OBSAH

ŠTÚDIE

Dagmar Lesáková

Vízia 10. Rámcového programu pre výskum a inovácie Horizont Európa na roky 2028 – 2034 4

Michaela Kleinová

Globálny tok študentov – analýza údajov z OECD 21

Anna Pelošjan

Medzinárodná študentská mobilita v kontexte súčasných trendov vysokých škôl 27

Mária Janková

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy: nové možnosti vzdelávania na vysokých školách 35

INFORMÁCIE

Vzťah ako kompas v digitálnom svete: o príprave budúcich učiteľov na Univerzite v Aucklande na Novom Zélande 44

Noví rektori 54

EUROGRADUATE 2026 55

CONTENTS

THEORETICAL ARTICLES

Dagmar Lesáková

Vision of the 10th Framework Programme for Research and Innovation Horizon Europe for the period 2028 – 2034 4

Michaela Kleinová

Global Students Flow – Analysis of OECD Data 21

Anna Pelošjan

International Student Mobility in the Context of Current Trends in Higher Education Institutions 27

Mária Janková

Micro-Credentials and Short-Cycle Study Programmes: New Opportunities for Learning at Higher Education Institutions 35

INFORMATIVE ARTICLES

Relationship as a Compass in the Digital World: On Teacher Training of future Educators at the University of Auckland, New Zealand 44

New chancellors 54

EUROGRADUATE 2026 55

Milé čitateľky, milí čitatelia,

v aktuálnom čísle časopisu ACADEMIA opätovne prinášame výber článkov z oblasti vysokoškolského vzdelávania. Tentokrát prevládajú skôr informačne orientované články, pričom veríme, že informácie, ktoré obsahujú, budú prínosom pre Vašu prácu.

Popri vízii 10. Rámcového programu pre výskum a inovácie Horizont Európa na roky 2028 – 2034 uverejňujeme aj dva príspevky zamerané na študentskú mobilitu. Do pozornosti dávame aj prehľad o novinkách vo vysokoškolskom zákone, tentoraz upriamujúcich pozornosť na mikroosvedčenia a krátke študijné programy.

V informáciách nájdete rozhovor zameraný na prípravu budúcich učiteľov na univerzite v Aucklande na Novom Zélande. Nájdete tu aj zoznam novovymenovaných rektorov slovenských vysokých škôl. Pozornosť si zaslúži aj pripravovaný medzinárodný prieskum EUROGRADUATE, ktorého terénna fáza sa začne koncom októbra 2026.

Prajeme príjemné a podnetné čítanie

Mgr. František Blanár
zodpovedný redaktor

Vízia 10. Rámcového programu pre výskum a inovácie Horizont Európa na roky 2028 – 2034

Abstrakt

Stať prináša základné informácie o pripravovanom, v poradí už 10. Rámcovom programe EÚ na podporu výskumu a inovácií Horizont Európa na roky 2028 – 2034. Približuje štruktúru programu a návrh základných implementačných pravidiel. Osobitná pozornosť sa venuje novonavrhovanému Európskemu fondu pre konkurencieschopnosť, ktorého cieľom je poskytovať komplexnú investičnú podporu – od aplikovaného výskumu a priemyselného testovania až po komercializáciu a uvedenie technológií či výrobkov na trh. Vzhľadom na význam priority Rozširovanie účasti a šírenie excelentnosti pre štáty strednej a východnej Európy je samostatná časť venovaná výsledkom zapojenia relevantných štátov do aktuálnej verzie priority, zmenám v obsahu a pravidlám implementácie priority v budúcom programovacom období. V závere hodnotíme zmeny navrhované v 10. Rámcovom programe Horizont Európa v porovnaní s aktuálnym rámcovým programom podpory výskumu, poukazujeme na možné riziká a očakávané prínosy.

Kľúčové slová

Rámcový program Horizont Európa, výskum a inovácie, konkurencieschopnosť, udržateľnosť a bezpečnosť, výskumné kariéry, rozširovanie účasti a šírenie excelentnosti.

Abstract

The article brings fundamental information about proposed, in numerical order the tenth Framework Programme for Research and Innovation Horizon Europe for 2028 – 2034. It presents the complete programme outline and proposal of basic implementation rules. We pay special attention to the newly proposed European Competitiveness Fund, which aims to support the whole process from applied research, testing, products launch up to introducing technologies and product prototypes to the market. Because of importance of the priority Widening Participation and Spreading Excellence for the countries of Middle- and East Europe, special part is devoted to the results of relevant countries participation in the current programme as well as to the proposed changes in the content and priority implementation in the future period. We conclude with the summarization of changes expected in the 10. Framework Programme Horizon Europe in comparison with previous programmes supporting research, we point out to possible risks and expected benefits.

Keywords

Framework Programme Horizon Europe, research and innovation, competitiveness, sustainability and security, research careers, widening participation and spreading excellence.

Úvod

Európa čelí v súčasnosti viacerým kritickým výzvam. Zmena klímy, prelomové technológie, meniaca sa geopolitika a demografické trendy zásadne menia spoločnosť a ekonomiku. Na zachovanie konkurencieschopnosti, odolnosti a jednoty sa Európa rozhodla vytýčiť výskum a inovácie ako svoju strategickú prioritu, výrazne podporiť investície do inovácií a riešiť svoje slabé stránky, predovšetkým však prekážky v reťazci medzi inováciami a ich komercializáciou. Ako nástroj podpory predstavila Európska komisia 10. Rámcový program pre výskum a inovácie Horizont Európa na roky 2028 – 2034, ktorý sa má orientovať na *„posilnenie vedeckej a technologickej základne EÚ, na zintenzívnenie obehu a využívanie poznatkov, technológií a inovácií a využitie nástrojov financovania EÚ na dosiahnutie maximálnej pridanej hodnoty v záujme dosiahnutia katalytického účinku pri zvyšovaní verejných a súkromných investícií v členských štátoch"*[1]. Ambície programu smerujú k posilneniu konkurencieschopnosti, odolnosti, udržateľnosti, technologickému vodcovstvu a sociálnej súdržnosti.

V globálnej vedomostnej ekonomike závisí dlhodobá konkurencieschopnosť Únie, jej líderstvo v oblasti technológií a schopnosť reagovať na globálne spoločenské výzvy predovšetkým od jej schopnosti rozvíjať, priťahovať a udržať vysokokvalifikovanú a medzinárodne prepojenú pracovnú silu v oblasti výskumu. Strategické investície do excelentných výskumných pracovníkov, ich odbornej prípravy, mobility a kariérneho napredovania v rámci akademického prostredia aj mimo neho sú preto nevyhnutné na zabezpečenie inovácií a zostávajú v centre podpory rámcového programu Horizont.

Kľúčovú úlohu výskumu a inovácií pri posilňovaní globálnej konkurencieschopnosti EÚ má dokumentovať aj výrazné navýšenie finančných prostriedkov určených na program Horizont Európa na obdobie rokov 2028 – 2034. Program by mal zároveň podporiť členské štáty pri zvyšovaní verejných a súkromných investícií do výskumu a inovácií, čím by prispel k naplneniu cieľa Lisabonskej stratégie dosiahnuť výdavky na výskum a vývoj minimálne na úrovni 3 % HDP.

Európska komisia zverejnila návrh štruktúry a rozpočtu budúceho rámcového programu pre výskum a inovácie ešte v lete 2025 a nazvala ho opäť Horizont Európa. Aby sa predišlo zámene s projektami minulých období, býva preto označovaný aj ako 10. rámcový program (FP10).

[1] *Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council establishing Horizon Europe, the Framework Programme for Research and Innovation, for the period 2028-2034, laying down its rules for participation and dissemination. Brussels, 2025.*

Stať prezentuje základné súvislosti legislatívneho návrhu rámcového programu Horizont Európa na roky 2028 – 2034 a jeho väzby na novonavrhovaný Európsky fond pre konkurencieschopnosť *(European Competitivness Fund – ECF).* Hoci návrh Komisie deklaruje, že Horizont Európa zostane aj po roku 2028 samostatným programom, proklamovaná „úzka väzba" s Európskym fondom pre konkurencieschopnosť vyvoláva určité obavy o presadenie proklamovanej autonómie a integrity Horizontu v praxi.

Návrh 10. rámcového programu musí ešte prejsť v nasledujúcich mesiacoch štandardným legislatívnym procesom EÚ, t. j. rokovaniami medzi Európskou komisiou, Európskym parlamentom a členskými štátmi a musí byť schválený Európskym parlamentom i Radou EÚ. Všetky údaje v texte sú teda iba odrazom doteraz zverejneného návrhu programu a diskusií prebiehajúcich k jeho obsahu v rôznych záujmových skupinách.

1. Princípy a ciele 10. Rámcového programu Horizont Európa na roky 2028 – 2034

Program Horizont Európa bol vytvorený s cieľom podporovať vedu, výskum a inovácie, ochranu hodnôt nezávislosti a otvorenosti, zlepšovanie vedomostnej základne Európy a zvyšovanie konkurencieschopnosti.

Účasť v projektoch rámcového programu Horizont Európa poskytuje zúčastneným štátom významné zdroje na strategické investície do základného i aplikovaného výskumu, rozširovanie výskumných kapacít, budovanie spoločných výskumných sietí, posilňovanie ľudských zdrojov vo výskume atď. Rozsah participácie pre jednotlivé štáty v programe dokumentujú aj údaje o ich doterajšej účasti v programe Horizont Európa za obdobie 2021 až jún 2026.

Podľa júnovej verzie databázy eCORDA z roku 2026 vykázala Slovenská republika celkovo 650 účastí v 480 projektoch programu Horizont Európa, pričom z rozpočtu programu získala finančný príspevok vo výške 173,2 mil. eur. Podľa objemu získanej finančnej podpory sa Slovenská republika umiestnila na 31. mieste spomedzi 46 participujúcich štátov. Rovnaké postavenie jej patrí aj podľa počtu účastí v programe.

Tabuľka 1 *Štáty participujúce v RP Horizont Európa (2021 až jún 2026)*

Participujúce štáty	Status štátu	Účasti	Projekty	Čistý prínos (€)
Nemecko	členský štát	16 014	8 178	10 008 193 136
Španielsko	členský štát	15 897	7 051	6 668 125 119
Taliansko	členský štát	13 549	6 607	5 092 791 622
Francúzsko	členský štát	13 031	6 223	6 960 837 036
Holandsko	členský štát	8 897	5 238	5 403 551 662
Veľká Británia*	asociovaný	7 863	5 028	2 227 087 616
Belgicko	členský štát	7 857	4 650	4 828 816 895
Grécko	členský štát	6 296	2 931	2 339 414 415

Tabuľka 1 (pokračovanie) *Štáty participujúce v RP Horizont Európa (2021 až jún 2026)*

Participujúce štáty	Status štátu	Účasti	Projekty	Čistý prínos (€)
Švédsko	členský štát	4 200	2 833	2 124 761 530
Rakúsko	členský štát	4 198	2 698	2 028 315 759
Portugalsko	členský štát	4 119	2 552	1 476 431 766
Dánsko	členský štát	3 580	2 529	1 791 670 869
Švajčiarsko**	asociovaný	3 570	2 516	576 992 890
Fínsko	členský štát	3 453	2 122	1 744 125 875
Nórsko	asociovaný	3 228	2 021	1 873 993 341
Írsko	členský štát	2 659	1 903	1 253 163 547
Poľsko	členský štát	2 625	1 864	1 053 928 594
Česká republika	členský štát	2 013	1 427	709 801 811
Rumunsko	členský štát	1 544	1 005	411 514 744
Slovinsko	členský štát	1 510	1 004	488 260 886
Turecko	asociovaný	1 410	845	436 213 860
Cyprus	členský štát	1 279	899	416 998 978
Izrael	asociovaný	1 193	1 019	993 758 165
Maďarsko	členský štát	1 072	791	281 057 726
Estónsko	členský štát	978	767	355 930 853
Bulharsko	členský štát	851	597	220 009 726
Chorvátsko	členský štát	835	541	201 942 583
Litva	členský štát	800	589	254 398 883
Luxemburg	členský štát	664	530	286 079 704
Srbsko	asociovaný	657	484	169 776 236
Slovensko	členský štát	650	480	173 250 687
Lotyšsko	členský štát	537	421	158 504 728
Ukrajina	asociovaný	504	359	100 541 365
Malta	členský štát	303	246	76 997 018
Island	asociovaný	258	178	117 473 356
Moldavsko	asociovaný	118	97	19 453 960
Macedónsko	asociovaný	113	91	19 431 001
Bosna a Hercegovina	asociovaný	108	77	16 025 364
Tunisko	asociovaný	102	76	18 998 096
Gruzínsko	asociovaný	90	70	12 277 080
Albánsko	asociovaný	86	64	11 144 111
Egypt***	asociovaný	67	58	9 249 886
Čierna Hora	asociovaný	54	39	19 161 487
Arménsko	asociovaný	39	32	11 123 039
Faerské ostrovy	asociovaný	36	29	8 754 809
Kosovo	asociovaný	21	18	2 191 197

Zdroj: EC eCORDA, jún 2026.

Veľká Británia – asociovaný štát od 2024.*
*Švajčiarsko** – asociačná dohoda podpísaná 10. 11. 2025; aplikovaná retroaktívne od 1. 1. 2025.*
*Egypt*** – plne asociovaný v programe Horizont Európa (všetky piliere), asociačná dohoda podpísaná 22. 10. 2025.*

Návrh Európskej komisie na nový 10. Rámcový program pre výskum a inovácie rešpektuje základnú filozofiu predchádzajúceho programu Horizont Európa, pričom zdôrazňuje niekoľko kľúčových princípov:

- zachovanie Horizontu Európa ako samostatného programu EÚ pre výskum a inovácie,
- posilnenie role excelentnosti a prelomových inovácií,
- zachovanie autonómie Európskej rady pre výskum *(European Research Council – ERC)* a Európskej rady pre inovácie *(European Innovation Council – EIC),*
- väčšie zapojenie odbornej komunity do riadenia programu,
- dôraz na zjednodušenie pravidiel a lepšiu implementáciu programu pre príjemcov.

Základné ciele programu Horizont na roky 2028 – 2034 zdôrazňujú:

- presadzovanie základných hodnôt vedeckej slobody a otvorenosti,
- rozširovanie vynikajúcej vedomostnej základne Európy koncentráciou vytvárania európskej pridanej hodnoty,
- zlepšenie výskumných kariér a prilákanie najlepších výskumných pracovníkov v Európe aj mimo nej v súlade s iniciatívou *„Vyberte si Európu" („Choose Europe"),*
- mobilizácia verejných a súkromných investícií v celom reťazci výskumu a inovácií – od základného výskumu až po komercializáciu výsledkov výskumu na trhu,
- prispenie k zvýšeniu investícií do inovácií najmä podporou inovácií v celej Európe a zvyšovaním súdržnosti medzi schémami financovania z prostriedkov EÚ a investíciami členských štátov,
- využitie potenciálu rozpočtu EÚ na zníženie rizika a uvoľnenie väčších investičných príležitostí; orientácia investícií na strategické priority EÚ vrátane jednotného trhu, prechodu na čistú energiu, dekarbonizáciu, cirkulárne systémy, digitalizáciu, bezpečnosť, odolnosť a sociálnu súdržnosť,
- zlepšenie prístupu k finančným prostriedkom EÚ prostredníctvom rýchlejších, užívateľsky orientovaných, zjednodušených a harmonizovaných postupov s cieľom rozšíriť účasť a urýchliť dosahovanie výsledkov.

S cieľom odstrániť nadmernú zložitosť, administratívnu náročnosť a ťažkopádnosť existujúceho rámcového programu Horizont Európa sa v pripravovanom rámcovom programe predpokladá zjednodušenie pracovných programov prostredníctvom menej direktívneho plánovania, zníženie počtu výskumných tém a skrátenie ich opisov. Navrhuje sa aj skrátenie maximálnej lehoty na udelenie grantu na sedem mesiacov, čo bude jeden z najrýchlejších procesov udelenia grantu v programoch EÚ.

Špecifické ciele programu Horizont na roky 2028 – 2034 deklarujú:

- vytváranie vysoko kvalitných poznatkov, zručnosti a atraktívnych kariér pre výskumných pracovníkov a podporu realizácie európskeho výskumného priestoru ERA,
- zvýšenie miery celoúnijnej a medzinárodnej výskumnej spolupráce, výmeny vedomostí a ich zhodnocovanie,
- zosúladenie priorít EÚ, členských štátov a regiónov s cieľom vytvoriť celoeurópsky výskumný a inovačný ekosystém,
- zmenšenie vnútroštátnych a regionálnych rozdielov vo výskumných a inovačných kapacitách, zručnostiach a talentoch, a tak posilniť inovačné ekosystémy,
- zlepšenie pozície EÚ v oblasti inovácií s osobitným zameraním na strategické technológie a prelomové inovácie, uľahčenie šírenia inovačných riešení pomocou normalizovaných procesov v záujme podpory konkurencie-schopnosti a riešenia kľúčových spoločenských výziev,
- zníženie rizika a mobilizácie súkromného financovania výskumu a inovácií, najmä na podporu špičkových technológií, rozširovanie inovačných startupov a účasti MSP,
- zvýšenie verejných a súkromných investícií do výskumu a inovácií v členských štátoch a podporiť tým dosiahnutie celkových výdavkov na výskum a vývoj na úroveň aspoň 3 % HDP EÚ.

Obavy vyvolávajú informácie o znížení pôvodne navrhovaného rozpočtu pre 10. rámcový program. Cyperské predsedníctvo Rady Európy zverejnilo v júni 2026 údaje o rokovaní medzi vládami členských štátov EÚ o budúcom rozpočte na obdobie 2028 – 2034. Pre 10. rámcový program pre výskum a inovácie (FP10) navrhla Rada EÚ rozpočet vo výške 167,9 miliárd eur, čo je menej než 175 miliárd eur navrhnutých Komisiou EÚ a výrazne menej než 200 miliárd eur uvedených v prvom návrhu Európskeho parlamentu.

2. Štruktúra 10. Rámcového programu Horizont Európa na podporu výskumu a inovácií na roky 2028 – 2034

Z hľadiska štruktúry programu je pre Horizont Európa na obdobie 2028 – 2034 navrhovaná koncepcia štyroch pilierov.

PILIER I – EXCELENTNÁ VEDA

Cieľom piliera I je posilnenie vedeckej základne EÚ, prilákanie špičkových talentov, podpora excelentného výskumu v Európe a poskytovanie najlepších vedeckých poznatkov pre politiky EÚ. Excelentnosť výskumu a mobilita sú jadrom ambície

Európy stať sa najlepším miestom na svete na aktivity výskumu pod heslom „Vyberte si Európu" („Choose Europe").

