

OBSAH

ŠTÚDIE

Eva Pechočiaková Svitačová

Niektoré hrozby spojené s využívaním digitálnych technológií –
výzva pre edukáciu v školách 4

Tomáš Runa

Spokojnosť absolventov s aspektmi práce 14

Dávid Pelošjan

Digitalizácia vo vysokoškolskom vzdelávaní z pohľadu študentov vysokých škôl
na Slovensku – prehľad výsledkov z medzinárodného výskumu
EUROSTUDENT 8 25

František Blanár

Nesúlada kompetencií absolventov slovenských vysokých škôl
s požiadavkami súčasnej práce 33

INFORMÁCIE

Knihy do vašej knižnice 40

Noví profesori 46

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

Eva Pechočiaková Svitačová

Some of the threats associated with the use of digital technologies – a challenge for education in schools 4

Tomáš Runa

Graduates' satisfaction with aspects of work 14

Dávid Pelošjan

Digitalization in higher education from the perspective of higher education students in Slovakia – an overview of the results of the international research EUROSTUDENT 8 25

František Blanár

Mismatch of the competencies of Slovak HEI graduates with the requirements of current work 33

INFORMATIVE ARTICLES

Books for your library 40

New professors 46

Milé čitateľky, milí čitatelia,

obsah aktuálneho čísla časopisu ACADEMIA je rámcovo zameraný na dve témy: digitalizácia a absolventi slovenských vysokých škôl.

Hneď prvá štúdia sa zameriava na hrozby spojené s využívaním digitálnych technológií a potencionálnych výziev pre vzdelávanie v školách. Pri prezentácii výsledkov prieskumu EUROSTUDENT pokračujeme ďalším článkom, ktorý je tentoraz zameraný na pohľad študentov slovenských vysokých škôl na digitalizáciu vo vysokoškolskom vzdelávaní. Priestor venujeme aj prezentácii pohľadu absolventov na aspekty súvisiace s ich aktuálnou prácou a spokojnosti s nimi. Z údajov rovnakého prieskumu vychádza aj prezentácia pohľadu absolventov slovenských vysokých škôl na nesúlad kompetencií nadobudnutých vysokoškolským štúdiom s požiadavkami, ktoré na nich kladie ich súčasná práca. Ako aj v predchádzajúcich číslach, tak aj tentoraz informujeme o zaujímavej publikácii a zverejňujeme prehľad novovymenovaných profesorov.

Veríme, že prezentované články budú pre vás prínosom.

Prajeme príjemné a podnetné čítanie a v novom roku veľa osobných ako aj profesijných úspechov

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Niektoré hrozby spojené s využívaním digitálnych technológií – výzva pre edukáciu v školách

Abstrakt

Digitálne technológie sa v súčasnosti stávajú neoddeliteľnou súčasťou života ľudí. Aj keď na jednej strane umožňujú ľuďom ľahšie a rýchlejšie plniť úlohy a dosahovať ciele, zároveň sa objavujú niektoré problémy a hrozby, ktoré tzv. technologický optimizmus spochybňujú. Tento optimizmus sa výrazne týka aj mladých ľudí, mnohí žijú veľkú časť života „online“, a tak sa dobrovoľne vzdávajú súkromia a svojej individuality. Hrozbou sa stáva technologický determinizmus, dochádza k digitálnemu zotročeniu, ba aj k digitálnej demencii, technológie začínajú nahrádzať rozum ľudí a riadiť ich. V tejto súvislosti vyzdvihujeme potrebu edukácie zameranej na zmiernenie hrozieb spojených s rozvojom digitálnych technológií. Nepostačuje len edukácia zameraná na získavanie digitálnych kompetencií, ale zdôvodňujeme, že edukácia by sa mala zameriavať aj na získavanie ďalších kompetencií, vrátane morálnych, ktoré žiaci a študenti môžu získavať predovšetkým vďaka etickej výchove.

Kľúčové slová

Digitálne technológie, hrozby, edukácia, digitálne kompetencie, morálne kompetencie.

Abstract

Digital technologies are now becoming an integral part of people's lives. While, on the one hand, they enable people to perform tasks and achieve goals more easily and quickly, at the same time, some problems and threats are emerging that challenge the so-called technological optimism. This optimism also applies to a large extent to young people, many of whom live a large part of their lives 'online' and thus voluntarily give up their privacy and their invisibility. Technological determinism is becoming a threat, with digital enslavement and even digital dementia, as technology begins to replace and control people's minds. In this context, we highlight the need for education aimed at mitigating the threats associated with the development of digital technologies. It is not enough to focus only on the acquisition of digital competences, but we argue that education should also focus on the acquisition of other competences, including moral competences, which pupils and students can acquire, especially through ethical education.

Keywords

Digital technologies, threats, education, digital competences, moral competences.

Úvod

Rozvoj kultúry sa čoraz viac opiera o rozvoj techniky a nových technológií. Nemožno pochybovať, že ľuďom uľahčujú komunikáciu, a tak aj mnohé činnosti, plnenie rôznych úloh, či riešenie mnohých problémov. Moderné technológie, vrátane digitálnych, sa v súčasnosti stávajú neoddeliteľnou súčasťou života ľudí, detí a mládež nevynímajúc. Aj preto školstvo reaguje na výzvy digitalizácie pre vzdelávanie a usiluje sa digitálne technológie čo najviac integrovať do edukácie tak, aby vytvárali pre žiakov a študentov produktívne príležitosti na podporu ich poznávacieho procesu. Toto úsilie sa opiera o presvedčenie, že rozvoj techniky a technológií má veľký podiel na rozvíjaní kultúry. A taktiež o presvedčenie, že rozvoj techniky a technológií automaticky prináša rozvoj kvality života ľudí. Pomocou techniky alebo pomocou moderných technológií si totiž ľudia dnes dokážu zlepšovať podmienky života, realizovať a rozvíjať sa, ale aj meniť samého seba. Či už sa to týka napríklad získavania bleskových informácií, liečby smrteľných chorôb, vylepšovania a menenia ľudského tela, atď.

Naším úsilím je ale poukázať na to, že spolu s tým sa objavujú aj niektoré problémy a hrozby,¹ ktoré okrem iného spochybňujú tzv. technologický optimizmus. Je to napríklad využívanie digitálnych technológií bez zodpovedného plánu, kontroly či bez možnosti zvrátiť vývoj. Čoraz väčším problémom sa stáva závislosť ľudí, najmä mladých ľudí na digitálnych technológiách. Práve u nich sa objavuje technologický optimizmus, veľbia najmä digitálne technológie a integrujú ich do všetkých oblastí života. Mnohí z nich sa na nich stávajú závislí.

Naším cieľom je poukázať práve na niektoré hrozby, ktoré možno dávať do súvislosti s tzv. technologickým optimizmom a súvisia s nezodpovedným využívaním digitálnych technológií, či ich zneužívaním na dosahovanie nehumánnych cieľov. Týkajú sa aj detí a mládeže a v tejto súvislosti máme snahu zdôrazniť úlohu škôl a školských zariadení, ktoré by sa v edukácii mali usilovať predchádzať vzniku problémov a hrozieb spojených s využívaním digitálnych technológií. Opierame sa pritom nielen o teoretické zdroje, ale aj o aktuálne informácie z tlače, ktoré potvrdzujú aktuálnosť daného problému a potrebu jeho riešenia.

Technologický optimizmus verzus niektoré hrozby spojené s rozvojom techniky a využívaním digitálnych technológií

Nazdávame sa, že v súčasnosti a prakticky v každej dobe by sa ľudstvo malo zaoberať otázkou: *Ako dosiahnuť rozvoj techniky a technológií v záujme rozvoja ľudstva a v záujme udržateľného rozvoja kultúry?* Spolu s ich rozvojom sa totiž vynárajú

¹ Pojem hrozba vyjadruje objektívny jav, tak sa označujú javy a procesy ekonomického, politického, sociálneho, geopolitického, ekologického, vedecko-technického, informačného či morálno-duchovného charakteru na najrôznejšej úrovni spoločenského života ktoré, negatívne pôsobia na prírodu a spoločnosť, ohrozujú ich existenciu, fungovanie a rozvoj (Volner, 2005).

viaceré obavy, ktoré spochybňujú základnú úlohu techniky, a to, či naozaj zodpovedá cieľom a zámerom človeka, či z dlhodobého hľadiska skutočne pomáha pri jeho rozvoji, či pomáha udržateľnému rozvoju spoločnosti a podobne.

Techniku (*gr. techné*) môžeme chápať ako zmenu prírody prostredníctvom vedomia. Jej prvotnou úlohou je pracovať pre človeka, rozširovať jeho možnosti, umožňovať mu konať. Pojem technológia sa chápe ako *proces*, súhrn postupov, metód a spôsobov spojených so spracovaním a prepracovaním surovín, materiálov, ale aj ako *vedná disciplína*, ktorá skúma zákonitosti jednotlivých typov výrobných procesov tak, aby ich zdokonalila a zefektívnila, a tiež *typ sociálnych vzťahov*, v ktorých je rad kultúrno-integratívnych úloh prevedený na svojbytný pohyb (v tejto súvislosti hovoríme o technologickej civilizácii, technologickej spoločnosti, v ekologických štúdiách o rizikovej spoločnosti) (Linhart et al., 1996, s. 1283 – 1284).

Mnohé technológie a technologické zariadenia (internet, vývoj batérií a solárnych technológií vzhľadom k udržateľnosti a obnoviteľnej energii, výrobné systémy, najnovšie informačné a komunikačné technológie (IKT) a iné) umožňujú rozvoj ľudí, inštitúcií, kultúr. Takzvaný *technologický optimizmus* vychvaľuje technológie a ich rozvoj. Vďaka digitálnym a napokon všetkým moderným technológiám sa má ľudom žiť lepšie, „rýchlejšie“, pohodlnejšie a pod. Takýto názor možno podporiť aj nedávnou skúsenosťou, keď sa vzhľadom na šíriacu pandémiu COVID-19 podarilo vedcom vyvinúť vakcíny. A rovnako – významnými vedeckými projektmi, prudkým vzrastom investícií do technológií a najmä rozvojom digitálnych technológií, ktoré v priebehu pandémie posilnili nádeje na nástup novej éry pokroku. Vzhľadom k takýmto a podobným prípadom sú mnohí ľudia presvedčení, že pomocou technologických inovácií bude možné posilňovať životnú úroveň ľudí a skvalitňovať ich život. Ako sa uvádza: „*Digitálne (informačné, komunikačné) technológie vtrhli do našich životov ako smršť – a valia sa na nás ako cunami, pred ktorým niet úniku*“ (Višňovský, 2020, s. 58). Zaiste, najmä mladá generácia sa na moderné technológie zjavne spolieha. Napokon aj vzdelávací systém ju pripravuje na to, aby ich dokázala efektívne využívať. Spolu s tým sa ale začínajú ozývať aj hlasy, že nie je možné dopustiť, aby tieto technológie určovali spoločenské i kultúrne vzťahy, či absolútne nahrádzali prirodzené ľudské vzťahy. Aj keď moderné technológie, vrátane digitálnych na jednej strane ľudom umožňujú plniť si ľahšie a rýchlejšie úlohy rôzneho typu, umožňujú im pohodlnejší a niekedy aj zdravší život, na druhej strane dokážu plnenie niektorých úloh mariť a navyše, upútavajú pozornosť ľudí, determinujú ich rozhodnutia, a tak obmedzujú ich slobodu.

Nachádzame viacero mysliteľov (pozri napr. Leonhard, 2016, Basiago, 1994; Višňovský, 2020; Harari, 2019 a i.), ktorí nepristupujú k technologickému optimizmu s dôverou. I keď nepopierajú, že účel vývoja a využívania technológií je vznešený a vysoko pozitívny, dnes majú najmä digitálne technológie veľký podiel na rozvoji, či rozkvetu ľudstva, súčasne pripomínajú, že by sme nemali zabúdať aj na niektoré ich negatívne dôsledky, i keď niektoré z nich sú neúmyselné. Poukazujú najmä na využívanie technológií bez zodpovedného plánu, kontroly, či bez možnosti zvrátiť vývoj a aj na konzekvencie spojené s takýmto využívaním. Napríklad E. Višňovský (2020) to pokladá buď za omyl, alebo ešte niečo horšie – za ideologickú doktrínu,

Niektoré hrozby spojené s využívaním digitálnych technológií – výzva pre edukáciu v školách

pričom objasňuje, že žiadna technológia nevytvára ekonomické, politické, spoločenské a morálne formy (a normy), v rámci ktorých funguje. Tie totiž vytvárajú ľudia rovnako ako samu technológiu. Pritom žiadna technológia nedokáže „chápať“, ani „sa zaujímať“ o ľudské šťastie, hodnoty, vieru, emócie, i keď „rozumie“ logike, racionálnym krokom a dokáže simulovať ľudské interakcie, automatizovať mnohé ľudské aktivity.

Ako sme už bolo spomínali, rozvoj techniky a technológií neprináša pre život ľudí len pozitívne výsledky. Vďaka technike a novým technológiám napríklad dochádza k ekonomickému rastu, a tak aj k rastu konzumu. Ale rovnako, rozvoj techniky a niektorých technológií prispel a naďalej prispieva k vzniku a prehlbovaniu niektorých problémov a rizík, ktoré ohrozujú kvalitu života na Zemi, prinášajú nové etické problémy (geneticky modifikované organizmy, nanotechnológie, zasahovanie modernej genetiky do ľudskej DNK a iné).² Postupne si viac-menej uvedomujeme, ako technika a moderné technológie podstatne zasahujú do životov ľudí, ovplyvňujú ich životné prejavy, spôsoby života, myslenie a cítenie. Dokonca spôsobujú návykové a impulzívne poruchy (napr. technologické závislosti, patologické používanie internetu a i.), ktoré aj u mladých ľudí často sprevádzajú oslabovanie kontaktov s rodinou a rovesníkmi, deviácie a iné poruchy sociálneho správania.

V súčasnosti sa mnohí ľudia dobrovoľne vzdávajú súkromia a svojej individuality tak, že veľkú časť života „žijú online“. Dokonca sa ich zmocňuje až „*panika, ak sa pripojenie na net čo len na niekoľko minút preruší*“ (Harari, 1019, s. 311). Vážnym problémom je priveľká dôvera až závislosť ľudí, predovšetkým mladých ľudí na internete. Niektorí mu dôverujú až natoľko, že sa dokonca vzdávajú právomocí a odovzdávajú ich umelým algoritmom, ktoré dokážu smerovať ich životy. Zvlášť treba spomenúť *umelú inteligenciu*, ktorá zasahuje do životov súčasných ľudí a výrazne ich zjednodušuje, ale súčasne ohrozuje. V súčasnosti tvorí základ inteligentných počítačových programov, ktoré umožňujú vznik inteligentných produktov, strojov a zariadení, a tiež inteligentných výrobných systémov. Niekedy sa zaraďuje do nášho života bez toho, aby sme si to uvedomovali. Dokáže rozhodovať, plánovať, predikovať, samomonitorovať a riešiť mnohé úlohy oveľa kvalitnejšie, rýchlejšie či efektívnejšie.

Technika a moderné technológie sa dnes výrazne podieľajú na rozvoji kultúry, ale zároveň ju determinujú. V tejto súvislosti sa dokonca uvažuje o *technologickom determinizme*,³ podľa ktorého sa technické výrobné prostriedky (t. j. stroje, mechanizmy, počítače, roboty atď.), ale i aj vedecky podložené technologické poznatky), pokladajú za rozhodujúci faktor, ktorý určuje spoločenský život, jeho charakter i smer sociálneho rozvoja. Za najväčší problém tejto koncepcie sa pokladá absencia priestoru pre intervencie ľudí. Napokon, súhlasíme s G. Leonhardom (2016),

² Napríklad Leonard v tejto súvislosti uvažuje o *digitálnej obezite*, ktorú pokladá za najnovšiu pandémiu. Ako uvádza: „Definujem digitálnu obezitu ako duševný a technologický stav, v ktorom sa údaje, informácie, médiá a všeobecná digitálna prepojenosť nahromadia do takej miery, že majú určitý negatívny vplyv na zdravie, pohodu, šťastie a život všeobecne“ (pozri Leonard, 2016, s. 204).

³ Technologický determinizmus je teoretický koncept a súčasne sociálno-filozofická koncepcia, podľa ktorej technické výrobné prostriedky (stroje, mechanizmy, počítače, roboty atď.) a vedecky podložené technologické poznatky sú rozhodujúcim faktorom, ktorý určuje všetky stránky spoločenského života (Filit, 1999).

že aj keď sú už niektoré technológie dnes schopné simulovať ľudské interakcie, nikdy nebudú chápať a ani mať záujem o ľudské šťastie, seberealizáciu, naplnenie, emócie, či hodnoty a vieru. Rozumejú iba logike, racionálnym krokom, (ne)úplnosti, efektívnosti, odpovediam áno/nie. Napriek tomu, v súčasnej spoločnosti, označovanej aj ako „informačná“, sú informačné a komunikačné technológie vysoko dynamickým a intenzívne rastúcim sektorom, ktorý zasahuje prakticky do všetkých oblastí života spoločnosti, s ich rozvojom sa objavujú nové hrozby. Napríklad Leonhard v súvislosti s rastúcim technologickým pokrokom načrtáva predvídateľnú krivku „od očarenia mágiou cez šialenstvo až do toxického úrovně“ a prízvukuje, že „Ako si tak užívame túto nekončiacu párty, zamilovaní do technologického pokroku, je dobré myslieť aj na opicu, ktorú budeme zažívať pri vytriezvení a aj na cenu, ktorú zaplatíme“ (Leonhard, 2016, s. 16). Spolu s technologickým rozvojom vznikajú aj niektoré etické problémy a vzhľadom na ich riešenie Leonhard navrhuje niektoré praktické kroky – prijatie etického manifestu alebo globálneho konsenzu, či vytvorenie globálnej rady expertov, ktorá by sa venovala etickým otázkam. Jednoznačne je na strane humanity proti technologickému ošialu, pred ktorým varuje a očakáva investície na výskum etických stránok technologického pokroku. Problém technológií nepovažuje ani tak za technologický, ale za etický problém.

Prikláňame sa k jeho názoru a v súvislosti s rozvojom a využívaním digitálnych technológií vyzdvihujeme najmä zodpovednosť pri zvažovaní neúmyselných vedľajších dôsledkov, ktoré sa spájajú s rozvojom modernej techniky a moderných technológií a s ich využívaním. Vážnym problémom, i keď doposiaľ sa to tak mnohým ľuďom a najmä mladej generácii nejaví, je narastajúci počet ľudí, ktorí sú čoraz viac odkázaní na techniku a využívanie technológií, ale i tých, ktorí sú od moderných technológií závislí. Ide o nový typ závislosti, ktorý so sebou prináša technologický pokrok. Konkrétnejšie ide napríklad o časté a nekontrolované využívanie digitálnych médií (počítače, smartfóny, herné konzoly a v neposlednom rade i televízia), kedy dochádza k tzv. *digitálnemu zotročeniu*.

