní do rôznych študijných programov, je vek 10 rokov, ale viac ako polovica vzdelávacích systémov ho má vo veku 15 rokov alebo neskôr. Všetky vzdelávacie systémy zavádzajú určitú formu rozdeľovania žiakov do skupín najneskôr do veku 16 rokov. Ich počet závisí od stupňa diferenciácie všeobecných a odborných programov a počtu rôznych dostupných kvalifikácií.

Väčšina európskych štátov sa pri zaraďovaní žiakov do rôznych programov spolieha na určitú formu výberu, najčastejšie na základe hodnotenia z predchádzajúcej úrovne vzdelávania. V mnohých štátoch však žiaci musia úspešne absolvovať alebo úspešne zvládnuť štandardizované skúšky, aby sa mohli hlásiť na všeobecné alebo náročnejšie

akademické programy. Prax zadel'ovania žiakov do jednotlivých kurzoch, kde sú žiaci umiestňovaní do „skupín“ alebo „prúdov“ pre konkrétne predmety, je rozšírenejšia skôr v strednom než v základnom vzdelávaní. V Európe bolo identifikovaných päť typov systémov delenia žiakov do skupín.

Prestup medzi študijnými programami umožňuje žiakom meniť študijné programy aj počas štúdia. Nie všetky vzdelávacie systémy to umožňujú, najmä ak ide o prechod z odbornej na všeobecnú úroveň. Ak je to povolené, často si podmienky môžu stanoviť jednotlivé školy.

Kapitola 7 – *Opakovanie ročníka* – v priemere 4 % žiakov aspoň raz opakujú školský ročník, je to pomerne rozšírená prax. Tam, kde sú zavedené podmienky z ústrednej úrovne, sa tieto obmedzenia zvyčajne uplatňujú v základných školách. V deviatich štátoch nie je opakovanie ročníka povolené v niektorých ročníkoch základného vzdelávania, zvyčajne v ročníkoch 1 až 3. Posudok učiteľov zohráva kľúčovú úlohu pri rozhodovaní, či má žiak opakovať ročník. Nie je bežné, aby triedny učiteľ rozhodoval sám. Vo väčšine európskych vzdelávacích systémov je rozhodovanie spojené často s ostatnými učiteľmi, riaditeľom školy, odborníkmi alebo príležitostne aj s rodičmi.

Väčšina vzdelávacích systémov pomáha žiakom vyhnúť sa opakovaniu ročníka. Majú zavedené mechanizmy, ktoré žiakom poskytujú druhú šancu. Často to býva formou skúšky pred začiatkom nového školského roka. Alebo asi v štvrtine vzdelávacích systémov môžu žiaci podmienene postúpiť do ďalšieho ročníka, ak splnia určité podmienky v nasledujúcom školskom roku.

Názov kapitoly 8 je *Autonómia školy* – je to vlastne miera slobody, ktorú majú jednotlivé školy pri finančných a prevádzkových rozhodnutiach, riadení ľudských zdrojov, rôznych prístupov vo výučbe a učení sa, ako je obsah vzdelávania, hodnotenie, vyučovacie metódy. Školy môžu mať úplnú zodpovednosť, ale i limitovanejšiu, alebo nemusia mať žiadnu autonómiu, vtedy musia jednoducho postupovať podľa rozhodnutí ústredných orgánov.

Zodpovednosť školy je rozpracovanou témou kapitoly 9. Je to zložitá oblasť a často je ťažké stanoviť jednoznačné závery o jej vplyve na výkonnosť žiakov alebo na efektívnosť škôl. Európske vzdelávacie systémy sa líšia v rozsahu využívania dvoch hlavných kritérií o zodpovednosti školy: údajov o výkonnosti žiakov (výsledky v národných skúškach certifikovaných kvalifikácií alebo v iných celoštátnych štandardizovaných testoch) a údajov o výkonnosti školy (výsledky externých hodnotení školy). V Európe boli identifikované tri odlišné typy zodpovednosti školského systému. V prvom type (16 systémov) je pomerne prepracovaný systém školskej zodpovednosti. Obsahuje správu o dvoch až šiestich národných skúškach a/alebo iných celoštátnych testov medzi úrovňami ISCED 1 a 3. Výsledky jednotlivých škôl (aspoň niektorých) v týchto skúškach a/alebo testoch sa zverejňujú a používajú v procese externého hodnotenia školy. Na druhej strane sa zverejňujú aj správy z procesu hodnotenia školy. Druhý typ systému zodpovednosti (18 systémov) je odľahčenou verziou prvého. Okrem konania národných skúšok a/alebo iných celoštátnych testov implementujú, v rámci zodpovednosti, aj jedno alebo dve z vyššie spomínaných opatrení. Väčšina systémov v tejto skupine však nezverejňuje výsledky

testov jednotlivých škôl. Posledný typ (8 systémov) je menej rozpracovaný. Koná sa menej národných skúšok a/alebo iných celoštátnych testov a v dvoch štátoch sa nekonajú vôbec. Tieto vzdelávacie systémy väčšinou nezverejňujú výsledky národných skúšok alebo testov.

