

OBSAH

ŠTÚDIE

Dagmar Lesáková

Kvalita a doktorandské vzdelávanie 4

František Blanár

Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu zamestnávateľov 14

Tomáš Filčák

Zamestnávanie absolventov z pohľadu slovenských zamestnávateľov 20

Dávid Pelošjan

Mentálne zdravie a duševná pohoda študentov vysokých škôl na Slovensku 33

INFORMÁCIE

Knihy do vašej knižnice 47

Noví profesori 55

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

Dagmar Lesáková

Quality and doctoral education 4

František Blanár

The quality of higher education from the employers' point of view 14

Tomáš Filčák

Employment of graduates from the point of view of Slovak employers 20

Dávid Pelošjan

Mental Health and mental well-being of HEI Students in Slovakia 33

INFORMATIVE ARTICLES

Books for your library 47

New professors 55

Milé čitateľky, milí čitatelia,

v prvom tohtoročnom čísle časopisu ACADEMIA vám opätovne prinášame sériu článkov z oblasti vysokoškolského vzdelávania na Slovensku.

Problematike kvality doktorandského vzdelávania venujeme priestor hneď v prvom článku. Nasleduje príspevok, ktorý sa zaoberá hodnotením kvality vysokoškolského vzdelávania z pohľadu zamestnávateľov na prvých dvoch stupňoch štúdia. Článok, rovnako ako ten nasledujúci, vychádza z údajov získaných v zamestnávateľskom prieskume, ktorý sa uskutočnil v roku 2022 v rámci prieskumnej úlohy Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce.

Po dlhšej dobe prinášame aj nové výsledky z medzinárodného prieskumu EUROSTUDENT, do ktorého sa Slovenská republika v roku 2022 opätovne zapojila. Prezentovaný príspevok sa zameriava na problematiku mentálneho zdravia a duševnej pohody študentov slovenských vysokých škôl.

Ako aj v predchádzajúcich číslach, tak aj tentoraz prinášame informácie o zaujímavých publikáciách a prehľad novovymenovaných profesorov.

Prajeme vám príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Kvalita a doktorandské vzdelávanie

Abstrakt

Predložená stať spája dve oblasti, ktorým vysoké školy priradujú najvyššiu prioritu už od začiatku Bolonského procesu: zabezpečovanie kvality a doktorandské vzdelávanie. Tieto obe oblasti významne ovplyvňujú reputáciu a imidž univerzít. Pri implementácii Bolonského procesu venovali univerzity významné úsilie vytváraniu svojich systémov zabezpečovania kvality ako aj reformám doktorandského vzdelávania, aj keď sa to spočiatku dialo vzájomne nezávislými a oddelenými aktivitami. Postupom času však oba procesy splývali a dokumentovali napĺňanie spoločných cieľov: posilňovanie zodpovednosti vysokoškolských inštitúcií a zvyšovanie kvality. V tejto stati prezentujeme vývoj zabezpečovania kvality v doktorandskom vzdelávaní v európskom vysokoškolskom priestore v ostatných rokoch. Osobitná pozornosť je venovaná trom špecifickým oblastiam: zodpovednosti a úlohám školiteľa, kvalite výskumného prostredia a dôrazu na pravidelné hodnotenie a interný monitoring doktorandského vzdelávania.

Kľúčové slová

Doktorandské vzdelávanie, zabezpečovanie kvality, výskumné prostredie, školiteľ, hodnotiace procesy.

Abstract

The paper brings together two areas that show high priority in universities from the very beginning of Bologna Process: quality assurance and doctoral education. They both represent areas with strong impact on university reputation and university image. In the framework of Bologna implementation universities have put great effort into developing their quality assurance systems as well as doctoral education reforms, albeit initially in mutually independent and separate processes. However, with the time going along the two processes began to merge and demonstrated meeting the same purposes: to improve higher education institutions accountability and enhance quality. This paper presents quality assurance development in doctoral education in European higher education area in last years. Emphasis is put on three specific areas: responsibilities and role of supervisors, quality of research environment and focus on regular assessment and internal monitoring of doctoral education.

Keywords

Doctoral education, quality assurance, research environment, supervisor, assessment procedures.

Úvod

Zabezpečovanie kvality na vysokých školách a doktorandské vzdelávanie tvoria už od jeho vzniku základné súčasti Bolonského procesu, avšak až donedávna ich vývoj postupoval po dvoch rozdielnych trajektoriách. Kľúčové zásady ich napĺňania, t. j. *Štandardy a smernice pre zabezpečovanie kvality v Európskom priestore vysokoškolského vzdelávania* (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – v skratke ESG) a *Salzburské princípy doktorandského vzdelávania* sa datujú do roku 2005 a až do polovice minulej dekády sa rozvíjali do istej miery autonómne. Zatiaľ čo zabezpečovanie kvality sa väčšinou viazalo na výučbovú misiu univerzít s dôrazom na prvé dva cykly vysokoškolského vzdelávania, doktorandské vzdelávanie bolo úzko naviazané na výskum. Aj v organizačnej štruktúre vysokých škôl patrili pod rozdielne riadiace zložky: zabezpečovanie kvality do portfólia prorektora pre akademické záležitosti (alebo prorektora pre rozvoj), zatiaľ čo doktorandské vzdelávanie do portfólia prorektora pre výskum.

Kvalita vzdelávania predstavuje kľúčovú oblasť zodpovednosti vysokých škôl. Vytvorenie štandardov a smerníc jej zabezpečovania bolo reakciou na masifikáciu vysokoškolského vzdelávania a rastúcu autonómiu univerzít. V kontexte Európskeho vzdelávacieho priestoru (EHEA) bolo zabezpečovanie kvality považované za nástroj podpory atraktívnosti a zvyšovania úrovne európskeho vysokoškolského vzdelávania.

Významným krokom na ceste k európskej dimenzii zabezpečovania kvality bolo vytvorenie *Európskych štandardov a smerníc pre zabezpečovanie kvality* (ESG) v roku 2005 a ich inovovanie v roku 2015. ESG sa stali zrkadlom predstáv o európskom zabezpečení kvality, pričom poskytovali usmernenie, návod a rady pre národné agentúry kvality a vysoké školy pri formovaní ich vlastných aktivít zabezpečovania kvality. Dôležité je, že ESG predstavujú skôr generické princípy procesov zabezpečovania kvality než predpisy o tom, ako má byť kvalita zabezpečená. Navyše, ESG nepredstavujú kritériá kvality a je pozoruhodné, že neuvádzali ani definíciu kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní. Možno argumentovať, že v určitej miere implicitne popisujú charakteristiky dobrej kvality študijného programu zdôraznením niektorých procedurálnych aspektov. V tomto zmysle ESG odrážajú chápanie kvality ako „zhody s cieľom“ (fitness for purpose), pričom definovanie „cieľa“ ponechávajú na jednotlivé štáty, vysoké školy alebo programy (ESG, 2015).

V akademickej literatúre existuje množstvo rozmanitých cieľov identifikovaných v súvislosti so zabezpečením kvality, v zásade ich však možno sústrediť do dvoch oblastí:

- *skvalitnenie/zlepšenie a*
- *zodpovednosť.*

Na jednej strane je cieľom procesov zabezpečovania kvality dokumentovanie zodpovednosti vysokej školy voči externým subjektom a spoločnosti, na druhej strane je cieľom zlepšenie kvality vzdelávania. Oba ciele predstavujú dve strany tej istej mince a väčšina procesov zabezpečenia kvality predpokladá ich vzájomnú vyváženosť.

Politika EUA v tejto súvislosti uvádzala, že „*podstatným a hlavným cieľom všetkých procesov zabezpečovania kvality – interných aj externých – je zvýšiť kvalitu vzdelávania, a tým podporiť dôveru u externých subjektov*“. Pritom je dôležité uvedomiť si, že konečným cieľom nie je formálne nastavenie procesov zabezpečenia kvality, ale neustále zlepšovanie kvality a vytváranie kultúry kvality na vysokých školách. EUA definovala kultúru kvality ako organizačnú kultúru, „*ktorej zámerom je sústavné zdokonaľovanie kvality charakterizované dvoma základnými zložkami: kultúrno-psychologickou zložkou spoločne zdieľaných hodnôt, názorov, očakávaní a oddanosti kvalite a manažérskou zložkou s jasne definovanými procesmi, ktoré zvyšujú kvalitu a pomáhajú koordinovať individuálne aktivity*“ (EUA, 2014).

Európska dimenzia v doktorandskom vzdelávaní

Kľúčovým dokumentom, ktorý ovplyvnil základné princípy súčasnej podoby doktorandského vzdelávania sú *Salzburské princípy doktorandského vzdelávania* schválené členskými štátmi Asociácie európskych univerzít (EUA) v roku 2005 a inovované v roku 2010. Oba dokumenty zdôraznili dôležitosť výskumu ako bázy doktorandského vzdelávania a element, ktorý ho zásadne odlišuje od prvého a druhého cyklu.

Rozšírilo sa aj chápanie výstupov doktorandského vzdelávania. Tradične bola za najdôležitejší výstup doktorandského vzdelávania považovaná dizertačná práca. Salzburské princípy však výrazne posunuli dôraz až na samotného doktoranda konštatovaním, že „*hlavným výsledkom doktorandského vzdelávania nie sú iba výsledky výskumu obhajované v dizertačnej práci pred komisiou expertov, ale aj samotní nositelia doktorátu (označovaní ako výskumníci v začiatkovej fáze kariéry) so svojimi špecifickými generickými, výskumnými a transferovateľnými zručnosťami a schopnosťami, ktoré môžu byť využité v rôznych oblastiach ich pracovnej kariéry*“ (Borell-Damian et al., 2015). Cieľom vzdelávania doktoranda by v tomto zmysle mal byť rozvoj jeho osobnosti charakterizovaný originalitou, kritickým myslením, dôslednosťou, zodpovednosťou, nezávislosťou a schopnosťou prinášať nové poznatky. Dizertačná práca však zostáva aj naďalej kľúčovým elementom doktorandského vzdelávania a zabezpečenie kvality tohto výstupu zostáva vysokou prioritou univerzít.

Salzburské odporúčania pre doktorandské štúdium zdôraznili zodpovednosť vysokej školy za vedenie doktorandov konštatovaním: „*Vedenie doktorandov musí byť kolektívnym úsilím s jasne definovanými úlohami a zodpovednosťou*“ (EUA, 2016). Táto téza reflektovala zmenu vo vedení doktoranda z úzko individuálneho/osobného vzťahu školiteľa a jeho študenta na vzťah, pri ktorom univerzita ako inštitúcia definuje práva a zodpovednosti rôznych subjektov zúčastnených v doktorandskom vzdelávaní a vykonáva ich finálne hodnotenie.

Kvalita vedenia doktorandov je rozhodujúcim faktorom v rozvoji a raste doktoranda ako bádateľa – výskumníka. Školiteľ by mal doktorandovi poskytovať vyčerpávajúce poradenstvo a umožniť mu tak dosiahnuť ciele výskumu metodologicky a odborne správnym spôsobom. Aj keď podpora doktoranda pri tvorbe dizertačnej práce je

nepochybne zásadnou úlohou školiteľa, dôležité je aj kultivovanie jeho osobnosti a vnímania vedy, uvedenie do kultúry výskumu a rozvoj jeho kritického myslenia. K základným povinnostiam školiteľa v oblasti kultivácie osobnosti doktoranda, vnímania vedy a výskumných zručností patrí:

- poskytovať doktorandovi adekvátne poradenstvo a usmernenie nielen pri akademickom a výskumnom napredovaní, ale aj budúcom kariérnom raste;
- usmerňovať doktoranda pri výskume v súlade s princípmi akademickej etiky a právami intelektuálneho vlastníctva;
- sprostredkovať doktorandovi pomoc aj v interakcii s inými odborníkmi v danej oblasti výskumu;
- pre prácu doktoranda poskytovať včasnú, objektívnu a účinnú spätnú väzbu;
- podporiť doktoranda v účasti na relevantných konferenciách a grantových výzvach;
- podporiť a usmerniť doktoranda pri tvorbe konferenčných príspevkov a vedeckých statí;
- udržiavať pravidelné a dostatočne časté kontakty s doktorandom;
- monitorovať celkové napredovanie doktoranda v študijnom programe.

Práca s doktorandom môže prinášať aj problémové situácie: medzi doktorandom a školiteľom automaticky vzniká vzťah, ktorý je náročné udržať a môže viesť k rôznym konfliktom. Tie môžu zahŕňať otázky organizácie práce, „spoluautorstva“ a vlastníctva výsledkov výskumu, pracovného prostredia, slabšej podpory a pod. Spôsob a postup riešenia týchto otázok by mal byť obsiahnutý už v manuáloch doktorandského vzdelávania jednotlivých školiacich pracovísk.

Akademická kultúra a inštitucionálne prístupy k pozícii školiteľa sa v jednotlivých európskych univerzitách čiastočne líšia: v systémoch so silným univerzitným manažmentom vykazujú jednotlivé inštitúcie viac priamych zásahov a detailnejšie formulovanie požiadaviek na školiteľov. Napríklad vo Švédsku sú pre akademikov, ktorí sa chcú stať školiteľmi, organizované špeciálne kurzy o prístupoch k vedeniu doktorandov a etike výskumu. Vo Veľkej Británii sú školitelia pravidelne hodnotení a v prípade vážnych a opakovaných problémov sa im odoberá možnosť školiť doktorandov. V štátoch strednej a východnej Európy je na získanie pozície školiteľa rozhodujúca formálna kvalifikácia uchádzačov. Iný model možno nájsť v Španielsku, kde na získanie statusu riadneho školiteľa musia uchádzači vykázať aspoň šesť rokov aktívnej výskumnej práce. Tieto modely síce zohľadňujú požiadavky na formálne znalosti školiteľov a ich potrebnú kvalifikáciu, ale tie by mali byť doplnené iniciatívami na podporu kľúčového aspektu vo vedení doktorandov, ktorým je kultivácia prístupu doktoranda k výskumnej práci (EUA, 2016).

Niektoré univerzity (alebo dokonca celé národné systémy) podporujú a odmeňujú úspešných školiteľov. Ocenenie kvalitného vedenia doktorandov v podobe menovania „*najlepších školiteľov v akademickom roku*“ je niekedy jednoduchý spôsob ako vyjadriť uznanie a vyzdvihnúť prácu školiteľov. V Holandsku je ocenenie konkrétnejšie: *každý školiteľ získa po úspešnom absolvovaní svojho doktoranda aj finančnú odmenu.*

Starostlivosť o doktoranda vyžaduje dostatočne časté kontakty so školiteľom. Fakulty a univerzity by mali komunikovať minimálne kritériá na kontakty medzi školiteľom a doktorandom, ako aj jasné požiadavky na reporty o priebehu štúdia doktoranda. Školitelia a doktorandi majú spoločnú zodpovednosť za realizáciu pravidelných a dostatočne častých kontaktov. Charakter a frekvencia kontaktov závisí predovšetkým od vedného odboru a rozsahu podpory, ktorú študent vyžaduje (avšak pri dodržaní minimálnych požiadaviek určených školiacim pracoviskom). Výstupy a závery stretnutí by mali byť pre obojstranné pochopenie zaznamenané spoločne školiteľom i doktorandom. Záznamy môžu obsahovať informácie o stanovených cieľoch a úlohách, dosiahnutých výsledkoch, oblastiach spätnej väzby, diskutovaných otázkach a riešení problémov v štúdiu doktoranda.

Nové výzvy v doktorandskom vzdelávaní

Aj keď odporúčania Salzburských princípov doktorandského vzdelávania zostávajú stále v platnosti, ostatné roky priniesli viaceré nové výzvy vyžadujúce od univerzít inováciu prístupov a vytvorenie odporúčaní na prácu doktorandov vo výskumnom prostredí výrazne odlišnom od prostredia, ktoré zažívali ich školitelia. Nové výzvy, ktorých zvládnutie má pre kvalitné doktorandské vzdelávanie kľúčový význam, tvorí:

- digitalizácia, vznik otvorenej vedy, otvoreného vzdelávania a rozmach sociálnych médií,
- vytvorenie štandardov na dodržiavanie integrity a etiky výskumu,
- rast globalizácie výskumu.

Úspešnému zvládnutiu týchto výziev na univerzitách pomáha otvorená diskusia o ich prínosoch a potenciálnych rizikách, o ich riešení a spoločnom napĺňaní (EUA, 2021).

Digitalizácia zmenila podobu tradičného doktorandského vzdelávania a ovplyvnila jeho organizačnú, administratívnu a procesnú stránku. Súčasný vývoj povýšil digitalizáciu na jednu z kľúčových oblastí doktorandského vzdelávania. Táto refokusácia bola ešte umocnená pandemiou Covid-19, ktorá spôsobila rýchlu náhradu osobnej interakcie digitálnou komunikáciou. Je pravdepodobné, že budúci stav bude kombináciou oboch foriem s využitím digitálnej zložky na posilnenie klasických foriem interakcie. Popritom umožňuje existencia digitálnej infraštruktúry výskumu významne zvýšiť produktivitu výskumnej práce doktorandov.

Digitalizácia a jej prejavy v podobe otvorenej vedy (vrátane využívania sociálnych médií) ponúkajú v doktorandskom vzdelávaní nové možnosti. Potenciál na zdieľanie informácií geometricky rastie a vytvára príležitosti pre nové formy spolupráce

odkazujúce na otvorenú vedu alebo otvorený výskum. Môžu zahrňovať zdieľanie dát alebo zverejňovanie konceptov statí ešte pred ich publikovaním, otvorený prístup k publikáciám, nové formy publikovania a pod. S využitím výhod a príležitostí digitalizácie by však univerzity mali venovať pozornosť etickému využitiu týchto technológií ako aj ich možným rizikám (Hasgall – Peneoasu, 2022).

Etika a otvorená veda sú praktizované a trénované denne v laboratóriách, teréne, archívoch a v knižniciach; sú neoddeliteľnou súčasťou šírenia výsledkov výskumu prostredníctvom publikovania alebo iných foriem komunikácie. Riadenie doktorandského štúdia na báze prísnych pravidiel alebo povinných kurzov pre doktorandov nedokáže samo osebe podporovať nezávislý a otvorený výskum. Ten umožní dosiahnuť iba kultúra kritického myslenia a otvoreného kritického výskumu a táto kultúra musí byť u doktorandov pestovaná už od začiatku ich štúdia.

Globálny charakter výskumu sa premieta aj do formálnych rámcov doktorandského vzdelávania:

nábor a výber doktorandov je medzinárodný, výskumné projekty cezhranične zdieľajú dáta aj infraštruktúru, výskumníci publikujú spoločne s kolegami bez ohľadu na geografickú vzdialenosť.

Doktorandi môžu pritom fungovať ako silný medzičlánok pri rozvíjaní medzinárodnej spolupráce univerzít, ktorý pomáha nájsť synergie pri vytváraní spoločnej výskumnej kapacity. Medzinárodná spolupráca v doktorandskom vzdelávaní uľahčuje tiež zdieľanie „dobrej praxe“ medzi inštitúciami a umožňuje im nachádzať potenciálne oblasti na rozvoj spoločného výskumu. Pôsobenie v medzinárodnom prostredí poskytuje doktorandom, popri benefitoch integrácie do odlišného výskumného prostredia, aj cenné interkultúrne skúsenosti a zručnosti (EUA, 2021).

Požiadavka originality a náročnosti je najdôležitejšou a trvalou požiadavkou doktorandského vzdelávania, avšak aspekt, ktorý je v súčasnosti predmetom intenzívnych diskusií, je aj výzva pripraviť doktorandov na hlbšiu angažovanosť v spoločnosti, schopnosť diskutovať a obhajovať nové poznatky nielen pred odborníkmi, ale aj pred širšou laickou verejnosťou. Táto požiadavka vyžaduje schopnosť tlmočiť komplexné vedecké poznatky a nuansy výskumu jasne a jadrne nielen v tradičných médiách, ale aj rozmanitému cieľovému publiku prostredníctvom sociálnych médií. V zvládnutí tejto výzvy plní nezastupiteľnú funkciu rozvoj „mäkkých“ transferovateľných zručností doktorandov. Doktorandské vzdelávanie disponuje aj vysokým potenciálom spájania univerzít a spoločnosti. Prostredníctvom stáží, účasti na tematických podujatiach, zapojenia sa do firemných projektov súvisiacich s ich výskumom majú doktorandi možnosť mobility do rôznych sektorov. Tým fungujú aj ako vyslanci akademickej kultúry v novom pracovnom prostredí (Hasgall – Peneoasu, 2022).

Už v predchádzajúcej časti bolo uvedené, že faktorom, ktorý robí doktorandské vzdelávanie jedinečným a odlišným, je jeho výskumná podstata. Aj keď mnohé vysokoškolské inštitúcie trénujú svojich študentov v metódach a procesoch výskumu už v prvom a druhom stupni štúdia, v doktorandskom vzdelávaní nadobúda výskum kvalitatívne odlišnú rolu. Cieľom doktorandského vzdelávania je posun z úrovne

talentovaného študenta druhého stupňa, schopného analyzovať a hodnotiť poznatky, do úrovne začínajúceho výskumníka schopného nezávisle prinášať originálne poznatky a pracovať na špičke najnovšieho poznania a v neprebádaných oblastiach (Hasgall et al., 2019).

Prejavom koncentrácie na zabezpečenie kvality je aj rozvoj tzv. kritickej masy výskumu podporujúcej vznik efektívneho výskumného prostredia a rozvoj vedeckých zručností doktorandov. Salzburšké odporúčania uvádzajú, že kritická masa nie je nevyhnutne spojená s vysokým počtom profesorov, ale môže ju podporiť aj vytváranie dobrého výskumného prostredia prostredníctvom kooperácie s inými inštitúciami alebo vytváranie spoločných študijných programov (EUA, 2016).

Spoločnými znakmi prostredia adekvátneho na realizáciu výskumu doktorandov a nadobúdanie zručností výskumu sú predovšetkým:

- kontakt s výskumníkmi pracujúcimi v oblasti, ktorá je predmetom skúmania doktoranda a možnosť komunikovať s nimi, získavať ich rady a podporu,
- príležitosti a možnosť vymieňať si poznatky s expertmi a relevantnými odbornými organizáciami, ako aj s kolegami v širšom výskumnom prostredí,
- možnosť vytvorenia siete doktorandov, v ktorej môžu byť odborné otázky a rôzne problémy riešené neformálne,
- usmernenie o etike výskumnej práce a dôležitosti akademickej integrity,
- podpora v rozvoji mäkkých zručností výskumu a vytvorenie príležitostí na nadobudnutie takých zručností, ktoré po ukončení štúdia uľahčujú zamestnateľnosť a kariérny rast,
- podpora širšieho zapojenia doktorandov do praxe zvoleného študijného odboru (zapojenie sa do profesijných organizácií a spolkov, účasť na odborných konferenciách a pod.).