Ako veľký problém sa ukazuje to, že digitálne technológie začínajú nahrádzať ľudský rozum. Dôverujeme im, pričom sa vzdávame zodpovednosti, a tak strácame kontrolu nad sebou samými. Ako ale správne podotýka E. Višňovský: „*Digitálne zotročenie alebo digitálna emancipácia – to nie je vec technológie, ale spoločenského a ekonomického poriadku*“ (Višňovský, 2020, s. 63). Ten umožňuje, aby spoločnosť dospela k tomu, že tieto technológie nahrádzajú rozum ľudí a riadia ich. Vzhľadom na to, že niektorí ľudia sú nútení používať svoj mozog menej ako kedysi a spoliehajú na pomoc a asistenciu digitálnych médií, ich rozumové schopnosti degradujú. Avšak len oni sú zodpovední za to, že nastane ten či onen stav.⁴

⁴ Višňovský takto reaguje na knihu *Digitálna demencia* od Sh. Zuboffa, v ktorej sa objasňuje, že problém nespočíva v technológii, ale v spoločenských a ekonomických vzťahoch, v ktorých technológia funguje (v kultúre ako spôsobe ľudského bytia). Technologický determinizmus pokladá za omyl, alebo ideologickú doktrínu, pretože žiadna technológia nevytvára ekonomické, spoločenské, politické a morálne normy, v ktorých funguje. Vytvárajú ich ľudia rovnako ako technológiu (pozri: Višňovský, 2020).

Ďalším vážnym stavom, ktorý sa spája s rozvojom moderných technológií je stav tzv. *digitálnej demencie*, kedy je ohrozené duševné i telesné zdravie ľudí. Profesor M. Spitzer označil digitálnu demenciu za psychický proces, v ktorom dochádza k nadmernému využívaniu digitálnych médií, čo spôsobuje rozklad kognitívnych a hodnotiacich funkcií mozgu (pozri: Spitzer, 2014). Ak sú digitálne médiá využívané primerane, napríklad pri vykonávaní pracovných povinností v zamestnaní, ale v primeranej miere aj v súkromí, nedochádza k tomu stavu. Čo znamená „primerane“, resp. „v potrebnej miere“, to presne nedokážeme určiť, či vymedziť. V takej miere, ktorá neohrozuje vlastné zdravie, nenarušuje autonómiu človeka a nespôsobuje u neho závislosť, či iné duševné poruchy. Napríklad Spitzer odvolávajúc sa na reprezentatívnu štúdiu, ktorá sa opiera o výskum vykonaný na vzorke vyše dvetisíc detí a mladistvých vo veku od osem do osemnásť rokov zistil, že moderné technológie zbavujú ľudí nutnosti vykonávať duševnú prácu a z dlhodobého hľadiska škodia nielen telu, ale spôsobujú duševné poruchy a dochádza k poškodeniu osobnosti (pozri: Spitzer, 2014). Problémom je najmä to, že dochádza k oslabovaniu ich rozumových a intelektuálnych schopností, k ochabnutiu pamäti, k poruchám pozornosti, spánku, k znižovaniu duševných výkonov a objavujú sa depresie. Ľudia strácajú kontakt s reálnym svetom, strácajú vnútorný pokoj a nepocitujú radosť zo života (tamtiež).⁵

Vyššie načrtnuté problémy sa vo veľkej miere týkajú aj mladej generácie, ktorá s obľubou využíva najmodernejšie technológie. Pritom mladým ľuďom neslúžia len na rozvoj poznania, často u nich supľujú „face to face“ interakcie s rodičmi, priateľmi, súrodencami a pre mnohých predstavujú dôležitý nástroj socializácie. Ako sa uvádza, stávajú sa z nich „informační feťáci“. Neustále kontrolujú hovory v mobile a na Facebooku, esemesky, správy zo sveta atď. Pokladajú za príjemné sa s niekým spojiť, dostať nejakú správu či fotografiu, prečítať si e-mail. V ich mozgu to vyvoláva produkciu dopamínu, chcú, aby sa radosť znovu a znovu opakovala. Tak začína závislosť (Tichá, 2018).

Problém, ktorý sa s takýmto správaním mladých ľudí spája, spočíva v tom, že sa málo dostávajú do sociálnych „face to face“ interakcií nielen s rovesníkmi, ale aj s ľuďmi v inštitúciách a v rôznych iných sociálnych skupinách, a tak nie je dostatočná ich socializácia a oveľa ťažšie sa dokážu integrovať do cudzieho prostredia. A tak hoci je pravdou, že práve mnohí mladí ľudia majú vynikajúce digitálne kompetencie,⁶ vďaka ktorým dokážu získavať najnovšie informácie a využívať ich na vlastné sebazdokonaľovanie, v procese socializácie sú veľmi potrebné aj fyzické interakcie a vzťahy, ktoré mladí ľudia, aj vďaka digitálnym technológiám obmedzujú, nepokladajú ich za potrebné a dôležité.

⁵ Zaiste je možné uvažovať o ďalších hrozbách týkajúcich sa využívania, resp. zneužívania digitálnych technológií v prospech jednotlivcov a skupín, ktoré profitujú zo získavania informácií. Ide napríklad o šírenie hoaxov, dezinformácií, nepravdivých podvodných správ a konšpirácií, o šírenie detskej pornografie, sextingu, kybergroomingu a pod., o tvorbu stránok s toxickým obsahom, či objavujú sa prípady kyberšikanovania, internetovej závislosti a pod.

⁶ Ide o digitálne kompetencie späté s ovládaním daných digitálnych technológií a kompetencie, ktoré sa vzťahujú na prácu s obsahom (pozri: Carretero et. al, 2017).

Priveľký dôraz na využívanie digitálnych technológií spôsobuje, že tieto technológie začínajú nahrádzať ľudský rozum. Práve mladí ľudia im dôverujú, pričom sa vzdávajú zodpovednosti, a tak strácajú kontrolu nad sebou samými. Môže dochádzať k tzv. *digitálnemu zotročeniu*. Súhlasíme s názorom, že „*Digitálne zotročenie alebo digitálna emancipácia – to nie je vec technológie, ale spoločenského a ekonomického poriadku*“ (Višňovský, 2020, s. 63). Ten umožňuje, aby spoločnosť dospela k tomu, že tieto technológie nahrádzajú rozum ľudí a riadia ich. Vzhľadom na to, že niektorí sme nútení svoj mozog používať menej ako kedysi a spoliehame sa na pomoc a asistenciu digitálnych médií, naše rozumové schopnosti degradujú. Aj toto potvrdzuje, že na elimináciu rizík spojených s rozvojom digitálnych technológií len digitálne kompetencie ľuďom nestačia.

Edukácia zameraná na zmierňovanie hrozieb spojených s rozvojom digitálnych technológií

Jednou z foriem výchovných praktík vo vzťahu k využívaniu moderných technológií, vrátane digitálnych, je rodičovská mediácia. Vo veľkej miere ide o adaptáciu bežných výchovných praktík na používanie médií a technológií. Jej cieľom je rozvoj kompetencií, ktoré súvisia s používaním médií (pozri napr. Nathansonova, 1999; Izrael, Holdoš a kol., 2019 a i.). Zároveň sa ale na rodičovskú mediáciu nemožno v plnej miere spoliehať, a tak je opodstatnené, že získavanie digitálnych kompetencií a celkovo digitálnej gramotnosti u mladých ľudí, by malo byť úlohou, na ktorú by sa mali v edukácii zameriavať školy a školské zariadenia.

Vzdelávací systém na Slovensku vychádza z toho, že význam digitálnych zručností v osobnom, aj v pracovnom živote narastá a má snahu tak pripravovať mladých ľudí, aby sa vedeli orientovať v dátach digitálneho sveta a získavali poznatky, ako tieto dáta využívať. Podľa riaditeľov škôl ale nie sú kľúčovou témou v rozvoji žiakov v školách. Ako sa uvádza: „*Kvalitatívne dáta naznačujú, že učitelia vnímajú deti ako vyspelé a zručné v oblasti digitálnych technológií, ale v úvahách o digitálnych zručnostiach neuvažovali o komplexnom rozvoji využívania IT, vrátane etických či bezpečnostných aspektov, či využívania rôznych programov a aplikácií v bežnom aj profesijnom živote.*“ (Fridrichová, n. d.).

Aj keď nepopierame, že v praxi, aj vo vzdelávaní, je dôležité upriamovať pozornosť na získavanie digitálnych kompetencií, vzhľadom na vyššie načrtnuté problémy, či hrozby, ktoré vznikajú v súvislosti s rozvojom a využívaním moderných technológií, sa vyskytuje možnosť venovať pozornosť aj ďalším zručnostiam, schopnostiam či kompetenciám.

Ako bolo už uvedené, napríklad Leonhard (2016) problém technológií a ich využívania nepokladá ani tak za technologický problém, ale skôr za etický problém. Prikláňame sa k tomuto názoru a nazdávame sa, že v záujme znižovania závislosti ľudí na digitálnych technológiách, ale aj vyhnutiu sa takým hrozbám ako digitálne zotročenie, nestačí upriamovať pozornosť len na získavanie digitálnych kompetencií, ale aj nato, aby žiaci a študenti získavali aj ďalšie kompetencie, vrátane *morálnych*

kompetencií. Nazdávame sa, že morálne kompetencie môžu ľuďom, okrem iného, pomáhať pri vynaliezaní takých digitálnych technológií, ktoré neprinášajú iba okamžitý úžitok, ale pomáhajú spoločenskému rozvoju a rozvoju z hľadiska dlhodobej perspektívy a nikoho pritom neohrozujú.

Morálne kompetencie sa pokladajú za schopnosti morálne usudzovať a vyhodnocovať morálne akcentovanú situáciu tak, aby sme na základe toho mohli regulovať svoje jednanie s ohľadom na morálne žiaduci výsledok (Stránský, 2018). Pokladajú sa za schopnosti konať podľa morálneho úsudku, teda vytvárať morálne správne úsudky a rozhodnutia, ktoré sa zakladajú na vnútorných princípoch a v súlade s nimi konať (Kohlberg, 1984; Lind – Nowak, 2004 a i.). Kohlberg ich považuje za akýsi most medzi morálnymi postojmi, či morálnymi hodnotami na jednej strane a morálnym správaním na druhej strane. Vďaka morálnym kompetenciám by tak jednotlivci mali byť schopní robiť morálne rozhodnutia a súdy, čo je veľmi dôležité aj pri práci s digitálnymi technológiami. Týka sa to napríklad zverejnenia či nezverejnenia určitých informácií pomocou digitálnych technológií, zodpovednej práce s obsahom zverejnených správ, sprístupnenia niektorých informácií určitým jednotlivcom, či skupinám, ale aj manažovania práce s digitálnymi technológiami a pod.

Práca s digitálnymi technológiami okrem iného vyžaduje zaujať morálne postoje, či formulovať morálny názor, k čomu sú ale potrebné poznatky z etiky ako náuky o morálke. Morálne rozhodovanie a konanie *„zahŕňa jednak znalosť morálnych noriem, jednak spôsob uvažovania o morálnych problémoch, t. j. spôsob, ako jednotliviec percipuje morálne problémy a pokúša sa ich riešiť“* (Lajčiaková, 2012, s. 72). Morálne kompetencie sú dôležitou súčasťou morálneho profilu človeka, ktorý sa formuje v priebehu života, a okrem iného, vedú ľudí k tomu, aby tieto technológie zodpovedne využívali, a tým vlastne bránili vzniku spomínaných a ďalších hrozieb, ktoré poškodzujú ľudí, environment a ohrozujú udržateľný život.

Zaiste, morálne usudzovať, mať morálne postoje a orientovať sa v súlade s morálnymi hodnotami, môže mladých ľudí do istej miery nabádať rodina. V školskej edukácii prináleží táto úloha najmä výchovným predmetom, predovšetkým etickej výchove, predmetu, ktorý je súčasťou kurikúl v našich základných, aj stredných školách. Tento predmet môže zohrávať významnú úlohu pri formovaní morálnych kompetencií u žiakov, aj študentov. Najmä u tých, kde má rodičovská výchova viaceré slabiny, prípadne tých, ktorí vyrastajú v neúplných alebo v chudobných rodinách a pod. V predmete etická výchova vidíme najväčší priestor na to, aby žiaci a študenti mohli získavať morálne kompetencie a na základe osvojených poznatkov o morálnych hodnotách, normách, princípoch, ale aj vďaka formovaniu morálnych citov, cností a pod. konať. Okrem iného, tieto kompetencie im pomôžu orientovať sa v informáciách, ktoré získavajú aj pomocou digitálnych technológií, zodpovedne s nimi pracovať a zodpovedne ich využívať.

Záver

Na jednej strane je tu technologický pokrok, ktorý si vyžaduje rozvoj ľudstva a kultúry, ale na strane druhej človek, jeho ohrozená dôstojnosť i sloboda. Upozornili sme na to, že napriek veľkému „vzostupu“, ktorý sa spája s rozvojom a využívaním digitálnych technológií, s rozvojom týchto technológií a s ich nezodpovedným využívaním sa spájajú aj niektoré hrozby. Dokonca sa uvažuje o tom, že ich nezodpovedné využívanie môže viesť k pretvoreniu samotnej podstaty ľudstva a k podstatnej zmene života na našej planéte.

Za hrozbami spojenými s využívaním techniky, technológií, vrátane digitálnych, sa ale skrývajú ľudia, a tak v záujme udržania života na Zemi je nutné apelovať na ich zodpovednosť za využívanie digitálnych technológií tak, aby sa nestali ich obeťami, ale aby ich dokázali pri riešení mnohých problémov spojených so zabezpečovaním života a s jeho rozvojom využívať efektívne a najmä zodpovedne. Veľkou mierou k tomu môžu prispieť vzdelávacie systémy v jednotlivých štátoch. A to nielen snahou vzdelávať mladých ľudí v informatizácii, či formovaním digitálnych kompetencií. Ako sme poukázali, osvojenie digitálnych kompetencií súčasnému človeku pre zodpovednú prax nestačí. Ani tieto kompetencie nie sú zárukou nezneužitia digitálnych technológií na šírenie nepravdivých informácií, na poškodzovanie druhých ľudí, či na iné nehumánne ciele, ktoré môžu ohroziť jednotlivcov, celé ľudstvo a environment. Práca s digitálnymi technológiami si vyžaduje aj niektoré ďalšie kompetencie ľudí, vrátane morálnych kompetencií. Vďaka nim dokážu techniku a moderné technológie, vrátane digitálnych technológií využívať zodpovednejšie, a tak znižovať riziko hrozieb.

Vzdelávací systém čiastočne reaguje na výzvu – učiť digitálne technológie efektívne a zodpovedne využívať, aj keď sa nazdávame, že v tejto súvislosti by mohol väčšiu pozornosť venovať formovaniu morálnych kompetencií. Okrem iného, môžu byť cenným prínosom aj pri rozhodovaní, ktoré sa týka využívania techniky a moderných technológií, vrátane digitálnych.

Literatúra

BASIAGO, A. D. 1994. The limits of technological optimism. *Environmentalist* 14(1): 17-22. <https://doi.org/10.1007/BF01902656>

CARRETERO, S. – VUORIKARI, R. and PUNIE, Y. 2017. *The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 488 p.

FILIT. 1999. *Determinizmus technologický*. [online] [cit. 2023-06-12]. Dostupné na internete: https://dai.fmph.uniba.sk/~filit/fvd/determinizmus_technologicky.html

FRIDRICHOVÁ, P. *Digitálne zručnosti*. [online]. To dá rozum. [cit. 2023-06-23]. Dostupné na internete: <https://analyza.todarozum.sk/docs/391342002gg0a/>

HARARI, Y. N. 2019. *Homo Deus. Stručná história zajtrajška*. Bratislava: Aktuell. 400 s.

Niektoré hrozby spojené s využívaním digitálnych technológií – výzva pre edukáciu v školách

- IZRAEL, P. – HOLDOŠ, J. a kol., 2019. *Digitálne detstvo*. Ružomberok: Verbum. 248 s.
- KOHLBERG, L. 1984. *Essays on Moral Development. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- LAJČIAKOVÁ, P. 2012. Morálne usudzovanie v kontexte vybraných psychologických metód. *Psychologie a její kontexty*. Vol.3, Issue 1 p. 71 – 84.
- LEONHARD, G. 2016. *Technology vs. Humanity*. London: Fast Future Publishing.
- LIND, G. – NOWAK, E. 2004. Kohlberg's Unnoticed Dilemma – The External Assessment of Internal Moral Competence? In ZIZEK, B. – GARZ, D. – NOWAK, E. (eds.). *Moral development and citizenship education*, Vol. 9. Rotterdam: SENSE PUBLISHERS, pp. 139 – 154.
- LINHART, J. – PETRUSEK, M. – VODÁKOVÁ, A. et al. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- NATHANSON, A. I. 1999. Identifying and explaining the relationship between parental mediation and children's aggression. In: *Communication Research*, 1999, 26, s. 124 – 143.
- SPITZER, M. 2014. *Digitální demence*. Brno: Host. 242 s.
- STRÁNSKÝ, M. 2018. *Praktický význam morální filosofie*. 1. vyd. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 122 s.
- TICHÁ, J. 2018. *Hrozí nám digitální demence?* [online]. Internetem bezpečně. [cit. 2023-07-16]. Dostupné na internete: <https://www.internetembezpecne.cz/hrozi-nam-digitalni-demence/>
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2020. *Spytovanie sa na človeka*. UK Bratislava. 90 s.
- VOLNER, Š. 2005. *Nová teória bezpečnosti: Teoreticko-metodologické východiská*. Zvolen: Bratia Sabovci, s. r. o., 340 s.

doc. Mgr. Eva Pechočiaková Svitačová, PhD.
Ústav marketingu, obchodu a sociálnych štúdií
Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU v Nitre
eva.svitacova@uniag.sk

Spokojnosť absolventov s aspektmi práce

Abstrakt

Vzhľadom na individualitu každého človeka, jeho preferencie a nároky pre spokojnosť v práci majú vysokú mieru subjektivity. Niektorí hľadajú prácu, kde budú mať možnosť prejavovať sa aktívne a vyjadriť svoje nápady, iní uprednostňujú prácu s uspokojivou náplňou, alebo niektorí chcú mať aj dostatok času na rodinu, prípadne súkromný život. Nielen tieto, ale aj iné aspekty sú časťami pracovného života a môžu nám dať obraz o celkovej spokojnosti v zamestnaní. S ktorým aspektom sú absolventi vysokých škôl na Slovensku najspokojnejší? Existujú rozdiely v hodnotení spokojnosti podľa pohlavia, kraja, kde respondent pracuje, alebo podľa iných kritérií? Predmetom tohto článku je práve prezentácia výsledkov skúmanej oblasti v rámci prieskumu EUROGRADUATE, kde môžete nájsť odpovede na tieto otázky.

Kľúčové slová

Absolventi, vysoká škola, aspekty práce, spokojnosť, komparácia.

Abstract

Considering the individuality of each person, their preferences and demands, job satisfaction represents a high degree of subjectivity. Someone is looking for a job where they will have the opportunity to express themselves actively and express their ideas, another prefers a job with a satisfactory content, or someone also wants to have enough time for family or private life. Not only these, but also other aspects are parts of working life and can give us a picture of the overall satisfaction in the job. Which aspect are university graduates in Slovakia most satisfied with? Are there differences in the evaluation of satisfaction according to gender, region where the respondent works or according to other criteria? The subject of this article is the presentation of the results of the researched area as part of the EUROGRADUATE survey, where you can find answers to the above questions.

Keywords

Graduates, university, aspects of work, satisfaction, comparison.