Pilier I – Excelentná veda zahŕňa 3 komponenty:

Európska rada pre výskum (European Research Council – ERC)

ERC rozšíri doterajšie aktivity zamerané na podporu výskumu na hraniciach poznania, pričom sa bude sústreďovať na financovanie excelentných výskumníkov a ich tímov bez ohľadu na štátnu príslušnosť či krajinu pôvodu. Podpora bude aj naďalej prideľovaná na základe súťaže založenej výlučne na kritériu vedeckej excelentnosti. Ambíciou ERC je prilákať najtalentovanejších výskumných pracovníkov z celého sveta a etablovať EÚ ako popredné svetové centrum výskumu a inovácií.

Akcie Marie Curie-Sklodowskej (Marie Sklodowska-Curie Actions – MSCA)

MSCA majú podporovať odbornú prípravu a kariérny rast výskumných pracovníkov, excelentnosť ich výskumu, rozvoj zručností a mobilitu. MSCA prilákajú a získajú excelentné výskumné talenty a podporia udržateľné výskumné kariéry v EÚ s ambíciou zvýšiť konkurencieschopnosť Európskej únie v oblasti výskumu a inovácií.

MSCA budú pokračovať vo financovaní excelentných doktorandských sietí, postdoktorandských štipendií, mobilít zamestnancov v oblasti výskumu a inovácií. Kladie sa silný dôraz na medzinárodnú, medziodvetvovú a interdisciplinárnu spoluprácu. Financovanie má podporovať špičkový výskum a rozvoj výskumných talentov s cielenou podporou pre začínajúcich výskumných pracovníkov. Aktivity MSCA prispejú k posilneniu etablovanie Európskej únie ako poprednej destinácie pre výskumných pracovníkov.

Spoločné výskumné centrum (Joint Research Centre – JCR)

JCR má poskytovať nezávislé poznatky a vedecké výsledky dôkazy na podporu tvorby a implementácie politík EÚ s cieľom maximalizovať ich pozitívny spoločenský vplyv.

PILIER II – KONKURENCIESCHOPNOSŤ A SPOLOČNOSŤ

Cieľom piliera II je podpora kolaboratívneho výskumu a inovácií v oblastiach s veľkým spoločenským vplyvom a významným dosahom na riešenie globálnych výziev a posilnenie konkurencieschopnosti EÚ. Kolaboratívny výskum sa zameriava na vytváranie nadnárodných sietí spolupráce združujúcich subjekty z rôznych disciplín za účelom podpory a rýchleho šírenia excelentných výsledkov výskumu, pričom sa podporujú aj spoločenské výzvy zamerané na posilnenie vplyvu výskumu pri vypracúvaní a podpore politík EÚ.

Pilier II – Konkurencieschopnosť a spoločnosť obsahuje dva komponenty:

Konkurencieschopnosť

Konkurencieschopnosť pokrýva oblasti „prepísané" z Európskeho fondu pre konkurencieschopnosť (ECF), kde sú uvedené v podobe tzv. *Policy windows*.

Sú to:

- ✓ čistá energia a dekarbonizácia priemyslu;
- ✓ zdravie, biotechnológie, poľnohospodárstvo a bioekonomika;
- ✓ vedúce postavenie v digitálnej oblasti;
- ✓ odolnosť a bezpečnosť, obranný priemysel a vesmír.

Spoločnosť

Spoločnosť zahŕňa globálne spoločenské výzvy, ku ktorým patria témy ako migrácia, dezinformácie, posilňovanie a podpora demokracie, riešenie demografických a medzigeneračných výziev, podpora sociálno-ekonomických transformácií, ktoré prispievajú k inklúzii a rastu. Do tohto komponentu patria aj európske misie a Nový európsky Bauhaus.

Kľúčovým nástrojom piliera sú partnerstvá, ktoré budú fungovať na základe synergií s Európskym fondom pre konkurencieschopnosť, čím sa zabezpečí súdržná finančná podpora počas celého investičného procesu. Partnerstvá môžu mať rôzne formy: verejno – verejné, verejno – súkromné až po verejno – verejno – súkromné.

PILIER III – INOVÁCIE

Cieľom piliera III je stimulovanie inovácií v Európe so zameraním na podporu vývoja nových výrobkov, služieb a biznis modelov.

Pilier III – Inovácie zahŕňa dva komponenty:

Európska rada pre inovácie (European Innovation Council – EIC)

EIC bude podporovať inovačné startupy a MSP so zameraním na prelomové inovácie a podnikanie. Posilnia sa prepojenia medzi projektmi financovanými ERC a kolaboratívnymi výskumnými projektmi a nástrojmi EIC v záujme rýchlejšej komercializácie a rozširovania prelomových technológií. Poskytne sa aj jedinečná príležitosť na podporu start-upov a scale-upov v oblasti špičkových technológií duálneho využitia a obrany, ako aj technológií strategických pre záujmy Európskej únie, ktoré potrebujú cielenú priamu podporu a nemajú možnosť prístupu k dostatočnému kapitálu z trhu.

Aktivity Európskej rady pre inovácie (EIC) budú obohatené o prvky *„ARPA"* (podľa americkej *Advanced Research Project Agency*, ktorá financuje vysoko rizikové, ale potenciálne vysoko prínosné technológie) a *„DARPA"* (podľa *Defense Advanced Research Agency).* EIC tak podporí i start-upy a scale-upy v oblasti vyspelých technológií pre duálne využitie a obranu.

Inovačné ekosystémy

Komponent bude podporovať organizácie pri vytváraní konkurencieschopných, spoľahlivých a prepojených inovačných ekosystémov. Podporované budú tiež aktivity zamerané na posilnenie integrácie vedomostného trojuholníka *„vysokoškolské vzdelávanie – výskum a inovácie – podnikanie"* v celej Európskej únii.

PILIER IV – EURÓPSKY VÝSKUMNÝ PRIESTOR – ERA

Cieľom piliera IV je vytvoriť v celej EÚ jednotný európsky výskumný priestor bez hraníc, v ktorom bude zabezpečený voľný pohyb výskumných pracovníkov, vedeckých poznatkov a technológií. Pilier má zabezpečiť účinné presadzovanie hodnôt a zásad ERA a Paktu pre výskum a inovácie v Európe, najmä etiku a integritu vo výskume a inováciách, slobodu vedeckého bádania, rodovú rovnosť a rovnosť príležitostí ako aj podporu atraktívnych výskumných kariér a mobility.

Pilier IV – Európsky výskumný priestor zahŕňa 3 oblasti:

Politika ERA

Komponent má podporovať uplatňovanie a ďalší rozvoj politiky ERA so zameraním na rast excelentnosti, inkluzívnosti a účinnosti.

Výskumné a technologické infraštruktúry

Tento komponent podporí rozvoj a prevádzku výskumných a technologických infraštruktúr. Program Horizont bude po novom (na rozdiel od aktuálneho programu) prispievať na kritické nové kapacity európskych výskumných a technologických infraštruktúr svetovej úrovne až do výšky 20 % stavebných nákladov.

Rozširovanie účasti a šírenie excelentnosti (tzv. Widening opatrenia)

Cieľom priority je podpora výkonnosti výskumných a inovačných kapacít vo všetkých regiónoch Európy. Rozširovanie účasti zahŕňa:

a) opatrenia na budovanie kapacít,

b) opatrenia na podporu nadväzovania kontaktov, vytváranie výskumných sietí, zhodnocovanie vedomostí, boj proti úniku mozgov a špecializovanú podporu národných kontaktných bodov.

Pre účely participácie na aktivitách priority Rozširovanie účasti a šírenie excelentnosti boli definované dve skupiny oprávnených štátov:

- ✓ štáty, ktorých sa týka „rozširovanie účasti" – tzv. *„Widening"* štáty, oprávnené na financovanie aktivít v oboch typoch opatrení podľa písmena a) aj písmena b). Do tejto skupiny štátov patria: Bulharsko, Česko, Chorvátsko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Poľsko, Rumunsko a Slovensko,
- ✓ štáty v procese „prechodu" – tzv. *„Transition"* štáty, ktoré sú oprávnené iba na financovanie aktivít z opatrenia podľa písmena b). Do tejto skupiny štátov patria: Cyprus, Estónsko, Grécko, Malta, Portugalsko a Slovinsko.

Po roku 2030 bude prístup k opatreniam na budovanie kapacít obmedzený iba na tie štáty *„Widening"*, ktoré budú medziročne zvyšovať svoje výdavky do výskumu a vývoja.

Okrem uvedených štyroch pilierov by sa 10. rámcový program pre výskum a inovácie mal podieľať spoločne s ECF na financovaní tzv. *moonshot projektov* ako uceleného

reťazca aktivít od výskumu cez vývoj a testovanie až po nasadenie výsledkov do praxe. Moonshot projekty by mali koncentrovať úsilie i významné finančné prostriedky z úrovne EÚ, členských štátov i súkromného sektora. V návrhu 10. rámcového programu sú pre moonshot projekty zmienené nasledovné strategické oblasti: *investície do budúceho kruhového urýchľovača CERN, čisté letectvo a automatizované riadenie letovej prevádzky, vybudovanie kvantového počítača budúcnosti, rozvoj a využitie novej generácie umelej inteligencie, zabezpečenie suverenity Európy v oblasti kritických výskumných dát, rozvoj automatizovanej dopravy a mobility, inovatívne regeneratívne terapie, jadrové fúzie, vesmírna doprava a logistika, nulové znečistenie vody v EÚ, technológie a kapacity pre pozorovanie a prieskum oceánov*.

3. Európsky fond pre konkurencieschopnosť (European Competitivness Fund – ECF)

Európsky fond pre konkurencieschopnosť (ECF) patrí medzi najvýznamnejšie novinky budúceho programu Horizont Európa na roky 2028 – 2034. Zastrešuje významnú časť európskych investícií do strategických technológií priemyslu, digitalizácie, čistej transformácie, zdravia, bezpečnosti, obrany a vesmíru. Obsahovým zameraním preberá aj aktivity niektorých doterajších európskych programov a nástrojov, napríklad program Digitálna Európa, LIFE alebo EU4Health. Fond má poskytovať podporu naprieč celou „investičnou cestou", aby sa financovanie nezastavilo pri výskumnom objave alebo prototype, ale pokračovalo testovaním, rozširovaním výroby až k uvedeniu technológie či produktu na trh.

Návrh rámcového programu člení ECF do štyroch tematických okien *(policy windows)*:

- Čistá transformácia a priemyselná dekarbonizácia.
- Zdravie, biotechnológie, poľnohospodárstvo a bioekonomika.
- Digitálne vodcovstvo.
- Odolnosť a bezpečnosť, obranný priemysel a vesmír.

Ich konečné názvy, ani obsah nie sú zatiaľ definitívne odsúhlasené. Európsky parlament navrhuje napríklad vymedziť tematické okná podrobnejšie a zmeniť ich vnútornú štruktúru, zatiaľ čo Rada EÚ ponecháva názvy i finančné alokácie tematických okien zatiaľ otvorené, pretože sú súčasťou prebiehajúcich rokovaní o viacročnom finančnom rámci (MFF).

Intenzívne diskusie sa vedú o otázke prepojenia Európskeho fondu pre konkurencieschopnosť a budúceho programu Horizont Európa 2028 – 2034. Zatiaľ čo Rada EÚ presadzuje ich užšie prepojenie prostredníctvom spoločného strategického plánovania a koordinácie príslušných výborov, Európsky parlament, naopak, zdôrazňuje, že Horizont Európa by si mal zachovať vlastný systém riadenia založený na vedeckej excelentnosti a nezávislom hodnotení projektov.

Konkrétnym bodom polemiky o vzájomnom vzťahu programu Horizont a ECF je štruktúra pracovných programov. Komisia navrhuje, aby FP10 a ECF zdieľali štyri tematické oblasti a pre každú z nich plánuje jeden spoločný pracovný program. Výskumná komunita s takýmto návrhom nesúhlasí a požaduje oddelené pracovné programy. Spoločné pracovné programy vytvárajú totiž riziko, že priemyselné priority ECF budú de facto určovať výskumnú agendu FP10. Aj sedem hlavných európskych univerzitných sietí upozorňuje v spoločnom stanovisku, že súčasný návrh ECF riskuje vytvorenie hierarchie, v ktorej bude FP10 podriadený krátkodobým prioritám ECF, a preto apelujú na jasné záruky skutočnej autonómie FP10. Stanovisko univerzít ponúka zároveň alternatívnu architektúru: FP10 ako *„bridge generator"*, t. j. generátor excelentných poznatkov, talentov a validovaných konceptov a ECF ako *„bridge amplifier"*, t. j. nástroj na škálovanie, nasadenie a uplatnenie na trhu.

Konkrétne pripomienky univerzít k zriadeniu ECF obsahujú popri výzve na oddelené pracovné programy pre FP10 a ECF v každej zo štyroch tematických oblastí aj návrhy na dva paralelné strategické poradné orgány so štruktúrovanou, ale nie hierarchickou koordináciou či subordináciou; právne ukotvený „plug-in" mechanizmus umožňujúci projektom z FP10 prechádzať do ECF na základe vopred definovaných míľnikov bez opakovaného hodnotenia a kritérium excelentnosti ako jediné hodnotiace kritérium v FP10 (podľa vzoru ERC). Univerzity upozornili, že požiadavka vysokej úrovne technologickej pripravenosti výsledkov výskumu v prepojení s ECF by mohla obmedziť rolu univerzít zameraných na dlhodobý základný výskum.

Rozdielny pohľad na celkové riadenie ECF existuje aj medzi orgánmi EÚ. Rada EÚ (teda ministri vlád členských štátov) podporuje vytvorenie tzv. Hlavného výboru ECF, v ktorom budú zastúpené členské štáty, pričom výbor by poskytoval odporúčania o strategickom smerovaní a príprave pracovných programov. Navrhuje kreovať tzv. Radu zainteresovaných *(ECF Stakeholders Board)* a najmenej jednu platformu pre každé tematické okno *(policy windows)*, prostredníctvom ktorých by mohli svoje podnety poskytovať zástupcovia priemyslu, výskumu, investorov, sociálnych partnerov alebo občianskej spoločnosti. Európsky parlament, naopak, navrhuje posilniť nezávislé odborné poradenstvo a presadzuje do riadenia fondu väčšie zapojenie stakeholderov. Odporúča vytvoriť Ekonomický a technologický poradný výbor *(Economic and Technological Advisory Council)* zložený z expertov na ekonomiku, inovácie a technologický rozvoj, ktorý by vydával odporučenia pre ECF a mal by byť nezávislý od Európskej komisie.

Odlišné názory existujú medzi vládami členských štátov EÚ v otázke možnosti zahrnúť do ECF zvláštne opatrenia na podporu účasti subjektov z chudobnejších štátov EÚ. Kompromisný text uvádza, že financovanie by malo byť realizované na základe kvality návrhov, avšak pri súčasnom sledovaní geografického rozdelenia prostriedkov. Malo by byť vynaložené maximálne úsilie, aby sa zabránilo nadmernej a opakovanej geografickej koncentrácii prostriedkov do malej skupiny štátov, ktorá nie je odôvodnená rozložením technologických a priemyselných kapacít v EÚ.

Rovnako ako pri diskusiách o budúcom programe Horizont Európa, aj pri kreovaní ECF sa stretávajú dva prístupy: *Európska rada presadzuje silnejšiu rolu členských štátov, zatiaľ čo Európsky parlament kladie väčší dôraz na nezávislé expertné riadenie*.

Výsledná podoba Európskeho fondu pre konkurencieschopnosť bude závisieť od ďalších rokovaní medzi Európskym parlamentom, Radou EÚ a Európskou komisiou. Rokovania by mali prebehnúť ešte do konca roku 2026.

4. Rozširovanie účasti – Program Widening

V priorite Rozširovanie účasti (ďalej len Widening) ide o odstraňovanie a zmierňovanie rozdielov medzi štátmi s nízkou úrovňou a štátmi s vysokou úrovňou výskumu a inovácií. Priorita podporuje výskumne a inovačne slabšie európske štáty a inštitúcie v ich snahe zvyšovať výkonnosť výskumných a inovačných kapacít, zdieľať znalosti a odborné poznatky v spolupráci so špičkovými európskymi inštitúciami.

Napriek tomu, že 10. Rámcový program Horizont Európa na roky 2028 – 2034 má za cieľ spomaliť pokles konkurencieschopnosti Európy, zabrániť trieštеniu výskumného potenciálu a koncentrovať sa na excelentnosť vo výskume a inováciách, objavujú sa v ňom aj náznaky kohézneho prístupu a uvažovania. V tomto zmysle niektoré európske i národné politické štruktúry hľadajú cesty, ktoré by umožnili participáciu aj výskumne slabším subjektom a poskytli im príležitosť získať finančné prostriedky na vedu nielen na základe tvrdej súťaže. Na druhej strane niektoré hlasy varujú pred poskytovaním príliš veľkého priestoru nástrojom viac či menej spojeným so súdržnosťou, pretože to podľa nich znamená odklon od základných princípov a misie programu Horizont. Názory na samotnú existenciu či formu Wideningu sa teda značne líšia a nie sú jednotné.

V súčasnosti je priorita Widening realizovaná prostredníctvom špecifických aktivít – nástrojov. Tieto nástroje slúžia na mobilizáciu a prilákanie vedeckých talentov do *tzv. widening štátov*, napríklad ERA Fellowships, ERA Chairs a ERA Talents. Podporované sú tiež projekty, ktorých cieľom je zvyšovať výskumnú excelentnosť, t. j. ťažiť zo spolupráce so špičkovými inštitúciami v oblasti vedy, výskumu a inovácií, kam patria primárne Twinning a Teaming a nástroje novo implementované do programu Horizont Európa, napr. Európska iniciatíva pre excelentnosť – European Excellence Initiative (EEI), Centrá excelencie – Excellence Hubs či Cesty k synergiám – Pathways to Synergies. V novom programe FP10 na roky 2028 – 2034 majú byť v rámci priority Rozširovanie účasti štáty rozdelené do 2 skupín.

Prvá skupina –

štáty Widening budú mať prístup ku všetkým opatreniam v rámci priority, vrátane budovania výskumných kapacít. Do skupiny Widening štátov boli zaradené: Bulharsko, Chorvátsko, Česko, Maďarsko, Lotyšsko, Litva, Poľsko, Rumunsko a Slovensko.

Druhá skupina –

štáty Transition budú mať prístup obmedzený len na opatrenia na podporu vytvárania sietí, zhodnocovania vedomostí a boja proti úniku mozgov, nebudú mať ale možnosť uchádzať sa o podporu pri budovaní kapacít. Do skupiny Transition štátov patria: Cyprus, Estónsko, Grécko, Malta, Portugalsko a Slovinsko.

Ak si štáty budú chcieť zachovať prístup k budovaniu kapacít aj po roku 2030, musia preukázať medziročné navýšenie investícií do výskumu a inovácií.