Zabezpečovanie kvality v doktorandskom vzdelávaní

Východiskom zabezpečovania kvality v európskom vysokoškolskom priestore je téza, podľa ktorej rozhodujúca zodpovednosť za kvalitu vzdelávania spočíva na samotných univerzitách. Procesy externého zabezpečovania kvality tak vychádzajú a stavajú na interných procesoch.

Samotné interné procesy zabezpečovania kvality, interná evalvácia a monitoring však samy osebe nie sú postačujúce pre zlepšenie kvality. Dôležité je či a ako sú informácie o realizácii programu zhromaždené a použité na jeho zlepšenie a zdokonalenie. V terminológii zabezpečovania kvality sa uvedený proces označuje ako „uzavretie slučky spätnej väzby“. V praxi to vo vzťahu k doktorandskému programu znamená, že interné zabezpečovanie kvality by malo pokrývať všetky kroky – od plánovania programu, jeho implementácie a hodnotenia až ku korekciám

a zdokonaleniam založeným na poznatkoch zo spätnej väzby. Na monitoring doktorandského štúdia je možné využiť viacero metód: analýzu kľúčových indikátorov výkonu, dotazníkové prieskumy, pravidelné reporty o výsledkoch práce doktorandov, či správy externých hodnotiteľov.

V internom hodnotení doktorandských programov je dôležité určiť účel, na ktorý budú zhromaždené informácie používané, pričom by malo byť jasné a jednoznačné, kto bude zodpovedný za riešenie konkrétnych problémov a prijímanie rozhodnutí. Iba tak môže univerzita garantovať, že uzavrela „slučku spätnej väzby“.

Systémy hodnotenia doktorandského štúdia sú úzko späté s diskúziou o vhodných indikátoroch, ktoré by v nich mali byť použité. Väčšina univerzít hodnotí svoje doktorandské vzdelávanie na báze publikačných výstupov doktorandov, ale aj kvalifikácie svojich akademikov a finančných prostriedkov generovaných výskumom, čo naznačuje, že vysoké školy sú si vedomé potreby kritickej masy výskumu pre doktorandské vzdelávanie. Dôležité je tiež detailnejšie sledovať úroveň internacionalizácie a spokojnosť študentov (OECD, 2014).

Mimoriadne užitočné je pre univerzity externé hodnotenie kvality, ktoré poskytuje príležitosť prejsť „kontrolou reality“ prostredníctvom nezávislého externého náhľadu na existujúci stav v doktorandskom vzdelávaní. Externé hodnotenia majú potenciál poskytovať stimuly na zmenu, zdokonaľovanie alebo korekcie jednotlivých zložiek doktorandského programu. Externé hodnotenie kvality doktorandského štúdia v európskom vysokoškolskom priestore skúma popri kľúčových indikátoroch výkonu (publikačné výstupy doktorandov, miera úspešnosti ukončenia štúdia) najmä existujúcu infraštruktúru, organizáciu a procesy manažovania doktorandského štúdia na univerzitách (internationalizácia, informačné systémy v doktorandskom štúdiu, spokojnosť študentov a pod.).

Už Salzburské princípy obsahovali požiadavku vytvorenia „špecifických systémov zabezpečenia kvality v doktorandskom vzdelávaní, ktoré budú vychádzať z misie vysokých škôl a nadväzovať na stratégie výskumu vysokej školy“ (EUA, 2016). To naznačuje silnú väzbu medzi hodnotením výskumu vysokoškolskej inštitúcie a hodnotením výskumného prostredia, ktoré tvorí bázu doktorandského vzdelávania. Začlenenie doktoranda do aktívneho výskumného prostredia mu pomáha lepšie pochopiť štádiá výskumu a generovať vlastné názory a originálne myšlienky.

Obvyklé charakteristiky efektívneho výskumného prostredia tvoria:

- originalita, dôležitosť a impakt výsledkov výskumu katedry/ústavu/fakulty a ich uznanie prostredníctvom externých hodnotiteľov alebo získanie grantov a z toho plynúcich výstupov v podobe časopiseckých publikácií, monografií resp. prác vytvorených v iných médiách,
- počet a výkonnosť akademikov zapojených do výskumných aktivít,
- účasť pracoviska v medzinárodných sieťach,
- väzby s neakademickým prostredím, výmena a transfer poznatkov s dôrazom na využitie výsledkov výskumu v praxi, preukázanie schopnosti získavať externé zdroje,

- podpora a uplatňovanie interdisciplinariny vo výskume i vzdelávaní,
- primerané prostriedky a zariadenia výučby a výskumu zahrňujúce prístup k zariadeniam IKT, knižnice a elektronické publikácie, rôzne špecializované vybavenie a pod.

Záver

Doktorandské vzdelávanie prináša dva vzájomne prepojené efekty: *kvalifikovaných ľudí v podobe absolventov doktorandského štúdia a poznatky rezultujúce z ich výskumu*. Doktorandi zohrávajú dôležitú rolu vo výskumných projektoch univerzít; významná časť vedeckého snaženia by nebola bez ich príspevia možná. Aj keď sa doktorát obvykle viaže na základný výskum, doktorandi sú aj inovátormi, ktorí navrhujú riešenia konkrétnych problémov a opatrenia v rámci regionálnych inovačných ekosystémov. Zvlášť v časoch krízy je dôležité, aby univerzity disponovali kapacitami (materiálnymi, ľudskými, finančnými) na vzdelávanie mladých výskumníkov schopných myslieť inovatívne a kreatívne v zvládaní vážnych výziev prostredníctvom nových riešení a intelektuálneho líderstva.

Príprava a vzdelávanie doktorandov predstavuje kľúčovú oblasť v rozvoji poznatkovej spoločnosti. Počet nositeľov doktorátu naprieč Európou výrazne narástol a v mnohých štátoch je v súčasnosti počet absolventov doktorandského štúdia dvakrát vyšší než pred desiatimi rokmi. Je pozoruhodné, že tento výkon univerzity dosiahli vo väčšine prípadov aj napriek obmedzeným finančným zdrojom. Na udržanie tohto trendu a ďalšie modernizačné procesy v doktorandskom vzdelávaní však budú do ďalších rokov nutné významné investície.

Literatúra

BORELL-DAMIAN, L. — MORAIS, R. – SMITH, G. 2015. *Collaborative doctoral education in Europe: research partnerships and employability for researchers*. Brussels: EUA Publications. <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2010. *Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Brussels: EUA Publications. <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2014. *Europe's Universities. Main drivers in achieving the European Research Area (ERA)*. Brussels: EUA Publications. <https://eua-cde.org/reports-publications.html>.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2015. *Principles and Practices for International Doctoral Education*. Brussels: EUA Publications. <https://eua-cde.org/reports-publications/50:principles-and-practices-for-international-doctoral-education.html>.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2016. *Doctoral Education – Taking Salzburg Forward. Implementation and new challenges*. Brussels: EUA Publications. <http://www.eua-cde.org/reports-publications.html>.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION. 2021. *Conclusions on the European Universities Initiative. Building bridges between higher education, research, innovation and society. Paving the way for a new dimension in European higher education*. Brussels: EUA Publications. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52021XG0610%2802%29>.

HASGALL, A. – SAENEN, B. – BORELL-DAMIAN, L. et al. 2019. *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. Brussels: EUA Publications. <https://eua.eu/resources/publications/809:doctotal-education-in-europe-today-approaches-and-institutional-structures.html>.

HASGALL, A. – PENEASU, A. 2022. *Doctoral education in Europe: current developments and trends*. Brussels: EUA Publications. <https://eua.eu/resources/publications/1017:doctoral-education-in-europe-current-developments-and-trends.html>.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. 2014. *Education Indicators in Focus. Who are the doctorate holders and where do their qualifications lead them?* Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxv8xsvp1g2-en>.

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

Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu zamestnávateľov

Abstrakt

Predkladaná štúdia sa zameriava na problematiku hodnotenia kvality vysokoškolského vzdelávania na Slovensku z pohľadu zamestnávateľov. Analyzované údaje vychádzajú z dát zozbieraných v prieskume uplatniteľnosti absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce, zamestnávateľského prieskumu. Cieľom prieskumu bolo získať spätnú väzbu od zamestnávateľov a vytvoriť tak bázu dát pre komparáciu absolventského a zamestnávateľského pohľadu na vysokoškolské vzdelávanie v dlhodobom horizonte.

Kľúčové slová

Kvalita vysokoškolského vzdelávania, absolventi vysokých škôl, trh práce, zamestnávatelia.

Abstract

The presented study is focused on the issue of evaluating the quality of higher education in Slovakia from the point of view of employers. The analyzed data is based on data collected as part of a survey of the employability of Slovak HEI graduates in the labor market, an employer survey. The goal of the survey was to get feedback from employers and thus create a database of data for comparing graduate and employer views on higher education in the long term.

Keywords

Quality of higher education, HEI graduates, labour market, employers.

Úvod

Centrum vedecko-technických informácií na prelome rokov 2021 – 2022 realizovalo v projekte Uplatniteľnosť absolventov na trhu práce prieskum na vzorke zamestnávateľov. Zamestnávateľský prieskum je¹ doplnkom k nosnému prieskumu prieskumnej úlohy, ktorý sa zameriava na podchytenie názorov a skúseností samotných absolventov slovenských vysokých škôl.²

¹ V prípade zamestnávateľského prieskumu išlo už o jeho tretie kolo. Prvé kolo bolo v roku 2008 a druhé na prelome rokov 2013 – 2014. Podrobnejšie informácie sú dostupné na: <https://absolvent.cvtisr.sk>.

² Absolventské prieskumy boli realizované v rokoch 2008 (prvé kolo), 2013 (druhé kolo), 2019 – 2020 (tretie kolo). Na prelome rokov 2022 – 2023 bolo realizované celkovo už štvrté kolo absolventského

Oslovených bolo 19 500 zamestnávateľov, prieskumu sa zúčastnilo spolu 3 318 z nich (hrubá miera návratnosti na úrovni 17 %). Po vyčistení databázy o nepoužiteľné dotazníky pre ďalšie analytické spracovanie pre nedostatočnú úplnosť bolo na prípravu analytických výstupov využitých spolu 2 412 dotazníkov.³

Zatiaľ čo pri absolventoch bol prieskum pri hodnotení kvality vysokoškolského vzdelávania zameraný na ich subjektívne zhodnotenie nadobudnutých vedomostí a zručností v kontexte prevládania teoretickej, resp. praktickej zložky vysokoškolského štúdia a následného využitia nadobudnutých vedomostí a zručností v praxi,⁴ u zamestnávateľov sa hodnotenie odvíjalo od hodnotenia celkovej pripravenosti pre ich potreby, ako aj subjektívneho hodnotenia teoretickej a praktickej pripravenosti v porovnaní so skúsenosťami absolventov vysokoškolského štúdia v minulosti.

Celková úroveň pripravenosti

Zamestnávatelia mali v dotazníku možnosť vyjadriť, na koľko percent sú podľa ich názoru absolventi slovenských vysokých škôl pripravení pre prax. Možnosť odpovedať na túto otázku mali iba zamestnávatelia, ktorí mali v ostatných dvoch rokoch reálnu skúsenosť so zamestnávaním absolventov. Najčastejšie indikovanou odpoveďou bolo, že pripravenosť absolventov je na 50 %, čo je aj dôvod, prečo v jednotlivých tabuľkách uvádzame túto hodnotu samostatne, na rozdiel od ostatných kategórií hodnôt. Táto kategória bola dominantná bez ohľadu na sektor (verejný/súkromný), v ktorom daný zamestnávateľ pôsobil.

Tabuľka 1 Hodnotenie celkovej úrovne pripravenosti absolventov vysokých škôl podľa sektoru zamestnávateľov

Sektor	0 - 24%	25 - 49%	50%	51 - 75%	76 - 100%	Spolu
verejný	8,7%	15,6%	30,6%	30,0%	15,0%	100,0%
súkromný	23,5%	21,6%	28,4%	19,5%	7,1%	100,0%
spolu	18,9%	19,7%	29,1%	22,8%	9,5%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty.

prieskumu, už podľa medzinárodnej metodiky projektu EUROGRADUATE. Podrobnejšie informácie sú dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk> a www.eurograduate.eu.

³ Podrobnosti pozri: Blanár, F.: Potreby zamestnávateľov a ich skúsenosti s vysokoškolsky kvalifikovanou pracovnou silou. Priebežná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za zamestnávateľský prieskum. CVTI SR. Bratislava 2022. Filčák, T.: Záverečná správa zo zamestnávateľského prieskumu. CVTI SR. Bratislava 2022. Oba výstupy sú dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>

⁴ Absolventskému pohľadu na kvalitu vysokoškolského vzdelávania sme venovali priestor napr. v štúdií: Blanár, F.: Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl. In: ACADEMIA 1/2021. str. 21 – 28. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>

V kontexte výsledkov z predchádzajúcich kôl zisťovaní, nebolo prekvapivé, že zamestnávateľa z verejného sektora vo všeobecnosti považovali absolventov slovenských vysokých škôl za lepšie pripravených v porovnaní s hodnotením, ktoré uvádzali zamestnávateľa súkromného sektora.

Zatiaľ čo 45 % zamestnávateľov z verejného sektora hodnotilo celkovú pripravenosť absolventov slovenských vysokých škôl na úrovni 51 a viac percent, zamestnávateľov zo súkromného sektora bolo iba 32,3 %.

Tieto zistenia získavajú na zaujímavosti, ak ich uvedieme do kontextu zistení z predchádzajúceho zamestnávateľského prieskumu z prelomu rokov 2013/2014.

Zatiaľ, čo pri hodnotení zamestnávateľmi zo súkromného sektora bol zaznamenaný nárast o jeden percentuálny bod (z 31,3 % na 32,3 % zamestnávateľov, ktorí hodnotili celkovú úroveň pripravenosti absolventov lepšie ako 50 %), u zamestnávateľov z verejného sektora bol zaznamenaný pokles podielu tých zamestnávateľov, ktorí hodnotili absolventov za pripravených lepšie ako 50 % až o 12 percentuálnych bodov (pokles z 57 % na už uvedených 45 %).⁵ Tieto zistenia sa dajú interpretovať v dvoch rovinách, a to ako zvýšenie nároku na pripravenosť absolventov zo strany verejného sektora, alebo ako zníženie pripravenosti absolventov slovenských vysokých škôl pre potreby verejného sektora na Slovensku. Zatiaľ čo prvú alternatívu môžeme vnímať maximálne pozitívne ako skvalitňovanie služieb verejnej sféry, druhá alternatíva by mohla do určitej miery nasvedčovať o horšej pripravenosti absolventov. Túto alternatívu do určitej miery obmedzuje síce mierny, ale stále nárast pozitívneho hodnotenia súkromným sektorom.

Podľa jednotlivých odvetví hodnotili najčastejšie absolventov za najlepšie pripravených v oblasti vzdelávania (pripravenosť na úrovni 76 až 100 % v 17,8 % prípadov), naopak, v doprave a skladovaní za absolventov pripravených na takejto úrovni pre prax deklarovalo iba 2,6 % zamestnávateľov pôsobiach v tomto odvetví. Rovnaký podiel bol zaznamenaný aj pri zamestnávateľoch z oblasti veľkoobchodu, maloobchodu, opravy motorových vozidiel a motocyklov.

Najhoršiu celkovú pripravenosť absolventov (0 až 24 %) deklarovali zamestnávateľa pôsobiaci v odvetví administratívnych a podporných služieb, kde až 28,8 % identifikovalo absolventov slovenských vysokých škôl za takto nedostatočne pripravených. Výrazný podiel nízkych hodnotení bol zaznamenaný aj v prípade finančných a poisťovacích činností (26,8 %), ostatných osobných služieb (26,7 %) a stavebníctva (25 %). Iba 4 % zamestnávateľov z oblasti vzdelávania označilo absolventov vysokých škôl za nedostatočne pripravených (pripravenosť na úrovni 0 až 24 %).

⁵ Podrobnosti k výsledkom z predchádzajúceho kola prieskumu sú dostupné napr.: Blanár, F.: Vnímanie úrovne pripravenosti pre trh práce zo strany absolventov vysokých škôl a zamestnávateľov. In: ACADEMIA 4/2017. str. 40 – 53. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>, alebo vo výstupoch zverejnených na <https://absolvent.cvtisr.sk>

Tabuľka 2 Hodnotenie celkovej úrovne pripravenosti absolventov vysokých škôl podľa odvetvia zamestnávateľov

Odvetvie	0 - 24%	25 - 49%	50%	51 - 75%	76 - 100%
Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybolov	18,1%	18,1%	36,2%	18,1%	9,5%
Priemyselná výroba	18,7%	19,6%	27,8%	27,0%	7,0%
Stavebníctvo	25,0%	23,2%	29,8%	18,5%	3,6%
Veľkoobchod a maloobchod, oprava mot. vozidiel a motocyklov	19,4%	34,8%	26,5%	16,8%	2,6%
Doprava a skladovanie	23,4%	28,6%	28,6%	16,9%	2,6%
Ubytovacie a stravovacie služby	26,4%	20,7%	29,9%	13,8%	9,2%
Informácie a komunikácia	19,5%	36,6%	22,0%	12,2%	9,8%
Finančné a poisťovacie činnosti	26,8%	29,3%	29,3%	9,8%	4,9%
Administratívne a podporné služby	28,8%	19,2%	34,2%	12,3%	5,5%
Verejná správa a obrana, povinné sociálne zabezpečenie	12,2%	23,6%	30,4%	23,6%	10,1%
Vzdelávanie	4,0%	13,8%	28,9%	35,6%	17,8%
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	13,4%	21,3%	30,1%	22,7%	12,5%
Umenie, zábava a rekreácia	13,9%	27,8%	30,6%	16,7%	11,1%
Ostatné osobné služby	26,7%	13,3%	21,3%	24,0%	14,7%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty. Do prehľadu sú zaradené odvetvia, v rámci ktorých bolo viac ako tridsať respondentov z radov zamestnávateľov. Kvôli nesplneniu tohto kritéria bolo z prehľadu vyradených sedem odvetví.

Úroveň teoretickej pripravenosti v porovnaní s minulosťou

Ak sa pozrieme samostatne na úroveň teoretickej pripravenosti, tak 27,4 % opýtaných zamestnávateľov sa domnieva, že kvalita teoretickej pripravenosti absolventov slovenských vysokých škôl sa v porovnaní s minulosťou zhoršila. Za rovnakú ju považuje približne tretina z nich a za lepšiu iba 12,1 %. Posúdiť úroveň teoretickej pripravenosti v porovnaní s minulosťou nevedela približne štvrtina opýtaných. Na úrovni sektorov neboli zaznamenané výrazné rozdiely.

Tabuľka 3 Hodnotenie úrovne teoretickej pripravenosti absolventov podľa sektoru zamestnávateľov

Sektor	Horšia ako v minulosti	Rovnaká ako v minulosti	Lepšia ako v minulosti	Neviem posúdiť	Spolu
verejný	25,8%	35,4%	12,9%	25,8%	100,0%
súkromný	28,4%	32,7%	11,6%	27,2%	100,0%
spolu	27,4%	33,8%	12,1%	26,7%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty.

Tabuľka 4 prezentuje výsledky hodnotenia úrovne teoretickej pripravenosti absolventov slovenských vysokých škôl na úrovni krajov, v ktorých zamestnávateľa z prieskumu pôsobili.

Tabuľka 4 Hodnotenie úrovne teoretickej pripravenosti absolventov podľa krajov SR

Kraj	Horšia ako v minulosti	Rovnaká ako v minulosti	Lepšia ako v minulosti	Neviem posúdiť	Spolu
Bratislavský	29,5%	28,8%	10,8%	30,9%	100,0%
Trnavský	24,0%	42,7%	10,7%	22,7%	100,0%
Trenčiansky	29,1%	37,9%	9,7%	23,3%	100,0%
Nitriansky	25,2%	33,6%	15,0%	26,2%	100,0%
Žilinský	26,9%	30,8%	9,6%	32,7%	100,0%
Banskobystrický	31,5%	33,7%	8,7%	26,1%	100,0%
Prešovský	31,5%	30,9%	15,8%	21,8%	100,0%
Košický	27,8%	31,3%	16,5%	24,3%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty.

Úroveň praktickej pripravenosti v porovnaní s minulosťou

Úroveň praktickej pripravenosti hodnotila viac ako polovica všetkých zamestnávateľov, ktorí sa zúčastnili prieskumu ako horšiu v porovnaní s minulosťou. Iba 20,7 % ju považovalo za rovnakú ako v minulosti a 5,4 % za lepšiu v porovnaní s minulosťou. Zvyšných 22,7 % opýtaných nevedelo úroveň praktickej pripravenosti v historickom kontexte z rôznych dôvodov posúdiť.

Na úrovni sektorov je už v prípade hodnotenia praktickej pripravenosti badateľný výrazný rozdiel medzi hodnotením zamestnávateľov z verejnej a súkromnej sféry. Zatiaľ čo v súkromnom sektore hodnotí úroveň praktickej pripravenosti absolventov za horšiu v porovnaní s minulosťou až 54,7 % opýtaných, vo verejnom sektore je to „iba“ 45,8 %. Už na prvý pohľad je zrejmé, že je to výrazne kritickejšie hodnotenie v porovnaní s hodnotením úrovne teoretickej prípravy.

Tabuľka 5 Hodnotenie úrovne praktickej pripravenosti absolventov podľa sektoru zamestnávateľov

Sektor	Horšia ako v minulosti	Rovnaká ako v minulosti	Lepšia ako v minulosti	Neviem posúdiť	Spolu
verejný	45,8%	24,3%	6,2%	23,7%	100,0%
súkromný	54,7%	18,4%	5,0%	22,0%	100,0%
spolu	51,2%	20,7%	5,4%	22,7%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty.

Pre úplnosť ešte pripájame výsledky hodnotenia úrovne praktickej pripravenosti absolventov slovenských vysokých škôl podľa krajov, v ktorých zamestnávateľa z prieskumu pôsobili.