Úvod

Po skončení školy a nástupe do zamestnania má čerstvý absolvent svoje očakávania a nároky. Byť spokojný v práci rozhodne neznamená mať len vysoký plat, či dobrý kolektív. Znamená to, že fungujú, resp. spĺňajú prísnejšie kritériá rôzne iné oblasti/aspekty práce. V tomto článku sa detailnejšie pozrieme na to, ako sú

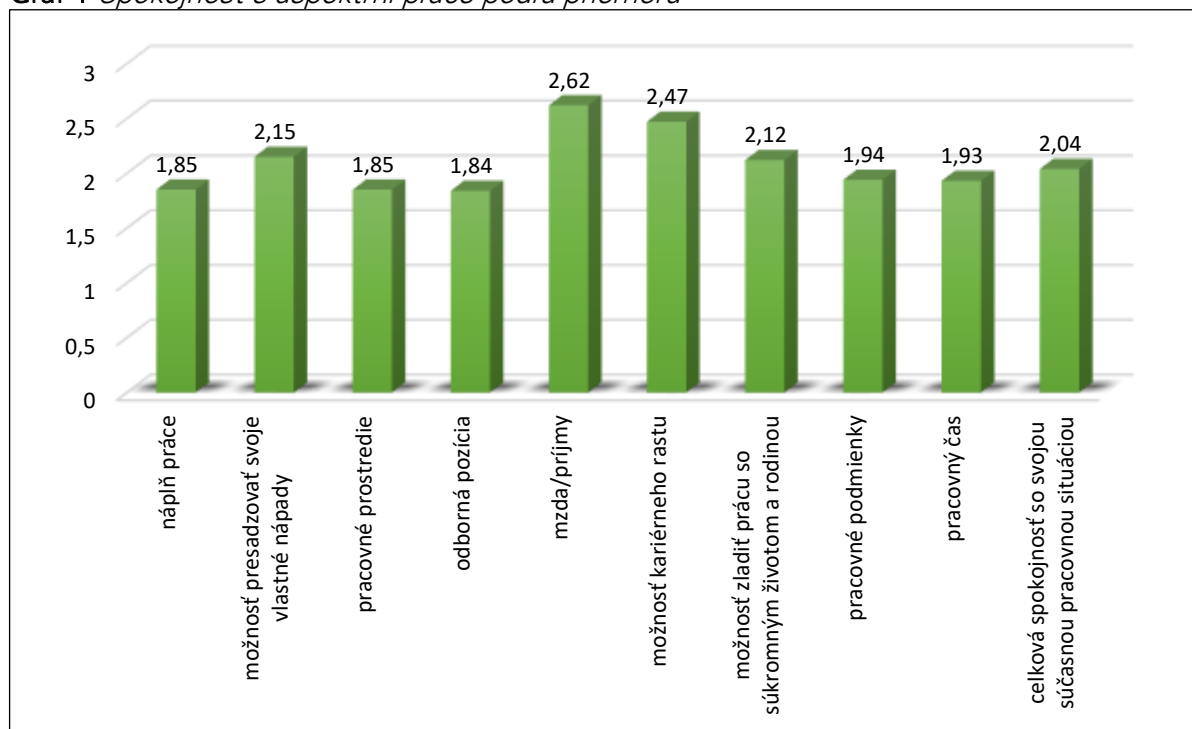
absolventi spokojní s jednotlivými aspektmi práce, ktorými sú *náplň práce, možnosť presadzovať svoje vlastné nápady, pracovné prostredie, odborná pozícia, mzda/príjmy, možnosť kariérneho rastu, možnosť zladit' prácu so súkromným životom a rodinou, pracovné podmienky, pracovný čas* a nakoniec *celková spokojnosť so svojou súčasnou pracovnou pozíciou*.

Spokojnosť sa zistovala prieskumom, ktorý sa realizoval v projekte EUROGRADUATE. Respondenti sú absolventmi prvého, druhého a spojeného prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia v dennej a externej forme, ktorí úspešne ukončili svoje štúdium v akademickom roku 2016/2017, alebo 2020/2021, čo je rok, resp. päť rokov od ukončenia štúdia. Vzorka oslovených absolventov bola kreovaná prostredníctvom náhodného stratifikovaného výberu. Komparačnými kritériami, ktoré budú využité v tomto článku, sú pohlavie, kraj, v ktorom respondenti pracujú, stupeň ukončeného štúdia (I. stupeň – Bc. a ekvivalent, II. stupeň – Mgr., Ing. a ekvivalent), rok ukončenia štúdia a forma štúdia v čase ukončenia školy. Spracované údaje sú vážené a sú to dáta zo slovenskej finálnej databázy pred anonymizáciou a medzinárodným spracovaním.

Výsledky prieskumu

Spokojnosť v prieskume bola skúmaná prostredníctvom 5-stupňovej škály, pričom 1 predstavuje maximálnu spokojnosť a 5 zase maximálnu nespokojnosť. Ukázalo sa, že z vyššie spomenutých aspektov boli respondenti najspokojnejší s odbornou pozíciou a najmenej spokojní so mzdou/príjmami. Výsledkom je priemerná hodnota a platí, že čím je číslo nižšie, tým je vyššia spokojnosť.

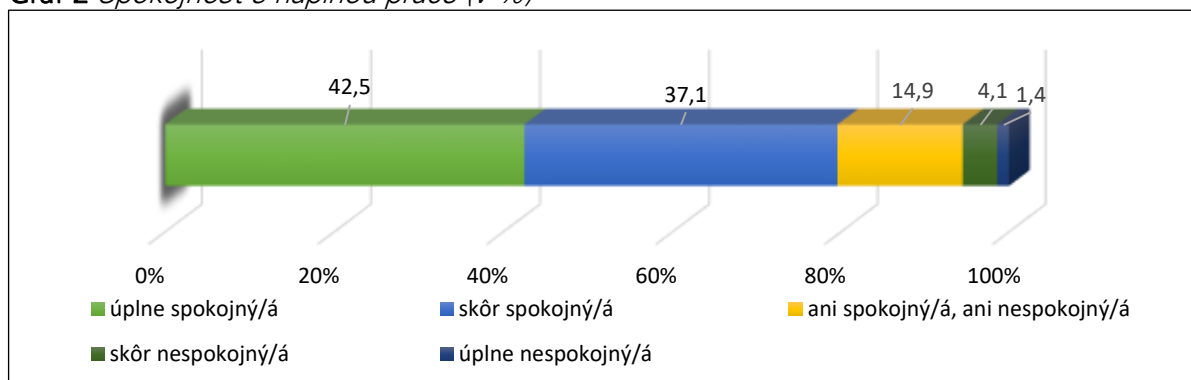
Graf 1 *Spokojnosť s aspektmi práce podľa priemeru*



Náplň práce –

je pri analýze prvým aspektom. Pri tomto aspekte respondenti preukázali predovšetkým spokojnosť. Spokojných je necelých 80 % absolventov (79,6 %), pričom jednoznačnú spokojnosť vyjadrilo 42,5 % z nich. Nerozhodný, ambivalentný postoj deklarovalo takmer 15 % absolventov (14,9 %) a nespokojný je každý dvadsiaty (5,5 %). Podrobné percentuálne zastúpenie zobrazuje *graf 2*.

Graf 2 Spokojnosť s náplňou práce (v %)



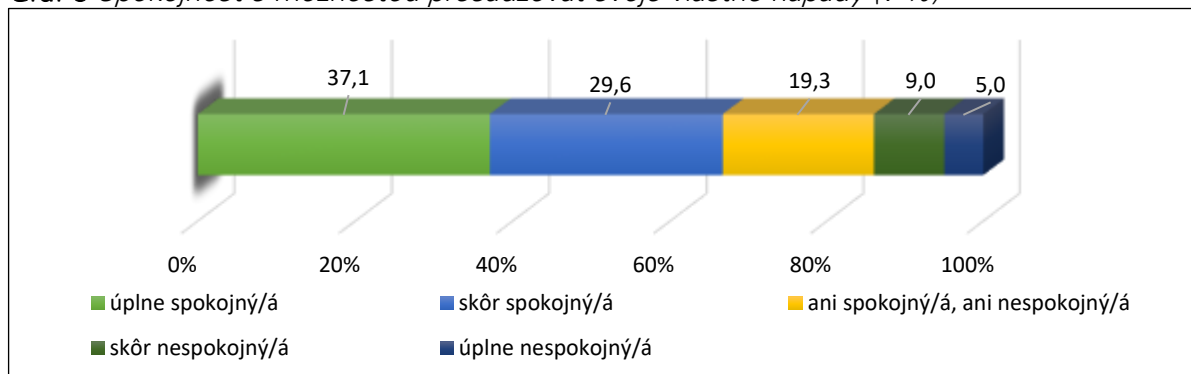
Pri komparácii sa zistilo, že spokojnejšie s náplňou práce sú viac ženy, aj keď rozdiel je minimálny (ženy 79,7 %, muži 79,5 %). Muži skôr volili ambivalentnú odpoveď (muži 15,2 %, ženy 14,7 %). Výraznejšie rozdiely sa prejavili pri porovnaní podľa kraja, kde respondenti pracujú. Ukázalo sa, že kým v Žilinskom kraji bolo spokojných až takmer 85 % absolventov, v Banskobystrickom to neboli ani dve tretiny (Bratislavský – ďalej BA 81,5 %, Trnavský – ďalej TT 73,9 %, Trenčiansky – ďalej TN 81,5 %, Nitriansky – ďalej NR 78,0 %, Žilinský – ďalej ZA 84,4 %, Banskobystrický – ďalej BB 65,3 %, Prešovský – ďalej PO 83,3 %, Košický – ďalej KE 80,1 %). Podobne je to aj pri nespokojnosti, len v opačnom poradí. V Banskobystrickom kraji bolo nespokojných až 12,9 % respondentov, takmer každý desiaty bol nespokojný aj v Nitrianskom kraji (8,8 %) a v Žilinskom kraji to bolo len 3,6 %. Podiel v ostatných krajoch sa pohyboval v rozmedzí od 3,8 % v Prešovskom kraji do 5,4 % v Košickom kraji. Percento nerozhodných respondentov bolo vo všetkých krajoch približne rovnaké (od 12,0 % do 14,5 %) až na dve výnimky – Trnavský (22,0 %) a Banskobystrický kraj (21,8 %).

Vzhľadom na iné komparačné premenné spokojnejší s náplňou práce boli absolventi vyššieho stupňa vysokej školy (I. stupeň 79,2 %, II. stupeň 79,8 %), čerstvejšie skončení absolventi (rok absolvovania 2016/17 79,2 %, rok absolvovania 2020/21 80,1 %) a v čase absolvovania študenti externého štúdia (denní 78,6 %, externí 82,3 %).

Možnosť presadzovať svoje vlastné nápady –

môže byť u mnohých ľudí dôležitým kritériom, aby boli vo svojej práci spokojnejší. Podľa odpovedí je s týmto aspektom spokojných dve tretiny absolventov (66,7 %), maximálne spokojných je vyše 37 % z nich. Pätina (19,3 %) nevedela posúdiť daný aspekt a volila nerozhodnú odpoveď, zvyšných 14 % sa vyjadrilo, že v práci s touto možnosťou spokojní nie sú.

Graf 3 Spokojnosť s možnosťou presadzovať svoje vlastné nápady (v %)



Aj pri tomto aspekte sa podľa pohlavia neprejavili významné rozdiely, podiel spokojných je u mužov aj žien takmer totožný (muži 66,7 %, ženy 66,8 %). Muži oproti ženám boli viac nerozhodní (muži 19,5 %, ženy 19,1 %).

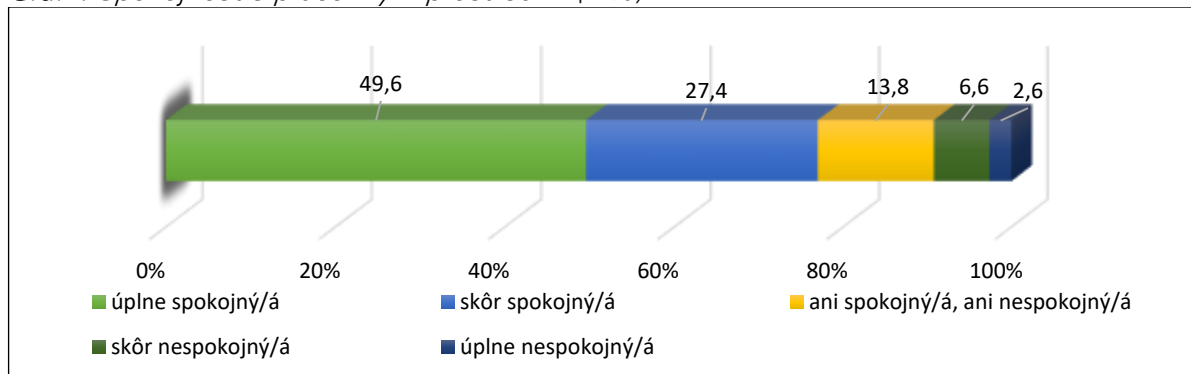
S možnosťou presadzovať svoje vlastné nápady deklarovali najviac spokojnosti absolventi v Bratislavskom kraji, najnižšia miera spokojnosti bola v Trenčianskom kraji (BA 70,9 %, TT 64,3 %, TN 56,1 %, NR 58,0 %, ZA 69,4 %, BB 56,5 %, PO 65,9 %, KE 62,4 %). Podľa nespokojnosti by sa kraje dali rozdeliť do troch skupín: kraje, kde podiel nespokojných v priemere predstavoval desatinu (BA 12,0 %, TT 9,9 %, ZA 7,9 %, PO 12,4 %), kraje, kde podiel respondentov s touto odpoveďou predstavoval v priemere pätinu (TN 20,3 %, NR 17,5 %, KE 17,4 %) a Banskobystrický kraj, kde sa podiel blížil až k tretine absolventov pracujúcich v tomto kraji (28,5 %).

Väčšiu slobodu pri vyjadrovaní vlastných nápadov v práci pociťujú absolventi vyššieho stupňa vysokoškolského štúdia (I. stupeň 66,2 %, II. stupeň 67,1 %), absolventi v akademickom roku 2020/21 (2016/17 66,2 %, 2020/21 67,7 %) a v tom čase študenti denného štúdia (denní 67,4 %, externí 65,0 %), aj keď sú rozdiely minimálne.

Pracovné prostredie –

a spokojnosť s ním je taktiež zásadná a môže ovplyvňovať pracovný výkon. Aj tu respondenti deklarovali najmä spokojnosť, vyjadrilo sa tak presne 77 % z nich, pričom takmer každý druhý (49,6 %) z celej vzorky je absolútne spokojný. Na druhej strane, necelá desatina (9,2 %) poukazovala na nespokojnosť a 13,8 % označili ambivalentnú odpoveď.

Graf 4 Spokojnosť s pracovným prostredím (v %)



Pracovné prostredie majú podľa miery spokojnosti lepšie skúmaní muži (muži 80,8 %, ženy 74,4 %). Naopak, ženy sú nerozhodnejšie (muži 10,5 %, ženy 16,0 %) a aj nespokojnejšie (muži 8,7 %, ženy 9,5 %).

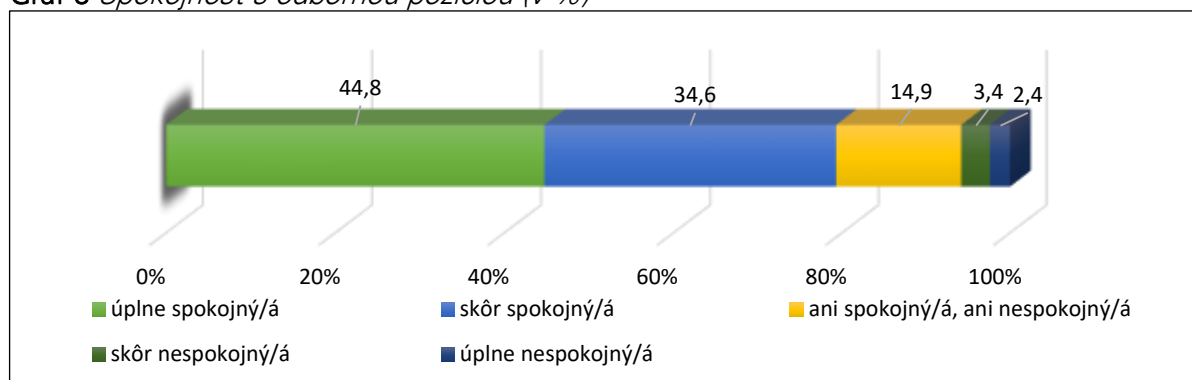
Tak ako pri náplni práce, tak aj pri aspekte pracovné prostredie boli spokojní najmä absolventi pracujúci v Žilinskom kraji a najmenej v Banskobystrickom kraji (BA 79,9 %, TT 79,0 %, TN 74,6 %, NR 76,4 %, ZA 82,9 %, BB 67,4 %, PO 74,1 %, KE 70,1 %). Až takmer štvrtina respondentov (22,8 %) pracujúcich v Banskobystrickom kraji je nespokojná so skúmaným aspektom, čo je markantný rozdiel oproti respondentom v ostatných krajoch, kde sa percentuálny podiel pohybuje od 5,5 % v Trnavskom kraji do 10,1 % v Košickom kraji. Nerozhodní sú najmä respondenti v Košickom kraji (19,8 %), najmenej respondenti v Žilinskom kraji (8,8 %).

Podľa iných kritérií prezentovali spokojnosť viac absolventi bakalárskeho stupňa, resp. jeho ekvivalentu (I. stupeň 77,8 %, II. stupeň 76,3 %), neskorší absolventi v roku 2021 (2016/17 74,8 %, 2020/21 80,5 %) a absolventi dennej formy štúdia (denní 78,3 %, externí 73,2 %).

Odborná pozícia –

s týmto aspektom boli respondenti najspokojnejší, konkrétne takmer 80 % (79,4 %). Miera nespokojnosti je najnižšia zo všetkých skúmaných aspektov (5,8 %) a nerozhodných bolo necelých 15 % opýtaných (14,9 %).

Graf 5 Spokojnosť s odbornou pozíciou (v %)



Aj s aspektom odbornej pozície sú viac spokojnejší muži ako ženy (muži 80,2 %, ženy 78,8 %). Ženy tak aj v tomto prípade prezentovali väčšiu nespokojnosť (muži 5,3 %, ženy 6,6 %), aj nerozhodnosť (muži 14,5 %, ženy 15,2 %).

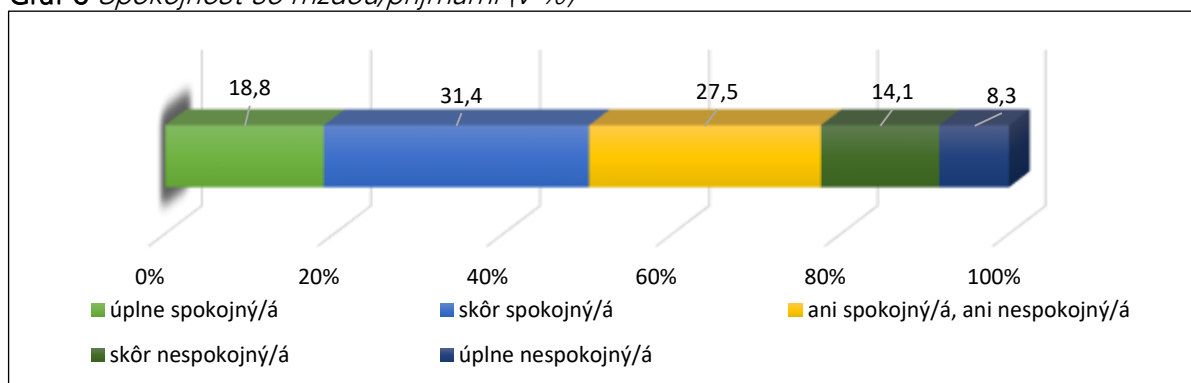
Porovnanie podľa kraja, kde respondenti pracujú, ukázalo, že najspokojnejší sú so svojou pozíciou podľa odbornosti absolventi v Žilinskom (85,1 %), Prešovskom (83,9 %) a Bratislavskom kraji (81,9 %). V ostatných krajoch bol podiel spokojných pod hranicou 80 % a v priemere predstavoval tri štvrtiny respondentov (TT 77,3 %, TN 73,4 %, NR 73,3 %, BB 73,2 %, KE 79,0 %). Na druhej strane, najviac nespokojní boli absolventi pôsobiaci v Nitrianskom kraji (BA 5,4 %, TT 4,4 %, TN 2,9 %, NR 7,8 %, ZA 2,4 %, BB 5,4 %, PO 4,7 %, KE 5,8 %) a problém rozhodnúť sa medzi spokojnosťou a nespokojnosťou mali najmä absolventi v Trenčianskom kraji (23,7 %, podiel v ostatných krajoch od 11,3 % v PO kraji do 21,4 % v BB kraji).