Widening je politicky koncipovaný ako nástroj rozširovania účasti a podpory menej výkonných alebo štrukturálne slabších systémov. V praxi však výrazná časť prostriedkov smeruje do relatívne obmedzeného okruhu štátov, ktoré už disponujú vyššou absorpčnou kapacitou, skúsenosťami s účasťou v európskych projektoch a inštitucionálnou základňou pre úspešné čerpanie. Dáta dokazujú, že Widening nie je iba nástrojom vyrovnávania rozdielov, ale aj priestorom, kde sa prejavujú rozdiely v schopnosti štátov tieto prostriedky získavať a využívať. Veľké a kapacitne silnejšie krajiny získavajú najviac prostriedkov, avšak menšie a slabšie systémy sú na Wideningu relatívne najviac závislé. Čím nižšia je inovačná výkonnosť štátu, tým vyššia je potreba podpory z priority Widening.

Tabuľka 2 *Pozícia štátov aktuálne participujúcich na priorite Widening*

Štáty participujúce na priorite Widening	Výška finančnej podpory z programu Horizont	Výška finančnej podpory z priority Widening	Podiel štátu na celkovom rozpočte priority Widening
Estónsko	308 344 730,88	60 426 833,87	6,11
Malta	66 604 958,11	13 464 334,06	1,36
Slovinsko	427 770 133,69	55 937 201,03	5,66
Portugalsko	1 217 031 498,34	164 042 381,25	16,59
Cyprus	364 405 779,44	50 708 019,53	5,13
Litva	194 450 769,08	32 844 415,73	3,32
Česká republika	611 856 063,83	95 405 902,66	9,65
Grécko	1 999 200 622,08	133 826 315,34	13,54
Chorvátsko	169 363 805,41	38 973 879,92	3,94
Maďarsko	239 457 021,05	11 936 554,59	1,21
Poľsko	864 057 493,82	83 674 759,76	8,46
Slovenská republika	148 980 495,04	38 959 884,91	3,94
Turecko	377 023 975,76	34 716 914,30	3,51
Lotyšsko	122 041 450,63	30 064 923,45	3,04
Srbsko	148 483 977,36	40 109 763,68	4,06
Bulharsko	191 374 845	33 355 871,21	3,37
Čierna Hora	5 456 755,63	1 998 168,25	0,20
Macedónsko	16 252 653,05	4 151 900,50	0,42
Albánsko	7 911 592,50	2 904 813,25	0,29
Rumunsko	332 290 598,47	30 127 686,67	3,05
Ukrajina	65 809 732,26	10 827 001,55	1,10
Bosna a Hercegovina	13 665 788,76	3 787 124,98	0,38
Moldavsko	16 338 094,18	1 492 537,50	0,15
Arménsko	8 655 551,18	6 538 477,56	0,66
Faerské ostrovy	8 166 005,19	569 900,00	0,06
Gruzínsko	8 762 668,04	3 080 125,00	0,31
Kosovo	1 699 604,44	453 231,25	0,05
Tunisko	16 075 037,14	4 293 305,50	0,43

Zdroj: EC-eCORDA 01/2026

5. Vybrané aspekty implementácie 10. Rámcového programu Horizont Európa na roky 2028 – 2034

Jednou z dominantných tém diskusií o rámcových programoch je požiadavka na zjednodušenie a zníženie administratívnej záťaže tak, aby sa urýchlili procesy a posilnila flexibilita programu. Pre príjemcov by zjednodušenie v 10. rámcovom programe malo spočívať v skrátení pracovných programov, znížení rozsahu tém, stručnejších popisoch a zvýšení počtu otvorených tém *(tzv. open topics)*, ktoré ponúkajú žiadateľom väčšiu voľnosť pri formulovaní výskumných otázok. Súčasne sa plánuje skrátenie času od uzávierky výzvy po udelenie grantu na maximálne 7 mesiacov, čo bude jedna z najrýchlejších procedúr schvaľovania programov EÚ.

Celkový prístup k financovaniu výskumu zostáva v navrhovanom programe rovnaký ako v aktuálne implementovanom programe Horizont. Novinkou je možnosť financovať malé a stredné podniky (MSP) až do výšky 100 %, čo je krok, ktorý by mohol podporiť väčšie zapojenie MSP do aktivít výskumu a inovácií.

Pozitívne je, že i napriek úzkemu prepojeniu s Európskym fondom pre konkurencieschopnosť si 10. rámcový program zachováva vlastný právny základ a svoju „značku". Návrh nového programu Horizont výslovne konštatuje, že výskum a inovácie si vyžadujú nezávislý, integrovaný a predvídateľný program, ktorý vytvorí vhodné podmienky pre vznik nových nápadov a ich uvedenie na trh. Neistota panuje v konkrétnej podobe prepojenia nového programu Horizont s ECF a aj v konkrétnej tematickej náplni jednotlivých oblastí, najmä druhého piliera programu zameraného na konkurencieschopnosť a spoločnosť. Všeobecne však možno konštatovať, že zatiaľ čo 10. rámcový program má financovať výskumné a inovačné aktivity, zdroje ECF majú podporovať zavádzanie inovatívnych riešení do praxe.

Obavy akademickej sféry vzbudzuje, že u Akcií Marie-Curie Sklodowska (MSCA) má byť v budúcom programovacom období uplatnený aj top-down tematický fokus (označovaný často ako direkcionalita), ktorý by európskym autoritám umožňoval určovať konkrétne výskumné témy. Navyše, témy definované zhora nadol by nedisponovali žiadnym dodatočným rozpočtom, čo by viedlo k presunu časti financií z projektov iniciovaných zdola nahor a k obmedzeniu slobody výskumníkov pri určovaní vlastných výskumných tém.

Z návrhu FP10 vyplývajú pre MSCA – ako prioritu smerovanú predovšetkým do akademického prostredia – v budúcom programovacom období aj ďalšie zmeny. Legislatívny návrh FP10 zmieňuje, že MSCA majú byť financované *„výlučne na báze vedeckej excelentnosti"*, čo môže naznačovať, že sa upúšťa od tradičných kritérií hodnotenia (Excelentnosť, Impakt, Kvalita implementácie). Aktuálny typ projektov *„Training and Mobility Action"* má byť nahradený projektmi *„Research and Training Action"* a až budúcnosť ukáže, či pôjde o významnejšie zmeny v podstate projektov MSCA, alebo len o rebranding.

Návrh programu tiež uvádza, že *„MSCA majú podporovať kariéru výskumníkov vo všetkých jej etapách"*. Aj keď je podpora výskumníka po celú jeho profesionálnu

dráhu naozaj dôležitá, naznačený posun by mohol indikovať významnú zmenu v samotnej podstate MSCA, ktoré boli až doteraz nástrojom podpory najmä začínajúcich výskumníkov. Zachovanie tejto funkcie je dôležité pre udržanie špecifického prínosu MSCA vo výchove novej generácie výskumných pracovníkov.

Zmenou prejde definícia štátov v oblasti rozširovania účasti a šírenia excelentnosti. Cieľové štáty pre participáciu v tejto priorite by mali byť v budúcom rámcovom programe rozdelené podľa špecifických indikátorov do dvoch skupín na štáty Transition (Cyprus, Estónsko, Grécko, Malta, Portugalsko, a Slovinsko) a štáty Widening (Bulharsko, Chorvátsko, Česko, Maďarsko, Lotyšsko, Litva, Poľsko, Rumunsko a Slovensko). Dôležité je, že po roku 2030 bude prístup k opatreniam na budovanie výskumných kapacít obmedzený iba na tie štáty, ktoré medziročne zvýšia svoje výdavky na výskum a vývoj. Táto podmienka môže významne ohroziť príjemcov v tých štátoch, kde sú slabšie výskumno-inovačné kapacity. Relevantnejšie by preto bolo nahradiť danú podmienku napríklad kritériom výskumno-inovačnej výkonnosti.

Za pozitívny prínos je v komentároch k návrhu programu označovaný model paušálneho financovania *(lump sum),* ktorý prináša zjednodušenie a možnosť zníženia chybovosti. Metóda paušálnej platby je posunom k pružnejšiemu modelu financovania, zmierňuje administratívnu záťaž a zložitosť finančného výkazníctva, čím umožňuje príjemcom zamerať sa viac na výsledky a dopad projektov, než na komplikované predpisy. Zároveň však niektoré štáty požadujú, aby bolo financovanie flexibilné, prispôsobené rozmanitosti výskumných činností a aby paušálny model nebol jediným modelom financovania výskumných aktivít.

Kritika budúcich recipientov programu – predovšetkým z akademického prostredia – zaznieva aj k menšiemu dôrazu na základný výskum v prospech aplikovaného výskumu a technologických inovácií, čo by z dlhodobého hľadiska mohlo oslabovať schopnosť získavať prelomové poznatky.

Záver

Cieľom programu Horizont Európa na podporu výskumu a inovácií je stimulovať excelentnosť vo výskume, rozširovať výskumné kapacity, posilňovať mobilitu, medzinárodnú aj medzisektorovú kooperáciu a urýchľovať prelomové inovácie. Tieto jedinečné prínosy robia z neho významné aktívum pre európsku konkurencieschopnosť a prosperitu.

Rozhodnutie Európskej komisie zachovať program Horizont Európa ako samostatný program pre výskum a inovácie potvrdzuje jeho postavenie vlajkového programu EÚ na podporu vedeckej excelentnosti a medzinárodnej spolupráce. Je uznaním jednej z najsilnejších značiek Európy a jedného z najväčších programov pre výskum a inovácie vo svete.

Návrh programu stavia výskum a inovácie do centra ekonomiky Európskej únie a jej investičnej stratégie. Zjednodušenie podmienok participácie v programe, skrátenie dĺžky pracovných programov v kombinácii s menej normatívnym plánovaním

a zjednodušením modelov financovania predstavuje pozitívne zmeny v celkovej koncepcii programu.

V ostatných dvoch rokoch dominovala politickým diskusiám EÚ správa Maria Draghiho o európskej konkurencieschopnosti, ktorá vyzvala k masívnemu navýšeniu investícií do výskumu a inovácií vrátane rozpočtu pre program FP10. Mohutný rozpočet by bol signálom globálnej vedeckej komunite, že Európa chce byť kľúčovým hráčom na medzinárodnej výskumnej scéne a prijíma opatrenia na udržanie si statusu centra špičkových poznatkov.

10. Rámcový program Horizont Európa na roky 2028 – 2034 prináša novinku v podobe Európskeho fondu pre konkurencieschopnosť, ktorý má združiť finančné kapacity EÚ do strategických technologických odvetví. Prepojením ECF na Horizont Európa by sa malo zabezpečiť dotiahnutie výsledkov výskumu a inovácií až na trh a ich uplatnenie v praxi. Na druhej strane vágne vymedzenie hraníc medzi Horizontom Európa a Európskym fondom pre konkurencieschopnosť vyvoláva určitú neistotu a obavy z odklonu rámcového programu smerom k priemyselným a krátkodobým politickým cieľom.

Konštruktívny dialóg medzi európskymi politikmi a reprezentáciami výskumu, akademickej sféry, biznisu a relevantnými stakeholdermi by mal podporiť čo najúčinnejšiu finálnu podobu 10. Rámcového programu Horizont Európa na roky 2028 – 2034, vytvoriť bázu pre umocnenie európskych kapacít excelentného výskumu a inovácií a podporiť konkurencieschopnosť, prosperitu a odolnosť Európy.

Literatúra/Zdroje

EUA (2025). Horizon Europe 2028-2034. EUA analysis of the European Commission´s proposal. Brussels. Dostupné na: https://eua.eu/publications/policy-input/horizon-europe-2028-2034.html

EUROPEAN COMMISSION (2025). Proposal for a regulation of the european parliament and of the council establishing Horizon Europe, the Framework Programme for Research and Innovation, for the period 2028-2034 laying down its rules for participation and dissemination, and repealing Regulation (EU) 2021/695. Text with EEA relevance. COM(2025) 543 final, Brussels. Dostupné na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:52025PC0543

EUROPEAN PARLIAMENTARY RESEARCH SERVICE (2026). Widening indicator. Leveraging the potential for inclusive European research and innovation. Scientific Foresight Unit (STOA), PE 774.682. Dostupné na: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2026/774682/EPRS_STU(2026)774682

FRANK, D. (2025). Deset let nástrojů priority widening v ČR – Praha a Brno dominují. Technologické centrum Praha. ECHO 3-4. Dostupné na: https://www.tc.cz/files_public/elfinder/1509/echo_3_4_2025stranky.pdf

FRANK, D. (2026). Kdo těží z Wideningu? Typologie zemí v Horizontu Evropa. Portál Vědavýzkum.cz. Nezávislé informace o vědě a výzkumu. Dostupné na: https://vedavyzkum.cz/analyzy/analyzy/kdo-tezi-z-wideningu-typologie-zemi-v-horizontu-evropa-a-postaveni-cr

KONÍČKOVÁ, N. – ČEJKOVÁ, J. (2025). Co přináší návrh rámcového programu pro výzkum a inovace 2028-2034. Technologické centrum Praha, ECHO 3-4. Dostupné na: https://www.tc.cz/files_public/elfinder/1509/echo_3_4_2025stranky.pdf

SK4ERA (2025). 10. Rámcový program pre výskum a inovácie (2028-2034). Dostupné na: https://eraportal.sk/10-ramcovy-program-eu-pre-vyskum-a-inovacie

SLOVAK LIASON OFFICE FOR RESEARCH AND DEVELOPMENT (2026). Nový Horizont Európa a Európsky fond pre konkurencieschopnosť. Dostupné na: https://slord/odporucame/novy-horizont-europa-a-europsky-fond-pre-konkurencieschopnost/

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

Globálny tok študentov – analýza údajov z OECD

Abstrakt

Článok sa venuje masívnemu odchodu slovenských študentov na zahraničné vysoké školy a vyhodnocuje jeho dôsledky pre domáce prostredie. Analýza vychádza z aktuálnych dát Európskej komisie, databáz OECD a zistení Inštitútu vzdelávacej politiky (IVP). Práca definuje jednotlivé typy študentskej mobility, identifikuje prevládajúci model na Slovensku a opisuje kľúčové trendy v medzinárodnom vzdelávaní. Záverečná časť formuluje hlavné ciele a odporúčania do roku 2030 v súlade s rámcom OECD Future of Education and Skills 2030.

Kľúčové slová

Študentská mobilita, „príliv a odliv mozgov", OECD, IVP.

Abstract

This article looks at the massive wave of Slovak students going to study abroad and assesses what it means for the local scene. The analysis is based on the latest data from the European Commission, OECD databases, and findings from the Institute for Educational Policy (IVP). The paper defines different types of student mobility, points out the main model in Slovakia, and describes key trends in international education. The final section lays out the main goals and recommendations up to 2030, following the OECD Future of Education and Skills 2030.

Keywords

Students mobility, „brain gain and brain drain", OECD, IVP.

Úvod

Medzinárodná mobilita študentov je jedným z hlavných pilierov EEA (Európskeho priestoru vzdelávania). Hoci EEA presadzuje cieľ, aby aspoň 25 % absolventov vysokých škôl získalo počas štúdia zahraničnú skúsenosť, prípad Slovenska však poukazuje na výraznú štrukturálnu nerovnováhu. Najnovšia analýza študentských tokov *Study on balanced and inclusive learning mobility in the context of the European Education Area* odhaľuje, že hoci záujem o štúdium v zahraničí je stále žiadanejší, tak Európa čelí prehlbujúcej sa geografickej nerovnováhe a sociálnym bariéram.

Najväčším konceptuálnym problémom v Európe je absencia jasnej definície tzv. správne fungujúcej vyváženej mobility. Viaceré krajiny doteraz vnímali študentskú mobilitu cez „odliv" a „príliv" študentov, bez dôslednejšieho zohľadnenia jej

dôsledkov. V štúdii zdôrazňujú význam čistého dopadu *(NET impact)*[1] na vzdelávacie systémy, trh práce a ekonomiku jednotlivých krajín.

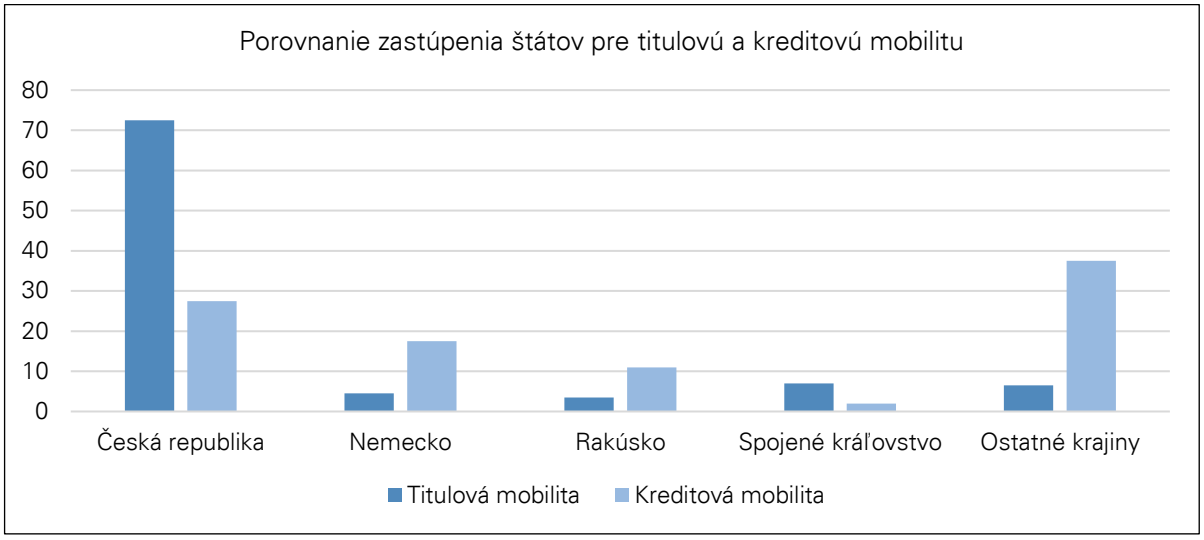
Kým počet mladých ľudí odchádzajúcich za štúdiom do zahraničia za ostatné desaťročia vzrástol, tak naopak, európsky akademický priestor čelí výzvam. Študentskú mobilitu rozlišujeme na:

Titulovú mobilitu:
vysokoškolské vzdelanie v zahraničí s cieľom získať zahraničný titul.

Kreditovú mobilitu:
krátkodobé pobyty (Erasmus+),

Inkluzívnu mobilitu:
účasť študentov, so znevýhodnením alebo s obmedzenými príležitosťami.

Graf 1 *Porovnanie zastúpenia štátov pre titulovú a kreditovú mobilitu*



Zdroj: Vlastné spracovanie na základe dát OECD.

Zatiaľ čo kreditová mobilita funguje obojsmerne, titulová mobilita vytvára výraznú nerovnováhu medzi jednotlivými regiónmi. Študenti smerujú vo zvýšenej miere zo strednej, južnej a východnej Európy (vrátane Slovenska) do krajín západnej a severnej Európy. V titulovej mobilite je Česká republika atraktívnou voľbou nielen pre geografickú blízkosť, ale aj vďaka jazykovej a kultúrnej podobnosti (70 – 75 %). Ďalšími krajinami, kde slovenskí študenti idú študovať je Spojené kráľovstvo (6 – 8 %), ako aj Nemecko, Rakúsko a ostatné krajiny, medzi ktoré patria aj Dánsko, Holandsko a pod. V oblasti kreditovej mobility, teda krátkodobých študijných pobytov, vytýčila Rada EÚ do roku 2030, aby najmenej 23 – 25 % vysokoškolských študentov získalo skúsenosť s akademickou mobilitou.