Tabuľka 6 Hodnotenie úrovne teoretickej pripravenosti absolventov podľa krajov SR

Kraj	Horšia ako v minulosti	Rovnaká ako v minulosti	Lepšia ako v minulosti	Neviem posúdiť	Spolu
Bratislavský	44,2%	16,7%	10,9%	28,3%	100,0%
Trnavský	40,0%	29,3%	6,7%	24,0%	100,0%
Trenčiansky	52,4%	22,3%	2,9%	22,3%	100,0%
Nitriansky	58,9%	15,0%	6,5%	19,6%	100,0%
Žilinský	58,1%	16,2%	1,9%	23,8%	100,0%
Banskobystrický	52,7%	24,2%	4,4%	18,7%	100,0%
Prešovský	56,4%	21,8%	4,8%	17,0%	100,0%
Košický	47,8%	20,0%	7,0%	25,2%	100,0%

Zdroj údajov: CVTI SR. Uplatnenie absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce. Zamestnávateľský prieskum 2022. Vlastné výpočty.

Záver

Možno konštatovať, že zamestnávateľa vnímajú úroveň pripravenosti absolventov slovenských vysokých škôl pre ich potreby do značnej miery negatívne. Verejný sektor už tradične vníma pripravenosť absolventov pozitívnejšie v porovnaní so súkromným sektorom, avšak aj tu sú badateľné náznaky deklarovať horšiu celkovú pripravenosť v porovnaní s výsledkami, ktoré boli získané v predchádzajúcom kole prieskumu (2013/2014). Pri negatívnom hodnotení pripravenosti absolventov nejde ani tak o negatívne hodnotenie ich teoretickej pripravenosti, ako skôr tej praktickej, čo môže do určitej miery indikovať, že vysoké školstvo dokáže síce absolventov (relatívne) dostatočne pripraviť po odbornej stránke, avšak už samotná aplikácia týchto vedomostí do praxe výraznejšie zaostáva. To však nie je problém, ktorý by sa týkal výhradne vysokoškolského vzdelávania, ale pre jeho elimináciu je potrebné podchytiť ho už raných štádiách vzdelávania.

Literatúra

BLANÁR, F.: Kvalita vysokoškolského vzdelávania z pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl. In: ACADEMIA 1/2021. str. 21 – 28. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>

BLANÁR, F.: Potreby zamestnávateľov a ich skúsenosti s vysokoškolsky kvalifikovanou pracovnou silou. Priebežná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za zamestnávateľský prieskum. CVTI SR. Bratislava 2022. Dostupné online na: <https://absolvent.cvtisr.sk>

BLANÁR, F.: Vnímanie úrovne pripravenosti pre trh práce zo strany absolventov vysokých škôl a zamestnávateľov. In: ACADEMIA 4/2017. str. 40 – 53. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>

FILČÁK, T.: Záverečná správa zo zamestnávateľského prieskumu. CVTI SR. Bratislava 2022. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>

JANKOVÁ, M. a kol.: Zamestnávateľský prieskum. CVTI SR. Bratislava 2015. Dostupné online na: <https://absolvent.cvtisr.sk>

SRNÁNKOVÁ, L.: Hodnotenie vzdelávania na vysokých školách. In: ACADEMIA 2/2015. str. 3 – 15. Dostupné online na: <https://academia.cvtisr.sk>

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

Zamestnávanie absolventov z pohľadu slovenských zamestnávateľov

Abstrakt

V štúdií je prezentovaná oblasť, ktorá sa venuje procesu prijímania absolventov do zamestnania. Hlavným cieľom je oboznámiť čitateľov s tým, ako zamestnávatelia vzhľadom na sektor, veľkosť organizácie, odvetvie a kraj, v ktorom pôsobia, hodnotili záujem o vysokoškolských absolventov, spôsoby používané pri vyhľadávaní absolventov a spôsobilosti, na základe ktorých sa rozhodovali pri výbere absolventov na pracovné pozície. Údaje boli čerpané zo záverečnej správy zamestnávateľského prieskumu (Zamestnávateľ 2021). Prieskum uskutočnilo CVTI SR na prelome rokov 2021 a 2022. Dáta boli spracované a analyzované pomocou štatistického programu IBM SPSS Statistics.

Kľúčové slová

Zamestnávateľ, absolvent, záujem o absolventov, spôsoby vyhľadávania absolventov, zamestnávanie a spôsobilosti absolventov, absolventská prax.

Abstract

The study will present an area that deals with the process of hiring graduates. The main goal of the study is to acquaint the readers with how employers, with regard to the sector, the size of the organization, the industry and the region in which they operate, evaluated the interest in university graduates, the methods used in the search for graduates and the qualifications on the basis of which they made decisions when selecting graduates for work positions. The data were drawn from the final report of the employer survey (Employer 2021). The survey was carried out by the Center for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic at the turn of 2021 and 2022. The data were processed and analyzed using the statistical program IBM SPSS Statistics.

Keywords

Employer, Graduate, Interest in graduates, Ways to search for graduates, Employment of graduates, Qualifications of graduates, Graduate experience.

Úvod

Hlavným podkladom pre spracovanie tejto štúdie boli zistenia z projektu, ktorý mapuje uplatniteľnosť absolventov vysokých škôl na trhu práce¹, špecificky za slovenských zamestnávateľov. Zamestnávateľský prieskum (Zamestnávateľ 2021) uskutočnilo Centrum vedecko-technických informácií SR a jeho cieľom bolo priniesť informácie z pohľadu zamestnávateľov o ich skúsenostiach s vysokoškolskými absolventmi. Prieskum sa uskutočnil na prelome rokov 2021 a 2022. Vzorku tvorili slovenskí zamestnávatelia, ktorí za ostatné dva roky hľadali zamestnanca (uverejnili pracovnú inzerciu na portáli ISTP). Zamestnávateľom bola zaslaná e-mailová výzva na účasť v prieskume vyplnením online dotazníka. Po vyčistení databázy bolo na ďalšie analýzy použitých 2 412 dotazníkov, dáta boli spracované štatistickým softvérom IBM SPSS Statistics.

V projekte Absolvent² 2019, mohli absolventi uviesť vlastné názory z praxe o bariérach, ktoré pri hľadaní práce zaznamenali.

Podľa zistení,³ viac ako pätina absolventov (23,3 %) uviedla, že ak zaznamenali problémy pri uplatnení, tak boli spojené s nezaujmom zamestnávateľov o čerstvých vysokoškolských absolventov. Ďalším problémom, s ktorým sa absolventi stretli, bola diskriminácia kvôli nedostatku pracovných skúseností, takúto diskrimináciu pocítovala

¹ Prvá časť projektu bola zameraná na absolventov slovenských vysokých škôl (Absolvent 2019) a druhá časť na slovenských zamestnávateľov (Zamestnávateľ 2021).

² Prieskum mapoval prechod vysokoškolských absolventov na trh práce, detailnejšie informácie o projekte vrátane výstupov sú dostupné na <https://absolvent.cvtisr.sk>, resp. v predchádzajúcich číslach časopisu ACADEMIA. Téma je podrobnejšie spracovaná v štúdií ACADEMIA 2-3, 2022, str. 32 – 38.

³ Téma je podrobnejšie spracovaná v štúdií ACADEMIA 2-3, 2022, str. 32 – 38.

viac ako polovica absolventov (55,5 % – z tých, čo zaznamenali pri hľadaní práce diskriminačné správanie) (Filčák, 2022).

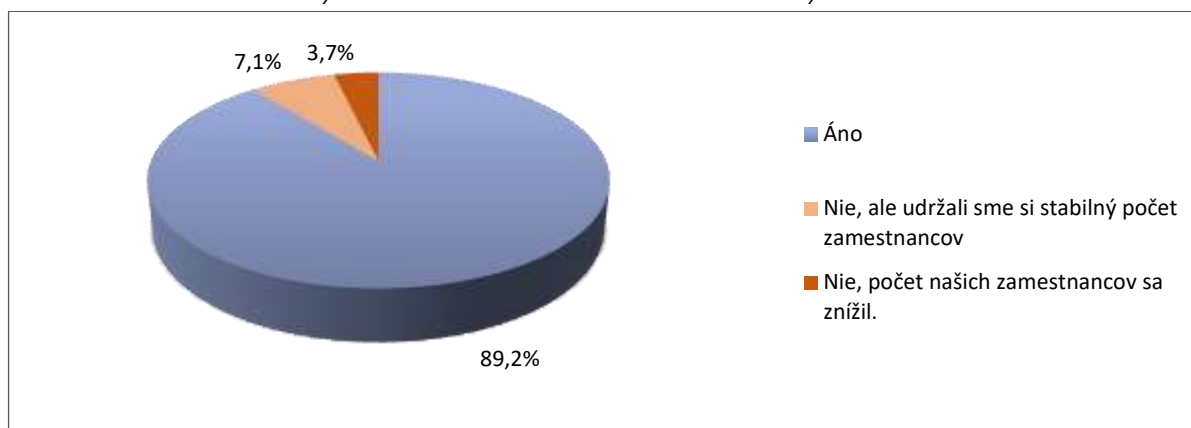
Vzhľadom na tieto zistenia sú údaje z druhej strany – zamestnávateľov (z prieskumu Zamestnávateľ 2021) mimoriadne užitočné pre vytvorenie celistvého obrazu o postojoch k vysokokvalifikovanej pracovnej sile – absolventom vysokých škôl.

Záujem o vysokoškolských absolventov

Najskôr bolo potrebné zistiť, či slovenskí zamestnávatelia mali vôbec záujem o vysokoškolských absolventov. Zamestnávatelia dostali otázku, či v priebehu ostatných dvoch rokov prijali do zamestnania nových zamestnancov a následne, či za toto obdobie prijali nejakého absolventa vysokej školy.

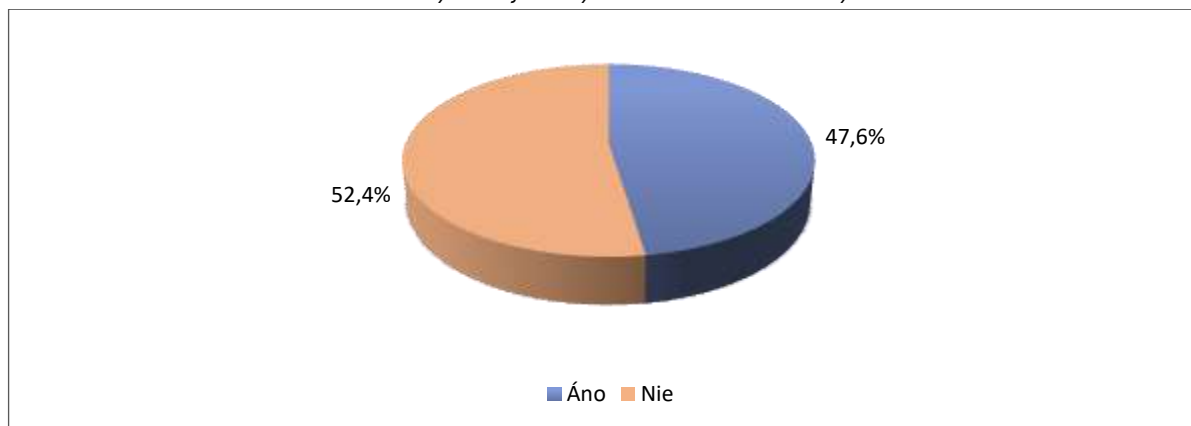
Z údajov vyplýva, že väčšina zamestnávateľov (89,2 %) zapojených do prieskumu prijala za ostatné dva roky nejakých nových zamestnancov (išlo o zamestnancov bez ohľadu na ukončené vzdelanie alebo prax).

Graf 1 Zamestnanie nových zamestnancov za ostatné dva roky



Avšak pri pohľade na údaje o tom, či zamestnávatelia prijímali vysokoškolských absolventov možno pozorovať, že iba menej ako polovica zamestnávateľov (47,6 %) zamestnala za ostatné dva roky absolventa vysokej školy.

Graf 2 Zamestnanie absolventa vysokej školy za ostatné dva roky



Zistenia teda naznačujú, že vnímaný nezáujem zamestnávateľov o absolventov je reálny, avšak pri vyvodení záverov treba brať do úvahy niekoľko ďalších aspektov. Napríklad, že skúsenosti jednotlivých subjektov (zamestnávateľov alebo absolventov) sa môžu líšiť. Ďalej, že zamestnávatelia majú pri prijímaní nových zamestnancov kapacitné limity, to znamená, že ak sa aj rozhodnú prijať absolventa (alebo niekoľkých) v konečnom dôsledku nie je možné vyhovieť úplne všetkým absolventom uchádzajúcim sa o zamestnanie. Treba tiež brať do úvahy, že charakter práce zamestnávateľov zapojených do prieskumu si nemusel vyžadovať vysokoškolsky kvalifikovanú pracovnú silu alebo práve naopak, vyžadoval si veľmi špecifickú kvalifikovanú pracovnú silu, ktorá nebola k dispozícii na trhu práce.

Aj napriek zisteniam, že záujem o vysokoškolských absolventov nie je taký veľký ako sme očakávali, považujeme za potrebné uviesť, ktorí zamestnávatelia prijímali absolventov do zamestnania najčastejšie. V priebehu ostatných dvoch rokov zamestnali absolventa vysokej školy vo väčšej miere zamestnávatelia z verejného (60,1 %), než súkromného sektora (41,9 %), tieto rozdiely boli štatisticky významné (Chí-kvadrát = 55,539; $p < 0,001$).

Tabuľka 1 Zamestnanie absolventa vysokej školy za ostatné dva roky (podľa sektora)

	Áno	Nie	Spolu
Verejný sektor	60,1%	39,9%	100,0%
Súkromný sektor	41,9%	58,1%	100,0%

Vysokoškolských absolventov prijímali do zamestnania najmä zamestnávatelia odborných vedeckých a technických činností, vzdelávania a informácií a komunikácií, vzťah medzi týmito premennými bol štatisticky významný (Cramer V = 0,294; $p < 0,001$).

Tabuľka 2 Top 3 zamestnávatelia, ktorí za ostatné dva roky zamestnali absolventa vysokej školy (podľa odvetvia)

	Áno	Nie	Spolu
1. Odborné vedecké a technické činnosti	84,0%	16,0%	100,0%
2. Vzdelávanie	73,5%	26,5%	100,0%
3. Informácie a komunikácia	65,9%	34,1%	100,0%

Podľa veľkosti organizácie zamestnávateľa možno konštatovať, že s rastúcim počtom zamestnancov rástla aj ochota zamestnať absolventa vysokej školy. V tabuľke 3 sú rozdiely medzi jednotlivými skupinami (zamestnávateľov podľa počtu zamestnancov); tieto rozdiely boli štatisticky významné ($F = 63,985$, $df = 3$, $p < 0,001$).

Tabuľka 3 Zamestnanie absolventa vysokej školy za ostatné dva roky (podľa veľkosti organizácie)

	Áno	Nie	Spolu
1 až 9 zamestnancov	32,3%	67,7%	100,0%
10 až 49 zamestnancov	44,5%	55,5%	100,0%
50 až 249 zamestnancov	64,4%	35,6%	100,0%
250 a viac zamestnancov	79,4%	20,6%	100,0%

Podľa zistení absolventov prijímali do zamestnania predovšetkým zamestnávateľia pôsobiaci v Bratislavskom (55,6 %), Košickom (49,4 %) a Prešovskom kraji (48,4 %).

Tabuľka 4 Top 3 zamestnávateľia, ktorí za ostatné dva roky zamestnali absolventa vysokej školy (podľa kraja)

		Áno	Nie	Spolu
1.	Bratislavský kraj	55,6%	44,4%	100,0%
2.	Košický kraj	49,4%	50,6%	100,0%
3.	Prešovský kraj	48,4%	51,6%	100,0%

Spôsoby vyhľadávania absolventov

Zamestnávateľia mohli v prieskume uviesť, aké spôsoby najčastejšie využívajú pri vyhľadávaní absolventov na pracovné pozície. Pre lepšiu prehľadnosť sme vytvorili poradie jednotlivých spôsobov. V tabuľke 5 sú zoradené od najviac využívaných po najmenej využívané.

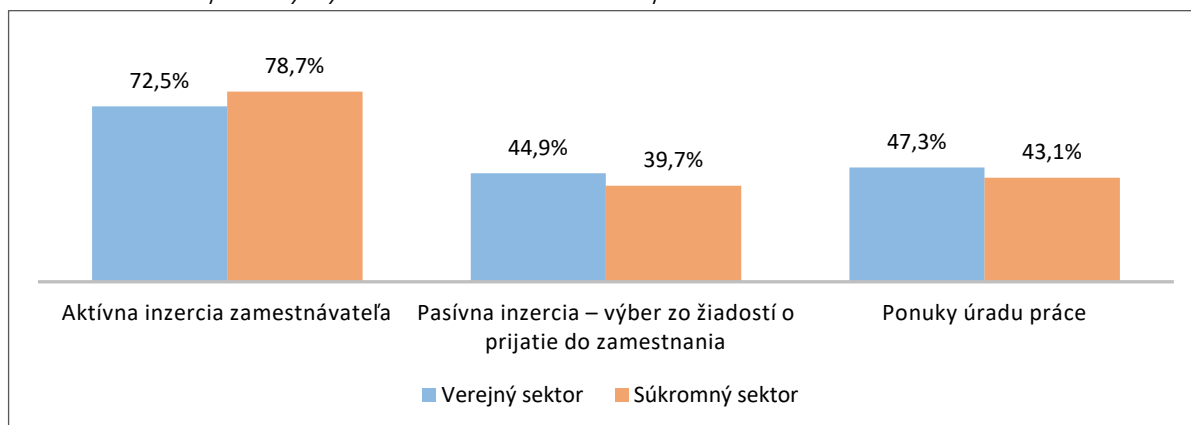
V ďalších analýzach sa budeme zaoberať tromi najčastejšími spôsobmi vyhľadávania absolventov – *aktívna inzercia, ponuky úradu práce a pasívna inzercia* (výber zo žiadostí o prijatie do zamestnania).

Tabuľka 5 Najčastejšie spôsoby vyhľadávania absolventov

	Spôsoby vyhľadávania absolventov
1.	Aktívna inzercia zamestnávateľa
2.	Ponuky úradu práce
3.	Pasívna inzercia – výber zo žiadostí o prijatie do zamestnania
4.	Spolupráca s vytipovanými perspektívnymi študentmi
5.	Spolupráca s vysokými školami
6.	Služby sprostredkovateľskej agentúry
7.	Odborné stáže pre študentov
8.	Osobné kontakty

Zamestnávateľia pôsobiaci v súkromnom sektore využívajú pri vyhľadávaní absolventov na pracovné pozície predovšetkým aktívnu inzerciu (78,7 %), oproti zamestnávateľom z verejného sektora (72,5 %). Naopak, zamestnávateľia z verejného sektora využívajú mierne viac pasívnu inzerciu (44,9 %) a ponuky úradu práce (47,3 %), než zamestnávateľia zo súkromného sektora (39,7 %, resp. 43,1 %).

Graf 3 Hlavné spôsoby vyhľadávania absolventov podľa sektora zamestnávateľa



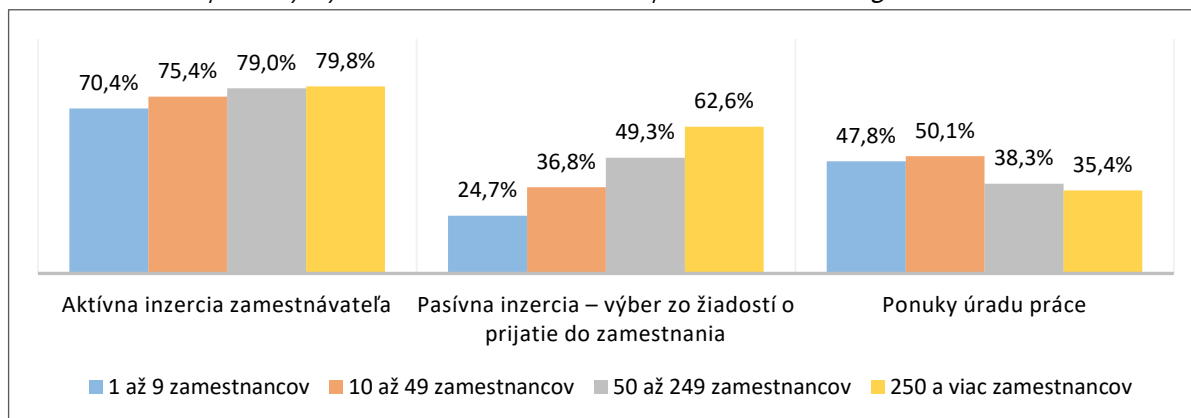
Podľa odvetvia, v ktorom pôsobia zamestnávateľa sa zistilo, že *aktívnu inzerciu* pri hľadaní absolventov využívali najmä zamestnávateľa z odvetví informácií a komunikácie (92,0 %) a finančných a poisťovacích činností (89,3 %). *Pasívnu inzerciu* využívali najviac zamestnávateľa z priemyselnej výroby (53,8 %) a poľnohospodárstva (51,1 %). *Ponuky úradu práce* ako spôsob vyhľadávania absolventov používali predovšetkým zamestnávateľa pôsobiaci v umení, zábave a rekreácii (61,9 %), ubytovacích a stravovacích službách (54,5 %).