Podpora znevýhodnených škôl je názov kapitoly 10. Meranie študijných výsledkov sa stalo bežnou praxou v európskych vzdelávacích systémoch a rozdiely medzi školami boli predmetom mnohých diskusií. Výskum zistil, že sociálne prí pady v škole môžu mať vplyv na študijný výkon jednotlivca. Znevýhodnené školy – tie, ktoré navštevuje vysoký podiel žiakov so slabým socioekonomickým pozadím majú spravidla podpriemernú študijnú výkonnosť. Tiež im často chýbajú zdroje a čelia väčším problémom s disciplínou, čo, samozrejme, sťažuje vyučovanie. Sústreďenie žiakov so slabým socioekonomickým pozadím v znevýhodnených školách sa môže objaviť v dôsledku segregácie podľa bydliska alebo môže ísť aj o neúmyselný dôsledok školských politík, ako je výber školy, prijímanie a delenie žiakov do skupín. Na zníženie nerovností v školskej a študijnej výkonnosti môžu ústredné orgány využiť niekoľko cielených politických opatrení: napraviť nerovnováhu v socioekonomickom zložení škôl, poskytnúť konkrétnu podporu znevýhodneným školám, poskytnúť stimuly na motivovanie skúsených učiteľov v práci v týchto školách.

S predchádzajúcou kapitolou súvisí aj téma kapitoly 11 – *Podpora pre žiakov so slabou výkonnosťou*. V odbornej literatúre sa uvádza, že žiaci so slabým socioekonomickým pozadím budú mať pravdepodobne slabšie výsledky, ale podporné opatrenia im ich môžu pomôcť zlepšiť. Preto má väčšina európskych vzdelávacích systémov zavedené podporné opatrenia už od základného vzdelávania. V strednom vzdelávaní sa ponúka relatívne menej druhov podpory. Navyše žiaci majú častejšie možnosť prestúpiť do iného programu alebo školy. Podpora od psychológov alebo iných odborných špecialistov je najbežnejší typ podpory. Asi polovica systémov ponúka žiakom individuálne alebo malé skupinové kurzy, ale nie v každej škole. Takisto nie je bežné mať učiteľov – špecialistov na prácu so žiakmi, ktorí nedosahujú dobré študijné výsledky. Všeobecne platí, že ústredné politiky zabezpečujú rovnaké podporné opatrenia vo všeobecnom aj odbornom vzdelávaní. Napríklad, podľa údajov PISA 2018 v priemere 55 % 15-ročných žiakov chodí do školy, kde je dodatočná výučba vyučovacieho jazyka.

Poslednou kapitolou druhej časti je – *Príležitosť učiť sa*. Táto kapitola sa zameriava na čas, ktorý je určený na vzdelávacie aktivity a musia ho všetky školy venovať povinnému, povinne voliteľnému i nepovinnému obsahu vzdelávania, prípadne i ponuke v čase mimo vyučovania. Ukázalo sa, že vyššia ročná časová dotácia a vyšší počet rokov školskej dochádzky prispievajú k lepšiemu výkonu žiakov a zníženiu rozdielov v prospechu medzi žiakmi rôznych socioekonomických tried. Viac času na výučbu má mimoriadne pozitívny vplyv na najlepších žiakov v znevýhodnených školách. Kvalitná podpora učenia sa a ďalšie aktivity v školách môžu navyše významne prispieť k zlepšeniu vzdelávacích výsledkov pre žiakov so slabým prospechom a môžu kompenzovať nedostatok materiálnych zdrojov v rodinách so slabým socioekonomickým pozadím.