Sú to skôr absolventi I. stupňa prezentujúci vyššiu mieru spokojnosti (I. stupeň 80,9 %, II. stupeň 78,2 %), absolventi v akademickom roku 2016/2017 (2016/17 80,4 %, 2020/21 77,8 %) a predovšetkým respondenti, ktorí študovali externe (denní 77,2 %, externí 86,4 %).

Mzda/príjem –

bol podľa získaných dát so spokojnosťou jednoznačne najhoršie hodnotený aspekt. Spokojnosť prezentovala len polovica absolventov (50,2 %), z toho úplne spokojných bolo iba 18,8 %. Pomerne vysoko bola zastúpená odpoveď nerozhodných (27,5 %) a nespokojnosť volila viac ako štvrtina respondentov (22,4 %).

Graf 6 Spokojnosť so mzdou/príjmami (v %)



Často sa poukazuje na nerovnosť v príjmoch medzi mužmi a ženami, keď muži zarábajú viac. Aj výsledky z tohto prieskumu tomu nasvedčujú, pretože spokojnejší so mzdou vo svojej práci sú skôr muži (muži 54,6 %, ženy 47,3 %). Ženy sú nespokojnejšie (muži 20,5 %, ženy 23,6 %) a aj nerozhodnejšie (muži 24,9 %, ženy 29,2 %).

Jedine v dvoch krajoch je podiel spokojných respondentov nadpolovičný – v Bratislavskom a Žilinskom kraji – zatiaľ čo v Trnavskom kraji je to len tretina (BA 56,7 %, TT 36,4 %, TN 43,3 %, NR 46,5 %, ZA 53,3 %, BB 40,2 %, PO 46,5 %, KE 42,1 %). Nespokojnosť je najzjavnejšia v Banskobystrickom, Nitrianskom a Košickom kraji s necelými 30 % respondentov (BA 18,8 %, TT 23,3 %, TN 18,9 %, NR 28,8 %, ZA 22,0 %, BB 29,2 %, PO 20,6 %, KE 28,4 %). Až vyše 40 % absolventov v Trnavskom kraji (40,2 %) a vyše 37 % v Trenčianskom kraji (37,4 %) nevedelo posúdiť spokojnosť či nespokojnosť, v ostatných krajoch to bolo od štvrtiny opýtaných v Bratislavskom kraji (24,5 %) do tretiny v Prešovskom kraji (33,0 %).

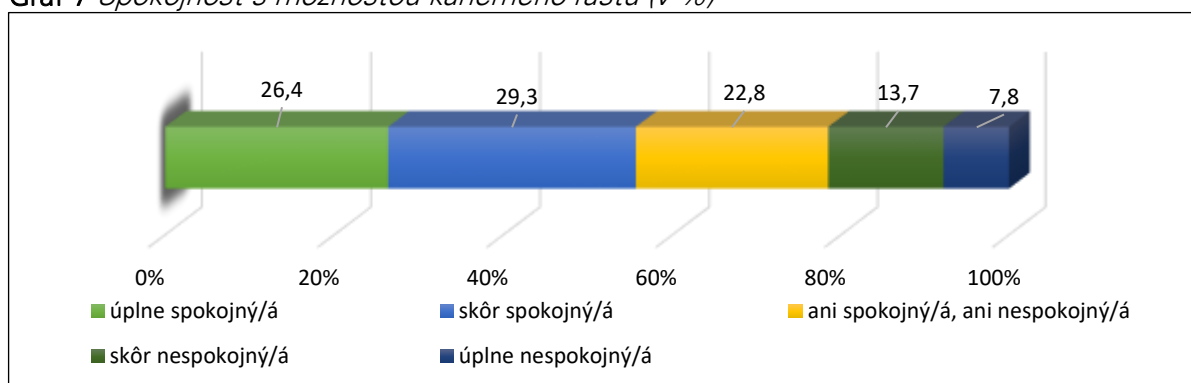
Rozdiel podľa stupňa vysokoškolského štúdia je minimálny, ale trochu prekvapujúco sú s platom spokojnejší absolventi nižšieho stupňa (I. stupeň 50,3 %, II. stupeň 50,2 %), ktorí aj vo vyššej miere deklarovali absolútnu spokojnosť (I. stupeň 20,1 %, II. stupeň 17,8 %).

Podľa roku ukončenia vyjadrili viac spokojnosti absolventi končiaci pred piatimi rokmi (2016/17 52,9 %, 2020/21 45,8 %) a podľa formy štúdia sú to viac respondenti denného štúdia (denní 51,4 %, externí 46,8 %).

Možnosti kariérneho rastu –

podobne ani s týmto aspektom neprevládala veľká spokojnosť. Podiel spokojných je na úrovni 55,7 %, pričom absolútne spokojná z celej vzorky respondentov je štvrtina (26,4 %). Podiel nerozhodných a nespokojných podľa možnosti kariérneho rastu bol na podobnej úrovni (nerozhodní 22,8 %, nespokojní 21,5 %). Detailné zastúpenie zobrazuje *graf 7*.

Graf 7 Spokojnosť s možnosťou kariérneho rastu (v %)



Nielen so mzdou, ale aj s možnosťou kariérneho rastu sú to muži, ktorí vyjadrili vyššiu mieru spokojnosti (muži 59,0 %, ženy 53,8 %), rozdiel je viac ako 5 percentuálnych bodov. Ženy sú s týmto aspektom vo svojej práci nespokojnejšie (muži 20,4 %, ženy 22,3 %) a nerozhodnosť vyjadrila pätina mužov (20,7 %) a štvrtina žien (24,2 %).

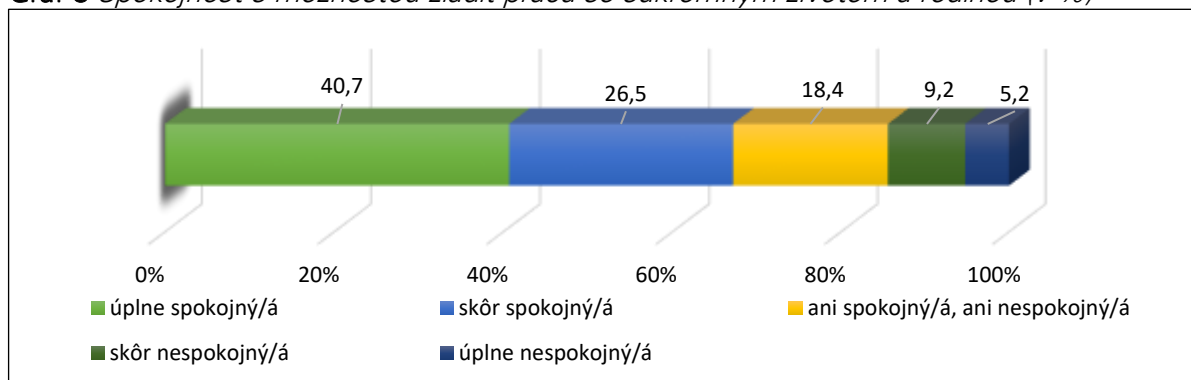
Kariérny rast pociťujú, podobne ako pri aspekte mzda/príjmy, predovšetkým absolventi pracujúci v Bratislavskom a Žilinskom kraji (BA 59,8 %, TT 52,1 %, TN 49,2 %, NR 49,2 %, ZA 57,2 %, BB 48,3 %, PO 54,9 %, KE 52,6 %). Kým pri ambivalentnej odpovedi neboli zaznamenané výrazné rozdiely a podiel sa pohyboval od 18,3 % v Nitrianskom kraji do 26,9 % v Trnavskom kraji, markantnejšie rozdiely boli pri nespokojnosti. Až takmer tretina respondentov v Nitrianskom a Banskobystrickom kraji je nespokojná, v Bratislavskom, či Žilinskom kraji to nie je ani pätina (BA 17,0 %, TT 21,1 %, TN 25,5 %, NR 32,5 %, ZA 19,4 %, BB 30,9 %, PO 21,7 %, KE 21,6 %).

Hoci rozdiel nie je výrazný, spokojnejší s možnosťou kariérneho rastu sú viac absolventi I. stupňa (I. stupeň 55,9 %, II. stupeň 55,5 %), tentokrát sú to čerstvejšie skončení respondenti (2016/17 55,0 %, 2020/21 56,7 %) a opäť viac absolventi denného štúdia (denní 56,4 %, externí 53,6 %).

Možnosť zladit' prácu so súkromným životom a s rodinou –

pre mnoho ľudí je ťažké nájsť ideálne rozloženie času medzi pracovným a súkromným životom. Väčšina respondentov (67,2 %) v prieskume však uviedla, že je spokojná. Zhruba pätina z nich (18,4 %) nevedela zaujať stanovisko a volila ambivalentnú odpoveď. Pri tomto aspekte bol podiel nespokojných absolventov na úrovni 14,4 %.

Graf 8 Spokojnosť s možnosťou zladiť prácu so súkromným životom a rodinou (v %)



Komparácia podľa pohlavia ukázala, že nie je veľký rozdiel medzi mužmi a ženami so spokojnosťou aspektu zladiť prácu so súkromným životom a rodinou (muži 67,3 %, ženy 67,1 %). Nespokojnejší sú viac muži (muži 15,7 %, ženy 13,5 %), nerozhodnejšie sú viac ženy (muži 17,0 %, ženy 19,4 %).

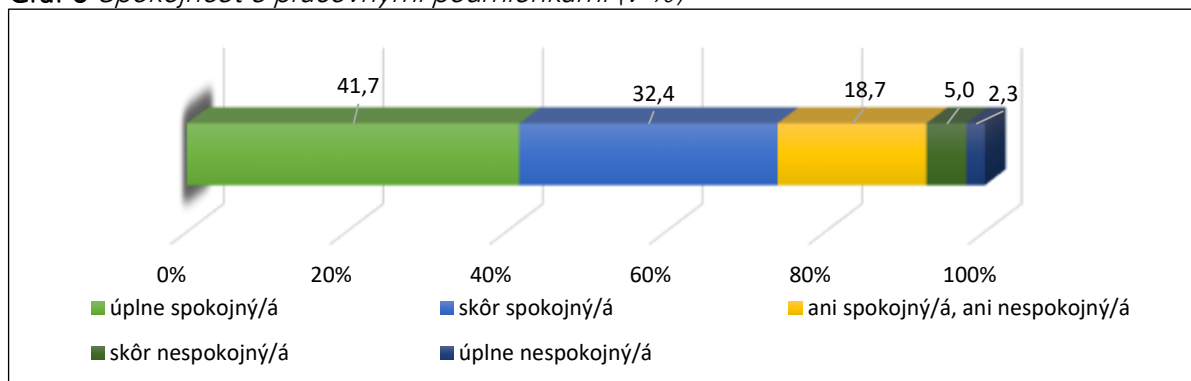
Vo všetkých krajoch prevládala so skúmaným aspektom spokojnosť, najviac však v Košickom, najmenej v Banskobystrickom kraji (BA 71,4 %, TT 69,7 %, TN 61,5 %, NR 62,1 %, ZA 70,0 %, BB 55,9 %, PO 58,5 %, KE 71,6 %). Sú to práve absolventi pracujúci v Banskobystrickom kraji, ktorí jednoznačne dosiahli najvyššie percento v porovnaní s ostatnými kraji pri podiele nespokojných respondentov, je to až štvrtina z nich (BA 12,2 %, TT 16,9 %, TN 16,7 %, NR 13,0 %, ZA 16,2 %, BB 24,9 %, PO 17,0 %, KE 12,7 %). Najmenej nerozhodní sú opýtaní v Trnavskom kraji (13,4 %), najviac nerozhodní zase v Nitrianskom kraji (24,9 %).

S možnosťou zladenia pracovného a súkromného života sú vo svojej práci spokojnejší absolventi I. stupňa (I. stupeň 69,7 %, II. stupeň 65,2 %), končiaci v akademickom roku 2020/2021 (2016/17 66,3 %, 2020/21 68,4 %) a aj pri tomto aspekte sú spokojnejší absolventi denného štúdia (denní 68,2 %, externí 64,1 %).

Pracovné podmienky –

traja zo štyroch absolventov (74,1 %) sú s pracovnými podmienkami spokojní. Nespokojnosť prezentovalo 7,3 % respondentov a necelých 19 % (18,7 %) z nich nie je ani spokojných, ani nespokojných.

Graf 9 Spokojnosť s pracovnými podmienkami (v %)



S pracovnými podmienkami prevládala spokojnosť u mužov aj žien, o pár percentuálnych bodov viac však u mužov (muži 76,9 %, ženy 72,2 %). Nespokojnosť bola v oboch skupinách taktiež na veľmi podobnej hodnote, no opäť vyššia u mužov, hoci rozdiel je minimálny (muži 7,4 %, ženy 7,0 %). Nakoniec ženy boli dominantnejšie pri ambivalentnej odpovedi – ani spokojné, ani nespokojné (muži 15,7 %, ženy 20,7 %).

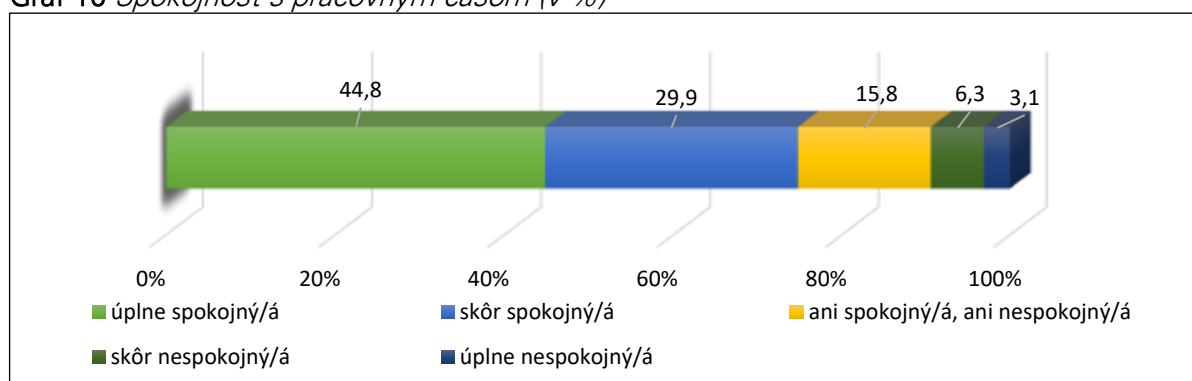
Pracovné podmienky si pochvaľujú predovšetkým absolventi pracujúci v Žilinskom, Bratislavskom, ale aj v Nitrianskom, Košickom a Prešovskom kraji, kde podiel spokojných presahoval hranicu 70 % (BA 79,0 %, TT 69,4 %, TN 62,7 %, NR 71,8 %, ZA 79,8 %, BB 62,3 %, PO 70,3 %, KE 71,0 %). Na druhej strane, nespokojnosť sa týkala najmä absolventov v Košickom kraji, kde ako v jedinom kraji zo všetkých, sa k nespokojnosti priklonila viac ako desatina respondentov (BA 5,3 %, TT 7,2 %, TN 9,1 %, NR 7,1 %, ZA 6,0 %, BB 8,6 %, PO 6,4 %, KE 13,1 %). Najmenej nerozhodní boli opýtaní v Žilinskom kraji (14,3 %), naopak, najviac boli nerozhodní opýtaní v Banskobystrickom kraji (29,1 %).

Spokojnejší sú so spomínaným aspektom absolventi vyššieho stupňa (I. stupeň 72,4 %, II. stupeň 75,5 %), neskoršie končiaci absolventi (2016/17 73,9 %, 2020/21 74,6 %) a jednoznačne respondenti dennej formy štúdia (denní 76,7 %, externí 66,4 %).

Pracovný čas –

patrí medzi aspekty s vyššou spokojnosťou (74,7 %). 15,8 % opýtaných sa nevedelo rozhodnúť, či sú alebo nie sú spokojní so svojim pracovným časom a zmenu k lepšiemu by v tejto oblasti privítal takmer každý desiaty respondent (9,4 %).

Graf 10 Spokojnosť s pracovným časom (v %)



S pracovným časom sú vo svojej práci spokojnejšie skúmané ženy (muži 74,3 %, ženy 75,0 %), ktoré sú zároveň aj nerozhodnejšie (muži 15,2 %, ženy 16,2 %). Každý desiaty muž v prieskume je nespokojný so svojím pracovným časom (muži 10,5 %, ženy 8,8 %).

Komparácia podľa kraja ukázala, že spokojní s pracovným časom sú najviac respondenti pracujúci v Žilinskom, Bratislavskom a Košickom kraji, najnižšiu mieru spokojnosti preukázali respondenti v Trnavskom kraji (BA 77,0 %, TT 64,5 %,

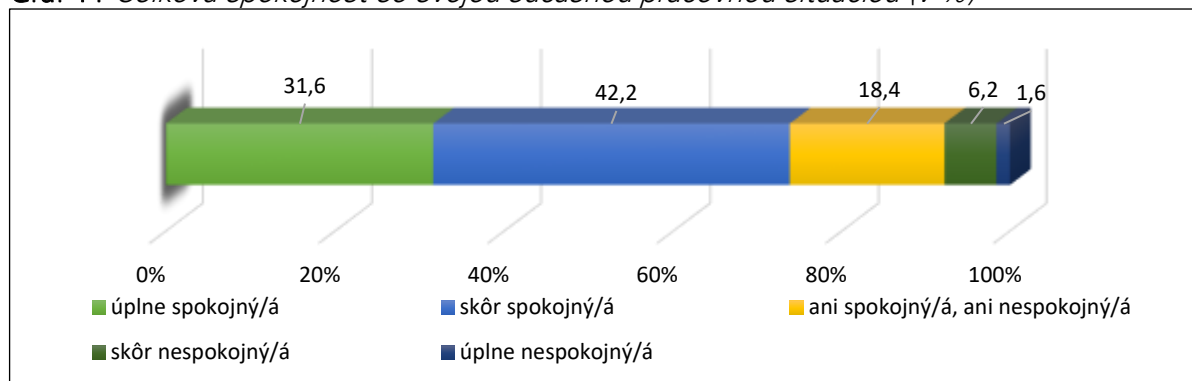
TN 74,7 %, NR 71,4 %, ZA 78,8 %, BB 72,1 %, PO 67,3 %, KE 76,3 %). Najvyšší podiel nespokojných bol zistený v Trenčianskom kraji, viac ako desatinu tvoria nespokojní aj v Žilinskom a Prešovskom kraji (BA 8,6 %, TT 8,6 %, TN 17,2 %, NR 8,9 %, ZA 13,5 %, BB 9,2 %, PO 10,1 %, KE 8,1 %). Veľké rozdiely sa prejavili aj pri ambivalentnej odpovedi. Kým v Žilinskom či Trenčianskom kraji to nebola ani desatina (ZA 7,7 %, TN 8,0 %), v Trnavskom a Prešovskom kraji to predstavovalo štvrtinu absolventov (TT 26,9 %, PO 22,6 %).