Tabuľka 6 Hlavné spôsoby vyhľadávania absolventov podľa odvetvia zamestnávateľa

	Aktívna inzercia zamestnávateľa	Pasívna inzercia – výber zo žiadostí o prijatie do zamestnania	Ponuky úradu práce
Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybolov	68,1%	51,1%	40,4%
Priemyselná výroba	82,7%	53,8%	44,2%
Stavebníctvo	71,0%	24,2%	32,3%
Veľko- a maloobchod, oprava motor. vozidiel a motocyklov	80,4%	43,1%	45,1%
Doprava a skladovanie	79,2%	37,5%	45,8%
Ubytovacie a stravovacie služby	72,7%	33,3%	54,5%
Informácie a komunikácia	92,0%	48,0%	20,0%
Finančné a poisťovacie činnosti	89,3%	46,4%	42,9%
Činnosti v oblasti nehnuteľností	85,7%	14,3%	28,6%
Odborné vedecké a technické činnosti	73,7%	42,1%	21,1%
Administratívne a podporné služby	75,0%	32,1%	39,3%
Verejná správa a obrana, povinné sociálne zabezpečenie	54,9%	42,3%	50,7%
Vzdelávanie	77,9%	43,2%	46,8%
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	76,3%	35,9%	49,6%
Umenie, zábava a rekreácia	81,0%	47,6%	61,9%
Ostatné osobné služby	71,0%	22,6%	38,7%

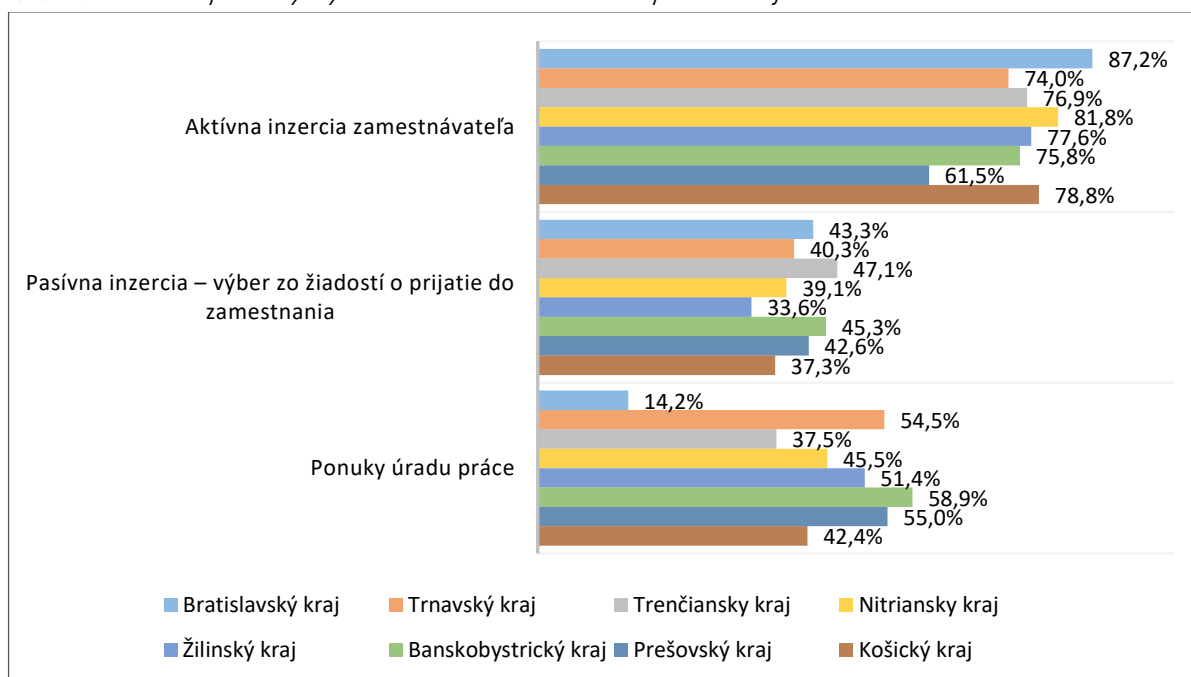
Pri pohľade na zamestnávateľov rozdelených podľa počtu zamestnancov možno konštatovať, že *aktívna inzercia zamestnávateľa* na pracovné pozície bola najviac využívaným spôsobom vyhľadávania absolventov bez ohľadu na počet zamestnancov (najviac pri veľkých zamestnávateľoch, 250 a viac zamestnancov – 79,8 % a 50 až 249 zamestnancov – 79,0 %). *Pasívnu inzerciu* využívali predovšetkým väčší zamestnávateľia (250 a viac zamestnancov – 62,6 % a 50 až 249 zamestnancov – 49,3 %). *Ponuky úradu práce* využívali skôr menší zamestnávateľia (10 až 49 zamestnancov – 50,1 % a 1 až 9 zamestnancov – 47,8 %).

Graf 4 Hlavné spôsoby vyhľadávania absolventov podľa veľkosti organizácie zamestnávateľa



Aktívnu inzerciu využívali najmä zamestnávateľia pôsobiaci v Bratislavskom (87,2 %) a Nitrianskom kraji (81,8 %). *Pasívnu inzerciu* predovšetkým zamestnávateľia z Trenčianskeho (47,1 %) a Banskobystrického kraja (45,3 %). *Ponuky úradu práce* pri hľadaní absolventov využívali najmä zamestnávateľia z Banskobystrického (58,9 %) a Prešovského kraja (55,0 %).

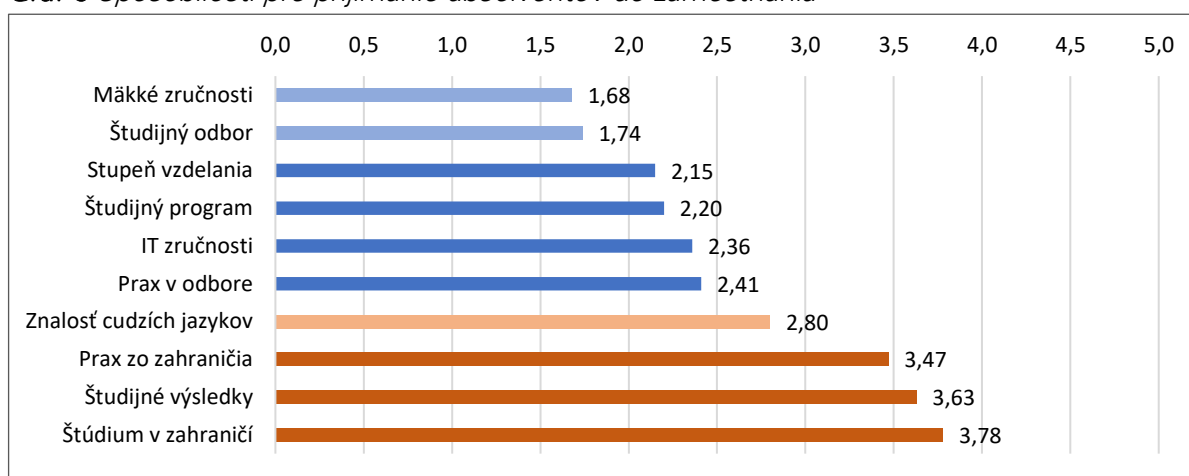
Graf 5 Hlavné spôsoby vyhľadávania absolventov podľa kraja zamestnávateľa



Prijímanie absolventov vysokých škôl do zamestnania

Zamestnávateľa mohli vyjadriť, akú dôležitosť prisudzujú jednotlivým spôsobilostiam (graf 6) vysokoškolských absolventov pri ich prijímaní do zamestnania. Na základe údajov sme vytvorili index, ktorý vypovedá o najviac žiadaných spôsobilostiach absolventov, resp. na čo zamestnávateľa zapojení do prieskumu najviac prihliadali pri prijímaní absolventov vysokých škôl do zamestnania. Reliabilita indexu bola na dostatočnej úrovni (Cronbach alpha = 0,757). Výsledné zistenia budú kvôli prehľadnosti prezentované pomocou priemerov. Skúmané spôsobilosti nadobúdajú hodnoty od 1 do 5, pričom *hodnota 1 znamená veľkú dôležitosť* danej spôsobilosti a *hodnota 5 znázorňuje žiadnu dôležitosť* spôsobilosti.

Graf 6 Spôsobilosti pre prijímanie absolventov do zamestnania



Najväčšiu dôležitosť mali pre zamestnávateľov mäkké zručnosti absolventov (napr. komunikačné zručnosti, samostatnosť, tímová práca, atď.) (1,68), študijný odbor (1,74) a stupeň vzdelania absolventov (2,15). Naopak, najnižšiu dôležitosť pri rozhodovaní o prijatí absolventa do zamestnania mali pôsobenie absolventa v zahraničí počas štúdia (3,78), študijné výsledky (3,63) a prax získaná v zahraničí (3,47).

Tabuľka 7 Dôležitosť spôsobilostí absolventov pre zamestnávateľov podľa sektora

	Verejný sektor	Súkromný sektor
Študijný odbor	1,37	1,97
Stupeň vzdelania	1,60	2,53
Mäkké zručnosti	1,65	1,70
Študijný program	1,80	2,45
IT zručnosti	2,34	2,37
Prax v odbore	2,74	2,23
Znalosť cudzích jazykov	3,10	2,62
Študijné výsledky	3,47	3,77
Prax zo zahraničia	3,83	3,24
Štúdium v zahraničí	4,00	3,64

Treba brať do úvahy, že prieskumná vzorka bola rôznorodá, preto sa dá predpokladať, že dôležitosť prisudzovaná jednotlivým spôsobilostiam sa bude líšiť podľa špecifik zamestnávateľov (vzhlľadom na sektor, veľkosť, odvetvie a kraj).

Zamestnávatelia vo verejnom sektore prisudzovali najväčšiu dôležitosť spôsobilostiam ako študijný odbor (1,37), stupeň vzdelania (1,60) a mäkké zručnosti (1,65). Pre zamestnávateľov zo súkromného sektora boli pri prijímaní absolventov dôležité predovšetkým mäkké zručnosti absolventov (1,70), vyštudovaný odbor (1,97) a nadobudnutá prax v odbore (2,23).

Tabuľka 8 Dôležitosť spôsobilostí absolventov pre zamestnávateľov podľa odvetvia

	Stupeň vzdelania	Študijný odbor	Študijný program	Štúdium v zahraničí	Prax v odbore	Prax zo zahraničia	Študijné výsledky	IT zručnosti	Znalosť cudzích jazykov	Mäkké zručnosti
Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybolov	2,63	1,78	2,51	4,21	2,42	3,77	4,06	2,82	3,36	2,03
Priemyselná výroba	2,51	1,75	2,30	3,59	2,26	3,03	3,64	2,15	2,02	1,92
Stavebníctvo	2,25	1,59	2,16	3,79	2,00	3,34	3,66	2,17	3,12	1,68
Veľko- a maloobchod, oprava motorových vozidiel a motocyklov	2,98	2,24	2,70	3,64	2,42	3,38	3,51	2,36	2,69	1,69
Doprava a skladovanie	3,42	2,90	3,32	3,50	2,45	2,71	4,13	2,55	1,95	1,85
Ubytovacie a stravovacie služby	2,90	2,59	2,80	3,43	2,07	2,83	3,70	2,79	2,22	1,31
Informácie a komunikácia	3,17	2,29	2,65	3,09	2,00	2,48	4,52	1,33	1,74	1,83
Finančné a poisťovacie činnosti	3,15	3,04	3,32	3,72	2,70	3,22	4,00	2,63	3,19	1,75
Odborné vedecké a technické činnosti	2,13	1,88	2,44	3,25	2,18	3,18	3,00	1,71	2,18	1,82
Administratívne a podporné služby	2,62	2,18	2,44	3,88	2,21	3,89	4,04	2,11	2,59	1,59
Verejná správa a obrana, povinné sociálne zabezpečenie	1,98	1,81	2,81	4,44	2,77	4,29	3,72	2,27	3,56	1,56
Vzdelávanie	1,37	1,24	1,45	3,85	2,74	3,82	3,39	2,30	2,86	1,63
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	1,66	1,39	1,84	3,78	2,15	3,49	3,49	2,75	3,54	1,59
Umenie, zábava a rekreácia	2,65	2,10	2,62	3,45	2,33	3,15	3,84	2,67	2,71	1,52
Ostatné osobné služby	2,52	1,72	2,52	3,91	2,44	3,23	3,70	2,48	2,21	1,67

Mäkké zručnosti vyžadovali od vysokoškolských absolventov najmä zamestnávateľa ubytovacích a stravovacích služieb (1,31), umenia a zábavy (1,52), verejnej správy (1,56), administratívy (1,59), ostatných osobných služieb (1,67), veľkoobchodu a maloobchodu (1,69), finančných a poisťovacích činností (1,75), dopravy a skladovaní (1,85).

Absolvovaný študijný odbor absolventov bol najdôležitejší pre zamestnávateľov z odvetví – vzdelávanie (1,24), zdravotníctvo (1,39), stavebníctvo (1,59), priemyselná výroba (1,75) a poľnohospodárstvo (1,78).

IT zručnosti boli rozhodujúce pri prijímaní absolventov do zamestnania pre zamestnávateľov z informácií a komunikácie (1,33) a odborných vedeckých a technických činností (1,71).

Tabuľka 9 *Dôležitosť spôsobilostí absolventov pre zamestnávateľov podľa veľkosti organizácie*

	1 až 9 zamestnancov	10 až 49 zamestnancov	50 až 249 zamestnancov	250 a viac zamestnancov
Mäkké zručnosti	1,57	1,63	1,74	1,93
Študijný odbor	1,91	1,68	1,63	1,90
Prax v odbore	2,22	2,53	2,37	2,43
Študijný program	2,27	2,15	2,14	2,36
Stupeň vzdelania	2,29	2,14	2,07	2,17
IT zručnosti	2,38	2,37	2,31	2,43
Znalosť cudzích jazykov	2,84	2,84	2,79	2,64
Prax zo zahraničia	3,48	3,59	3,42	3,25
Študijné výsledky	3,54	3,65	3,65	3,69
Štúdium v zahraničí	3,72	3,81	3,89	3,49

Skôr menší zamestnávateľa (1 až 9 a 10 až 49 zamestnancov) prisudzovali najväčšiu dôležitosť mäkkým zručnostiam (1,57 resp. 1,63) a študijnému odboru absolventov (1,91 a 1,68). Pre väčších zamestnávateľov (50 až 249 a 250 a viac zamestnancov) bol pri prijímaní absolventov najdôležitejší ich študijný odbor (1,63 resp. 1,90) a až následne mäkké zručnosti (1,74 resp. 1,93).

Zaujímavé je zistenie, že zatiaľ čo veľmi malí zamestnávateľa (1 až 9 zamestnancov) prisudzovali veľký význam aj praxi absolventov v odbore (2,22), pre ostatných zamestnávateľov bol dôležitejší stupeň vzdelania absolventov (2,14 resp. 2,07 resp. 2,17).

Bez ohľadu na to, v ktorej časti Slovenska zamestnávateľa pôsobia, za najdôležitejšie spôsobilosti absolventov boli považované mäkké zručnosti (najviac medzi zamestnávateľmi z Bratislavského – 1,92, Nitrianskeho – 1,53, Banskobystrického – 1,63, Prešovského – 1,56 a Košického kraja – 1,60) a študijný odbor (zamestnávateľa z Trnavského – 1,63, Trenčianskeho – 1,65, Žilinského – 1,67 a Prešovského kraja – 1,56). Avšak v prípade vnímania dôležitosti ďalších spôsobilostí boli zistené rozdiely. Pre zamestnávateľov z Bratislavského kraja boli viac dôležité IT zručnosti absolventov (2,33), zatiaľ čo pre zamestnávateľov z Nitrianskeho (2,26), Žilinského (2,04)

a Košického kraja (2,02) to bol dosiahnutý stupeň vzdelania absolventov a pre zamestnávateľov z Trnavského (2,23), Trenčianskeho (2,01), Banskobystrického (2,23) a Prešovského kraja (1,99) to bol zase študijný program absolventov.

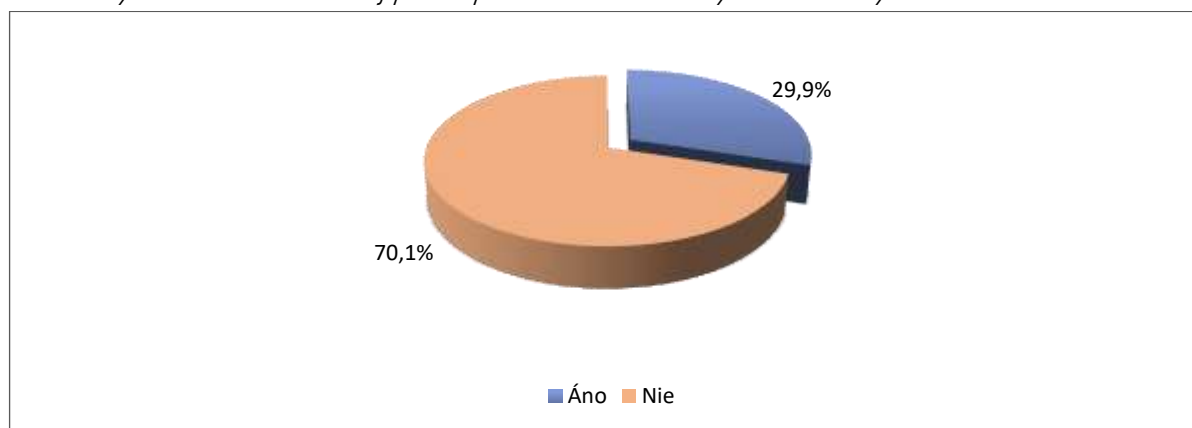
Tabuľka 10 Dôležitosť spôsobilostí absolventov pre zamestnávateľov podľa kraja

	BA	TT	TN	NR	ZA	BB	PO	KE
Mäkké zručnosti	1,92	1,67	1,75	1,53	1,82	1,63	1,56	1,60
Študijný odbor	1,93	1,63	1,65	1,85	1,67	1,76	1,56	1,86
IT zručnosti	2,33	2,49	2,48	2,40	2,39	2,37	2,24	2,32
Stupeň vzdelania	2,34	2,31	2,06	2,26	2,04	2,25	2,03	2,02
Prax v odbore	2,34	2,65	2,41	2,48	2,38	2,40	2,28	2,45
Študijný program	2,47	2,23	2,01	2,32	2,16	2,23	1,99	2,22
Znalosť cudzích jazykov	2,53	3,06	2,80	2,93	3,09	2,86	2,79	2,51
Prax zo zahraničia	3,13	3,85	3,62	3,86	3,60	3,60	3,27	3,22
Štúdium v zahraničí	3,54	3,95	3,77	4,13	3,85	4,08	3,69	3,48
Študijné výsledky	3,95	3,73	3,64	3,75	3,60	3,60	3,33	3,55

Osobitné postavenie pri zamestnávaní absolventov má nástroj absolventskej praxe, jeho cieľom je podporiť vysokoškolských absolventov v získaní odborných zručností a praktických skúseností u zamestnávateľa. Tento nástroj je určený pre občanov SR mladších ako 26 rokov, ktorí ukončili štúdium pred menej ako dvoma rokmi a ešte nemali pravidelné platené zamestnanie.

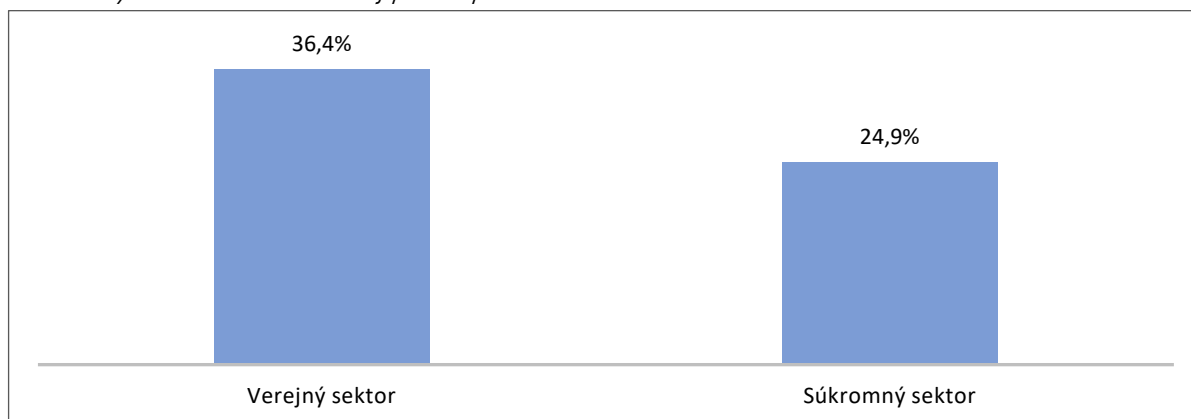
Podľa zistení absolventskú prax využila necelá tretina zamestnávateľov (29,9 %) zapojených do prieskumu. Aj keď tento nástroj nebol medzi zamestnávateľmi veľmi populárny, stručne uvedieme zamestnávateľov, ktorí ho využívali v najväčšej miere.

Graf 7 Využitie absolventskej praxe pri zamestnávaní vysokoškolských absolventov



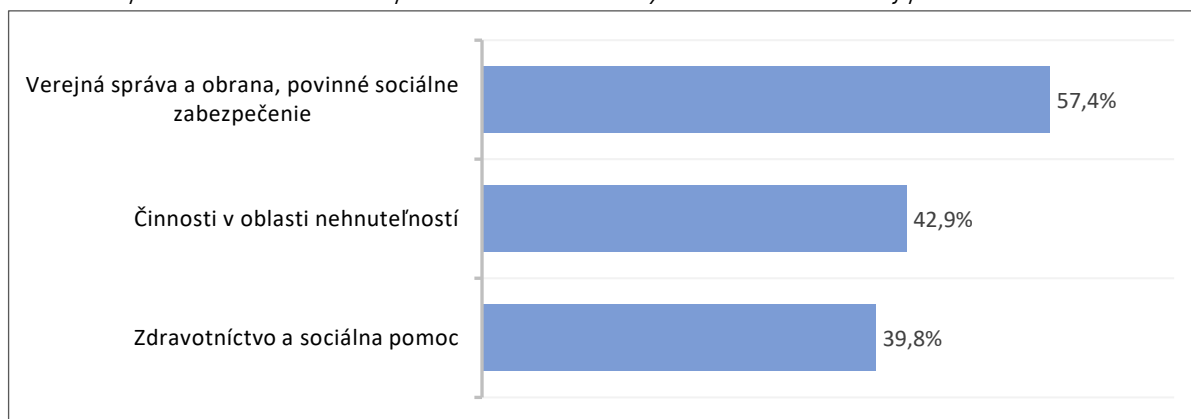
Absolventská prax bola využívaná viac zamestnávateľmi z verejného (36,4 %) než zo súkromného sektora (24,9 %).