V Európe sú výrazne veľké rozdiely v dĺžke povinného vzdelávania a v časovej dotácii pre jednotlivé predmety povinného učebného plánu. Dĺžka povinného vzdelávania sa pohybuje od osem do dvanásť rokov a minimálna časová dotácia pre povinný učebný plán je od 4 541 do 11 340 hodín. Rozdiely v dĺžke letných prázdnin sú tiež veľké a rozdiel medzi štátmi s najkratšími a najdlhšími letnými prázdninami dosahuje 57 dní. Len asi v polovici vzdelávacích systémov presadzujú bezplatné alebo dotované ďalšie aktivity v školách mimo bežného školského dňa. V zostávajúcich systémoch rozhodnutia o poskytovaní a financovaní týchto aktivít sú v kompetencii miestnych úradov alebo škôl. Iba v tretine vzdelávacích systémov presadzujú, aby školy zaviedli pre žiakov niektoré druhy aktivít počas letných prázdnin. Väčšinou sú to doučovacie kurzy pre žiakov, ktorým hrozí opakovanie ročníka.

Časť 3

Funkcie vzdelávacieho systému a rovnosť

Tretia časť sa člení na tri kapitoly. Obsahom týchto kapitol je analýza, pričom v prvej sú výstupné premenné: indikátory rovnosti a akademickej segregácie. Táto kapitola definuje výsledné premenné a formuluje prvú analýzu vzťahov medzi nimi. Druhá kapitola sa zameriava na analýzu vzťahov medzi zložkami vzdelávacieho systému a rovnosťou vo vzdelávaní v kontexte dvoch premenných. Vzhľadom na limitovaný počet pozorovaní (42 vzdelávacích systémov, kde sú k dispozícii všetky informácie), je to zásadný prvý krok k pochopeniu vzájomného pôsobenia medzi hlavnými zložkami vzdelávacích systémov a rôznymi rozmermi rovnosti. Na záver tretia kapitola spája všetky tieto informácie mapovaním interakcií, vzorov a vzťahov.

Je dobre známe, že rôzne zložky na úrovni vzdelávacieho systému môžu ovplyvniť rovnosť v škole. Na základe najnovších medzinárodných údajov o hodnotení žiakov sa ukazuje, že rovnosť v škole, pokiaľ ide o inklúziu aj spravodlivosť, sa v Európe výrazne odlišuje. V analýze sa napokon identifikovalo niekoľko oblastí, v ktorých môžu najvyššie orgány školstva intervenovať takým spôsobom, aby zlepšili úroveň rovnosti v škole, a tým je zvýšenie verejných výdavkov na základné vzdelávanie, čo najviac oddialiť delenie do skupín, minimalizovať rozdiely pri výbere školy a v pravidlách prijímania do školy a znížiť mieru opakovania ročníka.

V čase, keď následky pandémie COVID-19 mohli zhoršiť problémy s rovnosťou v školskom vzdelávaní, je dôležité prijať vhodné opatrenia. Dúfame, že kompletná štúdia môže byť istým usmernením. A iste sa stane veľkým pomocníkom nielen v oblasti vzdelávania, ale aj pre zainteresované strany na vnútroštátnej úrovni a motivuje jednotlivé štáty na výmenu osvedčených postupov a spoluprácu. Je dôležité otvorene hovoriť o tom, aby naše vzdelávacie systémy uplatňovali rovnaký prístup pre všetkých.

Mgr. Gabriela Aichová
CVTI SR

Noví profesori

Prezidentka SR vymenovala 25 nových vysokoškolských profesorov
s účinnosťou od 22. apríla 2021

doc. Ing. Michal FRIVALDSKÝ, PhD.
ŽU v Žiline
silnoprúdová elektrotechnika

doc. Ing. Robert GREGA, PhD.
TU v Košiciach
časti a mechanizmy strojov

doc. Ing. Marta HABÁNOVÁ, PhD.
SPU v Nitre
výživa

doc. Mgr. Iveta HERICHOVÁ, PhD.
UK v Bratislave
fyziológia živočíchov

doc. RNDr. Zuzana HLAVÁČOVÁ, CSc.
SPU v Nitre
mechanizácia poľnohospodárskej a lesníckej výroby

doc. Ing. Juraj JABLONICKÝ, PhD.
SPU v Nitre
dopravné stroje a zariadenia

doc. Ing. Vladimír JANČÁRIK, PhD.
STU v Bratislave
teoretická elektrotechnika

doc. RNDr. Miloslav KOPECKÝ, PhD.
STU v Bratislave
inžinierske konštrukcie a dopravné stavby

doc. Ing. Maroš KORENKO, PhD.
SPU v Nitre
strojárské technológie a materiály

doc. RNDr. Mária KOŽURKOVÁ, CSc.
UPJŠ v Košiciach
biochémia

doc. Ing. Dušan KUDELAS, PhD.
TU v Košiciach
získavanie a spracovanie zemských zdrojov