Vo vzťahu k ostatným komparačným premenným sú s pracovným časom spokojnejší absolventi vyššieho stupňa, hoci percento pri oboch skupinách je takmer totožné (I. stupeň 74,8 %, II. stupeň 74,7 %), čerstvejší absolventi (2016/17 74,3 %, 2020/21 75,3 %) a absolventi dennej formy štúdia (denní 75,4 %, externí 72,6 %).

Celková spokojnosť so svojou súčasnou pracovnou situáciou –

bola od respondentov zisťovaná nakoniec. Aj tu, podobne ako pri niektorých iných aspektoch, boli spokojné takmer tri štvrtiny absolventov (73,8 %). Nespokojnosť reprezentovalo 7,8 % opýtaných a nerozhodnú odpoveď označila menej ako pätina z nich (18,4 %).

Graf 11 Celková spokojnosť so svojou súčasnou pracovnou situáciou (v %)



Celkovo spokojnejší so svojou pracovnou situáciou sú viac muži (muži 75,6 %, ženy 72,7 %). Na druhej strane sú ženy o čosi nespokojnejšie (muži 7,1 %, ženy 8,0 %) a nerozhodnejšie (muži 17,0 %, ženy 19,3 %). Rozdiely sú však minimálne.

V Žilinskom kraji sú opäť pracujúci absolventi najspokojnejší, ako v jedinom kraji to je viac ako 80 % respondentov (BA 78,1 %, TT 71,4 %, TN 71,7 %, NR 67,1 %, ZA 81,1 %, BB 63,4 %, PO 71,4 %, KE 71,5 %). Nespokojných je necelých 16 % absolventov pracujúcich v Banskobystrickom kraji, čo je jednoznačne najviac v porovnaní s ostatnými kraji (BA 7,1 %, TT 7,6 %, TN 6,4 %, NR 9,6 %, ZA 4,6 %, BB 15,7 %, PO 7,4 %, KE 6,0 %). Zaujímavosťou je, že ani jeden respondent v Žilinskom kraji sa nepriklonil k úplnej nespokojnosti. Nerozhodní boli najmä opýtaní v Nitrianskom (23,3 %), Košickom (22,5 %) a Trenčianskom kraji (22,0 %).

Podľa stupňa ukončeného štúdia vyššiu mieru celkovej spokojnosti prezentovali absolventi I. stupňa (I. stupeň 74,6 %, II. stupeň 73,4 %), skôr skončení absolventi (2016/17: 74,4 %, 2020/21: 73,0 %) a absolventi externej formy štúdia (denní 73,6 %, externí 74,9 %).

Záver

Výsledky a komparácia ukázali, že s väčšinou aspektov prevláda spokojnosť. Najvýraznejšie je to pri hodnotení odbornej pozície, pracovného prostredia a náplne práce.

Na druhej strane, aspekty, pri ktorých respondenti prezentovali vyššiu mieru nespokojnosti sú najmä mzda, resp. príjmy, možnosť kariérneho rastu a možnosť presadzovať svoje vlastné nápady.

S väčšinou aspektov boli spokojní predovšetkým muži, jedinými výnimkami sú náplň práce, možnosť presadzovať svoje vlastné nápady a pracovný čas, kde boli spokojnejšie ženy.

Podľa kraja, kde absolventi pracujú, sú spokojní najmä respondenti v Žilinskom a Bratislavskom kraji, v jednom prípade v Košickom kraji (možnosť zladať prácu so súkromným životom a rodinou).

Najmenej spokojnosti preukazovali respondenti v Banskobystrickom, Trnavskom a Trenčianskom kraji. Vo väčšine prípadov boli spokojnejší absolventi I. stupňa, končiaci v akademickom roku 2020/2021 a predovšetkým v tom čase študenti dennej formy.

Podrobnejšia analýza a výsledky nielen o spokojnosti absolventov s rôznymi aspektmi práce, ale aj o ich celkovej situácii z iných oblastí si možno prečítať v záverečnej správe zverejnenej na webovom sídle Centra vedecko-technických informácií, na stránke absolvent.cvtisr.sk.

Mgr. Tomáš Runa
CVTI SR
tomas.runa@cvtisr.sk



Funded by
the European Union

eurograduate.eu
survey 2022

Financované Európskou úniou. Vyjadrené názory a postoje sú názormi a vyhláseniami autora (-ov) a nemusia nevyhnutne odrážať názory a stanoviská Európskej únie, alebo Európskej výkonnej agentúry pre vzdelávanie a kultúru (EACEA). Európska únia ani EACEA za ne nepreberajú žiadnu zodpovednosť.

Digitalizácia vo vysokoškolskom vzdelávaní z pohľadu študentov vysokých škôl na Slovensku – prehľad výsledkov z medzinárodného výskumu EUROSTUDENT 8

Abstrakt

Článok sa zaoberá prínosmi digitalizácie študijných aktivít na vysokých školách na Slovensku a skúma dostupnosť k digitálnym prostriedkom. Dáta prezentované v článku boli čerpané z medzinárodného skúmania EUROSTUDENT 8, ku ktorému prebehol zber dát na Slovensku v polovici roku 2022. Práve obdobie, počas ktorého zber dát prebiehal, zvýraznilo dôležitosť a nutnosť využívania digitálnych technológií pre zabezpečenie riadneho procesu výučby a poskytovania služieb na všetkých úrovniach vysokých škôl. Napriek viacerým výzvam v oblasti vzdelávania, ktoré pandémia COVID-19 priniesla, sme mali možnosť uskutočniť zber dát naprieč vysokými školami na Slovensku a získať cenné dáta, ktoré sú základom k porozumeniu problematiky digitalizácie a identifikácii možných nedostatkov. Digitalizácia v oblasti vysokých škôl je jednoznačne pozitívny krok k vyššej efektívnosti a praktickosti, ale jej význam je veľmi dôležitý aj v otázke dosahovania férového prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu pre všetkých vďaka začleňovaniu študentov, ktorí nie sú schopní študovať tradičnou prezenčnou metódou štúdiá.

Kľúčové slová

Digitalizácia, vysoké školy, študenti, technológie, digitálna výučba, inklúzia vzdelávania.

Abstract

The article deals with the benefits of digitalization of study activities in higher education institutions in Slovakia and examines the accessibility of digital resources. The data presented in the article were collected as part of the EUROSTUDENT 8 international survey, for which data collection took place in Slovakia in the middle of the year 2022. It was the period during which data collection took place that highlighted the importance and necessity of using digital technologies to ensure a proper process of teaching and providing services on all levels of higher education institutions. Despite several challenges in the field of education brought about by the COVID-19 pandemic, we had the opportunity to collect data across higher education institutions in Slovakia and obtain valuable data that is the basis for understanding the digitalization issue and identifying possible shortcomings. Digitalization in the field

of higher education is clearly a positive step towards greater efficiency and practicality, but its importance is also very important in the issue of achieving fair access to higher education for all thanks to the inclusion of students who are unable to study with the traditional in-person method of study.

Keywords

Digitalization, higher education, students, technologies, digital learning, educational inclusion.

Úvod

Koncept digitalizácie sa stal v modernej spoločnosti veľmi významný. Pojem digitalizácia je vo vedeckej komunite relatívne dobre etablovaný a súvisí s rozsiahlym prienikom informačných a komunikačných technológií do každodenného života. Digitalizácia vzdelávania znamená jej modernizáciu, transformáciu a reformu. Mnoho študijných programov považuje rozširovanie možností vzdelávania za výzvu. Technológie v tomto zmysle prinášajú možnosť zlepšiť vzdelávací proces, zvýšiť jeho celkovú kvalitu a otvárajú nové možnosti vo vzdelávaní nielen pre študentov, ale aj pre pedagógov. Nie je to však iba o samotnom vzdelávaní; rozvíjanie digitálnych schopností a celkovej digitálnej gramotnosti sa ukázalo byť významne efektívne z hľadiska zlepšenia šancí študentov na trhu práce (Wilkens, 2021). Digitálne schopnosti sú dnes známym predpokladom pre inováciu, kreativitu a efektivitu v mnohých odvetviach. Adaptácia výučby týmto smerom by preto mohla viesť k významnému kroku v celkovej pripravenosti študentov na súčasný trh práce.

Téma digitalizácie v oblasti vysokých škôl bola zdôraznená na konferencii ministrov zodpovedných za európske prostredie vysokoškolského vzdelávania (European Higher Education Area) v Ríme v roku 2020, na ktorej odznelo niekoľko plánov na rozširovanie digitalizácie ako nástroja pre dosiahnutie rovnosti vo vzdelávaní. Digitalizácia umožnila, aby výučba v školách počas pandémie COVID-19 naďalej fungovala, hoci obdobie intenzívnejšieho používania digitálnych prostriedkov odhalilo určité limity. Vysoké školy majú preto dôležitú úlohu v procese identifikácie prekážok a hľadania riešení pre dosiahnutie žiadanej úrovne digitálnej dostupnosti.

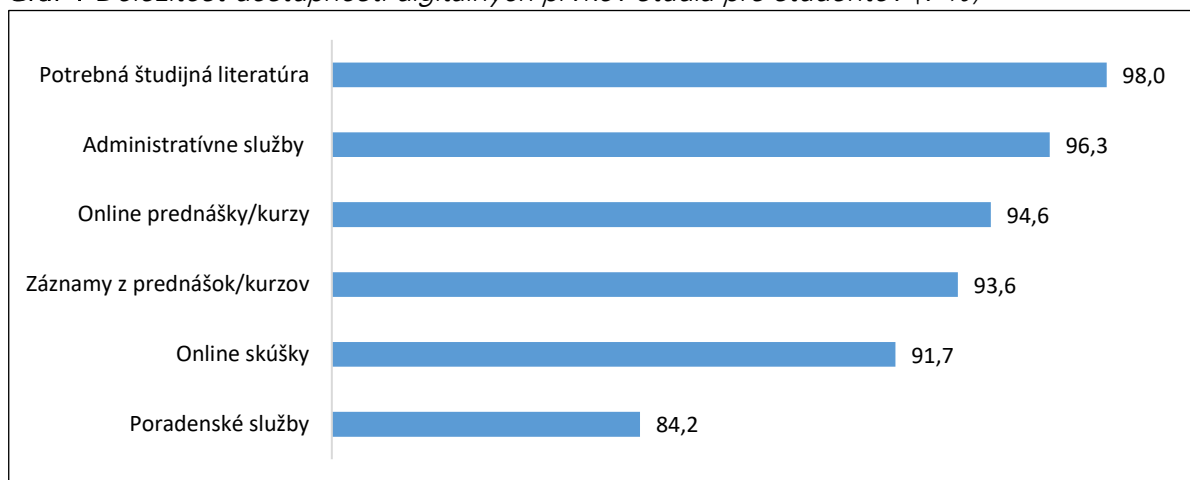
Všetky dáta prezentované v článku boli získané pri zbere dát vo výskume EUROSTUDENT 8 a všetky uvedené grafy boli vypracované na základe týchto dát pre účely tohto článku.

Miera dôležitosti digitálnych technológií a nástrojov pre študentov vysokých škôl

Študenti podľa skúmania prikladajú digitálnej dostupnosti jednotlivých prvkov štúdia vysokú dôležitosť. **Až 95 % študentov uvádza, že počas ich súčasného štúdia sú pre nich digitálne nástroje (veľmi alebo skôr) dôležité.** Iba približne 1 % študentov vyjadruje (nízku alebo úplnú) nedôležitosť digitálnych nástrojov počas štúdia.

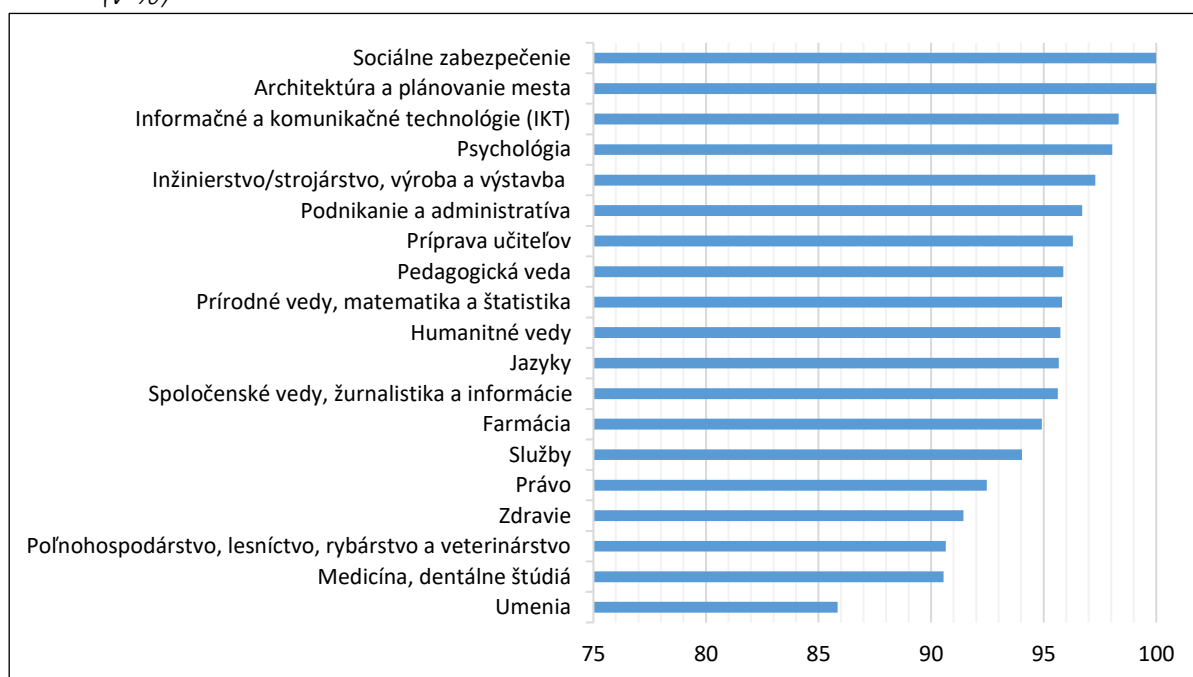
V najvyššej miere sa medzi dôležitými digitálnymi prvkami vysokoškolského štúdia vyskytuje potreba prístupu k študijnej literatúre (potrebná pre 98 %) a administratívnym službám (96 %). V najnižšej miere študenti vyjadrujú potrebu poradenských služieb (84 %).

Graf 1 Dôležitosť dostupnosti digitálnych prvkov štúdia pre študentov (v %)



Z výsledkov skúmania možno sledovať rozdiely v dôležitosti digitálnych technológií podľa študovaného odboru. Najvyššiu dôležitosť prikladajú digitálnym technológiám popri štúdiu študenti sociálneho zabezpečenia, architektúry, informačných technológií a psychológie. Menej dôležité sú digitálne technológie pre študentov umenia, (dentálnej) medicíny, poľnohospodárstva a zdravia.

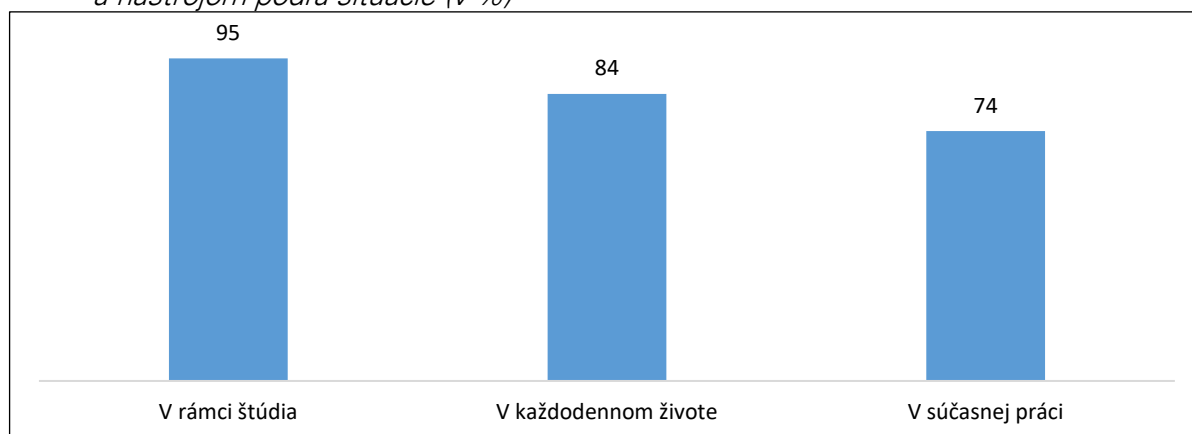
Graf 2 Dôležitosť dostupnosti digitálnych technológií počas štúdia podľa študijného odboru (v %)



Študenti považujú dostupnosť digitálnych technológií počas ich štúdia za omnoho dôležitejšie, ako kdekoľvek inde. Dôležitosť digitálnej dostupnosti v štúdiu prikladajú oveľa častejšie než v ich každodennom živote alebo v súčasnej práci.

Zo zistení môžeme konštatovať, že študenti si uvedomujú významnú rolu digitálnych nástrojov v oblasti vzdelávania a ich postoj voči nim je výrazne pozitívny. Študenti takmer jednohlasne vyjadrujú záujem o využívanie digitálnych nástrojov počas štúdia a preferujú také štúdium, ktoré je obohatené o moderné digitálne možnosti vzdelávania sa.

Graf 3 Dôležitosť (úplná alebo čiastočná), akú študenti pripisujú digitálnym technológiám a nástrojom podľa situácie (v %)

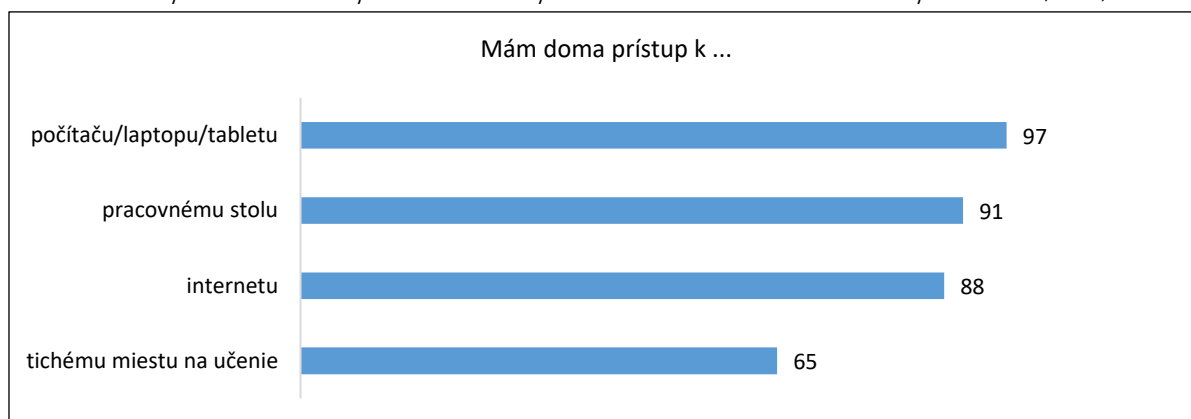


Spokojnosť študentov s dostupnosťou digitálnych možností počas štúdia

Na to, aby bolo možné určiť priority v oblasti digitalizácie vzdelávania, je potrebné poznať digitálnu pripravenosť nielen škôl, ale aj schopnosti a možnosti študentov podieľať sa na vzdelávaní, ktoré sa opiera o digitálne technológie a nástroje. Situácia pripravenosti škôl nebola predmetom tohto skúmania, avšak získané dáta o subjektívnom hodnotení študentov o digitálnej dostupnosti počas štúdia, ich schopnostiach a možnostiach nám napovedajú o potenciáli a limitoch v otázke rozvoja digitálneho vzdelávania.