Graf 8 Využitie absolventskej praxe podľa sektora zamestnávateľa



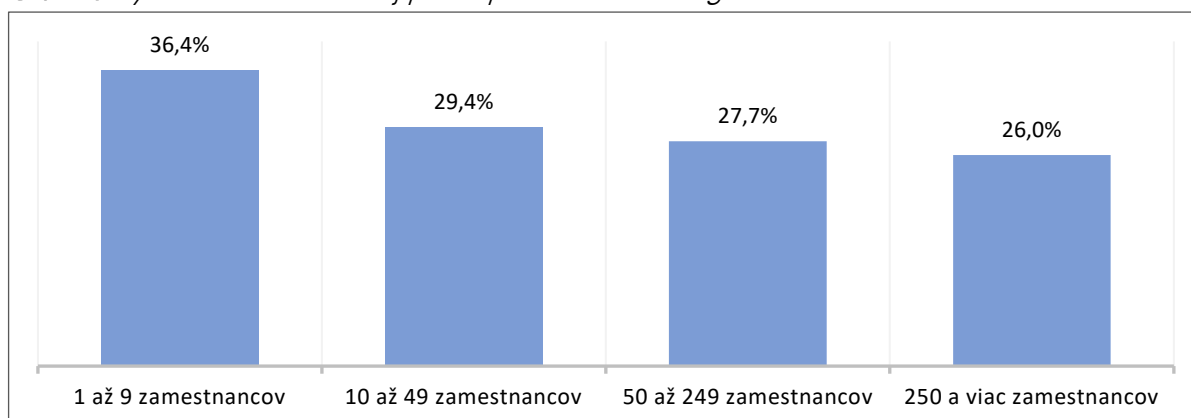
Nástroj absolventskej praxe využívali najviac zamestnávateľia vo verejnej správe (57,4 %), nehnuteľnostiach (42,9 %) a v zdravotníctve (39,8 %).

Graf 9 Top 3 zamestnávateľia podľa odvetvia vo využití absolventskej praxe



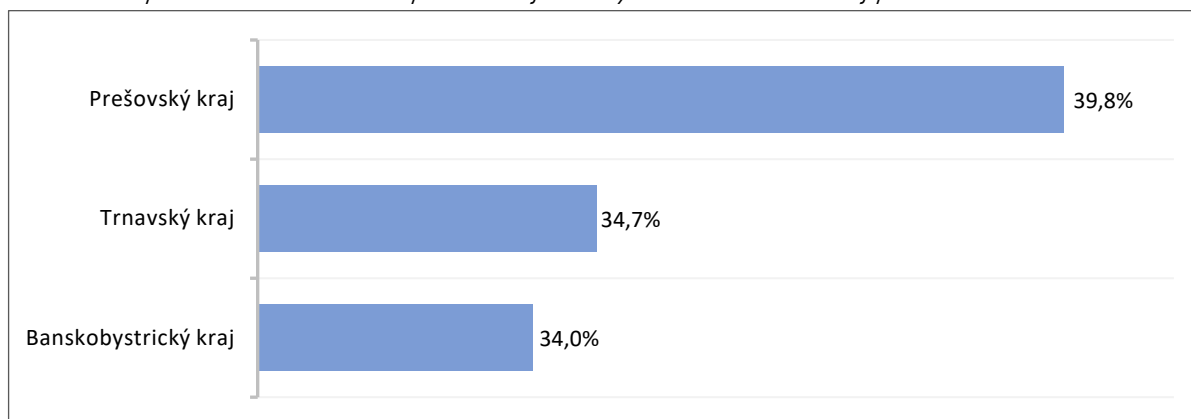
Najmenší zamestnávateľia (1 až 9 zamestnancov – 36,4 %) využívali nástroj absolventskej praxe vo väčšej miere ako väčší zamestnávateľia.

Graf 10 Využitie absolventskej praxe podľa veľkosti organizácie zamestnávateľa



Absolventskú prax využívali predovšetkým zamestnávateľia z Prešovského (39,8 %), Trnavského (34,7 %) a Banskobystrického kraja (34,0).

Graf 11 Top 3 zamestnávateľia podľa kraja vo využití absolventskej praxe



Záver

Zo zistení vyplýva, že väčšina zamestnávateľov zapojených do prieskumu (89,2 %) zamestnala za ostatné dva roky nových zamestnancov. Negatívnym zistením ale je, že iba 47,6 % zamestnávateľov prijalo do zamestnania absolventa vysokej školy. Zamestnávateľia najčastejšie vyhľadávali absolventov na pracovné pozície cez aktívnu inzerciu, ponuky z úradu práce a pasívnu inzerciu. Podľa zamestnávateľov (najmä podľa sektora, odvetvia a kraja) boli požiadavky na spôsobilosti absolventov rôzne. Pri výbere absolventov na obsadenie pracovných pozícií sa zamestnávateľia najviac orientovali na mäkké zručnosti, študijný odbor a stupeň vzdelania absolventov. Absolventskú prax zamestnávateľia vo veľkej miere nevyužívali. Takýto stav je prekvapujúci, pretože predstavuje pre zamestnávateľa výhodný spôsob ako získať vysokokvalifikovanú pracovnú silu a vychovať si budúcich zamestnancov.

Literatúra

FILČÁK, T. Problémy absolventov vysokých škôl pri hľadaní práce. In: ACADEMIA 2-3, 2022, str. 32 – 38.

FILČÁK, T. Uplatnenie absolventov vysokých škôl na trhu práce: Porovnávacía správa za absolventov dennej a externej formy štúdia. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2021. 62 s.

FILČÁK, T. Záverečná správa zo zamestnávateľského prieskumu: Záverečná správa projektu Uplatniteľnosť absolventov slovenských vysokých škôl na trhu práce za zamestnávateľský prieskum. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR, 2022. 44 s.

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

Mentálne zdravie a duševná pohoda študentov vysokých škôl na Slovensku

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá skúmaním mentálneho zdravia a duševnej pohody študentov vysokých škôl na Slovensku. Opiera sa o súčasné dáta získané v medzinárodnom projekte Eurostudent 8. Vnímanie dôležitosti mentálneho zdravia je čoraz silnejšie a pomohla k tomu aj nedávna pandemická situácia, ktorá sa spájala s náhlymi zmenami v spoločenskom živote ľudí a zvýšenými pocitmi celkovej sociálnej izolácie, nárastom prejavov depresie a úzkosti. Skúmanie mentálneho zdravia študentov má v súčasnosti veľký význam. Problém, ktorý kedysi dostal prívlastok „neviditeľný“, sa dnes vníma s vyššou mierou dôležitosti. Od mentálneho zdravia študentov sa odvíja mnoho aspektov ich života, študijný výkon, celková študijná aktivita alebo šanca na získanie adekvátnej práce po štúdiu. Preto je dôležité počúvať potrebám študentov, identifikovať riziká a ponúknuť im odbornú pomoc a podporu nielen v akademickom, ale aj v osobnom živote.

Kľúčové slová

Mentálne zdravie, duševná pohoda, mentálne problémy, študenti, vysoké školy, psychologické poradenstvo.

Abstract

The study examines the mental health and mental well-being of university students in Slovakia. It is based on current data obtained as part of the international project Eurostudent 8. The topic of mental health is becoming more important and the recent pandemic situation, which was associated with sudden changes in people's social life and increased feelings of general social isolation, increased feelings of depression and anxiety, also contributed to this. A problem that was once described as "invisible" is now perceived with a higher degree of importance. Many aspects of students' lives depend on their mental health, including academic performance, overall study activity or the chance to get an adequate job after graduation. It is therefore essential to listen to students' needs, identify risks and offer them professional help and support not only in their academic, but also in their personal lives.

Keywords

Mental health, mental well-being, mental problems, students, higher education, psychological counseling.

Úvod

Mentálne zdravie a celková duševná pohoda študentov vysokých škôl je komplexný viacdimenzionálny problém, vyžaduje si významnú časť pozornosti nielen vysokoškolských pedagógov a psychologických pracovníkov, ale aj inštitúcií zodpovedných za tvorbu legislatívy a financovanie vysokých škôl. Význam skúmania tohto problému je dnes väčší ako kedykoľvek predtým, vzhľadom na mnohé nedávne udalosti, ktoré mali veľký potenciál negatívne ovplyvniť mentálne zdravie všetkých ľudí, zvlášť mladších generácií. O náhlom zhoršení stavu mentálneho zdravia študentov na Slovensku, ale aj celosvetovo, dnes vypovedá viacero zdrojov. Do pozornosti možno uviesť nedávny výskum Univerzity Komenského v Bratislave (2021), ktorý okrem iného upozornil na dvojnásobný nárast prežívania prejavov depresie a úzkosti u študentov oproti roku 2018 (Univerzita Komenského, 2021). Tieto výsledky boli získané počas nepriaznivej pandemickej situácie, kedy mnohé fakulty a pracoviská čelili organizačným obmedzeniam a boli nútené prejsť k dištančnej výučbe, či k prerušeniu výučby, čo malo za následok zvýšenú psychickú záťaž pre študentov a pocity izolácie. V mnohých prípadoch ide pravdepodobne o krátkodobé efekty pandémie, avšak dôležité je vývoj neustále skúmať naďalej a zamedziť prehlbovaniu dlhodobých negatívnych efektov pandémie do budúcnosti.

Pod mentálnym zdravím a pohodou (well-being) rozumieme emocionálnu schopnosť zvládať každodenné napätie, užívať si každodenný život a schopnosť byť produktívnym človekom. Mentálne zdravý človek taktiež vníma ľudskú hodnotu seba a ostatných, pričom si zachováva zdravú mieru sebavedomia. Ak hovoríme o človeku so slabším mentálnym zdravím, nemusí to znamenať mentálnu poruchu. Človek s dobrým mentálnym zdravím môže mať súčasne diagnostikovanú mentálnu poruchu. Posudzovanie mentálneho zdravia nie je triviálne a odvíja sa od mnohých psychologických a behaviorálnych faktorov (Brown, 2016). Preto budeme v článku chápať mentálne zdravie ako spektrum, v ktorom sa každý jednotlivец nachádza niekde v rozmedzí od veľmi dobrého mentálneho stavu až po veľmi zlý.

Všeobecne môžeme o vysokoškolských študentoch z pohľadu mentálneho zdravia hovoriť ako o zraniteľnej skupine z viacerých dôvodov. Prechod na vysokoškolské štúdium prináša pre jednotlivca viac významných životných zmien. Študenti sa prvýkrát osamostatňujú od rodičov, zdieľajú bývanie s inými študentmi, začínajú sa starať o svoje financie a výdavky. Zažívajú potrebu formovať nové medziľudské vzťahy a patriť do užších skupín akademického prostredia (Cole et al., 2017). Na prvý pohľad sa môže zdať, že študenti sú na tom s mentálnym zdravím v porovnaní s bežnou populáciou lepšie, avšak výskum ukazuje, že študenti v priemere zažívajú menej šťastia a viac stresu ako ostatní. Dáta o prejavoch mentálnych porúch zo Spojeného kráľovstva túto skutočnosť iba dopĺňajú, pričom ukazujú, že väčšina študentov vysokých škôl je práve vo veku, ktorý je rizikový pre prvé prejavy psychických porúch (Higher Education Statistics Agency, 2016).

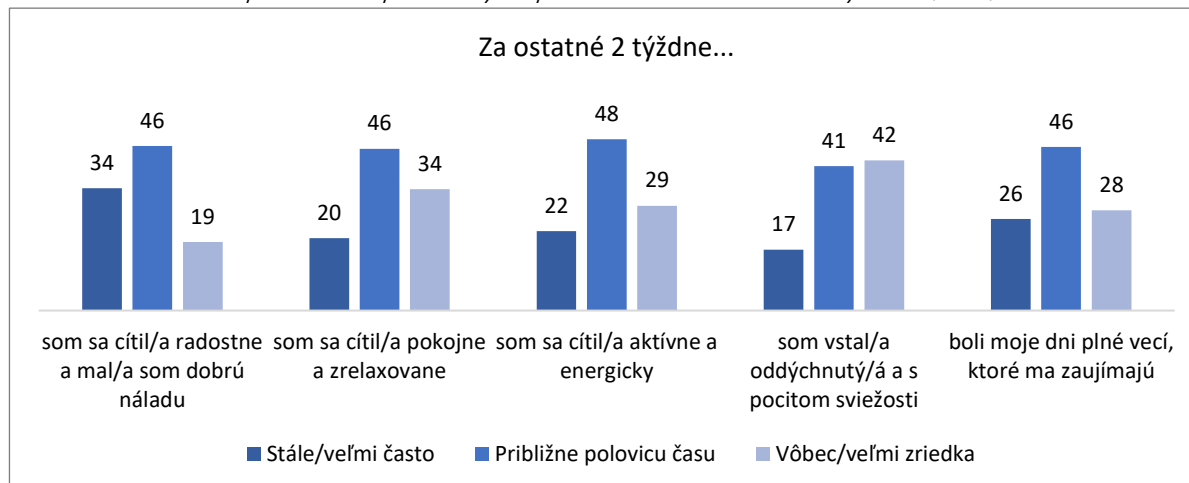
Dáta, ktoré tvorili podklad pre tento článok, pochádzajú z ôsmeho cyklu medzinárodného projektu Eurostudent. Na Slovensku prebiehal zber dát v období od mája do júna 2022 a za toto obdobie sa nám podarilo zozbierať odpovede od 7 556

respondentov – študentov vysokých škôl na Slovensku. Výskum sa okrem zisťovania socioekonomických aspektov života študentov zameriava aj na tematické súčasti, medzi ktoré patrí aj mentálne zdravie a duševná pohoda. Vzhľadom na pomerne nízky počet národných skúmaní v oblasti mentálneho zdravia na vysokých školách, považujeme tieto dáta za veľmi cenné. Veríme, že sa do budúcnosti skúmanie v tejto oblasti rozšíri rovnako, ako aj povedomie o dôležitosti starostlivosti o mentálne zdravie.

Prežívanie pocitov mentálnej pohody

Zisťovanie stavu mentálnej pohody študentov sa realizovalo skupinou piatich výrokov, ktoré predpokladali *prežívanie konkrétnych pozitívnych pocitov* za ostatné dva týždne. Intenzita prežívania týchto pocitov nám dáva všeobecný obraz o stave mentálnej pohody študentov. Z dát sa dozvedáme, že väčšina študentov za ostatné dva týždne prežívala pozitívne pocity približne polovicu času. Častejšie prežívanie pozorujeme najmä pri pocitoch radosti a dobrej nálady (34 % prežívalo stále/veľmi často) a pocitoch dní plných vecí, ktoré študentov zaujímali (26 % prežívalo stále/veľmi často). Menej frekventovane sa u študentov vyskytovali pocity začiatku dňa s pocitom sviežosti a oddýchnutia, pričom až 42 % študentov tento pocit neprežívalo vôbec alebo iba zriedkavo. Zriedkavejšie boli aj pocity pokoja a zrelaxovania (34 % študentov neprežívalo vôbec alebo iba zriedkavo).

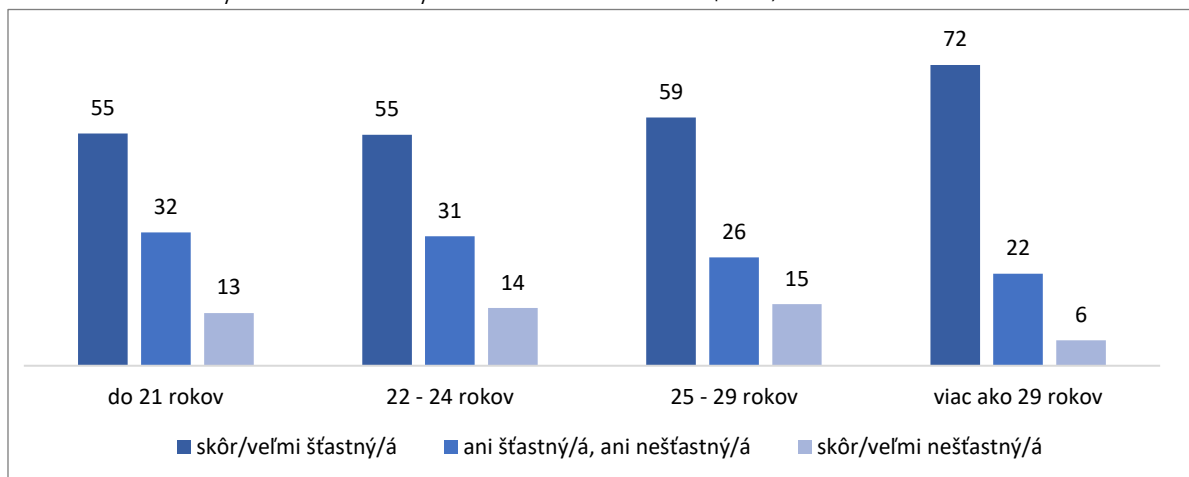
Graf 1 Frekvencia prežívania pozitívnych pocitov za ostatné dva týždne (v %)



Pri skúmaní celkového mentálneho zdravia študentov je tiež dôležité skúmať subjektívne *hodnotenie pocitu šťastia*. Respondenti na 5-bodovej škále uvádzali, do akej miery sa cítia byť vo všeobecnosti šťastní. Z výsledkov skúmania zisťujeme, že hoci sa študenti väčšinou cítia vo všeobecnosti (veľmi alebo skôr) šťastní (58 %), evidujeme aj nezanedbateľnú časť študentov, ktorí uviedli stredovú – ambivalentnú kategóriu (29 %) a študentov, ktorí uviedli, že sú vo všeobecnosti (veľmi alebo skôr) nešťastní (13 %).

Pozitívne hodnotenie všeobecného pocitu šťastia je podľa pohlavia takmer rovnaké u žien, aj u mužov. Líši sa však na základe iných znakov. Šťastnejší sú podľa dát starší študenti a naopak, nešťastní skôr mladší študenti, najvyššiu mieru zaznamenávame vo veku 25 – 29 rokov (14,7 %).

Graf 2 Zažívanie pocitov šťastia podľa veku študentov (v %)



Vyššiu mieru prežívania šťastia pozorujeme taktiež v skupine študentov, ktorí majú deti (75 % uvádza, že sú skôr/veľmi šťastní), oproti skupine bezdetných študentov (57 %). Šťastnejší sú študenti súkromných vysokých škôl (70 %) oproti študentom štátnych (52 %) a verejných (57 %) vysokých škôl. Podľa typu bývania zaznamenávame najvyššiu mieru hodnotenia pocitov šťastia u študentov, ktorí nebývajú s rodičmi, ani v študentskom internáte (66 %), oproti študentom bývajúcim s rodičmi (54 %) a študentom bývajúcim v internáte (58 %).

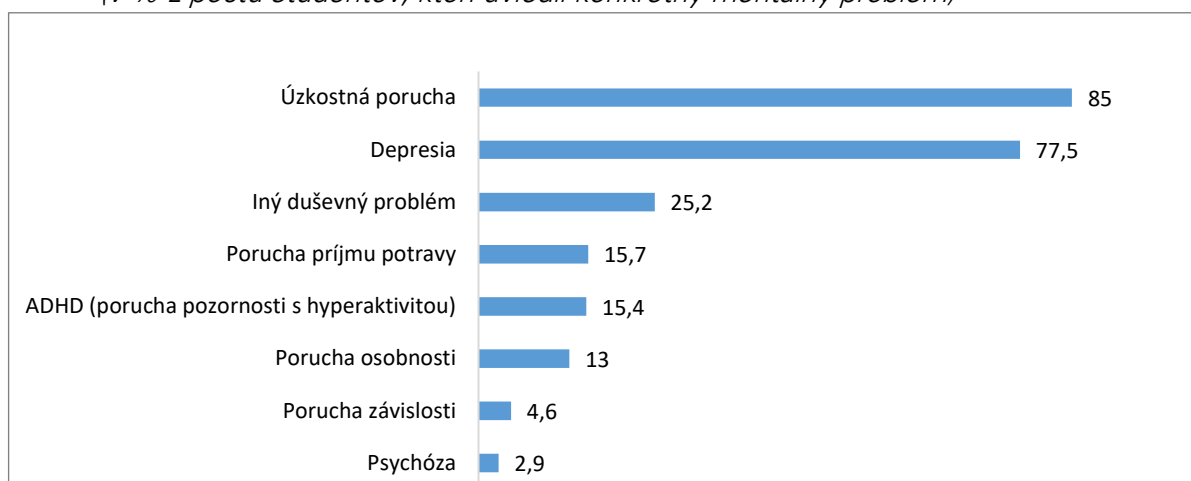
Prejavy mentálnych problémov a ich závažnosť

Existuje niekoľko typov mentálnych problémov, ktoré sa výrazne častejšie vyskytujú u študentov v porovnaní s bežnou populáciou. Pôsobením viacerých vonkajších faktorov súvisiacich so životnými zmenami sa študenti od prvých momentov prechodu na vysokoškolské štúdium stávajú voči týmto problémom zraniteľnejší (Brown, 2016). Organizácia bývania, administratívnych úkonov alebo neistota, ktorá súvisí so sociálnym životom študentov často vedú k zvýšeným hladinám stresu. Študenti taktiež môžu zažívať rôzne druhy sociálnych nátlakov, ktoré vedú ku konzumácii alkoholu alebo drog.

Zo súčasných dát z prostredia slovenských vysokých škôl zaznamenávame prítomnosť mentálneho problému u 8,8 % študentov. Spomedzi študentov, ktorí uviedli akýkoľvek zdravotný problém (nielen mentálny), sa mentálne problémy vyskytovali u 30,4 % študentov.

Najčastejšie sa u študentov vyskytuje (bez ohľadu na to, či boli problémy diagnostikované) úzkostná porucha (85 %) a depresia (77,5 %), pomerne často uvádzajú aj iný mentálny problém.

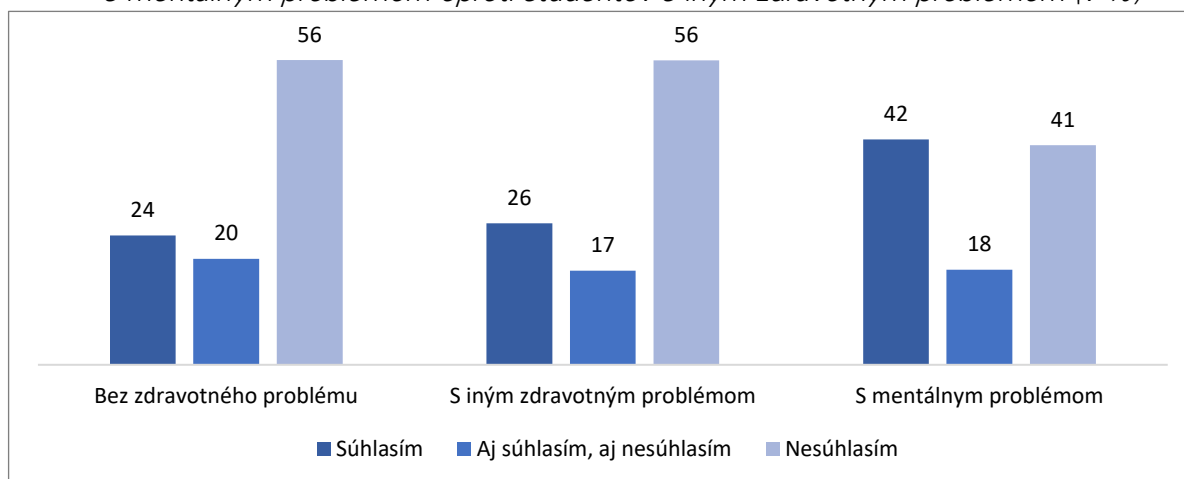
Graf 3 Typy mentálnych problémov (bez ohľadu na to, či boli diagnostikované) u študentov (v % z počtu študentov, ktorí uviedli konkrétny mentálny problém)



Pri výraznej väčšine študentov bol ich mentálny problém aj diagnostikovaný (68 %), avšak iba približne 44 % z nich v súčasnosti podstupuje liečbu mentálneho problému.