doc. Ing. Jozef KULKA, PhD.
STU v Bratislave
dopravné stroje a zariadenia

doc. Ing. Judita LIDIKOVÁ, PhD.
SPU v Nitre
spracovanie poľnohospodárskych produktov

doc. MUDr. Želmíra MACEJOVÁ, PhD. MPH
UPJŠ v Košiciach
vnútorné choroby

doc. Ing. Michal MASARYK, PhD.
STU v Bratislave
energetické stroje a zariadenia

doc. Ing. Zlatica MUCHOVÁ, PhD.
SPU v Nitre
krajinárstvo

doc. Ing. Alena OČKAJOVÁ, PhD.
TU vo Zvolene
technológia spracovania dreva

doc. Ing. Roman RÉH, CSc.
TU vo Zvolene
technológia spracovania dreva

doc. Mgr. Martin SABOL, PhD.
UK v Bratislave
geológia

doc. RNDr. Pavol ŠVORC, CSc.
UK v Bratislave
normálna a patologická fyziológia

doc. RNDr. Ing. Tomáš TÓTH, PhD.
SPU v Nitre
biológia

doc. Ing. Silvia VILČEKOVÁ, PhD.
TU v Košiciach
pozemné stavby

doc. MUDr. Jozef ZÁHUMENSKÝ, Ph. D.
UK v Bratislave
gynekológia a pôrodníctvo

doc. Ing. PaedDr. Jana ŽIAROVSKÁ, PhD.
SPU v Nitre
biológia

doc. Ing. Miroslav ŽITŇÁK, PhD.
SPU v Nitre
mechanizácia poľnohospodárskej a lesníckej výroby

Prezidentka SR vymenovala 27 nových vysokoškolských profesorov
s účinnosťou od 29. apríla 2021

doc. PhDr. Stanislav BENČIČ, PhD.
PEVŠ
masmediálne štúdiá

doc. et doc. PaedDr. JCDr. Róbert BRTKO, CSc.
UK v Bratislave
rímske právo

doc. Ing. Ivana Butoracová ŠINDLERYOVÁ, PhD.
UCM v Trnave
verejná politika a verejná správa

doc. JUDr. Ing. Branislav CEPEK, PhD.
PEVŠ
správne právo

doc. PhDr. Milan FERENČÍK, PhD.
PU v Prešove
cudzí jazyky a kultúry

doc. Ing. Miloš HITKA, PhD.
UK v Bratislave
manažment

doc. JUDr. Juraj JANKUV, PhD.
UPJŠ v Košiciach
medzinárodné právo

doc. JUDr. Katarína KALESNÁ, CSc.
UK v Bratislave
obchodné a finančné právo

doc. PaedDr. Vladimír KLEIN, PhD.
PU v Prešove
predškolská a elementárna pedagogika

doc. PaedDr. Miroslav KMETŤ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
slovenské dejiny

doc. PaedDr. Slávka KOPČÁKOVÁ, PhD.
PU v Prešove
estetika

doc. PhDr. Michal KOZUBÍK, PhD.
UKF v Nitre
sociálna práca

doc. Ing. Peter KRIŠTOFÍK, Ph.D.
UMB v Banskej Bystrici
financie

doc. JUDr. Ingrid MENCEROVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
trestné právo

doc. Ing. Zdenka MUSOVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
ekonomika a manažment podniku

doc. PhDr. Eva MYDLÍKOVÁ, PhD.
TU v Trnave
sociálna práca

doc. Mgr. art. Matúš OLHA, PhD.
VŠMU
divadelné umenie

doc. PaedDr. Lenka PASTERÁKOVÁ, PhD.
VŠ DTI
odborová didaktika

doc. PaedDr. Ivan PAVLOV, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
andragogika

doc. Ing. Miroslava RAJČÁNIOVÁ, PhD.
SPU v Nitre
odvetvové a prierezové ekonomiky

doc. Ing. Mariana SEDLIAČIKOVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
ekonomika a manažment podniku

doc. Mgr. Katarína Slobodová NOVÁKOVÁ, PhD.
UCM v Trnave
etnológia

doc. PaedDr. Eva STRANOVSKÁ, PhD.
UKF v Nitre
cudzie jazyky a kultúry

doc. PhDr. Juraj ŠEDIVÝ, PhD.
UK v Bratislave
pomocné vedy historické

doc. JUDr. Juraj VAČOK, PhD.
UK v Bratislave
správne právo

doc. Ing. Dušan VELIČ, DrSc.
UK v Bratislave
fyzikálna chémia

doc. PaedDr. Adriana WIEGEROVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
predškolská a elementárna pedagogika

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