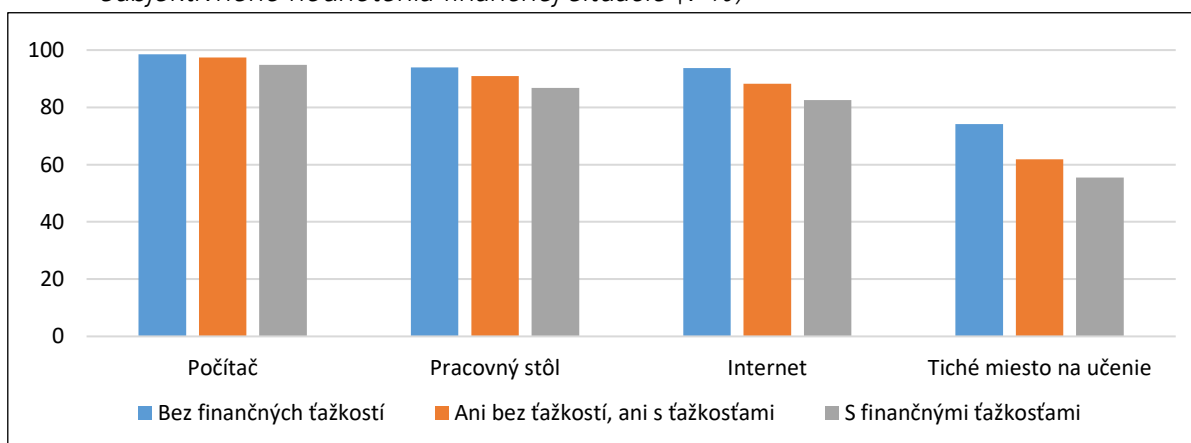
Výsledky skúmania ukázali, že takmer všetci študenti (97 %) majú doma (stále alebo veľmi často) prístup k počítaču, laptopu alebo tabletu a 88 % študentov má prístup k internetu. Z uvedeného môžeme konštatovať, že dostupnosť základných digitálnych nástrojov je u študentov na relatívne vysokej úrovni. **Dostupnosť počítača/laptopu/tabletu je u študentov dokonca lepšia ako dostupnosť pracovného stolu alebo tichého miesta na učenie (graf 4).**

Graf 4 Prístup študentov k prostriedkom počas štúdia v ich domácom prostredí (v %)



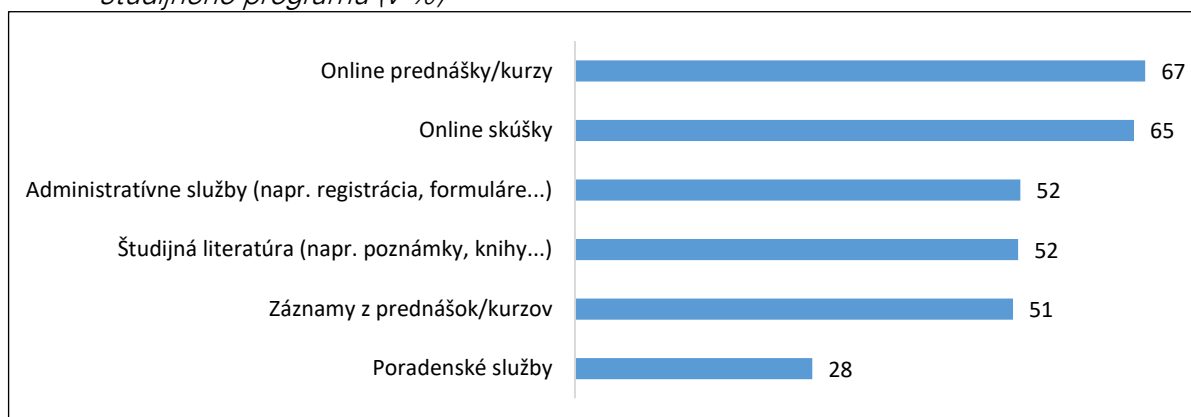
Dáta ďalej ukazujú, že dostupnosť prostriedkov k učeniu je odlišná u študentov podľa ich finančnej situácie. Študenti s finančnými ťažkosťami uvádzajú dostupnosť všetkých prostriedkov v menšej miere ako študenti bez finančných ťažkostí. Rozdiely v dostupnosti počítaču/laptopu/tabletu sú však iba veľmi malé, najvýraznejší rozdiel vidíme pri dostupnosti internetu a tichého miesta na učenie.

Graf 5 Prístup študentov k prostriedkom počas štúdia v ich domácom prostredí podľa subjektívneho hodnotenia finančnej situácie (v %)



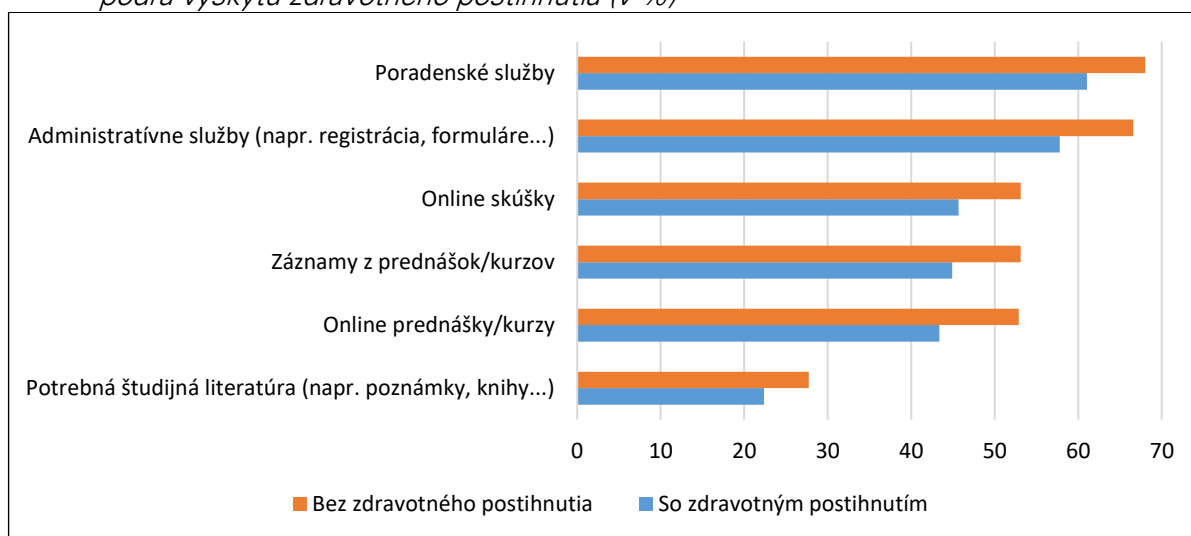
Spokojnosť študentov s digitálnym prístupom k rôznym prvkom výučby a administratívy nie je taká pozitívna, ako sme očakávali. Približne dve tretiny študentov vyjadrujú spokojnosť (úplnú alebo čiastočnú) s digitálnou dostupnosťou online prednášok/kurzov a online skúšok. Približne polovica študentov vyjadruje spokojnosť s digitálnymi administratívnymi službami a záznamami z prednášok/kurzov. Najnižšia spokojnosť sa prejavuje s digitálnou dostupnosťou poradenských služieb.

Graf 6 Spokojnosť (úplná alebo čiastočná) študentov s digitálnou dostupnosťou prvkov študijného programu (v %)



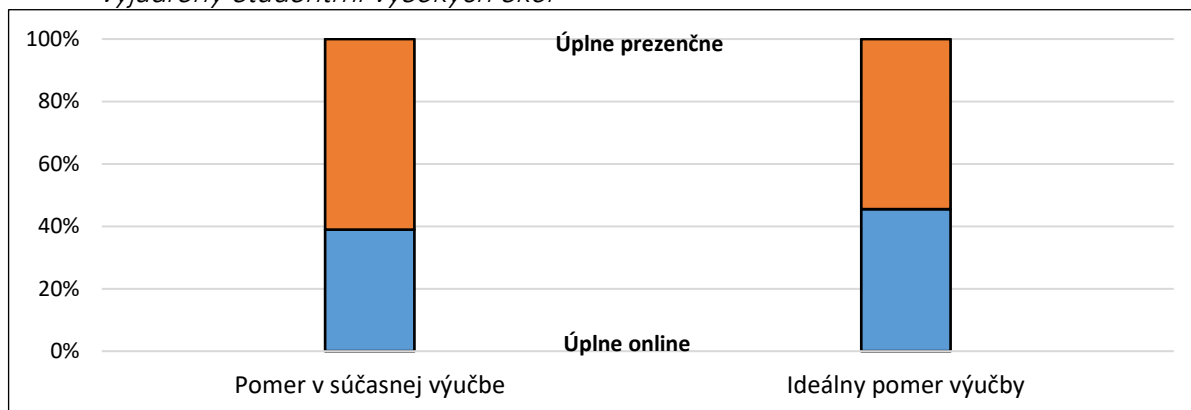
Spokojnosť s dostupnosťou digitálnych možností je viditeľne odlišná medzi študentmi so zdravotným postihnutím a študentmi bez zdravotného postihnutia. Vo všetkých prípadoch hodnotia študenti so zdravotným postihnutím digitálnu dostupnosť horšie (s najväčším rozdielom v prípade administratívnych úkonov a online prednášok).

Graf 7 Pozitívne hodnotenie dostatočnosti digitálnych možností pre študentov podľa výskytu zdravotného postihnutia (v %)



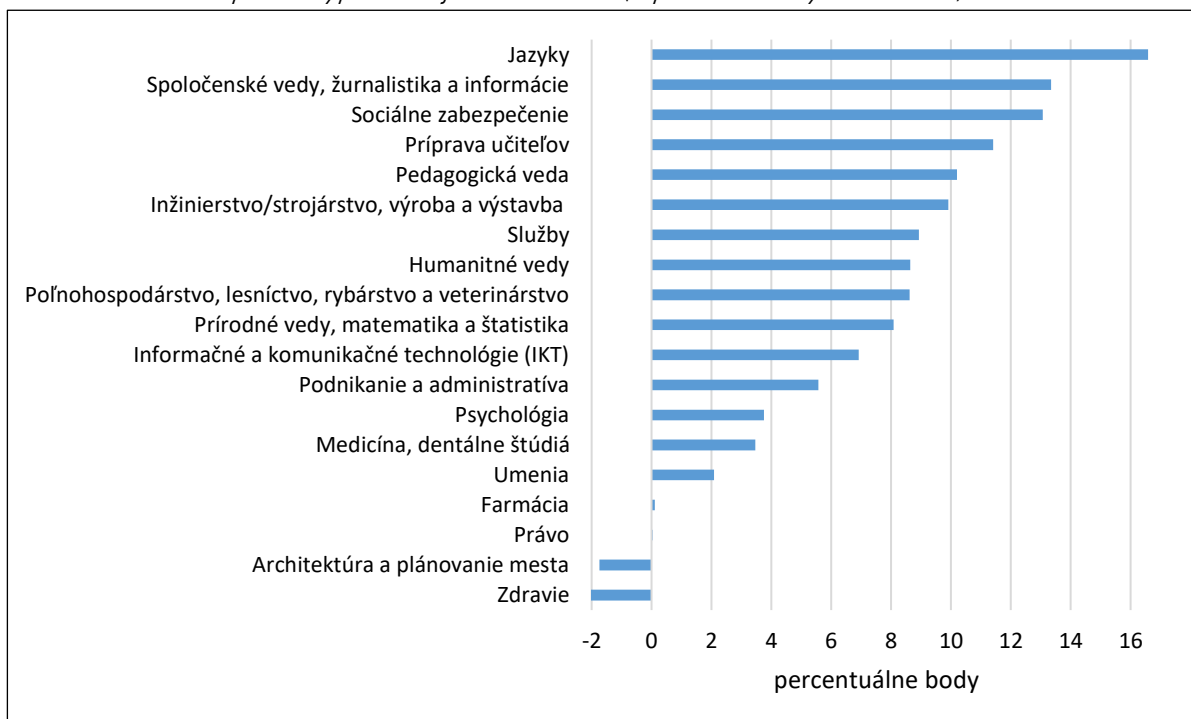
Pri skúmaní spokojnosti s dostupnosťou digitálnych možností sme taktiež zisťovali, aký je súčasný pomer v rozmedzí úplne digitálneho a úplne prezenčného spôsobu výučby a aký je ideálny pomer, ktorý by si študenti prijali v rámci výučby. Zisťujeme, že súčasný pomer počas výučby je v priemere 39 % oproti 61 % (online/prezenčne), pričom podľa ideálnych predstáv študentov by pomer mal byť 46 % oproti 54 % (online/prezenčne). Dozvedáme sa teda, že študenti by privítali počas výučby mierny posun viac smerom k online metóde.

Graf 8 Rozdiel medzi súčasným a ideálnym pomerom online/prezenčnej metódy výučby vyjadrený študentmi vysokých škôl



Graf 9 zobrazuje jednotlivé typy odborov a uvádza, aké sú rozdiely v súčasnom pomere spôsobu výučby (online/prezenčne) a aký je ideálny pomer, ktorý uvádzajú študenti. Vyššie hodnoty grafu znamenajú, že si študenti želajú vyšší pomer online metódy výučby, pričom nižšie hodnoty znamenajú opak.

Graf 9 Rozdiely v súčasnom a ideálnom pomere online/prezenčnej výučby vyjadrené študentmi podľa typu študijného odboru (v percentuálnych bodoch)



Záver

V kontexte súčasného skúmania postojov študentov k digitalizácii na vysokých školách sme identifikovali jasný konsenzus v uznávaní dôležitosti digitálnych nástrojov počas štúdia a ich pozitívneho vplyvu na vzdelávací proces. Študenti vyjadrujú jasný

záujem o štúdium obohatené o moderné technologické možnosti a uvedomujú si ich prínos pre efektívnosť vzdelávacieho prostredia. Pozitívny postoj k digitálnemu vzdelávaniu signalizuje pripravenosť študentov na adaptáciu k moderným technologickým trendom. Zároveň sa však stretávame s určitou mierou nespokojnosti zo strany študentov v súčasnej dostupnosti digitálnych možností počas ich štúdia, na základe ktorej môžeme detailnejšie identifikovať oblasti štúdia, v ktorých by digitálny rozvoj a inovácia viedli k zlepšeniu skúseností študentov so štúdiom. V súvislosti s týmto považujeme za negatívne zistenie skutočnosť o nižšej miere spokojnosti s digitálnou dostupnosťou u študentov so zdravotnými problémami, čo napovedá o seriózných nedostatkoch v poskytovaní férových možností prístupu k vysokoškolskému vzdelávaniu a službám digitálnymi spôsobmi. Preto je nevyhnutné venovať sa problematike inklúzie, realizovať snahy o umožnenie riadneho a rovnocenného prístupu k vzdelávaniu a službám pre všetkých ľudí a využiť silu digitálnych technológií na dosiahnutie tohto cieľa.

Vo výskume bol prekvapujúci pomerne vysoký podiel študentov, ktorí vyjadrili záujem o mierny posun výučby smerom k online formám vzdelávania, čo by malo vysokoškolským inštitúciám signalizovať, aby takýto trend podporovali. Na základe zistení by sa mohli ďalšie snahy o rozvoj digitalizácie na vysokých školách týkať najmä:

- **vytvárania digitálneho vzdelávacieho obsahu** – podpory vytvárania interaktívneho a kvalitného digitálneho učebného obsahu, ktorý bude nielen informačne bohatý, ale aj stimulujúci pre študentov;
- **zabezpečenia dostupnosti pre všetkých** – umožnenia rovnomerných možností pre všetkých študentov, bez ohľadu na ich zdravotný stav alebo technologické zázemie;
- **spolupráce so študentmi** – aktívnej spolupráce so študentmi pri vývoji digitálnych iniciatív, aby sa zohľadnili ich potreby a názory;
- **odbornej prípravy pedagógov a iných vysokoškolských pracovníkov.**

Literatúra

Rome Communiqué. 2020. EHEA ministerial conference Rome 2020. Rome. EHEA Higher Education Area. Dostupné na: <https://ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>

WILKENS, L. et al. 2021. Digital Teaching, Inclusion and Students' Needs: Student Perspectives on Participation and Access in Higher Education. In Social Inclusion. ISSN: 2183-2803. vol. 9, no. 3 (2021): Inclusive Universities in a Globalized World

Mgr. Dávid Pelošjan
CVTI SR – oddelenie prevencie a výskumov v oblasti mládeže
david.pelosjan@cvtisr.sk

Nesúlاد kompetencií absolventov slovenských vysokých škôl s požiadavkami súčasnej práce

Abstrakt

Popri úrovni dosiahnutých vedomostí a zručností, ktoré absolventi vysokoškolského vzdelávania počas svojho štúdia dosiahli, je hodnotenie ich súladu s potrebami aktuálne vykonávanej práce/zamestnania jeden zo zásadných momentov hodnotenia jednak kvality vysokoškolského vzdelávania, ako aj správnosti výberu jeho zamerania a následného výberu povolania. V predkladanej štúdií sa zameriavame na prezentáciu základných výsledkov nesúladu kompetencií absolventov slovenských vysokých škôl s požiadavkami kladenými ich aktuálnou prácou. Prezentované údaje vychádzajú z výsledkov prieskumu EUROGRADUATE 2022.

Kľúčové slová

Nesúlاد kompetencií, vedomostí, zručností, absolventi vysokých škôl.

Abstract

In addition to the level of knowledge and skills that graduates of higher education have achieved during their studies, the assessment of their compliance with the needs of the currently performed work/employment represents one of the fundamental moments of evaluating both the quality of higher education, as well as the correctness of choosing the field of study and the subsequent choice of profession. In the presented study, we are focused on the presentation of the basic results of the discrepancy between the competencies of Slovak HEI graduates and the requirements of their current work. The data presented are based on the results of the EUROGRADUATE 2022 survey.

Keywords

Competencies mismatch, knowledge, skills, HEI graduates.

Úvod

Súlاد štúdiom nadobudnutých vedomostí a zručností s potrebami trhu práce je jednou z kľúčových oblastí hodnotenia efektívnosti vynaloženia verejných (ale prirodzene aj súkromných) finančných prostriedkov na vzdelávanie, ktoré okrem iného má absolventa pripraviť pre úspešné etablovanie sa na trhu práce. Vo všeobecnosti tu nejde primárne ani tak o absolvovanie toho „správneho“ študijného zamerania, ako

skôr o kvalitnú prípravu v študovanom odbore s tým, aby bol absolvent dostatočne flexibilný vzhľadom na dynamicky sa meniace podmienky trhu práce a tým si vytvoril pozitívne podmienky pre svoj ďalší odborný rast.