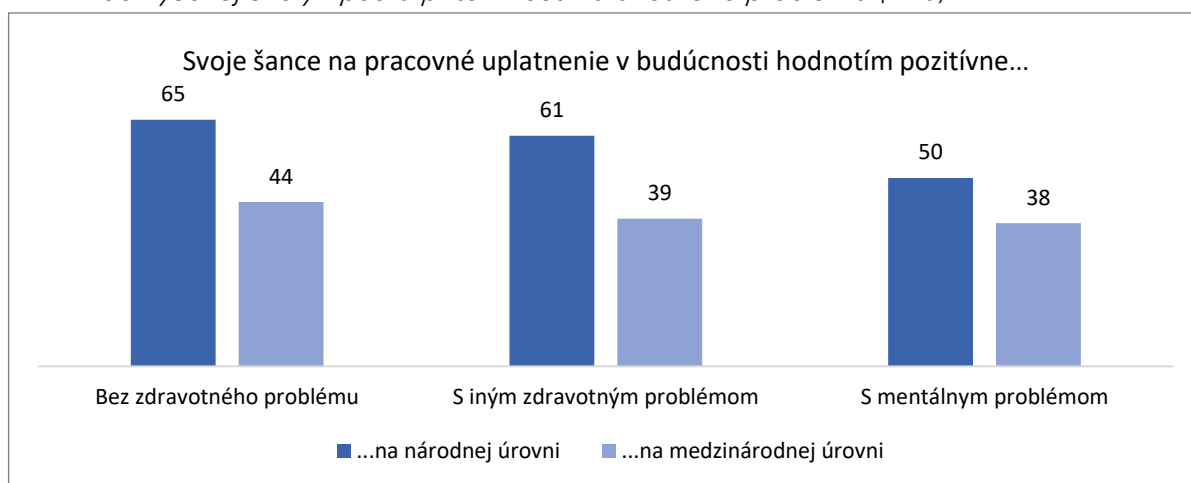
Závažnosť negatívnych dosahov mentálnych problémov môžeme posúdiť na základe skúmania obmedzenia (limitácie), ktoré študenti dôsledkom mentálneho problému zažívajú počas ich štúdia alebo v bežných aktivitách. Z dát vyplýva, že približne polovica študentov, ktorí uviedli akýkoľvek zdravotný problém (nielen mentálny), pociťuje dôsledkom zdravotného problému obmedzenia (v akejkoľvek miere) v súvislosti so štúdiom a približne 63 % študentov pociťuje obmedzenia v súvislosti s každodennými aktivitami. **Miera obmedzenia sa však výrazne líši v prípade študentov s mentálnym problémom.** Pri týchto študentov môžeme vidieť výrazne vyššiu mieru obmedzenia v prípade štúdia, aj pri každodenných aktivitách. Obmedzenie v každodenných aktivitách pociťuje až 78 % študentov s mentálnym problémom oproti 57 % študentov s iným zdravotným problémom a obmedzenie v štúdiu pociťuje takmer 78 % študentov s mentálnym problémom oproti 38 % študentov s iným zdravotným problémom.

Graf 4 Odlišnosti v obmedzení (limitáciách) v štúdiu a každodenných aktivitách u študentov s mentálnym problémom oproti študentov s iným zdravotným problémom (v %)



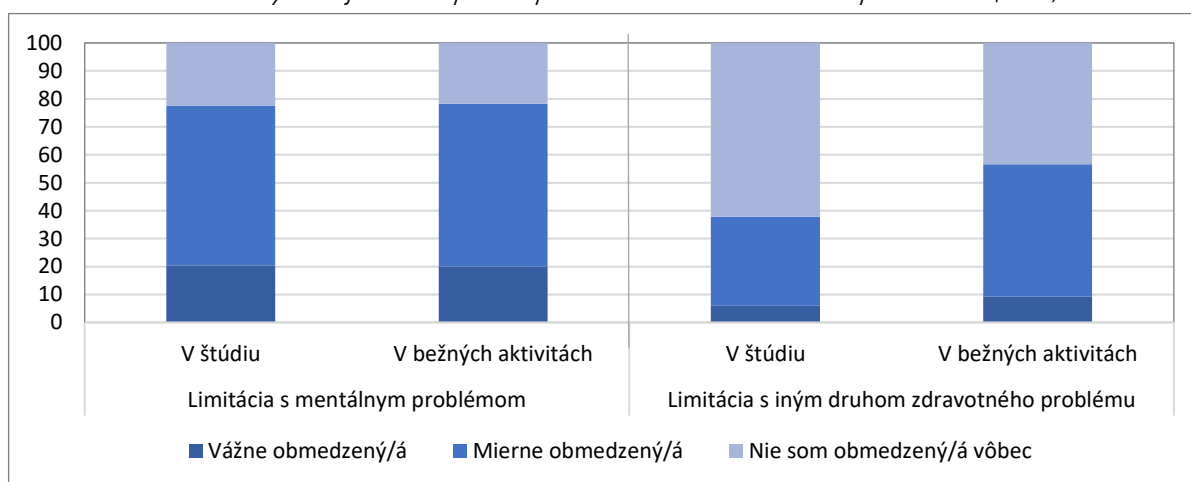
Prítomnosť mentálneho problému u študentov sa odráža aj na motivácii k pokračovaniu v štúdiu a dosahovaniu dobrých výsledkov. Zo skúmania vidíme, že študenti s mentálnymi problémami hodnotia svoju pozíciu študenta vysokej školy negatívnejšie než študenti bez zdravotných problémov, či s inými ako mentálnymi zdravotnými problémami. Častejšie sa u nich objavujú negatívne pocity o osobnej nedostatočnosti na úrovni študenta vysokej školy a svoj študijný prospech vo všeobecnosti hodnotia ako slabší oproti ostatným študentom. S výrokom „Často mám pocit, ako keby som nepatril/a do vysokej školy“ súhlasí 24 % študentov bez zdravotného problému oproti 42 % študentom s mentálnym problémom.

Graf 5 Miera súhlasu študentov s výrokom „Často mám pocit, ako keby som nepatril/a do vysokej školy“ podľa prítomnosti zdravotného problému (v %)



Študenti s mentálnymi problémami taktiež častejšie uvažujú o úplnom opustení vysokoškolského štúdia.

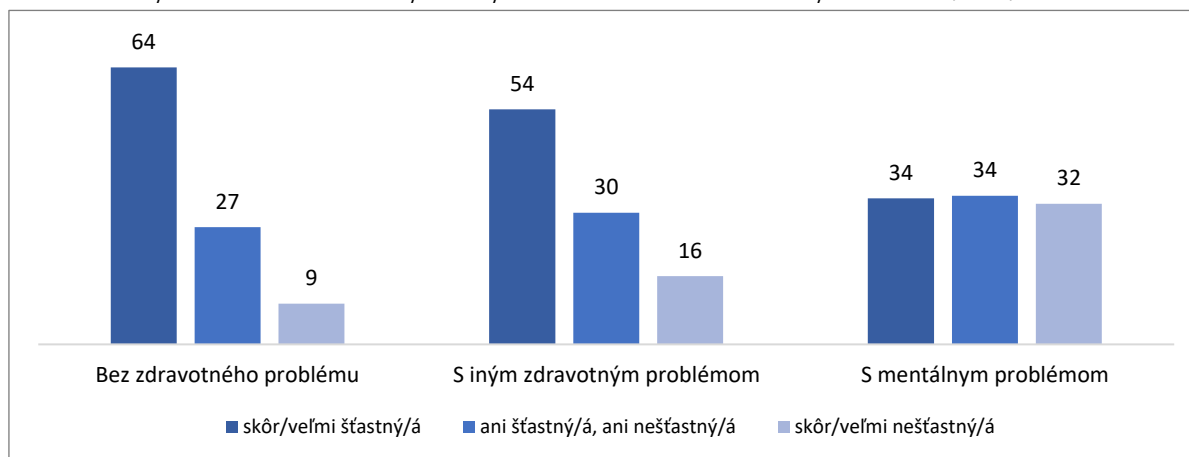
Graf 6 Miera súhlasu študentov s výrokom „Seriózne premýšľam, že úplne opustím štúdium na vysokej škole“ podľa prítomnosti zdravotného problému (v %)



V otázke subjektívneho hodnotenia študijného prospechu študentov môžeme opäť vidieť výrazné priklonenie k negatívnemu hodnoteniu u študentov s mentálnymi problémami. Zatiaľ čo v skupine študentov bez zdravotných problémov iba 13 %

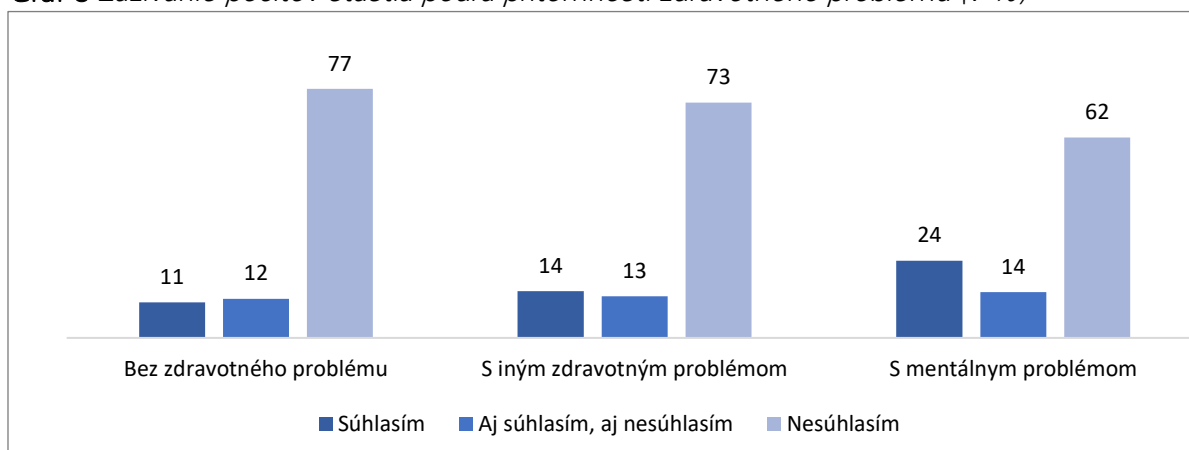
uvádza horší študijný prospech ako ich spolužiaci, v skupine študentov s mentálnymi problémami je to takmer štvrtina študentov. Horšie hodnotenie pripisujú študenti s mentálnymi problémami aj ich budúcim príležitostiam pre uplatnenie sa na trhu práce, či už na národnej, alebo aj medzinárodnej úrovni.

Graf 7 Pozitívne hodnotenie šanci študentov na uplatnenie na národnom a medzinárodnom trhu práce v budúcnosti podľa prítomnosti zdravotného problému (v %)



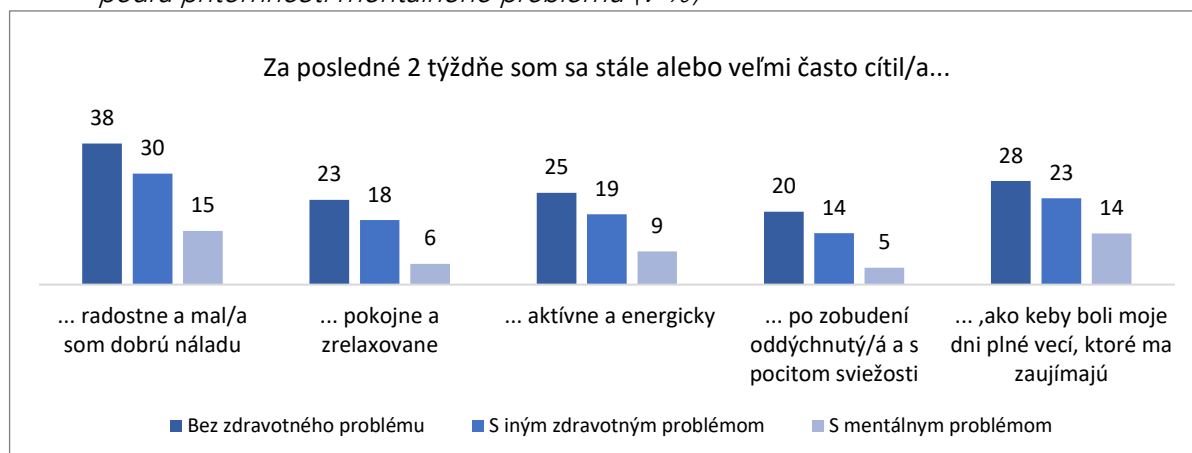
Ukazuje sa, že mentálny problém výrazne negatívne pôsobí na všeobecné prežívanie šťastia a má dôsledky na častejšie prežívanie pocitov izolácie od iných ľudí. S mentálnym problémom sa pocity prežívania šťastia vyskytujú v takmer dvojnásobne menšej miere a súčasne sa výrazne častejšie vyskytujú pocity prežívania nešťastia. Pri študentoch bez zdravotných problémov je (skôr alebo veľmi) šťastných 64 %, ale u študentov s mentálnym problémom je to iba 34 %.

Graf 8 Zažívanie pocitov šťastia podľa prítomnosti zdravotného problému (v %)



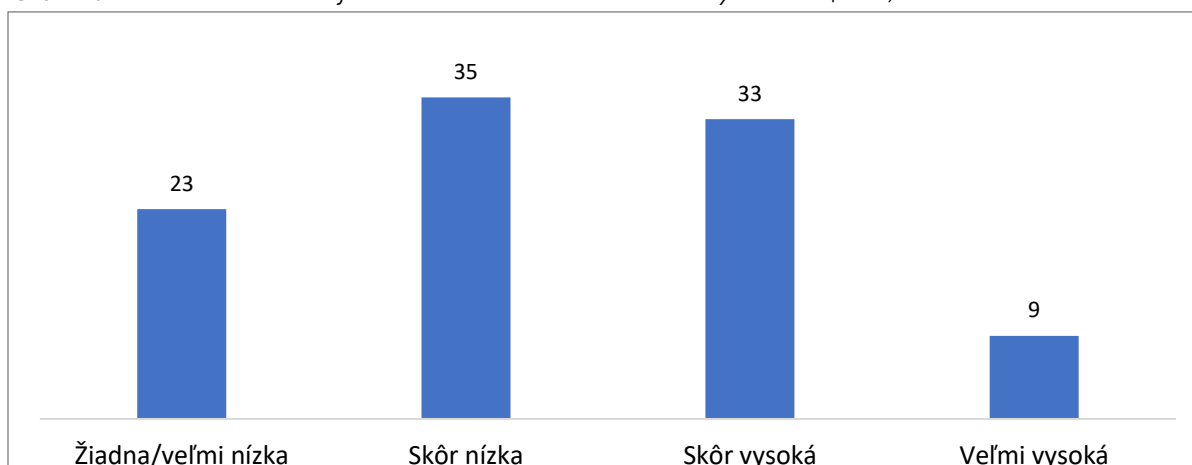
U študentov s mentálnym problémom je výrazne nižšia miera prežívania pozitívnych pocitov a prejavov všeobecnej mentálnej pohody. Výrazne zriedkavejšie sú u nich za ostatné dva týždne všetky pozitívne pocity súvisiace s dobrým stavom mentálnej pohody, no najväčšie rozdiely sú pri prežívaní pocitov oddýchnutia a sviežosti po zobudení alebo pocitov pokoja a zrelaxovanosti, ktoré pocítovalo o 75 % menej študentov s mentálnymi problémami oproti študentom bez zdravotných problémov.

Graf 9 Prežívanie pozitívnych pocitov a prejavov dobrého stavu mentálnej pohody u študentov podľa prítomnosti mentálneho problému (v %)



Jedným z častých prejavov zhoršeného stavu mentálneho zdravia študentov je prežívanie pocitov izolácie od ostatných ľudí. Študenti kvôli štúdiu bývajú často mimo svojho trvalého bydliska dlhý čas bez osobného kontaktu s rodinou. Popri štúdiu a náročnom semestri plnom študijných povinností a kvôli nedostatku voľného času často s niektorými blízkymi úplne obmedzia kontakt. Takéto situácie môžu u študentov vyvolávať zhoršenie mentálnej pohody a celkového prežívania šťastia. Prudký nárast problémov zvýšeného prežívania pocitov izolácie bol viditeľný zvlášť počas protipandemických opatrení. Mnoho študentov stratilo osobný kontakt nielen s najbližšou rodinou a priateľmi, ale po zavedení dištančnej výučby aj s inými študentmi a pedagógmi v študijnom programe. Niekedy, pri podozrení na ochorenie, študenti dokonca ostávali v karanténe úplne izolovaní vo svojich internátnych izbách. Je preto dôležité túto problematiku skúmať aj s odstupom času a zachytiť možné dlhodobé následky na prežívaní mentálnej pohody študentov.

Graf 10 Miera všeobecnej izolácie študentov od ostatných ľudí (v %)



Z výskumu vyplýva, že vyššia miera prežívania pocitov izolácie u študentov vyskytuje u viac ako 40 % študentov (graf 10), pričom veľmi vysokú mieru pocitov izolácie uvádza takmer 10 %. Žiadna, veľmi nízka a skôr nízka miera pocitov všeobecnej

izolácie od ostatných sa vyskytuje u takmer 60 % študentov. Najčastejšie sa u študentov vyskytujú pocity izolácie od ďalších študentov (34 % prežíva pocity izolácie stále/veľmi často) a od kamarátov (26 %). Najzriedkavejšie pocity izolácie u študentov súviseli s rodinou alebo partnerom (18 %), čo však možno do istej miery vysvetliť skutočnosťou, že najčastejším typom bývania študentov počas semestra je bývanie v rodičovskom dome/byte (takmer 45 % študentov), kvôli čomu môžu hodnoty miery izolácie od rodiny alebo partnera/ky nadobúdať nižšie hodnoty.

Utvorením indexu intenzity možno ďalej porovnávať skóre (resp. percentuálne vyjadrenie všeobecného pocitu izolácie) u konkrétnych skupín študentov. Skóre vytvoreného indexu nadobúda hodnoty v intervale $< 0; 1 >$, pričom čím je hodnota bližšia 1, tým je intenzita pocitov izolácie silnejšia, a naopak, hodnota 0 znamená úplnú absenciu pocitov izolácie. Z porovnania vyplýva, že pocity izolácie od ostatných sú intenzívnejšie u mladších študentov (vo vekovej kategórii študentov menej ako 22 rokov indexové skóre nadobúda hodnotu 0,413; 22 – 25 rokov nadobúda hodnotu 0,409) oproti starším študentom (u študentov vo veku viac ako 29 rokov indexové skóre nadobúda hodnotu 0,344).

Tabuľka 1 Hodnoty indexu intenzity prežívania pocitov izolácie u študentov podľa typu študijného odboru (v intervale $< 0; 1 >$, $N = 4218$, $SD = 0,233$)

Typ študijného odboru	Hodnota indexu $< 0; 1 >$
Umenia	0,4826
Architektúra a plánovanie mesta	0,4692
Humanitné vedy	0,4576
Prírodné vedy, matematika a štatistika	0,4495
Poľnohospodárstvo, lesníctvo, rybárstvo a veterinárstvo	0,4457
Psychológia	0,4445
Informačné a komunikačné technológie (IKT)	0,4246
Jazyky	0,4211
Medicína, dentálne štúdiá	0,4125
Inžinierstvo/strojárstvo, výroba a výstavba	0,4083
Právo	0,4061
Pedagogická veda	0,4008
Služby	0,3941
Farmácia	0,3928
Spoločenské vedy, žurnalistika a informácie	0,3874
Podnikanie a administratíva	0,3863
Príprava učiteľov	0,3852
Zdravie	0,3625
Sociálne zabezpečenie	0,2234

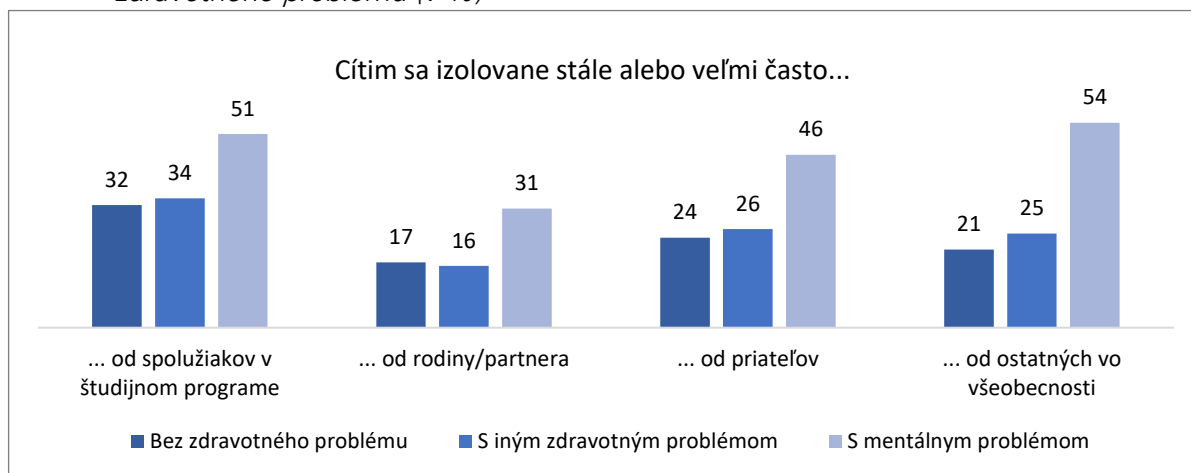
Zdroj: CVTI SR, vlastné spracovanie

Vyššiu mieru pocitov izolácie vidíme u študentov bez detí (0,41), oproti študentom, ktorí majú deti (0,342) a takisto u zahraničných študentov (0,452) oproti domácim študentom (0,399). Pocity izolácie vo všeobecnosti zažívajú častejšie študenti verejných a štátnych vysokých škôl (0,41; 0,399) oproti študentom súkromných vysokých škôl (0,347). Najvyššiu mieru zažívania pocitov izolácie zaznamenávame u študentov študujúcich v odboroch, ktoré súvisia s umením, architektúrou, plánovaním

mesta a humanitných vied, zatiaľ čo najnižšiu mieru u študentov odborov súvisiacich so sociálnym zabezpečením a zdravím.