[1] *NET impact* – čistý rozdiel medzi prichádzajúcimi a odchádzajúcimi študentmi.

Hlavné trendy – push and pull faktory

Faktory *push and pull* môžeme laicky nazvať ako toky mobilizácie študentov, čo ich „ťahá a odrádza" od štúdia na vysokých školách v určitej krajine. V spomínanej štúdii sú mnohokrát spomenuté faktory ako obmedzený prístup ku kvalitnému vzdelávaniu, slabšia výskumná infraštruktúra, nízke očakávané mzdy, neatraktívny domáci trh práce, a taktiež nepriaznivé podmienky na trhu práce. Rozhodujúcim faktorom sú aj geografická aj jazyková blízkosť cieľovej krajiny.

V rámci geografickej a jazykovej blízkosti je pre slovenských študentov najatraktívnejšia Česká republika a to až tvorí 70 – 75 %, nasledujú Spojené kráľovstvo (6 – 8%), Nemecko (4 – 5%), Rakúsko (3 – 4 %), Dánsko a Holandsko (2 – 3 %) a ostatné krajiny (menej ako 5 %). V roku 2024 pokračovalo vo vysokoškolskom štúdiu v zahraničí približne 40 % najúspešnejších maturantov zo Slovenska.

Tabuľka 1 *Podiel slovenských študentov v zahraničí podľa cieľového štátu*

Štát	Podiel SK študentov v zahraničí
Česká republika	70 – 75 %
Spojené kráľovstvo (UK)	6 – 8 %
Nemecko	4 – 5 %
Rakúsko	3 – 4 %
Dánsko/Holandsko	2 – 3 %
Ostatné krajiny	< 5 %

Zdroj: Vlastné spracovanie na základe dát OECD

Slovensko v tomto kontexte patrí k štátom s mimoriadne vysokou mierou odlivu študentov na celkovú dĺžku štúdia do zahraničia (titulová mobilita), čo prináša výrazne záporný dopad z hľadiska rozvoja domáceho trhu práce a výskumného potenciálu. Hoci zo Slovenska odchádza veľa domácich študentov, podiel zahraničných študentov zapísaných na slovenských vysokých školách v ostatných rokoch výrazne vzrástol. Podiel zahraničných študentov vzrástol z 8 % (2018) na 15,2 % (2025).[2] Dopad odlivu mozgov závisí aj od toho, aká časť absolventov zahraničných vysokých škôl sa po ukončení štúdia uplatní na slovenskom trhu práce.

Tabuľka 2 *Študenti a ich toky mobility*

	Slovensko	Priemer OECD
Miera odchádzajúcich študentov	~19 %	~2,1 %
Podiel zahraničných študentov na domácom VŠ štúdiu	15,2 %	7,4 – 12 %
Dominantný cieľový štát	Česko (73 %)	Rôznorodé (UK, USA, Nemecko)

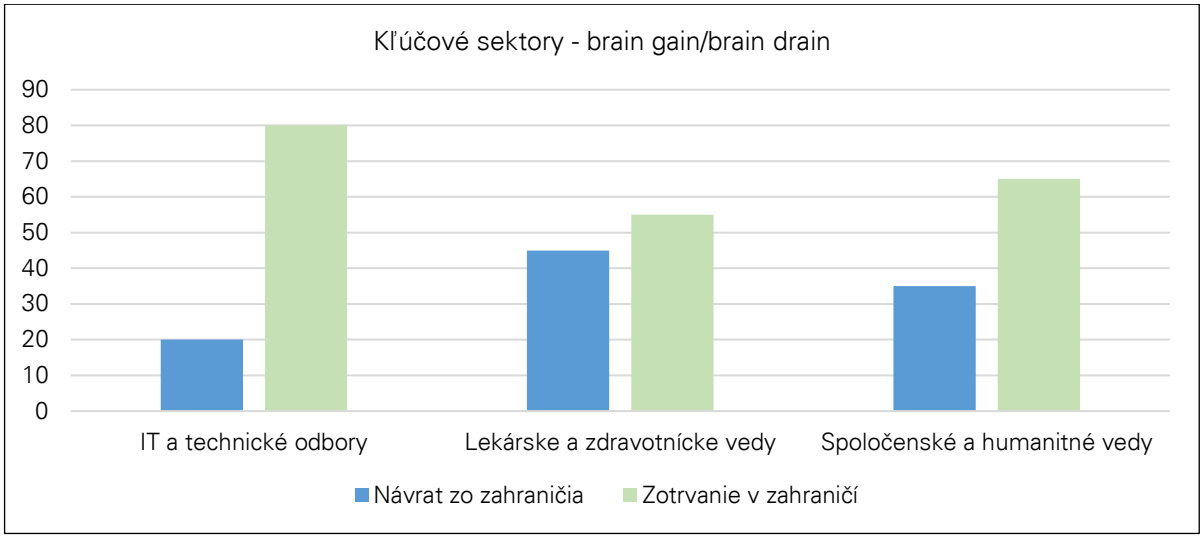
Zdroj: Vlastné spracovanie na základe dát OECD.

[2] *OECD, 2025. Education at a Glance 2025: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-81156-0.*

Dopad na domáci trh práce

Študentská mobilita prináša pre krajiny, akou je Slovensko, nielen spoločenské, ale aj ekonomické dôsledky. Odchod mladých ľudí v najproduktívnejšom veku prehlbuje demografickú krízu a nedostatok kvalifikovanej pracovnej sily v kľúčových sektoroch ako je IT, zdravotníctvo, inžinierstvo, veda a výskum. Z predošlého grafu a tabuľky vidíme, že Česká republika, Spojené kráľovstvo a Nemecko sú atraktívne štáty v rámci titulovej mobility, teda „*brain drain*"[3] do nich je podmienený nielen lepšími podmienkami na štúdium, ale aj spoľahlivejším a atraktívnejším trhom práce v týchto krajinách. Po dočasnom útlme počas pandémie (COVID 19) sa podiel odchodu slovenských študentov na vysoké školy zvýšil na 16,5 % – 20 %, čo predstavuje cca 4 000 študentov ročne len z jedného ročníka.[4] Údaje IVP zároveň ukazujú, že medzi odchádzajúcimi sú nadpriemerne zastúpení študenti s najlepšími akademickými výsledkami, najmä absolventi gymnázií a študenti pochádzajúci z rodín s vyšším socioekonomickým statusom.

Graf 2 *Kľúčové sektory*



Zdroj: Vlastné spracovanie na základe dát IVP.

Ako ukazuje *graf 2* kľúčových sektorov z dát, najväčší „*brain gain*"[5] dosahuje Slovensko v oblasti zdravotníctva a spoločenských vied, konkrétne práva, zatiaľ čo v oblasti IT, technických vied je minimálny a prevažuje masívny „*brain drain*".

Trendy, asymetria a socioekonomické dopady

Koncepcia vyváženej akademickej mobility v Európskej únii sa v súčasnosti posúva od sledovania číselnej rovnováhy medzi prichádzajúcimi a odchádzajúcimi študentmi

[3] *Brain drain* – odliv mozgov.

[4] *MARTINÁK, D. a kol. Odliv mozgov III: Vráť mi tie hviezdy. Bratislava: IVP, MŠVVM SR, 2025.*

[5] *Brain gain* – príliv mozgov.

ku komplexnejšiemu hodnoteniu jej socioekonomických dopadov. Vyvážená mobilita predstavuje dopadový cieľ, ktorý musí zohľadňovať fiškálne náklady, potreby trhu práce a riziká spojené s únikom mozgov, či naopak, ich získavaním. Údaje v štúdii ukazujú, že akademická mobilita rastie. V roku 2023 predstavovali medzinárodní študenti 8,9 % zo všetkých vysokoškolákov v EÚ, čo je od roku 2016 nárast o 32 %.

Tento trend je však sprevádzaný výraznou asymetriou. Kým Holandsko, Dánsko či Česká republika patria medzi čistých prijímateľov, iné štáty čelia masívnemu odchodu mladých ľudí študovať do zahraničia. Kľúčovým faktorom pre ekonomickú návratnosť investícii do vzdelávania je miera zotrvania absolventov na trhu práce krajiny, kde študujú. Vo Fínsku, Holandsku alebo Českej republike ostáva po štúdiu 25 až 45% medzinárodných absolventov. Naopak, v Litve a Lotyšsku klesá miera zotrvania pod 5-7 %, čo v praxi znamená prehlbovanie „*brain drain*" bez spätnej fiškálnej či inovačnej návratnosti.

Hlavné zistenia:

- zmiešaná mobilita a krátkodobé stáže sa stávajú kľúčovými nástrojmi na dosiahnutie inklúzie pre študentov zo znevýhodneného prostredia,
- asymetrický tok mobility zo strednej a východnej Európy na západ,
- *NET impact* je na Slovensku záporný, čo potvrdzuje dlhodobý „odliv mozgov",
- finančná náročnosť a nedostatok informácií zostávajú hlavnými bariérami.[6]

Hlavné zmeny a ciele do roku 2030:

Nové kvantitatívne ciele pre mobilitu:

- 23 až 25 % absolventov vysokoškolského štúdia v EÚ by malo do roku 2030 absolvovať medzinárodnú študijnú alebo odbornú skúsenosť.

Zvýšenie inklúzie a prístupnosti:

- minimálne 20 % všetkých účastníkov mobilných programov musí do roku 2030 pochádzať zo znevýhodneného prostredia.

Zvýšenie cirkulácie mobility:

- vytvorenie mechanizmov, ktoré zabránia k trvalému vyčerpávaniu talentov z krajín a zavedenie národných stratégii pre návratovú mobilitu a prepojenie absolventov zo zahraničia s domácim trhom práce.

[6] EUROPEAN COMMISSION. 2026. *Study on balanced and inclusive learning mobility in the context of the European Education Area and the new higher education mobility target: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-68-41180-3.

Flexibilnejší formát vzdelávania:

- rozšírenie kombinovanej mobility, spájajúce online vzdelávanie s krátkymi fyzickými pobytmi.[7]

Záver

Ak má Európska únia naplniť svoje ciele v oblasti vysokoškolskej mobility do roku 2030, kľúčovými princípmi sa stáva rovnováha a inklúzia. Zatiaľ čo pre študentov predstavuje štúdium v zahraničí cennú a nenahraditeľnú životnú skúsenosť, pre členské štáty prináša ekonomickú a spoločenskú výzvu. Riešenia, žiaľ, nespočívajú v obmedzovaní mobility, ale vo vytváraní určitých podmienok pre návratovú mobilitu, podporu hybridných modelov vzdelávania a budovanie silných európskych univerzitných aliancií. Iba tak možno premeniť jednostranný odliv „mozgov" na niečo, z čoho budú profitovať všetky európske regióny.

Literatúra/Zdroje

MARTINÁK, D. a kol. *Odliv mozgov III: Vráť mi tie hviezdy*. Bratislava: IVP, MŠVVM SR, 2025.

EUROPEAN COMMISSION. 2026. *Study on balanced and inclusive learning mobility in the context of the European Education Area and the new higher education mobility target: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-68-41180-3.

OECD. 2025. *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-81156-0.

Mgr. Michaela Kleinová
CVTI SR, Oddelenie výskumu a analýz
michaela.kleinova@cvtisr.sk

[7] EUROPEAN COMMISSION. 2026. *Study on balanced and inclusive learning mobility in the context of the European Education Area and the new higher education mobility target: Final report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-68-41180-3.

Medzinárodná študentská mobilita v kontexte súčasných trendov vysokých škôl

Abstrakt

Predkladaný teoretický článok analyzuje internacionalizáciu vysokého školstva v kontexte rastúcej medzinárodnej študentskej mobility a prítomnosti zahraničných študentov. Sleduje, ako sa formálne prijaté politické a vzdelávacie stratégie premietajú do praxe a do podmienok vytvárajúcich inkluzívne akademické prostredie. V tejto súvislosti zohľadňuje najmä skúsenosti zahraničných študentov, ich akademické a sociálne začlenenie, ako aj dostupnosť inštitucionálnej podpory. Analýza sa venuje aj inštitucionálnej perspektíve a tomu, ako sa internacionalizácia prejavuje vo fungovaní vysokých škôl, vo vzdelávacej praxi a v skúsenostiach jednotlivcov vstupujúcich do medzinárodného akademického prostredia.

Kľúčové slová

Akademická integrácia, sociálna integrácia, zahraniční študenti, internacionalizácia.

Abstract

This theoretical article analyzes the internationalization of higher education in the context of growing international student mobility and the presence of international students. It examines how formally adopted policy and educational strategies are translated into practice and into conditions that foster an inclusive academic environment. In this regard, it focuses in particular on the experiences of international students, their academic and social integration, and the availability of institutional support. The analysis also addresses the institutional perspective, particularly how internationalization manifests itself in the functioning of higher education institutions, in educational practices, and in the experiences of individuals entering the international academic environment.

Keywords

Academic integration, social integration, international students, internationalization.

Vzhľadom na rôznorodosť funkcií vysokoškolských inštitúcií v súčasných spoločnostiach neexistuje iba jeden homogénny model. Vplyvom prehlbovania medzinárodných vzťahov a prepájania ekonomík, kultúr a spoločností, ako aj politických iniciatív, napríklad Bolonského a Lisabonského procesu, sa vysoké školy dostávajú do čoraz širšieho medzinárodného a medzikultúrneho prostredia. Rastúca diferenciácia a konkurencia medzi vysokými školami, reflektovaná aj v národných a medzinárodných rebríčkoch, zároveň poukazuje na rozdiely v kvalite výučby

a výskumu. Tieto procesy podporujú vznik politických a vzdelávacích stratégií zameraných na internacionalizáciu vysokého školstva, vrátane rozširovania medzinárodnej mobility študentov a akademických pracovníkov (Maringe & Foskett, 2010).

Vysoké školy na tieto zmeny reagujú trhovou orientáciou a stratégiami, prostredníctvom ktorých sa usilujú získavať a udržiavať inštitucionálnu legitimitu v prostredí, v ktorom pôsobia. Otázkou však zostáva, či prijímané zmeny vedú ku skutočnej inštitucionálnej transformácii, alebo predstavujú skôr symbolické prijímanie prvkov posilňujúcich pozitívny obraz inštitúcie. Uplatňovanie podobných stratégií môže zároveň viesť k izomorfizmu medzi vysokými školami. Napriek deklarovanej konkurencii a diverzite sa tak inštitúcie môžu približovať v stratégiách internacionalizácie, systémoch hodnotenia kvality, rozširovaní výučby v anglickom jazyku či prijímaní politík zameraných na inklúziu (Oplatka & Hemsley-Brown, 2010).

Tieto procesy nadobúdajú odlišnú podobu v závislosti od postavenia jednotlivých štátov v medzinárodnom akademickom prostredí. Slovensko má pomerne kratšiu históriu internacionalizácie a medzinárodnej akademickej mobility, pričom ich rozvoj má regionálne nerovnomerný charakter. Slovenské vysoké školy boli dlhodobo orientované viac na programy akademickej mobility, napríklad Erasmus, než na systematické prijímanie zahraničných študentov. Charakter medzinárodnej mobility zároveň ovplyvňujú faktory, ako sú jazyková podobnosť, historické väzby medzi štátmi a geopolitické udalosti (Knapková, 2025; Pleschová, 2025).

Internacionalizáciu slovenského vysokého školstva možno v širšom kontexte interpretovať aj prostredníctvom postavenie Slovenska v globálnom akademickom priestore. Jednu z perspektív poskytuje koncept semiperiférie vychádzajúci z teórie svetových systémov (Wallerstein, 2007, cit. podľa Luczaj & Bahna, 2020), ktorý poukazuje na nerovnomerné postavenie štátov medzi centrom a perifériou a s tým súvisiace rozdiely v ich možnostiach ovplyvňovať tvorbu, šírenie a uplatňovanie poznania.

Centrá predstavujú ekonomicky a vedecky silné štáty s výrazným vplyvom na trendy, štandardy a smerovanie výskumu, zatiaľ čo periférie majú na globálnu tvorbu poznania slabší vplyv. Toto usporiadanie môže prispievať k závislosti perifériných a semiperifériných akademických prostredí od výskumných rámcov, publikačných štandardov či systémov financovania vytváraných prevažne v akademických centrách. Postavenie krajiny v globálnom akademickom priestore môže ovplyvňovať aj charakter a smerovanie akademickej mobility. Internacionalizáciu preto nemožno chápať iba ako pohyb študentov a akademických pracovníkov medzi krajinami, ale aj v kontexte nerovnomerných vzťahov medzi akademickými systémami a inštitúciami. Tieto podmienky môžu ovplyvňovať odkiaľ akademickí pracovníci prichádzajú a aké profesijné príležitosti vyhľadávajú, prečo sa rozhodnú pôsobiť v konkrétnom akademickom prostredí.

Luczaj a Bahna (2020) túto problematiku ilustrujú na príklade zahraničných akademických pracovníkov pôsobiacich na slovenských vysokých školách, ktorí pochádzajú najčastejšie z Českej republiky, Maďarska, Poľska a Ukrajiny.

Slovensko predstavuje príklad semiperifémej krajiny, v ktorej zostáva prítomnosť zahraničných akademických pracovníkov v porovnaní s etablovanými akademickými centrami menej preskúmaná. Autori sa zameriavajú predovšetkým na ich sociodemografické charakteristiky a dôvody pôsobenia na slovenských vysokých školách. Motivácia pôsobiť v semiperifémom akademickom prostredí sa môže líšiť od motivácie smerovať do akademických centier.

Akademická mobilita prepája individuálne motivácie, ako sú osobné a ekonomické faktory, profesijné možnosti či vytváranie profesijných sietí, s potrebami prijímajúcej inštitúcie. Prítomnosť zahraničných akademikov je jedným z rozmerov internacionalizácie, pričom osobitnú otázku predstavujú podmienky ich dlhodobejšieho začlenenia do prijímajúcej inštitúcie. Dôležité je preto aj to, aké podmienky prijímajúca inštitúcia a širšie akademické prostredie vytvárajú, aby mohli uplatniť svoj odborný potenciál vrátane vedomostí a skúseností získaných v odlišných akademických a kultúrnych prostrediach (Luczaj & Bahna, 2020).