Údaje prezentované v ďalšom texte vychádzajú z údajov zozbieraných v prieskume EUROGRADUATE na vzorke absolventov slovenských vysokých škôl.¹ Prieskum sa zameriava na trasovanie absolventov vysokých škôl, pričom cieľovou skupinou sú absolventi prvého, druhého a spojeného prvého a druhého stupňa terciárneho vzdelávania, ktorí v čase prieskumu boli rok, resp. päť rokov od ukončenia štúdia.²

V prieskume boli okrem iného aj otázky zamerané na kompetencie, ktoré nadobudli absolventi slovenských vysokých škôl počas svojho vysokoškolského štúdia. Absolventi mali možnosť vyjadriť sa jednak k ich úrovni, ako aj k miere ich súladu s požiadavkami v aktuálnej práci. Práve na druhú menovanú oblasť sa zameriava predkladaná štúdia.

Uplatnenie vedomostí a zručností absolventov v súčasnom zamestnaní

Na otázku *Do akej miery si vaša súčasná práca vyžaduje viac vedomostí a zručností, ako môžete v skutočnosti ponúknuť?* deklarovalo nedostatočnosť svojich vedomostí a zručností 10,3 % opýtaných. Ďalších 16,4 % respondentov vnímalo určité limity v kompetenciách, ktoré nadobudli svojim vysokoškolským štúdiom. Zamietavé stanovisko k otázke teda, že v aktuálnej práci nie sú od nich požadované vedomosti a zručnosti nad rámec ich možností uviedlo 16,8 % opýtaných, pričom k miernejšiemu hodnoteniu sa priklonilo 27,9 % respondentov. Okrem toho 28,6 % absolventov, ktorí odpovedali na predmetnú otázku, si zvolilo v odpovedi skôr neutrálny postoj

Ženy v porovnaní s mužmi častejšie uvádzali, že štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti sú nedostatočné v kontexte požiadaviek aktuálneho zamestnania. Na druhej strane, ženy výrazne častejšie uvádzali aj opačnú extrémnu možnosť, že tieto vedomosti a zručnosti sú pre výkon aktuálnej práce úplne dostačujúce.

Tabuľka 1 Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa pohlavia

Pohlavie	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
muži	9,8%	17,9%	30,6%	27,1%	14,5%
ženy	10,6%	15,4%	27,3%	28,4%	18,4%
spolu	10,3%	16,4%	28,6%	27,9%	16,8%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

¹ Ide o údaje z prieskumu realizovaného na národnej úrovni, ktoré prešli procesom čistenia a váženia a následne boli v anonymizovanej podobe doručené koordinátorovi prieskumu.

² Podrobnejšie informácie pozri napr.: Blanár, F.: Prieskum EUROGRADUATE v európskom a národnom kontexte. In: ACADEMIA 2-3/2023 (dostupné na <https://academia.cvtisr.sk>). Podrobné informácie o prieskume sú dostupné aj na webových stránkach <https://absolvent.cvtisr.sk> a www.eurograduate.eu.

Podľa stupňa ukončeného vysokoškolského stupňa hodnotili súlad štúdiom nadobudnutých vedomostí a zručností negatívnejšie absolventi druhého stupňa³ v porovnaní s absolventmi prvého stupňa, pričom absolventi prvého stupňa výrazne častejšie uvádzali možnosť, že ich vedomosti a zručnosti v aktuálnom zamestnaní sú absolútne dostačujúce.

Tabuľka 2 *Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa stupňa vzdelania*

Ukončený stupeň štúdia	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
I. stupeň (Bc.)	9,0%	16,5%	25,6%	29,2%	19,7%
II. stupeň (Mgr., Ing. a pod.)	11,3%	16,4%	31,0%	26,8%	14,6%
spolu	10,3%	16,4%	28,6%	27,9%	16,8%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

Výrazne negatívnejšie hodnotili súlad uplatnenia vedomostí a zručností nadobudnutých počas vysokoškolského štúdia absolventi z akademického roka 2020/2021, teda absolventi, ktorí v čase prieskumu mali cca jeden rok od úspešného ukončenia vysokoškolského štúdia. Absolventi, ktorí mali od ukončenia svojho vysokoškolského štúdia päť rokov boli voči hodnoteniu uplatnenia svojich vedomostí a zručností pozitívnejší, čo môže byť spôsobené aj dlhším časom stráveným na trhu práce a možnosťou hodnotiť nadobudnuté vzdelanie a zručnosti s väčším odstupom.

Tabuľka 3 *Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa roku ukončenia štúdia*

Akademický rok	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
2016/2017	8,5%	16,4%	27,5%	29,3%	18,4%
2020/2021	13,1%	16,5%	30,5%	25,6%	14,3%
spolu	10,3%	16,4%	28,6%	27,9%	16,8%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

Podľa oblasti štúdia⁴ v najvyššej miere deklarovali nesúlad štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti s reálnymi potrebami aktuálneho zamestnania/práce absolventi študijných odborov z oblasti medicíny a dentálnych štúdií (32,0 %).

³ Pri absolventoch druhého stupňa boli započítaní aj absolventi spojeného prvého a druhého stupňa terciárneho vzdelávania.

⁴ Pretože išlo o medzinárodný prieskum, študované oblasti boli zisťované a kódované podľa medzinárodného štandardu ISCED-F 2013 tak, aby sa zabezpečila čo najväčšia medzinárodná komparácia zozbieraných údajov. Pre potreby prieskumu a identifikáciu špecifických oblastí boli niektoré z oblastí agregované do umelo vytvorených kategórií. Podrobnejšie informácie o štandarde pozri: ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013) DOI <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-150-4-en>.

Môže to byť spôsobené vysokými odbornými nárokmi danej oblasti, ktoré súvisia aj potrebou v praxi nadobudnutých skúseností, ako aj vysokou mierou zodpovednosti.⁵ Naopak, najmenej často deklarovali nesúlad vedomostí a zručností nadobudnutých vysokoškolským štúdiom s potrebami aktuálnej práce absolventi jazykov (2,8 %), nasledovali absolventi architektúry a plánovania mesta (4,3 %) a psychológie (4,9 %). Absolventi študijných programov zameraných na jazyky rovnako najčastejšie uvádzali, že aktuálna práca od nich vyžaduje viac vedomostí a zručností ako dokážu ponúknuť (30,1 %). Túto krajnú možnosť najmenej často uvádzali absolventi architektúry a plánovania mesta (10,9 %).

Podrobný prehľad deklarovaného nesúladu nadobudnutých kompetencií s požiadavkami aktuálnej práce podľa oblasti absolvovaného štúdia je v *tabuľke 4*.

Tabuľka 4 Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa oblasti absolvovaného štúdia

Oblasť štúdia*	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
Pedagogická veda	12,4%	13,2%	31,4%	24,0%	19,0%
Príprava učiteľov	13,3%	13,8%	27,7%	25,4%	19,8%
Umenia	6,9%	13,8%	25,9%	35,3%	18,1%
Humanitné vedy	8,5%	16,0%	29,2%	28,3%	17,9%
Jazyky	2,8%	14,7%	19,6%	32,9%	30,1%
Spoločenské vedy, žurnalistika a informácie	6,2%	12,5%	25,1%	32,4%	23,8%
Psychológia	4,9%	15,7%	35,3%	27,5%	16,7%
Podnikanie a administratíva	7,1%	17,4%	31,9%	28,1%	15,4%
Právo	11,3%	15,0%	27,4%	31,2%	15,0%
Prírodné vedy, matematika a štatistika	8,0%	12,2%	33,2%	30,7%	16,0%
Informačné a komunikačné technológie (IKT)	9,4%	15,2%	25,8%	36,5%	13,1%
Inžinierstvo/strojárstvo, výroba a výstavba	8,9%	19,4%	34,0%	24,5%	13,2%
Architektúra a plánovanie mesta	4,3%	23,9%	37,0%	23,9%	10,9%
Poľnohospodárstvo, lesníctvo, rybárstvo a veterinárstvo	8,7%	20,6%	29,4%	26,2%	15,1%
Medicína, dentálne štúdiá	32,0%	12,0%	32,6%	12,0%	11,4%
Zdravie	13,8%	24,0%	21,7%	29,5%	11,1%
Farmácia	6,1%	18,4%	32,7%	26,5%	16,3%
Sociálne zabezpečenie	6,5%	19,4%	35,5%	22,6%	16,1%
Služby	12,5%	10,1%	29,1%	23,6%	24,7%
spolu	10,3%	16,4%	28,6%	27,9%	16,8%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

* Oblasť štúdia podľa upravenej verzie medzinárodnej klasifikácie ISCED-F 2013.

⁵ V článku používame oblasti štúdia podľa medzinárodnej štatistickej klasifikácie ISCED F, kde sú kategórie mierne upravené pre potreby prípravy komparatívnych výstupov projektu EUROGRADUATE.

Podľa študijných úspechov indikovaných priemernou záverečnou známkou zo štátnych záverečných skúšok, neboli zaznamenané výrazné rozdiely. Najmenší nesúlad nadobudnutých zručností prekvapivo deklarovali absolventi, ktorých záverečná známka bola na úrovni „D“.

Tabuľka 5 Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa priemernej záverečnej známky

Priemerná záverečná známka	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
A	9,9%	18,2%	25,0%	29,1%	17,8%
B	11,2%	13,7%	31,6%	28,0%	15,5%
C	10,0%	20,3%	29,5%	25,0%	15,2%
D	7,6%	10,8%	28,6%	26,5%	26,5%
E	8,9%	22,8%	25,3%	29,1%	13,9%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

Podľa oblasti aktuálneho zamestnania⁶ absolventi, ktorí aktuálne pracovali v oblasti ťažby a dobývania (44,4 %) v najväčšej miere deklarovali, že vysokoškolským štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti sú nedostatočné vzhľadom na požiadavky aktuálnej práce. Výrazne vyššie nároky boli zaznamenané aj u absolventov pracujúcich v oblasti zdravotníctva a sociálnej pomoci (17,9 %) a poľnohospodárstva, lesníctva rybolovu (17,5 %). Naopak, najmenší nesúlad deklarovali absolventi pracujúci v oblasti dodávok vody, činností v oblasti nehnuteľností a činností domácností ako zamestnávateľov.

Podrobný prehľad deklarovaného nesúladu nadobudnutých kompetencií s požiadavkami aktuálnej práce podľa oblasti práce je v *tabuľke 6*.

Tabuľka 6 Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa oblasti práce

Oblasť práce*	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
Poľnohospodárstvo, lesníctvo a rybolov	17,5%	16,3%	26,3%	23,8%	16,3%
Ťažba a dobývanie	44,4%	0,0%	33,3%	22,2%	0,0%
Priemyselná výroba	6,2%	19,3%	27,8%	29,0%	17,7%
Dodávka elektriny, plynu, pary a studeného vzduchu	2,3%	9,1%	34,1%	31,8%	22,7%
Dodávka vody; čistenie a odvod odpadových vôd, odpady a služby odstraňovania odpadov	0,0%	25,8%	6,5%	41,9%	25,8%
Stavebníctvo	11,4%	16,5%	27,8%	29,0%	15,3%

⁶ Oblasti podľa klasifikácie NACE rev. 2.0. Detailnejšie informácie pozri napr.: <http://www.nace.sk/>, resp. vyhláška ŠÚ SR z 18. júna 2007, ktorou sa vydáva Štatistická klasifikácia ekonomických činností (dostupné online na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2007/306/>).

Tabuľka 6 (pokračovanie) *Nesúlad kompetencií absolventov s požiadavkami súčasnej práce podľa oblasti práce*

Oblasť práce*	1 do veľmi veľkej miery	2	3	4	5 vôbec
Veľkoobchod a maloobchod; oprava motorových vozidiel a motocyklov	5,7%	15,9%	33,8%	26,8%	17,8%
Doprava a skladovanie	12,6%	14,4%	22,5%	24,3%	26,1%
Ubytovacie a stravovacie služby	4,4%	7,4%	17,6%	30,9%	39,7%
Informácie a komunikácia	7,3%	15,8%	28,9%	33,5%	14,5%
Finančné a poisťovacie činnosti	12,1%	12,4%	30,9%	22,6%	22,1%
Činnosti v oblasti nehnuteľností	0,0%	31,6%	36,8%	5,3%	26,3%
Odborné, vedecké a tech. činnosti	10,9%	12,8%	33,9%	29,3%	13,2%
Administratívne a podporné služby	7,5%	16,9%	39,1%	13,4%	23,1%
Verejná správa a obrana; povinné sociálne zabezpečenie	14,1%	15,2%	25,9%	26,9%	17,9%
Vzdelávanie	7,3%	14,7%	26,2%	37,5%	14,3%
Zdravotníctvo a sociálna pomoc	17,9%	22,4%	25,5%	25,1%	9,2%
Umenie, zábava a rekreácia	6,2%	9,3%	17,5%	41,2%	25,8%
Ostatné činnosti	3,5%	10,5%	36,0%	27,9%	22,1%
Činnosti domácností ako zamestnávateľov; nediferencované činnosti v domácnostiach produkujúce tovary a služby na vlastné použitie	0,0%	0,0%	85,7%	0,0%	14,3%
Činnosti extrateritoriálnych organizácií a združení	4,8%	23,8%	19,0%	0,0%	52,4%

Zdroj údajov: EUROGRADUATE 2022, CVTI SR, vlastné výpočty.

* Oblasť práce podľa štatistickej klasifikácie ekonomických činností NACE rev. 2.0

Záver

Absolventi, ktorí mali od ukončenia svojho vysokoškolského štúdia rok, resp. päť rokov, hodnotili v prieskume EUROGRADUATE štúdiom nadobudnuté vedomosti a zručnosti v kontexte požiadaviek ich aktuálnej práce v globále celkom pozitívne. Vyššiu mieru nesúladu deklarovali absolventi pracujúci v oblasti zdravotníctva a poľnohospodárstva. Pre komplexné posúdenie reálneho súladu, resp. nesúladu vysokoškolským štúdiom nadobudnutých zručností je nevyhnutné do budúcnosti sledovať aj názor zamestnávateľov.

Literatúra

BLANÁR, F.: Prieskum EUROGRADUATE v európskom a národnom kontexte. In: ACADEMIA 2-3/2023. (dostupné online na <https://academia.cvtisr.sk>).

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K. et al., *Eurograduate pilot survey – Design and implementation of a pilot European graduate survey*, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/629271>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Meng, C., Wessling, K., Mühleck, K. et al., *Eurograduate pilot study – Key findings*, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/197218>

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Mühleck, K., Meng, C., Oelker, S. et al., *Eurograduate pilot study – Technical assessment of the pilot survey and feasibility of a full rollout*, Publications Office, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/632548>

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



Funded by
the European Union

eurograduate.eu
survey 2022

Financované Európskou úniou. Vyjadrené názory a postoje sú názormi a vyhláseniami autora (-ov) a nemusia nevyhnutne odrážať názory a stanoviská Európskej únie, alebo Európskej výkonnej agentúry pre vzdelávanie a kultúru (EACEA). Európska únia ani EACEA za ne nepreberajú žiadnu zodpovednosť.

Promoting diversity and inclusion in schools in Europe

Inkluzívny prístup vo výchove a vzdelávaní znamená možnosť rozvíjať individuálny potenciál všetkých detí, žiakov a študentov v škole, živote a neskôr na trhu práce. Preto by mal byť obsah vzdelávania vo vzdelávacích zariadeniach postavený tak, aby akceptoval vzdelávacie požiadavky všetkých detí a žiakov bez výnimky – aj žiakov s rozmanitými, či špeciálnymi potrebami, či už so zdravotným znevýhodnením, zo sociálne, znevýhodneného prostredia cudzincov, žiakov rôznych národností, migrantov alebo žiakov s nadaním. Jednou z veľmi dôležitých podmienok inkluzívneho školského prostredia je akceptovanie toho, že každý žiak/študent, aj keď je iný, je prínosom. Cieľom inkluzívneho vzdelávania nie je odstrániť rozdiely medzi jednotlivými žiakmi, ale umožniť im rozvíjať svoje schopnosti v maximálne možnej miere s ostatnými spolužiakmi.

Inkluzívne vzdelávanie bolo dlhodobo aj na Slovensku viac deklarovaným stavom ako realitou školskej legislatívy a praxe. V školskom zákone je inkluzívne vzdelávanie definované na základe novely školského zákona č. 425/2021 schválenej 20. 10. 2021 s účinnosťou od 1. 1. 2022.



Koncepcie rovnosti a inklúzie sa stali kľúčovými témami v diskusii pedagogických vied a politickou prioritou v celej Európe. Preto je požiadavka diverzity a inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní vo vzdelávacích politikách, stratégiách, plánoch a legislatíve európskych štátov veľmi aktuálna. Znevýhodnenie v školskom prostredí stále narastá a výskumné údaje ukazujú, že žiaci a študenti, ktorí sú diskriminovaní majú omnoho horšie študijné výsledky, častejšie opakujú ročník, prípadne zanechávajú štúdium, v medzinárodných testovaniach dosahujú horšie výsledky...

Aby školy vytvorili optimálne pozitívne školské prostredie, musia do obsahu vzdelávania začleniť rovnocennosť a inklúziu, a tak pomôcť žiakom/študentom, aby sa cítili rešpektovaní.

Keďže sme európski občania, spoločne zdieľame základné hodnoty každodenného života, patrí sem aj rovnocennosť a inklúzia.

Situáciu v školstve dosť zásadne ovplyvnila nielen pandémia Covid-19, ale aj vojna na Ukrajine, migrácia, prehĺbili sa nerovnosti v prístupe k vzdelávaniu žiakov, zvýšil sa počet detí a žiakov s digitálnou závislosťou, čoraz častejšie sú psychické poruchy... Aj preto vydala v roku 2023 Eurydice, európska sieť pre vzdelávanie, prostredníctvom Výkonnej agentúry pre vzdelávanie, audiovizu a kultúru EÚ publikáciu v anglickom jazyku

Promoting diversity and inclusion in schools in Europe

(Podpora diverzity a inklúzie v školách Európy)

(Publikáciu nájdete na <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice>)

Štúdiá je rozdelená do siedmich kapitol, slovníka a príloh.

Kapitola 1: *Diverzita a inklúzia v kontexte školského vzdelávania*

Aby sa diskriminácia a znevýhodnenie riešilo aj školách a školských zariadeniach, to si vyžaduje zamerať sa na spravodlivejšie a inkluzívnejšie vzdelávanie, ktoré zohľadňuje potreby každého žiaka. Začlenenie všetkých – žiakov i študentov – bez rozdielu do vzdelávania a odbornej prípravy je všeobecne uznávané a zhrnuté v kľúčových politických dokumentoch EÚ. Ale skúsenosti mnohokrát ukazujú, že existujú pretrvávajúce rozdiely v rovnosti pri prístupe k vzdelávaniu pri mladých ľuďoch s rôznymi osobnostnými a sociálnymi charakteristikami. Tie súvisia s pohlavím, pôvodom, etnickou, kultúrnou, náboženskou a jazykovou príslušnosťou, socioekonomickým statusom rodiny, spôsobom života, so zdravotným a emocionálnym stavom, migračným statusom, úrovňou nadania, či príslušnosti k akejkoľvek spoločenskej skupine.

Takto označovaní mladí ľudia môžu byť tak vystavení väčším prekážkam pri prístupe k bežnému vzdelávaniu a môžu byť diskriminovaní. Diskriminácia môže byť vo forme napríklad segregačnej politiky alebo pri nedostatku zdrojov na uspokojenie špecifických potrieb, ale môže byť aj znásobená či už úmyselnými alebo neúmyselnými predsudkami. Môže byť mnoho aspektov – šikanovanie, kyberšikanovanie, ktoré sa môžu zhoršiť, ak učitelia nie sú dostatočne školení a pripravení na to, ako reagovať.