Z porovnania zažívania pocitov izolácie podľa prítomnosti zdravotného problému možno vidieť výrazne častejší výskyt pocitov izolácie u študentov s mentálnym problémom, a to nielen oproti študentom bez žiadneho zdravotného problému, ale aj oproti študentom s iným ako mentálnym zdravotným problémom.

Graf 11 *Zažívanie pocitov izolácie (stále alebo veľmi často) u študentov podľa prítomnosti zdravotného problému (v %)*



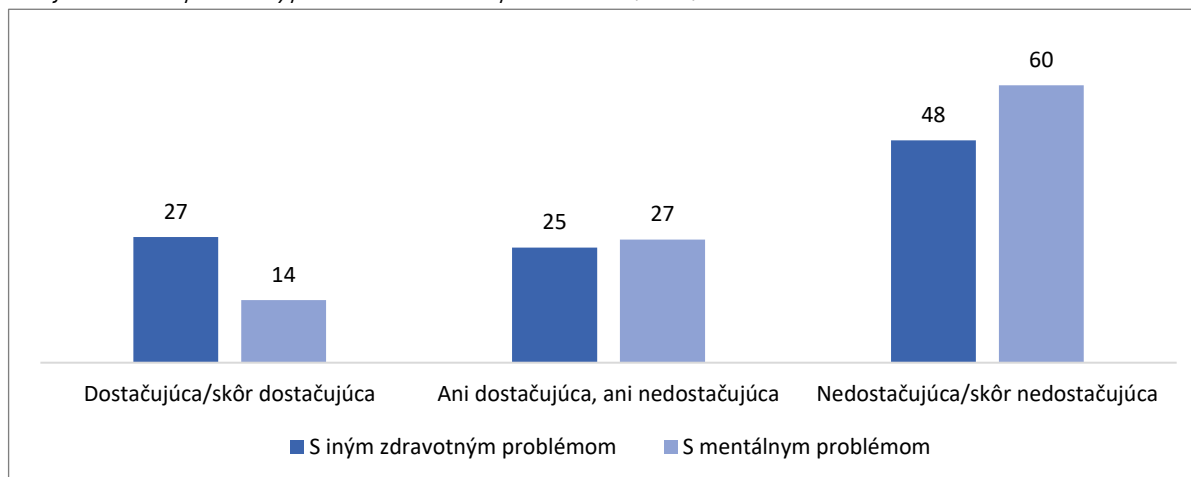
Vo všetkých prípadoch je miera pocitov izolácie medzi študentmi bez zdravotného problému a študentmi s iným ako mentálnym zdravotným problémom podobne vysoká, v prípade rodiny/partnera je dokonca nižšia u študentov s iným zdravotným problémom. Táto skutočnosť je pochopiteľná vzhľadom na argument, že študenti s fyzickým postihnutím, problémami mobility či iným druhom poruchy si často vyžadujú vyššiu úroveň starostlivosti a pravidelnej opatery najmä od blízkej rodiny a partnera, vďaka čomu nevnímajú oproti študentom bez zdravotných problémov pocity izolácie tak často.

To však neplatí v prípade študentov s mentálnymi problémami, u ktorých vidíme výrazné rozdiely v hodnotení miery izolácie aj v prípade rodiny a partnera. Argumentom k vysvetleniu tejto skutočnosti môže byť pomerne náročné identifikovanie prejavov zhoršeného mentálneho zdravia, náročná intervencia v prípadoch ľudí s mentálnymi problémami kvôli nedostatku všeobecnej informovanosti v tejto problematike, nižší stupeň porozumenia a empatie voči ľuďom s mentálnymi problémami, či dokonca bagatelizovanie prejavov mentálnych problémov. Dôsledkom toho môže dochádzať k nadmerným pocitom izolácie u študentov s mentálnymi problémami s ich okolím.

Tento argument je podporený aj dátami o hodnotení úrovne spoločenskej a inštitucionálnej podpory študentov s akýmkoľvek typom zdravotného problému, ktorý ich v nejakej miere obmedzuje v štúdiu. U študentov s iným ako mentálnym zdravotným problémom 68,6 % uvádza, že potrebuje nejaký druh podpory od svojho okolia a u študentov s mentálnym problémom uvádza potrebu podpory 76,5 %. Vidíme teda, že **potreba podpory a pomoci od druhých je silnejšia u študentov**

s mentálnymi problémami. Ak porovnáme študentov, ktorí uvádzajú potrebu podpory od svojho okolia na základe typu zdravotného problému (mentálny/iný ako mentálny), zisťujeme, že študenti s mentálnymi problémami hodnotia úroveň dostatočnosti verejnej a inštitucionálnej podpory výrazne negatívnejšie než študenti s iným typom zdravotného problému.

Graf 12 Hodnotenie úroveň dostatočnosti verejnej a inštitucionálnej podpory študentov, ktorých zdravotný problém ich obmedzuje v štúdiu a súčasne uvádzajú potrebu podpory od svojho okolia podľa typu zdravotného problému (v %)



Vysvetlenie však nemusí súvisieť s nižšou mierou podpory a opatery od rodiny a partnera, ale môže sa zakladať na tom, že tieto negatívne pocity sú kľúčovým symptómom najčastejších mentálnych problémov mladých ľudí. Sociálna izolácia je prejavom depresie a úzkostnej poruchy a mnohí ju využívajú ako obranný mechanizmus pre vyhýbanie sa sociálnym interakciám pre pocitovanie nadmerného strachu. Pre iných zas izolácia pramení z nenaplnených túžob po socializácii a považuje sa za jeden z hlavných faktorov vzniku mentálnych ťažkostí (Brown, 2021).

Inštitucionálna pomoc v podobe psychologického poradenstva

Starostlivosť o mentálne zdravie študentov si vyžaduje preventívne stratégie, ktoré pomôžu študentom udržiavať si svoje každodenné fungovanie a poskytnú cenné odborné poradenstvo pri zvládaní stresových situácií spojených so štúdiom, či v osobnom živote. Je preto dôležité načúvať potrebám študentov, identifikovať rizikové faktory pre mentálne zdravie študentov a poskytovať preventívnu odbornú psychologickú podporu pred možným zhoršením mentálneho zdravia, alebo pri pretrvávajúcich mentálnych problémoch, pokúsiť sa negatívne prejavy zmierniť čo najviac.

Jednou z výhod štúdia na vysokej škole v súčasnosti je možnosť bezplatnej služby psychologického poradenstva, ktorá je mnohokrát spojená aj s kariérnym, študijným alebo duchovným poradenstvom. Existuje však niekoľko bariér, ktoré odrádzajú

študentov od využívania odbornej pomoci. Goodwin (2016) argumentuje, že napriek pozitívnemu postoju voči psychologickému poradenstvu, študenti radšej oslovia priateľov, rodinu alebo vysokoškolských pedagógov (Goodwin et al., 2016.) Podľa Broglia (2017) študenti zvyknú odkladať vyhľadanie psychologickéj pomoci až dovtedy, kedy sú ich problémy už závažné a obmedzujú ich v štúdiu (výskum študentov Spojeného kráľovstva), (Broglia et al., 2017). Medzi bariéry pred vyhľadaním pomoci patrí najčastejšie nedostatočná alebo nepresná znalosť o konkrétnych spôsoboch odbornej psychologickéj pomoci, neistota pri usudzovaní, aké správanie patrí do kategórie mentálnych problémov a kedy je vhodné vyhľadať pomoc (Broglia et al., 2021).

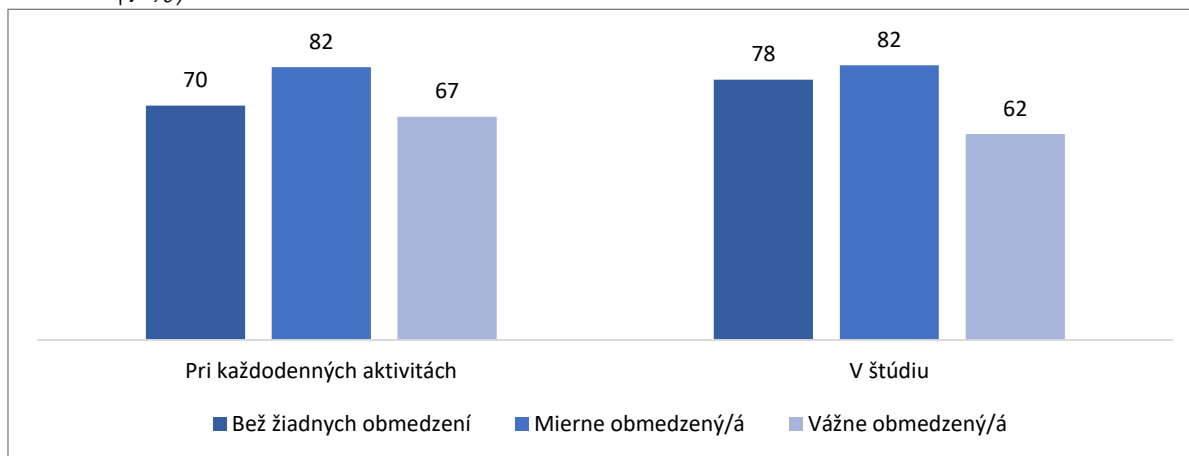
Zo súčasného skúmania vyplýva, že **takmer polovica študentov (48 %) vôbec nemá znalosť o možnosti využiť odbornú psychologickú pomoc poskytovanú vysokou školou.** Väčšina študentov (52 %) síce o možnosti psychologického poradenstva vie, avšak **iba veľmi malé percento túto možnosť doposiaľ využilo (3,5 %).**

Psychologické poradenstvo využívajú častejšie študenti so zdravotným problémom, ktorý ich obmedzuje v štúdiu (9,3 %), oproti študentom bez takéhoto zdravotného problému (2,6 %), avšak povedomie o možnosti využiť službu psychologického poradenstva je v oboch skupinách študentov na takmer rovnakej úrovni.

Využívanie psychologického poradenstva je výrazne častejšie u študentov s mentálnym problémom (13,4 %) oproti študentom bez zdravotných problémov (2,4 %), avšak z hľadiska znalosti o možnosti využívania psychologického poradenstva nie sú rozdiely také výrazné. Študenti bez zdravotných problémov sú o tejto možnosti oboznámení v 52,6 %, študenti s mentálnym problémom v 57,3 %.

Zo súčasných dát jasne vyplýva, že odborné poradenstvo je užitočné a významné pri poskytovaní psychologickéj pomoci. **Spomedzi študentov, ktorí využili služby psychologického poradenstva, až 70 % uvádza, že bolo pre nich (veľmi alebo skôr) užitočné** a 12 % študentov, naopak, uvádza, že im poradenstvo (skôr alebo vôbec) nepomohlo. Študenti s mentálnymi problémami psychologické poradenstvo hodnotia pozitívnejšie, pričom užitočné bolo pre 75 % študentov. Z dát však môžeme vidieť isté limity psychologického poradenstva, ktoré súvisia so závažnosťou mentálnych problémov študentov. V skupine študentov s mentálnymi problémami, ktoré ich vážne obmedzujú v živote a v štúdiu, sa miera užitočnosti psychologického poradenstva mierne znižuje. Zatiaľ čo sa u študentov s mentálnymi problémami, ktoré ich v každodenných aktivitách a v štúdiu neobmedzujú vôbec alebo obmedzujú len mierne, sa užitočnosť prejavuje jednoznačne. U študentov so závažnejším stupňom obmedzenia je pomoc psychologického poradenstva viditeľne slabšia (napriek tomu je veľmi významná a pomáhajúca u väčšiny študentov).

Graf 13 *Percento študentov s mentálnymi problémami, u ktorých bolo psychologické poradenstvo (veľmi alebo skôr) pomáhajúce podľa závažnosti ich zdravotného stavu (v %)*



Záver

Vysokoškolské štúdium je pre mnohých študentov obdobím zvýšeného stresu a psychologického tlaku, čo sa môže neskôr odradiť na ostatných aspektoch života. Väčšina študentov je vo vekovej skupine, ktorá je riziková v súvislosti so vznikom nových mentálnych problémov. Zo súčasného skúmania možno identifikovať skupinu študentov so zhoršeným mentálnym zdravím, u ktorých je prežívanie celkového šťastia a pocitov duševnej pohody zriedkavejšie. O zhoršenom mentálnom zdraví študentov vypovedá aj strata motivácie pokračovať v štúdiu alebo výskyt pocitov osobnej nedostatočnosti pre štúdium na vysokej škole, čo súvisí so zníženým sebavedomím. Medzi konkrétne mentálne poruchy, ktoré študenti uvádzali, patrí najčastejšie úzkostná porucha a depresia, ktoré uviedlo približne 80 % študentov s mentálnymi problémami. Jedným z kľúčových prejavov zhoršeného mentálneho zdravia je aj nadmerná sociálna izolácia, ktorá sa vo zvýšenej miere vyskytuje u viac ako 40 % študentov. Pocity izolácie sú oveľa silnejšie u študentov s mentálnymi problémami (nezávisle od toho, či im boli diagnostikované). Tento jav možno sčasti vysvetliť nenaplnenými potrebami podpory z okolia študentov. Študenti s mentálnymi problémami nielenže hodnotia dostatočnosť verejnej a inštitucionálnej podpory výrazne negatívnejšie, ale vo vyššej miere uvádzajú, že takúto podporu nutne potrebujú. Takéto situácie môžu viesť k zvýšeným pocitom všeobecnej izolácie študentov trpiacich mentálnymi problémami od svojho okolia.

Ako odporúčanie uvádzame snahu o rozširovanie všeobecného povedomia o formách mentálnych problémov a ich dôsledkov, edukáciu študentov na témy mentálneho zdravia nielen preto, aby dbali o vlastné mentálne zdravie, ale aj preto, aby dokázali identifikovať riziká aj u iných ľudí, správali sa k nim empaticky a boli im oporou, ktorú potrebujú. Bagatelizovaniu, či stigmatizovaniu prejavov mentálnych problémov je potrebné sa striktne vyhýbať.

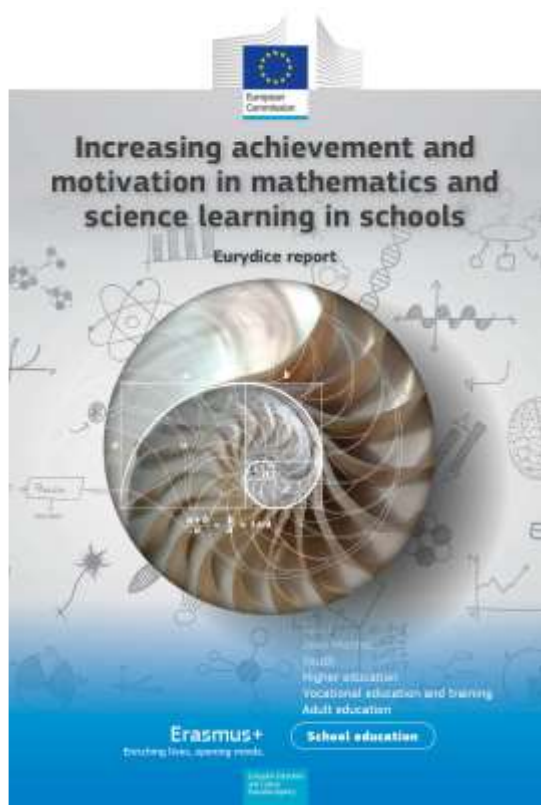
Ďalším odporúčaním je snaha o rozšírenie povedomia študentov o možnostiach odbornej psychologickkej pomoci. Väčšina študentov využívajúcich tieto služby ich hodnotí ako prospešné a pomáhajúce, avšak v súčasnosti takmer polovica študentov nemá žiadnu znalosť o existencii psychologického poradenstva (u študentov s mentálnym problémom je to viac ako 40 %). Zvýšenie informovanosti a propagácia témy psychologickkej pomoci má veľký potenciál pomôcť študentom v prevencii a v riešení existujúcich problémov v oblasti mentálneho zdravia. Záverečným odporúčaním je snaha o vytvorenie dlhodobého skúmania témy mentálneho zdravia študentov s cieľom identifikovať rizikové skupiny študentov, zamedziť negatívnym vplyvom vysokoškolského prostredia na mentálne zdravie študentov a zachytiť trendy v oblasti mentálneho zdravia z dlhodobého hľadiska.

Literatúra

- BROGLIA, E. et al. 2017. The Counseling Center Assessment of Psychological Symptoms (CCAPS-62): Acceptance, feasibility and initial psychometric properties in a UK student population. *In Clinical Psychology & Psychotherapy*, v. 24(5).
- BROGLIA, E. et al. 2021. Student mental health profiles and barriers to help seeking: When and why students seek help for a mental health concern. *In Couns Psychother Res.*, v. 21(4). [online] [cit. 2023-4-3]. Dostupné na internete: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/capr.12462>
- BROWN, P. 2016. *The invisible problem? Improving students' mental health*. HEPI. [online]. [cit. 2023-4-3]. Dostupné na internete: <https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/09/STRICTLY-EMBARGOED-UNTIL-22-SEPT-Hepi-Report-88-FINAL.pdf>
- BROWN, V. et al. 2021. Isolation and mental health: thinking outside the box. *In Gen Psychiatr.*, v. 34(3). [online] [cit. 2023-3-31]. Dostupné na internete: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8149428/>
- COLE, D. G. et al. 2017. *Learning communities and students' sense of belonging to their university: First results from a longitudinal study*. AERA Online Paper Repository.
- GOODWIN, J. 2016. Help seeking behaviors and mental well-being of first year undergraduate university students. *In Psychiatry Research*, v. 246.
- Higher Education Statistics Agency. 2016. *Statistical first release 224 – student enrolments and qualifications obtained at higher education providers in the United Kingdom 2014/15*.
- Univerzita Komenského. 2021. *Duševné zdravie na UK*. [online]. [cit. 2023-3-13]. Dostupné na internete: https://uniba.sk/detail-aktuality/back_to_page/aktuality-1/article/vyskum-uk-psychicke-zdravie-studentov-sa-vplyvom-pandemie-zhorsilo/

Mgr. Dávid Pelošjan
CVTI SR
david.pelosjan@cvtisr.sk

Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools



V júni 2022 vydala Eurydice, európska sieť pre vzdelávanie, štúdiu

Increasing achievement and motivation in mathematics and science learning in schools

(Zlepšovanie výsledkov a motivácia žiakov pri vyučovaní matematiky a prírodných vied v školách)

prostredníctvom Výkonnej agentúry pre vzdelávanie, audiovizíu a kultúru EÚ v anglickom jazyku (<http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>).

Vzdelávanie v matematike a prírodných vedách je kľúčové pri príprave žiakov a študentov na život v tejto našej súčasnej rýchlo sa meniacej spoločnosti, ktorá je riadená technológiami. Zvlášť s ohľadom na výzvy, ktoré priniesla celosvetová

pandémia COVID-19, rôzne hospodárske tlaky, zmena klímy, je zásadné minimalizovať všetky prekážky, ktoré bránia takémuto vzdelávaniu. Zásadná je funkčná úroveň matematickej gramotnosti a vedeckých a technických poznatkov. Pre každého, kto nemá základné zručnosti v matematike a prírodných vedách je veľmi komplikované viesť sociálno-inkluzívny a produktívny život. Výsledky a zistenia získané z medzinárodného testovania (PISA) však ukazujú, že v štátoch EÚ-27 je veľký podiel 15-ročných (v roku 2018 to bolo 23 % žiakov) – ktorí nedosahujú v matematike a prírodných vedách ani základné vedomosti a zručnosti. Medzi žiakmi so slabými výsledkami sú pritom nadmerne zastúpení predovšetkým žiaci so socioekonomickým znevýhodnením, čo poukazuje na to, aké dôležité sú otázky týkajúce sa rovnosti.

V odporúčaní Rady Európy ku kľúčovým kompetenciám pre celoživotné učenie boli členské štáty vyzvané, aby venovali mimoriadnu pozornosť zvyšovaniu úrovne základných zručností v oblasti prírodných vied, technológií, inžinierstva a matematiky.

V súvislosti s cieľom vytvoriť do roku 2025 Európsky priestor vzdelávania Európska komisia oznámila iniciatívu Cesty k úspechu v škole, ktorej cieľom bude pomôcť všetkým žiakom a študentom získať základnú úroveň vedomostí. Táto iniciatíva sa tiež zameria na skupiny, ktoré sú najviac ohrozené nedostatočnými študijnými výsledkami alebo predčasným ukončením školskej dochádzky. Vízia o kvalite vzdelávania

obsahuje osvojenie si základných vedomostí (v čítaní, matematike a prírodných vedách), ale taktiež prierezových zručností ako je kritické myslenie, podnikavosť, kreativita a občianska angažovanosť.

Matematická a prírodovedná výchova majú zásadnú úlohu, pretože majú veľký potenciál vybaviť mladých ľudí potrebnými vedomosťami, zručnosťami a názormi, aby sa stali zodpovednými a aktívnymi občanmi, ktorí sú schopní kriticky a tvorivo myslieť a konať.

S ohľadom na tieto konštatovania štúdia skúma akým spôsobom príslušný národný vzdelávací systém, štruktúra učebných osnov, stanovené požiadavky na vedomosti a zručnosti a praktické postupy prispievajú k zlepšeniu vedomostí, zručností a kompetencií žiakov v matematike a prírodných vedách. Veľký dôraz je kladený aj na podporné štruktúry, ktoré existujú na pomoc pre žiakov so slabými výsledkami.