Súčasné zmeny v akademickej praxi

Rastúca mobilita zahraničných študentov sa výraznejšie prejavuje v súvislosti so súťažou medzi vysokými školami o kvalitných študentov a akademických pracovníkov, ako aj o finančné zdroje. Počet zahraničných študentov predstavuje jeden z ukazovateľov konkurencieschopnosti vysokých škôl, pričom čoraz častejšie sa vytvárajú politiky „otvorených dverí" a jednotlivé štáty sú prezentované ako atraktívne destinácie pre štúdium. Súčasťou tohto vývoja sú aj aktívne, niekedy až komercializované stratégie náboru zahraničných študentov. Ich prijímanie však nemá iba ekonomický a konkurenčný rozmer, ale súvisí aj s kultúrnymi a občianskymi aspektmi vysokoškolského vzdelávania a s predstavami o požadovaných charakteristikách absolventa vysokej školy. Rastie aj význam kompetencií, ktoré umožňujú absolventom fungovať v kultúrne rozmanitom a vzájomne prepojenom prostredí (Maringe & Foskett, 2010).

Tieto trendy sa premietajú do zmien v rozsahu aj charaktere medzinárodnej študentskej mobility. Migračné toky zahraničných študentov tradične smerovali predovšetkým z menej rozvinutých regiónov globálneho juhu do vzdelávacích centier Severnej Ameriky, Európy a Oceánie. Už skoršie prognózy, napríklad Americkej rady pre vzdelávanie *(American Council on Education),* poukazovali na predpokladaný nárast medzinárodnej študentskej mobility a novšie vývojové trendy naznačujú jej pokračujúcu diverzifikáciu z hľadiska veku, vzdelávacích potrieb aj geografického pôvodu študentov. Tradičnú predstavu mladého študenta prichádzajúceho z miestneho alebo regionálneho prostredia tak postupne dopĺňajú dospelí študenti a účastníci ďalšieho vzdelávania a kontinuálneho profesijného rozvoja *(Continuing Professional Development).* Internacionalizácia sa už neviaže iba na fyzický odchod študenta do zahraničia, ale nadobúda aj ďalšie podoby. Vlády zároveň reagujú na *„brain drain"* a otázku návratu absolventov podporou vzniku pobočkových kampusov zahraničných vysokých škôl a ďalších možností štúdia poskytovaných zahraničnými inštitúciami priamo v domovských krajinách.

Ekonomický rozmer internacionalizácie sa prejavuje najmä v kontexte rastúcej trhovej orientácie vysokých škôl a diverzifikácie zdrojov ich financovania. Zahraniční študenti predstavujú potenciálny zdroj príjmov, ktorý nadobúda význam najmä v období obmedzovania verejného financovania, pričom príjmy z ich školného dopĺňajú príjmy z podnikateľských aktivít, poradenskej činnosti či ďalšieho vzdelávania (Foskett & Maringe, 2010).

Narastajúca diverzita študentskej populácie tak otvára otázku, čo tento vývoj znamená pre fungovanie vysokých škôl, najmä z hľadiska vzťahu medzi trhovo orientovanými rozhodnutiami inštitúcií a rozhodnutiami, ktoré viac zohľadňujú skúsenosti študentov. Rastúci počet zahraničných študentov totiž sám o sebe nemusí znamenať, že vysoká škola vytvára prijímajúce a inkluzívne akademické prostredie. Dôležité je preto sledovať, do akej miery sa zmeny v normatívnych, organizačných a vzdelávacích stratégiách vysokých škôl premietajú do praxe. V súčasnosti sa kladie väčší dôraz aj na potreby uchádzačov o vysokoškolské vzdelávanie a rozširovanie prístupu k nemu, napríklad prostredníctvom úpravy vstupných požiadaviek alebo vytvárania prípravných a podporných kurzov pre uchádzačov zo sociálne a ekonomicky znevýhodneného prostredia.

Transformácia vysokého školstva sa môže odvíjať aj od spôsobu, akým sa inštitúcie prispôsobujú meniacim sa spoločenským požiadavkám a očakávaniam. Ich súčasťou sú medzinárodne uznávané predstavy o fungovaní vysokých škôl, ktoré ovplyvňujú vnímanie a posudzovanie ukazovateľov kvality. Rovnako ani tlak na implementáciu viditeľných inštitucionálnych zmien nemusí viesť k preukázateľnému zvyšovaniu kvality výučby a výskumu.

V tomto kontexte nadobúda význam pozícia študentov a miera, do akej môžu ich spätná väzba, názory, sťažnosti a podnety ovplyvňovať kvalitu vzdelávania a uskutočňovanie zmien v systéme, ktorého sú súčasťou. Hlas študentov môže prispievať k procesom zvyšovania kvality, najmä ak je zapojený do plánovania a rozvoja výučby. Zároveň však môže plniť iba informačnú alebo symbolickú funkciu, ak sa spätná väzba využíva predovšetkým na zisťovanie spokojnosti študentov a reagovanie na ich podnety bez priameho vplyvu na organizáciu a realizáciu výučby (Oplatka & Hemsley-Brown, 2010).

Integrácia zahraničných študentov

V nasledujúcom texte sa sústredíme na rôzne formy mobility zahraničných študentov a na podmienky, ktoré môžu ovplyvňovať ich akademickú a sociálnu skúsenosť.

Medzinárodná študentská mobilita sa líši najmä z hľadiska trvania, účelu a spôsobu účasti na vzdelávaní. Pri fyzickej mobilite možno rozlišovať najmä diplomovú a kreditovú mobilitu. V prípade diplomovej mobility študent absolvuje v zahraničí celý študijný program s cieľom získať príslušnú kvalifikáciu, zatiaľ čo pri kreditovej mobilite vycestuje na kratšie obdobie, spravidla do jedného roka, pričom získané kredity sa následne započítajú do štúdia na domácej vysokej škole. Rozhodovanie v prípade diplomovej mobility častejšie súvisí s rozdielmi v kvalite a prestíži vzdelávania medzi

inštitúciami, kým kreditová mobilita predpokladá určitú mieru kompatibility vzdelávacích systémov a mechanizmy vzájomného uznávania absolvovaného štúdia.

Osobitnú formu predstavuje virtuálna mobilita, ktorej rozšírenie umožnil rozvoj videokonferenčných technológií, online vzdelávacích platforiem a vysoko-rýchlostného internetového pripojenia. Môže byť alternatívou pre študentov, ktorí nemajú možnosť alebo nechcú študovať v zahraničí prezenčne. Hranice medzi jednotlivými formami mobility však nie sú striktné a medzinárodnú vzdelávaciu skúsenosť možno získavať aj ich kombináciou, prípadne prostredníctvom zahraničných vzdelávacích inštitúcií pôsobiacich v domovskej krajine alebo v rámci konceptu „internacionalizácie doma".

Hoci tieto formy neposkytujú rovnakú mieru sociokultúrnej skúsenosti ako fyzický pobyt v zahraničí, môžu študentom sprostredkovať kontakt so zahraničným vzdelávacím systémom, akademickou komunikáciou a novšími akademickými štandardmi. Študentskú mobilitu ovplyvňujú aj širšie podmienky prijímajúcej krajiny, najmä migračná a vízová politika, možnosti financovania životných nákladov, získavania pracovných skúseností či zotrvania v krajine po ukončení štúdia. V závislosti od krajiny pôvodu, sociálneho a ekonomického zázemia či kariérnych ambícií sa líšia motivácie a očakávania študentov, ktorí odchádzajú za vzdelaním do zahraničia. V tejto súvislosti možno rozlišovať medzi faktormi, ktoré motivujú k samotnému rozhodnutiu študovať v zahraničí a faktormi, ktoré následne ovplyvňujú výber konkrétnej krajiny alebo vysokej školy.

K prvým patria napríklad osobný rozvoj, záujem o novú kultúru a jazyk, lepšie výskumné a vzdelávacie podmienky či záujem neskôr pracovať alebo žiť v zahraničí. Pri výbere konkrétnej destinácie následne zohrávajú úlohu reputácia vysokej školy a štátu, výška školného a dostupnosť štipendií, kultúrne prostredie či pracovné možnosti (Woodfield, 2010).

Tieto aspekty výberu formujú očakávania študentov, ktoré následne ovplyvňujú aj ich spokojnosť so štúdiom. Tá nezávisí iba od kvality výučby, ale aj od kultúrne podmienených a meniacich sa očakávaní rôznych skupín študentov, ako aj od súladu medzi kvalitou vzdelávania, neakademickými aspektmi vysokoškolského prostredia a nákladmi na štúdium.

Pozitívna skúsenosť zahraničných študentov nestojí iba na akademickom úspechu a intelektuálnom rozvoji, hoci tieto aspekty patria medzi základné ciele vysokoškolského vzdelávania. Pre pochopenie ich skúseností počas štúdia je potrebné venovať pozornosť aj otázkam, ktoré presahujú úvodnú fázu adaptácie. Patrí k nim aj to, ako medzinárodná skúsenosť ovplyvňuje ich osobnú identitu v kontexte sociokultúrnych a ekonomických podmienok. Môžu byť zároveň citlivejší na nesúlad medzi očakávaniami spojenými so štúdiom v zahraničí a každodennou realitou akademického i neakademického prostredia. Vplývajú najmä faktory ako vstup do nového prostredia, skúsenosť s novým spôsobom vyučovania a fungovania vysokej školy, ako aj dostupnosť relevantných a objektívnych informácií ešte pred príchodom do prijímajúcej krajiny (Arambewela, 2010).

Študijná záťaž zahraničných študentov sa môže prelínať so záťažou spojenou s migráciou a odlúčením od rodiny a sociálnych sietí, čo ich môže vystavovať zvýšeným psychosociálnym rizikám. Ich skúsenosti v jednotlivých fázach mobility – od obdobia pred odchodom cez samotnú migráciu až po pobyt v prijímajúcej krajine – závisia od individuálnych možností, sociálneho a kultúrneho zázemia či podmienok prijímajúceho prostredia. Význam týchto rozdielov sa môže prejaviť napríklad pri prechode z prostredia s prevažne kolektivistickou orientáciou do prevažne individualistickej spoločnosti (Gan & Forbes-Mewett, 2020).

V tomto kontexte nemožno predpokladať ideálny stav, v ktorom by samotná vysoká škola alebo štát dokázali zabezpečiť komplexnú bezpečnosť zahraničných študentov. Okrem už spomenutých bariér môžu čeliť aj osamelosti, zdravotným problémom či otázkam osobnej bezpečnosti. Hoci podporujúce prostredie môže prispievať k lepšiemu zvládaniu týchto situácií, významnú úlohu zohráva aj autonómia a iniciatíva samotných študentov.

Bezpečnosť možno konceptualizovať v dvoch rozmeroch:

- *defenzívny rozmer* plní najmä ochrannú funkciu a smeruje k znižovaniu obmedzení a neistoty, zatiaľ čo
- *proaktívny rozmer* podporuje schopnosť jednotlivca konať, rozhodovať a ovplyvňovať vlastný život.

Možnosť konať autonómne však závisí aj od spoločenských, právnych a inštitucionálnych podmienok a od prístupu prijímajúcej krajiny k jednotlivcom, ktorí nemajú rovnaké občianske postavenie, ani znalosť systému. Jednotlivé štáty sa líšia rozsahom práv priznávaných zahraničným študentom aj podmienkami, ktoré ich postavenie odlišujú od domácich študentov. Formálne priznanie práv však ešte nemusí znamenať možnosť ich uplatňovať.

Komerčne orientované vysoké školy môžu napríklad poskytovať vyššiu mieru ochrany spotrebiteľských práv, vrátane ochrany pred podvodmi, nedostatkom informácií či neplnením zmluvných záväzkov. Táto ochrana však sama osebe nemusí zabezpečovať autonómiu a bezpečnosť zahraničných študentov v neformálnom živote, ani v širšej oblasti občianskych, pracovných a ľudských práv, napríklad pri ochrane pred diskrimináciou. Rozdiel medzi formálnym priznaním práv a možnosťou ich reálne uplatňovať prehlbujú nedostatočná znalosť jazyka, informačná asymetria, finančná závislosť či obmedzenia vyplývajúce z migračného statusu. Ak napríklad študent z finančných dôvodov pracuje v rozpore s podmienkami svojho víza, môže byť v prípade konfliktu so zamestnávateľom menej ochotný obrátiť sa na príslušné inštitúcie a domáhať sa ochrany svojich pracovných práv (Marginson, 2012).

Bez preventívnych opatrení a kontinuálnej podpory nemusia všeobecné služby postačovať na vytvorenie podmienok pre pozitívne akademické a sociálne skúsenosti zahraničných študentov. Môžu uprednostňovať aj neformálne formy podpory, napríklad sociálne väzby s ľuďmi z podobného sociálneho alebo kultúrneho prostredia či podporu rodiny a priateľov.

V niektorých prípadoch sa inštitucionálne politiky sústreďujú skôr na administratívne prijímanie zahraničných študentov než na ich začlenenie do akademického a sociálneho prostredia. Nedostatočná informovanosť o poradenských a podporných službách môže vytvárať medzeru medzi potrebami študentov a dostupnosťou či využívaním konkrétnej pomoci, najmä ak študenti nepoznajú jej účel alebo jej nedôverujú (Gan & Forbes-Mewett, 2020).

Záver

Fenomén internacionalizácie vysokého školstva prepája medzinárodnú mobilitu, skúsenosti zahraničných študentov a fungovanie prijímajúcich inštitúcií na viacerých úrovniach. Významné sú podmienky akademickej a sociálnej integrácie a vzťah medzi deklarovanými stratégiami internacionalizácie a ich realizáciou v každodennej praxi, v ktorej sa utvárajú aj predstavy o zodpovednosti študentov a inštitúcií za adaptáciu, akademický výkon a využívanie dostupnej podpory. Medzi cieľmi internacionalizácie a každodenným fungovaním vysokých škôl môže existovať nesúlad.

Ďalší výskum by sa preto mohol zamerať na to, ako sociálne väzby, jazykové a inštitucionálne usporiadanie konkrétneho akademického prostredia ovplyvňujú pocit príslušnosti zahraničných študentov, ich orientáciu v systéme a možnosti autonómne konať.

Literatúra/Zdroje

ARAMBEWELA, R. (2010). Student experience in the globalized higher education market: Challenges and research imperatives. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 155–173). Continuum International Publishing Group. https://doi.org/10.5040/9781350091122.ch-0011

FOSKETT, N. & MARINGE, F. (2010). The internationalization of higher education: A prospective view. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 305-317). Continuum.

GAN, J. & FORBES-MEWETT, H. (2020). International student migration and mental health. In H. Forbes-Mewett (Ed.), *Vulnerability in a mobile world* (pp. 115-134). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-78756-911-920191009

KNAPKOVÁ, M. (Ed.). (2025). From access to inclusion: Ukrainian students in European higher education: Qualitative comparative study. Wydawnictwo SIZ.

LUCZAJ, K. & BAHNA, M. (2020). Explaining the role of international scholars in semi-peripheries: Evidence from Slovakia. *Studies in Higher Education, 45*(4), 706-722. https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1550744

MARINGE, F. & FOSKETT, N. (2010). Introduction: Globalization and universities. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 1-16). Continuum.

MARGINSON, S. (2012). International student security. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE handbook of international higher education* (pp. 207-222). SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781452218397.n12

OPLATKA, I. & HEMSLEY-BROWN, J. (2010). The globalization and marketization of higher education: Some insights from the standpoint of institutional theory. In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 65-80). Continuum.

PLESCHOVÁ, G. (2025). Uneven internationalisation of higher education in the European Union:

A CASE STUDY OF TWO UNIVERSITIES IN CZECHIA AND SLOVAKIA. *European Political Science, 24*(2), 232-247. https://doi.org/10.1057/s41304-024-00473-w

WOODFIELD, S. (2010). Key trends and emerging issues in international student mobility (ISM). In F. Maringe & N. Foskett (Eds.), *Globalisation and internationalisation of higher education: Theoretical, strategic and management perspectives* (pp. 109–123). Continuum.

Mgr. Anna Pelošjan
Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta
Katedra sociálnej práce

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy: nové možnosti vzdelávania na vysokých školách

Abstrakt

Príspevok približuje mikroosvedčenia a krátke študijné programy ako nové možnosti flexibilného vzdelávania na vysokých školách. Vysvetľuje ich základné charakteristiky, vzájomné rozdiely a možné využitie v rámci celoživotného vzdelávania. Pozornosť venuje aj prínosom pre účastníkov, pracujúcich a ďalších záujemcov o vzdelávanie, ako aj novým možnostiam, ktoré tieto formy prinášajú vysokým školám. Osobitne poukazuje na potrebu zabezpečenia kvality, jasného vymedzenia vzdelávacích výstupov, transparentného hodnotenia a uznávania dosiahnutých výsledkov vzdelávania. Mikroosvedčenia a krátke študijné programy môžu prispieť k väčšej dostupnosti a pružnosti vzdelávacej ponuky vysokých škôl a k lepšiemu prepojeniu vzdelávania s meniacimi sa potrebami spoločnosti a trhu práce.

Kľúčové slová

Mikroosvedčenia, krátke študijné programy, vysoké školstvo, celoživotné vzdelávanie, flexibilné vzdelávanie, vzdelávacie výstupy, zabezpečovanie kvality.

Abstract

The article presents micro-credentials and short-cycle study programmes as new opportunities for flexible learning at higher education institutions. It explains their main characteristics, differences, and potential use within lifelong learning. Attention is also paid to their benefits for participants, working adults, and other learners, as well as to the new opportunities these forms of learning provide for higher education institutions. Particular emphasis is placed on quality assurance, the clear definition of learning outcomes, transparent assessment, and the recognition of achieved learning outcomes. Micro-credentials and short study programmes can contribute to greater accessibility and flexibility in the educational offer of higher education institutions and to a closer alignment of learning with the changing needs of society and the labour market.

Keywords

Micro-credentials, short-cycle study programmes, higher education, lifelong learning, flexible learning, learning outcomes, quality assurance.

Úvod

Vysokoškolské vzdelávanie sa čoraz viac otvára formám, ktoré umožňujú získavať vedomosti, zručnosti a kompetencie v kratšom čase a pružnejšie reagovať na meniace sa potreby jednotlivcov, spoločnosti a trhu práce. Popri tradičných

študijných programoch tak nadobúdajú význam aj kratšie formy vzdelávania, ktoré môžu byť využiteľné pri ďalšom profesijnom rozvoji, dopĺňaní kvalifikácie alebo návrate k vzdelávaniu v priebehu pracovného života. Súčasne posilňujú význam celoživotného vzdelávania a vytvárajú nové možnosti prepojenia vysokých škôl so zamestnávateľmi a odbornou praxou.

Mikroosvedčenia
: sú jedným z nástrojov takto koncipovaného vzdelávania. Ich právny rámec na Slovensku upravuje zákon č. 292/2024 Z. z. o vzdelávaní dospelých, podľa ktorého mikroosvedčenie potvrdzuje získanie konkrétnych vzdelávacích výstupov po absolvovaní príslušného vzdelávacieho programu. Takéto osvedčenie možno využívať samostatne alebo v kombinácii s inými osvedčeniami a za stanovených podmienok môže byť uznané aj ako časť formálneho vzdelávania. V prípade vysokých škôl je poskytovanie vzdelávacích programov vedúcich k získaniu mikroosvedčenia prepojené s ich akreditovanými študijnými programami a vnútorným systémom zabezpečovania kvality. V slovenskej právnej úprave sa používa pojem mikroosvedčenie, zatiaľ čo slovenské znenie odporúčania Rady EÚ používa pre anglický termín *micro-credential* pojem mikrocertifikát.