Pri riešení diskriminácie a nerovností je dôležité uplatňovať také politiky a opatrenia, ktoré zohľadňujú špecifické a mnohostranné potreby každého žiaka a študenta. Za východiskové princípy inkluzívneho vzdelávania sa považujú dostupnosť, prístupnosť, prijateľnosť a prispôsobivosť.

Kapitola 2: *Monitorovanie diskriminácie a diverzity v školách*

Aj keď veľa štátov má také vnútroštátne orgány, ktoré monitorujú diskrimináciu a pri ich riešení spolupracujú s rôznymi organizáciami, vyše polovica vzdelávacích

systémov uvádza, že takýto zdroj nemá. Zber takýchto údajov môže byť dobrým mechanizmom, ktorý upozorní na tie skupiny žiakov, ktoré sú ohrozené diskrimináciou alebo vylúčením. V mnohých štátoch sú to práve ministerstvá, teda centrálné orgány školstva, ktoré to majú v kompetencii. Tam, kde tieto údaje takto monitorujú, sa ako najčastejšie príčiny diskriminácie uvádzajú špeciálne vzdelávacie potreby alebo zdravotné postihnutie a etnický pôvod.

Väčšina školských úradov uvádza, že má centrálny register o jednotlivých žiakoch/študentoch, kde je uvedené pohlavie, krajina pôvodu, socioekonomické zázemie, materinský jazyk, prípadne zdravotný hendikep a podobne. Ale skoro polovica štátov má prístup k údajom len v prípade, ak je žiak alebo študent žiadateľom o azyl alebo migrant a len málo štátov uvádza aj etnický pôvod, prípadne náboženské vyznanie.

Vzdelávacie systémy uvádzajú, že údaje o žiakoch a študentoch sa využívajú predovšetkým ako nástroj pre rozvoj a hodnotenie vzdelávacej politiky. Mnohým úradom totiž pomáhajú pochopiť dopad opatrenia alebo vyhlášky pre určitú skupinu účastníkov vzdelávania alebo pomoc školám naplánovať vhodné intervenčné programy. Všetky vzdelávacie systémy uvádzajú, že spolupracujú s rôznymi úradmi a organizáciami a medzi najbežnejšie oblasti spolupráce patria tvorba politiky a podpora škôl tak, aby sa presadzovala rovnosť vo vzdelávaní a predchádzalo sa diskriminácii.

Kapitola 3: Cel štátne právne predpisy, stratégie a akčné plány na podporu diverzity a inklúzie v školách

Ak funguje princíp, že sa škola musí prispôbiť žiakovi, musí sa štátna, resp. národná politika prispôbiť špecifickým podmienkam v jednotlivých európskych štátoch. Existuje mnoho strategických politických nariadení, ktoré napríklad podporujú rovnaký prístup k vzdelávaniu rómskych žiakov, žiakov so zdravotným postihnutím, migrantov alebo utečencov. Menej častá je téma rovnosti mužov a žien, alebo antisemitizmu. Všetky európske vzdelávacie systémy majú takéto zastrešujúce politické rámce. Mnohé boli schválené a vypracované v posledných rokoch a vychádzajú z politických iniciatív EÚ (napr. akčný plán EÚ proti rasizmu...) a mnohé z týchto iniciatív sú zamerané aj na zlepšenie študijných výsledkov žiakov/študentov, zníženie počtu žiakov, ktorí zanechávajú z rôznych dôvodov či už vzdelávanie alebo odbornú prípravu.

Treba však poznamenať, že úspešnosť týchto politických rámcov je jednoznačne závislá od pridelených finančných prostriedkov, hodnotenia výsledkov a monitorovania.

Kapitola 4: Podpora v prístupe ku školám a účasti v nich

Vzdelávacie inštitúcie a programy musia byť prístupné bez diskriminácie a bariér. Táto časť sa zameriava na politiky v prístupe a účasti – predovšetkým na inkluzívne vzdelávanie žiakov/študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zdravotne postihnutých, migrantov, utečencov, príslušníkov iných národnostných a etnických menšín. Z dostupných údajov môžeme povedať, že prístup do vzdelávacích zariadení – škôl – a účasť v nich nie sú pre niektoré skupiny mladých ľudí veľmi spravodlivé.

Vo všetkých štátoch sú však také politiky a opatrenia, aby sa maximálne eliminovali všetky prekážky v prístupe k vzdelávaniu a zotrvanie v ňom.

Počet žiakov začlenených do hlavného bežného vzdelávacieho prúdu, ktorí majú rozhodnutie o špeciálnych vzdelávacích potrebách, je nízka. Vzdelávacie systémy sa najčastejšie v tomto smere zaoberajú spôsobmi ako sú takíto žiaci hodnotení, ľudskými zdrojmi a prispôbením fyzického a vzdelávacieho prostredia. Mnoho vzdelávacích systémov sa vyrovnáva s prekážkami tak, že poskytuje finančnú podporu na náklady spojené so vzdelávaním a školou, aby sa napríklad kompenzovalo socioekonomické znevýhodnenie. Pri finančnej intervencii je však potrebné mať zabezpečenú podpornú štruktúru, t. j. systém poradenských zariadení, ktorý bude nápomocný pre pedagógov, rodičov i žiakov.

Mnoho štátov podporuje kombinované vzdelávanie. Tak sa zjednoduší účasť pre tých študentov, ktorí pre svoj hendikep nemôžu navštevovať každodenne školu, alebo majú poruchu učenia. Alebo sú stanovené také podmienky pri prijímaní, ktoré uprednostňujú znevýhodnených študentov, odstraňujú administratívne prekážky, napr. školné, pridelovanie štipendií, prijatie bez prijímacej skúšky a podobne.

Kapitola 5: Posilnenie diverzity a inklúzie v učebných osnovách a pri hodnotení

Všetky vzdelávacie systémy podporujú diverzitu a inklúziu vo svojich učebných osnovách. Ich cieľom je, aby bolo hodnotenie inkluzívnejšie, prispôbilo sa potrebám žiakov/študentov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, zdravotným postihnutím alebo aj tým, že berú do úvahy jazykové bariéry pri migrantoch, utečencoch. Aj keď to vzdelávacie systémy takto uvádzajú, takmer polovica ich nejakým spôsobom novelizovala tak, aby sa tieto aspekty posilnili. Predovšetkým prostredníctvom všeobecných cieľov učebných osnov a rôznych vyučovacích predmetov (výchova k občianstvu, etická výchova, spoločenské vedy...). Niektoré uvádzajú aj jazykovú výučbu na podporu začleňovania tých žiakov, ktorí majú iný materinský jazyk než je vyučovací jazyk v školách. Toto sú dva najčastejšie spôsoby ako sa školské orgány snažia byť inkluzívnejšie.

Všeobecným cieľom by malo byť prijať také opatrenia vo všetkých vzdelávacích systémoch, ktoré by viedli k širšiemu zapojeniu vysokoškolských pedagógov do tvorby edukačných materiálov pre všetky deti, žiakov a študentov s rešpektovaním špecifik ich vývinu, individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb vo všetkých typoch škôl a školských zariadení na úrovni štátu, krajov, miest a obcí.

Kapitola 6: Podpora učenia a podpora sociálno-emočná

Táto časť sa venuje tomu, ako musí systém vzdelávania učiteľom a ostatným zamestnancom umožňovať flexibilnú tvorbu vzdelávacieho prostredia. Škola sa väčšinou sústreďuje na odovzdávanie vedomostí, ale čoraz dôležitejšie je zameriavať sa aj na rozvoj emocionality, sociability a vzájomných vzťahov. Vedť najlepšie sa učí v takej triede, kde vládnu medzi žiakmi dobré rovnocenné vzťahy a prevláda pozitívna atmosféra. Na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií

musí škola vytvoriť prostredie, v ktorom prevláda rešpekt a vzájomné akceptovanie sa. Keď dieťa cíti, že ho rešpektujú a akceptujú, rozširuje tieto pocity aj na ostatné deti. Čiže dôležitá je kultúra školy, ktorá podnecuje učenie, participáciu, wellbeing a udržateľný spôsob života.

Jednotlivé vzdelávacie systémy presadzujú mnoho cielených politík a opatrení, ktoré školám pomáhajú identifikovať a naplňať vzdelávacie a sociálno-emočné potreby žiakov a študentov. Pri tomto je však zároveň nutný interdisciplinárny prístup, ktorý by riešil jednotlivé konkrétne výzvy a potreby každého študujúceho.

V celej Európe sa v prvom rade najčastejšie uvádzajú také politiky a opatrenia, ktorých cieľom je pomôcť školám predovšetkým v oblasti učenia a sociálno-emočnej podpory. To znamená dostupnosť poradenských zariadení a poradenských služieb. Poradenstvo sa chápe ako súbor činností, ktorými zabezpečujeme primeranú kvalitu vzdelávania, optimalizáciu vývinu a pomoc pri zapojení do spoločnosti žiaka/študenta s akýmkoľvek vzdelávacími, výchovnými, zdravotnými, kultúrnymi, jazykovými potrebami. Ďalšie politické iniciatívy sa týkajú postupov pri určovaní špeciálnych vzdelávacích potrieb jednotlivých študentov. Zriedkavejšie sa uvádzajú už špeciálne pokyny a/alebo nástroje pre hodnotenie učebných a sociálno-emočných potrieb, diagnostické národné testy pre posudzovanie vzdelávacích potrieb a pokyny alebo nástroje pre hodnotenie jazykových zručností.

Zabezpečenie dostupnosti rôznych podporných intervencií pomáhajú riešiť mnohostranné potreby všetkých účastníkov vzdelávania, ale tieto sú skôr všeobecné (t. j. určené pre všetkých študentov) a menej sú určené pre potreby konkrétnych študentov.

Kapitola 7: Pedagogickí pracovníci a odborná príprava učiteľov na podporu diverzity a inklúzie

Organizácie/úrady rezortu školstva pripravujú pre učiteľov mnoho príležitostí na vzdelávanie a odbornú prípravu na tému diverzity a inklúzie a podporujú využívanie pomáhajúcich profesií vo vzdelávaní. Pri ďalšom vzdelávaní sú prioritné témy o edukácii žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, o hodnotiacich stratégiách, o pochopení zásad inklúzie a nediskriminácie. Menej často sa uvádzajú témy, ktoré podporujú schopnosť ako spolupracovať s ostatnými učiteľmi, ďalšími odborníkmi a rodinami, ako vyučovať vo viacjazyčnom prostredí, prípadne o zvyšovaní povedomia učiteľov pri predsudkoch a stereotypoch.

Napriek tomu dostupné údaje stále poukazujú na pretrvávajúce problémy: nedostatočnú prípravu učiteľov na vedenie inkluzívnych tried a nedostatočné financovanie pri zamestnávaní pomáhajúcich pracovníkov pri edukácii žiakov. Len osem európskych vzdelávacích systémov má celoštátne platné politiky alebo vyhlášky na nábor učiteľov z rôznych prostredí do škôl. Tam, kde takéto opatrenia sú, podporujú predovšetkým prijímanie učiteľov/asistentov učiteľov z rodín migrantov. Nedostatočné financovanie znamená, že školy nie sú schopné zamestnať potrebných pracovníkov na podporu edukácie.

Miera účasti učiteľov v niektorých programoch je nízka. Len 20 % učiteľov v celej Európe sa zúčastnilo ďalšieho vzdelávania na niektorú zo spomínaných tém. Ukazuje sa, že je to pre nedostatočné stimuly na účasť, neexistenciu/nedostupnosť vhodnej ponuky. Preto je potrebné detailnejšie preskúmať všetky prekážky pri účasti a zabezpečiť, aby učitelia nadobudli požadované kompetencie na podporu diverzity a inklúzie v školách. Je nutné podporiť dostupnosť celoživotného kontinuálneho vzdelávania, odborného-metodického poradenstva a podporu profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov.

Pomáhajúci pracovníci pri edukácii žiakov môžu podporiť prácu učiteľa, a tak zabezpečiť, aby všetci žiaci dosiahli svoj plný potenciál. Väčšina európskych vzdelávacích systémov vyžaduje alebo odporúča, aby boli v školách k dispozícii rôzni odborní zamestnanci (napr. psychológovia, logopédi, špeciálni pedagógovia, sociálni pracovníci) a podporný personál. Školy by mali mať dostatočné zdroje na ich zamestnávanie. Údaje dokumentujú, že najčastejšie sú zamestnávaní špeciálni pedagógovia a asistenti učiteľa na podporu žiakov, ktorí ešte neovládajú vyučovací jazyk (vrátane žiakov a študentov z Ukrajiny) a rómskych žiakov.

Taktiež je potrebné zvýšiť úroveň pregraduálnej prípravy v študijných programoch pripravujúcich pedagogických a odborných zamestnancov. To znamená aktualizovať študijné programy s dôrazom na zavádzanie inkluzívneho vzdelávania do všetkých stupňov vzdelávania (predprimárne, základné, stredné, vysokoškolské), zvýšiť počet predmetov zameraných na inkluzívne vzdelávanie. Vytvárať podmienky pre inkluzívne vzdelávanie v rámci pedagogickej praxe a zaraďovať častejšie témy takýchto záverečných, či diplomových prác.

Škola, ktorá dieťa, žiaka a študenta vzdeláva, musí byť nastavená tak, aby v rámci inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní rešpektovala jedinečnosť každého a jeho možnostiam prispôsobovala ciele, obsah vzdelávania, vzdelávacie metódy a formy hodnotenia. Je potrebné, aby takýto systém vzdelávania bol akceptovaný a podporovaný všetkými účastníkmi vzdelávania s výraznou podporou poradenstva.

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

Publikáciu odporúčame do pozornosti odbornej, ale i širokej verejnosti.

Mgr. Gabriela Aichová
CVTI SR

Noví profesori

Prezidentka SR vymenovala nových vysokoškolských profesorov
s účinnosťou od 13. septembra 2023

doc. PhDr. Jana BÉREŠOVÁ, PhD. et PhD.
TU v Trnave
odborová didaktika

doc. Mgr. Vladimír BILOVESKÝ, PhD.
UKF v Nitre
prekladateľstvo a tlmočníctvo

doc. Ing. Peter BLIŠŤAN, PhD.
TU v Košiciach
získavanie a spracovanie zemských zdrojov

doc. Ing. Tatiana BOJŇANSKÁ, CSc.
SPU v Nitre
spracovanie poľnohospodárskych produktov

doc. Mgr. Martin DIWEG-PUKANEC, PhD.
UKF v Nitre
slovenský jazyk a literatúra

doc. Mgr. Małgorzata DOBROWOLSKA, doktor
VŠZaSP sv. Alžbety
sociálna práca

doc. JUDr. Denisa DULAKOVÁ JAKÚBEKOVÁ, PhD.
PEVŠ
občianske právo

doc. MUDr. Ján FEDAČKO, PhD.
UPJŠ v Košiciach
vnútorné choroby

doc. Mgr. Dagmar GARAY KROČANOVÁ, PhD.
UK v Bratislave
slovenský jazyk a literatúra

doc. MUDr. Katarína GAZDÍKOVÁ, PHD., MPH.
SZV, Bratislava
vnútorné choroby

doc. JUDr. Marián GIBA, PhD.

UK v Bratislave

ústavné právo

doc. Ing. Miroslav HABÁN, PhD.

SPU v Nitre

špeciálna rastlinná produkcia

doc. JUDr. Juraj HAMUĽÁK, PhD.

UK v Bratislave

pracovné právo

doc. RNDr. Ondrej HUTNÍK, PhD.

UPJŠ v Košiciach

matematika

doc. Ing. Vladimír CHMELKO, PhD.

STU v Bratislave

aplikovaná mechanika

doc. PhDr. Helena KADUČÁKOVÁ, PhD.

VŠZaSP sv. Alžbety

ošetrovatel'stvo

doc. PhDr. Miroslav KARABA, PhD.

TU v Trnave

systematická filozofia

doc. Ing. Samer KHOURI, PhD.

TU v Košiciach

získavanie a spracovanie zemských zdrojov

doc. MUDr. Pavol KRISTIAN, PhD.

UPJŠ v Košiciach

vnútorné choroby

Pavel KRPÁLEK, CSc. MBA

VŠ DTI

odborová didaktika

doc. dr. Mirko LAMPIS, PhD.

UKF v Nitre

cudzie jazyky a kultúry

doc. Ing. Drahoš LANČARIČ, PhD.

SPU v Nitre

odvetvové a prierezové ekonomiky

doc. PhDr. Zuzana LOPATKOVÁ, PhD.

TU v Trnave

slovenské dejiny

doc. PaedDr. Monika MÁČAJOVÁ, PhD.
UKF v Nitre
pedagogika

doc. Mgr. Juraj MALÍČEK, PhD.
UKF v Nitre
estetika

doc. Mgr. Miloš MAREK, PhD.
TU v Trnave
slovenské dejiny

doc. Mgr. Pavol MATULA, PhD.
TU v Trnave
slovenské dejiny

doc. Mgr. Ildikó MATUŠÍKOVÁ, PhD.
UCM v Trnave
molekulárna biológia

doc. JUDr. PhDr. Lucia MOKRÁ, PhD.
UK v Bratislave
medzinárodné právo

doc. MVDr. Dagmar MUDROŇOVÁ, PhD.
UVLF v Košiciach
imunológia

doc. PhDr. Anna MURGOVÁ, PhD.
VŠZSP sv. Alžbety, n. o.
ošetrovatel'stvo

doc. RNDr. Miroslav ONDREJOVIČ, PhD.
UCM v Trnave
molekulárna biológia

doc. Ing. Zora PETRÁKOVÁ, PhD.
STU v Bratislave
stavebníctvo

doc. Ing. Nora POLLÁKOVÁ, PhD.
SPU v Nitre
agrochémia a výživa rastlín

doc. MUDr. Jana RADOŠINSKÁ, PhD.
UK v Bratislave
normálna a patologická fyziológia

doc. MUDr. Matej SAMOŠ, PhD.
UK v Bratislave
vnútorné choroby

doc. MUDr. Ferdinand SASVÁRY, PhD.
VŠZaSP sv. Alžbety
verejné zdravotníctvo

doc. Ing. Čestmír SERAFÍN, Dr.
UKF v Nitre
odborová didaktika

doc. MUDr. Branislav STANČÁK, CSc.
UPJŠ v Košiciach
vnútorné choroby

pplk. doc. JUDr. Mgr. Jana ŠIMONOVÁ, PhD.
APZ Bratislava
bezpečnostné vedy

doc. Ing. Marian ŠOFRANKO, PhD.
TU v Košiciach
získavanie a spracovanie zemských zdrojov

doc. JUDr. Miroslav ŠTRKOLEC, PhD.
UPJŠ v Košiciach
obchodné a finančné právo

doc. dr. iur. JUDr. Ing. Michal TUROŠÍK, PhD.
UK v Bratislave
teória a dejiny štátu a práva

doc. Mgr. Bohdan ULAŠIN, PhD.
UK v Bratislave
všeobecná jazykoveda

doc. PhDr. Hana URBANCOVÁ, DrSc.
VŠMU v Bratislave
muzikológia

doc. PeaDr. Katarína VANČÍKOVÁ, PhD.
UMB v Banskej Bystrici
pedagogika

doc. PhDr. Ladislav VASKA, PhD.
PU v Prešove
sociálna práca

doc. Ing. Ivan VIRGALA, PhD.
TU v Košiciach
strojárstvo

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.