Zdroje údajov a metodika štúdie vychádzajú z kvalitatívnych údajov, ktoré sa týkajú národných politík a opatrení v oblasti matematického a prírodovedného vzdelávania, a sú doplnené kvantitatívnymi údajmi (z medzinárodných testovaní TIMSS 2019 a PISA 2018). Do tejto štúdie bolo zahrnutých 27 členských štátov EÚ a Albánsko, Bosna a Hercegovina, Švajčiarsko, Island, Lichtenštajnsko, Čierna Hora, Severné Macedónsko, Nórsko, Srbsko a Turecko). Údaje platia pre základné a nižšie stredné vzdelávanie, t. j. ISCED 1 a 2 a väčšinou pre verejné školy (výnimkou je Belgicko, Írsko a Holandsko, kde sú zahrnuté aj súkromné školy financované štátom). Referenčným rokom je školský rok 2020/2021. Keďže organizáciu vzdelávania v mnohých európskych štátoch ovplyvnila v tomto školskom roku pandémia, v štúdiu sú spomenuté aj súvislosti, ktoré ovplyvnili výučbu matematiky a prírodných vied.

Štúdia je rozdelená do siedmich kapitol, slovníka a príloh.

Kapitola 1 – *Student achievement in mathematics and science* – predstavuje hlavné ukazovatele o úrovni výsledkov vzdelávania v matematike a prírodných vedách v európskych štátoch a zameriava sa predovšetkým na percento žiakov s nedostatočnými výsledkami vo vzťahu k cieľu EÚ. Ďalej skúma niektoré spoločné determinanty úspešnosti (alebo neúspešnosti) vo vzdelávaní a poskytuje prehľad o percente žiakov s nedostatočnými výsledkami podľa socioekonomického pozadia a pohlavia. Hlavným záverom tejto kapitoly je zistenie, že čím vyšší je podiel slabo prospievajúcich žiakov v základnom vzdelávaní, tým vyšší je i v strednom.

Vzdelávacie systémy s relatívne nízkym podielom žiakov so slabým prospechom majú lepšie celkové priemerné výsledky a menšie rozdiely medzi najlepšími a najhoršími žiakmi. Inak povedané, v štátoch, kde je zabezpečená základná matematická a prírodovedná gramotnosť pre väčší počet žiakov sa darí i to, že väčšina študujúcich má pomerne vysokú študijnú úspešnosť. Vo všetkých európskych vzdelávacích systémoch sú medzi žiakmi so slabým prospechom výrazne zastúpení z menej priaznivého socio-ekonomického prostredia. Vplyv pohlavia na študijné výsledky sa štatisticky nepotvrdil.

Kapitola 2 – *Teaching and learning in the context of the Covid-19 pandemic* – hovorí o vplyve pandémie na organizáciu školského vzdelávania v danom školskom roku. Pandémia viedla k zatvoreniu škôl a nástupu dištančného vzdelávania. Na túto situáciu neboli niektoré školy pripravené. Nevedeli, ktorá metodika je najefektívnejšia z hľadiska bezpečnosti a dostupnosti. Učitelia sa museli prispôbiť novým spôsobom výučby, na ktorú neboli vyškolení. Aj žiaci sa museli spoliehať viac na vlastné zdroje, aby mohli pokračovať vo výučbe pomocou učebníc, internetu, televízie a pod. Niektorí mali také domáce prostredie, ktoré ich v tomto úsilí podporovalo – podpora zo strany rodičov, tiché prostredie pre učenie, potrebné digitálne zariadenie. Súhra takýchto okolností ich viedla k rozvoju kreativity, komunikácie a riešenia problémov. Ale mnoho výskumov poukazuje práve na opačný trend počas takejto výučby – na nedostatok efektívnej výučby a zníženie priemerných študijných výsledkov. Navyše sa zistilo, že pandémia prehĺbila nerovnosti vo vzdelávaní nielen v matematike. Žiaci, ktorí nemali prístup k digitálnym vzdelávacím zdrojom, alebo mali problémy s učením, nevedeli sa napríklad sami učiť, mali počas dištančného vzdelávania podstatne viac prekážok a problémov.

Štúdia jednoznačne poukázala na škodlivý vplyv uzavretia škôl a dištančného vzdelávania. Preto Európska komisia odporúča v tejto súvislosti rôzne krátkodobé opatrenia na riešenie najnaliehavejších nedostatkov a načrtáva ďalší postup, ktorý pomôže nastaviť odolnejší systém základného a stredoškolského vzdelávania a odbornej prípravy. Táto kapitola zdôrazňuje niektoré všeobecné aspekty, ktoré súvisia s pandemiou, t. j. skúma, ktoré školy boli otvorené, zatvorené, či bola dištančná výučba, spomína rozdiely v digitálnej pripravenosti škôl na vyučovanie. Nakoniec sú popísané hlavné opatrenia, ktoré prijali jednotlivé národné centrálné orgány/ministerstvá na podporu digitálneho vzdelávania, ďalší profesijný rozvoj učiteľov, schválenie ďalších finančných prostriedkov tam, kde nebola vybudovaná digitálna infraštruktúra.

Kapitola 3 – *Instruction time* – skúma stanovenú hodinovú dotáciu v učebných osnovách vyčlenenú pre tieto predmety. Presnejšie, zaoberá sa časom, ktorý musia školy venovať výučbe matematiky a prírodných vied tak, ako to stanovuje zákon/vyhláška. Nie je pochyb o tom, že čas je veľmi dôležitý, existuje však veľmi málo tvrdení, ktoré dokazujú aký je optimálny vyučovací čas. V tejto kapitole sa spomínajú rôzne výskumy, ktoré sa zaoberali vplyvom hodinovej dotácie vyučovania matematiky a prírodných vied na študijné výsledky žiakov. Všetky tieto výskumy v podstate ukazujú, že čím je čas výučby dlhší, tým má pozitívnejší a významnejší vplyv na prospech. Dokonca, že tento efekt je výraznejší u dievčat, žiakov z rodín migrantov a žiakov zo slabého socio-ekonomického prostredia. Výskumné zistenia naznačujú, že dlhodobý rozšírený/predĺžený čas, prípadne celoročné doučovanie v školskom prostredí pomáha žiakovi zvýšiť si základné vedomosti, ktoré môžu potom využiť na bežných vyučovacích hodinách. Dôležité však je aj to, čo sa deje počas vyučovania. Vedci, ktorí skúmajú vzťah medzi časom výučby a prospechom žiakov zdôrazňujú kvalitu ako kľúčový faktor úspešného učenia. Kvalita vyučovania závisí od mnohých faktorov, vrátane vhodných vyučovacích metód, učebníc a študijných materiálov, dobre pripravených učiteľov a pracovníkov škôl.

Táto kapitola skúma vyučovací čas vyhradený matematike a prírodným vedám v školách v rôznych európskych vzdelávacích systémoch. Údaje sú o hodinovej dotácii stanovenej centrálnymi orgánmi školstva v oficiálnych dokumentoch – zákonoch, vyhláškach učebných osnovách, štandardoch pre základné a nižšie stredné vzdelávania. Stručne sa v nej spomína aj to či sú tieto predmety zaradené ako samostatné, alebo sú súčasťou širších oblastí.

Kapitola 4 má názov *Curriculum organisation, teachers and assessment*. Jej obsahom je usporiadanie prírodovedného vzdelávania v povinnom vzdelávaní, učitelia matematiky a hodnotenie pomocou skúšok a celonárodných testov v oboch predmetoch.

Spôsob akým sa matematika a prírodné vedy vyučujú v školách má výrazný vplyv na postoje žiakov k týmto predmetom, rovnako aj na ich motiváciu k učeniu a samozrejme tým aj prospech. Oficiálne dokumenty obvykle stanovujú, ako by malo byť organizovaná ich výučba. Všeobecne platí, že matematika má väčšinou tendenciu byť zaradená ako samostatný predmet, zatiaľ čo prírodné vedy môžu byť aj integrované v predmetoch učebných osnov, alebo samostatne ako biológia, fyzika, chémia.

S posunom k informačným a vedomostným spoločnostiam a s novými hospodárskymi výzvami a zvýšil záujem po zručnostiach a kompetenciách ako je kreativita, riešenie problémov a kritické myslenie. Niektoré analýzy dospeli k záveru, že vedomosti a kompetencie by školy mohli rozvíjať prostredníctvom zmysluplnej integrácie vyučovacích predmetov. Aj keď integrácia našla istú podporu, existujú však aj prekážky. Patria medzi ne napríklad, potreba doplnkových hodín, plánovanie tímového vyučovania, koordinácia pri hodnotení žiakov, dostupnosť vyučovacích modelov a vhodných učebných materiálov. Ale kľúčovým problémom sa ukázali byť vedomosti učiteľov v rôznych predmetoch. Integrácia si totiž vyžaduje, aby učitelia dosahovali istú úroveň nielen obsahu, ale i pedagogických zručností, aby mohli úspešne vyučovať žiakov v každom odbore. Existuje mnoho dôležitých aspektov, ktoré treba brať do úvahy.

Druhá časť tejto kapitoly sa zaoberá učiteľmi, či už všeobecnými alebo špecializovanými. Temer všetky vzdelávacie systémy požadujú, aby na prvom stupni základnej školy zabezpečovali výučbu matematiky a prírodných vied všeobecní učitelia. Potom by mali tieto predmety vyučovať špecializovaní učitelia. V praxi väčšina štátov rieši nedostatok kvalifikovaných učiteľov pre tieto predmety. Možným riešením niekde je doplnková kvalifikácia pre pedagógov, ktorí majú záujem. Niekde zas ponúkajú absolvovanie kurzov a študijných miest, prípadne štipendií tým, ktorí by sa chceli stať učiteľmi týchto predmetov. Rovnako aj potrebu ďalšieho vzdelávania.

Posledná časť sa venuje hodnoteniu a klasifikácii či vo forme certifikovaných skúšok alebo celonárodných testov. V tejto časti je aj uvedené ako pandémia Covid-19 ovplyvnila hodnotenie žiakov v školskom roku 2020/21. Väčšina škôl v Európe prešla na dištančné, alebo aj kombinované vyučovanie. Úplné zatvorenie škôl bolo len výnimočné a len na veľmi krátky čas (bezprostredne pred prázdninami alebo po nich).

Mnoho plánovaných skúšok, alebo celoštátnych testov bolo zrušených, alebo prišlo k iným podstatným zmenám – zúženiu rozsahu požiadaviek pre jednotlivé predmety

Kapitola 5 *Teaching and learning to increase motivation* skúma zaradenie rôznych tém, ktoré môžu zvýšiť záujem žiakov o matematiku a prírodné vedy, rovnako ako aj ich porozumenie. Stručne pojednáva aj o spôsoboch ako sú niektoré témy, predovšetkým o udržateľnosti životného prostredia, zahrnuté do učebných osnov prírodných vied a prístupe k digitálnym technológiám ako sprostredkovateľom učenia.

Výskum dokázal, že motivácia je dôležitým ukazovateľom školskej úspešnosti. Žiaci sa učia efektívnejšie, ak sa zaujímajú o to, čo sa učí. A ešte viac môžu dosiahnuť, ak vidia užitočnosť a použiteľnosť toho, čo sa učia. Táto kapitola skúma, ktoré témy v učebných osnovách zvyšujú záujem žiakov o matematiku a prírodné vedy, taktiež je tu uvedených niekoľko stratégií, programov a iniciatív, ktorých cieľom je zvýšiť motiváciu inými prostriedkami než len stanovenými tematickými okruhmi v učebných osnovách.

Všetky európske vzdelávacie systémy sa snažia stimulovať žiakov a poukázať na užitočnosť matematiky tým, že súčasťou učebných osnov je aplikácia matematiky v reálnych situáciách. Prírodné vedy a zvlášť spoločenskovedné témy, naopak, bežne zastúpené v učebných osnovách nie sú. Zistilo sa, že ak určitá problematika nie je priamo spomenutá v učebných osnovách, alebo v iných dokumentoch centrálnej úrovne, aj tak môže byť súčasťou obsahu učebnice, iných vyučovacích materiálov alebo projektov. Vyučovacie a študijné materiály sú často len všeobecnými pokynmi pre učiteľov a očakáva sa, že budú využívať mnohé ďalšie zdroje na prepojenie predmetu a reálnymi aplikáciami a kontextovými záležitosťami.

Je však potrebné, alebo žiaduce, vynaložiť väčšie úsilie na to, aby vo vzdelávacích plánoch sa téma udržateľnosť životného prostredia stala prierezovou témou a neoddeliteľnou súčasťou každej vzdelávacej oblasti. Udržateľnosť životného prostredia je totiž v jednotlivých národných dokumentoch definovaná v menej ako polovici európskych štátov.

Názov kapitoly 6 – *Supporting low achievers* – jasne napovedá o jej obsahu. Venuje sa systémom a opatreniam na podporu žiakov so slabým prospechom. Analýza údajov ukázala, že opatrenia a špeciálne ich kombinácia môžu prispieť k zvýšeniu základnej úrovne matematickej a prírodovednej gramotnosti u viacerých žiakov, ak sa:

- zvýši počet vyučovacích hodín týchto predmetov zvlášť počas nižšieho stredného vzdelávania,
- ak bude zabezpečovaná dlhodobá podpora, t. j. počas celého základného a stredného vzdelávania, či už vo forme doučovania, rozšírených a mimoriadnych hodín a pod.,
- systematické sledovanie študijných výsledkov žiakov,
- také učebné osnovy, ktoré podporujú premýšľanie a súvisia s reálnym životom žiakov.

Pre tie štáty, ktoré chcú zvýšiť matematickú a prírodovednú gramotnosť u žiakov predkladá táto štúdia ďalšie konkrétne návrhy a podnety na zlepšenie.

Kapitola 7 – *Towards a conclusion: explaining differences in low-achievement rates.*

Cieľom tejto záverečnej kapitoly je zhrnúť všetky doterajšie informácie skúmaním spoločných charakteristík vzdelávacích systémov, ktoré majú relatívne nízky podiel žiakov so slabým prospechom.

Ak toľkým žiakom chýba základná gramotnosť v matematike a prírodných vedách je zásadné vedieť, aká politika má potenciál ovplyvniť prospech žiakov. Táto kapitola zdôrazňuje nutnosť existencie celoštátne platných dokumentov. Analýza o nich zdôraznila dôležitosť včasnej a kompetentnej podpory pre zaostávajúcich žiakov. Už od prvých ročníkov by, v prípade potreby, mal dostať každý žiak takúto pomoc. Ukázalo sa, aká dôležitá je táto podpora, ak je poskytovaná behom vyučovania. Taktiež počet vyučovacích hodín pre tieto predmety je dôležitý. A taktiež významnú úlohu má testovanie – môže tiež identifikovať zaostávajúcich.

Analýza bola vypracovaná na základe informácií, údajov z celoštátne platných zákonov, vyhlášok a nariadení jednotlivých vzdelávacích systémov.

Na záver nasledujú prílohy, v ktorých sú doplnkové informácie o rôznych prístupoch k preberaným témam. Celý text je doplnený množstvom tabuliek, grafov a ukazovateľov.

Túto publikáciu odporúčame do pozornosti odbornej, ale i širokej verejnosti.

Mgr. Gabriela Aichová
CVTI SR

Belešová, Mária: Škola nie je výchovný tábor

Bratislava: Grada, 2023, 288 s.



V uplynulých týždňoch sa do predaja dostala publikácia Márie Belešovej

Škola nie je výchovný tábor.

Autorka je pravidelnou čitateľkou časopisu ACADEMIA, pretože v minulosti opakovane prispievala svojimi článkami aj do nášho časopisu.

Ako už napovedá podtitul knihy: *Inšpiratívna príručka plná učiteľských príbehov a trikov, ako vyriešiť problémové správanie žiakov v školách*, publikácia si kladie za cieľ prezentovať učiteľom, ako aj budúcim učiteľom modelové situácie, s ktorými môžu byť v svojej pedagogickej praxi konfrontovaní. Kniha je spracovaná prehľadne a pútavo, pričom jednotlivé prejavy problémového správania žiakov sú vždy ilustrované reálnymi príbehmi z praxe pedagógov.

V úvodných kapitolách publikácie autorka prináša teoretické východiská problematiky. Jednotlivé východiská sú prezentované prehľadne a zrozumiteľne, čo čitateľovi uľahčuje orientáciu v texte. V ďalších kapitolách sú príbehy pedagógov, ktoré tematicky spadajú do jednej zo štrnástich oblastí:

- Hyperkinetická porucha
- Autizmus a Aspergerov syndróm
- Poruchy správania neurovývinového charakteru
- Agresivita
- Alkohol a tabak
- Záškoláctvo
- Šikanovanie
- Krádeže
- Klamstvo
- Vulgarizmy a drzosť
- Neúcta voči učiteľom zo strany žiakov
- Neúcta voči učiteľom zo strany rodičov
- Rómske dieťa v škole
- Nespolupráca rodičov a školy

Na začiatku každej kapitoly sú stručne popísané teoretické východiská uchopenia jednotlivých tematických oblastí, nasledované samotnými príbehmi pedagógov. Kapitoly vždy uzatvárajú odporúčaniami pre prax. Jednotná štruktúra spracovania daných kapitol prispieva k prehľadnosti a k dobrej orientácii v publikácii.

V záverečnej časti publikácie sú aj výsledky vlastného kvantitatívneho prieskumu na vzorke 242 pedagógov. Zameriaval sa práve na otázky súvisiace s problémovým správaním žiakov. Čitateľ tak dostane základný obraz o najčastejších prejavoch problémového správania žiakov ako aj indikácie jeho príčin z pohľadu pedagógov, ktorí sú s ním priamo konfrontovaní, rovnako aj najčastejšími spôsobmi riešenia takýchto prejavov správania. Prehľadnosť najmä úvodných grafov trpí čiernobielym spracovaním finálnej publikácie, pričom tento nedostatok mohol byť jednoducho eliminovaný vo finálnych redakčných prácach publikácie.

V kontexte teoretického uchopenia problematiky v úvode knihy ako aj samotných príkladov z praxe, ktoré tvoria nosnú časť publikácie sa čitateľovi dostáva do rúk publikácia o problematike problémového správania žiakov vo svojej komplexnosti. Tým môže byť pre pedagógov, výchovných poradcov, asistentov učiteľov a študentov pripravujúcich sa na dané povolania cenným informačným zdrojom pre zvládanie daného problému pri potencionálnej konfrontácii s ním v praxi. V neposlednom rade môže byť publikácia prínosom aj pre rodičov školopovinných detí pri reflexii vlastných výchovných postupov.

Mgr. František Blanár
CVTI SR
frantisek.blanar@cvtisr.sk

Noví profesori

Prezidentka SR vymenovala 36 nových vysokoškolských profesorov
s účinnosťou od 23. marca 2023

doc. Štefan BALÁZS, ArtD., akademický maliar
AU v Banskej Bystrici
výtvarné umenie

doc. Mgr. Miroslav BALLAY, PhD.
UKF v Nitre
kulturológia

doc. PhDr. Martin CIEL, PhD.
VŠMU v Bratislave
dejiny a teória filmového umenia a multimédií

doc. PaedDr. Ivana CIMERMANOVÁ, PhD.
Vysoká škola DTI
odborová didaktika

doc. Ing. Naqibullah DANESHJO, PhD.
EU v Bratislave
obchod a marketing

doc. PhDr. PaedDr. Gabriela GABRHELOVÁ, PhD.
VŠ DTI
odborová didaktika

doc. JUDr. Mgr. Martina GAJDOŠOVÁ, PhD.
UK v Bratislave
teória a dejiny štátu a práva

doc. JUDr. Daniela GANDŽALOVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
občianske právo

doc. Mgr. Martin HURBANIČ, PhD.
UK v Bratislave
všeobecné dejiny

doc. PhDr. docteur Katarína CHOVANCOVÁ
UMB v Banskej Bystrici
všeobecná jazykoveda

doc. PaedDr. Tomáš JABLONSKÝ, PhD.
VŠ DTI

odborová didaktika

doc. JUDr. Monika JURČOVÁ, PhD.

TU v Trnave

občianske právo

doc. Ing. Dana KISELÁKOVÁ, PhD.

PU v Prešove

manažment

doc. Ing. Martin LÁBAJ, PhD.

EU v Bratislave

národné hospodárstvo

doc. JUDr. Miriam LACLAVÍKOVÁ, PhD.

TU v Trnave

teória a dejiny štátu a práva

doc. PaedDr. Ing. Daniel LAJČIN, PhD.

PU v Prešove

manažment

doc. JUDr. Tomáš ĽALÍK, PhD.

UK v Bratislave

ústavné právo

doc. PhDr. Daniel LANČARIČ, PhD.

UK v Bratislave

všeobecná jazykoveda

doc. PhDr. Eduard LUKÁČ, PhD.

VŠ DTI

odborová didaktika

doc. ThDr. Albín MASARIK, PhD.

UMB v Banskej Bystrici

teológia

doc. PhDr. Boris MICHALÍK, PhD.

UKF v Nitre

kulturológia

doc. Mgr. Marta POLÁKOVÁ, ArtD.

VŠMU v Bratislave

tanečné umenie

doc. Ing. Kristína POMPUROVÁ, PhD.

UMB v Banskej Bystrici

cestovný ruch

- doc. PaedDr. Martin PUPIŠ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
športová edukológia
- doc. Mgr. Terézia RONČÁKOVÁ, PhD.
KU v Ružomberku
teória a dejiny žurnalistiky
- doc. Mgr. Ján SABOL, PhD. ArtD.
UPJŠ v Košiciach
literárna veda
- doc. JUDr. Romana SMYČKOVÁ, PhD.
UK v Bratislave
občianske právo
- doc. Mgr. Lucia SPÁLOVÁ, PhD.
UKF v Nitre
masmediálne štúdiá
- doc. Mgr. art. Imrich SZABÓ, ArtD.
VŠMU v Bratislave
hudobné umenie
- doc. PhDr. Michal ŠMIGEL, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
slovenské dejiny
- doc. PhDr. Marián ŠPAJDEL, PhD.
TU v Trnave
psychológia
- doc. Mgr. Jaroslav UŠIAK, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
medzinárodné vzťahy
- Dr. habil. Mgr. Ildikó VANČO, PhD.
UKF v Nitre
cudzie jazyky a kultúry
- doc. Ing. Anna VAŇOVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
verejná ekonomika a služby
- doc. PaedDr. Marcela VEREŠOVÁ, PhD.
UKF v Nitre
pedagogika
- doc. Mgr. Norbert VRABEC, PhD.
KU v Ružomberku
teória a dejiny žurnalistiky

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.**

Autor článku zodpovedá za to, že rukopis, ani jeho súvislejšie pasáže, neboli ešte nikde publikované.

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.