Krátke študijné programy
: zavádza od 1. septembra 2026 zákon č. 300/2025 Z. z. o vysokých školách v znení zákona č. 121/2026 Z. z. ako ďalšiu možnosť. Prostredníctvom nich môžu vysoké školy poskytovať vyššie odborné štúdium orientované najmä na získanie praktických poznatkov a ich využitie pri výkone povolania.

Krátke študijné programy sa tak spolu s mikroosvedčeniami stávajú súčasťou širšej ponuky flexibilnejších foriem vzdelávania. Od 1. septembra 2026 sa na ne zároveň vzťahujú štandardy Slovenskej akreditačnej agentúry pre vysoké školstvo pre vnútorný systém zabezpečovania kvality.

Cieľom príspevku je analyzovať základné charakteristiky mikroosvedčení a krátkych študijných programov, vysvetliť rozdiely medzi týmito formami vzdelávania a poukázať na ich prínosy pre záujemcov o vzdelávanie aj vysoké školy. Pozornosť sa venuje aj ich postaveniu v systéme celoživotného vzdelávania, možnostiam uznávania dosiahnutých výsledkov vzdelávania a základným požiadavkám na zabezpečovanie kvality.

1. Mikroosvedčenia – čo predstavujú

Mikroosvedčenia predstavujú jednu z foriem kratšieho a cielene orientovaného vzdelávania. Ich účelom je potvrdiť, že účastník vzdelávania získal konkrétne vedomosti, zručnosti alebo kompetencie vymedzené vzdelávacími výstupmi príslušného programu. Na rozdiel od absolvovania celého študijného programu sa tak zameriavajú na užšie vymedzenú oblasť vzdelávania a môžu tak pružnejšie reagovať na potrebu rýchlejšieho dopĺňania alebo rozširovania kompetencií počas pracovného života.

Podľa zákona č. 292/2024 Z. z. o vzdelávaní dospelých je mikroosvedčenie verejnou listinou, ktorá potvrdzuje vzdelávacie výstupy získané absolvovaním vzdelávacieho programu vedúceho k získaniu mikroosvedčenia. Takýto program má rozsah najmenej 25 vyučovacích hodín. Mikroosvedčenie možno využívať samostatne alebo v kombinácii s ďalšími osvedčeniami a vzdelávacia inštitúcia ho môže za stanovených podmienok uznať aj ako časť štúdia v rámci formálneho vzdelávania, ktoré sama poskytuje. V určitých prípadoch môže absolvovanie programu viesť aj k získaniu profesijnej kvalifikácie (§ 8 zákona č. 292/2024 Z. z.).

Vzdelávacie programy vedúce k získaniu mikroosvedčenia môžu poskytovať vysoké školy, ktorých vnútorný systém zabezpečovania kvality spĺňa príslušné štandardy, ako aj ďalšie vzdelávacie inštitúcie stanovené zákonom. V prípade vysokej školy sa program uskutočňuje na úrovni subrámca vysokoškolských kvalifikácií. Ak program vedúci k získaniu mikroosvedčenia poskytuje vysoká škola, musí byť založený na kreditovom systéme a musí mať rozsah najmenej jedného kreditu; pričom jednému kreditu zodpovedá 25 vyučovacích hodín. Táto väzba je dôležitá najmä preto, že mikroosvedčenie nemá predstavovať iba potvrdenie o účasti na kurze, ale má byť dokladom o preukázateľne dosiahnutých vzdelávacích výstupoch.

Význam mikroosvedčení spočíva aj v možnosti pružnejšie reagovať na meniace sa požiadavky trhu práce a potreby jednotlivcov. Môžu byť vhodným nástrojom napríklad pre absolventov vysokých škôl, ktorí si potrebujú doplniť nové odborné alebo digitálne kompetencie, pre zamestnancov pripravujúcich sa na zmenu pracovného zaradenia, ale aj pre ďalších záujemcov o profesijný či osobnostný rozvoj. Ich potenciál je preto úzko spojený s rozvojom celoživotného vzdelávania a s postupným vytváraním mechanizmov umožňujúcich prepájanie a uznávanie kratších vzdelávacích skúseností v širšom vzdelávacom systéme.

Z pohľadu vysokých škôl mikroosvedčenia rozširujú tradičnú vzdelávaciu ponuku o kratšie a tematicky špecializované programy. Vysoké školy tak môžu pružnejšie reagovať na nové odborné, technologické alebo spoločenské potreby a zároveň oslovovať aj ľudí, ktorí nemajú záujem alebo možnosť absolvovať celý vysokoškolský študijný program. Predpokladom ich dôveryhodnosti však zostáva jednoznačné vymedzenie vzdelávacích výstupov, transparentný spôsob ich overovania a dôsledné zabezpečovanie kvality vzdelávacieho programu.

2. Krátke študijné programy – nová forma vzdelávania

Novou možnosťou v ponuke vysokých škôl sú krátke študijné programy, ktoré upravuje zákon č. 300/2025 Z. z. o vysokých školách ako formu vyššieho odborného štúdia. Ich charakteristickým znakom je výrazné praktické zameranie – majú viesť najmä k získaniu praktických poznatkov a k zvládnutiu ich využitia pri výkone povolania. Vysoká škola ich môže vytvárať v tých študijných odboroch, v ktorých je oprávnená uskutočňovať akreditované študijné programy (§ 66 zákona č. 300/2025 Z. z.).

Základnou podmienkou prijatia je získanie úplného stredného odborného alebo úplného stredného všeobecného vzdelania. Štandardná dĺžka krátkeho študijného programu je najmenej jeden akademický rok a najviac dva akademické roky a zodpovedajúca študijná záťaž predstavuje 60 alebo 120 kreditov. V porovnaní s mikroosvedčeniami ide teda o rozsiahlejšiu a komplexnejšiu formu vzdelávania, ktorá má vlastnú ucelenú štruktúru a jasne vymedzené vzdelávacie výstupy.

Významnou súčasťou krátkeho študijného programu je praktické vyučovanie, ktoré musí tvoriť najmenej jednu tretinu programu vyjadrenú v kreditoch. Zákon zároveň predpokladá, že vysoké školy budú tieto programy uskutočňovať najmä v spolupráci so zamestnávateľmi. Zamestnávateľ môže zabezpečovať praktické vyučovanie, podieľať sa na výučbe jednotlivých predmetov a spolupracovať pri vytváraní a úprave programu vrátane vymedzenia vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré má jeho absolvent nadobudnúť. Krátke študijné programy tak vytvárajú priestor na bezprostrednejšie prepájanie vysokoškolského prostredia s požiadavkami odbornej praxe.

Osobitné je aj postavenie účastníka krátkeho študijného programu. Zákon naňho nevzťahuje ustanovenia upravujúce postavenie študentov vysokých škôl; jeho práva a povinnosti určuje vnútorný predpis vysokej školy. Vysoká škola môže zároveň od účastníkov požadovať poplatok na úhradu nákladov spojených so štúdiom, pričom jeho výšku stanoví vo svojom vnútornom predpise. Krátky študijný program preto nemožno chápať ako skrátenú verziu bakalárskeho štúdia, ale ako osobitnú formu vyššieho odborného vzdelávania.

Podmienkou úspešného absolvovania programu je vykonanie záverečnej skúšky. Absolvent získava osvedčenie o absolvovaní krátkeho študijného programu a kvalifikáciu na úrovni 5 Slovenského kvalifikačného rámca. Pri dvojročnom programe je dokladom o získanej kvalifikácii aj profesijný diplom a absolvent získava právo používať titul diplomovaný špecialista (DiS.), ktorý sa uvádza za priezviskom. Absolvovaním krátkeho študijného programu však nemožno získať odbornú spôsobilosť na výkon odborných pracovných činností v zdravotníckom povolaní.

Dôležitým prvkom je aj možnosť ďalšieho využitia získaného vzdelania. Vysoká škola môže za podmienok stanovených zákonom uznať kredity získané absolvovaním krátkeho študijného programu pri následnom vysokoškolskom štúdiu. V študijnom programe prvého stupňa ich možno uznať najviac do výšky 60 % štandardnej kreditovej záťaže príslušného programu a v programe spájajúcom prvý a druhý stupeň najviac do výšky 30 %. Krátky študijný program tak môže predstavovať nielen samostatnú cestu k získaniu profesijne orientovanej kvalifikácie, ale aj jednu z možností postupného pokračovania vo vysokoškolskom vzdelávaní (§ 81 zákona č. 300/2025 Z. z.).

3. Mikroosvedčenia a krátke študijné programy: základné rozdiely

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy majú spoločný cieľ – rozšíriť možnosti flexibilného vzdelávania a umožniť získavanie vedomostí, zručností a kompetencií aj mimo tradičných vysokoškolských študijných programov. Napriek tomu ide o dve odlišné formy vzdelávania, ktoré sa líšia právnym rámcom, rozsahom, cieľom aj výsledným dokladom. Mikroosvedčenie je viazané na kratší vzdelávací program zameraný na konkrétne vzdelávacie výstupy. Je vhodné najmä na doplnenie alebo rozšírenie určitej skupiny vedomostí, zručností či kompetencií a môže byť využité samostatne alebo v kombinácii s ďalšími osvedčeniami. Krátky študijný program je komplexnejšou formou vyššieho odborného štúdia. Trvá jeden alebo dva akademické roky, má kreditovo vymedzenú študijnú záťaž a výrazné praktické zameranie.

Rozdiel medzi oboma formami teda nespočíva iba v ich dĺžke. Mikroosvedčenia sú vhodné predovšetkým na cielenejšie a kratšie dopĺňanie kompetencií, zatiaľ čo krátke študijné programy predstavujú ucelenejšiu vzdelávaciu cestu s výraznejším profesijným a praktickým zameraním. Obe formy však môžu prispievať k tomu, aby sa vzdelávacia ponuka vysokých škôl stala dostupnejšou aj pre ľudí, ktorí potrebujú svoje vedomosti a zručnosti priebežne dopĺňať alebo rozširovať počas pracovného života. Základné rozdiely medzi oboma formami sumarizuje *tabuľka 1*.

Tabuľka 1 *Porovnanie mikroosvedčení a krátkych študijných programov*

Charakteristika	Mikroosvedčenie	Krátky študijný program
Právny rámec	zákon č. 292/2024 Z. z. o vzdelávaní dospelých	zákon č. 300/2025 Z. z. o vysokých školách
Hlavný účel	získanie konkrétnych vzdelávacích výstupov v užšie zameranej oblasti	získanie prakticky orientovaného vyššieho odborného vzdelania
Rozsah	najmenej 25 vyučovacích hodín	1 alebo 2 akademické roky
Študijná záťaž	najmenej 1 kredit pri programe poskytovanom vysokou školou; 1 kredit = 25 vyučovacích hodín	60 alebo 120 kreditov
Praktické zameranie	závisí od obsahu programu	praktické vyučovanie tvorí najmenej jednu tretinu programu
Výsledok	mikroosvedčenie o dosiahnutých vzdelávacích výstupoch	osvedčenie o absolvovaní; pri 2-ročnom programe aj profesijný diplom a titul DiS.
Postavenie účastníka	účastník vzdelávacieho programu	nemá postavenie študenta vysokej školy
Možnosť ďalšieho uznania	v rámci vysokoškolského štúdia možno za zákonných podmienok uznať kredity celkovo najviac do 30 % štandardnej záťaže; pri spojenom programe do 15 %	v bakalárskom programe najviac do 60 %; pri spojenom programe do 30 %

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa zákona č. 292/2024 Z. z. a zákona č. 300/2025 Z. z. v znení neskorších predpisov.

4. Prínosy pre účastníkov a ďalších záujemcov o vzdelávanie

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy rozširujú možnosti vzdelávania aj pre osoby, pre ktoré absolvovanie celého vysokoškolského študijného programu nie je potrebné alebo reálne dostupné. Ich význam spočíva predovšetkým vo väčšej flexibilite – umožňujú cielene dopĺňať vedomosti, zručnosti a kompetencie podľa aktuálnych profesijných alebo osobných potrieb a vzdelávať sa aj v priebehu pracovného života. Mikroosvedčenia sú vhodné najmä v prípadoch, keď si záujemca potrebuje rozšíriť alebo aktualizovať kompetencie v konkrétnej oblasti. Môže ísť napríklad o digitálne zručnosti, nové technológie, jazykové alebo manažérske kompetencie či ďalšie špecializované odborné vedomosti. Ich výhodou je kratší rozsah a možnosť kombinovať viaceré mikroosvedčenia. Európsky prístup k mikroosvedčeniam ich preto vníma ako nástroj celoživotného vzdelávania, ktorý môže podporovať osobný a profesijný rozvoj aj zamestnateľnosť (Rada EÚ, 2022).

Krátke študijné programy môžu byť zaujímavé najmä pre záujemcov, ktorí potrebujú komplexnejšiu profesijne orientovanú prípravu, ale nechcú alebo nemôžu absolvovať celý bakalársky program. Vďaka výraznému zastúpeniu praktického vyučovania môžu pomôcť pri získavaní kompetencií priamo využiteľných v konkrétnych povolaniach. Využiteľné môžu byť aj pri zmene profesijného smerovania alebo pri návrate k vzdelávaniu po dlhšom období.

Významnou výhodou oboch foriem je možnosť nadväzovať na už získané vzdelanie. Mikroosvedčenie môže vzdelávacia inštitúcia za stanovených podmienok uznať ako časť formálneho vzdelávania, ktoré poskytuje, a kredity získané v krátkom študijnom programe možno v zákonom stanovenom rozsahu uznať v následnom vysokoškolskom štúdiu. Vytvára sa tak priestor na postupné budovanie individuálnej vzdelávacej dráhy namiesto modelu, v ktorom je jedinou cestou absolvovanie uceleného študijného programu od jeho začiatku. Skutočný prínos mikroosvedčení a krátkych študijných programov však bude závisieť aj od ich zrozumiteľnosti a dôveryhodnosti pre uchádzačov a zamestnávateľov. Dôležité preto bude, aby bolo pri každom programe jednoznačne vymedzené, aké vzdelávacie výstupy absolvent získal, ako boli overené a aké možnosti ďalšieho vzdelávania alebo profesijného uplatnenia absolvovanie programu otvára.

5. Nové možnosti a úlohy vysokých škôl

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy rozširujú priestor vysokých škôl na poskytovanie vzdelávania aj mimo tradičných bakalárskych, magisterských a doktorandských študijných programov. Umožňujú im pružnejšie reagovať na nové odborné, technologické a spoločenské potreby a vytvárať vzdelávaciu ponuku aj pre osoby, ktoré už pôsobia na trhu práce alebo si potrebujú doplniť konkrétne kompetencie. Vysoké školy sa tak môžu výraznejšie zapájať do celoživotného

vzdelávania a oslovovať širšie skupiny záujemcov než iba tradičnú populáciu študentov.

Významnou príležitosťou je intenzívnejšia spolupráca so zamestnávateľmi a ďalšími partnermi z praxe. Pri krátkych študijných programoch ju nový vysokoškolský zákon priamo predpokladá. Zamestnávatelia sa môžu podieľať na praktickom vyučovaní, výučbe jednotlivých predmetov, aj na tvorbe a úpravách programu. Takáto spolupráca môže vysokým školám pomôcť presnejšie identifikovať meniace sa požiadavky na vedomosti a zručnosti absolventov a rýchlejšie na ne reagovať.

Nové formy vzdelávania môžu byť zároveň príležitosťou na lepšie využitie odborného potenciálu vysokých škôl. Témy, ktorých rozsah neodôvodňuje vytvorenie samostatného študijného programu, možno spracovať v užšie zameranom programe vedúcom k získaniu mikroosvedčenia. Krátke študijné programy zase umožňujú vytvárať ucelenejšiu profesijne orientovanú ponuku s výrazným zastúpením praktického vyučovania. V oboch prípadoch môže vysoká škola pružnejšie reagovať napríklad na rozvoj nových technológií, digitalizáciu jednotlivých profesií alebo potrebu dopĺňania špecializovaných kompetencií.

S väčšou flexibilitou je však spojená aj zodpovednosť za kvalitu a zrozumiteľnosť ponuky. Vysoké školy musia pri tvorbe programov jasne formulovať ich cieľ, vzdelávacie výstupy, obsah, podmienky absolvovania a spôsob hodnotenia. Dôležité bude aj transparentné informovanie záujemcov o tom, čo absolvovaním programu získajú, aký doklad im bude vydaný a do akej miery možno získané výsledky vzdelávania využiť pri ďalšom štúdiu.

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy preto nemožno vnímať iba ako rozšírenie vzdelávacej ponuky. Pre vysoké školy predstavujú aj podnet na prehodnotenie toho, ako sa zapájajú do celoživotného vzdelávania, ako spolupracujú s praxou a ako dokážu reagovať na vzdelávacie potreby rôznych skupín obyvateľstva. Ich úspešné využitie bude závisieť od toho, či sa podarí spojiť flexibilitu novej ponuky s dôveryhodnosťou a kvalitou vysokoškolského vzdelávania.

6. Zavádzanie do praxe a zabezpečovanie kvality

Rozšírenie ponuky vysokých škôl o mikroosvedčenia a krátke študijné programy je úzko spojené so zabezpečovaním ich kvality. Od 1. septembra 2026 sú účinné aktualizované Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania, vzdelávacích programov vedúcich k získaniu mikroosvedčenia a krátkych študijných programov, ktoré vydala Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo (SAAVŠ). Požiadavky na krátke študijné programy sú začlenené do všeobecných štandardov vnútorného systému, zatiaľ čo zabezpečovaniu kvality programov vedúcich k získaniu mikroosvedčenia je venovaný samostatný článok 12 (SAAVŠ, 2026).

Pri krátkych študijných programoch musí mať vysoká škola formalizované postupy ich vytvárania, úpravy a schvaľovania a jasne určenú zodpovednosť jednotlivých osôb a pracovísk. Do prípravy programov majú byť zapojení aj zamestnávatelia a ďalšie

zainteresované strany. Osobitný dôraz sa kladie na to, aby vzdelávacie výstupy zodpovedali potrebám trhu práce a požiadavkám príslušných profesijných oblastí a smerovali k získaniu zručností využiteľných v konkrétnych profesiách. Za vzdelávacie činnosti v krátkom študijnom programe sú zodpovední učiteľ zodpovedný za teoretickú časť vzdelávania, učiteľ zodpovedný za praktické vyučovanie a inštruktor, pod ktorého vedením sa praktické vyučovanie uskutočňuje na pracovisku zamestnávateľa alebo na inom pracovisku praktického vyučovania (SAAVŠ, 2026).

Pri programoch vedúcich k získaniu mikroosvedčenia musí vysoká škola vo svojom vnútornom systéme upraviť postupy ich vytvárania, uskutočňovania, úpravy a schvaľovania. Program má mať jasne vymedzené vzdelávacie ciele a overiteľné výstupy, ktoré zodpovedajú aktuálnym potrebám trhu práce a spoločnosti. Vopred majú byť stanovené a zverejnené aj podmienky prijatia, prípadné poplatky, spôsob a kritériá overovania vzdelávacích výstupov, podmienky získania mikroosvedčenia a pravidlá jeho uznávania vo vysokoškolskom vzdelávaní. Každý program musí mať zároveň určenú osobu zodpovednú za jeho kvalitu, koordináciu a uskutočňovanie (SAAVŠ, 2026).

Zabezpečovanie kvality sa nekončí schválením a otvorením programu. Vysoká škola má priebežne zhromažďovať a vyhodnocovať informácie o jeho uskutočňovaní a do hodnotenia zapájať relevantné zainteresované strany. Programy vedúce k mikroosvedčeniu majú byť priebežne monitorované, periodicky hodnotené a opätovne schvaľované. Pri krátkych študijných programoch sa primerane uplatňujú všeobecné mechanizmy vnútorného systému vrátane monitorovania, hodnotenia, zverejňovania informácií a zapájania účastníkov a zamestnávateľov do zlepšovania programu.

Dôležitou podmienkou úspešného zavádzania nových foriem vzdelávania bude aj ich organizačné, personálne a materiálne zabezpečenie. Vysoká škola musí disponovať dostatočnými odbornými kapacitami, vhodným materiálnym a technickým vybavením a pri dištančnom alebo kombinovanom vzdelávaní aj primeraným digitálnym prostredím a technickou a metodickou podporou. Pri programoch s výrazným praktickým zameraním bude nevyhnutná aj stabilná spolupráca s pracoviskami praxe.

Kvalita a dôveryhodnosť mikroosvedčení a krátkych študijných programov bude v konečnom dôsledku závisieť od toho, či ich vysoké školy dokážu začleniť do svojho vnútorného systému ako plnohodnotnú súčasť vzdelávacej ponuky. Flexibilita a kratší rozsah vzdelávania totiž nemajú znamenať nižšie nároky na kvalitu. Práve zrozumiteľne stanovené vzdelávacie výstupy, transparentné hodnotenie, kvalifikovaní vyučujúci a pravidelné vyhodnocovanie programu budú rozhodujúce pre dôveru účastníkov, zamestnávateľov aj širšej verejnosti.

Záver

Mikroosvedčenia a krátke študijné programy predstavujú dve odlišné, ale vzájomne sa dopĺňajúce formy flexibilnejšieho vzdelávania. Umožňujú cielene rozvíjať konkrétne kompetencie, získavať profesijne orientované vzdelanie a pružnejšie reagovať

na meniace sa potreby jednotlivcov, zamestnávateľov aj spoločnosti. Zároveň vytvárajú priestor na intenzívnejšie zapojenie vysokých škôl do celoživotného vzdelávania a na rozšírenie ich vzdelávacej ponuky aj pre osoby mimo tradičnej populácie vysokoškolských študentov.

Ich skutočný prínos bude závisieť najmä od kvality ponúkaných programov, jasného vymedzenia vzdelávacích výstupov, transparentného hodnotenia a efektívnych mechanizmov uznávania dosiahnutého vzdelania. Dôležitá bude aj zrozumiteľnosť týchto nových foriem pre uchádzačov a zamestnávateľov, ako aj dôvera v hodnotu získaných osvedčení a kvalifikácií. Ak sa podarí spojiť flexibilitu s kvalitným obsahom a dôveryhodným systémom zabezpečovania kvality, mikroosvedčenia a krátke študijné programy môžu významne prispieť k rozvoju modernejšieho a otvorenejšieho systému vzdelávania na vysokých školách.

Literatúra/Zdroje

RADA EURÓPSKEJ ÚNIE. 2022. *Odporúčanie Rady zo 16. júna 2022 týkajúce sa európskeho prístupu k mikrocertifikátom pre celoživotné vzdelávanie a zamestnateľnosť (2022/C 243/02)* [online]. Úradný vestník Európskej únie, C 243, 27. 6. 2022, s. 10 – 25 [cit. 2026-09-16]. Dostupné na: Odporúčanie Rady zo 16. júna 2022 týkajúce sa európskeho prístupu k mikrocertifikátom pre celoživotné vzdelávanie a zamestnateľnosť

SLOVENSKÁ AKREDITAČNÁ AGENTÚRA PRE VYSOKÉ ŠKOLSTVO. 2026. *Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality vysokoškolského vzdelávania, vzdelávacích programov vedúcich k získaniu mikroosvedčenia a krátkych študijných programov* [online]. Bratislava: Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo [cit. 2026-09-16]. Dostupné na: Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality

Vyhláška č. 405/2024 Z. z. Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže SR, ktorou sa vykonávajú niektoré ustanovenia zákona č. 292/2024 Z. z. o vzdelávaní dospelých.

Zákon č. 121/2026 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 300/2025 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (vysokoškolský zákon) a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Zákon č. 292/2024 Z. z. o vzdelávaní dospelých a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 300/2025 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov (vysokoškolský zákon).

Mgr. Mária Janková
CVTI SR – oddelenie výskumu a analýz
maria.jankova@cvtisr.sk

Vzťah ako kompas v digitálnom svete: o príprave budúcich učiteľov na univerzite v Aucklande na Novom Zélande

Abstrakt

Text prináša rozhovor s Megan Clune a Jamie Dentonom, odborníkmi pôsobiacimi v oblasti vysokoškolského vzdelávania a prípravy učiteľov na Aucklandskej univerzite na Novom Zélande. Rozhovor sa uskutočnil v dvoch fázach: prvá časť prebehla v apríli 2025 (Auckland), na ktorú nadviazali online stretnutia od januára do marca 2026. Jamie Denton pôsobí ako Curriculum Development Manager v tíme inovatívneho vzdelávania na Fakulte podnikania, kde sa podieľa na tvorbe a zosúlaďovaní kurikula so strategickými cieľmi fakulty. Megan Clune je odbornou asistentkou na Fakulte umení a vzdelávania, kde vyučuje didaktiku matematiky, technológií a prírodných vied na bakalárskom a magisterskom stupni. Ich profesijné skúsenosti poskytujú podnetný pohľad na aktuálne výzvy v príprave budúcich učiteľov, najmä v kontexte digitálnej transformácie vzdelávania na Slovensku.

Abstract

This text presents an interview with Megan Clune and Jamie Denton, experts in higher education and teacher education at the University of Auckland in New Zealand. The interviews took place in April 2025 in Auckland and subsequently between January and March 2026 through online meetings. Jamie Denton works as a Curriculum Development Manager within the Innovative Learning and Teaching team at the Faculty of Business, where he contributes to curriculum development and alignment with the faculty's strategic goals. Megan Clune is a lecturer at the Faculty of Arts and Education, where she teaches mathematics, technology, and science education at both undergraduate and postgraduate levels. Their professional experience offers a valuable perspective for reflecting on current challenges in the preparation of future teachers, particularly in the context of the digital transformation of education in Slovakia.

Rozhovor s dr. Megan Clune a dr. Jamie Dentonom sa uskutočnil v dvoch etapách. Prvá časť prebehla osobne v Aucklande v apríli 2025, na ktorú nadviazali online stretnutia realizované v období od januára do marca 2026 v rámci výskumnej spolupráce podporenej mobilitným programom Erasmus+ (KA17)1.

Rozhovor viedli Darina Dvorská a Simona Bajáková.

- DD: *Čo vás priviedlo k pregraduálnej príprave budúcich učiteľov?*

MC: Pravdepodobne to bol môj školiteľ, kto mi navrhol uchádzať sa o dočasné pôsobenie na univerzite. Išlo o výučbu v programe s vyznamenaním, ktorý bol zameraný na matematiku a prírodné vedy. Hľadali niekoho s digitálnymi zručnosťami, pretože podstatná časť programu bola založená práve na nich. Tak som sa dostala do univerzitného prostredia. Pôsobila som na tejto pozícii rok a potom som sa uchádzala o trvalé pracovné miesto.

JD: Učiteľstvo pre stredné školy som vyštudoval ešte v koncom 90. rokov a v polovici prvého desaťročia 21. storočia som začal učiť na terciárnej úrovni. Postupne som sa čoraz viac spolupracoval s vysokoškolskými pedagógmi a venoval sa výučbe. Pre mňa to bola vášeň pre vzdelávanie a túžba pomáhať ľuďom. Svoju úlohu zohrávali aj skúsenosti, ktoré som získal zo vzdelávania – a to tak so študentmi, ako aj s učiteľmi. Práve tie ma prirodzene priviedli k práci s budúcimi učiteľmi.

- DD: *Existuje podľa vás nejaký kľúčový aspekt prípravy budúcich učiteľov? Čo by mali vedieť? Aký je váš vlastný pohľad?*

MC: Pre mňa je tým kľúčovým aspektom, ktorý ich chceme naučiť vzťahovosť (maorsky *whānau* a *whanaungatanga*)[1], teda schopnosť spolupracovať aj s deťmi a budovať vzťahy. To je kľúčové. Ak to funguje, všetko ostatné môže z toho prirodzene vychádzať.

JD: Všetko, čo robím, má aj digitálny rozmer – pretože to je moja veľká vášeň. Ale základom sú vzťahy.

- SB: *Učíte budúcich učiteľov vzťahovosti implicitne alebo explicitne? Poviete študentom, ako majú rozvíjať vzťahy, alebo to ukazujete na vlastnom príklade?*

MC: Povedala by som, že oboje.

JD: Presne tak.

MC: Vzťahovosť učíme jednak tým, že ju sami uplatňujeme, ale zároveň ju robíme explicitnou. Na začiatku každého kurzu študentom zreteľne hovoríme, že je to kľúčový prvok. Čokoľvek robíme, je postavené na interakciách a počas celého kurzu a študijného programu to opakovane zdôrazňujeme. Robíme to najmä modelovaním takéhoto správania.

[1] Pojem *whānau* pochádza z maorského kontextu a prekladá sa ako rodina, avšak jeho význam presahuje bežné európske chápanie. Presahuje rámec jadrovej rodiny a zahŕňa širšiu sieť – príbuzenských aj nepríbuzenských vzťahov – vrátane komunity a kultúrneho zázemia jednotlivca, ktoré sa podieľajú na jeho podpore a rozvoji. Na tento koncept nadväzuje *whanaungatanga*, ktorá označuje „zapájanie sa do pozitívnych a spolupracujúcich vzťahov so žiakmi, ich rodinami a whānau, kolegami a širšou komunitou" (Teaching Council of Aotearoa New Zealand, 2026). V pedagogickom kontexte tak vzťahovosť nepredstavuje len sprievodný aspekt učenia, ale jeho základný princíp – učiteľ vedome pracuje s prepojeniami medzi žiakom, jeho whānau a širším sociálnym prostredím. Takéto poňatie zdôrazňuje budovanie dôvery, spolupráce a zdieľanej zodpovednosti za učenie v rámci celej komunity.

- DD: *Čo podľa vás charakterizuje dobre pripraveného učiteľa, ktorý nastupuje do školy, okrem spomínanej vzťahovosti?*

MC: Máme dokument pod názvom Kľúčové úlohy učiteľa. Je to súbor zručností, ktoré by mal učiteľ ovládať. Dobre pripravený učiteľ by mal byť schopný zvládať tieto úlohy na kompetentnej alebo samostatnej úrovni. Nie je to len schopnosť stáť pred triedou a vyučovať, ale aj plánovať, spolupracovať s rodičmi a komunitou a vedieť začleňovať digitálne zdroje do vzdelávacieho procesu.

DD: Dokument *Our Code, Our Standards: Ngā Tikanga Matatika, Ngā Paerewa* (2017; aktualizácia 2026) predstavuje normatívny rámec pre učiteľskú profesiu na Novom Zélande. Účel štandardu spočíva v definovaní kľúčových odborných znalostí, hodnôt a vzťahov potrebných pre kvalitnú pedagogickú prax. Zároveň má podporovať vysokú úroveň vyučovania vo všetkých vzdelávacích kontextoch, určovať očakávania pre výkon učiteľského povolania a poskytovať rámec pre kontinuálny profesijný rozvoj. Okrem toho prispievajú k posilňovaniu spoločenského statusu učiteľov a dôvery verejnosti v ich profesiu. Štandardy sú organizované do troch prepojených oblastí – profesijné poznanie, profesijná prax a profesijné zapojenie, ktoré spolu definujú komplexný profil učiteľa. Centrom je princíp partnerstva vychádzajúci z Te Tiriti o Waitangi[2] , pričom jednotlivé štandardy zdôrazňujú význam spomínanej vzťahovosti, reflexívneho učenia a efektívnej pedagogickej praxe.

Štandard 1: ***partnerstvo*** **podľa Te Tiriti o Waitangi** predstavuje hodnotový základ všetkých ostatných oblastí. Oblasť **profesijné poznanie (angl. *professional knowledge)*** zahŕňa štandard 2: *poznať obsah a vedieť, ako ho vyučovať* a štandard 3: *poznať žiaka a proces učenia*. Oblasť **profesijná prax (angl. *professional practice)*** je reprezentovaná v štandarde 4: *plánovať a realizovať efektívne vyučovanie a učenie*, štandarde 5: *vytvárať a udržiavať podporné a bezpečné učebné prostredie* a v štandarde 6: *hodnotiť, poskytovať spätnú väzbu a informovať o učení*. Tretiu oblasť predstavuje **profesijné zapojenie (angl. *professional engagement),*** ktoré zahŕňa štandard 8: *zapájať sa do produktívnych profesijných vzťahov* a štandard 7: *zapájať sa do profesijného učenia sa*.

JD: Ja by som k tomu doplnil, že je dôležité udržať si otvorenosť a zvedavosť na ďalšie učenie a rozvoj. Treba si uvedomiť, že absolvovanie štúdia je len začiatkom cesty stať sa dobrým učiteľom, nie jej koncom. Najlepší učitelia, s ktorými som pracoval, sú tí, ktorí si neustále kladú otázky, ako sa môžu zlepšiť. Budujú si tak zručnosti reflexívnej praxe. A neustále skúmajú čo robia, ako to robia a čo by mohli robiť inak. Neviem, či by sa to zmestilo medzi tie kľúčové úlohy, že?

[2] Te Tiriti o Waitangi je dohoda z roku 1840 medzi zástupcami britskej koruny a maorskými náčelníkmi, ktorá sa považuje za zakladajúci dokument Nového Zélandu. Bilaterálna dohoda nepredstavuje len základný **dokument štátu,** ktorý definuje **vzťahy medzi štátom, občanmi a inštitúciami**, ale je aj etickým kompasom, pretože obsahuje hodnotové východiská (demokracia, práva, rovnosť). Explicitne zakladá **partnerstvo a záväzok k vzťahovosti** a má silný **kultúrno-historický a etický rozmer**. Hodnoty ako *whanaungatanga* (vzťahy) či *manaakitanga* (starostlivosť) sú implicitne aj explicitne prítomné. Originál dohody je dostupný online.

MC: Nie, ale súvisí to so štandardmi. Keď od nás študent-učiteľ odchádza, chceme, aby spĺňal tieto požiadavky a preukazoval ich na začiatočníckej úrovni.

- SB: *Takže to sú mäkké zručnosti. Poďme sa porozprávať o niektorých tvrdých zručnostiach. Ako dôležité je podľa vás zamerať sa na rozvoj digitálnych kompetencií na univerzitnej úrovni? Prečo? A viem, že vy obaja si myslíte, že je to dôležité, ale mohli by ste to v rámci rozhovoru rozviesť?*

JD: Koľko mám na to času? (smiech). Často sa predpokladá, že digitálna gramotnosť znamená naučiť sa používať konkrétny softvér alebo nástroje, ale ja si nemyslím, že to je to, čo by sme mali učiť. Mali by sme učiť riešenie problémov, flexibilitu a schopnosť všeobecne pracovať s technológiami. Naše školy môžu mať úplne iné technológie a aplikácie než tie, ktoré máme na univerzite, a preto musia byť schopní plynule prechádzať medzi rôznymi technológiami. Digitálna kompetencia teda nie je o tom, že sa naučíte Excel alebo nejakú konkrétnu aplikáciu. Ide o rozvoj takmer mäkkých zručností v novom digitálnom prostredí. Ľudia si často povedia: *„Musíme sa naučiť programovať, musíme sa naučiť promptovanie v generatívnej AI, musíme sa naučiť inžinierstvo."* Ale to nie je podstatné, lebo promptovanie si vieme upraviť podľa seba.

MC: Úplne súhlasím. Ako Jamie povedal, nevieme, kam naši študenti pôjdu po škole, a ani oni to nevedia. Každá škola je iná a má iné očakávania a úroveň integrácie technológií. Môžeme ich pripraviť len na to, aby boli otvorení a flexibilní a vedeli pracovať v akomkoľvek prostredí, do ktorého sa dostanú. Samozrejme, existujú aj základné zručnosti, ktoré musia mať – napríklad práca v Google Workspace, keďže každá základná škola na Novom Zélande ho používa. To je samozrejmosť. Keď niektorí študenti povedia: *„Neviem, ako sa k tomu dostať,"* musia sa to naučiť, pretože je to povinné.

JD: Model, na ktorý si v tejto súvislosti spomínam a môže byť užitočný, je TPACK[3]. Je to síce starší model, ale pomáha pri rozhodovaní učiteľov.

- DD: *Koľko kurzov na vašej univerzite a koľko času v príprave učiteľov sa venuje rozvoju digitálnych kompetencií?*

MC: Myslím, že ich je osem, možno deväť. Nemáme samostatný kurz na digitálne kompetencie, všetko je integrované. V rámci kurzov musia študenti nielen používať digitálne technológie, ale niekedy aj vytvárať digitálne objekty alebo vzdelávacie materiály. Prezentujú ich pomocou rôznych digitálnych metód, či už pri úlohách alebo iných výstupoch.

[3] Skratka TPACK (Koehler & Mishra, 2009) predstavuje učiteľovu technologicko-pedagogickú (didaktickú) znalosť obsahu (Janík et al. 2007). Ide o jeden z modelov vysvetlenia dôležitosti integrácie troch zložiek učiteľových kompetencií potrebných k efektívnemu používaniu digitálnych technológií vo vyučovaní: technologické znalosti *(angl. technology knowledge),* pedagogické znalosti *(angl. pedagogical knowledge)* a obsahové znalosti *(angl. content knowledge).* Podľa Sokolovej (2021, s. 9) ide o *„schopnosť učiteľa didakticky spracovať, analyzovať a prezentovať vedecké poznanie transformované do učiva daného predmetu s použitím dostupných digitálnych zdrojov a technológií".*

JD: Áno a v tomto môžeme vychádzať z profilu absolventa. Každý študent by mal, bez ohľadu na študijný odbor, získať súbor kľúčových spôsobilostí. Je zaujímavé, že keď sa na ten profil pozriete, nie je tam vôbec nič o digitálnych kompetenciách. Možno by sa to dalo zaradiť pod *„znalosti a prax v odbore“,* ale explicitne tam nič také nie je. Momentálne je na univerzitu vyvíjaný tlak, aby to zmenila a pridala digitálne kompetencie.

- SB: *Odkiaľ ten tlak prichádza?*

MC: Od učiteľov i zamestnancov.

JD: A tiež z praxe. Priemysel hovorí: *„Očakávame, že absolventi budú digitálne kompetentní. A váš profil o tom nič nehovorí.“*

MC: Napríklad veľa škôl má obavy z generatívnej AI. Vláda zatiaľ neposkytla jednoznačné smernice, takže školy si musia vytvárať vlastné pravidlá a politiky.[4] My musíme študentom poskytnúť skúsenosť s GenAI, aby vedeli, kedy ju používať a kedy nie. Najmä na prvom stupni ZŠ pri práci so žiakmi je potrebné byť veľmi opatrný, aby sa údaje z GenAI nešírili mimo školy.

JD: Je zaujímavé, že hoci mnohí učitelia na univerzite chápu potrebu rozvoja digitálnych kompetencií u budúcich učiteľov, na inštitucionálnej úrovni zatiaľ nie je pre to dostatočná podpora.

- DD: *Takže na univerzitnej úrovni nepoužívate TPACK, ale TEL?*

MC: Áno, technologicky obohatené učenie[5] (angl. *Technology Enhanced Learning, skratka TEL).*

- DD: *Môžete nám o tom povedať viac a či to má nejaký súvis s TPACK?*

JD: Samozrejme. Pred pár rokmi univerzita zaviedla tzv. *signature pedagogies*. Každý študijný program má mať určité spôsoby výučby – viac vzťahovosti vo vyučovaní, viac technologicky obohatenej výučby a viac hodnotenia pre učenie, teda viac formatívnych možností. Technologická časť vznikla preto, že v mnohých častiach univerzity sa technológie nepoužívali takmer vôbec. Vyučovalo sa veľmi tradične. Sadnite si do prednáškovej miestnosti a zapisujte si poznámky. A tým to končilo. Teraz univerzita tlačí na technologicky obohatený prístup, pričom si chce zachovať prezenčné vyučovanie. Nie je to o tom, aby sme prešli na úplne online model, ale

[4] V novembri 2024 vydalo Ministerstvo školstva Nového Zélandu všeobecné usmernenia o používaní generatívnej umelej inteligencie v školách, aby podporilo jednotlivé školy pri tvorbe vlastných politík jej využívania (Ministry of Education, Te Tāhuhu o te Mātauranga, 2024).

[5] TEL ako technologicky obohatené učenie (angl. *Technology Enhanced Learning)* predstavuje prístupy k výučbe, ktoré integrujú informačné a komunikačné technológie do procesu učenia. Jeho podstatou je prepojenie dvoch rovín zmien – transformácie spôsobov univerzitnej výučby a zároveň zmien v tom, ako učitelia učia a študenti sa učia. Cieľom týchto zmien je zlepšenie kvality vzdelávacej skúsenosti študentov. Ako uvádzajú Kirkwood a Priceová (2014), mnohé štúdie sa však zameriavali najmä na technologické prostriedky, teda na replikáciu a doplnenie existujúcej výučby, pričom menej reflektovali otázku, ako technológie menia samotný charakter učenia.

o blended prístupe – prídete na hodinu a tam využijeme nejaké technológie, prípadne vám technológie doplnia učenie na pozadí. Je to dôležité aj v príprave učiteľov. Chceme, aby naši študenti videli dobrú prax, ktorú potom môžu preniesť do svojej výučby.

MC: Chcem k tomu dodať, že veľa škôl robí úžasné veci, ale je tu riziko, že príprava učiteľov zaostane za tempom zmien a integrácie digitálnych technológií. My napríklad nemáme prístup k niektorým nástrojom, ktoré školy bežne používajú, kvôli obmedzeniam financovania. Mať TEL ako signature pedagogies[6] nám pomáha získať prístup k digitálnym platformám, ktoré učitelia v praxi používajú, a tak ich môžeme replikovať pre našich študentov.

JD: Presne tak.

MC: Okrem toho to znamená, že aj tí vyučujúci, ktorí používali len tradičné metódy, sa prispôsobujú zmenám – menia sa potreby aj preferencie študentov. To nám umožnilo ponúknuť viac hybridných a online možností, keďže teraz máme na to infraštruktúru aj kvalitných digitálnych pedagógov a dizajnérov vzdelávania.

JD: Má to ale aj odvrátenú stránku. Zvýšenie využívania technológií spôsobilo, že v niektorých častiach univerzity klesla dochádzka. Nie až tak v príprave učiteľov, ale inde áno. Keď sa prednášky začali nahrávať, zámer bol, aby si ich študenti mohli pozrieť, ak sa nemôžu zúčastniť – napríklad kvôli nejakej osobnej prekážke. Teraz si ale niektorí povedia: *„Prečo by som vstával o ôsmej, keď si to môžem pustiť neskôr?“* A prednáškové miestnosti sú poloprázdne.

MC: Nahrávky sú pritom skvelé aj na opakovanie učiva. Aj keď ste na prednáške boli, môžete si ju pustiť znova. Ale študenti to tak nevnímajú.

- DD: *Vráťme sa ešte k TEL – čo je podľa vás najväčšou výzvou pri jeho uplatňovaní?*

JD: Najväčšou výzvou sú zdroje – čas aj prístup k digitálnym nástrojom. Megan napríklad spomínala svoju nespokojnosť s tým, že nemohla používať Padlet, pretože ho univerzita nechcela financovať. Univerzita totiž môže podporovať len obmedzený počet nástrojov, lebo ich musí aj technicky a metodicky zabezpečiť. Ak chceme, aby

[6] Koncept *signature pedagogies*, analogicky k modelu TPACK, vychádza z Shulmanovho konceptu učiteľstva. Shulman (2005) ním označuje profesijne typické, dominantné a institucionalizované formy pedagogickej praxe, ktoré štruktúrujú prípravu budúcich odborníkov. Ide o disciplinárne špecifické modality vyučovania a učenia, prostredníctvom ktorých sa konštituuje odborné myslenie, konanie a profesijná identita. Shulman (2005) diferencuje tri roviny signature pedagogies: (1) povrchovú rovinu reprezentovanú konkrétnymi didaktickými formami, metódami i praktikami; (2) hĺbkovú rovinu vyjadrujúcu epistemologické predpoklady disciplíny a kritériá legitimity poznania; a (3) implicitnú rovinu zahŕňajúcu internalizáciu profesijných hodnôt, postojov a habituálnych vzorcov konania. V tomto vymedzení možno *signature pedagogies* interpretovať ako *kánonické prístupy k príprave budúcich odborníkov*, ktoré predstavujú nadstavbový teoretický rámec integrujúci a syntetizujúci existujúce prístupy k profesionalizácii. Zároveň plnia funkciu ich operacionalizácie, keďže prostredníctvom konkrétnych pedagogických prístupov sprostredkúvajú epistemologické, normatívne a identitotvorné dimenzie jednotlivých profesií.

boli ľudia digitálne kompetentní a vedeli sa orientovať v rôznych nástrojoch, musia ich mať možnosť vyskúšať. Na to ale treba čas a aj peniaze.

MC: Áno, a často o tom, aké nástroje môžeme používať, rozhodujú ľudia, ktorí neučia a nepoznajú pedagogický kontext. Je frustrujúce, keď vám povedia, že musíte používať jeden nástroj namiesto iného, hoci viete, že nebude fungovať.

- SB: *Keď hovoríme o tom, čo je možné a čo nie – je niečo, čo by ste na vašej univerzite v príprave učiteľov zmenili?*

MC: To je úplne iná debata.

JD: Áno.

MC: Ak by sme si mohli zostaviť program prípravy učiteľov od nuly, asi by vyzeral inak než ten univerzitný. Na univerzite sú mechanizmy, ktoré nás nútia robiť veci určitým spôsobom, aby boli uskutočniteľné. Je to pochopiteľné. V iných krajinách sú programy malé, viac sa sústreďujú na vzťahovosť a na študentov, okolo ktorých je program zostavený. Inde ide skôr o veľké počty, aby to bolo finančne životaschopné.

MC: Vlastne som na vašu otázku neodpovedala.

SB: To je v poriadku, k tomu sa dostaneme.

JD: Skúsim to poňať konkrétnejšie – Megan, predĺžila by si štúdium?

MC: Myslím, že tri roky sú v poriadku, ale štúdium je veľmi nabité – v podstate je to rok a pol práce natlačený do jedného roka.

JD: Ja si myslím, že by bolo dobré pridať viac času na prax.

MC: Áno, pre bakalárov má prax 120 dní a pre magistrov 80 dní. Pre študentov na magisterskom stupni štúdia je to dosť náročné a možno by im ďalších 40 dní praxe veľmi pomohlo.

JD: Aj keď väčšina učiteľov, ktorí odchádzajú, je kvalitne pripravená, skúsenosti študentov sa líšia. Môžu mať rôznych mentorov a rôzne zážitky z praxe. Bolo by zaujímavé, keby sme vedeli tieto rozdiely lepšie preniesť späť do ich vzdelávania.

MC: Ak by som mala peniaze, pridala by som na praxi viac tímového vyučovania – aby mal študent viacero mentorov a pracoval v skupine, nie len jedného.

- SB: *Koľko máte študentov učiteľstva ročne, približne?*

MC: Na trojročnom programe máme asi 70 – 80 nových študentov ročne. V postgraduálnom programe to kolíše – tento rok 200, minulý rok 150. Vždy je to vyše 120 len v primárnom vzdelávaní. Dokopy máme asi 300 študentov ročne v primárnom učiteľstve.

- DD: *A aké veľké sú študijné skupiny?*

MC: Každý ročník je rozdelený do skupín, maximálne 40 študentov v skupine. Na workshope je teda 40 študentov, ale na prednáškach sú všetci spolu.

- DD: *Posledná otázka – aké posolstvo by ste chceli odkázať univerzitám, ktoré čelia výzve rozvíjať digitálne kompetencie svojich študentov?*

JD: Je to o prioritách a hodnotách. Rozvoj digitálnych kompetencií je jedna z najdôležitejších výziev dneška. Umelá inteligencia sa považuje za ďalšiu priemyselnú revolúciu a prebieha rýchlejšie než čokoľvek predtým. Je ťažké držať krok. Predstavuje to však výzvu, ktorej sa musíme aktívne postaviť. Učitelia, ktorí sa od technológií na dlhší čas dištancujú, sa môžu veľmi rýchlo ocitnúť v značnom sklze. Čím dlhšie sa im vyhýbajú, tým náročnejšie je neskôr dobiehať ich vývoj a integrovať ich do vlastnej pedagogickej praxe. Musíme sa snažiť byť aktuálni, pretože máme voči našim študentom zodpovednosť, aby vedeli pracovať s ešte pokročilejšími nástrojmi, než aké poznáme dnes.

MC: Často sa predpokladá, že noví študenti, budúci učitelia prichádzajú na univerzitu s rovnakou úrovňou digitálnych zručností a majú rovnaký prístup k technológiám. Ale nie je to pravda. Každý rok mám študentov, ktorí nemajú vlastné zariadenie. To je problém, lebo úlohy sa nedajú robiť na mobile. Mladí ľudia sú síce generácia tzv. digitálnych domorodcov, ale nemajú potrebné digitálne zručnosti. Preto musíme do každého kurzu zaradiť výstupy spojené s digitálnymi kompetenciami a nemôžeme predpokladať, že všetci začínajú z rovnakého štartovacieho bodu.

JD: Dodám, že mnohé univerzity majú podporu pre angličtinu či akademické písanie, ale je čas pridať aj podporu pre digitálne zručnosti. Nemá to byť len na vyučujúcom, musí to byť aj centrálne podporené univerzitou.

MC: Naša univerzita robila prieskum o GenAI – len asi 20 % študentov povedalo, že ju používa a 80 % nevedelo, že k nej majú prístup cez univerzitu.

JD: Ďalším zaujímavým zistením bolo, že mnohí študenti sa boja používať GenAI, lebo nevedia, kde je hranica medzi dovoleným a zakázaným použitím. Pokiaľ im nikto hranice nevysvetlí, radšej to nepoužívajú vôbec. Tí, čo ju používajú napriek neistote, sú o krok vpredu. Momentálne univerzita hovorí, že všetko, čo nie je test alebo skúška pod dohľadom učiteľa, je potenciálne podozrivé z nesprávneho použitia AI. Na konci dňa je na vyučujúcom, aby stanovil, čo je akceptovateľné. Univerzita začala pracovať na novom prístupe k hodnoteniu, ktorý sa má zaviesť v roku 2027. Tento prístup rozlišuje, či je možné overiť, že hodnotenie vykonáva skutočne daný študent, alebo nie. Prvá línia sa považuje za „bezpečnú“, keďže prebieha v kontrolovaných podmienkach. Generatívna AI sa môže použiť, ale len v prípade, že je to výslovne povolené. V druhej línii študent pracuje na hodnotení bez dozoru, a preto sa predpokladá, že využil generatívnu AI. Použitie AI sa nesmie hodnotiť negatívne, avšak študent nesie plnú zodpovednosť za kvalitu odovzdanej práce. Ak teda predloží niečo, čo je fakticky nesprávne, odrazí sa to na jeho výslednej známke.

- DD: *To je veľký tlak na vyučujúceho, alebo?*

JD: Obrovský. Súčasný systém prenáša časť týchto tlakov aj na začínajúcich učiteľov – tí sa hneď po nástupe musia rozhodovať v závažných otázkach, ktoré by možno nemali byť na ich pleciach.

- DD: *Boli tieto rozhovory pre vás užitočné?*

MC: Absolútne. Pripomenuli ste mi veľa vecí. Čo musím urobiť a na čo som zabudla. Tento rok je na univerzite trochu chaotický – máme viac výučby, aj viac administratívy. Rozhovory o výskume sú vzácne, takže bolo skvelé sa takto porozprávať.

JD: Aj ja vám chcem poďakovať – posledné týždne boli plné skvelých rozhovorov a tento je tiež jedným z nich.

- SB: *Aj my sme rady, že sme sa stretli a mohli spolu prediskutovať veľa zaujímavých tém. Myslím, že je to dôležitá práca, pretože, ako ste povedali, budúci učitelia budú robiť rozhodnutia v nepredvídateľných časoch.*

JD: A ja cítim, že máme úlohu podporovať ich, aj ich budúcich žiakov. Ak zlepšíme našich študentov – budúcich učiteľov, zlepšíme tým aj vzdelávanie detí.

- DD: *Ďakujeme za rozhovor.*

Poďakovanie

Táto štúdia bola podporená z projektu Erasmus+ v rámci mobility zamestnancov K171-staff-2023-2024OUT-007: Príbehy digitálnych lídrov v základnom vzdelávaní.

Literatúra/Zdroje

JANÍK, T. et. al. (2007). *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. Dostupné online.

KIRKWOOD, A. & PRICE, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is 'enhanced' and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6-36. https://doi.org/10.1080/17439884.2013.770404

KOEHLER, M. & MISHRA, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. https://www.learntechlib.org/primary/p/29544/

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION (2024, November 25). Hinengaro Rorohiko e waihanga ana Generative AI. https://www.education.govt.nz/school/digital-technology/generative-ai

SHULMAN, L. S. (2005). Signature Pedagogies in the Professions. *Daedalus*, *134*(3), 52-59. http://www.jstor.org/stable/20027998

SOKOLOVÁ, L. (2021). *Digitálne technológie v medzipredmetových vzťahoch: Metodika stáže*. Bratislava: UK. Dostupné online.

TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND. (2017). *Our code, our standards: Ngā tikanga matatika, ngā paerewa.* Dostupné online.

TEACHING COUNCIL OF AOTEAROA NEW ZEALAND. (2026). Introducing the 2026 Standards for the Teaching Profession. Dostupné online.

Využitie nástrojov AI

Autorky deklarujú, že AI nástroje (ChatGPT Edu) využili výhradne pre drobné štylistické úpravy vysvetľujúceho textu pod čiarou.

Megan Clune: 0000-0002-5630-9248
University of Auckland, Faculty of Arts and Education, Education and Social Practice, New Zealand

Jamie Denton: 0000-0002-1018-8444
University of Auckland, Faculty of Business and Economics, Teaching and Learning, New Zealand

Darina Dvorská: 0000-0002-5656-8629
Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Národné centrum digitálnej transformácie vzdelávania, Slovenská republika

Simona Bajáková: 0000-0003-2440-1389
Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Národné centrum digitálnej transformácie vzdelávania, Slovenská republika

Noví rektori

Prezident SR vymenoval 3 nových rektorov
s účinnosťou od **17. septembra 2026**

doc. Ing. Vladimír HIADLOVSKÝ, PhD.
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

doc. MUDr. Štefánia MORICOVÁ, PhD., MPH
Slovenská zdravotnícka univerzita v Bratislave

prof. MUDr. Stanislav ŠPÁNIK, CSc.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave

EUROGRADUATE 2026

O projekte

Medzinárodný projekt EUROGRADUATE sa zameriava na trasovanie absolventov vysokých škôl v európskom priestore. Nadväzuje na druhé kolo pilotného zisťovania, ktoré bolo realizované v roku 2022 a zúčastnilo sa ho 17 štátov. Aktuálneho kola medzinárodného zisťovania, ktoré bude realizované v období rokov 2026 až 2028, sa zúčastní 18 štátov. Ciele projektu budú zabezpečené prostredníctvom online dotazníkového prieskumu a jeho výstupom budú národné správy a komparatívna analýza za všetky participujúce štáty.

Cieľová skupina

Cieľovou skupinou prieskumu sú absolventi prvého, druhého a spojeného prvého a druhého stupňa vysokoškolského štúdia v dennej alebo externej forme, ktorí úspešne ukončili svoje štúdium na danom stupni v akademických rokoch 2020/2021 alebo 2024/2025, teda sú rok, resp. päť rokov od ukončenia vysokoškolského štúdia. V rámci prieskumu budú oslovení iba absolventi vybraní do vzorky, ktorá bude kreovaná prostredníctvom náhodného stratifikovaného výberu.

Forma kontaktovania

Respondenti budú kontaktovaní prostredníctvom mailov. V prípadoch, keď nebude možné nijakým spôsobom zabezpečiť mailové kontakty na absolventov, bude použitá klasická pošta.

Termín realizácie prieskumu

Október – december 2026

Ďalšie informácie o prieskume

absolvent.cvtisr.sk
eurograduate.eu

Kontaktné osoby: František Blanár (CVTI SR), *frantisek.blanar@cvtisr.sk*
Michaela Kleinová (CVTI SR), *michaela.kleinova@cvtisr.sk*

Financované Európskou úniou. Vyjadrené názory a postoje sú výlučne názormi a vyhláseniami autora/autorov 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.





MINISTERSTVO ŠKOLSTVA, VÝSKUMU, VÝVOJA A MLÁDEŽE SLOVENSKEJ REPUBLIKY



Funded by the European Union

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 rozmnožení 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.